8. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

- Kooperationen von Hochschulen und Unternehmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Eine SWOT-Analyse
- Was bedeutet die Fähigkeit, „professionell" an Hochschulen zu lehren? Ein konstitutives Element des Berufsbildes der Hochschullehrer/innen
- Transfergruppen als Professionalisierungsinstrument in der hochschuldidaktischen Dozierendenweiterbildung Eine Evaluation
- Lernprozessbegleitung durch das Mentoring-Programm „MEwiSA"
- dghd-Jahrestagung vom 26. bis 28. September 2012 in Mainz

1 | 2013

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Nicole Auferkorte-Michaelis, Dr., Stellv. Geschäftsführerin des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen
Heiko Breitsohl, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessur für Personalmanagement und Organisation, Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal
Anke Diez, Dr., Leitung der Personalentwicklung, Karlsruher Institut für Technologie
Edith Kröber, Dr., Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart (zlw)
Martin Mehrtens, Dr., Dezernent Organisation, Personalentwicklung, EDV, zentrale Dienste, Universität Bremen
Anja Freifrau von Richthofen, Dr., Prof´in für Personal- und Organisationspsychologie, Vizepräsidentin für Studium, Lehre und Weiterbildung der Hochschule Rhein Waal.
Antonia Scholkmann, Dr., Vertretungsprofessur, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW), Universität Hamburg.
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., Universität Bergen (Norwegen), Honorarprofessor der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslawl/Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Hinweise für die Autor/innen

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer 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:
UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

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

Erscheinungsweise:
4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:
26.04.2013

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

Abonnement/ Bezugspreis:
Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelheft: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de". 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.

8. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

Personal- und Organisations-entwicklung/-politik

Sigrun Lehnert
Kooperationen von Hochschulen und Unternehmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Eine SWOT-Analyse 2

Wolff-Dietrich Webler
Was bedeutet die Fähigkeit, „professionell" an Hochschulen zu lehren? Ein konstitutives Element des Berufsbildes der Hochschullehrer/innen 10

Personal- und Organisations-forschung

Marc Horisberger & Sigrid Haunberger
Transfergruppen als Professionalisierungsinstrument in der hochschuldidaktischen Dozierendenweiterbildung Eine Evaluation 16

Michaela Harmeier & Katrin Häuser
Lernprozessbegleitung durch das Mentoring-Programm „MEwiSA" 23

Tagungsbericht

dghd-Jahrestagung vom 26. bis 28. September 2012 in Mainz 30

Meldung

32

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

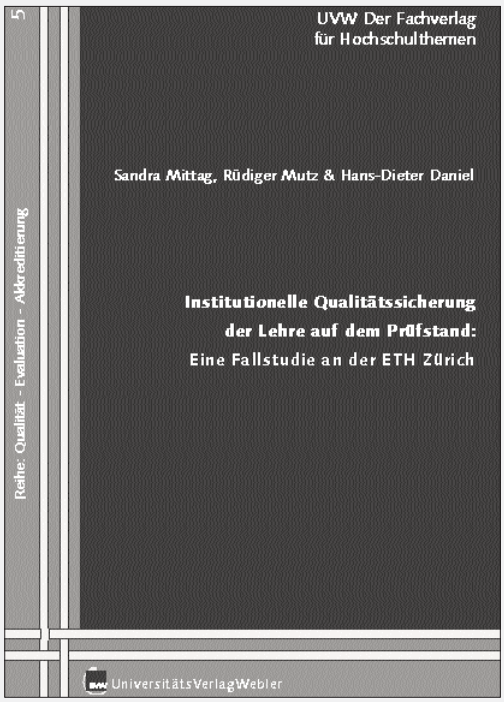
1 | 2013

Reihe: „Qualität – Evaluation – Akkreditierung"

Unsere Empfehlungen:

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:

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



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

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

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

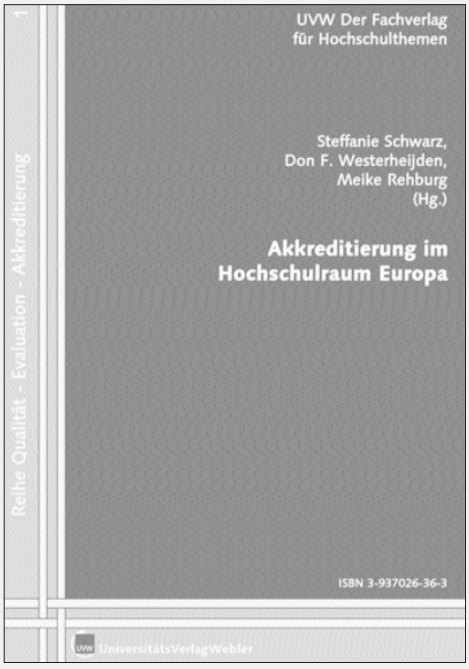
Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

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

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

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

Die gravierende Umstellung der Studiensysteme im Zuge des Bologna-Prozesses hat zunehmenden Bedarf an Qualitätssicherung ausgelöst.
Infolgedessen haben fast alle europäischen Staaten Verfahren zur Akkreditierung von Hochschulen, Studienprogrammen oder Akademischen Graden entwickelt. Die Vielfalt ist kaum noch überschaubar. Nicht zuletzt interessiert die Frage, inwieweit es in Deutschland im Vergleich zu europäischen Nachbarländern gelungen ist, die Qualitätssicherungsmaßnahmen mit Augenmaß auf das Notwendige zu beschränken.
Der vorliegende Band gibt ausführlich Antwort auf Fragen zum derzeitigen Stand und den Entwicklungen der Akkreditierung im europäischen Hochschulraum. In einer vergleichenden Analyse werden zunächst 20 europäische Länder hinsichtlich ihrer Akkreditierungs- und Evaluierungsverfahren vorgestellt. Im Anschluss wird der aktuelle Stand der Implementierung von Akkreditierungsmaßnahmen im deutschen Hochschulsystem aufgezeigt. Danach werden sieben Beispiele ausgewählter länderspezifischer Ergebnisse detailliert dargestellt.
An Länderberichten wurden die großen europäischen Protagonisten berücksichtigt, ergänzt um osteuropäische Beispiele. Schließlich folgen Länder, deren Situation oft mit jener in Deutschland verglichen wird. Dabei wurden das Vereinigte Königreich, Frankreich und Spanien, Ungarn und Polen sowie Norwegen und Dänemark ausgewählt.



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

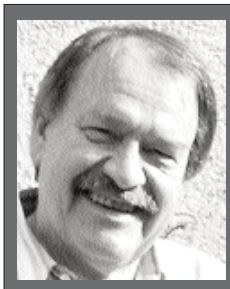
ISBN 3-937026-36-3,
Bielefeld 2005, 261 Seiten, 34.00 Euro

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Wissenschaftliche Weiterbildung lahmt an vielen Universitäten. Die Ursachen sind oft analysiert worden. Die Hochschulen müssen sich der Schwierigkeiten annehmen. Der in dieses Heft aufgenommene Beitrag von *Sigrun Lehnert* **Kooperationen von Hochschulen und Unternehmen für wissenschaftliche Weiterbildung – Eine SWOT-Analyse** geht vom Umgang der Hochschulen mit ihrer Weiterbildungsaufgabe aus, führt einzelne Ursachen an und wendet sich dann dem Teil zu, in dem auch Kooperationen mit Unternehmen entwickelt werden. Hier wird den Anforderungen der Praxis und den Erwartungen spezifischer Unternehmen nachgegangen, aus denen sich Interessenkonflikte mit dem wissenschaftlichen Selbstverständnis und der Autonomie der Hochschulen ergeben können. Die Autorin kommt zu einigen Schlussfolgerungen, die vielleicht Diskussionen auslösen – was in dieser Zeitschrift erwünscht ist. **Seite 2**

Zwar breiten sich Angebote zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz immer weiter unter den Hochschulen aus, bessere Lehre wird als Anforderung moralisch und ökonomisch immer häufiger beschworen. Hochschulen geraten mit z.T. alarmierend niedrigen Studienerfolgsquoten in bestimmten Studiengängen unter öffentlichen Druck, weil nicht länger glaubhaft ist, dass sich ausgerechnet im Fachbereich X der Hochschule Y alle ungeeigneten Studierenden der Republik versammelt haben sollten. Aber der Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz gilt in Deutschland (etwa in Berufungsverfahren) nach wie vor nur als wünschenswert, nicht als konstitutiver, also unverzichtbarer Teil des Berufsbildes der Hochschullehrer/innen. Entsprechend geringe Beachtung wird ihm zuteil. Ein solches einseitiges Berufsbild ist aber schon lange nicht mehr vertretbar. Die venia legendi im Rahmen der Habilitation aufgrund einer umfangreichen Forschungsleistung zu erteilen, wird von den des Lateinischen noch Mächtigen zwar als Widerspruch belächelt, aber bisher immer noch achselzuckend hingenommen. Das ist nicht mehr länger hinnehmbar. Wie im angelsächsischen und skandinavischen Ausland muss auch in Deutschland das Berufsbild der Hochschullehrer/innen so korrigiert werden, dass die Einheit von Forschung und Lehre auch als Balance derselben verstanden, also eine hohe Lehrkompetenz zum festen Bestandteil des Berufsbildes wird. Was das dann inhaltlich heißt, untersucht *Wolff-Dietrich Webler* in seinem Artikel **Was bedeutet die Fähigkeit, „professionell" an Hochschulen zu lehren? Ein konstitutives Element des Berufsbildes der Hochschullehrer/innen**. Die Inhalte bilden gleichzeitig den Maßstab, um die Qualität ganzer hochschuldidaktischer Programme beurteilen zu können unter der Frage, ob diese Programme geeignet sind, die Beteiligten ein solches Kompetenzprofil erreichen zu lassen – Fragen, die im nachfolgenden Beitrag von Horisberger & Haunberger thematisiert werden. **Seite 10**

Naheliegender Weise waren Hochschuldidaktiker von Anfang an, also seit Ende der 1960er Jahre, international an der Frage interessiert, ob und wie nachhaltig sich hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungen auf eine anhaltende Verbesserung der Lehre auswirken, oder ob die Lehrenden nach kurzen, belebenden Aha-Erlebnissen während der Workshops kurze Zeit danach zur gewohnten Routine zurückkehren. Aus einer umfangreichen internationalen empirischen Untersuchung sind deutsche Programme seinerzeit wegen ihrer Kürze



Wolff-Dietrich Webler

ausgeschlossen worden, also wegen ihrer nur kurzen und einmaligen Einwirkung auf Einstellungen und Haltungen (FN 2002). Solchen Anforderungen, die längere Zeitspannen und die Frage des Transfers in die Lehrpraxis in den Blick nehmen, genügen überdies die verbreiteten (und in der Qualität der Befragungsinstrumente und dem Zeitpunkt der Befragung stark verbesserungswürdigen) Befragungen der Teilnehmer/innen unmittelbar am Ende eines Workshops in keiner Weise. Zwar erwartet auch die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Akkreditierungskommission) bei der Akkreditierung von Weiterbildungsveranstaltungen, dass dort emprisch gewonnene Ergebnisse über die Evaluation der Workshops vorgelegt werden, aber keine Untersuchungen zur Wirksamkeit. *Marc Horisberger & Sigrid Haunberger* haben sich dieser Frage erneut angenommen. Sie stellen eine Untersuchung vor, die an zwei Schweizer Hochschulen durchgeführt wurde. Dabei werden **Transfergruppen als Professionalisierungsinstrument in der hochschuldidaktischen Dozierendenweiterbildung** im Vergleich zur Wirksamkeit üblicher Weiterbildungsformen untersucht. **Seite 16**

Eines der Probleme, die in der Studieneingangsphase gelöst werden müssen, ist das Lernen des Lernens durch die Erstsemester, auch wenn entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten über Lerntechniken und den eigenen Lerntyp (seriell oder holistisch) viel früher hätten erworben werden müssen. Ein wirksames Mittel, sich über Prozess und Effekte des eigenen Lernens klar zu werden, bilden Studien- bzw. Lerntagebücher, wie sie der Verfasser bereits 1982 ins Hochschulstudium eingeführt hat (vgl. Webler 2002). Noch wirksamer verläuft der Prozess, wenn er von ausgebildeten Lernbegleiter/innen als Mentor/innen betreut und (u.a.) anhand der Studien- bzw. Lerntagebücher vertieft wird. *Michaela Harmeier & Katrin Häuser* stellen die **Lernprozessbegleitung durch das Mentoring-Programm „MewiSA"**, ein Programm in Erziehungswissenschaft/Sozialer Arbeit an der Universität Duisburg/Essen vor. Dort sollen Studierende sich zu Lernpat/innen entwickeln und Beratungskompetenzen für eine Tätigkeit als Mentor/in erwerben. Die Ergebnisse reizen zur Übernahme des Konzepts auch durch andere Hochschulen. Die Kombination von Lerntagebüchern mit einem Mentoringprogramm ist bislang einmalig. **Seite 23**

W.W.

Sigrun Lehnert

Kooperationen von Hochschulen und Unternehmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Eine SWOT-Analyse

Sigrun Lehnert

Weiterbildung in Unternehmen ist zum wichtigen Instrument geworden, gezielt *solche* Mitarbeiter zu gewinnen und zu halten, die ein großes Potenzial haben oder entwickeln können. Für entsprechende Weiterbildungsangebote werden Hochschulen* heute zu Partnern von Unternehmen der freien Wirtschaft. Doch noch gibt es Hindernisse. Vor allem mangelt es an gegenseitigem Verständnis. Auf der einen Seite sind Universitäten vielfach eine Black Box und innovative Unternehmensziele stoßen hart auf traditionell verankerte universitäre Strukturen. Auf der anderen Seite steigt das Interesse von Universitäten, in Zeiten knapper öffentlicher Mittel, Einnahmen durch maßgeschneiderte Weiterbildungsangebote mit der Bereitstellung von moderner Expertise zu erzielen. Das bringt jedoch unweigerlich eine Anpassung der universitären Curricula an die Bedürfnisse von Unternehmen mit sich, was wiederum den eigentlichen Zweck universitärer Ausbildung in Frage stellt: der Erwerb wissenschaftlicher Bildung und die Fähigkeit, wissenschaftlich zu arbeiten. Dieser Artikel soll zum Verständnis von Stärken, Schwächen und Chancen von Hochschulen im Weiterbildungsbereich beitragen und die Risiken aufzeigen, die es zu handhaben gilt, damit eine für beide Seiten gewinnbringende Zusammenarbeit entstehen kann.

Angebote zur Weiterbildung an Hochschulen

Hochschulen können sich aufgrund ihrer Erfahrung mit Wissenschaft und Lehre ‚wissenschaftliche Weiterbildung' auf die Fahnen schreiben. Zu solchen weiterbildenden Angeboten sind sie zudem verpflichtet. Die aktuelle Fassung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) nennt Weiterbildung eine „Kernaufgabe" der Hochschulen (§ 2, Abs. 1, HRG vom 12.04.2007). Aber was heißt das?

Im Berufsbildungsgesetz (die staatliche Regelung der beruflichen Bildung) wird Weiterbildung von Fortbildung getrennt. Fortbildung ist danach eine Maßnahme, die „es ermöglichen soll, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen" (BBiG § 1, Abs. 4). Die Weiterbildung geht darüber hinaus und umfasst alle Maßnahmen, die zusätzliche Qualifikationen erbringen – das können auch Selbstlernen und die Teilnahme an reinen Informationsveranstaltungen sein (Lohaus/Habermann 2011, S. 3).

Dagegen ist ‚wissenschaftliche Weiterbildung' fachlich und rechtlich nicht eindeutig festgelegt (Banscherus, Gublins/Himpele/Staack 2009, S. 64) – es sind alle Aktivitäten der Hochschulen im Weiterbildungsbereich. Von der Kultusministerkonferenz (KMK) wird das zu allererst in Abgrenzung zur Erstausbildung gesehen:

> *„Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht."* (KMK 2001, S. 2)

Dabei ergeben sich weitere Abgrenzungen, z.B. zu Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien oder postgradualen Studien. Diese folgen unmittelbar vorgängigen Studien. Die weiterbildenden Studien wenden sich dagegen an Beruftätige mit oder ohne Hochschulabschluss (Graeßner/Bade-Becker/Gorys 2011, S. 544). Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft prägte den Begriff der „Quartären Bildung" als eine Bildungszeit „danach" und verwies auf die deutsche Bildungslandschaft, die bis zum so genannten tertiären Bildungssektor (bis zum Hochschul-Abschluss) weitgehend strukturiert sei. Für die Weiterbildung an Hochschulen sahen die Autoren einen wenig formalisierten Markt. Hier seien die staatlichen Hochschulen, anders als in der grundständigen Lehre, nicht „Platzhirsche", sondern „Herausforderer" (QB 2008, S. 4) – was das auszubauende Aktivitätsgebiet deutlich mache.

Zu den verwirrenden Deutungen des Begriffs kommt die große Vielfalt an Veranstaltungsformaten, die bereits besteht: Zertifikatskurse (mit und ohne Prüfungen), einzeln zu belegende Module bis zum mehrjährigen Studiengang mit Bachelor- oder Master-Abschluss.[1]

Mit welcher Definition und Form auch immer – Weiterbildung anbieten zu müssen, ist für Hochschulen in mancher Hinsicht problematisch, denn sie sehen sich hier einem ständigen Wandel auf verschiedenen Gebieten gegenüber (Wirtschaft, Bildung, Politik, Gesellschaft). Außerdem haben sie es mit einer Vielzahl von

* Der Begriff „Hochschulen" stellt den Oberbegriff für alle Einrichtungen des tertiären Bildungssektors dar, schließt also die Universitäten mit ein (s. §1 HRG)

1 vgl. auch Bildungsbericht 2012, insbesondere S. 149 f, verfügbar unter: http://www.bmbf.de/de/349.php [20.12.2012].

Interessen zu tun. Da sind Unternehmen als Weiterbildungs-Nachfrager (für ihre Mitarbeiter), potentielle Teilnehmende (aus eigener Motivation oder als Angestellte einer Firma), der Gesetzgeber mit Vorschriften (Hochschulgesetze) und hochschulpolitischen Normen (Stichworte ‚Bologna' und ‚Lebenslanges Lernen') sowie gesellschaftliche Interessen (z.B. in Bezug auf die internationale Anschlussfähigkeit Deutschlands) und nicht zuletzt die Hochschule selbst mit komplexen Strukturen aus Präsidium, Dekanaten, Gremien und Professoren der unterschiedlichen Fakultäten und Fachbereiche. Und jede Partei hat ihre eigene Perspektive, die es zu berücksichtigen gilt.

Unternehmen und Weiterbildungswillige sind heute beschleunigten wirtschaftlichen Veränderungen ausgesetzt, die Weiterbildung notwendig werden lassen. Immer neue Angebote müssen dieser Schnelllebigkeit folgen – beispielsweise verlangen neue internationale Märkte interkulturelle Kompetenz. Auf diese Anforderung haben verschiedene Hochschulen bereits reagiert und bieten Zertifikate oder Studiengänge an oder bauen Module zu diesem Thema in bestehende Studiengänge ein. Ein Beispiel ist die Universität Bonn mit ihrem „Zertifikat für Internationale Kompetenz", das als extra-curriculares Angebot „in beliebig vielen Semestern innerhalb der Studienzeit" absolviert werden kann[2].

Die Zielgruppe: Beruferfahrene – ‚Executives' oder ‚Professionals'

Wer sind aber die Weiterbildungswilligen und welche Bedürfnisse haben sie genau? Fest steht, dass es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt, die sich von den ‚traditionellen Studierenden' stark abhebt. Ihre Vielschichtigkeit resultiert aus ihrer längeren Bildungs- und Berufsbiografie und dem damit verbundenen größeren Erfahrungsschatz sowie möglicherweise komplizierten privaten Konstellationen – Anforderungen aus Familie und Beruf wollen bewältigt werden. Für alle Studierendengruppen aber gilt: Ein Studium ist zwar nicht nur, aber besonders dann sinnvoll, wenn sich die Chance auf eine nahtlos anschließende Berufstätigkeit so weit wie möglich erhöhen lässt oder die im Beruf notwendigen Kompetenzen so weit wie möglich verbessert werden. Die ‚Employability' ist einer der Kernpunkte im Bologna-Prozess. Es geht jedoch nicht nur um die Beschäftigungsfähigkeit[3] nach dem Studium, sondern auch um Persönlichkeitsentwicklung, Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung sowie um die Entwicklung einer breiten Wissensbasis in Ergänzung zu einer Spezialisierung.

Schuetze & Slowey haben die Charakteristika eines Weiterbildungsangebots für Lebenslanges Lernen (LLL) und eines traditionellen Studiums gegenübergestellt:[4]

Tabelle 1: Gegenüberstellung Merkmale traditionelles Studium und LLL

Traditionelles Studium	Lebenslanges Lernen
beschränkter Zugang	offener Zugang
Zulassung nur durch Hochschulzugangsberechtigung	Anerkennung beruflicher und informell erworbener (nicht geplanter) Kompetenzen
Selektion nach Exzellenz und Alter	Lernmöglichkeiten für alle
Vollzeitstudium	Vollzeit-, Teilzeit- und Abendstudium
ortsgebunden	flexible Präsenzphasen, Fernstudium, virtuelles Studium, selbstorganisiertes Lernen
lineare Studiengänge mit Abschlussprüfung	Modularisiertes, wählbares Angebot evtl. ohne Abschlussprüfung
fachorientiertes Studium	nach Problemlösungen ausgerichtetes Studium
akademische Erstausbildung	Weiterführende Lernprozesse stehen im Vordergrund

Die Gegenüberstellung macht die notwendigen Umgestaltungen deutlich, die nicht nur inhaltlich zu fassen sind, sondern besonders die Studienorganisation betreffen. Die Hochschulen brauchen flexible Lernarrangements, die sich an den Lernbedürfnissen und Zeitkapazitäten von Erwachsenen *und* Arbeitgebern orientieren. Wenn beispielsweise die Unternehmen Spezialwissen auf nur wenige Mitarbeiter verlagern, können sie diese nur kurz für eine Weiterbildungsmaßnahme frei stellen. Daher werden gestufte, modularisierte Studienangebote geschaffen.[5] Dazu gehört auch ein Kreditpunktesystem, das die Anrechnung von Leistungen ermöglicht und die Durchlässigkeit von Berufsbildung und Studium verbessert (vgl. Bloch 2006, S. 13). Die Durchlässigkeit besteht auf horizontaler Ebene, z.B. durch die Anrechnung beruflicher Kompetenzen, die das Studium verkürzen kann, und vertikal als ein Quer- oder Durchstieg in höhere Bildungswege (vgl. HIS 2011, S. 49). Daraus ist zu schließen, dass der Entwicklung eines Weiterbildungsangebotes eine intensive Bedarfserkundung vorausgehen muss, die in Kooperation mit potenziellen „Nachfragern" stattfinden sollte (Gö 2008, S. 7). Weil vielfältige Interessen von Teilnehmenden und Arbeitgebern, der Hochschulorganisation und infolge des Bologna-Prozesses zufrieden zu stellen sind, könnte die inhaltliche Komponente aus dem Blick geraten. Was sollten Weiterbildungswillige auf welchen Wegen erwerben, um sich berufsfördernde Kompetenzen anzueignen? Und welche Kompetenzen kann die Hochschule am besten anbieten und damit auf dem Weiterbildungsmarkt punkten – aber wäre das überhaupt gefragt?

2 Informationen zum Zertifikat „Internationale Kompetenz" verfügbar unter: http://www3.uni-bonn.de/studium/studium-interkulturell/zertifikat-internationale-kompetenz [22.12.2012]. Als weitere Anbieter für ähnliche Angebote sind z.B. zu nennen: die Universität Vechta, die Hochschule Ravensburg-Weingarten, Universität Jena, Universität Halle, Universität Passau.

3 Employability ist dann erreicht, wenn sich ein Absolvent längerfristig und immer wieder in den Arbeitsmarkt einbringen und damit demokratisch an der Gesellschaft teilhaben kann, vgl. Stiftung Mercator, 2008, S. 4.

4 Schuetze/Slowey, 2002, S. 324 zit. nach Bloch, 2006, S. 13; teilw. Zusammenfassung SL.

5 Vgl. HIS, 2011, S. 17. Zertifikatskurse könnten zu Keimzellen von Modulen oder Modulpaketen werden.

Anwendungs- oder Forschungsbezug oder beides?

Ratgeber-Zeitschriften, die durch den ‚Dschungel' der Master-Studiengänge führen sollen,[6] lassen eine historisch gewachsene Dichotomie sichtbar werden: Auf der einen Seite stehen die forschungsbezogenen naturwissenschaftlichen Studiengänge und auf der anderen Seite alle übrigen, d.h. die mehr oder weniger anwendungsbezogenen Studiengänge (vgl. dazu Elkana/Klöpper 2012, S. 74). Schaut man auf die Websites von universitären Weiterbildungsangeboten, geht es aber meist um Management- und Führungswissen, um Change-Management, Umgang mit Budgets, Marketingstrategien – also um den Erwerb von Fähigkeiten zur Lösung der großen Probleme von konkurrierenden Unternehmen. Doch das praktische Management und andere unternehmerische Interessensgebiete entsprechen nicht der traditionellen Kern-kompetenz von Universitäten. Sie haben ihre Stärke in der Grundlagen- und (seltener) angewandten Forschung, in wissenschaftlicher Bildung und grob gesagt: Wissenschaftlichkeit. Was aber bedeutet Wissenschaftlichkeit und welche Kompetenzen können damit erworben werden, die für die unternehmerische Praxis nützlich sein können?

Die Bundesassistentenkonferenz (einflussreiche Vertretung des akademischen Mittelbaus zwischen 1968 und 1974 auf Bundesebene) versteht unter Wissenschaftlichkeit die Ausbildung an einer Hochschule durch Wissenschaftler, in einer Wissenschaft, für einen auf Wissenschaft angewiesenen Beruf, der „systematische, selbstständige und kritische Arbeit in einem bestimmten Gebiet verlangt" (BAK 1970, S. 9). „Es geht somit in der Wissenschaft immer um den Umgang mit Wissen, nicht um seine Anhäufung. Wissenschaftliche Studiengänge sollten daher nicht allein am Stoff orientiert sein, sondern auf der Grundlage von Wissensbeständen zu komplexen … Handlungen befähigen", wie es auch die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich verdeutlicht.[7] Der Gewinner des ‚Seed Wettbewerbs für Wissenschaftliches Schreiben' hat 2007 die Frage: „Was bedeutet es, im 21. Jahrhundert wissenschaftlich gebildet zu sein?" plausibel beantwortet:

> *„Das Ziel der Wissenschaft lautet, diejenigen Ideen zu finden, die das lange und harte Sperrfeuer einer Auseinandersetzung aushalten, die auf Belegen beruht. Diese Lektion muss von Mitgliedern jeder Generation aufs Neue gelernt werden, ungeachtet ihrer Laufbahn. Die Bewältigung wissenschaftlicher Konzepte und Theorien ist ein notwendiger Startpunkt, aber sie dient nur als Voraussetzung, um an dem unendlichen Dialog teilzunehmen. Studenten müssen von erster Hand lernen, wie man sowohl mit Einfallsreichtum neue Hypothesen aufstellt, als auch sie unvoreingenommen kritisiert."* [8]

Bei dieser Ausprägung wissenschaftlicher Bildung kommt es an auf: Kritikfähigkeit, Reflexion, Fragen stellen, Hypothesen aufstellen und diese an Belegen messen (bestätigen oder auch falsifizieren). Das ist wiederum bedeutend, um die Chancen zur Bespielung und Besetzung eines Wissensgebietes oder Tätigkeitsbereiches einzuschätzen und zu nutzen.

Wie ist dieses Bildungsziel für Studierende und alle Weiterbildungs-Teilnehmenden zu erreichen? Bereits 1970 empfiehlt die Bundesassistentenkonferenz das didaktische Konzept des ‚Forschenden Lernens'. Beim forschenden Lernen geht es im Seminar darum, eine eigene Strategie zu finden – besonders durch Auswahl von Methoden, Versuchsanordnungen und Recherchen. Der/die Lernende wird zwar von Lehrenden beraten, ist aber vor „Fehldispositionen" und Umwegen nicht geschützt (BAK 1970, S. 14). Es geht also auch darum, mit Rückschlägen umzugehen.

An diesem Punkt geraten Hochschulen in eine Sackgasse: Wenn sich Hochschulen mit ihren Angebotsformaten und Angebotsinhalten an ökonomischen Interessen von Unternehmen auszurichten hätten, ist zu vermuten, dass alles für hohe Kundenzufriedenheit getan wird. Folglich wäre alles das angenehm, was den Teilnehmenden (und Firmenkunden) einen Erfolg garantiert – und bei dem es keine Rückschläge einzustecken gibt.

Studien zu WWB aus zehn Jahren[9]

Weiterbildung an Hochschulen ist ein Jahrzehnte altes Problem. Für die Gegenwart relevante Befunde sind insbesondere in den letzten 10 Jahren zu vermuten. In dieser Zeit haben sich verschiedene Studien mit dem Problem der Verwirklichung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen befasst. Schon ihre Zielsetzungen, aber auch die gefundenen Lösungen, lassen die vielschichtigen Probleme des Themas deutlich werden.

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft beauftragte im Juni 2002 die Technische Universität Dresden (Fakultät Erziehungswissenschaft; Prof. Dr. Andrä Wolter) mit einer explorativen Studie über die Entwicklung und Situation, die Schwierigkeiten und Perspektiven der Hochschulweiterbildung. Dabei standen die Implementierung des Lebenslangen Lernens und Angebote primär für Berufstätige im Vordergrund. Aufgabe der Studie sollte es sein, über eine Beschreibung des generellen Entwicklungsstandes der Hochschulweiterbildung und der Analyse ihrer Rahmenbedingungen hinaus, einige Beispiele für ‚good practices' in dem Handlungsfeld zu gewinnen (Stifterverband 2003). Die Studie kommt zum Schluss auf fünf Argumente für eine Entwicklung der Hochschulweiterbildung; in Bezug auf die wachsende Nachfrage, den Bedarf an Lebenslangem Lernen, die Struktur (die Hochschule müsse den Ort für Weiterbildung klären und dazu „ihre Stärken und Schwächen in diesem kompetitiven Gesamtsystem" klären), zu Studienreform und Integration von Weiterbildung, so dass sich die Hochschule „als eine gesellschaftliche Dienstleistungseinrichtung" begreift (Stifterverband 2003, S. 27-31).

[6] Beispielsweise ZEIT Campus Ratgeber zu Master-Studium mit der Titelseite: „Master Studium 2012. So findet man den passenden Studiengang", Heft Nr. 2/2012.

[7] Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik – Universität Zürich. Verfügbar unter: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/hochschuldidaktikaz/Kompetenzorientierung_def.pdf [19.12.2012].

[8] Martin, T. W. (2007): Scientific Literacy and the Habit of Discourse. Seed Magazine, 21. September 2007.

[9] Der besseren Lesbarkeit halber wurden Kürzel genutzt (z.B. QB, Gö, HIS), die in den Literaturhinweisen mit den vollständigen Angaben ausgeführt sind. Die Studien sind teilweise online erhältlich.

Drei Jahre später veröffentlichte das Institut für Hochschulforschung in Wittenberg die Ergebnisse einer Studie als Bestandsaufnahme zur Lage wissenschaftlicher Weiterbildung im Hochschulsystem. Dazu wurden die Angebotsstruktur und die Organisation an ausgewählten Universitäten sowie die zentralen Einrichtungen für Weiterbildung untersucht. Die Bestandsaufnahme sollte Aufschluss darüber geben, welche Anforderungen das neue Studiensystem mit Bachelor- und Master-Abschlüssen explizit an die wissenschaftliche Weiterbildung stellt und welche Chancen die Integration in das gestufte Studiensystem für die wissenschaftliche Weiterbildung bietet (Bloch 2006). Die Studie betont als Fazit besonders die „große Chance", die in der „Nachfrageorientierung und der daraus resultierenden Vielfalt der wissenschaftlichen Weiterbildung" liegt, wenn Reformmaßnahmen angewendet würden. Dazu gehört die systematische Verbindung von Angeboten durch Modularisierung und ECTS – was erhebliche Vorteile bringt. Außerdem wird die Nützlichkeit von „zentralen Einrichtungen für Weiterbildung" herausgehoben, die wichtige Koordinationsaufgaben erfüllen und „Kompetenzen für ein Bildungsmanagement" bündeln, was der gesamten Hochschule dient (Bloch 2006, S. 59-61).

Und 2008 brachte der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft die Ergebnisse einer Untersuchung zur „Quartären Bildung" heraus. Durch eine Unternehmensbefragung und durch zahlreiche Experteninterviews wurde die Nachfrage der Wirtschaft nach Weiterbildungsangeboten von Hochschulen ermittelt. Ziel war es, Hochschulen Eckpunkte und Denkanstöße für die weitere Angebotsentwicklung zu geben, die sich an der tatsächlichen Nachfrage der Unternehmen orientiert (QB 2008). Die Studie liefert umfangreiche Empfehlungen im Kontext der „quartären Bildung von Hochschulen für Unternehmen" zu verschiedenen Gebieten: strategische und strukturelle Grundlagen zur Angebotsgestaltung und für Marketinginstrumente (QB 2008, S. 70-109).

Interessant sind außerdem regional ambitionierte Forschungsprojekte. Die Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften Göttingen befasste sich ebenfalls im Jahr 2008 mit einer regionalen Machbarkeitsstudie für wissenschaftliche Weiterbildung, in der Themen und Akteure zusammengebracht und einige Vorschläge für mögliche Studiengänge an Göttinger Hochschulen unter Beachtung der gegebenen institutionellen Profile und regionalen Besonderheiten erstellt wurden (Gö 2008): Beispielsweise Weiterbildungsangebote im Bereich von Logistik und erneuerbaren Energien, Führung virtueller Teams und alternder Belegschaft, „Refreshing" für IT-Kräfte und interkulturellem Management (z.B. „Asienkompetenz") (Gö 2008, S. 5). Anforderungen an die Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten werden zusammengefasst und dabei u.a. die „Konzentration auf die besonderen Stärken der Hochschule" bei der Definition von Kunden und Zielgruppen herausgehoben (Gö 2008, S. 7).

Ein Jahr später ging es bei der Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung um den Stand und die Evaluation der Umsetzung der Bologna-Ziele in Deutschland – u.a. um die Durchlässigkeit an Hochschulen und die Verwirklichung von Lebenslangem Lernen (Banscherus et al. 2009). Zu den jüngeren Studien zählt auch die des Hochschulinformations-System (HIS). Das HIS legte 2011 eine Bestandsaufnahme von berufsbegleitenden und dualen Studienangeboten an deutschen Hochschulen, Berufsakademien und außeruniversitären Forschungseinrichtungen vor (jedoch teilweise mit Bezug auf Daten aus 2009). Die Erhebung beschreibt deren Anzahl und Strukturmerkmale und erstellt eine ausführliche Typisierung von berufsbegleitenden, und dualen Bachelor- und Master-Studiengängen sowie von Zertifikatskursen (nach Zielgruppen und Kursdauer). Die Typisierung nennt erstmals die Anzahl und beschreibt die Strukturmerkmale der Angebote, wie Zulassungsvoraussetzungen, fachliche Ausrichtungen, unterschiedliche zeitliche und organisatorische Modelle, Lehr- und Lernformen (HIS 2011).

Verschiedene Lösungsansätze

Es wurden jedoch nicht nur Analysen erstellt und Diagnosen versucht. Als jüngste Forschungsarbeit geht es bei dem Projekt „Stu+BE – Studium für Berufstätige – Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen" im Verbund der Universitäten Oldenburg, Duisburg-Essen und der Technischen Universität Dortmund zunächst um gemeinsame Forschung. Nach der Phase der Studierendenbefragung (2011/2012) findet die Umsetzung von Innovationen an jeder Universität statt. Auf der Abschlusstagung des Projekts formulierte Prof. Dr. Andrä Wolter, Humboldt-Universität in Berlin, zu zukünftigen Anforderungen:

> *„Wenn die Hochschule auch in Zukunft das gesellschaftliche Kompetenzzentrum für Wissenschaft bleiben will, dann muss sie alle Lebensphasen im Auge haben (nicht nur die 20- bis 25-Jährigen). Von daher gilt es den Auftrag der Hochschule im gesamten Lebensverlauf neu zu durchdenken."* [10]

Zusätzlich zur fachlichen Weiterbildung geht es also um den Einbezug von Berufs- und Lebenswegen. In allen oben genannten Studien werden übereinstimmend der demografische Wandel und die Globalisierung als Bedingungsfaktoren für die Entwicklung der Weiterbildung dargestellt. In neuesten Projekten liegt der Schwerpunkt auf der Öffnung von Hochschulen für alle und auf den Anrechnungsmöglichkeiten von beruflichen Leistungen, z.B. die Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge).[11] So sind in der universitären Aus- und Weiterbildung Modelle gefragt, die allen Teilnehmenden – gleich welcher Biografie – helfen, sich schnell neues und komplexes Wissen anzueignen. Das wissenschaftliche Wissen muss zudem in die Praxis umgesetzt werden – Methoden des Lerntransfers sind daher u.a. ein wichtiges Lehrziel (Leuphana 2009, S. 3).

[10] Vgl. Präsentation im Tagungsprogramm am 27.01.2012. Verfügbar unter: http://studium2020.de/ [27.05.2012].

[11] Informationen verfügbar unter: http://www.bmbf.de/de/349.php [20.12.2012].

Die oben erwähnte Studie zur ‚Quartären Bildung' gibt, wie andere Studien auch, Handlungsempfehlungen, die Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung weiter zu optimieren, wie institutionelle Anreizsysteme in Hochschulen. Beispielsweise könnten Anstrengungen für die quartäre Bildung im Rahmen von Mittelvergaben honoriert werden (besonders, da sich diese Aktivitäten durch die Teilnehmerzahl, Zahl der vergebenen Zertifikate, positive Evaluationen gut kalkulieren lassen) oder Professoren könnten leistungsbezogene Vergütungen erhalten. Die Autoren raten zudem zu einer „Weiterbildungsprofessur" als neue Personalkategorie. Kritik wird an starren Regelungen der Kapazitätsverordnung geübt. Stattdessen werden Vereinbarungs- und Anreizmodelle zwischen Staat und Hochschule vorgeschlagen. Die Hochschulzugangsberechtigung für beruflich Qualifizierte sollte bundesweit vereinheitlicht werden. Die Programme sollten dann so gestaltet sein, dass die Zielgruppe der beruflich Gebildeten von den Servicestrukturen und Inhalten angesprochen werden. Damit verbunden sind wiederum spezifische Angebote, die den Übergang und den Einstieg in akademische Inhalte erleichtern (QB 2008, S. 7-9).

Bisher fehlt aber ein strukturierter Überblick a) über das Ausmaß des Problems und b) die Möglichkeiten der Hochschulen, ihre Pluspunkte in der wissenschaftlichen Bildung einzubringen. Abbildung 1 verdeutlicht zunächst einmal die verschiedenen Parteien, mit denen sich Hochschulen auseinander zu setzen haben.

Mit Hilfe der SWOT-Analyse[12] soll nun die problematische Gemengelage bzw. das Zusammenspiel verschiedener, teilweise miteinander konkurrierender Interessen und Sachverhalte in und bei den Hochschulen dargestellt werden, die wissenschaftliche Weiterbildung anbieten.

Abbildung 1: Modell der Abhängigkeiten bei Wissenschaftlicher Weiterbildung

(Quelle: Eigene Darstellung)

Analysen und SWOT

Eine Analyse aus den Dimensionen S-Strengths – Stärken, W-Weaknesses – Schwächen, O-Opportunities – Chancen, T-Threats – Risiken (SWOT) ermöglicht es im Idealfall, aus den Stärken und Schwächen einer Organisation (interne Sicht) und den Chancen und Risiken aus Sicht der Umwelt (externe Sicht) „geeignete strategische Lösungsalternativen für die Erreichung der Ziele" von Organisationen, Institutionen etc. abzuleiten.[13] Mit Hilfe einer Matrix lassen sich die vier erwähnten Betrachtungsdimensionen[14] zudem grafisch abbilden.

- Stärken: Auf welche Ursachen sind bisherige Erfolge zurückzuführen?
- Schwächen: Welche Schwachpunkte gilt es künftig zu vermeiden?
- Chancen: Welche Möglichkeiten stehen offen? Welche Trends gilt es zu verfolgen?
- Risiken: Was machen vorhandene Wettbewerber? Ändern sich Vorschriften oder Politik?

Die Aufbereitung in einer SWOT-Matrix soll dabei helfen, die Stärken von Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erkennen. Diese könnten sie weiter ausbauen und – damit verbunden – die Schwächen beseitigen und auf diesem Weg die Zukunftschancen, die sich bieten, anvisieren.[15] Die Matrix unten (Abbildung 2) stellt die SWOT-Merkmale zusammen, die im Folgenden näher ausgeführt sind.

Stärken: Potenziale der Hochschulen für WWB

Hochschulen haben die herausragende Kompetenz, Forschungsmethoden erwerben zu lassen und in der Analyse von Forschung – in der Vermittlung von wissenschaftlichem Arbeiten; das meint: Reflexion über die bearbeiteten Themen – Analyse von Strukturen – strukturiertes Denken und flexibles Handeln. Der Kern von Curricula sollte nach den internationalen Hochschul-Beobachtungen von Elkana & Klöpper der Umgang mit Widersprüchen sein (vgl. Elkana/Klöpper 2012, S. 55). Und überhaupt gehe es zunehmend darum, die richtigen Fragen zu stellen. Diese Fähigkeiten sind die Basis für die Entwicklung von Problemlösungen – und Problemlösungen gehören auch zu den Zielen von Unternehmen.[16] In diesem Punkt ergibt sich eine Übereinstimmung mit Zielen von Unternehmen der freien Wirtschaft. Gerade die

[12] In den 1960er Jahren wurde die SWOT-Analyse an der Harvard Business School zur Anwendung in Unter-nehmen entwickelt; vgl. Kotler/Berger/Rickhoff (2010): The Quintessence of Strategic Management. Berlin, S. 30.

[13] Organisationshandbuch des Bundesinnenministeriums, Kap. 6.3.4; verfügbar unter: http://www.orghandbuch.de/nn_414926/OrganisationsHandbuch/DE/6__MethodenTechniken/63__Analysetechniken/634__SWOT-Analyse/swot-analyse-node.html?__nnn=true [20.12.2012].

[14] Im Folgenden aus Ebd.

[15] Vgl. Organisationshandbuch des Bundesinnenministeriums, Kap. 6.3.4, verfügbar unter: http://www.orghandbuch.de/nn_414926/OrganisationsHandbuch/DE/6__MethodenTechniken/63__Analysetechniken/634__SWOT-Analyse/swot-analyse-node.html?__nnn=true [20.12.2012].

[16] Vgl. hierzu Briedis et al., 2010, S. 10.

große Erfahrung mit Studierenden und Lehre kann die Hochschulen zu kompetenten Partnern der Unternehmen werden lassen. Das Bild von Universitäten, in denen Studierende mit Wissen ‚gefüllt' werden, ist längst überholt. An Hochschulen können Studierende den besten und kritischen Umgang mit Informationen lernen (vgl. Elkana/Klöpper 2012, S. 38-39). Zudem ist ausgebildetes Personal aus vielen unterschiedlichen Fachbereichen vorhanden, so dass externes Personal nicht immer notwendigerweise eingeworben werden muss. Universitäten verfügen außerdem über die Forschungseinrichtungen und Forschungserfahrung, um wissenschaftliche Anteile in das Studium zu bringen. Im Sinne der eingangs dargestellten Kriterien für wissenschaftliche Weiterbildung sind Hochschulen, insbesondere Universitäten damit die erste Wahl für die gesellschaftlich relevante Bildungsaufgabe.

Abbildung 2: SWOT-Matrix für Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Stärken	**Schwächen**
- Verleihung wissenschaftlicher Abschlüsse - Erfahrung in der Anleitung des Erwerbs wissenschaftlicher Bildung (Kritikfähigkeit, Reflexion, → Grundlagen zur Problemlösung) und Forschungskompetenz (strukturiertes Vorgehen, Hypothesen prüfen) - Erfahrenes Personal im Bildungsbereich	- Starre Strukturen, Vorgaben, Kapazitätspläne, Curricula - Professoren evtl. ohne fachliches Know-how in den nachgefragten Bereichen (z.B. Managementpraxis) - Wenig Erfahrung mit der Zielgruppe der Executives, Professionals
Chancen	**Risiken**
- Erlöse durch Aufträge von Unternehmen - Angebot von unterschiedlichen Abschlüssen, Zertifikaten, Modulen - Netzwerke mit Praktikern in der Wirtschaft - Verbesserung des Images - Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen	- Abhängigkeit von Unternehmens-Kunden - Immer schneller immer mehr neue Bildungsangebote erstellen → unübersichtliches Angebot - Unterlegen im Wettbewerb mit anderen Universitäten, Bildungsanbietern, Corporate Universities (Inhouse-Schulungen)

(Quelle: Eigene Darstellung)

Schwächen: Hemmschuhe für Hochschulen[17]

Hochschulen sind von außen (von möglichen Partnern aus der Wirtschaft) nur schwer zu durchschauen. Dazu kommt der hohe Druck auf die Fachbereiche der Hochschulen, möglichst Drittmittel zur Finanzierung zu beschaffen (vgl. Elkana/Klöpper 2012, S. 82). Daneben wirken Kapazitätspläne mit kalkulierten Kosten pro Studierenden, festgelegte Curricula und fest eingebundenes Personal (Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter). Dieses hat ein bestimmtes Stundenkontingent in der Lehre zu erfüllen und zudem Forschung zu leisten – so fehlt ihm die Zeit für ein ausgefeiltes Weiterbildungsangebot bzw. wird nicht dafür freigestellt. Hochschul-Professoren können aus ihrem spezialisierten Fachgebiet heraus nicht immer den Hintergrund haben (wie praktisches Management-Know-How), um von Unternehmen gewünschte Seminare ad-hoc zu bieten. So lässt sich das vorhandene Personal nicht oder nur zum Teil einsetzen[18]. Die Hochschulen sehen wohl die Veränderungs-Herausforderungen, können sie aber nicht ohne weiteres erfüllen. So stehen sie auf verlorenem Posten – in einem Wettbewerb mit anderen Weiterbildungsanbietern, die sich schon etabliert haben und daher von Unternehmen präferiert werden. Zudem haben Unternehmen oft selbst Schulungsabteilungen oder verfügen über so genannte Corporate Universities,[19] die den spezifischen, auf das Unternehmen ausgerichteten Bedarf decken können. Ein weiteres Problem besteht in der heterogenen Zielgruppe mit der erwähnten komplizierten Biografie. Die damit zusammen hängenden Probleme können hier nicht näher ausgeführt werden.

Chancen für die Hochschulen

Mit Weiterbildungsangeboten können die Hochschulen Einnahmen erzielen und mit Hilfe dieser Mittel Forschung und Lehre weiter stärken. Bei Verhandlungen können sie ihr Alleinstellungsmerkmal ins Spiel bringen: Nur Hochschulen können entsprechende Studienabschlüsse verleihen. Zusätzlich zu den Präsenzveranstaltungen sind Blended-Learning-Formen denkbar – aber auch Inhouse-Workshops, die den Unternehmen entgegen kommen könnten, da diese Interna (Daten, Charts usw.) nicht gerne in externe Seminare tragen. Vermehrte Ansprüche und Angebote bedeuten möglicherweise vermehrte Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen. Die Interdisziplinarität der Hochschulen kann gefördert werden und den wissenschaftlichen Diskurs weiter voran bringen.

Gefahren und Risiken bei Kooperationen

Wenn aber die Bereitstellung von spezifischen, auf Bedürfnisse einzelner Unternehmen abgestellten Angeboten einen größeren Umfang annehmen sollte, könnten Hochschulen in eine Abhängigkeit von Unternehmen und deren Ansprüchen geraten. Sie müssten maßgeschneiderte Programme liefern und marktkonform sein. Schwierig ist per se, wie bei einem fabrizierten Produkt, eine ‚Garantie' für den Bildungserfolg der Absolventen zu geben, da Bildungsprozesse per se nur teilweise vorhersag- und planbar sind (vgl. Scholkmann/Küng 2012). So scheint aus PR- und Wettbewerbsgründen eine teure Akkreditierung wichtig. Durch die spezifischen Anforderungen der Unternehmen würde eine Angebotsvielfalt entstehen, die die Konkurrenz unter den Hochschul-Anbietern erhöhen würde, und maßgeschneiderte Seminare für Unternehmen wären schon morgen nicht mehr aktuell. Der Verwaltungsaufwand würde sich erhöhen, zusätzliches Verwaltungspersonal wäre notwendig. Die Hochschulen müssten externe Dozenten gewinnen (mit Praxis-Know-How, das sie nicht selbst bieten können) – aber gleichzeitig (trotz der Verpflichtung, derartigen

[17] Teilweise Ergebnisse eines Brainstormings mit Dr. Jörn Lindner, HCU, am 19.12.2012.

[18] Professoren sind zudem auf ihr Forschungsthema fixiert, zu dem sie Lehre anbieten, was aber für ein "zielgerichtetes Curiculum" oft ungeeignet ist; Elkana/Klöpper, 2012, S. 50.

[19] Z.B. Deutsche Akademie für Flug- und Reisemedizin; verfügbar unter: http://www.flugmed.org/ [25.07.2012].

Weiterbildungen eine Vollkostenrechnung zu Grunde zu legen), mit dem Preis balancieren, von dem womöglich wegen des staatlichen Images von Hochschulen erwartet wird, dass er niedrig ist. Ein Risiko für das Gelingen von Seminaren besteht auch in einer mangelnden Erfahrung mit ‚Professionals'/‚Executives' als Zielgruppe. In den gewohnten universitären Seminaren soll vor allem mit und voneinander gelernt werden (vgl. Elkana/Klöpper 2012, S. 59). Wenn Unternehmens-Mitarbeiter aus verschiedenen Hierarchie-Ebenen von einem Angebot angesprochen werden sollen, besteht die Gefahr, dass sich die Gruppendynamik durch verdecktes Konkurrenzdenken zu einem ‚explosiven' Gemisch im Workshop entwickelt.

Fazit: Von der ‚wissenschaftlichen' zur ‚akademischen' Weiterbildung

In Bezug auf die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für Berufstätige ist eine Spirale bzw. ein Kreislauf zu beobachten: Die Hochschulen passen sich dem Markt und den Anforderungen an, da sie Weiterbildung anbieten müssen. Das hat zur Folge, dass die interessierten Unternehmen maßgeschneiderte Angebote und günstige Preise fordern. Hochschulen müssen bei Gebühren die Weiterbildungs-Konkurrenz und die Rentabilität im Blick haben. Die Kosten für (externe/interne) Dozenten und zahlende Teilnehmende oder Unternehmen müssen sich rechnen. Die Hochschulen könnten in Unternehmens-Kooperationen ihre Unabhängigkeit verlieren und es entsteht eine für Nachfrager unübersichtliche Vielfalt von Zertifikaten. Inhalte haben möglicherweise zu wenig mit wissenschaftlicher Arbeit oder Forschung zu tun, da in manchen Fällen die Schnittmenge der Unternehmensinteressen und der großen Kompetenz der Hochschulen zu gering ausfallen könnte. Den Unternehmen ist in manchen Fällen weniger an Kritikfähigkeit und Reflexion gelegen – sie brauchen vor allem analytisch denkende Problemlöser und Strategen für die Zukunft.
Hier könnten die Hochschulen gezielt helfen, indem Forschungsmethoden, wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliches Arbeiten als Bestandteil und notwendig zu zertifizierender Anteil in Angebote eingebracht sind. Dann wird als neue Definition aus wissenschaftlicher Weiterbildung eine ausdrücklich ‚akademische Weiterbildung'. Die Anwendung des Begriffs der ‚akademischen Weiterbildung' könnte einen Bewusstseinswandel bei den Verhandlungspartnern über Weiterbildung ermöglichen, da er den Erwerb von wissenschaftlichen Kompetenzen in die Lehre einbindet, indem in mindestens einer Einheit des Angebotes ein praktisches Üben von Forschung implementiert wird. Damit entsteht die Möglichkeit, die Erfahrung eines gesamten Ablaufs von der Fragestellung über die Wahl der Methode, Analyse und Auswertung – inklusive Rückschlägen in der Bestätigung oder Falsifizierung von Hypothesen entstehen zu lassen (vgl. Lehnert 2012). Dies bildet die Voraussetzung, neue Strategien und Problemlösungen am praktischen Beispiel zu proben, um dann in der Praxis sicher zu werden.

Unternehmen und Hochschulen als Partner?! Ein Ausblick

Die Zusammenarbeit von Unternehmen und Hochschulen wird ausdrücklich von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) begrüßt. Sie hat mit dem Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2007 einen Arbeitskreis gebildet, um sich mit dem Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung zu beschäftigen. Ihr 7-Punkte-Plan fordert u.a.: „Die Hochschulen entwickeln im Dialog mit der Wirtschaft Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung auf Grundlage ihres eigenen Profils" und „[d]ie Hochschulen gewährleisten eine anwendungsorientierte und kostendeckende Konzeption und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung." Auch an die Betreuung der Unternehmens-Kunden ist gedacht: „Die Hochschulen richten kundenorientierte ‚Service-Center Weiterbildung' für nachfragende Unternehmen und Einzelpersonen ein." (BDA/BDI/HRK 2007, S. 6) Zudem existieren bereits Agenturen, die als Scharniere zwischen Hochschulen und Wirtschaft fungieren und geeignete Weiterbildungsmaßnahmen vermitteln, z.B. die Agentur für Wissenschaftliche Weiterbildung, Brandenburg[20].
Um der Flut an Studiengängen und der Spiralbewegung vorzubeugen, könnte festgelegt werden, dass einmal zertifizierte Studiengänge an ihren Inhalten für die Dauer der Akkreditierung (bis zur nächsten Reakkreditierung) nur moderate Veränderungen am Curriculum vornehmen dürfen, sodass von relativer Stabilität der Studiengänge ausgegangen werden kann.
Die praktische Umsetzung von wissenschaftlicher Weiterbildung und das Arrangement von Schnittstellen mit Unternehmen ist der Hochschule selbst überlassen – allerdings sollten unabhängige Qualitätssicherungs-Maßnahmen zur Überwachung beitragen. Die Zertifizierungsstellen könnten die Hochschulen dazu anhalten, das anzubieten, wozu sie prädestiniert[21] sind. Forschendes Lernen ist kein „Luxus", der nur einem wissenschaftsbezogenen Studium vorbehalten ist, sondern ein „notwendiges Element komplexer Qualifizierung, das grundsätzlich auch jedem berufsbezogenen Studium zu wünschen ist" (Huber 2006, S. 29).

Kürzel; Studie

Gö, 2008
Hardwig, T./Mußmann, F. (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung für Fach- und Führungskräfte an Göttinger Hochschulen? Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie. Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften Georg-August-Universität Göttingen.
HIS, 2011
Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. HIS Forum Hochschule 11/2011. Hannover: HIS.
Leuphana, 2009
Leuphana Professional School (2009): Quartäre Bildung II – Hochschulen als Weiterbildungspartner. Positionspapier des Beirats im Modellprojekt „Qualität und Transparenz in der Quartären Bildung". Online verfügbar (s.u.).

[20] Informationen zur AWW e.V verfügbar unter: http://www.aww-brandenburg.de/ [22.12.2012].

[21] Vgl. Ebd. Im 7-Punkte-Plan ist vorgesehen: „Die Hochschulen legen für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote die Lernziele fest."

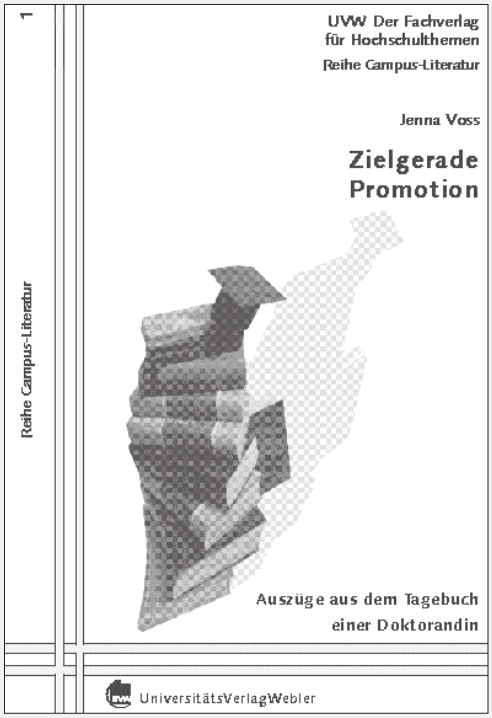
QB, 2008
Meyer-Guckel, V./Schönfeld, D./Schröder, A.-K./Ziegele, F. (2008): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Positionen-Heft mit den Ergebnissen der Studie zur Quartären Bildung 2008. Essen: Stifterverband.
Stifterverband, 2003
Herm, B./Koepernik, C./Leuterer, V./Richter, K./Wolter, A. (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.

Literaturverzeichnis

BAK (Bundesassistentenkonferenz) (Hg.) (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik (2. Aufl.). Bonn: BAK.
Banscherus, U./Gublins, A./Himpele, K./Staack, S. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
BDA/BDI/HRK (Hg.) (2007): Bildung schafft Zukunft. Das Bildungsprogramm der Arbeitgeber. Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur. Verfügbar unter: http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/$file/BsZ_15_Systemmanagement.pdf [20.12.2012].
Bloch, R. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. HoF-Arbeitsberichte 6/2006. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Wittenberg. Verfügbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_6_2006.pdf [29.02.2012].
Briedis, K./Heine, C./Konegen-Grenier, C./Schröder/A.-K. (2010): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelor-Studierenden und -Absolventen. Bonn: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter: http://stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mit_dem_bachelor_in_den_beruf/mit_dem_bachelor_in_den_beruf.pdf [23.03.2012].
Elkana, Y./Klöpper, H. (2012): Die Universität im 21. Jahrhundert. Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft. Hamburg: Körber-Stiftung.
Graeßner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2011): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl., S. 543-555). Wiesbaden.
Huber, L. (2006): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung (2. akt. Aufl., S. 17-38). Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
KMK (Kultusministerkonferenz) (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf [17.07.2012].
Lehnert, S. (2012): Wissenschaftliche Weiterbildung für Berufstätige. Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (unveröffentlichte Masterarbeit).
Lohaus, D./Habermann, W. (2011): Weiterbildung im Mittelstand. Personalentwicklung und Bildungscontrolling in kleinen und mittleren Unternehmen. München.
Scholkmann, A./Küng, M. (angenommen): Warum PBL? Argumente aus erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Sicht. In: Zumbach, J. u.a. (Hg.): Konferenzband zum Kongress „PBL im Dialog", Wien, 5.-7.07.2012.
Schuetze, H. G./Slowey, M. (2002): Participation and exclusion. A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. Higher Education, 3, 4, S. 309-327.
Stiftung Mercator (Hg.) (2008): Schlüsselqualifikationen plus. Ein Wettbewerb zur Förderung von Exzellenz in der akademischen Lehre. Essen: Stiftung Mercator GmbH.

■ **Sigrun Lehnert**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studienmanagement,
E-Mail: Sigrun.Lehnert@freenet.de

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



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

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlängelpfad durch unübersichtliches Gelände.
Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.
Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.
Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Reihe Campus-Literatur

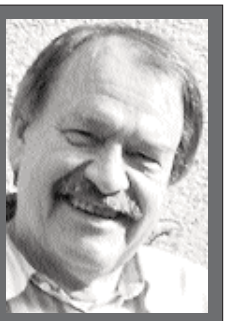
3-937026-75-4, Bielefeld 2012,
124 S., 18.90 Euro zzgl. Versandkosten

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

Wolff-Dietrich Webler

Was bedeutet die Fähigkeit, „professionell" an Hochschulen zu lehren?

Ein konstitutives Element des Berufsbildes der Hochschullehrer/innen



Wolff-Dietrich Webler

Immer wieder ist die Erfahrung zu machen, dass Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz, die einzelnen hochschuldidaktischen Werkstattangebote und die Beteiligten z.T. deutlich unterschiedliche Ziele verfolgen. Die Erwartungsdifferenz schlägt sich dann u.U. auch in den Beurteilungen der Veranstaltungen nieder. Der nachfolgende Text diskutiert das und klärt das Kompetenzprofil, an dem sich Lehrende sowohl in ihrer Arbeit, als auch ihrer Weiterbildung orientieren können.

Er zeigt vor allem, dass die einschlägige Forschung in der professionellen Entwicklung von Lehrenden an Hochschulen charakteristische Entwicklungsstufen unterscheidet. Die Beteiligten können sich dabei relativ schnell orientieren, auf welcher Stufe ihrer Entwicklung zu professionell Lehrenden sie sich mit ihren Themen, Bedürfnissen und Prioritäten gerade befinden. Um Missverständnissen vorzubeugen: Jede dieser Stufen zu durchleben ist legitim und vermutlich unvermeidbar (ich kann mich trotz langer Lehrerfahrung auch heute noch sehr gut an die erste Stufe erinnern, in der ich mich gefragt habe: „Wie überlebst Du die nächste Stunde?"...) Aber das Modell zeigt eine Entwicklungsperspektive mit sehr tröstlichem Ausgang.

Stufenweise Entwicklung eigener Weiterbildungsbedürfnisse

Natürlich ist das erste Bestreben aller (vor allem der neu hinzugestoßenen) Lehrenden, im Stoffgebiet ihrer Lehrveranstaltungen fachlich kompetent zu sein, diesen Stoff realistisch auf die verfügbare Zeit im Semester zu verteilen und den eigenen Wünschen entsprechende, glatt ablaufende Sitzungen zu organisieren. Dies zu sichern und weiter zu untermauern ist vielfach der erste Wunsch, wenn sich Weiterbildungswünsche regen. Diese Priorität ist zunächst berechtigt und gut nachzuvollziehen, aber das ist auf dem Weg zu „professioneller" Hochschullehre bei weitem nicht alles. In der Entwicklung der Lehrkompetenz hat Kugel (1993) 5 Stufen unterschieden.

Stage	Focus
1	focus on Self
Transition 1:	self to subject
2	focus on subject
Transition 2:	subject to student
3	focus on student
Transition 3:	student as receiver to student as active learner
4	focus on student learning
Transition 4:	student as active learner to student as independent learner
5	focus on the student as an independent learner.

Frei übersetzt:

1. Stufe: Überlegung „Wie überlebe ich die nächste Stunde?"
2. Stufe: Ist das fachlich richtig, was ich sage?
3. Stufe: Ist das für Studierende verständlich, was ich vortrage?
4. Stufe: Wie kann ich Studierende zu aktivem Lernen anhalten?
5. Stufe: Wie kann ich Studierende dabei unterstützen, unabhängige Lerner zu werden?

Alle Leser/innen mögen anhand ihrer eigenen Focussierung überprüfen, auf welcher Entwicklungsstufe sie sich gerade befinden. Entsprechend unterschiedlich sind die Weiterbildungswünsche. International wird dieser Veränderung von Weiterbildungsbedürfnissen in den verschiedenen Entwicklungsstadien (zumindest im angelsächsischen Raum) dadurch Rechnung getragen, dass kein mehr oder weniger nur einmaliger Aufbau der Lehrkompetenz mit „Erstlehrenden" versucht wird, wie in deutschen Programmen. Denn deren Bedürfnisse, Erwartungen, aber auch Einsichten sind deutlich andere als bei den lehrerfahrenen Kolleg/innen. Daher ist dort zunächst ein Initial Entry Development (IED) zu Beginn der Laufbahn und ein Continuing Professional Development (CPD) zu einem späteren Zeitpunkt der Karriere vorgesehen.

Lernerfolg = Lehrerfolg

Unstreitig werden Studiengänge an Hochschulen – und damit die einzelnen Lehrveranstaltungen – von der Gesellschaft zu dem Zweck finanziert, dass dort erfolgreich gelernt wird. Daraus folgt die Gleichung Lernerfolg = Lehrerfolg. Nicht was an Stoff behandelt wurde, ist entscheidend, sondern was die Studierenden am Ende des

Semesters können (nicht input, sondern outcome). Soll also ein hoher Lernerfolg erzielt werden, müssen die Lehrenden zwei Grundbedingungen erfüllen:
1. viel über menschliches Lernen wissen, insbesondere Einflussfaktoren auf das Lernen der Studierenden kennen und danach (didaktisch) handeln können.
2. Die Fähigkeit erworben haben, auf der Höhe der Lehr-/Lernforschung Lernumgebungen zu schaffen, in denen die Studierenden so weit als möglich selbst bestimmt, selbst organisiert und selbst verantwortet nach ihrem jeweils eigenen Lernstil lernen können. Erst dadurch sind Lehrende im Stande, Lernen systematisch zu fördern.
Die Voraussetzungen, um diese beiden Forderungen zu erfüllen, werden in einem normalen Fachstudium nicht erworben, also bei der Übernahme von Lehraufgaben nicht mitgebracht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit des berufsbegleitenden Auf- und Ausbaus einer Lehrkompetenz, die wissenschaftlichen Ansprüchen einer Hochschultätigkeit genügt. Dafür gibt es weltweit Programme, die in den meisten angelsächsischen und skandinavischen Ländern inzwischen Pflicht sind und für ihre Ziele nach heutigem internationalen Standard 300 bis 350 Stunden (nicht selten inzwischen auch 400-450 Std.) vorsehen.
Grenzen der Professionalität zeigen sich im Alltag sehr schnell: Schon nach dem ersten hochschuldidaktischen Workshop besteht meist der Wunsch, neue Ideen auszuprobieren. Der Transferversuch neuer Lehrmethoden oder anderer didaktischer Ansätze kann jedoch unterschiedlich ausgehen: a) gelingen, b) mit Einschränkungen mäßig verlaufen oder c) misslingen. Praktische Handlungsentscheidungen sind bei „normalen", nicht spezifisch auf Lehraufgaben vorbereiteten Lehrenden meist nicht theoretisch unterlegt, sondern können nur mit praktischem Erfolg begründet werden („Hat bisher gut geklappt"). Eigenes Handeln kann nicht ausreichend auf Theorie zurück geführt bzw. aus ihr abgeleitet werden. Das Ziel des normalen Studiums, theoriegeleitete Handlungskompetenz zu erzeugen, wird auf der Stufe des eigenen Auf- und Ausbaus der Lehrkompetenz noch nicht eingelöst. Die an Hochschulen zentrale Frage nach dem „Warum?" für eigenes Handeln bleibt für die Planung, Analyse und Erklärung eigener Lehre unbeantwortet. Eine wissenschaftliche Analyse bzw. Begründung ihres Verlaufs ist den meisten Lehrenden nicht möglich. Weder kann wissenschaftlich begründet werden, warum Veranstaltungen erfolgreich verlaufen, d.h. einen hohen Lernerfolg erzielen, noch wissenschaftlich begründet werden, warum sie scheitern oder defizitär verlaufen. Hier muss also nachgebessert werden, denn die Anforderungen an Forschung gelten für wissenschaftliche Lehre, die dieses Adjektiv verdient, ebenso.
Programme hochschuldidaktischer Qualifizierung basieren mehr oder weniger befriedigend auf einer Analyse der beruflichen Anforderungen, die an Hochschullehrende gestellt sind. Das Ergebnis zeigt „eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung" (Webler 2004). Da die Lehrtätigkeit an Hochschulen eine vielschichtige und höchst anspruchsvolle Aufgabe darstellt, ist der Erwerb der Lehrkompetenz ausdrücklich als ein lebenslanger Prozess anzusehen. Andernfalls würden die nachfolgenden Ergebnisse der Analyse des Kompetenzprofils eher entmutigen.
Diesen Anforderungen kann sich durchaus allmählich angenähert werden.
Zum Kompetenzprofil gibt es zunächst einen Minimalkonsens in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, der von den Annahmen des Deutschen Bildungsrates seinerzeit für die Lehrertätigkeit an Schulen ausgeht; dieser Minimalkonsens mag ein Anfang sein, reicht aber nicht aus:

- **Lehren und Lernen** (mit besonderer Betonung des Paradigmenwechsels von der Lehrzentrierung zur Lernzentrierung, des "shift from teaching to learning"),
- **Beraten** (Ziele und Gesprächsführung in differenzierten Beratungsfeldern, wie Studienfachberatung, Anleiten von Referaten/Haus-/Examensarbeiten, Prüfungs- und Lernberatung),
- **Prüfen** (Planung und Durchführung schriftlicher und mündlicher Prüfungen inkl. Modulprüfungen),
- **Innovieren** (professionelle, am Stand der Curriculum- sowie Lehr- und Lernforschung ausgerichtete Reorganisation von Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen) und
- **Evaluieren** (von einzelnen Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen einschließlich der Vorbereitung der eigenen Zwischenevaluation als Juniorprofessor/in).

Eine gründlichere Analyse (nicht Übernahme eines anderen Musters) ergibt ein deutlich differenzierteres Bild für den Bereich didaktischer Fachkompetenz (vgl. Webler 2004):

1. Planungskompetenz
Fähigkeit, Stunden, Semesterveranstaltungen, ganze Studiengänge didaktisch zu planen und zu verändern

2. Didaktische Methodenkompetenz
Fähigkeit, aus einem breiten Repertoire zielgruppenorientiert angemessene Lehr-/Lernmethoden einzusetzen, selbstorganisiertes Lernen durch Impulse einzuleiten, kleine und große Gruppen zu moderieren, Stoff zu präsentieren, über Konfliktmanagement zu verfügen usw.

3. Medienkompetenz
Fähigkeit, personale Medien sowie alte und neue technische Medien (Visualisierung, Multimedia usw.) in die Lehre zu integrieren. Dazu gehört mediendidaktische Urteils- und Auswahlfähigkeit gegenüber Medienangeboten usw.

4. Beratungskompetenz
Studien- und Lernberatung für Studienauswahl und Lerntechniken; Feedbackmethoden zur Leistungsrückmeldung; Verfügung über lernpsychologische, motivations- und kognitionspsychologische Kenntnisse als Beratungsgrundlagen usw.

5. Qualifizierungskompetenz
i.e.S.: Fähigkeit, für den Erwerb theoriegeleiteter Handlungskompetenz zu sorgen; Transferfähigkeit von Wissenschaft auf Praxis, z.B. durch fallbezogene, problembezogene, interdisziplinäre und projektorientierte Lehrveranstaltungen; Verwirklichung der Studienziele (§§ 7/8(1) HRG)

6. Kompetenz, wiss. Verhalten erwerben zu lassen
Erwerb traditioneller Merkmale, wie Fragehaltung, Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis, gesellschaftlicher Bedeutung und wissenschaftlichem Zweck; Kreativität; Methodenbeherrschung und methodenkritisches Bewußtsein, Kontrolle und Kritik; Kommunikation; Kooperation; Arbeitsökonomie; disziplinspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten

7. Fähigkeit und Bereitschaft, als personales Modell für die Orientierung von Studierenden zu dienen
Modell für wiss. Verhalten; Glaubhaftigkeit, Authentizität; für die Verzahnung von Forschung und Lehre

8. Fähigkeit zur Verbindung von Forschung und Lehre
Forschungsbezug von Lehre; didaktische Methoden, Studierende Erkenntnisprozesse in der Forschung erfahren zu lassen (auch in der Lehrerausbildung!); Fähigkeit zur Anleitung forschenden Lernens, von Lehrforschungsprojekten; Fähigkeit, Ergebnisse der eigenen Disziplin für Zwecke der Lehre wieder in den Status noch zu lösender Probleme rückzuversetzen (genetisches Lernen); Fähigkeit, Räume für selbstorganisiertes Lernen der Studierenden zu öffnen und sie (anfänglich) systematisch zum Selbststudium, also zur Selbstorganisation des Lernens auch als Voraussetzung lebenslangen Lernens anzuleiten.

9. Fähigkeit zur Praxisentwicklung 1:
Fähigkeit, die vorstehenden Kompetenzen zu bündeln, praktisch anzuwenden und förderliche praxisbezogene Lernumgebungen zum Erwerb der Handlungskompetenz für Studierende zu organisieren (Praxiserkundungen, Simulationen, Expertenhearings, Projekte, problembasiertes Lernen (PBL), Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praxisphasen usw.).

10. Fähigkeit zur Praxisentwicklung 2:
Fähigkeit, Kooperationsbeziehungen zu (mindestens den Studiengängen affinen) Praxisfeldern, eigenen Absolventen sowie zu intermediären Personen und Einrichtungen (die selbst Brücken zur Praxis schlagen, wie z.B. Zentren für Lehrerbildung, Entwicklungszentren an Hochschulen u.ä.) aufzunehmen und deren Praxiswissen in Lehre und Studium einfließen zu lassen.

11. Fähigkeit zur Praxisentwicklung 3:
Methodische Fähigkeit, eigenes und fremdes Erfahrungswissen aus dem Alltag in Praxisfeldern zu enttrivialisieren und über induktive Schritte der Abstraktion einer Theoriebildung zuzuführen, also Theorien der Praxis zu entwickeln, die in die Lehre eingeführt werden. Diese Schritte sollen den Studierenden ebenfalls eine Einordnung ihrer praktischen Alltagserfahrungen in das Studium ermöglichen, m.a.W. ihr Alltagswissen auf wiss. Wissen beziehen lassen. Dies ist eine ausdrücklich an Universitäten, aber naheliegenderweise auch an Fachhochschulen auszubildende Kompetenz.

12. Fähigkeit zur Praxisentwicklung 4:
Fähigkeit zur Organisationsentwicklung als Fähigkeit, partizipatorisch Strukturen und Prozesse in Hochschulen, insbesondere in Lehre, Studium, Studiengängen und Prüfungen zielangemessen zu organisieren und den Wandel dieser Strukturen und Prozesse zu gestalten (Change Management).

13. Prüfungskompetenz
Fähigkeit, mündliche und schriftliche Prüfungen den Studienzielen entsprechend in testtheoretisch, prüfungsrechtlich und prüfungsdidaktisch angemessener Form vorzubereiten, durchzuführen und zu bewerten.

14. Evaluationskompetenz
Fähigkeit, Lehr- und Lernprozesse und die intervenierenden Variablen zu analysieren und zu bewerten sowie die Ergebnisse in Prozesse der Qualitätssicherung als Personal- und Organisationsentwicklung einzubringen.

15. Kontextkompetenz/Feldkenntnis
Verständnis der Geschichte der Hochschulen in ihrer Wechselwirkung mit gesellschaftlicher Entwicklung und ihren bildungstheoretischen Leitideen. Kenntnis der Entstehung und Implikationen von Lehr- und Lernfreiheit. Verständnis der Zusammenhänge zwischen Schul- und Hochschulsystem, zwischen Forschungssystem und Ausbildungssystem, zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Fähigkeit, Rahmenbedingungen von Lehre und Studium sowie des eigenen beruflichen Erfolges analysieren zu können. Fähigkeit, Lehrtätigkeit an Hochschulen in den gesellschaftlichen Kontext zu stellen und sich mit individuellen Erwartungen der Studierenden wie auch von gesellschaftlichen Gruppen auseinanderzusetzen (vgl. Webler 2004).

Dieses Kompetenzprofil sieht zunächst sehr umfangreich aus. Aber es handelt sich um Entwicklungsziele, denen sich die Lehrenden über mehrere Jahre hinweg Stück für Stück annähern können (Geduld mit sich selbst üben und sich nicht überfordern – heißt die Devise).

Über diese die Lernprozesse optimierenden didaktischen Fähigkeiten hinaus geht es in der Lehre um viele Einstellungen und Haltungen, die im Studium – und damit zu einem großen Teil in Lehrveranstaltungen – von den Studierenden erworben werden sollen. Diese Einstellungen und Haltungen müssen bewusst gemacht und (häufig auf informelle Weise) zum Gegenstand von Lehrveranstaltungen gemacht werden (vgl. Anlage).

Dazu sind zunächst einmal Einstellungen und Haltungen der Lehrenden selbst erforderlich. Ziel und Ergebnis einer Qualifizierung für künftige Aufgaben in Lehre, Beratung, Prüfungen und Studienreform sollten daher sein:

1. Respekt vor Studierenden als junge Erwachsene in einem spezifischen Entwicklungsstadium,
2. anhaltendes Interesse, Entwicklungsprozesse von Menschen zu fördern (statt alleiniger Fixierung auf Stoff und Fach); Bereitschaft zur Hilfe,
3. anhaltendes persönliches Interesse an beruflichen Qualifizierungsprozessen und an deren Anleitung,
4. anhaltende Lust, junge Menschen in die Wissenschaft einzuführen,
5. Respekt gegenüber anderen Überzeugungen und Lebenskontexten,
6. Bereitschaft, Studierende als Partner zu betrachten und danach zu handeln,
7. Bereitschaft, die demokratischen Tugenden nicht nur zu kennen, sondern auch zu leben,
8. Bereitschaft, den Studierenden dasjenige Engagement und diejenige Verläßlichkeit und Pünktlichkeit entgegenzubringen, die wir von den Studierenden immer erwarten,
9. Bereitschaft, die wissenschaftlichen Verhaltensweisen nicht nur zu lehren, sondern zu leben,
10. Bereitschaft, die Gleichberechtigung von Frauen und Männern an Hochschulen zu realisieren,

11. Respekt (nicht nur Toleranz als „Duldung") vor anderen Kulturen, religiösen, ethnischen und nationalen Wertesystemen, (insoweit sie nicht gegen deutsche Grundrechte – z.B. die Rechte der Frau – verstoßen und nicht trotzdem in Deutschland gelebt werden wollen).
12. In dem pädagogischen Spannungsfeld zwischen Fördern und Auslesen sollte Fördern unbedingten Vorrang haben.

Diese Aufzählung kann keine Vollständigkeit beanspruchen. Ihre Realisierung schon in dieser Form würde aber nicht unerheblich dazu beitragen, Defizite in Lehr- und Lernprozessen zu beheben (vgl. Webler 2004). Sie zeigt einerseits, dass Leidenschaft für das eigene Fach bei weitem nicht ausreicht, diesen Beruf auszuüben und andererseits, warum der Beruf der Hochschullehrerin/des Hochschullehrers zu den verantwortungsvollsten, reizvollsten und abwechslungsreichsten gehört, die wir kennen.

Wertebasis für die Hochschullehre nach SEDA

Die große britische "Staff and Educational Development Association (SEDA)" hat für die Vorbereitung der Lehrenden auf ihre Aufgaben als Hochschullehrer sieben Forderungen als Wertebasis für die Hochschullehre formuliert, mit denen sich die Betreffenden auseinanderzusetzen haben. Alle nach dem System von SEDA akkreditierten Hochschullehrer müssen belegen, dass sie in ihrer Arbeit von folgenden 7 Werten ausgehen:

1. (How Students learn): Alles Lehren, Verwalten und alle pädagogische Forschung sollten geleitet werden von der aktiven Suche nach einem besseren Verständnis davon, wie Studierende lernen.
2. (Individual Difference): Studierenden beim Lernen zu helfen muß mit der Anerkennung beginnen, dass alle Studierenden ihre individuell verschiedene Lerngeschichte haben und ihre eigenen Lernvorausetzungen in den Lernprozeß einbringen.
3. (Development): Studium ist auf die Entwicklung vorhandener Fähigkeiten/Fertigkeiten, des Wissens, der Einstellungen und des Selbstvertrauens der Studierenden gerichtet, sodaß sie Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können; unsere Arbeit mit Studierenden sollte sie daher bestärken und befähigen, größere Fähigkeiten und Kompetenzen für ihr persönliches und berufliches Leben zu entwickeln.
4. (Scholarship): Die Basis der Kompetenz von Hochschullehrern sollte ein waches Bewusstsein von und eine Wertschätzung der Ideen und Theorien anderer bilden. Alle Lehre sollte gestützt sein von der Suche nach neuer Erkenntnis und den Studierenden einen fragenden und analytischen Ansatz vermitteln.
5. (Collaborative Learning): Viele Teile unserer Arbeit als Hochschullehrer werden als Mitglieder eines Teams aus Lehrenden und Unterstützungspersonal geleistet. Kollegialität und die Unterstützung sind ebenso wichtig wie die persönliche wissenschaftliche Leistung.
6. (Equal Oppportunities): Jegliches Handeln der Hochschullehrer sollte auf die Realisierung von Chancengleichheit gerichtet sein.
7. (Reflection): Hochschullehrer werden durch mehr ausgezeichnet als durch Kompetenzen. Sie reflektieren ebenso über ihre Intentionen und ihr Tun sowie deren Effekte und versuchen deren Ursachen zu verstehen. Sie entwickeln somit ihr Verständnis und ihre Praxis weiter und fördern ihr eigenes Lernen.

Hiermit ist noch kein Kompetenzprofil geschaffen, aber ein ungewöhnlich hoher Reflexionsgrad. Für ein Kompetenzprofil, das auch Grundlage konkreter Ausbildungsprogramme werden kann, sind weitere Schritte notwendig.
In einem europaweiten Projekt, das Hochschuldidaktiker aus 27 europäischen Ländern umfasste (NETTLE-Project), wurden 2006 die Ergebnisse eines Workshops wie folgt zusammengefasst (der Verfasser war Leiter des Workshops):

Competences for Teachers (reflective practitioners) in HE

1. Competence in your discipline (subject)

This competence is specific in each discipline, but including

- basic knowledge of the history and development of the discipline,
- basic knowledge of theory of science and humanities, applied to their own discipline and
- criteria to differ disciplines (what are the traditional boundaries, which interdisciplinary work is going on, are new transdicipinary fields arising?)

The mastery in this area have much influence to the quality, in which teachers are able to explain their subject.

2. Competence in typical methods of your subject

2.1 Research *methods*
2.2 Methods for scholarly communication about your subject, and methods, which make students learn

3. Self Competence

(everything which enables you
a) to organise yourself, reflect on your experiences (meta-cognitive) and
b) to receive outside impressions, interprete and learn from them (as a *bridge from your environment to you*) and
c) in a special way: your personal beliefs, values, virtues

- competence to think on different cognitive levels (Bloom and followers)
- ability to organise yourself (including setting priorities and time management)
- reflection and definition of your own role
- ability to define adequate intimicy and distance
- ability to reflect on your experiences (meta-cognitive) and learn from them
- ability to think positively and to see positive things
- ability to reinforce, encourage
- ability to care for your own integrity
- ability to care for yourself (to stay able for action)
- personal beliefs, values, virtues

4. Social Competence
(everything which enables you a) to introduce yourself into a social context, b) to act as a social being and c) to contribute to social activities (as a bridge *from you to your environment*)

4.1 Common **Social Competences**
- Wake openness for your environment
- Empathy
- communicative ability (listening, eloquence, mastery of own and foreign languages, presentation skills, media competence
- interest in human beings and their development
- readiness to help, to support, to facilitate…
- readiness to share
- respect to other cultures, diverse orientations, etc.

4.2 Special **Social Competences** as a teacher (Organizing T-L-Processes: Methods for scholarly communication about your subject, and methods, which make students learn)
- ability to combine research and teaching (derive teaching out of research)
- ability to develop profiles of competences out of professional requirements and the subject
- applicance of a repertoire of teaching/learning strategies appropriate to the learner group, which make students learn (including to define and apply media adequately)
- planning competence (based on a solid knowledge of the parts of the learning process: learner, teacher, contents, competences, framing conditions and methods and the interaction among them, including designing learning situations – which means to know much about learning – to be offered to learners to achieve the competences)
- ability to counsel students and to support learning (by teaching, coaching, supervising)
- ability to develop practice (organizational development)
- ability and readiness to be used by students as a model for a variety of solutions
- ability to assess students
- ability to evaluate your own practice (to develop and assure quality)
- ability to integrate your own practice into the societal environment (context competence)
- ability to support, coach, supervise and assess young scholars (PhD-phase).

Diese Profile zeigen neben vielen Übereinstimmungen zwar auch Unterschiede, aber keine Widersprüche und stimmen in der Forderung an Lehrende überein, Lernen anleiten und unterstützen zu können.

Widersprüchliche Erwartungen

Solchen Zielen sind auch die Programme zur hochschuldidaktischen Qualifizierung verpflichtet. Es kann nicht genügen, die Kiste von „Tipps und Tricks in der Lehre" zu füllen, also das Methodenrepertoire zu erweitern. Mit Blick auf die o.g. Ziele wäre das erheblich zu kurz gesprungen. Wie manche Feedback-Runde am Ende von Workshops offenbart, macht das aber häufig den Maßstab vieler Erwartungen (insbesondere junger Lehrender) aus. Danach bemisst sich infolgedessen das Ausmaß an Zufriedenheit oder geäußerter Kritik mit einem Workshop, die auch in die Feedback-Bögen eingetragen werden. Die Workshops sind aber allen Zielen des Programms verpflichtet, nicht nur denen, das Methodenrepertoire zu erweitern oder konkrete Handlungskonzepte zu produzieren. Um Erwartungen und Zufriedenheit einander anzunähern, müssten die Beteiligten früher über die Ziele des Gesamtprogramms, m.a.W. über das informiert werden, was eine – wissenschaftlichen Ansprüchen genügende – professionelle Lehrkompetenz ausmacht. Eine solche Information müsste künftig Bestandteil der Ankündigung der Programme werden, damit die Erwartungen (und Zufriedenheitsmaßstäbe) sich auf diese Perspektive einstellen können.

Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung?

Falls Zweifel daran bestehen sollten, dass hochschuldidaktische Programme zu einem wesentlichen Teil an den Haltungen und der Wertebasis der Lehrenden arbeiten müssen: Die einschlägige internationale Forschung zum Erfolg derartiger Weiterbildungen zeigt schon lange, dass nachhaltige Veränderungen der Lehrkompetenz und vor allem des praktischen Lehrverhaltens nur dann eintreten, wenn es der Weiterbildung gelingt, die Ebene der Einstellungen und Haltungen (zu Studium, Lehre, dem Selbstverständnis von Lehrenden z.B. als resource person und facilitator von Lernen, Focussierung von Lernen und von Studierenden als Lerner) zu erreichen (Ho 1998, 2000; Gibbs/Coffey 2002). Winteler (2002, S. 87f.) hat entsprechende Forschungen zusammengefasst. Dort wurden drei Lehrkonzeptionen unterschieden: Inhaltsorientierung, Prozessorientierung, motivationale Orientierung. „Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen Lehrkonzeption und Lehrverhalten. Inhaltsorientierte Dozenten erschweren die studentische Beteiligung und neigen deutlich dazu, wissensbezogen zu lehren. Prozessorientierte und motivational orientierte Lehrende erleichtern die studentische Beteiligung, lehren weniger wissensbezogen und investieren mehr Zeit in ihre Lehre. Prozessorientiert Lehrende geben den Studenten zusätzlich häufiger und schneller feedback über ihre Leistungen. Die geschilderten Ergebnisse belegen, dass sich die Lehrkonzeptionen von Dozenten auch auf deren Lehrverhalten auswirken. Dies unterstützt den Appell von Prosser und Kember, das Augenmerk verstärkt auf die Lehrkonzeptionen zu lenken und die Bemühungen um deren Entwicklung und Veränderung zu intensivieren (s.a. Prosser/Trigwell, 1999)."
Entsprechende Akzente müssen auch die Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz setzen.

Literaturverzeichnis

Gibbs, G./Coffey, M. (2002): The Impact of Training on Univesity Teachers' Approaches to Teaching and on the Way their Students Learn. In: Das Hochschulwesen, 50. Jg., H. 2, S. 50-54.

Ho, A. (1998): "A conceptual Change approach to staff development: A model for programme design." (Paper presented at the 2nd ICED Conference in Austin).
Ho, A. (2000): "A Conceptual Change Staff Development Programme: Assessment of ResultantConceptual Changes in Participants." (Paper presented at the 3rd ICED Conference in Bielefeld).
Kugel, P. (1993): How professors develop as teachers. Studies in Higher Education, 18. Jg., H. 3, 313-328.
Prosser, M./Trigwell, K. (1999): Understanding learning and teaching: The experience in higher education. Buckingham: Open University Press.
Webler, W.-D. (2004): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. (Reihe Beruf: Hochschullehrer/in. Karrierebedingungen, Berufszufriedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen). Bielefeld.
Webler, W.-D. (2007): Entwicklung von Programmen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik). In: Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE), 2. Jg., H. 1, S. 1-12.
Winteler, A. (2002): Lehrqualität = Lernqualität? In: Das Hochschulwesen 50. Jg., H. 2, S. 82-89.

Anlage

Die Lehrleistung muss zunächst darin bestehen, ein Studium bereit zu stellen, das die nachfolgenden Kompetenzen zu erwerben erlaubt. Es handelt sich um Ziele traditionellen akademischen Studiums, die als notwendige Kernkompetenzen auch der Gegenwart gesehen werden.
Die Humboldtsche Universität ist moderner als ihr Ruf. Das sieht man an den US-amerikanischen Spitzenuniversitäten, die trotz ihrer angelsächsischen Wurzeln in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weithin das Konzept der damals erfolgreichsten Universität der Welt, der Humboldtschen, übernommen haben. Sie leben dieses Konzept heute noch in weit höherem Maße als die deutsche Universität der Gegenwart. Das Konzept galt in Deutschland zentral für alle Fächer der ehemaligen großen Philosophischen Fakultät, also Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften, jedoch nur mit Abstrichen in Rechtswissenschaft und Medizin, während sich die Theologie diesen Zielen weitgehend angeschlossen hatte. Diese traditionellen akademischen Ziele, die der Humboldt'schen Idee von Wissenschaft verbunden sind, wurden von der Bundesassistentenkonferenz 1968 in ihrem sehr bekannt gewordenen „Kreuznacher Hochschulkonzept" noch einmal festgehalten:
„Wissenschaftliches Verhalten ist im besonderen durch folgende Merkmale gekennzeichnet, die je nach Gesichtspunkt verschieden geordnet werden können:

- **Reflexion auf Voraussetzungen und Ziele, auf gesellschaftliche Implikationen und auf die praktische Anwendung des Gelernten:** Vermittlung von Theorie und Praxis, gesellschaftliche Bedeutung und wissenschaftlicher Zweck.
- **Fragehaltung:** Motivation zu ständig erneuertem Nachforschen und Befragen.
- **Kreativität:** Offenheit für und Streben nach Veränderungen, nach neuen Begriffen und Einsichten; Varieren und Überschreiten der erreichten Positionen; schöpferische Tätigkeit.
- **Beherrschung von Methoden und gleichzeitig methodenkritisches Bewußtsein,** das sich auf die Zugänge zu bestimmten Gegenständen bzw. Bereichen, auf die Zuverlässigkeit und die Grenzen der Methoden, auf die Kriterien für die Stringenz von Beweisen und für die Aussagekraft von Datensammlungen erstreckt.
- **Kontrolle und Kritik:** Offenlegung der Fragestellungen und Interessen, des „Vorverständnisses", der Methoden, Quellen bzw. Daten; ständige Überprüfung; Offenheit für Gegeninstanzen; Einsicht in die möglichen Argumentationszusammenhänge.
- **Kommunikation:** Fähigkeit zu angemessener sprachlicher oder symbolischer Darstellung, zur Unterscheidung von Aussage, Schlußfolgerung und Werturteil; kritisches Sprachbewußtsein; Bereitschaft und Fähigkeit zur Diskussion.
- **Kooperation:** Team-Work, Gruppenarbeit auch im überfachlichen Zusammenschluß; Einsicht in die Grenzen des eigenen Wissens einerseits, in die Verfahren, die Dynamik und die Grenzen von Gruppenarbeit andererseits.
- **Ökonomie:** Arbeitstechnik, -einteilung, -disziplin, -strategie.
- **Spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten,** deren Kanon nur im einzelnen Fach festgesetzt werden kann.
- **Mut zum erklärten Dilettantismus:** Informed guesses, Hypothesen auf der Grundlage begrenzter Information, Vermeidung von „Fachidiotentum".

Die Aneignung dieser Verhaltensformen ist das allgemeine Ziel der Lernprozesse auf allen Stufen des Bildungswesens."
(Bundesassistentenkonferenz (Hg.): Kreuznacher Hochschulkonzept, Bonn 1968, S. 15f.)

■ **Dr. Wolff-Dietrich Webler,** Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Ehrenprofessor der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslawl/Wolga; Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

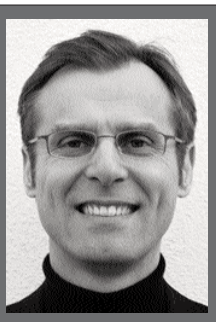
Jetzt im Verlagsprogramm erhältlich:

Frauke Gützkow/Gunter Quaißer (Hg.):
Hochschule gestalten - Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit

ISBN-13: 978-3-937026-80-0, Bielefeld 2013, 195 Seiten, 29.95 Euro

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

Marc Horisberger & Sigrid Haunberger



Marc Horisberger

Sigrid Haunberger

Transfergruppen als Professionalisierungsinstrument in der hochschuldidaktischen Dozierendenweiterbildung

Eine Evaluation

In diesem Beitrag wird postuliert, dass es im Rahmen der Scholarship for Teaching and Lerning unabdingbar ist, dass die Hochschuldidaktik die von ihr eingesetzten Instrumente der didaktischen Dozierendenweiterbildung und deren Nutzen evaluiert, diskutiert und entwickelt. Hierzu werden verschiedene Nutzendimensionen von Transfergruppen an zwei Schweizer Hochschulen mittels einer standardisierten schriftlichen Befragung aus Sicht der Teilnehmenden evaluiert (N=86). Die Ergebnisse zeigen u.a., dass Transfergruppen im Vergleich zu herkömmlichen Weiterbildungskursen nachweislich einen Beitrag zur professionellen Entwicklung und zur kontinuierlichen Weiterbildung der Lehrenden liefern, damit zum wertvollen Instrumentarium hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote für Dozierende zählen und auf lange Sicht zur Formung einer Lernkultur an Hochschulen beitragen können.

1. Einleitung

Sieht man sich in Zentren für Hochschuldidaktik an Hochschulen und Universitäten um, so ist festzustellen, dass sich gleichsam ein Kanon an einschlägigen Instrumenten herausgebildet hat, der zum Zwecke der hochschuldidaktischen Dozierendenweiterbildung eingesetzt wird.

Doch in vielen Fällen bleibt die Frage offen, was die einzelnen Instrumente zu leisten vermögen. Welche Instrumente sind für welche Zielgruppe und Situation gut? Welchen Nutzen stiften sie? Welche Auswirkung haben Sie auf die Lehrpraxis oder die Qualität der Lehre? Wirken sie professionalisierend für die Dozierenden? Wie hängt der Einsatz der Weiterbildungsinstrumente von der bestehenden Qualifizierung der Dozierenden und ihren Entwicklungs- und Professionalisierungsbedürfnissen ab? Um diese Fragen beantworten zu können, benötigt die Hochschuldidaktik empirisch gestützte Informationen über die einzelnen Instrumente, deren Nutzen und Bedingungen für eine erfolgreiche Durchführung. Es ist wichtig, dass im Rahmen der Scholarship for Teaching and Learning solche Erkenntnisse generiert, publiziert und diskutiert werden. Noch wichtiger ist aber, dass die verantwortlichen Hochschuldidaktiker ihre Aktivitäten und eingesetzten Instrumente im konkreten und besonderen Kontext ihrer Hochschulen evaluieren und stetig optimieren. Die Hochschuldidaktik muss sich selbst und ihre Ansätze überprüfen. Auf diese Weise wird hochschuldidaktisches Tun auf Evidenz basiert und erhält höhere Legitimation im organisationalen Kontext der Hochschulen. Zudem wird die Hochschuldidaktik selbst einer Forderung gerecht, die sie in der hochschuldidaktischen Weiterbildung auch an die Dozierenden richtet, nämlich die Forderung nach Professionalisierung durch Evaluation und Reflexion der eigenen Praxis.

Im vorliegenden Beitrag wird die Leistungsfähigkeit eines gruppenorientierten Weiterbildungsinstruments untersucht und diskutiert. Für die Evaluation wurden Teilnehmende an Transfergruppen an zwei Schweizer Hochschulen mittels eines kurzen standardisierten Fragebogens nach Abschluss des Kurses um ihre Einschätzung verschiedener Nutzendimensionen gebeten: dem Transferwert, der Professionalisierungswirkung, dem Gewinn durch kollegialen Austausch in der Gruppe sowie die Eignung des Instruments für eine kontinuierliche hochschuldidaktische Weiterbildung.

Bei den evaluierten Transfergruppen handelt es sich um heterogene Gruppen, die sich hinsichtlich verschiedener Dimensionen unterscheiden: nach ihrer Teilnahmemotivation – freiwillig oder Wahlpflicht, nach einer interdisziplinären oder monodisziplinären Zusammensetzung, nach der Art der Transfergruppe – themengebunden oder themenungebunden – nach der Lehrerfahrung der Teilnehmenden sowie nach deren hochschuldidaktischer Vorbildung.

Gerade vor dem Hintergrund dieser heterogenen Zusammensetzung stellt sich die Frage, ob die Nutzeneinschätzung der Teilnehmenden nach diesen Dimensionen variiert und welche Erkenntnisse sich daraus über optimale Durchführungsmodi und Voraussetzungen für den Ablauf von Transfergruppen ableiten lassen.

2. Merkmale von Transfergruppen

Das hier evaluierte Lehr-/Lernszenario von Transfergruppen wurde in den Didaktikzentren zweier Schweizer Hochschulen entwickelt und über sechs Jahre stetig durch Evaluation und Reflexion verbessert. Der Ablauf besteht aus neun fest definierten Schritten, die auf der Basis von praktischen Erfahrungen beim Einsatz des Instruments entwickelt wurden. Nachfolgend werden die wichtigsten Merkmale von Transfergruppen zusammengefasst (vgl. auch Tribelhorn 2007, S. 33 ff; ein ähnliches Konzept beschreibt Welbers (2003) mit der „moderierten Intervision"):

(1) Feste Gruppe: Transfergruppen bestehen aus kleinen bis mittelgroßen Gruppen von Dozierenden, die sich mehrmals zur Besprechung und Bearbeitung konkreter lehrbezogener Problemstellungen treffen. Die Gruppenzusammensetzung bleibt für eine feste Anzahl von Terminen konstant, sie kann in Bezug auf die Lehrerfahrung und die didaktische Vorbildung der Teilnehmenden variieren. Die Transfergruppe wird durch einen Hochschuldidaktik-Experten bzw. -Expertin moderiert.
(2) Von Teilnehmenden definierte Inhalte: Die in der Transfergruppe bearbeiteten Fragestellungen werden von den Teilnehmenden eingebracht und ergeben sich aus ihrer Lehrpraxis. Dabei kann ein übergeordneter Themenrahmen für die Transfergruppe vorgegeben sein oder aber das Einbringen der Themen kann ohne vorgängige Begrenzung erfolgen.
(3) Aufbau von Expertise durch Reflexion und Interaktion: Transfergruppen sind darauf ausgerichtet, durch Interaktion der Teilnehmenden auf die Lehrpraxis bezogenes Wissen auszutauschen und aufzubauen. In der Gruppe werden Fragestellungen vertieft analysiert, und mögliche Gründe für individuelle Probleme identifiziert und Problemlösungen erarbeitet. Dabei werden systematisch Bezüge zum Erfahrungsschatz der Gruppe, zu bekannten Theorien und Konzepten sowie zu persönlichen Ressourcen der Teilnehmenden gemacht.
(4) Transfer- und Praxisorientierung: Zentral ist dabei die Ziel- bzw. Outputorientierung. Es sollen Lösungsansätze oder Strategien entwickelt werden, die direkt in die Lehrpraxis transferiert und dort erprobt werden können. Dies wird in erster Linie dadurch erreicht, dass die in den Transfergruppen behandelten Fragestellungen an konkreten Situationen aus der Lehrpraxis der Teilnehmenden anknüpfen.
(5) Curricularer Rahmen: Transfergruppen können als Einzelinstrumente für die hochschuldidaktischen Dozierendenweiterbildung eingesetzt werden oder sie können Teil eines Instrumentenmix in einem Weiterbildungsprogramm sein. In den beiden Schweizer Hochschulen, die Gegenstand der Untersuchung sind, existieren beide Modi der Durchführung. Transfergruppen können einzeln besucht werden oder sie sind Teil eines Programms, das auch Kurse, Veranstaltungsbesuche und schriftliche Arbeiten umfasst und zu einem Certificate in Advanced Studies führt. Die Teilnahme ist entsprechend freiwillig oder unterliegt dem Pflichtbesuch innerhalb des freiwillig gewählten Weiterbildungsprogramms.
(6) Inter- oder Monodisziplinarität: Transfergruppen können in Bezug auf ihre Teilnehmerschaft monodisziplinär oder interdisziplinär zusammengesetzt sein. Bei monodisziplinären Transfergruppen ist es eher möglich, auf fachspezifische didaktische Problemstellungen einzugehen. Dagegen sind in interdisziplinär zusammengesetzten Transfergruppen vermehrt die fächerübergreifenden Gemeinsamkeiten zu berücksichtigen.
(7) Kontinuität: Transfergruppen weisen in der Regel eine gewisse Kontinuität auf, d.h. sie finden nicht nur einmal statt, sondern es werden mehrere Termine über die Zeit durchgeführt. Im Rahmen des Weiterbildungsprogramms an der einen an der Untersuchung beteiligten Hochschule sind es zwölf Termine in ca. zwei Jahren. Bei Einzeldurchführung sind zwei bis drei Termine die untere Grenze.

3. Theoretische Grundlagen der Evaluation

Die Evaluation der Leistungsfähigkeit von Transfergruppen als hochschuldidaktisches Weiterbildungsinstrument an zwei Schweizer Hochschulen wurde auf der Basis verschiedener Nutzendimensionen vorgenommen, die als besonders wichtig für Transfergruppen erachtet (vgl. Borchard 2001; Stalder/Wanzenried 2002; Warhurst 2006) und im Folgenden kurz theoretisch hergeleitet werden:

3.1 Transferwert

In der pädagogischen Psychologie bezeichnet Transfer die Übertragung von Wissen und Fertigkeiten in neue Anwendungssituationen (Steiner 2001, S. 195 ff.). Die durch bestimmte Lernaufgaben erworbenen Erkenntnisse können auf ähnliche Lernaufgaben oder Fragestellungen angewendet werden.
Ziel hochschuldidaktischer Transfergruppen ist die Übertragung der in den Weiterbildungsveranstaltungen erworbenen Erkenntnisse in die praktische Tätigkeit der Dozierenden. Der Ort des Erkenntnisgewinns ist ein von Hochschuldidaktikern geschaffenes, artifizielles Lernszenario. Ort der Anwendung der Erkenntnisse ist die reale Welt der Lehrpraxis. Transfer bedeutet hier also Umsetzung von erworbenen Erkenntnissen in die Praxis. Ein Weg dazu ist der „situierte Ansatz". Das heisst, als Ausgangspunkt der Lernprozesse werden authentische Probleme aus der Praxis herangezogen. Durch den Realitätsgehalt des Lernszenarios wird ein hoher Anwendungsbezug hergestellt und auch die Motivation für den Transfer in die Praxis gefördert (Tribelhorn 2007, S. 39).

3.2 Professionalisierungswirkung

Unter Professionalisierung soll ein berufsbezogener Entwicklungsprozess verstanden werden; Gegenstand der Überlegung sind Fragen nach den Charakteristika professionellen Handelns, den Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen von in der Hochschullehre tätigen (Ziep 1990, S. 249 f.).
Dabei bezieht sich das Verständnis von professioneller Entwicklung der Lehre auf die Qualität der eigenen Lehrpraxis. Professionell Lehrende haben Interesse daran, ihre Lehrpraxis sorgfältig und kritisch zu überprüfen. Professionelle Entwicklung in der Lehre ist dann vorhanden, wenn Lehrende „Beratung in Fragen der Lehre suchen, ihre eigene Lehre zum Gegenstand der Forschung machen, über ihre Lehre aus der Perspektive der Lehrziele reflektieren, die Lehre aus der Sicht der Studenten sehen, ihre Ergebnisse und Ideen ihren Kollegen mitteilen" (Winteler/Krauß 2005, S. 172).
Damit kann – vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Wissens über Lehren und Lernen – das eigene Handlungsrepertoire in Lehr- und Lernprozessen weiterentwickelt und die Sicherheit gesteigert werden (vgl. Light/Cox/Calkins 2009, S. 27; Stalder/Wanzenried 2002).

3.3 Gewinn durch kollegialen Austausch

In Transfergruppen wird den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, eigene Lehrsituationen im kollegialen Austausch zu reflektieren. Damit wird eine der Hauptcharakteristika von Transfergruppen benannt: Im Gegen-

satz zu inputorientierten Instrumenten, bei denen der Wissensinput der Kursleitung im Vordergrund steht, setzen Transfergruppen beim Erfahrungsschatz der Lehrenden an und stellen den kollegialen Austausch von Lehrenden in den Mittelpunkt. Durch das Lernen im sozialen Kontext, ein kooperatives Lernen, wird die Sozialisation der Lernenden in der entsprechenden Gemeinschaft unterstützt (Tribelhorn 2007, S. 40).
Transfergruppen stellen ein hochschuldidaktisches Instrument dar, das den kollegialen Austausch und wechselseitige Unterstützung von Lehrenden in Fragen der Hochschuldidaktik anregt, verstärkt und unterstützt. Der kollegiale Austausch „ist dabei nicht nur ein Mittel zur Verbesserung hochschuldidaktischer Kompetenzen (…), sondern verspricht, einen Beitrag zu leisten zur Entwicklung einer lange angemahnten Kommunikationskultur über Lehre an den Hochschulen" (Arnold 1997, S. 127).

3.4 Eignung als kontinuierliches Weiterbildungsinstrument

Im Anschluss an Schiersmann (2009, S. 557) wird davon ausgegangen, dass Lernprozesse Erwachsener immer an bereits vorhandene Strukturen im Hinblick auf Wissen, Einstellungen und Verhalten anknüpfen und einen mehr oder weniger konkreten Verwendungszusammenhang für das Gelernte im Auge haben. Übertragen auf Transfergruppen bedeutet das Ansetzen an konkreten Lehrsituationen, die Behandlung konkreter Fallbeispiele sowie die Reflexion der kollegialen Fallbeispiele eine geeignete Weiterbildungsaktivität, um sich kontinuierlich mit seiner eigenen Lehrtätigkeit auseinanderzusetzen. In diesem Sinne ist „professional development … one aspect of lifelong learning" (Nicholls 2000, S. 370).
Transfergruppen haben konzeptionell das Potenzial als kontinuierliche Weiterbildungsplattform für Hochschuldozierende zu fungieren. Dieses Potenzial kommt dann zum Tragen, wenn Transfergruppen über einen langen Zeitraum parallel zur Praxistätigkeit in der Lehre besucht werden. Auf diese Weise entsteht ein „Learning Cycle", der daraus besteht, dass die Dozierenden ihre Probleme in der Transfergruppe besprechen, daraus erworbene Erkenntnisse in der Praxis erproben und die Praxiserfahrung wiederum in die Transfergruppe einbringen (Wenger/McDermott/Snyder 2002, S. 18). Dies ermöglicht ein kontinuierliches Hin und Her zwischen Praxis und Gruppenreflexion, das im Idealfall ohne zeitliche Begrenzung die Professionalisierung der Lehrpersonen befördert.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Datengrundlage

Die Datengrundlage der explorativen Studie bilden 17 Transfergruppen mit insgesamt 86 Teilnehmenden, wie sie an zwei Schweizer Hochschulen im Rahmen von Weiterbildungsstudiengängen (Teil eines Zertifikatskurses) zwischen Frühjahrssemester 2009 und Herbstsemester 2010 angeboten oder auf freiwilliger Basis besucht wurden. Die Veranstaltungen fanden an zwei bis drei Terminen statt. Durchschnittlich setzte sich eine Transfergruppe aus fünf Teilnehmenden zusammen. Rund 60% der Teilnehmenden waren Männer, die übrigen 40% Frauen.

4.2 Instrumente

Jeweils am Ende der Transfergruppen wurden die Teilnehmenden gebeten, einen schriftlichen Fragebogen auszufüllen. Mit den standardisierten Fragen wurden hauptsächlich die subjektiven Nutzeneinschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Transfergruppen hinsichtlich der vorgängig beschriebenen Nutzendimensionen Transferwert, Professionalisierungswirkung, Gewinn durch kollegialen Austausch und Eignung als kontinuierliches Weiterbildungsinstrument erhoben. Die Teilnehmenden waren aufgefordert die Transfergruppe anhand verschiedener Statements auf einer sechsstufigen Likert-Skala mit den Endpunkten „stimme überhaupt nicht zu (0)" bis „stimme völlig zu (5)" zu beurteilen.

4.3 Verwendete Variablen

Nutzendimensionen (abhängige Variablen). Um die vier vorhergehend beschriebenen Nutzendimensionen zu bilden, wurden Einzelstatements mittels Reliabilitätsanalyse zu einer Skala zusammengefasst. In Tabelle 1 sind die zu den vier Nutzendimensionen gehörenden Einzelitems im Wortlaut dargestellt, berechnet wurden jeweils die Mittelwerte plus die Standardabweichung sowie der Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha. Letztgenannter bezeichnet die interne Konsistenz einer Skala; je kleiner der Wert ist desto geringer ist die Konsistenz einer Skala (vgl. Schnell/Hill/Esser 2008, S. 153). Während die Skala „Professionalisierungswirkung" mit einem Cronbach's von 0.730 und die Skala „Kontinuierliche Weiterbildung" mit einem Cronbach's von 0.771 einen zufriedenstellenden Wert aufweisen, erreicht die Skala „Transferwert" mit einem Cronbach's von 0.586 sowie die Skala „Kollegialer Austausch" mit einem Cronbach's von 0.598 einen noch akzeptablen Grenzwert.
Zwar muss sich erst langfristig zeigen, ob der gewünschte Transfer in die Praxis stattfindet, dennoch ist auffallend, dass die subjektiven Nutzeneinschätzungen der Teilnehmenden (Mittelwerte in Tabelle 1) generell sehr hoch ausfallen und die Transfergruppen damit eine hohe Akzeptanz erfahren haben.
Unabhängige Variablen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Transfergruppen bilden keine homogene Gruppe, sondern lassen sich hinsichtlich verschiedener Merkmale unterscheiden:
(1) nach ihrer Teilnahmemotivation: Freiwilligkeit oder Wahlpflicht
Die Mehrheit der Transfergruppen mussten als Voraussetzung für den Zertifikatskurs absolviert werden (etwa 64%); die restlichen der evaluierten Transfergruppen wurden auf freiwilliger Basis besucht.
(2) nach der Zusammensetzung der Teilnehmerschaft: interdisziplinär oder monodisziplinär
Etwa 90% der Transfergruppen setzten sich aus Teilnehmenden unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen (interdisziplinär) zusammen, nur in 10% der Transfergruppen stammten die Teilnehmenden aus einem wissenschaftlichen Fachgebiet (monodisziplinär).
(3) nach der Art der Transfergruppe: themengebunden oder themenungebunden
In themengebundenen Transfergruppen wird ein Themenrahmen im Voraus von der Kursleitung festgelegt

Tabelle 1: Subjektive Nutzeneinschätzungen der Teilnehmenden (Mittelwert, SD, Cronbach's Alpha)

Skala	Mittelwert/SD	Cronbach's Alpha
Transferwert	12.56 (1.953)	0.586, n=85
Ich habe Erkenntnisse gewonnen, die ich direkt in meine Lehrpraxis umsetzen kann.	4.29 (0.765)	
Die Umsetzbarkeit der Erkenntnisse in die Lehrpraxis ist höher als bei einem klassischen Weiterbildungskurs.	3.82 (1.177)	
Das Ansetzen bei konkreten Lehrsituationen fördert die Transferierbarkeit in die eigene Lehrpraxis.	4.38 (0.689)	
Professionalisierungswirkung	9.22 (1.438)	0.730, n=84
Meine Sicherheit als Lehrperson ist gestiegen.	3.37 (1.041)	
Ich habe mein didaktisches Handlungsrepertoire erweitert.	3.79 (0.940)	
Die Reflexion meines didaktischen Tuns ist gestiegen.	3.99 (0.970)	
Gewinn durch kollegialen Austausch	13.00 (1.841)	0.598, n=83
Der kollegiale Austausch hat den Lerngewinn gefördert.	4.42 (0.687)	
Die Behandlung des von mir eingebrachten Fallbeispiels hat mir viel gebracht.	4.15 (0.938)	
Die Behandlung der Fälle der Kolleginnen und Kollegen hat mir nichts gebracht.	0.72 (0.903)	
Eignung als kontinuierliches Weiterbildungsinstrument	11.29 (2.914)	0.771, n=84
Ich kann mir vorstellen, über einen längeren Zeitraum an der Transfergruppe teilzunehmen.	3.56 (1.367)	
Transfergruppen sind eine geeignete Aktivität, um sich kontinuierlich mit seiner Lehrtätigkeit auseinanderzusetzen.	4.17 (0.923)	
Transfergruppen eignen sich besser als Kurse für eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrtätigkeit.	3.59 (1.247)	
Antwortkategorien von (0) stimme überhaupt nicht zu bis (5) stimme völlig zu		

(zum Beispiel: Visualisieren von Lerninhalten, Gestaltung von Prüfungen und Lernnachweisen), während in themenungebundenen Transfergruppen die Inhalte und Fragestellungen komplett offen sind und von den Teilnehmenden bestimmt werden. Es wurden mehrheitlich themenungebundene Transfergruppen angeboten, in etwa 24% der Transfergruppen wurden themengebundene Problemstellungen diskutiert.

(4) nach der Lehrerfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Die Lehrerfahrung der Teilnehmerschaft insgesamt beträgt im Durchschnitt 4 Jahre, die Spannbreite erstreckt sich von keiner bis zu 19 Jahren Lehrerfahrung. Für die weiteren Analysen werden die Gruppe nach dem Mittelwert in Personen mit überdurchschnittlicher Lehrerfahrung (über vier Jahre) und unterdurchschnittlicher Lehrerfahrung (unter vier Jahre) eingeteilt.

(5) nach der hochschuldidaktischen Vorbildung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Ein Großteil der Teilnehmerschaft verfügt bereits über hochschuldidaktische Vorbildung: Etwa ein Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hat vor dieser Transfergruppe schon an einer anderen Transfergruppe teilgenommen (36%) und rund zwei Drittel geben an, dass sie bereits mindestens über eine formal didaktische Weiterbildung verfügen (62%).

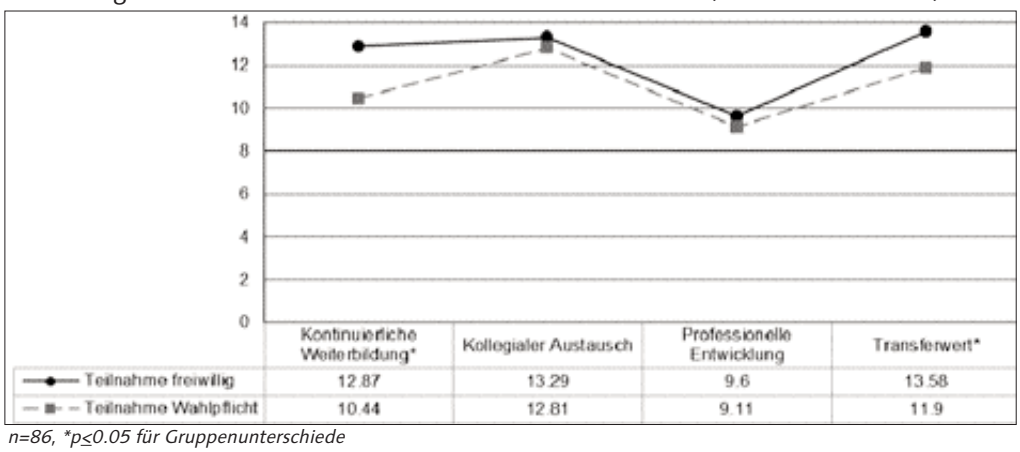
4.4 Ergebnisse: Subjektive Nutzeneinschätzung nach Merkmalen der Teilnehmerschaft

In den folgenden explorativen Analysen werden diese unabhängigen Variablen verwendet, um Differenzen der subjektiven Einschätzung der Nutzendimensionen nach Merkmalen der Teilnehmenden zu überprüfen, sowie hieraus Erkenntnisse über optimale Durchführungsmodi und Voraussetzungen für den Ablauf von Transfergruppen zu gewinnen.

Mit Hilfe von T-Tests können für alle Merkmale der Teilnehmerschaft signifikante Gruppenunterschiede gefunden werden. Aus den gewonnenen Ergebnissen lassen sich Rückschlüsse für die optimale Gestaltung von Transfergruppen ziehen.

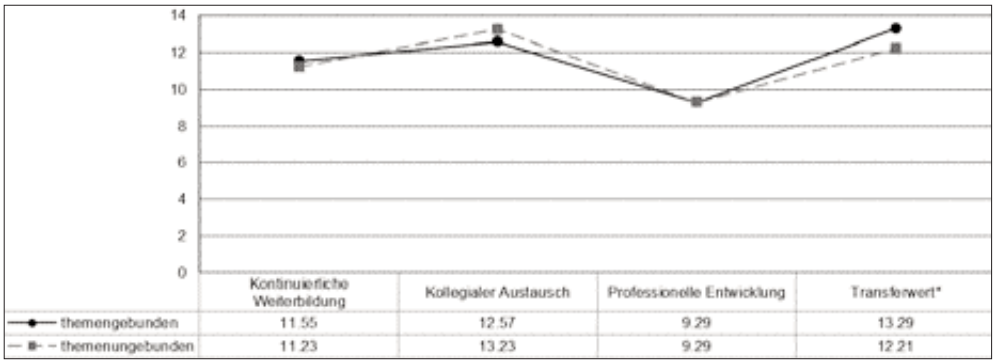
In Abbildung 1 sind die vier Nutzendimensionen nach der Teilnahmemotivation an Transfergruppen abgetragen. Es wird ersichtlich, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinsichtlich der Dimensionen Transferwert und kontinuierliche Weiterbildung signifikant ($p \leq 0.05$) voneinander unterscheiden. Wird freiwillig an Transfergruppen teilgenommen, wird der Transferwert (gewonnene Erkenntnisse lassen sich besser in die eige-

Abbildung 1: Nutzendimensionen nach Teilnahmemotivation (Gesamtmittelwerte)



*n=86, *p≤0.05 für Gruppenunterschiede*

Abbildung 2: Nutzendimensionen nach Themengebundenheit (Gesamtmittelwerte)



	Kontinuierliche Weiterbildung	Kollegialer Austausch	Professionelle Entwicklung	Transferwert*
themengebunden	11.55	12.57	9.29	13.29
themenungebunden	11.23	13.23	9.29	12.21

*n=86, *p≤0.05 für Gruppenunterschiede*

ne Lehrpraxis umsetzen, Ansetzen bei konkreten Lehrsituationen fördert Transferierbarkeit) höher eingeschätzt als dies bei einer Wahlpflichtteilnahme der Fall ist. Ebenso können sich freiwillig an Transfergruppen Teilnehmende eher eine langfristige Teilnahme vorstellen und sehen in Transfergruppen eine geeignete Aktivität, um sich kontinuierlich mit ihrer Lehrtätigkeit auseinanderzusetzen. Dass die Freiwilligkeit der Teilnahme die Nutzeneinschätzungen positiv beeinflusst, ist erwartbar. Interessant ist dagegen, dass die Teilnahmemotivation (Freiwilligkeit oder Wahlpflicht) keinen Einfluss auf die Dimensionen professionelle Entwicklung und kollegialer Austausch hat. Das heisst, Transfergruppen wirken professionalisierend unabhängig von der ursprünglichen Teilnahmemotivation. Und der kollegiale Austausch wird auf hohem Niveau geschätzt, sobald man ihn in der Gruppe erlebt hat, auch dies unabhängig von der zugrunde liegenden Teilnahmemotivation.

Abbildung 2 verdeutlicht, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Transferwert der Transfergruppe unterschiedlich einschätzen, je nachdem ob es sich um eine themengebundene oder themenungebundene Transfergruppe handelt. Die Umsetzbarkeit von Erkenntnissen in die eigene Lehrpraxis (Dimension Transferwert) gelingt besser, wenn es sich um themengebundene Transfergruppen handelt. Ein im Voraus vorgegebener Themenrahmen sorgt offenbar dafür, dass die Teilnehmenden ungefähr die gleichen thematischen Interessen haben. Mit ähnlich gelagerten Fragen bzw. Problemen innerhalb der Gruppe ist der Transfernutzen dann scheinbar höher. In Bezug auf die Professionalisierungswirkung zeigt sich jedoch auch hier wiederum keine Differenz. Das gleiche gilt für die übrigen Dimensionen.

Teilnehmende mit einer überdurchschnittlichen Lehrerfahrung schätzen die Professionalisierungswirkung von Transfergruppen höher ein, als es Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einer unterdurchschnittlichen Lehrerfahrung tun (siehe Abbildung 3). Verfügt jemand schon über ausgedehntere Lehrerfahrung, ist offenbar der Zuwachs an Professionalität höher. Die Sicherheit als Lehrperson steigt, das didaktische Handlungsrepertoire erweitert sich und die Reflexion des didaktischen Tuns steigt ebenfalls. Alle anderen Dimensionen weisen keine signifikanten Mittelwertunterschiede auf. Das heisst, dass auch in Gruppen, die hinsichtlich der Lehrerfahrung gemischt sind, alle vom kollegialen Austausch etwa gleich profitieren. Auch die Transferierbarkeit der Erkenntnisse wurde am Ende etwa gleich eingeschätzt.

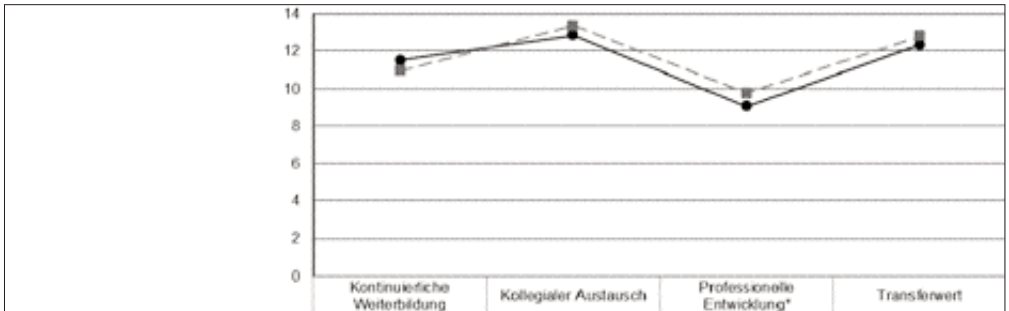
Aus Abbildung 4 wird ersichtlich, dass Teilnehmende mit formal didaktischer Vorbildung einen höheren Mittelwert bei der Dimension kontinuierliche Weiterbildung aufweisen. D.h. Teilnehmende mit formal didaktischer Vorerfahrung können sich eher vorstellen, über einen längeren Zeitraum an Transfergruppen teilzunehmen und sehen Transfergruppen als geeignete Aktivität, um sich kontinuierlich mit ihrer Lehrtätigkeit auseinanderzusetzen als es Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne formal didaktische Vorerfahrung tun. Die beiden Teilnehmergruppen unterscheiden sich nicht nach ihrer subjektiven Nutzeneinschätzung hinsichtlich der Dimensionen Transferwert, kollegialer Austausch und professionelle Entwicklung.

5. Resümee: Erkenntnisse für die Praxis der Hochschuldidaktik

Was kann auf Grundlage dieser explorativen Studie über den optimalen Durchführungsmodus und die idealen Durchführungsvoraussetzungen für Transfergruppen abgeleitet werden?

Zunächst zeigt sich, dass Freiwilligkeit bezüglich der Teilnahme an Transfergruppen zu insgesamt höheren Nutzeneinschätzungen führt. Die freiwillige Teilnahme an Transfergruppen ist somit sicher ein zu empfehlender Durchführungsmodus. Da aber die Nutzeneinschätzungen bezüglich aller vier Dimensionen in beiden Fällen (Freiwilligkeit und Wahlpflicht) sehr hoch sind und in Bezug auf die Professionalisierungswirkung kein Unter-

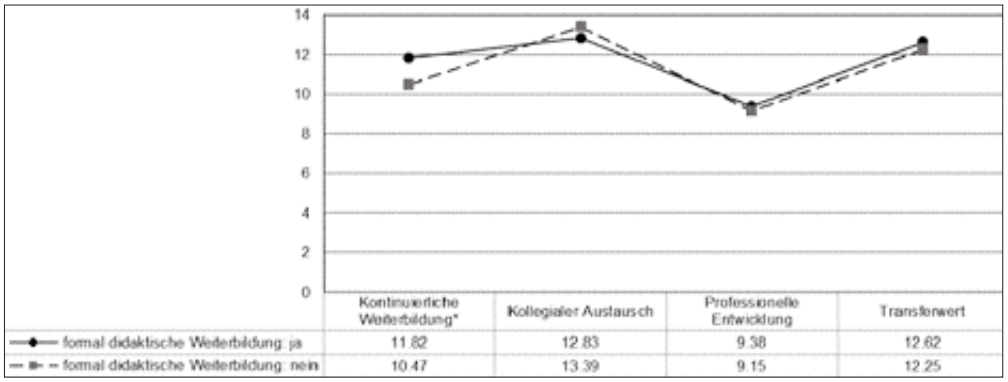
Abbildung 3: Nutzendimensionen nach Lehrerfahrung (Gesamtmittelwerte)



	Kontinuierliche Weiterbildung	Kollegialer Austausch	Professionelle Entwicklung*	Transferwert
unterdurchschnittliche Lehrerfahrung	11.5	12.83	9.04	12.32
überdurchschnittliche Lehrerfahrung	10.93	13.35	9.76	12.79

*n=86, *p≤0.05 für Gruppenunterschiede*

Abbildung 4: Nutzendimensionen nach formal didaktischer Weiterbildung (Gesamtmittelwerte)



*n=86, *p≤0.05 für Gruppenunterschiede*

schied besteht, ist aufgrund der vorliegenden Resultate die Wahlpflicht nicht grundsätzlich abzulehnen.

Was ist vorzuziehen, mono- oder interdisziplinär zusammengesetzte Gruppen? Auch hier sind wiederum in beiden Fällen hohe Nutzenniveaus zu verzeichnen, was keine kategorische Bevorzugung eines Durchführungsmodus gegenüber dem andern rechtfertigt. Für monodisziplinär zusammengesetzte Transfergruppen spricht aber der tendenziell höhere eingeschätzte Nutzen hinsichtlich des Transfers der Erkenntnisse in die Lehrpraxis (ohne Abbildung).

Ein übergeordneter vorgegebener Themenrahmen ist empfehlenswert, fördert er doch die Transferierbarkeit der Erkenntnisse aus der Transfergruppe in die Lehrpraxis. Aufgrund der insgesamt hohen Nutzenwerte und der gleich hohen Professionalisierungswirkung, sind aber auch Transfergruppen ohne vordefiniertes Rahmenthema durchaus wirksam.

Deutlich zeigt sich, dass Teilnehmende mit längerer Erfahrung in der Hochschullehre einen stärkeren Professionalisierungszuwachs haben als Teilnehmende mit weniger Lehrerfahrung. Wird eine ausgedehntere Lehrerfahrung als Durchführungs- bzw. Teilnahmevoraussetzung für Transfergruppen festgelegt, fördert dies den Nutzen der Weiterbildung. Aufgrund der insgesamt hohen Niveaus der Nutzeneinschätzung ist aber von Transfergruppen in gemischter Zusammensetzung nicht abzuraten.

Es zeigt sich schließlich, dass Transfergruppen vor allem von Dozierenden, die bereits eine formale didaktische Vorbildung haben, als kontinuierliches und praxisorientiertes Weiterbildungsinstrument geschätzt werden. Sollen Transfergruppen als kontinuierliche Weiterbildungsinstrumente der Hochschuldidaktik etabliert werden, lohnt es sich eine formale didaktische Vorbildung zur Teilnahmevoraussetzung zu machen.

Bei der Einzelbetrachtung der vier Nutzendimensionen fällt auf, dass die Bewertung des kollegialen Austauschs durch keine der unabhängigen Variablen differenziert werden konnte und den höchsten Gesamtmittelwert aufweist. Das gemeinsame Besprechen und Erörtern von lehrbezogenen Problemstellungen unter Kollegen ist offensichtlich ein wesentlicher Erfolgsfaktor von Transfergruppen. Der Durchführungsmodus von Transfergruppen hat auf den Transferwert einen großen Einfluss. Dieser Wert steigt, wenn die Transfergruppen freiwillig, monodisziplinär und mit einem Themenrahmen versehen sind. Die Professionalisierungswirkung erreicht den insgesamt tiefsten Wert der vier untersuchten Nutzendimensionen, allerdings liegt der Wert immer noch auf hohem Niveau. Das heißt, Transfergruppen sind prinzipiell als professionalisierende Instrumente der didaktischen Dozierendenweiterbildung geeignet. Schließlich werden Transfergruppen von den Dozierenden insgesamt sehr gut als längerfristige Instrumente für die didaktische Weiterbildung angenommen und bilden damit eine Alternative zu Weiterbildungsangeboten, die von Dozierenden nur punktuell nachgefragt werden.

Abschließend kann gesagt werden, dass die vorliegende Untersuchung nahe legt, dass Transfergruppen eine gute Ergänzung im Instrumentenmix der hochschuldidaktischen Weiterbildung sind. Ihre Wirksamkeit entfalten sie besonders dann, wenn sie für erfahrene Dozierende eingesetzt werden, die schon über eine hochschuldidaktische Basisaus- oder -weiterbildung verfügen.

Trotz dieser ersten richtungsweisenden Befunde wollen wir auf methodische Einschränkungen der vorliegenden Evaluation hinweisen. Zwar konnten aus den Ergebnissen Überlegungen zur optimalen Gestaltung von Transfergruppen empiriegestützt abgeleitet werden, dennoch besitzen die Erkenntnisse explorativen Charakter. Erst in weiteren Forschungsvorhaben muss sich zeigen, ob die entwickelten Skalen der Nutzendimensionen repliziert werden können und sich die gewonnenen Ergebnisse auf andere Transfergruppen an anderen Hochschulen übertragen lassen. Auch die Frage, ob Transfergruppen langfristig zu einer Professionalisierung von Lehrenden an Hochschulen beitragen, könnte im Rahmen einer follow-up Messung nach einem gewissen Zeitraum nach Ende des Kurses beantwortet werden.

Im Rahmen eines „Learning Cycle" bleibt zu wünschen, dass Transfergruppen durch den Hochschulkontext initiiert werden und sich langfristig zu einem Selbstläufer entwickeln. Dies wäre förderlich für die Lernkultur an Hochschulen; eine Professionalisierung der Lehrenden an Hochschulen käme nämlich zuletzt auch den Studierenden zugute.

Literaturverzeichnis

Arnold, E. (1997): Das ist ja der reinste Luxus. Kollegiale Supervision als Praxisbegleitung in der Hochschullehre. In: Arnold, E./Bos, W./Koch, M./Koller, H.-C./Leutner-Ramme, S. (Hg.): Lehren lernen. Ergebnisse aus einem Projekt zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des akademischen Mittelbaus (S. 93-127). Münster.

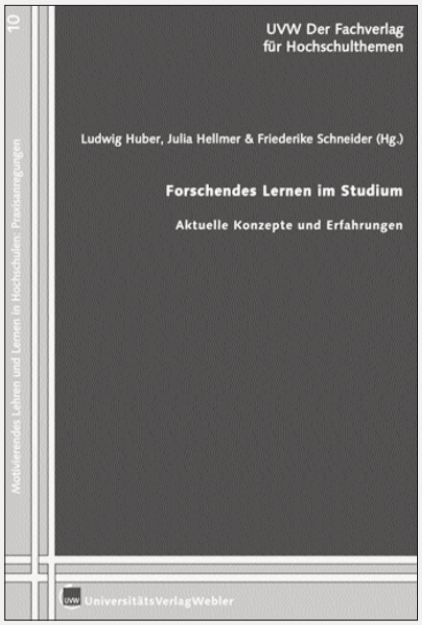
Borchard, C. (2001): Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre. Münster.

Nicholls, G. (2000): „Professional development, teaching, and lifelong learning: the implications for higher education". In: International Journal of Lifelong Education, Vol. 19, 2000, No. 4, pp. 370-377.

Schiersmann, C. (2009): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 557-565). 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen.
Schnell, R./Hill, P.B./Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Auflage. München.
Stalder, P./Wanzenried, G. (2002): Praxisgemeinschaften: Assessmentplattformen für mehr Professionalität in der Hochschullehre? In: Das Hochschulwesen, 52. Jg., H. 4, S. 151-156.
Steiner, G. (2001): Lernen und Wissenserwerb. In: Weidenmann, B./Krapp, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 4. Auflage. Weinheim. S. 143-218.
Tribelhorn, T. (2007): Situiertes Lernen in der Weiterbildung. Konzeption praxis- und problemorientierter Kurse für die Hochschullehre. In: Wehr, S./Ertel, H. (Hg.): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Bern. S. 31-75.
Warhurst, R. P. (2006): „We Really Felt Part of Something": Participatory learning among peers within a university teaching-development community of practice. International Journal for Academic Development, Vol. 11, 2006, No. 2, pp. 111-122.
Welbers, U. (2003): Die moderierte Intervision: Hochschuldidaktische Personalentwicklung auf Fachbereichsebene. In: Welbers, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperation. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 110. Bielefeld. S. 311-322.
Wenger, E./McDermott, R./Snyder, W. M. (2002): Cultivating Communities of Pracitce. A Guide to Managing Knowledge. Boston.
Winteler, A./Krauß, T. (2005): ProfiLehre – Das Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten. In: Brendel, S./Kaiser, K./Macke, G. (Hg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Blickpunkt Hochschuldidaktik Band Nr. 115. Bielefeld. S. 169-178.
Ziep, K-D. (1990): Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen. Weinheim.

■ **Dr. Marc Horisberger,** Professor für Hochschuldidaktik, Hochschule Luzern, Zentrum für Lehren und Lernen,
E-Mail: marc.horisberger@hslu.ch
■ **Dr. Sigrid Haunberger,** Senior Researcher im Bereich Wirkungsevaluation, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, E-Mail: sigrid.haunberger@fhnw.ch

Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.):
Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen



ISBN 3-937026-66-5, Bielefeld 2009, 227 Seiten, 29.60 Euro

Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess" werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.
Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt.
Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.

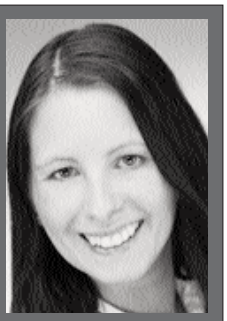
Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

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

Michaela Harmeier & Katrin Häuser

Lernprozessbegleitung durch das Mentoring-Programm „MEwiSA“

Michaela Harmeier



Katrin Häuser

Der folgende Artikel gibt einen Überblick über Mentoring-Programme an Hochschulen und beschreibt erste Ergebnisse zur Lernprozessbegleitung im Mentoring-Programm „MEwiSA“. In diesem Mentoring-Programm wird ein Lerntagebuch eingesetzt, das Studienanfänger/innen im Austausch mit ihren Mentoren/innen dabei unterstützen soll, Studieninhalte zu vertiefen und Lernleistungen zu verbessern. Der Artikel möchte von den ersten Erfahrungen im Umgang mit diesem Instrument berichten und vorläufige Empfehlungen geben, wie sich universitätsspezifische Mentoring-Programme auch zur Lernprozessbegleitung nutzen lassen.

Einleitung

Mentoring-Programme finden neben Unternehmen und Schulen zunehmend auch Anwendung an Hochschulen. Das Mentoring-Programm „MEwiSA“ (Mentoring Erziehungswissenschaft Soziale Arbeit) an der Universität Duisburg-Essen (UDE) zielt darauf ab, angehende Erziehungswissenschaftler/innen und Studierende der Sozialen Arbeit in ihrer Rolle als Mentoren/innen beim Ausbau ihrer Beratungskompetenzen zu unterstützen und Studienanfänger/innen versierte Lernpat/innen an die Seite zu stellen, die im Sinne einer Lernprozessbegleitung Hinweise zu einem effektiven Studium geben können.
Mentoring kann grundsätzlich als spezifische Beratungs- und Unterstützungsbeziehung zwischen einer erfahrenen und einer weniger erfahrenen Person definiert werden. Je nach Kontext (Unternehmen, Schule oder Hochschule) unterscheiden sich allerdings die Ziele der institutionalisierten Mentoring-Beziehungen. Bei Unternehmen dominiert beispielsweise der Erwerb karriererelevanten Wissens durch eine „Nachwuchskraft, der Führungs- und Entwicklungspotential zugeschrieben wird“ (Dolff/Hansen 2002, S. 8). Der Fokus dieser Mentoring-Angebote liegt darauf, die „persönliche und berufliche Entwicklung und Karriere zu unterstützen“ (Löther 2003, S. 9). Wesentlich für das im Folgenden zu beschreibende Mentoring-Programm ist die Aussage von Anne Schlüter, Professorin für Weiterbildung und Bildungsberatung, die Mentoring als eine Beratungsform eigener Art ansieht (Schlüter 2010, S. 101), bei der – ähnlich wie in der Ressourcenorientierten Beratung nach Nestmann (2002), die Stärken des/der Mentee sichtbar gemacht werden sollen.

Mentoring an Universitäten, Ziele und Konzepte

An deutschen Hochschulen gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Mentoring-Programmen, die je nach Konzeption unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. Auf Basis eines unveröffentlichten Berichtes über den Status Quo der Mentoring-Angebote an Hochschulen in Deutschland aus dem Jahr 2011 (vgl. Harmeier 2011) können nachfolgend Aussagen über die Häufigkeit und Spezifik der Programme getroffen werden.
Die Programme unterscheiden sich durch die Besetzung der Mentor/innen und Mentoren sowie der anzusprechenden Zielgruppe unter der Studierendenschaft. Bei der Gruppe der Mentor/innen kann man zwischen studentischen, professoralen und externen Mentoring-Angeboten unterscheiden.
Studentische Mentoren/innen treten überwiegend in der Form eines/einer Tutors/Tutorin auf, der/die über einen gewissen Zeitraum eine Gruppe unter Anleitung betreut. Eins-zu-eins Betreuungsverhältnisse, wie sie bsp. im Mentoring-Programm „MEwiSA“ angeboten werden, sind dagegen selten. Professorale Angebote beruhen teilweise auf einem Betreuungsmix mit studentischen Tutoren/innen und online Plattformen und/oder wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Vereinzelt wird die Betreuung ausschließlich über einen Professor/eine Professorin sichergestellt, die eine Gruppe von 10 bis 70 Studierenden mentoriell begleitet. Externes Mentoring sieht die Betreuung durch Absolvierende und/oder andere Personen vor, die bereits ihren Berufseinstieg abgeschlossen haben und nun Erfahrungswissen und karriereförderliche Kontakte vermitteln können.
Die Ziele der universitären Mentoring-Programme unterscheiden sich je nach gewählter Betreuungsform. Professorales Mentoring thematisiert hauptsächlich Fragen zum Studium. Es wird Wissen angeboten über Hochschulstrukturen, Prüfungsformen und die Studienordnung. Der Mentor/die Mentorin informiert zudem über die berufliche Tätigkeit in der Forschung. Auch wissenschaftliches Arbeiten kann Thema der Mentoring-Beziehung sein, wie z.B. Recherchieren, Lesen, Schreiben und das Präsentieren von Arbeitsergebnissen, Studienorganisation, Lernstrategien und Evaluation des Studienstandes. Die Mentees können Fragen zum wissenschaftlichen Berufsalltag stellen und erhalten Hilfestellung z.B. bei der Wahl der Vertiefungsrichtung. Ziel dieser Men-

toringform ist die Betrachtung des individuellen Studienerfolgs. Die Mentees erhalten dazu Unterstützung bei der Suche nach einem Abschlussarbeitsthema, bei der Suche nach einem Praktikum, nach einem Stipendium und ggf. bei der Suche nach einer Hilfskraft-Stelle. Beim externen Mentoring steht die Vorbereitung auf den Berufseinstieg im Zentrum der Mentoring-Beziehung. Die Mentees können berufliche Kontakte knüpfen (auch international); Strategien für die nächsten Karriereschritte planen, Probleme am Arbeitsplatz thematisieren und sich Unterstützung für Existenzgründungen suchen. Es werden ebenso Hilfen bei der Akquise von Praktikumsstellen angeboten und Unterstützung für eine weiterführende wissenschaftliche Qualifizierung angeboten. Die Mentees erhalten Informationen über neue Entwicklungen im Fach und Hintergrundinfos zu Branchen, Tätigkeiten und Firmen und über die Abläufe und Karrierewege. Sie bekommen darüber hinaus die Gelegenheit am Arbeitsplatz zu hospitieren und auf Tagungen oder anderen berufsrelevanten Veranstaltungen mit zu fahren. Bei studentischen Mentoring-Programmen dominiert die bessere Orientierung im Studium und am Studienort. Die Mentees können Fragen zum Studienverlauf und zur Prüfungsordnung stellen. Sie erhalten Hilfe bei Studienproblemen, etwa bei Hausarbeiten. Sie können gemeinsam mit ihren Mentor/innen Fachkenntnisse vertiefen, Schlüsselqualifikationen erwerben (Bibliotheksarbeit, Recherchieren, PowerPoint-Präsentationen) und den Studienort erkunden. Mentoring-Angebote mit gleichstellungspolitischer Zielrichtung sollen beispielsweise Student/innen in naturwissenschaftlichen oder juristischen Studiengängen optimal auf das Studium und den Berufseinstieg vorbereiten. Eine Erweiterung des eigenen Netzwerkes ist ebenfalls eine Zielsetzung. Insbesondere die Programme für ausländische Studierende setzen sich zum Ziel, den Studieneinstieg zu erleichtern und Netzwerke aufzubauen.

Die Schulung der Mentoren/innen ist in den Konzeptdarstellungen der Programme eine eher nachgeordnete Thematik. Vereinzelt werden, insbesondere für externe und studentische Mentoren/innen, vorbereitende Schulungen angeboten, z.B. Schulung der Beratungskompetenz oder Coaching zur Führungskompetenz. Begleitend bieten die Hochschulen sogenannte Vernetzungstreffen oder Mentoring-Stammtische an, die den Austausch unter den hauptsächlich externen Mentoren/innen anregen sollen. Eine Qualifizierung der professoralen Mentor/innen ist dagegen kaum vorgesehen. Dies kann einerseits auf die hohe zeitliche Beanspruchung dieser Personengruppe zurückgeführt werden, die eine weitere zeitintensive Verpflichtung nicht befürwortet. Andererseits kann man aufgrund ihrer im Berufsprofil angelegten Lehr- und Beratungsaufgaben auf eine entsprechende Kompetenz schließen.

Lernprozessbegleitung im Mentoring-Programm „MEwiSA"

Die Universität Duisburg-Essen hat seit einigen Jahren ein universitätsweites Mentoring-Programm implementiert. Dies ermöglicht den Studierenden an jeder Fakultät eine systematische und persönliche Beratung. Das Mentoring-Programm der Bildungswissenschaften „MEwiSA" ist ein studentisches Mentoring-Programm. Seit dem Wintersemester 2011/2012 haben die Bachelor-Studierenden der Fächer Erziehungswissenschaften und Soziale Arbeit die Möglichkeit, in ihrer Studienanfangs- und Verlaufsphase an dem Programm teilzunehmen. Die Studierenden bekommen jeweils studentische Mentor/innen aus einem höheren Fachsemester für den Zeitraum von einem Jahr als feste Ansprechpartner/innen zugeteilt. Vor Beginn des Programms nehmen die studentischen Mentoren/innen an einer eintägigen Schulung zu den Themen Rollenklärung und Lerntagebuch teil. Von Vorteil ist, dass die zukünftigen Mentor/innen durch ihr Studium bereits Vorwissen in Bezug auf Beratungssituationen mitbringen. An der UDE sind Studienthemen wie Mentoring, Beratungsformen oder Kompetenzen der Beratenden als Seminarinhalte fest integriert. Durch die vorbereitende Schulung, die gemeinsam mit dem Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung durchgeführt wird, haben die studentischen Mentoren/innen die Möglichkeit die Seminarinhalte zu intensivieren und zu verfestigen. Zudem erwerben und vertiefen sie im Bereich der Lernprozessbegleitung Kompetenzen, die für das spätere Berufsfeld spezifisch sind.

Während des Programms finden regelmäßig Austauschtreffen zwischen den Mentoren/innen und der Programm-Koordination statt, bei denen über die aktuelle Situation in der Lernpatenschaft berichtet wird. Bei diesen Treffen ist ebenfalls Raum für Fragen oder Anregungen an die Programm-Koordination gegeben. Um beispielsweise aktuelle Problemlagen und spezifische Beratungsanliegen in der Lernpatenschaft angemessen lösen zu können, erhalten die studentischen Mentoren/innen das Angebot einer kollegialen Beratung.

Den Mentees bietet sich die Möglichkeit, durch das Mentoring-Programm vorhandene Potenziale und Ressourcen zu entdecken und diese weiterzuentwickeln. Neben dem stetigen Austausch mit dem/der Mentor/in kann zudem durch den freiwilligen Einsatz von Lerntagebüchern die Studierfähigkeit verbessert werden.

Das Lerntagebuch ist ein Instrument, das ein Kernelement in der Lernberatung darstellt und dort Verwendung findet (vgl. Manz 2010, S.76). Gläser-Zikuda, Rohde und Schlomske (2010) tragen die unterschiedlichen Einflüsse und Einsatzmöglichkeiten von Lerntagebüchern in verschiedenen Feldern wie etwa der Klinischen und Entwicklungspsychologie, der Forschung und in der Kinder- und Jugendarbeit zusammen. Eine neuere Entwicklung ist, dass das Instrument mehr Relevanz in Form von Online-Tagebüchern gewinnt. In der Erziehungswissenschaft dient das Lerntagebuch meist der „Rekonstruktion von Lern- und Bildungsbiographien" (Gläser-Zikuda et al. 2010, S.5f). Bezogen auf die Nutzung von Lerntagebüchern in Mentoring-Programmen kann der/die Mentee durch Lerntagebücher eine persönliche Dokumentation über Lernwege, Lernerfolge und Lernhemmungen erstellen und hierüber das eigene Lernverhalten sichtbar und bewusst machen (vgl. auch Manz 2010, S.76).

Im Mentoring-Programm „MEwiSA" setzen sich die Mentees mit ihrem eigenem Lernverhalten auseinander und reflektieren Studieninhalte oder persönliche Ar-

beitsweisen. Lernpaten/innen begleiten die Mentees bei der Erstellung und Reflexion von Lernweg-Dokumentationen. Im Verlauf der Betreuungsbeziehung ermöglicht der regelmäßige Austausch wesentliche Erkenntnisse mit dem Instrument und den Studienerfahrungen. Lernleistungen können sichtbar gemacht werden und tragen damit auch zu einer Motivationsförderung bei.

Für das Mentoring-Programm lassen sich auf Grundlage dessen folgende Funktionen und Ziele im Einsatz mit dem Lerntagebuch beschreiben: Kurz-, mittel- und langfristige Studienziele lassen sich bestimmen und ein Abgleich kann stattfinden, inwieweit diese erreicht wurden. Zudem identifiziert das Lerntagebuch eigene Lernstärken und Lernschwierigkeiten, die in dem Tandem thematisiert und in nachfolgenden Gesprächen aufgegriffen werden können. Der Austausch in dem Tandem bewirkt eine Selbst- und Fremdevaluation des eigenen Lernprozesses. Somit wird ein generelles Bewusstsein für den eigenen Lernprozess ermöglicht und die Förderung von Wissensverarbeitung und Wissenstransfer wird angeregt.

Die Gestaltung des Lerntagebuches ist individuell, dennoch sollten einige Merkmale beachtet werden. Eine ansprechende Gestaltung des Lerntagebuches kann die Motivation steigern, dieses regelmäßig zu gebrauchen. Eine Vorstrukturierung durch Fragestellungen kann beispielsweise hilfreich sein, um individuelle Einträge zu erleichtern. Wichtig bei dem Instrument ist weiterhin, dass zeitliche Räume eingeplant werden, in denen die Lerndokumentation besprochen und reflektiert wird. Die Reflexionsgespräche und die Eintragungen in das Lerntagebuch sollten dabei einer konsequenten Regelmäßigkeit folgen, damit die Ziele des Instrumentes erreicht werden können. Es gilt sowohl für die studentischen Mentor/innen als auch für die Mentees Erfahrungen mit den Instrumenten zu sammeln sowie wesentliche Erkenntnisse über das eigene Lernen zu evozieren. Eine wöchentliche Nutzung erscheint sinnvoll, wobei die Mentees sich in der Bewertung und Reflexion von Arbeits- und Lernprozessen beispielhaft auf konkrete Seminarthemen beziehen können, die für sie von einer besonderen Relevanz sind.

Für das Programm MEwiSA wurde ein Lerntagebuch entwickelt, das zwei verschiedene Zugänge mit unterschiedlichem Reflexionsniveaus ermöglicht. Das Lerntagebuch wurde auf Basis von verschiedenen Quellen erstellt (u.a. Strauch et al. 2009; Rambow/Nückles 2002).

Über einen standardisierten Fragebogen (Zugang 1) wird eine Grundlage für Austauschgespräche geschaffen und eine erste Einführung im Umgang mit dem Instrument ermöglicht. Der kurze Fragebogen bietet eine gute Grundlage für die Gespräche mit dem/der MentorIn. Auf dieser Basis können konkrete Fragen und Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Studium besprochen und gemeinsam Lösungsansätze gefunden werden, beziehungsweise eine Weitervermittlung an universitätsbezogene Service-Stellen erfolgen.

Zugang 2 zielt auf eine intensive Auseinandersetzung mit Studieninhalten ab. Aufgrund des persönlich-subjektiven Zuganges über reflexionsleitende Fragen ist unserer Erfahrung nach ein vertrauensvoller und sensibler Umgang mit diesen Daten dringend erforderlich. Eine Zur-Verfügung-Stellung und Nutzung der Daten etwa zu Evaluationszwecken ist daher nicht anzuraten, da dies das Vertrauensverhältnis zwischen Mentor/in und Mentee unter Umständen belasten kann. Stattdessen empfehlen wir die Auswahl spezieller Inhalte und Fragestellungen durch die/den Mentee, die dann in einem gemeinsamen Gespräch mit den studentischen Mentor/innen behandelt werden können.

Die Arbeit mit dem Lerntagebuch mithilfe des zweiten Zugangs ist wichtig, damit eigene Lernerfahrungen bewusst gemacht werden. Mit Lernerfahrung sind nicht nur sachliche Inhalte gemeint, sondern auch Emotionen, die bei den Mentees mit bestimmten Studieninhalten einhergehen. Die Mentees sollen sich darüber bewusst werden, bei welchen Studieninhalten sie positive Lernerfahrungen gemacht haben und welche fachlichen Kenntnisse ihnen ein „gutes Gefühl" geben. Studieninhalte, die Neugier oder Begeisterung in den Mentees hervorrufen, können für die spätere Berufsfin-

Abbildung 1: Standardisierter Fragebogen, Zugang 1

STANDARDISIERTES LERNTAGEBUCH

Datum: _____12.06.2012_____

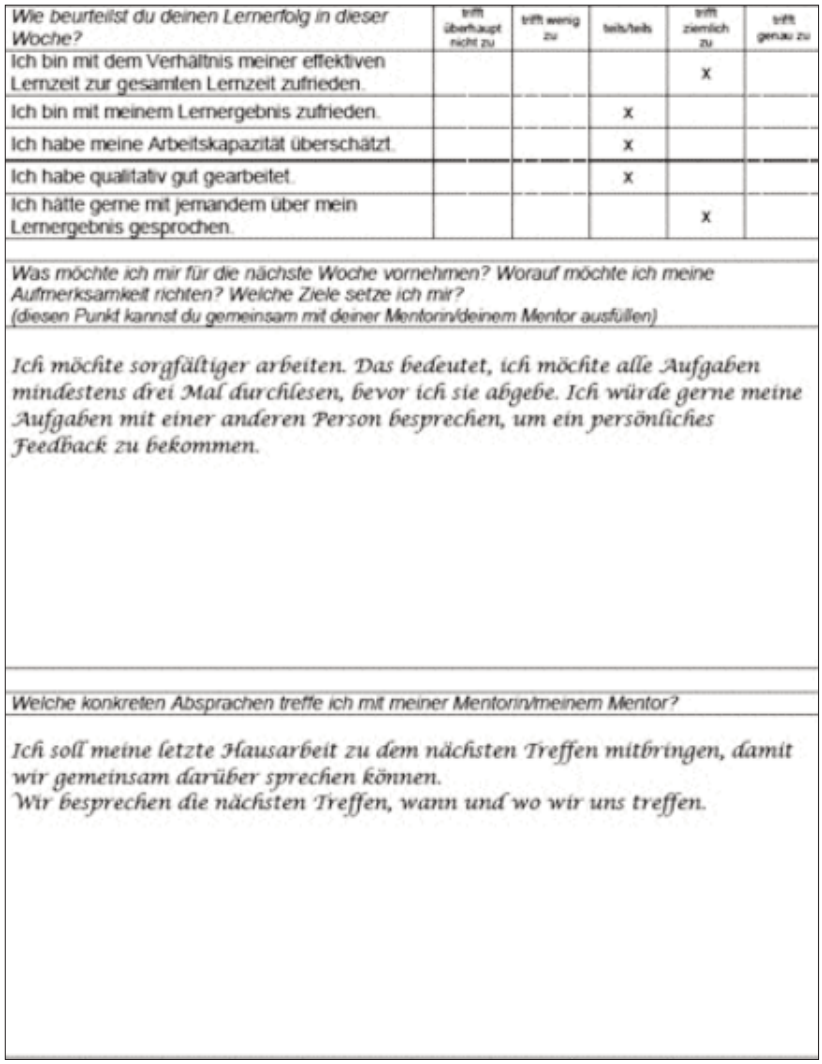
Wie fühlst du dich gerade?	*überhaupt nicht*	*ein wenig*	*mittel*	*ziemlich*	*sehr*
motiviert			X		
durcheinander		X			
angespannt		X			
ängstlich	X				
gelangweilt	X				
zuversichtlich			X		
überdrüssig			X		

Wie zutreffend sind folgende Aussagen für dich in dieser Woche?	*trifft überhaupt nicht zu*	*trifft wenig zu*	*teils/ teils*	*trifft ziemlich zu*	*trifft genau zu*
Ich bin durch die Anforderungen aus dem Studium stark beansprucht.			X		
Ich konnte in dieser Woche alle Veranstaltungen aus meinem Stundenplan besuchen.				X	
Ich bin durch Jobs neben dem Studium stark beansprucht.				X	
Ich bin durch private Vorhaben/Ereignisse stark beansprucht.		X			
Ich möchte mich in meiner Freizeit heute vor allem entspannen.				X	

Bitte erinnere dich an eine Veranstaltung, bei der du eine Aufgabe bearbeitet hast, die dir noch stark in Erinnerung ist.

Bitte ankreuzen	*stimmt gar nicht*	*stimmt wenig*	*stimmt ziemlich*	*stimmt genau*
Die Aufgabenstellung war mir schnell klar.			x	
Ich habe mir überlegt, wie ich vorgehen werde.			x	
Ich habe mir das notwendige Material beschafft.		x		
Ich habe konzentriert gearbeitet.			x	
Ich habe mir Mühe gegeben.			x	
Ich habe kontrolliert, ob ich Fehler mache.			x	
Ich konnte den Inhalt der Aufgabe in meinem Alltag wiederfinden.		x		
Ich habe mir über das Seminar hinaus Literatur zu dem behandelten Inhalt besorgt.	x			
Ich konnte die Aufgabe vollständig bearbeiten.			x	

Abbildung 1.1



Wie beurteilst du deinen Lernerfolg in dieser Woche?	trifft überhaupt nicht zu	trifft wenig zu	teils/teils	trifft ziemlich zu	trifft genau zu
Ich bin mit dem Verhältnis meiner effektiven Lernzeit zur gesamten Lernzeit zufrieden.				x	
Ich bin mit meinem Lernergebnis zufrieden.			x		
Ich habe meine Arbeitskapazität überschätzt.			x		
Ich habe qualitativ gut gearbeitet.			x		
Ich hätte gerne mit jemandem über mein Lernergebnis gesprochen.				x	

Was möchte ich mir für die nächste Woche vornehmen? Worauf möchte ich meine Aufmerksamkeit richten? Welche Ziele setze ich mir?
(diesen Punkt kannst du gemeinsam mit deiner Mentorin/deinem Mentor ausfüllen)

Ich möchte sorgfältiger arbeiten. Das bedeutet, ich möchte alle Aufgaben mindestens drei Mal durchlesen, bevor ich sie abgebe. Ich würde gerne meine Aufgaben mit einer anderen Person besprechen, um ein persönliches Feedback zu bekommen.

Welche konkreten Absprachen treffe ich mit meiner Mentorin/meinem Mentor?

Ich soll meine letzte Hausarbeit zu dem nächsten Treffen mitbringen, damit wir gemeinsam darüber sprechen können.
Wir besprechen die nächsten Treffen, wann und wo wir uns treffen.

dung oder Themenfindung für Abschlussarbeiten identifiziert werden.

Der Zugang 2 beruht auf Reflexionsfragen, die auf vier Ebenen abzielen: Sachliche Ebene, persönliche Ebene, emotionale Ebene und Selbstreflexion. Die sachliche Ebene dient der Dokumentation und der Priorisierung von den behandelten Lerninhalten. Durch die Arbeit mit den Fragen in der persönlichen Ebene werden sich die Mentees ihrer (Lern-)Routinen und Strategien bewusst. Der persönliche Umgang mit dem Erlernten wird durch die Fragen in der emotionalen Ebene reflektiert und die Selbstreflexion ermöglicht den Mentees sich eigene Ziele zu setzen. Die Reflexion und das Bewusstsein für die eigene Lernstrategie und die aktuellen Lernerfahrungen stellen eine Voraussetzung für die Selbststeuerung von Lernen dar (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 82f.). Die Bearbeitung des Lerntagebuches mit dem Zugang 2 ist von Relevanz, damit nicht ausschließlich Studieninhalte wiedergegeben werden, sondern auch die subjektiven Empfindungen dokumentiert werden. Die Mentees lernten für sich dadurch „Wichtiges von Nebensächlichen zu unterscheiden" (Siebert 2010, S.141) und mögliche Interessenfelder bewusst zu nutzen. Ein weiterer Vorteil, der sich aus Zugang 2 ergibt, ist der individuelle Bezug zu den Studieninhalten. Bei der intensiven Beschäftigung mit zentralen Themen des Studiums, können eigene Erfahrungen mit dem Inhalt verbunden werden. Die Mentees können in ihrem Lerntagebuch Beispiele für das Lernmaterial finden oder Erfahrungen aus dem studentischen Alltag mit dem Lernstoff verknüpfen, was zu einer besseren Verständlichkeit führt (vgl. Siebert 2010, S.141) und im Austausch mit den Mentoren/innen eine beidseitige Vertiefung von Lerninhalten ermöglicht.

Zum Einsatz von Lerntagebüchern in Mentoring-Programmen lässt sich festhalten, dass diese als Instrument zur Erhöhung der Selbsttätigkeit von Lernenden in unterschiedlichen Schulprojekten Einsatz findet (vgl. BLK Programm QUISS), an Hochschulen wird das Instrument bislang in geringerem Umfang genutzt (z.B. Universität Münster, Universität Freiburg, Universität Potsdam, Freie Universität Berlin). Der Einsatz von Lerntagebüchern innerhalb von Mentoring-Programmen ist bislang nicht zu finden.

Nutzung des Lerntagebuches – ein vorläufiger Erfahrungsbericht

Aus den Berichten der studentischen Mentoren/innen geht hervor, dass die Mentees bis zur Hälfte des Mentoring-Programms meist mit dem ersten Zugang des Lerntagbuchs gearbeitet haben. Die geschilderten Erfahrungen zeigen, dass es den Mentees schwer fällt sich zu motivieren und mit dem Instrument regelmäßig zu arbeiten. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass die Mentoren/innen zu Beginn der Lernpatenschaft vermehrt auf den Sinn und die Vorteile hinweisen mussten, da die Studienanfänger/innen zunächst Schwierigkeiten hatten diese nachzuvollziehen. Die investierte Zeit erschien den teilnehmenden Mentees aufgrund der hohen Anforderungen durch das Studium als fehlende Zeit, die sie nicht zusätzlich aufbringen möchten. Einige studentischen Mentoren/innen ermutigen die Mentees verstärkt den Zugang 2 zu nutzen, um die Studieninhalte zu verfestigen sowie neue Zugänge zu dem Inhalt zu bekommen. Dadurch stellt das Lerntagebuch eine Studienhilfe und keine zusätzliche Belastung dar. Eine Mentee berichtete, dass sie durch die Verwendung des Zugangs 2 ihr Interesse für die Forschungsmethoden und das wissenschaftliche Arbeiten gefunden habe. Aufgrund dieses Interesses bewarb sie sich erfolgreich als studentische Hilfskraft an dem Institut für Berufs- und Weiterbildung. Dies ist nur ein Beispiel für das bereits erwähnte Ziel des Instrumentes, dass das Lerntagebuch versteckte Potenziale aufzeigen kann.

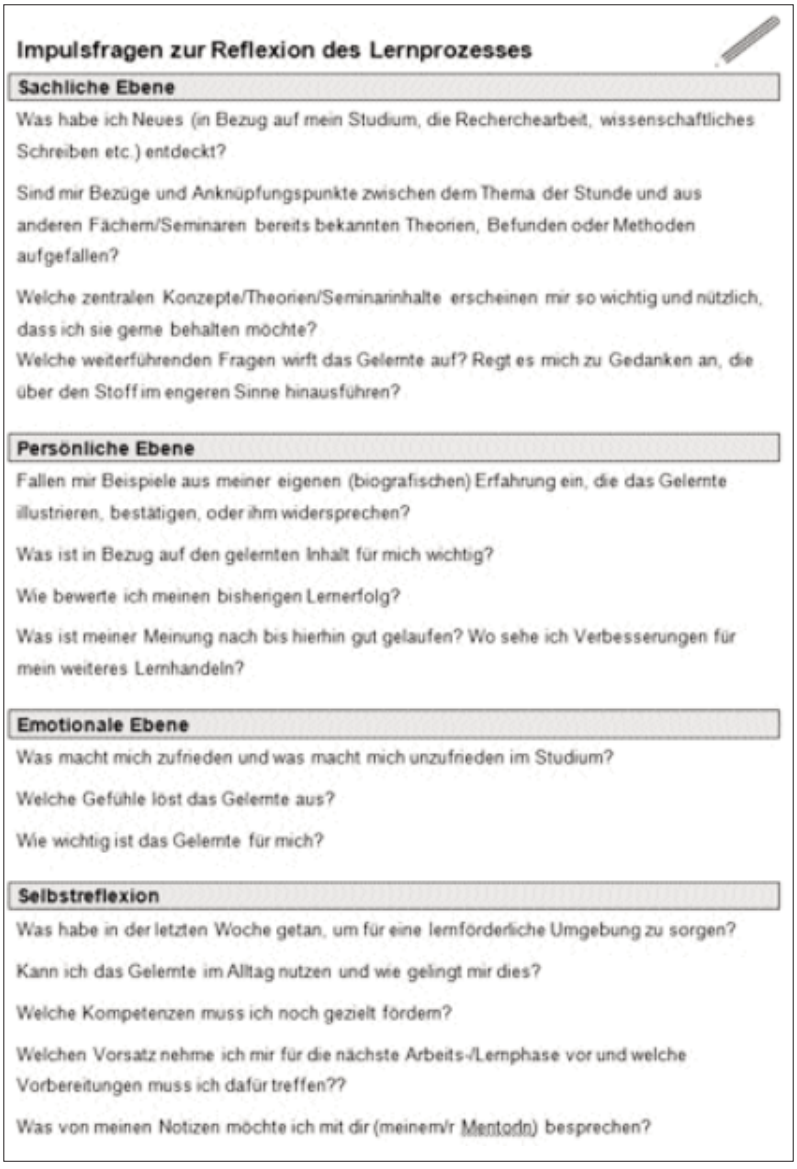
Des Weiteren bietet die Nutzung des Zugangs 2 nach den ersten Monaten des Programms neue Gesprächsimpulse, die auch eine zukünftige Perspektive aufgreifen. Sie beschäftigt sich mit mittelfristigen Zielen auf Seiten der

Mentees, beispielsweise mit der Frage nach einem Thema für die Abschlussarbeit. Es zeigt sich außerdem, dass sich das Instrument Lerntagebuch nicht nur als eigene Erkenntnisdokumentationen nutzen lässt, sondern auch als Gesprächsgrundlage für Mentee und Mentor/in dient.
Im Rahmen von „MEwiSA" protokollieren die Tandems ihre Gespräche. Zusammenfassend geht daraus hervor, dass es zentrale Themen bei den Studierenden gibt, beispielsweise das Anfertigen von Hausarbeiten, individuelle Lernfortschritte, Austausch über Dozenten/innen und spätere Tätigkeiten zum Bsp. in der Forschung. Damit diese persönlichen Themen (wie eine Abschlussarbeit, neu geweckte Interessen, der eigene Lernprozess oder auch Schwierigkeiten mit dem Instrument) überhaupt zu Sprache kommen, ist die Zusicherung der Vertraulichkeit von großer Bedeutung. Den Mentees ist es in dem Gespräch freigestellt, welche Aspekte sie ansprechen möchten sowie, ob sie ihre Lerntagebucheinträge zu dem Gespräch mitbringen. Die Mentoren/innen schildern aus den Treffen innerhalb der Patenschaft, dass die Mentees ihre Einträge aus dem zweiten Zugang meist nicht mitbringen, dennoch offen über diese Themen sprechen. Der erste Zugang diente vermehrt als Einstieg in die ersten Gespräche.

Potentiale von Mentoring für Lernprozessbegleitung

Nach Siebert bieten sich Lerntagebücher zur Selbstevaluation und Intensivierung des Lernprozesses an (Siebert 2010, S. 141). Diese Einschätzung können wir nach unserer derzeitigen Erfahrung teilen. Die Nutzer/innen können leichter Wichtiges von Nebensächlichem unterscheiden, verknüpfen neues Wissen mit Bekanntem; durch das erneute Lesen der Lerntagebücher nach einer gewissen Zeit wird die Vergewisserung des Lernprozesses erhöht. Auch Effekte auf eine höhere Selbstbestimmung können etwa nach Ansicht von Frackmann und Tärre erzielt werden, da durch das eigenständige Führen des Lerntagebuches eine passive Lernerhaltung überwunden wird (Frackmann/Tärre 2009, S. 131). Weiterhin wird die aktive Aufnahme und Verinnerlichung des Lernstoffes unterstützt. Allerdings, so betonen die Autoren, führt das Führen eines Lerntagebuches nicht automatisch zu selbstgesteuertem Lernen (Frackmann/Tärre 2009, S. 133), sondern es bedarf der gezielten Unterstützung.
Damit das Lerntagebuch diese Ziele erreichen kann, sind bestimmte Strukturen notwendig. Aus den Erfahrungen mit dem Mentoring-Programm „MEwiSA" können wir feststellen, dass die Mentoren/innen den Mentees eine Unterstützung ermöglichen, welche durch regelmäßige Reflexionstreffen sowie durch Ermutigung und Erinnerung an den Gebrauch des Lerntagebuches entstehen. Als notwendig in dem Mentoring-Programm hat sich eine Schulung der Mentoren/innen vor dem Beginn des Programms gezeigt. Sie bereitet die Teilnehmenden auf ihre Rolle als Mentoren/innen vor, macht sie mit dem Instrument des Lerntagebuches vertraut und hilft ihnen, sich über die eigenen Grenzen und Möglichkeiten bewusst zu werden. Des Weiteren ist eine kontinuierliche Begleitung in Form von Austauschtreffen der Mentoren/innen nicht nur relevant, sondern auch von Seiten der teilnehmenden Mentoren/innen in „MEwiSA" gewünscht. Dies zeigt eine Entwicklung, die aus dem Kreis der Mentoren/innen entstanden ist. Der Wunsch, eine kollegiale Fallberatung durchzuführen, wurde als Veränderung für den weiteren Verlauf des Projektes aufgenommen. Die erste kollegiale Beratung fand im Januar 2013 statt, dabei stellte die Programmkoordination die Rahmenbedingungen. Der rege Austausch unter den Mentoren/innen realisierte einen Nebeneffekt, der als Selbstständigkeitsförderung bezeichnet werden kann. Nicht nur der Austausch unter den verschiedenen Kohorten wurde angeregt, sondern auch eine fruchtbare

Abbildung 2: Reflexionsfördernde Fragen, Zugang 2



Impulsfragen zur Reflexion des Lernprozesses

Sachliche Ebene

Was habe ich Neues (in Bezug auf mein Studium, die Recherchearbeit, wissenschaftliches Schreiben etc.) entdeckt?

Sind mir Bezüge und Anknüpfungspunkte zwischen dem Thema der Stunde und aus anderen Fächern/Seminaren bereits bekannten Theorien, Befunden oder Methoden aufgefallen?

Welche zentralen Konzepte/Theorien/Seminarinhalte erscheinen mir so wichtig und nützlich, dass ich sie gerne behalten möchte?

Welche weiterführenden Fragen wirft das Gelernte auf? Regt es mich zu Gedanken an, die über den Stoff im engeren Sinne hinausführen?

Persönliche Ebene

Fallen mir Beispiele aus meiner eigenen (biografischen) Erfahrung ein, die das Gelernte illustrieren, bestätigen, oder ihm widersprechen?

Was ist in Bezug auf den gelernten Inhalt für mich wichtig?

Wie bewerte ich meinen bisherigen Lernerfolg?

Was ist meiner Meinung nach bis hierhin gut gelaufen? Wo sehe ich Verbesserungen für mein weiteres Lernhandeln?

Emotionale Ebene

Was macht mich zufrieden und was macht mich unzufrieden im Studium?

Welche Gefühle löst das Gelernte aus?

Wie wichtig ist das Gelernte für mich?

Selbstreflexion

Was habe in der letzten Woche getan, um für eine lernförderliche Umgebung zu sorgen?

Kann ich das Gelernte im Alltag nutzen und wie gelingt mir dies?

Welche Kompetenzen muss ich noch gezielt fördern?

Welchen Vorsatz nehme ich mir für die nächste Arbeits-/Lernphase vor und welche Vorbereitungen muss ich dafür treffen??

Was von meinen Notizen möchte ich mit dir (meinem/r Mentor/n) besprechen?

Entwicklung unter den studentischen Mentoren/innen. Für die Mentoring-Koordination ist der vertrauliche Umgang mit Aussagen und den persönlichen Daten der Teilnehmenden grundlegend. Die Zusicherung der Vertraulichkeit gilt sowohl für die Austauschtreffen der Mentoren/innen, als auch für die Lerntagebucheinträge der Mentees. Dadurch können sich die Teilnehmenden dem Instrument, aber auch ihrem eigenen Lernprozess öffnen und persönliche Ziele erreichen. Aussagen darüber, ob sich das Instrument Lerntagebuch bewährt hat, können zu diesem Zeitpunkt aufgrund einzelner Erfahrungsberichte noch nicht abschließend getroffen werden. Es lässt sich aber bereits festhalten, dass das Lerntagebuch Thema in den Gesprächen der Lernpatenschaft ist. Zudem hat sich eine Unterscheidung des Lerntagebuches in zwei Zugänge bewährt, da die Tandems den ersten Zugang als Gesprächsgrundlage für die ersten Treffen genutzt haben. Der zweite Zugang hat zu einem späteren Zeitpunkt in der Lernpatenschaft neue Gesprächsimpulse liefern können.

Als Ausblick kann weiterhin aufgenommen werden, dass besonders die Mentoren/innen ein großes Interesse an weiteren Angeboten haben, welche die Möglichkeit bieten, behandelte Studieninhalte (wie Beratungsformen an der UDE) praktisch zu üben. Aus diesem Grund sollten Termine für eine kollegiale Fallberatung als Bedarfsangebot mit in dem Konzept berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

Dolff, M./Hansen, K. (2002): Mentoring: Internationale Erfahrungen und aktuelle Ansätze in der Praxis. Düsseldorf.

Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung (2005): Abschlussbericht zum BKL-Programm. Qualitätsprogramm in Schulen und Schulsystemen (QuiSS), Frankfurt am Main.

Faulstich, P./Forneck, J. H./Knoll, J. (2005): Lernwiderstand-Lernumgebung-Lernberatung. Bielefeld.

Ferber, K. (2007): Lerntagebuch in einem reflexionsorientierten Seminar. In: Kaiser, A. u.a. (2007): Kursplanung, Lerndiagnose und Lernerberatung. Bielefeld, S. 98-109.

Frackmann, M./Tärre, M. (2009): Lernen und Problemlösen in der beruflichen Bildung: Methodenhandbuch. Bielefeld.

Gläser-Zikuda, M. (2010): Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht (Erziehungswissenschaft, Band 27). Landau.

Harmeier, M. (2011): Deutschlandweite IST-Analyse von Mentoringsystemen für Studierende. Identifikation von Good-Practise (unveröffentlichter Bericht).

Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung, Hohengehren, Baltmannsweiler.

Löther, A. (2003): Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft. CEWS Beiträge. Nr. 1. Frauen in Wissenschaft und Forschung. Bielefeld. S. 9-28

Manz, A. (2010): Lernberatung. In: Schlüter, A. (Hg.): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Opladen [u.a.]. S. 73-80.

Nestmann, F. (2002): Beratung als Ressourcenförderung. Juventa, Weinheim [u.a.].

Rambow, R./Nückles, M. (2002): Der Einsatz des Lerntagebuches in der Hochschullehre. In: Das Hochschulwesen 50. Jg., S. 113-120.

Schlüter, A. (2010): Mentoring. In: (ders.): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Opladen [u.a.]. S. 101-106.

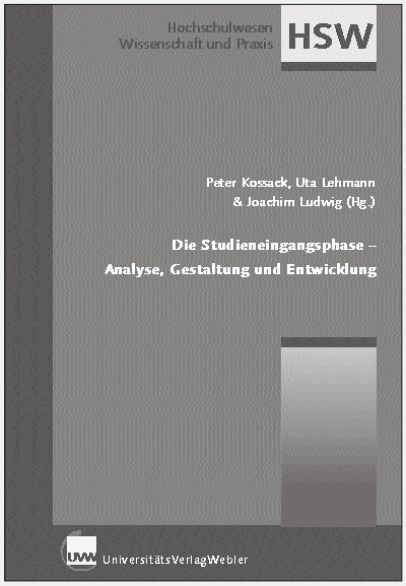
Siebert, H. (2010): Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren. Bielefeld.

Strauch, A./Jütten, S./Mania, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld.

■ **Dr. Michaela Harmeier,** Mentoring-Koordinatorin, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: michaela.harmeier@uni-due.de

■ **Katrin Häuser,** B.A. Projekt-Assistenz Mentoring, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: katrin.haeuser@uni-due.de

Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.):
Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung



Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind. Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen. Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangsplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind. Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

ISBN 10: 3-937026-77-0, Bielefeld 2012, 165 Seiten, 19.80 Euro

Reihe „Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis"

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

Reihe „Motivierender Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen"
Bisher 14 Bände erschienen – Aktuelle Empfehlungen:

Werner Kretschmar und Ernst Plietz:
Die Vorlesung – eine Anleitung zu ihrer Gestaltung

Vorlesungen sind seit jeher hochschultypische Lehrform. Daran wird sich schon wegen der hohen Studierendenzahlen nichts ändern, obwohl die Vorlesung häufig zu hohe Anforderungen an die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Hörer stellt. Es bedarf einer durchdachten Planung und Darbietung des Lehrstoffes, wenn der von den Lehrenden angestrebte Orientierungs- und Lerneffekt zumindest bei der Mehrzahl ihrer Studierenden erzielt werden soll.
Die vorliegende Schrift geht auf die mit Vorlesungen verfolgten Absichten ein sowie darauf, wie die Zuwendung der Lernenden zum Lehrinhalt (besser) erreicht werden kann. Es folgen Hinweise, wie die Lehrenden die Faßlichkeit des zu Vermittelnden verbessern können und wie das Behalten des Gehörten gefördert werden kann. Schließlich wird auf personale Momente für Vorlesungserfolg und auf die Struktur von Vorlesungen eingegangen.
Didaktisch und psychologisch begründete Empfehlungen wie in dieser Schrift können den jüngeren Lehrenden bei der Planung und Ausführung ihrer Lehrvorhaben helfen. Auch erfahrene Dozenten werden Anregungen finden.

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

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

Klaus Dieter Bock: Seminar-/Hausarbeiten

ISBN-10: 3-937026-29-0,
Bielefeld 2004, 48 Seiten,
9.95 Euro

Seminar- bzw. Hausarbeiten könnten ein besonders ergiebiges Trainingsfeld sein, auf dem die Kompetenzen, die insgesamt die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten ausmachen, geübt und entwickelt werden: z.B. argumentieren, analysieren, vergleichen, interpretieren, Theorien anwenden/entwickeln. Die hier eigentlich vorhandenen Lernmöglichkeiten bleiben jedoch in der gegenwärtig üblichen Seminar-Praxis häufig ungenutzt. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten im Studium wird weithin dem Zufall überlassen, weshalb kaum jemand auf die Idee kommt, die Themen von Seminar- bzw. Hausarbeiten explizit so zu bestimmen, dass diese Fähigkeiten geübt werden könnten. Zur Verbesserung dieser immer wieder beklagten Situation genügt es also nicht, den Studierenden ausführlichere Rückmeldungen auf ihre Leistungen zu geben.
Der Erwerb dieser Kompetenzen müsste zunächst explizit unter die Lehrziele "normaler" Veranstaltungen aufgenommen werden, damit man Seminar- bzw. Hausarbeiten gezielt fürs Training dieser Kompetenzen einsetzen kann. Erst dann ist es möglich, den Studierenden eine gezielte Rückmeldung zu geben und nicht nur irgendeine auf eine irgendwie gute Arbeit. Und nur so können Studierende erfahren, dass sie - im Sinne wissenschaftlichen Studiums - etwas gelernt haben, was sie gelernt haben und "wo sie stehen".
Zu dieser motivationsfördernden Erkenntnis und damit zur Verbesserung der Lehre könnten Seminar- bzw. Hausarbeiten beitragen, wenn Lehrende genauer bestimmen, wozu Seminar- bzw. Hausarbeiten - ausser zum blossen Erwerb eines "Scheins" - dienen sollen, und wenn sie die damit verbundenen Mühen auf sich nehmen. Solche Überlegungen sollen hier durch Klärung der komplexen Zusammenhängen angeregt werden.

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

dghd-Jahrestagung vom 26. bis 28. September 2012 in Mainz

An der 41. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), die vom 26. bis 28. September 2012 auf dem Campus der Johannes Gutenberg-Universität Mainz stattfand, nahmen rund 260 Personen, vorwiegend aus den Bereichen der Hochschulforschung, der hochschuldidaktischen Praxis sowie des Wissenschaftsmanagements, teil. Die Tagung wurde gemeinsam von der dghd und dem Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität ausgerichtet. Der Tagungstitel *Forschung im Fokus – Hochschullehre und Studium* sollte auf die stärkere Verbindung von Forschung und Praxis hinweisen. In diesem Sinne standen Beiträge im Vordergrund, die auf die konzeptionelle Entwicklung und empirische Fundierung hochschuldidaktischer Praxis abzielen. Darüber hinaus wurden innovative Ansätze für den Bereich der Lehre im Kontext der Forderung nach einer stärkeren Lerner- und Kompetenzorientierung in der Hochschullehre vorgestellt.
Neben den Keynotes von Uwe Wilkesmann (TU Dortmund), Carolin Kreber (University of Edinburgh) und Silke Schworm (Universität Regensburg) wurden Forschungsreferate, Überblicksreferate, Diskursforen, DoktorandInnenforen, Praxisforen, Arbeitsgruppen und Workshops angeboten. Ergänzt wurde die Tagung durch eine Postersession. Im Folgenden sollen insbesondere die zentralen Thesen der Keynotes sowie ausgewählter Vorträge dargestellt werden, um einen Eindruck zur thematischen Ausrichtung der Tagung zu geben. Abschließend werden Ergebnisse der Tagungsevaluation zusammengefasst.

Uwe Wilkesmann referierte über Einflussfaktoren auf den Lehrstil von Professorinnen und Professoren. Nach Prosser & Trigwell differenzierte er nach oberflächlichem Lernen, das Ergebnis eines dozentenorientierten Lehrstils sei, und tiefergreifendem Lernen, das einem studierendenorientierten Lehrstil zugeordnet werden könne. Als Einflussfaktoren konnte er Managerial Governance, die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Fachdisziplinen *(applied and pure hard/soft disciplines)*, die Kommunikation innerhalb des Kollegiums, die Wahrnehmung hochschuldidaktischer Weiterbildung und Gender-Effekte identifizieren. Des Weiteren lasse sich zwischen transaktionaler und transformationaler Steuerung bzw. Führung unterscheiden. Während transaktionale Führung bspw. den Charakter von gegenseitigen Vereinbarungen in den Vordergrund rücke, gründe transformationale Führung auf den Gedanken der Profession, der mittel- und langfristigen Sozialisation und Interaktionskultur im Fach und somit auf gegenseitigem Vertrauen, Respekt und Loyalität. Auf der Grundlage von zwei Befragungen von Professorinnen und Professoren an Universitäten und Fachhochschulen gelangt Wilkesmann zu dem Ergebnis, dass transformationale Führung von großer Bedeutung für den Lehrstil und der Einfluss transaktionaler Führung bislang zu vernachlässigen seien. Mit Blick auf die Praxis der Hochschuldidaktik sollte entsprechenden Aspekten der transformationalen Führung verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden.
Carolin Kreber hielt einen Vortrag zum Thema *The scholarship of teaching and learning: Verschiedene Auffassungen und Ansätze.* In den vergangenen Jahren, so Kerber, seien unterschiedliche Entwicklungen zu beobachten. Zum einen sei eine internationale und kooperative Bewegung zu beobachten, welche sich dadurch auszeichne, dass einige reputable internationale Zeitschriften über die Ideen, Überlegungen und Untersuchungen von Hochschullehrenden aus verschiedenen Fachrichtungen berichten. Zum anderen könne *scholarship of teaching and learning* auch als Forschung in einer bestimmten Disziplin oder einem bestimmten Spezialgebiet verstanden werden, welche auch Einfluss auf die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit haben könne. Eine dritte zu identifizierende Ausrichtung sei ein evidenzbasierter Ansatz im Hinblick auf die Lehr- und Lerngestaltung, bei dem es vor allem auch um die Effektivität spezifischer Lehr- und Lernmethoden oder didaktischer Modelle gehe. Aus diesen Betrachtungen lassen sich drei verschiedene Perspektiven bzw. Varianten von *scholarship of teaching and learning* ableiten: eine stärker anwendungsorientierte, eine prozessorientierte, bei der die eigene Lehre die Basis für die Forschung darstellt. In ihrem Vortrag wird deutlich, dass der Schwerpunkt im Bereich der Forschung und Erkundung liegt und am besten durch den Begriff „Inquiry" (Untersuchung, kritische Hinterfragung) beschrieben werden kann. Dabei werden u.a. die Ziele der Hochschulbildung und -lehre, studentische Lernprozesse, Entwicklung und Bildung, Veränderung der Studierenden und konkrete Lehr- und Evaluationsmethoden hinterfragt. Das vorgestellte Ziel war, den Bildungsprozess der Studierenden zu fördern unter Berücksichtigung von verschiedenen Aspekten und Fragstellungen des Begriffes „Inquiry".
Zum Schluss wies Frau Kreber nochmals darauf hin, dass Publikationen zwar sinnvoll seien, jedoch vielleicht mehr ‚Public Action' im SOTL gebraucht werden würde.

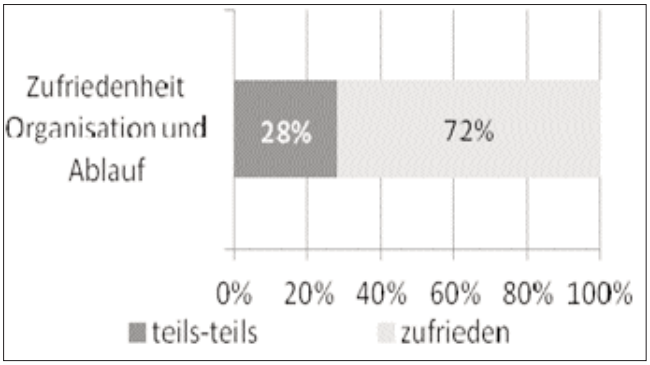
Robert Kordts-Freudinger ging in seinem Beitrag *Haben Professoren Gefühle?* der Forschungsfrage *Wie hängen Emotionen und Emotionsregulation mit der Lehrauffassung zusammen?* nach. Ausgehend von der – bisher wenig untersuchten – Feststellung, dass Hochschullehrende in ihrem Lehrhandeln, der Interaktion mit Studierenden und ihren Lehrüberzeugungen von ihren Emotionen beeinflusst werden, untersuchte der Referent in einer Online-Umfrage Hochschullehrende der Universität Paderborn. Das Befragungsinstrument untersuchte sowohl häufig auftretende positive und negative Emotionen, sowie die Emotionsregulation mit Hilfe des *Emotions Regulation Questionaire* nach Gross & John, als auch die Dozenten-orientierung anhand des *Approaches to Teaching*-Fragebogens nach Prosser & Trigwell.
Zunächst ließen sich Zusammenhänge zwischen positiven Emotionen und dem Emotionsregulationstyp Neubewertung, sowie einer studentischen Dozentenorientierung nachweisen. Mittels einer multivariaten Analyse konnte gezeigt werden, dass eine Neubewertung emo-

tionaler Situationen, unabhängig vom Auftreten positiver Emotionen, positiv mit einer studentenorientierten Dozentenorientierung zusammenhängt. Allerdings betont Kordts-Freudinger abschließend, dass die hochschuldidaktische Forschung in Bezug auf Emotionen der Lehrenden erst am Anfang steht und damit noch viel Raum für anschließende Forschung lässt.

Im Rahmen der Forschungsreferate zum Thema *Innovative Lehr- und Lernformen* stellten Claudia Gómez-Tutor und Christine Menzer (TU Kaiserslautern) ein multiperspektivisches Setting zur Lehrerbildung vor. Grundlage bei der Entwicklung dieser Lehrform ist das von Gómez-Tutor entwickelte Modell einer Reflexiven Professionalität. Aus einer konstruktivistischen Sichtweise heraus beschreibt das Modell, wie durch die drei Komponenten Reflexion, Wissen und Können eine dreifache Professionalität entsteht.
Entstanden ist eine Kooperationsveranstaltung unter Beteiligung der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktik der Biologie und einer Schule. Diese gliedert sich in die folgenden drei Phasen: eine Vorbereitungsphase, eine Phase in der erarbeitete Unterrichtsminiaturen von Studierenden getestet, anschließend bewertet und optimiert, erneut gehalten und abschließend gemeinsam evaluiert werden, sowie eine Evaluation der gesamten Lehrveranstaltung. Dabei wurde deutlich, dass die Herausforderung bei der Anbahnung von Reflexionskompetenz vor allem in der Überbrückung der theoretischen, praktischen und subjektiven Ebene von Unterrichtsgestaltung besteht. Dem wurde in dieser innovativen Lehrform mit Peer-Teaching, einem wiederholbaren Lernsetting, der Vernetzung universitärer Studienanteile und einem Lernen am Original begegnet. Zukünftig gilt es vor allem die Reflexionsphase im Rahmen der Lehrveranstaltung zu vertiefen, die Lehrform auf weitere Fachdidaktiken auszuweiten, das Lernsetting auf andere Studiengänge zu übertragen und eine außerschulische „Mini-Empirie-Welt" zu schaffen, die eine Anknüpfungsmöglichkeit für Abschlussarbeiten bietet.

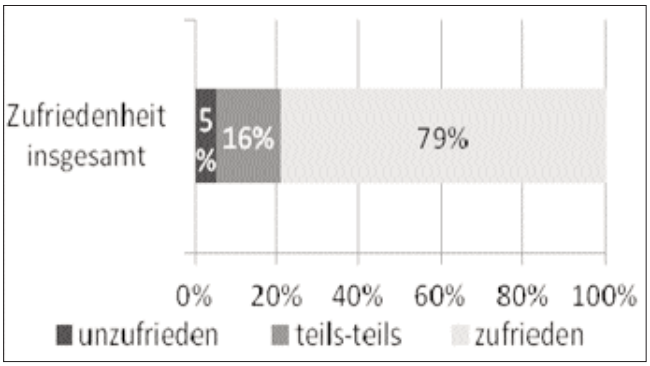
Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation der 41. dghd-Jahrestagung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zusammenfassend vorgestellt. Dafür wurden Befragungen zu den Teilnahmegründen, den Rahmenbedingungen und zur Zufriedenheit mit der Tagung insgesamt durchgeführt. Zudem sollen besonders gut bewertete Einzelveranstaltungen erwähnt werden.
Der am häufigsten als wichtig angegebene Teilnahmegrund war der kollegiale Erfahrungsaustausch und das damit verbundene Networking, gefolgt von der Diskussion neuer Forschungsergebnisse und dem Thema der Tagung. Das lässt den Schluss zu, dass vor allem der kommunikative Austausch der Besucher im Mittelpunkt der Tagung stand. So erklären sich die regen Gespräche und Diskussionen im Rahmen der einzelnen Veranstaltungen, die auch oftmals noch in den Pausen fortgesetzt wurden.
Die Auswertung der Skala zur Zufriedenheit mit Organisation und Ablauf der Tagung[1] ergab keine unzufriedenen Teilnehmer. Hingegen waren 72% der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer mit den Rahmenbedingungen zufrieden, was in Abbildung 1 dargestellt wird.

Abbildung 1: Zufriedenheit mit Organisation und Ablauf



Daher verwundert auch nicht, dass über drei Viertel der Befragten, nämlich 79%, mit der 41. dghd-Jahrestagung insgesamt zufrieden waren. Dieses Ergebnis findet sich grafisch aufbereitet in Abbildung 2.

Abbildung 2: Zufriedenheit insgesamt



Diese hohe Zufriedenheit verdankt die Tagung neben ihren aktiv teilnehmenden Besucherinnen und Besuchern vor allem auch den vielen interessanten Vorträgen und Workshops. Besonders hervorzuheben sind hierbei die Beiträge von Eva Buff Keller und Sabine Brendel zum Thema *Wann und wie? – Begleitung von Curriculumentwicklungsprozessen durch die Hochschuldidaktik*, sowie von Sandra Dreier mit dem Titel *Aktivierung * Ermöglichung = Handlung gecoachte (Handlung * Reflexion) = Kompetenzförderung*, die in der Evaluation der Einzelveranstaltungen durch eine besonders gute Bewertung auffielen.
Das Ergebnis der Evaluation spiegelt so auch den Eindruck der Autoren wider, dass die 41. dghd-Jahrestagung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz einen gelungenen Rahmen für den Austausch und die Diskussion aktueller, hochschuldidaktischer Themen liefern konnte.

[1] Zur Analyse wurden mehrere Variablen zu Tagungsorganisation und -ablauf zu einer Skala zusammengefasst (a = 0,76).

■ **Mareike Hinz, Christian Straßer & Sina Smid,** Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena erweitert ihr Studienprogramm

Berufsziel Professur

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena wird es ab dem Sommersemester 2013 erstmals Kursangebote zur Karriereplanung speziell für promovierte wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geben. „Deutschlandweit gibt es bisher kaum solche Kurse, die eigens auf die Bedürfnisse der Postdocs zugeschnitten sind", sagt Dr. Hanna Kauhaus, verantwortlich für den Bereich Postdocs an der Graduierten-Akademie. „An der Universität Jena wird diese Lücke geschlossen."
Die Graduierten-Akademie bietet für Postdocs zunächst zwei Kurse zur Karriereplanung an, die durch Angebote zu den Themen Drittmittelakquise und Projektmanagement ergänzt werden. Diese erweitern das vorhandene Seminar- und Veranstaltungsangebot des Servicezentrums Forschung und Transfer und der Personalentwicklung der Universität.
„Durch die Förderung der Stiftung Mercator können wir mehr Angebote für unsere Postdocs schaffen", berichtet Dr. Kauhaus. „Unser Ziel ist es, sie im Bereich Karriereplanung und -entwicklung auf ihrem Berufsweg bestmöglich zu unterstützen." Seit 2012 bietet Kauhaus eine individuelle Beratung für promovierte wissenschaftliche Mitarbeiter an. Im Fokus stehen dabei insbesondere die Themen Laufbahnentwicklung, Work-Life-Balance, Karrierealternativen und Konflikte. Auch auf der Website der Graduierten-Akademie (www.jga.uni-jena.de/studienprogramm) finden sich umfassende Informationen speziell für promovierte wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Einen Rahmen für all diese Jenaer Aktivitäten bietet das Haus für den wissenschaftlichen Nachwuchs „Zur Rosen". Es ist seit Juli 2012 die zentrale Anlaufstelle für alle Promovierenden und Postdocs der Friedrich-Schiller-Universität und wird von der Stiftung Mercator mit 1,2 Millionen Euro in den nächsten fünf Jahren gefördert.
Die neuen Postdoc-Kurse werden im Rahmen des Studienprogramms der Graduierten-Akademie angeboten. Dieses richtet sich an alle Promovierenden und Postdocs der Uni Jena. Es umfasst die Bereiche Forschungsmethoden, Schlüsselqualifikationen, Lehrqualifikation und Sprachen. Das Angebot im Bereich Lehre wird von der Servicestelle LehreLernen gestaltet. Es gibt Kurse sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache.
Die Seminare und Workshops des Studienprogramms der Graduierten-Akademie starten zu Beginn des Sommersemesters. Eine Anmeldung ist seit 11. Februar online möglich unter:
www.jga.uni-jena.de/studienprogramm.

Kontakt:
Dr. Hanna Kauhaus
Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena
Johannisstraße 13
07743 Jena
Tel.: 03641 / 930396
E-Mail: hanna.kauhaus@uni-jena.de
www.jga.uni-jena.de

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmalig werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt.

Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leser- schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

ISBN 3-937026-17-7, Bielefeld 2004 ,
2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro

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

Reihe „Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis"

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften
ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften
ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht
ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

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

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

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

- „Hochschulforschung",
- „Hochschulentwicklung/-politik",
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte", aber ebenso
- „Rezensionen", „Tagungsberichte" sowie „Interviews".

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage: „**www.universitaetsverlagwebler.de**".

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 3+4/2012
Wissenschaftsbasierte Politikberatung

Forschungsentwicklung/-politik

acatech – DEUTSCHE AKADEMIE DER TECHNIKWISSENSCHAFTEN – Programmatik internationaler Arbeit

Gespräch mit Rudolf Hielscher (Leiter acatech Brüssel-Büro) zur acatech-Strategie der Politikberatung bei der EU

Reinhard Hüttl
„Wissenschaftsbasierte Politikberatung bei der EU"

Chancen der wissenschaftsbasierten Politikberatung. Zur Einordnung der acatech-Initiative durch Robert-Jan Smits, Generaldirektor für Forschung und Innovation in der Europäischen Kommission

Euro-CASE "EU Public-Private Partnerships in Research and Innovation" Policy Position Paper (Euro-CASE Innovation Platform London meeting, October 2012)

Wilhelm Krull
Governance for Integrity and Quality in Universities – Towards a Culture of Creativity and Quality Assurance

Helene Schruff & Lutz Bornmann
Das Fachbeiratswesen der Max-Planck-Gesellschaft: Ein Best Practice Beispiel für eine flächendeckende und kontinuierliche Evaluation von Forschungsinstituten

Forschung über Forschung

Axel Philipps
Ressortforschungseinrichtungen und ihre Merkmale praxisorientierter Wissensproduktion

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2013
Sind Studierende tatsächlich Kunden der Hochschule?

Hochschulforschung

Thea Rau, Jörg Fegert, Jens Hoffmann & Marc Allroggen
Zielgerichtete Gewalt von Studierenden an Hochschulen

Daniel Hechler & Peer Pasternack
Forschend beraten oder beratend forschen? Die typischen Probleme von Forschungsorganisationsanalysen

Andreas Ortenburger
Grenzen überschreiten – Zur Interdisziplinarität in neuen Studienstrukturen

Hochschulentwicklung/-politik

Thomas Schröder & Lars Degenhardt
Kundenorientierung als Herausforderung für deutsche Hochschulen

Elke Wild
Lerner sind mehr als Kunden und Hochschulen mehr als Unternehmen – Kundenorientierung im Hochschulkontext aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie betrachtet

Martin Fitting, Christian Horn, Peter Lorson & Christina Wigger
Eignung von Erfolgsdeterminanten zur Bewertung der Hochschullehre

Wolff-Dietrich Webler
Studierende als Kunden der Hochschule?? Ein geeigneter Erklärungsansatz? Wo bleibt die Lerngemeinschaft?

Hans-Ulrich Küpper
Studierende als Kunden – BWL-Konzepte für Hochschulen?

Ludwig Huber
Studierende als Kunden? – Kunden als Studierende!

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2013

HM-Gespräch mit Prof. Dr. Volker Epping, Inhaber des Lehrstuhls für Öffentliches Recht, Völker- und Europarecht der Leibniz Universität Hannover

Organisations- und Managementforschung

Martin Winter & Teresa Falkenhagen
Marketing an Hochschulen
Zur organisatorischen Verortung von Marketingstellen an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen

Susanne Kirchhoff-Kestel & Steven Ott
Mehr als ein Jahrzehnt Kosten- und Leistungsrechnung in Hochschulen – Zur Bedeutung des Instruments für die interne Steuerung

Michael Jüttemeier & Georg Krücken
Administratives Hochschulmanagement als Erfolgsfaktor im wissenschaftlichen Wettbewerb?
Eine quantitative Analyse der Personalentwicklung an Universitäten der 3. Förderlinie der Exzellenz-Initiative

Rezension

Berit Sandberg: Wissenschaftliches Arbeiten von Abbildung bis Zitat. Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion
(Brigitte Clemens-Ziegler)

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2013
Studierendenforschung: Problemlagen und Beratungsbedürfnisse von Studierenden

Andreas Ortenburger
Zum Belastungserleben von Bachelor-Studierenden in Studium und Alltag

Maja Eva Weegen
Studienbedingungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an nordrhein-westfälischen Hochschulen – Ausgewählte Ergebnisse zu Beratungsbedarf und Fördermaßnahmen

Lukas Bischof & Frederic Neuss
Im toten Winkel des Beratungsdschungels – Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung in Deutschland und eine mögliche Lösung

Sabine Köster
Was psychotherapeutische Beratungsstellen in der Öffentlichkeit zu suchen haben: Round-Table-Gespräche der PBS Karlsruhe

Susanne Rothmund
Am anderen Ende der Leitung – ls studentische Mitarbeiterin in der Studienberatung

Sandro Vicini
Die Beratungsstelle der Berner Hochschulen – eine Standortbestimmung

FEDORA – aufgegangen in der EAIE, der „European Association for International Education?“
Interview mit Hans-Werner Rückert, letzter Präsident von FEDORA und leitendes Mitglied des Boards der EAIE

Konferenzbericht
FEDORA unter neuem Dach, Bericht von der EAIE-Tagung in Dublin, September 2012 (Wilfried Schumann)

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2013
Evidenzbasierte Steuerung als Ergebnis von Evaluation und Qualitätsmanagement

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Susanne In der Smitten
Einflussfaktoren der Wirksamkeit von Evaluationen am Beispiel der Hochschulpolitik

Bernhard Minke, Katrin Thumser-Dauth & Anne Töpfer
Wirksamkeit und Wirkungen der Modulevaluation: Eine Metaevaluation zur Verbesserung eines Evaluationsverfahrens

Lukas Bischof & Brankica Assenmacher
Chancengleichheit im Fokus der Qualitätssicherung – Probleme und Möglichkeiten in der Umsetzung eines Akkreditierungskriteriums

Qualitätsentwicklung/-politik

Philipp Pohlenz, Marc Wilde & Frank Niedermeier
"Going Global": Qualitätssicherung von Lehre und Studium in internationaler Kooperation

Rezension

Berit Sandberg: Wissenschaftliches Arbeiten von Abbildung bis Zitat. Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion
(Brigitte Clemens-Ziegler)

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

Erhältlich im UniversitätsVerlagWebler:

Birgit Schädlich:
Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fachpraktikum Französisch
Hochschuldidaktisches Konzept und Entwicklungsmöglichkeiten

ISBN 3-937026-72-X, Bielefeld 2011,
27 Seiten, 5.80 Euro

Im Zuge des Bologna-Prozesses sind in den letzten Jahren Lehramtsstudiengänge an vielen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen grundlegend reformiert worden. Praxisorientierung, Berufsfeldbezug und ein verbesserter Austausch zwischen den an der Lehrerausbildung beteiligten Fächern und Institutionen gelten dabei als Schlagworte eines erwarteten Qualitätssprungs durch die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge.
Wie sich jedoch die administrativen Veränderungen in der hochschuldidaktischen Praxis einzelner Lehrveranstaltungen widerspiegeln, ist immer noch eine kaum diskutierte und untersuchte Frage: Nur selten treten Lehrende in einen Austausch darüber, wie sie ihre Seminare konkret planen und methodisch-didaktisch gestalten. Das vorliegende Veranstaltungskonzept hat zum Ziel, einen solchen Austausch zu fördern und stellt detaillierte Ablaufplanungen und Materialien zu einem Seminar im Bereich der Fremdsprachendidaktik vor.
Beschrieben werden die Begleitveranstaltungen zum Fachpraktikum im Fach Französisch, das Lehramtsstudierende während des Studiengangs Master of Education der Georg-August-Universität Göttingen absolvieren. Der thematische Fokus des Seminars liegt auf den aktuellen Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik, wie sie sich unter dem Schlagwort „Kompetenzorientierung" aus den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache der Kultusministerkonferenz und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates herleiten lassen. Ziel ist eine Einführung in diesen Themenbereich und seine Anbindung an die Unterrichtspraxis, der die Studierenden während des Praktikums begegnen. Die Konzeption der Lehrveranstaltung richtet sich an der Frage aus, wie dieser Theorie-Praxis-Bezug methodisch-didaktisch möglichst gewinnbringend gestaltet werden kann. Die Publikation bietet eine Diskussionsbasis für Weiterentwicklungen des Seminartyps „Fachpraktikum" sowie für empirische Forschungsarbeiten in diesem Feld.

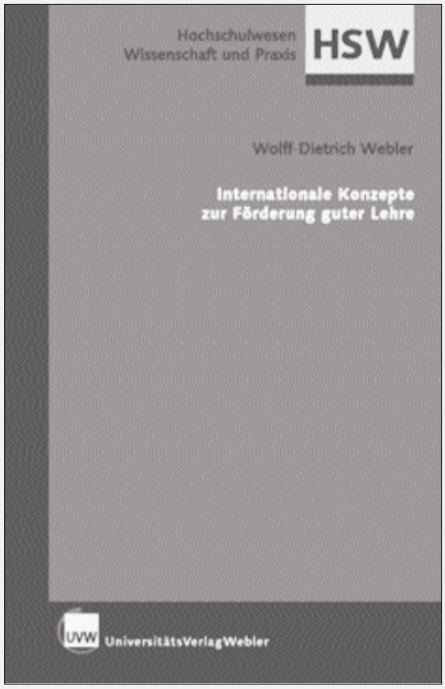
Reihe: Veranstaltungskonzepte und -materialien

Wolff-Dietrich Webler:
Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre

Alle Versuche der Hochschulen, die Qualität der Lehre zu erhöhen (z.B. durch Lehrevaluation, Coaching, Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz) sind letztlich von der Wertschätzung abhängig, die die Lehre genießt - also von einer Kultur guter Lehre.
Der vorliegende Band besteht aus zwei Teilen:
A) Er bietet nach Diskussion hinderlicher und förderlicher Rahmenbedingungen einen Überblick darüber, mit welchen Maßnahmen eine dauerhafte Wertschätzung und Kultur guter Lehre an den Hochschulen aufgebaut werden kann – m.a.W., wie eine Aufwertung von Lehrleistungen aussehen könnte, und
B) welche alternativen Möglichkeiten es gibt, die Maßnahmen aus A) organisatorisch, konzeptionell und wissenschaftlich-praktisch abzusichern. Hier bieten sich verschiedene Institutionalisierungsmöglichkeiten bei unterschiedlichen, gestuften Leistungserwartungen an. Dieser Frage wird aus zwei Richtungen nachgegangen:

1. Wenn bestimmte Leistungen erwartet werden, müssen dementsprechende Ressourcen und Institutionalisierungsformen bereit gestellt werden; diese Zusammenhänge werden dargestellt.
2. Wenn der Umfang bereitgestellter Ressourcen bereits festliegt – wieviele und welche Leistungen können dann realistisch von dieser Institutionalisierung erwartet werden? Dies kann durch eine Sachlage tatsächlich erzwungen sein (unüberwindliche Priorisierungen usw.); manchmal kann es sich aber auch um Alibimaßnahmen handeln (symbolische Politik). Dann soll dieser Zugang Alibi-Einrichtungen erschweren, die dann häufig mit unrealistischen Erwartungen überhäuft werden. Kann die Einrichtung (was absehbar war) dem nicht nachkommen, wird dies nicht selten gegen die Hochschuldidaktik als solche verwendet.

Beide Texte sind aus Gutachten hervorgegangen, die der Autor A) für die Universität Osnabrück und B) für das baden-württembergische Ministerium für Wissenschaft und Kunst erstellt hat.
Der Autor war – aus Leitungsfunktionen der Hochschulplanung und empirischen Hochschulforschung der Hochschulen des Landes Baden-Württemberg kommend – u.a. Aufbaubeauftragter für das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld und später Sprecher des Programmbeirats des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums beim Aufbau des landesweiten Zentrums für Hochschuldidaktik.



ISBN 3-937026-73-8 , Bielefeld 2011,
121 Seiten, 18.60 Euro

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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