



JOURNAL HOCHSCHULDIDAKTIK

Sommersemester 2002

Lehr- & Beratungsangebote
Infos
Tipps
& Themen

THEMA DIESER AUSGABE:

SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN



13. Jg. Nr. 1
März 2002
ISSN 0949-2429

www.hdz.uni-dortmund.d

Editorial Johannes Wildt	3
Schlüsselqualifikationen im Kontext der Hochschulreform Petra Selent	4
Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation Sigrid Metz-Göckel, Christine Roloff	7
Virtuelles Coaching – didaktische Metamodellierung und Transparenz von Metakompetenz Matthias Heiner	11
Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung – Fachdidaktische Ansatzpunkte für eine neue Lern- und Arbeitskultur in Schule und Betrieb Bernd Ott	17
Schlüsselkompetenzen in der Promotionsphase Johannes Wildt	21
Interview mit Dr. Eckhard Steuer	24
Literaturempfehlung	26
Lehr- und Beratungsangebote für Lehrende und wissenschaftliche MitarbeiterInnen	27
Studiengangbezogene Lehrangebote	31
Lehr- und Beratungsangebote für Teilnehmende von Graduate Schools und Promotionskollegs	32
]studierwerkstatt[33
Lehr- und Beratungsangebote für Studierende und TutorInnen	34
Start in die Lehre	35
Projekte des HDZ	36
MitarbeiterInnen	37
Anmelde-Coupons	38

Journal Hochschuldidaktik

ehem. HDZ-Rundbrief
13. Jahrgang 2002, Nr. 1

Herausgeber:
Hochschuldidaktisches Zentrum
Universität Dortmund
Vogelpothsweg 78
44227 Dortmund

Tel.: 0231/755-5526
Redaktion dieser Ausgabe:
Johannes Wildt, Matthias Heiner, Angelika Kalbitz, Marion Kamphans, Marion Kettler
Gestaltung/Layout: Angelika Kalbitz

Schlüsselkompetenzen

– ein Schwerpunkt in der Arbeit des HDZ

Mit dem Terminus der „Schlüsselkompetenz“ bzw. „Schlüsselqualifikation“ nimmt das **Journal** des HDZ ein Leitmotiv auf, das heute in unterschiedlichsten Variationen die Studienreform durchzieht. Mit der Begriffsschöpfung „Schlüsselqualifikation“ gelang dem damaligen Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Dieter Mertens, Anfang der 70er Jahre (vgl. Mertens 1974) ein semantischer Coup, dessen metaphorische Qualität eine beispiellose Begriffskarriere in Gang setzte. Schon in den frühen 70er Jahren war das Paradigma des manpower approach der Bildungsökonomie in sich zusammengebrochen, demnach aus der Analyse der Anforderungen des Beschäftigungssystems qualitativ und quantitativ der Bedarf an Arbeitskräften an das Bildungssystem hergeleitet werden sollte. Stattdessen trat die Unterdetermination in der Relation zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem empirisch und theoretisch zu Tage. Mertens als Flexibilitätsforscher versuchte, die strategische Steuerungslücke der „Bildungsproduktion“ dadurch zu schließen, dass er aus dem prognostischen Defizit eine Tugend machte. Weil die Absolventen des Bildungssystems immer weniger passgenau mit dem Qualifikationsbedarf für den Übergang in das Beschäftigungssystem ausgestattet werden konnten, um diesen in lebenslängliche Berufsbiographien umzusetzen, sollte dieser „gap“ mit Schlüsselqualifikationen überbrückt werden, die eine flexible Anpassung an sich ständig verändernde Berufsanforderungen erlauben sollten. Diese Aufgabe der Passung zwischen Bildung und Beschäftigung, die also nicht mehr systemisch steuerbar erschien, wurde damit den Individuen zugespielt bzw. als Ausbildungsaufgabe einer Entwicklung flexibler Disposition in diese rückverlagert. Da es sich in diesem Sinne nicht mehr um den Ausdruck von Anforderungen in Termini von Qualifikationen, d.h. Qualitäten der Inhalte und Prozesse von Arbeit und Beruf handelt (die Mertens'sche Perspektive des Berufsforschers), ist es auch gerechtfertigt von Kompetenzen zu sprechen, d.h. von individuellen Dispositionen, die zur Performanz - also praktischem Handeln - in einer Vielzahl differenter Situationen befähigen. Schlüsselkompetenzen, um die Metapher zu interpretieren, erlauben, immer wieder neue Handlungsräume aufzuschließen.

Wie steil die Begriffskarriere nach einer anfänglich auch in der Hochschuldidaktik eher theoretisch geführten Debatte in der ersten Hälfte der 70er Jahre und einer Refraktärphase bis in die frühen 80er Jahre hinein verlief (vgl. dabei ähnlich gelagerte Begriffsstrategien wie die „multifunktionalen Fähigkeiten“ in den Wissenschaftsrat-Gutachten zur Differenzierung des Studiums, 1976), zeigt die Zusammenstellung von Didi u.a., die bis 1993 in der Literatur zur Berufsbildung bereits über 600 verschiedene Bedeutungsvarianten identifizierten. In späteren Diskussionen (z.B. Negt, ...) wurde die Metapher von der Sphäre der beruflichen Bildung auf gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen ausgeweitet.

Zwar ist diese Vieldeutigkeit nicht selten Gegenstand wissenschaftlicher Kritik geworden, die auf die Schwierigkeiten hinweist, die subsumierten Sachverhalte wissenschaftlich zu rekonstruieren. Dennoch besteht heutzutage ein relativ breiter Konsens, dass die Entwicklung beruflicher und gesellschaftlicher Handlungskompetenzen nur als integratives Konzept aus fachlichen, methodischen, sozialen und personenbezogenen Kompetenzen gelingen kann. Die neuere Studienreformdebatte ist darauf angelegt, diese Aspekte in die Lehr- und Studienziele bzw. -programme zu integrieren. In diesem Sinne hat es sich auch das HDZ zum Ziel gesetzt, die Bedingungen und Möglichkeiten zu explorieren, die Ziele der Lehr- und Studienpraxis mit Schlüsselkompetenzen anzureichern. Die Gutachter des Dortmunder Reviews und die Strukturkommission haben empfohlen, genau diese Schlüsselthematik zu einem Schwerpunkt der Arbeit des HDZ zu entwickeln. Die vorliegende Ausgabe des **Journals** gibt einen Einblick darin, wie dieser Schwerpunkt am HDZ ausgestaltet ist:

- Petra Selent verortet die „Schlüsselqualifikationen im Kontext der Hochschulreform“.
- Sigrid Metz-Göckel und Christine Roloff konkretisieren mit dem Konzept der Genderkompetenz ein Schlüsselthema beruflicher und gesellschaftlicher Bildung.
- Mit seinem Beitrag zum virtuellen Coaching arbeitet Matthias Heiner neue Aspekte der viel diskutierten Medienkompetenz heraus.
- Der Gastbeitrag von Bernd Ott (Fakultät Maschinenbau, Technikdidaktik) umreißt auf der Basis der Schlüsselkompetenzorientierung sein Konzept einer ganzheitlichen Berufsbildung, dessen Relevanz für die Hochschulausbildung deutlich wird.
- Johannes Wildt schließlich stellt die Vorschläge des HDZ dar, durch Weiterbildung und Beratung die Aneignung von Schlüsselkompetenzen in der Promotionsphase zu fördern.

Das HDZ leistet in den oben beschriebenen Aspekten Beiträge für die Studienreform an der Universität Dortmund wie etwa die Bereitschaft der Universität, sich am Modellversuch zur gestuften Lehrerbildung zu beteiligen und in diesem Zusammenhang besonderes Gewicht auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen zu legen, die Aktualität des Themas unterstreicht. Das HDZ ist gerne bereit, seine Kompetenzen in diesem Studienreformprozess einzubringen.

Johannes Wildt

Schlüsselqualifikationen im Kontext der Hochschulreform

Im Rahmen der Hochschulreform wird seit einigen Jahren eine öffentliche Debatte über die Effizienz von Studium und Lehre an deutschen Universitäten geführt. BildungspolitikerInnen fordern, das Studium solle insgesamt nachhaltiger werden und Qualifikationen und Kompetenzen vermitteln, die stärker an den konkreten Anforderungen des heutigen gesellschaftlichen Lebens, an der realen Berufswelt, ausgerichtet sind. Auch die Verbände der Wirtschaft beteiligen sich an dieser Diskussion unter dem Hinweis, dass eine qualifizierte (Aus-) Bildung von Fach- und Führungskräften ein wesentlicher Standortvorteil bei einer internationalen Konkurrenz um globale Märkte sei. Standen zunächst quantitative Kennwerte wie Studiendauer, Wechsel- und Abbruchquoten im Vordergrund der Debatte (Deutscher Hochschulverband 1990), so hat sich inzwischen innerhalb und außerhalb der Universitäten eine Auseinandersetzung über die Qualität universitärer Lehr-Lern-Prozesse entwickelt. Durch Novellierungen des Hochschulrahmengesetzes und der Universitätsgesetze der Länder wird versucht, die Strukturreform der Hochschulen mit dem Ziel voranzutreiben, Studium und Lehre an den Hochschulen zu verbessern. Es soll eine stärkere Orientierung an externen – vor allem beruflichen – Anforderungen stattfinden. Eine weitergehende Forderung ist, die Bildungsziele der Universität um die Entwicklung von außerwissenschaftlichen und fachübergreifenden (Schlüssel-) Kompetenzen zu erweitern (vgl. Chur 2000).

Diese Diskussionen und Forderungen werfen aber eine Reihe von Fragen auf:

Über welche Kompetenzen und Qualifikationen wird diskutiert? Da die notwendigen Kompetenzen, will man den Verlautbarungen der letzten Jahre glauben, bislang nicht oder nicht im ausreichenden Maße an den Hochschulen vermittelt wurden, schließt sich die drängende Frage an, wie und in welcher Form können diese vermittelt werden.

Was wird unter Schlüsselqualifikationen verstanden?

Zu den Begriffen »Schlüsselqualifikationen«, »Soft-Skills« oder »Metakompetenzen« (im Folgenden nur noch als Schlüsselqualifikationen bezeichnet) existieren unterschiedliche Vorstellungen und Meinungen, die sich in einer Vielzahl von Veröffentlichungen zu dem Thema zeigen. Obwohl oder gerade weil sich ExpertInnen aus unterschiedlichen Disziplinen (der Sozial-, Entwicklungs- und Organisationspsychologie, Pädagogik, Didaktik, um nur einige zu nennen) dem Thema gewidmet haben, konnte sich bisher keine allgemein gültige Definition die-

ses Begriffs durchsetzen. In der Regel wird er als Globalkonstrukt verwendet und lässt damit weitreichende Interpretationen zu. Seit Mertens (1974) den Begriff Schlüsselqualifikation einführte, hat sich eine begriffliche Bedeutungsvielfalt entwickelt, die scheinbar grenzenlos ist und kaum Gemeinsamkeiten erkennen lässt. Weinert (1995) nennt Schlüsselqualifikationen wahrscheinlich zurecht einen „bunten Katalog geistiger, persönlicher und sozialer Wünschbarkeiten“ (ebd.: 5). Das aktuelle Verständnis des Begriffs »Schlüsselqualifikationen« umfasst, laut Knauf (2001), insbesondere Sozial-, Selbst-, Fach- und Methodenkompetenz. Neben dieser relativ umfassend angelegten Begriffsdefinition finden sich in der Literatur zahlreiche Modifikationen des Begriffs und der darunter zu verstehenden Kompetenzen, auf die hier aber im Einzelnen nicht eingegangen werden soll.

Es haben sich bereits unterschiedliche Vorstellungen über die Form der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen an den Hochschulen herausgebildet. Bislang wurden unterschiedliche Konzepte entwickelt, die sich über die Einrichtung von Projektstrukturen im Studium (vgl. el Hage, Bargel 1999) bis zu extra-curricularen Lehrveranstaltungen und Trainings für Studierende und Lehrende zu unterschiedlichen Themen im Spektrum der Schlüsselqualifikationen erstrecken. Die Entwicklung von adäquaten Evaluationsinstrumenten zur Erfassung der Wirksamkeit dieser Konzepte steht allerdings noch am Anfang. Ein Kriterium bei der Evaluation sollte geschlechtsspezifische Unterschiede mit berücksichtigen und Aussagen über die Wirksamkeit für beide Geschlechter treffen können.

Berücksichtigung disziplinär-fachlicher und geschlechtsdifferenter Besonderheiten

Bislang gibt es nur wenige Untersuchungen, die die disziplinären-fachlichen Besonderheiten und Unterschiede zwischen den Fächern hinsichtlich des Erwerbs und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen thematisieren. Es ist zu vermuten, dass die Bedeutung und Definition des Begriffs Schlüsselqualifikation vom sozialen Raum abhängt und dass Qualifikation in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Sachverhalte repräsentiert. So können Schlüsselqualifikationen u.a. auch als Beitrag zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit verstanden werden. Solange jedoch das dazu gehörende Wettbewerbsfeld nicht bekannt ist oder spezifiziert wird, muss und wird der Begriff auch hier unklar bleiben. Somit stellt sich die Frage, ob eine allgemein gültige Definition des Begriffs »Schlüsselqualifikation« überhaupt derzeit gelingen kann. Dass Schlüsselqualifikationen eine zentrale Rolle spielen, zeigen auch Untersuchungen zur Personalrekrutierung

in Unternehmen wie in dem Wettbewerbsfeld Hochschule selbst. Hartmann (1995), der die Rekrutierung von Topmanagern in Unternehmen untersuchte, kommt bezüglich der Personalauswahlkriterien zu dem Schluss, dass neben dem vordergründigen individuellen Leistungswillen der BewerberInnen nicht nur exklusive Bildungsabschlüsse, sondern auch eine gehobene soziale Herkunft entscheidend sind. Nicht nur müssen die für Spitzenpositionen „üblichen“ Umgangsformen ebenso beherrscht werden wie die geltenden ungeschriebenen Regeln gekannt und gelernt sein müssen (z.B. Selbstsicherheit und Souveränität in Auftreten und Stil, hohe Allgemeinbildung, eine optimistische Lebenseinstellung). Dabei handelt es sich jedoch, wie Hartmann für das Management herausarbeitet, nicht ausschließlich um Persönlichkeitsmerkmale, die von allen Individuen gleichermaßen gelernt werden könnten. Vielmehr sind es sozial bedingte Persönlichkeitsmerkmale, die von Personalentscheidern als »soziale Kompetenzen« bzw. als »Kernkompetenzen« erkannt, identifiziert und der Person zugeschrieben werden (vgl. Hartmann 1995).

Wie Frerichs/Steinrücke (1997) für verschiedene Berufsgruppen herausgearbeitet haben, sind die Unterschiede beim Erwerb solcher »Persönlichkeitsmerkmale« nicht nur als mit der sozialen Herkunft verquickt zu sehen (wie bei Hartmann). Vielmehr sind die sozialen Unterschiede mit der Geschlechtszugehörigkeit verschränkt und führen zu den unterschiedlichen Positionierungen von Männern und Frauen im sozialen Raum. Die aufgrund der sozialen Herkunft in der Verschränkung mit ‚Klasse‘ erworbenen Kompetenzen fließen - über die Zuschreibungen eines Geschlechts (als männlicher Bewerber oder weibliche Bewerberin) - vermittelt, in Personalauswahlentscheidungen ein. Zu vermuten ist, dass die Zuschreibungen solcher - im Ergebnis - als Schlüsselqualifikationen bezeichneten Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen. Denn es ist anzunehmen, dass im Auswahlprozess selbst eine „Passfähigkeit“ generiert wird, die ein vielfältiges Gemisch aus fachlichen, organisationalen, persönlichen, gruppen- und kollegialitätsbezogenen Gesichtspunkten mit beinhaltet, wobei die Geschlechtszuschreibung dennoch den Ton anzugeben scheint (vgl. Zimmermann 2000). Um diese Gesichtspunkte angemessen zu berücksichtigen, ist eine weiterführende Forschung notwendig.

Der Blick über den ‚Tellerrand‘

Immer wieder wird in der Diskussion über die Qualität des Studiums und der Lehre der ‚Blick über den Tellerrand‘ proklamiert und auf die Effektivität der Hochschulen anderer Länder (z.B. USA) verwiesen. Nicht ausreichend berücksichtigt wird aber, dass sich in diesen Ländern andere Bildungstraditionen und Bildungsziele entwickelt haben, die sich u.a. die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Studierenden explizit zum Ziel gesetzt haben (vgl. Gellert 1999). Das Ideal der »character formation« beinhaltet neben den Forschungs- und Berufsbildungsfunktionen der Hochschulen das Konzept der »liberal education«. Dies beinhaltet eine breite, wissenschaftlich fundierte Allgemeinbildung sowie eine starke

Betonung extra-curricularer Aktivitäten und intensiver persönlicher Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden. Die Studierenden werden bewusst Einflüssen ausgesetzt, die über die Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse hinaus das persönliche und soziale Verhalten formen. Die Universitäten sorgen für entsprechende Rahmenbedingungen: die Möglichkeit auf dem Campus zu wohnen (in England fast 50% der Studierenden, in den USA mehr als 50%) und die Freizeit auch dort zu gestalten. Die informelle Begegnung von Dozenten und Studierenden ist erwünscht und wird durch bauliche Bedingungen gefördert. Diese zwanglosen Kommunikations- und Interaktionsformen lassen bei den Studierenden Frustrations- und Entfremdungserfahrungen im geringeren Maße aufkommen - anders als im deutschen Universitätssystem, wo in vielen Fachkulturen der Kontakt der Lehrenden zu den Studierenden auf Vorlesungen und Seminare beschränkt bleibt. Die Möglichkeiten sich auf extra-curricularen Gebieten zu betätigen, sorgt für die Entwicklung „einer Vielzahl sozialer Fähigkeiten [...], die nicht nur von potentiellen Arbeitgebern nachfragt werden, sondern auch von gesamtgesellschaftlicher Relevanz sind“ (Gellert 1999:11).

Auch scheint die Erwartungshaltung der ArbeitgeberInnen in diesen Ländern von denen der bundesdeutschen abzuweichen. Das Denken und Arbeiten im Rahmen einer wissenschaftlichen Disziplin wird in den Vordergrund gestellt. So werden zum Beispiel in England die für den konkreten Arbeitsplatz notwendigen spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch berufliche Erfahrungen erworben - on the job training.

Derzeit fehlt ein einheitliches Bildungsziel der Hochschulen auf nationaler Ebene, das die Vermittlung von außerwissenschaftlichen und fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen impliziert und spezifiziert. In Teilsequenzen der Studienorganisation wurden bereits an deutschen Universitäten in einigen Fächern Angleichungen an internationale Entwicklungen vorgenommen (z.B. die Einführung des credit-points-system und von B.A. und M.A.-Studiengängen). Dies ist aber unzureichend, wenn AbsolventInnen adäquat auf die Anforderungen des (internationalen) Arbeitsmarktes vorbereitet werden sollen - vor allem hinsichtlich der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen. Ein Angebot von geschlossenen Lehrprogrammen für Studierende (und Lehrende) ist längst nicht ausreichend.

Es ist eine umfassende Reform der Studienorganisation notwendig, die eine Veränderung der Lehr-/Lernkultur sowie baulich-räumliche Verbesserungen an den Universitäten einbezieht. Der Blick auf die internationale Ebene erscheint hier notwendig.

Es ist nicht nur der politische Wille zu einer umfassenden Studienreform erforderlich, sondern es müssen auch entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden, um Lehre und Studium nachhaltig zu verändern.

Petra Selent

(Quellenangaben nächste Seite)

Quellenangabe:

Chur, Dietmar (2000): Zur Produkt- und Prozessqualität universitärer (Aus-)Bildung. In Sonntag, U. u.a. (Hrsg.). Gesundheitsfördernde Hochschulen. Konzepte, Strategien und Praxisbeispiele. Juventa-Verlag. Weinheim und München.

El Hage, Natalija/Bargel, Tino (1999): Förderung von Schlüsselqualifikationen im Projektstudium. Konzepte, Erfahrungen und Evaluationsprobleme. Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 27.

Frerichs, Petra / Steinrücke, Margareta (1997): Klasse Geschlecht Kultur. Dokumentation eines Workshops anlässlich des 25 jährigen Bestehens des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen ISO am 8.11.1996 in Köln.

Hartmann, Michael (1995). Deutsche Topmanager: Klassenspezifischer Habitus als Karrierebasis. In: Soziale Welt Jg. 46.

Gellert, Claudius (1999): Zum Wandel von Ausbildungszielen und Studienorganisation in Deutschland und Europa. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft I.

Knauf, Helen: Schlüsselqualifikationen. Entstehung, Probleme und Relevanz eines Konzepts. In: HSW 2/2001, S. 45-50

Weinert, F. E. (o.J.): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Unveröffentlichtes Manuskript. o.O.

Zimmermann, Karin (2000): Spiele mit der Macht in der Wissenschaft. Passfähigkeit und Geschlecht als Kriterien für Berufenen. Berlin: Edition Sigma.



Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation¹

„Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien, Wissens-elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“ Bildungskommission NRW 1995, S. 32

Was ist Genderkompetenz?

Ein entscheidender gesellschaftlicher Strukturierungsfaktor ist das Geschlecht der Menschen, denn es macht in allen Gesellschaften einen mehr oder weniger großen Unterschied aus, ob jemand weiblichen oder männlichen Geschlechts geboren wird. Der naturalistischen Auffassung, dass mit der Zuordnung zum weiblichen und männlichen Geschlecht bereits Interessen, Fähigkeiten, individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Aufgaben vorgegeben sind, hat die Frauen- und Geschlechterforschung das Konzept der *sozialen Konstruktion von Geschlecht* entgegengesetzt. Ausgangspunkt war zunächst die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender*. Der englische Begriff *gender* bezieht sich auf die sozial konstituierte und kulturell überformte Geschlechterrolle im Unterschied zum biologischen Geschlecht (engl. *sex*), eine Differenzierung, die die deutsche Sprache nicht kennt². Dies ist der pragmatische Grund für die rasche Rezeption des englischen Begriffs. *Gender* meint also die soziale Ausformung des Geschlechts, die jedoch vielfach eng und unreflektiert mit der biologischen Geschlechtszugehörigkeit verknüpft wird, so dass Geschlechterrollen weitgehend als natürliche wahrgenommen werden. Durch die begriffliche Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht ist es möglich geworden zu erkennen, dass sich Geschlechterrollen je nach kulturellem Kontext unterschiedlich entwickeln, dass das (soziale) Geschlecht sozial, interaktiv, in Beziehungen unter den Menschen laufend hergestellt und immer wieder inszeniert wird und gerade deshalb auch veränderbar ist.

Der Begriff Gender umfasst sowohl Frauen als auch Männer und zwar in ihrer Relation zueinander. Beide sind aufeinander bezogen und vorwiegend durch Gemeinsamkeiten, aber auch einige kulturell bedingte Unterschiede gekennzeichnet.

Die Genderbegrifflichkeit enthält in sich ebenso die Möglichkeit nicht nur an die Dualität der Geschlechter anzuknüpfen, sondern eine größere Vielfalt von Geschlechterzuschreibungen zu formulieren. Wenn Geschlechter sozial „gemacht“ werden – die Theorie nennt das *doing gender* – wird damit ausgedrückt, dass Vorstellungen von Frauen und Männern, von männlichem und weiblichem Verhalten in sozialen Zusammenhängen entworfen und tradiert werden. Verhalten und Vorstellungen halten sich oft unbewusst innerhalb stereotyper und tradierter Grenzziehungen und verdecken damit eine latente oder bereits manifeste Vielfalt von Unterschieden. Demgegenüber ist in der Formulierung *undoing gender* die Möglichkeit enthalten, die starren Vorstellungen von dem, was die Geschlechter ausmacht bzw. unterscheidet, zu differenzieren bzw. aufzulösen. Generell ist damit die Option verbunden, den Fixierungen von Geschlechterrollen kulturell entgegenzusteuern (Goffman).

Diese begrifflichen Differenzierungen sind deshalb sinnvoll, weil Frauen und Männer in der Moderne einem Prozess der Angleichung ausgesetzt sind, der gleichzeitig mit einem Individualisierungsprozess verbunden ist. Dabei werden überkommene Geschlechter-Stereotypen vor allem von Frauen in Frage gestellt. Die Frauen- und Geschlechterforschung, die in vielen Hochschulsystemen ihren Platz gefunden hat, reflektiert und untersucht diese Prozesse und hat differenzierte theoretische Diskurse über die soziale Konstruktion von Geschlecht entwickelt. Sie hat begonnen, ein entsprechendes Wissen zu erarbeiten und zur Verfügung zu stellen, wobei international vergleichende Studien besonders aufschlussreich sind.³ Ihre Erkenntnisse und Begriffsbildungen sollen jetzt auch für den Mainstream in Wissenschaft und Politik Eingang finden und dort nutzbar gemacht werden.

¹ Schlüsselqualifikation ist ein Begriff, der von Dieter Mertens, Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1974 für eine Reform der Lehrlingsausbildung eingeführt wurde. Die Begriffsbildung sollte zum Ausdruck bringen, dass es auch in der Berufsausbildung um ein Verstehen von Zusammenhängen zwischen Wirtschaft und Gesellschaft und die Fähigkeit zur Mitgestaltung demokratischer Lebensverhältnisse ging. Der Begriff Schlüsselkompetenz wird noch umfassender „bezogen auf den gesamten gesellschaftspolitischen Zusammenhang und reicht weit über den Arbeits- und Berufssektor hinaus. Schlüsselkompetenzen zielen auf eine Praxis, die Menschen von Abhängigkeiten befreit und ihnen den ‚aufrechten Gang‘ sowohl im Arbeitsleben wie im gesellschaftlichen und politischen und auch im privaten Leben ermöglicht“ (Brock 2002: 2).

² Allerdings gibt es auch im Deutschen den Begriff ‘Geschlecht’ für eine soziale Gruppe, z.B. für den Adel (Adelsgeschlecht) oder die Patrizier und in dieser Bedeutung ist die soziale Stellung gemeint.

Genderkompetenz ist somit das Wissen, in Verhalten und Einstellungen von Frauen und Männern soziale Festlegungen im (privaten, beruflichen, universitären) Alltag zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Warum gehört Genderkompetenz heute zu den Schlüsselqualifikationen?

Die sozio-kulturellen Prägungen, die durch das *doing gender* in der Vergangenheit entstanden sind und weiterhin entstehen, strukturieren die Entfaltungsmöglichkeiten, die sozialen Beziehungen, den beruflichen Status und die gesellschaftlichen Positionen von Frauen und Männern in unterschiedlicher Weise vor. Hierdurch haben sich Ausprägungen in der Lebensweise, der Berufszuweisung, der Arbeitsorganisation und -verteilung u.a.m. entwickelt, die die Chancen, individuelle Interessen auszubilden, Bedürfnisse zu formulieren und Ziele umzusetzen geschlechterdifferenziert insbesondere für Frauen - zusätzlich - einschränken. Ungleiche Chancen der Geschlechter werden zunehmend problematisch, weil ihnen durch demografische Veränderungen, Angleichungen im Bildungsverhalten und Ausbildungsstand, Wandel der Lebensstile, aber auch durch politische und rechtliche Entwicklungen die Legitimitätsgrundlage mehr und mehr entzogen wird. Die Chancengleichheit von Frauen und Männern herzustellen, ist folglich nicht allein Sache der Frauen, sondern wird zum gesellschaftlich wünschenswerten Tatbestand, damit Potentiale, die in Wissenschaft, Wirtschaft, Technik und Gesellschaft eingebracht werden können, nicht aufgrund traditionell-stereotyper geschlechtsbezogener Beschränkungen verloren gehen.

Die Schlüsselqualifikation *Genderkompetenz* bezieht sich auf alle Lebensbereiche, sie konzentriert sich auf die Dimension der Vergeschlechtlichung in sozialen Prozessen und in der Wissenschaft vor allem auf ihre soziale Organisationsform, aber auch auf Inhalte und ihre Vermittlung.

Aus diesem Denkansatz der sozialkulturellen Gestaltbarkeit von Geschlechterausprägungen ist ein neues, strukturell ansetzendes Konzept der Gleichstellungspolitik – genannt *Gender Mainstreaming* – entstanden.

Gender Mainstreaming bedeutet Gleichstellung als Gemeinschaftsaufgabe, ihre grundsätzliche und systematische Einbeziehung

- in alle Politikfelder,
- in die Organisation und Kultur von Institutionen,
- in Planung und Entscheidungen sowie
- in die Art und Weise, Probleme zu sehen und Lösungen zu finden und umzusetzen⁴.

Konzept und Begriff des *Gender Mainstreaming* sind im Rahmen der internationalen Entwicklungsarbeit entstanden und über die Weltfrauenkonferenzen in Nairobi 1985 und Peking 1995 transportiert worden. Die Europäische Union hat das *Gender Mainstreaming* 1996 für alle Bildungsprogramme übernommen und 1998 als horizontales Ziel für alle Gemeinschaftsaufgaben eingeführt. Im Juni 1999 hat sich auch die deutsche Regierung hinter dieses Leitprinzip gestellt.

Gender Mainstreaming als Ergänzung bzw. Ausweitung der Frauenförderung⁵ basiert auf einer Verschiebung der Verantwortlichkeit für diese Aufgabe. Es ist eine prozessorientierte Handlungsstrategie, die von der Führungsspitze einer Organisation ausgeht⁶ und nicht allein in die Zuständigkeit einer Gleichstellungsbeauftragten gegeben ist - obgleich diese als Beraterin und Managerin der Gleichstellungsaufgabe wichtig bleibt -, sondern ist Obliegenheit aller Akteure und Akteurinnen, die in einem Politikfeld oder einer Institution beteiligt sind. Diese haben zum Beispiel mögliche Auswirkungen von Entscheidungen daraufhin zu überprüfen, wie sie sich auf ihre männlichen wie weiblichen Zielgruppen und auch auf unterschiedliche Gruppen innerhalb einer Geschlechterklassifikation auswirken.

Genderkompetenz wird sowohl in der Führungsverantwortung, in der Teamarbeit, in beruflichen Entscheidungsprozessen wie Einstellungsverfahren und Personalentwicklung als auch in inhaltlichen Sachentscheidungen und Planungsprozessen gebraucht. *Managing gender* (and diversity) gilt inzwischen als innovative und ökonomisch sinnvolle Personalstrategie im Kontext der sich für beide Geschlechter demografisch und familial verändernden Lebensstile (und der zunehmenden Internationalisierung und kulturellen Vielfalt). In modernen Personalentwicklungskonzepten gehört *Genderwissen* zum selbstverständlichen Weiterbildungsprogramm für Führungskräfte.

³ Auf der Internationalen Frauenuniversität ‚Technik und Kultur‘ während der Expo 2000 konnte z.B. durch die Präsenz von Frauen aus den vielen unterschiedlichen Kulturen der Welt die Erkenntnis und Erfahrung von vergeschlechtlichten Tätigkeiten vermittelt und dadurch Aufklärungsarbeit geleistet werden. Frauen im Sudan ist es z.B. verboten, in der Öffentlichkeit Fahrrad zu fahren. Kleine Mädchen lernen es daher nicht und lernen gleichzeitig, dass es eine männliche Tätigkeit ist, während solche Zuschreibungen in der europäischen Kultur heute fehlen. Aber auch in der europäischen Bildungsgeschichte sind viele Wissensgebiete und Tätigkeiten vergeschlechtlicht worden. Der Prozess der Gegensteuerung ist inzwischen auf vielen Gebieten in Gang gesetzt worden, vor allem in den Technik- und Naturwissenschaften, weil hier die Nachwuchsressource knapp geworden ist.

⁴ „Mainstreaming is the systematic integration of equal opportunities for women and men into the organisation and its culture and into all programmes, policies and practises; into ways of seeing and doing.“ Rees, Teresa (1998): *Mainstreaming Equality in the European Union*, London Routledge, zitiert nach: European Commission 2000, p. 2.

⁵ Gender Mainstreaming ist eine Doppelstrategie, d.h. sowohl gezielte Förderung der Frauen als auch Integration der Genderaspekte in alle Aufgaben („twin track strategy“, vgl. Council of Europe 1998, p.17)

⁶ Mit diesem erweiterten Verständnis einer Gleichstellungspolitik dürfen z.B. Entscheidungsbeteiligte, vor allem Männer, nicht den Raum verlassen oder weghören, wenn Genderfragen z.B. in den Universitätsgremien verhandelt werden. Diese Fragen sollten auch nicht mehr von der Gleichstellungsbeauftragten, sondern von der Universitätsleitung eingebracht werden.

Welche Bausteine komponieren die Genderkompetenz?

Zur Genderkompetenz gehört zunächst

- ein Grundwissen über die gesellschaftlichen Strukturdaten, differenziert nach Geschlecht;
- die Kenntnis des Forschungsstandes zur Konstitution und Hierarchisierung der Geschlechterverhältnisse und in Ansätzen die Kenntnis der Geschlechtertheorien;
- ein Prozess- und Verfahrenswissen im Umgang mit Menschen, mit Gruppenprozessen, mit Konflikten in Arbeitszusammenhängen u.a.m.;
- sowie kontextbezogenes Detailwissen.

Kommunikative Kompetenz sollte immer auch mit Genderwissen einhergehen. Denn Wissen über Unterschiede im männlichen und weiblichen Sprach- und Kommunikationsverhalten ist z.B. unabdingbar, um gemischte Teams, die das Ziel haben, alle Potentiale und Ideen optimal in die Entscheidungen einzubringen, zu moderieren und anzuleiten. Um das Genderwissen kompetent zu vermitteln und argumentativ zu vertreten, bedarf es ebenfalls sozialer und kommunikativer Kompetenz.

Genderkompetenz ist darüber hinaus konstituiert durch kontextbezogenes Detailwissen zum Anwendungsbereich (innerhalb einer Organisation, eines Unternehmens, einer Hochschule) und zum inhaltlichen Gegenstand, um den es in der Aufgabenstellung oder im jeweiligen Entscheidungsprozess geht. Nehmen wir die Universität:

- Welches Geschlechterverhältnis bildet sich in ihr konkret ab und mit welchen Veränderungen und Trends im Verlauf der letzten Jahre?
- Welches sind die Unterschiede in der Beteiligung der Geschlechter nach Fachgebieten/Fakultäten und Positionen?
- Wie sind Frauen und Männer in den Studiengängen, an den Promotionsverfahren, an den Haushalts- und Drittmittel-Stellen, an Bewerbungen etc. vertreten?
- In welchen Bereichen ist das Geschlechterverhältnis
 - asymmetrisch, z.B. hierarchisch bzw. sehr ungleich oder
 - wo „kippt“ es, (z.B. Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei den Anteilen an Diplomprüfungen, Promotionen und Habilitationen in demselben Fach) oder

- wo egalisiert es sich? (z.B. waren bei der Preisverleihung für hervorragende Studienleistungen an der Universität Dortmund im letzten Studienjahr Frauen fast zur Hälfte vertreten: von 42 Preisen gingen 19 an Absolventinnen, das ist verglichen mit früheren Jahren ein gewaltiger Sprung).
- Wie sind Männer und Frauen an den Entscheidungsprozessen beteiligt, insbesondere an formellen wie informellen Wegen der Entscheidungsfindung?
- Gibt es Erklärungen, Ursachenforschung, Ergebnisse zu den o.g. Fragen (Geschlechterforschung als Institutional Research)?⁷
- Gibt es bereits Ideen, wie in bestimmten Teilbereichen die Geschlechterrelationen verändert bzw. verbessert werden können?
- Gibt es dazu Ansätze aus andern Bereichen, die sich übertragen lassen?

Welches sind die Inhalte eines Gendertrainings?

Die Umsetzung des Gender Mainstreaming als Gleichstellungspolitik ist in vier Schritten konzipiert: als Bewusstseinsbildung, Schulung, Einleitung von Routineverfahren und Gleichstellungsprüfung. Da es eine Ausweitung auf alle Akteure und Akteurinnen beinhaltet, werden z. Z. Weiterbildungsangebote in Form von Gendertrainings entwickelt.⁸ Sie beinhalten einen Programmteil

- zur Informierung und kognitiven Erarbeitung sowie
- einen Sensibilisierungsprogrammteil für die unbewussten und routinisierten Anteile an den Geschlechterkonstruktionen der beteiligten Personen⁹.

Im Informationsteil werden allgemeine Informationen zur Struktur des Geschlechterverhältnisses im Kontext der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und konkreter Anwendungsbereiche zur Verfügung gestellt oder erarbeitet. Dazu gehören auch Informationen zur Lebensplanung, Interessenentwicklung, zum Selbstkonzept und Selbstbewusstsein von Frauen und Männern sowie zur Wirksamkeit bisheriger Fördermaßnahmen. Im Sensibilisierungsprogramm werden persönliche Einstellungen zum Geschlechterverhältnis und eventuelle Vorurteile gegenüber Männern und Frauen bewusst zu machen versucht.

⁷ Institutional Research (Selbstbeforschung einer Hochschule) umfasst Forschungsdienstleistungen, die sich konkret mit einer Hochschule (oder mehreren Hochschulen im Vergleich) befassen und stellt systematisch erhobene, entscheidungsnahe Informationen bereit. Institutional Research zum Genderwissen sind z.B. geschlechterdifferenzierte Studienverlaufs- und AbsolventInnenstudien, qualitative Forschung zu unterschiedlichen Geschlechterkulturen in den Fächern, zur Wirksamkeit von Förderprogrammen und Maßnahmen zur Gewinnung von Studierenden und MitarbeiterInnen in Mangelfächern u.a.m.

⁸ Für diese Gendertrainings haben sich bereits einige Gendertrainer qualifiziert, die solche Trainings in einem Frau-Mann-Team anbieten (z.B. die Heinrich Böll-Stiftung, das Tübinger Institut für angewandte Frauen- und Sozialforschung, die Sozialforschungsstelle Dortmund, die Gender Akademie in Dortmund u.a.m.)

⁹ Gendertrainings werden in der Regel kompakt und in einem Umfang von mindestens zwei Tagen durchgeführt. Sie werden auch unterschieden in Gender Mainstreaming-Trainings, die vor allem informieren, wie das Konzept in einer Organisation/Hochschule umgesetzt werden kann und in Gendertrainings, die vor allem eine Sensibilisierung für Geschlechterfragen und subtile Differenzierungen zu erreichen versuchen.

In Gendertrainings sollen die Teilnehmenden vor allem ihre Institution und ihren Arbeitsbereich unter einem geschlechterdifferenzierenden Blick zu betrachten lernen und herausarbeiten, an welchen Punkten im jeweiligen Arbeitsgebiet oder beruflichen Zusammenhang das Geschlechterverhältnis relevant ist und an welchen nicht. Da es sich um eine zielbestimmte Strategie zur Veränderung der Geschlechterrelationen handelt, sollen sie konkrete Ansatzpunkte entwickeln, wo Gender-Aspekte inhaltlich eine Rolle spielen und durch welche Maßnahmen sie in den Arbeitsablauf, in Entscheidungen und strukturelle Verbesserungen integriert werden können.

In der kommunikativen Umsetzung eines Trainings lernen die Teilnehmenden, Verhalten und Verhältnisse zwischen Männern und Frauen in Arbeitssituationen zu besprechen, angemessen darauf einzugehen, diese diskursiv zu verändern und im Ansatz neue Organisationsbedingungen zu entwerfen sowie ihre Verhaltensweisen darauf einzustellen. Dies geht nicht im Hauruck-Verfahren, sondern ist ein längerfristiges und umfassendes Programm, das sich vor allem dadurch legitimiert, dass neue Potentiale und Ressourcen erschlossen und Blockaden vermieden werden.

LITERATUR

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes NRW, Neuwied 1995

Brock, Adolf: Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen – und ihre Grundlegung in der ersten „Bildungs-katastrophe“. Zur heutigen Bedeutung von Begriffen und ihren Inhalten, die ihren Ursprung in der Lehrlings-ausbildung und in der Arbeiterbildung haben. In: Frankfurter Rundschau/Berufsrundschau, 16. Februar 2002, S. 2

Council of Europe: Gender Mainstreaming – Conceptual framework, methodology and presentation of good practices, EG-S-MS(98)2, Strasbourg, May 1998

European Commission/Research Directorate-General: Science policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality. A Report from the ETAN Expert Working Group on Women and Science, European Communities 2000

Lind, Inken/Löther, Andrea: Schwerpunktthema Gender Mainstreaming. In: CEWS (Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung/Center of Excellence Women and Science) Newsletter 4, Mai 2001 und Newsletter 5, Juni 2001

Krell, Gertaude (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen, Wiesbaden 1997

Roloff, Christine (Hg.): Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement an der Hochschule, Bielefeld 2002 (im Erscheinen)

Stiegler, Barbara: Frauen im Mainstreaming. Politische Strategien und Theorien zur Geschlechterfrage. In: Expertisen zur Frauenforschung, Hrg. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung, Bonn 1998

Stiegler, Barbara: Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming, Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung, Bonn 2000

Sigrid Metz-Göckel & Christine Roloff

... Am 07.Mai 2002 findet um 16.00 Uhr die feierliche Eröffnung des Promotionskollegs „Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernprozesse statt.

Eröffnungs- und Festbeiträge halten u. a.: Der Rektor, Prof. Dr. Eberhard Becker die Sprecherin des Kollegs Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel, ein Vertreter der Hans-Böckler-Stiftung.

Die beteiligten HochschullehrerInnen stellen sich in ihrem fachlichen Profil vor. Die KollegiatInnen präsentieren ihre Promotionsobjekte

Virtuelles Coaching – didaktische Metamodellierung und Transparenz von Metakompetenz

Schlüsselqualifikationen des Lernens an Mensch-Maschine-Schnittstellen

Die Didaktik an Hochschulen steht mit der Etablierung der digital vernetzten Informations- und Kommunikations-Medien in Lehr-Lernkontexten vor einem Dilemma - und damit zugleich vor zwei neuen Aufgaben.

Hypermediale Lernsysteme, Lernplattformen, Kontenmanagementsysteme und virtuelle Environments für das Lernen erfordern didaktische Unterlegung. Elaborierte, medienspezifische Didaktiken sind gefragt und müssen als didaktische Modellierungen profiliert und eingeschrieben werden.

Damit stellt sich ein Problem in Folge: Indem didaktische Modellierungen sich in die hypermedialen Umgebungen des Lernens einschreiben und in softwaretechnischen Lösungen aggregieren, verschwinden sie in den „black-boxes“ technischer Artefakte als Selektionen, Modellierungen und Adaptationen.

Beginnen sich gerade die Beschreibungen von Metakompetenzen im Kontext von IuK-Techniken als Metadaten und didaktische Modellierungen zu profilieren, drohen sie schon wieder an den Mensch-Maschine-Schnittstellen unsichtbar zu werden.

Das Konzept der didaktischen Metamodellierung für ein virtuelles Coaching versucht einen Beitrag zur Lösung.

Der „blinde Fleck“ didaktischer Modellierungen: Transparenz

Hypermediale Lernsysteme, Lernplattformen, Kontenmanagementsysteme und virtuelle Environments für das Lernen erfordern didaktische Unterlegung und Modellierungen als Lehr-Lernumgebungen. Erfreulicherweise werden derzeit verschiedene Lösungen gehandelt und sichtbar: didaktische Drehbücher (Hypermediale Lernsysteme), metaphorische Interpretationen von Sets technischer Protokolle („Lernplattformen“), metadatenarchivierte Dokumentenuniversen und Präsentationen, Rollenkonzepte und Lernermodellierungen (EML - Rob Koper)¹, didaktische Modellierungen und Ontologien (L3 - Norbert Meder)², Szenario-Konzepte und didaktische Skalierungen (Rolf Schulmeister)³ oder Rollenkonzepte mit einem Mapping des gesamten Sets von Modellierungen (L3S - LearningLab Lower Saxony)⁴. In jedem Fall bleibt mit

¹ <http://www.ou.nl>

² <http://www.l-3.de>

³ <http://www.izhd.uni-hamburg.de/baukasten.html>

⁴ <http://www.learninglab.de>

⁵ Vgl.: Baumgartner, Peter: Mediengestützter Unterricht – der geheime Lehrplan. Webbasierte Lernumgebungen – neue Ansätze zum Politiklernen, Erscheint im Band „Traditionelle und Neue Medien im Politikunterricht“ der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung (<http://www.bpb.de>)

⁶ Vgl. Tully, Claus J.: Lernen in der Informationsgesellschaft - Informelle Bildung durch Computer und Medien Opladen, 1994

⁷ Wetzstein, Thomas A., Steinmetz, Linda; Dahm, Hermann; Lentes, Anja; Schampaul, Stephan; Eckert, Roland Datenreisende - die Kultur der Computernetze, Opladen 1995 und auch Bühl, A. (Hrsg.) Computerstile. Vom individuellen Umgang mit dem PC im Alltag, Opladen, Wiesbaden 1999

Gewinn zu konstatieren: Didaktiken beginnen sich in die Artefakte der sogenannte Multimediaentwicklung zu profilieren und einzuschreiben.

Aber: Indem sie sich in die softwaretechnische Lösungen einschreiben, drohen sie in den technischen Artefakten wie in „black-boxes“ zu verschwinden. Was an anderer Stelle von Peter Baumgartner schon beklagend als „geheimer Lehrplan“⁵ von Lernumgebungen herausgestellt wurde, ist eher und mehr die systematische Konstruktion des „blinden Flecks“ durch das Produktionskartell „guten Willens“ von Projektkonsortien der Informatik und medien-innovativem Lehrkörper: die Enteignung von Metakompetenzen als Selbstkompetenzen von Lernenden durch deren softwaretechnische Einschreibung in Lernumgebungen als Metadatengerüst und didaktische Modellierung.

Damit stellt sich für die Didaktik das zweite Problem in Folge: mit Beschreibungen von Metakompetenzen im Kontext von IuK-Techniken als Metadaten und didaktische Modellierungen drohen sie durch ihre Einschreibung in die Software der medialen Artefakte an den Mensch-Maschine-Schnittstellen unsichtbar zu werden. Damit stellt sich die Transparenz von Didaktik als Aggregation von Metakompetenzen für Lernende in Lernumgebungen als drängendes Problem.

Didaktische Metamodellierung als Explikation von Metakompetenzen

Das Konzept für ein virtuelles Coaching versucht sich an einer Lösung mit der didaktischen Metamodellierung als Explikation von Metakompetenzen.

Es hat sich inzwischen herumgesprochen, dass der Umgang mit dem Computer als Hardware minimale Kenntnisse erfordert und der Umgang mit Anwendungen wie Textverarbeitung, Kommunikationssoftware, E-Mail, News, Chat zu den verallgemeinerten Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen gehört. Ihre alltags-taugliche Routinierung ist bezeichnenderweise vornehmlich im Prozess des Learning-by-doing⁶ und in sozialkulturellen Peer-Konstellationen⁷ in die Qualifikationsbestände der Metropolenkulturen eingegangen. Bildungsinstitutionen haben daran eigentümlicherweise nur einen

marginalen Anteil gehabt. Computerliteracy oder Medienkompetenz in einem elaborierten Sinne von Kulturtechniken an den Mensch-Maschine-Schnittstellen als Einschreibung der Medienwelten in die Alltagsgrammatik der soziokulturellen Kommunikation sind immer noch ein Desiderat - und es wird in dichter werdenden Abständen von Agenturen des Wissenschaftssystems, des Bildungssystems, der Bildungsinstitutionen und politischer Institutionen reklamiert.

Was unter Literacy zu verstehen ist, schwingt sich schnell auf seinen kommunikativen Ruhepunkt ein. Was zum Lesen, Verstehen, Kaufen und Darüber-Reden mindestens notwendig ist, ist gesellschaftlich routiniert und in Habitus, Lebenswelten und -stilen anerkanntermaßen ausdifferenziert. Die Medienkultur der Gutenberggalaxis hat sich als Iteration soziokultureller Praxen ihr Profil definiert.

Was allerdings unter Computerliteracy zu verstehen ist, bleibt in Bewegung und eigentümlicher Unschärfe - wie übrigens auch bei der Diskussion um Schlüsselqualifikationen im allgemeinen⁸. Kann man sich hierbei noch schnell auf Issues, Gebrauchsweisen der Kommunikation, Sozialkompetenz, kognitive und volitionale Metakompetenzen usw. - alle wissen ungefähr, was gemeint ist - verständigen, bleibt bei Computerliteracy vieles noch im Dunkeln. Die bloße Verlängerung und technikmodulierte Fortschreibung medienpädagogischer Ansätze reicht gewiss nicht. Wenngleich der Mainstream⁹ der Wissenschaftskommunikation an bewährter Metaphorik und eingeführten Standards bildungs- und lerntheoretischer - und im guten Fall gar medientheoretischer Ausprägung - festhält, sind inzwischen aus kommunikations- und medienwissenschaftlicher Perspektive konkrete Anforderungen angemahnt.¹⁰ Die vernetzten Rechnerwelten bieten Mensch-Maschine-Schnittstellen mit universalem Docuverse, ubiquitäre Verfügbarkeit, hypermediale Vernetzung und vielschichtige Semantiken.

Am technischen Ende wird in der Breite der geforderten Qualifikation zunehmend auf Intuition und Adaptivität eingeschmolzen. Auf der technischen und medialen Seite werden Formate komplex ausdifferenziert und auf der menschlichen Seite durch psychische Blackbox-Erfahrungssyndrome strapaziert, durch kognitive Überlast überfordert und die Sinnenvielfalt durch Enteignung von Sinnlichkeit zugunsten der Hofierung des Sehnsinns gefährdet.

⁸ J. Wildt weist darauf hin, dass in dem semantischen Coup der Metapher Schlüsselqualifikation als Zauberformel eines wissenschaftlich unscharfen Begriffskonglomerats mit polymorphen Bedeutungsgehalt ein Geheimnis seiner Karriere liegt und H. Knauf liefert Systematik und umfassend das Anschauungsmaterial für die heterogenen Anschlußfähigkeiten.

Wildt, J., Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen - Leitmotiv der Studienreform, 1997

Knauf, Helen. Schlüsselqualifikationen. Entstehung, Probleme und Relevanz eines Konzepts. In: HSW 2/2001, S. 45-50

⁹ Tulodziecki, G., Mütze, Chr. ; u.a.

Neue Medien in den Schulen - Projekte - Konzepte - Kompetenzen. Eine Bestandsaufnahme. B.I.G. - Bildungswege in der Informationsgesellschaft
Gütersloh, 1996

¹⁰ Faßler, Manfred: Mediale Interaktion. Speicher - Individualität - Öffentlichkeit, München 1996, S. 387ff

Metakompetenzen im Feld von Computerliteracy bleiben noch immer unterbestimmt.

Metakompetenzen in hypermedialen Artefakten zwischen Selbstkompetenz und Aggregationen der Medientechnik

An dieser Stelle sei vermerkt, dass die Welt von Metakompetenzen sich einstweilen in spezialisierte Differenzkulturen von Realitäten wie virtuellen Unternehmen, virtuellen Universitäten, virtuellen Lernwelten oder Kommunikationskulturen ausdifferenziert. Die Schnittstellenarchitekturen und deren Binnendesigns erfordern spezifische didaktische Lösungen für die Kommunikation über Metakompetenzen, Semantiken und hermeneutische Kompetenz. Sie bedürfen einer besonderen Erforschung zum einen. Zum anderen schreiben sie bereits die Bestände von Qualifikationen daten- und softwareseitig in die technischen Formationen ein. Metakompetenzen, die bisher Aushandlungsgegenstand und Resultat soziokultureller Vergewisserungsverfahren der sozialen Interaktion und der sozialen Agenturen der Bildungssysteme waren (man vergleiche die Diskussion um „Schlüsselqualifikationen“), treten den gesellschaftlichen Akteuren nunmehr als Aggregationen der Medientechnik gegenüber. Meta-Kompetenz wird softwaretechnisch in Systeme eingewoben: als didaktische Modellierung oder didaktische Adaptivität, als soziotechnische Formatierung von Kollaboration, als Medienformate der Kommunikation usw.

Lernende erfahren vornehmlich, was sie erfahren sollen, nicht unbedingt das, was sie erfahren wollen, lernen, was zu lernen angeboten wird, explorieren nicht selbst, integrieren nicht eigensinnig, erfahren nicht, welches Angebot warum zum Lernen taugt - und so setzen sich die Verkehungen fort. Didaktik schrumpft in der didaktischen Modellierung auf lernzielorientierte, statische Lehrpläne, Vermittlungscharismatik und Instruktionsdesigns, didaktische Ontologien als semantisches „Hintergrundgeschehen“ hinter den Interfaces und in der Unsichtbarkeit des geheimen Lehrplans.

Didaktische Modellierungen schreiben Metakompetenz - das, was Schlüsselqualifikationen genannt zu werden üblich war - programmtechnisch ein.

Was geschieht, ist nicht gerade trivial

- die soziale Enteignung des Aushandlungsprozesses von gesellschaftlich legitimierten Agenturen des Bildungssystems und sozialer Interaktion von Lernenden um die Inhalte zugunsten einer Nomenklatura der Softwareproduzenten und akzi-dentiellen Projektkonsortien;
- die soziokulturelle Enteignung von Selbstkompetenz, Kompetenz und Metakompetenz zugunsten der Vergegenständlichung in softwaretechnischen Lösungen;
- Kommunikation unter Bedingungen der Enteignung von Eigensinn zugunsten von Unsichtbarkeit formatierter, modellierter und adaptiver Medienkomplexe.

Didaktische Metamodellierung und transparentes Kommunikat: der virtuelle Qualifizierungs-Coach

Die Informations- und Kommunikationstechnologie revolutioniert derzeit weltweit sowohl die Produktion und den Handel mit Gebrauchs-, Verbrauchs- und Investitionsgütern als auch den Dienstleistungssektor. Durch diese Entwicklungen verändern sich hergebrachte Unternehmensstrukturen, Arbeitsstrukturen und -prozesse und damit die Arbeitsbedingungen von Beschäftigten. Mit ihnen auch die Anforderungen an die Qualifikationen, die vorausgesetzt werden, die im Arbeitsprozess oder prospektiv erworben werden müssen. Neben der Bewältigung von veränderten Unternehmensstrukturen und Geschäftsprozessen müssen sich Mitarbeitende auch den wandelnden Anforderungen der IuK-Technologie anpassen, neue Koordinations- und Kooperationsstrategien im Hinblick auf webbasiertes Arbeiten erwerben.

Es ist zu vermuten, dass in zunehmendem Maße kontextspezifische extrafunktionale Kompetenzen - „Schlüsselkompetenzen“ in virtuellen Strukturen - erforderlich werden: neben informations- und kommunikationstechnologischer Fachkompetenz etwa mit Anwendungsprogrammen zu arbeiten, besondere Fähigkeiten, die kognitive Last von sozialer Dignität und fachlicher Validität von Informationen zu tragen, mit dem Unvorhersehbaren umzugehen, in einem unklaren Umfeld entscheidungsbereit zu sein, verantwortbar und flexibel zu handeln oder sich schnell auf veränderte, neue und komplexere Arbeitsbedingungen virtueller Strukturen einzustellen.

Neben neuen Qualifizierungsbedarfen müssen auch die Qualifizierungsbedingungen und Qualifizierungsmöglichkeiten und -strategien den beschriebenen Veränderungen angepasst werden. Lebensbegleitendes Lernen bzw. eine kontinuierliche berufsbegleitende Kompetenzerweiterung erfordern Qualifizierungskonzepte, die Lernen im Kontext von Arbeit, informelles Lernen, zeit- und ortsungebundenes Lernen sowie kooperatives Lernen gleichermaßen ermöglichen.

Computermediatisiertes Lernen, Computer Based Trainings (CBT) oder Webbased Trainings (WBT) erlauben zwar mittlerweile eine orts- und zeitungebundene Weiterqualifizierung. Aber sie sind im voraus von den Beteiligten schwierig zu bewerten. Sie sind unspezifisch und wenig auf die Anforderungen von virtuellen Unternehmen abgestimmt. Sie sind statisch, in der Anwendungs- und Nutzungsorientierung unflexibel und zu wenig auf die individuelle Situation des Qualifizierungsnachfragenden abgestimmt. So sind derartige Trainings z. Z. nicht in der Lage, den Lernenden adäquat bei seinen Weiterbil-

dungsbemühungen zu unterstützen, zu begleiten oder gar zu coachen. Sie sind auch nicht in der Lage, Qualifizierungsanforderungen der Unternehmen, Qualifizierungsbedingungen und Qualifizierungsbedarfe dynamisch und systematisch aufeinander zu beziehen und abzustimmen.

Das Forschungsprojekt „Der virtuelle Qualifizierungs-Coach: Projekt ‘viCo’ (bmbf)¹¹ Kompetenzentwicklung für die Arbeit in virtuellen Unternehmen“ an dem das Hochschuldidaktische Zentrum mit dem Part einer didaktischen Metamodellierung beteiligt ist, versucht, didaktische Modellierung auf die spezifische Soziokultur virtueller Kommunikation aufzusetzen und

- soziale Interaktion wieder in die Medientechnik hineinzuholen, indem sie als mediale Interaktion in die didaktische Metamodellierung eingeschrieben wird:
Schlüsselqualifikationen als Kommunikat
- didaktische Modellierung nicht apriorisch und statisch, sondern als Metamodellierung von Kommunikation von Lernenden über Didaktik zu fassen:
Didaktik als Kommunikation von Sprechakten und Verhalten über Lernen
- und didaktische Metamodellierung als transparente Folie von Lernen hinter die Kommunikation über Lernen zu legen und sichtbar zu machen.
- **Transparenz von didaktischer Metamodellierung**

und damit als virtuelle Kommunikation wieder einzuholen, was nicht endgültig künstlich an die Aggregationen der Softwaretechnologie verloren sein muss.

Forschungsperspektive: didaktische Metamodellierung

Das HDZ versucht ein Modell der Qualifizierung zu entwickeln, das auf die Erforschung von Organisations- und Arbeitsprozessen in virtuellen Unternehmen, spezifischen Qualifizierungsbedarfen und Schlüsselkompetenzen in virtuellen, informations- und kommunikationstechnologischen Environments aufbaut. Damit werden zum einen Kompetenzen und Kompetenzerwerb medialer Interaktion didaktisch expliziert. Zum anderen werden diese didaktischen Semantiken über ein didaktisches Metamodell in das Prozessmodell einer domänenbezogenen Informationsverarbeitung und eines virtuellen Coachings eingeführt.

¹¹ Beteiligt sind von der Universität Dortmund das Hochschuldidaktische Zentrum (Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt), der Lehrstuhl für Grundlagen und Theorien der Organisationspsychologie (Prof. Dr. phil. Dr. med. Michael Kastner), der Lehrstuhl für Software-Technologie (Prof. Dr. Ernst-Erich Doberkat), der Lehrstuhl Technik und ihre Didaktik I (Prof. Dr. phil. habil. Bernd Ott; Gesamtkoordination), von der Universität Oldenburg die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Prof. Dr. Karin Rebmann) sowie die ecom.AG, Köln (Dr. Peter Moll, Vorstand), das Fraunhofer Institut für Materialfluss und Logistik (Prof. Dr. Michael ten Hompel) und die Global Lectures AG (Dr. Peter Steiner, Vorstand)

Bisherige didaktische Modellierungen hinterlegen statisch Metadatenstrukturen, Rollenkonzepte, lernzielorientierte Bestimmungen von Lehr-Lernobjekten (EML)¹² oder didaktische Ontologien (L3)¹³. Sie erzeugen nur als Präsentation dynamisch Lehr-Lernarrangements.

L3 arbeitet mit dem Ansatz einer didaktischen Ontologie elaborierter Metadatendifferenzierung für Inhaltsobjekte und didaktische Prozesse. Damit ist die Möglichkeit einer didaktisch hinterlegten Konstruktionsarbeit für Lehr-Lernarrangements geschaffen und die Konstruktion nur auf der Basis von weitgehend formalen Metadaten umgangen. Dieser Ansatz lässt damit die einfache Konstruktion von „Wissensobjekten“ über Metadaten und die Identifizierung von „Wissen“ mit „Lernen“ hinter sich, in die Metadatenmodellierungen in CBT- und WBT-Konzepten landläufig verfallen.

Mit EML ist der Versuch gestartet, über ein pädagogisches Metamodell der Modellierung von Wissensobjekten (Domänenmodellierung), Lernobjekten (Lerneinheitenmodellierung) und Lernkonzeptobjekten (Lernermodellierung) und einer Kognitions- und Lerntheorienmodellierung über eine explizit didaktische Beschreibungssprache in XML differenzierte didaktische Semantiken zu einer offenen Lernumgebung zu integrieren. Das Ergebnis erzeugt eine einer didaktischen Metasprache folgend strukturierte Darstellung (Präsentation) und darin vermittelte Lerner- und Lernstrategieanpassung (Adaptation).

Das didaktische Metamodell von 'viCo' setzt auf diese Arbeit der Differenzierung didaktischer Semantiken in vernetzten hypermedialen Lernumgebungen auf, mit dem Ziel didaktischer Präsentation und Adaptation und bemüht sich darüber hinaus insbesondere um ein didaktisches Metamodell der Prozessmodellierung, das Inhalt und Präsentation einerseits und Lernstrategieanpassung und Adaptation andererseits über differenziert ausgehandelte Moderationsstrategien des Lernens als Coaching-Verfahren evolutionär für lernende Communities generiert.

'viCo' schließt einerseits an die Versuche zur Konstruktion von didaktischen Metamodellen für webbasierte Lernumgebungen an. Das didaktische Metamodell wird jedoch auf eine Domänenontologie zur Strukturierung des Wissensmanagements verzichten - und dies aus verschiedenen Gründen.

Der soziale und medienkulturelle Kontext von virtuellen Unternehmen legt nicht gerade nahe, dass die Konstruktion einer Ontologie über ein Wissensmanagement möglich sein könnte. Eine Ersatzkonstruktion aus einem Konglomerat von Anforderungen aus der Organisationsentwicklungsperspektive und die Erhebung von Schlüsselqualifikationen in der Form eines „Domänensurrogates“

könnte eine geeignete Antwort auf das Fehlen einer enzyklopädischen oder kanonisierten Form von Qualifikationen und Qualifikationsanforderungen sein.

'viCo' ist damit der Versuch eines Abschieds von einer didaktischen Modellierung durch statische Metadatenstrukturen oder von einer didaktischen Metamodellierung als Ontologie.

Das Projekt ist der Versuch, Didaktik als eine Kommunikation über Lehren, Lernen und Moderationsstrategien zu formalisieren und auf eine dynamische Grundlage von Qualifizierungsobjekten zu beziehen. Sie wird über ein ausdifferenziertes Aushandlungsmodell auf der Basis eines Agentenensembles strukturiert und sich in das Informationsretrieval und Qualifizierungscoaching durch einen kollaborativen und hybriden Aushandlungsprozess der Anwendung von didaktischen Strategien, ihren Erfolg und ihre Bewertung durch AnwenderInnen in das Agentenensemble einschreiben. Das didaktische Metamodell ist zugleich Bestandteil des Informationsretrievals, des virtuellen Qualifizierungscoachings und deren Prozessmodell.

Forschungsperspektive: Dynamische Domänenkonstruktion als Kommunikat

Das didaktische Konzept baut auf die Hypothese, dass Schlüsselkompetenzen in virtuellen Unternehmen nicht als statische Knowledgebase zu fassen sind und damit von einer Konstruktion bzw. Rekonstruktion einer Enzyklopädie als Domäne auszugehen ist. Ein didaktisches Metamodell kann deshalb nicht auf eine vorgegebene Struktur von didaktisch relevanten Metadaten für Qualifizierungsabsichten und Qualifizierungsinhalte ausgehen sondern muss sie in einem dynamischen *Prozess der Domänenkonstruktion* und seiner *Reproduktion als Kommunikat* zu beschreiben und zu modellieren versuchen.

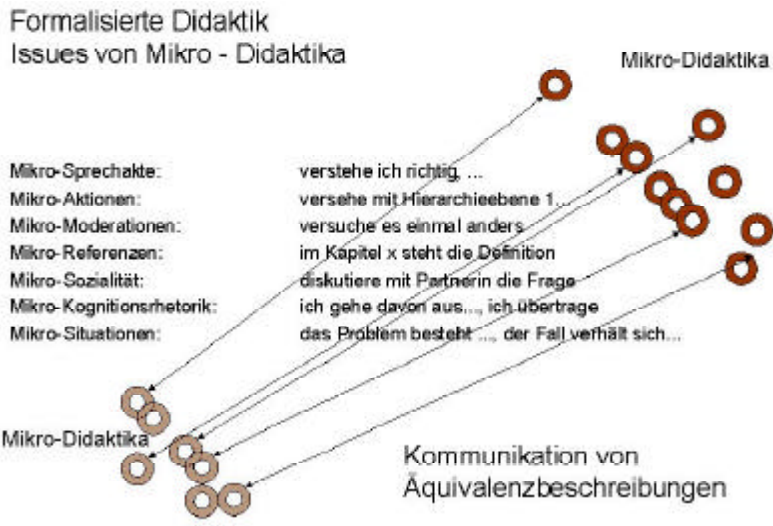
Das didaktische Metamodell des Coaches sollte als Ersatz für die Modellierung einer Domänenontologie auf die eines kommunikativ erzeugten „Domänensurrogates“ aufsetzen, das Primärqualifikationen, Schlüsselqualifikationen und den organisationspezifisch strukturierten Qualifikationsbedarf als vermitteltes Resultat dynamischer Beziehungen zu Referenzpunkten enthält. Beispielhafte Projekte und Modelle und ihre didaktische Struktur sind ein Referenzpunkt. Damit wird die Kommunikation über Qualifizierung exemplarisch modelliert: als erste Stufe des Metamodells. Die Praxis und Praxisentwicklung des Qualifizierens sind ein weiterer Referenzpunkt - und damit greift das Metamodell auch auf Routinen und „best-practice“ - Erfahrungen sowie ein umfangreiches Angebot von landläufigen Qualifizierungsveranstaltungen andererseits zurück. Erfahrung und Bewertung durch die, die sich qualifizieren und deren kooperative Aushandlung sind ein dritter Referenzpunkt.

¹² Koper, Rob

Modeling units of study from a pedagogical perspective - the pedagogical meta-model behind EML
<http://eml.ou.nl/introduction/articles.htm>

¹³ Meder, Norbert

Didaktische Ontologien
<http://www.l-3.de/de/literatur/download/did.pdf>



Das Kommunizieren über die Referenzpunkte – z.B. als System oder Struktur modellierter Sprechweisen, Sprachhandlungen oder Moderationsstrategien - beschreibt Konstruktionen des Kognitions- und Kommunikationsprozesses in Qualifizierungs- und Lernperspektive als Metakonstruktionen, die das didaktische Metamodell als Kommunikat modellieren.

Das Coaching soll also aus dem Domänensurrogat der empirischen Erhebungen über Organisationsprozesse und Metakompetenzen, dem Zusammenwirken mit den Agenten-Ensemble und dem reorganisierenden Zusammenwirken mit dem didaktischen Metamodell als hybrider Aushandlungsprozess und Kommunikationsprozess über Qualifizierung in virtuellen Unternehmen erzeugt werden.

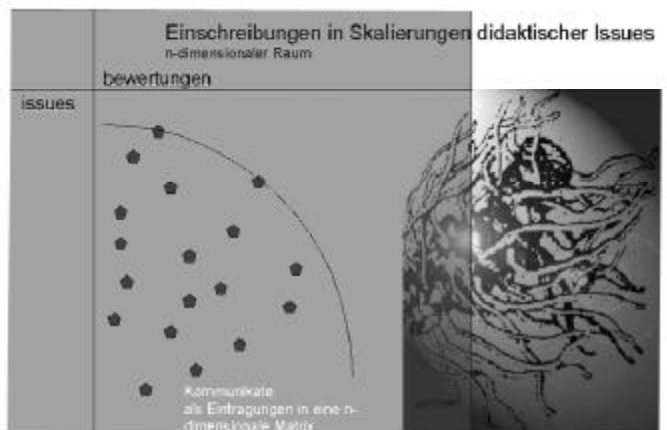
**Forschungsperspektive:
Agentenensemble und kollaborative Abstimmung als virtueller Qualifizierungscoach**

Es ist der Versuch, eine Didaktik auf eine dynamische Grundlage von Qualifizierungsobjekten zu beziehen, diese über ein ausdifferenziertes Aushandlungsmodell als formalisierte Prozessstruktur zu strukturieren und deren kollaborativen Aushandlungsprozess über den Erfolg ihrer Anwendung und Validierung zu vermitteln. Der Aushandlungs- und Entwicklungsprozess ist substituierend für eine ausdrückliche Formulierung von Didaktiken. Damit ist dieses didaktische Metamodell „in process“ der Versuch, auf die Grundlegung von als geeignet oder erfolgreich ausgehandelten didaktischen Verfahrensmodellierungen aufzubauen.

Das didaktische Metamodell ist zugleich didaktisches Prozessmodell des Coachings und der Versuch, ein „Lernzeug“ im Anschluss an die Formulierung „Denkzeug“ als didaktisches kognitives Werkzeug zu entwickeln.

Das besondere Ziel dieser Forschungsanstrengung in didaktischer Hinsicht liegt darin,

- Konkurrierende und gleichwohl auf Kooperation angewiesene Individuen als vereinzelte „Freelancer“ oder Organisationen im virtuellen Raum kollaborativ zu vermitteln und den Vermittlungsprozess als Konstruktionsprinzip umzusetzen;
- Lernen als konsensuelle Äquivalenz- und Progressionsbeschreibung in multivarianten Formen informationsintensiver Interaktivität (kontextbezogen) und kollaborativer hybrider Interaktionen (lernend-interaktionsbezogen) zu ermöglichen;
- ein didaktisches Meta-Modell der Moderation von multivarianten Lernprozessen grundzulegen, das die spezifischen Bedarfe und Gebrauchsweisen „virtueller Unternehmen“ in sich reflektiert;
- das didaktische Meta-Modell als Folie für die kommunikative Erzeugung des Prozessmodells der interaktiv-kollaborativen Moderation explizit sichtbar zu machen;
- Moderationsmodellierung als „Gebrauchs- und Sprechweisen“-Strukturierung von Lernprozessen und Lerneinheiten zu nutzen, statt statische Lernsysteme oder Lerneinheiten anzubieten: Faculty-Development (faculty-taking - faculty-making) als Nutzungs- und Konstruktionsprozess;



- einen Aushandlungsprozess (Handshaking) über Moderationsmodelle als Qualifizierungsstrukturierung zu initiieren, keine Moderationsmodelle zu reproduzieren, sondern - im didaktischen Sinne - selbstentwickelnd und lernend zu erzeugen und auf erweiterten Stufen zu reproduzieren (Maintaining mit dem Ziel der Konstruktion einer Learning-Community).

Der virtuelle Qualifizierungscoach soll als Werkzeug die besondere Situation virtueller Unternehmen berücksichtigen. Ein geeigneter Ansatz scheint die Grundlegung eines Werkzeuges auf der Basis von Agenten. Dieses Ensemble von Agenten sollte darüber hinaus durch ein Werkzeug kollaborativer Abstimmungen ergänzt werden oder funktional darin eingeschrieben sein.

Der kollaborative Abstimmungsprozess bezieht sich auf ein multivariant konfiguriertes Set von Moderationsstrategien des Lernens innerhalb der Community, die in multivarianten Lernkonzeptmodellierungen gründen. Die im didaktischen Metamodell formalisierten Moderationsstrategien werden aufgeschlossen, erprobt, bewertet und damit zum einen selbstreferentiell in den Aushandlungsregelkreis für Qualifizierungen umgesetzt und andererseits erweiternd und verändernd weiterentwickelt, um in einem erweiterten Modell - softwaregesteuert automatisch oder durch geeignete Moderatoren - in elaborierter Weise wieder ihren Einlass zu finden.

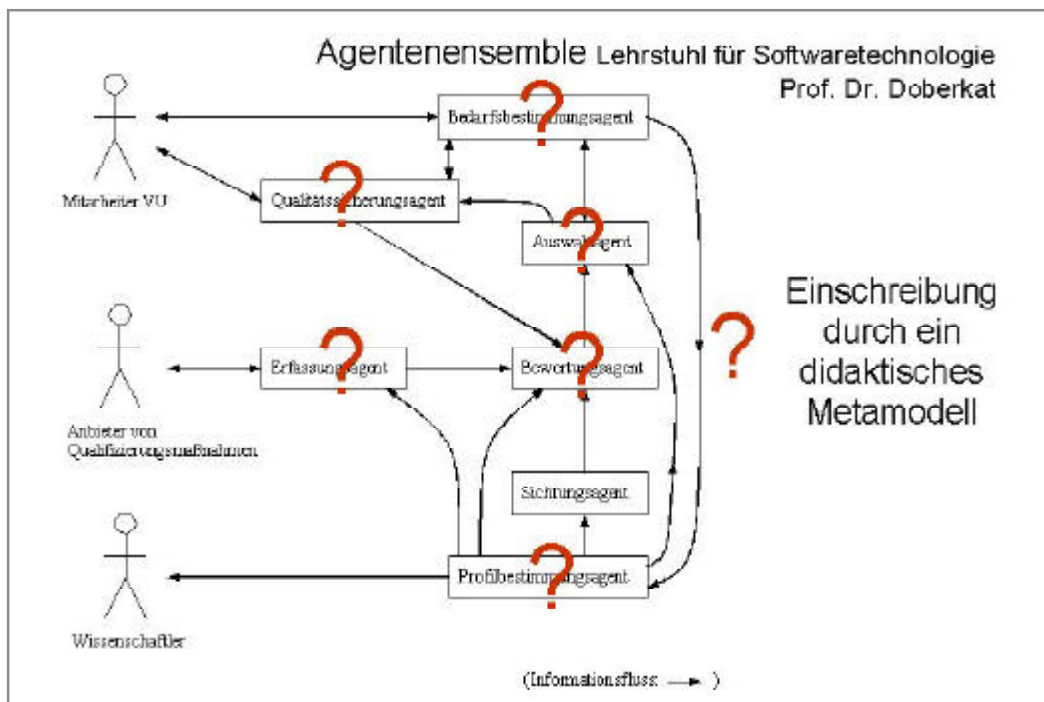
Als Grundlage für eine solche Software bieten sich Software-Agenten an, flexible und autonom handelnde Softwareeinheiten, die eine ihnen vorgegebene Aufgabe weitgehend selbstständig ausführen und lösen. Der virtuelle Qualifizierungscoach wird daher als Struktur eng miteinander kooperierender autonomer und mobiler

Agenten realisiert. Jeder dieser Agenten übernimmt eine der für die Unterstützung von Qualifizierungsprozessen wesentlichen Aufgaben, das Zusammenwirken aller Agenten erlaubt und ermöglicht die Auswahl von individuell an den Bedürfnissen des einzelnen Mitarbeiters orientierten Qualifizierungsmaßnahmen. Die Systemarchitektur sieht folgende Klassen von Agenten vor:

Das Forschungsvorhaben ist die Entwicklung eines **virtuellen Qualifizierungs-Coaches**, der „on the Job“ Beschäftigte bei der Identifizierung individueller Qualifizierungsbedarfe unterstützt, Qualifizierungsangebote validiert und über eine Feedback-Schleife ein Qualifizierungsmonitoring erlaubt.

Der Qualifizierungs-Coach soll Nutzende darin unterstützen, Qualifizierungsbedarfe zu analysieren, auf der Basis des ermittelten Kompetenzprofils passende und lernerindividualisierte Qualifizierungsangebote zusammenzustellen und den Erfolg zu bewerten.

Matthias Heiner



Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung - Fachdidaktische Ansatzpunkte für eine neue Lern- und Arbeitskultur in Schule und Betrieb

Als Grundanforderung an eine prospektive Berufsbildung ist festzuhalten, dass schulische und betriebliches Lernen die Forderungen nach beruflicher Handlungskompetenz erfüllen müssen (vgl. Ott, 1995, 50f). In der Vergangenheit wurde berufliche Handlungskompetenz oft gleichgesetzt mit rein fachlicher Qualifikation, vermittelbar durch eng fachbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten. Dieser Anspruch ist jedoch für eine zukunftsweisende Berufsbildung nicht mehr hinreichend. Berufliche Handlungskompetenz bedeutet heute neben gestiegenen kognitiven Ansprüchen vor allem eine deutlich ausgeprägte personale und methodische Kompetenz, gekennzeichnet durch Schlüsselqualifikationen, materialer, formaler und sozialer Art, wie z.B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Beherrschung von Lern- und Arbeitstechniken oder Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeit. Konstitutive Faktoren beruflicher Handlungsfähigkeit sind demnach beruflicher Sachverstand, Selbstständigkeit im Denken und Handeln, zwischenmenschliche Kooperation und Sachinteresse als motivationaler Faktor.

Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung

Grundlage und Voraussetzung für ein ganzheitliches Bildungsverständnis ist eine neue Lern- bzw. Unternehmenskultur. Was ein neuerer Bildungsbegriff i.d.S. aus berufs- und betriebspädagogischer Sicht leisten muss, ist (im engeren Sinne) die Verbindung von Theorie und Praxis bzw. von Lernen und Arbeiten und (im weiteren Sinne) die Verzahnung zwischen Arbeits- und Lebenswelt. Kurzum: es geht vom traditionellen (leitungorientierten) Paradigma zum konstruktivistischen (subjektorientierten) Paradigma! Im traditionellen Paradigma bestand eine betrieblich hierarchische Ordnung mit fester Organisationsstruktur, und dies bedingte eine möglichst straff gegliedertes, strukturiertes Lernen. Das konstruktivistische Paradigma orientiert sich dagegen an flachen, flexiblen (fraktalen) Organisationsformen mit selbstreferentiellem Wissensmanagement im „lernenden Unternehmen“ (vgl. Schneider, 1991, 45ff).

Neue Lern- und Unternehmenskultur

Betriebe müssen, um konkurrenzfähig und erfolgreich zu sein, künftig eine Lern- und Unternehmenskultur der Selbstorganisation und Selbstqualifikation der Mitarbeiter präferieren, orientiert an der „normativen Subjektivierung der Arbeit“, d.h. „man will innerlich an der Arbeit beteiligt sein, sich als Person in sie einbringen können und über sie eine Bestätigung eigener Kompetenzen erfahren“ (Baethge, 1991, 7f). Neuere Restrukturierungsansätze orientieren sich deshalb auch nicht nur an konventionellen betriebswirtschaftlichen Kenngrößen wie

Cash Flow oder Shareholder Value, sondern zielen durch eine betont prozessbezogene Sicht der Wertschöpfung (vgl. Kühnle, 1997, 19) auf

- permanenten Erfolgsprozess,
- neue Formen der Zusammenarbeit,
- Kompetenzentwicklung und
- Problemlösen im Team.

Diese neuen Reorganisationsprogramme bedingen auch neue (Führungs-)Fähigkeiten, die Salovey (1990, 185ff) unter dem Begriff „emotionale Intelligenz“ (vgl. Goleman, 1996, 65f) subsumiert. Gemeint ist damit, nicht nur Emotionen zu (er-)kennen und zu verstehen, sondern darüber hinaus Menschenkenntnis, um zu wissen, was andere fühlen (Empathie).

Die Betriebspädagogik scheint diese ganzheitliche Sichtweise bereits grundsätzlich adaptiert zu haben, denn die „Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen“ (Meyer-Dohm/ Schneider, 1991) verfolgt als Leitidee die „Selbstqualifizierung der Mitarbeiter“. Diese Entwicklungen zielen auf die Vernetzung des Lernens und sind mit drei Modellentwicklungen zu charakterisieren (vgl. Weisker, 1992, 29f):

a) Lernmodell: Lernen-lernen durch Erfahrungs-lernen und Arbeits-lernen

Arbeit ist ganzheitlich, sie fordert und fördert Lernen zugleich, d.h. das Erfahrungslernen im Prozess der Arbeit nimmt zu. Unter der „Zielfunktion des Arbeitslernen“ addieren sich

- fachliche Qualifikationen im Bereich des berufsspezifischen Wissens und Könnens (Fachkompetenz) sowie im Bereich der (überberuflichen) technologie-spezifischen Methodenkompetenz,
- fach- und berufsübergreifende Qualifikationen, die sich zu folgenden Gruppen zusammenfassen lassen:
 - Problemlösefähigkeit (einschließlich Entscheidungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Systemdenken, Selbstständigkeit, Kreativität sowie die fach- und berufsübergreifende Dimension der Methodenkompetenz)
 - Interaktionsfähigkeit (einschließlich Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit)
 - Verantwortungsfähigkeit (Eigenverantwortlichkeit und Sozialverantwortlichkeit“ (Halfpap, 157/158)

b) Handlungsmodell: Handeln-lernen durch Selbstentscheiden-lernen

Instruktionslernen wird um Konstruktionslernen erweitert, d.h. informelle und intentionale Lernprozesse werden verbunden. Neue Lernformen und Lernkonzepte zielen auf größere Handlungsspielräume, bezogen auf

- einen Dispositionsspielraum, innerhalb dessen die Mitarbeiter den Gang ihres Handelns selbst bestimmen können,
- einen Entscheidungsspielraum, welchen sie wahrnehmen, wenn sie Probleme selbstständig lösen und
- einen Interaktionsspielraum, den sie nutzen, wenn sie sich in Partner- oder Gruppenarbeit über mögliche Lösungswege einer Problemstellung verständigen.

c) Entwicklungsmodell: Gestalten-lernen durch Selbstverantworten-lernen

Zur Vergrößerung des menschlichen Handlungsspielraumes bei der Arbeit, mit dem Ziel der „Gestaltungskompetenz“ (vgl. Rauner, 1987, 266ff), sind mehrere kulturelle Veränderungen im Bewusstsein sowohl auf der betrieblichen, als auch der schulischen Seite der beruflichen Bildung notwendig (vgl. Ropohl, 1992, 7), bezogen auf eine konstruktive Fehler- und Problemlösekultur sowie Partizipations- und Verantwortungskultur.

Konstruktive Fehler- und Problemlösekultur: Wir müssen neue lernen, durch Infragestellung einer lediglich in richtig oder falsch unterteilten Wertungsgewohnheit, Fehler zuzulassen und aus Fehlern zu lernen. Konstruktive Fehlerkultur bedeutet, dass über Fehler offen diskutiert wird und der Mut zur Kreativität belohnt wird. Deshalb gilt es auch, vor Problemen, Reibungen und Störungen nicht zu resignieren, sondern sie als Herausforderung zu begreifen.

Partizipations- und Verantwortungskultur: Wir müssen neu lernen, Schülern und Auszubildenden, Studenten und Mitarbeitern mehr Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zuzubilligen und sie verstärkt in Planungs-, Durchführungs- und Bewertungsprozesse einzubinden. Insbesondere gilt es, Verantwortung auf der Grundlage ethisch-normativer Prinzipien zu entfalten. Dies bedeutet, dass Menschen für zukünftige Handlungssituationen kritisch-konstruktive Wertmaßstäbe entwickeln, an denen sie ihr Handeln ausrichten können. Mit den neuen Berufsmaximen Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit korrespondiert das „Lernziel Verantwortung“ (H. Jonas, 1984), verstanden als Selbstverantwortung und Mitverantwortung. Hier zeigt sich eine wesentliche Voraussetzung von Verantwortung: Ein Mehr an Verantwortung braucht höhere Freiheitsgrade, denn das Treffen von Entscheidungen setzt zugleich die Freiheit über Handlungsalternativen entscheiden zu können, voraus.

Neue Qualifikationsanforderungen

Eine Antwort auf die Frage nach der künftigen Entwicklung der Qualifikationsstrukturen und Qualifikationsprofile der beruflichen Facharbeit ist nur tendenziell auszumachen: Vernetzungen von Planungs-, Steuerungs-, Fertigungs- und Kontrollsystemen führen zu immer höherer Komplexität technischer Funktionen und Anlagen und erfordern

- technische Problemlösungen mit arbeitsprozessbezogenem Wissen und Erfahrungen der Arbeitsmittel, Arbeitsstoffe und Arbeitsverfahren,
- berufliche Problemlösungen in einem dynamischen Bedingungsgefüge von Planung, Ausführung und Kontrolle sowie
- soziale Problemlösungen in vielfältigen Gruppenstrukturen durch Kooperation, Organisation und Konfliktregelung.

Bei gleichbleibend hohen oder sogar steigenden fachlichen Anforderungen verlieren manuelle Geschicklichkeit und konkretes (handwerkliches) Handeln mehr und mehr an Bedeutung. Zunehmende Bedeutung erhalten dagegen Planungs-, Lenkungs- und Überwachungsfunktionen mit personenbezogenen Anforderungen wie abstraktes Analysieren, planerisches Denken, Denken in Systemen und selbstgesteuertes (autonomes) Lernen. Neben der rasch verfügbaren hochspezialisierten Einzelqualifikation wird der breite Fundus von Qualifikationen für wechselnde Funktionsbereiche gefordert, es geht dabei insbesondere um sog. „soft-skills“ wie z.B. Teamfähigkeit, Problemlösefähigkeit und Kommunikationsfähigkeit.

Es sind demnach vor allem die Veränderung der Qualifikationsanforderungen, die in der beruflichen Bildung eine neue Lernkultur bedingen. Deshalb gehen auch neuere Denkmodelle und Gestaltungsansätze von einem sich ständig verändernden beruflichen Handlungsfeld aus und zielen auf ein „aktiv-produktives Lernen“ als zentraler Bestandteil beruflicher (Weiter-)Bildung. Ziel des aktiv-produktiven Lernens ist es, bei Schülern und Auszubildenden „kritisch-dialektische Kompetenzentwicklung“ (vgl. Arnold, 1998, 496ff) zu erzielen, bezogen auf drei Schwerpunktbereiche (vgl. Ott 2000, S. 130f):

- Selbstlerntechniken,
- Kommunikations- und Kooperationstechniken,
- Kreativitätstechniken.

Selbstlerntechniken (Lern- und Arbeitstechniken) beziehen sich auf die selbstständige Informationsbeschaffung, produktive Informationsverarbeitung und gezielte Informationswiedergabe.

Kommunikations- und Kooperationstechniken sind auf ein konstruktives Miteinander gerichtet. Der Bogen spannt sich von elementaren Gesprächstechniken bis hin zur komplexen Groupware in betrieblichen Produktionsprozessen.

Kreativitätstechniken beziehen sich einerseits darauf, gestalterisch und mediativ zu arbeiten, andererseits sind sie aber auch ein zentrales Hilfsmittel, um Probleme und Strukturen zu analysieren, Lösungen zu entwickeln und zu optimieren. Entsprechend dieser umfänglichen Zielsetzung gibt es ein breit gefächertes Spektrum an gestalterisch-, mediativ- und problemlösungsorientierten Kreativitätsmethoden.

Erweiterte fachdidaktische Lehr- und Forschungsbereiche

Es ist evident, dass eine ganzheitliche Berufsbildung nur mit einer erweiterten beruflichen Fachdidaktik erreicht werden kann (vgl. Ott, 1998, 9ff). Die Schwierigkeiten, eine den gewandelten gesellschaftlichen Ansprüchen genügende Didaktik der Berufsbildung zu konzipieren, „liegen darin,

- dass hier eine komplexe Aufgabenstruktur bei vielfältigen Zuständigkeiten und teilweise konträren Interessen vorliegt;
- dass das Theorie-Praxis-Problem stärker als im allgemeinen Schulwesen durchschlägt;
- dass eine stärkere Verunsicherung durch die Diskussion um Ziele und Inhalte als im allgemeinen Schulwesen eingetreten ist;
- dass die Berufsbildung in besonderem Maße mit den Strukturen und Prozessen des Arbeitslebens zusammenhängt“ (Lipsmeier, 1980, 49).

Die berufliche Fachdidaktik war auch deshalb quasi „von Geburt an“ mit dem Stigma der ausschließlichen Vermittlungsorientierung behaftet. Unter den gegebenen technologischen und lernstrukturellen Entwicklungen erscheint aber ein diesbezüglicher Paradigmenwechsel konstitutiv (vgl. Lipsmeier, 1991, 103ff). Die vielfältigen Lehr- und Forschungsbereiche einer ganzheitlichen beruflichen Fachdidaktik zeigen sich in weitgespannten (curricular offenen) Aspekten (vgl. Ott, 1998, 22f):

Interdisziplinärer Aspekt: Benennung von normierenden bildungstheoretischen Prinzipien wie z.B. „Ganzheitliche Berufsbildung“ (vgl. Ott, 1997a, 30ff) und Interpretation ihrer Bedeutung im Kontext geistesgeschichtlicher und kulturwissenschaftlicher Strömungen (z.B. Kommunikations- und Verantwortungsfähigkeit). Ansatzpunkte liefern Wissenschaftstheorie, Sozialphilosophie, Industriosociologie, Fachgeschichte, etc.

Gesellschaftlich-politischer Aspekt: Analyse der die Berufsarbeit prägenden Industriegesellschaft und Industriekultur sowie die Erfassung der ökologischen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Arbeit, Technik, Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft, z.B. bezogen auf eine neue Lern- und Unternehmenskultur.

Fachwissenschaftlich-curricularer Aspekt: Auswertung neuer (internationaler) fachwissenschaftlicher Erkenntnisse (z.B. der computergestützten Informations- und Kommunikationstechnologien) im Hinblick auf künftig notwendige Qualifikations- und Kompetenzentwicklung sowie

deren lernzielorientierte Transformation und Anordnung in „offenen und autonomen Curricula“ in Form didaktischer Leitlinien.

Psychologisch-soziologischer Aspekt: Erforschung geänderter Lernvoraussetzungen von Schülern und Auszubildenden, auch bei heterogenen Lerngruppen (Problemfelder der inneren und äußeren Differenzierung) sowie neuere Qualifikationsanforderungen an Lehrer und Aus- und Weiterbilder.

Unterrichts- und ausbildungspraktischer Aspekt: Integration beruflicher und allgemeiner Bildung im ganzheitlichen Unterricht. Entwicklung von fachspezifischen (Selbst-) Lernmaterialien. Erprobung von handlungsorientierten Unterrichts- und Ausbildungsmodellen im Hinblick auf selbstgesteuertes, methodisch-operatives Lernen und ganzheitliche Lernkontrolle.

Fazit: Die Analyse moderner industrieller Arbeitssituationen zeigt sehr umfängliche Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter, mit dem Trend verstärkter Wissensproduktion und Gestaltungsoption bei deutlich ausgeweitetem (ganzheitlichem) Kompetenzprofil (vgl. Ott, 1995, 55ff):

- Unter dem Gegenstandsaspekt sind komplizierte Kenntnisse und komplexe Fertigkeiten notwendig, die sich auf die inhaltliche Dimension der Arbeit beziehen (*Fachkompetenz*).
- Unter dem Verfahrensaspekt kommt es darauf an, fachspezifische Verfahren, Vorgänge und Handlungsweisen zu beherrschen, um operative Lösungen zu finden und selbstständige Entscheidungen zu treffen (*Methodenkompetenz*).
- Unter dem Verhaltensaspekt sind personale (Team-)Fähigkeiten zu benennen, die in besonderer Weise soziale Interaktionsprozesse bei einem Arbeitsauftrag umfassen (*Sozialkompetenz*).
- Unter dem sozial-humanen Aspekt soll der Sinn berufsförmiger Handlungen und Prozesse im Kontext gesellschaftlicher und anthropologischer Bedingungen erfasst und beurteilt werden (*Individualkompetenz*).

Eine an diesen Leitzielen ausgerichtete ganzheitliche Berufsbildung ist somit nicht nur auf den Erwerb fachlicher Kompetenz hin angelegt, sondern zielt explizit auf die Mitgestaltung der Arbeitswelt. Dazu ist es einerseits erforderlich, dass „lebenslang Lernende“ fachsystematische Zusammenhänge erkennen und konstruktiv-analytisch denken und handeln. Andererseits ist aber auch die Förderung des Sozialverhaltens, die Ausbildung der Kreativität und die Inanspruchnahme des Mitgestaltungsspielraumes integraler Bestandteil des „ganzheitlichen beruflichen Lernens und Lehrens“ (vgl. Ott, 1997).

Fachdidaktische Neuorientierungen in der Berufspädagogik gehen i.d.S. von vier Zielsetzungen aus, denen eine Leitfunktion beigemessen wird (vgl. Dehnbostel/Walter-Lezius, 1992, 175ff)

- dem Arbeitsbezug,
- der Gestaltungsorientierung,
- der Handlungsorientierung und
- dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen.

Zur Umsetzung dieser „Leitziele“ sind für die berufliche Bildung insbesondere zwei Qualifizierungsansätze relevant: zum einen die Förderung von Systemdenken und Zusammenhangverständnis, zum anderen die „kontinuierliche und kooperative Selbstqualifikation und Selbstorganisation“ (vgl. Schneider/Sabel, 1996). Viele Argumente sprechen für eine arbeits- und geschäftsprozessorientierte (ganzheitliche) Lern- und Ausbildungskonzeption auf der Basis von qualifizierter Gruppenarbeit als tragfähige Entwicklungsoption und Leitlinie der beruflichen Bildung. Eine prospektive Berufsausbildung müsste demnach problem- und handlungsorientiert angelegt werden, damit Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenz ganzheitlich gelernt bzw. erfahrungsorientiert erlebt werden können.

LITERATUR

Arnold, R.: Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Band Heft 4, 1998

Baethge, M.: Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Versubjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt, 42, 1991

Dehnbostel, P., Walter-Lezius, H.J.: Didaktische Ansätze zur Untersuchung des Modellversuchsbereichs „Neue Technologien in der beruflichen Bildung“. In: Dehnbostel, P. u.a. Neue Technologien und berufliche Bildung – Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 151. Berlin 1992

Goleman, D.: Emotionale Intelligenz
München. Wien 1996

Halfpap, K.: Praxisbeispiele – Lernfeld Schule. In: Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung, Evangelische Akademie Bad Boll (Protokolldienst), 2/1991

Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation.
Frankfurt a.M. 1984

Kühnle, H.: Das lernende Produktionsunternehmen – die Organisationsentwicklung geht weiter. In: VDIZ Integrierte Produktion 139, 1997, Nr. 10

Lipsmeier, A.: Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und Reform der Berufsausbildung. In: Bonz, B., Lipsmeier, A. (Hrsg.): Allgemeine Technikdidaktik – Bedingungen und Ansätze des Technikunterrichts, Stuttgart 1980

Lipsmeier, A.: Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikationen – über den berufspädagogischen Gehalt der neuen Zielgrößen für die berufliche Bildung im Kontext der neuen Technologien. In: Bonz, B., Lipsmeier, A.: Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung, Stuttgart 1991

Meyer-Dohm, P., Schneider, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart 1991

Ott, B.: Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Beruf
Stuttgart 1995

Ott, B.: Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Berlin 1997

Ott, B.: Ganzheitliche Berufsbildung als Leitziel beruflicher Fachdidaktik. In: Bonz, B., Ott, B. (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart 1998

Ott, B.: Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung
Cornelsen; Berlin, 2. Aufl. 2000

Rauner, F.: Zur Konstitution einer neuen Bildungsidee: Befähigung zur Technikgestaltung“, In: Drechsel, R., u.a. (Hrsg.) Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunktes „Arbeit und Bildung“, Bd. 6, Bremen 1987

Ropohl, G.: Philosophie und technische Bildung. In: arbeit + lernen/Technik, 1992.8.

Salovey P., Mayer, J.D.: Intelligence. In: Imagination, Cognition and Personality, 9/1990

Schneider, P.: Selbstqualifizierung und Selbstorganisation: Zwei Leitideen einer neuen Berufsbildung. In: Meyer-Dohm, P., Schneider, P., (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart, Dresden 1991

Schneider, P., Sabel, M.: Lernen und Arbeiten im Team. Band 3 Ergebnisse und Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch „Kontinuierliche und kooperative Selbstqualifikation und Selbstorganisation“, Bielefeld, 1996

Weissker, D.: Neue Ausbildungsmethoden im Test. Aktuelle Modellversuche. In: Berufsbildung 16, 1992

Prof. Dr. phil. habil. Bernd Ott
Lehrstuhl Technik und ihre Didaktik I,
Fakultät Maschinenbau, Universität Dortmund

Schlüsselkompetenzen in der Promotionsphase

1. Ausgangspunkte

1.1 Schlüsselkompetenzen für die wissenschaftliche Arbeit

Die Promotion ist die erste Phase in der Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses. Diese Phase mündet entweder in eine berufliche Tätigkeit außerhalb der Hochschulen und Forschungseinrichtungen, die zumeist wissenschaftlich geprägt ist, oder sie bildet den Ausgangspunkt für eine weitere Karriere in Hochschule und Forschung. In beiden Fällen bedarf es einer hohen wissenschaftlichen, theoretisch und methodisch fundierten Fachkompetenz. Qualifizierte wissenschaftliche Berufe verlangen aber auch ausgeprägte Kompetenzen im Umgang mit dem Fachwissen. Die Qualifikations- und Berufsforschung hat die arbeitsmethodischen, sozialen und personalen Dimensionen dieser Handlungskompetenz herausgearbeitet, die die Fachkompetenz ergänzen. Erst das Zusammenwirken von fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen schafft die Grundlage zur Bewältigung komplexer und sich wandelnder Anforderungen in Arbeits- und Lebensverhältnissen. Sie bilden die Voraussetzung für selbstbestimmtes und verantwortliches Handeln in Gesellschaft und Beruf. Zu den dafür erforderlichen Schlüsselkompetenzen wissenschaftlicher Tätigkeit gehört die Fähigkeit, in interdisziplinären, arbeitsteiligen Teams zu arbeiten, Wissen und Erkenntnisse angemessen zu präsentieren, Kommunikationsprozesse zu moderieren, die eigene Arbeit zu organisieren, die verfügbaren Informations- und Kommunikationsmittel effizient zu nutzen, die Grundmuster mündlicher und schriftlicher Rhetorik zu beherrschen, sich sicher im internationalen Raum zu bewegen usw.

1.2 Schlüsselkompetenzen im Promotionsstudium

Zu den erfolgreichen und zukunftssträchtigen Hochschulreformen gehört zweifellos die Neugestaltung der Promotionsphase. Insbesondere von den Graduiertenkollegs sind wesentliche Reformimpulse ausgegangen. Die Erfolge dieser Kollegs ruhen nicht allein auf der „sozialen Erfindung“ einer Institutionalisierung des interdisziplinären Zusammenwirkens von KollegiatInnen und WissenschaftlerInnen. Wesentlich dazu beigetragen haben auch die Studienprogramme, die im Rahmen dieser Kollegs zur Unterstützung der Promotion entwickelt worden sind. Diese Studienprogramme enthalten vielfältige Anregungen zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen für die wissenschaftliche Arbeit.

Diese Anregungen sind für die in jüngster Zeit vermehrt ins Leben gerufenen Graduate Schools und Promotionsstudiengänge richtungsweisend. Staatliche Vorgaben, aber auch viele von Fachleuten dazu vorgelegte Konzeptionen - ablesbar an bereits verabschiedeten oder im Beratungsprozess befindlichen Studien- und Prüfungsordnungen für diese Einrichtungen - sehen die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen vor.

1.3 Das Promotionskolleg des HDZ

Das Hochschuldidaktische Zentrum der Universität Dortmund hat nicht nur in der Vergangenheit erfolgreich ein Graduiertenkolleg geleitet, sondern ein dieser Reformfigur entsprechendes Promotionskolleg akquiriert, das am 01.11.2001 die Arbeit aufgenommen hat. Mit dem Thema „Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernprozesse“ fokussiert dieses Kolleg auf hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind nicht nur an der wissenschaftlichen Forschung im Rahmen der Qualifikationsprozesse im Kolleg interessiert, sondern auch bestrebt, Qualifikationen für die praktische hochschuldidaktische Tätigkeit in Weiterbildung und Beratung zu erwerben. Das Kolleg sieht entsprechende Qualifikationsangebote vor.

Ein prägendes Merkmal wird dabei das Angebot für eine Ausbildung von Schlüsselkompetenzen sein. Die Kollegiatinnen und Kollegiaten erhalten die Möglichkeit, an Werkstattseminaren (Workshops) zum Erwerb solcher Schlüsselkompetenzen teilzunehmen. Das Angebot ist in modularisierter Form strukturiert. Je nach Vorbildung können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im ersten Studienjahr eine Auswahl treffen. Vom zweiten Jahr an erhalten sie die Möglichkeit, sich in Weiterbildungsmodulen für die Durchführung von hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung im Hinblick auf Schlüsselkompetenzen zu qualifizieren.

Die Grundstufe dieser Qualifizierung wird vom HDZ überwiegend mit dem dort vorhandenen Personal bestritten. Die bisherigen Erfahrungen in hochschuldidaktischen Angeboten des HDZ einschließlich der Qualifizierung für die praktische hochschuldidaktische Tätigkeit in Weiterbildung und Beratung bietet dafür eine qualifizierte Ausgangslage. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auf die Pilotprojekte zur „Ausbildung für die Moderation von Schreibwerkstätten“ (die im Zuschnitt den geplanten Weiterbildungsmodulen entspricht) und die „Berufsbegleitende Weiterbildung für die hochschuldidaktische Moderation (HD-Mod)“.

Curriculare Konfiguration				
Stufe	CP	Karriere	Ziel/Kompetenz	Inhalte (Beispiele)
MA Staff	120	variabel	Hochschuldidakt. Moderation	praxisbegleitende Beratung, Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung, Konfliktmoderation, learning community, Systemevaluation, hd. Weiterbildungsdidaktik
MA High	60	Junior Professur	Lehrbefähigung	Massenveranstaltungen, Management von Studienprojekten, dual-mode Veranstaltungen, Inszenierungsmethoden, Studiengangsentwicklung, Lehrportfolio, Gender-Kompetenz, interkulturelle Kompetenz
Basics	30	wiss. Ang	didakt. Basisqualifikation	Planung /Evaluation v. Lehrveranstaltungen, aktive Lehrmethoden, Beratung/Sprechstunde, Prüfung, Lehrkommunikation, multimediale Lernumgebung, Visualisierung
Minimals	15	Graduate School	soft skills for science communication	Rhetorik, Moderation, medial gestützte Präsentation, Besprechung leiten, Teamwork, wissenschaftliches u. journalistisches Schreiben, Gesprächsführung
Intro	5	AnfängerInnen	Sensibilisierung,	Start in die Lehre, Werkstatt Lehren und Lernen

Schaubild I

1.4 Einbettung in eine Struktur hochschuldidaktischer Weiterbildung

Die Grundstufe stellt gleichzeitig den Eingang in ein gestuftes System hochschuldidaktischer Weiterbildung dar. Es bildet dort die Grundlage, die für die Ausbildung von „soft skills for science communication“ vorgesehen sind. Dieses System ist aus einer vergleichenden Analyse der Angebote bundesdeutscher Hochschuldidaktik entstanden. Es gruppiert diese Angebote nach ihren typischen Inhalten (Spalte 5), ihren auf die Kompetenzentwicklung bezogenen Zielsetzungen (Spalte 4), ordnet diese den Abschnitten einer (reformierten) „Karriere“ bzw. „Laufbahn“ von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu, indiziert sie mit credit points, die nach der eingehenden „workload“ erreichbar sind, und ordnet sie nach diesen Merkmalen Stufen zu. (Schaubild I)¹

2. Zur Konzeption des Angebots

2.1 Zielgruppen

Das HDZ zielt darauf ab, die Angebote auf andere Zielgruppen zu erweitern. Das sind zunächst die interessierten Doktorandinnen und Doktoranden der Hans-Böckler-Stiftung. Die Stiftung hat dazu ein nachhaltiges Interesse bekundet. Das sind zum zweiten die Doktorandinnen und Doktoranden der Universität Dortmund.

¹ vgl. dazu: Wildt, J. und Gaus, O.: Überlegungen zu einem gestuften System hochschuldidaktischer Studiengänge, in: Welbers, U., (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master, Neuwied/Kriftel/Berlin, 2001, S. 159-195.

Derzeit werden Gespräche mit den dort entstehenden Graduate Schools und Planungsgruppen für Promotionsstudiengänge geführt. Das hochschuldidaktische Angebot ist nach diesen Gesprächen dazu geeignet, die eigenen Anstrengungen der Fakultäten bzw. Fachbereiche zu unterstützen bzw. zu ergänzen. Das Angebot sollte jedoch drittens auf interessierte Zielgruppen in nordrhein-westfälischen Hochschulen ausgedehnt werden. Bisherige Gespräche mit potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, zuletzt im Rahmen des AHD-Jahreskongresses zum Thema „Lehrkompetenz“ lassen ein starkes Interesse erkennen.

2.2 Zur Struktur des Vorhabens

Das Vorhaben bewegt sich auf zwei Stufen: einer Grund- und einer Aufbaustufe. Die erste Stufe umfasst die Teilnahme an den Modulen zu Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (soft skills for science communication). Diejenigen, die diese Grundstufe durchlaufen haben, erhalten das Angebot einer Aufbauphase, auf der sie eine zertifizierte Qualifizierung als Moderatorin bzw. Moderator für ein Modul erwerben können, das sich auf eine ausgewählte Gruppe von Schlüsselkompetenzen erstreckt. Die Grundlinien der Konzeption sind im Schaubild II skizziert. Im Hinblick auf die Teilnahme an der Aufbaustufe ist in Rechnung zu stellen, dass nur ein Teil derjenigen, die die Grundstufe absolviert haben, auch an der Teilnahme an Modulen der zweiten Stufe interessiert sind. Zu diesen Modulen sollen deshalb – um Multiplikatoren zu qualifizieren – zu der Grundstufe äquivalent qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber Zugang bekommen.

Hochschuldidaktische Qualifizierung in 2 Stufen

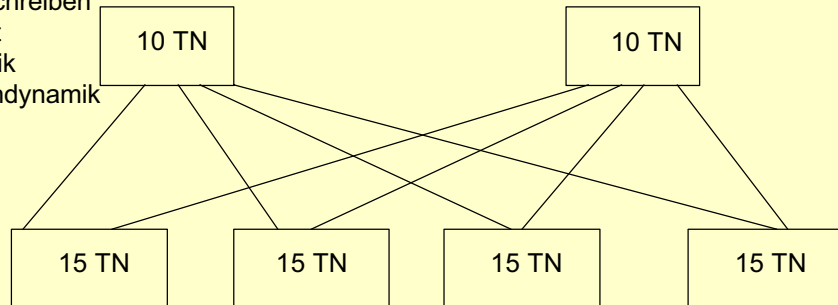
2./3. Jahr:

Hd. Qualifizierung

4 – 5 Einzel-Qualifizierungen in den Themen:

- wissenschaftliches Schreiben
- Wissensmanagement
- Präsentation / Rhetorik
- Moderation / Gruppendynamik
- didaktisches Design / Wissensvermittlung

1. Jahr (6-8 WS) :
Vermittlung von Schlüsselkompetenzen



Themen: Wissensmanagement (Recherche in Datenbanken und Internet etc.), Selbstorganisation und Motivation, Teamarbeit und Projektmanagement, Publikationstätigkeiten (journal. Schreiben, Gestaltung eigener Homepages), Gendertraining, wissenschaftliches Schreiben, Selbst- und Zeitmanagement, Präsentation/Rhetorik

2.3 Modularisierung

Die Modularisierungen für die Grundstufe ist dem Schaubild II, (Abschnitt 1. Jahr) zu entnehmen. Die Module sollen, jeweils verteilt über den Zeitraum eines Jahres, in 2-4-tägigen Workshops angeboten werden. Im Jahresrhythmus sollen die Angebote wiederholt werden. Dies ermöglicht für diejenigen, die im ersten Jahr nicht an allen Modulen, die für sie in Frage kommen, teilnehmen können, die Grundstufe in einem zeitlich gestreckten Verfahren durchlaufen zu können. In der Aufbaustufe sollen jeweils (teilweise die Grundstufen-Module zusammenfassende) Module angeboten werden (siehe Schaubild II, Abschnitt 2./3. Jahr).

Die Aufbaumodule sind jeweils auf ein halbes Jahr konzipiert. Die didaktische Gestaltung umfasst vier bis sechs Werkstattseminare, in der die TeilnehmerInnen für die Leitung entsprechender Lernsituationen und die Gestaltung der entsprechenden Workshops qualifiziert werden. Hinzu kommen jeweils zwei Praxisworkshops, die im Tandem und mit Hospitation bzw. Supervision durchgeführt werden sollen.

Die Konzipierung dieser Module auf jeweils ein halbes Jahr stellt sicher, dass im Laufe der Promotionsphase – entsprechendes Interesse vorausgesetzt – mehrere Module in Folge absolviert werden können und damit eine umfassende Moderations- bzw. Trainerqualifikation erworben werden kann.

3. Anforderungen zur Beteiligung

Das HDZ ist zur Zeit dabei, die vorstehenden Überlegungen in die Praxis umzusetzen. Der Entwicklungsprozess ist teilnahmeoffen angelegt, Mitarbeit ist nicht nur erwünscht, sondern angesichts der Größenordnung des Vorhabens notwendig.

Johannes Wildt

S

C

J

g

l

l

p



INTEI

Dr. Eckhard Steuer war mehr als 20 Jahre als "Reisender in Sachen Hochschuldidaktik" in aller Welt unterwegs. Seine Stationen von Dortmund aus zu Kooperationspartnern waren Kapstadt (immer wieder), New Castle, und jüngst mehrfach Minsk und Warschau.

1984 kam er ans HDZ. Seine beiden Hauptthemen: Moderation von Sitzungen (auch in englischer Sprache) und Hospitation für Lehrende. Vor allem mit dem Coaching für Lehrende und Studierende hat er sich einen Namen an unserer Universität gemacht. Seit 1984 ist er am Postgraduate Programme SPRING (FB Raumplanung) beteiligt. Den Zusatzstudiengang Organisationspsychologie hat er Ende der 80er Jahre mit aus der Taufe gehoben.

Sein Buch "Soft Strategies. Challenges for Improving the University", ein Methodenbuch für hochschuldidaktische Moderatoren, erschien 1999 in Kapstadt. Und als letzter Artikel erschien "Unterrichtsbesuch. Ein Ansatz für Rückmeldung und universitäre Fortbildung" im Februar in Minsk/Weissrussland auch in Russisch.

Dr. Eckhard Steuer hat zwar - wie er sagt - klassische Betriebswirtschaftslehre (Münster) studiert, aber bald danach habe er gedreht und zu "Organisationsentwicklung" promoviert.

Ende Mai 2002 geht unser Kollege vorzeitig, um sein angespartes Zeitguthaben (Altersteilzeit) zu nutzen. Sicher kann er sich dann noch mehr einer seiner Lieblingsbeschäftigungen, dem Reisen, widmen. Wir verabschieden ihn nur ungern, wollen wir doch seine internationalen Erfahrungen nicht missen.

Bevor jedoch unser Kollege das HDZ verlässt, nutzen wir nocheinmal die Gelegenheit, ihn nach mehr als nur seinen hochschuldidaktischen Geheimnissen zu fragen:

IEW

Was sind Deiner Meinung nach die Schlüssel zur hochschuldidaktischen Kompetenz?

Dialogfähig sein; zuhören können; offen fragen können; selbst immer wieder einmal an einem Methodik-Seminar im weitesten Sinne teilnehmen, um nicht einzurosten. Dabei könnte z.T. auch auf Angebote für Manager oder Berater zurückgegriffen werden. Die sind dann zwar teuer, dafür aber an schönen Orten.

Was ist am wichtigsten, um gute und qualifizierte Lehre zu machen?
Wissen, dass Lehren andere bei ihrem individuellen Lernen nur unterstützen kann; Studierende ermutigen; Lehren kann kein Monolog sein, daher Studierende am Veranstaltungsablauf beteiligen: Lehr-Lernvertrag schliessen, Erwartungen mit Lehrplan abstimmen, regelmässig Feedback einholen, Zwischen- und Schlussbilanz.

Welche Veranstaltung würdest Du gern einmal anbieten?
"Wie der/die einzelne Lehrende in ihrer Veranstaltung ausländischen Studierenden helfen kann, ihr Deutsch zu verbessern" (zusammen mit dem Sprachzentrum)

Was gefällt Dir an der Universität Dortmund und was nicht?
Gut: Ihre Lage im Industrie-/Wirtschaftsballungszentrum; die Mischung "harte" und "weiche" Fächer. Jedoch: die Internationalisierung in der Lehre ist noch zu halbherzig. Mehr Lehrende könnten hier viel mehr tun.

Dein Lieblingsplatz auf dem Campus?
Die Teppich-Mensa: gutes Essen, gut für die Beziehungspflege und hier beginne ich regelmäßig meine englischsprachigen Seminare für deutsche und internationale TeilnehmerInnen mit einem gemeinsamen Mittagessen.

Würdest Du an der Dortmunder Uni studieren? Wenn ja, was?
Raumplanung, wegen des Projektstudienansatzes und des spürbaren internationalen Akzents.

Welche Eigenschaften schätzt Du an Studierenden am meisten?
Neugier, Widerspruchsgeist, Verbindlichkeit, Auslandssemestererfahrung und nicht überstürzt schnell fertig werden wollen.

Welche Eigenschaften schätzt Du bei Lehrenden am meisten?
Dialogfähigkeit, z.B. Zuhören können wie Studierende lernen können und wollen; Selbstkritikfähigkeit, z.B. Kollegen mit in den eigenen Unterricht nehmen und sich danach zusammensetzen.

Was war Dein grösster Erfolg?
Dekan und 10 Hochschullehrer der Fakultät einer englischen Business School luden mich deutschen "Fritz" zur Moderation ihrer anderthalbtägigen Strategieplanungssitzung ein. Zu recht...

Wann hast Du Dich sehr schwach gefühlt?
Folienvortrag von 25 Industrieleuten in einem viel zu grossen Saal als Anfänger an der Universität Dortmund 1985: statt nach 20 Minuten zu unterbrechen, so dass alle, vor allem ich, Luft holen konnten, habe ich 40 Minuten am Stück vorgetragen und jede Sympathie verloren. Meine Folgerung: ab dem folgenden Semester habe ich vom HDZ aus fünf Jahre lang Präsentationsseminare angeboten. Dies sollte mir nie wieder passieren!

Was wird in Zukunft Dein wichtigstes Vorhaben sein?
In Maßen das eine oder andere Training mit Hochschullehrern in Osteuropa veranstalten und von den sieben Kapiteln meines Methodenbuchs "Soft Strategies" will ich auch noch die restlichen sechs ins Russische übersetzen lassen. Die meiste Zeit werde ich jedoch auf der anderen Seite sitzen, selbst Russisch lernen und oft lange mit dem Zug fahren.

Eckhard, wir danken Dir für dieses Gespräch.



**BERENDT
VOSS
WILDT**

Lehren und Lernen
effizient gestalten

NEUES HANDBUCH HOCHSCHULLEHRE

RAABE
NACHSCHLAGEN – FINDEN

ISBN 3-8183-0206-5

E-Mail: info@raabe.de

Internet: <http://www.raabe.de>

Das 'Neue Handbuch Hochschullehre' führt das seit 1994 im Raabe-Verlag für wissenschaftliche Fachinformationen erschienene Handbuch Hochschullehre unter neuer Herausgeberschaft und mit verbesserter zielgruppengerechter Konzeption fort. Für Lehrende an der Hochschule enthält es als Lose-Blatt-Sammlung mit jährlich fünf Ergänzungslieferungen eine Fülle von 'best practice', Handreichungen, Tipps und Anregungen zur Reflexion in Lehre, Studium und Prüfung im Kontext des komplexen Aufgabengebietes von Lehrenden an Hochschulen.
(J. Wildt)

Rhetorik II: Argumentation und Diskussion

Der Fünfsatz als Mittel argumentierenden Sprechdenkens hilft, die Gedanken so zu sortieren, dass fünf zusammenhängende Sätze zu einer geordneten Kurzansprache führen. Darüber hinaus kann der Fünfsatz aber auch den unbefriedigenden Verlauf vieler Diskussionen verändern, da er situationsbezogen angewandt wird und prägnantes und sachlogisches Sprechen fördert. In diesem Seminar werden verschiedene redewirksame „Baupläne“, des Fünfsatzes vorgestellt und anschließend von den TeilnehmerInnen in Form von Einzelvorträgen mit anschließender Diskussion und von Gruppendiskussionen angewandt. Dabei können sie sich verschiedener Präsentationsmedien bedienen. Praktisches Erproben steht im Mittelpunkt des Seminars. Es wird mit Videofeedback gearbeitet, was in der Regel viel Spaß macht, und auf eine freundlich-konstruktive Atmosphäre geachtet.

Sigrid Dany

Termine: 14.06.02, 9 - 16 h
und 15.06.02, 10 - 14 h
Ort: HDZ, Raum 115
Tel.: 0231/755-5536 oder
sdany@hdz.uni-dortmund.de

Doktorandinnen-Kolloquium

In diesem Kolloquium werden die Promotionsvorhaben der Teilnehmenden in der Phase der Themenfindung und -eingrenzung, Auswertung und systematischen Darstellung vorgestellt und diskutiert. Ziel ist es, eine anregende Hilfestellung für das Vorankommen der einzelnen Projekte zu geben, aber auch eine gemeinsame Theorie- und Methodendiskussion anzuleiten. Es hat sich gezeigt, dass die wissenschaftliche Kommunikation über die einzelnen Arbeiten unter den Doktorandinnen für die Herausbildung von Standards der Bearbeitung und für die Zügigkeit der Ausführungen sehr fruchtbar ist.

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Ort: HDZ, Seminarraum 115
Persönliche Anmeldung erforderlich:
Tel.: 0231 755-5530
E-Mail: smetzgoeckel@hdz.uni-

Rhetorik und Präsentation von (Promotions-)Vorträgen (deutsch und englisch)

Sigrid Dany

Einzelberatung
Termine nach Vereinbarung
Tel.: 0231/755-5536 oder
sdany@hdz.uni-dortmund.de

Beratung bei hochschuldidaktischen Fragen

(Einzelpersonen und Gruppen)

Termine und Themen nach Absprache

Sigrid Dany

Tel.: 0231/755-5536 oder
sdany@hdz.uni-dortmund.de

Supervision und Beratung im beruflichen Alltag

Sigrid Dany

Vorbesprechung: 23.04.2002,
17.00 - 18.00 h
Ort: HDZ, Raum 115
Tel.: 0231/755-5536 oder
sdany@hdz.uni-dortmund.de

Kollegiale Beratung im Unialltag. Supervisionsgruppe

Sigrid Dany

Vorbesprechung: monatlich,
mittwochs, 17 - 19 h
Ort: HDZ, Raum 115
sdany@hdz.uni-dortmund.de

Lehr-, Lernprojekte in der Hochschullehre anleiten

BetreuerInnen von Studienprojekten an der Universität Dortmund haben selten Projekte in ihrem eigenen Studium kennengelernt. Sie haben wenig Erfahrung, wie Studierende zum selbständigen Lernen aktiviert werden können. Möglicherweise hegen sie insgeheim Zweifel an der Effektivität und dem Sinn der Methode, obwohl sie ihre Forschung in Projekten organisieren. Sie meinen, der einzige Weg des Lehrens sei, den Studierenden handfeste Informationen zu vermitteln. Diese müßten sie später anwenden.

Demgegenüber ist für die Pädagogik klar, daß nur die Lernenden selbst lernen können. Lehrende können daher Studierende nur mehr oder weniger dabei unterstützen. Die Projektmethode ist eine Methode, die Studierenden die selbständige Erarbeitung des 'Lernstoffs' ermöglicht und dies in einem praktische Zusammenhang einer Problemlösung. Die TeilnehmerInnen sollen die Methode der Projektarbeit und deren effektiven Einsatz in der Hochschullehre näher kennenlernen.

Dr. Wolfgang Daum

Kompaktseminar.
Vorbesprechung mit Terminvereinbarung: Donnerstag,
25. 04. 2002
16.00 bis 16.30 Uhr
HDZ, Raum 115
Anmeldung per Mail oder
Telefon erbeten:
wdaum@hdz.uni-dortmund.de
0231 / 755-5541

Anschaulich lehren

Bilder aus Vorlesungen um die Jahrhundertwende zeigen die klassischen Medien der Hochschullehre: die Person des Lehrenden, seine Stimme bzw. Sprache, die Tafel mit Beschriftung und eventuell aufrollbare Schaubilder.

Heute sind diese klassischen Medien in Frage gestellt. Die Tafel hat moderne Nachfolger - Whiteboard, Flipchart, Metaplan, Overhead. Anstelle gezeichneter Tafelbilder, gedruckter Schaubilder oder Zelluloidfilme werden Fotos oder Folien projiziert, Videos abgespielt oder direkt aus dem Computer mit dem Beamer präsentiert. Lehrende sollen z.T. durch Selbstlernsysteme, Multimedia und virtuelle Lehrveranstaltungen ersetzt werden.

Der Workshop geht der Frage nach, welche Funktion die klassischen Medien heute noch in der Hochschullehre übernehmen können. Wie können Lehrende mit ihnen (einschließlich ihrer modernen Ableger Whiteboard, Flipchart und Metaplanwand eine - modernen Ansprüchen genügende - Lehre gestalten ?

Im Workshop wird die Umsetzung und Gestaltung von Inhalten mit den klassischen Medien erprobt und reflektiert.

Dr. Wolfgang Daum

Kompaktseminar
Vorbesprechung mit Terminvereinbarung:
Donnerstag, 25.04. 2002
16.30 bis 17.00 Uhr,
HDZ, Raum 113
Anmeldung per Mail o.Telefon:
wdaum@hdz.uni-dortmund.de
0231/755-5541

Wie setze ich Referate in Lehrveranstaltungen so ein, dass dabei etwas 'rüberkommt'?

Referate werden in Lehrveranstaltungen recht häufig als Mittel genutzt, Studierende aktiv zu beteiligen. Allerdings erscheinen die Referate, die von den Studierenden vorgetragen werden, oft dröge und langweilig. Der Inhalt wird wenig professionell aufbereitet. Vieles erscheint unklar und ungenau.

Beratung und Betreuung Studierender bei schriftlichen Haus-, oder Diplomarbeiten

Schriftliche Hausarbeiten werden häufig als notwendiges Übel erfahren, für das möglichst wenig Kapazität drauf gehen sollte. Auch die Betreuung von Diplomarbeiten erscheint oft mühsam.

Studierende äußern häufig, dass sie bei solchen Arbeiten kaum beraten und betreut werden. Sie müssen sich selbst ohne Hilfestellung durchwursteln.

Wie können Lehrende Studierende bei der Themenfindung und - konkretisierung, bei der Strukturierung und beim Schreiben beraten, ihnen Rückmeldung geben und die schriftliche Arbeit für Studierende zu einer positiven Erfahrung machen ?

Wie können solche Arbeiten so gestaltet werden, dass sie für die Lehrenden selbst interessant sind und eventuell auch ihnen Neues vermitteln ?

Dr. Wolfgang Daum

Kompaktseminar, 3 Stunden
07. 05. 2002 15.00 bis 18.00
HDZ, Raum 115
wdaum@hdz.uni-dortmund.de
Anmeldung per Mail o.Telefon:
0231/755-5541

Wie können Studierende angeleitet werden, gute Referate vorzubereiten und sie interessant zu präsentieren ?

Dr. Wolfgang Daum

Kompaktseminar, 4 Stunden
28. 05. 2002, 14.00 bis 18.00
HDZ, Raum 115
Anmeldung per Mail o.Telefon:
wdaum@hdz.uni-dortmund.de
0231/755-5541

Außendarstellung/Präsentation v. Fachbereichen, Projekten

Layout-Beratung

Websites sollen die Informationsvermittlung strukturieren und die Motivation der NutzerInnen aufrechterhalten, die Websites als Informations- und Darstellungsquelle einzusetzen. Beim Web-Design ist die grafische Gestaltung direkt mit der Benutzerführung verbunden. Die Beratung unterstützt die Umsetzung einer anspruchsvollen Web-Gestaltung.

Darüber hinaus erhalten Sie Know-How bei der Präsentation auf Postern, Flyern, Broschüren ... Mit Hilfe des PC-Programms Word ist eine info-grafische Gestaltung möglich. Mit gängigen Layoutprogrammen wie Pagemaker oder QuarkXPress können die Dokumente noch wirksamer umgesetzt werden.

Einzel/Teamberatungen nach Terminabsprache.

Angelika Kalbitz

Tel.: 755-5528
akalbitz@hdz.uni-dortmund.de

Der Weg zur Professur – Karriere- und Bewerbungstraining für den wissenschaftlichen Nachwuchs

Schwerpunkte: Strategien der Veröffentlichung, Lehrportfolio, Bewerbung, Elemente eines Berufungsverfahrens, Vorstellungsvortrag und Selbstpräsentation, Verhandlungsführung

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel Dr. Christine Roloff

Zielgruppe: wissenschaftlicher Nachwuchs nach der Promotion, HabilitandInnen
Zeit:
Freitag, 7.06.2002,
9.00 - 17.00 Uhr
Ort: HDZ, Raum 115
Vor Anmeldung erbeten unter
755-5526 oder eMail:
hdz@hdz.uni-dortmund.de

Kollegialer Austausch für Ausländerbeauftragte

Entsprechend dem Bedeutungszuwachs der internationalen Dimensionen des Hochschulstudiums gewinnt auch die studienbegleitende Beratung der ausländischen Studierenden an Bedeutung. In Zusammenarbeit mit dem Akademischen Auslandsamt soll der Erfahrungsaustausch zwischen den Ausländerbeauftragten der Fachbereiche verbessert werden. Dies schließt die kollegiale Beratung schwieriger Fälle aus der täglichen Arbeit mit ausländischen Studierenden im Kreise der Ausländerbeauftragten ein. Das HDZ bietet die Moderation einer solchen kollegialen Fallberatung nach Vereinbarung an.

Dr. Eckhard Steuer

Termin: einstündig nach Vereinbarung
Information: esteuer@hdz.uni-dortmund.de oder Tel: 755-5542/26

Moderation - How to run a meeting?

The participants (12 max.) simulate how to run meetings by means of cases in English. They receive a feedback of their role as chairperson/ facilitator. Key elements of phases how to run a meeting are elaborated. A remedy of how to guarantee successful chairing is not promised! Three native speakers participate in the seminar.

Dr. Eckhard Steuer

References:

Soft Strategies. Eckhard Steuer, Cape Town/ RSA 1999. DM 15

Addressees: Lecturers/research fellows of all faculties/
Organisational Psychology
Postgraduate Programme/SPRING
Date: Thursday, May 6, 2002, 12 - 6pm
Venue: HDZ, Room 115

Enrollments:

esteuer@hdz.uni-dortmund.de

Elemente eines Führungstrainings

In drei Schritten erarbeiten wir in 4er-Gruppen in diesem Seminar simulierend Elemente eines Führungstrainings:

- Bedürfnisermittlung bei einer Zielgruppe nach Anhörung eines "Auftraggebers"
- Konkurrenz-Analysen von best practices bei Anbietern (u.a. über www und aktuelle Zeitschriftenaufsätze)
- Konzeptvorschlag - Präsentation vor einer Trainerin, Stefanie Zunft, und "Auftraggeber"

Literaturstellen und weitere Angaben erfolgen nach Anmeldebestätigung.

Die Teilnehmerzahl ist auf 12 begrenzt. Die Teilnahme an allen drei Sitzungen von ca. 4 Stunden ist erforderlich.

Dr. Eckhard Steuer zus. mit **Markus Hein**

1. Termin: Fr., 26.04.02, 16 -20h ;
27.04., 9-13h; 24.05.02, 16-19h
Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung schriftlich bei Dr. Steuer:
esteuer@hdz.uni-dortmund.de;
Tel.:0231/755-5542

Zukunftswerkstatt - Strategische Konferenzen

Wenn Projektkonzeptionen durch einen „Blick in die Zukunft“ ergänzt werden sollen, dann können „strategische Konferenzen“ nützen: Wo stehen wir? Wo wollen wir hin? Wie kommen wir da hin? Der HDZ-Mann unterstützt durch Moderation und Beratung.

Dr. Eckhard Steuer

AdressatInnen:

Lehrende (fachbereichsbezogen)
Themen und Termin/
Ort nach Absprache
Zeit: halb- od. ganztags nach Vereinbarung (vor Ort oder im HDZ)

Anfragen bei Dr. Eckhard Steuer,
Tel.: 0231/755-5542/26;
esteuer@hdz.uni-dortmund.de

Besser Deutsch sprechen.

Was Lehrende in ihren Veranstaltungen für ausländische Studierende tun können.

Dr. Eckhard Steuer

zus. mit **Dr. Elmar Winters-Ohle**
(Sprachenzentrum)

Adressaten:

Wissenschaftliche MitarbeiterInnen/
Lehrende

Montag 27.05. 2002, 14-18 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115,

Vogelpothsweg 78

Anmeldung schriftlich an Dr. Steuer:
esteuer@hdz.uni-dortmund.de

Moderation von Besprechungen

Die TeilnehmerInnen (max. 12) üben die Moderation von Sitzungen - auch mit Hilfe der Pinwand. Gefördert werden soll die Fähigkeit, das Wissen einer Gruppe für die Bearbeitung eines gemeinsamen Themas wirkungsvoll zu erschließen. Genutzt werden kann dies u.a. für die Entwicklung, Präsentation und Diskussion eines Projektkonzepts. Im Mittelpunkt stehen das Strukturieren-Üben eines Themas/Problems/Ziels mit z.B. mind maps, Ursache-Wirkungsstrukturen sowie das Moderieren, dh. Ermöglichen von Meinungsbildern durch konsequentes Fragen.

Dr. Eckhard Steuer

AdressatInnen:

Wiss. MitarbeiterInnen/
DoktorandInnen/Opsy

Termin: Do/Fr 2./3.5. 2002, 9 - 17h

Ort: HDZ, Raum 115,

Vogelpothsweg 78

Anmeldung schriftlich an
Dr. Steuer: esteuer@hdz.uni-dortmund.de

Lehren und Lernen in virtuellen Lernumgebungen

Lehren und lernen in 'virtuellen Lernumgebungen' gewinnt in der Weiterbildung / Erwachsenenbildung insbesondere im Kontext von Personalentwicklungskonzepten und Konzepten „lebenslangen Lernens“ zunehmend an Bedeutung. Online-Seminare vereinen Telekommunikation und Lernumgebungen als eine spezielle Organisationsform „virtuellen Lernens“. Pädagoginnen und Pädagogen, die in der Erwachsenenbildung arbeiten, werden zukünftig verstärkt damit konfrontiert werden, Lernumgebungen zu gestalten, Online-Seminare zu konzipieren und zu moderieren. Aber auch Informatiker, die mit der technischen Realisation virtuellen Lernens befasst sind, müssen sich mit didaktischen Aspekten des Online-Lernens für informatische Spezifikationen von Lernumgebungen auseinandersetzen. In diesem interdisziplinärem Seminar, das sich an Studierende der Erwachsenenbildung und der Informatik wendet, werden wir uns speziell mit Fragen auseinandersetzen, wie Online-Seminare konzipiert und moderiert werden müssen, damit sie didaktisch anspruchsvoll, effektiv und erfolgreich sind. Dieses Seminar versucht die Einführung in eine Theorie über die Vorstellung eines Theorie produzierenden und einen theoretischen Diskurs unter den Bedingungen von Online-Seminaren. Es folgt einem konstruktivistischen Grundverständnis, das den Teilnehmenden ein hohes Maß an Selbstorganisation anbietet. Zugleich werden wir in paralleler 'Metakommunikation' die Erfahrungen, die Studierende und Lehrende mit diesem Seminar machen, kritisch reflektieren und konstruktiv in die Seminararbeit einbringen.

Angela Carell
Matthias Heiner

Zeit & Ort werden bekannt gegeben, Informationsveranstaltung, Auftaktveranstaltung, persönliche Anmeldung ist erwünscht

Anmeldung: Tel. 755-5526
755-5540

E-Mail:
mkettler@hdz.uni-dortmund.de
mheiner@hdz.uni-dortmund.de

Organisation: Das Seminar wird „online“ über das Internet durchgeführt. Der Zugriff auf die Lernumgebung (Teamwave) ist kostenlos. Ein persönlicher Internetanschluss ist wünschenswert.

Zielgruppe: Studierende aller Fachrichtungen im FB 12/Erziehungswissenschaften und Soziologie

Voraussetzungen:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten

- mit grafischen Benutzeroberflächen (Windows) vertraut sein und mit
- Anwendungsprogrammen (z.B. Word) umgehen können,
- Erfahrungen mit dem Internet (E-Mail und Chat) besitzen,
- besondere Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit und zum Experimentieren mitbringen.

Präsentation von Planungen und Prüfungstraining.

Seminar für TeilnehmerInnen der Lehrveranstaltung Städtebau und Stadtbauwesen: Städtebaulicher Entwurf der Fakultät Raumplanung.

Dr. Wolfgang Daum

AdressatInnen:
TN der o.g. Veranstaltung
Termin und Ort n.V.

Geschlechterkonstellationen und ihre Bedeutung für den Schulalltag

In der schulischen Geschlechterforschung führt ein Perspektivwechsel der Theoriebildung von den Geschlechterrollen zu den Geschlechterkulturen. Damit rücken unterschiedliche Geschlechterkonstellationen im schulischen Kontext ins Blickfeld.

Immer weniger lassen sich „universelle“ Zuschreibungen von Fähigkeiten als ‚typisch‘ Mädchen oder ‚typisch‘ Junge aufrechterhalten. An ihre Stelle treten vielfältige Differenzierungen und sehr komplexe Beziehungsmuster sowie tendenziell die Auflösung der Geschlechterpolarität und -dualität.

Im Seminar werden der Paradigmenwechsel und empirische Befunde aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung und ihre Bedeutung für den Schulalltag thematisiert. Untersucht werden soll, ob und wie im Kontext Schulalltag Geschlechterunterschiede hergestellt werden. Welche theoretischen Konstruktionen und (unbewussten) Prozesse spielen hierbei eine Rolle? Welche Möglichkeiten der Intervention gibt es?

Literatur:

Breidenstein, George/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München 1998
Lorber, Judith: Gender Paradoxien. Die Nacht zu seinem Tag, Opladen 1999

**Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel
Nicole Auferkorte**

Zeit: Donnerstag,
12.00 - 14.00h
Emil Figge Str. 50
R. 3.425

„Das Elend der Welt“

Einführung in die Soziologie Pierre Bourdieus

Der Soziologe Pierre Bourdieu lehrt und forscht seit 1981 am renommierten „Collège de France“ und erhielt 1993 mit der „Médaille d'Or du „Centre National de la Recherche Scientifique“ die höchste französische Wissenschaftsauszeichnung.

Im selben Jahr erschien das von einer breiten Öffentlichkeit rezipierte Buch „La Misère du Monde“ (dt. 1997). Es zeigt auf sehr konkrete und anschauliche Weise die Vielfalt gleichzeitiger und miteinander konkurrierender Perspektiven des individuellen Leidens an der Gesellschaft auf. Verdeutlicht wird, dass die Ursachen dieses Leidens oftmals verkannt werden, weil die Akteure ihre soziale Umwelt gewöhnlich nicht aus der Perspektive ihrer aufeinander bezogenen Positionen im gesellschaftlichen Raum erklären (können): Der französische Sportartikelhändler in einem ‚schwierigen‘ Wohngebiet, der sich berechtigt fühlt, sich mit Gewalt gegen die Aggressionen zugewanderter Jugendlicher zur Wehr zu setzen, ist eines von zahlreichen Beispielen, die den daraus resultierenden alltäglichen Missbrauch der symbolischen Macht zeigen.

Die symbolische Macht ist eine der zentralen Kategorien der Soziologie Bourdieus. Sie charakterisiert die besondere Art seines soziologischen Denkens und Verstehens und wird im Zentrum unserer Veranstaltung stehen.

**Dr. Angelika Wetterer
Dr. Karin Zimmermann**

Einführungen:

26. 04. & 03.05.2002

14.00-16.00 h

EF 50 Raum 2.112

Kompaktphase:

12. - 14. 07. 2002

10-17 Uhr

HDZ, Raum 115

Literatur zur Vorbereitung:

Pierre Bourdieu (1997):

Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz (UVK)

Markus Schwingel (1995): Pierre Bourdieu zur Einführung, Hamburg, 3. verb. Auflage, Junius Taschenbuch

Informationen

Frau Kettler (Sekretariat) T.: 0231/755 5526
Infos über die Veranstaltungen auch bei den jeweiligen DozentInnen.

Wissensmanagement und Selbstorganisation**Hypermedial unterstützte wissenschaftliche Produktions- und Kooperationsumgebungen**

Dieser Workshop führt in das hypermedial erweiterte Wissensmanagements und medial unterstützte Selbstorganisation ein. Die Möglichkeiten erweiterter Heuristik und Wissenschaftsöffentlichkeit im Internet (Bibliotheken, Fachinformationssysteme, Internet und Wissenschafts-Communities) fordern das Selbstverständnis von wissenschaftlicher Produktion neu heraus.

Im Zentrum des Workshops stehen Fragen und Probleme von

- ◄ Informations- und Wissensmanagement
- ◄ Referenz und Validität von Internetöffentlichkeit für die wissenschaftliche Produktion
- ◄ eigensinnigen Strategien und personalisierten Routinen
- ◄ kognitiver Autonomie, Individualität und Formen des kollaborativen und vernetzten Arbeitens
- ◄ Möglichkeiten des Übergangs zu Strategien des Forschen-Lehrens und Forschen-Lernens

Die Teilnehmenden erhalten Gelegenheit, geeignete Formate des hypermedialen Raumes und Verfahren der medialen Interaktion unter Werkstattbedingungen zu erproben.

Es sollen zum einen eigensinnige und persönlich angepasste Strategien für das Selbstmanagement der wissenschaftlichen Produktion, für Kommunikation und Kooperation erprobt werden.

Mit dem Ziel der Professionalisierung sollen zum anderen den Teilnehmenden Wege zur Selbstorganisation und Habitualisierung des wissenschaftlichen Arbeitens gewiesen und konkrete Anregungen und Hilfen gegeben werden.

Matthias Heiner

Anmeldung erforderlich, per Mail oder telefonisch unter 755-5526 oder -5540

AdressatInnen: Promovierende
Termin: Veranstaltungsreihe:
wird noch bekanntgegeben
Ort: EF 50, UH 301

Elektronische Schreibwerkstatt**Wissenschaftliches Schreiben unter Bedingungen medialer Interaktion**

Matthias Heiner, N.N.

Anmeldung erforderlich, per Mail o. telef. unter 755-5526 oder -5540

AdressatInnen: Promovierende
Termin: Veranstaltungsreihe: wird noch bekanntgegeben
Ort: EF 50, UH 301

**Wissenspräsentation, didaktisches Design und mediale Interaktion
Medial inszenierte Lehr-Lernarrangements**

Der Workshop führt in mediale (textuelle, auditive, visuelle) und soziale Rhetoriken didaktischen Designs ein. Sie begründen sich in einem Verständnis von Wissensvermittlung als auf Lernen akzentuierte, gestaltbare Darstellung, Verbreitung und Kommunikation von Wissen in einer situierten Inszenierung.

In diesem Sinne werden mediale Möglichkeiten der Moderation von Lehr-Lernarrangements und verschiedene Formate der Präsentation, der medialen Interaktion und didaktischer Dramaturgien bearbeitet. Ziel ist die Professionalisierung von Moderationsstrategien für situiertes Lernen und selbstorganisierende Studierstrategien in geeigneten Inszenierungen und Mediationsprozessen.

An Beispielen werden geeignete Wege der didaktischen Reduktion und der kognitiven und wahrnehmungsintensiven Rekonstruktion von Wissen und Wissenskommunikation in Lehr-Studierarrangements vorgestellt.

Die Teilnehmenden werden selbsttätig Beispiele erarbeiten.

Matthias Heiner

Anmeldung erforderlich, per Mail oder telefonisch unter 755-5526 oder -5540

AdressatInnen: Promovierende
Termin: Veranstaltungsreihe:
wird noch bekanntgegeben
Ort: EF 50, UH 301

Pinboard Facilitation

The participants work together as a group.

Pinboard facilitation will be used as a tool to get the process more effective. The role of facilitator and key elements of phases how to run a such meetings are elaborated.

Dr. Eckhard Steuer

Adressees: PhD candidates („Promotionskolleg“)

Reference: Soft Strategies.

Eckhard Steuer, Cape Town/

RSA 1999

Duration: on demand

Rhetorik - Kommunikationstraining für Studierende

In dieser Kompaktveranstaltung werden Studierende in einem geschützten Raum die eigenen rhetorischen Fähigkeiten ausprobieren, trainieren und weiterentwickeln.

Ziel des Kurses ist es, die Struktur eines Kurzvortrages kennen zu lernen, diese umzusetzen und den Vortrag selbst zu halten. Dabei wird auch berücksichtigt, dass es nicht nur darauf ankommt, was wir sagen, sondern wie wir es sagen.

Dieser Veranstaltungstag bietet den Teilnehmenden neben theoretischen Hintergrundinformationen zahlreiche praktische Übungen in Einzel- und Gruppenarbeit. Es wird mit Video-feedback gearbeitet, so dass die Teilnehmenden sich auch selbst erleben können.

Nicole Auferkorte, Dipl.Päd.

Termin:

Mi., 10.04.2002

Zeit: 10.00 - 17.00h

begrenzte TeilnehmerInnenzahlen, persönliche Anmeldung erforderlich ab 11.03.02 unter: 0231-755-5532

Schreibwerkstatt:

Das Schreiben von Examens- und Diplomarbeiten

Diplom- und Examensarbeiten schreiben sich nicht von selbst. Ein Teil der Schwierigkeiten bei der Verschriftlichung von Diplom- bzw. Examensarbeiten ist darauf zurückzuführen, dass das Schreiben während des Studiums selten systematisch geübt wird. In diesem Workshop werden - ausgehend von konkreten Erfahrungen der TeilnehmerInnen - die wesentlichen Schritte der Textherstellung behandelt und praktisch geübt:

- ◄ Thema eingrenzen
- ◄ Wissenschaftssprache
- ◄ Gliedern und Strukturieren
- ◄ Lesen und Exzerpieren
- ◄ Clustern/Mind-Mapping

Adressatinnen: Studierende aller Fachbereiche (zur Vorbereitung der Diplom- und Examensarbeiten).

Marion Kamphans

Montag, 17.06.2002, 9.00 - 16.00 Uhr, R 115 HDZ

Dienstag, 18.06.2002, 9.00 - 16.00 Uhr, R 115 HDZ

Montag, 01.07.2002, 9.00 - 16.00 Uhr, R 115 HDZ

Dienstag, 02.07.2002, 9.00 - 16.00 Uhr, R 115 HDZ

Begrenzte TeilnehmerInnenzahl, viertägiger Workshop, Information und Anmeldung bei Frau Kettler/HDZ, 0231/755-5526

Den eigenen Erfolg gestalten Selbst- und Zeitmanagement

Wenn Sie es leid sind, unter Druck zu arbeiten, wichtige Arbeiten vor sich herzuschieben, nicht zu schaffen, was Sie sich vorgenommen haben, zwischen den Dingen Zeit zu verlieren – wenn Sie sich Klarheit verschaffen wollen über Ihre persönlichen Ziele, Ihnen angemessene Arbeitsweisen und Methoden der Zeitplanung kennen lernen wollen - dann ist dieser Workshop das richtige Angebot für Sie.

Durch einfühlsam-solidarische Bearbeitung, ein vielfältiges methodisches Instrumentarium und praktische Übung erfahren Sie, wie Sie Prioritäten setzen und durch persönliche Arbeitsorganisation die Dinge erreichen können, die Ihnen wichtig sind.

Matthias Heiner

Workshop, eintägig

Studierende aller Fachbereiche

Termin: Freitag, 24.05.2002, 9 - 17h

Ort: IFS, Raum 238

Anmeldung erforderlich (max. 16 Personen), schriftlich oder telefonisch: 755-5526 oder -5537

Interkulturelles Kompetenztraining für Studierende

Wir leben und arbeiten immer mehr in multikulturellen Kontexten. Interkulturelle Kompetenz ist heute berufsrelevante Schlüsselqualifikation. Ziel dieses Trainings ist es

◄ interkulturelle Begegnungen mit ihren Chancen und Problemen besser erfassen zu können und

◄ Handlungskompetenzen in interkulturellen Kontexten zu entwickeln. Das Seminar richtet sich an alle Studierenden, die daran interessiert sind, in einer internationalen Gruppe mit- und voneinander zu lernen, an diejenigen, die konkret einen Auslandsaufenthalt planen sowie an ausländische Studierende, die hier in Deutschland ihren Auslandsaufenthalt verbringen.

Elke Möller/Petra Selent

Termin: 21.-22.06.2002

9:00 Uhr – 17:00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Begrenzte TeilnehmerInnenzahl. Persönliche Anmeldung im Sekretariat des HDZ (Raum 101) erforderlich.

Wie gestalte ich ein Referat so, dass etwas 'rüberkommt'?

Visualisierung und Präsentation von Problemen

Dr. Wolfgang Daum

Kompaktseminar.
Vorbereitung mit
Terminvereinbarung am
Donnerstag, 25. 04.02
13.00 - 13.30 h
HDZ, Raum 113
Anmeldung:
per Mail oder Telefon erbeten
wdaum@hdz.uni-dortmund.de
0231/755-5541

Wie arbeiten Projekte effektiv ? Arbeitstechniken in Projekten

Häufig hört man als Fazit nach Projekten, es sei dabei viel geredet worden, aber wenig herausgekommen. Das kann nicht an der Projektmethode selbst liegen, sondern nur an deren Durchführung.

Die TeilnehmerInnen sollen deshalb Arbeitstechniken kennen- und nutzen lernen, die die Arbeit in Projekten fördern.

Dr. Wolfgang Daum

Vorbereitung mit
Terminvereinbarung am
Donnerstag, 25. April 2001
13.30 bis 14.00 h
HDZ, Raum 113
Anmeldung:
per Mail oder Telefon erbeten
wdaum@hdz.uni-dortmund.de
0231/755-5541

Tutorium für Ausländische Studierende

Termine und Themen werden mit Fachbereichen abgesprochen

Elke Möller, Dr. Eckhard Steuer

Anmeldung erforderlich bei
Dr. Eckhard Steuer
HDZ Tel. 755-5542

Schreibwerkstätten für ausländische Studierende

Das Angebot richtet sich an ausländische Studierende aller Fachbereiche in allen Phasen des Studiums. Die schwierigen Stellen des Schreibprozesses von wissenschaftlichen Arbeiten sind in der Regel Themenfindung und - eingrenzung, Literatursauswahl und - auswertung, Strukturierung, Schreiben und Überarbeiten der Arbeit.

Das Seminar bietet Techniken wissenschaftlichen Arbeitens an, mit denen diese Problemstellen bearbeitet werden können. Das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit in einer Fremdsprache bringt besondere Anforderungen mit sich. Welche dies sind und wie man/frau damit umgehen kann wird in einem gemeinsamen Austausch geschehen.

Dabei werden Strategien zu einem effektiven Umgang und Hilfestellungen angeboten.

Weiping Huang
Schreibdidaktikerin

1. Schreibwerkstatt
25.04.02, 9.00 - 17.00 h und 26.04.02, 9.00 - 16.00 Uhr CDI/115

2. Schreibwerkstatt
27.06.02, 9.00 - 17.00 h und 28.06.02, 9.00 - 16.00 Uhr, CDI/115

TutorInnen-Kolleg

Eintägige und zweitägige workshops für Tutorinnen und Tutoren aller Fachrichtungen und für solche, die es werden wollen.

Das TutorInnen-Kolleg ist ein Angebot an Studierende, die Orientierungs-, Fach- und/oder studienbegleitende Tutorien oder Übungsgruppen leiten oder leiten werden. Bausteine des Kollegs sind:

- † soziale Kompetenzen, Rollenkompetenzen
- † kommunikative Kompetenzen
- † Medienkompetenz (Tafel, Overhead-Projektor, Flip-chart, Metaplan-Technik, Video...)
- † Didaktisierung d. Studierwissens
- † Methodische Variationen
- † Planung von Veranstaltungen
- † Motivationsförderung
- † Erkenntnisprogression und Lernerfolgskontrolle
- † Symmetrisches Lernen: Moderationstechniken,

Lehren und Lernen in Gruppen

- † Einführung in wiss. Arbeiten für Studierende

(Lern- und Arbeitstechniken, Problemlösen)

- † Prüfungsvorbereitung
- † Supervision

Die Kolleg-Workshops finden im Block nach Absprache mit den Beteiligten statt.

Matthias Heiner
Dr. Christine Roloff

Ort und Zeit: nach Vereinbarung
Kontakt und Anmeldung schriftlich oder telefonisch:
755-5526, -5537 oder -5540

Start in die Lehre

für alle, die an der Uni Do
zu lehren beginnen

Eine hochschuldidaktische Weiterbildung für alle, die an der UniDo zu lehren beginnen. In Kooperation von Rektorat und HDZ der UniDo.

Gute Lehre kann man lernen. Um gut mit Vergnügen zu lehren, braucht man mehr als Fachkompetenz. Ebenso wichtig sind Vermittlungskompetenz, Motivationsfähigkeit und didaktisches Fingerspitzengefühl. Das Programmangebot richtet sich zwar speziell an Beginnerinnen und Beginner in der Lehre, um ihnen beim Einstieg mehr Sicherheit zu geben, ist aber auch für erfahrene Lehrende offen. Es umfasst die Aspekte:

- **Rollenverständnis**
- **Vorlesung, Vorträge und Übungen**
- **Planung und Gestaltung von Seminaren**
- **Moderation**
- **Umgang mit Studierenden**
(Motivation, Prüfung, Beratung)
- **Wissenschaftliches Arbeiten mit Informations- und Kommunikationsmedien**
- **Schreibwerkstatt**

AdressatInnen:

WissenschaftlerInnen aller FB, die mit der Lehre beginnen

Termin: **Dienstag, 24. September bis Donnerstag, 26. September 2002**

jeweils **09.00 - 16.00 Uhr (18 Uhr)**

Ort: **Campus Treff und HDZ, Raum 115**

Kontakt & Informationen: HDZ, Tel.: 0231/755-5526

Ansprechpartner sind:

Sigrid Dany

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Prof. Dr. Johannes Wildt

hdz@hdz.uni-dortmund.de

Anmeldeschluss: 10.09.2002

Es wird eine Tagungsgebühr erhoben.

Start in die Lehre

laufende Projekte im HDZ

Von der 'Legitimationsfrau' zur anerkannten Expertin?
Zur Konstruktion von Steuerungseliten im wissenschaftlichen Feld

Leiterin: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel
Mitarbeiterinnenn: Dr. Karin Zimmermann, Kai Huter

Geschlechtsneutralität, Gendersensibilität und Geschlechtergerechtigkeit der Hochschulentwicklung.

Leiterin: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel
Mitarbeiterinnen: Sigrid Metz-Göckel/Marion Kamphans

Gender Mainstreaming in den Neuen Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule

Leitung: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel/ Prof. Dr. Heidi Schelhowe, Universität Bremen
Mitarbeiterinnen: Marion Kamphans, Anja Tigges (stud. Hilf.), Anna Drag (stud. Hilf.)

Kooperationsformen und -strukturen von Runden Tischen/Arbeitskreisen zum Abbau häuslicher Gewalt in NRW

Leitung: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel/ Dr. Susanne Eichler
Mitarbeiterinnen: Anne Grefer, Gabriele Schütte, Christina Möller (stud. Hilf.)

Studienverlauf und Drop-out-Analyse im Studiengang Maschinenbau und Berufseinstieg

Leitung: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel
Mitarbeiterinnen: Nicole Auferkorte (Dipl.-Päd.), Britta Gehrman (stud. Hilf.), Melanie Bohn (wiss. Hilf.), Annette Klein (stud. Hilf.)

Internet-Kommunikation, PC-Design

Leitung: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel
Mitarbeiterin: Angelika Kalbitz

Hochschuldidaktik-online

Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt
Mitarbeiter: Matthias Heiner, Dirk Schneckenberg

Virtueller Coach

Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt
Mitarbeiter: Matthias Heiner, Dirk Schneckenberg

Entwicklung bilingualer Module für den Studiengang „Personalführung“ (Personalwesen) an der Universität Nowgorod

Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt/Prof. Dr. Ludwig Huber (Bielefeld), Prof. Dr. Michail Pewsner (Nowgorod)

Berufspraktisches Halbjahr in der Lehrerbildung:

Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt
Mitarbeiter: Ralf Schneider

Schreibwerkstätten und -beratung für die Zielgruppe internationale Studierende

Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt
Mitarbeiterin: Elke Möller

Experimentelle Erprobung eines Konzeptes hochschuldidaktischer Weiterbildung für das Management von Studienprojekten im Rahmen des Projektes Nachhaltige UniDo (HD-ProM)

Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt
Mitarbeiter: Dr. Wolfgang Daum

Hochschuldidaktisches Zentrum Tel.: 0231-755 - Durchwahl

Geschäftsführender Leiter:

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt - 5530

Sekretariat:

Marion Kettler - 5526

Roswitha Skonieczny - 5529

Verwaltung:

Ingrid Joraslafsky - 5527

Professuren Hochschuldidaktik:

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel - 5530

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt - 5531

Promotionskolleg Wissensmanagement und
Selbstorganisation im Kontext hochschulischer
Lehr- Lernprozesse Sprecherin: Sigrid Metz-Göckel
Koordination: Birgit Szyrba, Dipl. Soz. Wiss. - 5521, 5549

Alle MitarbeiterInnen sind über E-Mail erreichbar:

1. Buchstabe VornameNachname@hdz.uni-dortmund.de

Beispiele: jwildt@hdz.uni-dortmund.de oder smetzgoeckel@hdz.uni-dortmund.de

WissenschaftlerInnen:

Nicole Auferkorte, Dipl.-Päd. - 5532

Sigrid Dany, Dipl.-Päd. - 5536

Dr. Wolfgang Daum - 5541

Annegret Grefer, M.A. - 5534

Matthias Heiner - 5540

Kai Biragit Huter, Dipl. Soz. -
5533

Angelika Kalbitz, Dipl.-Päd. - 5528

Marion Kamphans, Dipl. Soz.-Wiss. - 5532

Elke Möller, M.A. - 5520

Dr. Christine Roloff - 5535

Dirk Schneckenberg, M.A. - 5537

Ralf Schneider, abgeord. Lehrer - 2166

Gabriele Schütte, Dipl. Soz. - 5534

Dr. Eckhard Steuer - 5542

Dr. Karin Zimmermann - 5533

Universität Dortmund Hochschuldidaktisches Zentrum zu Hd. Frau Kettler Vogelpothsweg 78 44221 Dortmund	Anmeldung zum Seminar/zur Veranstaltung:
	Name/Adresse:
	FB/Fakultät
	Telefon:

Universität Dortmund Hochschuldidaktisches Zentrum zu Hd. Frau Kettler Vogelpothsweg 78 44221 Dortmund	Anmeldung zum Seminar/zur Veranstaltung:
	Name/Adresse:
	FB/Fakultät
	Telefon:

Universität Dortmund Hochschuldidaktisches Zentrum zu Hd. Frau Kettler Vogelpothsweg 78 44221 Dortmund	Anmeldung zum Seminar/zur Veranstaltung:
	Name/Adresse:
	FB/Fakultät
	Telefon:

Universität Dortmund Hochschuldidaktisches Zentrum zu Hd. Frau Kettler Vogelpothsweg 78 44221 Dortmund	Ich möchte regelmäßig das <i>Journal Hochschuldidaktik</i> erhalten. Bitte nehmen Sie meine Adresse in den Verteiler auf.
	Name/Adresse:
	FB/Fakultät
	Telefon:

Universität Dortmund Hochschuldidaktisches Zentrum zu Hd. Frau Kettler Vogelpothsweg 78 44221 Dortmund	Ich möchte regelmäßig das <i>Journal Hochschuldidaktik</i> erhalten. Bitte nehmen Sie meine Adresse in den Verteiler auf.
	Name/Adresse:
	FB/Fakultät
	Telefon:

Universität Dortmund Hochschuldidaktisches Zentrum zu Hd. Frau Kettler Vogelpothsweg 78 44221 Dortmund	Ich möchte regelmäßig das <i>Journal Hochschuldidaktik</i> erhalten. Bitte nehmen Sie meine Adresse in den Verteiler auf.
	Name/Adresse:
	FB/Fakultät
	Telefon:

Journal Hochschuldidaktik

13. Jahrgang (2002) Nr. 1

Herausgeber:

Hochschuldidaktisches Zentrum

Universität Dortmund

Vogelpothsweg 78

44227 Dortmund

Tel.: (0231) 755-5526