

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

- New Perspectives for Community Development and Co-operative Learning through Learning Cities and Regions
- Exploring the third mission of universities in the context of migration and integration: A case study of the Marburg Center for Near and Middle Eastern Studies
- Cork Learning City: Building a Community Wide Learning Environment
 - Grundsätze hochschuldidaktischer Arbeit am Zentrum für Lehre und Weiterbildung
 - Mentoring für Hochschullehrende – Ein Instrument zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit
- Bestandsaufnahme und Perspektiven der Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland
 - Mentoring als Beitrag zur Lernenden Hochschule
- „Fit für den demografischen Wandel“ – Entwicklung eines holistischen Managementansatzes für die Automobilindustrie

3+4 | 2016

Herausgeberkreis

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

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

Elke Karrenberg, M.A., M.A., Universität Mainz, Leiterin des Referats Personalservice und -entwicklung in der Personalabteilung, Sprecherin von UniNetzPE-Netzwerk Personalentwicklung an Universitäten

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

Martin Mehrrens, Dr., Kanzler der Universität Bremen

Monika Rummler, Dr., zuständig für das Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal, stellv. Leiterin der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK), TU Berlin

Susanne Schulz, Dipl.-Soz.-Wiss., Leiterin Personal- und Organisationsentwicklung, Universität Duisburg-Essen

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Hinweise für die Autor/innen

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)
33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.11.2016

Umschlagsgestaltung:

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

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 74 €

Einzel-/Doppelausgabe: 21 €/38 €

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

Druck:

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

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Einführung der geschäftsführenden Herausgeberin

65

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Balázs Németh

New Perspectives for Community Development and
Co-operative Learning through Learning Cities and
Regions

67

Leslie Tramontini

Exploring the third mission of universities in the
context of migration and integration:
A case study of the Marburg Center for Near and
Middle Eastern Studies

74

Séamus Ó Tuama

Cork Learning City: Building a Community Wide
Learning Environment

78

Personal- und Organisations- entwicklung/-politik

Thorsten Braun, Edith Kröber,

Simone Loewe, Avni Qekaj und Sonja Rapp

Grundsätze hochschuldidaktischer Arbeit am Zentrum
für Lehre und Weiterbildung

83

Jens Krey

Mentoring für Hochschullehrende – Ein Instrument zur
Professionalisierung der Lehrtätigkeit

93

René Krempkow und Mathias Winde

Bestandsaufnahme und Perspektiven der
Personalentwicklung für den wissenschaftlichen
Nachwuchs in Deutschland

100

Valerie Stehling, Anja Richert und Ingrid Isenhardt

Mentoring als Beitrag zur Lernenden Hochschule

107

*Sarah L. Müller, Sebastian Stiehm, Anja Richert
und Sabina Jeschke*

„Fit für den demografischen Wandel“ –
Entwicklung eines holistischen Managementansatzes
für die Automobilindustrie

115

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Der UVW im Netz:

Besuchen Sie uns auf unserer neugestalteten Website www.universitaetsverlagwebler.de, um immer über Neuerscheinungen, aktuelle Zeitschriftenausgaben und Rabatt-Aktionen informiert zu bleiben.



Der UVW bei **Facebook**: www.facebook.com/universitaetsverlag.webler

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

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

- Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen,
- Organisations- und Managementforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

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

Die vergangenen zwei Jahre standen auch für die deutschen Einrichtungen für Forschung und Lehre unter dem Einfluss der zahlreichen geflüchteten Menschen, die 2015 bei uns ankamen. Diese Situation hat die gesellschaftlichen und hochschulinternen Diskussionen um Konzepte wie *University Social Responsibility*, *University Community Engagement* und *Lifelong Learning* beflügelt und sind im Begriff, mit älteren Konzepten wie z.B. der *Employability* gleichzuziehen, zumindest was die Diskussionszeiten und die Beschäftigung mit dem Thema betrifft. Das Zentrum für Lehre und Weiterbildung (zlw) der Universität Stuttgart hat sein diesjähriges Internationales Kolloquium aus aktuellem Anlass zum Thema „Community Engagement“ gehalten und drei der dort vortragenden und diskussionsleitenden Referent/innen haben sich bereit erklärt, einen Artikel zu ihren Begriffen, Vorhaben und Erfahrungen zu diesem Thema zu verfassen. Mit diesen drei Beiträgen aus dem Internationalen Kolloquium werden aus drei politisch, wirtschaftlich und kulturell sehr unterschiedlichen europäischen Ländern, Irland, Ungarn und Deutschland, Beispiele dafür gegeben, wie Hochschulen ihre gesellschaftlichen Aufgaben wahrnehmen. Im sogenannten *third space*, der dritten Säule der europäischen Hochschulen, die neben Forschung und Lehre die Personalentwicklung, die Weiterbildung, Lebenslanges Lernen und Community Engagement u.v.m. umfasst, werden neue Wege gegangen und innovative Projekte umgesetzt, die letztlich darauf abzielen, ihren Beitrag zur Bildung einer (individuellen und kulturellen) Haltung von World Citizenship zu ermöglichen.

Der Beitrag von *Dr. Balázs Németh* von der Universität Pécs in Ungarn geht in seinem ersten Teil auf die Entstehungsgeschichte der drei Learning City-Region Forum Projekte ein. Er beschreibt den Rahmen des UNESCO Learning City Index und die Ziele: Individual Empowerment and Social Cohesion auf der einen Seite und Economic Development and Cultural Prosperity auf der anderen Seite. Wie diese Ziele in den Projekten der Universität Pécs und der Region umgesetzt wurden, damit befasst sich die zweite Hälfte des Aufsatzes. Er stellt die vier Projekte vor, die insbesondere auf die Unterstützung von Lehrenden, Mentor/innen und allen Personen, die sich professionell mit der Förderung von Bildung beschäftigen, abzielen: die Atypical/Non-formal Learning platform; die School and Environment platform und die Inclusion and Handicapped Situations platform. Im Anschluss beschreibt der Autor die Erfolge und die Schwierigkeiten dieser Plattformen.

Seite 67

Dr. Leslie Tramontini analysiert den Umgang deutscher Hochschulen mit den gesellschaftlichen Herausforderungen, die der Zuzug von fast einer Million geflüchteter Menschen bedeutet. Unter anderem ergibt ihre Analyse, dass die Mehrzahl der Initiativen, um Geflüchtete bei der Wiederaufnahme ihres Studiums zu unterstützen, sie ein Studium aufnehmen zu lassen, vornehmlich nicht von den Universitätsleitungen, sondern von einzelnen Mitarbeiter/innen und studentischen Initiativen erdacht und umgesetzt wurden und geht auf die Vorteile und Gefahren dieser „bottom-up“ Prozesse



Edith Kröber

ein. Damit andere Hochschulen mit ähnlichem Profil bzw. ähnlichen Einrichtungen, wie das *Center for Near and Middle Eastern Studies* von den Erfahrungen der Philipps-Universität Marburg profitieren können, beschreibt die Autorin konkrete Maßnahmen, in denen Studierende für geflüchtete Personen übersetzen und ihnen das deutsche Bildungswesen und den Arbeitsmarkt nahe bringen, in denen interkulturelle Sensitivität an soziale Einrichtungen und NGOs vermittelt wird und study-buddy Programme, in denen erfahrenere Studierende neu ankommende, geflüchtete Studierende begleiten. In ihrem Schlussplädoyer mahnt die Autorin an, die Einzelinitiativen um hochschulweit abgestimmte Strategien zu ergänzen, um einen nachhaltigen Einfluss auf die Veränderung unserer Gesellschaft zu nehmen.

Seite 74

In seinem Beitrag zum Internationalen Kolloquium beschreibt *Dr. Séamus Ó Tuama* vom University College Cork, wie Stadt und Universität gemeinsam Bildung als Schlüssel für eine gesellschaftlich und wirtschaftlich nachhaltige Entwicklung eingesetzt haben. Die vier Dimensionen: *UNESCO Learning City*, das *Lifelong Learning Festival*, die *Learning Neighbourhoods* und *EcCoWell* überlappen an bestimmten Stellen und ergänzen sich zu einer gesellschaftsübergreifenden, innovativen Komposition, in der die Universität eine Schlüsselposition innehat. Im Rahmen des *Lifelong Learning Festivals* sind die ca. 500 Lernmöglichkeiten, vom Seminar an der Universität bis hin zum Yogakurs oder zur Weiterbildung in gewaltfreier Kommunikation, offen für alle, frei von jeglichen Voraussetzungen und kostenfrei. Der Autor zeigt auf, wie wichtig das Engagement der Universitäten im Kontext von *Learning Cities* ist, wie es in konkrete Maßnahmen umgesetzt wird, gerade auch in benachteiligten Stadtvierteln, in denen die Menschen wenig mit tertiärer Bildung in Berührung kommen. Wie es gelingen kann, gesellschaftliche Kohäsion zu unterstützen und dem Zerfallen unserer (Stadt-)Gesellschaften entgegen zu wirken, wird in diesem Beitrag deutlich.

Seite 78

Diese drei Beiträge weisen auf die globalen, gesellschaftlich erforderlichen Ziele hin (Frieden, ökologische und soziale Nachhaltigkeit, neue ökonomische Modelle, soziale Kohäsion von Gesellschaften und soziale Gerech-

tigkeit) und verorten die europäischen Hochschulen mit all ihren Aufgaben in dieser Zielperspektive.

Einen Übergang zwischen den Beiträgen aus dem Internationalen Kolloquium und den Artikeln, die sich mit Professionalisierungsstrategien befassen, stellt der Beitrag von *Thorsten Braun et al.* dar. Trotz der nun schon beachtlichen Geschichte der Hochschuldidaktik in der Nachkriegszeit, lohnt ein erneuter Blick auf die Grundsätze hochschuldidaktischer Arbeit aus der Perspektive des Europäischen Programms für Lifelong Learning. Hochschuldidaktische Aktivitäten wurden und werden vielerorts als „Werkzeuge“ für die Erreichung der eben gerade vorherrschenden politischen Strömungen verwendet. Sie werden herangezogen als Instrument, das bestimmte Aspekte der Bologna-Reform unterstützen soll, wie z.B. die „Outcome-Orientierung“. Sie werden gebraucht, wenn es um „Employability“ geht oder um die Öffnung der Hochschulen mit dem erklärten Ziel, den drohenden Fachkräftemangel zu beheben. Die Begründung hochschuldidaktischer Aktivitäten im EU-Programm zum Lebenslangen Lernen ermöglicht es, neben den rein nutzenorientierten Begründungen auch die philosophischen, soziologischen und ethischen Aspekte anzusehen und so die emanzipatorischen, demokratischen Funktionen hochschuldidaktischer Aktivitäten wieder in den Vordergrund zu rücken.

Seite 83

In den drei verbleibenden Beiträgen dieser Doppelausgabe befassen sich die Autor/innen mit der Professionalisierung von Lehrpersonal durch Mentoring, mit der Personalentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses und mit der Entwicklung eines Konzepts für ein Unternehmen zum Demographiemangement.

Der Beitrag von *Jens Krey* gibt ein Beispiel dafür, wie hochschuldidaktische Maßnahmen gewinnen können, wenn sie in ein Gesamtkonzept für Personalentwicklung integriert sind. Zudem ist das Projekt so beschrieben, dass es als Orientierung für ähnliche Initiativen dienen kann. Der Nutzen für die Weiterentwicklung einer interdisziplinären und professionellen Lehr-Lernkultur wird implizit deutlich. Insbesondere der Effekt, der sich durch die systematische Vorbereitung der Mentor/innen erzielen lässt, kann in Zusammenhang mit einer solchen, erwünschten Lehr-Lernkultur gebracht werden. Fazit: Zur Nachahmung zu empfehlen.

Seite 93

Dr. René Krempkow und Mathias Winde geben einen Überblick über die an universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen herrschenden Einstellungen gegenüber Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Über zwei Studien zeigen sie, wie sich die Einstellungen gegenüber Karrierewegen in der Wissenschaft und aus der Wissenschaft in andere gesellschaftliche Bereiche verändert haben. Interessant ist auch die Feststellung, dass Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen mit der Personalentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses den Fokus auf die institutionellen Ziele legen. Hier kann die These gewagt werden, dass durch die politisch forcier-

ten wettbewerbsfördernden Maßnahmen zwischen Hochschulen, wie Rankings, Exzellenzinitiative u.v.m., ein Klima geschaffen wurde, in dem gesellschaftliche oder individuelle Ziele der Beschäftigten in der Wahrnehmung von Universitätsleitungen eine nachrangige Rolle spielen. Daher empfiehlt sich dieser Artikel ganz besonders Universitätsleitungen, die in ihren Strategien die institutionellen Ziele akademischer Personalentwicklung stärker mit den individuellen Bedürfnissen des wissenschaftlichen Nachwuchses und mit dem gesellschaftlichen Ziel, kompetente und mündige Akteure zu bilden, verschränken wollen.

Seite 100

Im Artikel von *Valerie Stehling et al.* wird beschrieben, was Mentoring für Studierende leisten kann. Nicht nur für den Studienverlauf der Studierenden selbst, sondern auch für die Entwicklung der Gesamtorganisation Universität hin zu einer lernenden Organisation. In ihrer Studie werden der Mentoringsituation angepasste Kriterien für eine lernende Organisation aufgestellt und teils anhand quantitativer, teils anhand qualitativer Methoden überprüft. Als qualitative Methoden kommen sozialwissenschaftliche Diskursforschung und Strukturlegetechnik zum Einsatz, die in der Lage sind, soziale Prozesse innerhalb der relevanten Bereiche der Hochschule zu beschreiben und die Kriterien für eine lernende Organisation zu überprüfen. Eine Herausforderung ist es dabei, positive Veränderungen der RWTH Aachen als lernende Organisation methodisch solide auf die Einzelmaßnahme des Mentoring-Programms zurückzuführen. Diesem verbreiteten Problem begegnen die Autor/innen in fundierter Weise indem daran gearbeitet wird, mehr über die Wirksamkeit dieses Programms und ähnlicher Programme herauszufinden.

Seite 107

Im Beitrag von *Sarah. L. Müller und Kolleg/innen* geht es um die Umsetzung eines Konzepts zum Umgang mit dem demographischen Wandel in einem Unternehmen aus der Automobilbranche. Interessant ist die Schilderung der Prognosen zum demographischen Wandel in den kommenden 10-20 Jahren und die Feststellung, dass das Beispielunternehmen zwar investiert, um den Wandel zu bewältigen, dabei aber im aktuell vorherrschenden marktwirtschaftlichen und Wachstums-Paradigma verbleibt.

Seite 115

Nun wünsche ich allen Leserinnen und Lesern der P-OE besinnliche Feiertage und einen guten Übergang in das neue Jahr!

Edith Kröber

Balázs Németh

New Perspectives for Community Development and Co-operative Learning through Learning Cities and Regions*



Balázs Németh

In the autumn of 2014 the Faculty of Adult Education and HRD of the University of Pécs initiated three local learning platforms as part of the Pécs Learning City-Region Forum based on the initiative of UNESCO Institute of Lifelong Learning on the *Global Learning Cities Network* which functions as an umbrella network to get new collaborations started amongst learning organisations. These platforms collect and share best practices focusing on the following themes/issues: *atypical/non-formal learning; school and environment; inclusion and handicapped situations.*

This paper elaborates on how the *atypical/non-formal learning platform* generates specific adult learning and training of educators in local Hungary based on a global initiative of learning cities. Accordingly, it will examine challenges and opportunities for the learning city model of Pécs, based on some concrete actions in museums, and other cultural organisations, to engage more adults in learning and developing their own communities in atypical forms of co-operative learning.

Global impacts on the learning city-region developments

The evolution of learning regions started in 1972, when the OECD initiated a seven city project called *"Educating Cities"*. Vienna, Edinburgh, Kakegawa, Pittsburgh, Edmonton, Adelaide and Gothenburg would undertake to put education at the forefront of their strategies and policies to develop and strengthen economic performance. This experience then would be translated into an example for other cities around the world. There have been many positive results from that project but – and perhaps it's a comment on the fate of all projects, or perhaps it's the nature of politics – 20 years later, in the 1990s, only in Gothenburg the city officials did even know about the project.

Surprisingly, it was in the early 1990s that things started to develop in a much broader perspective (Longworth 1999). Longworth labelled it as *"the age of innocence"* when researchers recognised that something was afoot but did not know what exactly. A couple of accelerating conferences took place in the first half of the decade, helping to push back the limits of knowledge and action.

The Gothenburg gathering in 1992, also sponsored by OECD, was a follow-up action to the *Educating Cities* project. It initiated the International Association of Educating Cities based in Kaunas and now with a membership of more than 400 cities world-wide.

The Rome Conference was organised by the *European Lifelong Learning Initiative (ELLI)* and the American Council for Education in 1996 and this, in its turn, created the *World Initiative on Lifelong Learning (WILL)*. Sadly both ELLI and WILL are now defunct but they contributed a great deal to the advancement of learning city knowledge during the 1990s. ELLI was instrumental/fundamental in developing some of the early *charters for learning regions* – charters that spelled out the commitment of a region to improve learning opportunities and methodologies for all its inhabitants. It looked like the basis for a widespread discussion on improving the local culture of learning. Cities as far apart as Adelaide, Halifax in Canada, Espoo in Finland and Dublin took this charter template and adapted it for their own use.

In 1996, the European year of Lifelong Learning took place. It was taken very seriously by ELLI and most universities – perhaps because there was a funding stream attached to it. Yet, its significance was unfortunately largely ignored by many of the important/decisive organisations – the cities, regions and schools and business and industry and most of the population of Europe. In spite of this, there is no doubt that the provenance of today's work on learning cities and regions was established in the early work on lifelong learning given an impetus by the European Year. And the year 1996 did lead to a renewed awareness of the importance of education and, more particularly, of the idea that a world of rapid political, economic, technological and environmental change in turn leads to rapid changes in the practice and delivery of education.

Most critical thinkers on education and learning understood that the late 20th century world of education and training, in which teacher's wisdom was delivered top-

* Parts of this article have been previously published in the Hungarian Educational Research Journal, 2014 (Special Issue on Learning Regions).

down to those who were thought worthy of it. It was giving way to a much more open lifelong learning world of personal learning throughout life, while most of the educational world was still immersed in its own version of the dark ages. Most of them believed that education was not available to all citizens but also tried, imperatively to persuade whole populations that learning is good for their economic, social and intellectual health and well-being and for social stability in general.

Taking a cynical point of view, this idea did not last long – politicians, in their search for measurable indicators to persuade the voters that education is improving, still did just take the easy top-down utilitarian option – and was proved invalid in some countries. There were some idealists who saw learning cities and regions as the natural location for the practical application of lifelong learning, transforming it from a vague concept into a workable reality and who still thought that it would be possible to see people of all ages indulging happily in – to quote the title of the Finnish National Lifelong Learning Policy Document – ‘the joy of learning’ (MinEDU 1997).

Unfortunately, by ignoring a great number of excellent initiatives, the process moved on to *the age of experimentation*. In the late 1990s National Learning City networks started to appear – first in the United Kingdom later in Finland and Sweden. The North European focus – by the way – reflects very much the centre of gravity of lifelong learning and learning city interest.

With several notable exceptions for Southern, Central and Eastern Europe it took much longer to embrace the very real benefits of creating learning cities and regions. In this new age of experimentation, Learning Region projects began to be funded – one of them, the ‘TELS Towards a European Learning Society’, developed a so-called Learning Cities Audit Tool and analysed the performance of 80 European municipalities in ten domains of learning activity from access to participation, from leadership to commitment, from wealth creation and employability to celebration and social inclusion.

Unsurprisingly, TELS discovered that the concept of ‘Learning City and Learning Region’ were not well known – indeed in more than two thirds of those 80 cities, they were completely unknown – but surprisingly once the audit tool had been used and the Learning City-Region concept had become known, a large number of them asked themselves why they were not more active in these domains, and became converts to the cause. Perhaps this was the first recorded use of an academic questionnaire as an evangelical tool. At that time too, there were conferences and learning city launches – places like Liverpool, Espoo, Edinburgh and Glasgow and several other cities, many of them in the UK, came out, as it were. *Learning Festivals* celebrated the joy of learning in Glasgow and in Sapporo, Japan.

And so Europe drifted into the new millennium and what may be called *the age of advance* was propelled principally by the European Commission's Lisbon agenda, which has put lifelong learning at the forefront of European policy. The development of learning cities and regions was one key strategy of that policy – and so the European policy paper on the local and regional dimension of lifelong learning was born in 2002. This impor-

tant document was based on the results of TELS and written by Norman Longworth. The document clearly stated that “cities and regions in a globalized world cannot afford not to become learning cities and regions. It is a matter of prosperity, stability, employability and the personal development of all citizens” (European Commission 2002). They were clear and forward looking words indeed, and a striking challenge to every local and regional authority who has read them – because of the nature of information transmission, unfortunately, they were a very few.

In the same period, the OECD also geared up the process in 2001 with its learning regions project in 5 European regions – Jena in Germany, Oresund in Sweden and Denmark, Vienne in France, Kent in UK and Andalusia. Among its findings was the – perhaps surprising – statement that secondary education appears to be the most important for regional development and the best indicator to show that there was a need to encourage creativity at all levels of education. And these were issues that crop up again and again in learning region folklore – *creativity, innovation, vision* at all levels of education.

CEDEFOP, the European Vocational Training Agency, also joined in the party in 2001. The results of its own project between regions of Europe and USA urged regional management to develop a means by which educational and other organizations have a common purpose – learning from each other and learning with each other – in planning and implementing social and economic innovations. These are significant words as now we seem to make a real advance in our understanding of what a learning region is – cooperative, multi-faceted, creative, innovative, communicative and different.

And despite the fact that many cities and regions are still behind the mark, the movement to create learning cities and regions threatened to become an avalanche in the new millennium. Germany, for example, established around 76 learning regions, while every city, town and municipality in Victoria Australia became a learning entity. Moreover, the Chinese government decreed that every large city in China should become a learning city by 2010 and beyond. The IDEOPOLIS was born, described by Tom Cannon and his collaborators as “A City or Region whose economy is driven by the creative search for, and the application of, new ideas, thinking and knowledge, and which is firmly rooted to the creative transfer of ideas, to opportunities, to innovation, and eventually to production” (Cannon et al. 2003).

There are those words again – *creative, innovation, new ideas and thinking*. These initiatives moved most researchers into – what might be called – *the age of understanding* and many of them finally thought that they got – or knew, or thought they knew – what being a learning region entails. Simultaneously, the number of European projects was increased. In every part of the Commission Learning Cities and Regions were included in the framework research programmes and a lifelong learning element had to be included in the vast majority of the Commission's social and development funding. There became a great need for tools and materials that would help cities and regions to get that understanding. Therefore, in particular, several

Socrates and LLP projects developed those learning tools for city and regional management and learning materials to help them propagate/spread the message to others. And yet the OECD would have you believe that *all regions seek to sustain economic activity through various combinations of lifelong learning, innovation and creative uses of information and communication technologies* (OECD, Learning Regions project 2003). One can find more on learning cities and regions at www.eurolocal.info

Some theoretical frames on learning and the learning economy

In order to promote an understanding of the concept of learning cities and learning regions, it is worth indicating, that there are four major different impacts on the idea itself. The first impact on the reconceptualization of learning and learning economy (and especially learning organizations) can be traced to what now must be seen as a seminal paper by Lundvall and Johnson (1994) on the *learning economy*. Its approach to different types of learning and the difference between codified and tacit learning is well articulated – something not new to those in the fields of education and adult learning. A special interest in this paper by Lundvall and Johnson is the explicit connections made to economy. While *the role of learning in production and work is not new*, generally it was largely 'assumed' and occurred invisibly (Razavi 1997). What Lundvall and Johnson (1994) and others (Edquist 1997; OECD 2000) have identified and stressed in newly emerging knowledge economy is that *learning is now a fundamental process and resource*.

A second impact on learning cities and learning regions derives from *the application of learning within and across organisations* (Senge 1990). Economic geographers as well have emphasized on what forms *the transfer and sharing of knowledge and ideas across informal networks within industry clusters* (sometimes referred to as collective learning) *seems to be a critical aspect of creativity and innovation* (Keeble et al. 1999).

Since innovation is a basic element in the knowledge economy, ways to promote, support and enhance innovation are important (Edquist 1997). As for *case studies of 'technopoles' and industrial complexes in Europe* (Cooke/Morgan 1998), in the United Kingdom (UK), the USA and Canada (Wolfe/Gertler 2001), there is growing evidence and awareness that *learning is the fundamental process at work in the new knowledge economy*. Far from a presumed and hidden force, it still needs to be made explicit, strengthened and backed up.

Apart from matching clusters and communities of practice *the work of economic geographers signalled* a third important aspect of the conceptualization of learning cities and learning regions – *the spatial context*. Florida (1995) set the idea of learning regions and others (Bokema et al. 2000) described (this idea) as the basis of *regional innovation systems*. A very special idea was framed here – that in particular local learning, which was fostered and supported through *good learn-*

ing infrastructure (i.e. a regional innovation system) *enabled the locality to compete in a global economy*. This recognition of the regional scale provides *an important link to local economic development and the importance of learning, social capital and human capital in community development*. By setting this link, it is open to move beyond a potentially narrowly defined regional innovation system which only focuses on business and industry *to take a wider whole-of-community approach where increasingly learning and learning processes can be the vehicle to equip and empower whole communities* (Amin 1999). Allison (2001) has broadened the spheres of activities and influence for learning *to underline a learning communities approach to local economic development*. In this approach *an explicit link between learning initiatives, partnerships and governance, social capital and building local capacity together with capabilities and economic prosperity is developed*.

This is located at the centre of local economic development and several community case studies in urban and rural areas and demonstrates how this approach may promote local economic development. Parallel to this special approach to local economic development is the work of scholars in the field of education research. Tooke (2000), for example, argues that the broader value of learning has been recognised by those who work in and focus on education, lifelong learning, adult and community education. Obviously, this scholarly tradition brings in *a timely and useful critique to the concept of learning regions provoking an effort to embrace wider social and community development issues*. The TELS (Towards a European Learning Society) Project (Longworth 1999) and the UK Learning Towns Project (Yarnit 2000) clearly presented *four critical objectives for learning and learning initiatives which encompass (i) economic prosperity; (ii) social inclusion; (iii) sustainability; and (iv) governance*.

These objectives resemble the most frequently indicated ones in local economic development strategies. It is the interconnection of these *different dimensions of "learning" which result in a framework for a whole-of-community approach to learning cities, learning regions* to underline the economic and social life of communities in the global economy. In this *broader conceptualisation*, the scope of actions and *value of learning goes well beyond a limited definition of industry clusters and issues of competitiveness, innovation* (as important as these are). As the flow of learning initiatives, described by Yarnit (2000), Longworth (1999), Longworth and Franson (2001), Allison (2001) and others, learning makes its way through/in the community in different manners.

With each of these activities, the community may learn and develop sustainably. Learning enables communities to face change, adapt and transform on their own. When the concept of learning cities, learning regions is understood in a broader framework, it opens up exciting potential and possibilities for many communities, particularly, when considered against reductionist narratives on exclusively economy-centred structure, by turning to more balanced models.

European Background of the Lifelong Learning Initiative

It is essential to look back on the European starting steps in the theme of lifelong learning to understand the scope of influence upon new roles for higher education. The first step towards lifelong learning within the context of the European Union was taken through the European Lifelong Learning Initiative (ELLI) in Rome in 1995, when researchers in education opened a public forum at a conference to promote learning and the quality of content through the process of education (ELLI 1995).

The emerging role of higher education institutions in the development of lifelong learning is obviously essential for making lifelong learning a reality, as universities and colleges, since the late 1990s, contribute to the realisation of this initiative and the Lisbon goals, together with the aims of the *Education and training 2010* working programme. This document clearly pointed out the role of higher education (EC 2003). Moreover, the working programme was strongly attached to the goals outlined in the concrete future objectives of the education and training systems of the member states of the European Union and reflected three strategic dimensions which explain the roles of higher education in developing lifelong learning.

These were:

- 1.) The development of quality and efficiency of the education and training systems within the European Union.
- 2.) The development of opportunities and access to the education and training systems.

(The two points are both reflected in the well-known *Bologna-process* to highlight the European Area of Higher Education)

- 3.) The development of forms of external partnership of education and training systems.

(This point was embedded into the framing of *learning cities and regions of lifelong learning* initiatives in and after 2001, namely, into the development of learning cities, regions and related good practice in some of the member states.)

The third point of the working programme explains that higher education, as part of the education and training system, must be open and must act as a partner in local and regional partnerships to develop communities! The indicated points underline the initiative of the European Commission which, since the year 2002, has been supporting the establishment or change and modernisation of local and regional spaces of

lifelong learning. The aim is to connect formal, non-formal and informal learning closer to each other, referring to the partnership of public administration, higher education, chambers of commerce and industry, sectors of economy, culture and civic society by forming regions of lifelong learning (EC 2002).

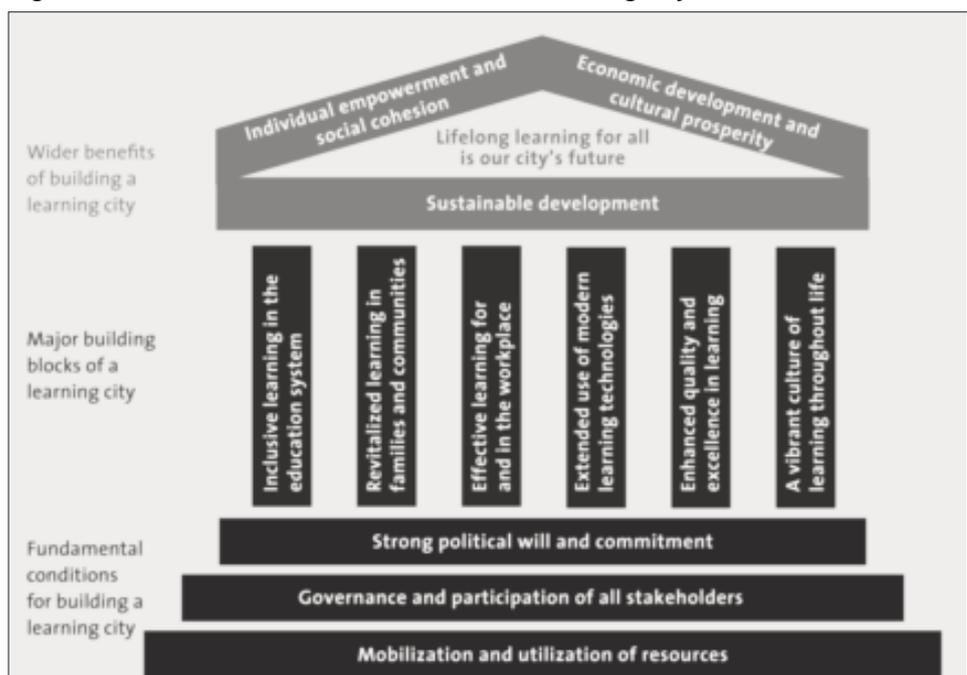
UNESCO's Recent Global Learning City Initiative

More than a 1000 cities worldwide have developed into or are building Learning/Educating cities. This obviously shows that the building of cities which put learning at the forefront of their policies and strategies has become a significant worldwide phenomenon. Cities rarely work in isolation and practical examples have reflected that cities which are members of a dynamic network of local authorities at international, national and regional level, have accelerated their growth and competitiveness as learning cities.

As UNESCO's centre of excellence for promoting lifelong learning, and in response to Member States' call to adopt a more pragmatic and instrumental approach to building a learning society, the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) has recently proposed the establishment of the *UNESCO Global Learning Cities Network (UNESCO GLCN)* to enhance and accelerate the practice of lifelong learning in the world's conurbations.

The overall aim of the establishment of the UNESCO GLCN is to create a global platform to mobilise cities and to demonstrate them how to use their resources effectively in every sector to develop and enrich all their human potential for fostering lifelong personal growth, for developing equality and social justice, for maintaining harmonious social cohesion, and for creating sustainable

Fig. 1: The Framework of the UNESCO Global Learning City Index.



Source: www.uil.unesco.org

prosperity. The UNESCO GLCN is intended to be a timely and innovative initiative to offer appropriate means by which cities can develop themselves into learning cities and are able to create a better environment – for themselves and for their citizens (UNESCO 2013).

Local Responses to Global Initiatives with the Aim of Community Development: The Pécs Learning City-Region Forum

Based on a decade-old international project partnership – to deal with the Learning City-Region model in cooperation with PASCAL Observatory, UNESCO Institute for LLL – the University of Pécs and its Faculty of Adult Education and HRD initiated in the year 2013 the establishment of the Pécs Learning City Region Forum in order to develop a tool in certain areas of pedagogical/andragogical work targeting directly trainers, educators and facilitators of learning. The project was incorporated into the project of the University of Pécs financed by the Hungarian Government's Social Renewal Operative Programme (TÁMOP 4.1.2.B – Mentoring of Teachers-Educators/Pedagógus-fejlesztés) focusing on the Development of Teachers. Its so-called K4 project subgroup decided to develop structural models for collecting and sharing good knowledge and experience for teachers, trainers, mentors and facilitators engaged in the promotion of high quality learning and skills development in formal, non-formal and informal settings.

Therefore, the Pécs Learning City-Region Forum started its activities in the autumn of 2014 in three main fields by accelerating partnerships and dialogues:

- *Atypical/Non-formal Learning platform* (This platform tries to help cultural managers and curators to become more successful with their educational programmes organised for adults and for schoolteachers engaged in the development of cultural programmes for children.) Such a collaborative frame involves more than eight organisations/institutions and their representatives in order to identify innovative learning methods, tools, methodologies within atypical contexts.
- *School and Environment platform* (This platform supports dialogue between professionals developing specific environment-oriented programmes for local youth and their parents to become conscious in protecting nature and their environment. There is a specific focus on helping schoolteachers as adult learners to build such orientations in the classroom and to use available sources, programmes and curricula.) Around nine member organisations/institutions work actively in the Forum by delegates and professional experts by providing platform-based exchange of ideas upon bringing closer school-pupils and their families to environment and environmentally friendly green thinking, actions and change-management with attention to interdisciplinary thinking and human/social behaviour.
- *Inclusion and Handicapped Situations platform* (This platform helps teachers to engage in collaborative actions providing dialogue to understand problems emerging from working with young children with learning difficulties, e.g. autists.)

The three dimensions of the Forum's platforms have enabled us to recognise *some key barriers to collect and share good practices* of particular development goals of partner organisations and institutions, which are:

- low levels of culture of mutual partnerships and collaborative actions to share experience and to develop professional skills, competence of educators/teachers, trainers and facilitators,
- limited time available to educators/teachers, trainers and facilitators to develop skills and to exchange knowledge, experience,
- lack of resources to constrain participation in programmes of the Forum and, at the same time, heavy workload to dominate most working time.

Choices for the development of learning in a learning city-region model:

- Growing interest on the part of decision makers and stakeholders to develop and maintain new and effective ways and methods for useful and problem-based knowledge transfer between institutions/organisations in the school sector, labour market, cultural organisations and institutions and other respected informal learning grounds and environments.
- European funds accessible by the European Social Fund for collaborative actions between educational, cultural and environmental organisations to raise participation and to provide counselling for better performances in learning.
- Need for common identification of strengths, weaknesses, opportunities and threats for learning city-region development.
- Necessary improvement of learning conditions and collaborative spaces for young people with learning difficulties through inclusive learning environment.

The main tool for further development of the Forum was the organisation of platform based sessions for collecting and sharing good knowledge. Another key element is the website of the Forum on which good practices are collected and documented for further distribution and on which developments in quality learning are presented, with a key attempt for local and regional recognition and attention by stakeholders, decision makers and by the local citizens.

Ways to go further?

The Pécs Learning City-Region Forum has been established in order to enhance the concept of networking of knowledge transfer for better trends of local and regional performance in learning and skills development.

The Forum has started as an overall partnership in 2010 supported by all major stakeholders who had established some sort of link and affiliation for education and training, on the one hand and, for the development of learning on the other hand. Therefore, it was set as an umbrella network to promote learning in formal, non-formal and informal contexts. The original networking plan was, however, difficult to be emphasized because of the difficult national and political and social changes to come in the midst of 2010. This climate did not help

strengthening partnership building and an exchange of ideas. We should be pleased to have been able to find an interest of the University of Pécs and its Institute of Educational Science at the Faculty of Humanities to broaden its EU co-funded programme on "Teacher Training" in the Social Renewal Operative Programme (TÁM OP) 4.1.2.B and its K4 programme division.

This programme has not only invited the Pécs Learning City-Region Forum to provide specific platform based actions in order to support the skill development of school teachers in Pécs and its region, for example in Kaposvár, but also has allowed the Forum to start growing in its knowledge transfer networking in local and regional dimensions especially in three identical scopes which may be complemented by other particular orientations later on.

Future orientations have to be framed and settled around some distinguished principles and initiatives based on both local and global calls. This means the continuation of recent platforms with potentially growing partnerships based on headquartering the Forum to the House of Civil Society Groups (NGO Communities – Civil Közösségek Háza in Hungarian). This civil society group has stated that it would host activities and potential actions of the Forum in partnership with the Faculty of Cultural Science of the University of Pécs.

Another important dimension is the website of the Forum that has to be improved and expanded both in content and in collection of relevant information referring to learning cities and regions in local, national and global contexts. This improvement needs, however, a significant input from the University of Pécs in back-up from web-edition through the use of project resources be applied for with direct intentions to be able to reach potential users and, at the same time, so as to raise attention of those users through regular visits to the website of the Forum.

Moreover, it must be underlined that local and regional development funds must be targeted by partners in order to develop the Forum and incorporate further services of dissemination and exploitation of results of either on-going or closed projects of partners related to skill development, learning, community development, HR development, etc.

We need to indicate here that the current platforms need further development and have to prepare for further directions to involve their members to discuss and reflect on some concrete problems affecting their own activities, and the other way round, how their work may influence particular scenarios and trends.

The development of the Forum has to reflect, additionally, on some new trends and issues being represented by some distinguished international institutions and organisations, like the UNESCO Institute of Lifelong Learning (UIL-Hamburg), the European Centre for VET Development and Research (CEDEFOP), the OECD and organisations as PASCAL Observatory and EUCEN – European Universities Lifelong Learning Network, the latest one embodying the social dimension of higher education.

We presume that new perspectives resulting from the Learning-City Region Forum are emphasizing on the City

Council of Pécs and the County Council of Baranya to recognise the innovative potential behind this networking of learning providers and professionals and to support future activities.

Finally, the Forum should work as a disseminating filter in between its locality and the global initiative of learning cities (GLCN) of UNESCO. This initiative might enable us to make use of other good practices of networking around learning by collecting and sharing good knowledge for the well-being of people and their communities. Likewise, the Forum should demonstrate the aim and the struggle to stock good local and regional practices of learning in community formats either in formal, non-formal or in informal ways.

A further aspect of the Forum could be the development of web-based exchange of information between Learning City-Region providers on the platforms and the idea of blogging their practical work on the website by participants to raise knowledge, competence and skills around the issues and topics of their programme.

Learning City development, for this reason, may also need concentrated actions and input from higher education to raise research and innovation on the focus, contents and methodologies used in the promotion of local and regional partnerships for quality learning and education trainings.

It is necessary to promote the improvement of dissemination and exploitation of results by several channels, like local and regional media, social media, community places, public events, etc. as these can obtain and reach reliable information on activities, programmes and actions. We presume that the Pécs Learning City-Region Forum can be involved in the international platform of PASCAL Observatory, in which some distinguished actors and promoters of the learning city-region initiative discuss recent challenges and opportunities for learning in urban contexts, especially learning in and through communities.

We finally need to think of how to enlarge the platforms and the Forum itself. In order to reach a wider and more frequently engaged community through the work of the Forum, people must be able to recognise the mutual benefit of this initiative and process of knowledge transfer. Therefore, they have to get involved not only in the planning process, but also in the formation of platform meetings, lectures and discussions. Another successful way of getting more people involved in such actions of platform engagement must be connected with open societal movements as demonstrations for lifelong learning in urban structures

Conclusions

The European adult learning initiatives may incorporate actions for inclusive and more tolerant community activities to involve individual and group work for development by collecting and sharing quality knowledge and skills which, we believe, is in the interest of city-region programmes, so as to raise participation and performance both in economic production and social terrains. We do hope that dominant economic orientations will need a more sophisticated community vision

by which stability, open society and development may be given priority in the locality of Pécs with a strong attempt to develop community development in partnerships and in dialogue based on collected and shared knowledge and experience. This is what the Learning City-Region Forum is for.

References

- Allison, J./Keane, J. (2001): Evaluating the role of the Sunshine Coast University (USC) in the regional economy. In: *Local Economy*, Vol. 16/No. 2, pp. 123-141.
- Amin, A./Thrift, N. (1995): Institutional Issues for the European regions: from markets and plans to socio-economic and powers of association. In: *Economy & Society*, Vol. 24, pp. 41-66.
- Bokema, F. et al. (2000): Knowledge, innovation and economic growth: the theory and practice of learning regions. Northampton, MA: Edward Edgar.
- Cannon, T. et al. (2003): 'Welcome to the Ideopolis'. Work Foundation Working Paper, London: The Work Foundation.
- Cooke, P./Morgan, K. (1998): *The Associational Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Crosier, D./Purser, L./Smidt, H. (2007): Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. EUA, Brussels.
- Edquist, C. (ed.) (1997): *Systems of Innovation: technologies, institutions and organisations*. London: Pinter.
- EUROlocal connecting the dots (2010): Pécs Learning City-Region Forum. June 2010. <http://eurolocal.info/organisation/p%C3%A9cs-learning-city-region-forum-p%C3%A9cs-tanul%C3%B3-v%C3%A1ros-r%C3%A9gi%C3%B3-f%C3%B3rum> (16.11.2016).
- European Commission (2000): Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper. Brussels, SEC (2000) 1832.
- European Commission (2003): Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms. EC-EUROPE, Brussels.
- European Commission (2002): European Networks to promote the local and regional dimensions of Lifelong Learning. The R3L initiative. Call for Proposal. (EAC/41/02) – (2002/C 174/06) EC, Brussels.
- European Lifelong Learning Initiative (1995): Long Learn – A Lifelong Learning Journey. <http://www.longlearn.org.uk/paper8.html> (16.11.2016).
- European University Association (2003): Trends 2003. EUA, Genève-Brussels. EUA Charter on Lifelong Learning. June 2008. EUA, Brussels.
- European University Association (2008): European Universities' Charter on Lifelong Learning. http://www.aucen.ac.at/fileadmin/user_upload/p_aucen/European_Universities_Charter_on_Lifelong_learning.pdf (16.11.2016).
- Florida, R. (1995): Towards the learning Region. In: *Futures*, Vol. 27/No. 5, pp. 527-536.
- Jarvis, P. (2007): Globalisation, Lifelong Learning and Learning Societies. *Lifelong Learning and the Learning Society*. Vol 2. Routledge, London.
- Keeble, D./Lawson, C./Moore, B./Wilkinson, E. (1999): Collective learning processes, networking and institutional thickness in the Cambridge region. In: *Regional Studies*, Vol. 33, pp. 319-332.
- Longworth, N. (1999): *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page.
- Longworth, N./Franson, L. (eds.) (2001): *The TELS Project Towards a European Learning Society*. Final Report, European Commission, Socrates Program, European Lifelong Learning Initiative.
- Lundvall, B.-A./Johnson, B. (1994): The learning economy. In: *Journal of Industry Studies*, Vol. 1, pp. 23-42.
- Ministry of Education (1997): *The joy of learning: a national strategy for lifelong learning*. A Committee Report Helsinki: MINEDU.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2007): *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged*. Paris, OECD-IMHE.
- OECD (2000): *Learning Regions and Cities: Knowledge, Learning and regional Innovation Systems*. Paris: OECD.
- PASCAL Observatory and LILARA Project Conference (2007): *Lifelong Learning in the City-Region*. http://regioeuropa.net/files/20061219043708_LifelongLearning23-25September2007.pdf (16.11.2016).
- PASCAL International Observatory (2010): PACAL Project. <http://pascalobservatory.org/> (16.11.2016).
- PASCAL International Observatory (2013): *Cities Learning Together – Local Communities in the Sustainable and Healthy Learning City*. <http://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/general-programme-131113.pdf> (16.11.2016).
- Razavi, M. (1997): *Learning to Industrialize: a comparative study of four industrial poles in Brazil and Iran*. Dissertation submitted, Graduate Program in Urban Planning and Policy Development, Rutgers University, New Brunswick, New Jersey.
- Reichert, S. (2006): *The Rise of Knowledge Regions: Emerging Opportunities and Challenges for Universities*. EUA-publication, EUA Brussels, Belgium.
- Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. New York: Currency.
- Tooke, J. (2000): Learning regions: the politics of knowledge at work. In: *Planning and Environment A*, Vol. 32, No. 5, pp.764-768.
- UNESCO (2001): *Conference on Learning Cities in Beijing 2013*. <http://pie.pascalobservatory.org/pascalnow/pascal-activities/news/unesco-report-beijing-conference-learning-cities> (16.11.2016).
- Wolfe, D.A./Gertler, M.S. (2001): Globalization and economic restructuring in Ontario: from industrial heartland to learning region? In: *European Planning Studies*, Vol. 9/No. 5, pp. 575-592.
- Yarnit, M. (2000): *Towns, cities and regions in the learning age: a survey of learning communities*. DFEE, London.

■ Dr. Balázs Németh, Associate Professor and Reader in Adult Learning and Education at the University of Pécs (Hungary), member of the Hungarian Universities Lifelong Learning Network (MELLearn), the Universities Continuing Education Network (EUCEN) and the European Association for the Education of Adults (EAEA), E-Mail: nemeth.balazs@kpvk.pte.hu

Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Renate von der Heyden,
Simone Rechenbach (Hg.):

Hochschuldidaktik in Übergängen. Eine forschende Perspektive

ISBN 978-3-937026-79-4, Bielefeld 2012, 360 Seiten, 39.80 Euro zzgl. Versand

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

Leslie Tramontini

Exploring the *third mission* of universities in the context of migration and integration: A case study of the Marburg Center for Near and Middle Eastern Studies



Leslie Tramontini

In this article, I will focus on the engagement of the Center for Near and Middle Eastern Studies (CNMS) at Philipps-Universität Marburg, in the context of migration work. I will share with you some ideas on migration and then discuss the role universities may take in the process of migration and integration. This will be followed by a short presentation of the Center's activities in Marburg.

Migration

It is not a new phenomenon that people from Africa and the Middle East flock to Europe in search of security and dignity, in search of a better life and a future; however, the year 2015 has shown a massive increase: The recently issued, yearly statistical report by the UNHCR¹ shows that 65.3 mill. people worldwide are fleeing their homes, with an increase of 6 mill. in the last 12 months. Now this indeed is a very high number. The report goes on to state that around 21 mill. have fled outside their home country, and it concludes that this is the "highest number since the early 1990s". What I want to hint at here is the fact that we are not facing an exceptional situation, that in the past similar movements in similar extents and numbers have taken place. Migration over the centuries has followed the same story of flight, exile, and – ideally – integration into the host society. This is the ideal course of the story, and in some cases it has also succeeded: In Germany, we have had high tides of migration, starting in the last century, with the influx of mostly Polish people into the Ruhr area ("Ruhrgebiet"), after WWII the 12 millions of displaced or expelled Germans from Eastern Europe (not to talk about the other 12 millions of displaced persons, prisoners of war, and forced laborers, "Zwangsarbeiter"), in the 1960s we invited millions of mostly Turkish "Gastarbeiter" (guest workers), and in the 1990s after the fall of the wall another 4 million so called "Russlanddeutsche" arrived. They all – more or less – have integrated – more or less – into German society. The *Deutsche Bildungsbericht* 2014 (p. 14) states that by now, around 20% of Germans have a migration history². Germany as a de facto immigration country with a continuously increasing diversity both in social, ethnic, and religious strata poses a challenge and a chance to us as society.

Where did the refugees of the past 18 months flee to?³ Most of the refugees have fled to neighboring countries and remain outside of Europe: Turkey is the country with the most refugees in terms of numbers; Lebanon has taken in most of the refugees compared with its inhabitants. Of the 21 mill. refugees who have fled outside their home country, Europe has tried to absorb something around one million (only!). The majority of the refugees in 2015/16 in Europe come from three countries only: Syria, Afghanistan and Somalia (Eurostat 2016). In Europe, Germany has taken up most of the refugees (cf. OECD 2016, p. 9).

Initially in Germany, there had been a big wave of welcome ("*Willkommenskultur*") for refugees after they reached Europe in a dramatic and tragic way (leaving us with a (justified!) sense of guilt), but increasingly uneasiness, uncertainty, and also fear are now growing. This is the more astonishing since Germany is the richest, most solid, most settled, and economically most developed European country, – in principle, there is no reason for fear at all. Germany in the year 2016 is experiencing a booming economy and historic low tide of unemployment with an acute need for qualified personnel, and the media debate on migration usually considers the refugees as a chance to upgrade the economic situation and to quell the current demand for workers. Notwithstanding, many people feel threatened by the "flood" or "wave" of migrants. The Canadian sociologist Naomi Klein (2016) in a recent article on "climate refugees" argues that the racial arrogance and hubris to cast the refugees as a security threat, as an army "invading" prosperous Europe, establishes "human hierarchies", which in the long run will be a threat to us, too. If we believe in the inherent worth and value of all people we have to

¹ Issued in June 2016; FAZ, 20.06.2016.

² The same percentage applies to most countries of the OECD, see OECD 2016 migration, p. 7.

³ Most of the refugees fled within their own home country (displaced persons), and their number is huge: 6.6 mill. in Syria, 6.3 mill. in Columbia, 3.3 mill. in Iraq, 3.2 mill. in Sudan, 2.5 mill. in Yemen; see report by the Norwegian Internal Displacement Monitoring Center: <http://www.internal-displacement.org/database/>

reconsider our attitude. A critical reflection of our own stereotypes and prejudices is required so as to avoid stigmatization of the migrants. And a new awareness for the benefits of "diversity" is needed: to see it as enrichment to have migrants join our society (and our workforce). This is what politicians should explain to people and where they should actively get involved (cf. Deutscher Bildungsbericht 2014).

What can universities do in this context?

In the past, there have already been attempts to develop models of "universities as places of integration" (*Hochschulen als Orte der Integration*, BAMF 2011) or "intercultural openings of universities" (*Interkulturelle Öffnung von Hochschulen*, BAMF 2014; also Böll-Stiftung 2011). These models are now further developed in light of the principle: Universities do have a social responsibility to take on a leading role – as higher education institutes – in integrating "the other" and in actively promoting diversity, internationality, and heterogeneity. Next to research and teaching, the "third mission" of universities lies in the social context, in their socio-political mandate to take on a function relevant for the society, to get involved with current problems, and to position themselves in the context of new challenges. Assuming responsibility for a plural and open society – in the context of migration – means to help people from different origins and different social background to enter tertiary education. This all falls under the heading of diversity and internationality, two main principles German universities strive for: Diversity indicates the orientation of university processes and study programs towards a plural society (in the sense of opening universities for people without academic qualifications); and internationality („Internationalität/Internationalisierung“) means the international positioning of teaching and research in a global framework, including incomings, outgoings, and international study programs and research designs.

Dealing with migrants touches on both these principles. Around two thirds (59%) of them are younger than 25 years (BAMF 2016)⁴ and will strive to get education. The report of the University Hildesheim, "*Studium nach der Flucht?*" (Schammann/Younso 2016), released in May 2016, offers a survey on the activities of universities and an analysis of what might be expected of the academic potential of the migrants. In the following I am going to quote some of its findings: They have analyzed how nine universities (in nine different German states) have dealt with refugees. The study estimates that within the next three years, there will be approx. 70.000 refugees applying for university, and so money for language acquisition (16 mill. €) and for prep-courses (18 mill. €) is needed. The main focus of the study however, lies on the programs universities came up with after the massive influx of refugees in late summer 2015, and how they helped refugees with academic credentials and potential enter the German university system. One of the most astonishing findings of the report is that the initial process of opening universities to migrants and refugees mostly stemmed from the personal engagement of employees and students alike (p. 22). Most of the universities relied

heavily on the volunteer work of these two groups who immediately saw it their duty to respond to this new challenge. They felt motivated by their understanding of university not merely as an institution of higher learning but also as a social institution of public life which has to take on responsibility in times of crises. Existing notions of diversity and internationality may have helped in advancing this acceptance; however, it is the individual endeavor and individual urge to commit oneself which has been the underlying motor of the whole process.

In the sense of "immediate aid", most of the universities have reacted to the new situation by three means: counseling, opening guest listener programs for refugees (in some cases also the extracurricular sport activities), and study-buddy programs. What all of them agreed on was the priority of German language courses (and on special programs like perhaps a "freshman year" to prepare future students for their studies) for refugees and the need for intercultural training and further continuing learning for their employees (p. 34). In the context of prep courses, a contentious issue was the fear to privilege refugees over other international students (p. 41); classes designed for special needs of the refugees would have also to be opened for other potential students from inside Germany. However, many universities complained about the legal gray zone in which they are operating; no one really seems to know the implications and exact legal regulations which should or could apply for this exceptional situation. Insecurity about the juridical consequences is wide spread. University staff often feel left alone with these problems; there is a general feeling of insecurity and helplessness at universities.

How did the universities organize and coordinate their activities? The report identifies three models of "governance": by combining volunteer work with the administration; by focusing all activities on the International Office, and by collaboration with external agencies such as VHS (adult education Centers), IHK (chamber of commerce), Job centers, *Ausländerbehörde* (aliens' department; p. 31f.). Problems and conflicts which arose within these three models were the overlapping of volunteer and employees' work which often created conflicts of responsibilities and methods involved, and sometimes led to misunderstandings and feelings of non-appreciation. The danger to lose oneself in sheer activism instead of working out formulas or strategies of integrating potential migrant students was very virulent. Other conflict lines ran along the expectations: most refugees expected to be immediately admitted into the study programs, not being aware of the juristic and/or academic problems like getting certificates recognized, the quota for international students, restricted admission in programs like medicine, engineering, or bureaucratic issues like health insurance and language requirements. Programs such as guest listenership – unknown to most of the Middle Eastern university systems – also led to confusion and irritation (p. 23). On another level, the cooperation with ex-

⁴ See also: <http://www.immigration.ca/en/quebecimmigration-topmenu/187-canada-immigration-news-articles/2015/september/1992-countries-for-syrian-refugees.html>.

ternal actors such as *KreisJobCenter*, the counties or municipalities has also often proven a difficult undertaking. The authors of the study recommend the establishment of an institutional network between universities and job centers, provincial governments, or municipalities, and other aid organizations. It is essential for the success of any kind of integration that the work be fully embedded within a coordinated network of activities which must be monitored and coordinated so as to not lead to frustration, doubling/wasting of efforts, and unwanted competition with other institutions.

The list of recommendations of the report is long, and just to quote the most important: to critically reflect the target groups (in terms of age range, residence permit, etc); to anchor the migrants programs within the centers for lifelong learning; to communicate with the refugees directly and involve them in the planning of future programs; to develop instruments for identifying potential students; to acknowledge and appreciate volunteer work and communicate this pride; to take into account the conditions of the refugees such as their status and their living situation; to collaborate with external actors; to re-evaluate the running programs and activities and adjust them according to the changing needs; and finally to institutionalize a permanent exchange. What the authors hope is that all these activities might lead to an improvement for all students generally, in the sense of open universities and lifelong learning for everyone.

Already two years ago, the *Bildungsbericht 2014* had given similar recommendations: To ensure a smooth integration of migrants, the political priority should lie in the support with German courses and by facilitating the process of recognition of their certificates (p. 26). But for a long time, not much has happened, and although now language courses for refugees are provided up to the level of B1, to enter a German university BA or MA program you need at least C1 or DSH. So, many universities arranged for their own German courses for refugees. Another problem is the unclear financial situation of refugees since taking up a degree program usually catapults you out of the social insurance system. Refugees in this case may be entitled to apply for the German financial aid system *Bafög*⁵; however, this remains a big issue.

Activities of the Center for Near and Middle Eastern Studies

The Center for Near and Middle Eastern Studies (CNMS) at Philipps-Universität Marburg is an interdisciplinary research and teaching center with the self-proclaimed aim of taking actively part in current political and social discourses. Internationally well connected, the Center tries to provide insight into its research topics to students and a broader public in general. Raising intercultural sensitivity and awareness is another important issue of the Center's work. The Center's members also provide counseling for political agencies and NGO's, on topics varied such as the current crises in the Middle East, smuggling and black market of antiques from world heritage sites, the rising phenomenon of Jihadi Islam, etc. In all those aspects, the Center strives to have an impact on society.

With this broad expertise in Middle Eastern competencies it was a conscious decision in the year 2015 to start with community engagement and work towards a better integration of refugees and migrants. Also in our center, the beginning of commitment in migration work has been (and still is) rooted firmly in volunteer work of both students and staff. Being confronted on a daily basis with questions and demands from civil society actors and official agencies, a working team on migration was established: "*CNMS meets refugees*"⁶. Fighting against clichés on both sides is one of the main challenges facing both migrants and hosts. The fight against clichés always involves firsthand information and in a second step the deconstruction of prejudices. Refugees bring with them their culture, and very often this is the only stable frame of reference in exile. We cannot assume that only migrants have to "integrate" themselves into our existing society without it changing itself; everything and everyone is affected by migration.

People who were forced to leave their home countries suffer from the lack of their social frameworks and certainties. They have to cope with drastic new experiences and value systems, leaving many of them insecure and traumatized. In this respect, arriving in Germany is a challenge for them not only from the aspect of society and language but also from behavioral notions and mentality. Based on these facts, we have identified three axes along which we have organized our migration work: cooperation/translation on demand, counseling, and a study buddy program to bring together students with different backgrounds.

1. The first step had been the most obvious: as Middle Eastern Center with knowledge of the languages we have offered translations from Arabic to German and vice versa for our university, NGOs, agencies and the municipality. Then we developed a concept for presenting daily life information for refugees in Arabic to help them "arrive" in Germany and to find their way in the German job market. In close cooperation with the job center and under academic supervision and quality control, students prepared presentations about facts of German life, things you don't know about unless you have grown up here and have been socialized here (such as the health insurance system, vocational training ("*duale Ausbildung*")⁷, the German educational system, "hidden champions", how to write an application, the formalized German job market with its fixed requirements and certificates). Students got grades for their work, and presented their work in Arabic to refugees. These presentations were

⁵ Para 8 of the *Bafög* law admits students with residence according to para 25(2) of the residence laws (*Aufenthaltsstatus*) into the *Bafög* system.

⁶ <http://www.uni-marburg.de/cnms/cnmsmeetsrefugees>.

⁷ Esp. among Arab migrants, there are misconceptions on skilled crafts and trades ("*Handwerk*"). The German concept of vocational training with theory, schooling, and practical work, concluded by an official certificate, is not known at all. In most of the Southern countries, you learn a trade by watching and doing, and manual labor is considered inferior. The possibility to become prosperous as craftsman, plumber or electrician – as it is possible in Germany – is totally unknown. In Germany, there is a formalized job market with a formalized training process which ends with a certificate without which no adequate job will be found.

recorded as screencasts with German translation: https://www.youtube.com/playlist?list=PLLmr_XhQw_wKPCZtXQEBcV9oPGNvYsGM3V

2. Then we offer counseling and advice for civil society actors, NGOs and official agencies, in matters of behaviors, attitudes, and mentalities which easily lead to misunderstandings. People in direct contact with refugees are often puzzled by unknown behavioral codes; posing questions such as: "Why don't Muslims shake hands with women?" or: "Muslims don't respect me, they don't look into my eyes." Questions like these often puzzle people but they cannot be answered simply with yes or no. There is not "the ONE Islam" or "the Muslims": Refugees come from different social, ethnic and religious backgrounds, from different social classes, and they differ in behavior and customs.⁸ We try to help teachers, social workers, street workers, and volunteers with intercultural training to grasp the diversity of the migrants and reflect their own attitudes. Intercultural sensitivity is a life-long process negotiating cultural parameters of perception of the Self and the Other, judgments and prejudices, tolerance and taboos. Again and again it requires the (self-)critical reflection of one's own behavior and assumptions. While cultural and social dissimilarities and peculiarities are an important stock of knowledge, priority must be given to reflect one's own point of view, stimulate capacities for dialogue on an equal footing and negotiate given parameters. Training these competencies will help better understand one self and the Other and will minimize misconceptions and misunderstandings.
3. The Center has initiated a study buddy program Arabic/Persian-German (*Tandemprogramm*) with the aim of deepening mutual respect and understanding and to improve the language. What is mostly needed is the individual encounter, meeting as equal beings on the same level, facilitating good connections with society. The Center has acquired funding from the DAAD and organizes cultural events and trips for refugees and students alike so as to ensure this kind of individual encounter.

Teaching and research are and will always remain the main pillars of university, but academia is not separated from the real world, it should contribute to the growth of society. The "third mission" of universities in the social landscape is their socio-political mandate to take on a function relevant for the society, to get involved with current problems, and to position themselves in the context of new challenges. They have to assume responsibility for a plural and open society and to accommodate people from different origins and different social backgrounds. The Center for Near and Middle Eastern Studies, and also the university as a whole, has to prepare itself to assume responsibility towards the migrants and refugees who will enter the university system within the next years. As has been shown, students and staff overwhelmingly got engaged to help students from migrant backgrounds, but what is needed now is a more institutionalized form of this engagement: To structurally change the system in a sustainable way requires the

cooperation of all the agencies of a university involved: presidency, administration, teaching staff and students. This will remain the big challenge for the various agencies on different working levels. In this sense, the Center copes to ensure the transfer of knowledge and work with migrants and refugees, giving room to principles such as diversity, internationality, and heterogeneity.

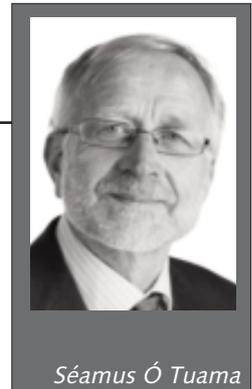
References

- BAMF* (2016): Asylgeschäftsstatistik für den Monat Mai 2016. Available under http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201605-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf?__blob=publicationFile.
- Deutscher Bildungsbericht* (2014): Available under <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/bildung-in-deutschland-2014>.
- Eurostat newsrelease* (2016): Record number of over 1.2 million first time asylum seekers registered in 2015 (March 4, 2016). Available under <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7203832/3-04032016-AP-EN.pdf/>.
- Schammann, H./Younso, C.* (2016): Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Hildesheim. Available under https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Studie_Studium-nach-der-Flucht.pdf.
- Klein, N.* (2016): Let them drown – The violence of othering in a warming world. In: London Review of Books, Vol. 38/No. 11, 2 June 2016, pp. 12-14.
- OECD* (2016): International Migration Outlook 2016, OECD Publishing Paris. Available under <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/8116101e.pdf?expires=1474551124&id=id&accname=ocid177417&checksum=7E8DCAAE88441FA280F6868A3CDB9E72> (released Sept. 19, 2016).

■ Dr. Leslie Tramontini, Geschäftsführerin Zentrum für Nah- und Mittelost-Studien, Philipps-Universität Marburg,
E-Mail: tramont@staff.uni-marburg.de

⁸ People bring with them the values of their home countries which often leave women dependent on their husbands. Of course, it is a matter of education and class. However, for many migrants, the pivotal role of women's equality is a new notion, accepting women's liberty as integral part of democracy and economic and social success.

Séamus Ó Tuama



Séamus Ó Tuama

Cork Learning City: Building a Community Wide Learning Environment

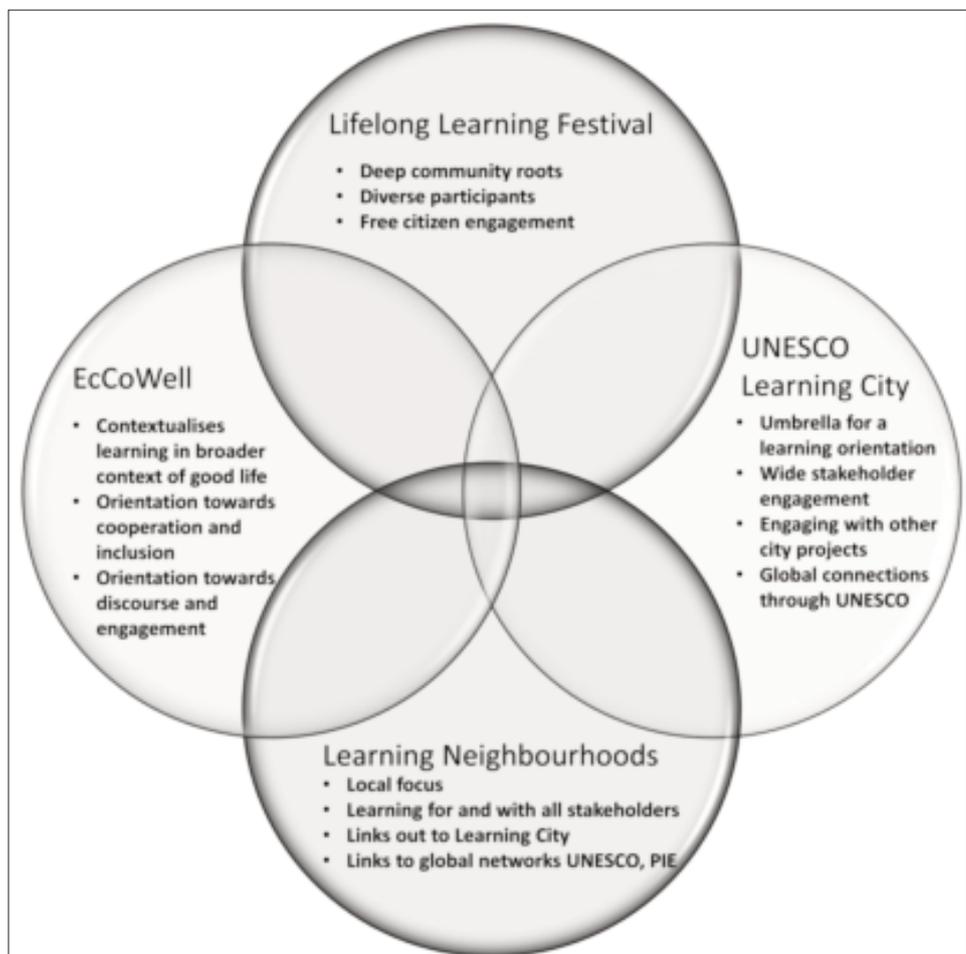
Cork city engaged in a two-year consultation ahead of launching a vision for the city over a ten year horizon called *Cork 2002-2012: Imagine our Future. Imagine our Future* included a 'theme' on 'Cork as a Learning City', with an orientation towards an all encompassing flexible learning model. This plan established a Cork City Learning Forum representative of a wide range of stakeholders. Its most significant legacy was the establishment of the Cork Lifelong Learning Festival. This festival was launched in 2004 and steadily grew in scale and reach into the community to a point where there are now in the region of 500 discrete activities offered by all types of providers non-formal, informal and formal in an annual week long festival. All activities are free and are open to the public. The participation of ordinary citizens during the festival is impressive. It emerged into a very fertile environment in a city that was already extensively networked and led to a 2015 UNESCO Learning City Award. The community wide learning environment is an exciting mix of local innovation and participation and engagement with global networks of cities.

Cork's Learning Environment: Four Circles of Learning

The Cork learning environment is one that is solidly embedded in the community, with both strong local resonance and with global reach through its connection with both the UNESCO learning cities network and its ongoing

engagement with PASCAL International Exchange, which has both online and real time dimensions. The environment can be seen as having four actively engaging circles that overlap with each other, yet accentuate different dimensions of a learning city. The four circles are the Cork Lifelong Learning Festival; the UNESCO Learning City Award and GLLiC (Growing Lifelong Learning in Cork) its interagency committee that also has private citizen membership; Learning Neighbourhoods which is a pilot project of UNESCO Learning City,

Fig. 1: Cork Learning Environment – deep community glocal model



but very much influenced by and connected into PASCAL International Exchange (PIE); and EcCoWell which is a concept emerging from PIE that endeavours to extend learning cities to include environmental, economic, health, wellbeing and lifelong learning to achieve and maintain good societies (<http://eccowellcork.com>). Cork is an early adopter of EcCoWell.

Lifelong Learning Festival

Deep community roots

The lifelong learning festival is premised on principles that encourage and enhance community participation. The success of this commitment across the community is demonstrated by the inclusion of about 500 events each year. Additionally the festival links in with Cork's ten Community Education Networks which were established following the Irish Government's *Learning for Life: White Paper on Adult Education* (2000). Eight of the networks are based in disadvantaged communities. Each network is encouraged to offer activities. This gives the networks an annual impetus to engage with their own communities and helps them to remain active. The stakeholders within these networks includes 'Family Resource Centres, Home School Community Liaison teachers, the Travelling Education Community, Adult Basic Education & Literacy Services, Third Age Learning Groups, Disability Groups, and others' (Kearns/Lane/Neylon/Osborne 2013, p. 92).

Diverse participants

The festival is promoted through posters in all kinds of public buildings from ones like schools and libraries to cafés and pubs. This often captures members of the public that are less conversant with online modes of communication, but it also brings the event to the attention of citizens as they go about their daily lives and in social contexts. This approach has a significant impact in capturing members of the public who may not be consciously currently engaging with learning. A brochure with all the festival activities is distributed widely through engaged stakeholders. This also brings the festival to sectors of the population that might not be actively engaging online. It also raises the visibility of the festival and is a useful companion for those who visit several events during the week. The festival has a special relationship with the *Evening Echo*, a daily Cork newspaper, and gets coverage in other local newspapers and radio. It is promoted on Cork City Council public banners in the city centre. It is also promoted online through a webpage and social media. The success of this determined outreach focus is that the range of providers is extremely diverse and the participation of citizens of all ages is very high. The festival has firmly established itself as one of the major annual events in the city. To grasp the full canvas of activities and providers it is necessary to browse the programme of events, which can be seen online, the link to the 2015 festival is: http://issuu.com/learningforum/docs/lll_prog_2015_full

Free citizen engagement

The ethos of the festival is to actively encourage as wide as possible engagement by citizens. This point is elo-

quently emphasised in Neylon and Barrett's description of the festival as being 'about equality and inclusion – about giving everyone the opportunity to engage in learning' (2013, p. 125). This is echoed in the 2015 programme, Ted Owens, Chair of the Cork Learning Forum and chief executive of Cork Education and Training Board (a joint-lead sponsor), makes a statement typical of those involved with and committed to the festival since its inception:

The festival has always prided itself on being inclusive, giving everyone involved in all forms of learning in the city the opportunity to celebrate and to showcase their activities, and to encourage others to take part and go further in their learning (Learning Festival 2015, p. 3).

Inclusiveness, free entry and open access to all are consistent themes of the festival. Some events are naturally limited by the size of venue etc. but the focus is nonetheless inclusion rather than exclusion. The festival is also about accessibility so there are no preconditions for attending events and 'as many events as possible are hands-on, allowing the public to join in as well as watch' (Kearns/Lane/Neylon/Osborne 2013, p. 94).

UNESCO Learning City

Umbrella for a learning orientation

Imagine Our Future put the goal of making Cork a learning city very much on the agenda: 'The city will have a flexible and accessible learning system for all' (*Imagine Our Future* 2002, p. 92). Both the creation of the Cork City Learning Forum and the initiation of the Cork Lifelong Learning Festival put real impetus into this project. The Learning Forum enabled dialogue across the full educational canvas of the city. The festival provided a public tangible demonstration of what a key element of a learning city might look like. It also became the vehicle through which the concept could be elaborated across the full spectrum of learning in the city. It became Cork's flagship lifelong learning event, attracting the attention of PASCAL International Exchange (PIE), which helped Cork engage with the UNESCO agenda on learning cities. Cork City Council's commitment to the learning city idea, is demonstrated by its ongoing support of the festival, the adoption of the Beijing Declaration by the elected members in April 2014 and in 2015 the generation of a Memorandum of Understanding between Cork City Council, University College Cork, Cork Institute of Technology and Cork Education and Training Board to drive Cork's UNESCO learning city agenda.

Wide stakeholder Engagement

The Lifelong Learning festival provides both a stage for the concrete realisation and celebration of learning and platform off which it can grow. It also provided an existing core network for both EcCoWell and subsequently the Learning City. In both cases additional stakeholders were able to engage, with the confidence that the learning festival was a vibrant and successful model. Through the Lifelong Learning Festival's engagement with the Community Education Networks and with its 500 annual events it already had established a very

deep rooted learning environment across the entire city. The level of engagement with the economic sector was not as robust. However, given the Beijing Declaration's second commitment: 'Enhancing economic development and cultural prosperity', which envisages that 'In developing learning cities, we will enhance economic development and cultural prosperity' (Beijing Declaration 2013, p. 3) the Learning City committee, GLLiC (Growing Lifelong Learning in Cork) coopted a representative of industry onto the committee in 2015, with the intention of enhancing participation of the economic sector.

Engaging with other City projects

The Cork Learning City project is already connected to many other city level programmes as many share a common link with Cork City Council. In line with the EcCoWell philosophy the GLLiC committee reaches out to sister programmes, there are significant network shares between the groups. Among the significant other city level programmes are Cork SMART Gateway, Cork Healthy City initiative, Towards Cork as a European Green Capital, Towards Cork as an Age Friendly City, IT@Cork, and Cork Innovates. From the very beginning it was envisaged that there should be complementarity and synergy between all of these types of initiatives. *Imagine Our Future* for instance made an explicit connection between the learning city agenda and Cork as European City of Culture in 2005 (2002, p. 95).

Global connections through UNESCO

UNESCO provides a network through which it is possible to engage globally. Cork has close links with Swansea, which also received a 2015 UNESCO Learning City Award, as they have a twinning agreement since 1991. It has connections with Melton in Australia on addressing common approaches to developing aspects of learning cities and has informal links to other cities through UNESCO, many of which have not yet received a UNESCO award. Through the PASCAL Internal Exchange network it also collaborates with a number of cities including Glasgow, Hume, Wyndham and Victoria-Gasteiz.

Learning Neighbourhoods

Local Focus

Two Cork city neighbourhoods are included in a pilot phase under the framework of Cork Learning City. Both are neighbourhoods that experience high levels of socio-economic disadvantage, though they have different demographic profiles. Knocknaheeny in the north-west of the city has the higher levels of exclusion, has a lower age profile and is a newer community. Ballyphehane is on the south side of the city with a much older age profile and a longer established community. In both cases the emphasis has been to encourage a bottom-up approach and as wide as possible neighbourhood reach. Public engagement exercises have been conducted in both localities and the agenda for activities for the first year of the project has been primarily shaped by local inputs.

Learning for and with all stakeholders

The definition adopted by the Cork team is:

A Learning Neighborhood is an area that is constantly strengthening its practice in learning, providing a diversity of learning opportunities for the whole population through partnership and collaboration (Ó Tuama/O'Sullivan 2015, p. 3).

The intention is to include as wide a range of stakeholders as possible. In the initial consultation invitations were sent to all types of statutory, voluntary and community groups not just those ostensibly involved in the educational sphere, for instance those involved in sports, cultural, hobbies, health, disability, social services, the credit union. It was made clear that private citizens were also welcome. Neighbourhoods are strongly encouraged to include local enterprises, shops, etc. in order to be as inclusive as possible and to capture the cross-community scope envisaged by EcCoWell. Both neighbourhoods are committed to public branding, use of direct citizen engagement through a public poster campaign called 'faces of learning' and given the reach of the Lifelong Learning Festival in both areas there is already an orientation towards inclusivity.

Links out to Learning City

The Learning Neighbourhoods are represented on the GLLiC committee through three of the four Learning City MOU partners: University College Cork (the Hub for Learning Neighbourhoods), Cork Education and Training Board and Cork City Council. The joint-Chair of GLLiC, who is also Chair of the Lifelong Learning Festival, is a member of the Learning Neighbourhoods Steering Committee. The Coordinator of Learning Neighbourhoods is a designated member of GLLiC.

Links out to Global networks UNESCO, PIE

Peter Kearns of PASCAL International Observatory is an honorary adviser to Learning Neighbourhoods. His advice was instrumental in the design phase. This has the impact of bringing inputs from PIE to the project and also bringing learning from the Cork project to a global community. Through Cork's engagement with UNESCO dissemination of progress in the Learning Neighbourhoods will continue to feed into the global sphere. The project is also engaging in bi-lateral learning with three Australian cities Melton (another UNESCO award city), Wyndham and Hume.

EcCoWell

Contextualises learning in broader context of good life

'Achieving environmental, social and economic sustainability is central to the future of learning cities' (Osborne/Kearns/Yang 2013, p. 416) and addressing this challenge is the *raison d'être* of EcCoWell. Translating the concept into reality is relatively new 'a few cities, led by Cork in Ireland, are starting to address the question of how an EcCoWell approach can be implemented' (Osborne/Kearns/Yang 2013, p. 416). Peter Kearns is the chief architect of the concept of the EcCoWell city. He describes this category of city as:

... a new generation of Learning Cities that reach out and connect up to address environment, health, cultural and well-being issues while continuing to address the lifelong learning, social justice, equity and community building initiatives that have been the traditional territory of Learning Cities (Kearns 2013, p. 40).

He holds that 'silo policy' is obsolete and thus highlights the necessity for approaches like Learning Cities, Healthy Cities and Green Cities to converge into a common synergistic approach to deliver better outcomes for citizens. An EcCoWell city brings all of these dimensions into communion generating a city that is 'inclusive, sustainable, and fundamentally democratic, and which foster the well-being of all' (Kearns 2013, p. 44).

Orientation towards cooperation and inclusion

Barrett and Neylon (2014) propose that five precursors enabled the EcCoWell idea to gain traction in Cork. The first they term 'networks', which includes pre-existing networks onto which the idea was grafted following an initial introduction of EcCoWell at the 2012 Lifelong Learning Festival. They speculate that the networks were particularly effective given the size of the city and an ethos of solidarity. The second precursor was 'an underlying or overarching strategy' which was enabled by the *Imagine Our Future*, which highlighted the benefits of cross-sectoral engagement. The third precursor they term 'trust' which exhibits as a solidaristic culture nurtured by the Lifelong Learning Festival's emphasis on parity of esteem among participating partners. The fourth they term as 'freedom', this is about participants being less focused on their affiliations and more oriented to engaging because they want to contribute. The fifth is 'inspiration', this is about the external recognition that Cork received from PASCAL and subsequently from UNESCO for its model of lifelong learning and cooperation.

Orientation towards discourse and engagement

The EcCoWell approach is oriented towards discourse and seeking to promote dialogue beyond silos and vested interests. This orientation has been strongly advocated in Cork and has worked remarkably well in helping individuals see past their own patch and consider a wider canvas. One of the significant reasons why this has been possible is that most fora are organized using 'Open Space Technology'. In brief this is a method that facilitates open exchange in non-hierarchical groups, with a high degree of flexibility and with more emphasis on keeping the process open than sticking to rigid agendas. In the words of Owen Harrison, who pioneered the method, it is an anomaly that works, especially 'in those situations where highly complex and conflicting issues must be dealt with, and solved, by diverse groups of people' (Harrison 2008, p. 7).

Conclusion

Longworth has been one of the influential figures in promoting the idea of learning cities; interestingly he frequently uses the term community, which gives the concept a sense of being grounded at a human level. He sees the potential for 'a new world of linked Communities of

Learning in which knowledge and expertise and talent are shared with each other through electronic links' (Longworth 1999, p. 7). This captures well the learning environment emerging in Cork. There is a very strong sense of local grounding through the Cork Lifelong Learning Festival and Learning Neighbourhoods, but there is also an overriding sense of being outwardly connected in both of these and also in the other two circles, the UNESCO Learning City Award and EcCoWell. In Cork's case the big shifts came through *Imagine our Future*, which gave a structure for a process that was already emerging. It established both the Cork City Learning Forum and the Cork Lifelong Learning Festival and it gave an official stamp to a new era of lifelong learning in the city. The Lifelong Learning Festival delivered a significant, tangible and community based realisation of the new learning agenda. It produced a sort of snowball effect, which in turn linked in with PASCAL International Exchange and the adoption of EcCoWell as way of shaping lifelong learning and extending its meaning to capture a more holistic society wide set of dimensions. These moves pushed the agenda towards a more formal recognition of Cork as a learning city. This was expressed in a motion of the city council, the coming together of the city with three of its most significant educational stakeholders in a memorandum of understanding and the pursuit of the UNESCO Beijing Declaration. This is a constantly evolving landscape, with a whole range of potential futures, however the period between 2002 and 2015 has been an exciting and innovative period for the creation of a new type of learning environment in Cork.

Universities are uniquely placed as a key stakeholder in learning cities. At a strategic level they have a set of resources that help cities imagine new futures, they have educational resources that directly impact cities, they have research capacities that can both impact locally and connect with other cities. They also have a status which gives learning cities greater credibility.

Universities are also key actors in terms of making learning cities real at community level. In the case of Cork, University College Cork has been able to contribute three important additional components. Firstly it was able to engage with the communities on a research/workshop series. Here academics from disciplines across the institution including humanities, social sciences, law, business, sciences, engineering, and health sciences led lectures/workshops on topics negotiated with the communities. Some were delivered in the two learning neighbourhoods and others were hosted on campus. They allowed significant engagement with the university by groups normally under represented at university level.

Secondly it offers accredited programmes at community level. These programmes give many students and indeed entire families their first experience of university education. The programmes provide ECTS (European Credit Transfer System) credits and are mapped onto the Irish national framework of qualifications, which is in turn based on the European framework of qualifications. The programmes impact significantly at both individual and community levels, they also offer bridges to full-time

university education for those wishing to progress. One significant additional consequence of these programmes is that they encourage the next generation to adopt higher ambitions around education.

The third element is that the university offered high level academic inputs around theory building and research. Projects such as this are primarily action oriented; they focus on practical outputs and very often do not have the capacity or resources to engage in theory. Universities can infuse this particular element by engaging with other stakeholders in conducting research, by enabling both undergraduate and postgraduate students carry out research, by linking community practice with wider theoretical concepts, by bringing learning out to an international academic community and bringing learning from other contexts to bear on the ground locally. Contextualising work on the ground in theoretical terms enriches what is happening in practice by creating space for reflection and recalibration to enhance outcomes and future plans.

The university itself reaps a very wide range of benefits from community wide engagement. It builds links and synergies with a range of stakeholders that are mutually advantageous. It makes real impacts on the ground in its host community, it opens up opportunities for cooperation, enhances access and contributes to the overall social and economic welfare of the community. It also learns how to be responsive to community need, to be more reflexive, dynamic and responsive. These institutional level forms of resilience are important in helping universities adapt to changing circumstances.

References

Barrett, D./Neylon, T. (2014): Why Cork is embracing the EcCoWell approach – an initial reflection. EcCoWell Cork 2014 – Paper 1 for Learning Cities 2020 [Unpublished].

- Beijing Declaration on Building Learning Cities – Lifelong Learning for All: Promoting Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities (2013): UNESCO. http://learningcities.uil.unesco.org/fileadmin/content/Publications/Conference/Beijing_Declaration_EN.pdf (20.01.2016).
- Cork 2002-2012: Imagine our Future (2002) Cork City Development Board [Cork City Council]. <http://www.corkcityydb.ie/imagineourfuture/> (14.01.2016).
- Cork Lifelong Learning Festival (2015): programme of the 2015 festival. http://issuu.com/learningforum/docs/lll_prog_2015_full (20.01.2016).
- Harrison, O. (2008): Open Space Technology: A user's guide. Oakland, CA.: Berrett-Koehler.
- Kearns, P. (2013): EcCoWell: Living and Learning in Sustainable Opportunity Cities in Precedings of Cities Learning Together: Local Communities in the Sustainable and Healthy Learning Cities, Hong Kong. <http://mams.rmit.edu.au/8mqipp345yqe.pdf> (20.01.2016).
- Kearns, P./Lane, Y./Neylon, T./Osborne, M. (2013): The Learning Festival: Pathway to Sustainable Learning Cities? In: Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education, pp. 90-99.
- Longworth, N. (1999): Making lifelong learning work: learning cities for a learning century. London: Kogan.
- Neylon, T./Barrett, D. (2013): Why Cork's Lifelong Learning Festival is committing to EcCoWell in Precedings of Cities Learning Together: Local Communities in the Sustainable and Healthy Learning Cities, Hong Kong. <http://mams.rmit.edu.au/8mqipp345yqe.pdf> (20.01.2016).
- Ó Tuama, S./O'Sullivan, S. (2015): Designing and implementing learning neighbourhoods in Cork's UNESCO learning city project. Proceedings of Commission for International Adult Education (CIAE) Preconference 2015 [American Association for Adult and Continuing Education (AAACE), Oklahoma. https://www.researchgate.net/publication/289344492_DESIGNING_AND_IMPLEMENTING_LEARNING_NEIGHBOURHOODS_IN_CORK%27S_UNESCO_LEARNING_CITY_PROJECT. DOI: 10.13140/RG.2.1.1575.4320 (20.01.2016).
- Osborne, M./Kearns, P./Yang, J. (2013): Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. In: International Review of Education, Vol. 59, pp. 409-423. doi:10.1007/s11159-013-9384-y
- White Paper on Adult Education – Learning for Life (2000): Dublin: The Stationery Office.

■ Dr. Séamus Ó Tuama, Director of ACE (Adult Continuing Education), University College Cork, Ireland, E-Mail: sotuama@ucc.ie

Helen Knauf

Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit

Das Tutorenhandbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Tutorenarbeit, wie sie im Laufe der Jahre von einem größeren Kreis von Kolleginnen und Kollegen am damaligen Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld entwickelt worden ist. Der Band enthält auch die dort entstandenen Materialien und kann als Ideenschatz für die Gestaltung von Tutorien und Workshops zur Tutorenqualifizierung dienen. Einzelne Veranstaltungskonzepte laden zur Nachahmung ein; Erfahrungsberichte aus der Tutorenarbeit zeigen, wie Tutorien an Hochschulen etabliert werden können.

Das Handbuch gibt in übersichtlicher Form Antworten u.a. zu den Fragen:

- Was ist Tutorenarbeit?
- Wie kann erfolgreiche Tutorenarbeit geleistet werden?
- Welche Methoden finden Anwendung?

Für jeden, der sich mit Tutorenarbeit beschäftigt, ist dieses Buch ein unentbehrliches Arbeitsmittel.

ISBN 978-3-937026-34-3, Bielefeld 2016, 8. Auflage, 159 Seiten, 23.80 Euro zzgl. Versand

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

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

Das Tutorenhandbuch in 8. Auflage!

Thorsten Braun, Edith Kröber,
Simone Loewe, Avni Qekaj und Sonja Rapp

Grundsätze hochschuldidaktischer Arbeit am Zentrum für Lehre und Weiterbildung



Thorsten Braun



Edith Kröber



Simone Loewe



Avni Qekaj



Sonja Rapp

Hochschuldidaktische Arbeit hat in den vergangenen Jahren erheblich an Verbreitung, Etablierung und Vielfalt gewonnen. Kaum eine Hochschule beschäftigt sich nicht in der ein oder anderen ausgewiesenen und institutionalisierten Form mit den Themen gute Lehre, Lehr-/Lernkultur und Lehrkompetenz. Entsprechend vielfältig ist hochschuldidaktische Arbeit organisiert und inhaltlich ausgestaltet. Von außen betrachtet ist es nicht immer leicht auf den ersten Blick auszumachen: Was machen Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker eigentlich und welche Grundsätze liegen dabei ihrem Wirken zugrunde?

In diesem Artikel möchten wir interessierten Personen aus dem Hochschulbereich einen Einblick geben, nach welchen Grundsätzen am Zentrum für Lehre und Weiterbildung (zlw) der Universität Stuttgart hochschuldidaktisch gearbeitet wird. Dabei geht es nicht um eine Beschreibung von Weiterbildungen, Beratungs- oder Coachingangeboten (diese finden Sie unter www.uni-stuttgart.de/hd), sondern um die Prinzipien, die unsere Arbeit bestimmen. Diese Prinzipien leiten sich ab aus einem europäischen Programm für Lebenslanges Lernen sowie aus den Leitlinien der Universität Stuttgart. Natürlich kann es dabei keine abschließende Antwort auf die Frage nach allgemeingültigen Grundsätzen geben, da lokale Besonderheiten und individuelle Hochschulprofile jeweils ihre eigene Interpretation erfordern.

Die Darstellung geht vom übergeordneten Rahmen aus und arbeitet sich zu unseren Arbeitsgrundsätzen im hochschuldidaktischen Alltag vor; ausgehend von einem kurzen Abriss des Konzepts Lebenslanges Lernens im europäischen Hochschulraum (1) wird auf Anlässe,

Gründe und Hoffnungen geschaut, die sich mit diesem Konzept verbinden (2). Forderungen und Hoffnungen an Lebenslanges Lernen sind jedoch keinesfalls homogen und unstrittig. Ein Überblick über ambivalente Positionen, Argumente und Diskurse soll dazu Ordnung stiften (3). Der Hauptteil widmet sich dann den aus dem Programm des Lebenslanges Lernens abgeleiteten Arbeitsgrundsätzen, die unsere hochschuldidaktische Praxis an der Universität Stuttgart bestimmen (4).

1. Lebenslanges Lernen im europäischen Hochschulraum

Lebenslanges Lernen (lifelong learning) bezeichnet ein Bildungsprogramm, das in Europa als maßgeblicher Bestandteil des europäischen Integrationsprozesses gesehen werden kann. Sicherlich, es wurde schon immer lebenslang gelernt, auf die verschiedensten Weisen. Gewandelt hat sich aber der Zugang zu und der Diskurs über dieses Thema. Ein wesentlicher Aspekt ist seit einigen Jahrzehnten die Entgrenzung des Lern- und Bildungsbegriffes, die darauf verweist, dass Bildung nicht mehr nur eine zeitliche, räumlich und sachlich begrenzte Form annehmen kann. Die Universitäten haben den Kerngedanken dieser Entgrenzung und die daraus resultierende, erweiterte Rolle von Hochschulen in die Magna Charta Universitatum von 1988 aufgenommen:

"The undersigned Rectors of European Universities [...] consider: [...] that the universities' task of spreading knowledge among the younger generations implies that, in today's world, they must also serve society as a whole; and that the cultural, social and eco-

conomic future of society requires, in particular, a considerable investment in continuing education" (Rectors of European Universities 18.09.1988, S. 1).

Die Tragweite einer Entgrenzung der Bildung hin zu Lebenslangem Lernen beschränkt sich also nicht auf eine bloße Neuordnung von Studiengängen, Weiterbildungsangeboten oder deren didaktische Ausgestaltung. Die Absicht einen europäischen Hochschulraum zu schaffen verband und verbindet sich mit dem Wunsch europäische Integration auf der Ebene von Bildung und Kultur voranzutreiben. *Lebenslanges Lernen als europäische Integrationsstrategie* wurde somit als Teil der gesellschaftlichen Rolle von Hochschulen neu definiert:

"The Sorbonne declaration of the 25th of May 1998, underpinned by such considerations, stressed the Universities central role for developing the European cultural dimensions and singled out the creation of the European area of higher education as a pivotal means to favor the mobility of the citizens, their employability and the Continent's development" (European Ministers for Higher Education 19.06.1999, S. 2).

Die ökonomische und kulturelle Dimension europäischer Integration greift für manche Akteure des Diskurses um Lebenslanges Lernen noch zu kurz. Fleming fasst die Dimensionen zusammen und spricht sich dafür aus, Lifelong Learning (unter anderem) als mächtiges Instrument zur Herstellung gesellschaftlicher Kohäsion zu betrachten. Lebenslanges Lernen als bildungsbezogene Lebensform hat möglicherweise das Potential einen *Beitrag zu einer europäischen Identitätsbildung* zu leisten – Lebenslanges Lernen als europäische Schlüsselidee:

"Historically, Europe has been held together by dominant ideologies. Davies (1997, pp. 24-27), in his history of Europe, identifies ideologies that at various times have performed this function for Europe, or indeed the West and Western civilization. It may be that what holds Europe together now is the concept of the market, institutionalized as the Common Market. In a neoliberal world the market is seen as having the ability to meet all our needs, and lifelong learning has become implicated in this. Neoliberalism has constructed and adopted lifelong learning and made it an essential part of the process of enhancing global markets. [...] While public policy interpretations may be, on occasion, reductionist or one-dimensional, there is a potential implied in the concept that has implications not only for individuals and their work but equally for the increasingly complex and challenging task of creating a society that is democratic, fair, and caring. Not only can we not ignore lifelong learning, it may be one of the key ideas that holds together a world that is complex and challenging in the way it constantly changes. This may be what Davies meant when he suggest that the West, in each era, is held together by some set of ideas that acts as the glue for that civilization. Lifelong learning is important enough to have this cohesive function" (Fleming 2011, S. 29, 39).

An dieser Stelle scheint bereits verständlich, warum zentrale politische Akteure des internationalen und supranationalen Raums, wie die OECD, UNESCO oder das COE¹, seit den 1990er Jahren eine so starke Profilierung des Programms Lebenslanges Lernens betreiben. Für die hochschuldidaktische Praxis ist an dieser Stelle bereits ersichtlich, dass, wenn sie sich am Programm Lebenslanges Lernens orientieren möchte, es nicht um diese oder jene didaktische Einzelmaßnahme, um dieses oder jenes theoretische Lehr-/Lernmodell, gehen kann. *Auf der Ebene operativer Bildungsarbeit steht die Hochschuldidaktik vor der Herausforderung, einen Kulturwandel des Lehrens und Lernens zu unterstützen.* Dieser Kulturwandel ist kontrovers zu diskutieren (vgl. Huber 2009), vielfältig begründbar und auf ein Europa heterogener Lebensformen bezogen.

2. Anlässe und Gründe für Lebenslanges Lernen

Möchte man eine Strukturierung der Herausforderungen und Krisenerscheinungen vornehmen, die als Anlässe für eine Reform des Bildungswesens verstanden werden, dann kann man verschiedenen Logiken folgen. An dieser Stelle sollen drei wesentliche Aspekte unterschieden werden (vgl. Härting 1972, S. 330ff., 355ff.; Hager 2011, S. 15f.; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 30.10.2000, S. 5f.):

Beschäftigungsfähigkeit (ökonomische Dimension): Global agierende Konzerne, globalisierter Wettbewerb und ökonomische Krisen bestimmen das Wirtschaftsleben maßgeblich. In Europa ist schon lange eine Zunahme von Dienstleistungen gegenüber produktiver Erwerbsarbeit zu verzeichnen. Wissen und Informationsmanagement werden im globalen Wettbewerb immer bedeutsamer und damit auch das Wissen und die Kompetenzen des „Humankapitals“. Durch Lifelong Learning soll dieses „Humankapital“ stetig so aus- und weitergebildet werden, dass es diesem globalen Wirtschaftssystem dienen kann. Wenn das gelingt, sind Menschen „beschäftigungsfähig“.

Bewältigung sozialen Wandels (sozio-kulturelle Dimension): Globalisierung, Migration und demographischer Wandel formen die Sozialstruktur ständig um. Kulturelle Muster und Primärsysteme, wie etwa Erziehung und Familie, verändern sich stark und werden neu gestaltet. Das Leben des Einzelnen wird aus festen Strukturen gelöst, gestaltbarer, individueller; gesellschaftliche Integration und Zusammenhalt geraten zur zentralen Herausforderung.

Aktive Staatsbürgerschaft (politische Dimension): Die Demokratisierung Europas baut wesentlich auf eine reale und gelebte Chance auf politische Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger. Sowohl auf nationalstaatlicher als auch europäischer Ebene braucht Demokratie aktive Staatsbürger, die sich über demokratische Prozesse einbringen – auch um die bestehenden Herrschaftsformen

¹ OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development; UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; COE = Council of Europe.

zu legitimieren. Bürgerinnen und Bürger sollen sich dabei selbst bestimmen, ihr Leben selbst gestalten können. Eine reale, gelebte Partizipation bedarf einer funktionierenden, politischen Öffentlichkeit, in der Krisen, Werte und Gemeinsamkeiten kritisch kommuniziert werden können.

Forderungen und Hoffnungen an Lebenslanges Lernen entstammen diesen drei Perspektiven. Bildung scheint das Instrument für individuelle und gesellschaftliche Selbststeuerung und die Bewältigung von sozialem Wandel zu sein. Ziel von Lebenslangem Lernen ist nicht nur die Konformität und Anpassung der Menschen an die Gesellschaft, vielmehr soll das Individuum als autonomer Akteur sozialen Wandels ermächtigt werden. Ein Programm dieser Breite und Reichweite ist nicht ohne weiteres zu realisieren, da die Begründungen und Hoffnungen, die mit Lebenslangem Lernen verbunden werden, antagonistische Züge tragen, wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden wird.

Antagonismus von Beschäftigungsfähigkeit und Autonomie

Die Europäischen Bildungsminister formulierten das Ziel des Bologna-Prozesses 2009 wie folgt:

"With labour markets increasingly relying on higher skill levels and transversal competences, higher education should equip students with the advanced knowledge, skills and competences they need throughout their professional lives. Employability empowers the individual to fully seize the opportunities in changing labour markets. We aim at raising initial qualifications as well as maintaining and renewing a skilled workforce through close cooperation between governments, higher education institutions, social partners and students. This will allow institutions to be more responsive to employers' needs and employers to better understand the educational perspective. Higher education institutions, together with governments, government agencies and employers, shall improve the provision, accessibility and quality of their careers and employment related guidance services to students and alumni. We encourage work placements embedded in study programmes as well as on-the-job learning" (European Ministers for Higher Education 28./29.04.2009, S. 3).

Den Europäischen Bildungsministern zufolge muss Bildung sich auf den wandelnden Arbeitsmarkt ausrichten. Es soll eine „skilled workforce“ entstehen, Bildung habe sich an Bedürfnissen der Arbeitgeber zu orientieren und Studienprogramme sollen „work placement“ und „on-the-job learning“ als feste Bestandteile enthalten. Die Betonung von „Employability“ als zentrales Bildungsziel birgt die Gefahr, dass Bildung und Person gleichermaßen für ökonomische Interessen genutzt werden sollen, was einer Verwechslung von Zweck und Mittel gleich kommt. Natürlich sind aber die Fähigkeiten der Bürgerinnen und Bürger, ihre ökonomische Selbstständigkeit und ihren Wohlstand selbst zu erwirtschaften, eine Grundlage von Freiheit und Autonomie. Wirtschaft kann unter bestimmten Bedingungen Lebensqualität ermöglichen. So wird auf Europäischer Ebene auch anerkannt,

dass es einer Bildungsreform nicht in erster Linie um die Ausbildung einer untertänigen Arbeiterschaft gehen kann:

"In the European tradition higher education has never been an island. There is a strong need for close interaction between higher education and society at large. Labour market relevance should not undermine higher education's cultural value" (The Bologna Process Seminar on Bachelor-level Degrees 16./17.02.2001, S. 3).

Vielmehr verbinden sich die Hoffnungen auf die Bewahrung und Weiterentwicklung demokratischer Werte und einen besseren sozialen Zusammenhalt (soziale und kulturelle Integration) mit einem Programm des Lebenslangen Lernens. Und dies findet sich auch in fast allen Schlüsseldokumenten mehr oder weniger stark betont wieder:

"Higher education should play a strong role in fostering social cohesion, reducing inequalities and raising the level of knowledge, skills and competences in society. Policy should therefore aim to maximise the potential of individuals in terms of their personal development and their contribution to a sustainable and democratic knowledge-based society" (European Ministers for Higher Education 18.05.2007, S. 5).

"We underline the importance of higher education in further enhancing research and the importance of research in underpinning higher education for the economic and cultural development of our societies and for social cohesion" (European Ministers for Higher Education 19./20.05.2005, S. 3).

Der Antagonismus zwischen Employability und Wertbezug besteht also vor allem darin, dass die ökonomischen und instrumentellen Interessen einer Bildungsreform überwiegen könnten, obwohl andererseits Autonomie, Mündigkeit und egalitäre soziale Integration propagiert werden. Lebenslanges Lernen kann also bürgerliche Ermächtigung und Sozialtechnologie zugleich sein. Mündigkeit, Autonomie und Selbststeuerung soll zwar dem Menschen gegeben werden, aber bitte mit der Absicht der gesellschaftlichen Reproduktion und Systemstabilität (vgl. Härting 1972, S. 341, 350ff.).

Geboten scheint es, vor allem im Hochschulumfeld, dass man die Hoffnungen und Chancen, die mit Lebenslangem Lernen verbunden werden, nicht einseitig und ohne Einbezug des gesamten Kontexts liest. Es gilt Positionen von ihrer begleitenden Polemik zu befreien und das eigene Handeln im Kontext dieses Antagonismus zu reflektieren.

Antagonismus von Bildung und politischer Mündigkeit

Wird der normative Anspruch von Demokratisierung durch Bildung ernst genommen, wie es im Programm Lebenslangen Lernens angelegt ist, dann berührt dies ein klassisches Problem politischer Bildung im Allgemeinen. *Politische Partizipation als politisches Lernziel* steht vor dem Problem, dass sie Werte vermitteln will, die einerseits zur Autonomie, Mündigkeit und aktiven Staatsbürgerschaft führen, andererseits aber immer auch Herr-

schaftslegitimation bedeuten. Politisches Handeln kann immer auch bloßes Anpassungshandeln sein, also unfreies und wesensmäßig unmündiges Verhalten (vgl. Kißler 2007, S. 105). Der Widerspruch lässt sich lösen, wenn politisches Wissen und Bewusstsein in Verfahren aktiver, demokratischer Partizipation gebildet werden. Nur wer praktisch erlebt und dabei lernt, wie eigene Interessen in demokratischen Strukturen verwirklicht werden können, wird vor einseitiger, affirmativer oder manipulierender Instruktion geschützt und kann tatsächliche politische Handlungskompetenz entwickeln. Mit einem Wort: Der Bürger lernt demokratische Werte und Partizipation, indem er in demokratische und partizipative Prozesse praktisch eingebunden wird.

Somit setzt aktive Staatsbürgerschaft aber bereits eine kritische, autonome und politische Öffentlichkeit voraus, die für ihr Funktionieren allerdings subjektive Voraussetzungen benötigt, die sie wiederum eigentlich erst schaffen will. Insbesondere sind eine kritische Publizität und ein real partizipierendes Publikum nötig, damit autonome Öffentlichkeit zustande kommen kann. Dieses Publikum braucht bereits die *Diskurskompetenz* und einen *herrschaftsfreien Kommunikationsprozess* in der Öffentlichkeit, um partizipieren zu können (ebd.).

Der Antagonismus zwischen Bildung und politischer Mündigkeit besteht also darin, dass es neben der instruktiven Bildung (also politischem Unterricht) auch dringend die Möglichkeit geben muss, an real existierenden politischen Strukturen aktiv zu lernen. Der Weg, diesen Antagonismus zu überwinden, ist damit vorgezeichnet. Für die Hochschulbildung bedeutet dies vor allem, dass die Bildung politischer Werte und Kompetenzen nicht allein durch Instruktion erreicht werden kann, sondern durch den Einsatz eben dieser partizipativen Prozesse im Bildungsprozess selbst. Die Hochschule als politisches Feld tatsächlicher Mitbestimmung bietet sich als Praxisfeld des Lernens durchaus an. Insofern gilt es durch beteiligungsoffene Gestaltung von Lehre und Studium eine Chance dafür zu schaffen, den geschilderten Antagonismus zumindest im begrenzten Umfeld der eigenen Hochschule zu überwinden.

Hochschuldidaktische Reflexion

Mit dem Programm Lebenslanges Lernen wird also die Hoffnung verknüpft, den Menschen in seinem konfliktbehafteten Verhältnis zur modernen Gesellschaft und zum sozialen Wandel zu unterstützen und das Grundproblem der Spannung zwischen Individuum (Freiheit, Autonomie, Sein) und Gesellschaft (Zwang, Funktionalität) zu lösen. Lebenslanges Lernen kann als Ermächtigung und Befähigung des Menschen, sich in der Moderne zu behaupten, sich zu entfalten und sein Leben selbst zu gestalten, gesehen werden, aber auch als Voraussetzung dafür, dass sich der Mensch den Erfordernissen einer Kultur bzw. Gesellschaftsentwicklung erfolgreich anpassen kann. Distanzieren möchten wir uns an dieser Stelle von einer Sichtweise, die Lebenslanges Lernen primär als Sozialtechnik versteht (vgl. Härtling 1972, S. 356).

Für die hochschuldidaktische Praxis scheint uns geboten, die genannten Ambivalenzen und Antagonismen reflektiert und im Kontext der geführten politischen und

wissenschaftlichen Diskurse zu betrachten. Lebenslanges Lernen als Programm ist divers und widersprüchlich und muss in diesen Aspekten auch gegenüber den Lehrenden und Studierenden *transparent* gemacht werden. Nur dann kann Hochschuldidaktik dem Vorwurf einer „Missionierungstätigkeit“ oder „Ideologisierung“ des Programms Lebenslanges Lernens entgehen.

3. Grundsätze für die hochschuldidaktische Praxis

Im Abschnitt 1 wurde ein europäisches Programm des Lebenslanges Lernens als Referenz für hochschuldidaktische Arbeit dargestellt, wie es sich aus der Suche nach einer hochschulpolitischen Antwort auf gesellschaftliche Krisen und Herausforderungen entwickelt hat. Zwischen diesem Programm für Lebenslanges Lernen und dem konkreten Lehr-/Lerngeschehen an Hochschulen sollten hochschuldidaktische Programme vermitteln. Für diesen Zwischenbereich sind die nachfolgenden Grundsätze formuliert. Es sind die Leitkonzepte, theoretischen Ansätze und Werthaltungen, an denen sich unsere Bildungsangebote orientieren. Dabei kommt es selten vor, dass sich eine konkrete Maßnahme, zum Beispiel eine zweitägige Weiterbildung oder ein Lehrcoaching, explizit einem der Grundsätze widmet. Vielmehr durchdringen die Grundsätze in vielfacher Weise die individuellen Tätigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden.

Wissenschaftliche Fundierung

Eine wissenschaftliche und kritische Reflexion des Programms Lebenslanges Lernens ist notwendig, damit die Ambivalenzen und verschiedenen Standpunkte im hochschulpolitischen Diskurs für die Praxis produktiv verwendet werden können. Unsere hochschuldidaktische Arbeit nimmt die eigenen programmatischen Grundlagen deshalb mit wissenschaftlicher Haltung kritisch in den Blick und gibt Lehrpersonen wie Studierenden die Möglichkeit, eigene Stellung zum Programm Lebenslanges Lernens zu beziehen; so möchten wir einen reflektierten Diskurs über gute und zeitgemäße Lehre anregen und dabei auch die eigene Arbeitstätigkeit nicht von diesem Diskurs ausnehmen.

Zudem sind unsere hochschuldidaktischen Maßnahmen (z.B. Weiterbildungskonzepte, Beratungsansätze, Lehrcoachings oder Kooperationen mit Instituten) durch fachwissenschaftliche Erkenntnisse fundiert. Es ist uns ein Anliegen als wissenschaftliche Weiterbildungsdienstleister einen engen Anschluss an relevante Erkenntnisse der Referenzdisziplinen zu halten, insbesondere an die Erwachsenenbildung, Soziologie und Psychologie.

Drittens betrachten wir unser Tätigkeitsfeld „Hochschullehre“ selbst als Forschungsgegenstand und führen, wo es mit personellen und finanziellen Ressourcen vereinbar ist, eigenständige Forschungstätigkeiten in Kooperation mit Hochschulakteuren durch (vgl. Braun 2015b).

Wissenschaftlich fundierte Arbeit in der Hochschuldidaktik ist wichtiger Bestandteil unseres Arbeitsalltags und steht unmittelbar im Kontext der bundesweit geführten Debatte über die Ausgestaltung der Hochschuldidaktik als Teildisziplin der Hochschulforschung (vgl. Spiekermann 2013; Tremp 2009; Wildt 2007).

Scholarship of Teaching and Learning

Lebenslanges Lernen im Bereich der Hochschule bedeutet unserem Verständnis nach, dass sich Lehrpersonen ebenso kontinuierlich und mit der gleichen wissenschaftlichen Haltung der eigenen Lehre zuwenden, wie sie es auch in ihrer Forschung gewohnt sind. Wir möchten Lehrende dazu ermutigen, ihr Selbstverständnis als Akademikerin und Akademiker zu reflektieren und dabei die eigene Lehre mit wissenschaftlichem Blick zu betrachten.² „Scholarship of Teaching and Learning“ ist zu einem Begriff für diese breitere Perspektive auf Lehren geworden (vgl. Huber 2014; Martensson/Roxa/Olsson 2011). Mit wissenschaftlicher Neugier das Lehr- und Lerngeschehen im eigenen Fach in den Blick zu nehmen erschließt viele Potentiale im Sinne des lebenslangen Lernens – sowohl für die Lehrpersonen selbst, als auch für die Studierenden. Diese Haltung üben wir auch in unserer hochschuldidaktischen Arbeit.

Kritische Selbstreflexion

Wir sehen einen kontinuierlichen, kritischen Reflexionsprozess in Studium, Lehre und Forschung als zentrales Moment wissenschaftlicher Arbeit an. Das schließt auch unsere eigene Arbeit in der Weiterbildung mit ein. Reflexion berührt hier verschiedene Dimensionen. Zum einen, wie oben dargelegt, soll verhindert werden, dass studienreformpolitische Programmatiken fraglos und unkritisch in das Lehrhandeln hineinsickern und so unter Umständen ideologisierenden oder missionarischen Charakter gewinnen.

Reflexion hat für lebenslanges Lernen einen enormen Stellenwert, weil nur ständiges Hinterfragen und ständige Selbstbeobachtung der Idee von autonomem und selbstbestimmtem Lernen angemessen ist (vgl. Reis 2009). Diese Art akademischer Reflexivität auf die eigene Lehrtätigkeit ist letztlich auch eine Grundlage für eine *ethische und selbstbestimmte* Entfaltung als Akademikerin und Akademiker. Aus einer kontinuierlichen (lebenslangen) Aufklärung von Erkenntnisgrundlagen in Forschung und Lehre erwächst die Möglichkeit, begründet und frei Entscheidungen darüber zu treffen, was man als taugliche oder auch untaugliche Aspekte für die Gestaltung der eigenen Bildungstätigkeit erachtet.³

Anerkennungskultur

Ein wichtiger Kanal zur Verbreitung akademischen Wissens in der Gesellschaft sind die Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen. Unter anderem ist uns auch aus diesem Grund an der Aufwertung der Lehre und einer größeren Anerkennung von Lehrtätigkeiten gelegen. Die mit dem Programm des lebenslangen Lernens verbundenen Erwartungen an das, was eine Hochschul(aus)bildung leisten sollte, machen eine intensivere Beschäftigung mit dem Lehr-/Lerngeschehen erforderlich, als es noch vor 20 Jahren der Fall war. Die Aufwertung der Lehre ist ein wichtiger Aspekt, um Engagement von Lehrpersonen glaubwürdig als ein ernstes Anliegen der Studienreform zu behandeln. Das Programm des lebenslangen Lernens bleibt unglaubwürdig, wenn es Lehrenden nicht möglich ist, mit Engagement in der Lehre und auch wissenschaftlicher Weiterbildung einen Zugewinn an Status, Anerkennung und Finanzmitteln zu erlangen.

Vordergründige Maßnahmen, wie etwa Leistungszulagen in der Besoldung oder Lehrpreise sind durchaus ambivalent (vgl. Tremp 2010). Aus diesem Grund geht es uns hier um eine *Anerkennungskultur*. Anerkennung für Geleistetes im Bereich der Lehre ist essentieller Bestandteil eines Kulturwandels der Hochschule. Für solch eine gewandelte Anerkennungskultur setzen wir uns aktiv im Rahmen unserer Arbeit ein. In diesem Sinne verstehen wir Lehre nicht als Beiwerk der Forschungstätigkeit, sondern als integralen Bestandteil einer akademischen Laufbahn.

Kompetenzmodellierung und Outcome-Orientierung

Ein wesentlicher Grundsatz unserer hochschuldidaktischen Praxis ist die Transparenz von Lehr- und Lernzielen in Bildungsangeboten aller Art sowie die explizite Ausrichtung der Lehrtätigkeit an solchen Zielen (vgl. Adick 2003; Finkenzeller/Riemer 2013; Pfäffli 2005). Dieser Grundsatz wird häufig auf den organisatorischen Aspekt beschränkt oder mit negativer Erfahrung aus der Strukturreform der Studiengänge in Verbindung gebracht (Stichwort Modulbeschreibungen). Auf praktischer Ebene bedeutet die konsequente Formulierung von Lernzielen und die Gestaltung der Lehre auf diese Ziele hin einen enormen Zugewinn der Lehr-/Lernqualität (vgl. Biggs 2003). So ermutigen wir Lehrende zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Frage, welche Kompetenzen sie auf Seiten der Studierenden anregen und entwickeln möchten. Nicht nur der Lehr-/Lernprozess, auch gerechte, anspruchsvolle und erfolgreiche Prüfungsgestaltung ist ganz wesentlich mit der vorherigen Kompetenzmodellierung verknüpft (vgl. Rapp 2014).

Im Sinne des Programms lebenslangen Lernens ermöglicht eine kompetenzorientierte Lehre zudem, dass sich Lernende selbst bezüglich ihres Lernhandelns in den Blick nehmen können und das Verhältnis von Lernhandeln, Lehrzielen und Prüfungsanforderungen überhaupt erst einer informierten und selbstbestimmten Reflexion zugänglich wird.

Die Kompetenzmodellierung ist eng mit der Outcome-Orientierung verbunden. Unter Outcome-Orientierung versteht man üblicherweise, dass Lehre von den angestrebten Lernergebnissen her geplant und durchgeführt werden sollte. Fachsystematiken treten damit in den Hintergrund. Problemlösebedingungen, komplexe Herausforderungen und das persönliche Lernbedürfnis rücken dagegen in den Vordergrund (vgl. Fleming 2011, S. 30f.).

Die Grundsätze der Kompetenzmodellierung und Outcome-Orientierung sind für unsere hochschuldidaktische Alltagspraxis besonders relevant, weil wir auf eine bewusste Formulierung von Lernergebnissen und Erwartun-

² Dies entspricht der Idee eines wieder neu zu belebenden, umfassenderen akademischen Selbstverständnisses wie es Boyer (1997) vorgeschlagen hat und das auch unmittelbar in die neuere Studienreform stark hineingewirkt hat (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 65ff.).

³ Zur Aufklärung eigener Erkenntnisgrundlagen und deren Bedeutung für eine Einheit von theoretischer und praktischer Vernunft (d.h. Erkennen und ethisch Handeln) vgl. Husserl 1954, S. 275f.

gen an Studierende hinwirken möchten. Zudem erlaubt die Verwendung reflektierter Taxonomien, dass nicht-formale oder auch nicht-fachliche Lernergebnisse sichtbar, anerkenbar oder diskutierbar gemacht werden können. Dies ist ganz im Sinne des Programms Lebenslangen Lernens, dessen Ziel es ist auch informelle Lernprozesse anzuerkennen und zu stärken. In unseren eigenen, hochschuldidaktischen Weiterbildungen gehen wir natürlich genauso vor. Am Anfang steht immer die Frage, was unsere Lernenden am Ende gelernt haben sollen.

Lernendenzentrierung

Studierendenzentrierung ist ein sehr prominentes Schlüsselkonzept einer inhaltlichen Reform der Hochschullehre (vgl. exemplarisch Berendt 2002, 2009; Labhrainn 2009; Welbers 2005; Wildt 2003). Da wir in unserer Praxis sowohl mit Studierenden als auch Lehrenden arbeiten, verwenden wir an dieser Stelle den allgemeineren Begriff der „Lernendenzentrierung“. Für unsere Arbeitspraxis bedeutet dies, dass wir immer wieder versuchen, Lehren und Lernen aus der Perspektive der Lernenden zu betrachten. Es geht hierbei um einen elementaren Perspektivwechsel, der es erfordert, von der rein fachlichen Introvertiertheit („Wie vermittele ich das Thema am besten?“) abzurücken und den Lernprozess in den Mittelpunkt zu stellen („Was müssen die Lernenden tun, damit sie erfolgreich lernen?“). Dies impliziert eine stärkere Betonung konstruktivistischer gegenüber instruktiver Aspekte des Lernens (vgl. Fleming 2011). Die Lehrpersonen sind weniger „Dozentin oder Dozent“ sondern *Gestalterinnen und Gestalter von Lernumgebungen*. Es gilt die Voraussetzungen der Lernenden mehr in den Blick zu nehmen, wie z.B. deren Vorwissen, Interessen, Lernpräferenzen, Bildungsbiographien oder kulturelle Hintergründe.

In unserem hochschuldidaktischen Alltag ist der Grundsatz der Lernendenzentrierung einer der stärksten und wichtigsten Grundsätze. Er zieht sich wie ein roter Faden durch unsere Angebote und Kooperationen.

Selbstbestimmtes Lernen

Es wurde eingangs geschildert, dass der Grad der Selbstbestimmung und individuellen Selbstgestaltung des eigenen, lebenslangen Bildungsweges ein zentraler Aspekt des Lebenslangen Lernens ist. Menschen in Europa sind zunehmend damit konfrontiert, ihr Berufs- und Bildungsleben selbst vorausschauend planen zu müssen. Im hochschuldidaktischen Alltag bedeutet dies für uns, dass wir unseren Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Ziele, Arbeitsweisen, Absichten und auch impliziten Werthaltungen unserer Angebote transparent machen möchten. Die Möglichkeit, sich kritisch mit unseren Angeboten auseinanderzusetzen und sich bewusst zu ihnen zu positionieren, ist uns wichtig. Da unsere Angebote zumeist freiwillig sind, stellt sich zumindest die Frage der Selbst- und Fremdbestimmung nicht für unsere Arbeit, auch wenn es vermehrt äußere Anlässe gibt, sich hochschuldidaktisch weiterzubilden (z.B. im Rahmen strukturierter Promotionsprogramme oder aus biographischen Wettbewerbsgründen). Wir haben hierauf ein besonderes Augenmerk und thematisieren diesen Aspekt auch in unseren Weiterbildungen bei Bedarf.

Bezogen auf die Hochschullehre gilt für uns, dass Studierende die Chance haben sollten, sich für ein Fach, ein Modul oder einen Studiengang möglichst aus freien Motiven und selbstbestimmt zu entscheiden. Neben dem Anspruch, dass wir eine zwangsfreie und demokratische Gestaltung der Hochschule unterstützen möchten, ist ein hohes Maß an Selbstbestimmung auch lernförderlich (vgl. Deci/Ryan 1993; Prenzel 1996).

Erfahrungsnahes Lernen

Das Programm Lebenslangen Lernens zielt darauf ab, Bildungsprozesse enger mit dem Alltag, der Berufswelt und den Lebenserfahrungen in verschiedenen biographischen Phasen zu verknüpfen. Erfahrungsnahes Lernen als Arbeitsgrundsatz bedeutet für uns, dass wir Lehrende dabei unterstützen möchten, eine Brücke zwischen der Lehrsituation und der alltäglichen Lebenswelt der Studierenden zu schlagen (vgl. Iben 1998). Erfahrungslernen ist also durchaus ein didaktisches Prinzip, das über die banale Feststellung, dass aus Erfahrungen gelernt wird, hinausreicht (vgl. Fleming 2011). Erfahrungsnahes Lernen ermöglicht es besonders, dass vertiefte Auseinandersetzung mit Lernstoff stattfinden kann. Für unsere eigenen Bildungsangebote orientieren wir uns sehr stark an der Erfahrungswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die üblicherweise unmittelbar an eigenen Praxis-, Berufs-, Lehr- oder Lernerfahrungen arbeiten.

Individuelle Beratung, Begleitung, Coaching

Lebenslanges Lernen legt den Fokus zunehmend auf individuelle Prozesse, Persönlichkeitsentwicklung und die Berücksichtigung subjektiver Voraussetzungen. Dies schlägt sich in unserer Arbeit auf zweierlei Art nieder. Zum einen regen wir Lehrende an, sich mit ihrer Rolle als Lehrperson aus Perspektive eines Coaches oder Lernbegleiters zu beschäftigen (vgl. Blom 2000; Löhmer 2000). Zum anderen ist die individuelle Arbeit mit Lehrenden in unserer täglichen Arbeit verankert (vgl. Lehmann-Grube et al. 2012). Für uns erscheint es wünschenswert und ersichtlich, dass grade im Bereich hochschuldidaktischer Weiterbildung eine persönliche und individuellere Form der Arbeitsweise zunimmt. Wir sind davon überzeugt, dass Beratungs- und Coachingansätze bzw. der Wandel von der Lehrperson zum „Lernbegleiter“ an den Hochschulen beständig wichtiger werden.

Kommunikatives Lernen

Wir teilen die Ansicht des Programms Lebenslangen Lernens, dass eine Hochschulausbildung auch die Grundlage für demokratische Teilhabe und aktive Staatsbürgerschaft legen sollte. Insofern nimmt jede fachliche Ausbildung auch einen kommunikativen Aspekt mit an Bord. Kommunikation stellt hier auf die Fähigkeit ab, sich reflektiert und selbstbewusst in öffentliche Debatten einbringen zu können (vgl. Fleming 2011; Abdi/Carr 2013). Akademikerinnen und Akademiker verfügen über ein hohes Potential, in ihren Betätigungsfeldern gesellschaftliche Entwicklungen zu beeinflussen. Sie verfügen über weitreichende Kompetenzen, die sie zur nachhaltigen, kreativen Mitgestaltung der Gesellschaft befähigen.

Hierzu sollten sie sowohl motivational als auch sachlich befähigt werden (vgl. Kißler 2007, S. 80ff.). Wir ermutigen daher Lehrende, diesen Aspekt in ihren Lehrveranstaltungen nach Möglichkeit zu berücksichtigen, z.B. durch die Behandlung gesellschaftsrelevanter Aspekte im Fachstudium oder durch Service Learning.

Praxisorientierte Lehre

Studiengänge, insbesondere Master und Weiterbildungsmasterstudiengänge, richten sich zunehmend auf komplexe Praxisprobleme aus. Das Programm Lebenslangen Lernens erhebt die Praxisfelder zu einem wesentlichen Primat der Studiengangsgestaltung. Aber auch generell soll die Lehre stärker an praktisch relevanten Problemen ausgerichtet sein. Es gibt bereits seit Langem elaborierte Konzepte zum Problemlorientierten oder Problembasierten Lernen (vgl. Kolomos/Fink/Krogh 2004; Marks/Thömen 2005), die Lernprozesse um komplexe, realitätsnahe Herausforderungen strukturieren. Auch wo solche Konzepte nicht etabliert sind oder geeignet scheinen, ist es uns ein Anliegen, die Praxisrelevanz der Lehre und Weiterbildung stark zu machen. Auch ist es von Wichtigkeit, dass in unserer Arbeit die methodischen, methodologischen und motivationalen Unterschiede zwischen angewandter Wissenschaft und Grundlagenforschung klar gezeichnet werden.⁴ So möchten wir sicherstellen, dass der Unterschied zwischen „Wissenschaft für die Berufspraxis“ und „Wissenschaft als Beruf“ deutlich wird.

Praktisch gewendet heißt dies für unsere hochschuldidaktischen Bildungsangebote, dass sie nicht die Vermittlung systematischer Erwachsenenbildung oder Psychologie verfolgen, sondern das praktische Feld der Anwendung solchen Wissens in der je eigenen Lehre in den Mittelpunkt stellen.

Forschungsnahes Lernen

Im Zuge der wachsenden Studierendenzahlen ist es überholt, die universitäre Grundlagenforschung als primäres Berufsbild aller Akademikerinnen und Akademiker zu unterstellen. Dennoch ist die Einheit von Forschung und Lehre in der Form von forschungsnahem Lernen weiter auszubauen. Es ist didaktisch sinnvoll, Studierende in Forschungsprozesse einzubinden, wie es ein Konzept des forschungsnahen Lernens vorsieht (vgl. Huber 2004; Wildt 2002). Ziel ist es, die Verinnerlichung einer wissenschaftlichen Grundhaltung, die über die rein methodischen Fragen des Forschungsprozesses hinausreicht, zu erlernen (zur wissenschaftlichen Einstellung vgl. Schütz 1962, S. 245ff.; Husserl 2014, S. 482). Im Rahmen des Programms Lebenslangen Lernens ist vorgesehen, dass es einen Transfer zwischen akademischen Methoden und Inhalten und gesellschaftlichen Praxisfeldern geben sollte.

Interdisziplinarität und Wissenschaftstheorie

Hochschuldidaktische Praxis am Zentrum für Lehre und Weiterbildung ist immer interdisziplinär angelegt. Dies bedeutet, dass Lehre so gestaltet sein sollte, dass Studierenden der Blick in andere Wissenschaftsfelder ermöglicht und gleichzeitig für disziplinäre Unterschiede geschärft wird (vgl. Braun 2015a). In der Fachlehre wird

Interdisziplinarität oft nicht explizit thematisiert. Wir möchten dies durch unsere hochschuldidaktische Arbeit stärken (einen praxisorientierten Leitfaden hierzu bietet Blanckenburg 2005). Oftmals stellt die Vielfalt von vertretenen Studiengängen innerhalb eines Moduls Lehrende bereits vor die Herausforderung, der disziplinären Vielfalt didaktisch zu begegnen. Wir fördern Interdisziplinarität dann v.a. auf drei Ebenen: als Reflexion auf methodologische Grundlagen, als Sensibilisierung für fachkulturelle Unterschiede sowie mit Ratschlägen für die praktische Moderation interdisziplinärer Projekte. Die Reflexion wissenschaftstheoretischer Grundlagen ist ein wichtiges Thema, sobald es um komplexe Praxisprobleme und die Zusammenarbeit von verschiedenen Disziplinen geht. In hochschuldidaktischen Maßnahmen werden deshalb Erkenntnisgrundlagen und unterschiedliche Wahrheits- und Geltungsbegriffe aufgeklärt. Darüber hinaus besitzt wissenschaftstheoretische Reflexion noch eine viel weitreichendere und grundlegendere Dimension. Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach möchten wir Lehrende dazu anregen, dass auch die Lehrinhalte und Methoden einer wissenschaftskritischen Aufklärung unterzogen werden. Studierende sollen ihr eigenes Fach in den historischen Bedingungen verstehen lernen und Theorien wie Methoden im lebensweltlichen Kontext begreifen können (vgl. Husserl 1954, S. 495-501).

Fachbezogene Kooperationen

Unsere hochschuldidaktische Arbeit wird im Alltag maßgeblich durch konkrete und individuell gestaltete Kooperationen mit Lehrenden oder Instituten geprägt. Dies ist unsere programmatische Antwort auf die Notwendigkeit, sich auf die komplexen Bedingungen von Lehre in den jeweiligen Situationen „vor Ort“ einzulassen (vgl. Braun 2014). Fachbezogene Kooperationen erfolgen zumeist an Schlüsselpunkten, wo besondere Bedürfnisse oder eine hohe Relevanz im Rahmen des universitären Profils das Engagement rechtfertigen. Zentrale Mittel stellen Konzepte des *Team-Teaching*, der *Multiplikatoren*ausbildung oder *Supervision* dar, mit deren Hilfe wir Lehrende aus den Fächern didaktisch weiterbilden. Wir erhoffen uns dadurch die Grundsätze der Lehr-/Lerngestaltung in fachspezifischen Ausprägungen „vor Ort“ zu stärken, auch wenn wir ressourcenbedingt keine dauerhafte, intensive Zusammenarbeit eingehen können.

Informelles Lernen

Mit dem Programm des Lebenslangen Lernens wurde deutlich, dass Bildung nicht mehr nur institutionell erfolgen kann, sondern dass Bildung in allen Lebensphasen und Lebenssphären (lifelong and lifewide) erlangt wird. Lernen und Bildung sollten auch nicht mehr nur in institutionalisierten Formen anerkannt werden, sondern auch informelles Lernen ist zu berücksichtigen. Uns ist es ein Anliegen, informelles Lernen bei Lehrenden sys-

⁴ Zur Abgrenzung von beiden durch den Begriff der Sinn- oder Zweckeinheit vgl. Husserl 2004, §40, Beilage I.

tematisch einzubinden und in hochschuldidaktischen Kontexten anzuerkennen. Wir möchten dafür sensibilisieren, dass auch viele Studierende Kompetenzen mitbringen, die nirgendwo nachgewiesen oder aktenkundig einsehbar sind. Tendenziell werden Studierende mit nicht-formalen und alternativen Bildungswegen und Bildungsabschnitten in Zukunft zunehmen (vgl. Hof 2009, S. 20ff., 68ff.). Dafür gilt es zu sensibilisieren, um auf didaktischer Ebene dieses Potential für Kreativität und Motivation zu nutzen. Andersherum ist es wichtig, die eigene Lehre auch auf informelle Lernprozesse hin zu betrachten.

Partizipationslernen

Das formulierte Ziel „Aktive Staatsbürgerschaft“ des Programms Lebenslangen Lernens erscheint zuerst einmal schwer greifbar (vgl. Abdi/Carr 2013). Nur einige geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Studiengänge nehmen naturgemäß das Erlernen staatsbürgerlicher Kompetenzen explizit in den Blick. Insofern muss die Frage lauten, ob und wie in technisch orientierten oder naturwissenschaftlichen Studiengängen solche Lernziele befördert werden können. Dieser Ansatz stellt nur bedingt auf Instruktion von politischer Bildung im engeren Sinne ab (vgl. Kißler 2007; Braun 2007). Vielmehr wird davon ausgegangen, dass z.B. auch Studierende wichtige Kompetenzen zur politischen Beteiligung erwerben können, indem sie in reale Beteiligungsprozesse eingebunden werden. Insofern versuchen wir Lehrende dazu zu ermutigen, den Grad der Selbstbestimmung und Selbstermächtigung im Studium möglichst hoch zu gestalten, insbesondere wenn es um Aspekte geht, die diskursiv ausgehandelt werden können (z.B. in projektförmiger Lehre oder bei der Gestaltung von Lernumgebungen). Studierende aktiv in die Gestaltung von Lehr-/Lernszenarien einzubinden, bedeutet eine Öffnung von Beteiligungsstrukturen, in denen mit praktischer Relevanz Beteiligung erlebt und erprobt werden kann. Neben partizipativen Prozessen in der Lehre soll aber auch gleichzeitig ein längerfristiger Kulturwandel unterstützt werden. Hochschulen können durch die Öffnung ihrer Strukturen für ernste und reale studentische Partizipation zu praktischen Lernorten von demokratischer Partizipation werden. Je näher diese Partizipationsmöglichkeiten an Alltag und an den Interessen der Studierenden ausgerichtet sind, desto nachhaltiger wird der Lernprozess sein.

Mediale Kompetenz/E-Learning

Technologischer Wandel und Digitalisierung bewirken nicht nur verändertes Lehr-/Lernverhalten, sondern auch einen veränderten Umgang mit Informationen und Wissen. Hochschuldidaktische Praxis steht vor der Herausforderung, gemeinsam mit den Lehrenden einen Weg zu finden, sozialen und technischen Wandel in der Lehre kritisch wahrzunehmen und in die Gestaltung der Lehre zu integrieren (vgl. Albrecht 2003; Schneckenburg 2009). Dabei soll mediales Lehrhandeln nicht an der gelebten Lernrealität der Studierenden vorbei entwickelt werden. Dies ist eine Herausforderung, weil viele Digitalisierungsstrategien den direkten Kontakt und das unmittelbare Feedback zum Lerngeschehen erschweren.

Um sowohl Lehrende als auch Studierende beim lernförderlichen Einsatz von und Umgang mit neuen Medien zu unterstützen, müssen wir selber mehr über die veränderten Lernbedürfnisse und Lernarten der „digital natives“ erfahren. Dazu gibt es noch nicht viele Forschungsergebnisse. Sobald diese vorliegen, werden die daraus folgenden Maßnahmen auch im hochschuldidaktischen Kontext stärkeres Gewicht erhalten.

Feedbackkultur/Fehlerkultur

Für unsere hochschuldidaktische Arbeit legen wir zugrunde, dass eine unbedingte Wertschätzung der Lernenden sowie eine achtsame Fehler- und Feedbackkultur ganz zentrale Aspekte sind, um unsere Arbeit konstruktiv, verantwortungsvoll und effektiv zu gestalten. Dies bezieht sich auf Feedback zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch auf Feedback zwischen Lernenden untereinander. So kann es gelingen, Studierende und Lehrende respektvoll und nach demokratischen Prinzipien in der Entfaltung ihres Potentials zu unterstützen (vgl. Rogers 2009). Wenige Dinge sind rein aus didaktisch-methodischer Perspektive so wirksam zur Steuerung und Kontrolle von Lehr-/Lernprozessen, wie gut platziertes Feedback und eine Arbeitsatmosphäre die sowohl offenes Feedback als auch einen zwanglosen Umgang mit Fehlern erlaubt (vgl. Fengler 1998). Somit ist dieser Grundsatz unserer Arbeit auch einer, der in nahezu allen unseren Maßnahmen eine zentrale Rolle spielt. Unsere Arbeit ist dadurch bestimmt, dass wir respektvoll und in einer konstruktiven Atmosphäre Rückmeldungen aus der Perspektive des Lebenslangen Lernens zur Lehr- und Lerntätigkeit geben.

4. Fazit

Wie die Grundsätze erkennen lassen, orientiert sich die hochschuldidaktische Arbeit an der Universität Stuttgart an den emanzipatorischen Aspekten des Programms zum Lebenslangen Lernen. Dies scheint auch nicht anders möglich, ist doch Wissenschaft an sich immer emanzipatorisch und muss frei von ideologischen oder wirtschaftlichen Interessen sein, um den Namen zu verdienen. Lebenslanges Lernen soll unseres Erachtens dazu beitragen, die Bildungsunterschiede und damit auch die unterschiedlich verteilten Chancen auf ein gutes Leben ein wenig auszugleichen. Nicht nur im nationalen oder europäischen Kontext, sondern auch auf globaler Ebene. Dazu passen die Internationalisierungsbestrebungen der Europäischen Universitäten, dazu passen immer öfter eingerichtete interdisziplinäre Forschungsvorhaben, dazu passen auch die intergenerationalen Projekte von Hochschulen. Ebenso kann man die aktuell geförderten Projekte zur University Social Responsibility, Community Engagement und zum Service Learning nennen, die sich wunderbar unter dem Konzept des Lifelong and Lifewide Learning zusammenfügen. Die lose Sammlung von Grundsätzen unter dem Programm des Lebenslangen Lernens wird in nächsten Schritten systematisiert und in Form von Qualifikationszielen weiterentwickelt werden, um sich auch konzeptuell anderen, verwandten Bereichen der „third space“ Aktivitäten an Hochschulen anzunähern.

Literaturverzeichnis

- Abdi, A.A./Carr, P.R. (eds.) (2013): *Educating for Democratic Consciousness: Counter-Hegemonic Possibilities*. New York: Peter Lang Publishing.
- Adick, C. (2003): Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 49, 47. Beiheft, S. 86-104.
- Albrecht, R. (2003): Internetgestützte Lehre: Herausforderung für die Hochschuldidaktische Weiterbildung. In: Welbers, U. (Hg.): *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung: Grundlagen Handlungsformen Kooperationen*. Bielefeld, S. 245-261.
- Berendt, B. (2002): The Shift from Teaching to Learning: Unterstützung durch hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene. In: Asdonk, J./Huber, L. (Hg.): *Bildung im Medium der Wissenschaft: Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik Schullehre und Hochschuldidaktik*. Festschrift zur Emeritierung von Ludwig Huber. Weinheim, Basel, S. 175-184.
- Berendt, B. (2009): Academic Staff Development/ASD in the context of the Bologna Process – changing role(s)? In: Schneider, R. (Hg.): *Wandel der Lehr- und Lernkulturen: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Bielefeld, S. 54-69.
- Biggs, J.B. (2003): *Teaching for quality learning at university: What the student does*. 2nd ed. Buckingham, Philadelphia PA: Society for Research into Higher Education; Open University Press.
- Blanckenburg, C. von (Hg) (2005): *Leitfaden für interdisziplinäre Forschergruppen Projekte initiieren – Zusammenarbeit gestalten*. Stuttgart. <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz250108534vlg.pdf>.
- Blom, H. (2000): *Der Dozent als Coach*. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Bloom, B.S. (ed.) (1974): *Taxonomie von Lernzielen im Kognitiven Bereich*. 4. Aufl. Weinheim.
- Boyer, E.L. (1997): *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braun, T. (2007): Vom Rechtsbetroffenen zum mündigen Bürger durch partizipatives Lernen am Recht. Marburg.
- Braun, T. (2014): Spezialisierung aufs Fach: Fachbezogene Hochschuldidaktik realisieren. In: *Personal- und Organisationsentwicklung*, Jg. 9/H. 3+4, S. 71-74.
- Braun, T. (2015a): *Applied Theory of Science in Higher Education Development*. zlw working paper, no. 1.
- Braun, T. (2015b): Die Lehrsituation adäquat beforschen: Methodenintegrative Anregungen für hochschuldidaktische Begleitforschung. In: Kleusberg, A./Kröber, E./Nickolaus, R./Weidl, T. (Hg.): *Ausgewählte Ergebnisse zur Qualitätsoptimierung der Lehre an der Universität Stuttgart*, S. 152-166.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39/H. 2, S. 223-238.
- European Ministers for Higher Education (2007): *London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*.
- European Ministers for Higher Education (2005): *Bergen Communiqué: The European Higher Education Area – Achieving the Goals*.
- European Ministers for Higher Education (1999): *Bologna Declaration: The European Higher Education Area*.
- European Ministers for Higher Education (2009): *Leuven Communiqué: The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*.
- Fengler, J. (1998): *Feedback geben: Strategien und Übungen*. Weinheim, Basel.
- Finkenzeller, H./Riemer, S. (2013): *Kompetenz und Reflexion: Kompetenzen beschreiben, beurteilen und anerkennen*. Augsburg.
- Fleming, T. (2011): *Models of Lifelong Learning: An Overview*. In: London, M. (ed.): *The Oxford handbook of lifelong learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 29-39.
- Hager, P.J. (2011): *Concepts and Definitions of Lifelong Learning*. In: London, M. (ed.): *The Oxford handbook of lifelong learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 12-28.
- Härtling, E. (Hg.) (1972): *Weiterbildung: Eine Synopse aus 15 im Auftrag des Europarats erarbeiteter Studien*. Sonderdruck. Stuttgart, Nürnberg.
- Hof, C. (2009): *Lebenslanges Lernen: Eine Einführung*. Stuttgart.
- Husserl, E. (1954): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (2004): *Einleitung in die Ethik: Vorlesungen Sommersemester 1920 und 1924*. Dordrecht: Kluwer.
- Husserl, E. (2014): *Grenzprobleme der Phänomenologie: Analysen des Unbewusstseins und der Instinkte, Metaphysik, späte Ethik; Texte aus dem Nachlass (1908-1937)*. Dordrecht: Springer.
- Huber, L. (2004): *Forschendes Lernen: 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums*. In: *die Hochschule*, Nr. 2, S. 29-49.
- Huber, L. (2009): 'Lernkultur' – Wieso 'Kultur'? Eine Glosse. In: Schneider, R. (Hg.): *Wandel der Lehr- und Lernkulturen: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Bielefeld, S. 14-20.
- Huber, L. (2014): *Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben*. In: Huber, L./Pilniok, A./Sethe, R./Szczyrba, B./Vogel, M. (Hg.): *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bielefeld, S. 19-36.
- Iben, G. (1998): *Lebensweltorientierte Didaktik in der Universität? In: Fritsch, U./Adl-Amini, B. (Hg.): Über ein anderes Bild von Lehre*. Weinheim, S. 47-59.
- KiBler, L. (2007): *Politische Soziologie: Grundlagen einer Demokratiewissenschaft*. Konstanz.
- Kolomos, A./Fink, F.K./Krogh, L. (2004): *The Aalborg PBL model – progress, diversity and challenges*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*.
- Labhrainn, I.M. (2009): *From teaching to learning: Challenges for Academic Staff Development*. In: Schneider, R. (Hg.): *Wandel der Lehr- und Lernkulturen: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Bielefeld, S. 42-52.
- Lehmann-Grube, S.K./Kuntze-Fechner, A./Jokanovic, M./Vogt, M./Kröber, E. (2012): *Lehrcoaching: Das Stuttgarter Modell. Lehrcoaching für Professoren mit methodischer Integration expliziter Lernprozesse und bestimmter Evaluationsschritte in den Coaching-Prozess*. In: Annette Spielkernmann (Hrsg.) *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis*. Bielefeld, S. 172-184.
- Löhmer, C. (2000): *Coaching für Lehrende! Ein neuer Weg hochschuldidaktischer Weiterbildung*. In: Berendt, B. (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre und Lernen effizient gestalten*. Berlin, Stuttgart, S. 1-15.
- Marks, F./Thömen, D. (2005): *Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL): Die Rekonstruktion der Wirklichkeit*. In: Berendt, B. (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. Stuttgart, Griffmarke C 1.1.
- Martensson, K./Roxa, T./Olsson, T. (2011): *Developing a Quality Culture through the Scholarship of Teaching and Learning*. In: *Higher Education Research & Development*, Vol. 30/No. 1, pp. 51-62.
- Pfäffli, B.K. (2005): *Orientierung an Zielen*. In: Pfäffli, B.K. (Hg.): *Lehren an Hochschulen: Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt, S. 77-89.
- Prenzel, M. (1996): *Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium*. In: Lompscher, J. (Hg.): *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern, Göttingen, S. 11-23.
- Rapp, S. (2014): *Entscheidungshilfen zur Wahl der Prüfungsform: Eine Handreichung zur Prüfungsgestaltung*. zlw working paper, no. 1.
- Rectors of European Universities (1988): *Magna Charta Universitatum*.
- Reis, O. (2009): *Durch Reflexion zur Kompetenz: Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule*. In: Schneider, R. (Hg.): *Wandel der Lehr- und Lernkulturen: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Bielefeld, S. 100-120.
- Rogers, C.R. (2009): *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. München, Basel.
- Schneckenberg, D. (2009): *Teaching and Learning 2.0: The Concept of eCompetence for Academic Staff*. In: Schneider, R. (Hg.): *Wandel der Lehr- und Lernkulturen: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Bielefeld, S. 148-172.
- Schütz, A. (1962): *Alfred Schutz Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Spiekermann, A. (Hg.) (2013): *Lehrforschung wird Praxis: Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis*. Bielefeld.
- The Bologna Process Seminar on Bachelor-level Degrees. (2001): *Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit*.
- Tremp, P. (2009): *Hochschuldidaktische Forschungen: Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform*. In: Schneider, R. (Hg.): *Wandel der Lehr- und Lernkulturen: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Bielefeld, S. 206-219.
- Tremp, P. (2010): *Lehrpreise an Universitäten: Einleitung*. In: Tremp, P. (Hg.): *Ausgezeichnete Lehre! Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabepraxis*. Münster, München, Berlin, S. 13-23.
- Welbers, U./Wildt, J. (Hg.) (2005): *The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag*. Bielefeld.
- Wildt, J. (2002): *„Forschendes Lernen“ – Renaissance eines „Leitgedankens“ für Studienreform? oder der lange Weg des Wissenschaftsrats zur Hochschuldidaktik*. In: Asdonk, J./Huber, L. (Hg.): *Bildung im Medium der Wissenschaft: Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik Schullehre und Hochschuldidaktik*. Festschrift zur Emeritierung von Ludwig Huber. Weinheim, Weinheim, Basel, S. 167-173.

Wildt, J. (2003): "The Shift from Teaching to Learning": Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem: Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf, S. 14-18.

Wildt, J. (2007): Anschlussfähigkeit und professionelle Identität der Hoch-

schuldidaktik: ein Blick zurück nach vorn auf den Weg vom Lehrer zum Lernen in der Hochschulbildung (Thesen). In: Reiber, K./Richter, R. (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – ein Blick zurück nach vorn: Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 01.12.2006. Berlin, S. 187-201.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Köln.

- **Thorsten Braun**, Dipl.-Soz., Hochschuldidaktiker, Zentrum für Lehre und Weiterbildung (ZLW), Universität Stuttgart, E-Mail: torsten.braun@zlw.uni-stuttgart.de
- **Dr. Edith Kröber**, Leiterin Zentrum für Lehre und Weiterbildung (ZLW), Universität Stuttgart, E-Mail: edith.kroeber@zlw.uni-stuttgart.de
- **Simone Loewe**, M.A., Hochschuldidaktikerin, Zentrum für Lehre und Weiterbildung (ZLW), Universität Stuttgart, E-Mail: simone.loewe@zlw.uni-stuttgart.de
- **Avni Qekaj**, M.A., Hochschuldidaktiker, Zentrum für Lehre und Weiterbildung (ZLW), Universität Stuttgart, E-Mail: avni.qekaj@zlw.uni-stuttgart.de
- **Sonja Rapp**, M.A., Hochschuldidaktikerin, Zentrum für Lehre und Weiterbildung (ZLW), Universität Stuttgart, E-Mail: sonja.rapp@zlw.uni-stuttgart.de

Heinz W. Bachmann

Hochschuldidaktik mit Wirkung

Evidenzbasierte Hochschuldidaktik – eine Evaluationsstudie

Was ist nötig, damit Kurse zum Aus- und Aufbau von Lehrkompetenz zu nachhaltigen Verhaltensveränderungen im Unterrichtsalltag der Dozierenden führen im Sinne des shifts from teaching to learning und der Kompetenzorientierung in der Lehre?

In der vorliegenden Publikation wird ein Zertifikatslehrgang für Hochschuldidaktik (CAS HD) im Umfang von 10 ECTS-Punkten vorgestellt. Neben Überlegungen zum Design und der Vorstellung der einzelnen Module kommen vor allem die betroffenen Dozierenden zu Wort. Über Jahre wurden entsprechende Evaluationen zum CAS HD gesammelt und hier in einer Synopsis zusammengeführt. Des Weiteren wird eine Absolventenbefragung vorgestellt, die in zeitlichem Abstand zur eigentlichen Kursdurchführung gemacht worden ist. Zusammen ergeben diese Rückmeldungen fundierte Hinweise, was nötig ist, damit Hochschuldidaktik in Hochschulen Wirkung entfaltet.

Ziel der Arbeit ist nicht, extensiv wissenschaftliche Befunde zu präsentieren oder umfassende Literatur zu rezipieren, sondern eine Erfahrungsaufbereitung vorzulegen. Neben einer Reflexion der langjährigen Erfahrungen werden konkrete und ausführliche Beispiele dargestellt, um vertiefte Einblicke in die Arbeitsweise zu ermöglichen. Dabei besteht die Absicht, Verantwortlichen von hochschuldidaktischen Angeboten direkte Handlungshinweise zu geben, wie erfolgreiche hochschuldidaktische Angebote entwickelt, unterrichtet und institutionell verankert werden können, um wirksam zu sein. Dies immer unter dem Aspekt, dass die Absolventinnen und Absolventen entsprechender Kurse in der Lage sein sollten, kompetenzorientierte Lehre zu gestalten und den viel diskutierten shift from teaching to learning nachhaltig zu vollziehen.

ISBN 978-3-937026-95-4, Bielefeld 2015, 96 Seiten, 15.40 Euro zzgl. Versand

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

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

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

Jens Krey



Mentoring für Hochschullehrende – Ein Instrument zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit

Im Rahmen dieses Artikels wird das Projekt „Mentoring für Hochschullehrende“ an der Leibniz Universität Hannover vorgestellt. Es werden Herausforderungen bei der Entwicklung und Umsetzung des Mentoring-Programms beschrieben. Bezogen auf diese Herausforderungen werden Evaluationsergebnisse aus einer schriftlichen Teilnehmenden-Befragung und Rückmeldungen von Teilnehmenden aus videografierten Tandem-Befragungen dargestellt und kommentiert.

Auf der Grundlage dieser Erfahrungen und Evaluationsergebnisse wird ein Fazit zum Aufwand und Nutzen eines Mentoring-Programms für Hochschullehrende als Ergänzung im Angebotsspektrum der Personalentwicklung für die Lehre an der Leibniz Universität Hannover gezogen.

1. Hintergrund des Projekts

An der Leibniz Universität Hannover begann 2010 ein Prozess zur Verstetigung der hochschuldidaktischen Personalentwicklung. Seitdem können Lehrenden kontinuierlich strukturierte Angebote zur hochschuldidaktischen Qualifizierung vorgehalten werden. Gleichwohl wird über Qualifizierungsmaßnahmen aus unterschiedlichsten Gründen nur ein Teil der Personen erreicht, die mit Lehraufgaben betraut sind. Um die Gestaltung von Lehre unmittelbar und in einer größeren Breite positiv zu beeinflussen, startete 2014 das aus Studienqualitätsmitteln¹ finanzierte Projekt „Mentoring für Hochschullehrende“. Die Projektidee basierte grundlegend auf folgenden konzeptionellen Überlegungen: Mentoring ist ein bewährtes Instrument der Personalentwicklung, das zur Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden beitragen soll (vgl. Graf/Edelkraut 2014). Im Rahmen eines Mentorings berät eine erfahrene Person (Mentorin bzw. Mentor) eine weniger erfahrene Person (Mentee) über einen längeren Zeitraum unter vier Augen. Im Universitätskontext sind Mentoring-Programme weit verbreitet, insbesondere in der Frauenförderung (vgl. Haghani-pour 2013), der Promovierendenbegleitung (vgl. Petersen/Rudack 2011) sowie unter Studierenden in der Eingangs- und Abschlussphase des Studiums (vgl. Kröpke 2014).² Mit der Konzeption eines „Mentoring-Programms für Hochschullehrende“ konnten spezifische Erfahrungen aufgegriffen werden, die im Zusam-

menhang mit bestehenden Qualifizierungsprogrammen entstanden sind.

Zum einen gibt es einen Bedarf an einem vertiefenden Professionalisierungsangebot von Lehrenden, die bereits an einer hochschuldidaktischen Qualifizierung teilgenommen haben. Sie können in der **Rolle der Mentorinnen oder Mentoren** ihre hochschuldidaktischen Kompetenzen sowie auch ihre Beratungs- und Feedbackkompetenzen elaborieren und vertiefen. Zudem erhalten sie weitere Anregungen für die eigene Lehrtätigkeit. Ihre vorhandenen hochschuldidaktischen Kompetenzen werden im Sinne einer wertvollen organisationalen Ressource in Richtung kollegialer Unterstützung gelenkt und damit für weitere Lehrende zugänglich und nützlich. Der Erfahrungsvorsprung der Mentorinnen und Mentoren besteht darin, dass sie sich bereits im Rahmen einer hochschuldidaktischen Qualifizierung reflexiv mit theoretischen Grundlagen des Lehrens und Lernens in der Hochschule und mit der eigenen Lehrtätigkeit auseinandergesetzt haben. Zudem verfügen sie über Erfahrungen mit kollegialer Hospitation und mit fachübergreifendem Austausch zur Lehrtätigkeit.

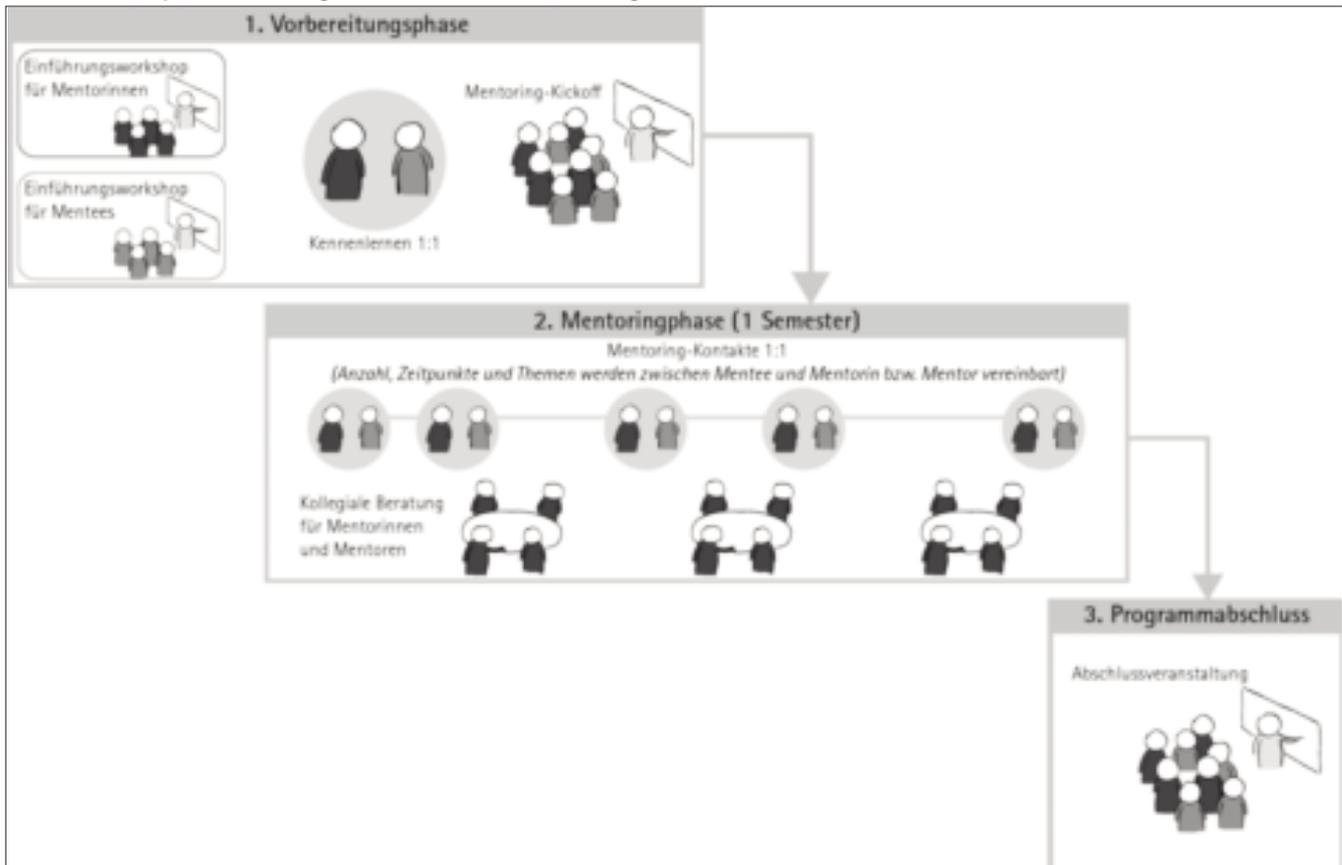
Zum anderen bietet das Mentoring einen niedrigschwelligen Zugang für diejenigen, die nicht an strukturierter Qualifizierung teilnehmen können oder wollen, sich aber dennoch in der Lehre weiterentwickeln möchten. Diese Lehrenden erhalten in der **Rolle als Mentee** eine individuelle, flexibel gestaltbare, kollegiale Unterstützung. Strategisch bedeutsam ist, dass der Einstieg in die Professionalisierung der eigenen Lehrtätigkeit als Mentee möglicherweise auch das Interesse an weiteren Qualifizierungsangeboten weckt und auf diese Weise Lehrende auch für Qualifizierungsangebote gewonnen werden, die sonst nicht erreicht werden.

Das „Mentoring für Hochschullehrende“ richtet sich an alle Mitarbeitenden der Leibniz Universität Hannover, die in der Lehre tätig sind. Konkret sind das Professorinnen bzw. Professoren, Juniorprofessorinnen und -professoren sowie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Das übergeordnete Ziel ist es, Lehren-

¹ In Niedersachsen kompensieren die Studienqualitätsmittel die Studienbeitragsmittel.

² Einen Überblick bietet z.B. <https://www.hochschulverband.de/mentoring.html>.

Abb. 1: Exemplarischer Programmablauf des Mentorings für Hochschullehrende



de interdisziplinär zu vernetzen und zu spezifischen Fragen ihrer Lehrtätigkeit in den Dialog zu bringen. Für die Projektlaufzeit von Oktober 2014 bis September 2016 wurden Ressourcen für eine volle Stelle bereitgestellt, um ein Konzept zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Die Stelle wurde in der zentralen Universitätsverwaltung, Sachgebiet Personalentwicklung angesiedelt.

2. Das Mentoring-Programm im Überblick

Das Mentoring ist konzipiert für die Dauer eines Semesters. Der Ablauf gliedert sich grob in einen organisatorischen Vorlauf (am Ende der Vorlesungszeit des vorangehenden Semesters), die Vorbereitungsphase (in der vorlesungsfreien Zeit), die Mentoringphase (in der Vorlesungszeit) und den Programmabschluss (nach Ende der Vorlesungszeit).³ Abb. 1 zeigt den für Teilnehmende relevanten Ablauf ohne den organisatorischen Vorlauf.

Organisatorischer Vorlauf

Akquise von teilnehmenden Lehrenden

Am Ende der Vorlesungszeit eines Semesters wird das Mentoring-Programm für das kommende Semester beworben.

Anmeldung mit Profildbogen

Interessierte Lehrende melden sich vor Semesterbeginn über spezifische Profildbögen für Mentees bzw. Mentorinnen und Mentoren am Mentoring-Programm an.

Zuordnung der Teilnehmenden in Tandems (Matching)

Die Zuordnung der teilnehmenden Lehrenden in Tandems (Matching) erfolgt durch die Projektkoordination auf der Grundlage der im Profildbogen abgefragten Informationen (nähere Informationen zur Gestaltung des Zuordnungsverfahrens siehe Kap. 3.2)

Vorbereitungsphase

Einführungsworkshops

Für Mentees sowie Mentorinnen und Mentoren finden jeweils zwei- bzw. dreistündige Einführungsworkshops statt. Wichtigste Ziele der Workshops für Mentees sind dabei, individuelle Ziele, Interessen, Erwartungen und Vorstellungen der Teilnehmenden zu klären, das Zuordnungsverfahren zu erläutern und allen Teilnehmenden ihre jeweilige Tandempartnerin bzw. ihren Tandempartner bekannt zu geben.

Die Workshops für die Mentorinnen und Mentoren dienen insbesondere dazu, die Rolle als Mentorin bzw. Mentor zu klären. Hierzu werden Vorstellungen über Aufgaben und Verantwortlichkeiten ausgetauscht, es werden Überschneidungen und Abgrenzungen zu anderen Rollen wie z.B. „Vorbild“, „Coach“, „Führungskraft“, „Freund bzw. Freundin“, „Retter“ diskutiert und Fallbeispiele für spezifische Situationen zwischen Mentorin

³ Ein Erklärvideo zum Mentoring-Programm ist zugänglich über www.uni-hannover.de/mentoring-fuer-hochschullehrende/.

bzw. Mentor und Mentee besprochen. Die Kennenlerngespräche der Mentoring-Tandems werden vorbereitet.

Kennenlerngespräche der Mentoring-Tandems

In der Zeit nach den Einführungsworkshops und vor dem Kickoff verabreden sich die Tandems selbstorganisiert zu einem persönlichen Kennenlerngespräch.

Kickoff-Veranstaltung

In dieser Veranstaltung kommen erstmals alle Mentoring-Beteiligten zusammen. Hier dokumentieren die Tandems jeweils in einer Mentoring-Vereinbarung ihre spezifischen Themen und Ziele sowie die geplante Art und Häufigkeit von Kontakten. Sie erhalten zudem Informationen zu Unterstützungsmöglichkeiten bezogen auf die Mentoring-Phase und bezogen auf Lehre allgemein.

Mentoringphase

Kontakte der Mentoring-Tandems

Die Kontakte der Mentoring-Tandems, in denen die Mentorin bzw. der Mentor den bzw. die Mentee zu spezifischen Fragen und Anliegen der Lehrtätigkeit begleitet, bilden den Kern des Programms. Die Anzahl der Kontakte und die Themen, die besprochen werden, sind nicht vorgegeben, sondern werden zwischen Mentee und Mentorin bzw. Mentor auf der Basis der Mentoring-Vereinbarung und abhängig von konkreten Bedürfnissen des bzw. der Mentee während des Semesters vereinbart. Um eine wirkungsvolle Praxisbegleitung über das gesamte Semester zu erreichen, empfiehlt die Projektkoordination mindestens ein persönliches Treffen pro Monat und die Durchführung gegenseitiger kollegialer Hospitationen. Der Austausch findet hauptsächlich in persönlichen Treffen, aber auch in Telefonaten und über E-Mail statt.

Kollegiale Beratung (KoBe) für Mentorinnen und Mentoren

Die Mentorinnen und Mentoren erhalten als Angebot zur Unterstützung und Begleitung der Mentoring-Kontakte zwei Termine zur KoBe, die die Projektkoordination moderiert. Im Rahmen der KoBe werden Erfahrungen ausgetauscht sowie Anliegen und Fragestellungen der Mentorinnen und Mentoren, die sich aus den Kontakten zu den Mentees ergeben, reflektiert und beraten. Die Projektkoordination erhält Einblicke in die Mentoring-Prozesse, um förderliche Aspekte und wiederkehrende Hürden zu identifizieren und die Vorbereitung und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren diesbezüglich weiterzuentwickeln. Die Anliegen und Fragestellungen werden dokumentiert; sie fließen anonymisiert als Fallbeschreibungen in zukünftige Vorbereitungsworkshops für Mentorinnen und Mentoren ein.

Einzelberatung

Während der Mentoring-Phase steht die Projektkoordination allen Mentoring-Teilnehmenden mit dem Angebot von Einzelberatungsgesprächen unterstützend und begleitend zur Verfügung.

Programmabschluss

Im Rahmen einer Abschlussveranstaltung werten die Teilnehmenden ihre Erfahrungen aus, erhalten eine Teil-

nahmebestätigung und unterstützen über ihre Teilnahme an der Evaluation die Weiterentwicklung des Programms. Damit ist das Mentoring formal beendet.

Spezifische Evaluation während der Projektlaufzeit

Zur Projektevaluation wurden eine Fragebogen-Erhebung sowie leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Alle Teilnehmenden wurden zum Zeitpunkt des Programmabschlusses schriftlich mittels Fragebogen zu verschiedenen Aspekten des organisatorischen Rahmens sowie zum Mentoring-Prozess in der Tandem-Beziehung befragt. Bezüglich des organisatorischen Rahmens wurden Einschätzungen und Bewertungen zu den einzelnen Programmelementen (Zuordnungsverfahren, Einführungsworkshop, Kickoff-Veranstaltung, Abschlussveranstaltung) abgefragt. Um Informationen zu den Mentoring-Prozessen zu bekommen, wurden Fragen zur Zielerreichung, zur zeitlichen Gestaltung, zu Beziehungsaspekten, zu Professionalisierungs- bzw. Nutzenaspekten, zur kollegialen Hospitation und zum Gesamteindruck formuliert.

Insgesamt haben in den ersten drei Mentoring-Durchgängen 34 Lehrende (17 Mentoring-Paare) an der Fragebogen-Evaluation teilgenommen.

Um detailliertere Informationen zu persönlichen Interessen, Nutzenaspekten und spezifischen Erfahrungen mit gegenseitigen Hospitationen zu erhalten, wurden ergänzend zur schriftlichen Befragung sieben Tandems (14 Teilnehmende) zu folgenden vier Fragen interviewt:

- Mit welchem Interesse haben Sie sich am Mentoring für Hochschullehrende angemeldet?
- Welchen Nutzen hatte die Teilnahme am Mentoring für Hochschullehrende für Sie?
- Was war ein Highlight des Mentorings für Sie?
- Wie haben Sie die kollegiale Hospitation erlebt?

Die Antworten wurden auf Video aufgezeichnet, transkribiert und inhaltlich geclustert. Sowohl bei der Gestaltung der Interviewsituation (jedes Mentoring-Tandem wurde gemeinsam interviewt) als auch bei der inhaltlichen Clusterung der Antworten wurde im Sinne einer Projektevaluation pragmatisch und nicht mit dem Anspruch einer wissenschaftlichen Erhebung vorgegangen. Bei kritischer Reflexion der Interviewsituation ist nicht auszuschließen, dass die Anwesenheit des jeweiligen Tandempartners bzw. der Tandempartnerin einen Einfluss auf das Antwortverhalten hatte. Bei der Clusterung handelt es sich dementsprechend nicht um eine Inhaltsanalyse, sondern lediglich um eine Zuordnung der Antwort-Passagen zu den vier Fragen mit dem Ziel, Video-Zusammenschnitte⁴ je Frage zu erstellen.

3. Zentrale Herausforderungen für den Projekterfolg und gewählte Lösungsansätze

3.1 Akquise von Teilnehmenden

Wie gewinnt man Hochschullehrende für ein Mentoring-Programm?

⁴ Die Videos sind zugänglich über www.uni-hannover.de/mentoring-fuer-hochschullehrende/.

Dass Hochschullehrende sich fachübergreifend vernetzen, um sich mit einem Kollegen bzw. einer Kollegin zu Fragen der Lehrtätigkeit auszutauschen, ist im Hochschulkontext eher ungewöhnlich und entspricht nicht der traditionellen, üblichen Lehrkultur. Die Akquise von Teilnehmenden stellt demzufolge von Beginn an eine Herausforderung für den Aufbau des Mentoring-Programms dar.

Orientiert an den Teilnahmezahlen im hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm Pro Lehre⁵ (zwischen 2012 und 2014 ca. 30 Anmeldungen pro Jahr) wurde als Ziel gesetzt, pro Semester acht bis 16 Lehrende (also vier bis acht Tandems) zu gewinnen.

Zur Akquise von Teilnehmenden wurde zunächst entschieden, das Programm in der Breite zu bewerben. Dazu wurden Hinweise auf das neue Angebot zentral über die Vizepräsidentin für Lehre und Studium über einen E-Mail-Verteiler an alle Professorinnen und Professoren, Juniorprofessorinnen und -professoren sowie wissenschaftliche Mitarbeitende adressiert. Dabei wurden die Professorinnen und Professoren sowohl als potentielle Teilnehmende als auch in ihrer Funktion als Führungskräfte angesprochen: Sie wurden gebeten, insbesondere die jungen, neuen Lehrenden in ihren Arbeitsgruppen auf das neue Angebot hinzuweisen und die Teilnahme zu ermöglichen. Darüber hinaus wurden Informationen zum Mentoring-Programm in verschiedene Veranstaltungen (hochschuldidaktische Qualifizierungsveranstaltungen, Auftakt- und Abschlussveranstaltung im Zertifikatsprogramm Pro Lehre, Austauschformat „Lehre am Mittag“) integriert. Seitens der Mentorinnen und Mentoren wurde im Projektverlauf jedoch dazu übergegangen, diese gezielt durch persönliche Ansprache zu gewinnen.

3.2 Gestaltung des Zuordnungsverfahrens

Wie gestaltet man das Zuordnungsverfahren, um den erfahrungsbasierten Wissenstransfer und die Passung auf persönlicher Ebene zu fördern?

Das Zuordnungsverfahren (Matching) wird als erfolgskritischer Faktor eines Mentoring-Programms besonders betont (vgl. Graf/Edelkraut 2014, S. 126; Schmid/Haasen 2011, S. 86ff.). Die grundlegende Prämisse war, den Zuordnungsprozess auf der Grundlage geeigneter Kriterien so zu steuern, dass es bezüglich der Lehrtätigkeit sofort Anknüpfungspunkte für einen Erfahrungsaustausch gibt. In die Entwicklung des Zuordnungsverfahrens und der Zuordnungskriterien sind verschiedene Überlegungen und Vorerfahrungen eingeflossen.

Die „persönliche Chemie“ zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee wird als eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung einer offenen, vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre betrachtet. Da die Teilnehmenden in der Regel ein hohes Maß an Offenheit, Interesse und Reflexionsbereitschaft mitbringen, sind die Voraussetzungen für eine Passung auf persönlicher Ebene gut. Sie ist jedoch nicht durch Kriterien von außen steuerbar. Im Zertifikatsprogramm Pro Lehre wurde die Erfahrung gemacht, dass es für Lehrende unabhängig von Lehrveranstaltungsformaten (Vorlesung, Seminar, Übung usw.) und Fachkulturen durch übergreifende Themen und Fragestellungen fast immer Anknüpfungspunkte für Erfahrungsaustausch gibt. Zu formatspezifischen, individuel-

len Fragen der Lehrtätigkeit erleichtern ähnliche Erfahrungshintergründe bezüglich der Lehrformate den Austausch. Gute Anknüpfungspunkte bieten auch Erfahrungen mit gleichen Gruppengrößen in Lehrveranstaltungen, denn Fragen zur Gruppenleitung, Gruppendynamik, der Aktivierung von Studierenden und insbesondere des Umgangs mit Störungen sind besonders verbreitet und relevant für die Lehrtätigkeit.

Wichtigste Kriterien für die Zuordnung sollten somit das Format und die Gruppengröße der Lehrveranstaltung des Mentees sein. Weiterhin sollten nach Möglichkeit spezifische Anliegen, Themen, Fragen und Interessen der Mentees berücksichtigt werden. Dementsprechend wurden zu diesen Aspekten sowie zum Alter und zu Lehrerfahrungen Fragen in den Teilnahmeantrag für die Mentees integriert.

3.3 Wirksamkeit des Mentorings als hochschuldidaktische Maßnahme zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit

Inwiefern wird das Mentoring bei den teilnehmenden Lehrenden als hochschuldidaktische Maßnahme zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit wirksam?

Das Mentoring-Programm zielt darauf ab, dass es einen erfahrungsbezogenen Wissenstransfer zur Lehrtätigkeit gibt und dass der kollegiale Austausch allen beteiligten Lehrenden Impulse für die Professionalisierung der Lehrtätigkeit liefert. Um am Ende der Projektlaufzeit den Projekterfolg bewerten zu können, ist es im Rahmen der Evaluation wichtig, Informationen zur Wirksamkeit des Mentorings bezüglich der Professionalisierung der Lehrtätigkeit zu erheben. Entsprechend wurden hierzu Frage-Items in den Evaluationsbogen und Fragen in das Interview (siehe Kap. 2) integriert. Letztendlich ist die Wirksamkeit das entscheidende Kriterium hinsichtlich der Einschätzung, ob sich die Verstetigung des Programms lohnt.

Aus der Perspektive der hochschuldidaktischen Personalentwicklung hat die kollegiale Hospitation erfahrungsgemäß ein großes Potential, sowohl der besuchten Lehrperson als auch der beobachtenden Lehrperson Entwicklungsimpulse für die Lehrtätigkeit zu liefern. Aus diesem Grund ist es im Rahmen des Programms erstrebenswert, dass diese Möglichkeit von den Tandems genutzt wird. Um kollegiale Hospitationen anzuregen, werden den teilnehmenden Mentees im Rahmen des Vorbereitungsworkshops die positiven Erfahrungen früherer Teilnehmender berichtet und mit den teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren förderliche Aspekte thematisiert und reflektiert. Ein Großteil der Mentorinnen und Mentoren hat bereits Erfahrung mit der kollegialen Hospitation, da diese ein Pflichtbestandteil von Pro Lehre ist. Kollegiale Hospitationen stellen jedoch keine Bedingung für eine Teilnahme dar.

⁵ Pro Lehre ist ein hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm der Leibniz Universität mit einem Umfang von ca. 120 Stunden. Es ist auf das dghd-akkreditierte Zertifikatsprogramm des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen anrechenbar. Pro Lehre wird an der Leibniz Universität seit 2011 angeboten.

⁶ Teilnahmeanträge und einige Profilbögen von Mentorinnen und Mentoren sind zugänglich über www.uni-hannover.de/mentoring-fuer-hochschullehrende/.

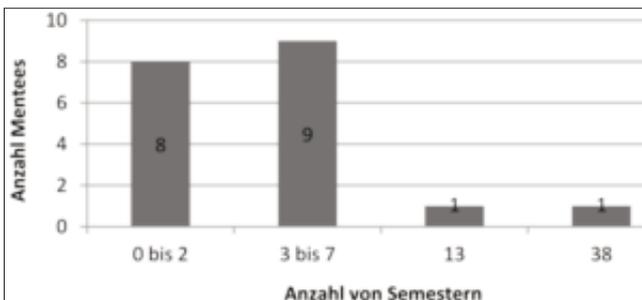
4. Evaluationsergebnisse

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung und den Interviews sowie Informationen aus den Teilnahmeanträgen dargestellt, wobei ein besonderer Akzent auf Zitate aus den Interviews gelegt wird. Diese Zitate veranschaulichen authentisch und unmittelbar die Interessen und Nutzenaspekte aus der Perspektive der teilnehmenden Lehrenden. Die Auswahl der Ergebnisse wird geleitet von Fragestellungen, die sich auf die in Kapitel 3 skizzierten zentralen Herausforderungen für den Projekterfolg beziehen.

4.1 Informationen über akquirierte Teilnehmende

In den ersten drei Durchgängen haben insgesamt 19 Tandems, also 38 Lehrende teilgenommen. Als **Mentees** haben sich hauptsächlich Lehrende mit wenig Lehrererfahrung (null bis sieben Semester Lehrererfahrung, siehe Abb. 2) beteiligt, die sich in der Einstiegsphase in die Rolle als Lehrende befanden bzw. dabei waren, sich in dieser Rolle zu etablieren. Dementsprechend wurden insbesondere junge Lehrende im Alter zwischen 25-29 J. (sieben Lehrende) und zwischen 30-34 J. (sechs Lehrende) durch das Mentoring angesprochen. Es wurden jedoch auch zwei Lehrende mit langjähriger (13 bzw. 38 Semester) Lehrererfahrung erreicht, die beide älter als 45 J. sind.

Abb. 2: Mentees und ihr Umfang an Lehrererfahrung (n=19)



Entsprechend dieser unterschiedlichen Erfahrungshintergründe in der Rolle als Lehrperson äußern sie in den Interviews spezifische Interessen am Mentoring. Beispielsweise geht es den Mentees ohne bzw. mit wenigen Semestern Lehrererfahrung in erster Linie um Hilfestellung in der Einstiegsphase als Lehrende und da insbesondere um Unterstützung „von jemandem von außen, der nicht aus meinem Kollegium ist“ (Mentee mit zwei Semestern Lehrererfahrung). Dem gegenüber äußern Mentees mit langjähriger Lehrererfahrung ihren Bedarf eher in Bezug auf ein differenziertes, kollegiales Feedback im Rahmen einer kollegialen Hospitation:



„Mein größtes Interesse war, dass ich schon lange Lehre mache, unterschiedliche Formate habe, kleine Gruppen, große Gruppen, aber immer noch das Gefühl habe, man ist so im eigenen Saft, man möchte auch mal gerne den Spiegel vorgehalten bekommen und einfach mal reflektieren und nicht nur durch Studenten reflektieren lassen.“ (Mentee mit 30 Semestern Lehrererfahrung)

Ein weiterer Mentee mit langjähriger Lehrererfahrung erhofft sich insbesondere eine für ihn notwendige Begleitung und Unterstützung bei dem Versuch, „die Metho-

den und Formen in meiner Lehrveranstaltung zu ändern und was Neues auszuprobieren“.

Eher homogene Interessen bei den Mentorinnen und Mentoren

Der Erfahrungsvorsprung der als Mentorinnen und Mentoren teilnehmenden Lehrenden gegenüber den Mentees zeigt sich hinsichtlich ihrer didaktischen Qualifikation: 14 Lehrende haben bereits an Pro Lehre und zwei Lehrende an vergleichbaren hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen teilgenommen. Drei Mentorinnen und Mentoren sind durch eine Lehramtsausbildung didaktisch qualifiziert. Mit Abstand die meisten Lehrenden (neun von insgesamt 14⁷) sind zwischen 30-34 J. alt, zwei sind jünger, drei sind älter. Bezüglich der Interessen äußern sich die Mentorinnen und Mentoren homogener. Wiederholt genannt werden vier Aspekte:

- Interesse an kollegialem Austausch mit Einblicken in fachfremde Lehre,
- Interesse, eigene Erfahrungen weiter zu geben,
- Interesse, selbst Anregungen für die eigene Lehrtätigkeit zu erhalten,
- Interesse an der Weiterentwicklung von Beratungskompetenz.

4.2 Zufriedenheit mit dem Zuordnungsverfahren

Die Evaluationsergebnisse spiegeln eine große Zufriedenheit nahezu aller teilnehmenden Lehrenden mit dem Zuordnungsverfahren wider: 21 gaben ihre Zufriedenheit auf einer Skala von eins bis zehn mit dem Höchstwert „10“ an (n=33), elf Lehrende gaben Werte zwischen „7“ und „9“ an. Lediglich ein Mentor drückte mit dem Skalenwert „2“ seine Unzufriedenheit mit dem Zuordnungsverfahren aus. Dies entspricht einem Durchschnittswert von 8,72 aller Teilnehmenden. Die Rückmeldungen zur Beziehungsebene verstärken diesen Eindruck einer guten Passung: Bezogen auf die Frage, welche drei Adjektive die Beziehung zu ihrer Tandempartnerin bzw. ihrem Tandempartner charakterisieren, werden fast ausschließlich positiv besetzte Adjektive genannt, besonders häufig beispielsweise „offen“, „kollegial“, „freundlich“, „wertschätzend“, „zuverlässig“, „ehrlich“ und „respektvoll“ (siehe Abb. 3).

4.3 Nutzen für die Professionalisierung der Lehrtätigkeit

Der Nutzen für die Professionalisierung der Lehrtätigkeit wird von fast allen Teilnehmenden hoch eingeschätzt: Sie bewerten ihn auf einer Skala von 1 bis 10 (1=kein Nutzen; 10=sehr hoher Nutzen) im Durchschnitt mit 7,71 (n=34), wobei die Mentees ihn im Durchschnitt mit 8,0 noch höher bewerten als die Mentorinnen und Mentoren im Durchschnitt mit 7,41. Entsprechend groß ist die Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrenden mit der Teilnahme am Mentoring-Programm insgesamt: Auf einer Skala von 1 bis 10 (1=absolut un-

⁷ Da nicht alle der Mentorinnen und Mentoren ihr Alter angegeben und einige zwei Mentorings durchgeführt haben, kommt hier diese Gesamtzahl (anstatt 19) zustande.

Abb. 3: Wortwolke zu der Frage "Wie würden Sie Ihre Beziehung zu Ihrer Tandempartnerin bzw. Ihrem Tandempartner charakterisieren? (Bitte drei Adjektive nennen, die die Beziehung charakterisieren)" (n=34)



zufrieden; 10=absolut zufrieden) beträgt der Durchschnittswert 8,47 (n=34). Die Dauer des Mentorings fanden 24 Lehrende (10 Mentees, 14 Mentorinnen und Mentoren) mit einem Semester genau passend, neun Lehrende (sieben Mentees, zwei Mentorinnen und Mentoren) fanden dies zu kurz. Zwei Tandems haben die Dauer des Mentorings auf zwei bzw. auf drei Semester ausgedehnt.

Mentees mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen profitieren auf unterschiedliche Weise

Von Mentees ohne bzw. mit wenigen Semestern Lehrererfahrung wurde insbesondere der informelle Charakter des Mentorings sowie die Möglichkeit, den Umfang der Kontakte sehr flexibel und bedarfsorientiert zu gestalten geschätzt. Mehrfach wird geäußert, dass es beim Einstieg in die Lehrtätigkeit eine große Unterstützung darstellt, eine Kollegin bzw. einen Kollegen als Ansprechperson außerhalb des eigenen Fachs zu haben, die bei Fragen oder Unsicherheiten schnell und unkompliziert unterstützt.



„Was für mich besonders toll war, [...] war die Art unserer Interaktion: dass es einfach sehr auf Augenhöhe, sehr informell und dadurch sehr entspannt war und ich dich gerade in der Anfangszeit, wo ich mich erstmal in meine neue Rolle als Dozierender einfinden musste, einfach kurz anrufen konnte: „Du, ich hab da die und die Idee“ oder „Gestern im Seminar ist das und das passiert, denkst du das kann ich so und so machen?“. Das hab ich dann ja in den ersten zwei Wochen auch alle [...] zwei, drei Tage gemacht habe und das hat mir eine große Sicherheit gegeben.“ (Mentee ohne Lehrererfahrung)

Bei den Mentees, die die Einstiegsphase hinter sich gelassen haben und dabei sind, sich in der Rolle als Lehrende zu etablieren, verlagert sich der Nutzen dahingehend, dass der Austausch mit einem Mentor bzw. einer Mentorin Bedürfnisse befriedigt, die entwickelten individuellen Strategien und Handlungsmuster der Lehrtätigkeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln, z.B. durch differenziertes Feedback nach einer kollegialen Hospitation.



„Also für mich hat das sehr viel an Selbstsicherheit und Vergewisserung gebracht. Dass ich einfach gemerkt habe, es ist schon auch grundsätzlich in Ordnung was man tut und niemand ist perfekt und man darf auch rumexperimentieren [...].“ (Mentee mit vier Semestern Lehrererfahrung)

Für einen Mentee mit langjähriger Lehrererfahrung, der somit über routinierte, verfestigte Handlungsmuster in seiner Lehrtätigkeit verfügt, war das Mentoring dahingehend nützlich, dass er über mögliche Veränderungen in seiner Lehrveranstaltungen diskutieren konnte, diese Veränderungen dann ausprobieren und anschließend nachbesprechen konnte. Diese Gesprächsmöglichkeiten empfand er als inspirierend und unterstützend.

Rückmeldungen zu Nutzenaspekten von Mentorinnen und Mentoren

Für Mentorinnen und Mentoren war es eine positive Erfahrung, sich kompetent zu erleben, eigene Lehrererfahrungen und hochschuldidaktische Kompetenzen weitergeben und damit einen Kollegen bzw. eine Kollegin unterstützen zu können.



„Ich fand es als ganz persönliches Highlight, in Deiner Veranstaltung hospitieren zu können und zu sehen wie Du das, was ich Dir geraten habe, auch sehr gut umsetzen konntest. Und ich dachte dann: „Wow – das funktioniert ja wirklich!“ (Mentorin)

Zusätzlich gab ihnen das Mentoring entsprechend ihren Interessen die Gelegenheit, Einblicke in fachfremde Lehre zu erhalten, sich über Lehre auszutauschen und darüber Impulse zu erhalten, die eigene Lehrtätigkeit zu reflektieren.



„Zum Einen ist es schön in kollegialen Hospitationen zu sehen, wie machen es die anderen und auch, wenn man den anderen berät, erfährt man doch immer ganz viel auch über die eigenen Lehrveranstaltungen und hinterfragt nicht nur das Handeln des anderen, sondern auch [...] sein eigenes Handeln als Lehrender [...].“ (Mentorin)

Positive Anzeichen für persönlichen Nutzen sind zudem, dass fünf Mentorinnen und Mentoren nach Ablauf ihres Mentorings Interesse signalisiert haben, erneut am Mentoring teilzunehmen – sie haben daraufhin alle bereits zwei oder sogar drei Semester teilgenommen und entsprechend zwei oder drei Lehrende begleitet. Nicht genannt wurden Nutzenaspekte hinsichtlich einer Weiterentwicklung der Beratungskompetenz. Für die Zufriedenheit mit dem Mentoring insgesamt und die Einschätzung des Nutzens für die Professionalisierung war dieses Manko offenbar wenig bedeutsam.

5. Fazit

Mit der Einführung des Mentoring-Programms für Hochschullehrende sollte der erfahrungsbezogene Wissenstransfer zwischen Lehrenden gefördert und ein niedrigschwelliges, individuelles und flexibles Angebot zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit geschaffen werden, welches die vorhandenen Angebote zur hochschuldidaktischen Professionalisierung (Zertifikatsprogramm Pro Lehre, Einzelcoaching, Veranstaltungen „Lehre am Mittag“) sinnvoll ergänzt. Insgesamt sind die erzielten Ergebnisse in der Projektlaufzeit in vielfacher Hinsicht zufriedenstellend.

Die Anzahl teilnehmender Lehrender lag in den ersten drei Durchgängen mit insgesamt 38 Teilnahmefällen im oberen Bereich der Erwartungen. Es wurden hauptsächlich junge Lehrende mit wenig Lehrerfahrung als Mentees erreicht. Zudem wurden einige erfahrene und sehr erfahrene Lehrende erreicht, die bisher nicht für die Teilnahme an Qualifizierungsveranstaltungen gewonnen werden konnten, die die Möglichkeit, sich kollegial zu spezifischen Fragestellungen der Lehrtätigkeit austauschen zu können, aber offenbar attraktiv fanden.

Absolventinnen und Absolventen des Zertifikatsprogramms „Pro Lehre“ tragen in ihrer Rolle als Mentorinnen und Mentoren dazu bei, dass ihr Wissen und ihre Erfahrungen für andere Lehrende zugänglich und nützlich werden und können ihre hochschuldidaktischen Kompetenzen weiter vertiefen. Zudem verstärkt das Programm die Netzwerkbeziehungen zu Pro Lehre Absolventinnen und Absolventen. Die implizite Annahme, dass es möglicherweise schwierig werden könnte, für angemeldete Mentees „passende“ Mentorinnen und Mentoren zu gewinnen, hat sich nicht bestätigt. Vielmehr gab es auf die gezielte Ansprache potentieller Mentorinnen und Mentoren fast ausnahmslos Zusagen, und es ist nicht vorgekommen, dass für eine als Mentee angemeldete Lehrperson keine Mentorin bzw. kein Mentor akquiriert werden konnte.

Die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Zuordnungsverfahren ist groß, die Gestaltung des Zuordnungsverfahrens und die Kriterien der Zuordnung haben sich bewährt. Eine große Ressource stellen dabei die persönlichen Kontakte der Mitarbeitenden des Sachgebiets Personalentwicklung zu den Pro Lehre Absolventinnen und Absolventen dar. Über diese persönlichen Kontakte verfügt das Team über Wissen zu diesen Kriterien und zu besonderen Stärken und Interessen einer Vielzahl hochschuldidaktisch qualifizierter Lehrender.

Die Rückmeldungen zur Zufriedenheit mit dem Mentoring und zum Nutzen für die Professionalisierung der Lehrtätigkeit sind von fast allen Teilnehmenden sehr erfreulich. Die Interviewsequenzen zeigen auf, dass das Mentoring-Programm als Instrument das Potential hat, Lehrenden auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen als Lehrperson und entsprechend mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen passende Impulse zur Professionalisierung zu geben.

Ein weiterer positiver Aspekt ist die strategische Bedeutung des Mentoring-Programms als ergänzender Bestandteil in der Angebotspalette der Personalentwicklung für die Lehre: Das Mentoring grenzt sich als individuelle, kollegiale Austauschmöglichkeit deutlich von bestehenden Qualifizierungs- und Coachingangeboten ab.

Kein anderes Angebot ermöglicht es den Lehrenden, den zeitlichen Umfang so spezifisch auf die eigenen Bedürfnisse anzupassen wie das Mentoring. Indem die Angebotspalette somit hinsichtlich ihrer Bedarfsorientierung facettenreicher wird, vergrößert sich die Möglichkeit, zukünftig mehr und andere Lehrende mit den Angeboten zu erreichen als bisher. Dies entspricht einem strategischen Ziel dieses Arbeitsbereichs: die Anzahl Lehrender, die an Angeboten zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit teilnehmen, zu steigern und dazu beizutragen, dass die Professionalisierung der Lehrtätigkeit langfristig für alle Hochschullehrenden selbstverständlicher Bestandteil der beruflichen Entwicklung wird.

Die Evaluation hat gezeigt, dass das Mentoring-Programm ein wirksames Angebot zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit ist. Es bietet zahlreiche positive Nebeneffekte, die für die Personalentwicklung in Bezug auf die Lehre an der Leibniz Universität Hannover strategisch bedeutsam sind. Daher ist bereits im Mai 2016 entschieden worden, das Programm zu verstetigen. Für die Programmkoordination wird nach Projektende dauerhaft eine halbe Stelle finanziert, was eine realistische Arbeitskapazität zur Bewältigung der laufenden Aufgaben darstellt. Damit wurde hochschulpolitisch ein Zeichen für Kontinuität und Nachhaltigkeit im Bereich der Angebote zur Qualitätsentwicklung der Lehre gesetzt. Perspektivisch ist es vorstellbar, das Mentoring-Konzept auf weitere Zielgruppen der Personalentwicklung, z.B. der Führungskräfte zu übertragen.

Literaturverzeichnis

- Graf, N./Edelkraut, F. (2014): Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. Wiesbaden.
- Haghanipour, B. (2013): Mentoring als gendergerechte Personalentwicklung. Wirksamkeit und Grenzen eines Programms in den Ingenieurwissenschaften. Wiesbaden.
- Kröpke, H. (2014): Who is who? Tutoring und Mentoring – der Versuch einer begrifflichen Schärfung. In: Lenzen, D./Heyner, M. (Hg.): Tutoring und Mentoring. Unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Hamburg, S. 21-29.
- Petersen, R./Rudack, H. (2011): Heute Doktorandin – (über-)morgen Professorin! Karriereentwicklung in der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR) – mentoring2. In: Senger, U. (Hg.): Von der Doktorandenausbildung zur Personalentwicklung junger Forschender. Innovative Konzepte an deutschen Universitäten. Bielefeld, S. 150-156.
- Schmid, B./Haasen, N. (2011): Einführung in das systemische Mentoring. Heidelberg.

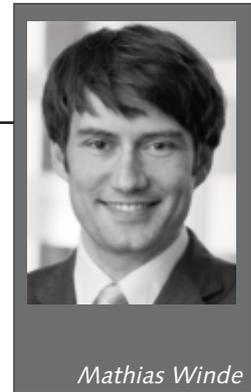
■ Jens Krey, M.A., Mitarbeiter des Sachgebiets Personalentwicklung, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: jens.krey@zuv.uni-hannover.de

René Krempkow und Mathias Winde

Bestandsaufnahme und Perspektiven der Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland



René Krempkow



Mathias Winde

Personalentwicklung wird in der Betriebswirtschaftslehre als systematische Förderung der Anlagen und Fähigkeiten eines Mitarbeiters zur Vorbereitung auf zukünftige Tätigkeiten verstanden. Eine derartige Form der Personalentwicklung setzt definierte Personalstrukturen, Karrierepfade und entsprechende Anforderungsprofile für Stellen sowie darauf abgestimmte Angebote zum Kompetenzerwerb voraus (vgl. zur Definition von Personalentwicklung im engeren und weiteren Sinn Falk 2007). Sie ist für das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen noch wenig verbreitet. In den vergangenen Jahren wurden an Hochschulen zwar Strukturen etabliert, die als ein Kernelement Maßnahmen zur beruflichen Orientierung und Kompetenzentwicklung eingeführt haben. Erst vor relativ kurzer Zeit ist jedoch ein weiteres Kernelement von Personalentwicklung in den Mittelpunkt der hochschulpolitischen Diskussion gerückt: planbare Karrierewege.¹ Der Stifterverband beschäftigt sich bereits seit gut einem Jahrzehnt mit diesem Thema (z.B. Winde 2006; Briedis et al. 2013). Zuletzt fand im Jahr 2015, gefördert vom BMBF und in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), eine Neuerhebung zur Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs statt. Dazu werden hier einige zentrale Ergebnisse vorgestellt. Im ersten Teil wird fokussiert, welche Entwicklungen es in den vergangenen zehn Jahren in vergleichbaren Indikatoren an den Hochschulen gab. Im zweiten Teil wird auf einen Teilbereich der Personalentwicklung fokussiert, und zwar inwieweit welche Personalstrukturen und Regelungen für Tenure-Track sowie Entfristungen an den Hochschulen vorhanden und geplant sind.² Datengrundlage sind die Antworten von 150 Wissenschaftseinrichtungen.³ Die Ergebnisse zeigen, dass die Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland in den vergangenen Jahren insgesamt ein gutes Stück vorangekommen ist. Es gibt aber auch noch größere Entwicklungspotentiale.

1. Überblick über Veränderungen der vergangenen zehn Jahre

1.1 Deutliche Fortschritte, aber auch noch Potentiale

Insgesamt wurde in der Studie wie in der Vorläuferstudie (Briedis et al. 2013) wieder eine Gegenüberstellung der Anbieter- und Nutzerperspektive von Maßnahmen und

Angeboten zur Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs vorgenommen. Damit liegt bereits zum zweiten Mal eine bundesweite Bestandsaufnahme auf breiter Datenbasis sowohl als Institutionen- als auch als Nachwuchsforschenden-Befragung vor. Im Einzelnen wird thematisiert, welche Angebote an Wissenschaftseinrichtungen nach Auskunft der Personalverantwortlichen vorhanden sind und inwieweit sie dem wissenschaftlichen Nachwuchs bekannt sind bzw. genutzt werden.

Für einen zusammenfassenden Überblick über die Ergebnisse sollen hier vergleichbare Indikatoren über die vergangenen zehn Jahre für die Hochschulen mit Promotionsrecht im Vordergrund stehen (nachfolgend vereinfacht: Hochschulen⁴): So gut wie alle Hochschulen halten flankierende Personalentwicklungsangebote zu den Kerntätigkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses für wichtig. Zudem hat sich die Priorität des Themas für die Hochschulen seit 2006 kontinuierlich erhöht (vgl. Tab. 1): Zuvor sagten noch 73%, heute 93% der Hochschulen, dass Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs an ihrer Einrichtung eine hohe Priorität hat. Der Anteil der Hochschulen mit beruflichen Orientierungsangeboten war von 2006 zu 2012 bereits von 31% auf 86% gestiegen, hat sich nun aber noch einmal auf 95% deutlich erhöht und ist damit jetzt so gut wie flächendeckend vorhanden. Auch die Teilnahmequoten an den Personalentwicklungsangeboten der Hochschulen haben sich seit 2006 kontinuierlich erhöht.

¹ So müssen im sogenannten „Nachwuchspakt“ antragstellende Universitäten ein Personalentwicklungskonzept nachweisen (vgl. Verwaltungsvereinbarung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz des Bundes und der Länder vom 16. Juni 2016). Die endgültige Entscheidung hierzu wie auch zur Novelle des WissZeitVG fiel jedoch erst 2016 und damit nach den Erhebungen für diese Studie, die bereits 2015 erfolgten.

² Damit baut dieser Beitrag auf einer Kurzvorstellung erster Ergebnisse auf (Krempkow 2016), fokussiert aber im Unterschied dazu deutlich stärker die Entwicklungen der vergangenen zehn Jahre.

³ Die Rücklaufquote von 42% kann für Onlinebefragungen als sehr zufriedenstellend eingeschätzt werden. Im Einzelnen antworteten 46 Hochschulen mit Promotionsrecht und 104 außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, die Rücklaufquoten waren ähnlich hoch.

⁴ Es gibt auch zahlreiche Kunst- und Musikhochschulen mit Promotionsrecht, sowie in Baden-Württemberg Pädagogische Hochschulen. Diese wären mit dem Begriff Universitäten nur unzureichend bezeichnet. Hochschulen werden hier fokussiert (anstelle z.B. der außeruniversitären Forschungseinrichtungen), weil deren Fokussierung dem Profil der Zeitschrift stärker entspricht.

Die von den Leitungen bzw. zentralen Administrationen gesehene hohe Bedeutung der Personalentwicklung hat sich allerdings noch nicht in allen Teilbereichen der Einrichtungen niedergeschlagen. 60% der Hochschulen geben für ihre Einrichtung an, dass die Professorinnen und Professoren Personalentwicklung zu wenig unterstützen. Damit verstärkte sich die kritische Sicht seit 2012 (damals waren es 29%). Fehlende Anreize tragen nach wie vor dazu bei: In den meisten Hochschulen (73%) sind mit Personalentwicklung derzeit keine finanziellen Anreize (wie leistungsorientierte Mittelvergabe) verbunden und dies sind ebenfalls mehr als 2012 (65%). Jede dritte der Hochschulen (34%) bemängelt zudem das Fehlen durchgängiger Karrierewege; auch dieser Anteil ist im Vergleich zu 2012 (17%) erhöht.

Ein zentrales Ergebnis zur Finanzierung lautet: Die Mittel für Personalentwicklung wurden in den vergangenen Jahren an der überwiegenden Anzahl der Einrichtungen erhöht, und zwar insbesondere die Grundmittel. Die Hochschulen finanzieren die Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs inzwischen zu 70% aus Grundmitteln, 30% werden in Form von Drittmitteln oder sonstigen Mitteln eingeworben. Die Außeruniversitären Forschungseinrichtungen (AuF) haben allerdings mit 81% einen noch höheren Grundmittelanteil, und hier stiegen die Grundmittel ebenfalls stärker als die Drittmittel.

1.2 Wissenschaftseinrichtungen verfolgen verstärkt institutionelle Ziele

Hochschulen verfolgen mit ihren Personalentwicklungsmaßnahmen in erster Linie zwei institutionelle Ziele: Erstens die Qualität ihrer Kernaufgaben (in der Forschung und – im Falle der Hochschulen – in der Lehre) zu erhöhen und zweitens als Einrichtung eine hohe Attraktivität für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu erreichen. Ziele, die eher am Individuum oder an der Gesellschaft ausgerichtet sind, wie eine umfassende individuelle Kompetenzentwicklung, werden als weniger wichtig eingestuft. Die Priorisierung von Zielen hat sich zudem seit 2012 tendenziell noch verstärkt: Institutionelle Ziele und dabei insbesondere die Forschung sind noch deutlich wichtiger geworden. Allerdings hat auch die Vorbereitung auf Tätigkeiten außerhalb von Wissenschaftseinrichtungen (die 2012 als am wenigsten wichtig galt), als Ziel deutlich aufgeholt (vgl. ausführlicher Krempkow et al. 2016, S. 46).

In der Konzeption von Personalentwicklung an Hochschulen stellt die Vorbereitung auch auf Tätigkeiten außerhalb der Hochschulen ein wichtiges Ziel dar, weil diese die Ausbildung von wissenschaftlich qualifiziertem Personal für Karrierewege außerhalb des Hochschulsystems verantworten (vgl. Schlüter/Winde 2009, S. 10). Bei der Umsetzung dieses Ziels an Wissenschaftseinrichtungen sind Angebote zur beruflichen Orientierung und Beratung sowie zur Kompetenzentwicklung zentrale

Tab. 1: Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs anhand vergleichbarer Indikatoren in Stifterverbands-Befragungen im Zeitverlauf (Anteile in %)

Indikator	Entwicklung vergleichbarer Indikatoren...			
	...an Hochschulen			...an außerunivers. Forschungseinrichtungen
	2006	2012	2015	2015
Zustimmung, dass das Thema Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs hohe Priorität hat	73	86	93	87
Angebot vorhanden				
Personalentwicklungsangebote für den wissenschaftlichen Nachwuchs	56	98	97	86
Überfachliche Kompetenzangebote für den wissenschaftlichen Nachwuchs*	53	98	98	88
Berufliche Orientierungsangebote für den wissenschaftlichen Nachwuchs**	31	86	95	84
Teilnahmequoten des wissenschaftlichen Nachwuchses an Personalentwicklung (geschätzt, Median pro Jahr)	15	30	33	61
Promotionsstruktur				
Anteil Promovierende in Graduiertenkollegs oder -schulen	18	31	23	69

Quelle: Stifterverband 2006; Stifterverband/DZHW 2013, 2016; Befragung der Wissenschaftseinrichtungen.

* Im Jahr 2006 abgefragt als Programme zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen.

** Im Jahr 2006 abgefragt als Programme zur Vorbereitung auf außeruniversitäre Laufbahnen, für diesen Vergleich Tätigkeiten innerhalb und außerhalb von Wissenschaftseinrichtungen zusammengefasst.

Bausteine (neben dem Vorhandensein von Karrierewege). Hierzu ist es auch wichtig, die Bedarfe des wissenschaftlichen Nachwuchses zu kennen.

In der innerhalb dieser Studie parallel zur Stifterverbandsumfrage durchgeführten Befragung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch das DZHW zeigte sich, dass mit der 2015 gestiegenen Anzahl an Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, welche die Wissenschaft verlassen möchten (vgl. nachfolgend Abschnitt 1.3), auch der Bedarf an beruflicher Orientierung und überfachlicher Kompetenzentwicklung gestiegen ist (vgl. Krempkow et al. 2016, S. 75f.). Der wissenschaftliche Nachwuchs gibt in der DZHW-Befragung insgesamt eine geringere Klarheit über zukünftige berufliche Anforderungen, über berufliche Ziele und über Wege zu den beruflichen Zielen an als noch im Jahr 2012. Diesen gestiegenen Bedarf an Orientierung insbesondere für Tätigkeiten außerhalb der Wissenschaft greifen die Hochschulen allerdings nicht überall auf. Der Anteil der Hochschulen, die Angebote zur beruflichen Orientierung für Tätigkeiten außerhalb von Wissenschaftseinrichtungen organisieren, ist leicht um sechs Prozentpunkte auf 80% der Hochschulen gesunken. Gleichzeitig bietet ein größerer Anteil der Wissenschaftseinrichtungen Orientierung für Tätigkeiten innerhalb der Wissenschaft an. Ihr Anteil steigt leicht um sechs Prozentpunkte auf 84% an, sodass erstmals mehr Hochschulen Angebote für Tätigkeiten innerhalb als außerhalb von Wissenschaftseinrichtungen führen. Von den vielfältigen Formen beruflicher Orientierungsangebote der Wissenschaftseinrichtungen werden 2015 im Vergleich zu 2012 insbesondere Mentoring-Angebote und Beratung für Existenzgründerinnen und -gründer häufiger genannt.

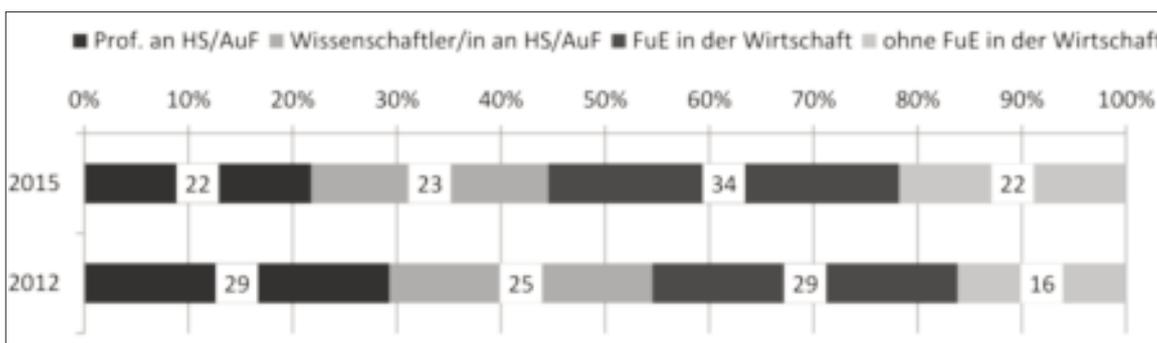
Die Erhöhung des Anteils der Mentoring-Anbieter ist erfreulich, da sich dies in der 2012er Befragung als ein besonderes Desiderat herauskristallisiert hatte. Allerdings ist das Angebot nur einer sehr kleinen Gruppe von Personen zugänglich, denn nur 15% des wissenschaftlichen Nachwuchses, mehrheitlich Frauen, konnten Mentoring-Angebote nutzen.

Angebote zur überfachlichen Kompetenzentwicklung gibt es an den Hochschulen fast flächendeckend. Besonders weit verbreitet sind Angebote für überfachliche Forschungs- und Projektmanagementkompetenzen sowie organisatorische und personale Kompetenzen. Die Nutzung dieser Angebote hat in den vergangenen drei Jahren deutlich zugenommen.

1.3 Wendet sich der wissenschaftliche Nachwuchs von der Wissenschaft ab?

In der Befragung des wissenschaftlichen Nachwuchses sieht dieser seine berufliche Zukunft inzwischen erstmals häufiger außerhalb als innerhalb des Wissenschaftssystems, wodurch die Vorbereitung auch auf Tätigkeiten außerhalb der Hochschulen zusätzliche Relevanz erhält. Nur 45% von ihnen geben Wissenschaft als berufliches Ziel in zehn Jahren an (2012: 54%, s. Abb. 1).⁵ Dies ist keine Entscheidung erst in der Phase der wissenschaftlichen Qualifizierung, sondern längerfristig geplant: Eine Mehrheit des wissenschaftlichen Nachwuchses weiß auch schon zu Beginn ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit, dass sie nicht dauerhaft in der Wissenschaft verbleiben möchte (Krempkow et al. 2016, S. 30). Stattdessen wird eine Beschäftigung in der Wirtschaft zunehmend attraktiver: Ein Drittel des wissenschaftlichen Nachwuchses (34%) sieht seine berufliche Zukunft auf Stellen in der Wirtschaft mit Forschungs- und Entwicklungsbezug. Weitere 22% möchten außerhalb der Wissenschaft ohne Forschungs- und Entwicklungsbezug arbeiten.

Abb. 1: Berufliches Ziel des wissenschaftlichen Nachwuchses in zehn Jahren (Anteile in %)



Quelle: Stifterverband/DZHW 2016, Befragung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Diejenigen Befragten, die sich in zehn Jahren am ehesten auf einer Position in der Wirtschaft sehen und die akademische Wissenschaft verlassen wollen, nennen als Gründe dafür in erster Linie die „schlechteren Beschäftigungsperspektiven in der Wissenschaft“ und eine „höhere Beschäftigungssicherheit außerhalb der akademischen Wissenschaft“. Diese beiden Gründe, die auch Indizien für einen robusten Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker außerhalb der Wissenschaft sind, haben seit 2012 zudem deutlich an Bedeutung gewonnen. Während eine frühzeitige Entscheidung insbes.

nach der Promotion für eine Tätigkeit außerhalb der akademischen Wissenschaft durchaus positiv bewertet werden kann (die allerdings derzeit nur begrenzt stattfindet), stellt sich durchaus die Frage, ob derzeit noch die besten Nachwuchswissenschaftler für eine Tätigkeit in der Wissenschaft gewonnen werden können.

Die von den Wissenschaftseinrichtungen erfragten Strategien und Maßnahmen zur Personalgewinnung zeigen, dass diese beginnen sich darauf einzustellen, dass der wissenschaftliche Nachwuchs häufiger seine Zukunft außerhalb des Wissenschaftssystems sieht: Hochschulen räumen der Rekrutierung und der Bindung (der Besten) ihres wissenschaftlichen Nachwuchses und damit einhergehend auch dessen Personalentwicklung eine zunehmend höhere Priorität ein. So möchten Wissenschaftseinrichtungen verstärkt bisher wenig genutzte Potentiale für eine wissenschaftliche Karriere erschließen, wie zum Beispiel Eltern, Frauen und Personal aus dem Ausland. Eine Möglichkeit, die Attraktivität der eigenen Einrichtung für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu steigern, sind die in den vergangenen Jahren von vielen Seiten verstärkt geforderten Tenure-Regelungen und Entfristungsregelungen auch jenseits der Professur. Deshalb werden nachfolgend die Ergebnisse unserer Erhebung hierzu ausführlicher vorgestellt.

2. Karrierewege und Möglichkeiten der Entfristung

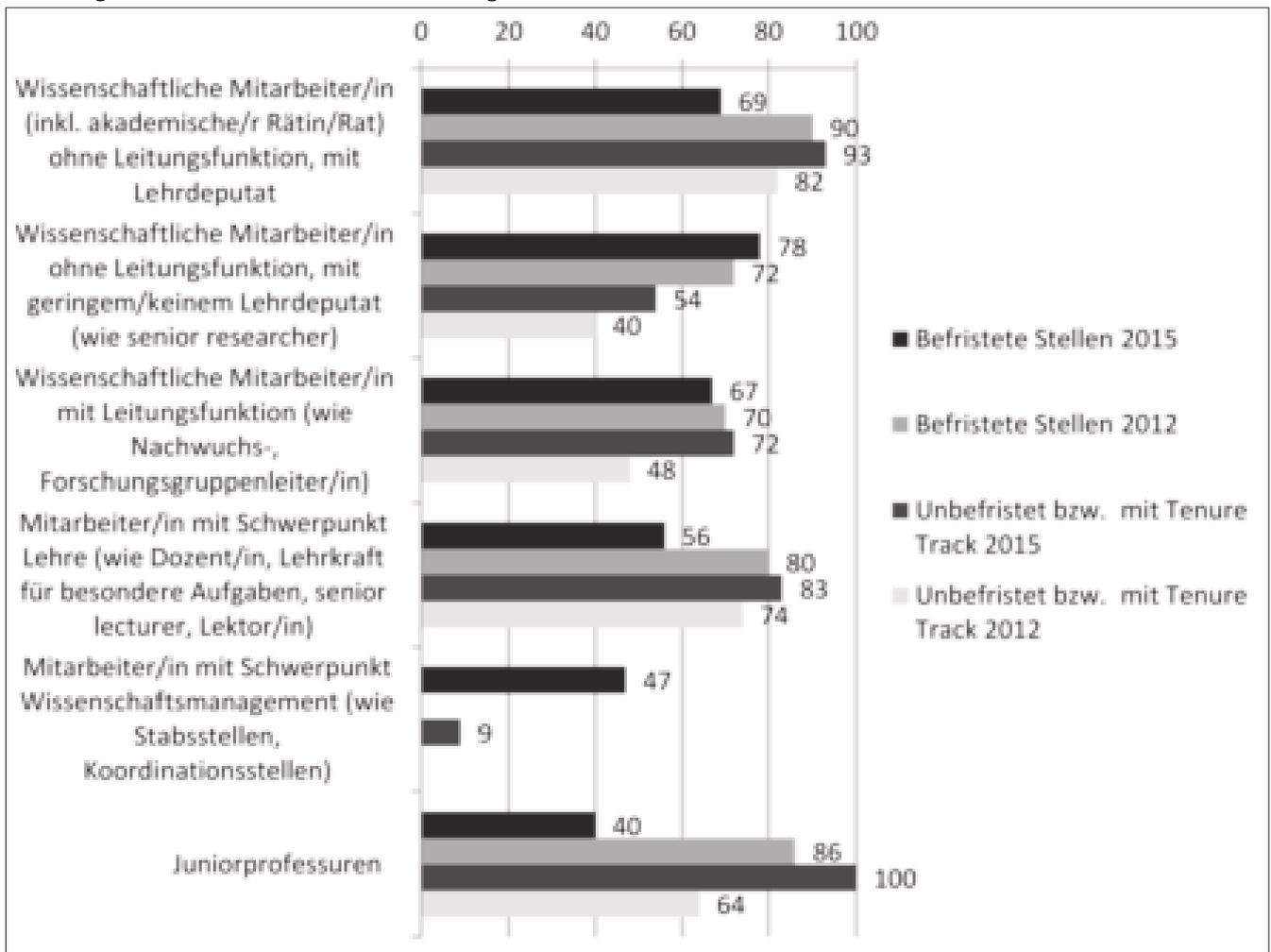
2.1 Hochschulen erkennen stärker die Notwendigkeit

Generell lässt sich zu Karrierewegen und Möglichkeiten der Entfristung feststellen, dass im Vergleich zur vorangegangenen Erhebung des Stifterverbands im Jahr 2012 an deutlich mehr Hochschulen nun auch unbefristete Stellen bzw. Tenure-Track-Stellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs grundsätzlich vorhanden sind. Dies zeigt, Hochschulen erkennen stärker deren Notwendigkeit. Damit nähern sich Hochschulen bezüglich der Karrierewege als einem zentralen Aspekt der Personalentwicklung ein

wenig an Unternehmen in der Privatwirtschaft an und entwickeln sich – aus der Perspektive der Hochschulgovernance-Forschung gesehen – einen Schritt weiter in Richtung kompletter Organisationen (wenngleich spezifische Besonderheiten bleiben – vgl. Wilkesmann/Schmid 2012; Grande et al. 2013). Dies gilt v.a. bei Juni-

⁵ Zu Differenzen zwischen den Fächergruppen vgl. Krempkow et al. (2016, S. 32).

Abb. 2: An Hochschulen vorhandene Personalkategorien für den wissenschaftlichen Nachwuchs und Befristung (Angaben in %, Mehrfachantworten möglich)



Quelle: Stifterverband/DZHW 2016 und 2013.

orprofessuren, für die inzwischen an allen antwortenden Hochschulen auch solche mit Tenure-Track vorhanden sind. 2012 waren es nur 64% (vgl. Abb. 2). Juniorprofessuren ohne Tenure-Track werden jetzt nur noch von 40% der Hochschulen angeboten, 2012 waren es mit 86% mehr als doppelt so viele. Juniorprofessuren sind aber nur ein möglicher Karriereweg. Daneben sind Karrierewege auch in anderen Personalkategorien möglich: Für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Leitungsfunktion (wie Nachwuchs-, Forschungsgruppenleitende) gab es ebenfalls eine deutliche Steigerung auf 72% (2012: 48%). Die Beschäftigten mit Schwerpunkt Wissenschaftsmanagement (wie Stabs-, Koordinationsstellen) wurden 2015 erstmals erfragt, weshalb hier kein Zeitvergleich möglich ist. Sie werden trotz wissenschaftspolitischer Forderungen auch bislang noch relativ selten als Personalkategorie für den wissenschaftlichen Nachwuchs genannt. Einige Hochschulen wie die RWTH Aachen⁶ bieten jedoch bereits entsprechende Karrierewege an.

In der aktuellen Erhebung des Stifterverbands wurde (über die Fragestellung von 2012 hinausgehend) nicht mehr allgemein nach „unbefristet bzw. mit Tenure-Track-

Option“ gefragt. Vielmehr wurde die Frage nun differenziert nach dem Vorhandensein von „echtem Tenure-Track bzw. verbindliche Entfristung bei Bewährung“ und „Tenure-Option bzw. ohne verbindliche Entfristung bei Bewährung“ sowie „unbefristeten Stellen auch jenseits der Professur“ gestellt. Deren Ergebnisse werden nachfolgend vorgestellt (ohne Abb.). Aus den Antworten geht hervor, dass zwar grundsätzlich durchaus unbefristete Stellen als Angebot vorhanden sind.⁷ Deren geringe

⁶ Vgl. URL: www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Karriere/Karriere-fuer-Wissenschaftlerinnen-und-Wissenschaftler/Karrierewege-des-wissenschaftlichen-Nachwuchses.

⁷ Im Einzelnen wurden folgende Angaben zum grundsätzlichen Vorhandensein unbefristeter Stellen gemacht (womit nichts über deren Anzahl an den Hochschulen ausgesagt ist): Für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne Leitungsfunktion mit Lehrdeputat (inkl. akad. Rat) bieten 81% und für solche mit geringem oder keinem Lehrdeputat (wie senior researcher) bieten 53% der Hochschulen unbefristete Stellen an. Bei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Leitungsfunktion (wie Nachwuchsgruppenleitende) sind es 64%. Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Schwerpunkt Lehre (wie senior lecturer) 85%, sowie für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Schwerpunkt Wissenschaftsmanagement (wie Stabsstellen) bieten dies 88% der Hochschulen (vgl. Krempkow et al. 2016).

Anzahl führt jedoch zusammen mit bislang weitgehend fehlenden Bewährungsaufstiegen zur oft beklagten Wahrnehmung, dass nicht unbedingt Leistungen für dauerhaften Verbleib in der Wissenschaft entscheidend sind, sondern das eher zufällige Freiwerden unbefristeter Stellen. Dies hängt mit Situationen zusammen, in denen über Jahre in bestimmten Bereichen keine einzige unbefristete Stelle absehbar frei wird. Außer deren Stelleninhaber(innen) gehen an andere Einrichtungen oder können aus anderen Gründen wie zufälliger Mortalität ihre Stelle nicht mehr besetzen, was hochqualifizierter Nachwuchs eher nicht als berechenbare und von ihren Leistungen beeinflussbare berufliche Perspektive ansieht. Hier könnten verbindliche Regelungen zur Entfristung ansetzen und das Vertrauen in berechenbare Perspektiven und eine Stellenvergabe nach meritokratischen Gesichtspunkten stärken.

2.2 Tenure Track/Entfristung derzeit auch bei Bewährung meist unverbindlich

Die aktuell im Zusammenhang mit Tenure-Track in ähnlicher Weise debattierte Möglichkeit mit verbindlicher Entfristung bei Bewährung (beispielsweise mittels persönlichen Zielvereinbarungen oder auf sogen. Laufbahnstellen⁸) wird derzeit jenseits der Professur nur selten angeboten: Lediglich bei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Leitungsfunktion (wie Nachwuchsgruppenleitende) ist dies an immerhin 6% der Hochschulen vorhanden. Für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne Leitungsfunktion, einerseits mit Lehrdeputat (inkl. akad. Rat) und andererseits mit geringem oder keinem Lehrdeputat (wie senior researcher) bieten nur 3% der Hochschulen eine verbindliche Entfristung bei Bewährung an. Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Schwerpunkt Lehre (wie Dozierende, senior lecturer), sowie für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Schwerpunkt Wissenschaftsmanagement (wie Stabsstellen) gilt: Wenn überhaupt eine Entfristung bei Bewährung vorgesehen ist, dann ist dies bislang eine unverbindliche (Kann-)Regelung. Die unverbindliche Regelung ist aber auch bei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Leitungsfunktion wie die Nachwuchsgruppenleitung mit 18% dreimal häufiger vorhanden als die verbindliche Regelung.

Für Juniorprofessuren stellt sich das Bild deutlich anders dar: Hier wird mit 69% von den meisten Hochschulen zumindest grundsätzlich auch „echter Tenure-Track“ (mit verbindlicher Entfristung bei Bewährung) angeboten. Allerdings geht hieraus nicht hervor, wie viele Personen davon profitieren. Die „Tenure-Option“ (ohne verbindliche Entfristung bei Bewährung) ist an 51% der Hochschulen vorhanden. D.h. dass relativ häufig sowohl „echter Tenure-Track“ als auch „Tenure-Option“ angeboten wird.⁹ Daneben gibt es aber auch 40% der Hochschulen, an denen befristete Juniorprofessuren ohne Entfristungs-/Übernahmevereinbarung vorhanden sind, die also nach vier Jahren oder (bei positiver Zwischenevaluation) nach sechs Jahren standardmäßig auslaufen bzw. neu besetzt werden. Viele Hochschulen haben also grundsätzlich Tenure-Regelungen, wengleich diese zum Großteil auch bei Bewährung unverbindlich sind.

Bei der Interpretation dieser Angaben ist zu beachten, dass hier die Hochschulen befragt wurden und damit die Ergebnisse auf einer anderen Aggregierungsebene vorliegen als beispielsweise in Befragungen von Juniorprofessoren. Somit können sich die Ergebnisse von anderen Erhebungen unterscheiden. So kommen Schularick et al. (2015) in einer Studie der Jungen Akademie auf 13% Juniorprofessuren mit Tenure-Track-Verträgen und formulieren als Fazit ihrer Studie: „Von einer einheitlichen Basis für die Einführung von Tenure-Track-Professuren, die einen transparenten und national wie international vergleichbaren Karriereweg schaffen könnten, ist die deutsche Universitätslandschaft weit entfernt.“ (Schularick et al. 2015, S. 2). Burkhardt et al. (2016, S. 103) berichten von 15% der Juniorprofessuren, dass ihnen im Anschluss an die Juniorprofessur eine unbefristete Anstellung auf einer W2/W3-Professur in Aussicht gestellt wurde.¹⁰ Sie berichten zudem als zentrales Ergebnis, dass insbesondere mit der „Planbarkeit der Karriere“ 75% der Befragten unzufrieden waren und diese damit von allen erfragten Aspekten die negativsten Einschätzungen erhielt. Dem steht ein größerer Optimismus in einer Befragung von ERC Starting Grant-Nachwuchsgruppenleiterinnen und -leitern gegenüber: In der Studie von Huber et al. (2015, S. 161) gaben 82% an, sie haben oder erwarten eine unbefristete Position. Betrachtet man dies im Zusammenhang mit unseren aktuellen Ergebnissen zu Entfristungsregelungen bei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Leitungsfunktionen, so gibt es offensichtlich insgesamt in Deutschland den Trend, dass für diese Gruppe von den Hochschulen ein besonderer Bedarf an (Regelungen zur) Entfristung gesehen wird. Wie eine Literaturübersicht zu diesem Thema zeigt, ist dies als Einflussfaktor auf den Verbleib in der Wissenschaft aber nicht nur für Juniorprofessuren und Nachwuchsgruppenleiterinnen und -leiter, sondern für Promovierte in Deutschland insgesamt relevant (s. Krempkow et al. 2014). In eine ähnliche Richtung weisen die Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2014) zur Einführung von Tenure-Track-Professuren und Dauerstellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs.

2.3 Hochschulen wollen Anteil der Entfristungen moderat, aber erkennbar erhöhen

Um in der aktuellen Erhebung des Stifterverbands eine Einschätzung darüber zu erhalten, welcher Personenanteil derzeit an den befragten Hochschulen unbefristete Arbeitsverträge hat, wurden die Hochschulen gebeten, dies für die Bereiche Forschung, Lehre (bzw. Fortbildung) und Wissenschaftsmanagement bzw. -verwaltung

⁸ Vgl. auch die Ausführungen zu Laufbahnstellen in Österreich z.B. in Kreckel (2016) sowie Ates/Brechelmacher (2016).

⁹ An 3% der Hochschulen wurden entfristete Juniorprofessuren angegeben, denen vermutlich bereits ihre Bewährung bescheinigt wurde. Es könnte allerdings grundsätzlich evtl. auch Rückkehroptionen in unbefristete Stellen geben. Dies ist aus den Angaben der Hochschulen hier nicht festzustellen.

¹⁰ Insgesamt berichten sie, ein Viertel der Juniorprofessuren gab an, dass ihnen im Anschluss an die Juniorprofessur eine unbefristete Anstellung in Aussicht gestellt wurde. Bei 15% war dies eine W2/W3-Professur, vgl. Burkhardt et al. (2016, S. 103).

Tab. 2: Anteil der Entfristungen an Hochschulen (Angaben in %, ggf. Schätzungen der Hochschulen)

	Derzeit	Geplant	Optimal
Forschung	26	30	38
Lehre (bzw. Fortbildung)	33	41	42
Wissenschaftsmanagement bzw. -verwaltung	48	63	62

Quelle: Stifterverband/DZHW 2016.

anzugeben. Außerdem wurden sie gebeten, auch die geplanten sowie die für ihre Wissenschaftseinrichtung als optimal eingeschätzten Anteile anzugeben. Es zeigt sich, dass die Hochschulen durchschnittlich 26% bzw. 33% unbefristete Arbeitsverträge für die Bereiche Forschung bzw. Lehre angaben (vgl. Tab. 2). Für Wissenschaftsmanagement bzw. -verwaltung waren es durchschnittlich 48%. In allen drei Bereichen ist eine spürbare Erhöhung der Entfristungen geplant, im Wissenschaftsmanagement sogar auf durchschnittlich 63%. Für Wissenschaftsmanagement und Lehre wird die geplante Erhöhung auch nahezu als optimal eingeschätzt. Für die Forschung, wo die geplante Erhöhung am geringsten ausfällt, wird allerdings eine weitere Erhöhung bis auf 38% als optimal eingeschätzt. Das entspräche dann ungefähr dem Anteil der Entfristungen im Bereich der Lehre. Eine Erhöhung des Anteils an unbefristeten Stellen entspricht auch den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2014), der Hochschulrektorenkonferenz (2015) sowie Fachverbänden wie z.B. der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (2016). Außerdem lägen die Anteile mit den geplanten bzw. als optimal eingeschätzten Werten auch deutlich näher an den Anteilen anderer Industrienationen Europas, wie den Niederlanden mit 40% oder Norwegen mit 50% in Lehre und Forschung (vgl. Höhle 2015, S. 5). Ateş/Brechelmacher (2013)¹¹ nennen darüber hinaus auch Großbritannien, Irland und Polen als Länder, in denen maximal die Hälfte des wissenschaftlichen Nachwuchses befristete (Kurzzeit-)Verträge hat.¹²

Auch an AuF wurde erfragt, welche Anteile an Personen derzeit unbefristete Arbeitsverträge haben, welche geplant und welche als optimal eingeschätzt werden (ohne Abb.). An AuF wurden durchschnittlich 30% unbefristete Arbeitsverträge für die Forschung angegeben; für Wissenschaftsmanagement/-verwaltung waren es 55% und damit jeweils deutlich mehr als an den Hochschulen. Allerdings ist hier anders als bei Hochschulen in beiden Bereichen keine spürbare Erhöhung der Entfristungen geplant. Für das Wissenschaftsmanagement gilt die geplante geringfügige Erhöhung auch als optimal. Für die Forschung an AuF wird eine moderate Erhöhung auf 35% als optimal eingeschätzt.

3. Fazit

Die Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland ist in der vergangenen Dekade insgesamt ein gutes Stück vorangekommen; es gibt aber auch noch größere Entwicklungspotentiale. So sind Angebote für die berufliche Orientierung außerhalb der akademischen Wissenschaft an weniger Einrichtungen vorhanden als vor drei Jahren. Da ein Großteil des wis-

senschaftlichen Nachwuchses die berufliche Zukunft außerhalb der Wissenschaft sucht bzw. auf längere Sicht auch suchen muss, sollte für die Zukunft ein zu starkes Auseinanderlaufen von Angeboten und Bedarf vermieden werden. Aus den Ergebnissen zu Personalstrukturen als Voraussetzung

für Personalentwicklung und damit zu Karrierewegen und Entfristungen, die in diesem Beitrag besonders im Fokus standen, lässt sich insgesamt ableiten: Die Wissenschaftseinrichtungen sehen in stärkerem Maße die Notwendigkeit, insbesondere dem wissenschaftlichen Nachwuchs mit abgeschlossener Promotion in verschiedenen Personalkategorien mehr Möglichkeiten einer unbefristeten Beschäftigung anzubieten. Am häufigsten wird dies derzeit (neben Juniorprofessuren) insbesondere für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Leitungsfunktion (wie Nachwuchsgruppenleitende) genutzt: Bereits rund ein Fünftel der Hochschulen und zwei Fünftel der AuF bieten Möglichkeiten der Entfristung analog Tenure-Track-Regelungen für diese Gruppe an. Insgesamt beträgt der Anteil entfristeter Arbeitsverträge an den befragten Einrichtungen aktuell über alle Personalkategorien hinweg in Forschung und Lehre rund ein Viertel bis ein Drittel. Dieser Anteil soll nach derzeitiger Planung der Einrichtungen in den nächsten drei Jahren in moderatem Ausmaß, aber dennoch spürbar erhöht werden. Insbesondere für die Forschung wird eine weitere Erhöhung der Entfristungen darüber hinaus bis auf etwa 40% als optimal eingeschätzt. Die Hochschulen und AuF wollen Entfristungen damit offenbar verstärkt als Mittel einsetzen, um eine angestrebte Erhöhung der Attraktivität als Arbeitgeberin im Wettbewerb mit Unternehmen und dem Ausland auch neben der Professur zu etablieren.

Insgesamt ergeben sich für Personalentwicklungsstellen an Hochschulen aus den Ergebnissen der Studie folgende Ansätze für Handlungsempfehlungen: Sie sollten als Informationsbroker die strategische Koordination und Kommunikation von Angeboten weiter ausbauen, die Definition und Erfassung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie ein Monitoring von einheitlichen Kenn-

¹¹ Ateş/Brechelmacher (2013) weisen dort zudem für Deutschland, Österreich und die Schweiz darauf hin, dass in der Altersgruppe zwischen 36 und 45 Jahren der Anteil befristeter Anstellungen unterhalb der Professur im europäischen Vergleich extrem hoch sei.

¹² Andere Publikationen, die sich intensiver mit den Themen Stellenkategorien und Befristungen befassen, weisen dies aufgrund der verfügbaren Daten in offiziellen Hochschulstatistiken zwar zum Teil auch für Promotionsstellen, allerdings durchgängig nur für das wissenschaftliche Personal insgesamt aus. Es wird jedoch nicht speziell für den wissenschaftlichen Nachwuchs innerhalb des wissenschaftlichen Personals ausgewiesen. Auf diese Weise kommt Kreckel (2016) für die Niederlande auf rund 35% des wissenschaftlichen Personals mit unbefristeten Verträgen, für die USA auf rund 60% (25% Tenure-Track-Stellen nicht mitgezählt), für Großbritannien auf 66% und für Frankreich auf rund 70%. Bei der Interpretation dieser Daten sind natürlich die Besonderheiten nationaler Hochschulsysteme zu beachten: In den USA und Großbritannien sind in Universitäten und Forschungseinrichtungen durchaus betriebsbedingte Kündigungen möglich, während unbefristete Wissenschaftler in Frankreich üblicherweise Lebenszeitbeamte sind (vgl. ebd.).

zahlen zum Personal- und Mitteleinsatz weiter vorantreiben. Für die Hochschulen und die Wissenschaftspolitik gemeinsam können als Handlungsempfehlungen genannt werden, mehr Möglichkeiten dauerhafter Stellen auch neben der Professur zu schaffen sowie verbindliche Regelungen zur Entfristung bei Bewährung. Darüber hinaus könnte es bei Rekrutierungsstrategien und -maßnahmen lohnen, nicht nur auf andere Universitäten (wie z.B. die RWTH Aachen oder Universität Mannheim) und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen zu schauen, sondern auch die der Forschungs- und Entwicklungsabteilungen von Unternehmen in den Blick zu nehmen, um „die Besten gewinnen“ bzw. halten zu können.

Literaturverzeichnis

Ates, G./Brechelmacher, A. (2016): Universitäre Beschäftigungsbedingungen in der Doc- und Postdoc-Phase unter Berücksichtigung des österreichischen Laufbahnmodells. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), Jg. 10/H. 2, S. 58-62.

Briedis, K./Jaksztat, S./Schneider, J./Schwarzer, A./Winde, M. (2013): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme. Stifterverband (Hg.), Essen.

Burkhardt, A./Nickel, S./Berndt, S./Püttmann, V./Rathmann, A. (2016): Die Juniorprofessur – Vergleichende Analyse neuer und traditioneller Karrierewege im deutschen Wissenschaftssystem. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 1-2, S. 86-117.

Falk, S. (2007): Personalentwicklung, Wissensmanagement und Lernende Organisation in der Praxis. München.

Grande, E./Jansen, D./Jarren, O./Rip, A./Schimank, U./Weingart, P. (Hg.) (2013): Neue Governance der Wissenschaft: Reorganisation, Externe Anforderungen, Medialisierung. Bielefeld.

GWK (2016): Eine Milliarde Euro für den wissenschaftlichen Nachwuchs – GWK stellt Weichen für neues Bund-Länder-Programm. Pressemitteilung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz vom 20.05.2016, Berlin/ Bonn.

Höhle, E. (2015): From apprentice to agenda-setter: comparative analysis of the influence of contract conditions on roles in the scientific community. In: Studies in Higher Education, Vol. 40/No. 8, pp. 1423-1437.

Huber, N./Wegner, A./Neufeld, J. (2015): MERCI (Monitoring European Research Council's Implementation of Excellence). Evaluation Report on the Impact of the ERC Starting Grant Programme. iFQ Working Paper 16. Berlin.

Kreckel, R. (2016): Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten: Deutschland im Vergleich mit Frankreich, England, den USA und Österreich. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 1-2, S. 12-41.

Krempkow, R./Sembritzki, T./Schürmann, R./Winde, M. (2016): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs 2016. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich. Berlin: Stifterverband (Hg.).

Krempkow, R. (im Druck): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland 2016 – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Schulz, S. (Hg.): Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken. kreativ – wirksam – nachhaltig. Bielefeld.

Krempkow, R./Huber, N./Winkelhage, J. (2014): Warum verlassen Promovierte die Wissenschaft oder bleiben? Ein Überblick zum (gewünschten) beruflichen Verbleib nach der Promotion. In: Qualität in der Wissenschaft, Jg. 8/H. 4, S. 96-106.

Schlüter, A./Winde, M. (2009): Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive. Essen: Stifterverband (Hg.).

Schularick, M./Specht, J./Baumbach, S. (2015): Berufungspraxis bei Juniorprofessuren in Deutschland 2005-2013. Studie der AG Wissenschaftspolitik der Jungen Akademie. Berlin.

Wilkesmann, U./Schmid, C.J. (Hg.) (2012): Hochschule als Organisation. Wiesbaden.

Winde, M. (2006): Stiefkind Personalmanagement – Ergebnisse einer Stifterverbands-Umfrage. In: Akademisches Personalmanagement, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.), Essen, S. 5-9.

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten. Drs. 4009-14.

■ **Dr. René Krempkow**, Wiss. Referent beim Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und Humboldt-Universität zu Berlin,
E-Mail: rene.krempkow@stifterverband.de

■ **Mathias Winde**, Programmleiter für Hochschulpolitik und -organisation beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft,
E-Mail: mathias.winde@stifterverband.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Anette Fomin/Maren Lay (Hg.)

Nachhaltige Personalentwicklung für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden an Universitäten

Fit für alternative Berufswege

Die Mehrheit des befristet beschäftigten wissenschaftlichen Nachwuchses kann nicht auf eine Daueranstellung an einer Universität hoffen. Alternative Karrierewege außerhalb des Wissenschaftssystems z.B. in Wirtschaftsunternehmen sind deshalb gefordert – für die allerdings viele der Betroffenen sowohl mental als auch inhaltlich nicht vorbereitet sind.

Unter Berücksichtigung theoretischer und empirischer Erkenntnisse wird in der vorliegenden Abhandlung ein Gesamtkonzept vorgestellt, das im Rahmen eines erfolgreich durchgeführten Pilotprojektes "Fit für alternative Berufswege" an der Universität Hohenheim speziell für Postdocs erprobt wurde. Neben den Herausgeberinnen schildern Trainerinnen und Trainer ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit der Zielgruppe Postdoc.

Das Praxisbuch richtet sich insbesondere an universitäre Einrichtungen, die eine nachhaltige Personalentwicklung für ihren wissenschaftlichen Nachwuchs anstreben. Es füllt eine Lücke für Angebote zur beruflichen Orientierung in der deutschen Hochschullandschaft.

ISBN 978-3-937026-96-1, Bielefeld 2015, 181 Seiten, 26.80 € zzgl. Versand

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

Valerie Stehling, Anja Richert und Ingrid Isenhardt

Mentoring als Beitrag zur Lernenden Hochschule

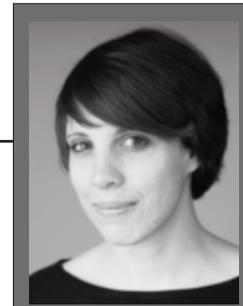
Weltweit bieten zahlreiche Universitäten Mentoring als eine Form der Unterstützung für Studierende an. Neben klassischen Mentoring Programmen, die in der Regel zeitlich begrenzt sind und in der Vergangenheit häufig gezielt zur Frauenförderung eingesetzt wurden, hat sich in Deutschland in den letzten Jahren auch eine weitere Form des Mentoring etabliert, die Studierenden eine Begleitung und gezielte Betreuung im Studienverlauf anbietet. Ziel dieses Studienverlaufsmentorings ist es häufig, Stärken und besondere Potenziale zu erkennen und gezielt zu fördern. Jedes dieser sogenannten Mentoring Systeme verfügt jedoch über unterschiedliche Ausprägungen und ist auf die Bedürfnisse und Ausgangssituation der jeweiligen Institutionen und ihrer Studierenden zugeschnitten. Ihren Unterschieden zum Trotz haben all diese Mentoring Angebote eine Gemeinsamkeit, die sie verbindet: Sie eröffnen den Zugang zu wertvollen Informationen. Diese Informationen können in der Regel sowohl den jeweils dahinter stehenden Institutionen als auch den Studierenden helfen, kontinuierlich zu lernen. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Angebote mit ein paar einfachen aber notwendigen Eigenschaften ausgestattet sind. Was aber genau ist notwendig, damit die Einführung eines Mentoring Systems einen Beitrag zur „Lernenden Hochschule“ leisten kann?

1. Einleitung

Mentoring ist eine weltweit verbreitete und akzeptierte Methode, die beispielsweise häufig im Hochschulalltag eingesetzt wird (Gibb 1994; Piper/Piper 1999). Der Begriff leitet sich ab aus dem griechischen Namen „Mentor“ und findet seinen Ursprung in der griechischen Sagenwelt basierend auf Homers Werk „Odyssee“:

„Mentoring ist seit der Antike ein Begriff für intensives, zielorientiertes und individuelles Lernen. Grundlage ist immer die Beziehung zwischen einer erfahrenen Person und einer unerfahrenen Person (Mentee). Der Mentor versteht sich als Berater, Begleiter und Förderer eines jungen Menschen“ (Graf/Edelkraut 2014, S. 3).

Trotz des gemeinsamen Ursprungs existieren heutzutage zahlreiche Definitionen von Mentoring. Dies ist darauf zurück zu führen, dass weltweit viele unterschiedliche Formen von Mentoring in verschiedenen Kontexten zur Anwendung kommen. Dennoch haben nahezu alle



Valerie Stehling



Anja Richert



Ingrid Isenhardt

Mentoring Beziehungen eines gemein: Eine erfahrene, meist ältere Person, unterstützt und begleitet eine relativ unerfahrene Person in ihrer (akademischen, beruflichen etc.) Entwicklung (Gibb 1994, S. 32; Piper/Piper 1999, S. 122). Die meisten Mentoring Angebote im Hochschulbereich zielen darauf ab, den (akademischen) Werdegang ihrer Studierenden zu fördern. Graf und Edelkraut (2014) stellen hierzu im Allgemeinen, organisationalen Kontext fest: „Vordergründig als Lernmethode und zur Karriereförderung der Mentees eingesetzt, dient Mentoring auch dazu, die Arbeitseffektivität zu steigern und die strategische Ausrichtung und Weiterentwicklung des Unternehmens zu unterstützen“ (Graf/Edelkraut 2014, S. V). Wenngleich deutsche Universitäten und Hochschulen keine „klassischen“ Unternehmen sind, wie das im amerikanischen Raum insbesondere bei privaten Universitäten häufig der Fall ist (vom Hagen 2000), so ist zu verzeichnen, dass sich Hochschulen in Bezug auf ihre „[...] Organisationsstrukturen und -prozesse [heutzutage] in entscheidenden Bereichen stärker unternehmerisch ausrichten“ (Pfeiffer et al. 2007).

Es erscheint daher naheliegend, dass der von Graf und Edelkraut (2014) beschriebene Mehrwert von Mentoring auch auf Hochschulen übertragbar ist. Begreift man die Hochschule wie bspw. auch Franke (1999) im weitesten Sinne als eine Organisation bzw. Organisationsform, so wird dies zudem durch folgende Feststellung von Graf und Edelkraut (2014) gestützt: „Mentoring verändert Menschen und Menschen verändern Organisationen“ (Graf/Edelkraut 2014, S. 227). Dem Mentoring wird hier eine verändernde Kraft zugeschrieben, die deutlich über die persönliche und fachliche Entwicklung der Mentees hin-

ausgeht. Basierend auf diesen Grundlagen wird in einer aktuellen Forschungsarbeit an der RWTH Aachen University der Frage nachgegangen, inwieweit Mentoring als Methode in der Hochschule in seiner Wirkungskraft über die „alt bewährten“ und bekannten Ziele hinausgehen kann. Anhand eines Praxisbeispiels geht sie der Frage nach, zu welchen Teilen und unter welchen Voraussetzungen ein Mentoring System durch die Generierung neuer Lernprozesse auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lernenden Organisation Hochschule leisten kann. An der RWTH Aachen University wurde seit 2009 ein solches Mentoring System – das Aachener Mentoring Modell – entwickelt und im Jahr 2011 eingeführt, um Studierenden eine kontinuierliche Begleitung im Studienverlauf zu ermöglichen. Zugleich wurde das System mit einem speziellen Feedbackmechanismus ausgestattet, der es der Hochschule erlaubt, systematisch und kontinuierlich einen wertvollen Einblick in die studentische Realität und die darin verborgenen Herausforderungen und Bedürfnisse im Studienalltag zu bekommen. Auf diese Weise versprach sich die Hochschule unter anderem das Aufdecken möglicher struktureller Schwachstellen innerhalb der Hochschule. Fünf Jahre später ist es Zeit, eine erste Bilanz zu ziehen und zu überprüfen, ob die eingeführten Maßnahmen auch zu dem ursprünglich erwünschten Ergebnis zu führen. Der vorliegende Beitrag beleuchtet einen Teilaspekt der breit angelegten Forschungsarbeit. In einem ersten Schritt wird hierzu das Design des Aachener Mentoring Modells, gefolgt vom Forschungsdesign sowie ersten Ergebnissen der Forschungsarbeit vorgestellt.

2. Konzeptansatz des Aachener Mentoring Modells

Eine Studie zum Thema „Studienabbruch“ kam 2009 zu dem Ergebnis, dass hohe Studienabbruchszahlen durch frühzeitige Beratung, Betreuung, Unterstützung und Anpassung des Studiums an das Leben der Studierenden reduziert oder sogar abgewendet werden können (Wolffram et al. 2009). Bei der Konzeptionierung des Aachener Mentoring Modells war es darum ein primäres Ziel, ein individuelles, flächendeckendes Mentoring System zur Unterstützung und Beratung der Studierenden im Studienverlauf zu entwickeln. Hier stellte vor allem die Diversität der Studierenden und die somit unterschiedlichsten Beratungsanforderungen eine besondere Herausforderung dar. Als Zielgruppen, denen künftig One-to-one Mentoring Gespräche ermöglicht werden sollten, wurden daher definiert:

- All jene Studierenden, die zum Ende eines Semesters weniger als 2/3 der erforderlichen Credit Points erreicht haben,
- alle Studierenden, die sich in einem dritten und damit letzten Prüfungsversuch befinden und die somit vor einer möglichen drohenden Exmatrikulation stehen,
- alle MINT-Anfängerinnen, da die Ingenieurwissenschaften immer noch einen stark von Männern dominierten Bereich mit sehr wenigen weiblichen Studierenden darstellen (Schneider 2015) und die RWTH Aachen eine technisch geprägte Hochschule mit starkem MINT-Fokus ist,
- die zehn Prozent Besten Studierenden eines Jahrgangs sowie

- alle anderen Studierenden, die zu keiner der zuvor aufgeführten Zielgruppen zählen, jedoch trotzdem an der Möglichkeit, im Studienverlauf entlang ihrer Stärken und Potenziale beraten zu werden, teilhaben möchten (Stehling et al. 2011).

Der Schwerpunkt des Mentoring Systems wurde primär in die Eingangsphase der Bachelorstudiengänge gelegt, um eine aktive Unterstützung der Studierenden direkt von Beginn an gewährleisten zu können und gleichzeitig die Studiendauer bis zu einem erfolgreichen Abschluss möglichst auf die Regelstudienzeit zu verkürzen. Da sowohl die Hochschule als auch die Studierenden in der Regel an einem effizienten und erfolgreichen Studienverlauf interessiert sind, stellt das Mentoring Modell für beide Akteure eine win-win-Situation dar. Die Mentees erhalten eine individuelle Beratung und Betreuung, gleichzeitig verringert sich durch den engen Kontakt für die Hochschule die Distanz zu den Studierenden. Die in den Gesprächen erlangten Informationen über die aktuelle Situation und eventuelle Probleme von Studierenden ermöglichen den Akteuren seitens der Hochschule einen tieferen Einblick in die studentische Realität. Dies erlaubt es ihnen wiederum, studentische Probleme besser einschätzen zu können, diese ggf. in ihre Fächer bzw. Fakultäten zurück zu führen und so auf häufig auftretende fachliche sowie überfachliche Bedarfe der Studierenden durch gezielte Maßnahmen reagieren zu können. Eine Besonderheit des Aachener Mentoring Modells stellt hier das Online-Dokumentationstool dar.

Ausschließlich nach Zustimmung der Mentees wird das Gespräch in anonymisierter Form anhand eines standardisierten Fragebogens durch den jeweiligen Mentor online dokumentiert. Die Dokumentationen erreichen die Strategieabteilung der Hochschule, werden dort aufbereitet, so dass die Ergebnisse zurück in die Hochschule fließen können. Anhand dieser Dokumentationen erhalten die Fakultäten über die Zeit fundierte Informationen über die wichtigsten Studienprobleme und die Diversität ihrer Studierenden. Zusätzlich haben die Mentees die Möglichkeit, ihre Mentoren über einen anonymisierten Feedbackbogen zu evaluieren. Die Ergebnisse dieser Evaluation werden den Mentoren nach jedem Semester zurückgemeldet. Auf diese Weise findet eine kontinuierliche Überprüfung des Mentoringprozesses statt, welcher anhand der Ergebnisse wiederum kontinuierlich verbessert und weiterentwickelt werden kann.

3. Mentoring als Beitrag zur Lernenden Hochschule? Eine Untersuchung

3.1 Vorstellung des Untersuchungsdesigns

Um zu untersuchen, ob das Aachener Mentoring Modell einen Beitrag zur Lernenden Hochschule leistet, muss zunächst einmal die Frage geklärt werden, welche Kriterien eine Lernende Organisation ausmachen. Nur dann ist es möglich, geeignete Beurteilungskriterien zu identifizieren, anhand derer geprüft werden kann, inwieweit die zuvor aufgestellten Ziele des Modells erreicht wurden. Diese Ziele manifestieren sich 1. in der unmittelbaren Unterstützung der Studierenden durch das Angebot von One-to-one Mentoring Gesprächen

und 2. durch die Identifikation von Bedürfnissen der Studierenden sowie das Aufdecken und Beseitigen möglicher Schwachstellen in den Strukturen der Hochschule. Das erste Ziel wird durch eine regelmäßige sogenannte Statusabfrage überprüft. In dieser geben die Mentoren jeweils die Anzahl eingeladener Studierender und geführter Erst- und Folgegespräche nach Zielgruppen an. Bei der Überprüfung des zweiten Ziels gestaltet sich eine Überprüfung deutlich komplexer, da für eine solche Untersuchung keine unmittelbar verfügbaren bzw. abrufbaren quantitativen Messbarkeiten existieren. Aus diesem Grund ist an dieser Stelle der Einsatz qualitativer Forschungsmethoden notwendig. Da sich hinter dem zweiten formulierten Ziel gleich mehrere Fragestellungen verbergen, sind zudem mehrere Einzelschritte notwendig, um zu erheben, welche Informationen verfügbar werden und was mit diesen Informationen geschieht.

Gesamtziel der Forschungsarbeit ist es herauszufinden, inwieweit und unter welchen Voraussetzungen ein Mentoring System als Baustein einer Lernenden Hochschule fungieren kann. Hierzu gilt es herauszufinden, an welchen Stellen und durch welche Akteure die Ergebnisse aus Mentoring Gesprächen thematisiert werden und welche Wirkungen sich ggf. daraus ergeben haben. Der vorliegende Beitrag präsentiert hierzu die Ergebnisse der ersten einer Reihe von qualitativen Erhebungen. Anhand der folgenden Forschungsfragen wird daher der übergeordneten Frage nachgegangen, welchen Beitrag das Aachener Mentoring Modell jenseits der direkten Beratung und Betreuung für die Studierenden an der RWTH Aachen zu leisten vermag:

- An welchen Stellen werden Ergebnisse von Mentoring Gesprächen thematisiert und welche Wirkungen haben sich ggf. daraus bereits ergeben?
- Inwiefern können diese Einblicke zum Konzept der Lernenden Hochschule beitragen?
- Welche weiteren Forschungsschritte sind notwendig?

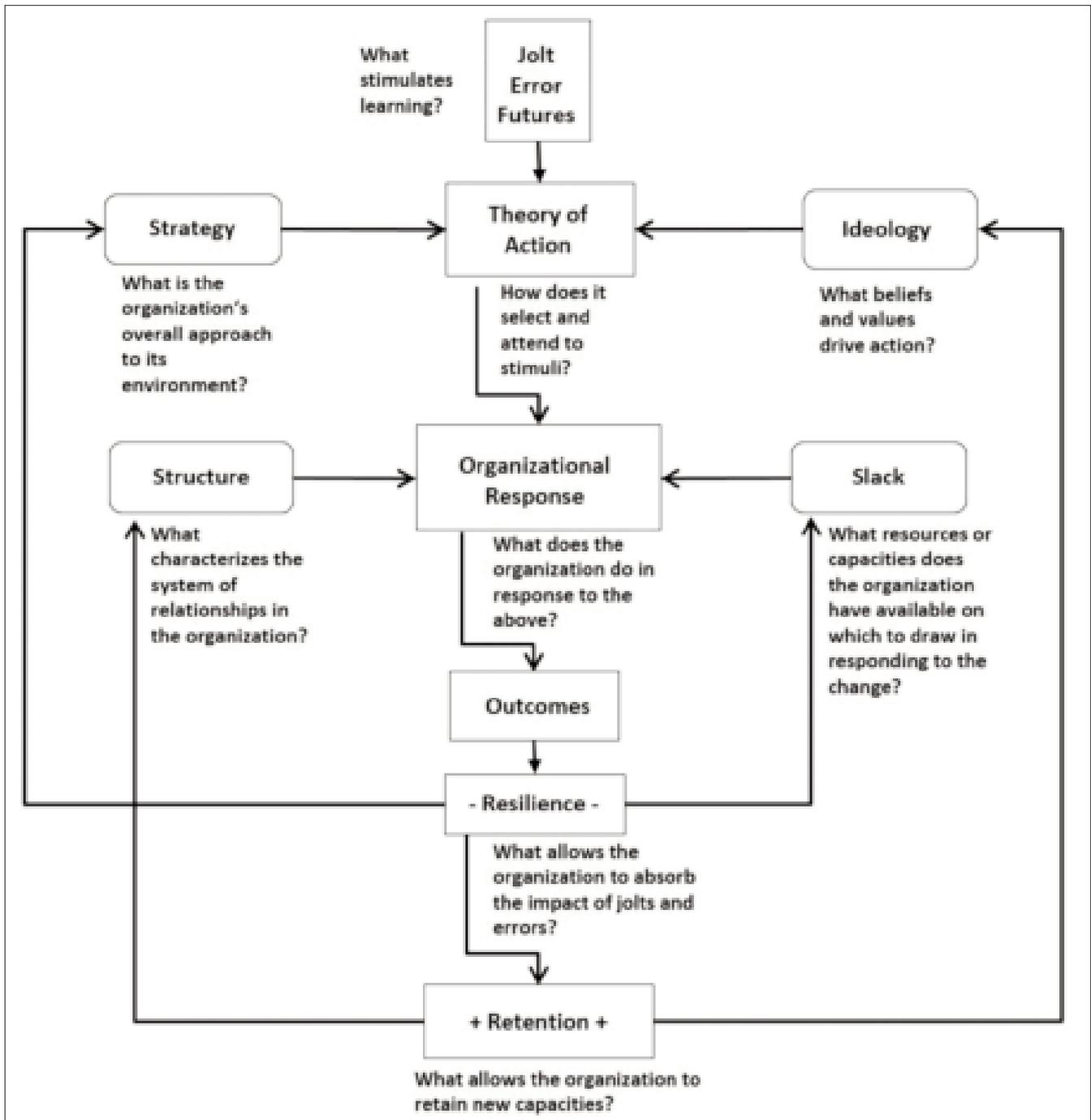
Um die erste Forschungsfrage beantworten zu können, wurde die Wissenssoziologische Diskursanalyse nach Reiner Keller als zu Grunde liegender Forschungsansatz ausgewählt. Dieser wird in Kapitel 3.3 näher erläutert. Zunächst einmal gilt es jedoch, das Prinzip der Lernenden Organisation bzw. Lernenden Hochschule für den Kontext des vorliegenden Beitrages sowie die dahinter stehende gesamte Forschungsarbeit zu erläutern.

3.2 Die Hochschule als Lernende Organisation

Der Begriff der Lernenden Hochschule lässt sich auf den der Lernenden Organisation zurückführen, der im Besonderen durch Peter Senge (1990) geprägt wurde. Die Möglichkeit, in einer Hochschule auf das Feedback der Studierenden zurückgreifen zu können, allein reicht jedoch nicht aus, um bereits von einer Lernenden Hochschule zu sprechen. Sie ermöglicht zwar unter Umständen, wertvolle Informationen hinsichtlich eventueller Schwachstellen in den Strukturen der Hochschule zugänglich und transparent zu machen, dennoch braucht es mehr als einen einfachen Feedbackmechanismus, um von einer Lernenden Organisation zu sprechen. Watkins und Marsick (1993) be-

schreiben Lernende Organisationen als solche, die durch die "[creation of] continuous learning opportunities, promotion of inquiry and dialogue, encouragement of collaboration and team learning, establishment of systems to capture and share learning, empowerment of people toward a collective vision, and connection of the organization to its environment" geprägt sind (Watkins/Marsick 1993, S. 22). Gleichzeitig stellen sie jedoch auch fest, dass keine einzige Organisation alle diese Kriterien zugleich erfüllt, sondern jedes Lernen in Organisationen auf einem individuellen, sequentiellen Prozess basiert (Watkins/Marsick 1993, S. 22). Mit Blick auf das Aachener Mentoring Modell kann zu diesem Zeitpunkt festgestellt werden, dass die Identifikation von Schwachstellen über Feedback der Studierenden ein wichtiger Schritt hinsichtlich einer Lernenden Hochschule ist. Zugleich müssen jedoch weitere Schritte folgen, um das Modell als einen Baustein Lernender Organisationen zu identifizieren. Nach Taylor und Cranton (2012) eröffnet eine Lernkultur Organisationen Wege zu Informationen, die nur dann zur Lernenden Organisation führen können, wenn sie von der Organisation genutzt werden, um diese zu verändern: "(...) learning culture dimensions open the organization to information that it must then use in some fashion in order to transform through learning" (Taylor/Cranton 2012, S. 378). Watkins und Marsick (1993) greifen zur Identifikation Lernender Organisationen auf ein von Meyer (1982) entwickeltes Modell organisationalen Lernens zurück. Meyer zufolge steht am Anfang eines jeden Lernzyklus als Auslöser ein „Ruck“ aus der Umwelt ("environmental jolt") (Watkins/Marsick 1993, S. 148). Die Organisation reagiert auf diesen Ruck mit ihren eigenen, für die Organisation charakteristischen Handlungsmustern. Diese Handlungsmuster sind wiederum geprägt durch die in der Organisation vorherrschenden Strategien sowie die Unternehmenskultur: "The strategy is the organization's overall approach to its environment, and the culture incorporates the beliefs and values that drive action" (Watkins/Marsick 1993, S. 148). Sowohl die Strategie als auch die Kultur einer Organisation haben einen Einfluss darauf, auf welche "environmental jolts" die Organisation in welcher Weise reagiert. Zusätzlich dazu beeinflussen die vorherrschenden Unternehmensstrukturen sowie die verfügbaren Ressourcen ("human, financial and technological resources", Watkins/Marsick 1993, S. 148) die Reaktion der Organisation. "Culture and Strategy shape action. Structure and available reserves constrain the possible options for learning and change" (Watkins/Marsick 1993, S. 148). Das von Watkins und Marsick anhand der Beschreibungen von Meyer (1982) aufgestellte bzw. erweiterte Modell ist in Abbildung 1 grafisch dargestellt. Das Modell von Watkins und Marsick (1993) dient über den Verlauf der gesamten Forschungsarbeit der Überprüfung, inwieweit die Kommunikation über Ergebnisse aus Mentoring Gesprächen an der RWTH Aachen einen Beitrag zur Lernenden Hochschule leisten kann. Im Folgenden wird der Forschungsansatz, die Wissenssoziologische Diskursanalyse nach Reiner Keller erläutert, bevor es zu einer ersten Ergebnispräsentation kommt.

Abb. 1: Modell Lernender Organisationen



Quelle: Nach Watkins und Marsick (1993) und Meyer (1982).

3.3 Die wissenssoziologische Diskursanalyse nach Reiner Keller

Um zu analysieren, welchen Beitrag ein Mentoring System zu einer Lernenden Hochschule leisten kann und wie sich in diesem Kontext das Aachener Mentoring Modell in dem Modell von Watkins und Marsick (1993) verorten lässt, wurde die Wissenssoziologische Diskursanalyse nach Reiner Keller (2005) ausgewählt. Sie eignet sich im Besonderen, da sie sowohl sprachliche Phänomene als auch soziale Praktiken und Akteure in die Analyse mit einbezieht:

„Die sozialwissenschaftliche Diskursforschung beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen Sprechen/Schreiben als Tätigkeit bzw. soziale Praktiken und der (Re-) Produktion von Sinnsystemen/Wissensordnungen, den darin eingebundenen sozialen Akteuren, den diesen Prozessen zugrunde liegenden Regeln und Ressourcen sowie ihren Folgen in sozialen Kollektiven“ (Keller 2011, S. 8).

Das bedeutet, dass in die Analyse des Diskurses über Ergebnisse von Mentoring Gesprächen auch soziale Me-

chanismen, Regelmäßigkeiten in der Aussageproduktion und schließlich auch eine Strukturierung von Wissen mit einbezogen werden. Nach Keller (2011) haben Diskurse die Eigenschaft, sowohl strukturiert als auch strukturierend zu sein und auf diese Weise soziale Äußerungspraktiken zu formen. Ungleich einiger durch Foucault geprägter Ansätze der Diskursforschung "(...) this form of discourse analysis recognises the importance of socially constituted actors in the social production and circulation of knowledge. Furthermore, it combines research questions related to the concept of "discourse" with the methodical toolbox of qualitative social research" (Keller 2005). Während die „klassische“ Form der Diskursanalyse in der Regel einen starken Fokus auf linguistische Phänomene der Aussageproduktion legt, eröffnet die wissenssoziologische Diskursanalyse Raum für ein breiteres Interpretationsspektrum. "Going beyond questions of language in use, the 'sociology of knowledge approach to discourse' addresses sociological interests, the analyses of social relations and politics of knowledge as well as the discursive construction of reality as an empirical ("material") process" (Keller 2005). Diese Charakteristika sind im Besonderen interessant für die Identifikation von Kommunikationsstrukturen und den darin verbundenen Akteuren.

Der vorliegende Beitrag nimmt einen Teilaspekt der dahinter liegenden Forschungsarbeit auf, in der eine Reihe qualitativer Erhebungen durchgeführt werden, um sich Schritt für Schritt der Beantwortung der Fragestellung zu nähern, inwiefern und unter welchen Bedingungen ein Mentoring System vermag, einen Beitrag zur Lernenden Hochschule zu leisten. Die methodische Vorgehensweise wird im folgenden Kapitel erläutert.

4. „Learning by Mentoring“? Erste Ergebnisse

4.1 Kommunikation über Ergebnisse aus Mentoring Gesprächen: Die Perspektive der Mentoren

Dem wissenssoziologischen Ansatz der Diskursanalyse folgend, dient der erste Schritt in der Untersuchung der Identifikation der Kommunikationsflüsse im Diskurs hinsichtlich der Ergebnisse aus Mentoring Gesprächen. Diese erste Erhebung ist notwendig und von besonderer Wichtigkeit, da sie die Grundlage für weitere Forschungsarbeiten liefert: Anhand der Ergebnisse lässt sich ein erstes Bild über die am Diskurs beteiligten Akteure ableiten. Wie zuvor beschrieben, werden die Studierenden durch die Mentoren zu One-to-one Mentoring Gesprächen eingeladen. Anhand der geführten Gespräche erhalten die Mentoren Informationen, die sie im Anschluss des Gesprächs – bei Einverständnis der Studierenden – systematisch dokumentieren. Die Inhalte der Dokumentationen werden an anderer Stelle der übergeordneten Forschungsarbeit von hoher Relevanz sein. An dieser Stelle sei zunächst der Fokus auf die am Diskurs beteiligten Akteure als Basis für weitere Schritte gelegt. Um sicherzustellen, dass alle als relevant identifizierten „institutionellen Felder, Akteure, Positionen und Artikulationsweisen“ (Keller 2011, S. 92) mit in die Analyse einbezogen werden, wurde ein Expertenworkshop mit Mentoren aus dem Aachener Mentoring Modell durchgeführt. Dabei wurden die Mentoren gebeten, mittels

vereinfachter Struktur-lege-Technik nach Scheele und Groeben (1988) ihre subjektiven Theorien hinsichtlich der Kommunikationsflüsse bzw. -partner (Akteure) im Aachener Mentoring Modell nachzuzeichnen. Auf diese Weise konnten weitere, für den Diskursstrang ggf. wichtige Akteure identifiziert werden, die sich zuvor der Kenntnis des Forschers aufgrund der Größe und dadurch resultierenden Unübersichtlichkeit der Institution und der darin stattfindenden, häufig informellen Prozesse, größtenteils entzogen haben. Ebenfalls wurden die Mentoren in diesem Workshop dazu angehalten, eventuelle durch die Kommunikation über Ergebnisse aus Mentoring Gesprächen aufgetretene Veränderungen bzw. Wirkungen (Dispositive), wenn möglich mit direktem Akteursbezug zu nennen.

Als Ergebnis des Workshops konnten durch die insgesamt anwesenden 20 Mentoren 24 verschiedene Akteursgruppen identifiziert werden, die am Diskurs über Ergebnisse aus Mentoring Gesprächen in irgendeiner Form beteiligt sind. Die Akteursgruppen, die am Häufigsten genannt wurden, sind beispielsweise die Zentrale Studienberatung (94%), Fachschaften (94%) sowie Lehrende der Fakultäten (82%), andere Mentoren (82%) sowie die Fachstudienberatungen der jeweiligen Fakultäten (82%). Andere Akteursgruppen waren beispielsweise Prüfungsausschüsse (65%), Dekanate (53%) sowie Geschäftsführer bzw. Bereichsleiter der Mentoren (29%) und der Allgemeine Studierendenausschuss (AstA) (29%). Insgesamt zeigt sich ein stark heterogenes Akteursgefüge, bestehend aus Vorgesetzten sowie möglichen Entscheidungsträgern, anderen Beratungsinstitutionen und Kollegen sowie Studierenden, das nach Einschätzung der Mentoren am Diskurs über Ergebnisse aus Mentoring Gesprächen teilnimmt.

Darüber hinaus wurden von den Mentoren Wirkungen hinsichtlich sozialer Praktiken und den Strukturen der Hochschule benannt, die sie als (Teil-)Resultat der Vernetzung und Kommunikation mit den jeweiligen Akteuren identifiziert haben. Diese Wirkungen variieren jeweils stark hinsichtlich ihrer Ausprägung und Reichweite. An einigen Fakultäten wurden beispielsweise zusätzlich Seminarangebote zu häufigen Beratungsthemen wie „Zeitmanagement“, „Präsentationstechniken“ oder zur Erstellung von Bachelorarbeiten als Reaktion auf einen konkreten Bedarf der Studierenden eingeführt (Abbildung 2). Weitere Wirkungen schlagen sich beispielsweise in der Einrichtung eines verbesserten Informationsmanagements nieder wie etwa durch einen systematischen Austausch in institutionalisierten Meetings etc. Abbildung 2 zeigt ein Beispiel für ein Resultat aus dem Expertenworkshop.

4.2 Mentoring als Baustein einer Lernenden Universität? Erste Hinweise

Zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung ist eine Fragestellung von besonderem Interesse: Lassen sich durch die Ergebnisse des Expertenworkshops bereits erste Hinweise darauf finden, dass das Aachener Mentoring Modell als ein Baustein der Lernenden Hochschule fungieren kann? Vor dem Hintergrund der präsentierten Ergebnisse aus dem ersten Expertenworkshop wird in einem nun folgenden Schritt der Fokus – zumindest temporär –

wieder auf das Modell organisationalen Lernens nach Watkins und Marsick (1993) gelegt. Hier wird nun untersucht, ob sich die Ergebnisse des Workshops bereits in das Modell übertragen lassen.

Geht man an dieser Stelle gedanklich einen Schritt zurück zur Zielsetzung der Hochschule bei der Einrichtung eines Mentoring Systems, so erkennt man, dass sich anhand der Dokumentation der Gespräche mögliche Lernchancen ergeben. Verknüpft man diese mit den Erkenntnissen hinsichtlich des Modells organisationalen Lernens nach Watkins und Marsick (1993), so können die Ergebnisse aus Mentoring Gesprächen als mögliche "jolts" gesehen werden. Diese "environmental jolts", die einem jeden Lernprozess zugrunde liegen, äußern

sich hier möglicherweise in strukturellen oder fachlichen Herausforderungen und Problemen der Studierenden. Vor dem Hintergrund der vorherrschenden und zu diesem Zeitpunkt bekannten Handlungsmuster und Strukturen der Hochschule werden die Informationen ("jolts") systematisch ausgewertet und als Teil des Qualitätssicherungskonzeptes zurück in die Hochschule gespielt. Zusätzlich zu dem systematischen Feedback Mechanismus wurde im Expertenworkshop festgestellt, dass Ergebnisse aus Mentoring Gesprächen gleichzeitig Teil der unmittelbaren Kommunikation der Mentoren mit den identifizierten Akteursgruppen innerhalb der Hochschule sind, was wiederum erste, wenn auch vorsichtige Rückschlüsse auf die Kultur bzw. in diesem Fall eine möglicherweise eher offene Kommunikationskultur der Hochschule zulässt. Sowohl die systematischen Mechanismen als auch die Kommunikation zwischen den Akteuren der Hochschule sind demnach möglicherweise Teil der Strategie, der Handlungsmuster und der Kultur und können somit einen Einfluss darauf haben, inwiefern die Hochschule aus einem "environmental jolt" in Form von Ergebnissen aus Mentoring Gesprächen etwas lernen kann. Die Reaktion der Hochschule auf die jeweiligen "jolts", die zum bisherigen Stand der Forschung erkennbar sind, manifestieren sich, wie es der Expertenworkshop gezeigt hat, bislang beispielsweise in strukturellen Veränderungen und zusätzlich geschaffenen Kommunikations- und Feedbackkanälen. Das Resultat für die Hochschule schlägt sich beispielsweise in einem ausgeweiteten Kursangebot für Studierende sowie in der Stärkung des Informationsmanagements innerhalb der Fakultäten, beispielsweise durch neu eingerichtete Beratertreffen etc. nieder. Sicherlich ist an dieser Stelle bereits anzumerken, dass nicht jeder "jolt" automatisch zu einer Veränderung oder einem Lernprozess führt, und auch nicht jede Veränderung ist eine langfristige Veränderung. Diese stehen wiederum in Abhängigkeit zu den von Watkins und Mar-

Abb. 2: Beispiel eines Kommunikationsdiagramms, das die Kommunikationsflüsse zwischen einem Mentor und anderen Akteuren der Hochschule (hellgraue Kästen außen), die am Diskurs beteiligt sind, aufzeigt. Auswirkungen der Kommunikation werden in den dunkelgrauen Kästen dargestellt.

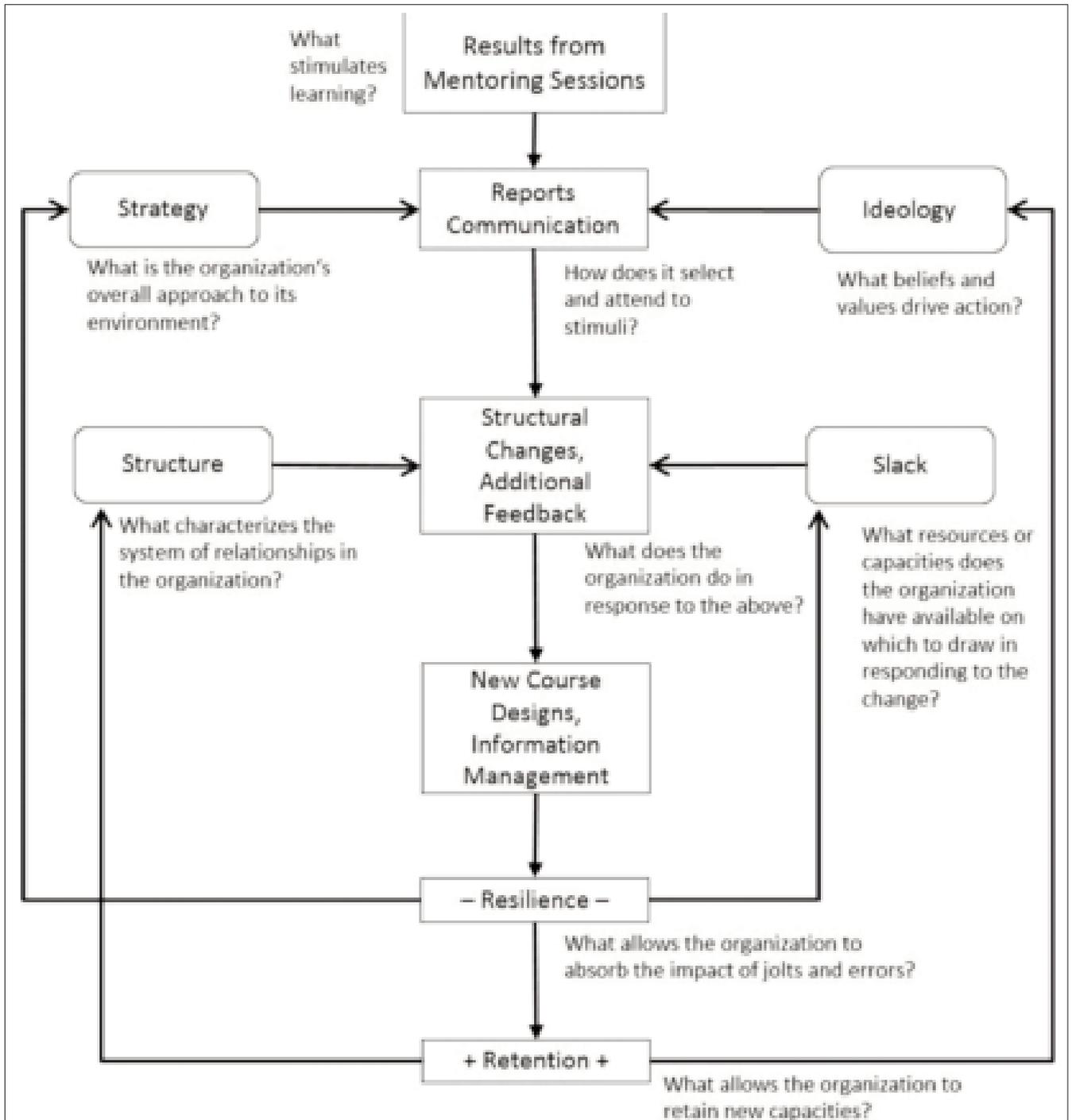


sick (1993) genannten Einflussgrößen Strategie, Kultur, Struktur und Ressourcen sowie nicht zuletzt der nachhaltigen Notwendigkeit der geschaffenen Strukturen. Abbildung 3 stellt zusammenfassend dar, inwiefern sich das Aachener Mentoring Modell nach aktuellem Forschungsstand in das Modell organisationalen Lernens nach Watkins und Marsick (1993) einfügen lässt.

5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Das Ziel des vorliegenden Beitrages war es, erste Hinweise zu finden, inwiefern die Einrichtung eines Mentoring Systems einen Beitrag zur Lernenden Hochschule leisten kann. Die dargestellten Ergebnisse ermöglichen eine vorsichtige, erste Identifikation von Schlüsselfaktoren und Best Practices auf der Grundlage des Aachener Mentoring Modells. Die wichtigste Voraussetzung für organisationalen Wandel stellt die Unterstützung innerhalb der Universität dar. Nur wenn die Universität und ihre Mitglieder bereit sind zu lernen, kann ein Mentoring System zu einem solchen Wandel beitragen. Diese Bereitschaft zum Lernen lässt sich aus der Strategie der Hochschule ableiten, das Aachener Mentoring Modell bewusst mit einem Feedbackmechanismus auszustatten, der ein Lernen hinsichtlich der Bedürfnisse der Studierenden und möglicher Schwachstellen in den Strukturen der Hochschule erst systematisch möglich macht. Die Ergebnisse des Expertenworkshops zeigen außerdem, dass die Lernchancen, die durch das Aachener Mentoring Modell ermöglicht werden, die Kommunikation und den Dialog sowie die Kollaboration mit unterschiedlichen Akteuren der Hochschule befördert haben. Darüber hinaus lassen sich die Ergebnisse des Expertenworkshops bereits zu diesem Zeitpunkt – wenngleich mit einer gewissen Vorsicht – aber dennoch nachvollziehbar in das Modell organisationalen Lernens von Watkins und Marsick (1993) einfügen.

Abb. 3: Das "Aachener Mentoring Modell" als Teil der Lernenden Organisation



Quelle: Nach Watkins und Marsick (1993).

Zugleich werfen diese Ergebnisse jedoch neue Fragen in der übergeordneten Forschungsarbeit auf, denen in folgenden Untersuchungen nachgegangen werden muss. So spiegelt das Bild, das durch den Expertenworkshop aufgezeichnet wurde, bislang lediglich die subjektiven Perspektiven der teilnehmenden Mentoren wider. Ein nächster Schritt muss daher darin liegen, das Bild durch die Perspektive der Vertreter der von den Mentoren genannten Akteursgruppen zu beleuchten. Hierzu werden in einem folgenden Schritt Experteninterviews durchge-

führt, transkribiert und ausgewertet. Schließlich müssen hinsichtlich der Erfassung möglichst aller verfügbaren und als im Diskurs relevanten Informationen alle schriftlich verfügbaren Dokumente mit in die Analyse des Diskurses mit einbezogen werden. Wenngleich die präsentierten ersten Ergebnisse vermuten lassen, dass die Grundvoraussetzungen, um einen Beitrag zur Lernenden Hochschule zu leisten, durch das Aachener Mentoring Modell erfüllt werden, so gilt es außerdem, den Fokus der Forschungsarbeit auch auf die Ausgangssituation der

Hochschule im Kontext des Modells von Watkins und Marsick (1993) bzw. Meyer (1982) zu legen. Hier gilt es, mehr über die allgemeine Strategie der Hochschule, die vorhandenen Strukturen, die zugrunde liegende Kultur und die verfügbaren Ressourcen herauszufinden und mit in die Analyse einfließen zu lassen.

Zusätzlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch andere Maßnahmen und Programme einen Einfluss auf das Untersuchungsobjekt haben. Aus diesem Grund ist es von enormer Wichtigkeit, den Untersuchungsgegenstand genau zu definieren, die „richtigen“ Fragen zu stellen, angemessene Methoden anzuwenden und sich möglicher Wechselwirkungen bewusst zu sein.

Literaturverzeichnis

- Franke, M. (1999):* Hochschule als lernende Organisation. Zweidimensionaler Wandel am Beispiel einer Universität. Univ., FB I, Dipl.Arb. Hildesheim. Schriftenreihe Socialia, 34. Hamburg.
- Gibb, S. (1994):* Evaluating Mentoring. In: Education + Training, Vol. 36/No. 5, pp. 32-39.
- Graf, N./Edelkraut, F. (2014):* Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. Wiesbaden.
- Keller, R. (2005):* Analysing Discourse. An Approach From the Sociology of Knowledge. In: Forum: Qualitative Social Research, Vol. 6/No. 3, Art. 32, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503327>.
- Keller, R. (2011):* Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Aufl. Qualitative Sozialforschung, 14. Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92085-6>.
- Meyer, A.D. (1982):* Adapting to Environmental Jolts. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 27/No.4, p. 515.
- Piper, H./Piper, J. (1999):* 'Disaffected' Young People: problems for mentoring. In: Mentoring and Tutoring, Vol. 7/No. 2, pp 121-30.
- Scheele, B./Groeben, N. (1988):* Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen.
- Schneider, L. (2015):* Frauen erobern den Ingenieurberuf. <http://www.ingenieurkarriere.de/magazin/karrierestrategie/frauen-erobern-den-ingenieurberuf>.

Senge, P. (1990): The fifth discipline: the Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday.

Stehling, V./Bach, U./Richert, A./Isenhardt, I. (2011): Mentoring diversity – a programme to reduce student attrition and advance excellence in learning. Proceedings of the 4th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI) Madrid, Spain, 14-16 November 2011, Madrid: IATED, pp. 6372-6379.

Taylor, E.W./Cranton, P. (2012): The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. San Francisco, California: Jossey-Bass.

vom Hagen, R. (2000): Die Universität – ein Unternehmen? http://www.uni-heidelberg.de/presse/ruca/ruca1_2000/vom_hagen.html.

Watkins, K.E./Marsick, V.J. (1993): Sculpting the learning organization. Lessons in the art and science of systemic change. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Wolffram, A./Derboven, W./Winker, G. (2009): Women withdrawers in engineering studies: Identity formation and learning culture as gendered barriers for persistence? In: Equal Opportunities International, Vol. 28/ No. 1, pp. 36-49.

■ **Valerie Stehling, M.A.**, Forschungsgruppenleiterin „Academic Teaching and Learning“, Cybernetics Lab IMA/ZLW & IfU, RWTH Aachen University, E-Mail:

valerie.stehling@ima-zlw-ifu.rwth-aachen.de

■ **Dr. Anja Richert, Prof.**, Juniorprofessorin für Agiles Management und Geschäftsführerin ZLW, Cybernetics Lab IMA/ZLW & IfU, RWTH Aachen University, E-Mail:

anja.richert@ima-zlw-ifu.rwth-aachen.de

■ **Dr. Ingrid Isenhardt, Prof.**, Stellvertretende Direktorin des Cybernetics Lab IMA/ZLW & IfU, RWTH Aachen University, E-Mail:

ingrid.isenhardt@ima-zlw-ifu.rwth-aachen.de

Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.) Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium

Wachsende Studierendenzahlen und sinkende Betreuungsquoten, zunehmende Heterogenität, niedrigeres Studieneintrittsalter und ansteigende Orientierungslosigkeit verursachen ein höheres Maß an subjektivem Belastungserleben der Studierenden, sind Ursachen für abnehmende Identifikation mit dem Studienfach und steigende Studienabbrecherquoten.

Mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre entwickelt das Kompetenzzentrum Lehre der HfWU ein Beratungsmodell mit dem Ziel, zu einem höheren Studienerfolg aller Studierenden beizutragen. Das Team an Studienfach- und Lernberater/innen bietet unter dem Dach des Projekts „IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium“ den Studierenden Unterstützung in allen schwierigen Situationen, mit denen sie im Verlauf des Studiums konfrontiert werden können. Die Angebote sollen es ihnen erleichtern, ihren Weg über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg selbstgewiss, entschieden und kompetent zu beschreiten. Sie umfassen die gesamte Bandbreite möglicher Aktivitäten: Beratung, Training und Coaching. Entsprechend angeboten werden individuelle Beratung und Coaching, Werkstätten und Workshops. Weitere wichtige Aufgabenfelder wie die Qualifizierung von Tutor/innen und Mentor/innen für die Studieneingangsphase, für die Phase der Entscheidung für eine Praxissemesterstelle, für die Wahl der Vertiefungsrichtung und den Übergang in den Beruf oder ein weiterführendes Studium runden das Bild der Aufgaben und Tätigkeitsbereiche des IBIS-Teams ab. Im vorliegenden Band werden ausgewählte über den Studienverlauf hinweg angebotene Maßnahmen theoretisch begründet, inhaltlich detailliert vorgestellt und auf Basis der Rückmeldung von Studierenden kritisch reflektiert und auf Entwicklungsmöglichkeiten hin überprüft.

ISBN 978-3-937026-93-0 Bielefeld 2014, 207 Seiten, 32.00 Euro zzgl. Versand

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

*Sarah L. Müller, Sebastian Stiehm,
Anja Richert und Sabina Jeschke*

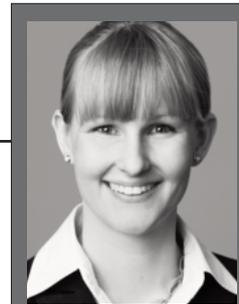
„Fit für den demografischen Wandel“ – Entwicklung eines holistischen Managementansatzes für die Automobilindustrie

Der demografische Wandel und die vierte industrielle Revolution verändern die Arbeitswelt. Um diese Veränderung zu steuern, braucht es neue, innovative Maßnahmen im Demografiemanagement. Neben der zunehmenden Integration von Zuwanderern in das Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie dem Fachkräftemangel ist die Identifizierung von geeigneten Handlungsempfehlungen eine der größten Herausforderungen. Die möglichen Auswirkungen des demografischen Wandels sind vielfältig, weshalb Gegenmaßnahmen sehr verschiedene Handlungsfelder abdecken müssen – dazu gehören beispielsweise Mitarbeiterrekrutierung, Mitarbeiterereinsatz und Mitarbeiterentwicklung. Das für einen führenden deutschen Automobilhersteller entwickelte Konzept basiert auf zwei Phasen: 1. Evaluation der gegenwärtigen demografischen Situation und Zieldefinition, 2. Ableitung geeigneter Gegenmaßnahmen.

Methodisch kommen dabei Workshops, halbstandardisierte Interviews sowie Dokumentanalysen zum Einsatz. Um unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen, werden Führungskräfte verschiedener hierarchischer Ebenen, Mitglieder des Betriebsrats sowie Mitarbeiter mit unterschiedlichem Bildungs- und Arbeitshintergrund berücksichtigt. Die Entwicklung des Konzepts, die Ergebnisse der Anwendung in einer Pilotphase und die daraufhin vorgenommenen Konzeptveränderungen werden in diesem Beitrag diskutiert. Zum Schluss wird ein Ausblick auf die flächendeckende Einführung des Demografiekonzeptes gegeben.

1. Einleitung

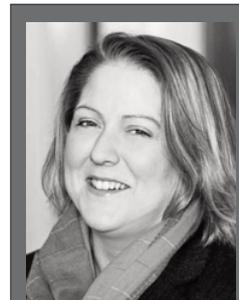
Aufgrund der niedrigen Geburten- und Sterberaten stehen die Industrieländer vor großen Herausforderungen. Die Bevölkerungszahl schrumpft trotz zunehmender Immigration; der Anteil der jüngeren Menschen nimmt ab, während der Anteil der älteren Bevölkerung wächst. Aufgrund dieser Entwicklung nimmt der Anteil der Beschäftigten an der Gesamtbevölkerung stetig ab: Im laufenden Jahrzehnt wird es in der EU mehr als 2,5 Millio-



Sarah L. Müller



Sebastian Stiehm



Anja Richert



Sabina Jeschke

nen weniger Menschen im arbeitsfähigen Alter (zwischen 20 und 64 Jahren) geben als im letzten Jahrzehnt, in dem darauffolgenden Jahrzehnt werden sogar bis zu 10 Millionen weniger prognostiziert (Peschner 2012). Der demografische Wandel betrifft insbesondere Deutschland (Statistisches Bundesamt 2015). Er stellt dabei eine enorme Herausforderung für die nationalen Regierungen, die Wirtschaft und jedes einzelne Unternehmen dar.

Um die demografische Herausforderung erfolgreich zu bewältigen, müssen Unternehmen ihre Managementpraktiken überdenken und neue innovative Maßnahmen entwickeln (Green et al. 2002; Wiechmann/Volkmann 2012). Demografiemanagement muss verschiedene Handlungsfelder ansprechen wie zum Beispiel Mitarbeiterrekrutierung und Mitarbeiterentwicklung (Jeschke et al. 2013; Preißing 2014). Damit das Demografiemanagement eine nachhaltige Wirkung hat, muss es am Lebenszyklus orientiert sein (Jeschke 2015): Es geht nicht nur darum, älteren Arbeitnehmern den Arbeitsalltag zu erleichtern, sondern alle Generationen zu berücksichtigen. Dabei dürfen Unternehmen nicht nur die aktuellen Herausforderungen betrachten, sondern müssen bereits heute zukünftige Entwicklungen wie die Digitalisierung oder die Globalisierung mitdenken (Hajkovicz et al. 2012).

Eine reine Weiterentwicklung der aktuellen Praktiken reicht als Antwort nicht aus, es braucht eine Kombination aus der Weiterentwicklung bestehender Werkzeuge und der Implementierung revolutionärer Maßnahmen (Hamel 2001): Kurzfristige Anpassungen können zum Beispiel die Verbesserung eines Arbeitsschrittes betref-

fen, etwa durch eine veränderte Teamzusammensetzung, die Einführung einer überarbeiteten Version eines bestehenden Werkzeugs oder die Anpassung des Maschinenlayouts. Revolutionäre Maßnahmen hingegen ersetzen Bestehendes, deshalb benötigen sie zwar Zeit, wirken aber langfristig. Revolutionär ist beispielsweise die Einführung technischer Neuerungen in der Produktion, wie die Dampfmaschine im Zuge der ersten industriellen Revolution oder heutige cyber-physische Systeme. Revolutionäre Änderungen sind dabei stets Teil von umfangreichen Change-Prozessen, da sie strategische und organisationale Änderungen im Unternehmen nach sich ziehen und entsprechend ein Umdenken bei Mitarbeitern und Führungskräften erfordern.

Es gibt bereits einige wenige Managementmodelle, die in der Lage sind, die langfristigen Auswirkungen des demografischen Wandels zu steuern, wie das AGE-Management (Das Demographie Netzwerk e.V. 2012) oder das Transition Management (Hafkesbrink et al. 2015). Keiner der bestehenden Ansätze ermöglicht jedoch ein holistisches, lebenszyklusorientiertes Vorgehen, das zum einen zu konkreten Maßnahmen führt und zum anderen auch ein Benchmarking verschiedener Unternehmensbereiche erlaubt.

2. Ausgangssituation

Die Entwicklung eines umfassenden Demografiemanagements erfolgte in Kooperation mit einem der führenden, internationalen Automobilkonzerne (weltweit ca. 95.000 Angestellte, etwa 85.000 in Deutschland tätig) und wurde dort an insgesamt vier prototypischen Bereichen erprobt. Das Unternehmen steht insbesondere zwei großen Herausforderungen gegenüber: Erstens, die Altersverteilung ist ungleichmäßig, der Altersdurchschnitt ist sehr hoch. Ursächlich hierfür waren die Erhöhung des Renteneintrittsalters und die niedrigen Geburtenraten in den Jahren nach der Wiedervereinigung. Darüber hinaus ist die Altersverteilung über die verschiedenen Teams sehr ungleichmäßig. Daher ist mit ernstzunehmenden Konsequenzen zu rechnen: Eine große Kohorte von Mitarbeitern wird in naher Zukunft zeitgleich in den Ruhestand gehen. Um dem entgegenzuwirken, muss die psychische und physische Arbeitsfähigkeit besonders (aber nicht nur) der älteren Mitarbeiter aktiv erhalten werden, um Krankenstände und Frühverrentungen zu vermeiden. Gleichzeitig ist es von großer Bedeutung, vorhandene Arbeitnehmer

ans Unternehmen zu binden und neue Mitarbeiter zu gewinnen. Die zweite Herausforderung im Unternehmen liegt darin, vorhandene Stereotype und Vorurteile der unterschiedlichen Generationen gegenüber den anderen Generationen abzubauen. Entsprechend gilt es, den daraus resultierenden Bevorzugungen und Diskriminierung einzelner Altersgruppen entgegenzuwirken. Konkret werden Mitarbeiter über 50 Jahre deutlich seltener befördert als jüngere Kollegen, obwohl sie häufig noch mehr als 10 Jahre im Unternehmen verbringen. An dieser Stelle ist ein Umdenken notwendig, das die Potenziale der einzelnen Generationen hervorhebt und eine Abkehr der vorhandenen Defizithypothese des Alters erfordert.

Zur Überwindung dieser Herausforderungen wurde innerhalb des Unternehmens eine standort- und bereichsübergreifende Arbeitsgruppe eingerichtet, welche relevante Handlungsfelder für das Demografiemanagement identifizierte (siehe Abbildung 1). Das Handlungsfeld „Ressourcensteuerung“ definiert strategische Ziele in Bezug auf Demografie und Personalplanung. „Mitarbeiterrekrutierung und -bindung“ konzentriert sich auf die Themen Personalmarketing, Anwerbung, Personalentwicklung und Work-Life-Balance. „Arbeitsfähigkeit“ beschäftigt sich mit den physischen Arbeitsbedingungen und „Know-how-Sicherung“ setzt sich mit dem Wissensmanagement auseinander.

Jedes Kriterium wird auf einer 5-stufigen Skala verortet. Die quantitative Auswertung ermöglicht einen Vergleich zwischen den verschiedenen Unternehmensbereichen und Standorten, zeigt Veränderungen und bildet Entwicklungen im Lauf der Zeit ab. Durch die detaillierte Erklärung für jede Stufe – den Skalenanker – wird die Bewertung objektiver und nachvollziehbarer.

Für diese Kriterien wurde ein Prozess entwickelt, mit dem es dem Unternehmen möglich ist, den aktuellen Stand des Demografiemanagements im eigenen Unter-

Abb. 1: Kriterienliste für das Demografiemanagement

Ressourcensteuerung	Arbeitsfähigkeit
Demografische Zielbilder	Ergonomie
Qualitative Personalplanung	Fähigkeitgerechte Arbeitsplatzgestaltung
Ausbildungsberufe/duale Studiengänge	Prävention
Diversity	
Mitarbeitergewinnung und -bindung	Know-how-Sicherung
Personalmarketing	Generationenspezifische Trainings und Seminare
Mitarbeiterzufriedenheit	Zusammensetzung Projektgruppen/Teams
Flexibles Arbeiten (zeitlich & räumlich)	Wissenstransfer
Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben	
Personalentwicklung	

Quelle: Jeschke (2015).

nehmen zu bewerten und geeignete Maßnahmen zur Erreichung eines definierten Ziels abzuleiten. Das Konzept ist das Ergebnis einer engen Abstimmung zwischen den Arbeitsgruppen in den Workshops und den Führungskräften im Unternehmen. Es ist so gestaltet, dass ein flächendeckendes Roll-Out möglich ist.

3. Konzept für das Demografiemanagement

Zur Implementierung eines strukturierten Demografiemanagements wurde ein 2-Phasen-Konzept (siehe Abbildung 2) entwickelt. Das Konzept wurde anschließend an vier verschiedenen Bereichen im Unternehmen einem Pretest unterzogen, um Umsetzbarkeit und Wirkungsgrad zu überprüfen:

Phase I: In der „Ist-/Zieldefinition“ werden die aktuelle demografische Situation bewertet und strategische Ziele definiert.

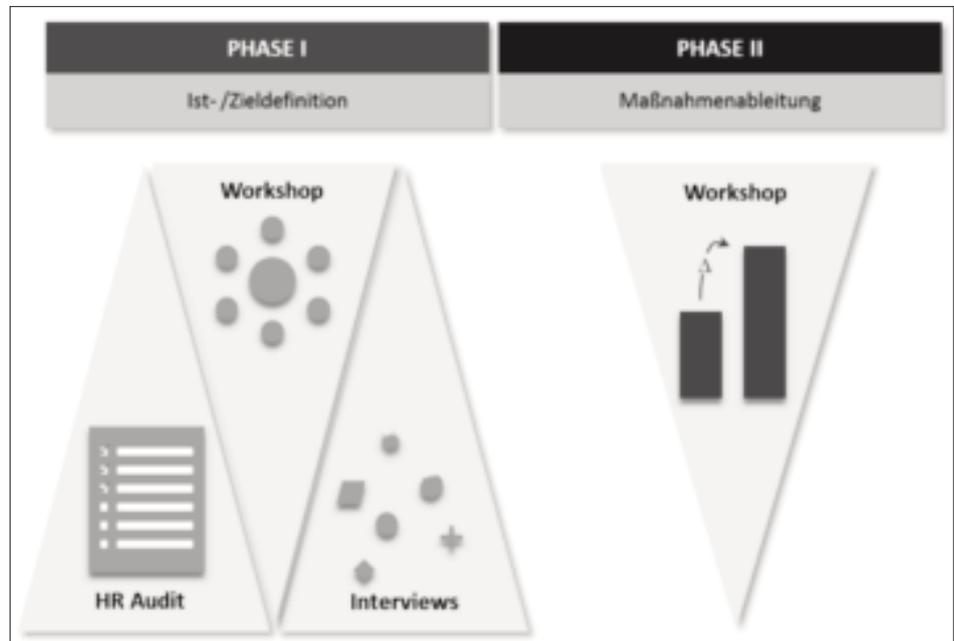
Phase II: In der „Maßnahmenableitung“ werden geeignete kurz-, mittel- und langfristige Maßnahmen erarbeitet, um den Ist-Zustand zu verbessern und das definierte Ziel zu erreichen.

Um die Veränderungsbereitschaft im Unternehmen zu erhöhen, wurden die verschiedenen Hierarchieebenen, Betriebsräte und Mitarbeiter schon frühzeitig in den Prozess eingebunden (vgl. Levasseur 2001). Auf diese Weise konnten Bedenken ausgeräumt und Ängste abgebaut werden, um so rechtzeitig zu reagieren und damit einer negativen Entwicklung entgegenzuwirken (vgl. Weick/Quinn 1999). Das Veränderungsmodell von Lewin beispielsweise hält diesen Aspekt für so wichtig, dass er ihn als ersten Schritt in einer Reihe von Maßnahmen in Richtung eines geplanten Veränderungsmanagements setzt. Das übergeordnete Ziel in jeder Phase ist es, das Unternehmen bildlich gesprochen „aufzutauen“ und die Botschaft zu vermitteln, dass „der Schlüssel [für Veränderung] in dem Bewusstsein liegt, dass Veränderung [...] ein [...] dynamischer, ständig stattfindender Prozess ist“ (Burnes 2004). Allerdings endet der Veränderungsprozess nicht mit der Feststellung, dass Veränderung nötig ist. Nachdem eine Sensibilisierung stattgefunden hat, ist es wichtig, zu einer zweiten Phase zu kommen, in der neue Maßnahmen entwickelt und im Unternehmen angewendet werden (Burnes 2004; Levasseur 2001). In Phase II des entwickelten Konzeptes werden deshalb Maßnahmen direkt durch die Mitarbeiter und Führungskräfte des Unternehmens entwickelt.

3.1 Phase I: Ist-/Zieldefinition

Die erste Phase besteht aus einem Workshop, leitfadengestützten Interviews (siehe hierzu Müller et al. 2016) und einem Human Resource Audit (HR-Audit).

Abb. 2: Die Phasen des Demografiemanagements



Der Workshop und die Interviews erfragen die subjektive Wahrnehmung der Mitarbeiter und Führungskräfte – der anschließende HR-Audit gibt einen objektiveren Einblick in bestehende Maßnahmen zum Demografiemanagement. Der Vergleich der Perspektiven ermöglicht festzustellen, ob existierende Maßnahmen ausreichend bekannt sind und als bedarfsorientiert wahrgenommen werden oder ob bestimmte Maßnahmen eventuell fehlen.

In einem zweitägigen Workshop werden die aktuelle Situation sowie die gewünschte Zielsetzung mit leitenden Mitarbeitern verschiedener Hierarchieebenen und Bereichen sowie mit Mitgliedern des Betriebsrats diskutiert. Der Workshop besteht aus einer Sensibilisierungskomponente, verschiedenen Arbeitsphasen, in denen die Bewertung der Kriterienliste vorgenommen wird, sowie einer Priorisierung der Kriterien:

- Sensibilisierung: Um für das Thema Demografie Bewusstsein bei den Teilnehmern zu schaffen, werden ihnen zu Beginn des Workshops der Hintergrund und die unternehmerische Bedeutung des Projekts verdeutlicht. Anschließend folgt ein Impulsvortrag über die aktuellen Megatrends wie Digitalisierung und demografischer Wandel, um die Bedeutung des demografischen Wandels in einen größeren Kontext zu stellen.
- Arbeitsphasen: Mithilfe moderner ermöglichungsdidaktischer Methoden werden die Themen der Kriterienliste bearbeitet. Beispielhaft sind hierbei Think Pair Share und die Kraftfeldanalyse beschrieben, wobei im ersten Fall eine direkte quantitative Bewertung durch die Teilnehmer erfolgt und im zweiten Fall eine nachgelagerte Bewertung. Bei der Think Pair Share Methode nehmen die Teilnehmer zunächst in Einzelarbeit eine Ist- und Zielbewertung der zugehörigen Kriterien vor (think). Anschließend werden diese Überlegungen mit einem Partner diskutiert (pair) und der Gruppe vorgestellt (share).

In der Kraftfeldanalyse wird zunächst ein ideales Szenario zum entsprechenden Kriterium beschrieben und dokumentiert, anschließend werden unterstützende und hemmende Faktoren identifiziert. Die eigentliche Bewertung der Ist- und Zielwerte erfolgt im Anschluss durch Bepunktung der Skala.

- **Priorisierung:** Um die Kriterien zu identifizieren, die für die einzelnen Unternehmensbereiche am wichtigsten sind, erfolgt im Anschluss an die Arbeitsphasen eine Priorisierung. Dabei erhält jeder Teilnehmer drei Punkte, die er auf die Kriterien verteilen darf.

Auf Grundlage der Kombination aus quantitativen und qualitativen Ergebnissen erhält man leicht vergleichbare Resultate, die mit Hintergrundinformationen angereichert sind.

Nach der erstmaligen Durchführung von Phase I wurde zusätzlich zum Workshop und den Interviews ein ergänzendes HR-Audit eingeführt. Diese Ergänzung war nötig, weil den Interviewten und Workshopteilnehmern nicht alle Maßnahmen und Prozesse der Personalabteilung bekannt sind. Um alle vorhandenen Maßnahmen objektiv abzubilden, wurden folgende zwei Schritte durchgeführt:

- Die Experten der Personalabteilung füllen einen Fragebogen zu Prozessen und Maßnahmen der entsprechenden Kriterien aus, zusätzlich können Dokumente eingereicht werden. Die Fragebögen und Unterlagen werden analysiert und bilden die Grundlage für Leitfragen.
- In individuellen Interviews werden anschließend Hintergrundinformationen erfragt und fehlende oder

missverständliche Punkte geklärt. Auf dieser Grundlage wird – äquivalent zur Workshopbewertung – eine HR-Audit-Bewertung vorgenommen.

Die quantitativen Ergebnisse werden in einem Spinnendiagramm dargestellt (siehe Abbildung 3). Im Diagramm werden die Ist-Bewertungen aus den Workshops und den Interviews miteinander verbunden, die Ist-Bewertung des HR-Audits ist separat gekennzeichnet. Die äußere Linie verdeutlicht das Zielprofil.

3.2 Phase II: Ableitung von Maßnahmen

In der zweiten Phase werden Handlungsempfehlungen für die im ersten Workshop priorisierten Kriterien sowie die Kriterien mit der größten Ist-Ziel-Differenz entwickelt. In einem eintägigen Workshop wird mit Hilfe von vier Schritten nach passgenauen Verbesserungsmöglichkeiten gesucht:

- Zur Stimulation der Ideengenerierung beginnt der Workshop mit einem Kreativitätsspiel: Jeder Teilnehmer bekommt einen Gegenstand mit der Fragestellung „Wie kann dieser Gegenstand das Auto der Zukunft revolutionieren?“.
- Im ersten Schritt der eigentlichen Maßnahmenableitung erfolgt in Einzelarbeit ein Brainstorming. Die Maßnahmen und Verbesserungsmöglichkeiten zur Schließung der Lücke zwischen Zielvorgabe und Statusanalyse werden anschließend der Gruppe präsentiert und diskutiert. Dabei erfolgt eine Einteilung in kurz-, mittel- und langfristige Realisierungshorizonte. Im Anschluss hat jeder Teilnehmer die Möglichkeit seine zehn persönlichen Lieblingsideen zu bepunktet.

Abb. 3: Beispielhafte Darstellung der Ergebnisse der Statusanalyse und der Zielprofile



Quelle: Jeschke (2015).

- Für die zehn beliebtesten Maßnahmen werden anschließend in Gruppenarbeiten Handlungspläne erarbeitet. In diesen Handlungsplänen werden die Ideen konkretisiert, verantwortliche Personen bestimmt und Fristen definiert.
- Die ausgearbeiteten Handlungspläne werden den entsprechenden Bereichsleitern zum Abschluss präsentiert. Mit einem symbolischen „Handshake“ drückt der Bereichsleiter seine Zustimmung und Unterstützung aus.

4. Diskussion und Ausblick

Das 2-Phasen-Konzept wurde erfolgreich in vier Bereichen angewendet. Die Ergebnisse eignen sich zum Benchmarking. In den jeweiligen Bereichen wurden zum Teil unterschiedliche Kriterien im Maßnahmenworkshop priorisiert und die Ist-Ziel-Differenzen unterschieden sich teilweise deutlich. In produktionsnahen Bereichen spielte insbesondere das Handlungsfeld „Arbeitsfähigkeit“ eine Rolle, wohingegen in wissensintensiveren Unternehmensbereichen mit zum Teil sehr langen Einarbeitungszeiten das Thema „Know-how-Sicherung“ Priorität hatte. Entsprechend waren bereichsspezifische Maßnahmen notwendig, um Verbesserungen in den Bewertungen zu erlangen. Zurzeit befinden sich die erarbeiteten Maßnahmen in der Umsetzung.

Im Verlauf der Durchführung wurde deutlich, dass die Weiterentwicklung von Maßnahmen nicht ausreichend ist, um langfristige Veränderungen zu bewirken: Hierfür braucht es innovative Maßnahmen und Methoden. Ein Follow-Up-Prozess ist derzeit in der Konzeptionierung, sodass der Wirkungsgrad der Maßnahmen überprüft und das Konzept validiert werden kann.

Insgesamt wurde das aktuelle Konzept von allen Teilnehmern sehr gut angenommen. Positiv erwähnt werden kann auch, dass schon der Umstand, dass Mitarbeiter sich mit dem Thema auseinandersetzen, eine Diskussion über das Thema Demografie auslöste – der von Lewin beschriebene Prozess des „Auftauens“ war hier deutlich spürbar. Besonders die bereichsübergreifenden Arbeitsgruppen und deren Integration in den Entwicklungsprozess tragen zu einer zielführenden Diskussion und verbreiteten Akzeptanz bei. Eine weitere Erkenntnis war die große Bedeutung des Handschlags bei der Übergabe der Handlungspläne an die Bereichsleiter in Phase II, wodurch die empfundene Verbindlichkeit der erarbeiteten Handlungspläne für alle Teilnehmer deutlich wurde.

Im Verlauf der Prototypphase wurden bereits erste Anpassungen auf Grundlage einer ausführlichen Evaluation durchgeführt. Mit Blick auf das flächendeckende Roll-Out wurde das jetzige, bereits vereinfachte Konzept entwickelt (für das ursprüngliche Konzept siehe Müller et al. 2016).

Literaturverzeichnis

- Burnes, B. (2004): Kurt Lewin and the Planned Approach to Change. A Reappraisal. In: *Journal of Management Studies*, Vol. 41/No. 6, pp. 977-1002.
- Das *Demographie Netzwerk e.V.* (2012): AGE-Management. <http://demographie-wiki.de/index.php?title=AGE-Management&oldid=726>.

- Green, K.A./López, M./Wysocicki, A./Kepner, K. (2002): *Diversity in the Workplace: Benefits, Challenges, and the Required Managerial Tools*. University of Florida.
- Hafkesbrink, J./Evers, J./Knipperts, J./Spitzne, G./Wöhrmann, T. (2015): *Transition-Management-Modell „Demografischer Wandel und Innovationsfähigkeit“*. Zwischenbericht im Projekt Transdemo – Innovative Strategien zur Gestaltung des demografischen Wandels.
- Hajkowicz, S.A./Cook, H./Littleboy, A. (2012): *Our future world: global megatrends that will change the way we live. The 2012 revision*. Australia: CSIRO.
- Hamel, G. (2001): *Revolution vs. evolution: You need both*. In: *Harvard Business Review*, Vol. 79/No. 5, pp. 86-96.
- Jeschke, S. (2015): *Demographic Change 4.0. Sindelfingen: Präsentation, MO Executive Committee Production, Daimler AG*.
- Jeschke, S./Vossen, R./Leisten, I./Jooß, C./Vaegs, T. (2013): *Arbeit im demografischen Wandel: Strategien für das Arbeitsleben der Zukunft*, Aachen: Technische Hochschule Aachen Zentrum f. Lern- u. Wissensmanagement.
- Levasseur, R.E. (2001): *People Skills. Change Management Tools – Lewin's Change Model*. In: *Interfaces*, Vol. 31/No. 4, pp. 71-73.
- Müller, S./Behrens, W./Jooß, C./Stiehm, S./Richert, A./Jeschke, S. (2016): *'Fit for Demographic Change': Concept Development for Adapting to Demographic Changes in the Industry*. In: Moffett, S./Galbraith, B. (eds): *Proceedings of the 17th European Conference on Knowledge Management*, Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Müller, S./Willicks, F./Stiehm, S./Richert, A./Jeschke, S. (2016): *Demography Management in Industry 4.0: First Results of a Qualitative Study*. In: Pinzaru, F./Bratianu, C. (eds): *Proceedings of the 12th European Conference on Management, Leadership and Governance ECMLG 2016*, Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Peschner, J. (2012): *Productivity and local employment as contributors to growth: Vis-à-vis the demographic shift in the EU*. In: *Demographic change and local development: Shrinkage, regeneration and social dynamics*, OECD, pp. 291-298.
- Preißing, D. (2014): *Erfolgreiches Personalmanagement im demografischen Wandel*. München.
- Statistisches Bundesamt (2015): *Bevölkerung Deutschlands bis 2060 – 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung*. Wiesbaden, Statistisches Bundesamt.
- Weick, K.E./Quinn, R.E. (1999): *Organizational change and development*. In: *Annual review of psychology*, Vol. 50, pp. 361-386.
- Wiechmann, T./Volkman, A. (2012): *Making places in increasingly empty spaces: Causes and outcomes of demographic change in Germany*. In: *Demographic change and local development: Shrinkage, regeneration and social dynamics*, OECD, pp. 91-101.

- **Sarah L. Müller**, M.Sc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Cybernetics Lab IMA/ZLW & IfU, RWTH Aachen, E-Mail: sarah.mueller@ima-zlw-ifu.rwth-aachen.de
- **Sebastian Stiehm**, M.Sc., Forschungsgruppenleiter „Knowledge Engineering“, Cybernetics Lab IMA/ZLW & IfU, RWTH Aachen, E-Mail: sebastian.stiehm@ima-zlw-ifu.rwth-aachen.de
- **Dr. Anja Richert**, Juniorprofessorin für Agiles Management und Geschäftsführerin ZLW, Cybernetics Lab IMA/ZLW & IfU, RWTH Aachen, E-Mail: anja.richert@ima-zlw-ifu.rwth-aachen.de
- **Dr. Sabina Jeschke**, Professorin für Informatik im Maschinenbau und Direktorin des Cybernetics Labs, Cybernetics Lab IMA/ZLW & IfU, RWTH Aachen, E-Mail: jeschke.office@ima-zlw-ifu.rwth-aachen.de

UninetzPE – Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten

Jahrestagung 2016

Die Jahrestagung und der Mitgliedertag des Netzwerks für Personalentwicklung an Universitäten (UniNetzPE) fanden am 15. und 16. November 2016 an der Universität Stuttgart statt.

Das Tagungsprogramm ist abrufbar unter:
<http://uninetzpe.de/wp-content/uploads/2016/11/Programm-UniNetzPE-Jahrestagung-2016.pdf>

Jahrestagung am Dienstag, 15. November 2016, 11.00 bis 18.30 Uhr

Auf dem Programm standen Impulsvorträge zu Strategien und Evaluation von Personalentwicklung, für die wir Dr. Janet Metcalfe von vitae, Großbritannien, sowie Prof. Dr. Fred G. Becker von der Universität Bielefeld gewinnen konnten. Die interaktive Diskussionsrunde „Praxis trifft Politik“ legte dieses Jahr ihren Fokus auf das Thema „Wohin entwickeln sich die Universitäten der Zukunft und was bedeutet das für die Personalentwicklung an Universitäten?“. Anschließend wurde in Arbeitsgruppen zu aktuellen Themen der Personalentwicklung gearbeitet.

Die Jahrestagung stand PersonalentwicklerInnen aus Universitäten, Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie weiteren interessierten Personen offen.

Mitgliedertag und Mitgliederversammlung am Mittwoch, 16. November 2016, 09.00 bis 14.00 Uhr

Zu Mitgliedertag und Mitgliederversammlung waren wir die PersonalentwicklerInnen der Mitgliedsuniversitäten von UniNetzPE eingeladen. Am Vormittag wurden die Studie des Stifterverbands „Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs 2016“ sowie das Gütesiegel „HR Excellence in Research“ vorgestellt. Im Anschluss fand die Mitgliederversammlung von UniNetzPE statt.

Quelle und weitere Informationen:
<http://uninetzpe.de/aktuelles/netzwerk-tagungen/>

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen rund 120 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift „Hochschulmanagement (HM)“ für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)“ bisher rd. 170 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, **kostenlos** zum Herunterladen an. Auf unserer Website finden Sie sie, wie unten angegeben.

- **Das Hochschulwesen (HSW)** <http://hochschulwesen.info/inhaltsverzeichnisse.html>
- **Forschung. Politik – Strategie – Management (FO)**
<http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html>
- **Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)** <http://www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS.html>
- **Qualität in der Wissenschaft (QiW)** <http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html>
- **Hochschulmanagement (HM)** <http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html>
- **Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)**
<http://www.universitaetsverlagwebler.de/P-OE.html>

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter
<http://www.universitaetsverlagwebler.de>

Susanne Schulz (Hg.)
Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken
 Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken“ – unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg-Essen veranstaltete Kongress.

Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice“ Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben.

Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.

ISBN 978-3-937026-94-7, Bielefeld 2015, 269 Seiten,
 46.60 Euro zzgl. Versand

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

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



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

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

Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2016
(Vorschau)

Franz Ossing & Reinhard F. Hüttl
Wissenschaftskommunikation,
Wissenschafts-PR und Wissenstransfer
Über unscharfe Begriffsverwendungen
in der gesellschaftlichen Nutzung
wissenschaftlichen Wissens

Dana Buyx & Jutta Allmendinger:
Ethik-Richtlinien am
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung (WZB)

Wilhelm Krull
Führung und Verantwortung
in der autonomen Universität.
Erwartungen, Erfahrungen,
Enttäuschungen – und was noch?

Wolff-Dietrich Webler
Promotionsrecht für
Fachhochschulen?
Eine andere Perspektive

Hans-Gerhard Husung
Erfahrungen aus elf Jahren
Exzellenzförderung: erreichte Ziele
und künftige Erwartungen aus Sicht
der Politik

Mark Zastrow
Südkorea: Die „Chaebol“ haben das
Sagen

FO-Gespräch mit Dietmar Harhoff

Pro & Contra:
Sind Volluniversitäten noch
zeitgemäß?
(Ulrike Beisiegel/Ulrich Rüdiger)

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5+6/2016

Corinna Klodt
„Die Botschaft hör ich wohl, allein mir
fehlt der Glaube“ – Essay zur Frage nach
der Rolle des Glaubens bei der
Ausbildung von evangelischen Religions-
lehrer/innen an deutschen Hochschulen

Julia Eckel et al.:
Leistungsnachweis „Wissenschaftliches
Arbeiten“ mit verpflichtender
Forschungsarbeit im Medizincurriculum

Miriam Kehne & Carolin Köster
Expertise von Studierenden nutzen –
Entwicklung und Implementation eines
Peer-Mentoring-Konzepts im
Sportsstudium

Olivia Vrabl
Aufgaben- und Leistungsmotivation.
Wie kann verhindert werden, dass
Studierende in der Lehre und durch die
Lehre demotiviert werden?

*Nicolas Nause, Peter John & Elisabeth
Klimmek*
Lehrveranstaltungsevaluation im
geplanten Weiterbildungsstudiengang
„International Maritime Management“

Helga Knigge-Ilner & David Willmes
Anforderungen und Belastungen
im Promotionsprozess

René Krempkow
Wie viele Postdocs gibt es in
Deutschland? Drei Berechnungsansätze
und erste Ergebnisse

Sebastian Stieler
Empirische Lernzeiterfassung

Julia Schnepf & Norbert Groeben
Entwurf einer multi-methodalen
Seminar-Konzeption für die empirischen
Sozialwissenschaften

Uta Klein
Repräsentativität, Equity und Human
Rights: Diversity und Diversitykonzeptionen
an Universitäten in Kanada

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2016

Thomas Behrens
Bericht über die Tagung am
14./15.4.2016 in Essen
„Mitglieder von Hochschulleitungen
zwischen Erfolg und Scheitern“

Klaus Anderbrügge
Rückblick: Das Selbstverständnis des
Lebenszeitkanzlers

Gabriele Löschper
Es kommt auch auf die Personen an
Vortrag bei der Tagung des Vereins
zur Förderung des deutschen und
internationalen Wissenschaftsrechts
„Mitglieder von Hochschulleitungen
zwischen Erfolg und Scheitern“ am
15. April 2016 in Essen

Michael Krohn
Management studentischer
Sozialisationsrisiken als strategische
Studiengangsentwicklung

*Ewald Scherm & Benedict
Jackenkroll*
Liegt im Commitment der
Professoren der Schlüssel zur
Steuerung von Universitäten?

ZBS**Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2016
Geflüchtete in der Hochschule*Tanja Busse & Marco Bazalik*
Geflüchtete in der Beratung
– Einblicke und Ausblicke*Sarah Hostmann*
Refugees Welcome:
Das Informationsprogramm für
Geflüchtete an der Freien
Universität Berlin
– Ein Erfahrungsbericht*Susanne Preuschhoff*
Flüchtlinge auf dem Weg ins
Studium – Erfahrungen des
International Office der
Universität zu Köln*Jörn Sickelmann*
„Aber dann werde ich ja später
nicht verbeamtet!“ – Die Sorge vor
der „Verbeamtungsuntersuchung“
als Thema in der (psycho)sozialen
Beratung Studierender*Anthony Bülow*
Das Beratungsangebot an
Hochschulen in Großbritannien
– Erfahrungsbericht über einen
Aufenthalt an der Universität Cardiff*Ludger Lampen*
Die ZSB der Ruhr-Universität
Bochum wurde 50! Ein kleiner
Rückblick auf ein bewegtes Leben
(1966-2016)*Amrit Malhotra*
„Same, same but different“
Counselling International Students
– Erfahrungen aus einer Konferenz
an der Universität Bielefeld**QiW****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration**QiW 3+4/2016**
Evaluation und Wirkungen von
Maßnahmen in Lehre und
Hochschuldidaktik*Elke Bosse, Anna Heudorfer
& Eileen Lübcke*
Begleitforschung zum Qualitätspakt
Lehre als Balanceakt zwischen
Wissenschaft und Praxis*Elisabeth Wachsmuth & Jan Hense*
Wirkmodelle zur Unterstützung
der Evaluation komplexer
Hochschulprojekte*Nastasia Sluzalek, Jan Hense,
Tina Weiß & Marcus Raser*
Von den Evaluationsergebnissen zur
konkreten Verbesserung:
Pilotierung eines Online-Tools zur
besseren Verknüpfung von
Lehrveranstaltungsevaluation
und Hochschuldidaktik*Mareike Beuße, Kerstin Heil
& Stefanie Hartz*
Wer alle Bäume fürchtet, kommt
durch keinen Wald – Evaluation im
Qualitätspakt Lehre zwischen
Forschungsorientierung und
Anforderungen des
Evaluationsauftrags*Antje Nissler & Niclas Schaper*
Lehrberatung als Schlüssel für
zeitgemäße Hochschullehre?
Untersuchungsansatz zu einer Studie
zur Wirksamkeit von Lehrberatung im
Hinblick auf eine Veränderung von
Lehrkonzeptionen am Beispiel des
Projekts HD MINT*Yasmin Leibenath, Till Seipp
& Tamara Zajontz*
Konzeption und Wirksamkeit
kollegialer Formate in der
Hochschuldidaktik
Das Projekt „Kollegiales Coaching“ an
der Johannes Gutenberg-Universität
Mainz*Justus Henke*
Studienerfolgsquoten in einzelnen
Hochschulen – Ein Modell zur
näherungsweise Berechnung**Für weitere
Informationen**

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

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere Website:www.universitaetsverlagwebler.deoder wenden Sie sich
direkt an uns:**E-Mail:**
info@universitaetsverlagwebler.de**Telefon:**
0521/ 923 610-12**Fax:**
0521/ 923 610-22**Postanschrift:**
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Wilfried Müller (Hg.): Ist der Bologna-Prozess gescheitert? Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015

Der Bologna-Prozess beinhaltet die umfassendste Reform der deutschen Hochschulgeschichte. Er hat im Jahre 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung von damals 29 Wissenschaftsminister/innen europäischer Länder begonnen. Das oberste Ziel war die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit hoher Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler/innen.

Die Umsetzung hat an den deutschen Hochschulen sehr lange gedauert und vorübergehend grundlegende Mängel aufgewiesen. Heute sind einige dieser Probleme gelöst, aber beileibe nicht alle. In diesem Band wird in den folgenden Schwerpunkten eine Standortbestimmung vorgenommen:

- Studieren im Europäischen Hochschulraum
- Modularisierung
- Employability
- Internationale Mobilität der Studierenden
- Akkreditierung
- Akteurkonstellationen der Reform



Die Autorin und die Autoren dieses Buches haben sich in verschiedenen Funktionen der Hochschulforschung, -didaktik, -politik und des Hochschulmanagements über mehr als 15 Jahre mit der Bologna-Reform auseinandergesetzt. Ob die Bologna-Reform gescheitert ist, ist angesichts der Komplexität der Thematik und der unvollständigen Datenlage nicht einfach zu beantworten. Sie wagen eine Zwischenbilanz, angereichert durch wissenschaftliche Erkenntnisse und *eigene Erfahrungen*.

ISBN: 978-3-946017-04-2, Bielefeld 2016, 143 Seiten, 26.90 Euro zzgl. Versand

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

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