

journal hochschuldidaktik

Coachen und Beraten

Innovative Ansätze in Lehre und Forschung



Wintersemester 2011/2012

22. Jg. Nr. 2
September 2011
ISSN 0949-2429
www.hdz.tu-dortmund.de

Lehrangebote
Beratungsangebote
Informationen
Tipps
Themen

Inhaltsverzeichnis

Editorial.....	3
<i>Johannes Wildt</i>	
Themenschwerpunkt: Coachen und Beraten	
Coaching als Programm – Beraten (werden) im Feld der Hochschule.....	4
<i>Jutta Wergen / Beatrix Wildt / Johannes Wildt</i>	
Lehrende als Coaches: Lernbegleitung von Studierenden am Beispiel des Tutoring im problem-based learning (PBL).....	6
<i>Franziska Eder & Antonia Scholkmann</i>	
Kann man dem B ^e raten trauen?.....	11
<i>Ralf Schneider & Matthias Wiemer zusammen mit Stefanie Koschel & Simona Maier</i>	
Lehr-Coaching in der Praxis – das „LeWI-Coaching“.....	16
<i>Marion Kamphans / Christiane Ernst / Jennifer Eickelmann / Sigrid Metz-Göckel</i>	
„Coaching für gute Lehre“.....	19
<i>Jutta Wergen</i>	
Mediation im Kontext von Lehre und Studium.....	22
<i>Sigrid Dany</i>	
Das Kerngeschäft Lehre innovativ entwickeln: Coaching für Neuberufene.....	24
<i>Frank Linde</i>	
Hochschuldidaktische Professionalisierung für das Beraten und Leiten von Gruppen.....	27
<i>Birgit Szczyrba / Beatrix Wildt / Johannes Wildt</i>	
Beratung und Coaching im Feld der Hochschule.....	30
<i>Dr. Birgit Szczyrba</i>	
Informationen aus dem HDZ	
Weiterbildung, Lehre und Beratung.....	32
Angebote für Lehrende.....	32
Angebote für Studierende.....	38
Angebote für Tutorinnen und Tutoren.....	40
Angebote für Promovierende.....	41
In 2011 erschienene Veröffentlichungen.....	41
Neues Projekt im HDZ: Uni:prise: Universitäten auf dem Weg zu Unternehmen?.....	44
Liste der Mitarbeiter/innen.....	45
Impressum.....	46

Coaching im Feld der Hochschule: What's in it?

Coaching: Kaum ein Begriff hat im jüngeren Diskurs über Lehre und Studium eine steilere Karriere hingelegt als Coaching. Vor ein paar Jahren noch als Fremdwort aus der Unternehmenssphäre in die Hochschule gelangt, findet sich heute kaum ein anspruchsvolles Reformprogramm in Studium und Lehre, das ohne Coaching auskommt. Ausgestattet mit dem Nimbus eines Beratungsformats für mittlere und gehobene Führungskräfte in der Wirtschaft ist der Begriff in die Verästelungen des Hochschulsystems vorgedrungen. Überall da, wo Hochschulmitglieder mit neuen Aufgaben konfrontiert werden, wo sie dazulernen müssen, dem permanenten Veränderungsdruck standzuhalten, wo sie Energien bündeln müssen, um neuen Anforderungen gerecht zu werden, wird Coaching als Strategie der Wahl angeboten.

Anders als im Consulting, dem Format der Expertenberatung, das auf die Klärung von Kontexten, die Analyse und Lösung fachlicher Probleme zielt, bezieht sich Coaching auf die Reflexion und Neuorientierung in Motivationen, Haltungen und Handlungsmustern Einzelner und Gruppen von Hochschulangehörigen bei der Auseinandersetzung mit dem institutionellen Wandel in den Hochschulen. Allerdings bleibt die Reichweite von Coaching mit ihrem Fokus auf Leistungserbringung in komplexen Handlungssituationen hinter umfassenderen Ansprüchen einer Supervision zurück, die auf eine Reflexion und Neujustierung beruflicher Identität bzw. Ausbalancierung konfligierender Rollenerwartung in der Sphäre von Beruf und Bildung abhebt. Auch wenn sich im einzelnen Fall Coaching nicht immer scharf von Consulting einerseits und Supervision andererseits abgrenzen lässt, so drückt sich doch in diesen unterschiedlichen Formaten das Aufgabenspektrum einer insgesamt sich ausweitenden und ausdifferenzierenden Beratungsszene aus, in der Coaching als Beratungsformat kognitive, motivationale und pragmatische Aspekte integriert.

Diese Entwicklung ist auch in der Hochschuldidaktik aufgenommen, untersucht und für die Praxis fruchtbar gemacht worden (vgl. dazu: Consulting, Coaching, Supervision: Einführung in die hochschuldidaktischen Beratungsformate. Hrsg.: Wildt, Johannes / Szczyrba, Birgit / Wildt, Beatrix. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 117, 2008. Darin als Überblick: Wildt, Johannes: Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik, S. 12-39).

In der Praxis der Hochschuldidaktik, ihrer theoretischen Betrachtung und Untersuchung lässt sich die Reichweite und Ausdifferenzierung des Coaching-Konzepts mittlerweile konkreter fassen und beispielhaft darstellen. Die vorliegende Ausgabe des

Journals Hochschuldidaktik gibt in ihrem redaktionellen Teil dazu einen Überblick.

Am Anfang steht ein Beitrag zu: **Coaching als Programm – Beraten (werden) im Feld der Hochschule**, der eine Tagung zusammenfasst, die Ende März dieses Jahres an der TU Dortmund mit großer Resonanz durchgeführt worden ist. Der Tagungsbericht stellt gleichzeitig eine Übersicht über das Konzept des Coachings und seine Ausdifferenzierung dar.

Es folgen zwei Beiträge zum Coaching von Studierenden. Eder und Scholkmann haben die Rolle von Lehrenden als Coachees in der Lernbegleitung von Studierenden am Beispiel des **Tutoring im problem-based learning (PBL)** untersucht. Schneider und Wiemer erörtern zusammen mit Koschel und Maier Fragen des Coachings von Studierenden durch Studierende. In Ihrem Artikel **„Kann man dem Beraten trauen“** reflektieren sie dabei die Coachingpraxis in der Forschungswerkstatt des HDZ.

Vier weitere Beiträge reflektieren Coaching im Kernbereich der Hochschuldidaktik, nämlich als Coaching von Lehrenden. Kamphans, Ernst, Eickelmann und Metz-Göckel berichten in **„Lehr-Coaching in der Praxis“** über die Erfahrungen aus dem bmbf-geförderten Projekt zur Lehrwirksamkeit, das als eine zentrale Komponente das Coaching von Lehrenden in den Ingenieurwissenschaften bei der Innovation ihrer Lehrveranstaltungen untersucht. Wergen berichtet über ihre Erfahrungen beim **„Coaching für gute Lehre“** mit Lehrenden an der TU Dortmund, Dany über den Einsatz in der Konfliktmoderation bei der **„Mediation im Kontext von Lehre und Studium“**. Zusätzlich zu den Dortmunder Beiträgen wurde ein Artikel von Frank Linde aus der FH Köln aufgenommen, der das **Coachingkonzept für Neuberufene** vorstellt. Das Konzept wurde im Rahmen des Programms „Educational Diversity“ entwickelt, das im Wettbewerb „Exzellente Lehre“ durch den Stifterverband ausgezeichnet wurde.

Abgeschlossen wird die Serie von Beiträgen durch zwei Texte, die Konsequenzen für die professionelle Hochschuldidaktik ziehen. Der erste dieser Beiträge stellt eine hochschuldidaktische Weiterbildung für das **Beraten und Leiten von Gruppen** dar, in denen professionelle Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker auf Coachingaufgaben vorbereitet werden. Der letzte Beitrag von Szczyrba informiert über das **Netzwerk Wissenschaftscoaching**, in dem überregional Angebote für Coaching im Feld der Hochschule bereitgestellt werden, die für interessierte Hochschulen bzw. Hochschulmitglieder zugänglich sind.

Johannes Wildt

Coaching als Programm – Beraten (werden) im Feld der Hochschule

Eine Tagung an der TU-Dortmund

Jutta Wergen / Beatrix Wildt / Johannes Wildt

1. Hintergrund und Ziele der Tagung

Je mehr unter dem Leitbegriff „Coaching“ Beratungsformate in der Praxis der Hochschulentwicklung allgemein und mit spezieller Ausrichtung auf Lehre, Studium und Prüfung in der Hochschuldidaktik Verbreitung finden, umso wichtiger ist es, einen analysierenden Blick auf diese Praxis und die ihr unterlegten Beratungskonzepte zu werfen. Geboten ist dies, weil Coaching zweifellos zu den ‚Buzz-Words‘ gehört, mit denen geläufige Praktiken, innovative Entwicklungen und oft auch windige Angebote in einen Topf geworfen werden. Schon um ihre Leistungen an ausgewiesenen und nachvollziehbaren Qualitätsstandards zu sichern, müssen die Anbieter von Coaching in den Hochschulen – und das sind in wachsendem Umfang hochschuldidaktische Einrichtungen – daran interessiert sein, die unter Coaching subsumierten Praktiken zu sichten, deren konzeptionelle Hintergründe auszuleuchten und in Bezug auf den ‚State of the Art‘ kritisch zu prüfen.

Mit dieser Zielsetzung fand vom 31.03. bis zum 01.04.2011 in Dortmund die Tagung **„Coaching als Programm – Beraten (werden) im Feld der Hochschule“** statt. Die Veranstaltung hatte eine große Resonanz: Es nahmen weit über 100 Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker, in der Weiterbildung und im Coaching Tätige, für Programme Verantwortliche und weitere Hochschulmitglieder, die in und für Beratung aktiv und verantwortlich sind, teil.

Mit Keynotes, Workshops, verschiedenen Diskursformen und Großgruppenarrangements bot die Tagung einen Rahmen für theoretische und konzeptionelle Debatten, die Reflexion praktischer Erfahrungen sowie Gespräche zwischen Akteuren und Experten, die Qualitätskriterien für Angebote erörterten und Kooperationsmöglichkeiten ausloteten. Beatrix Wildt als Mitglied des Veranstalterteams und des Netzwerks „Wissenschaftscoaching“ leitete durch die Tagung.

2. Kontextuierung des Themas

Dieses Interesse wurde in den einleitenden Grußworten aus der Veranstalterperspektive von Walter Grünzweig, Prorektor für Studium und Lehre, für die TU-Dortmund, Birgit Szczyrba für das „Netzwerk Wissenschaftscoaching“ und Eike Hebecker für die Hans-Böckler-Stiftung reflektiert. Johannes Wildt schloss für das HDZ der TU-Dortmund

mit der ersten Keynote **„Wissenschaftscoaching im Kontext hochschuldidaktischer Forschung und Beratung“** an, in der er die Einbindung von Coaching in Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik untersuchte. Vor dem Hintergrund eines Einblicks der Genese und Verbreitung von Ansätzen des Coachings in den Hochschulen umriss er die Grundlage für den weiteren Tagungsverlauf mit begrifflichen Klärungen zu Beratungsformaten und Verfahren im Feld der Hochschuldidaktik und stellte ein Tableau von Gütekriterien für gutes Coaching aus Sicht der Hochschuldidaktik zur Diskussion.

Grußworte und Keynote gaben Impulse für ein „Worldcafe“ als dem ersten Großgruppenformat der Tagung. Unter der Moderation von Beatrix und Johannes Wildt wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in mehreren Gesprächsrunden die Gelegenheit gegeben, in wechselnder Zusammensetzung ihre Auffassungen und Erfahrungen zur Tagungsthematik einzubringen und zu erörtern, **„Warum und Wie: Coaching in der Hochschule?“** integriert werden sollte. Die Ergebnisse dieser Gesprächsrunden wurden gemäß der Methodik eines Worldcafes visualisiert und damit für den weiteren Arbeitsprozess bereitgehalten.

Die zweite Keynote von Ferdinand Buer über **„Die Welt der Beratung – zwischen Alltag und Profession“** spannte einen Rahmen zur Einordnung dieser Ansätze und Erfahrungen in unterschiedliche Beratungsformate und behandelte die Frage, wie professionelles Coaching für Hochschule und Wissenschaft nutzbar gemacht werden kann. Mit einer „Wissenschaftler-Typologie“ unterschied er dabei Generierung, Verwaltung und Organisation von Wissen und zeigte auf, welche Beratungsaufgaben sich für Hochschulmitglieder und nicht zuletzt für Führungskräfte stellen.

3. Praxiserfahrungen

Die Impulse aus der Erörterung von Zielen, Grundlagen und Kontexten wurden in einer Talkrunde aufgenommen, die an praktischen Beispielen **„Erfahrungen und Perspektiven“**, im Hinblick auf **„Beratung und beraten werden“** in den Hochschulen erörterte. Unter der Moderation von Angela Carell von der Ruhr-Universität Bochum berichteten Kathrin Elmerich von der Abteilung Human Resources der ThyssenKrupp AG Essen über das dort mit dem

Netzwerk Wissenschaftscoaching praktizierte **Promotionscoaching**, Frank Linde über das Programm **Coaching für Neuberufene** an der Fachhochschule Köln, Susanne Preuschoff als International Relations Manager Asia der Universität zu Köln über Ansätze eines **Coaching in interkultureller Perspektive** und Jutta Wergen über ihre Erfahrungen aus der langjährigen Koordination des **Graduiertennetzwerks** an der TU Dortmund und der Fortsetzung solcher Aufgaben in der **Graduiertenförderung** an der Fakultät Gesellschaftswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

Als ein wichtiger Befund zur Rekrutierung geeigneter Coaches bestand in der Talkrunde Konsens, dass Coaches in Hochschulen wegen der dort von anderen Handlungsfeldern sehr unterschiedlichen institutionellen, organisatorischen und personellen Strukturen bzw. Kulturen über einschlägige Feldkenntnisse und -erfahrungen verfügen sollten.

4. Fachkulturelle und zielgruppenspezifische Differenzierungen

Dazu ist es allerdings erforderlich, einen differenzierenden Blick auf Strukturen bzw. Kulturen der Hochschulen in ihrer Komplexität zu werfen. Insbesondere lassen sich **„Fachkulturelle Differenz und fachübergreifende Kompetenz als Herausforderung und Chance für Beratung“** betrachten. Ludwig Huber zeigte in der dritten Keynote die Variationsbreite zwischen den Kulturen der Fächer im Hinblick auf Normen, Interaktionsstrukturen, Lehrstile und Lernorganisationen. Hubers Review der Forschungslage leitete in das von Beatrix Wildt moderierte Gruppenpuzzle über **„Coaching als Programm in den Fachkulturen“** über. Dieses Großgruppenformat, das ebenfalls von einer Mischung verschiedener Problemsichten lebt, führte von einer ersten Gesprächsphase in fachhomogen zusammengesetzten Gruppen zu einer zweiten Runde in fachlich gemischten Gruppen, in denen dann die fachlichen Anforderungen verglichen und miteinander in Beziehung gesetzt wurden.

Komplexe Herausforderungen stellt auch das Angebot von Coaching für unterschiedliche Zielgruppen in der Hochschule. Exponiert wurde die Thematik **„Was ...professionelle Beratung in Hochschule und Forschung leisten (kann)?“** von Heike Kahlert. In der vierten Keynote griff sie dabei auf ihre Untersuchungen zu Karrieren im Wissenschaftssystem mithilfe des Konzepts der triadischen Beratung unter besonderer Berücksichtigung der Genderperspektive zurück. Die zielgruppendifferenzierte Betrachtungsweise wurde anschließend in vier parallelen Workshops vertieft, wie **„Coaching-Programme zielgruppenorientiert“** konzipiert werden können. Zur Wahl standen Workshops zu **„LehrCoaching für Neuberufene: Einführung, Durchführung, Versteti-**

gung“ unter Moderation von Frank Linde, zu **„Coaching in der Statuspassage zwischen Promotion!“** unter Moderation von Oliver Reis, zur **„Unterstützung Promovierender durch Coaching“** unter Moderation von Jutta Wergen und Eike Hebecker sowie last but not least zu **„Coaching für Studierende?!“** unter der Moderation von Matthias Wiemer.

5. Qualitätsentwicklung, strategische Optionen und Handlungsperspektiven

Coaching-Programme entstehen an den Hochschulen zwar vielfach als Initiativen von unten, werden häufig aber auch angestoßen von hochschuldidaktischen Einrichtungen. Nachhaltigkeit können sie jedoch erst im Rahmen von strategischen Zielen und Qualitätsprozessen in den Hochschulen gewinnen. Aus der Sicht einer Hochschulleitung befasste sich Monika Bessenrodt-Weberpals in der fünften Keynote vor dem Hintergrund ihrer einschlägigen Erfahrungen und gestützt auf das mit Mitteln des Stifterverbandes finanzierten Coachingprogramms der Hamburger Hochschule für angewandte Wissenschaft mit der Frage: **„Wie Qualität in die akademische Personalentwicklung (kommt)“**.

Mit der Behandlung dieser Thematik schloss sich der Kreis der Fragen nach den Qualitätskriterien, die in den ersten Beiträgen und Großgruppenarrangements aufgeworfen und in den weiteren Tagungsschwerpunkten vertieft worden waren. Im Großgruppenformat mehrerer paralleler „Snowballs“ moderierten Susanne Gotzen und Jutta Wergen Sequenzen von Gesprächsrunden wachsender Teilnehmerzahl zu den Schlussfolgerungen aus dem bisherigen Tagungsverlauf über die Definition und Priorisierung von Qualitätskriterien für Coaching an Hochschulen. Die Visualisierung und vergleichende Betrachtung der so elaborierten Kriterien dokumentieren Ertrag und Auftrag für die weitere Bearbeitung des Themas Coaching in der Community of Practice der Hochschuldidaktik.

Der frischgewählten Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), Marianne Merkt, blieb in der sechsten und letzten Keynote zu **„Coachingperspektiven und ihr Transfer in die Hochschulentwicklung“** die Aufgabe, dafür Rahmen und Perspektiven aufzuzeigen. Im abschließenden Großgruppenarrangement eines „Fishbowl“ zur **„Synopsis und Vernetzung“** moderierte Ulrich Welbers die Debatte über strategische Optionen und Allianzen für die Zukunft des Coachings an Hochschulen.

Dass neben einem breiten Konsens über die Professionalisierung dabei zwischen den verschiedenen Akteursgruppen im Feld der Beratung innerhalb und außerhalb der Hochschulen, Coaches und Programmverantwortlichen, verschiedenen Instanzen

und Zielgruppen in den Hochschulen noch manche Fragen zur Diskussion stehen, war vorherzusehen und erwünscht. Neben den Konsensen auch die Probleme und Differenzen nuanciert sichtbar gemacht zu haben, kann als Erfolg der Tagung angesehen werden. Sie hat damit einen Anstoß für die Verständigung über Gütekriterien für Coaching im Feld der Hochschulen gegeben, die in einer Arbeitsgruppe der dghd ausgearbeitet werden sollen. Die Ergebnisse der Tagung werden in einer Publikation dokumentiert.

Autor/innen:

Dr. *Jutta Wergen*, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hochschuldidaktischen Zentrum der Technischen Universität Dortmund und an der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: jutta.wergen@tu-dortmund.de

Beatrix Wildt, Diplom-Psychologin und Coach, selbstständig.

Prof. Dr. Dr. h. c. *Johannes Wildt*, Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums der Technischen Universität Dortmund.
E-Mail: johannes.wildt@tu-dortmund.de

Lehrende als Coaches: Lernbegleitung von Studierenden am Beispiel des Tutoring im problem-based learning (PBL)

Franziska Eder & Antonia Scholkmann

Coaching in der Lehre? Coaching von Lernenden in Lehrveranstaltungen? Ist so etwas überhaupt möglich? Und wenn ja, wie kann das aussehen? Ein Beispiel für effektives Coaching von Lernenden in der Lehre ist der Einsatz von Lerntutorinnen und -tutoren im Rahmen des problembasierten Lernens (PBL). Die Lernbegleitung, wie sie durch die Tutorinnen und Tutoren im PBL geschieht, kann dabei als Beispiel für eine veränderte Einstellung zur Lehre angesehen werden, die sich, so unsere Meinung, auch auf andere Lehraktivitäten und andere Lehrendenrollen übertragen lässt.

PBL: Problemstellung, Gruppenarbeit, Rollenverteilung, tutorielle Begleitung

Problem-based learning (PBL; im deutschen Sprachraum auch häufig „problemorientiertes Lernen“, PoL) ist ein didaktisches Format, in dem das Lernen nicht in Form von Vorlesungen und Seminaren stattfindet, sondern konsequent in Kleingruppenarbeit umgesetzt wird. Anhand einer konkreten, alltagsnahen und für ein Fach paradigmatischen Problemstellung erarbeiten sich Studierende für ihr Studium und ihre spätere Berufstätigkeit wichtiges Wissen und Schlüsselkompetenzen (Zumbach 2003; Reinmann & Mandl 2006). Wesentlich ist dabei, dass die Problembearbeitung in einem standardisierten, formalisierten Ablauf mit in der

Regel sieben Arbeitsschritten⁽¹⁾ stattfindet. Jede Arbeitsgruppe vergibt zu jedem Treffen rotierend außerdem die festgelegten Rollen eines Moderators/einer Moderatorin und eines Protokollanten/einer Protokollantin. Darüber hinaus gibt sich die Gruppe nach jeder Sitzung Feedback und evaluiert ihre Zusammenarbeit.

Problembasiertes Lernen wurde in den 1960-er Jahren an der McMaster-Universität in Kanada entwickelt, um vorklinische und klinische Bestandteile des Medizinstudiums besser zu verbinden (Barrows 1996; Saarinen-Rahiika & Binkley 1998). Mit der Gründung der Rijksuniversität Limburg in Maastricht (NL) wurde es für verschiedene gesundheitswissenschaftliche Bereiche adaptiert (van der Vleuten & Wijnen 1990) und wird seitdem weltweit in vielen akademischen Disziplinen eingesetzt. So gestaltet beispielsweise die Universität Aalborg ihre gesamte, vorwiegend ingenieurwissenschaftliche Lehre nach problembasierten Prinzipien; die Universitäten Rotterdam (NL) und Linköping (SE) setzten erfolgreich psychologische Studiengänge mit problembasierter Lehre um (Abbrandt Dahlgren

(1) Schritt 1: Begriffe klären, Schritt 2: Problem bestimmen, Schritt 3: Problem analysieren, Schritt 4: Erklärungen ordnen, Schritt 5: Lernfragen formulieren, Schritt 6: Informationen beschaffen, Schritt 7: Informationen austauschen (Weber, 2007: 29ff).

2001). PBL in der gesundheitswissenschaftlichen Ausbildung findet sich u.a. an der Fachhochschule Hannover (Stöhr 2010). Im Rahmen des Betriebswirtschaftsstudiums der Universität Bielefeld (Becker et al. 2010) wird PBL parallel zur vorlesungsbasierten Lehre in einem Kurssystem umgesetzt.

Rolle des Tutors/der Tutorin im PBL: „Begleiten“ statt „Lehren“

Ein wichtiger Bestandteil der Kleingruppenarbeit beim PBL ist zudem, dass sie von einer Tutorin/einem Tutor begleitet wird (Weber 2007; Moust et al. 1999; Barrows & Tamblyn 1980; de Grave et al. 1999). Diese Tutoren sind aufgrund ihres intensiven Kontakts mit den Studierenden als zentrale Lehrakteure/Lehrakteurinnen anzusehen. Gleichzeitig sind sie aber explizit keine **Lehr**-Kraft im Sinne eines/einer instruktionistischen Wissensvermittlers/Wissensvermittlerin, sondern unterstützen als Wegbegleiter/in und „Ermöglicher/in“ das **Lernen** der Studierenden. De Grave et al. (1999) verwenden in diesem Zusammenhang die Metapher des Gerüsts, das den Studierenden an die Hand gegeben werden soll.

Die Tutor/inn/en-Rolle wird im Kontext von PBL häufig mit „*facilitation*“ (Kolmos et al. 2008) umschrieben, also mit Förderung und Begleitung des Lernprozesses. Sowohl für die Lehrenden als auch für Studierenden ist diese veränderte Rolle meist ungewohnt. Dies zeigt sich auch an Evaluationsergebnissen. Stöhr (2010: 619) berichtet z. B., dass sich die Studierenden „z. T. mehr Steuerung des Lernprozesses bzw. mehr Rückmeldung zu den Lernergebnissen“ wünschten. Kolmos et al. (2008) erachten diese Rolle als wesentlich komplexer als die von 'normalen' Hochschullehrenden. Für sie der Begriff „*facilitation*“ mit einer größeren Offenheit gegenüber Studierenden und mit mehr Balance zwischen Lehrenden und Studierenden verbunden. Dies hat seine Ursache auch darin, dass in PBL-Settings der Lernprozess als solcher gegenüber der Inhaltsaneignung vergleichsweise stark betont wird. Diese Art der Lernbegleitung ist für sie immer situations- und gruppenabhängig, sodass sich Erfolgsfaktoren nicht unmittelbar von einer Gruppe auf die andere übertragen lassen (Kolmos et al. 2008: 11ff). Deshalb müssen sich Tutorinnen und Tutoren immer wieder neu auf die Gruppen einstellen und herausfinden, welche Art der Begleitung angemessen ist. Auch die Gruppen müssen sich häufig auf eine/n neue/n Tutor/in einstellen. Die Autoren stellen dabei heraus, dass Lernbegleitung auch bedeutet, dass die jeweilige Person auch für die Förderung der Teamkultur zuständig ist, die Studierenden herausfordern und sie bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und des Lernprozesses unterstützen soll. Zudem sollen die Studierenden mit Hilfe dieser Unterstüt-

zungsform von kritischem Denken zu Kritik gelangen (dies.: 20). Weurlander & Stenfors-Hayes (2008: 146) definieren die Rolle des „*facilitators*“ entsprechend damit, dass Lehrende in dieser Rolle Verstehen ermöglichen und Studierende dazu ermutigen, *eigenständig* zu denken und nach Wissen zu suchen.

Von der Zusammenarbeit mit der Gruppe zum Lerncoaching

Je nach Zusammensetzung der Lerngruppe und Tutor/in kann die Ausgestaltung dieser Art der Unterstützung von Lernenden jedoch unterschiedlich ausfallen (Moust & Schmidt 1995). Kolmos et al. unterscheiden in Anlehnung an Holten Andersen et al. (1983, n. Kolmos et al. 2008: 36) drei typische Tutorenrollen, die sich in jeweils spezifischem Verhalten äußern: als Gruppenmitglied, dialogbasiert und in beratender Funktion. Im ersten Fall agiert der/die Tutor/in als aktives Gruppenmitglied. Allerdings besteht hier die Gefahr, dass sich der/die Tutor/in sehr stark inhaltlich in der Bearbeitung des Problems engagiert, dass also letztlich das, was jeweils erarbeitet wird, dem/der Tutor/in 'gehört'. Lernbegleiter/innen, die ihre Rolle hingegen eher dialogbasiert sehen, gehen mehr auf Distanz zur Gruppe, stoßen, wenn nötig, den Lernprozess an, nehmen sich aber zurück, sobald die Gruppe allein weiterarbeiten kann. Zu dieser Rolle gehört es auch verschiedene Richtungen aufzuzeigen, in die die Studierenden überlegen könnten. Moust et al. (1999) betonen, dass es Aufgabe des Tutors/der Tutorin ist, lenkend einzugreifen und die Gruppe auf „*Mißverständnisse, unausgereifte Vorstellungen und Irrtümer*“ (S. 15) aufmerksam zu machen. Darauf machen auch Moust und Schmidt aufmerksam: Sie stellen heraus, dass Studierende als Novizen in einem Fachgebiet Fakten falsch interpretieren oder in ihren Diskussionen nur an der Oberfläche bleiben könnten, da ihnen das tiefere Verständnis von Begriffen und Konzepten noch fehlt (Moust & Schmidt 1995: 288).

Der dritte Typ tutoriellen Verhaltens, den Kolmos et al. beschreiben, ist der des Beraters/der Beraterin. Dabei nimmt sich die Person, die diese Rolle übernimmt, zu Beginn des Prozesses zurück und wird nur auf ausdrücklichen Wunsch der Gruppenmitglieder aktiv. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass die Gruppe zeitweise den Überblick über das Gruppengeschehen und die bearbeiteten Inhalte verlieren kann (vgl. Moust & Schmidt 1995). Dennoch kommt dieser dritte Typus tutoriellen Verhaltens dem des Coachs am nächsten: Nach den Ergebnissen einer Untersuchung von Weurlander und Stenfors-Hayes (2008) zeichnen sich Lehrende des Typs „*Coach*“ durch große Fachkenntnis, aber auch Verständnis für die Schwierigkeiten der Studierenden sowie durch Reflexion ihres eigenen Lehrens und des studentischen Lernens aus. Sie sollten insbesondere

die persönliche Entwicklung der Studierenden fördern (ebd.: 146).

Anforderungen an effektive Tutor/inn/en

Da PBL ein sehr personalintensiver Ansatz ist, greifen viele Institutionen, die PBL umsetzen, auf fortgeschrittene Studierende als Tutorinnen und Tutoren zurück. Für Moust und Schmidt (1995) ergibt sich dabei die Frage, ob dabei das Niveau der Lerngruppen im Vergleich zu Gruppen, deren Tutor/in Mitarbeiter/in des Instituts ist, gleich bleibt. Zu dieser Frage untersuchten sie deshalb zwei Gruppen Studierender der Rechtswissenschaften in zwei aufeinanderfolgenden Kursen des ersten Studienjahres. Die Gruppen wurden hinsichtlich des Einflusses des Qualifikationsgrads der Tutorin/des Tutors auf ihre Performanz als Tutor/in verglichen. Alle Tutorinnen und Tutoren hatten dieselbe Vorbereitung auf ihre zukünftige Rolle bekommen.

Den Probanden der Studie wurde ein 39 Items umfassender Fragebogen zur Performanz der Tutorin/des Tutors vorgelegt. Um ein umfassendes Bild zu bekommen, wurde am Ende des Kurses je ein/e Studierende/r pro Gruppe interviewt. Die Ergebnisse wiesen ein differenziertes Bild auf (Moust & Schmidt ebd.: 295ff): So zeigte sich, dass studentische Tutorinnen und Tutoren Probleme, die die Studierenden bei der Problembearbeitung hatten, besser verstanden. Sie waren insgesamt interessierter an persönlichen Fragen, die die Studierenden betrafen. Sie lenkten das Lernen der Studierenden häufiger mit Verweis auf die Prüfungen am Ende des Kurses. Höher qualifizierte Mitarbeiter/innen des Instituts machten in ihrer Tutorenrolle häufiger Gebrauch von ihrer fachlichen Expertise. Sie zeigten ein autoritäreres Verhalten als die studentischen Tutorinnen und Tutoren. In Interviews äußerten die Studierenden, dass die Mitarbeiter/innen die Tendenz aufwiesen, die Beiträge der Studierenden schneller zu korrigieren. Hinsichtlich der Frage, wie stark die Tutorinnen und Tutoren ihr Augenmerk auf die Kooperation innerhalb der Gruppen richteten, konnten die Autoren keine Unterschiede nachweisen.

In einer weiteren Studie untersuchten de Grave et al. (1999) die Effektivität unterschiedlicher Verhaltensprofile von Tutorinnen und Tutoren in PBL-Gruppen. Zur Aufdeckung verschiedener Profile wurde ein Untersuchungsinstrument (*Tutor Intervention Profile*, TIP) entwickelt, das 33 Aussagen zu folgenden Dimensionen tutorieller Performanz enthielt: Elaboration, Lenkung des Lernprozesses, Integration von Wissen sowie Anregung der Interaktion und individuelle Verantwortlichkeit. Untersucht wurde die Performanz von 67 Tutorinnen und Tutoren an der medizinischen Fakultät der Universität Maastricht. Das TIP wurde den Studierenden am Ende ihres

Kurses vorgelegt. Die Aussagen konnten auf einer fünfstufigen Likert-Skala eingeschätzt werden. Die Effektivität der Tutorinnen und Tutoren wurde mithilfe einer Gesamtbeurteilung erhoben. Dafür war ein Item im Evaluationsfragebogen vorgesehen, den die Studierenden am Ende der Gruppentreffen ausfüllten. Es zeigten sich neun verschiedene Profile, die hinsichtlich der Performanz der Untersuchten auf den verschiedenen Dimensionen unterschieden werden können. Tutorinnen und Tutoren, die den Lernprozess in den Mittelpunkt stellten, wurden als effektiver eingeschätzt als solche, die die Inhalte stärker betonten.

Lehreinstellung als wesentliche Voraussetzung für effektive Lernbegleitung?

Die vorhergehenden Ausführungen zeigen: Effektives Tutoring im PBL liegt dann vor, wenn die Studierenden die Möglichkeit erhalten, im Gruppenprozess selbstständig Fragen zu formulieren und Problemlösungsvorschläge zu entwickeln. Der/die Tutor/in hat dabei die Aufgabe, die Gruppe in ihrem Weg dorthin zu unterstützen, ohne eigene Ideen und Ansprüche an die Lösung vorschnell in den Vordergrund zu stellen. Diese für viele Lehrende ungewohnte Rolle einzunehmen ist dabei nicht immer leicht: Es bedarf dazu einer Einstellung, die die Studierenden als Subjekte des Lernens betrachtet (Reinmann & Mandl, 2006: 626).

Zur Identifikation der Lehreinstellung gibt es verschiedene Instrumente (z. B. *Attitudes to Teaching Inventory*, ATI, Trigwell & Prosser 2004, deutsch: Braun & Hannover, 2008; *Revised Attitudes to Teaching Inventory*, ATI-R, Trigwell, Prosser & Ginns, 2005, deutsch: Lehransätze in der Hochschullehre, LA-H Lübeck, 2009; *Thinking Styles Inventory*, TSI, Leung, Lue & Lee, 2003; *Thinking Styles in Teaching Inventory*, Grigorenko & Sternberg, 1993). Besonders die erstgenannten Instrumente unterscheiden zwischen einer „studierendenfokussierten“ und einer „lehrendenfokussierten Orientierung“ (Braun & Hannover 2008: 283ff). Eine studierendenfokussierte Orientierung zeichnet sich etwa dadurch aus, dass Inhalte in der Interaktion von Lehrenden und Studierenden erarbeitet werden und Lehrende in ihrer Lehre an die Anforderungen der Berufswelt anknüpfen. Studierende werden zum Überdenken ihrer Vorstellungen von den Inhalten eines Themas angeregt. Lehrende diskutieren behandelte Themen mit den Studierenden kontrovers und ermutigen die Studierenden dazu, ihren eigenen Lernweg zu suchen. Auch eine von den Lehrenden als gut empfundene Zusammenarbeit wird als Charakteristikum einer studierendenfokussierten Orientierung betrachtet. Lehrende, die eine eher lehrendenfokussierte Orientierung aufweisen, legen mehr Wert auf detailgetreue Präsentation von Daten und Fakten. Sie sehen sich als Vermittelnde des Wissens,

das die Studierenden für ihr Studium und Berufsleben benötigen. Dabei sollten sie „möglichst die Antwort auf alle Fragen wissen, die die Studierenden zu diesem Fach stellen könnten“ (dies.: 284). Die Strukturierung des Wissens übernehmen die Lehrenden in ihren Lehrveranstaltungen selbst. Wichtig erscheint ihnen insbesondere das Wissen, das in der Standardliteratur zum jeweiligen Thema steht (dies.: 283ff, Lübeck 2009: 143f). Anwendungen des ATI von Meyer und Eley (2003, zit. nach Lübeck, 2009: 75) ergaben jedoch, „dass Lehrendenansätze mehrdimensionaler verstanden und erfasst werden müssten“.

Braun und Hannover kamen in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich die Lehrorientierung auch in der Gestaltung der Lehre niederschlägt. So legen Lehrende mit dieser Orientierung z. B. mehr Wert auf Diskussionen, praktische Beispiele und Rollenspiele als auf Lehrendenvorträge (Braun & Hannover 2008: 284 ff). Desweiteren ergab die Studie, dass die subjektiv von den Studierenden eingeschätzten Kompetenzzuwächse „stark von einer studierendenfokussierten Lehr-Orientierung beeinflusst“ wurden (dies.: 287).

Daraus kann man den Schluss ziehen, dass Lehrende in gemäßigt-konstruktivistischen Lernformaten, die insgesamt die Eigenaktivität der Studierenden stärker betonen (Reinmann & Mandl 2006), auch eine entsprechende Einstellung zur Lehre aufweisen. Inwiefern sich Lehrende problembasierter und stärker 'traditioneller' Programme hinsichtlich ihrer Einstellung zur Lehre unterscheiden, ist eine Fragestellung des Projekts „PBL – Wirksamkeit problembasierten Lernens als hochschuldidaktische Methode“ (Eder et al 2011; Ricken et al. 2009). Dazu wurde im Projektteam ein Fragebogen erarbeitet, der derzeit an die Lehrenden der teilnehmenden Universitäten verteilt wird⁽²⁾. Auch in der Pilotierung dieses Instruments konnte die Einteilung in studierenden- und lehrendenfokussiert nicht repliziert werden (s. o.). Es ergaben sich sechs inhaltlich gut interpretierbare Skalen.

Die vorangegangenen Ausführungen aus dem Kontext des problembasierten Lernens zeigen: Die Einnahme einer Rolle, die Studierende im Sinne eines Coachings konsequent in deren eigenem Lernprozess unterstützt, erfordert eine grundsätzlich andere Haltung; Lehrende dürfen sich nicht mehr als Vermittler von Wissen verstehen, sondern müssen sich als Wegbegleiter des Lernens begreifen. Die empirischen Studien zeigen, dass dazu Zurückhaltung bei der Darstellung eigenen Fachwissens

(2) Dabei ist es allerdings wichtig, dass die Verantwortlichen auf allen Hierarchieebenen eine entsprechende Einstellung aufweisen, da sie i. d. R. auch für die bearbeiteten Fälle verantwortlich sind.

und eine Auffassung von Lernen notwendig ist, die Studierende konsequent als eigenverantwortlich ansieht. Neben der in der problembasierten Lehre grundsätzlich anderen Gestaltung der didaktischen Situation (Blockunterricht, Aufbereitung von Lerninhalten und Lernzielen in alltagsnahen Problemstellungen, konsequente Durchführung der Lehre in Kleingruppenarbeit) ist die Haltung von Tutoren und Tutorinnen ein wesentlicher Erfolgsfaktor für das Lernen von Studierenden (Lepper et al. zit. n. de Grave et al. 1999: 901f). Diese Erkenntnis bietet dabei weitreichendes Transferpotenzial in andere lösungsorientierte didaktische Formate wie das forschende Lernen, die Fallstudienarbeit oder das Projektstudium.

Literatur

- Abrandt Dahlgren, M. (2001): Portraits of PBL: A Cross-Faculty Comparison of Students' Experiences of Problem-Based Learning. Linköping Studies in Education and Psychology: Vol. 80. Linköping: Linköpings Universitet, Department of Behavioral Sciences.
- Barrows, H. S. (1996): Problem-based learning in medicine and beyond. In: L. Wilkerson & W. H. Gijsselaers (Eds.): New directions for teaching and learning: Vol. 68. Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice. (3-13). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980): Problem-based Learning. An approach to medical education. New York: Springer Pub. Co.
- Becker, F. G., Friske, V., Meurer, C., Ostrowski, Y., Piezonka, S. & Werning, E. (2010): Einsatz des Problemorientierten Lernens in der betriebswirtschaftlichen Hochschullehre. Wirtschaftswissenschaftliches Studium, (8), 366-371.
- Braun, E. & Hannover, B. (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschullehrenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In: M. A. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Eds.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9|2008. (277-291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Grave, W. S., Dolmans, D. H. J. M. & van der Vleuten, C. P. M. (1999): Profiles of effective tutors in problem-based learning: scaffolding student learning. Medical Education, 33, 901-906.
- Eder, F., Roters, B., Scholkmann, A. & Valk-Draad, M. P. (2011): Wirksamkeit problembasierten Lernens als hochschuldidaktische Methode. Ergebnisbericht einer Pilotstudie mit Studierenden in der Schweiz und Deutschland. URL: <http://hdl.handle.net/2003/28893>.
- Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1993): Thinking Styles in Teaching Inventory. Unpublished test. New Haven, CT.
- Kolmos, A., Du, X., Holgaard, J. E. & Jensen, L. P. (2008): Facilitation in a PBL-environment. URL: http://vbn.aau.dk/files/16177510/Facilitation_in_a_PBL_environment.pdf.
- Leung, K. K., Lue, B.-H. & Lee, M.-B. (2003): Development

- of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem-based learning. *Medical Education*, 37, 410-416.
- Lübeck, D. (2009): *Lehransätze in der Hochschullehre*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.). URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FU DISS_thesis_00000011078.
- Moust, J. H. C. & Schmidt, H. G. (1995): Facilitating small-group learning: a comparison of student and staff tutors' behavior. *Instructional Science*, 22, 287-301.
- Moust, J. H. C., Bouhuijs, P. A. J. & Schmidt, H. G. (1999): *Problemorientiertes Lernen*. Wiesbaden: Ullstein Medical.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp & Weidenmann, B. (Ed.): *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch (5th ed., 613-658). Weinheim und Basel: Beltz PVU.
- Ricken, J., Roters, B. & Scholkmann, A. (2009): Projekt PBL: Wirksamkeit problembasierter Lernens als hochschuldidaktische Methode. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (1), 7-10.
- Saarinen-Rahikka, H. & Binkley, J. M. (1998): Problem-based learning in physical therapy: a review of the literature and overview of the McMaster University experience. *Physical Therapy*, 78 (2), 195-207.
- Stöhr, M. (2010): Durch Problemorientiertes Lernen zu mehr Kompetenzorientierung in der Hochschulbildung – Ein Projekt im Bachelorstudiengang Pflege an der Fachhochschule Hannover. *Pflegewissenschaft*, (11), 613-620. Retrieved from <http://www.printernet.info/detail.asp?id=1050>.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005): Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research and Development*, 24, 349-360.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004): Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 409-424.
- van der Vleuten, C. & Wijnen, W. (Eds.) (1990): Problem-based learning: Perspectives from the Maastricht experience. Amsterdam: Thesis-Verl.
- Weber, A. (2007): *Problem-based learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe* (2., überarb. Aufl.). Bern: h.e.p-Verl.
- Weurlander, M. & Stenfors-Hayes, T. (2008): Developing medical teachers' thinking and practice: impact of a staff development course. *Higher Education Research & Development*, 27 (2), 143-153.
- Zumbach, J. (2003): *Problembasiertes Lernen: [PBL]*. Dissertation, Universität Hamburg. Internationale Hochschulschriften: Vol. 424. Münster: Waxmann.

Autorinnen

Franziska Eder, M. A. studierte Soziologie und Pädagogik an der Universität Regensburg. Im Rahmen des Forschungsprojekts PBL am HDZ der TU Dortmund ist ihr Arbeitsschwerpunkt die Konzeption und Koordination der Lehrendenbefragung. Außerdem koordiniert sie zusammen mit Antonia Scholkmann die Datenerhebungen an den verschiedenen Standorten und in den drei Untersuchungsländern.

E-Mail: franziska.eder@tu-dortmund.de

Dr. *Antonia Scholkmann* ist am HDZ zusammen mit Prof. Sigrid Metz-Göckel verantwortlich für das Forschungsprojekt PBL; als studierte Psychologin (Eberhard-Karls-Universität Tübingen) gilt ihr Forschungsinteresse der Überprüfung der Wirksamkeit neuer Lernkonzepte in Hochschulen. Im Projekt PBL ist sie für die Konzeption und methodische Planung der Gesamtstudie zuständig, außerdem koordiniert sie die Forschungskontakte zu den Partneruniversitäten und vertritt das Projekt in Fragen des Transfers der Forschungsergebnisse in die Fach- und hochschulische Öffentlichkeit.

E-Mail: antonia.scholkmann@tu-dortmund.de

Neues zum Forschenden Lernen



Bach, Ursula / Müller, Kristina / Jungmann, Thorsten (2011): Praxiseinblicke. Forschendes Lernen in den Ingenieurwissenschaften. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU ISBN 978-3-9814593-0-2.

Was genau macht Forschendes Lernen aus? Wie kann dieses hochschuldidaktische Konzept konkret „mit Leben gefüllt“ werden? Wie sieht Forschendes Lernen in der Praxis aus?

Im Rahmen des Projekts TeachING-LearnING.EU greifen die drei beteiligten Universitäten RWTH Aachen University, die Ruhr-Universität Bochum und die Technische Universität Dortmund Anfragen von Lehrenden nach konkreten Beispielen auf: In diesem Sammelband stellen Lehrende der Ingenieurwissenschaften der drei Universitäten ihre Lehrveranstaltung vor, die sie an den Prinzipien Forschenden Lernens ausgerichtet haben und geben Anregungen für die Umsetzung.

Auch online verfügbar unter:

http://www.hdz.tu-dortmund.de/fileadmin/Mitarbeiter/tjungmann/Praxiseinblicke_FL.pdf

Kann man dem B^eraten trauen?

Wenn Tutor/inn/en kompetenzorientierte Lehr-Lernformen aktiv mitgestalten und Kommiliton/inn/en dabei begleiten und beraten

Ralf Schneider & Matthias Wiemer zusammen mit Stefanie Koschel & Simona Maier

Hintergründe

In den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) ist es schon seit Jahren gängige Praxis, dass Studierende in eingerichteten Forschungswerkstätten und Projektlaboren experimentieren und kleine Projekte erforschen und durchführen. Bei diesen Projekten werden sie oft von studentischen Tutor/inn/en und wissenschaftlichen Nachwuchskräften angeleitet, beraten und unterstützt. In den geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern dagegen ist dies bislang kaum der Fall. Auf Grundlage dieses konstatierten Ungleichgewichtes haben die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen der Hochschuldidaktik (Hochschuldidaktisches Zentrum) und der Lehrerbildung (Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung, ehemals Zentrum für Lehrerbildung) an der TU Dortmund Mittel für den Aufbau einer fächerübergreifenden bzw. interdisziplinären Forschungswerkstatt für Studierende im Bereich der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften eingeworben.

Die Werkstatt gibt Studierenden von Anfang an die Möglichkeit, z. B. anhand von aktuellen gesellschafts- und kulturpolitisch relevanten Themen, ausgehend von eigenen Interessen und Neigungen allein oder in Projektgruppen in einen forschenden Lernprozess einzutreten. Je nach Interessenslage können sie sich fachspezifische und interdisziplinäre Zugänge, Fragestellungen und Perspektiven wie auch fachsystematische Methoden und wissenschaftliche Arbeitsweisen erschließen. Fächerverbindendes Glied in dieser Initiative ist das Bestreben, ein kompetenzorientiertes Lernmilieu für Studierende zu entwickeln, in dem Vermittlung *und* Forschung, unterstützt von Tutorinnen und Tutoren, in *einen* Lernprozess zusammengeführt werden.

Forschendes Lernen als Impuls für kompetenzorientiertes Lernen von Anfang an

Wie dies geschieht bedarf einiger Erläuterungen, vor allem im Hinblick auf die didaktischen Aspekte des Konzepts Forschenden Lernens:

Mit *Forschen* auf der einen Seite und *Lernen* auf der anderen Seite werden in diesem Konzept zwei Aufgabenbereiche der Hochschule zusammengefügt, die dort institutionell gewöhnlich voneinander getrennt bearbeitet werden. Es wird zwar durchaus die Wissenschaftlichkeit von Lehre und Studium

beschworen, in erster Linie werden Forschung und Lehre aber als Einheit in dem Sinne verstanden, dass Forschung Lehrinhalte generiert und begründet. Wie die Forschung aber mit dem Lernen der Studierenden zusammenhängen kann, wird dabei zumeist nicht thematisiert.

Forschendes Lernen meint nicht den Kurzschluss Forschen=Lernen, es betont vielmehr den Eigensinn des Lernens, der aber nicht daran hindern soll, forschungstypische Tätigkeiten in den Lernprozess zu integrieren (vgl. Huber 1999). Huber zeigt vielmehr, dass viele theoretische und methodische Tätigkeiten in Projekten Forschenden Lernens analog auch in Forschungsprojekten aufzufinden sind (vgl. für das Fächerspektrum der Hochschule die repräsentativen Fallbeispiele in Huber u.a. 2009 und für die Lehrerbildung Roters/Schneider u.a. 2009).

Schneider und Wildt haben diese didaktische Transformation in der Kombination von Forschung und Lernen ausgearbeitet. Der Transformation liegt die Einsicht zugrunde, dass Forschungsprojekte der Methodologie wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung folgend typische Zyklen von Forschungshandlungen durchlaufen, die mit einem dazu synchron konzeptualisierten Lernzyklus korrespondieren (s. Abb. 1).

In der Ausgestaltung der Beziehungen dieser Zyklen zueinander besteht die eigentliche hochschuldidaktische Leistung des konzeptuellen Rahmens des Forschenden Lernens. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Wechsel von einer erfahrungsbasierten, pragmatischen wie rezeptiven zu einer wissenschaftlich-empirischen und theoriegeleiteten Erkenntnishaltung vollzogen werden soll (vgl. Schneider/Wildt 2009).

Der Lernprozess, in den Studierende mit Unterstützung der Tutor/inn/en in der Forschungswerkstatt eintreten, beruht auf dem hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens in Praxisstudien (Schneider/Wildt 2007, Schneider 2009). Im Mittelpunkt dieses forschenden Lernprozesses steht – im Gegensatz zum *Forschen lernen* eines empirischen (Nachwuchs-)Wissenschaftlers einer Fachdisziplin – der Lern- und Erkenntnisprozess in und an einer gegebenen Praxis bzw. einem Forschungsfeld oder

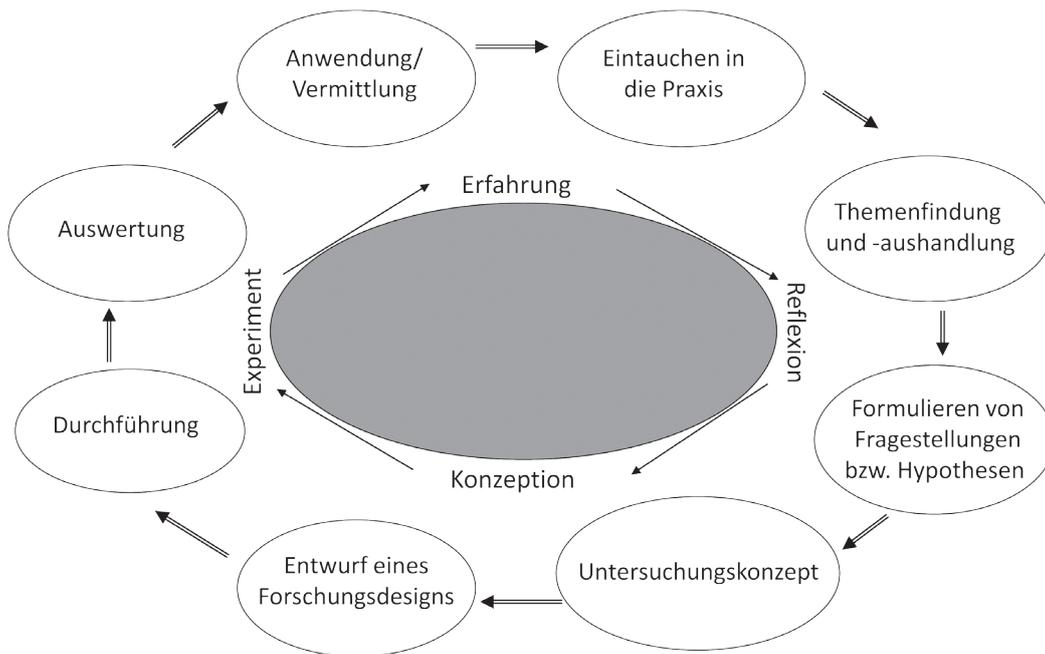


Abb 1: Synchronisation von Forschungs- und Lernzyklus

einem thematischen Rahmen. Forschendes Lernen wird dabei zunächst nicht ausschließlich am Grad der Elaboriertheit des formalen Forschungsprozesses gemessen, sondern an dem begründeten Forschungsinteresse und der systematischen Entfaltung der Untersuchung in einem selbstgewählten Untersuchungsfeld. Insofern gibt es für diesen forschenden Lernprozess immer auch einen Anfang, der ausgehend von der individuellen Bedeutsamkeit zumeist in der Exploration des Untersuchungsgegenstandes oder -feldes besteht, der bzw. das sich fortlaufend im Lernprozess selbst stärker strukturiert, systematisiert und formalisiert.

Die Haltung, forschend zu lernen, also aktiv am Prozess beteiligt zu sein, entspricht im Grunde dem Kern des universitären Bildungsauftrags Humboldt'scher Prägung (vgl. Welbers 2009) und steht im Gegensatz zu einer eher passiv-rezeptiven Lehr-Lernkultur an deutschen Hochschulen und einer getrennten Abfolge der Lernprozesse: erst Theorie, dann Praxis.

Die Forschungswerkstatt FLEx (Forschen – Lernen – Experimentieren) gibt dem Forschenden Lernen, und damit einer aktiven, kooperativen Lehr-Lernkultur einen (virtuellen und materiellen) Raum für die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften an der TU Dortmund. Der Fokus liegt dabei klar auf der Arbeit der Tutorinnen und Tutoren, die die forschenden Lernprozesse ihrer Kommiliton/inn/en mitinitiiieren und als Peers auf Augenhöhe beraten und begleiten. Damit wird das Lehrangebot der Fakultäten um einen weiteren wichtigen Aspekt erweitert: Neben der professionellen und qualifizierten fachlich-methodischen Beratung durch die Lehrenden

der Fakultäten erhalten die Studierenden die Möglichkeit, in einem offenen und freiwilligen Rahmen Unterstützung und Hilfestellung in Bezug auf ihre Studienarbeiten, -projekte und forschungsorientierten Lernprozesse zu erhalten. Die Studierenden erfahren sich in diesem Sinne als Kooperationspartner/innen in forschungsbezogenen Lernprozessen, die durch die Peer-Relation eine hohe Konsistenz der Lernatmosphäre, gemeinsame Handlungsspielräume und Erfahrungsgelegenheiten aufweisen (zum Peer Learning an Hochschulen vgl. Boud 2001). Die flachen Hierarchiebeziehungen und die geteilte Kommunikationsebene, die die tutorielle Begleitung erlaubt und ermöglicht, gibt den Studierenden die Möglichkeit, Lerngelegenheiten zu ergreifen, die im Seminar- oder Vorlesungskontext (z.B. aus der Angst heraus, vermeintlich „dumme“ Fragen zu stellen) nicht ergriffen werden. Das Scharnier, das diese Möglichkeiten und Gelegenheiten erlaubt, ist die Arbeit der Tutor/inn/en.

Die Qual der Wahl

Bevor dieses Lernformat in der Forschungswerkstatt wirksam werden konnte, war es nötig, geeignete Studierende zu finden, die als Tutor/inn/en eine solch anspruchsvolle Aufgabe überhaupt erfüllen können und die neben fachlich-methodischen Kenntnissen auch über entsprechende Sozial- und Selbstkompetenz verfügen (und darüber hinaus möglichst viele Fächer der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften repräsentieren) sollten. Um geeignete Tutor/inn/en zu finden, baten wir die Bewerber/innen, zusätzlich zu den üblichen Zeugnissen und Bewerbungsunterlagen um ein Motivationsschreiben, in dem sie ihr Interesse an

der tutoriellen Tätigkeit im Rahmen der Werkstatt aufzeigen sollten. Ein kooperativ-kompetenzorientiertes Bewerbungsverfahren (anstatt des üblichen Bewerbungsgesprächs) gewährleistete eine adäquate Auswahlmöglichkeit der Bewerber/innen. Hier bewältigten die Bewerber/innen verschiedene Aufgaben (Ziele, Lernformate, Notwendigkeiten, Außendarstellung, Zielgruppendefinition usw.), die das spätere Tätigkeitspektrum in der Werkstatt ansatzweise abbildeten und in denen sie trotz Konkurrenzsituation in Gruppen gemeinsam arbeiten und präsentieren mussten.

In diesem Verfahren haben sich Studierende durchsetzen können, die zum einen ein hohes kommunikatives und soziales Vermögen im Rahmen der Gruppenarbeit aufwiesen und systematisch Argumentationen entwickeln konnten, zum anderen Neugierde für forschungsbezogene Untersuchungsansätze zeigten, selbst noch viele Fragen äußerten und in jedem Fall einen Gewinn in der Entwicklung einer Forschungswerkstatt sahen.

Die Mitarbeit in der Forschungswerkstatt verlangt von den Tutor/inn/en ein hohes Maß an Aufgeschlossenheit für und Erfahrung mit Forschendes/m Lernen (das aus dem Studium meist nicht geläufig ist) sowie Handlungskompetenz in und theoretisches Wissen um Beratungsprozesse. Wie die Kompetenzentwicklung der Tutor/inn/en in dieser Hinsicht vorbereitet bzw. unterstützt und zugleich die Teamentwicklung vorangetrieben wurde, wird am ehesten aus ihrer eigenen Perspektive deutlich:

Mit Tutor/inn/en auf „Augenhöhe“ lernen

1. Forschendes Lernen

Der vorbereitende Workshop zum Forschenden Lernen bildete den ersten Schritt unserer Qualifizierung und Teamentwicklung. Die Ausgangssituation des unvermittelten Aufeinandertreffens, in der unterschiedliche fachbezogene Sichtweisen vorherrschten, ermöglichte die Entwicklung einer gemeinsamen Zielorientierung, die die Bedingung für das Gelingen nachfolgender Lernprozesse bot. Im Workshop erarbeiteten wir uns ein Verständnis des Forschungszyklus, der einen zentralen Bezugspunkt für die Befähigung darstellt, Erkenntnisprozesse in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten anzuregen. Dieser Auseinandersetzungsprozess mit der *Logik* des Forschens fand in einem Lernformat des gegenseitigen Austausches statt, in dem die Elemente des Forschenden Lernprozesses von uns in eine logisch nachvollziehbare Abfolge gebracht wurden. Die Herausforderung der Zusammenarbeit bestand für uns in der Verständigung über eine gemeinsame Auffassung eines methodisch-reflektierten Erkenntnisgewinns. Der angeleitete Kommunikationsprozess führte zu einem Konsens, der uns eine übergeordnete Sichtweise auf Forschendes

des Lernen über die unterschiedlichen Forschungsparadigmen (z.B. der Psychologie und der Theologie, die ihre Erkenntnisse in unterschiedlichem Ausmaß und auf strenge empirische Forschung gründen) hinweg ermöglichte. Im Hinblick auf unsere spätere Arbeit mit den Studierenden konnten wir auf der einen Seite ein Unterstützungsangebot entwickeln, von dem sie unabhängig von ihren Fachdisziplinen profitieren. Auf der anderen Seite bot sich uns die Erfahrung einer kollegialen, selbstbestimmten Lehr-Lernmethode, die wir in späteren Beratungssituationen einsetzen konnten. Die in den Rollenspielen und Workshops gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse bezüglich des Forschenden Lernens konnten wir auch direkt in der Praxis erproben; denn um ein Angebot für die Studierenden zu entwickeln, führten wir einige Monate vor der Eröffnung der Werkstatt eine Bedarfsabfrage durch und konnten somit den Prozess des Forschenden Lernens einhergehend mit kollegialer Beratung eigenständig erfahren. Einerseits setzten wir uns hier bewusst in einer interdisziplinären Herangehensweise mit einer für unsere Arbeit relevanten Forschungsfrage auseinander; andererseits ermittelten wir dadurch die Vorstellungen und Bedarfe der Studierenden in Bezug auf die Forschungswerkstatt.

2. Beratung

Der Fokus im Workshop „Beraten“ lag auf der Entwicklung eines handlungsorientierten Konzepts für unsere Beratungstätigkeit. Die Ziele des Workshops waren zum einen die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Beratungsprozessen und deren Gestaltung und zum anderen Einsicht in die Perspektive der ratsuchenden Studierenden, über deren mögliche Intentionen und Gefühle, die in den Beratungsprozess einfließen, zu erlangen. Diese Lernziele erforderten die Fähigkeiten zur Perspektivübernahme, Empathie und Selbstwahrnehmung, die durch eine gegenseitige Spiegelung wahrgenommener Signale sowie die Generierung von Erfahrung in Rollenspielen gefördert wurden.

Nach einer theoretischen Einführung in Formen der Beratung und einer Verortung unseres Beratungsangebots erarbeiteten wir einen Beratungsleitfaden, in dem wir zu einzelnen Beratungsphasen (wie z.B. Begrüßung, Formulierung des Anliegens, Klärung und Bearbeitung des Anliegens und Verabschiedung) hilfreiche Formulierungen und Leitfragen erarbeiteten.

Diese Formulierungen bilden die Grundlage für das Konzept unserer Beratung, das auf das aktive Suchen und Finden eigener Problemlösungen fokussiert, statt diese von außen, durch Lehrende oder uns Tutor/inn/en, vorzugeben. Dabei ist zentral, dass in einem Kommunikationsprozess gemeinsam das Problemfeld definiert und anschließend der Beratungsbedarf geklärt wird. Aktives Zuhören und

Gegenfragen sollten uns dabei helfen, bestehende Erwartungen und Beratungsanliegen zu klären.

Durch die selbständige, von uns unterstützte und detaillierte Analyse des Problems ist eine punktuelle Hilfestellung zumeist ausreichend, damit die Studierenden in der Lage sind, selbstständig zu einem befriedigenden (Zwischen-)Ergebnis zu gelangen. Dabei ist es gerade von besonderer Bedeutung, den jeweiligen Erkenntnis- und Lernwegen genügend Raum zur selbstständigen Entfaltung zu geben.

Die intensive Beschäftigung mit der Bedeutung von Beratung und das aktive Auseinandersetzen mit und in Beratungsszenarien hat schon im Vorfeld zu größerer Handlungssicherheit geführt.

3. Werkstattgespräche und Beratung in Lerngruppen

Im Praxisfeld der tutoriellen Werkstattarbeit fanden die Erkenntnisse Anwendung, zu denen wir im Rahmen der vorbereitenden Workshops gelangt sind.

Die Werkstattgespräche (z.B. zu den Themen Selbst- und Zeitmanagement, qualitative und quantitative Forschungsmethoden oder Hausarbeiten schreiben) bieten den Studierenden geeignete Situationen, in welchen sie gegenseitige Unterstützung bei ihren individuellen Problemen erfahren können. Unterstützt durch die Expertise von Lehrenden haben wir die Studierenden aus unterschiedlichen Fachrichtungen in spannenden Diskussionen begleitet und sehr positive Reaktionen auf das gegenseitige Feedback und die Beleuchtung ihrer Problemstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven erhalten. Die Aspekte interdisziplinärer Erfahrungsaustausch, Feedback und Rückmeldung durch Peers und Erörterung verschiedener Perspektiven, die eine elementare Bedeutung für das von uns in den Workshops entwickelte Verständnis des Forschungszyklus darstellen, wurden von den Teilnehmern der Werkstattgespräche als Bereicherung für ihre Anliegen empfunden.

Um dauerhaft vom Feedback anderer Studierender profitieren zu können, nutzen viele Studierende die Möglichkeiten einer sich aus den Werkstattgesprächen ergebenden, fortlaufenden und angeleiteten Arbeitsgruppe. In diesen Arbeitsgruppen schätzen die Studierenden insbesondere die Offenheit und Kollegialität, die Nachfragemöglichkeiten und den Raum für selbstbestimmtes Lernen – wesentliche Aspekte des Lernens, die leider häufig in den „normalen“ Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden zu kurz kommen. Forschend zu Lernen benötigt aber ausreichend Lern-Zeit und gestaltete Lern-Räume. Beides steht den Studierenden mit bzw. in der Werkstatt zur Verfügung.

Ausblick: Wie verbessert dieses Projekt Studium und Lehre?

Das Projektvorhaben FLEx initiiert in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften eine Forschungswerkstatt, in der Studierende aller Studienphasen unter Anleitung, Begleitung und Beratung von erfahrenen und geschulten Tutorinnen und Tutores Projekte zum forschenden Lernen gemeinsam bearbeiten. Im Rahmen der Forschungswerkstatt verbindet sich dieser gemeinsame (interdisziplinäre) Austausch auf Peer-Ebene mit den jeweiligen Fachinhalten der Studien- und Forschungsarbeiten und schafft so den Rahmen für eine produktive und motivierende Lernatmosphäre. Die forschenden Lernprozesse der Studierenden richten sich dementsprechend ganzheitlich auf die Verbindung von Fachinhalten, Forschungspraxis und Wissenschaftskultur. In Bezug auf die durch die Bologna-Reformen geforderte Unterstützung der Lernprozesse und Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten der Studierenden geht es dabei vor allem darum,

- kognitive Lernstrategien zu fördern, die auf Verstehen, die Auseinandersetzung mit komplexen und authentischen Problemzusammenhängen („problem based learning“) und eine theoretische Einordnung des Lerngegenstandes zielen,
- die intrinsische Motivation für das gewählte Fachstudium durch zunehmende Eigenaktivität zu fördern und zu erhöhen,
- Forschungskompetenzen (auf unterschiedlichem Niveau) aufzubauen und zu entwickeln,
- den fachbezogenen Interessensspielraum durch eigene Forschungsleistungen zu erweitern,
- die Fähigkeit zur Selbstorganisation zu fördern,
- das eigene Lernen, die eigenen Lernstrategien vor dem Hintergrund fachspezifischer Erwartungen an die Kompetenzentwicklung zu reflektieren und
- die Integration in einen wissenschaftsbezogenen fachkulturellen Kontext zu begleiten.

Der Lernort Forschungswerkstatt als didaktisches Labor ist ein dynamischeres und flexibleres Lehr-Lernformat als ein semesterbegleitendes Veranstaltungsformat, da hier projektbezogene und individuell gestaltete Beratungs- und Unterstützungsleistungen angeboten werden können. Durch ein ständiges *work in progress* ist es möglich, unterschiedliche Arbeitstempi mit unterschiedlichen Hilfen zu begleiten (individuelle Förderung). Darüber hinaus bietet dieses Format einen, im Rahmen wissenschaftlich-forschenden Lernens, sichtbaren Kontrapunkt zu den vielfach beklagten Verschulungstendenzen im sogenannten Bologna-Prozess. Insofern bietet die Forschungswerkstatt hier ein Lernformat, das die Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt des studentischen Lernens rückt.

Perspektivisch soll dieses Werkstattangebot nach der Erprobung in die Studiengangsmodule der neuen Lehramtsstudiengänge integriert werden. Möglichkeiten bieten sich dafür sowohl in der Bachelor- wie auch in der Masterphase an.

Literatur

- Boud, David / Cohen, C. / Sampson, J. (Hrsg.) (2001): Peer Learning in Higher Education. Learning From and With Each Other. London.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Mit einem Vorwort von Ludwig Huber, Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, Bonn.
- Huber, Ludwig (1999): An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1999, S. 25-44.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig / Hellmer, J. / Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 9-35.
- Roters, Bianca / Schneider, R. / Koch-Priewe, B. / Thiele, J. / Wildt, J. (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn.
- Schneider, Ralf (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Dortmund. [abrufbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/26029>].
- Schneider, Ralf / Wildt, J. (2007): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Journal Hochschuldidaktik, 18 (2), 11-15.
- Schneider, Ralf / Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Huber, L. / Hellmer, J. / Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 53-68.
- Welbers, Ulrich (2009): Humboldts Herz. Zur Anatomie eines Bildungsideals. In: Schneider, Ralf / Szczyrba, B. / Welbers, U. / Wildt, J. (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld, S. 21-41.

Autor/inn/en

Matthias Wiemer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund und leitet das Tutoren- und Multiplikatorenprogramm. Seit Oktober 2010 koordiniert er die Forschungswerkstatt für die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften (FLEx) und bildet u.a. Tutorinnen zur forschungsbezogenen Beratung Studierender aus. Darüber hinaus ist er Sprecher des Netzwerks Tutorienarbeit an Hochschulen.
E-Mail: matthias.wiemer@tu-dortmund.de

Dr. *Ralf Schneider* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund. Er ist Leiter der Forschungswerkstatt für die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften (FLEx) und der Forschungswerkstatt im Projekt dortMINT mit dem Schwerpunkt Diagnose und individuelle Förderung. Im Rahmen dieser Tätigkeiten bildet er u.a. Tutorinnen zur forschungsbezogenen Beratung Studierender aus.
E-Mail: ralf.schneider@tu-dortmund.de

Stefanie Koschel befindet sich in der Masterphase ihres Studiums der Unterrichtsfächer Psychologie und Philosophie an der TU Dortmund. Seit Beginn des Projekts FLEx im Oktober 2010 arbeitet sie dort als Tutorin mit dem Arbeitsschwerpunkt „quantitative Forschungsmethoden“, zu dem sie Workshops anbietet und Studierende berät. Sie motiviert besonders die Möglichkeit, die Studienbedingungen an der TU zu verbessern und sich gemeinsam mit den Studierenden den Herausforderungen des selbstständigen Forschens zu stellen und an ihnen zu wachsen.
E-Mail: stefanie.koschel@tu-dortmund.de

Simona Maier studiert Angewandte Literatur- und Kulturwissenschaften im 4. Fachsemester an der TU Dortmund. Als Tutorin arbeitet sie seit Oktober 2010 in der Forschungswerkstatt FLEx mit dem Arbeitsschwerpunkt „wissenschaftliches Schreiben“, zu dem sie Workshops anbietet und Studierende berät.
E-Mail: simona.maier@tu-dortmund.de

FLEx

Ein Werkstattangebot der
TU Dortmund für Studierende
der Geistes-, Kultur- und
Sozialwissenschaften

Forschen · Lernen · Experimentieren

Unsere Öffnungszeiten im September:

montags 9.00-14.00 Uhr

dienstags und mittwochs 11.00-16.00 Uhr

Die Öffnungszeiten für das Wintersemester 2011/12 geben wir demnächst auf unserer Webseite bekannt:

http://www.hdz.tu-dortmund.de/flex_startseite/

Lehr-Coaching in der Praxis – das „LeWi-Coaching“

Marion Kamphans / Christiane Ernst / Jennifer Eickelmann / Sigrid Metz-Göckel

Lehr-Coaching in der Praxis – das „LeWi-Coaching“

Das „LeWi-Coaching“ ist eine individuelle prozessorientierte Beratung und Begleitung von Lehrpersonen mit dem Ziel, ihre Lehrkompetenzen zu fördern und langfristig zu erhöhen. Es kombiniert individuelle Beratung und begleitendes Coaching von Lehrpersonen mit einer methodisch anspruchsvollen Begleitforschung und orientiert sich an den formulierten Optimierungswünschen der Lehrperson für ihre Lehre.

Dieses ‚Lehr-Coaching‘ setzt direkt an der Lehrpraxis der Lehrenden an. Sein innovativer Bestandteil ist „das Erproben“ hochschuldidaktischer „Mini-Interventionen“ (meist interaktiver Elemente) in laufenden Lehrveranstaltungen. Diese werden in enger Zusammenarbeit von Lehrperson und Coach entwickelt und ihre Durchführung in der Lehrveranstaltung teilnehmend beobachtet. Mehrmalige Feedbackgespräche inspirieren die Lehrperson dazu, ihr Lehrkonzept zu reflektieren und ihr Methodenrepertoire auszubauen.

Professionalisierung der Lehre über Projektförderung⁽¹⁾

Die Forschung zur Hochschullehre hat über das Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Professionalisierung der Hochschullehre neuen Aufschwung erhalten⁽²⁾. Das geförderte Verbundprojekt „LeWi – Lehre, Wirksamkeit und Intervention. Einstellung von Lehrenden zur Lehre, Studienerfolg und Wirksamkeit von Interventionen zugunsten guter Lehre“⁽³⁾ geht den folgenden drei Fragen nach:

- Wie wirken sich unterschiedliche Lehrformate auf die Motivation und Lerneffekte der Studierenden aus?
- Welche Rolle spielt dabei die Haltung der Lehrenden zu ihrer Lehre?

(1) Die folgenden Abschnitte fußen im Wesentlichen auf dem Beitrag: Metz-Göckel/Kamphans: Die Universität als emotionaler Ort (2011).

(2) Das Programm hat über Drittmittel viele Forschungsverbünde ermöglicht.

(3) Es handelt sich um eine vergleichende Untersuchung in technisch-naturwissenschaftlichen, sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an ausgewählten (Technischen) Universitäten. Kooperationspartner sind die Leuphana Universität (Prof. Dr. Christa Cremer-Renz, Dr. Bettina Jansen-Schulz, Brit-Maren Block), die TU München (Prof. Dr. Susanne Ihlen, Wolfram Schneider), die TU Braunschweig (Prof. Dr. Elke Heise, Ute Zaepernick-Rothe) sowie die TU Dortmund (Leitung: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans und Christiane Ernst, Jennifer Eickelmann).

- Welche Bedeutung hat die Geschlechtszugehörigkeit in den Lehr-Lern-Interaktionen für den studentischen Lernerfolg?

Diese Fragen untersucht das Forschungsteam kleinschrittig, indem mit den Lehrenden didaktische Interventionen in ihren Lehrveranstaltungen vereinbart und in ihrer Wirkung erforscht werden.

Im ersten Schritt richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Lehrenden, deren Einstellung zu und Zufriedenheit mit der Lehre in einer bundesweiten Online-Befragung eruiert worden ist. Daraus wurde ein Instrument zur Messung der Lehrzufriedenheit entwickelt (Zaepernick-Rothe/Heise 2010). Zusätzlich wurden an drei Universitäten insgesamt 80 Leitfaden-Interviews mit Lehrenden durchgeführt. Ihre Auswertung ergab eine sehr skeptische Haltung zu einer allgemeinen hochschuldidaktischen Weiterbildung in Gruppen, die nicht auf den fachlichen Kontext bezogen ist. Aus diesem Grund wurden Überlegungen angestellt, wie hochschuldidaktische Weiterbildungen und ihre Untersuchung näher an den Lehrpersonen und ihren Fachdisziplinen ansetzen könnten.

In einem zweiten Schritt werden einzelne Lehrende aufgrund der qualitativen Interviewergebnisse zu hochschuldidaktischen Weiterbildungen angeregt, kleine Veränderungen in ihre Lehre einzuführen, z.B. kurze interaktive Frage-Antwort-Sequenzen zum Vorlesungsstoff, meist in Vorlesungen, in denen die studentische Aufmerksamkeit durch aktivierende Verfahren angeregt und der Vorlesungsfluss unterbrochen wird.

In einem dritten Schritt werden diese Veränderungen in der Stoffvermittlung auf ihre Wirksamkeit bei den Studierenden ‚überprüft‘ und zwar mit einem eigens entwickelten wissenschaftlichen Instrumenten-Set. In einem Prä- und Postvergleich wird die Durchführung der Lehrveranstaltungen vor, während und nach den Interventionen von zwei teilnehmenden Teammitgliedern beobachtet, eine Person beobachtet die Studierenden und den Verlauf der Sitzung anhand eines Beobachtungsleitfadens, die andere fokussiert die Lehrperson und macht sich als Coach weitere Gedanken zur Beratung.

Bei der Auswertung sind wir daher nicht nur auf die Selbstauskünfte der Lehrenden und Studierenden angewiesen, sondern können auch Fremdbeobachtungen der Lehrsituation einbeziehen.

Die Untersuchung konzentriert sich auf die Person der Lehrenden, die individuell beraten und in wiederholten Feedback-Gesprächen begleitet wird. Für dieses Format haben wir den Begriff „LeWI-Coaching – Individuelle Beratung zur Lehrkompetenz“ gewählt (ausführlicher zum Konzept siehe Metz-Göckel/Kamphans/Ernst/Funger 2010). Wir sprechen die Lehrpersonen an als Expert/inn/en ihres Fachwissens und ihrer Lehrerfahrungen, zugleich aber auch als Lernende, indem wir sie als Ko-Produzent/inn/en neuen Wissens in einen gemeinsamen Forschungsprozess und neue Lehrerfahrungen einbinden.

Ziel ist es, die Lehrenden anzuregen, ihre Lehrinhalte und -methoden aus der Perspektive ihrer Studierenden wahrzunehmen, ihre Aufmerksamkeit und Beteiligung zu erhöhen und somit ihre Lernprozesse zu unterstützen. Dazu dienen mehrere Rückmeldungen (per Fragebögen erhoben) aus studentischer Perspektive und die Beobachtungsprotokolle der teilnehmenden Beobachterinnen.

Dieser Perspektivwechsel ist methodologisch wichtig. Denn „wir nehmen jeweils völlig Verschiedenes wahr, je nachdem in welcher Größendimension unsere Wahrnehmung angesiedelt ist... Standort und Blickrichtung bedingen die Hinsicht auf den Gegenstand und konstituieren die in dieser Hinsicht mögliche Ansicht, während zugleich andere Ansichten verdeckt bleiben“ (Pregel 2000: 87f.). Wenn wir die Personen aus großer Nähe fokussieren, hier in einer konkreten Lehrsituation, erfassen wir selbst aus mehreren Perspektiven nur einen kleinen Ausschnitt und lassen vieles im Hintergrund, z.B. die Rahmenbedingungen und die curriculare Einbettung der Lehrveranstaltung. Mit unserer Scharfeinstellung auf die kleine Einheit Lehrveranstaltung erfahren wir aber mehr Details, die für die Lehr- und Lernprozesse bedeutsam sind, z.B. wie begeistert Studierende sein können bei dem Gefühl in der Lehr-Lern-Interaktion ernst genommen zu werden. Gleichzeitig sehen wir auch, wie begeistert Lehrende sind, wenn sich die Studierenden für den Stoff ihrer Vorlesung interessieren und ‚echte‘ Interaktionen stattfinden⁽⁴⁾.

Das Wissen um die Befangenheit der Selbstwahrnehmung und die Perspektivität der sozialen Wahrnehmung können für die Wahrnehmung von Geschlechteraspekten in Lehr-Lern-Interaktionen aufschlussreich sein. Geschlechterdiskriminierungen sind im Studium in der Regel nicht offensichtlich. Wenn, dann wirken sie eher verdeckt und subtil

(4) Eine Lehrperson kann nicht beliebig viele Perspektiven einnehmen, an denen sie ihre Lehre ausrichtet. Sie kann sich an der Stoffvermittlung, dem Entwicklungsprozess der Studierenden, an deren sozio-emotionalem Wachstum oder an einer Studienreform ausrichten, so Pratt (2000).

(Metz-Göckel et al 2010; Metz-Göckel/Kamphans 2011; Müller 2008; Müntz 2002). Die subtilen Differenzierungen sind der Wahrnehmung dann eher zugänglich, wenn entsprechendes Genderwissen bekannt oder integriert ist. Die Perspektivität der (Selbst-)Wahrnehmung und die Subtilisierung der Genderdifferenzen sind zentrale Begriffe, die dem hochschuldidaktischen Vorgehen des LeWI-Coachings zugrunde liegen und zwar deshalb, weil es jeweils subjektive Wahrnehmungen sind, wie die Lehrenden ihre Lehre einschätzen und ihre Wirksamkeit bei den Studierenden antizipieren. Von einer Subtilisierung der Geschlechterdifferenzen gehen wir deshalb aus, weil die Lehrenden ihre Studierenden diskriminierungsfrei behandeln wollen, sich aber dennoch so verhalten können, dass Geschlechterdifferenzen eher bestärkt als neutralisiert werden, z.B. in der Art und Weise, wie sie die Studierenden adressieren, wem sie welche Art von Rückmeldung geben u.a.m. (vgl. Müntz 2002).

Im Folgenden stellen wir das Konzept des „LeWI-Coachings“ in seinen grundlegenden Elementen dar.

Konzept und Bestandteile des „LeWI-Coachings“

Das Format „LeWI-Coaching“ umfasst drei Phasen:

1. *Kontaktaufnahme und Erstgespräch*: Die Optimierungswünsche und Ziele der interessierten Lehrperson für ihre Lehre werden erörtert und vereinbart.
2. *Individuelle Beratung und Coaching*: In mehreren Beratungsgesprächen werden „Mini-Interventionen“ als konkrete Modifikation des praktizierten Lehrformats entwickelt und dann von der Lehrperson in ihrer Veranstaltung durchgeführt. Die Mini-Interventionen, z.B. kurze Frage-Antwort-Sequenzen in Frontalvorlesungen, orientieren sich an den Veränderungswünschen der Lehrperson (Aufmerksamkeit und Verständnis der Studierenden).
3. *Feedback-Gespräche*: Nach jeder Veranstaltungssitzung wird ad hoc eine Rückmeldung der Beobachterinnen an die Lehrperson gegeben.

Da bei einigen Lehrenden ein großes Interesse bestand nach jeder Veranstaltung ein ausführliches Feedback zu erhalten, wurde die Rückmeldung über das Beobachtete mit Vorschlägen zur Modifikation für die nächste Sitzung kombiniert. Das Feedback wurde also „genutzt“, um gemeinsam mit der Lehrperson die neue Intervention zu entwickeln bzw. eine neue Methode vorzustellen und ihre Durchführung für die kommende Veranstaltung zu besprechen.

Mehrperspektive Begleitforschung und unterschiedliche methodische Zugänge

Die Begleitforschung ist mehrperspektivisch angelegt und setzt unterschiedliche methodische Ver-

fahren ein.

1. *Interviews und Gespräche*: Es werden sowohl leitfadengestützte Interviews mit Lehrenden als auch mehrere Gespräche im Verlauf des Coachings durchgeführt, vor allem Feedbackgespräche zu der durchgeführten Veranstaltung. Die Interviews mit den Lehrenden eruieren ihre Einstellung zur Lehre und zu den Studierenden.
2. *Teilnehmende Beobachtungen*: Die teilnehmende Beobachtung wird anhand eines Beobachtungsbogens in den Lehrveranstaltungen von zwei Teammitgliedern (eine Forscherin, eine Coach) durchgeführt.
3. *Einstellungsmessung* bei dem Lehrenden: drei Mal schriftlich zu drei Messzeitpunkten, vor der Intervention und nach der ersten Intervention und bei der letzten teilnehmenden Beobachtung, einer Sitzung ohne Intervention.
4. *Fragebogenerhebungen*: Die Fragebögen erfassen die Rückmeldungen der Studierenden (drei Mal schriftlich zu drei Messzeitpunkten, ein Mal mündlich) zur durchgeführten Veranstaltung und ermöglichen durch die mehrmalige Befragung Einblick in Veränderungen.

Erfahrungen mit dem „LeWI-Coaching“

Die Begleitforschung prüft insgesamt die Wirkung der hochschuldidaktischen Interventionen auf die Lehr- und Studienzufriedenheit sowie ihre langfristige Effektivität. Bisherige Erfahrungen mit dem „LeWI-Coaching“ sind:

- Die Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Studierenden nehmen zu.
- Aufmerksamkeit und Spaß steigen bei der Lehrperson wie bei den Studierenden.
- Die Lehrperson erkennt Lernfortschritte und kann besser einschätzen, was die Studierenden verstanden oder auch nicht verstanden haben.
- Die Lehrperson übernimmt Erlerntes für nachfolgende Lehrveranstaltungen und kommuniziert mit Kolleg/inn/en darüber.

Feedback seitens der Lehrpersonen z. B.: „Überraschend einfach umzusetzen, überraschend effektiv.“ „Die Studierenden haben sich angenommen gefühlt.“ „Die Studierenden haben eine konsequente Anwesenheit über das gesamte Semester gezeigt.“

Die Funktion des Coaches kann in den Fachdisziplinen unterschiedlich sein, so der erste Eindruck. Während wir in dem einen Fach eher externe Berater sind, die etwas ‚Neues‘ hereinbringen, sind wir z.B. in der Erziehungswissenschaft eher externe ‚Verbündete‘, die das Veranstaltungskonzept lediglich modifizieren. Das Coaching ist daher je nach Fachkultur modifiziert.

Die Rückmeldungen seitens der Lehrenden sind recht positiv. Drei Lehrende eines ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichs haben sich auch in ihren Pausen über das LeWI-Coaching und seine Effektivität ausgetauscht. Es zeichnen sich daher Wirkungen auf die Fachkultur ab, sich über aktivierende Lehrmethoden unabhängig von unseren Beratungs- und Feedbackgesprächen auszutauschen. Einen solchen sich selbst verstärkenden Prozess anzuregen, stellt schon fast ein Optimum unserer Lehrinterventionen dar.

Fazit

Die Auswertung ist noch nicht abgeschlossen. Wir gehen davon aus, dass sich statistisch nur minimale Veränderungen feststellen lassen, da wir nur minimale Veränderungen in der Lehre induziert haben. Wir haben aber den Eindruck, dass bei mehrmaligen und kontinuierlichen Veränderungen in kleinen Schritten, so die Motivation der Lehrperson erhalten bleibt und der Zeitaufwand sich in Grenzen hält, sich Gratifikationen abzeichnen, sei es in der Aufmerksamkeitssteigerung der Studierenden, der Zufriedenheit auf beiden Seiten und in den Prüfungserfolgen. Wenn der Aufwand zum Erfolg längerfristig in einer guten Relation steht, dann lohnt sich der anfängliche Mehraufwand. Das gilt es zu beweisen und weitere Forschung zu betreiben.

Literatur

- Block, Brit-Maren (2011): Fachbezogene Hochschuldidaktik. Forschung und Lehre im Dialog. In: Dudeck, Anne / Jansen-Schulz, Bettina: Hochschule entwickeln. Festschrift für Christa Cremer-Renz. Baden Baden: Nomos, S. 185-200.
- Metz-Göckel, Sigrid / Kamphans, Marion / Ernst, Christiane / Funger, Anna (2010): Mythos gute Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole / Ladwig, Annette / Stahr, Ingeborg (Hrsg.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Opladen: Budrich Uni Press, S. 13-29.
- Metz-Göckel, Sigrid / Kamphans, Marion (2011): Die Universität als emotionaler Ort. In: Dudeck, Anne / Jansen-Schulz, Bettina: Hochschule entwickeln. Festschrift für Christa Cremer-Renz. Baden Baden: Nomos Verlag, S. 176-178.
- Müller, Ursula 2008: De-Institutionalisierung und gendered subtexts. ‚Asymmetrische Geschlechterkultur an der Hochschule‘ revisited. In: Zimmermann, Karin / Kamphans, Marion / Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143-156.
- Münst, Agnes Senganata (2002): Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschullehre. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Pratt, Daniel (2000): Good Teaching – One size fits all? In: Pratt, Daniel: An Up-date on Teaching Theory. San Francisco, <http://www.teachingperspectives.com>.

Pregel, Annedore (2000): Perspektivitätstheoretische Fragen an die (De-)Konstruktionsdebatte. In: Lemmermöhle, Doris / Fischer, Dietlind / Klika, Dorle / Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Opladen: Leske + Budrich.

Zaepernick-Rothe, Ute / Heise, Elke (2011): Zufriedenheit von Hochschullehrenden mit ihrer Lehrtätigkeit. Forschungsreferat auf dem 47. Kongress der DGPs in Bremen.

Die Autorinnen:

Prof. Dr. *Sigrid Metz-Göckel* und *Marion Kamphans* leiten das Projekt „LeWI - Lehre, Wirksamkeit und Intervention“. *Christiane Ernst* und *Jennifer Eickelmann* sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen.

E-Mail:

sigrid.metz-goeckel@tu-dortmund.de

marion.kamphans@tu-dortmund.de

„Coaching für gute Lehre“

Ablauf und Umsetzung der Veranstaltung als Element hochschuldidaktischer Weiterbildung im Rahmen praxisbegleitender Beratung für Lehrende der TU Dortmund

Jutta Wergen

Die Unterstützung von Lehrenden im Rahmen von Lehrcoaching findet sich immer öfter in den Programmen hochschuldidaktischer Einrichtungen und Abteilungen, z.B. die Veranstaltung „Coaching für gute Lehre“ im Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund oder das Programm „Lehrenden-Coachings für Neuberufene“ an der FH Köln. Diese Beispiele zeigen: Coaching ist als Beratungskonzept in der Hochschule (vgl. Pohl und Husmann 2009; Schreyögg 2009) und in der Hochschuldidaktik (vgl. Wildt et al. 2006) angekommen, und auch die HRK empfiehlt Coaching als Mittel zur „Verbesserung der individuellen Lehrkompetenz“ (HRK 2008: 5). Coaching unterstützt Lehrende dabei, eigene Lehrziele zu entwickeln, umzusetzen und zu bewerten. „Coaching versetzt Coachees in die Lage, „ihre psychischen und physischen Energien so zu mobilisieren, dass die geforderte Leistungsfähigkeit just in time auch zur Verfügung steht“ (Wildt 2006: 32).

Im Lehrangebot des Hochschuldidaktischen Zentrums der TU Dortmund wurde im Wintersemester 2010/11 und im Sommersemester 2011 die Veranstaltung „Coaching für gute Lehre“ als praxisbegleitende Beratung für Lehrende angeboten. Diese Lehrveranstaltung umfasste 12 bzw. 8 Akademische Einheiten (AE) und fand im jeweiligen Semester einmal pro Monat statt. Ziel der Veranstaltung war es, Lehrende bei Veränderungs- und Verbesserungswünschen ihrer Lehre zu begleiten und sie dabei zu unterstützen, Probleme und Herausforderungen der

eigenen Lehre bewältigen, neue Lehr- und Lernziele zu entwickeln und zu erreichen.

„Coaching für gute Lehre“ ist Bestandteil der praxisbegleitenden Beratung, die wiederum ein Bestandteil des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms ist, das mit dem Zertifikat "Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ abgeschlossen werden kann.

Der folgende Praxisbericht bezieht sich auf die erstmalige Durchführung dieser Veranstaltung an der 15 Lehrende der Technischen Universität Dortmund aus unterschiedlichen Fakultäten der Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften teilgenommen haben.

Anlässe des Coachings in der Lehre

Unter den von den Teilnehmenden vorab abgefragten, geäußerten Gründen für die Teilnahme an der Veranstaltung zeigt sich, dass nicht nur die durch die Bologna-Reform ausgelöste Veränderung der Studienstrukturen sich stark auf die Lehre auswirkt, für Lehrende ergeben sich auch neue Aufgaben durch die Besetzung neuer, interdisziplinärer Forschungsfelder, sowie durch technische Entwicklungen in der Lehre wie E-Learning-Tools, Whiteboards etc. Weitere Coachinganlässe ergaben sich durch die vielfältigen Anforderungen des Lehrens, Prüfens, Beratens, oder durch die äußeren Lehrbedingungen z.B. von großen Gruppen und kleinen Räumen.

Anliegen der Lehrenden

Bei dem ersten Veranstaltungstermin der Veranstaltung „Coaching für gute Lehre“ wurden die Anliegen der Lehrenden in der Gruppe gemeinsam mit der Unterstützung des Coachs eingegrenzt. Die Coachinganliegen der Teilnehmenden bezogen sich hauptsächlich auf Wünsche zur Verbesserung der eigenen, erlebten Lehrkompetenz. Das Motivieren von Studierenden / die Verbesserung der Motivation der Studierenden, die Aktivierung von großen Gruppen, die Wahrnehmung der eigenen Person in Lehrveranstaltungen und die Selbstorganisation in der Lehre (insbesondere bei Neuberufenen) waren konkrete Anliegen der Lehrenden. Ein mehrfach genanntes Anliegen, besonders der jungen Lehrenden am Anfang ihrer Lehrtätigkeit, war der Wunsch eine gute ‚Performance‘ in der Lehrveranstaltung zu entwickeln, z.B. die eigene Wirkung auf die Studierenden zu verbessern indem sie „langsamer lehren“, „ruhiger sprechen“ oder „souveräner auftreten“ und „Kompetenz ausstrahlen“.

Um die Themen der Lehrenden umfassend zu bearbeiten, erwies sich die Rückbesinnung auf deren vorhandene Kompetenzen und Ressourcen für die Coachingprozesse als hilfreich, insbesondere weil sich die Anliegen mit den Kompetenzen und Ressourcen innerhalb der Gruppe gut ergänzen konnten. Vorhanden waren bei den Lehrenden der TU Dortmund unter anderem hohe Fachkompetenz, z.B. „alle fachlichen Themen bedienen“, die „Lehre an der Forschung ausrichten“, Beratungskompetenzen, „Studierende gut beraten“ und Methodenkompetenzen wie „Übungsaufgaben verständlich erklären“, oder „bearbeitbare Aufgabenpakete schnüren“.

Coachingziel vereinbaren

Nachdem die Veränderungswünsche und die Ressourcen und Kompetenzen der Lehrenden thematisiert waren, wurden konkrete Coachingvereinbarungen geschlossen.

Jede/r Lehrende/r hatte die Möglichkeit für sich ein Ziel mit mehreren Teilzielen zu definieren, das später im Coaching als „Fall“ bearbeitet werden konnte. Ziele waren z.B. „Ich will als Lehrende sicher auftreten können und über meine Kompetenz wahr-

genommen werden“, „Ich will mit Verunsicherungen durch Studierende oder äußere Bedingungen im Lehralltag souveräner umgehen“, „Ich möchte meine Lehre mehr aktivierend gestalten“, oder „Ich möchte als junge Lehrende kompetent wahrgenommen werden“.

Den Coachingprozess strukturieren

In den folgenden Monaten des Semesters erfolgte die Bearbeitungsphase der gewählten Themen. Das geschah lösungsorientiert in kreativen Prozessen, beispielsweise im Rahmen von Rollenspielen, Symbolarbeit oder gemeinsamen Diskussionen. Dabei war die gesamte Gruppe in den Prozess der Zielerreichung einbezogen.

Es erwies es sich als hilfreich, nach der Klärung der Coachinganliegen bzw. der Formulierung der Coachingziele der Lehrenden diese in das zeitliche Schema der Veranstaltung einzugliedern: Anliegen, die den Beginn der Lehrveranstaltung betrafen, wurden also auch in der ersten Veranstaltung bearbeitet; Anliegen, die Feedbackprozesse betrafen, kamen am Ende des Semesters zur Sprache. Auf diese Weise ergab sich eine nachvollziehbare Struktur für die Lehrenden und die einzelnen Fälle ließen sich günstig zeitlich aufeinander aufbauend bearbeiten, auch weil die Veranstaltung „Coaching für gute Lehre“ am Anfang des Semesters begann und mit dem Semesterende abschloss. Außerdem konnten durch dieses Vorgehen Coachinganliegen in ihrem zeitlichen Geschehen in der eigenen Lehre der Teilnehmenden noch während des Semesterverlaufs angepasst und modifiziert werden (s. Tabelle 1).

Hauptperson einer Sitzung war immer diejenige Person, die das Anliegen eingebracht hatte und für die es galt, ihr individuelles Ziel zu erreichen. Die anderen Lehrenden brachten ihre Ressourcen mit ein, der Coach leitete die Veranstaltung und trug die Verantwortung für einen erfolgreichen Coachingprozess der Lehrenden.

Das Coaching abschließen

Die Anlehnung der Veranstaltungsstruktur an die zeitliche Abfolge einer Lehrveranstaltung führte dazu, dass zum Ende der Veranstaltung chronolo-

Tabelle 1: Beispielablauf aus der Durchführung

Anliegen zeitliche Einordnung		mögliche Methoden
Anliegen klären, Coachingvereinbarungen treffen	1. Sitzung	Gespräch, Partner/inneninterview, Brainstorming
Welche Rollen will ich als Lehrende/r einnehmen	2. Sitzung	Szenische Aufstellung
Gute Vorbereitung für die Lehrveranstaltung realisieren	3. Sitzung	Brainstorming, Gliederung
Sicheres Auftreten in der Lehrveranstaltung	4. Sitzung	Rollenspiel
Wie verbessere ich meinen Einfluss auf die Selbstorganisation von Studierenden	5. Sitzung	Diskussion
Wie gehe ich mit negativem Feedback um	6. Sitzung	Partnerinterview, Diskussionsion

gisch alle Themen der Teilnehmenden erschöpfend bearbeitet waren. Die Reflexion der zurückliegenden Lehrveranstaltungen der Lehrenden sowie der Veranstaltung „Coaching für gute Lehre“ lagen daher zeitlich nah beieinander. Diese zeitliche Überschneidung erleichterte die Reflexion auf die eigene Entwicklung als Lehrende/r und die Überprüfung der Zielerreichung des Zieles im Coaching. Als Lern- und Coachingerfolg werteten die Lehrenden die neuen, zusätzlichen Perspektiven, die sie durch das Coaching gewannen. Hilfreich waren auch das „gemeinsame offene Denken“ und das „Einbringen eigener Ziele“ in die Veranstaltung. Als besonders hilfreich und nachhaltig empfanden die Lehrenden, dass es ihnen in der Veranstaltung möglich war, selber an ihrem eigenen Coachingziel zu arbeiten und somit eine eigene Lösung zu generieren. Mit der Freude über die Verbesserung der eigenen Lehrkompetenz entwickelten die Lehrenden bereits einen Ausblick auf neue Ziele, die es im nächsten Semester zu erreichen gilt.

Literatur

HRK (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. (3. Mitgliederversammlung der HRK am 22.04.2008). Bonn. Online verfügbar unter [http://www.hrk.de/bolo-](http://www.hrk.de/bolo-gna/de/download/dateien/rlehrebeschluss2008.pdf)

[gna/de/download/dateien/rlehrebeschluss2008.pdf](http://www.hrk.de/bolo-gna/de/download/dateien/rlehrebeschluss2008.pdf) [zuletzt geprüft am 07.08.2011].

- Pohl, Michael / Husmann, Dörte (2009): Navigationskompetenzen an der Hochschule – Coaching als Bestandteil wissenschaftlicher Qualifikation. In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16 (2), S. 134–149.
- Schreyögg, Bettina (2009): Coaching von etablierten Professor/innen. In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16 (2), S. 212–219.
- Wildt, Johannes (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Johannes Wildt, Birgit Szczyrba und Beatrix Wildt (Hrsg.): *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 117), S. 12–39.
- Wildt, Johannes / Szczyrba, Birgit / Wildt, Beatrix (Hrsg.) (2006): *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 117).

Autorin:

Dr. *Jutta Wergen*, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hochschuldidaktischen Zentrum der Technischen Universität Dortmund und an der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: jutta.wergen@tu-dortmund.de

Wie kommt das Neue in die Hochschule?

Diese Frage drängt sich beim Blick auf die wertvollen Ergebnisse, die in der hochschuldidaktischen Forschung aktuell gewonnen werden, zunehmend auf. Um Lehre und Lernen an den Hochschulen tatsächlich zu verbessern, müssen die neuen Erkenntnisse in der Praxis angewandt werden, statt in den Schubladen zu verschwinden.

Vor diesem Hintergrund hat das BMBF (Projektträger DLR) das HDZ mit der Herausgabe einer **Schwerpunktausgabe der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE 6/3)** beauftragt, bei der die Frage nach der Umsetzung innovativer Lehre in den Hochschulen fokussiert wird. Gastherausgeber am HDZ sind *Tobias Haertel, Ralf Schneider und Johannes Wildt*.

Die Antworten auf den bereits erschienenen Call for Papers unterstreichen noch einmal die Relevanz des Themas: Über 60 Beitragsskizzen wurden bei der Redaktion eingereicht. Derzeit findet der Begutachtungsprozess statt, die Veröffentlichung der Schwerpunktausgabe „Wie kommt das Neue in die Hochschule?“ ist für den 21. Oktober vorgesehen (www.zfhe.at).

Mediation im Kontext von Lehre und Studium

Sigrid Dany

Konfliktbearbeitung, Konfliktmoderation, Schlichtung, Vermittlungsgespräche – alle diese Begriffe werden häufig unter dem „Containerbegriff“ (Glasl 2009, 221) Mediation zusammengefasst. Es wird der Eindruck erweckt, Mediation sei ein Allheilmittel, ein Instrument, das sich bei jeder Art von Streitigkeiten und Konflikten beliebig einsetzen ließe mit der Folge, dass andere bewährte Konzepte der konstruktiven Konfliktbearbeitung oft als überholt angesehen werden.

Mediation ist jedoch kein universell anwendbares Instrument. Schon allein die verschiedenen Formen der Mediation – Familienmediation, Organisationsmediation, Baumediation, Täter-Opfer-Mediation, Umweltmediation, um nur einige zu nennen – zeigen, dass es nicht **die** Standardmethode gibt.

Was Mediation unabhängig von ihren Formen kennzeichnet, sind die folgenden vier Elemente:

1. Mediation ist ein informelles außergerichtliches Verfahren.
2. Die Vermittlung im Konflikt erfolgt durch allparteiische Dritte.
3. Alle Konfliktbeteiligten werden einbezogen.
4. Ihre Teilnahme ist freiwillig, selbstbestimmt und konsensorientiert.

Die Vermittlung will den Konfliktparteien helfen, Konsenslösungen zu finden, die beiden Konfliktparteien gerecht werden, d.h. es sollen einvernehmliche Lösungen erarbeitet werden, die alle Seiten akzeptieren und tragen können. Es geht nicht darum, Kompromisse zu schließen.

Nach Glasl (2011) entwickelt sich ein Konflikt in neun Stufen. Mediation setzt in Situationen ein, die dieser Entwicklung zufolge den Konfliktstufen 3 bis 5 zugeordnet werden können (Taten, Images/Koalitionen, Gesichtsverlust). Die Konfliktparteien sind hier der Meinung, dass kein Reden mehr hilft (Stufe 3), sie neigen dazu, sich gegenseitig in negative Rollen zu manövrieren, werben um Anhänger (Stufe 4) und erleiden durch öffentliche und direkte Angriffe einen Gesichtsverlust (Stufe 5)⁽¹⁾.

(1) In den Stufen 1 (Verhärtung) und 2 (Debatte) sind sich die Konfliktparteien der Spannungen bewusst. Auch wenn hier schon das Schwarz-Weiß-Denken einsetzt, sind sie doch noch davon überzeugt, durch Gespräche die Spannungen zu lösen. Durch frühzeitige Konfliktberatung lässt sich in den meisten Fällen eine weitere Eskalation des Konflikts vermeiden. Auf den Stufen 6-9 ist eine Mediation nicht mehr erfolgversprechend. Auf diesen Stufen ist direktes Eingreifen erforderlich.

Mediation an der Hochschule

Streit, Stress, schlechte Stimmung, Schuldzuweisungen, Feindseligkeiten, lästern, ärgern – solche Verhaltensweisen sind auch im Universitätskontext vorhanden und stören das Lehr-/Lernklima und die Zusammenarbeit in Projekten. Darunter leiden Studierende wie Lehrende und auch Projektbeteiligte. Mediation kann hier aus Sackgassen heraushelfen und dauerhaft neue Wege zur Konfliktlösung aufzeigen. Durch die Mediation kommen die Parteien wieder in Kontakt.

Mediation kann an Hochschulen als Vermittlung in konkreten Konflikten genutzt werden. Sie übernehmen die Steuerung der Klärungsgespräche der Studierenden untereinander, zwischen Studierenden und Lehrenden, zwischen Lehrenden und zwischen Lehrenden und der Fakultäts- bzw. Institutsleitung.

Mediation bietet sich auch bei interkulturell angesiedelten Projekten an, bei denen kulturelle Differenzen den Arbeitsablauf nachhaltig stören. Interkulturelle Mediation fokussiert auf die kulturelle Zugehörigkeit der Konfliktparteien. In der interkulturellen Mediation werden die Konfliktparteien angeregt,

- die Entwicklung des Konflikts (mit Fokus auf interkulturelle Konflikte) zu verstehen und zu analysieren,
- die Möglichkeiten der Konfliktlösung zu analysieren,
- das Bewusstsein der eigenen kulturellen Prägung zu erweitern.

Der Mediationsprozess selbst muss notwendigerweise angepasst werden, um den kulturellen Hintergrund der Konfliktparteien zu berücksichtigen.

Wichtig ist in jedem Fall, dass der Mediator/die Mediatorin bei allen beteiligten Personen Vertrauen genießt und als uneingeschränkt unparteiisch gilt.

Das Verfahren, wie ich es in der Hochschule praktiziere und insbesondere in Bezug auf Lehre und Studium anbiete, ist in der Regel problem-bezogen. Es orientiert sich an dem Problemempfinden der Gegenwart.

1. Zu Beginn steht die Kontaktaufnahme entweder durch eine Konfliktpartei (und die Mediatorin informiert die andere Seite über den Wunsch nach einer Mediation) oder beide Konfliktparteien haben sich vorher darauf geeinigt, eine Mediation in Anspruch zu nehmen.

Im ersten Gespräch wird mit den Grundregeln der Mediation vertraut gemacht wie z.B. Vertraulichkeit, einander zuhören, optionale Einzelgespräche und die Möglichkeit des sofortigen Abbruchs.

2. In der Konfliktdarstellung werden die Streitpunkte herausgearbeitet, die Symptome des Konflikts werden deutlich. Wie sehen die unterschiedlichen Positionen aus? Lässt sich das Problem für jede Konfliktpartei auf je eine Formel, eine Aussage bringen?
3. Die Klärung der Interessen erfolgt in der anschließenden Konfliktherhellung. Dies ist das Herzstück der Mediation. Hier geht es um das Klären und Aussprechen (!) von Wünschen, Interessen, Bedürfnissen. Alte Kränkungen kommen zum Vorschein, die oft dem gegenwärtigen Konflikt zugrunde liegen. Die Aufgabe der Mediatorin ist in dieser wichtigsten Phase der Mediation, den Konfliktparteien den dazu notwendigen Schutz zur Verfügung zu stellen. Der Schutz besteht darin, gegenseitige Abwertungen der Konfliktparteien nicht zuzulassen sondern einzugreifen, ihnen durch die Moderation Sicherheit im Gespräch zu garantieren, durch Empathie eine Atmosphäre zu schaffen, in der es den Konfliktparteien gelingt, sich vertrauensvoll mitzuteilen. Je besser dies gelingt, umso leichter wird der Weg zur Einigung. Das Gefühl „hier löst sich etwas“ ist deutlich spürbar. Sichtbare Zeichen sind, dass die Konfliktparteien sich einander zuwenden und miteinander ins Gespräch kommen.
4. Danach werden Optionen zur Problemlösung erarbeitet und nach der Brainstorming-Methode zunächst unzensiert und unkommentiert aufgeschrieben. Optionen werden dann aussortiert oder modifiziert und Vereinbarungen werden getroffen, die auf einem Papier schriftlich festgehalten werden.
5. Aus den Vereinbarungen treffen die Konfliktparteien eine Übereinkunft und sie verpflichten sich mit ihrer Unterschrift, die Vereinbarung einzuhalten. Diese Unterschrift hat einen rein appellativen Charakter und ist nicht rechtsbindend.
6. Das Follow-up-Treffen zu einem vereinbarten Zeitpunkt kommt einem Bilanzgespräch gleich. Die zuvor getroffene Vereinbarung wird überprüft. Eventuell muss neu verhandelt werden, wenn etwas ungelöst ist. (vgl. Pühl 2010)

Mediation in der Lehre

Um Studierenden die Angst vor Konflikten und krisenhaften Situationen im Arbeitsleben zu nehmen, ist es ratsam, bereits während des Studiums das Thema „Konflikt“ zu enttabuisieren. Das Kennenlernen und Einüben von „Konfliktlösungsverfahren“ (Moderation, Gesprächsführung, auch Mediation), die zu einem konstruktiven Umgang mit Konflikten führen, sollten als Fach in Studiengängen gelehrt werden, die für Berufsfelder ausbilden, in denen erfahrungsgemäß häufig konfliktbeladene Situationen auftreten (z.B. Erziehungswissenschaften, Rehabilitationswissenschaften, Raumplanung, Bauingenieurwesen⁽²⁾, Architektur). Ebenso können „Konfliktlösungsverfahren“ Themenbereiche des studium fundamentale werden, denn der konstruktive Umgang mit Konflikten und die Sensibilisierung für Konflikte als Chance sollte nicht erst dann zum Thema werden, wenn die Konflikte bereits vorliegen.

Literatur

- Glasl, Friedrich (2011): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. 10. überarbeitete Auflage.
- Glasl, Friedrich (2009): Nachwort. In: Fredrike Bannink: Praxis der lösungs-fokussierten Mediation. Konzepte, Methoden und Übungen für MediatorInnen und Führungskräfte. Stuttgart: Concadora Verlag, S. 219 ff.
- Pühl, Harald (2010): Konfliktklärung in Teams und Organisationen. Berlin: Leutner.

Autorin

Dr. *Sigrid Dany*, Dipl.-Päd., Hochschuldidaktikerin, Coach und Mediatorin (BMWA); verantwortlich für den Arbeitsbereich hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung am HDZ der TU Dortmund.
E-Mail: sigrid.dany@tu-dortmund.de

(2) Im Masterstudiengang „Bauprozessmanagement und Immobilienwirtschaft“ (Lehrstuhl Prof. Gralla, Fakultät Architektur und Bauingenieurwesen) sind die Themen „Konfliktlösung“ und „Moderation von Prozessen“ Elemente des Moduls „Persönlichkeitsbildung und Rhetorik“ mit einer Teilleistungsprüfung.

Das Kerngeschäft Lehre innovativ entwickeln: Coaching für Neuberufene

Frank Linde

Kaum hat man je aus deutschen Hochschulen vernommen, dass Berufungen an der Feststellung mangelnder Eignung für die Lehre gescheitert seien. Denn so die bisherige Überzeugung: Die Eignung für die Lehre erweist sich dadurch, dass man lehrt. Der Nachweis der Lehrkompetenz wird durch den Nachweis bisheriger Lehrpraxis erbracht (vgl. Wildt 2011, S. 104).

Lernen in der und durch die Praxis ist ohne Zweifel ein Prozess, der zu Kompetenz führen kann. Ohne Praxis ist der Zuwachs an praktischer Handlungskompetenz kaum denkbar. Doch wenn ‚praktischer Vollzug‘ zur selbstständigen Ausübung des Lehrberufs an Hochschulen berechtigt, zeigt sich ein reduziertes Verständnis vom Lernen des Lehrens als Prozess einer ‚stummen‘ Habitualisierung in der Ausbildung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern. In ihrer praktischen Ausführung werden sie „wie der Zug, der sich beim Fahren seine Schienen selbst auslegt“ immer wieder aufs Neue reproduziert.

Aus hochschuldidaktischer Sicht bedarf eine solche Auffassung der Entwicklung und Feststellung von Lehrkompetenz einer Erweiterung. Denn Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer – zumindest in Deutschland – betrachten sich häufig in punkto Lehre als ausgelernt, wenn sie den „sicheren Hafen“ einer Professur erreicht haben (vgl. Wildt 2009, S. 220). Die Fachhochschule Köln hat 2010 mit ihrem LehrendenCoaching-Programm⁽¹⁾ begonnen, sich die Grenzen eines so verstandenen Lernprozesses zu vergegenwärtigen und die Frage nach einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Lehrkompetenz aufzuwerfen.

1 Gute Lehre von Anfang an – Herausforderung Studienreform für Neuberufene

Das für alle Neuberufenen verbindliche LehrendenCoaching verfolgt das Ziel, durch ein individuelles Coachingangebot die Professionalität der Lehrenden zu unterstützen. Auch die bereits erfahrenen Professorinnen und Professoren bezieht das Programm auf freiwilliger Basis durch ein Peer Coaching System unter professioneller Anleitung ein.

(1) unter der Leitung von Prof. Dr. Frank Linde, Hochschuldidaktischer Mentor der FH Köln (frank.linde@fh-koeln.de) und Dr. Birgit Szczyrba, Leiterin der Hochschuldidaktik in der Qualitätsoffensive Exzellente Lehre der FH Köln (birgit.szczyrba@fh-koeln.de)

Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen beginnen ihre Lehr-, Beratungs- und Prüfungstätigkeiten in der Regel ohne oder mit geringer hochschuldidaktischer Vorbildung und Erfahrung. Sie orientieren sich an ihren eigenen Erfahrungen und Modellen aus ihrer Studien- und Promotionszeit (vgl. Lübeck 2010) und geraten in das kulturelle „Fahrwasser“ ihrer neuen Fakultät (vgl. Wildt 2011, S. 104). Sie sind durch die neuen Studienziele, die durch den Bologna-Prozess eine Rolle spielen, mit der Erwartung konfrontiert, innovative Lehrkonzepte zu entwickeln (vgl. Szczyrba/Wiemer 2011) – ad hoc ist das beim Antritt als Hochschullehrende/r kaum zu leisten.

Diese Anfangssituation stellt Neuberufene vor große Herausforderungen. Sie sehen sich ohne anfängliche Lehrentlastung zum Zweck der Einarbeitung mit einem Volumen von achtzehn Semesterwochenstunden (an Fachhochschulen) konfrontiert. Die Studierenden als Zielgruppe sind noch nicht bekannt, es fehlen meist Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Lehrformaten – neben Vorlesungen und Übungen auch Seminare und Projekte. Es stellt sich die ‚Herkulesaufgabe‘ – so wird es von Neuberufenen oft empfunden – den „Kampf mit dem Stoff“ aufzunehmen, um ihn für die Studierenden in geeigneter Weise aufzubereiten (vgl. Lehner 2006). Studierendenzentrierung und kompetenzorientiertes Lehren stehen mangels Erfahrungen häufig erst einmal nicht im Fokus. Vielfach gerät in dieser Phase auch nicht in den Blick, dass Lehrveranstaltungen (zumeist) Prüfungen mit sich bringen. Gerade in jüngster Zeit hat sich eine neue Richtung der modulbegleitenden Prüfungen mit formativem Charakter etabliert. Zur Lehre gehört als Aufgabe auch die Beratung von Studierenden, für die nicht einfach gewohnte Muster zur Verfügung stehen. Es zeigt sich, dass das Kerngeschäft der Lehrenden in dieser Anfangsphase nicht nur neu sondern auch hochkomplex ist. Professionalität müssen sich neu berufene Professor/inn/en hart erarbeiten. Um sie hier zu unterstützen und eine gemeinsame Ausrichtung für die Hochschullehrenden auf exzellente Lehre herbeizuführen, braucht es Programme, die von der Hochschule als Ganzes getragen werden.

2 Von der individuellen Lehrkompetenz zum Organisationslernen

Als konsequent durchstrukturiertes und verbindliches Programm fügt sich das LehrendenCoaching in

das Leitbild der FH Köln ein: Die Wertschätzung und Nutzung der Vielfalt und Individualität ihrer Hochschulangehörigen bietet den organisationskulturellen Rahmen. Die Idee von Bologna wird verstärkt in die Lehrgestaltung der Studiengänge getragen und dort gelebt. Der Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen wird konsequent verfolgt, kompetenzorientierte Lehre und Leistungsbewertung werden zu einer Selbstverständlichkeit. Um zur Vitalisierung eines solchen Leitbildes Strukturen zu schaffen, die der Vielfalt der Studierendenschaft Rechnung tragen und eine studierendenzentrierte Lehre ermöglichen, muss sich der Blick vom individuellen hin zum organisationalen Lernen verändern. Der Prozess der Umsetzung des Leitbildes für Studium und Lehre wird in den Diskurs der Lehrqualitätsentwicklung an der Hochschule durch eine gezielte Unterstützung und Begleitung der wichtigen Akteursgruppe der neu berufenen Professor/inn/en eingeordnet.

3 Das Programm

Gute Lehre ist ein zentraler Bedingungsfaktor für erfolgreiche Studienverläufe. In einer sich verändernden Hochschullandschaft wird sie ein immer stärkeres Differenzierungsmerkmal. Coaching setzt am individuellen Bedarf und den Veränderungswünschen der Lehrenden an. Als ‚training on the job‘ ist Coaching effizient und effektiv, da es eine individuelle und fachbezogene spezifische Beratung und Reflexion ermöglicht. Es ergänzt vielerorts bestehende hochschuldidaktische Workshop-Programme und bietet die Chance, den Umgang mit Ergebnissen der studentischen Lehrevaluation aufzunehmen und für Veränderungen zu nutzen. Als Einzel-Coaching für Neuberufene und darüber hinaus als freiwilliges Angebot für alle Professorinnen und Professoren in Form angeleiteter kollegialer Hospitationen (Peer-Coaching) ist Coaching geeignet, Synergieeffekte zu entwickeln und unterschiedliche Kanäle für die Entwicklung didaktischer Ressourcen zu nutzen. So kann eine möglichst breite Resonanz in der gesamten Gruppe der Lehrenden erzielt werden. Direkte Profiteure des Konzeptes sind in erster Linie die Studierenden; darüber hinaus ist es als nachhaltiges Instrument der akademischen Personalentwicklung zu betrachten.

Für eine Hochschule, die sich dem professionellen Umgang mit Diversität verschrieben hat, ist es besonders wichtig, dass die Lehrenden für den Gedanken der heterogenitätsorientierten Lehre gewonnen werden. Mit einem individuellen Coachingangebot wird den einzelnen Lehrenden systematische und professionelle Unterstützung zur Entfaltung ihrer Lehrkompetenz geboten. Damit werden gute Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die teilnehmenden Lehrenden durch ihre Lehrkompetenzentwicklung einen Beitrag zur Steigerung der Qualität und Exzellenz in Studium und

Lehre leisten.

Neu berufene Professorinnen und Professoren an der FH Köln beginnen zeitnah nach ihrem Eintritt in die Hochschule das einjährige hochschuldidaktische Coachingprogramm. Das Programm umfasst:

- Eine Kick-off-Veranstaltung mit allen Neuberufenen im Rahmen des Neuberufenen-Tages. Hier sind neu berufene Professor/innen zu Beginn ihrer Tätigkeit mit Fragen der guten Lehre befasst. Die Programminhalte und -abläufe des LehrendenCoachings werden vorgestellt. Erste interaktive Übungen zum eigenen Lehr- und Lernverständnis werden durchgeführt.
- Ein Auftaktgespräch mit einem Mitglied des Leitungsteams⁽²⁾. In einem Einzelgespräch werden die individuellen Lehr- und Lernerfahrungen der Neuberufenen eruiert und Weiterentwicklungsbedarfe in der Lehre erhoben. Ziel des Gesprächs ist ein gut abgesicherter Vorschlag für die Vermittlung eines geeigneten Coaches⁽³⁾ an den bzw. die Neuberufene/n.
- Ein dreiteiliger Diversity-Workshop („Diversität in der Lehre“) zu aktuellen Konzepten der kompetenzorientierten und studierendenzentrierten Lehre unter Einbezug von Diversitätsaspekten. Themen wie Constructive Alignment, Lernmotivation oder die Bedeutung von Zielen im Lernprozess werden systematisch in Workshops bearbeitet und auf die Lehr-, Beratungs- und Prüfungssituation der Teilnehmenden angewandt.
- Zwei auf den individuellen Entwicklungsbedarf abgestimmte Workshops aus FH-externen hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen.
- Einzelcoachings und begleitete Peer-Coachings inklusive kollegialer Hospitationen (vgl. Linde 2009). Im Anschluss an die Diversity-Workshops setzen die Teilnehmer/innen des LehrendenCoachings die Arbeit an ihren individuellen Fragestellungen zusammen mit ihrem Coach fort. Ergänzend werden Lehrendenteams gebildet, die sich über das Semester hinweg gegenseitig in ihren Lehrveranstaltungen besuchen und Feedback geben, um die kollegiale Rückmeldung als wichtige Quelle für Verbesserungsprozesse in der Lehre kennen und nutzen zu lernen.
- Selbstevaluationen und Lehrentwicklungseinschätzungen in Form von Lehrportfolios (vgl. Szczyrba 2009, 2010). Die Lehrenden erstellen von Anfang an gemeinsam mit ihrem Coach ein Lehrportfolio, um den eigenen Entwicklungsprozess transparent zu machen.

(2) Leitungsteam des LehrendenCoaching-Programms: Prof. Dr. Frank und Linde und Dr. Birgit Szczyrba

(3) Den Coach-Pool des LehrendenCoaching-Programms der FH Köln stellt das Netzwerk Wissenschaftscoaching (www.wissenschaftscoaching.de)

Von den beschriebenen Programmelementen weisen das Lehrportfolio und das Peer-Coaching zeitlich über die ersten beiden Semester hinaus und stellen neben einem hochschuldidaktischen Erfahrungsaustausch und der Möglichkeit des Online-Austauschs auf einer Lehrendenplattform (Lehrenden-Community)⁽⁴⁾ wichtige Angebote zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Qualitätsdiskurses dar.

4 Neuberufenecoaching zur nachhaltigen Professionalisierung der Lehre

Nachhaltigkeit und Transfer auf andere Bereiche der akademischen Personalentwicklung wird aus drei Perspektiven betrachtet:

- Teilnehmende am Coaching nutzen auch nach Abschluss ihres einjährigen Coachingprozesses weitere hochschuldidaktische Angebote, die von ausgewiesenen qualifizierten Anbietern intern oder extern angeboten werden. Mit Verbreitungseffekten im Kollegium ist zu rechnen, wenn Professor/innen durch das Coaching einen Kompetenzzuwachs und damit Lehrerfolg zeigen.
- Durch das etablierte System des kollegialen Coachings (vgl. Linde 2009) bekommt prinzipiell jede/r Professor/in individuelle Unterstützung und gibt sein/ihr hochschuldidaktisches Know-how weiter. Mit dem kollegialen Coaching steht ein Instrument zur Verfügung, mit dem sich der Qualitätsdiskurs über gute Lehre ausbauen lässt.
- Die Coachees führen Selbstevaluationen in Form von Lehrportfolios (vgl. Szczyrba 2009, 2010) durch. Erfolge des Coachingprogramms werden im Lehrportfolio sichtbar, wenn
 - a) hochschuldidaktisches Wissen aus den absolvierten Workshops und dem begleitenden Selbststudium bei der Planung und Konzeption der Lehre verwendet wird,
 - b) Erfahrungen in der Lehre reflektiert und eingeordnet werden (vgl. Szczyrba & Wiemer 2011) und
 - c) Perspektivenübernahme mit den Studierenden (vgl. Szczyrba & Wildt 2004) und anderen Stakeholdern explizit wird.

Auf der Grundlage ihrer bisherigen Lehr- und Lernerfahrungen resümieren die Coachees im Lehrportfolio ihren durch das Programm ausgelösten Lernprozess und formulieren ihre nächsten Entwicklungsschritte. Die Arbeit mit dem Lehrportfolio, die gleichzeitige Verstärkung des Peer-Coachings und die damit verbundene institutionalisierte Kommunikation über gute Lehre sind bedeutende Schritte auf dem Weg zu einer dauerhaften Professionalisierung.

(4) s. www.fh-koeln.de/educational_diversity

Literaturverzeichnis

- Lehner, M. (2006): Viel Stoff – wenig Zeit: Wege aus der Vollständigkeitsfalle. Bern: Haupt Verlag.
- Linde, F. (2009): Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre durch Peer-Besuche. In: Richthofen, A. v. & Lent, M. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 199-207.
- Lübeck, D. (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), Jg. 5, Nr. 2, S. 7-24.
- Szczyrba, B. (2009): „Das Auge kann sich selbst nicht sehen.“ Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio. In: von Richthofen, A. & Lent, M. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 158-169.
- Szczyrba, B. (2010): Die Professur als Profession. Kompetenzorientierung in Berufungsverfahren. In: Behrendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe Verlag für Wissenschaftsinformation, Griffmarke J 1.7.
- Szczyrba, B. & Wiemer, M. (2011): Lehrinnovation durch doppelten Perspektivenwechsel – Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. In: Jahnke, I. & Wildt, J. (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 101-110.
- Szczyrba, B. & Wildt, J. (2004): Lehren aus der Perspektive des Lernens – Anregungen zur Perspektivenübernahme durch Zielgruppenimagination. In: Behrendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe Verlag für Wissenschaftsinformation, Griffmarke A 3.2.
- Wildt, J. (2009): Ausgelernt? – Professor/inn/en im Prozess der Professionalisierung. In: Organisationsberatung Supervision Coaching (OSC), Heft 2/April 2009, S. 220-227.
- Wildt, J. (2011): Zwischen Skylla und Charybdis – Psychodramatische Reflexionen zur Kompetenzentwicklung am Beispiel von Hochschullehrenden. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie (ZPS), Heft 1/April 2011, S. 99-108.

Autor

Prof. Dr. *Frank Linde*, Fachhochschule Köln, Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften, Hochschuldidaktischer Mentor der FH Köln, Sprecher des Arbeitskreises der lokalen Mentorinnen und Mentoren der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen, Mitglied des Netzwerks Wissenschaftscoaching und der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd).

E-Mail: frank.linde@fh-koeln.de

Hochschuldidaktische Professionalisierung für das Beraten und Leiten von Gruppen

Birgit Szczyrba / Beatrix Wildt / Johannes Wildt

1. Ein innovatives Weiterbildungsprogramm für Hochschuldidaktiker/innen: Anlass und Hintergrund

Im April 2011 ist die erste Staffel eines neuen Programms „Beraten und Leiten von Gruppen“ zu neuen Ufern einer Professionalisierung der Hochschuldidaktik aufgebrochen. Das Weiterbildungsprogramm richtet sich an alle diejenigen, die in der Hochschuldidaktik beratend oder in der Leitung von Gruppen tätig sind oder sein werden.

Nach bisher zwei durchgeführten Workshops ist es noch zu früh, um ein Fazit ziehen zu können: Das Programm, das insgesamt fünf Module mit insgesamt elf Workshops, eine supervidierte Fallpraxis und kollegiale Beratung sowie ein eingehendes Literaturstudium umfasst und auf 196 Kontaktstunden ausgelegt ist, gibt aber schon in seiner Anfangsphase eine ermutigende Dynamik und Intensität der Lernprozesse in der achtköpfigen Ausbildungsgruppe zur Beobachtung frei. Daher möchte das Leitungsteam schon an dieser Stelle Ziele, Inhalte, methodische Ausgestaltung und den organisatorischen Rahmen des Konzeptes erläutern, das einen wichtigen Baustein des Ausbaus der professionellen Praxis der Hochschuldidaktik über die hochschuldidaktische Weiterbildung hinaus im Bereich der hochschuldidaktischen Beratungsformate bildet. Die professionelle Handlungskompetenz von Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktikern zu untermauern, ist eine unabwiesbare Anforderung, die aus der zurzeit beobachtbaren rapiden Ausweitung von Beratung in Einzel- und Gruppenformaten für diverse Zielgruppen in den Hochschulen erwächst. Ohne eine solche Kompetenz wird es der Hochschuldidaktik nicht gelingen, die beachtlichen Erfolge beim Support der Entwicklung von Lehrkompetenz in den breiteren Rahmen einer gelingenden Personal- und Organisationsentwicklung in Lehre und Studium einzubetten. Als deutschlandweit erstes strukturiertes, hochschuldidaktisches Angebot mit auf Beratung und Leitung von Gruppen bezogenem Profil, trägt diese Weiterbildung unter maßgeblicher Beteiligung des HDZ Dortmund zur Qualitätsentwicklung der Hochschuldidaktik bei.

2. Ziele der Weiterbildung „Beraten und Leiten von Gruppen“

Die Intention des Programms lässt sich im Hinblick auf die folgenden Zielsetzungen konkretisieren:

- Weiterentwicklung des individuellen Hand-

lungsrepertoires für Leitungsarbeit,

- Training von spezifischen Methodenkompetenzen für verschiedene Beratungsformate (im Wissenschaftscoaching),
- Wahrnehmen, Verstehen und Steuern von Gruppen (in Lern- und Arbeitsprozessen),
- Umgang mit Konflikten in Lern- und Arbeitskontexten von Gruppen und Teams,
- Reflektieren von hochschuldidaktischen Erfahrungen, professionellen Problemlösungen und (Selbst-)Veränderungen für die Professionalität von Beratung.

3. Organisation und Gesamtumfang

Für die Umsetzung der Ziele (s. Absatz 2) wird ein Handlungsrahmen zur Verfügung gestellt, der sich an den Standards vergleichbarer Qualifizierungsprogramme im Bereich Beratung und Steuerung von Gruppenprozessen orientiert. So ist das Programm auf fünf Module mit insgesamt 196 Zeitstunden ausgelegt und wird berufsbegleitend über fünfzehn Monate durchgeführt. Die Weiterbildung (mit mehrtägigen Workshops, zwischenzeitlichen Gruppentrainings und Beratungen) erfolgt in einer konstanten Weiterbildungsgruppe (maximal zwölf Teilnehmende). Zwischen den Gesamtgruppentreffen arbeiten die Teilnehmenden in Kleingruppen an der vertiefenden Vor- und Nachbereitung von spezifischen Beratungsaufgaben. Dort erhalten die Teilnehmenden zusätzlich eine Gruppen-Supervision. Für den Erwerb des Zertifikats ist die Teilnahme an fünf Modulen und die Erarbeitung eines individuellen Weiterbildungs-Portfolios Voraussetzung. Das Zertifikat wird als Grundstufe der Qualifizierung für vergleichbare außerhochschulische Handlungsfelder in Beratungsformaten (Coaching und Supervision) von Instituten und Weiterbildungseinrichtungen akzeptiert, die von der Deutschen Arbeitsgemeinschaft für Gruppendynamik und Gruppenpsychotherapie anerkannt sind. Eine Akkreditierung durch die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) befindet sich im Antragsstadium.

4. Inhaltliche Schwerpunkte

Die ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkte, mithilfe derer die Ziele in einem vorgegebenen Handlungsrahmen umgesetzt werden, werden hier in einer Kurzform der Modulbeschreibung zusammengefasst:

Modul I: Selbsterfahrung in Gruppen und Training persönlicher und sozialer Kompetenzen:

- Erwartungen in der Gruppe klären – Contracting für die Weiterbildung machen,
- Berufliche Lernwege und Gruppenerfahrungen psychodramatisch und szenisch erkunden,
- Rollen(aufträge) für Leitungsaufgaben in (beruflich-)biographischer Perspektive bearbeiten,
- Selbst- und Fremdwahrnehmung in Gruppen thematisieren,
- Einführung in die Portfolio-Arbeit.

Modul II: Methodisches Training der Leitungs- und Beratungskompetenz mit Selbsterfahrungsanteil:

- Gruppen, Teams und Führungsrollen in beruflichen Handlungsfeldern erkunden und reflektieren,
- Gruppenphänomene analysieren und verstehen,
- Eigene Leitungsthemen erkennen,
- Selbstthematisierung und Handeln im Raum der Gruppe („Gruppenspiele“ erkennen und analysieren),
- Inszenierungsmethoden und psychodramatische Techniken erfahren.

Modul III: Theoretische Vertiefung und Erweiterung unter Bezugnahme auf verschiedene Formate und Verfahren der Beratung und Leitung:

- Beraten im Rahmen verschiedener Formate: Erkennen, Fördern und Nutzen von individuellen und kollektiven Veränderungspotentialen;
- Umgehen mit eigenen und fremden Möglichkeiten zur Entwicklung von Spontaneität, Kreativität und Motivation in Bildungs- und Veränderungsprozessen: Einschätzen von Risiken und Vorteilen von (Selbst-)Veränderung;
- Menschen als Spieler/innen – das Psychodrama als Lern- und Selbstentwicklungsverfahren: Vignetten zu Gruppen-/Leitungsthemen;
- Einzelne Methoden (der Inszenierung am Fall) erproben und reflektieren;
- (Szenische und andere) Anwärms- und Feedback-Formen mit Formen der Selbst-/Fremdwahrnehmung verknüpfen.

Modul IV: Erweiterung der Format-/Verfahrenskompetenz durch die Erprobung der Arbeit mit Gruppen im Rahmen hochschuldidaktischer Formate:

- Formatgerechte Regeln für die Arbeit mit (Klein- und Groß-)Gruppen in verschiedenen Arbeitsfeldern beachten – Kontrakte und Arbeitsbündnisse entwickeln und gestalten;
- (Psychodramatische) Verfahren, Methoden und Techniken formatgerecht (im Coaching) für Einzelne, Gruppen und Teams einsetzen;
- Leiten in schwierigen Leitungssituationen (im beruflichen Arbeitsfeld) – Erkennen von (eigenen) Skripten und Routinen in sozialen Beziehungen;

- Normen, Werte und Regeln in Gruppen wahrnehmen und den institutionellen Kontext reflektieren;
- Psychodramatische Haltung und professionelles Ethos im (Beratungs-)Handeln mit hochschuldidaktischen Standards verknüpfen.

Modul V: Auswertung und Reflexion eigener Arbeit mit Gruppen und Einzelnen (im Portfolio):

- Eigene Lernwege, Lernschwierigkeiten, Lernerlebnisse in Rahmen der Weiterbildung präsentieren: verschiedene Formen der Ergebnispräsentation (sprachsymbolisch mündlich und schriftlich, bildhaft-szenisch);
- Die Lerngeschichte einer Gruppe abbilden/inszenieren und verstehen (mit Märchen, Sagen, Mythen) – Nutzen von Gegenständen, Objekten wie Requisiten, Bildmaterial/Kunstwerken, literarischen Stoffen/Vorlagen;
- Andere Inszenierungsverfahren kennen lernen und ausprobieren (Boal – Forumtheater, Fox – Playback-Theater, Maskentheater, Aufstellungen, Soziodrama, Monodrama) für die Erkundung von spezifischen Gruppen- und Leitungsproblemen;
- Einstiegs- und Ausstiegssituationen in Gruppen- und Einzelberatung reflektieren: Abschluss gestalten;
- Erfolge wahrnehmen und erkennen, Selbst- und Fremdwahrnehmungen/-einschätzungen: Portfolio und Zertifikat.

4. Angewandte Methoden in der Weiterbildung

Die Methodik des Programms ist so angelegt, dass die Übungen in die Praxis der Beratung und Leitung von Gruppen einführen und die erforderlichen praktischen Handlungskompetenzen erworben werden. Dazu zählen insbesondere:

- Freies und geleitetes Rollenspiel mit Techniken wie Doppeln, Spiegeln, Konkretisieren, Maximieren.
- Nutzung von verschiedenen theatralen Formen wie Skulpturenbau, Arbeit mit Requisiten.
- Soziometrie (Aufstellungen und Zuordnungen im Raum) und Gruppenübungen.
- Inszenierung von biographischen Erzählungen (Alltagsgeschichten und Episoden), Arbeit mit literarischen und Gebrauchstexten, Bildmaterial.
- Methoden non-direktiver Gesprächsführung, der Visualisierung und der szenischen Präsentation.
- Kreativitätstechniken und -methoden (z.B. Metaphernarbeit, kreative Schreibübungen).
- Anwärms-/Einstiegsübungen (mit theatralen Elementen) für (kleine und größere) Gruppen.
- Gruppenarbeit: Supervision, Gruppencoaching, Peer-Coaching und Intervision.
- Aus- und Weiterbildungsformate (Seminar, Workshop, Groß- und Kleingruppe).

- Beratung für Personal- und Organisationsentwicklung (Großgruppenverfahren, Gruppen- und System-Aufstellungen).
- Sich erfahren in der Gruppe (über Aktionen, Reaktionen, Inter-Aktionen, Improvisationen, Kreationen).
- Erfahrungen machen und mitteilen durch Inszenierungen, Erzählungen, Berichte, Präsentationen, Gespräche, Dialoge, Diskussionen.
- Sich selbst thematisieren in (berufs-)biographischer Perspektive, eigene Erfahrungen reflektieren und mit der Sicht Anderer vergleichen.
- Sich als Einzelne/r in der Gruppe wahrnehmen (mit Gefühlen, Gedanken, Handlungen, Reaktionen, Bedürfnissen, Bestrebungen, Bewertungen) und Unterschiede akzeptieren.
- Leiten müssen in verschiedenen – auch belastenden – Situationen und Verantwortung für eigenes Handeln übernehmen können.
- Ziel- und prozessorientiert sowie formatgerecht handeln in Leitungsrollen und als Gruppenmitglied, sich leiten lassen können für die Übernahme von Leitungsfunktionen.
- Eigene Erfahrungen in der Gruppe anderen sozialverträglich mitteilen. Feedback (in verschiedenen Varianten) geben und nehmen.

5. Fazit: Standards für das Beraten und Leiten von Gruppen in der Hochschuldidaktik

Die Notwendigkeit von Standards für die Beratung und Leitung von Gruppen im Praxisfeld Hochschule wird in der Weiterbildung bewusst gemacht und diskutiert. Dazu gehört die Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten Verfahrenskompetenz, aber auch Feldkompetenz im Bereich der Wissenschaft, hier zudem Erfahrungen mit und in der Hochschuldidaktik.

Berater/innen und Coaches sowie Supervisor/innen müssen sich mit eigenen Haltungen und Erfahrungen auseinandersetzen. Erfahrungen werden, soweit zugänglich und möglich, in der Weiterbildungsgruppe thematisiert und die verschiedenen Perspektiven (auch der anderen Gruppenmitglieder) auf das eigene Thema/Problem hin betrachtet. Abwehrprozesse und Blockaden werden bewusst gemacht, ihre Ursachen analysiert und Lösungen für den Einzelnen und die Gruppe entwickelt. Die Möglichkeit der Entwicklung von Vertrauen in der professionellen Beziehungsarbeit – auch und gerade in Gruppen – ist zentral für Beratungs- und

Leitungserfolge. Die Erfahrung zeigt, dass Leiten können mit der Bereitschaft zusammenhängt, sich selbst vertrauensvoll und bewusst leiten und unterstützen zu lassen und für diese Entscheidung selbst die Verantwortung zu übernehmen. Der/die Einzelne braucht dazu nicht nur die Akzeptanz und Unterstützung der Weiterbildungsleitung, sondern auch die Weiterbildungsgruppe als Stützsystem. Die Gruppe, wie auch jedes einzelne Gruppenmitglied, lernt als Voraussetzung für eigene professionelle Beratungs- und Leitungstätigkeiten, als Stützsystem für die Weiterentwicklung der/des Einzelnen zu fungieren. Die Einzelnen wiederum lernen, diese Unterstützung anzunehmen und angemessen auf Unterstützung und Kooperationsangebote zu reagieren. Entsprechende (Gruppen-) Entwicklungsprozesse werden in der Weiterbildung beachtet, positive wie negative Phänomene des Gruppengeschehens im Prozess der Gruppenentwicklung werden analysiert und Methoden der Auflösung von schwierigen Situationen erprobt.

Wichtig ist der Kontrakt zwischen Weiterbildungsleitung und jedem Einzelnen in der Gruppe. Der Kontrakt kann nicht durch Druck zustande kommen. Er muss tragfähig für alle Beteiligten sein und bleiben und muss im Prozess notfalls nachjustiert werden. Zentral bleiben Freiwilligkeit und das Zugestehen von Autonomie und Selbstbestimmung. Diese Aspekte werden im Prozess der Weiterbildung in verschiedenen Varianten thematisiert und spielen für die Beurteilung des individuellen Erfolges der Weiterbildungsteilnehmenden eine wichtige Rolle. Am Ende steht nicht eine abschließende Bewertung, sondern die Eröffnung eines Weges als Coach in einer professionellen Community of Practise.

Autor/inn/en:

Dr. *Birgit Szczyrba*, Leiterin der Hochschuldidaktik, Qualitätsoffensive Exzellente Lehre der Fachhochschule Köln, Sprecherin des Netzwerks Wissenschaftscoaching (www.wissenschaftscoaching.de).

E-Mail: birgit.szczyrba@fh-koeln.de

Beatrix Wildt, Diplom-Psychologin und Coach, selbstständig.

Prof. Dr. Dr. h. c. *Johannes Wildt*, Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums der Technischen Universität Dortmund.

E-Mail: johannes.wildt@tu-dortmund.de

Beratung und Coaching im Feld der Hochschule

Das Netzwerk Wissenschaftscoaching

Dr. Birgit Szczyrba

Die Bedeutung der Beratung ist in den letzten Jahren in beträchtlichem Umfang in das Bewusstsein der deutschen Hochschulen gerückt. Der Bedarf an gesteigerter Professionalität in der Wahrnehmung von Beratungsaufgaben ist aus dem tiefgreifenden Wandel der Anforderungen an eine Hochschul(aus)bildung entstanden, in der Studierenden und wissenschaftlichem Nachwuchs verstärkt Verantwortung für ihre Bildungsprozesse zugeschrieben, bisweilen auch zugemutet wird. In der aktiven Konstruktion von Bildungsprozessen im Medium der Wissenschaft treten Akteure auf den Plan, die neben der Übermittlung wissenschaftlichen Wissens kompetenten Rat suchen: zu Lehre und Betreuung, dazu notwendigen Programmen, akademischer Personalentwicklung, Studiengangsentwicklung und Qualitätsmanagement. All diese Bereiche werden nun durch Aufgaben der Beratung angereichert.

1. Der Beratungs-Boom an Hochschulen

Der Wandel in der Hochschulkultur geht einher mit erweiterten Anforderungen an das herkömmliche Rollenverständnis und Handlungsrepertoire der beteiligten Akteursgruppen. Zielgruppen von Beratung und Beratungsweiterbildungen sind neben Lehrenden an Hochschulen auch interessierte Studierende und Promovierende und nicht zuletzt die Community der professionellen Hochschuldidaktik selbst. Überlegungen zur Implementation von Beratung in die Praxis der Hochschullehre und des Hochschulstudiums dürften auch für Hochschulmanagement und Hochschulpolitik, einschließlich all derjenigen von Interesse sein, die an Studienreformprozessen beteiligt sind.

Die Entwicklung und Bereitstellung von Beratungskompetenz im Feld der Hochschule kann als entscheidender Schritt betrachtet werden: Neben einem Maßnahmen-Mix, der im Kontext des Promovierens längst zum Indikator exzellenter Nachwuchsförderung avanciert ist, sind zahlreiche weitere Beratungsangebote und -maßnahmen zu einem probaten Mittel im Wettbewerb der Hochschulen um Köpfe und Ressourcen geworden. Anlässe für die Entwicklung entsprechender Beratungsstrukturen und -programme liegen nach wie vor in kleineren und größeren Unzulänglichkeiten des deutschen Wissenschaftsbetriebes: zu lange oder zu kurze Qualifizierungszeiten, hohe Abbruchquoten, Status- und Zukunftsunsicherheit, mangelnde Einbindung in Forschungszusammenhänge,

Finanzierungsprobleme, unsystematische, weil häufig auf Projektbasis stattfindende und damit brüchige, Professionalisierung der Akteure u. a. m.

Professionelle Beratung im Feld der Hochschule liefert einen Beitrag zu einem veränderten Verständnis von Qualität in den Kerngeschäften der Hochschule sowie zu Programmentwicklung und Institutionalisierung hierzu förderlicher Strukturen. Zuschnitt und Integration von Beratung und Aufnahme des Wissens und Könnens aus professionellen Beratungsberufen einschließlich der sie begründenden Theorien und Entwicklungsperspektiven in die Hochschulentwicklung gibt Anlass und Mittel, Lehren und Lernen sowie Beraten und Beratenwerden neu zu denken und zu gestalten.

2. Hintergrund und Anliegen des Netzwerks Wissenschaftscoaching: Professionalisierung der Hochschuldidaktischen Beratung

Im Jahr 2002 wurde am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund im Rahmen eines Promotionskollegs das von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Entwicklungsprojekt zur „Einführung in die hochschuldidaktischen Beratungsformate am Beispiel des Promotionscoaching“ konzipiert⁽¹⁾ und in zwei Staffeln einer Qualifizierung zum Promotionscoach umgesetzt. Aus der Einordnung professioneller Beratungstätigkeiten in den hochschulpolitischen Reformdiskurs ergab sich im Jahr 2004 die Gründung des Netzwerks Wissenschaftscoaching (www.wissenschaftscoaching.de) zum Zweck einer nachhaltigen Professionalisierung, Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Beratung – damals zunächst in der Promotionsphase. Mittlerweile ist das Netzwerk umfänglich aktiv in allen Fragen der Beratung und des Beratenlernens im und für den Wissenschaftsbereich. So hat die Hans-Böckler-Stiftung mithilfe des Netzwerks eine eigene Beratungsstruktur etabliert, die ihren Stipendiat/inn/en wie auch externen Einrichtungen und Ratsuchenden zugute kommt. Darüber hinaus bleibt das Thema der Professionalisierung in Betreuung und Beratung auf der hochschulpolitischen Reformagenda.

Durch den Zusammenschluss der Beteiligten im Netzwerk Wissenschaftscoaching wurde die wissenschaftliche Fundierung und die Qualitätssiche-

(1) federführend von Johannes Wildt sowie von Birgit Szczyrba und Beatrix Wildt

rung durch Fallreflexion, Weiterbildung, Methodenworkshops und nicht zuletzt durch den Einbezug externer Interessenten und die Kooperation mit Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen gewährleistet. Die zunehmende Coachingpraxis der Netzwerkmitglieder, die feste Einbindung von Netzwerkfortbildungen in das Seminarprogramm der Hans-Böckler-Stiftung und die damit einhergehende personelle Öffnung für Externe hat zu einem Ausbau und Wandel der Beratungsstruktur und des Tätigkeitsfeldes der hochschuldidaktischen Beratung allgemein geführt.

Neu entwickelte Angebote des Netzwerks, die über die Begrenztheit der Ursprungsformate (Einzelcoaching auf Anfrage einzelner Promovierender sowie auf deren eigene Kosten) hinausgingen, trafen so auf ein sich allmählich erweiterndes Anforderungsprofil der Zielgruppen. So konnten sukzessive Beratungs- und Weiterbildungsformate weiterentwickelt und durchgeführt werden wie z.B.:

- Coaching-Programme für neu berufene Professor/inn/en,
- Coaching-Werkstätten für Promovierende an Universitäten, außeruniversitären Forschungseinrichtungen und Unternehmen mit Anleitungen zum kollegialen Coaching,
- Programmberatung für Tutoren-/Mentoringmaßnahmen auf allen Stausebenen,
- Supervision und Weiterbildung von Lehrenden/Beratenden/Betreuenden,
- Workshops und zertifizierte Weiterbildungen zur beratungsspezifischen Kompetenzentwicklung im Feld Hochschule⁽²⁾.

(2) z.B. „Beraten und Leiten von Gruppen im Praxisfeld Hochschule“ (s. i. d. Heft) und „Kollegiales Diversity Coaching“ der Hans-Böckler-Stiftung (<http://www.boeckler.de/4823.htm>).

Unabhängig davon, ob während der Promotion erworbene Qualifikationen und Kompetenzen später innerhalb der Hochschule, zur externen Unterstützung der Hochschule oder außerhalb der Hochschule zum Einsatz kommen, schließt sich mit dem professionellen Erwerb und der Anwendung von Beratungsmethoden nicht nur ein Kreis, indem Ratsuchende zu Beratenden werden. Wenn z.B. Nachwuchswissenschaftler/innen selbst in der Lehre, der Forschung, der Betreuung von Studierenden und Promovierenden und nicht zuletzt in den Gremien und Strukturen der Hochschulen aktiv werden, hängt die Professionalität und Innovativität ihres Handelns maßgeblich von der methodischen Innovativität, der Qualität und nicht zuletzt von der Haltung und Motivation ab, die auch ihre eigene Ausbildung geprägt hat. Zugleich ist mit den Personen und ihren Biographien aber auch die Schnittstelle markiert, an der sich sowohl generationelles als auch institutionelles Lernen vollzieht. Das ist die Chance für eine nachhaltige professionelle Beratung im Kontext der Hochschule, die in gemeinsamer Anstrengung aller daran Interessierter ergriffen werden sollte.

Autorin:

Dr. *Birgit Szczyrba*, Fachhochschule Köln, Leiterin der Hochschuldidaktik in der Qualitätsoffensive Exzellente Lehre/Educational Diversity, Sprecherin des Netzwerks Wissenschaftscoaching, www.wissenschaftscoaching.de. Arbeitsschwerpunkte: Forschung an lehr- und studierrelevanten Heterogenitätsaspekten, Neuberufenencoaching, Coachingausbildungen.

E-Mail: birgit.szczyrba@fh-koeln.de

Schon gelesen?



Jahnke, Isa / Wildt, Johannes (2011) (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 121. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 262 Seiten. ISBN 978-3-7639-4850-5

Die Veröffentlichung „Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik“ thematisiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Bereiche und regt dazu an, sich über den Tellerrand des eigenen Faches hinaus mit der Didaktik anderer Fachkulturen zu befassen.

Der Band gibt Impulse zur Innovation von Lehre und Studium im gesamten Spektrum der Fachkulturen. Dabei gelingt es den Autoren, die Perspektiven von fachbezogener und fächerübergreifender Hochschuldidaktik zu verschränken und so der Komplexität von Bildung an Hochschulen gerecht zu werden.

Weiterbildung, Lehre und Beratung

Unser Veranstaltungsangebot finden Sie im Internet auf der Seite <http://www.hdz.tu-dortmund.de> im Abschnitt "Veranstaltungen".

■ Angebote für Lehrende

Das HDZ bietet den Erwerb des NRW Zertifikats "Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" an. Das Zertifikat umfasst in drei Modulen insgesamt 200 Arbeitseinheiten (1 AE = 45 Min.), die sich folgendermaßen aufteilen:

- **Basismodul** (60 AE),
- **Erweiterungsmodul** (60 AE),
- **Vertiefungsmodul** (80 AE).

Das **Basismodul** umfasst die dreitägige Kompaktveranstaltung „Start in die Lehre“ (20 AE) im Wintersemester und die Veranstaltung „Hochschuldidaktische Grundlagen für Lehrende“ (40 AE). Sollte Ihnen die Teilnahme an einer dieser Veranstaltungen nicht möglich sein, wenden Sie sich bitte an uns zur individuellen Beratung. Mit einem Bericht, in dem die eigene Lehrtätigkeit und die gewonnen Lehrerfahrungen reflektiert und dokumentiert werden, schließen die Teilnehmer/innen das Basismodul ab.

Das **Erweiterungsmodul** besteht aus individuell zusammengestellten Workshops unseres Veranstaltungsangebots und Eigentätigkeit (Workload) der Teilnehmer/innen.

Im **Vertiefungsmodul** erarbeiten die Teilnehmer/innen in Zusammenarbeit mit einem/einer Mitarbeiter/in des HDZ ein innovatives Lehrkonzept für eine ihrer Lehrveranstaltungen. Das Modul umfasst die Konzeption, Durchführung, Auswertung und Reflexion der Lehrveranstaltung. Die Rolle des HDZ besteht in der Beratung und der praxisbegleitenden Betreuung der Teilnehmer/innen.

Das Vertiefungsmodul kann erst nach Abschluss des Basis- und des Erweiterungsmoduls zertifiziert werden.

Ausführliche Informationen zum Zertifikat finden Sie auf unserer Homepage unter der Rubrik „Lehre / Weiterbildung“.

Alle Veranstaltungen können natürlich auch unabhängig vom Erwerb des Zertifikats besucht werden. Die jeweilige Teilnahme wird bescheinigt.

Ansprechpartnerin: Dr. Sigrid Dany, E-Mail: sigrid.dany@tu-dortmund.de

Für alle Veranstaltungen können Sie sich unter <https://seminar.hdz.tu-dortmund.de/> anmelden.

HDZ newsletter

Möchten Sie fortlaufend über aktuelle Veranstaltungen und Veröffentlichungen des HDZ informiert werden?

Abonnieren Sie unseren monatlichen Newsletter unter:
<http://www.hdz.tu-dortmund.de/newsletter/>



START IN DIE LEHRE – Eine hochschuldidaktische Einführung in das Lehren und Lernen an der Technischen Universität Dortmund (20 AE)

Gute Lehre kann man lernen. Um gut und mit Vergnügen zu lehren, braucht man mehr als Fachkompetenz. Ebenso wichtig sind Fähigkeiten zur Vermittlung und Motivation sowie didaktisches Fingerspitzengefühl. Das Programmangebot richtet sich vorrangig an Erstlehrende, um ihnen beim Einstieg in die Lehre mehr Sicherheit zu geben, ist aber ebenso für erfahrene Lehrende offen. Im begrenzten Umfang stehen auch Plätze für Lehrende anderer Hochschulen zur Verfügung. Themen sind z.B.:

- Lernen und Lernstrategien
- Einsatz vielfältiger Lehr-/Lernformen (z.B. eLearning; forschendes, projektorientiertes und problemorientiertes Lernen)
- Reflexion und Moderation von Lehr-/Lernprozessen
- Lehr- und Seminarplanung
- kompetenzorientiertes Prüfen
- Feedbackmethoden
- Lehre mit mehrsprachigen Studierenden

Termin: Dienstag, 20.09.2011 bis Donnerstag, 22.09.2011

Ort: HDZ, CDI-Gebäude, Vogelpothsweg 78, Campus Nord

Kontakt und Informationen: HDZ, sigrid.dany@tu-dortmund.de, www.hdz.tu-dortmund.de/start

Dr. Sigrid Dany / Dr. Ralf Schneider

Hochschuldidaktische Grundlagen für Lehrende (40 AE)

Die mehrteilige Veranstaltungssequenz „Hochschuldidaktische Grundlagen für Lehrende“ gibt einen konzentrierten Einblick in das Lehren an einer Hochschule, schafft Gelegenheit zur Reflexion eigener Lehrerfahrungen und hilft, das Handlungsrepertoire im Kontext des Lehrens professionell zu erweitern. Die Veranstaltung besteht aus drei Komponenten: zwei zweitägige Werkstattseminare, die eine mit Hospitation und Beratung begleitete Praxisphase umschließen. Sie wird mit einer Teilnahmebescheinigung dokumentiert, die auf eine umfassende hochschuldidaktische Ausbildung angerechnet werden kann, und die den Nachweis der pädagogischen Eignung (vgl. Art. 1 § 36 Abs. 1 Ziffer 2 HG NRW 2007) unterstützt.

1. Das erste Seminar befasst sich mit Kriterien guter Lehre und mit der Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen, z.B. durch Impulsreferate, Übungen und Lehr-Simulationen. Ein weiterer Akzent liegt auf dem Lernprozess von Studierenden, aus deren Perspektive die Lehre neu durchdacht wird. Vor diesem Hintergrund werden die Rollen in Lehre und Studium und ihre Ausgestaltung betrachtet und konfiguriert. Die Teilnehmer/innen bilden Teams für die Praxisphase und erhalten eine Einführung in die kollegiale Beratung.

2. In der Praxisphase wird die theoretische Lehrplanung, die in der ersten Veranstaltungssequenz erarbeitet wurde, in einer eigenen Lehrveranstaltung umgesetzt. Diese Lehrveranstaltungen werden durch Hospitationen und kollegiale Beratung durch das jeweilige Team (s.o.) begleitet und reflektiert.

3. Der dritte Teil der Veranstaltungssequenz besteht wieder aus einem zweitägigen Werkstattseminar, in dem die Praxiserfahrungen der Teilnehmer/innen aus den Hospitationen supervisorisch ausgewertet werden. Im Mittelpunkt des dritten Teils stehen die Themen „Feedback einholen und geben“ und „Kompetenzorientiertes Prüfen“. In einem seminarbegleitenden Lehrbericht dokumentieren und reflektieren die Teilnehmer/innen ihre eigenen Lernprozesse sowie ihr Lehrkonzept.

Teilnahmevoraussetzungen: Eigene Lehre in Form einer Semester- oder einer einzigen Lehrveranstaltung

Termine:

2-tägige Auftaktveranstaltung: 11. und 12. November 2011, jeweils 10.00-18.00 Uhr;

Praxisphase (wird dort terminiert);

2-tägige Abschlussveranstaltung: 13. und 14. Februar 2012, jeweils 10.00-18.00 Uhr.

Ort: TU Dortmund, CDI-Gebäude, Raum 114 und Raum 117

Kontakt und Information: sigrid.dany@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 1. November 2011

Dr. Sigrid Dany

Supervision zur Verbesserung professionellen Handelns: Wissen was man tut und tun was man kann (8 AE)

Ärger mit den Studierenden, Schwierigkeiten mit der Dissertation, Konflikte mit den Vorgesetzten oder Kolleg/inn/en, Unzufriedenheit mit den Arbeitsergebnissen – die Palette an wichtigen Themen für den Arbeitsalltag der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen ist groß. Supervision hilft, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren und es erfolgreicher zu gestalten. Supervision ist eine berufsbezogene Beratungsform, die zur Sicherung und Verbesserung der beruflichen Arbeit, der eigenen Motivation und der Arbeitsatmosphäre beiträgt.

Besondere Hinweise: Die regelmäßige Teilnahme an den Treffen ist erforderlich.

Termine: 3. November 2011, 1. Dezember 2011, 12. Januar 2012, 9. Februar 2012, jeweils 18.00 s.t.-19.45 Uhr

Ort: HDZ, TU Dortmund, CDI-Gebäude, Raum 114

Kontakt und Information: sigrid.dany@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 31. Oktober 2011

Dr.-Ing. Thorsten Jungmann / Claudius Terkowsky / Dominik May

Hochschuldidaktische Grundlagen für Lehrende der Fakultät BCI („BCI-Lehrkompetenz“)

Wie können Lehrende die Forderung nach einer berufsqualifizierenden und kompetenzorientierten Gestaltung der Ingenieurausbildung erfüllen?

Die Teilnehmer/innen lernen die Grundlagen der Gestaltung effektiver Lernszenarien kennen. Sie erproben den Einsatz aktivierender Lehr-Lern-Methoden in ihrer eigenen Lehrpraxis und profitieren vom kollegialen Austausch über Probleme und Lösungsansätze rund um die Lehre.

Termine: 17. November, 18. November und 9. Dezember 2011, jeweils von 10.00-17.00 Uhr

Ort: HDZ, TU Dortmund, CDI-Gebäude, Raum 117

Kontakt und Information: thorsten.jungmann@tu-dortmund.de

Anmeldung: Die Anmeldung erfolgt über die Fakultät BCI

Marion Kamphans

Lehrveranstaltungen planen und vorbereiten (16 AE)

Der Workshop vermittelt, wie Lehrveranstaltungen geplant, vorbereitet und gestaltet werden können. Ziel ist, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wesentliche Schritte der Planung und Vorbereitung für eigene Veranstaltungen erarbeiten und einüben.

Dabei geht es darum, die Lehre aus der Perspektive der Lernenden zu denken und Elemente einer teilnehmerorientierten, aktivierenden und wertschätzenden Didaktik zu integrieren.

Der Workshop beinhaltet folgende Themen:

- Was ist Lernen? Lernpsychologische Grundlagen
- Informationen zur Gestaltung und Planung von Lehrveranstaltungen
- Kriterien und Checkliste für Lehrveranstaltungen
- Literatur

Termine: 1. und 2. März 2012, jeweils 9.00-17.00 Uhr

Ort: HDZ, TU Dortmund, CDI-Gebäude, Raum 114

Kontakt und Information: marion.kamphans@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 20. Februar 2012

VERANSTALTUNGEN IM ERWEITERUNGSMODUL



THEMENFELD: ORGANISATION VON LERNPROZESSEN (LEHREN UND LERNEN)

Dr. Tobias Haertel / Claudius Terkowsky

Through the Barricades: Kreativität in der Lehre fördern (16 AE)

Lehrende, die sich von ihren Studierenden wünschen, dass sie außer Fach- und Methodenwissen auch lernen...

- reflektiert,
- selbstständig
- und motiviert zu lernen,
- aus mehreren Perspektiven auf die Dinge zu schauen,
- den Gedanken Taten folgen zu lassen und etwas zu „schaffen“,
- das am Ende auch vielleicht noch originell, noch nie dagewesen ist,

... sind in diesem Workshop genau richtig.

Denn all das gehört zur Kreativität in der Hochschullehre. Auch wenn nicht immer alles gleichzeitig berücksichtigt werden kann oder soll, so gibt es doch stets Ansatzpunkte, mit denen einzelne der genannten Punkte gefördert werden können.

In „Through the Barricades“ werden wir gemeinsam solche Veränderungsmöglichkeiten zur Förderung der Kreativität auf der Grundlage konkreter Lehr-/Lernszenarien der Teilnehmenden ausfindig machen und nutzen.

Die Werkstattarbeit an den eigenen Lehrveranstaltungen steht im Vordergrund des Workshops. Am Ende sollen jeweils individuelle Konzepte für die eigene Lehre entstanden sein.

Dazu setzen wir auf die Neugier, den Erfahrungs- und Ideenreichtum der Teilnehmenden und nutzen zur Konzeptentwicklung Kreativitätstechniken.

Termine: 26. und 27. Januar 2012, jeweils 10.00-18.00 Uhr

Ort: HDZ, TU Dortmund, CDI-Gebäude, Raum 114

Kontakt und Information: kreativteam@hdz.tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 19. Januar 2012

PRAXISBEGLEITENDE BERATUNG, COACHING, SUPERVISION



HDZ-Kollegium

Beratung bei hochschuldidaktischen Fragen zu Lehr-/Lernthemen (nach Aufwand, max. 6 AE)

Einzel- und Gruppenberatung nach Vereinbarung

Kontakt: bitte wenden Sie sich an die einzelnen Mitarbeiter/innen oder das Sekretariat, Tel.: 0231/755-5526 oder per E-Mail: hdz@hdz.tu-dortmund.de

Dr. Sigrid Dany

Supervision zur Verbesserung professionellen Handelns: Wissen was man tut und tun was man kann (8 AE)

Ärger mit den Studierenden, Schwierigkeiten mit der Dissertation, Konflikte mit den Vorgesetzten oder Kolleg/inn/en, Unzufriedenheit mit den Arbeitsergebnissen – die Palette an wichtigen Themen für den Arbeitsalltag der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen ist groß. Supervision hilft, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren und es erfolgreicher zu gestalten. Supervision ist eine berufsbezogene Beratungsform, die zur Sicherung und Verbesserung der beruflichen Arbeit, der eigenen Motivation und der Arbeitsatmosphäre beiträgt.

Besondere Hinweise: Die regelmäßige Teilnahme an den Treffen ist erforderlich.

Termine: 3. November 2011, 1. Dezember 2011, 12. Januar 2012, 9. Februar 2012, jeweils 18.00 s.t.-19.45 Uhr

Ort: HDZ, TU Dortmund, CDI-Gebäude, Raum 114

Kontakt und Information: sigrid.dany@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 31. Oktober 2011



THEMENFELD: BERATEN LERNEN

Dr. Antonia Scholkmann / Dr. Jutta Wergen

Beratung in der Hochschullehre. Ein Professionalisierungsangebot für Lehrende (8 AE)

Beratung von Studierenden, Promovierenden und Kolleg/inn/en gehört zur Tätigkeit von Lehrenden an Hochschulen. Beratungsbedarf kann in Lehrveranstaltungen, bei Abschlussarbeiten oder Dissertationen entstehen. Auch in Fragen der Studien- oder Karriereplanung sind Lehrende häufig erste Ansprechpartner/innen. Unabhängig von eigenen Vorerfahrungen und Kompetenzen stoßen Lehrende in Beratungsgesprächen dabei zuweilen an ihre Grenzen, denn nicht jedes Problem kann gelöst werden und manche Ratsuchenden erscheinen zunächst beratungsresistent.

Ziel des Workshops ist es, Lehrende bei der Tätigkeit als Berater/innen zu unterstützen. Die Teilnehmenden erarbeiten sich einen Überblick über die wichtigsten Beratungsanlässe und Beratungsformate im Hochschulbereich, erproben eigene Strategien zur Aktivierung von Ratsuchenden und reflektieren die eigene Rolle als Ratgebende/r in verschiedenen universitären Situationen.

Am Ende des Workshops

- (er)kennen die Teilnehmenden verschiedene Beratungsanlässe und Beratungsformate und können diese einander zuordnen;
- haben die Teilnehmenden Einblick in Techniken zur Gestaltung der Gesprächsführung in Beratungssituationen;
- verfügen die Teilnehmenden über eine größere Rollenklarheit in Bezug auf die Beraterrolle als Teil der hochschulischen Berufsidentität.

Termin: 3. Februar 2012, 9.00-17.00 Uhr

Ort: HDZ, TU Dortmund, CDI-Gebäude, Raum 114

Kontakt und Information: antonia.scholkmann@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 27. Januar 2012

Das HDZ bietet auf Anfrage auch individuell zugeschnittene Veranstaltungen für Lehrende an.

Ansprechpartnerin: Dr. Sigrid Dany, sigrid.dany@tu-dortmund.de, Tel.: 0231/755-5536.

THEMENFELD: EVALUIEREN / QUALITÄT SICHERN



Prof. Dr. Dr. h. c. Johannes Wildt
How to Write Learning Outcomes (4 AE)

Akkreditierungsanträge und Modulhandbücher offenbaren nicht selten Unsicherheiten oder Unklarheiten in der Formulierung der geforderten Learning Outcomes.

In der Veranstaltung wird eine Einführung gegeben, wie die Forderung nach Learning Outcomes im Bologna-Prozess begründet wird, wie Learning Outcomes geschrieben und wie sie für die Gestaltung von Lehr-Lernszenarien und Prüfungsformaten genutzt werden können. Dies soll an praktischen Beispielen aus Akkreditierungsanträgen der Studiengänge, in denen die Teilnehmenden lehren, untersucht und in praktischen Übungen elaboriert werden.

Besondere Hinweise: Erwartet wird, dass die Teilnehmenden ausgewählte Beispiele aus den Akkreditierungsanträgen bzw. Modulhandbüchern der von ihnen vertretenen Studiengänge bzw. Fächer mitbringen und zur Diskussion stellen.

Teilnahmevoraussetzungen: Teilnehmende lehren in Studiengängen, sind mit dem Schreiben von Learning Outcomes befasst oder interessieren sich dafür.

Termin: 19. Januar 2012, 16.00-19.00 Uhr

Ort: HDZ, TU Dortmund, CDI-Gebäude, Raum 114

Kontakt und Information: johannes.wildt@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 12. Januar 2012

THEMENFELD: PRÜFEN UND BEWERTEN



Dr. Sylvia Ruschin
Kompetenzorientiert prüfen (16 AE)

Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfung ist eine Kernforderung des Bologna-Prozesses. Sie richtet die Aufmerksamkeit darauf, welche Qualifikationen (Wissen und Können) Studierende erwerben sollen. Und sie fragt danach, wie Lern- und Prüfungssituationen gestaltet sein müssen, um Kompetenzerwerb zu ermöglichen und zu überprüfen.

Dieser Workshop unterstützt die Teilnehmenden dabei, neue Gestaltungsmöglichkeiten in einem veränderten Lehr- und Prüfungsgeschehen zu entwickeln. Dies geschieht durch Impulsreferate, kollegialen Erfahrungsaustausch und die konkrete Arbeit an ausgewählten Beispielen.

Besondere Hinweise: Der Workshop setzt sich aus 12 AE Anwesenheit und 4 AE Selbststudium zusammen. Im Anschluss an den Workshop verfassen die Teilnehmenden einen Reflexionsbericht zu einem prüfungsrelevanten Thema. Die Einzelheiten werden im Workshop besprochen.

Pflichtveranstaltung für Zertifikatserwerb!

Termine: 20. Januar 2012, 14.00-18.00 Uhr und 21. Januar 2012, 10.00-18.00 Uhr

Ort: HDZ, TU Dortmund, CDI-Gebäude, Raum 114

Kontakt und Information: sigrid.dany@tu-dortmund.de

■ Angebote für Studierende

VERANSTALTUNGEN DES TEXT LAB INTERNATIONAL

Dr. Carola Bauschke-Urban

Schreibgruppe Haus- und Abschlussarbeit (16 AE)

- Sie schreiben in diesem Semester eine Hausarbeit oder Ihre Abschlussarbeit?
- Sie möchten nicht mehr alleine in der Bibliothek oder am Schreibtisch sitzen?
- Ihre Herkunftssprache ist nicht Deutsch?

Dann ist die Schreibgruppe Haus- und Abschlussarbeit genau das Richtige für Sie. Zusammen mit anderen Studierenden können Sie sich z. B. zu folgenden Themen austauschen:

Möglichkeiten der

- Themeneingrenzung,
- Zeitplanung,
- Strukturierung von Ihren (entstehenden) Texten,
- Überarbeitung von Ihren (entstehenden) Texten.

Einen zweiten Schwerpunkt bildet die Unterstützung beim Schreiben durch gegenseitiges Feedback auf Ihre Entwürfe und Texte.

Besondere Hinweise: Die Teilnahme am Workshop ist nur möglich, wenn Sie sich vorher per E-Mail bei carola.bauschke-urban@tu-dortmund.de melden. Nennen Sie mir bitte Ihr Fach, die Art und den Stand Ihrer Arbeit.

Termine: 11. Oktober 2011, 16.00-18.00 Uhr, danach jede 2. Woche dienstags, jeweils von 16.00-18.00 Uhr

Ort: TU Dortmund, Internationales Begegnungszentrum (IBZ), Emil-Figge-Straße 59, Seminarraum 1

Kontakt und Information: carola.bauschke-urban@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 8. Oktober 2011

Dr. Carola Bauschke-Urban

Erfolgreich Hausarbeiten schreiben – Workshop für internationale Studierende (16 AE)

Sie schreiben in den Semesterferien eine Hausarbeit? Sie fragen sich, welche Arbeitsschritte es beim Schreiben von Hausarbeiten gibt und wie Sie sie erfolgreich steuern können, welche Möglichkeiten es gibt, Ihr Hausarbeitsthema einzugrenzen und zu planen, wie Sie Fachliteratur effizient auswerten und in Ihre Texte einbinden können, wie Sie Ihre Texte zeitökonomisch schreiben und überarbeiten können? Wenn Sie sich solche und andere Fragen rund ums Schreiben stellen, dann sind Sie in diesem Workshop des Text Lab international genau richtig.

Besondere Hinweise: Die Teilnahme am Workshop ist nur möglich, wenn Sie sich vorher persönlich bei carola.bauschke-urban@tu-dortmund.de melden. Nennen Sie mir bitte: Ihr Studienfach, Ihre Fachsemesteranzahl, die Anzahl der Hausarbeiten, die Sie bereits in Deutschland verfasst haben.

Termine: 2. und 3. März 2012, jeweils 09.00-17.00 Uhr

Ort: TU Dortmund, Internationales Begegnungszentrum (IBZ), Emil-Figge-Straße 59, Seminarraum 1

Kontakt und Information: carola.bauschke-urban@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 25. Februar 2012

Mareike Eckert

Präsentieren und Referate halten – Workshop für internationale Studierende (8 AE)

An deutschsprachigen Universitäten ist es üblich, Referate zu halten. Dies kann besonders in der Fremdsprache Deutsch Unsicherheiten hervorrufen.

In diesem Workshop werden deshalb folgende Aspekte behandelt:

- Funktion von Referaten im Studium,
- Arbeitsschritte zur Erstellung und Vorbereitung eines Referats,
- Aufbau/Gliederung/Strukturierung eines Referats,
- Redemanuskript,
- Thesenpapier,
- Redemittel,
- Vortragstechnik.

Da neben einer soliden inhaltlichen und sprachlichen Vorbereitung auch das „Wie“ eine entscheidende Rolle spielt, geht es auch um folgende Fragen der Studierenden: Ist die Aussprache gut genug? Werden die Zuhörer erreicht? Wie kann man das Publikum dazu bringen, aufmerksam und interessiert zuzuhören? Welchen Einfluss hat das Verhalten auf die Zuhörer/innen? Was sollte man während des Vortrags unbedingt vermeiden? Ratschläge für den Einsatz von PowerPoint werden erarbeitet und ein im Workshop vorbereitetes Referat gehalten, so dass erlernte Strategien zum aktiven Vortragen ausprobiert werden. Individuelle Tipps helfen dabei, die Präsentationsfertigkeiten gezielt zu verbessern. Immer wieder wird dabei darauf eingegangen, wie man in der Situation des Referierens mit Schwierigkeiten beim Gebrauch der Fremdsprache umgehen kann.

Besondere Hinweise: Bitte bringen Sie zur Veranstaltung Ihr Laptop mit (soweit vorhanden).

Termine: 29. Oktober 2011, 09.00-17.00 Uhr

Ort: TU Dortmund, Internationales Begegnungszentrum (IBZ), Emil-Figge-Straße 59, Seminarraum 3

Kontakt und Information: mareike.eckert@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 27. Oktober 2011

Individuelle Schreibberatung

Die individuelle Schreibberatung wendet sich an internationale Studierende und an Studierende mit Migrationshintergrund der TU Dortmund. Sie bietet Raum für die Weiterentwicklung der schriftlichen und mündlichen Kommunikationskompetenz im Studium und umfasst nicht die Korrektur vollständiger Arbeiten.

Wann und Wo?

montags 15.00-17.00 Uhr und mittwochs 12.00-14.00 Uhr im Internationalen Begegnungszentrum (IBZ), Emil-Figge-Straße 59, Raum 1;

donnerstags 16.00-18.00 Uhr in der Zentralbibliothek, Raum 112.

STUDIENGANGSBEZOGENE VERANSTALTUNGEN:

Das HDZ bietet auch studiengangsbegleitende Lehrveranstaltungen an. Im Wintersemester 2011/2012 finden z.B. Veranstaltungen in den Fakultäten Erziehungswissenschaft und Soziologie, Germanistik, Architektur und Bauingenieurwesen, Bio- und Chemieingenieurwesen und Informatik statt.

Ansprechpartnerin: Dr. Sigrid Dany, sigrid.dany@tu-dortmund.de

Unser Veranstaltungsangebot für Studierende finden Sie online auf unserer Webseite unter:
<http://www.hdz.tu-dortmund.de>
in der Rubrik „Veranstaltungen / Angebote für Studierende“

■ Angebote für Tutorinnen und Tutoren

tu^{toren- und} Multiplikatorenprogramm

HDZ

Das Tutorenqualifizierungsprogramm bereitet die Tutoren und Tutorinnen auf ihre Aufgaben durch spezifische hochschuldidaktische Maßnahmen vor. Diese Maßnahmen umfassen hochschuldidaktische Weiterbildung, Beratung, Coaching und Supervision. Denjenigen Tutor/inn/en, die im Anschluss an ihr

Studium eine wissenschaftliche Laufbahn anstreben, bietet die Teilnahme am HDZ-Programm eine erste Stufe zur Qualifizierung für die Übernahme von späteren Lehrtätigkeiten an der Hochschule.

Das Tutorenqualifizierungsprogramm besteht aus einem Basismodul im Wintersemester mit fachgruppen- bzw. fachspezifischen Angeboten und einem Erweiterungsmodul im Sommersemester, in dem aufbauende Veranstaltungen für bereits erfahrene Tutor/inn/en fachübergreifend angeboten werden.

Ansprechpartnerin: Sandra Lenz, sandra.lenz@tu-dortmund.de, Tel.: 0231/755-5851.

Das HDZ bietet in Kooperation mit einzelnen Fakultäten *individuell zugeschnittene Veranstaltungen* zur Qualifizierung von Tutor/inn/en und Übungsgruppenleiter/inne/n als geschlossene Veranstaltungen an. Im Wintersemester 2011/2012 bestehen Kooperationen mit den Fakultäten Informatik, Bio- und Chemieingenieurwesen, Erziehungswissenschaft und Soziologie (Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit), Humanwissenschaften und Theologie (Multiplikatorenprogramm) und Kulturwissenschaften (Institut für deutsche Sprache und Literatur). Weitere Kooperationen sind auf Anfrage möglich.

Sandra Lenz

Tutorien vorbereiten und leiten – ein Einführungsworkshop (16 AE)

Der zweitägige Workshop richtet sich an alle Studierende der TU Dortmund, die im Wintersemester 2011/2012 ein Tutorium leiten. Die Tutorinnen und Tutoren reflektieren ihre Rolle und Aufgaben im Tutorium und erarbeiten und diskutieren Grundlagen des studentischen Lernens, der Sitzungsplanung und der Moderation von Gruppen.

Teilnahmevoraussetzungen: Nur für Studierende, die als Tutor/Tutorin an der TU Dortmund beschäftigt sind. In Ausnahmefällen können freie Plätze auch an interessierte Studierende vergeben werden, die nicht als Tutor/inn/en tätig sind.

Termine: 4. und 5. Oktober 2011, jeweils 9.00-17.00 Uhr

Ort: HDZ, TU Dortmund, CDI-Gebäude, Raum 114

Kontakt und Information: sandra.lenz@tu-dortmund.de

Sandra Lenz

Praxisbegleitende Beratung für Tutor/inn/en (16 AE)

Im Zentrum der praxisbegleitenden Beratung steht der Erfahrungsaustausch über das Tutorium und die Reflexion des eigenen Handelns in konkreten Situationen des Tutoriums. Im Rahmen des Angebots findet eine kollegiale Hospitation statt (die Teilnehmenden besuchen sich gegenseitig in ihren Tutorien und geben eine Rückmeldung).

Termine: 25. Oktober, 29. November, 13. Dezember 2011 und 24. Januar 2012, jeweils 16.00-18.00 Uhr

Ort: HDZ, TU Dortmund, CDI-Gebäude, Raum 114

Kontakt und Information: sandra.lenz@tu-dortmund.de

■ Angebote für Promovierende

PD Dr. Ulrike Senger

Kompetenzentwicklung Promovierender

Die Workshops zur Kompetenzentwicklung Promovierender zielen auf die Entwicklung und die Umsetzung eines zielgruppenspezifischen Kompetenzmodells für Promovierende. Hierbei wird an das von der Dozentin geleitete und vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft ausgezeichnete Modellprojekt „Personalentwicklung junger Forschender“ angeknüpft. In den Kompetenzfeldern Fach- und Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Führungskompetenz werden von den Promovierenden Kompetenzdimensionen diagnostiziert und im Promotionskontext als Kompetenzmerkmale ausgestaltet. Z.B. wäre eine der Sozialkompetenz zuzuordnende Kompetenzdimension „Kommunikationskompetenz“, die in den verschiedenen Dialogfeldern der Promotion, wie z.B. in Kolloquien, eingeübt und erworben werden sollte. Die Lehrveranstaltung bietet unterschiedliche Diagnostik- und Lernformate in den vier genannten Kompetenzfeldern. Dieser Grundstruktur folgt die Gestaltung der vier geplanten Workshops.

I. Fach- und Methodenkompetenz (Montag, 10.10.2011)

II. Selbstkompetenz (Dienstag, 11.10.2011)

III. Sozialkompetenz (Dienstag, 18.10.2011)

IV. Führungskompetenz (Mittwoch, 19.10.2011)

Termine: jeweils 9.00-17.00 Uhr

Ort: TU Dortmund, CDI-Gebäude, Raum 114

Kontakt und Information: ulrike.senger@uni-hamburg.de

Anmeldeschluss: 3. Oktober 2011

In 2011 erschienene Veröffentlichungen

Bach, Ursula / Müller, Kristina / Jungmann, Thorsten (2011): Praxiseinblicke. Forschendes Lernen in den Ingenieurwissenschaften. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-0-2. Online verfügbar unter: http://www.hdz.tu-dortmund.de/fileadmin/Mitarbeiter/tjungmann/Praxiseinblicke_FL.pdf.

Bauschke-Urban, Carola (2011): Transnationale Karrierewege. Wissenschaft, Migration, Geschlecht. In: Transnationalisierung und Gender. Schwerpunktheft 01/2011 der Zeitschrift „Gender. Geschlecht, Kultur und Gesellschaft“, 3. Jg., S. 81-98.

Bauschke-Urban, Carola / Metz-Göckel, Sigrid (2011) (Hrsg.): Transnationalisierung und Gender. Schwerpunktheft 01/2011 der Zeitschrift „Gender. Geschlecht, Kultur und Gesellschaft“, 3. Jg.

Bauschke-Urban, Carola / Metz-Göckel, Sigrid (2011): Transnationalisierung und Gender. Einleitung. In: Transnationalisierung und Gender.

Schwerpunktheft 01/2011 der Zeitschrift „Gender. Geschlecht, Kultur und Gesellschaft“, 3. Jg., S. 7-8.

Eder, Franziska / Roters, Bianca / Scholkmann, Antonia / Valk-Draad, Maria Paula (2011): Wirksamkeit problembasierter Lernens als hochschuldidaktische Methode. Ergebnisbericht einer Pilotstudie mit Studierenden in der Schweiz und Deutschland. Technische Universität Dortmund: Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ). Online verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/28893>.

Haertel, Tobias / Jahnke, Isa (2011): Kreativitätsförderung in der Hochschullehre: ein 6-Stufen-Modell für alle Fächer?! In: Jahnke, Isa / Wildt, J. (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 135-146.

Ilyes, Petra / Terkowsky, Claudius / Kroll, Benedikt (2011, in Vorbereitung): „Findet heraus was ihr

- braucht“ – Das KA-Wiki als soziotechnisches System. In: Beißwenger, Michael / Anskeit, N. / Storrer, A. (Hrsg.): Wiki-Hypertexte in Lehr-/Lernkontexten. Boizenburg: vvh-Verlag Werner Hülsbusch.
- Jahnke, Isa / Wildt, Johannes (2011): Editorial: Hochschuldidaktische Hochschulforschung – fachbezogen und fachübergreifend?! In: Jahnke, Isa / Wildt, J. (2011) (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9-18.
- Jahnke, Isa / Wildt, Johannes (2011) (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Jahnke, Isa / Terkowsky, Claudius / Pleul, Christian (2011): Wechselwirkungen hochschuldidaktischer Konzepte in fachbezogenen, medienintegrierten Lehr-/Lernkulturen: Forschungsbasierte Gestaltung. In: Jahnke, Isa / Wildt, J. (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 177-189.
- Jungmann, Thorsten (2011): Forschendes Lernen im Ingenieurstudium – Research-based LearnING. In: Jahnke, Isa / Wildt, J. (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 227-236.
- Jungmann, Thorsten (2011): Forschendes Lernen im Logistikstudium. Systematische Entwicklung, Implementierung und empirische Evaluation eines hochschuldidaktischen Modells am Beispiel des Projektmanagements. Dissertation, Technische Universität Dortmund. Online verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/28955>.
- Jungmann, Thorsten (2011): Forschendes Lernen in der Ingenieurausbildung. In: Bach, Ursula / Müller, K. / Jungmann, T. (Hrsg.): Praxiseinblicke. Forschendes Lernen in den Ingenieurwissenschaften. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU, S. 4-11. Online verfügbar unter: http://www.hdz.tu-dortmund.de/fileadmin/Mitarbeiter/tjungmann/Praxiseinblicke_FL.pdf.
- Kümmerling, Angelika / Koch, Dorothee / Gerlmaier, Anja / Latniak, Erich (2011): Integratives Stressmanagement – Erste Erfahrungen und Ergebnisse mit dem DIWA-Stresspräventionskonzept. In: Gerlmaier, Anja / Latniak, E. (Hrsg.): Burnout in der IT-Branche. Ursachen und betriebliche Prävention. Kröning: Asanger, S. 225-250.
- Küng, M. / Scholkmann, Antonia / Ingrisani, Daniel: Problem-based Learning: Normative Ansprüche und empirische Ergebnisse. In: Bender, Ute / Keller, S.: Fachliche Aufgabenkulturen auf der Sekundarstufe (AT). Seelze: Klett-Kalmeyer. (angenommen Juli 2011).
- Metz-Göckel, Sigrid / Schürmann, Ramona / Möller, Christina / Heusgen, Kirsten / Selent, Petra (2011, in Vorbereitung): Generative Entscheidungen und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen in Deutschland. In: Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, Heft 2/2011: Bildungsreformen und (Re-)Produktion von Geschlechterverhältnissen.
- Metz-Göckel, Sigrid (2011): Der Griff nach den Sternen. Zu den Chancen der Promotionsförderung. In: Wergen, Jutta (Hrsg.): Forschung und Förderung. Promovierende im Blick der Hochschulen. Münster: Lit-Verlag, S. 7-15.
- Metz-Göckel, Sigrid / Kamphans, Marion (2011): Die Universität als emotionaler Ort und innerinstitutionelle Hochschuldidaktik-Forschung. In: Dudeck, Anne / Jansen-Schulz, B. (Hrsg.): Hochschule entwickeln. Festgabe für Frau Prof. Dr. Christa Cremer-Renz. Baden-Baden: Nomos, S. 163-183.
- Metz-Göckel, Sigrid / Heusgen, Kirsten / Möller, Christina / Schürmann, Ramona / Selent, Petra (2011, in Vorbereitung): Wissen- oder Elternschaft? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen in Deutschland. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Möller, Christina (2011): Soziale Herkunft von Nachwuchswissenschaftler/innen. Elterliche Bildung und Karrierewege der Kollegiatinnen des Graduiertenkollegs „Geschlechterverhältnis und sozialer Wandel“. In: Wergen, Jutta (Hrsg.): Forschung und Förderung. Promovierende im Blick der Hochschulen. Münster: Lit-Verlag, S. 85-103.
- Möller, Christina (2011): Wissenschaftlicher Mittelbau – privilegiert und prekär? In: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW: Journal, Nr. 28/2011, S. 41-49.
- Pleul, Christian / Terkowsky, Claudius / Jahnke, Isa / Tekkaya A. E. (2011): Interactive Demonstration of PeTEX Platform for e-Learning and Telemetric Experimentation – A holistic approach for teleoperated experiments in production engineering. In: Auer, M.E. / Ursutiu, D. (Eds.): REV 2011 International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation, Brasov, Romania, Conference Proceedings. IAOE, Vienna, S. 186-190.

- Pleul, Christian / Terkowsky, Claudius / Jahnke, Isa / Tekkaya, A. Erman (2011, in print): Platform for e-learning and telemetric experimentation – Holistically integrated laboratory experiments for engineering education in manufacturing technology. In: Proceedings of the SEFI Annual Conference (European Society for Engineering Education), 1st World Engineering Education Flash Week, 27. Sept. bis 04. Oct. 2011 in Lisbon, Portugal.
- Pleul, Christian / Terkowsky, Claudius / Jahnke, Isa / Tekkaya, A. Erman (2011, in print): Tele-operated laboratory experiments in engineering education – The uniaxial tensile test for material characterization in forming technology. In: Alves, Gustavo / Zúbia, J. (Eds.): Using Remote Labs in Education. Bilbao: Deusto University.
- Scholkmann, Antonia (2011, in print): Deans in German Universities: Goal acceptance and task characteristics. In: Tertiary Education and Management.
- Selent, Petra / Wiemer, Matthias (2011): Der Blick aufs eigene Fach: Reflexion der Fachkulturen als Element hochschuldidaktischer Qualifizierung von Tutor/inn/en. In: Jahnke, Isa / Wildt, J. (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 193-200.
- Szczyrba, Birgit / Wiemer, Matthias (2011): Lehrinnovation durch doppelten Perspektivenwechsel – Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. In: Jahnke, Isa / Wildt, J. (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 101-110.
- Terkowsky, Claudius / Pleul, Christian / Jahnke, Isa / Tekkaya, A. Erman (2011): Forschendes Lernen mit PeTEX: Platform for eLearning and Telemetric Experimentation. In: Bach, Ursula / Müller, K. / Jungmann, T. (Hrsg.): Praxiseinblicke. Forschendes Lernen in den Ingenieurwissenschaften. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING. EU, S. 28-31. Online verfügbar unter: http://www.hdz.tu-dortmund.de/fileadmin/Mitarbeiter/tjungmann/Praxiseinblicke_FL.pdf.
- Terkowsky, Claudius / Jahnke, Isa / Pleul, Christian / Tekkaya A. Erman (2011): Platform for E-Learning and Telemetric Experimentation (PeTEX) – Tele-Operated Laboratories for Production Engineering Education. In: Auer, M.E. / Al-Zoubi, Y / Tovar, E. (Eds.): Proceedings of the 2011 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) – „Learning Environments and Ecosystems in Engineering Education“. IAOE, Vienna, S. 491-497.
- Terkowsky, Claudius / Pleul, Christian / Jahnke, Isa / Tekkaya, A. Erman (2011, in print): Tele-Operated Laboratories for Online Production Engineering Education. Platform for E-Learning and Telemetric Experimentation (PeTEX). In: International Journal of Online Engineering (iJOE). IAOE, Vienna, Vol.7.
- Wergen, Jutta (Hrsg.) (2011): Forschung und Förderung. Promovierende im Blick der Hochschulen. Münster: Lit-Verlag.
- Wergen, Jutta (2011): Ein Programm für alle. Vernetzt promovieren im Graduiertennetzwerk der Fakultäten 12-16 der Technischen Universität Dortmund. In: Senger, Ulrike (Hrsg.): Von der Doktorandenausbildung zur Personalentwicklung junger Forschender. Innovative Konzepte an deutschen Universitäten. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 166-175.
- Wergen, Jutta (2011): Qualifizierung in der Promotionsphase. Entwicklung und Gestaltung von Programmen zur Weiterbildung von Promovierenden: In: Wergen, Jutta (Hrsg.): Forschung und Förderung. Promovierende im Blick der Hochschulen. Münster: Lit-Verlag, S. 229-250.
- Wildt, Johannes (2011): Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In: Jahnke, Isa / Wildt, J. (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 19-34.
- Wildt, Johannes (2011): „Forschendes Lernen“ als Hochform aktiven und kooperativen Lernens. In: Diedrich, Rolf / Heilemann, U. (Hrsg.): Ökonomisierung der Wissensgesellschaft. Wie viel Ökonomie braucht und wie viel Ökonomie verträgt die Wissensgesellschaft. Berlin: Duncker & Humblot, S. 93-108.
- Wildt, Johannes (2011): Zwischen Skylla und Charybdis – Psychodramatische Reflexionen zur Kompetenzentwicklung am Beispiel von Hochschullehrenden. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, Jg. 10, Nr. 1, S. 99-108.

Uni:prise: Universitäten auf dem Weg zu Unternehmen?

Uni:prise

Universities as Enterprises

Autonomie und New Public Management sind die aktuellen Schlagwörter, unter denen Politik, Management und berufene Akteure der Universitäten über ihre Wirtschaftlichkeit kommunizieren – und die Organisationssoziologie „Organisationswerdung“ diskutiert. Universitäten auf dem Weg zu Unternehmen – im Rahmen der BMBF-Förderlinie Wissenschaftsökonomie wird sich auch ein Forschungsprojekt mit dem Namen Uni:prise mit Fragen befassen, die die Universität als Organisation in ihrem Selbstverständnis zwischen selbstreferentiell begründeter Expertenorganisation des Wissenschaftssystems und wirtschaftsförmiger Unternehmung des Wirtschaftssystems und vice versa verorten lassen.

Das Projekt Uni:prise hat im Juli 2011 mit seiner Arbeit begonnen und wird bis Juni 2014 vom BMBF gefördert.

Ein Teilprojekt, das am Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund angesiedelt ist, wird insbesondere die Akteure in den Institutionen der Universitäten, ihre Konzepte, ihr Handeln und ihr reflexives Selbstverständnis fokussieren, Modelle extrapolieren und auf Ressourcen und Potentiale untersuchen. Partner sind die Universität Magdeburg mit dem Schwerpunkt wirtschaftstheoretischer Modellierungen und die Universität Frankfurt mit Blick auf die Institutionenebene verschiedener Universitäten und deren Institutionen.

Die Unterstellung, durch Selbststeuerung und die Steigerung von Autonomie könne im Wettbewerb um die Erfüllung von Exzellenzkriterien die Wettbewerbsfähigkeit und Wirtschaftlichkeit in einem sich internationalisierenden Hochschulmarkt gesteigert und zugleich die Qualität von Forschung und Lehre verbessert werden, beherrschen die hegemonialen Management-Konzepte. Die unternehmensförmige Steuerung der Universitäten erscheint als eingängige, paradigmatisch sich etablierende Lösung. Wie ist dies aber an und in den Universitäten verankert?

Es interessiert in diesem Zusammenhang, wie die Akteure an Hochschulen, Institutionen und deren Management ebenso wie Individuen in diesen Institutionen sich verorten, wie sie diesen Paradigmen-

hft wahrnehmen und wie sie mit ihm und seiner Verstetigung umgehen. In diesem Forschungsprojekt werden Fragen danach verfolgt, inwieweit sie in diese Entwicklung eingebunden sind oder sie verinnerlichen.

Genauso interessant sind Fragen danach, welche Konzepte sie bewegen und für sie handlungsleitend sind. Welche anderen Antriebe konzept- und handlungsleitend koexistieren, welche Konzepte, Motivationen für internes Handeln, für die spezifischen Austauschbeziehungen an der Universität differenziert zwischen Forschenden, Lehrenden und Lernenden, Mitarbeitenden in Einrichtungen und zwischen den Einrichtungen in der Organisation Universität steuern – sei es als Residuen verbliebener Orientierungen oder als systemeigene, strukturdifferenzierende oder diversifizierende Konstrukte.

Das Projekt untersucht auf der Modell-, der Institutionen- und der Akteur-Ebene diese Fragestellungen mit dem Ziel der Konsistenzprüfung gängiger Modelle, innovative und evidenzbasierte Konzepte für die „Wirtschaftlichkeit“ der Universitäten zu entwickeln und mit den einbezogenen Akteuren zu erproben.

Projektpartner:

Prof. Dr. *Matthias Raith* (Projektkoordination)
Lehrstuhl für Entrepreneurship
Fakultät für Wirtschaftswissenschaft
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Universitätsplatz 2
39106 Magdeburg

Prof. Dr. Dr. *Bodo Vogt*
Professur für Empirische Wirtschaftsforschung
Fakultät für Wirtschaftswissenschaft
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Universitätsplatz 2
39106 Magdeburg

Prof. Dr. Dr. h. c. *Johannes Wildt*
Matthias Heiner
Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ)
TU Dortmund
Vogelpothsweg 78
44227 Dortmund

Claudia Bremer
studiumdigitale - Geschäftsführung
Zentrale eLearning-Einrichtung
Goethe-Universität Frankfurt/M
Postfach 111932
60054 Frankfurt/Main

Hochschuldidaktisches Zentrum

Tel.: 0231/755 - Durchwahl

Professuren	Raum	Tel.
Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt - Leiter des HDZ -	105	5531
Prof. em. Dr. Sigrud Metz-Göckel	106	5530
Sekretariat	Raum	Tel.
Kettler, Marion	101	5526
Fax	101	5543
Verwaltung		
Moscatelli, Eva	102	8116
Schwesig, Gisela	102	5527
Bibliothek		
Krelaus, Andrea, Dipl.-Bibl.	108	5535
Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen	Raum	Tel.
Bauschke-Urban, Carola, Dr. phil.	113D	5549
Dany, Sigrid, Dr. phil.	110	5536
Didion, Denise, M.A.	113A	7937
Eckert, Mareike, M.A.	113D	5498
Eder, Franziska, M.A.	109	7034
Ernst, Christiane, Dipl.-Päd.	306*	8007
Friese, Nina, Dipl.-Päd.	306*	7981
Haertel, Tobias, Dr. phil.	115	3716
Heiner, Matthias (Staatsex. Lehramt)	113C	5540
Heusgen, Kirsten, M.A.	310*	5592
Jungmann, Thorsten, Dr.-Ing.	107	5774
Kamphans, Marion, Dipl.-Soz.-Wiss.	305*	5532
Koch, Dorothee, Dr. phil.	301*	5277
Lenz, Sandra, Dipl.-Soz.-Päd.	114A	5851
May, Dominik, Dipl.-Wirt.-Ing.	107	7037
Möller, Christina, Dipl.-Päd.	302*	5537
Schneider, Ralf, Dr. phil.	113F	5541
Scholkmann, Antonia, Dr. phil.	109	7033
Schürmann, Ramona, Dr. phil.	310*	5521
Schwingen, Monika, Dipl.-Phys.	114A	7505
Selent, Petra, Dipl.-Ing.	301*	2995
Terkowsky, Claudius, Dipl.-Päd.	107	5542
Wergen, Jutta, Dr. phil.	115	7202
Wolf-Adolph, Mia, Dipl.-Päd.	104	7843

* Martin-Schmeißer-Weg 13, 44227 Dortmund

Alle Mitarbeiter/innen sind über E-Mail erreichbar: vorname.nachname@tu-dortmund.de

Impressum

Journal Hochschuldidaktik
Wintersemester 2011/2012
22. Jahrgang Nr. 2
September 2011
ISSN 0949-2429

Herausgeber

HDZ – Hochschuldidaktisches Zentrum
der Technischen Universität Dortmund
Vogelpothsweg 78
D-44227 Dortmund

Tel.: 0231/755-5526
E-Mail: hdz@hdz.tu-dortmund.de
Internet: <http://www.hdz.tu-dortmund.de>

Redaktion

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt (viSdP), Dr. Sigrid
Dany, Denise Didion, Dr. Dorothee Koch, Andrea
Krelaus, Christina Menne, Dr. Ralf Schneider, Dr.
Ramona Schürmann.

Druck

idee medien logistik GmbH, Dortmund

Bezugsmöglichkeiten

Abonnement-Bestellungen nimmt Frau Marion
Kettler gerne unter der Telefonnummer 0231/755-
5526 oder per E-Mail marion.kettler@tu-dortmund.de
entgegen.

Rechte

Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen nicht
unbedingt die Meinung der Redaktion dar. Für
unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine
Gewähr übernommen. Die Zeitschrift und alle in
ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich
geschützt. Kein Teil dieser Publikation darf ohne
ausdrückliche Genehmigung des Herausgebers in
irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwen-
dung elektronischer Systeme verarbeitet, verviel-
fältigt oder verbreitet werden.

Umschlagfoto: © Gerd Altmann / pixelio (www.pixelio.de).

