



JJOURNAL

HOCHSCHULDIDAKTIK

Sommersemester 2003

Lehr- & Beratungsangebote

Infos

Tipps

Themen



14. Jg. Nr. 1
März 2003
ISSN 0949-2429

www.hdz.uni-dortmund.de

Editorial Sigrid Metz-Göckel	3
Amerikanistik interkulturell: Eine Studie zur Internationalisierung im Fach Amerikanistik Uwe Küchler	4
Perspektivenwechsel als Methode - Die Internationale Frauenuniversität ifu Carola Bauschke-Urban	6
Interkulturelle Kompetenztrainings - Was kommt nach 20 Jahren Hofstede? Susanne Preuschoff	10
Gendertrainings zur Entwicklung von Genderkompetens: Eine Herausforderung für die Leitungspersonen Sigrid Metz-Göckel & Christine Roloff & Sanaz Sattari	13
Antagonismus in pädagogischen Kooperationsbeziehungen oder Warum interprofessionelle Kooperation so schwierig sein kann Birgit Szczyrba	17
Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie: Abgeschlossen ist nicht vorbei! Christine Roloff	20
Gender in Multimedia-Projekten - Perspektiven für die Umsetzung Marion Kamphans	23
Integrationskonzept für ausländische Doktoranden Ulrike Senger	26
Die Bologna-Erklärung als Motor der nationalen Hochschulreform Gülsan Yalçın	28
Literatur-Tipp	31
Interview	32
Lehr- und Beratungsangebote für Lehrende und wissenschaftliche MitarbeiterInnen	34
Angebot für Dekane/Dekaninnen, Mitglieder von Gremien, Führungskräfte der Universität	38
Angebot für DoktorandInnen	38
Lehr- und Beratungsangebote für Studierende	39
Studiengangsbezogene Lehrangebote	43
Lehr- und Beratungsangebot für TutorInnen	43
Start in die Lehre	44
Projekte des HDZ	45
MitarbeiterInnen	47
Anmelde-Coupons	48

JOURNAL HOCHSCHULDIDAKTIK

14. Jahrgang 2003, Nr. 1

Herausgeber:
Hochschuldidaktisches Zentrum
Universität Dortmund
Vogelpothsweg 78
44227 Dortmund

Tel.: 0231/755-5526

Redaktion dieser Ausgabe:

Marion Kamphans, Marion Kettler, Sigrid Metz-Göckel, Dirk Schneckenberg, Birgit Szczyrba
Gestaltung/Layout: Roswitha Skonieczny

EDITORIAL

W

ir müssen andere sein, um wir selbst sein zu können, lautet eine provozierende These von G. H. Mead zur Perspektivenübernahme und Subjektkonstitution. Und es ist normal verschieden zu sein, fügen wir hinzu. Wir wissen aber noch nicht, wie verschieden wir sind. Und in dieses ‚wir‘ sind Menschen einbezogen, die wir noch gar nicht kennen, aber kennen könnten. Subjektivität entwickelt sich durch die Übernahme der Perspektive von konkreten und allgemeinen Anderen und durch Anerkennung, die von Anderen gegeben wird. Beides, Subjektivität und Anerkennung sind auf Andere bezogen, die wir in unseren Horizont einschließen.

Diese Ausgabe des Hochschuldidaktik-Journals ist dem modischen Thema Diversity-University gewidmet. Nicht, dass wir es als modisch abwerten wollen, wohl aber wollen wir darauf hinweisen, dass es sich bei dem Diversity Konzept um ein theoretisch anspruchsvolles, politisch wichtiges und kulturell kompliziertes Projekt handelt, ein Projekt, das im Zusammenhang mit den Anstrengungen um eine stärkere Internationalisierung der Universität Dortmund steht.

In diesem Hochschuldidaktik-Journal wird Diversity inhaltlich und personell gewendet. Es geht nicht um die formal wichtigen Fragen von Vergleich- und Anrechenbarkeit von Studienleistungen, um Sprachkompetenz und Wissenserweiterung, sondern darum, die Entstehung dieses Wissens und die Position, von der aus es formuliert wird, zu reflektieren und zu fragen, wer ist einbezogen, wer ist ausgeschlossen.

Diversity meint Vielfalt in dem Sinne, dass die Unterschiede nicht in einem Verhältnis von Dominanz und Abweichung, Zentrum und Peripherie, normal und unnormale, nicht in einer hierarchischen, sondern horizontalen Anordnung zu sehen sind und die Potenziale aller Unterschiedlichkeiten zum Gesamtergebnis beitragen.

Wenn diese Aussage nicht trivial sein soll, dann muss der Mehrwert eines solchen Denkens benannt werden. Dies zu erreichen erfordert Wissen und Kompetenz, beides zu vermitteln ist auch eine hochschuldidaktisch relevante Frage.

Diversity meint auch, dass wir nicht vorab wissen, wer wie unterschiedlich ist, dass wir die Stereotypen beiseite legen und in einem Austausch-, Verständigungs- und Forschungsprozess diese Unterschiede erst kennen lernen und erfahren und uns dabei auch überraschen lassen.

Diversity schließt Frauen und Männer, Menschen mit verschiedenen Herkunft, Kulturen und Sprachen, sexuellen Orientierungen u.a.m. ein.

Vorgestellt werden in dieser Ausgabe des Hochschuldidaktik-Journals Arbeiten von Kollegiaten und Kollegiatinnen aus dem Promotionskolleg Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- Lernprozesse sowie von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Hochschuldidaktischen Zentrums und einer Wissenschaftlerin der Universität Heidelberg. Sie behandeln Diversity auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Kontexten, mit unterschiedlicher Reichweite:

Uwe Küchler berichtet über ein deutsch-amerikanisches Lehr- und Forschungsprojekt zur Internationalisierung der Lehre im „intercultural classroom“,

Carola Bauschke-Urban resümiert ein globale Hochschulexperiment und ein transnationales Forschungsprojekt, die ifu,

Susanne Preuschoff reflektiert ‚Internationalisierung am Standort Deutschland‘, wie in betrieblichen Teams die unterschiedlichen menschlichen Ressourcen genutzt und entwickelt werden können,

Sigrid Metz-Göckel, Christine Roloff und Sanaz Sattari berichten über Genderkonstruktionen und ein Gendertraining,

Birgit Szczyrba untersucht die Perspektivenkoordination als Kooperationsbedingung zwischen den zwei benachbarten Professionen der Lehrer und Sozialarbeiter,

Christine Roloff resümiert ein genderpolitisches Hochschulprojekt,

Marion Kamphans beschreibt, wie das Gender Mainstreaming-Konzept in die Entwicklung von Lernmodulen und Lernplattformen Eingang finden kann,

Ulrike Senger stellt ein internationales Tutorium für internationale Doktorandinnen und Doktoranden dar und Gülsan Yaçın schließt den Bogen mit einer Analyse der Bologna-Erklärung zum Europäischen Bildungsraum.

Vorgestellt wird auch eine neue Kollegin, Frau Dr. Birgit Spinath, die eine Juniorprofessur zum Institutional Research wahrnimmt, und die wir hiermit herzlich begrüßen und willkommen heißen.

Sigrid Metz-Göckel

Amerikanistik interkulturell: Eine Studie zur Internationalisierung im Fach Amerikanistik

Uwe Küchler

Häufig wird die Motivation zur Internationalisierung hauptsächlich im ökonomisch-politischen Bereich gesucht, wie der global zunehmend enger verflochtenen Wirtschaft oder den neuartigen Anforderungen des internationalen Arbeitsmarktes. Auch in der Diskussion um die Internationalisierung der Hochschulbildung findet sich eine einseitige Konzentration der Ziele und Erwartungen: ein Mehr an ausländischen Studierenden und an Austauschbewegungen soll die Hochschulen internationalisieren und ihre Attraktivität steigern. Internationale Forschungsverflechtungen, die Anzahl ausländischer Studierender und Lehrender oder die Schaffung international akzeptierter Bildungsabschlüsse genügen jedoch nicht mehr als Maßstab für die Internationalisierung hochschulischer Bildung und Institutionen.

Während internationale Studierende durch das reflektierte Erfahren des Lebens und Studierens in Deutschland - in Distanz von der eigenen Ausgangskultur - ein interkulturelles Bewusstsein erwerben können, wird die Anwesenheit internationaler Studierender von deutscher Seite aus kaum genutzt, um heimische Studierende auf die erfolgreiche Teilnahme an einer globalisierten (Lebens-)Welt vorzubereiten oder die Attraktivität der Universitäten für eine größere Zahl internationaler Studierender zu erhöhen.

Das hier umrissene Promotionsprojekt befasst sich mit der Frage, welche Ressourcen im hochschulischen Lehr-Lern-Alltag aktiviert werden können, um der Universität eine wirksamere interkulturelle Orientierung zu geben und somit zur Internationalisierung der Universitäten beizutragen. Ein Schwerpunkt dieses Projekts ist die Untersuchung interkultureller Lehrveranstaltungen. Der Wissenschaftsbereich, in dem dies durchgeführt werden soll, ist die Literatur- und Kulturwissenschaft, hier die interkulturell ausgerichtete Amerikanistik an der Universität Dortmund. Amerikanistische Lehrinhalte und Themen, speziell die Auseinandersetzung mit dem Multikulturalismus, eignen sich besonders dafür, in diesem Forschungsprojekt exploriert zu werden. Es soll aber nicht versucht werden, das deutsche und das US-amerikanische Hochschulsystem zu vergleichen, um produktive Aspekte zu übertragen (vgl. dazu Ostendorf 1994; Breinig 2001). Vielmehr geht es hier darum, die Entwicklungsbestrebungen zur Internationalisierung im Fach Amerikanistik zu dokumentieren und zu reflektieren. Um Erkenntnisse über die Chancen und Schwierigkeiten der interkulturellen Arbeit in diesem Fach zu ergründen, wird in einer Fallstudie über den Bereich Amerikanistik ein besonderes Augenmerk auf die Parameter interkulturellen Lehrens und Lernens sowie die enge Verknüpfung von Lehr-Lern-Formaten und fachspezifischen Inhalten gelegt. Das empirische Datenmaterial wird durch zweijährige teilnehmende Beobachtung und pro-

blemzentrierte Interviews erhoben und nach und nach inhaltsanalytischen Gesichtspunkten bearbeitet.

Zwar gibt es zahlreiche Überlegungen zur zukünftigen Gestaltung und Neuorientierung der Amerikanistik/American Studies (Rowe 2002, Lipsitz 2002, Pease 2002 u.a.), eine derartig empirisch gestützte Erforschung dieses Potenzials ist jedoch noch nicht versucht worden. Gerade die große Nähe zur Alltagpraxis birgt für die Internationalisierung des Faches jedoch anregende Anstöße.

In der empirischen Erhebung richtet sich das Interesse insbesondere auf die mögliche Entfaltung interkultureller Kompetenzen aller Teilnehmenden, d.h. der Studierenden und der Lehrenden. Die Internationalisierung der Hochschulen passiert nicht etwa von selbst durch die reale oder virtuelle Anwesenheit fremdkultureller Individuen. Vielmehr bedingt sie spezielles Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen bei Lehrenden wie auch Studierenden.

Internationalisierung und die Universitäten

Auf der Suche nach innovativen Lösungen und Modellen für den Umgang mit Diversität und dem Erlernen von interkultureller Kommunikation stehen die Universitäten schon heute in Konkurrenz zu privaten, teilweise internationalen Institutionen, die sich ebenfalls in forcierter Weise mit diesem Problem befassen. Eine Möglichkeit das eigene Profil zu schärfen, bietet die Exploration des interkulturellen Potenzials in den einzelnen Bereichen der Universitäten.

Notwendig ist es, in der Debatte um die Internationalisierung der Hochschulen nicht ausschließlich auf die äußeren Bedingungen zu achten, sondern vielmehr das Augenmerk verstärkt auch auf inhaltliche, didaktische und personale Gegebenheiten zu lenken. Um die Diskussion in diese Richtung zu leiten, müssen Bedingungen und Potenziale für interkulturelles Lernen auch „mit dem Blick nach innen“ erarbeitet werden.

Internationale Studierende werden ihr Studienjahr in Deutschland als um so erfolgreicher empfinden, wenn sie nicht nur passiv geduldet wurden, sondern ein echtes Interesse an ihrer Anwesenheit und ihrem Beitrag zum deutschen Hochschulalltag verspürt haben. Gleichzeitig können damit auch Interessen der deutschen Studierenden, die nicht die Gelegenheit eines Auslandsjahres nutzen können - immerhin ist das die Mehrheit - entsprochen werden.

Folglich tut es Not, auch Konzeptionen zu entwickeln, die auf die heimische Institution ausgerichtete Internationalisierungsbestrebungen explorieren und auf den verschiedenen Ebenen der Institutionen voranbringen. (Crowther u.a. 2000) Gerade mit diesen Bestrebungen

ließe sich die Internationalisierung der Universitäten und ihre Attraktivität national und international entschieden anheben. Dafür stehen einige ungenutzte Ressourcen zur Verfügung:

- Zunächst bietet ein Einbeziehen der internationalen Studierenden und Lehrenden, die sich im Rahmen von Austauschprogrammen oder Vollzeitstudiengängen an den deutschen Hochschulen aufhalten, eine ausgezeichnete Gelegenheit deren kulturelle Vielfalt und Expertise weit mehr in den akademischen Lehr- und Lernalltag einzubeziehen, als dies bisher versucht wurde.
- Die inhaltliche und didaktische Konzeption von Lehrveranstaltungen kann durch eine interkulturell orientierte Gestaltung, etwa durch bewusstes Integrieren einer interkulturellen Lektüre, die Förderung verschiedener Sichtweisen auf ein Problem und damit durch die Förderung interkultureller Perspektivenvielfalt, wesentlich zur Internationalisierung des Faches beitragen.
- Daneben bietet die Transformation der Lehr-Lernumgebung aufgrund der rapiden Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien beträchtliche Chancen für die Internationalisierung nach innen: auch hier können Lehr-Lern-Settings geschaffen werden, die durch eine kritische und zweckgeleitete Anwendung der Technologien die Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation erhöhen. Denkbar sind etwa in den Seminarablauf eingepasste Videokonferenzen, in denen mit relativ geringem technischen und finanziellen Aufwand der Gedankenaustausch mit den Autoren der Seminartexte, Koryphäen des Faches oder mit thematisch ähnlich ausgerichteten Seminaren ermöglicht werden kann.

Internationalisierung der Amerikanistik

Im Rahmen dieses Projektes werde ich die Auseinandersetzung mit der Internationalisierungsdebatte an deutschen Hochschulen theoretisch reflektieren, mich dabei nach grundsätzlichen Überlegungen jedoch gerade auf die Ebene des Faches begeben, um die alltägliche Praxis interkulturellen Lernens und Lehrens dort zu ergründen. Dabei wird ein Konzept für das Format intercultural classroom erarbeitet - eine Seminarform, bei der ein interkulturell ertragfähiges Thema mit Hilfe deutscher und amerikanischer Texte von sowohl deutschen als auch amerikanischen Lehrenden bzw. Studierenden bearbeitet wird.

Der Blick auf die geschichtliche Entwicklung und das Selbstverständnis der Amerikanistik zeigt, dass hier seit jeher ein interdisziplinärer Fokus sowohl in ihrem Forschungsobjekt als auch in ihren Methoden von größter Bedeutung war. Die ART UND WEISE der kritischen Auseinandersetzung mit Literatur und Kultur wird in der Amerikanistik den INHALTEN der Diskurse als mindestens gleichwertig angesehen. Mit einer stetigen Verständigung über die adäquate Vorgehensweise für spezifische Inhalte bietet die Amerikanistik einen reizvollen Ausgangspunkt für die Fortentwicklung des interkulturellen Lernens und Lehrens.

Hat die Disziplin Anfang bis Mitte der 20. Jahrhunderts in den USA mit dem eindeutigen Fokus auf die interdisziplinäre Erforschung der US-amerikanischen Geschichte, Kultur und Literatur begonnen (Maddox 1999), so wurde das ursprüngliche disziplinäre Interesse durch die Bürgerrechtsbewegungen der 1960er Jahre und die sich daran anschließenden Debatten etwa um Multikulturalismus, Geschlechtergerechtigkeit und political correctness radikal modifiziert. Inzwischen ist die Frage in den Mittelpunkt gerückt, wie die Lektüre und die Kritik von Texten und Kulturen verschiedener in Nordamerika lebender Bevölkerungsgruppen miteinander verbunden und zum gegenseitigen Nutzen verwoben werden könne. Im Querschnitt befasst sich die heutige Amerikanistik vor allem mit der Erkundung von mit den USA in Zusammenhang stehenden intra- oder interkulturellen Prozessen und Potenzialen. (Lenz & Milich 1995; Rowe 2002) Die textlich-reflektierte Auseinandersetzung mit Forschungsinteresse und Methoden der Amerikanistik soll nun auf eine Weise systematisiert werden, die den Transfer ermöglicht von der kritischen, lesenden Auseinandersetzung mit interkulturellen Prozessen auf textlicher Ebene auf eine lebensweltliche, alltägliche Ebene: die Erfahrungen aus dem Text sollen den täglichen Lehr-Lernerfahrungen mit Studierenden oder Lehrenden anderer Kulturen gegenüber gestellt werden. Diese Art interkultureller Betrachtung hilft dabei konstitutive Elemente dieser Kulturen zueinander ins Verhältnis zu setzen und ihre gegenseitige Bedingtheit auf eine Weise zu erfassen, die eine allein außerkulturelle oder kulturvergleichende Perspektive nicht zulassen würde.

Besonders produktiv erscheinen hierfür Seminare, die Texte dieser oft sehr verschiedenen Gruppen miteinander in Dialog bringen, anhand der kritischen Textanalyse die jeweiligen Erkenntnisse, Errungenschaften und Erwartungen vergleichen und zueinander, zur Ausgangskultur und ebenso zu der so genannten amerikanischen mainstream Kultur in Beziehung setzen.

Wird die Wiedervereinigung Deutschlands als ein bemerkenswertes und einmaliges Beispiel für den Multikulturalismus gesehen (Milich & Peck 1998), bietet sich beispielsweise in einem intercultural classroom die Gegenüberstellung von Texten etwa aus der DDR und den Südstaaten der USA an (Gerhardt 1999). Das Interesse kann aber nicht nur darin bestehen, eine Vergleichbarkeit herzustellen zwischen ähnlichen Phänomenen oder Tendenzen zweier Kulturen. Vielmehr soll auch ein Brückenschlag erfolgen zwischen der textlich-literarischen Realität und dem individuellen Erfahrungswissen, der Alltagswirklichkeit der teilnehmenden Studierenden und Lehrenden. Dabei sollen die Lehrinhalte, das Seminarformat und die medialen Möglichkeiten so aufeinander abgestimmt werden, dass Kommunikationsprozesse zwischen den Teilnehmenden begünstigt werden und damit eine Intensivierung der dialogischen Qualität des Seminars erreicht werden kann. Auf diese Weise wird ein Zugang hergestellt zur interkulturellen Dimension der Texte und die Zentralität der Dominanzkultur zugunsten einer neuen Dialogizität der Situation aufgehoben. Durch die Herausforderung eines interkulturell sensiblen und

produktiven Verhaltens entsteht ein interkultureller Dialog. Diese Art der interkulturellen Lehrveranstaltungen provoziert und inspiriert ein komplexeres Textverständnis sowie Einsichten in die literatur- und kulturwissenschaftlichen Kontexte. Sie stimuliert eine neuartige Wahrnehmung, indem sie die hermeneutischen Bedingungen bei der Analyse von „kommunikative“ Intertextualität.

Es braucht Ideen, Konzepte und Strategie, um die ungenutzte, an deutschen Hochschulen vorhandene (inter-)kulturelle Vielfalt zu nutzen. Dies bedingt jedoch eine den äußeren Modalitäten der Internationalität, Interkulturalität und Globalisierung angepassten Didaktik, der es gelingt, das kulturell 'Fremde' in die Unterrichtsstrategien einzuarbeiten und den kulturellen 'Input' der Studierenden und der Lehrenden als Lernressource zu nutzen.



Uwe Küchler ist Stipendiat im Promotionskolleg Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr-Lernprozesse am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund
e-mail: uwekuechler@web.de

Literatur

Breinig, Helmbrecht u.a. (2001): German and American Higher Education. Educational Philosophies and Political Systems. Münster: LIT.

Crowther, Paul, u.a. (2000): Internalisation at Home. A Position Paper. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).

Gerhardt, Christine (1999): Exploring Unexpected Regions: Teaching Southern Literature from an (East)German Perspective. IN: Profession, 68-78.

Lenz, Günter H. & Milich, Klaus J. (Hg.) (1995): American Studies in Germany: European Contexts and Intercultural Relations. Frankfurt/M., New York City: Campus Verlag & St.Martin's Press.

Lipsitz, George (2002): American Studies in a Moment of Danger. Minneapolis, London: U of Minneapolis Press.

Maddox, Lucy (Hg.) (1999): Locating American Studies: The Evolution of a Discipline. Baltimore, London: Johns Hopkins UP.

Milich, Klaus & Peck, Jeffrey M. (1998): Multiculturalism in Transit: A German-American Exchange. New York, Oxford: Berghahn Books.

Ostendorf, Bernd (1994): Multikulturelle Gesellschaft: Modell Amerika. München: Fink.

Pease, Donald E. & Wiegman, Rogyn (2002): The Futures of American Studies. Durham: Duke UP.

Rowe, John Carlos (2002): The New American Studies. Minneapolis, London: University of Minneapolis Press.

Perspektivenwechsel als Methode

Die Internationale Frauenuniversität ifu

Carola Bauschke-Urban

Anders als an anderen deutschen Hochschulen war bei der Internationalen Frauenuniversität ifu fast alles: Sie war eine Hochschule ausschließlich für und von Frauen, ihre Dozentinnen und Studentinnen kamen aus allen Erdteilen. Sie lehrten und forschten nicht im Rahmen eines traditionellen Fächerkanons, sondern in interdisziplinären und problemzentrierten Projektbereichen, die exklusiv für das ifu-Programm entworfen worden sind. Das Studium war in sogenannten Projektbereichen organisiert, die zu den übergreifenden Themen Arbeit, Information, Körper, Migration, Stadt und Wasser angeboten wurden. Die sechs Projektbereiche hatten jeweils unterschiedliche weltregionale Ausrichtungen und verfolgten den Anspruch, global relevante Problemstellungen zu be-

arbeiten. Das Lehr- und Forschungsprogramm wurde in international besetzten Curriculumsarbeitsgruppen entworfen. Jeweils eine internationale und eine lokale Dekanin übernahmen gemeinsam die Leitung der Studienbereiche.

Das ifu-Studium richtete sich an Postgraduierte und war nicht an Altersgrenzen gebunden, unter den Teilnehmerinnen¹ fanden sich frisch examinierte BA-Absolventinnen ebenso wie Post-Docs mit nicht unbeträchtlichen eigenen Lehrerfahrungen, bei vielen kamen noch weitere einschlägige Berufserfahrungen inner- und außerhalb des Wissenschaftsbetriebs hinzu. Das Spektrum der Disziplinen reichte von den Natur- und Technikdisziplinen über die Medizin, die Gesellschaftswissenschaften bis

zur Beteiligung von Künstlerinnen. Und zum Konzept der ifu zählte ebenfalls, akademisch ausgebildete Praktikerinnen einzubinden. Sie kamen aus den unterschiedlichsten Bereichen, viele engagieren sich haupt- oder ehrenamtlich in NonGovernmentalOrganizations. Die ifu-Teilnehmerinnen kamen aus insgesamt 105 Ländern der Welt, die meisten aus den Ländern des Südens und aus Osteuropa. Nicht ganz so breit, aber dennoch eindrucksvoll, war das Herkunftsspektrum der Dozentinnen. Sie kamen aus 60 verschiedenen Ländern, wobei der größte Teil in den Industrienationen lebt. Mit dieser heterogenen internationalen Gruppe aus wissenschaftlichem Nachwuchs und beteiligten Professorinnen wies die ifu eine besondere Konstellation auf. Anderes als bei einem Auslandsstudium kam es für die Teilnehmerinnen jedoch zu keiner direkten Berührung mit der Dominanzkultur des deutschen Hochschulsystems. Vor diesem Hintergrund wurde die ifu auch als ein „dritter Ort“ beschrieben (Neusel 2000, S. 50; Metz-Göckel 2002, S. 374-375; vergl. auch Paulus, Stanislava 2001, zit. in Metz-Göckel, ebd.). Das theoretische Konzept des „Third Space“ hat zuerst der postkoloniale Theoretiker Homi K. Bhabha entfaltet: „Hybridity is to me >the third space< which enables other positions to emerge. This third space displaces the histories that constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives[...]

The process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognizable, a new area of negotiation of meaning and representation.“ (Bhabha 1990, S. 211).

Die ifu kann als ein Beispiel par excellence für einen solchen Ort der kulturellen Vermischung gelesen werden. Sie bot die Möglichkeit, vielfältige Positionen und Perspektiven einzunehmen, um neuartige Bedeutungs- und Erkenntnisprozesse herauszubilden und zu entwickeln. Es war vermutlich einer der weitreichendsten Effekte der ifu, dass sie die Partikularität und Begrenztheit der Sichtweisen von westlich zentrierten Wissenschaftsdiskursen nicht nur theoretisch in Frage gestellt hat, sondern in ein Feld der praktischen Aushandlung und erneuten kritischen Reflexion verlagerte. Diese Prozesse spielten sich wohlgemerkt nicht in machtfreien Räumen ab.

Der Wissenschaftsforscher und ehemalige Präsident der Europa-Universität Viadrina, Hans N. Weiler forderte für die Prozesse der Internationalisierung der Hochschulen zusätzlich zu den unzweifelhaft wichtigen und formal notwendigen Aspekten wie Herstellung einer Vergleichbarkeit der Hochschulabschlüsse, Förderung der Sprachkompetenz, Erweiterung des Wissens- und Erfahrungsstandes über Praktiken anderer Kulturen etc. eine breite Diskussion über die Bedingungen der Wissensproduktion. Darin müsse berücksichtigt werden, dass der „>kulturelle Ort< und somit die normative Verfassung des Beobachters für den Prozess der Entstehung von Wissen konstitutiv ist.“ (Weiler 2002, S. 14) Als Konsequenz aus dieser Erkenntnis fordert Weiler, dass die Hochschulen zu „wirklichen Zentren kultureller Begegnung werden, an denen die Auseinandersetzungen über die Frage >whose knowledge matters?< [...] zum selbstverständlichen Alltag von Forschung und Lehre gehören.“ (Weiler 2002, S. 16)

Diese oftmals noch als randständig wahrgenommene Debatte um Dominanzen in der Wissensproduktion ist in ihren Grundbewegungen durch die gendertheoretischen Diskussionen bekannt. Die ifu hat jedoch mit ihren vielfältigen und unterschiedlichen Praktiken zur Auslotung der Frage „whose knowledge matters?“ im deutschen Hochschulkontext bislang eine singuläre und zukunftsweisende Rolle innerhalb der Diskussionen um die Internationalisierung von Hochschulen übernommen. Werfen wir noch einmal einen Blick zurück auf den ifu-Campus: Interessanterweise spielten für die interkulturellen Kommunikationsprozesse bei der ifu informelle Strukturen der Selbstorganisation, wie Sigrid Metz-Göckel (2002) sie in ihrer Analyse des „Schattencurriculums“ der ifu beschrieben hat, eine entscheidende Rolle. Zu den Gründen für diese Entwicklung zählt, dass die Struktur der Lehre bei der ifu weitgehend der Praxis eines Frontalunterrichts verhaftet blieb: Straffe Stundenpläne und in kurzer und häufiger Sequenz abgehaltene Vorlesungen setzten der interkulturellen Kommunikation in den Hörsälen Grenzen. Doch neben dieser „offiziellen ifu“ prägten engagierte und leidenschaftliche Diskussionen über Kulturalisierungen und Rassismen inner- und außerhalb des ifu-Campus das intellektuelle Klima der ifu. Im Rückblick lässt sich erkennen, dass das experimentelle Gesamtsetting durchaus Zwischenräume für produktive Wendungen dieser Kritiken ließ. Es entstand ein bemerkenswertes selbstorganisiertes Curriculum, in dem die Teilnehmerinnen ihre vielfältigen Fähigkeiten und Kritikformen einbrachten. Ein erstes vorläufiges Fazit, das aus diesen Erfahrungen bereits gezogen werden konnte, ist die Erkenntnis, dass Hochschulen künftig in der Entwicklung hochschuldidaktischer Konzepte im Kontext von Internationalisierungsprozessen stärker gefordert sind. Schon während des Pilotsemesters und im Nachlauf der ifu entwickelte sich eine lebhaftere Debatte darüber, dass interkulturelle Kommunikationsprozesse in der Wissenschaft nach mehr Gestaltung verlangen. (Kreutzner & Schöning-Kalender 2002, Madew 2001 & 2002)

Das interkulturelle Lernen bei der ifu spielte sich weniger als festes, zu den Lehrangeboten quer verlaufendes Angebot ab. Daraus ergab sich der Nachteil, dass es mehr oder weniger den persönlichen Kompetenzen und der Selbstorganisation der Teilnehmerinnen überlassen war. Die Kritik richtete sich gegen die Haltung gegenüber einer Gestaltung interkultureller Prozesse als eher zufälliges Additiv des Lehrprogramms: „Ein der Dynamik zwischen den Kulturen gewidmetes Reflexionsprogramm hätte ein größeres Gespür und mehr Achtung für das ermöglicht, was andere verkörperten. Es wäre möglich gewesen, eine interaktive, die Kulturen durchkreuzende Anordnung zu konzipieren, die farbige Frauen in ihrer alltäglichen Konfrontation mit dem Rassismus unterstützt hätte. Und den Frauen des Nordens hätte das die Möglichkeit eröffnet, für diejenigen, die dafür zahlen müssen, dass sie eine Minderheitenkultur repräsentieren, mehr Verständnis und Empathie zu entwickeln“ (Madew 2001, S. 105-106). Die bei den Beteiligten der ifu vorherrschende Auffassung, dass Dominanzdiskurse in der

wissenschaftlichen und persönlichen Auseinandersetzung in Frage gestellt werden sollten, hat zwar insgesamt dazu geführt, dass der übergreifende Diskurs der ifu durch eine Kultur der wechselseitigen Anerkennung und als Empowerment für den weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchs charakterisiert werden kann. Diese Tatache konnte (und sollte) jedoch nicht die notwendigen Auseinandersetzungen, die neben dem offiziellen Lehrprogramm zum Tragen kamen, ersetzen.

Vathsala Aithal hat darauf hingewiesen³, zu welchen Problemen die gelebte Internationalität und die Implementierung eines internationalen Ansatzes in das Curriculum mit sich gebracht haben. Die Teilnehmerinnen artikulierten heftige Kritik und Proteste an den thematischen Schwerpunkten des ifu-Studiums: Zum Beispiel hatte der Projektbereich Arbeit sein Forschungsinteresse auf Nord- und Osteuropa gelegt, - die große Mehrheit der Teilnehmerinnen in diesem Studiengang kam jedoch aus Afrika und Asien und hatte kaum Gelegenheit, eigene Fragestellungen in das Curriculum einzubringen. Als anderes Beispiel sei die Problematik im Projektbereich Körper genannt, in dem die höchste Zahl von Teilnehmerinnen aus Industrieländern vertreten war. Dort lautete die Diagnose der Teilnehmerinnen aus dem Süden: eine „Überdosis an Interesse“ an der kritischen Thematisierung von Genitalverstümmelungspraktiken in muslimischen Ländern Afrikas, einhergehend mit einer frappierenden Ignoranz gegenüber einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den großen Menschheitsproblemen der Gegenwart: Hunger, Unterernährung und medizinische Unterversorgung. (Madew 2000, Aithal 2002) Am Projektbereich Migration kritisierten die Teilnehmerinnen aus dem Süden, dass dort vor allem die Migrationsbewegungen nach und innerhalb von Europa Gegenstand des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses waren, während von den Erschütterungen Afrikas durch die Migrationsbewegungen innerhalb des Kontinents keine Notiz genommen wurde. (Schöning-Kalender 2002) Der Perspektivenwechsel zu einem internationalen und interkulturellen Wissenschaftsverständnis stellt sich als ein hoch komplexer Vorgang dar, in dem die Auseinandersetzungen um kulturelle Dominanz und Definitionsmacht eine zentrale Rolle spielen.

Eine weitere Gradwanderung, die die ifu beschritten hat, war die Suche nach Lösungsansätzen an den Grenzen und im Überschreiten der Disziplinen. Die Umsetzung von interdisziplinären Studienprogrammen, war mit einem hohen Anforderungsprofil an alle Beteiligten verbunden. Ein Überschreiten der Grenzen der eigenen Fachwissenschaft fordert, ähnlich wie die interkulturelle Kommunikation, die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel und die Fähigkeit, sich von der Vorstellung zu lösen, dass der mainstream der eigenen Disziplin über eine exklusive Definitionsmacht darüber verfügt, welche wissenschaftlichen Maßstäbe gelten, um einen Ansatz als „gut“ einzuschätzen (Kunst 2002, S. 149).

Für einen Einblick in die Forschungsprojekte, die in Gruppen- und Einzelarbeiten zum Abschluss des Pilotsemesters erstellt wurden, seien hier einige Beispiele genannt. Aus der Zusammenarbeit von Medizinerinnen, Informatikerinnen und Kommunikationsexpertinnen ent-

stand beispielsweise ein „Telehealth“-Projekt für eine Inselregion im Südpazifik, das nun einen Teil der medizinischen Grundversorgung abdecken kann. (Kerr & Mätschke 2002, S. 253-255) Ein weiteres problemzentriertes Forschungsbeispiel, das bei der ifu umgesetzt werden konnte, ist eine Regenwassernutzungsanlage durch eine Ingenieurin aus Tansania, die ein regionales Umweltamt für eine größere Region leitet. Mit ihrem Projekt können nun mehrere Schulen in ihrem Distrikt mit sauberem Trinkwasser versorgt werden. Ein anderes Produkt von ifu-Teilnehmerinnen während des ifu-Semesters ist die Filmproduktion einer zwölfköpfigen Wissenschaftlerinnengruppe aus vier Kontinenten über Migrantinnen als Unternehmerinnen. Der Film „Being her Own Boss“ dient inzwischen als einschlägiges Informationsmaterial für Migrantinnen, die in Deutschland eine Firma eröffnen wollen. Der Entwurf einer Frauenuniversität wurde ursprünglich als Mittel einer beschleunigten Verbesserung der Repräsentanz von weiblichen Wissenschaftlerinnen an den deutschen Hochschulen seit Mitte der 90er Jahre vorgeschlagen und diskutiert (z.B. Wetterer 1993). Es ging den Hochschulplanerinnen aber nicht ausschließlich um eine quantitative Anhebung des Frauenanteils in der Wissenschaft. Ziel war es auch, die Genderperspektive übergreifend in wissenschaftliche Fragestellungen einzubeziehen. Es stellte sich heraus, daß das monoedukative Arrangement der ifu in mehrfacher Hinsicht eine Öffnung für die Perspektive auf Differenz entwickeln konnte: Die ifu richtete sich zwar ausschließlich an Wissenschaftlerinnen, aber sie brachte keine Geschlechtsuniformität hervor. Das gleichgeschlechtliche Setting der Frauenuniversität unterstützte vielmehr das Verlassen binär konstruierter Genderidentitäten. Die temporär hergestellte, ausschließlich mit weiblichen Wissenschaftlerinnen ausgestattete Lehr-Lernsituation bot eine Fülle von zu besetzenden Handlungsmustern, die für Frauen in gemischt geschlechtlichen Gruppen nicht oder nur erschwert zugänglich gewesen wären.

Der Verlauf der ifu hat gezeigt, dass das weitreichende theoretische Konzept der ifu, Gender als eine zentrale Kategorie in die Forschungsperspektiven einzuführen, durch die Kategorie „Ethnizität“ im Kontext einer Internationalisierung von Wissensproduktion ergänzt werden muss. Eine zeitlich fast parallele Diskussion in der (verzögerten) deutschsprachigen Rezeption von postkolonialen Gendertheorien, die zum Teil bereits in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts artikuliert wurden, zeigen ebenfalls, dass es sich bei den sozialen Kategorien „Rasse“ und „Ethnizität“ nicht um ein additives Element der Gesellschaftsanalyse handelt, sondern ebenso wie die Kategorie „Geschlecht“ die Gesellschaftsfundamente durchzieht. (z.B. Gümen 2001; Gutierrez-Rodriguez 1999, 2000).

Die ifu kann in ihrer Anlage als ein Mentoringprogramm für Nachwuchswissenschaftlerinnen aus aller Welt im Großmaßstab beschrieben werden. Das Programm des Mentoring und Networking konnte sich als bemerkenswert langlebiges, selbstorganisiertes System herausbilden. Bis heute werden wissenschaftliche Kontakte in alle Kontinente über die Internetpräsenz der ifu im virtuel-

len Netzwerk „vifu“ (virtuelle Internationale Frauenuniversität) gepflegt. Das monoedukative Setting der ifu bewirkte ein Empowerment für Nachwuchswissenschaftlerinnen weltweit, das sich auch in der rückblickenden Einschätzung über die Frauenuniversität in der Evaluation der ifu ausdrückte.⁴

Die ifu hat zweifellos zu einer Belebung der inländischen Debatten um die Internationalisierung von Hochschulen beigetragen. Sehr ähnliche Diskussionen werden in der interkulturellen Bildungsforschung unter Einbeziehung der Genderperspektive in den USA durch die Critical Race Theory (Bernal Delgado 2002) und die Critical Race Methodology (Solorzano & Yosso 2002) geführt, vergleichbare Reformansätze wurden auch von Inayatulla & Gidley (2000) beschrieben.

Vorläufig lässt sich festhalten, dass die ifu ein Programm entwickelt hat, das es sich zum Ziel setzte, aus einem euro- und nordamerikazentrischen Partikularismus in der Wissensproduktion herauszutreten. Für die Diskussion der Internationalisierung von Hochschulen und Wissensproduktionen in diesem Land war auch die Vorstellung neu, dass der bei der ifu erprobte globale Wissensaustausch nicht nach dem Einbahnstraßenprinzip (the „West“ and the „Rest“) verlaufen sollte. Es wurde deutlich, dass um die Anerkennung von Differenz und die Kritik an kulturellen Dominanzen und davon abgeleiteter Definitionsmacht hart gerungen werden muss. Die ifu war zwar ein zeitlich begrenztes Projekt, für die Reflexion weltweiter Wissensproduktion im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen hatte sie jedoch eine weiter reichende Bedeutung. Die Erkenntnis, dass eurozentrische Erklärungsmuster nicht in der Lage sind, die ganze Welt zu deuten, konnte um die Erfahrung ergänzt werden, dass der kulturelle Perspektivenwechsel im Weltmaßstab ein intelligentes – und noch längst nicht abgeschlossenes – Programm gegen den so viel beschworenen „brain-drain“ ist.

1 Aufgrund des heterogenen Qualifikationsprofils der Beteiligten wurde bereits zu Beginn des Pilotsemesters von den zum ifu-Studium ein-

geworbenen Nachwuchswissenschaftlerinnen eine Kritik an der Bezeichnung „Studentin“ artikuliert und stattdessen der Begriff „Teilnehmerin“ geprägt, den ich hier übernehme.

2 Weiler zitiert den Aufsatz „Whose knowledge matters?“ der Wissenschaftsphilosophin Sandra Harding. In: Harding, Sandra (1986): *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.

3 Vgl. den Redebeitrag auf der internationalen Konferenz „Rethinking University“, <http://www.vifu.de/ifu-today/ifu-doku/index.html> [Zugriff: 20.02.2002]

4 Waren die ifu-Teilnehmerinnen zu Beginn des ifu-Studiums an der Frauenuniversität dem monoedukativen Setting gegenüber skeptisch bis zurückhaltend eingestellt, bewerteten sie zum Ende des Pilotsemesters mit großer Mehrheit das Studium an der Frauenuniversität als positive Erfahrung (Metz-Göckel 2002).

Carola Bauschke-Urban, M.A. (Soziologie- und Anglistikstudium in Hannover und Bristol), Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung im Promotions-Kolleg „Wissensmanagement und Selbstorganisation“, Dissertation über die Absolventinnen der Internationalen Frauenuniversität. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Postcolonial Studies, Genderforschung.
e-mail: bauschke.urban@t-online.de

Literatur

Bhabha, Homi K. (1994): >The Third Space<; in: Jonathan Rutherford (Hg.), *Identity*, London, S. 207-221

Delgado Bernal, Dolores (2002): *Critical Race Theory, Latino Critical Theory, and Critical Race-Gendered Epistemologies: Recognizing Students of Color as Holders and Creators of Knowledge* in: *Qualitative Inquiry*, Volume 8, Number 1, S. 105-126

Gümen, Sedef (2001): *Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie „Ethnizität“*, in: HARK, SABINE (Hg.): *Dis/Kontinuitäten*. S. 136-153

Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación (2000): *Fallstricke des Feminismus. Das Denken „kritischer Differenz“ ohne geolpolitische Kontextualisierung*. in: *Polylog*. <http://www.polylog.org/them/1.2/asp3-de.htm>. [Zugriff: 20.02.2002]

Inayatullah, Sohail und Gidley, Jennifer (2000): *The University in Transformation. Global Perspectives on the Futures of the University*. Westport/London (Bergin & Carvey)

Internationale Frauenuniversität, Hg. (2001): *Dokumentation der internationalen Konferenz „Rethinking University“* am 31. 5. und 1. 6. 2001, <http://www.vifu.de/ifu-today/ifu-doku/index.html> [Zugriff: 20.02.2002]

Kerr, Carolyn & Mätschke, Elke: *Building Virtual Communities. The Case of a Telehealth Project from the South Pacific*. in: Floy, Christiane u.a. (Hg.): *Feminist Challenges in the Information Age*. Opladen, S. 255-267

Kreutzner, Gabriele & Schöning-Kalender, Claudia (2002): *Akademische Kultur anders gestalten: Interkulturalität als unvollendetes Projekt*. In: Neusel, Aylâ und Poppenhusen, Margot: *Universität Neu Denken*. Opladen, 203-218

Madew, Melinda (2002): *Herausforderung Interkulturalität*. In: Neusel, Aylâ und Poppenhusen, Margot: *Universität Neu Denken*. Opladen, S. 219-231

Madew, Melinda (2001): *Die Internationale Frauenuniversität – eine Perspektive aus dem Süden*, in: *Feministische Studien*. 19. Jg. Mai 2001: 102-106

Metz-Göckel, Sigrid u.a. (2002): *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung*. Opladen

Mohanty, Chandra (1984): *Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses*, *Boundary Two*, 12, 2/13, 1 (Spring/Fall pp. 333-357)

Neusel, Aylâ und Poppenhusen, Margot, Hg. (2002): *Universität Neu Denken*. Opladen

Neusel, Aylâ, (2002): *Rethinking University oder Nachdenken über die ifu 2000*. In: *Zeitschrift für Frauen und Geschlechterforschung*. 20. Jahrgang, Heft 3, S. 150-156

Neusel, Aylâ, Hg. (2000): *Die eigene Hochschule*. Opladen

Schutte, Ofelia (1998): *Cultural Alterity: Cross-Cultural Communication and Feminist Theory in North-South Contexts*. In: *Hypathia*. Vol. 13, No. 2, S. 53-73

Solórzano, Daniel G. und Yosso, Tara J. (2002): *Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Educational Research*. In: *Qualitative Inquiry*, Volume 8, Number 1, pp. 23-44

Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): *The Postcolonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. New York.

Weiler, Hans N. (2002): *Wissen, Herrschaft und Kultur. Die internationale Politik der Wissensproduktion und die Zukunft der Hochschulen*. Festvortrag anlässlich der Konferenz „Rethinking University“ am 31. Mai 2002 in Berlin. Internetdokumentation: <http://www.vifu.de/ifu-today/ifu-doku/index.html> [Zugriff: 20.02.2002]

Wetterer, Angelika (1993): *Die Frauenuniversität – Überlegungen zu einer paradoxen Intervention*. In: Arndt, Marlies u.a. (Hg.): *Ausgegrenzt und mittendrin: Frauen in der Wissenschaft*. Berlin, S. 189-198

Interkulturelle Kompetenztrainings - Was kommt nach 20 Jahren Hofstede?

Susanne Preuschoff

Hintergrund und Handlungsbedarf

Die Notwendigkeit zur Internationalisierung begegnet vielen Unternehmen nicht nur auf ausländischen Märkten, sondern aufgrund veränderter KundInnen- und ArbeitnehmerInnenstrukturen ebenfalls auf dem Binnenmarkt. Große Unternehmen versuchen diesen Anpassungsprozess seit langem zu gestalten und besitzen auch die notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen. Kleinere und mittlere Unternehmen benötigen von außen für ihren spezifischen Bedarf praktische Anleitungen, wie z.B. Veränderung der Stellenanzeigen, Trainings für das Serviceteam, interkulturelle Anleitung für den Außendienst und Gestaltungsempfehlungen für die Anpassung innerer Arbeitsabläufe etc. Da zur Zeit etwa 80% der Arbeitsplätze in der Privatwirtschaft von mittelständischen Firmen angeboten werden, besteht ein nationales Interesse, deren Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit nicht nur zu erhalten, sondern sogar zu stärken.

Klimecki und Probst sprechen von „Fit-Problematik“, die zu Brüchen in der Unternehmensentwicklung führen kann, wenn es den Unternehmen nicht gelingt Lernmodelle zu entwickeln, mit denen die Handlungskompetenzen den jeweiligen Handlungsfeldern angepasst werden, hier dem internationalen Geschäftsumfeld. Aber was muss gelernt werden, um im Zeitalter der Globalisierung zu bestehen? Immer mehr ist davon die Rede, dass die Betonung statischer geographischer Kulturgrenzen ausgedient hat und damit auch die bisher gängige Praxis der interkulturellen Trainings¹. Die geographische Herkunft des Einzelnen, so kristallisiert sich heraus, ist nur noch eine Variable unter vielen. Das Bedürfnis, Gemeinsamkeiten zum Gestalten der multikulturellen Herausforderungen zu finden und hierfür auch jede einzelne MitarbeiterIn in die Pflicht zu nehmen, ist der Trend. Die Veröffentlichungen von Hall, Trompenaars und Hofstede bieten keine ausreichenden Erklärungsmodelle mehr für die heute benötigte interkulturelle Kompetenz. „Händeschüttelnde Japaner und kenianische Feministinnen werden vom Gros der Interkulturalisten ausgeblendet. Stereotype oder Banalitäten über andere Kulturen werden in pseudowissenschaftliche Gewänder gepackt, mit einem psychologischen Experiment hier und einer Umfrage dort untermauert und zur Krönung mit Zitaten von Kulturautoritäten wie Konfuzius, de Toqueville oder Max Weber versehen. Der Fokus liegt auf Unterschieden, nicht Gemeinsamkeiten zwischen Gruppen. Im gleichen Zuge werden andere Gesellschaften mystifiziert. (...) Gebetsmühlenartig wird die unterschiedliche Logik zwischen Ost und West beschworen. Heraus kommen umwerfend idiotische Statements wie „Ostasiaten haben ein schnelleres Auffassungsvermögen“ (Trompenaars & Hampden-Turner) oder „Asiaten können nicht in Gegensätzen denken“ (Marijke de Mooij). Studien, die zu gegen-

teiligen Ergebnissen gelangen finden wenig Gehör. Eine kritische interkulturelle Psychologin, Rose Garrot, bescheinigt der Forschung den Tiefgang eines Kartoffelchips.“ (Breidenbach & Nyíri, 2001)

Um jedoch die Angemessenheit interkultureller Kompetenztrainings differenziert zu bewerten, müssen aus meiner Sicht zunächst die Begriffe „Kompetenz“, „landeskulturbestimmende Faktoren“, und „interkulturelle Kompetenz“ besprochen werden. Kurz dargestellt werden im Weiteren die beiden bisher wesentlichsten Werkzeuge der interkulturellen Kompetenzvermittlung, das Training (off the job) und das sogenannte Coaching (on the job). Im letzten Teil werden die Ziele der heute angewendeten Trainings in einen zeitgemäßen Zusammenhang gestellt und aufgrund dessen bewertet. Abschließend wird der Versuch eines Ausblickes unternommen.

1. Begriffsbestimmung

Kompetenz

Der Begriff Kompetenz ist in höchstem Maße unbestimmt, dennoch hat er Konjunktur. In Stellenanzeigen wird eine immer größere Vielfalt von Kompetenzen gefordert, Arbeitsplatzbeschreibungen werden aufgrund der sich verändernden Umweltbedingungen im Hinblick auf die notwendigen Kompetenzen neu evaluiert, Kompetenz-zentren werden eingerichtet und vom Kindergarten an sollen fachübergreifende Kompetenzen in verstärktem Maße vermittelt werden. Der Grund hierfür ist, dass sich der gängige Kompetenzbegriff stärker auf die Persönlichkeitsentwicklung als auf den Handlungssteuerungsprozess bezieht. Kompetenzen liefern die Basis für das Generieren oder „Erfinden“ von Aktivitäten; sie ermöglichen einen flexibleren Umgang mit den jeweiligen situativen Bedingungen einer Problemsituation. Es geht also nicht um die bloße Kenntnis eines Sachverhalts, sondern komplexer gesehen um das Management einer Situation, in der die Kenntnis um die spezifische Problematik die Grundlage bildet.

Landeskulturbestimmende Faktoren

Auslandsorientierung bedingt eine Konfrontation mit anderen Landeskulturen und Management- bzw. Arbeitsstilen. Aufgrund ihrer Andersartigkeit provozieren landeskulturüberschreitende Interaktionen zunächst Stereotypen als natürliche Reaktion zur Komplexitätsreduzierung. Die wohl bekanntesten Modelle hierzu liefern Hofstede, Hall und Trompenaars: Hofstede entwickelt einen systematischen Ansatz zum Vergleich von Landeskulturen, indem er fünf Kulturdimensionen misst: Unsicherheitsvermeidung, Machtabstandstoleranz, Individualismus,

Maskulinität vs. Feminität und Langfristorientierung. Hall und Hall entwickeln landeskulturelle Dimensionen, die Aspekte von Raum, Zeit und Kontext berücksichtigen. Sie kommen zu dem Schluss, dass es Länder mit stark kontextgebundener Kommunikation (z.B. Japan) und Länder mit geringer kontextgebundener Kommunikation gibt (z.B. Deutschland) – „high and low contexts“. Trompenaars und Hampden-Turner/Trompenaars differenzieren Landeskulturen anhand von sieben Dimensionen, die u.a. Aspekte wie Universalismus, Individualismus, Integration, Außenorientierung, Status, Zeit und Hierarchie abdecken.

Interkulturelle Kompetenz

In der unternehmerischen Praxis dieses Forschungsfeldes wird der Begriff „interkulturell“ zur Beschreibung einer Handlung im Spannungsfeld verschiedener Nationen verwendet. Auf Basis der vorangehenden Begriffsbestimmungen ist dies aber zu eng gefasst. Der Begriff meint ein Agieren zwischen vorher definierten Gruppen wie z.B. Frauen und Männer, TechnikerInnen und SoziologInnen usw. „Interkulturell kompetent“ wird ein Mensch jedoch nur dann, wenn er die Fähigkeit besitzt, seine spezifischen Kenntnisse über die entsprechende Gruppe für den Einzelfall immer wieder in Frage zu stellen, den Dialogpartner als strategisch handelndes Individuum zu erkennen und Gemeinsamkeiten situationsgemäß hervorzuheben - zum Wohle der jeweiligen Gruppe, Organisation etc.

Die gängigste Art und Weise, um bei Bedarf MitarbeiterInnen gezielt „interkulturelle Kompetenz“ mit landeskundlichem Schwerpunkt zu vermitteln, stellt das klassische Training (off the job) und das Coaching (on the job) dar.

2. Gängige Werkzeuge interkultureller Kompetenzvermittlung

Klassisches interkulturelles Training (off the job)

Die interkulturellen Trainings mit landeskundlichem Schwerpunkt, die in Deutschland durchgeführt werden, werden im Durchschnitt von einem oder zwei Trainern geleitet und dauern als Blockseminare zwei bis drei Tage. Es nehmen in der Regel zehn bis zwölf TeilnehmerInnen teil, die meist aus einer Landeskultur stammen und die auf einen beruflichen Aufenthalt im Ausland vorbereitet werden sollen. Die Konzepte dieser Trainings setzen sich aus den bekannten theoretischen Ansätzen zusammen, wobei das Bewusstmachen eigener landeskultureller Verhaltensmuster und Wertvorstellungen den größten Stellenwert ausmacht. Es werden neben anderen Informationen besonders häufig soziale Verhaltensregeln und Kulturstandards des Gastlandes vermittelt.

Weitere Schwerpunkte liegen in der Thematisierung von fremdkulturellen Vorurteilen und Stereotypen sowie der Verbesserung der Kenntnisse über nonverbale Kommunikationsformen. Diese Inhalte werden durch Diskussionen in der Gruppe, Fallstudien und Rollenspiele mit nachfolgendem Feedback verdeutlicht.

Coaching (on the job)

Die Personalentwicklung „on the job“ bedeutet in diesem Forschungsfeld nicht, dass die Menschen während der Arbeit sich selbst überlassen werden. Sie führt am effektivsten zu interkultureller Kompetenz mit landeskundlichem Schwerpunkt, wenn der Lernprozess der MitarbeiterInnen zielgerichtet durch interkulturelle Trainings vorbereitet und durch ein Coaching begleitet wird. Interkulturelles Coaching bedeutet üblicherweise eine Art „Prozessberatung“. Hier werden bi- oder multinationale Arbeitsgruppen während ihres Agierens am Arbeitsplatz von einem interkulturell kompetenten Beobachter oder einer Beobachterin begleitet. Die Beobachtungen werden anschließend für alle transparent ausgewertet (vgl. Kühlmann & Stahl, die in diesem Zusammenhang den Terminus „Kulturcoach“ einführen). Der hier verwendete Coaching-Begriff unterscheidet sich klar von dem in der deutschen Wirtschaft verbreiteten Coachingverständnis, das darin besteht, dass ein/e schon seit längerer Zeit entsandte/r KollegIn der jeweiligen Fachabteilung vor Ort die Betreuung des Neuankömmlings übernimmt. In Fachkreisen wird dies **kritisch als „der Blinde führt den Blinden“ betrachtet.**

3. Resümee und Ausblick –

Was kommt nach 20 Jahren Hofstede?

Klassische interkulturelle Kompetenztrainings mit landeskundlichem Schwerpunkt werden ihren Stellenwert nicht verlieren, wenn es darum geht, Menschen auf einen Auslandsaufenthalt vorzubereiten. Es gibt Verhaltensformen, deren spezifische Kenntnis für jede Landeskultur unabdingbar sind. Hier wird sowohl das Training als auch das Coaching eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung behalten. Zwei wichtige Trends zur Veränderung „interkultureller Kompetenztrainings“ sehe ich jedoch:

1. Vor allem in Zeiten umkämpfter Märkte wird die Verpflichtung zur interkulturellen Kompetenzentwicklung zunehmend eine Aufgabe jedes Einzelnen werden, die die eigene Wettbewerbsfähigkeit bestimmt. „Interkulturelle Kompetenzen“ gewinnen an Bedeutung für die Beschäftigungsfähigkeit auf dem heimatlichen Arbeitsmarkt. Unternehmen verschieben die Verantwortung hierfür auf die MitarbeiterInnen.
2. Die Bedeutung der Kulturkontrastierung in Trainings löst sich auf. Die Nachfrage nach der Ausbildung von grundlegenden „Schlüsselkompetenzen“ sowie sozialer Kompetenzen wie der Fähigkeit des Zuhörens, dem Interesse an dem/der einzelnen GesprächspartnerIn und die jeweils zugrundeliegenden „Kulturen“ wird ein Muss. Die Suche nach Gemeinsamkeiten zwischen denen in einer Gruppe arbeitenden Menschen wird unabdingbar, und das absolute Minimum wird das Beherrschen einer gemeinsamen Sprache in der Kommunikation sein, auf die man sich in immer mehr Kontexten verständigt: die englische Sprache.

An dieser Stelle knüpft die aus Amerika stammende Diskussion über Diversity Management an, die jedoch in der hiesigen wissenschaftlichen Landschaft bisher unge-

nügende theoretische Anknüpfung gefunden hat. „Hände-schüttelnde Japaner und kenianische Feministinnen“ zeigen die Grenzen gängiger Kulturstereotypen auf. Vielleicht kann die Kulturdefinition Hofstede aber einen Anker für eine theoretische Anbindung von Diversity Management darstellen.

1 Die Autorin versteht im Rahmen ihres Forschungsvorhabens „Kultur“ im Sinne von Hofstede (1993, S. 307). „Kultur“ ist für ihn die mentale Programmierung, die die Mitglieder der einen Gruppe oder Kategorie von Mitgliedern einer anderen unterscheidet. Wird im Folgenden „Kultur“ im Sinne von Nationalität verstanden, wird dies entweder näher präzisiert, oder der Begriff „Landeskultur“ verwendet.

Susanne Preuschoff M.A., Studium der Sinologie, Germanistik und Volkswirtschaftslehre, seit 1994 Geschäftsführerin der Deutschen Asia Pacific Gesellschaft e.V., Gründerin der Diversity Management GbR 2002, Stipendiatin des Promotionskollegs „Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernprozesse“ des HDZ Dortmund und der Hans Böckler Stiftung. susanne.preuschoff@dapg.de

Literatur

Arbeitsgemeinschaft selbständiger Unternehmer e.V. (ASU): Offener Brief an Bundeskanzler Gerhard Schröder zur Novellierung des Betriebsverfassungsgesetzes, in: FAZ, 21.6.2001.

Klimecki, Rüdiger G. & Probst, Gilbert J.B.: Interkulturelles Lernen. In: Globalisierung der Wirtschaft – Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre. Hrsg. v. Matthias Haller u.a., Bern/Stuttgart/Wien, 1993, S. 243-272.

Breidenbach, Joana & Nyíri, Pál: Interkulturelle Kompetenz als Business. In: Organisationsentwicklung, 4, 2001, S. 72-73. <http://soz.ganymed.org/texte/kompetenz.shtml> (gesehen am 28.2.2003)

Krapp, Andreas & Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie; 4., vollständige überarbeitete Auflage, Weinheim 2001, S. 22.

Hofstede, Geert: Interkulturelle Zusammenarbeit; Kulturen – Organisationen – Management. Wiesbaden, Gabler 1993.

Hall, Edward T. & Hall, Mildred R.: Understanding Cultural Differences, Yarmouth, 1990.

Hampden-Turner, Charles & Trompenaars, Fons: Mastering the infinite game. Oxford, 1997. Trompenaars, Fons: Riding the Waves of Culture. Understanding Diversity in Global Business, London, 2000.

Wohllaib, N.: Schlaflos im Reich der Mitte. Arbeitschancen für Ingenieure in China. In: VDI nachrichten, 28.2.2003, Nr. 9, Ingenieurkarriere, S. 8.

Konradt, Udo & Behr, Blanka: Interkulturelle Managementtrainings: Eine Bestandsaufnahme von Konzepten, Methoden und Modalitäten in der Praxis. AOM Berichte des Lehrstuhls für Arbeits-, Organisations- und Marktpsychologie. Herausgegeben von Prof. Dr. Udo Konradt, Kiel, 1999.

Stüdlein, Yvonne: Management von Kulturunterschieden. Phasenkonzept für internationale strategische Allianzen. Wiesbaden, 1997, S. 329. Diese stellt weiter fest, dass die Unterstützung durch einen Coach sinnvoll ist, „weil nur wenige Menschen die Fähigkeit besitzen, sich während eines Lernprozesses selbstkritisch zu korrigieren, und weil auf diese Weise der Lernprozess beschleunigt werden kann.“

Bolten, Jürgen: Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkennung entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training. München, 2000, S. 75.

Kühlmann, Thorsten M. / Stahl, Günter, K: Internationale Personalentwicklung: Anspruch und Wirklichkeit. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Kulturthema Kommunikation. Inhalte-Konzepte-Funktionen. Mönchsee, 2000, S. 154.

Mendenhall, Mark & Stahl, Günter, K.: Expatriate Training and Development: Where do we go from here? Veröffentlichung in: Reader zum Hauptseminar „Interkulturelles Training and Coaching“ am Lehrstuhl für Interkulturelles Wirtschaftskommunikation in Jena. Jena, 2000, S. 82. Hier findet sich auch auf S. 85 eine Zusammenstellung der entscheidenden Vorteile des interkulturellen Coachings gegenüber interkulturellen Trainings.

Siehe hierzu auch: Henning, K. u.a. (Hrsg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit. Wissen-Innovation-Netzwerke. Berlin/Heidelberg, Springer Verlag, 2003, S. 151. <http://soz.ganymed.org/texte/kompetenz.shtml> (Zugriff: 28.02.2003)

Gendertrainings zur Entwicklung von Genderkompetenz: Eine Herausforderung für die Leitungspersonen

Sigrid Metz-Göckel & Christine Roloff & Sanaz Sattari

1. Zur Praxisrelevanz von Gendertrainings

Im Alltagsverständnis scheint es sonnenklar, dass von Geburt an entschieden ist, welchem Geschlecht ein Mensch angehört. Welchen Sinn können dann Gendertrainings haben? Was im allgemeinen Verständnis als kulturell Selbstverständlichkeit gilt, kann aus wissenschaftlicher und wissenschaftspolitischer Sicht durchaus ungeklärt sein. So werden in der Geschlechterforschung theoretische Debatten darüber geführt, was das Geschlecht ausmacht, wieweit es kulturell und sozial bestimmt ist, welche Variationsbreiten die Geschlechter im internationalen und historischen Vergleich aufweisen u.a.m. Wendet sich der Blick in die Vergangenheit und auf andere Teile der Welt, dann zeigt sich, dass von einer eindeutigen Bestimmung von Geschlechtseigenschaften und Arbeitszuweisungen nicht die Rede sein kann. Bleiben wir in unserem europäisch-nordamerikanischen Kulturkreis, so haben sich hier in den letzten Jahrzehnten Entwicklungen vollzogen, die tradierte alltagsweltliche Selbstverständlichkeiten über Geschlechterzuschreibungen und -beziehungen in Frage stellen und Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und Diskurse sind. Es lässt sich gerade hier von einer besonderen Diskrepanz zwischen dem eingeschliffenen alltagsweltlichen und dem wissenschaftlichen Wissen sprechen - von einer besonderen Diskrepanz deshalb, weil auf die Natur zurückgeführte Geschlechtseigenschaften und Geschlechterbeziehungen eine lange Tradition haben, während sich die Lebensstile beider Geschlechter im Zuge des demografischen und familiären Wandels stark verändert haben. Erkenntnisse der Geschlechterforschung, die diese Zusammenhänge untersucht, haben noch nicht in die Einstellungen und ins Alltagshandeln Eingang gefunden. Darauf reagiert die Geschlechterpolitik.

Geschlechterpolitik an der Hochschule war in den letzten drei Jahrzehnten im wesentlichen Frauenförderpolitik, ausgelöst durch das wachsende Missverhältnis zwischen der sich angleichenden Bildungsbeteiligung und Berufsorientierung junger Frauen und Männer und einem vertikal und horizontal beharrlich geschlechtersegregierten Arbeitsmarkt, zu dem auch die Hochschulen gehören. Doch stellt sich inzwischen die Frage, was der Wissenschaft und den Hochschulen entgeht, wenn sie eine potenziell gleich befähigte Hälfte der Bevölkerung in ihrer Rekrutierungs- und Förderpolitik nicht berücksichtigen.

Mit der Wende in der Frauenhochschulpolitik zum Gender Mainstreaming¹ haben sich die Parameter der Hochschulpolitik verschoben. Den Hochschulleitungen, Fachbereichs-, Instituts- und Projektleitungen ist eine neue Aufgabe und Verantwortung zugekommen, nämlich ihre Politik auf die veränderten Geschlechterverhältnisse ein-

zustellen. Der Anspruch ist, bereits im Vorfeld zu bedenken, wie Strategien, Entscheidungen und Maßnahmen zur Verfestigung oder Auflösung von Geschlechterstereotypen beitragen. Hierbei ist die Hochschulpolitik auf die Geschlechterforschung verwiesen.

Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass eine Aufgeschlossenheit der Hochschulleitungen gegenüber dem Gender Mainstreaming (im Folgenden GM) besteht, jedoch wenig Wissen und Anknüpfungspunkte gesehen werden, wie es umgesetzt werden kann (Metz-Göckel/Kamphans 2002). Die Autorinnen haben dies in die Formel „Diskursgewinn und kulturelle Resistenz“ gefasst. Mit Diskursgewinn ist ausgedrückt, dass sehr viel offener und bereitwilliger über die Möglichkeiten der Implementation von GM geredet wird, als dies im Rückblick für die Frauenfördergrundsätze galt. Das GM wird als ein Fortschritt gegenüber der Frauenpolitik betrachtet, weil es kein Geschlecht ausschließt. Die kulturelle Resistenz auch gegenüber diesem Konzept ergibt sich daraus, dass politische Vorgaben als wissenschaftsfremd wahrgenommen werden - und dies auch sind, solange nicht ihre Bedeutung für die Wissenschaft klargemacht wird (Schelhowe et al. 2002).

Die Einsicht, dass geschlechtergerechte Personalentwicklung zum Qualitätsmanagement von Hochschulen im Reformprozess gehört, ist jedoch gewachsen (Roloff 2002). In dem mehrjährigen Rektoratsprojekt „Qualität und Innovation - Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie (QueR)“² an der Universität Dortmund wurden nicht nur Gleichstellungskriterien im Sinne des GM übergreifend in die Steuerungsinstrumente der Universitätsleitung eingebracht. Vielmehr wurden aus dem konkreten fachkulturellen Kontext der Fachbereiche heraus auch dezentral ansetzende Maßnahmen implementiert, die gleichzeitig auf Qualitätsverbesserung und Geschlechtergerechtigkeit hinzielen. Erkenntnisse der Geschlechterforschung zu Studienreform, wissenschaftlicher Nachwuchsförderung oder asymmetrischen Fachwahlen werden so mit den jeweiligen Reforminteressen der Fachbereiche verbunden. Dies kann allerdings nur im Konsens und mit Zustimmung der Akteure und Akteurinnen in Hochschule und Fachbereichen geschehen. Geschlechtertrainings bieten die Möglichkeit, hierfür Wissen und Einsicht bereitzustellen und sind vor allem für die Leitungspersonen von Bedeutung.

2. Theoretische Ausgangspositionen

Seit alle formalen Barrieren im Bildungsbereich abgebaut sind und die prinzipielle Gleichheit der Geschlechter anerkannt ist, ist die institutionelle Absicherung der Geschlechterverhältnisse auch im Hochschulbereich labil geworden. Daher sind kulturelle und ad hoc

Anstrengungen erforderlich, um ungleiche Verhältnisse, denen eine wesentliche Legitimation entzogen ist, weiterhin aufrecht zu erhalten (Heintz/Nadai 1998). Diese Position entwickeln Heintz/Nadai aus einer differenzierungstheoretischen Sicht auf unsere Gesellschaft, die rechtlich keine Unterschiede zwischen Geschlechtern mehr anerkennt. Für die Aufrechterhaltung geschlechtsspezifischer Differenzierungen und Hierarchisierungen ist mehr kultureller Aufwand notwendig, weil je nach Kontext neue Begründungen und Legitimationen erfunden werden müssen. Wenn z.B. im Informatikstudium Frauen fehlen, in der Kunstgeschichte und Pädagogik Männer, Schülerinnen einen Vorsprung in der Lesekompetenz, Schüler in der Mathematik haben, letztes aber für Russland nicht gilt, wo die Mädchen besser in Mathematik sind, dann müssen jeweils andere Erklärungen und Begründungen herangezogen werden. Wenn Geschlechterdifferenzen nicht mehr formell abgesichert sind, wie stellen sie sich dann trotzdem immer wieder her?

Lorber (2002), eine der profiliertesten US-amerikanischen Geschlechterforscherinnen³, entwickelt eine andere theoretische Begründung. Sie konzipiert die Geschlechterdualität als Hierarchisierungsform, die sich als eigene Institution etabliert habe und jenseits subjektiver Selbsteinschätzung von Individuen existiere. Auch wenn sich Frauen inzwischen gleichberechtigt fühlen und sind, machen gesellschaftliche Strukturen, die sich in der akademischen Kultur, auf dem Arbeitsmarkt, in der Arbeitszuweisung an die Geschlechter, bei der Versorgung von Kindern und betreuungsbedürftigen Menschen institutionalisiert haben, sie immer wieder zu Ungleichen. Sie plädiert daher für eine degendering Strategie, die nicht mehr auf Geschlechterdifferenzen bzw. das Geschlecht Bezug nimmt, und für eine beide Geschlechter transzendierende Politikstrategie⁴. Diese Position ist theoretisch höchst voraussetzungsvoll, da sie das Wissen um die Konstruktionsmechanismen der Geschlechterdualität voraussetzt, um sie außer Kraft zu setzen.

Das Gender Mainstreaming-Konzept setzt auf Geschlechtersensibilisierung und knüpft an den neuen Institutionalismus an (Maurer/Schmid 2002), demzufolge sind die Institutionen kein festes starres Gehäuse, sondern werden ebenfalls durch das Handeln der Akteurinnen und Akteure hergestellt. Ihm werden zwei Richtungen zugeordnet, ein cultural approach und ein rational choice Ansatz. Den cultural approach „eint unabhängig aller Unterschiede der Anspruch, Institutionen nicht als rationale Problemlösungsmechanismen oder gar als das Ergebnis absichtsvoller, problemlösender Entscheidungen rationaler Egoisten zu erklären, sondern als Transformationsriemen gesellschaftlicher Werte und Ideen und deren Wahrnehmung, Deutung, Übersetzung und Realisierung durch die Menschen“ (Maurer/Schmid 2002: 17)⁵. Seine Stärke liegt darin, die Leistungen und Orientierungen der Akteurinnen und Akteure bei der Durchsetzung und Weiterentwicklung der Institutionen zu berücksichtigen. Verknüpft mit der De-Institutionalisierungsthese von Heinz/Nadai und einem interaktionistischen Verständnis von Geschlechterkonstruktionen lässt sich das GM-Konzept als kulturelle Gegensteuerung

begreifen, für die die Akteurinnen und Akteure sensibilisiert sein müssen.

Mit der Frage, wodurch sich Geschlechterdifferenzen immer wieder herstellen oder sich aufrechterhalten, wird der Kategorie Geschlecht keine Omnirelevanz unterstellt. Vielmehr kann es durchaus sachgerecht sein, dass sie im Hintergrund verbleibt und gerade nicht oder im Zusammenhang mit anderen, z.B. der ethnischen Zugehörigkeit, thematisiert wird. Gleichwohl gibt es Entwicklungen in der Geschlechter- und Institutionenforschung, die in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung sind und die – auf dem Gebiet der Geschlechterbeziehungen leicht ins Irrrationale abgleitenden – Auseinandersetzungen auf eine rationale Basis stellen können. Im Wissen um kulturelle Selbstverständlichkeiten, um großenteils einseitig veränderte Geschlechterbeziehungen, um die Beharrlichkeit institutionalisierter Geschlechterverhältnisse und einmal gewonnener Überzeugungen relevanter Anderer hat sich ein neuer Markt entwickelt, auf dem Gendertrainings angeboten und durchgeführt werden mit dem Ziel, über das GM zu informieren und für (latente) Geschlechteraspekte zu sensibilisieren.

3. Gendertraining im Kontext Hochschule

Gendertrainings, die sich zur Zeit einen Markt verschaffen, sind professionell geleitete Weiterbildungsangebote.⁶ Sie können das Ziel haben, das GM-Konzept den zuständigen Personen nahe zu bringen (Stiegler 2000). Es können auch Gendertrainings sein, die stärker an der Geschlechterforschung als an der GM-Politik orientiert sind und versuchen, die Geschlechterperspektive als Schlüsselkompetenz zu entwickeln und in die wissenschaftliche Arbeit zu integrieren. Es gibt zur Zeit unterschiedliche Konzepte, die alle noch in der Erprobungsphase sind (Burbach/Schlottau 2001, kritisch dazu Wetterer 2002). Gendertrainings haben als Zielgruppe in erster Linie die Leitungspersonen in Institutionen, für sie werden eigens zugeschnittene Workshops entwickelt. Gendertrainings sind jedoch auch ein Aufgabenfeld für die Erwachsenenbildung und für alle Personen, die in Bildungs-, Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse involviert sind. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass die im GM-Konzept vorgesehene topdown-Strategie nicht wirksam wird, wenn nicht gleichzeitig von unten oder auf anderen Ebenen engagierte Personen die Implementierung des Konzepts anregen und fortwährend begleiten. Das bedeutet, dass die Trainingsangebote sehr kontextbezogen und auf das jeweilige institutionelle Umfeld zugeschnitten werden müssen, um praxisrelevante Lern- und Umsetzungsprozesse in Gang zu bringen. Die in Weiterbildungsseminaren üblichen Phasen

- Einstimmung und Erwartung,
- inhaltliche Inputs,
- praktische Übungen,
- Reflexion und
- Feedback

müssen an den positionalen und fachkulturellen institutionellen Hintergrund der Teilnehmenden anknüpfen und die dortigen Erfahrungen einbeziehen.

So könnte eine Reflexionsübung zur sozialen Positionie-

rung und den dadurch zugeteilten Chancen, die im Zusammenhang nicht-rassistischer Bildungsarbeit konzipiert wurde, auf die Hochschulsituation übertragen werden. Diese Methode wurde vorgestellt im Gender-Kompetenz-Training von Kaschuba/Leiprecht⁷ am 1. und 2. Oktober 2002 im HDZ der Universität Dortmund. Die Teilnehmenden erhalten eine für den Kontext realistische Rollenidentität, die zunächst nur ihnen selbst bekannt ist, etwa eine Asylbewerberin aus Afrika, eine deutsche Dozentin im Erziehungsurlaub, ein Handwerker mit drei Kindern, ein türkischer Student etc. Die Positionierung wird nun so im Raum vorgenommen, dass zunächst alle eine Startposition in einer Reihe einnehmen. Es werden daraufhin Alltagssituationen beschrieben, an denen die Rolleninhaberinnen und -inhaber teilnehmen können oder nicht, z.B. eine ad hoc Reise ins europäische Ausland antreten, problemlos eine Wohnung finden, nachts im öffentlichen Verkehr unterwegs sein, etc. Diejenigen, die meinen, an den angesprochenen Aktivitäten teilnehmen zu können, machen einen Schritt in den Raum hinein, die anderen bleiben stehen. Am Schluss sind alle ungleich im Raum verteilt und haben so die ungleichen Chancen körperlich und visuell erfahren.

Auch Rollenspiele, die erlebte Situationen widerspiegeln, können für die Geschlechterfragen in der Hochschule sensibilisieren bzw. diese bearbeiten. So wurden im selben Gendertraining in Gruppenarbeit drei universitäre Alltagssituationen nachgespielt und von den übrigen Teilnehmenden beobachtet und diskutiert. Einer dieser Vorfälle betraf ein Seminar, in dem eine Studentin ihr Referat vorträgt. Sie wird durch einen Kommilitonen öfter unterbrochen, er hält sozusagen ein Gegenreferat. Der Dozent lässt diese Diskussion laufen und auch die Studentinnen, die weit in der Überzahl sind, kommen ihr nicht zu Hilfe, sondern erwarten dies vom Dozenten. Die Plenumsgruppe hatte die Aufgabe, das Verhalten der verschiedenen Akteure und Akteurinnen zu analysieren, alternative Verhaltensweisen zu entwerfen und aktives Eingreifen aller Beteiligten vorzuschlagen. Die Diskussion zeigte, dass hier die Geschlechterdimension mit der Hierarchiedimension verquickt war und außerdem (scheinbare) Kompetenzfragen eine Rolle spielten. Es fanden sich mehrere Lösungen und deutlich wurde, dass erst in der sprachlichen Bearbeitung die Geschlechterdimension überhaupt hervortrat, denn sie steckt vielfach in dem, was nicht ausgesprochen oder ausagiert wird. So gehen die Studentinnen davon aus, der Dozent unterstütze mit seiner Haltung den Studenten. Sie trauen sich die Kompetenz, ihn zu unterbrechen, nicht zu oder wollen sich diese Aufgabe nicht anmaßen, obgleich sie überzeugt sind, dass nicht der Kommilitone, sondern die Referentin inhaltlich Recht hat. Der Dozent hingegen wartet darauf, dass die übrigen Teilnehmenden sich einschalten, und ist sich seiner Rolle als steuernder Moderator nicht bewusst.

Nicht immer verläuft die Hierarchiestruktur mit der Geschlechterdimension parallel. In einer anderen Sequenz war es ein Student aus dem Nahen Osten, der eine Dozentin in der Sprechstunde bedrängte und ihre Definitionskompetenz über die Qualität seiner Arbeit nicht anerkennen wollte. Weil diese Szene mit vertausch-

ten Rollen – nämlich einer ausländischen Studentin und einem männlichen Dozenten – aufgeführt wurde, konnte im Anschluss herausgearbeitet werden, dass neben Hierarchie und Geschlecht auch Fachkultur und Ethnie und außerdem Persönlichkeitsfaktoren intervenierende Variablen in didaktischen Interaktionen sind⁸. Die beiden Beispiele sollten auch deutlich machen, wie wichtig es ist, dass Lehrende und Führungskräfte an Gendertrainings teilnehmen. Denn ihnen ist die Problematik vielfach nicht bewusst.

Zu den Gendertrainings kommen bisher hauptsächlich „Betroffene“, d.h. Frauen, die in ihrem beruflichen oder gesellschaftlichen Umfeld für die kulturelle Dimension des Geschlechterverhältnisses ein Gespür haben und sie erleben, ohne dass diese besprechbar und veränderbar ist. Sie sind also bereits sensibilisiert, während die überwiegend männlichen Führungskräfte einen solchen Erlebensdruck nicht haben. Im Gegenteil gehen sie davon aus, dass das „Problem“ ausschließlich bei den Frauen liege. Ausgangsbasis der Gendertrainings ist aber gerade die Beteiligung beider Geschlechter und die Auswirkungen ihres Verhältnisses auf die Gesamtheit der institutionellen Aufgaben. Gendertrainings sind eine Antwort auf die Suche nach einer neutralen Form der Bearbeitung dieses Verhältnisses, um die Qualität von Arbeitsprozessen und -ergebnissen und die Chancengleichheit aller daran Beteiligten gleichermaßen zu verbessern.

Im Hochschulkontext ist auch die Forschungsdimension für das GM relevant. Das skizzierte Gendertraining hatte das Ziel, das GM-Konzept im Promotionskolleg „Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernprozesse“ auf der didaktischen und inhaltlichen Ebene zu implementieren⁹. Es sollte die Kollegiaten und Kollegiatinnen zum einen in die Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in der Lehre einführen, zum anderen Grundlagen und Methoden für die inhaltliche Bearbeitung der Genderperspektive in den Promotionsvorhaben bereitstellen. Schwerpunkte waren also eine „geschlechtergerechte Didaktik“ und die „Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension“. Es bot sich die Gelegenheit, über die Genderrelevanz der Projekte und inhaltlichen Arbeiten der Teilnehmenden zu reflektieren und sich auszutauschen. Auch diese Sequenz erreichte durch die Zusammensetzung der Teilnehmenden diejenigen, die sich bereits mit diesen Fragestellungen befass(t)en. Es muss noch ein Weg gefunden werden, auch die übrigen Zielgruppen dafür zu interessieren.

4. Zusammenfassung

Gendertrainings sind Weiterbildungsangebote mit dem Ziel, Genderkompetenz zu vermitteln, d.h. Wissen bereitzustellen und Einsicht dafür zu wecken, dass Zuschreibungen und soziale Festlegungen für beide Geschlechter fortwährend erfolgen und die relevanten Akteure und Akteurinnen daran beteiligt sind. Für die Gleichstellungsstrategie des GM sind Gendertrainings ein Instrument, das auf die organisatorischen, institutionellen und inhaltlichen Bedingungen exakt zugeschnitten sein sollte, damit die Beteiligten in ihrem beruflichen Umfeld die Ansatzpunkte für Veränderungsprozesse erkennen und konkre-

te Schritte einüben können. Auf wissenschaftlicher Basis kann die Gendersperspektive neue Erkenntnisse für altbewährte Sichtweisen bringen. Die Bereitschaft dazu, die Perspektive anderer als relevant kennen zu lernen, ist allerdings eine Vorbedingung.

- 1 Das Gender Mainstreaming ist inzwischen Auflage jeder Ressortforschung. Es ist im Umfeld der Entwicklungspolitik entstanden und dann auf der europäischen Ebene weiterentwickelt und im Amsterdamer Vertrag als Richtlinie einer gemeinsamen Politik rechtlich verankert worden. Seit Kabinettsbeschluss vom Okt. 1999 wurde es als Leitlinie des Regierungshandelns der BRD übernommen.
- 2 Das Projekt wird von der Volkswagen Stiftung in ihrem Hochschulreformprogramm „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ von November 1998 bis Juli 2003 gefördert.
- 3 Judith Lorbers Werk *Gender Paradoxes* (1995) ist ins Deutsche übersetzt: *Gender Paradoxien*, Opladen 1999. Judith Lorber wird im SS 2003 Gast im Forschungsschwerpunkt Dynamik der Geschlechterkonstellationen an der Universität Dortmund sein.
- 4 Auf diese Politik des *undoing gender* kann an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen werden, sie führt ihrerseits in Sackgassen.
- 5 Sie wird von dem Rationalansatz der Rationalen Sozialtheorie (Rational Choice und Institutionenökonomik) unterschieden.
- 6 vgl. Gender Akademie Dortmund, die Gendertrainings und Gender Mainstream-Workshops anbietet. Es haben sich übrigens auch im Deutschen die Begriffe Gender und Gendertrainings eingespielt.
- 7 Das Genderkompetenz-Training fand als zweitägiges Seminar vom 01.-02. 10. 2002 im Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund statt, unter der Leitung von Frau Dr. Gerrit Kaschuba, Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V. Tübingen (TIFS), und Herrn Dr. Rudolf Leiprecht, Universität Oldenburg und Amsterdam.
- 8 Rollenspiele können die Tendenz haben, stereotype Verhaltensweisen zu generieren und damit das breite Spektrum an Charakteristika sowohl unter den Frauen wie unter den Männern einzuengen, so dass sie selbst auch reflektiert werden sollten.
- 9 Dieses Vorhaben und das Gendertraining wurden vom Rektorat der Universität Dortmund und vom Projekt „Qualität und Innovation – Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie (QueR)“ finanziell unterstützt. (Vgl. auch Metz-Göckel 2002)

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel ist Soziologie-Professorin an der Universität Dortmund und leitet dort das Hochschuldidaktische Zentrum (HDZ).

Dr. Christine Roloff ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am HDZ und hat zuletzt das Projekt „QueR- Qualität und Innovation – Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie“ an der Universität Dortmund geleitet.

Sanaz Sattari ist studentische Mitarbeiterin am HDZ, studiert Pädagogik in Dortmund und macht zur Zeit ihr Diplom.

Literatur

Burbach, Christiane/Schlottau, Heike: *Lernziel Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining*, Göttingen 2001

Hanft, Anke: *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*, Neuwied 2000

Heintz, Bettina/Nadai, Eva: *Geschlecht und Kontext. De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 1998, Jg. 27, H. 2, S. 75-93

Lorber, Judith: *Gender Paradoxes* (1995), Deutsch: *Gender Paradoxien*, Opladen 1999

Lorber, Judith: *Using Gender to undo Gender. A feminist degendering movement*. *Feminist Theory*, London 2000

Maurer, Andrea/Schmid, Michael (Hg.): *Neuer Institutionalismus. Zur soziologischen Erklärung von Organisationen, Moral und Vertrauen*, Frankfurt /M 2002

Metz-Göckel, Sigrid: *Hochschulentwicklung und Produktivität von WissenschaftlerInnen*. In: Neusel, Aylä/Wetterer, Angelika: *Vielfältige Verschiedenheiten*, Frankfurt 2000

Metz-Göckel, Sigrid: *Gender Mainstreaming als forschungs(politische) Strategie des Promotionskollegs „Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernprozesse“*. In: Roloff 2002, S. 55-74

Metz-Göckel, Sigrid/Kamphans, Marion: *Gespräche mit der Hochschulleitung zum Gender Mainstreaming*. In: *Zeitschrift für Frauenforschung/Geschlechterstudien* 2002, Jg. 20, H.3

Metz-Göckel, Sigrid/Kamphans, Marion: *Gender Mainstreaming in Hochschulleitungen von NRW. Mit gebremsten Schwung und alter Skepsis. Gespräche mit der Hochschulleitung. „Es ist auch ein Mentalitätsproblem im Kopf“*, Forschungsbericht für das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, Dortmund 2002

Müller, Ursula: *Asymmetrische Geschlechterkultur in Hochschulen und Organisationen*. In: Neusel, Aylä/Wetterer, Angelika: *Vielfältige Verschiedenheiten*, Frankfurt 2000

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

Schelhowe, Heidi/Wiesner, Heike/Kedenburg, Claudia: *Gender Mainstreaming in der Hochschullehre: Zur Dekonstruktion von Geschlecht bei der Gestaltung Digitaler Medien*, in: *Zeitschrift für „Frauenarbeit“*, Schwerpunkt „E-Learning“, 2002

Schmalzhaf-Larsen, Christa/Holzbecher, Monika: *Frauenförderung per ministeriellen Erlass: Die Grundsätze zur Frauenförderung an Hochschulen*. In: Mischau, Anina: *Frauen in Hochschule und Wissenschaft*, Baden-Baden 2000

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

Total E-Quality. Ein Prädikat für Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Total E-Quality Science Award. Verbundprojekt des Vereins total E-Quality Deutschland e.V. und der Sozialforschungsstelle Dortmund. In: *Neue Impulse* 2001, H.1, S. 20-23

Wetterer, Angelika: *Strategien rhetorischer Modernisierung. Gender Mainstreaming, Managing Diversity und die Professionalisierung der Gender-Expertinnen*. In: *Zeitschrift für Frauenforschung/Geschlechterstudien* 2002, Jg. 20, H. 3

GENDER
MAINSTREAMING

Antagonismus in pädagogischen Kooperationsbeziehungen oder Warum interprofessionelle Kooperation so schwierig sein kann

Birgit Szczyrba

Gemessen an heutigen Ansprüchen an die Pädagogik ist ein Aspekt pädagogischer Professionalität die Fähigkeit zum Verstehen von und zur Kooperation mit anders Spezialisierten. Pädagogik als Beziehungsarbeit von Mensch zu Mensch ist einer eigenwilligen zwischenmenschlichen Dynamik unterworfen und von ihr abhängig (vgl. Wedekind 1986). Die heutige Wissensgesellschaft wird von professionellen Wissensträgern gestaltet, die sich aufgrund ihrer Spezialisierungen tendenziell zu individualistischen, mit anders Spezialisierten eingeschränkt kommunikationsfähigen oder -bereiten Experten entwickeln (vgl. Girmes 1999). Demzufolge wird Kooperation mit anders Spezialisierten immer bedeutsamer, um pädagogischen Aufgaben verantwortungsvoll gerecht zu werden.

Hierbei geht es jedoch nicht nur um erlernbare Techniken wie Gesprächsführung u.a. sondern auch um innere Haltungen. Insbesondere Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft werden zum Motto der Bewegung gegen eine den Einzelnen betonende rationalistische Gesellschaft. Als in der Pädagogik fast schon klassisches Beispiel für Schwierigkeiten in Zusammenarbeit und Abstimmung professionellen Handelns gelten die widersprüchlichen und daher unvereinbar scheinenden Aufgaben von LehrerInnen und SozialpädagogInnen (vgl. zur Arbeitsteilung zwischen Professionen Schütze 1997, 195). Die zunehmende Spezialisierung pädagogischer Professionen konnte und kann sich hier kontraproduktiv auswirken: LehrerInnen und SozialpädagogInnen scheitern trotz mehrere Jahrzehnte andauernder Kooperationspolitik und -maßnahmen an den Bemühungen um eine gemeinsame Praxis. Sie agieren oft aneinander vorbei oder gegeneinander (vgl. Solzbacher 1997; Olk u.a. 2000), obwohl die fachliche und politische Diskussion in regelmäßiger Wiederkehr eine engere Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule fordert (vgl. beispielsweise Liebau 1995; Warzecha 2000). Individualistische Spezialisten beantworten das Kooperationsgebot mit Vorurteilen und Abgrenzungstendenzen. Negative Folgen solcher Kooperationsmängel sind nicht selten verschwendete Ressourcen sowie vertane Hilfsmöglichkeiten und Lebenschancen für Menschen (vgl. Langnickel 1997, 8). Der Katalog der Anforderungen an professionelle pädagogische BeziehungsarbeiterInnen ist stattdoch, die drohenden Folgen bei Nichterfüllung sind fatal. Doch wie kann in Interaktionen, die über prinzipiell unsichere Perspektivverschränkung erfolgen, die Umsetzung dieser Anforderungen geschehen? Was befähigt Menschen zur Erfüllung der genannten Ansprüche?

Kooperationshemmnisse als Ergebnis empathisch-kognitiver Vorgänge

Kooperationshaltungen und -konzepte sind sozial determiniert, entwickeln sich aber über eine anthropologisch angelegte Fähigkeit des Menschen zur Perspektivenübernahme (vgl. Mead 1975, Geulen 1982). Sie gilt als eine alles soziale Handeln konstituierende empathisch-kognitive Operation, die in aufeinander aufbauenden Qualitätsstufen (vgl. Selman 1984) vollzogen wird.

Betrachtet man Kooperation als eine Grundlage professioneller Beziehungsarbeit und damit als Basis für jedwede pädagogische Tätigkeit, so bietet sich ein interaktions- bzw. rollentheoretischer Zugang an. Der interaktionistische Rollenbegriff richtet sein Augenmerk auf das Subjekt als Gestalter seiner Rollen in einem kulturell geprägten und vorgegebenen Rollenkontext. Eine ergiebige Erklärungsfolie für professionelles Handeln in Rollen bietet Morenos Rollentheorie (Petzold 1982). Moreno erklärt, inwieweit ein Mensch auf sozial und kulturell vorgegebene Rollenskripts mit Rollenreaktion, also dem Entwickeln einer völlig neuen Rolle, reagiert und so Vorgegebenes kreativ und der jeweiligen Situation angemessen verändert. Rollen fassen hiernach Verhalten und Handeln als vom Individuum selbst entwickelt, verändert, interpretiert und vor allem: in Interaktion definiert. Demnach ist professionelles Handeln soziales Handeln in Rollen und somit einem stetigen Aushandlungsprozess unterworfen.

Unterschiedlich Spezialisierte üben vor dem Hintergrund ihres Auftrages und der ihrem Arbeitsfeld immanenten Handlungs- und Strukturlogik jeweils andere Rollen aus. Hieraus lässt sich folgende These ableiten: Innerhalb einer Professionsgruppe wie SozialpädagogInnen können sich Akteure einiger Routinen bedienen, weil sie sich teilweise auf dieselbe höhersymbolische Sinnwelt (vgl. Schütze 1992) ausrichten und durch interne organisationstypische Merkmale der Arbeit entlastet werden. Treffen sie jedoch auf Professionelle, die ihre Routinen aus anderen höhersymbolischen Sinnwelten und Organisationskontexten beziehen wie beispielsweise LehrerInnen, werden Aushandlungsprozesse diffiziler, aufwändiger, unsicherer. Der Interpretationsaufwand wächst, der virtuelle Rollentausch (Perspektivenübernahme) wird zum wichtigsten Agens einer eventuellen Verständigung über die nun zu planende Aufgaben- und Rollenverteilung.

Die Theorie der Perspektivenübernahme ermöglicht es sozialkognitive Prozesse im Rollenhandeln zu identifizieren. Perspektivenübernahme wird erklärt als der



jedweder Interaktion zugrunde liegende virtuelle Vorgang des inneren Rollentauschs. Mit Moreno ausgedrückt ist der innere Rollentausch der Vorgang, der Qualität und Beschaffenheit einer Beziehung zentral bestimmt (vgl. Hutter 2000, 216). Daher passt er in die Reihe der theoretischen und methodischen Überlegungen zur Erfassung der über Perspektivenübernahme erfolgenden Kooperationshaltungen und -konzepte in auszuhandelnden professionellen Rollen von LehrerInnen und SozialpädagogInnen in Kooperationszusammenhängen, die in der Dissertation „Professionelle pädagogische Beziehungsarbeit und Kooperation mit dem ‘spezialisierten Anderen’“ (vgl. Szczyrba 2003a) untersucht wurden. Die Bestimmung der Qualität der Perspektivenübernahme als Bestandteil von Rollenhandeln lässt sich mit Selmans Theorie der Entwicklung des sozialen Verstehens leisten (vgl. Selman 1984). Selman entwickelt einerseits ein relativ abstraktes entwicklungspsychologisches Strukturmodell der Entwicklung des sozialen Verstehens auf den Niveaus 0-4 und entwirft andererseits ein konkret-empirisches Bild, wie Menschen soziale Beziehungen und sich selbst in diesen Beziehungen reflektieren.

Niveau 0	keine Perspektivenübernahme, egozentrische Sicht
Niveau 1	Sicht das Andern wird subjektiv und einseitig interpretiert
Niveau 2	Sicht auf sich selbst aus den Augen des Gegenübers, nicht auf die Beziehung
Niveau 3	Beobachterposition mit Sicht auf sich, den Andern und die Beziehung
Niveau 4	wie 3, zusätzlich Sicht des „generalisierten Andern“ (Gesellschaft)

Durch inneren Rollentausch kontraproduktive Rollenkonfigurationen erkennen

Das Psychodrama hat neben dem rollentheoretischen Ansatz nach Moreno eine Praxeologie vorzuweisen, die geeignet ist, methodische Entwürfe für die Untersuchung von Kooperationshemmnissen zu entwickeln. Eine Verknüpfung des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000) mit psychodramatischen Techniken (Szczyrba 2003a, 2003b) kann die Nutzung der anthropologisch verankerten Kompetenz zur sozialen Perspektivenübernahme anregen und sie damit aus den Aussagen der Befragten ableitbar und interpretierbar machen. Zur Erläuterung der spezifischen Form der Interviewdurchführung sollen im Folgenden die psychodramatischen Techniken vorgestellt werden:

a) Der Rollenwechsel bedeutet bei Buer (1996, 31) in Unterscheidung zum Rollentausch die Erprobung von Gegenrollen zur Erweiterung des Rollenrepertoires sowie die Übernahme der Perspektiven Anderer. Eine Person A sieht mit den Augen eines Anderen B auf ein gemeinsames Thema wie hier auf die Kooperation oder auf Facetten dieses Themas. (Beispiel: Frage an einen Sozialarbeiter „Warum ergreift jemand den Beruf des Lehrers?“ oder „Sie sind jetzt mal ein Lehrer. Was haben Sie in ihrem Studium gelernt?“) Bezogen auf die Niveaus der Perspektivenübernahme aus

der Selmanschen Theorie wird hier eine Antwort auf Niveau 1 angeregt: Das subjektive Innenleben jedes Einzelnen wird erkannt, die Beziehungen zwischen Perspektiven werden jedoch nur aus einer Richtung wahrgenommen. Die Folgen einer Handlung werden ebenfalls ausschließlich einseitig berücksichtigt. Zentral ist hier, dass im Rollenwechsel mit nicht anwesenden Personen innere Repräsentanzen ausgedrückt werden, die unbewusst aktiv sind.

b) Der Rollentausch bedeutet das Tauschen der Rolle einer Person A mit der eines imaginierten (zur Validität von Daten, die aus der Imagination eines Befragten gewonnen werden vgl. Sader 1986, 21) oder echten Gegenübers B zur Erfahrung der Lage von Person B, ihres Anspruches an Person A sowie ihrer Möglichkeiten, den Ansprüchen von Person A gerecht zu werden. Hier konstituiert sich ein interpersonales Bewusstsein zur Wahrnehmung verschiedener, u.U. gleichzeitig vorhandener Ansprüche und eine Beziehungserkenntnis. Hervorzuheben ist für den Rollentausch die Sicht von Person A mit den Augen eines Andern B auf sich selbst (Beispiel: Aufforderung an eine Lehrerin „Was denkt eine Sozialarbeiterin über Sie als Lehrerin?“ oder „Sie sind jetzt eine Sozialarbeiterin. Was denken Sie über Lehrer?“) Hier kommt Niveau 2 zum Tragen: Der Mensch verfügt nun über die Fähigkeit, aus sich selbst herauszutreten und eine Zweite-Person-Perspektive auf die eigenen Handlungen und Gefühle einzunehmen. Des Weiteren ist er zu der Erkenntnis gelangt, dass andere Personen dieselbe Fähigkeit besitzen. Gefühle, Gedanken und Handlungen werden als potentiell verschieden und gültig erkannt. Die Parteien bleiben aber bei der Erkenntnis des Verschiedenseins. Sie suchen daher Freundschaften auf der Basis ähnlicher psychologischer Merkmale. Gemeinsamkeiten in der Meinung, der Einstellung und Haltung sowie gefühlsmäßige Verwandtschaften werden gesucht.

c) Das Spiegeln gibt dem Befragten die Chance, das von ihm Erzählte von außen zu betrachten und Überblick zu gewinnen oder seine eigene Rolle einzuschätzen (vgl. dazu Hutter 2000, 221 zur Objektivierung des Ich). Person A schaut nun aus einer Beobachterposition auf sich, den Andern B und die Beziehung zwischen sich und B und kann diese beschreiben und beurteilen. Mit Selman spricht man hier vom Niveau 3: Das „beobachtende Ich“ nimmt sich selbst als Handelnden und gleichzeitig als Objekt wahr. Das eigene Handeln und seine Auswirkungen werden reflektiert. Auf Niveau 3 denkende Personen sehen die Notwendigkeit, Perspektiven zu koordinieren. Soziale Befriedigung, Verständnis und miteinander Auskommen müssen hiernach gegenseitig sein, um realisiert zu werden.

Ebenfalls durch die Technik des Spiegeln angeregt kann Niveau 4 erreicht werden (s.o.). Hierbei handelt es sich um die von Selman als höchstmöglich angenommene Stufe der Perspektivenübernahme. Dieses Niveau ermöglicht eine von konkreten Anderen abstrahierte Beziehungskompetenz aus dem Blickwinkel des generalisierten Anderen.

Kooperation als falsches Etikett?

Mit Blick auf die Ergebnisse der Studie ist festzuhalten, dass SozialpädagogInnen vor dem Hintergrund ihrer Strukturlogik 'Inklusion' Kooperation als professionelles Abkürzungs- und Routineverfahren internalisiert haben. LehrerInnen folgen hingegen der Strukturlogik 'Selektion', in der Teamarbeit als Voraussetzung von Kooperation nicht habituell verankert ist. Dies zeigt sich insbesondere in der Selbstzuschreibung 'Einzelkämpferin' der befragten LehrerInnen. Daher kann man von einer internalisierten Haltung zu Kooperation als selbstverständliche professionelle Routinehandlung bei LehrerInnen nicht generell ausgehen. Hier treffen zwei entgegengesetzte Strukturlogiken aufeinander, deren Widersprüche die 'KooperationspartnerInnen' auf der direkten Interaktionsebene ausbalancieren müssen. Nur bei einzelnen sogenannten 'Engagierten' kommt ein Kooperationsverhältnis zustande, das jedoch einer langwierigen Orientierungsphase mit Rollenaushandlungsprozessen bedarf, weil Engagement als Handlungsmuster und als Basis für Kooperation auf Spontaneität fußt und Kooperation damit fragmentarischen und wenig systematischen Charakter besitzt (vgl. zu typischen Handlungsmustern in Arbeitsorganisationen Buer 2001, 177ff). Dementsprechend erkannten die Befragten in der Beobachterposition mit Blick auf ihre Beziehung, dass es sich bei der Interaktion mit dem jeweils anders Spezialisierten nicht um Kooperation handelt.

Eine 'Lösung' könnte darin bestehen, die Beziehung zwischen LehrerInnen und SozialpädagogInnen mit einem anderen Etikett zu versehen. LehrerInnen haben, wie in dieser Studie deutlich wurde, einen hohen Bedarf an professionellen Dienstleistungen wie Fortbildung und Supervision. Aufgrund restriktiver Zeitstrukturen nutzen sie die sogenannte 'Kooperation' in hohem Maße zur Kompensation ihrer selbst empfundenen Defizite im Bereich der fachlich gesteuerten Beziehungsarbeit. Es verwundert dann nicht, dass aus der Beobachterposition Merkmale einer Kooperation von den Beteiligten selbst nicht festgestellt werden können. Nennt man die Zusammenarbeit nicht Kooperation, sondern professionelle Dienstleistung im Sinne von Beratung, Supervision o.ä., kann sie in den Interaktionen der Beteiligten als solche bewusst wahrgenommen und gesteuert werden, und Enttäuschungen oder Unzufriedenheit des einen Partners über Diffusität oder Mangel an Mitteleinsatz auf Seiten des anderen Partners können vermieden werden. Bei einer Umbenennung der zwischenberuflichen Interaktion von 'Kooperation' in 'Dienstleistung' kann es jedoch bei Betrachtung der Anforderungen an professionelle pädagogische Beziehungsarbeiterinnen und -arbeiter nicht bleiben. Um Spezialisierungen wie im besonders markanten Fall von LehrerInnen und SozialpädagogInnen zu überwinden und ein Verständnis für den spezialisierten Anderen herzustellen, bedarf es institutionalisierter Formen der Förderung des sozialen Verstehens als Grundlage der Verständigung. Die Förderung des sozialen Verstehens kann jedoch nur durch Veränderungen von Rollen und Komplementärrollen der Individuen einsetzen, mit denen sie in Interaktion treten.

Birgit Szczyrba ist Diplom-Sozialwissenschaftlerin, promovierte Erziehungswissenschaftlerin, Psychodramatikerin (DFP/DAGG), wiss. Mitarbeiterin am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund, Schwerpunkte: Interaktionskompetenz, Perspektivenübernahme, Hochschuldidaktische Beratungsformate, Coaching, Supervision

Literatur

Buer, Ferdinand (1996): Methoden in der Supervision – psychodramatisch angereichert. In: Organisationsberatung-Supervision-Clinical Management 1/1996, S. 21-44

ders. (2001): Typische Handlungsmuster in Arbeitsorganisationen. In: ders. (Hg.): Praxis der Psychodramatischen Supervision, Opladen, S. 165-192

Geulen, Dieter (1982): Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: ders. (Hg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt a.M., S. 24-72

Girmes, Renate (1999): Wissensgesellschaft und Allgemeine Didaktik. Bildungsaufgaben in der posttraditionalen Gesellschaft. In: Die Deutsche Schule, Beiheft 5/1999, S. 67-82

Hutter, Christoph (2000): Psychodrama als experimentelle Theologie. Rekonstruktion der therapeutischen Philosophie Morenos aus praktisch-theologischer Perspektive, Münster

Langnickel, Hans (1997): Patentrezept Vernetzung? Zwischen Sparrwängen und Qualitätsansprüchen. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Qualitätssicherung durch Zusammenarbeit. Bonn, S. 7 - 20

Liebau, Eckart (1995): Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Die Deutsche Schule 2/95, S. 207-227

Mead, George Herbert (1934): Mind, Self and Society, Chicago; deutsch: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt 1975

Olk, Thomas u.a. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Weinheim/München

Petzold, Hilarion/Mathias, Ulrike (1982): Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos, Paderborn

Sader, Manfred (1986): Rollenspiel als Forschungsmethode. Opladen

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd u.a. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen, S. 132-170

Schütze, Fritz (1997): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M., 2. Auflage, S. 183-275

Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt a.M.

Solzbacher, Claudia (1997): Schulsozialpädagogik in der Lehrerbildung als erweiterte berufliche Handlungskompetenz. In: Bayer u.a. (Hg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext, Opladen, S. 363-380

Szczyrba, Birgit (2003a): Professionelle pädagogische Beziehungsarbeit und Kooperation mit dem „spezialisierten Anderen“. Eine qualitative Studie über Rollenkonfigurationen in der Zusammenarbeit von LehrerInnen und SozialpädagogInnen. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Dortmund (in Druck)

dies. (2003b): Perspektivenübernahme als Forschungsgegenstand und qualitatives methodisches Werkzeug - Typische Rollenmuster in interprofessionellen pädagogischen Kooperationsbeziehungen. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim (in Druck)

Warzecha, Birgit (Hg.)(2000): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation, Münster

Wedekind, Erhard (1986): Beziehungsarbeit. Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Institutionen, Frankfurt a.M.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [Online-Journal], 1 (1). Abrufbar über: <http://qualitative-research.net/fqs> [Zugriff: 15.06.00]



Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie: Abgeschlossen ist nicht vorbei!

Christine Roloff

Das Rektoratsprojekt „Qualität und Innovation – Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie (QueR)“ wurde im Januar 2003 mit einer internationalen Tagung offiziell abgeschlossen. Das von der VolkswagenStiftung und vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW seit November 1998 geförderte Projekt hat die Gleichstellungsarbeit an der Universität Dortmund nachhaltig verändert, indem sie sie mit Reformprozessen in Verbindung gebracht hat. Die Projektarbeit geht zu Ende. Das Projektergebnis jedoch soll in der Universität Dortmund aufgehoben bleiben und weiter wirken. Weniger wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung als vielmehr konkrete Gestaltung von bleibenden Reformen war die angesteuerte – auch von der VolkswagenStiftung verlangte – Zielsetzung.

Geschlechtergerechtigkeit als aktiv zu bestellendes Reformfeld

Geschlechtergerechtigkeit ist ein aktiv zu bestellendes Reformfeld, weil Frauen – genauso wie Männer – ihre Potenziale und Kompetenzen in die Gesamtverantwortlichkeit (nicht etwa nur in ihrem eigenen Interesse) einbringen und dadurch zum wissenschaftlichen Fortschritt und zur Qualitätsverbesserung beitragen. Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie bedeutet Aufnahme einer Perspektive der Personalentwicklung. Es ist die Erkenntnis, dass Frauenförderung eben nicht nur Frauen, sondern je persönliche Leistungsfähigkeit und Motivationen von Studierenden und Beschäftigten fördert, die wiederum die institutionellen Ziele produktiv verstärkt. Gleichstellung hat somit der Qualitätsverbesserung etwas zu bieten und tangiert Hochschulentwicklung insgesamt, zeigen sich doch an der ungleichen Situation von Frauen in Studium, Lehre, Forschung und Organisation

die generellen Strukturdefizite und aktuellen Herausforderungen der Hochschulen in Deutschland:

- mangelnde Attraktivität naturwissenschaftlich-technischer Studienfächer für neue Zielgruppen,
- unklare Studienpläne und mangelnde Betreuung von Studierenden,
- Nicht-Übereinstimmung von Hochschulqualifikationen und Nachfrage des Arbeitsmarkts,
- mangelnde Polyvalenz traditioneller Ausbildungsgänge,
- überlange Studiendauer und zu viele Studienabbrüche,
- mangelnde Stringenz und Transparenz der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung,
- mangelnde Motivierung zu und Anerkennung von Leistung und Qualität in der Lehre.

Es sind diese Defizite, die ein Nicht-Eintreten in bzw. vorzeitiges Ausscheiden aus Studien- und Hochschulkarrieren mit verursachen, von denen Frauen überproportional betroffen sind. Zielsetzung des Projekts QueR war also gleichermaßen die Förderung von Motivation, Beteiligung und Entfaltungschancen von Frauen an der Universität Dortmund wie die Steigerung von Leistung und Qualität im Hochschulreformprozess.

Mit der Aufnahme des Projekts QueR in ihr Hochschulreformprogramm „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ hat die VolkswagenStiftung die geschlechtergerechte Entwicklung ins Spektrum der Reformziele der bundesweit insgesamt zehn geförderten Universitäten integriert. Da die Projekte nicht an einzelne Projektgruppen sondern an die Rektoren/Präsidenten vergeben wurden, ist diese Zielsetzung Reformaufgabe der gesamten Universität Dortmund geworden – und insofern auch deren Erfolg. In diese Reformaufgaben hat sich QueR eingemischt, hat Anstöße in Richtung Gleichstellung gegeben, hat an der Situation von Studentinnen oder Wis-

senschaftlerinnen die Erfordernisse zur Qualitäts- und Strukturverbesserung aufgezeigt, hat auf Synergieeffekte zwischen den Reformen und der geschlechtergerechten Entwicklung hingewiesen oder war vielleicht auch oftmals eine Mahnung, diese zu erkennen und auszunützen.

Welche Ergebnisse liegen vor, was hat sich durch das QueR-Projekt verändert?

Auf der Ebene der Zentrale liegt nun der Erfolg dieser Arbeit in der begonnenen und zukünftigen Verankerung der Gleichstellungsaspekte im Qualitätsmanagement der Universität. Diese Aufgabe ist allerdings nicht abgeschlossen und bedarf weiterer Anstrengungen. Zu den Steuerungsinstrumenten gehören die leistungsorientierte Mittelvergabe, das bereits einmal durchgeführte Peer-Review-Verfahren, Datenmonitoring und Controlling sowie Struktur- und Profildbildung in der Forschung.

In der Mittelvergabe ist Gleichstellung als Komponente zunächst in der formelgebundenen Grundversorgung eingerichtet worden, die in Zukunft nur noch 40 % der Mittel für Forschung und Lehre ausmacht. Es wird gemessen, ob die Fachbereiche Frauen - bezogen auf ihren Anteil am Studienanfang bis zur Promotion - angemessen qualifizieren. Ist das nicht der Fall, werden Mittelzuweisungen zur Frauenförderung zweckgebunden getätigt. Für die weiteren beiden Mittelverteilungstöpfe - die restlichen 60 % - müssen noch wirksame Kriterien auch für die Stellensituation verankert werden. Das gilt einmal für Qualitätspunkte im Qualitätspunktesystem, das derzeit in der Erprobung, aber noch nicht verabschiedet ist, und für - wie ich meine - die Verpflichtung für mindestens je ein obligatorisches Gleichstellungsziel im Rahmen der künftigen Zielvereinbarungen des Rektorats mit den Fachbereichen.

Bei der Evaluation konnte ebenfalls noch nicht die Probe aufs Exempel gemacht werden, da das interne Reviewverfahren in Erwartung einer landesweiten Evaluation noch nicht wieder aufgelegt wurde. Inzwischen sind die Hochschulen auch gesetzlich verpflichtet, Gleichstellung in die beiden Steuerungsinstrumente Mittelvergabe und Evaluation einzubeziehen, d.h. das wird also in jedem Fall weitergehen. Um das aber tun zu können, ist erste Voraussetzung das geschlechtsbezogene Datenmonitoring. Dies ist im Umfeld von QueR forciert worden, insbesondere durch die anfänglichen Organisationsanalysen in den beteiligten Fachbereichen, aber auch durch weitere gezielte Untersuchungen. Solche Daten stehen nun für Studium und Beschäftigung zur Verfügung und werden auch laufend aktualisiert. Die Einbeziehung in den im Entstehen begriffenen vernetzten Controllingprozess ist allerdings noch offen.

Ein weiteres Ergebnis der strukturellen Reformentscheidungen ist die Einrichtung eines fachbereichsübergreifenden Forschungsschwerpunkts „Geschlechterdynamik“. Dieser Schwerpunkt, getragen von einer interdisziplinär zusammengesetzten Wissenschaftlerinnengruppe, hat mehrere Forschungsprojekte begonnen, ein Gastwissenschaftlerinnenprogramm eingerichtet, wirbt Drittmittel ein und fördert die Qualifizierung von Nachwuchs-

wissenschaftlerinnen. Der Forschungsschwerpunkt „Geschlechterdynamik“ ist in beiden mit dem Land geschlossenen Zielvereinbarungen verankert. Geschlechterforschung gehört somit gemeinsam mit weiteren fachübergreifenden Forschungsschwerpunkten offiziell zum qualitätsorientierten und zukunfts-fähigen Profil der Universität Dortmund.

Reformmaßnahmen in Fachbereichen

Nachhaltige strukturelle Entwicklungen sind dezentral in den involvierten Fachbereichen gelungen. Die Pilotfachbereiche Chemie, Maschinenbau, Raumplanung und Gesellschaftswissenschaften, Philosophie und Theologie sind aufgrund einer anfänglichen Bestandsanalyse und einer Einsichtnahme in die je eigene, auch fachkulturell bedingte Situation vorgegangen. Die Fakultäten, Fachbereiche und zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen, die über das Anschubfinanzierungsprogramm „Qualität durch Geschlechtergerechtigkeit“ haben Reformmaßnahmen mit Gleichstellung verbunden. Die Fachbereiche haben wichtige Reformfelder aufgegriffen und bearbeitet: Aktualisierung der Studieninformationen und Verbesserung der Studienbedingungen, inhaltliche Studienreform und Modernisierung der Qualifizierungsziele, Strukturierung der Nachwuchsförderung sowie Mentoring- und Alumnikonzepte.

Als Erfolg für die Geschlechtergerechtigkeit wird dabei nicht allein die Erhöhung der Frauenanteile gewertet, wo diese bisher unterrepräsentiert sind - also in quantitativ messbaren Ergebnissen - obwohl es die auch gibt, z. B. im Maschinenbau. Der Fachbereich Maschinenbau hat sich besonders angestrengt beim Gewinnen von Studierenden mit einem Fokus auf Studentinnen durch Gestaltung der Studienmaterialien, den Angeboten bei der SchnupperUni für Schülerinnen, mit Anerkennungsstipendien und durch Einrichtung interdisziplinärer Studiengänge. Der Studentinnenanteil ist von 8 % auf 15 % gestiegen, der Anteil im Mittelbau von 2 % auf 8 %.

Die quantitative Seite ist nur eine Dimension in dem Bündel. Steigerungen in der Quantität brauchen als Voraussetzung zukunfts-fähige Optionen, für die sich Frauen entscheiden können und auch gerne entscheiden. Zum Beispiel das Aufbaustudium ProDoc für Lehramtsabsolventinnen und -absolventen mit nur sechssemestrigem Studium. Innerhalb der Projektlaufzeit haben sich dort über 50 Studierende, davon drei Viertel Frauen eingeschrieben. Und der beteiligte Fachbereich Gesellschaftswissenschaften/Philosophie/Theologie verzeichnet nun auch eine deutliche Steigerung bei den regulären Promotionsstudentinnen. Außerdem gibt es beim Zentrum für Lehrerbildung eine Initiativgruppe zur Einrichtung einer entsprechenden Qualifizierung in den naturwissenschaftlich-technischen Fachdidaktiken.

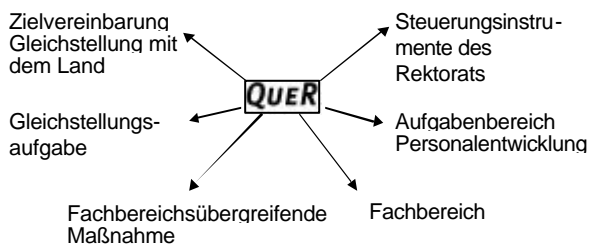
Eine weitere Dimension, an der gearbeitet wurde, ist die symbolische oder kulturelle. Es geht ja darum, die Motivationen und Leistungen von Studentinnen und Wissenschaftlerinnen zu erkennen, ihnen Aufmerksamkeit zu widmen, sie ernst zu nehmen und an der Gestaltung teilhaben zu lassen. Dies braucht eine Kultur der Aner-

kennung nicht nur der klassischen, traditionellen, stromlinienförmigen Potenziale, sondern auch von innovativen, zunächst vielleicht widerspenstig erscheinenden. Und es braucht eine Aufmerksamkeitsstruktur für beide Geschlechter unabhängig vom Rollenklischee – dies insbesondere, da sich die Lebensstile und Entwicklungsperspektiven von Frauen wie von Männern im Zuge des demografischen und familiären Wandels angeglichen haben. Die Bereitschaft der Universität und der Fachbereiche – oder genauer von vielen ihrer Mitglieder –, sich auf den Aspekt Geschlechtergerechtigkeit positiv einzulassen, ist gewachsen.

Wir haben an einer – so möchte ich es nennen – reziproken Perspektive zu Förderung und Qualitätsverbesserung gearbeitet. Nicht die Uni fördert Frauen, sondern „Frauen fördern die Uni“, wie es einmal die unizet (Nr. 315, Februar 2000) formuliert hat. Z.B. hat unsere Arbeit mit den Fachbereichen zum Thema Gender und Reform die Aufmerksamkeit auf das Potenzial der Frauen gelenkt, indem die damit verbundenen Aufgaben zum einen gerne an Frauen delegiert werden und zum andern gleichzeitig die durch Rektorat und QueR vergebene Anschubfinanzierung auch an die Beteiligung von Frauen geknüpft ist. So sind die Frauen in den Fachbereichen als Akteurinnen der Reform und der Qualitätsverbesserung aufgetreten, haben also eine allgemeine Rolle übernommen, was ein Wegkommen vom Stempel der Frauenförderung bedeutete. Teilweise haben sie auch die Ideen zu den Reformmaßnahmen gehabt. Sie haben sie argumentativ vertreten, haben Verbündete gesucht und Unterstützer gefunden. Die im Rahmen von QueR beantragten Projekte müssen nämlich in den Fachbereichsräten abgestimmt werden, um wirklich sicher zu gehen, dass die Fachbereiche hinter den Projekten stehen und dass erfolgsorientiert daran gearbeitet wird.

Abgeschlossen ist nicht vorbei

Perspektiven an der Universität Dortmund - Weiterführung von QueR-Aktivitäten / -Initiativen



Ziel war, die durch QueR eingeführten Maßnahmen und Entwicklungen in den Planungs- und Gestaltungsablauf der Universität Dortmund nachhaltig zu integrieren.

Die Steuerungsinstrumente des Rektorats werden eine geschlechtergerechte Organisationsentwicklung weiter vorantreiben.

Der Aufgabenbereich Personalentwicklung hat begonnen, sich nicht nur auf Initiative von QueR, sondern auch

im Zuge der Reform der Grundordnung in der Universität Dortmund zu etablieren. Seit dem Sommersemester 2002 ist ein Prorektor für das Ressort Personalentwicklung tätig. Das Prorektorat Finanzen und Planung wurde um diesen Aspekt erweitert. Das ist eine Wende vom direktiven und haushaltsgesteuerten Verständnis von Planung hin zur auch inhaltlich verstandenen und auf die Menschen bezogenen Entwicklungsplanung. Eine Arbeitsgruppe Personalentwicklung, zu der auch die Gleichstellungsbeauftragte gehört, arbeitet derzeit Konzepte für Wissenschaft und Verwaltung aus.

In den beteiligten Fachbereichen sind Maßnahmen aus der QueR-Zeit verankert worden und es gibt weiterlaufende Projekte, die noch nicht abgeschlossen sind. Eine Anschubfinanzierung kann weiterhin beantragt werden. Weitergeführt werden fachbereichsübergreifende Maßnahmen wie die SchnupperUni für Schülerinnen. QueR Aufgaben gehen in die Gleichstellungsaufgabe über. Bereits während der Projektlaufzeit sind einige Maßnahmen als Personalentwicklungsbausteine in die Frauenförderpläne integriert worden. Gleichstellungskommission und Gleichstellungsbeauftragte, aber auch Verwaltungsstellen werden die Fachbereiche in qualitativen Gleichstellungsmaßnahmen beraten, die sie teilweise auch durch die zweckgebundene Mittelvergabe einführen müssen.

Schließlich ist die Universität Dortmund durch die Zielvereinbarung Gleichstellung eine neue Verpflichtung eingegangen und erhält dafür auch neue Mittel für die Fortsetzung der geschlechtergerechten Entwicklung. Die Zielvereinbarung enthält die Zusage zu einer Erhöhung der Frauenanteile im wissenschaftlichen Mittelbau und zur Weiterführung und Neuentwicklung von geschlechtergerechten Personalentwicklungsbausteinen, wie sie bis-her QueR durch die Maßnahmen in den Fachbereichen eingeführt hat.

Die Weichen sind dafür gestellt, dass aus QueR – wenn es verschwunden ist – tatsächlich eine Querschnittsaufgabe wird.

Dr. Christine Roloff ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am HDZ und hat zuletzt das Projekt „QueR- Qualität und Innovation – Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie“ an der Universität Dortmund geleitet.

Gender in Multimedia-Projekten - Perspektiven für die Umsetzung

Marion Kamphans

Gender Mainstreaming auf dem Weg in Multimedia-Projekte

Das BMBF-Programm „Neue Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule“ ist Teil des Aktionsprogramms der Bundesregierung „Innovation und Arbeitsplätze in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts“. Es hat u.a. das Ziel, Frauen gleichberechtigt an der Entwicklung und Gestaltung der Informationsgesellschaft zu beteiligen. Es ist eines der größten Programme dieses Ministeriums, 100 Projekte mit mehr als 1500 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aller Fachbereiche werden mit einem Volumen von etwa 205 Mio EURO¹ gefördert, um multimediale Lehr- und Lernmaterialien für die Hochschullehre zu entwickeln. Da es sich ausschließlich um Verbundprojekte handelt, sind es insgesamt 514 Projekte. Zusätzlich begleiten weitere Projekte das Gesamtprogramm u.a. unser Projekt „Gender Mainstreaming“ (im Folgenden GM). Unser Begleitprojekt² hat die abwechslungsreiche und spannende Aufgabe, die Implementation des GM-Konzepts in den Projekten voranzutreiben, zugleich diesen Prozess zu beforschen und die Projektleitungen und ProjektmitarbeiterInnen darin zu beraten, wie sie das GM-Konzept umsetzen können.

Unsere Aufgabe kann als groß angelegter Test und Herausforderung zugleich angesehen werden.

Erstens, weil es darum geht, ein politisches Konzept wie das GM in den Wissenschaftsbereich zu transformieren. Dafür gilt es, sinnvolle Strategien, wissenschaftliche Argumente und konkrete Vorschläge zu formulieren. Zweitens geht es darum, eine Geschlechterperspektive in die multimedialen Lehr- und Lernmaterialien zu integrieren. Und drittens sollen gerade diejenigen angesprochen werden, denen weder die Geschlechterdimension ihres Verhaltens bewusst, noch eine wissenschaftliche Perspektive der Frauen- und Geschlechterforschung vertraut ist.

Im Folgenden skizziere ich Ergebnisse³ und Erfahrungen aus der einjährigen Projektphase⁴.

GM ist eine politische Strategie⁵ zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit (Stiegler 2002/ Bothfeld u.a. 2002). Dazu soll eine Geschlechterperspektive in alle Bereiche von öffentlichen Institutionen und Organisationen integriert werden, d.h. bei allen Entscheidungen und in alle Programme, Regelungen und Maßnahmen geschlechterrelevante Aspekte berücksichtigen. Den verantwortlichen AkteurInnen, Leitungskräften und Führungspersonen obliegt die Aufgabe, diesen Prozess in Gang zu setzen und das GM-Konzept top-down zu vermitteln und die Effekte mit der Geschlechteroptik zu evaluieren.⁶

Konzept und Begriff „Gender Mainstreaming“ sind 1995 bei der 4. Weltfrauenkonferenz in Peking entwickelt wor-

den. Seitdem hat das Konzept einen langen Weg durch die politischen internationalen und nationalen Instanzen zurückgelegt. Von der internationalen Ebene, gelangte es in die Europäische Union, von dort 1999 in die Bundesrepublik⁷ und in die hiesigen Institutionen und Verwaltungen und damit auch in die Hochschulen.

Für den Bereich der Digitalen Medien in der Hochschullehre haben wir das ursprüngliche GM-Konzept adaptiert mit dem Versuch, diese Technik zu einer offenen, gestaltbaren und nutzungsfreundlichen Technologie zu entwickeln. Zwei Annahmen leiten uns dabei: Erstens, wenn Nutzende an dem Prozess der Entwicklung von virtuellen Lehr- und Lernformen beteiligt werden und sie lernen, die Technik in ihrem Sinne zu gestalten und anzuwenden, dann hat dies Einfluss auf die bisher einseitig männlich geprägte Technikkultur. Wird technische Kultur, d.h. die Art und Weise, wie sie kommuniziert und eingesetzt wird durch die Integration vielfältiger Perspektiven geprägt, kann dies die Qualität der Multimedia-Produkte verbessern und zweitens, kann dies den Umgang der Nutzenden mit multimedialen Lehr- und Lernprodukten erhöhen (Schelhowe 2001/Schelhowe & Wiesner 2002/Metz-Göckel u.a. 2003).

Der didaktische Mehrwert des GM-Konzepts für die Digitalen Medien liegt demnach darin, die Nutzenden dieser Technologie und ihre Lernbedürfnisse ins Zentrum zu stellen. Die Geschlechterperspektive ist in diese Vorgehensweise integriert.

Eine gendersensible Mediendidaktik sollte beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen und keines ausschließen oder vernachlässigen, also alle Lernenden im Blick zu haben – diese Erkenntnis hat der Physikdidaktiker Martin Wagenschein schon in den 1960er Jahren formuliert: „Ich habe im Koedukationsunterricht immer die Erfahrung gemacht, wenn man sich nach den Mädchen richtet, so ist es auch für die Jungen richtig, umgekehrt aber nicht“ (Wagenschein 1965: 350).

Für die computergestützte Lehre bedeutet dies: unterschiedliche Lerntypen mit ihren individuellen (technischen) Vorkenntnissen und Lernbiografien zu berücksichtigen, die Eigenaktivität zu fördern, die NutzerInnen an der technischen Entwicklung der Lernplattform zu beteiligen und ihr Feedback dazu einzuholen (Schelhowe 2001). Weitere Vorschläge sind: Gruppen- und Projektarbeit zu intensivieren, interdisziplinäres Arbeiten zu fördern und auf ein wertschätzendes Lernklima zu achten.⁸ Zudem meint es auch, dass Nutzende die technischen Möglichkeiten haben sollten, die Gestaltung der Lernplattformen selbst zu verändern. Z.B. empfinden es Studierende positiv, wenn bei Lernplattformen die Navigation übersichtlich ist, die Bookmarks individuell setzbar sind, und es verschiedene Möglichkeiten der Hilfestellung (per Mail, per Telefon) gibt. Das setzt voraus, dass MediendidakterInnen und TechnikentwicklerInnen eine Vorstellung von den potenziellen NutzerInnen ihrer

Lernplattform haben und sie statt von dem so genannten „Durchschnitts-Standardnutzer“ von unterschiedlichen NutzerInnen und vielfältigen Interessen ausgehen. Doch diese komplexe didaktische Perspektive des GM-Konzepts im Kontext Digitaler Medien vermittelt sich nicht von selbst. Sie muss vermittelt werden. Aber wie?

Ergebnisse des Gender Mainstreaming-Begleitprojekts

In unserem Begleitprojekt haben wir uns für ein Vorgehen entschieden, das verschiedene Forschungs- und Entwicklungsschritte in mehreren Phasen miteinander verknüpft. In dieser ersten Projektphase wurden u.a. folgende Aufgaben⁹ durchgeführt:

- Eine IST-Analyse auf der Grundlage der Selbstdarstellungen der Hochschulprojekte im Internet. Als Ergebnis lässt sich ein zweifacher male bias ausmachen: erstens bei der Differenzierung der Leitungsebene nach Geschlecht, zweitens bei der Finanzausstattung der Projekte.
- Die Email-Befragung aller 100 Projekte ergab, dass, wenn eine Frau in der Leitungsebene vertreten ist, insgesamt mehr Frauen beschäftigt sind als in Projekten mit einer männlichen Leitungsperson.
- 9 vertiefende Einzel- und Gruppeninterviews. Dabei ist nach Bekanntheitsgrad, Wirksamkeit und Umsetzung des GM-Konzepts gefragt worden. Die Auswertung hat ergeben, dass in den befragten Projekten zwar das Wort „Gender Mainstreaming“ bekannt ist im Sinne von „wir haben den Begriff schon einmal gehört“. Das dahinterliegende Konzept und Vorstellungen zur Umsetzung jedoch kaum.¹⁰ Ausgenommen diejenigen Projekte, in denen mit der Genderthematik vertraute WissenschaftlerInnen arbeiten. Alle InterviewpartnerInnen würden aber das GM-Konzept umsetzen, wenn sie nur wüssten wie.
- Einen Gender Mainstreaming-Leitfaden entwickelt, der den Projekten als Handreichung zur Umsetzung des GM-Konzeptes im Kontext Digitaler Medien dienen soll. Der Leitfaden enthält z.T. konkrete Vorschläge für fünf Ebenen in den Projekten (Lehr- & Lerninhalte, Didaktik, Technologie & Design, Evaluation, Projektorganisation & Kommunikation) jedoch ist noch weitere Entwicklungs- und Forschungsarbeit erforderlich, um den Leitfaden zu präzisieren.
- Zwei Gender-Workshops mit unterschiedlichen Konzepten veranstaltet. Diente der erste Workshop zur Geschlechtersensibilisierung, diente der zweite Workshop dazu, konkrete geschlechtersensible Vorschläge für die Umsetzung in die Multimedia-Projekte zu präsentieren und weiter zu entwickeln.
- Der Gender-Arbeitskreis wurde mit der Zielsetzung eingerichtet, interessierte WissenschaftlerInnen und ProjektmitarbeiterInnen aus den Bereichen Genderforschung und Digitale Medien in der Hochschullehre zusammenzubringen sowie einen Informationsaustausch zwischen ihnen zu ermöglichen. In diesem Kontext ist auch der GM-Leitfaden erarbeitet und weiterentwickelt worden.

- Einzelne Verbund- und Teilprojekte haben Beratung und konkrete Vorschläge für eine Umsetzung des GM-Konzepts nachgefragt, dies allerdings unterschiedlich intensiv und umfangreich. Ein wichtiges Ergebnis ist hier, dass sich das GM-Konzept nur gemeinsam mit Projektbeteiligten der Leitungs- und MitarbeiterInnen-Ebene umsetzen. Die top down-Strategie der Projektleitungen muss durch eine engagierte bottom up-Strategie der ProjektmitarbeiterInnen ergänzt werden. Um konkrete GM-Vorschläge zu erarbeiten, ist es außerdem wichtig, die Erfahrungen der Projektbeteiligten mit dem Wissen aus der Geschlechterforschung und anderen Wissenschaften zu verknüpfen.

Fazit: Implementation in die Diskussion

Aus diesen Projekt-Ergebnissen lassen sich für die Eingangs-Fragen folgende Antworten formulieren:

Erstens: Konzepte, Papiere und Leitfäden vermitteln sich nicht von selbst, seien sie noch so gut und verständlich formuliert. Eher verschwinden sie in Schubladen und verstauben in Aktenordnern. Auch das Gender Mainstreaming bleibt weitestgehend unbekannt und fremd, wenn es den WissenschaftlerInnen, die es in ihren Arbeitsbereichen umsetzen sollen, nicht einsichtig und sinnvoll erscheint und wenn ihnen der Nutzen nicht vermittelt wird. Wird das GM-Konzept nur von oben verordnet, im Sinne „ihr müsst das jetzt umsetzen“, wird keine Akzeptanz, sondern Widerstand erzeugt.

Zweitens: In der einjährigen Projektphase des GM-Begleitprojekts sind große Fortschritte (z.B. Erarbeitung eines GM-Leitfadens) bei der Implementation des Gender Mainstreaming in die 100 Hochschulprojekte erzielt worden. Die Umsetzung des GM-Konzepts in multimediale Lehr- und Lernmaterialien bleibt jedoch ein langwieriger Prozess, der im Rahmen des BMBF-Programms auf sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen, Fachkulturen und NutzerInnen trifft. Dazu ist weitere Entwicklungs- und Forschungsarbeit erforderlich.

Drittens: Unseres Erachtens ist es sehr sinnvoll, das GM-Konzept face-to-face zu kommunizieren, sich darüber auszutauschen und auseinander zu setzen (z.B. Interviews, Gender-Trainings, Gender-Beratung, Gender-Arbeitskreis). Nur so kann die Implementation in die Wissenschaft gelingen. Die persönliche Interaktion ist deshalb am Besten geeignet, weil sie Rückfragen zu lässt, wenn Missverständnisse, Vorurteile¹¹ und Widerstände vorhanden sind. Außerdem kann sie Vorschläge für die Umsetzung anregen. Dies setzt voraus, dass Projektbeteiligte und Gender-ExpertInnen miteinander kooperieren und gemeinsam Ideen und Umsetzungsvorschläge erarbeiten. Das Wissen beider Seiten ist in diesem trans-disziplinären Dialog gefragt.

1 Außerdem sind noch die Bereiche Schule und Weiterbildung mit insgesamt etwa 102 Mio. EURO gefördert worden.

2 Es handelt sich um ein Kooperationsprojekt der Universität Dortmund, Hochschuldidaktisches Zentrum (Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans, Anja Tigges, Anna Drag) und der Universität

- 3 Siehe ausführlicher Abschlussbericht des GM-Begleitprojektes [Metz-Göckel u.a. 2003].
- 4 Die erste Projektphase umfasste den Zeitraum vom 1.01.2002 bis zum 31.12.2002.
- 5 GM ist wissenschaftsfremd im Kontext der weltweiten Frauenbewegungen und NGOs entstanden und im Ergebnis die gebündelte Form jahrelanger Erfahrungen einer weltweiten Frauenpolitik, die diese politische Strategie entwickelt und eingesetzt hat, um gegenüber nationalen Regierungen Forderungen für bessere Lebensverhältnisse von Frauen durchsetzen zu können.
- 6 Vom Europarat wurde beschlossen: „GM ist die (Re)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung grundsätzlicher Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechtsspezifische Sichtweise in allen politischen Konzepten auf allen Ebenen einzunehmen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungsprozessen beteiligten Akteure einzubringen.“ [Europarat: Gender Mainstreaming, Conceptual Framework, Methodology and Presentation of Good Practices. Final Report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming, Strassburg 1998].
- 7 Die Bundesregierung hat 1999 das GM als Leitprinzip für ihr Regierungshandeln erklärt.
- 8 An der Carnegie Mellon University in Pittsburgh/USA ist es dem Fachbereich Informatik im Zeitraum von 1995 bis 2002 gelungen, den Anteil der Studentinnen von 7% auf fast 45% zu steigern, indem das Curriculum, der Lehrstil, die Betreuung und der Service verändert wurden [Margolis & Fisher].
- 9 Ausführlicher siehe Abschlussbericht [Metz-Göckel u.a. 2003].
- 10 Diese Aussagen decken sich mit Ergebnissen aus einer anderen Studie [Metz-Göckel & Kamphans 2002]. Hier wurden Hochschulleitungen befragt, ob sie das GM-Konzept kennen und ob und wie sie es an ihren Hochschulen umsetzen. Den meisten RektorInnen und KanzlerInnen war das GM-Konzept nicht bekannt.
- 11 Gender Mainstreaming wird oft als Frauenförderung (miss)verstanden. Dies ist es nicht. Es kann aber Frauenförderung z.B. in der Informatik sein, wo der Anteil der Studentinnen etwa bei 10% liegt. Umgekehrt verhält es sich z.B. in der Kunstgeschichte, dort ist der Anteil männlicher Studierender äußerst gering. Hier wäre zu überlegen, das Studium so zu gestalten, dass es mehr Männer als bisher anspricht. In diesem Kontext wäre GM Männerförderung.

Marion Kamphans arbeitet als wissenschaftliche Angestellte am HDZ in Projekten zum „Gender Mainstreaming“. Sie ist Diplom-Sozialwissenschaftlerin und promoviert zur Zeit zu diesem Thema. mkamphans@hdz.uni-dortmund.de

Literatur

Bothfeld, Silke & Gronbach, Sigrid & Riedmüller, Barbara (Hg.) (2002): Gender Mainstreaming – Eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis. Frankfurt/New York

Margolis, Jane & Fisher, Allan (2002): Unlocking the Clubhouse. Women in Computing. Cambridge, Massachusetts/London

Metz-Göckel, Sigrid & Kamphans, Marion (2002): Gender Mainstreaming in Hochschulleitungen von NRW. Mit gebremstem Schwung und alter Skepsis. Gespräche mit der Hochschulleitung, Forschungsbericht, Dortmund

Metz-Göckel, Sigrid & Schelhowe, Heidi & Wiesner, Heike & Kamphans, Marion & Anja Tigges & Drag, Anna & Kedenburg, Claudia (2003): Abschlussbericht des Begleitprojekts: „Gender Mainstreaming (GM)“ im BMBF-Programm „Neue Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule“, Dortmund/Bremen

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

Schelhowe, Heidi (2001): Offene Technologie – offene Kulturen. Zur Genderfrage im Projekt „Virtuelle Internationale Frauenuniversität“. In: Fiff Ko3/01, 14ff

Schelhowe, Heidi & Wiesner, Heike (2002): Gender Mainstreaming in der Hochschullehre: Zur Dekonstruktion von Geschlecht bei der Gestaltung Digitaler Medien, Zeitschrift Frauenarbeit

Stiegler, Barbara (2002): Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming, in: Bothfeld, Silke & Gronbach, Sigrid & Riedmüller, Barbara (Hg.) (2002): Gender Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis, Frankfurt/New York:19 – 40.

Wagenschein, Martin (1965): Der Ruf des Raben, in: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Bd. 1. Stuttgart

Integrationskonzept für ausländische Doktoranden

Ulrike Senger

Die Idee eines Integrationskonzepts für ausländische Doktoranden

„Wenn man als ausländische Doktorandin oder ausländischer Doktorand ein Stipendium erhält und im eigenen Land oder vom DAAD bzw. einer anderen Stiftung ausgewählt wird, ist man sehr erfreut und blickt dem Aufenthalt an einer deutschen Universität erwartungsvoll entgegen. Bei der Ankunft können sich dann aber Probleme und Schwierigkeiten einstellen“, so äußerte sich ein Doktorand aus der Türkei bei Aufnahme seines Promotionswegs in Deutschland. Solche Erfahrungen ausländischer Doktoranden an deutschen Hochschulen sind keine Seltenheit, wie das Tutorium für ausländische Doktoranden der Universität Heidelberg praxisnah gezeigt hat. Ein solches Doktorandentutorium bietet den ausländischen Doktoranden zusätzlich zur fachspezifischen Betreuung durch die Professoren Orientierungshilfen in Form eines fächerübergreifenden Lehrangebots zur Vermittlung der deutschen Wissenschaftskultur und –sprache, um einerseits das Promotionsstudium möglichst effizient und zügig zu gestalten und um andererseits einen Beitrag zur Integration der ausländischen Wissenschaftler in das akademische Leben zu leisten. Neben der Erweiterung und Vertiefung der wissenschaftssprachlichen und wissenschaftsmethodischen Kompetenz liegt ein weiterer Schwerpunkt auf dem interkulturellen und interdisziplinären Austausch. Aus den Lehr- und Betreuungserfahrungen des Tutoriums für ausländische Doktoranden erwuchs die Idee eines Integrationskonzepts für ausländische Doktoranden, das im Folgenden umrissen wird.

Wer ist für ausländische Doktoranden zuständig?

Ausländische Studierende betreten zu Beginn ihres Promotionsstudiums aufgrund des Eintauchens in eine ihnen fremde Wissenschaftskultur und Universitätsorganisation Neuland. Mancher ausländische Doktorand durchlebt Odysseen durch die deutsche Universitätslandschaft, bis er endlich die für die Promotion zuständigen Ansprechpartner gefunden hat. Daher sind gerade zu Beginn des Promotionsaufenthalts ausländischer Doktoranden besondere Integrationsbemühungen seitens der Hochschule notwendig. Die Begrüßung und die erste Orientierung ausländischer Doktoranden über die Einrichtungen, in deren Kompetenz- und Zuständigkeitsbereich die Betreuung ausländischer Doktoranden in wissenschaftlicher, sozialer und administrativer Hinsicht liegt, ebenso über den Verlauf und die Modalitäten des Promotionsstudiums, können im Rahmen eines Informationstages für ausländische Doktoranden stattfinden. Eine weitere integrative Aufgabe einer solchen Veranstaltung besteht in der Aufnahme der Neuankömmlinge in die internationale Wissenschaftlergemeinschaft des Doktorandentutoriums.

Deutsche Wissenschaftssprache

Denn wenn einem Doktorand aus dem Ausland nicht von Anfang an Integrationshilfen in den deutschen Studien-/Wissenschaftsbetrieb geboten werden, können soziale Isolation und Ghettoisierung dazu führen, dass ein ausländischer Doktorand auf seinem anfänglichen fremdsprachlichen Niveau stagniert bzw. „fossiliert“ oder gar auf einen niedrigeren Beherrschungsgrad regrediert. Eine mögliche Folge dieses Verhaltens ist, dass in solchen Fällen die Anfertigung der Dissertation ausschließlich als punktuell zu erbringende Leistung betrachtet wird. Somit wird die deutsche Sprache wie eine Buchsprache in Analogie zum Lateinischen und Altgriechischen praktiziert. Deutsch ist aber nicht die Sprache des akademischen und sozialen Lebenskontextes. Um hier Abhilfe zu schaffen, muss ein Lehrangebot zur deutschen Wissenschaftssprache die ausländischen Doktoranden in der wissenschaftssprachlichen Kompetenz qualifizieren, so dass diese dahingehend ausgebildet werden, sich korrekt und den deutschen akademischen Gepflogenheiten gemäß auf Deutsch auszudrücken, und dazu befähigt werden, auch nach Abschluss ihrer Promotion weiterhin auf Deutsch zu publizieren und sich an deutschen Kongressen in der Konferenzsprache Deutsch an wissenschaftlichen Diskussionen des Fachpublikums zu beteiligen.

Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache ist durch die individuelle sprachliche Betreuung des Doktoranden zu ergänzen. Die wissenschaftssprachliche Musterkorrektur von Dissertationsteilen führt dem Doktoranden in Form einer Fehleranalyse sein persönliches Stärken-Schwächen-Profil vor Augen und macht ihn anhand von Anti-Fehler-Konzepten darauf aufmerksam, woran er noch arbeiten sollte. Zielgerichtete Übungen, die sich als Schwerpunkte aus der Auswertung der Dissertationsmanuskripte ergeben und auf dieser Grundlage konzipiert werden, bilden ein Kernstück des Curriculums zur deutschen Wissenschaftssprache. Die Erfahrung dieser Lehrveranstaltungen hat gezeigt, dass das Problem ausländischer Doktoranden weniger in der Aneignung der fachspezifischen Terminologie besteht als im Erlernen des fächerübergreifenden „intellektualisier-ten“ Wortschatzes und der wissenschaftlich deutschspezifischen Konstruktionen, wie z.B. des Nominalstils – im Unterschied zum Verbalstil des Englischen, der romanischen und slawischen Sprachen – sowie in der Beherrschung der Satzstrukturen wie die Bildung von komplexen Satzperioden zum Ausdruck einer transparenten und kohärenten Gedankenführung. Zu berücksichtigen ist bei der Lehre der deutschen Wissenschaftssprache auch immer die Herkunftssprache bzw. Herkunftskultur, denn die Wissenschaft selbst folgt kulturell unterschiedlichen Strukturmustern des Denkens und der Darstellung.

Deutsche Wissenschaftsmethodik

Hier setzt die Lehrveranstaltung zur deutschen Wissenschaftsmethodik an: „Im Tutorium wird uns vermittelt, welche Tradition und Arbeitsweise das deutsche wissenschaftliche Arbeiten hat, was für uns, die aus einer anderen wissenschaftlichen Tradition kommen, von größter Wichtigkeit ist“, so schreibt eine Doktorandin aus Korea. Denn die ausländischen Doktoranden müssen in den Forschungskolloquien ihrer Doktormütter/-väter ebenso wie ihre deutschen Kollegen Vorträge über ihre Dissertationen halten und sich der akademischen Diskussion stellen. Dazu fehlt ihnen aber zumeist das methodische Rüstzeug und dadurch der Mut, ihre Fachkompetenz in den Austausch einzubringen. Daher muss eine Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten in der deutschen Wissenschaftstradition stattfinden und auch dessen Umsetzung in die Praxis vor dem „Ernstfall“ der Dissertation. Der Akzent auf selbständigem Exzerpieren der Forschungsliteratur, punktueller Tiefe und Thematisierung, Grob- und Binnenstrukturierung eines Textes sowie die Anlage eines Exposés oder eines Thesenblatts führen dem ausländischen Doktoranden die deutschen Gepflogenheiten vor Augen und sensibilisieren ihn dafür, dass jeder Doktorand für sein wissenschaftliches Vorankommen selber verantwortlich ist und dass das Engagements jedes einzelnen Studierenden genauso zum Gelingen einer Seminarveranstaltung beiträgt wie die Lehre eines Professors.

Interkulturelle und interdisziplinäre Doktorandenforen

Die Ausbildung wissenschaftlicher Darstellungs- und Diskussionskompetenz kommt als Lehr- bzw. Lernziel auch im Rahmen der interkulturellen und interdisziplinären Doktorandenforen zum Tragen. In diese Veranstaltungen bringt sich jeder Doktorand mit seiner kultur- oder fachspezifischen Kompetenz oder auch mit der persönlichen Herausforderung, sich in ein fachfremdes Wissensgebiet einzuarbeiten, in Form eines Vortrags ein. Denn Integration bedeutet auch, das interkulturelle Potential, das ausländische Nachwuchswissenschaftler zu bieten haben, sowohl für den fachlichen als auch interdisziplinären Austausch fruchtbar zu machen und damit die aktive Partizipation ausländischer Doktoranden am Wissenschaftsdiskurs einer deutschen Hochschule zu fördern. Als Rahmenthemen oder Semesterschwerpunkte sollten Inhalte gewählt werden, die die ausländischen Doktoranden in der persönlichen Auseinandersetzung ansprechen und dadurch zur aktiven Mitwirkung motivieren. Mögliche Themenschwerpunkte, die sich zum interkulturellen und interdisziplinären Austausch anbieten, beziehen sich z.B. auf die kulturelle Identität („Fremd in einem fremden Land“) oder auf den interreligiösen Dialog. Auch käme in Betracht, ein Land in historischer, politischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Hinsicht zu beleuchten. So fanden im Rahmen des Tutoriums für ausländische Doktoranden eine lateinamerikanische Vortragsmatinée und ein rumänischer Kulturtag statt. Die Vermittlung der Heimatkultur ausländischer Doktoranden hat eine integrative Funktion gegenüber deut-

schen Doktorandenkollegen und kann als erster Ansatz eines interkulturellen Begegnungskonzepts zwischen ausländischen und deutschen Doktoranden gelten, wie es eine Doktorandin aus Rußland beschreibt: „Die ausländischen Doktoranden sind ebenfalls bereit, das aus ihren Heimatländern mitgebrachte Kulturgut weiterzugeben. [...] Zu den Vorträgen werden auch deutsche Doktoranden eingeladen, die sich bei uns sehr wohl fühlen.“

Internationale Wissenschaftler- und Solidargemeinschaft

Wie sich in den oben stehenden Ausführungen bereits abzeichnet, erfordert die mehrmonatige Vorbereitung der Doktorandenforen in Projektteams eine enge und ernsthafte Zusammenarbeit der Doktoranden. Im interdisziplinären Kontext müssen sich die Doktoranden fachlich und menschlich aufeinander verlassen können, was sowohl eine produktive Arbeitsatmosphäre als auch das Wachsen einer internationalen Wissenschaftlergemeinschaft im deutschen Hochschulkontext ermöglicht, deren Mitglieder zusätzlich über ein Email-Forum und wöchentliche Nachrichten, Dokumentationen und Protokolle wissenschaftlich und sozial miteinander vernetzt sind. So hat die Erfahrung gezeigt, dass die Doktoranden über dieses Medium mit ihren Doktorandenkollegen bei Problemen jeglicher Art, z.B. bei disziplinenübergreifenden Problematiken, aber auch bei der Wohnungssuche oder in administrativen und organisatorischen Fragen mit ihren Doktorandenkollegen in Kontakt treten.

Diese sich im deutschen Wissenschaftskontext herausbildende Wissenschaftlergemeinschaft bildet ein tragendes Fundament für den Aufbau eines über die Fächer- und Ländergrenzen hinausreichenden Netzwerkes, das auch über die Promotionszeit weiterbestehen wird.

Kulturwissenschaftliches Begleitprogramm

Die Doktorandenforen werden durch ein kulturwissenschaftliches Begleitprogramm ergänzt, das es den ausländischen Doktoranden ermöglicht, verschiedene Bereiche der deutschen Kultur kennen und verstehen zu lernen. In Abstimmung auf die jeweiligen Semesterschwerpunkte werden Professoren des gesamten universitären Fächerspektrums sowie Vertreter des städtischen, kirchlichen und politischen Lebens zum wissenschaftlichen und intellektuellen Austausch eingeladen. Weitere Bestandteile des kulturwissenschaftlichen Begleitprogramms sind Autorenlesungen, Museumsbesuche und weitere wissenschaftliche Exkursionen, die mit einer intensiven Vor- und Nachbereitung verbunden sind.

Integration in die Universitätsstadt

In der Ausgestaltung des kulturwissenschaftlichen Begleitprogramms klingt an, dass eine gelungene Integration ausländischer Doktoranden über den universitären Kontext hinausgreift und auch das soziale Umfeld der Universitätsstadt berücksichtigt. Die Doktoranden aus dem Ausland möchten sich als „Teil der deut-

schen Gesellschaft“ betrachten dürfen, wie es aus der folgenden Stellungnahme hervorgeht: „Das Tutorium ist keine in dem Sinne geschlossene Gruppe, dass sie nur das wissenschaftliche Vorhaben ihrer Mitglieder fördert, ihren kulturellen Horizont erweitert und auf ihre Integration in die Gesellschaft bedacht ist, sondern sie ist offen, basiert auf dem Dialog und ist im universitären und öffentlichen Leben präsent. Der wissenschaftliche Nachwuchs aus vielen Ländern, den das Tutorium für ausländische Doktoranden verkörpert, will an der Gestaltung der positiven Zukunft Deutschlands mitwirken.“ In diesem Sinne ist es neben dem Aufbau eines städtischen Kompetenznetzes, in deren Verantwortungsbereich die Integration ausländischer Studierender, Doktoranden und Gastwissenschaftler liegt, auch Aufgabe einer Universitätsstadt, Mitwirkungsmöglichkeiten ausländischer Doktoranden in verschiedenen Bereichen des städtischen Lebens, z.B. im Rahmen des Ausländerrats, zu schaffen. Dies würde nicht nur einen wesentlichen Beitrag zum interkulturellen Leben einer Universitätsstadt bedeuten, sondern wäre auch eine Möglichkeit, die städtische Bevölkerung für die Lebenssituation ausländischer Studierender, Doktoranden und Wissenschaftler zu sensibilisieren und Vorurteile gegenüber fremden Kulturen abzubauen.

Literatur

Senger, Ulrike (2002): Interkulturell, interdisziplinär und völkerverbindend. Ein Tutorium für ausländische Doktoranden. In: *Forschung & Lehre* 2002/1, S.29f.

Senger, Ulrike (2003): Internationales Doktorandenforum. Ein Modell für die Internationalisierung der Doktorandenausbildung an deutschen Hochschulen. In der 6. Ergänzungslieferung zu: Berendt, Brigitte & Voss, Hans-Peter & Wildt, Johannes (Hg.) 2002: *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. F 5.1; S.1-26.

Ausblick

Die reale Forschungs-, Studien- und Lebenssituation ausländischer Doktoranden entzieht sich oftmals der Kenntnis der deutschen Hochschullehrer und Doktorandenkollegen. Aus Höflichkeit oder Zurückhaltung artikulieren ausländische Doktoranden zumeist nicht ihre Probleme, so z.B. die folgende Äußerung: „Man hat Angst und hohen Respekt, den Doktorvater zu oft zu stören, immer wieder nachzufragen oder sich zu blamieren.“ Daher wäre, auf dem obigen Integrationskonzept für ausländische Doktoranden aufbauend, mit der Erarbeitung von Konzepten zur Ausbildung von Integrationskompetenz deutscher Hochschulangehöriger ein weiterer wichtiger Schritt zu tun, um die akademischen und sozialen Rahmenbedingungen ausländischer Doktoranden an deutschen Hochschulen zu optimieren.

Dr. phil. Ulrike Senger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Entwicklungsgenetik am Deutschen Krebsforschungszentrum (DKFZ) in Heidelberg
 Forschungsschwerpunkte:
 Vergleichende und angewandte Sprachwissenschaft, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Mehrkulturalitätsdidaktik, Integrationsforschung

Die Bologna-Erklärung als Motor der nationalen Hochschulreformen?

Gülsan Yalçın

Anstöße zu neueren Reformbewegungen

Im Zuge der Internationalisierung der Beziehungen auf wirtschaftlicher und kultureller Ebene haben die „Volkswirtschaften in hochqualifizierten Arbeitskräften eine bedeutende Ressource zur Sicherung ihrer Stellung in einem äußerst wettbewerborientierten globalen Markt“ (EURODICE 2000, 7) gesehen. Der hochschulpolitische Reformprozess in den westlichen europäischen Ländern ab Ende der 1980er Jahre wurde von inneren und äußeren Sachzwängen begleitet, welche sind: die steigende Nachfrage nach einer Hochschulbildung, Kürzungen bei den öffentlichen Ausgaben, somit der steigende Druck zur Kommodifizierung der Hochschulausbildung, die Internationalisierung des Arbeitsmarktes und technologische Entwicklungen. Die Schwächen der nationalen Hochschulsysteme hingegen wurden in überlangen Studienzeiten, hohen Abbrecherquoten, unzureichendem Zugang zum Arbeitsmarkt und zur Berufsfähigkeit, der abnehmenden Anziehungskraft europäischer Hochschulen durch die mangelnde Lesbarkeit und Sichtbarkeit, in Anerkennungsproblemen für eu-

ropäische Studierende, der steigenden Nachfrage nach transnationalen Studienangeboten und dem sinkenden Interesse an Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften gesehen. Der neuen Herausforderung an die westeuropäische Hochschulausbildung wird mit dem Versuch zu einem gemeinsamen „europäischen Hochschulmodell“ entgegen gewirkt. Den Anstoß dafür gaben vier Bildungsminister bei der Feier zum 800-jährigen Bestehen der Sorbonne Universität im Jahre 1998. Die Minister aus Frankreich, England, Deutschland und Italien verabschiedeten am Ende dieser Feier eine Deklaration, die bei den anderen europäischen Ländern auf großes Interesse stieß. Am 19. Juni 1999 trafen sich 29 Bildungsminister der europäischen Länder und einigten sich auf eine gemeinsame Erklärung zur Gestaltung eines „Europäischen Hochschulraums“. Die Minister bekräftigten in der Bologna-Erklärung ihre Absicht, folgende Punkte mit dem Ziel der Steigerung der Attraktivität und der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen auf dem globalen Bildungsmarkt bis 2010 umzusetzen:

- die Schaffung eines Systems leicht verständlicher und

- vergleichbarer Abschlüsse
- die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate)
- die Einführung eines Leistungspunktesystems (nach dem ECTS-Modell)
- die Förderung der Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen
- die Förderung der europäischen Zusammenarbeit durch Qualitätssicherung
- die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung.¹

Zwei Jahre später wurden in Prag die ersten Berichte zur Implementation der Bologna-Erklärung eingeholt und das Prager Kommuniqué (2001) vereinbart. Die festgelegten Ziele der Bologna-Erklärung wurden bestätigt und weitere Aspekte zur Gestaltung eines Europäischen Hochschulraumes als wichtig erachtet und durch folgende Punkte ergänzt: die erneute Betonung der Bedeutung von Mobilität, Qualitätssicherung und Akkreditierung, die Einführung der europäischen Dimension in der Bildung, des lebenslangen Lernens und der Beteiligung der Hochschulen und Studierenden bei der Schaffung des europäischen Hochschulraums (Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF 2002). Auf diese Weise begann der so genannte Bologna-Prozess. Die aktive Einbindung der European University Association (EUA), der European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), des Europarates und der National Unions of Students in Europe (ESIB) als Beobachter wurden begrüßt.

Zu den Erstunterzeichnerstaaten gehören alle EU-Länder und die Mitglieder der EFTA/EWA-Länder (Island, Liechtenstein und Norwegen). Außerdem verpflichteten sich folgende Länder zur Durchführung der Einigungspunkte: Bulgarien, Tschechische Republik, Estland, Ungarn, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Slowakische Republik, Slowenien und die Schweiz. In Prag fand der Öffnungsprozess für weitere Staaten wie Kroatien, Türkei und Zypern statt.³ Die Aufnahme der Europäischen Kommission als Vollmitglied sollte die bildungspolitische Zusammenarbeit innerhalb der Europäischen Union (u.a. die EU-Bildungsministerräte) besser mit der multilateralen Zusammenarbeit im Rahmen des Bologna-Prozesses verzahnen.

Die nächste Ministerkonferenz ist für den 18. und 19. September 2003 in Berlin geplant. Hier wird es um den Austausch über den Reformprozess in den jeweiligen Unterzeichnerstaaten gehen und um die Einigung auf weitere Implementierungsschritte zur Erzielung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums.

Die Bologna-Erklärung als Modell für europäische Hochschulen

Das Subsidiaritätsprinzip, Art. 3b des Maastrichter Vertrages (1993), verhindert die Intervention der EU-Kommission in die Bildungspolitik der Nationalstaaten der Mitglieder (Kampf 2002, 42). Somit kann ein Harmonisierungsprozess nur von den Staaten selbst ausgehen. Die oben aufgezeigten Schritte sind der Versuch, auf der

europäischen Ebene durch die freiwillige Verpflichtung in Form von Deklarationen in erster Linie eine strukturelle Harmonisierung der Hochschulen in den europäischen Ländern, die den EU-Raum überschreiten, zu erzielen. Die besondere Rolle, die die EU-Kommission und der Europarat nach Prag einnehmen, weisen auf das Zusammentreffen der Interessen hin.

Die Perspektive, durch den Bologna-Prozess einen flexibleren Wechsel zwischen Hochschulen und Ländern zu ermöglichen, sowie die Absicht, international anerkannte Abschlüsse einzuführen, wurden begrüßt. Die Kritik an der Bologna-Erklärung bezog sich auf die Uniformierung der Inhalte, die Beseitigung des binären Systems, die Verpflichtung importierte Leistungspunkte anzuerkennen, die Abschaffung der curricularen Logik durch Leistungspunkte (Cafeteria-Modell) und die Verletzung der Hochschulautonomie.⁴

Von den Unterzeichnerstaaten hingegen wurden vermehrte Versuche zu kohärenteren Studienstrukturen berichtet (Haug & Tauch 2001, 24). Unter dem Einigungspunkt „eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate)“ fand das Studienmodell „Bachelor- und Masterstudiengänge“ einen stillschweigenden Konsens. In Großbritannien, Irland, Malta und der Türkei sind diese Studienstrukturen lange Tradition, in Island, Schweden, Norwegen und Dänemark hingegen gängige Abschlüsse (Haug & Tauch, 2001, 24). In den drei baltischen Ländern wurden einige Zeit nach der Transformation die Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt (Haug & Tauch 2001, 24).

In Deutschland hatte die Kultusministerkonferenz bereits 1996 die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge beschlossen. Der Wissenschaftsrats einigte sich im Jahre 1998 auf die Empfehlung zur Etablierung eines Leistungspunktesystems und der Modularisierung des Studiensystems an deutschen Hochschulen. In Italien wurde die neue Studienstrukturreform für alle Hochschulen ab dem akademischen Jahr 2001/2002 obligatorisch (Haug & Tauch 2001, 24). Verschiedene Kombinationen mit traditionellen und neuen Studienstrukturreformen folgten in Frankreich (ab 2000) und den Niederlanden (ab 2002/2003). In der Tschechischen Republik besteht seit 1990 die Möglichkeit für die Hochschulen, den Bachelorstudiengang anzubieten, aber 2001 studierten 75% der Studierenden in den traditionellen langen Erststudiengängen (Haug & Tauch 2001, 26). Portugal hingegen schlug einen eigenen Weg ein und kombinierte in Verbindung mit der Bologna-Erklärung eine vierstufige Studienstruktur. Die Planung war ein „subject-by-subject“ Verfahren einzuführen, das in Koordination innerhalb der Universitäten und den „politechnicos“ zuerst im Ingenieurwesen ausprobiert werden sollte (Haug & Tauch 2001, 26). In Ungarn, Rumänien und Spanien ist ein Mix-Modell zu beobachten. Die undergraduate Studiengänge an den „colleges“ sind in die Universitäten integriert. Dieses Verfahren soll ein flexibleres System etablieren und durch die Aufhebung der Zweistufigkeit, so wie in der Bologna-Erklärung definiert, würde ein fließender Übergang ermöglicht werden (Haug & Tauch, 2001, 26) – von einem „college“ Bachelor zu einem universitären Masterstudiengang.

Nach Haug und Tauch zeichnet sich eine klare Tendenz in Richtung eines dreijährigen Bachelorstudiengangs in den Unterzeichnerstaaten ab (Haug & Tauch 2001, 27). In der Bologna-Erklärung wurde für die erste Studienstufe „die Relevanz für den Arbeitsmarkt“ als besonderes Kennzeichen definiert, wobei dieses in den europäischen Ländern viel offener und positiver besetzt wurde (Haug & Tauch 2001, 27). In der Praxis zeichnet sich eine „Relevanz“ ab, die viel mehr Diversität aufweist. In vielen europäischen Ländern wurden die berufsausbildenden Abschlüsse der „colleges“ bzw. „polytechnics“ an das „professional bachelors“ angeglichen und zugleich an den Universitäten ein mehr „akademisch“ oder „wissenschaftlich“ orientierter Bachelorstudiengang angeboten (Haug & Tauch 2001, 27).

Die skizzenhafte Darstellung der Reformbewegungen an den europäischen Hochschulen verdeutlicht das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, der Realität und den Zielen der Bologna-Erklärung. Der Anspruch liegt in der Betonung der Erhaltung der Diversität der Systeme und der nationalen Autonomie sowie der Autonomie der Hochschulen. Die Realität zeigt das Nebeneinander von traditionellen und neueren Studienstrukturen und das Ziel ist mehr Konvergenz.

Zukünftige Reformimpulse für die europäischen Hochschulen

Neben den technischen Entscheidungen über das Verfahren der künftigen Aufnahme neuer Mitglieder in den Bologna-Prozess werden in Berlin neue Einigungspunkte zur Umsetzung der Bologna-Erklärung vereinbart. Derzeit zeichnen sich folgende Bereiche ab: Allen Anzeichen nach wird der Themenkomplex „Zusammenarbeit und Verfahren der Qualitätssicherung in Europa“ zum zentralen Vereinbarungsgegenstand gemacht, wo der Versuch gestartet werden kann, „good principles of accreditation and evaluation“ auf europäischer Ebene zu formulieren und zu vereinbaren (Friedrich 2002, 11). Im Falle einer Entscheidung auf Minimal-Standards würde dies bedeuten, dass die Hochschulen in den Unterzeichnerstaaten eine neue Balance zwischen den bisherigen und den neuen Herausforderungen finden müssten. Für diesen Punkt prognostiziert das EURODICE, das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa für die Nationalstaaten: „Der Staat wird sich noch mehr aus der Hochschulverwaltung zurückziehen, seine Befugnisse bezüglich Qualitätssicherung und -kontrolle hingegen ausbauen“ (EURODICE, 2000, 24).

Etwa zeitgleich mit der Bologna-Erklärung hat die EU-Kommission die Mitteilung „Hin zu einem europäischen Forschungsraum“ veröffentlicht. Das wesentliche Ziel dieses Papiers ist die bessere Koordination und Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Forschung in Europa. Die EU-Kommission hat derzeit eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die auf EU-Ebene die „European Higher Education Area“ (EHEA) und den „Europäischen Forschungsraum“ (ERA) stärker miteinander verknüpfen soll. Neben der Frage der Qualitätssicherung wird dieser Punkt zur Diskussion stehen. Damit verbunden könnte die Mobilität der ForscherInnen mit in diesen The-

menkomplex aufgenommen werden.

Die Prinzipien einer Doktoranden- und Post-Doc-Ausbildung, ein Themengebiet, das in der Bologna-Erklärung ausgeklammert wurde, werden voraussichtlich ein weiterer Diskussionspunkt werden. Die Promotionsphase in der europäischen Hochschulbildung ist auch Berührungspunkt zwischen den beiden Projekten Hochschul- und Forschungsraum. Verschiedene Vorschläge zur Schaffung strukturierter Promotionsstudien in den beteiligten Ländern, zur Steigerung der Mobilität von Doktoranden und zur Schaffung europäischer Doktorgrade liegen vor und werden erörtert (Friedrich, 2002, 7).

Ausgehend von den vielfältigen Entwicklungen in den letzten Jahren zeichnet sich für die europäischen Hochschulen eine reformreichere Phase mit der Tendenz zur strukturellen Konvergenz ab. Im Bologna-Prozess geht es um die strukturelle und die institutionelle Kooperation, die zugleich aber das Ziel des Wettbewerbs vereinbaren soll. Hierbei zeichnet sich eine Tendenz zu einer erneuten regionalen Aufteilung innerhalb des Europäischen Hochschulraums in einen Baltik- und einen Nordic-Raum ab.⁵ Die neueren Reformbewegungen werden von den neuen Akteuren in der Hochschulpolitik, wie die supranationalen Organisationen EU-Kommission, Europarat, ERT, EUA, ESIB, derzeit noch indirekt die WTO/GATS und die alten (nationale Zuständigkeiten) hochschulpolitischen Akteure getragen. An den Hochschulen selbst spiegeln sich die extern-internen Einflüsse auf den Bologna-Prozess wider, die die Zukunft der europäischen Hochschulreformen mit gestalten werden.

¹ <http://www.hrk.de/140.htm> vom 26.0.03

² <http://www.hrk.de/140.htm> vom 26.0.03

³ <http://144.65.2.1/start.asp?islink=1&bereich=7&l1=&l2=&l3=&OID=4396#> vom 30.10.02. Anfang Oktober 2002 wurde berichtet, dass die Länder Andorra, Albanien, Bosnien-Herzegowina, Montenegro und Serbien und die frühere Jugoslawische Republik Mazedonien die Aufnahme in den Bologna-Prozess beantragt haben. Russland sowie andere CIS Länder haben Interesse informell bekundet. <http://www.bologna-berlin2003.de/en/aktuell/index.htm> vom 8.11.02

⁴ Christian Tauch <http://www.unics.uni-hannover.de/lhk/pdf/Folien-Tauch.pdf> vom 18.06.02.

⁵ A Nordic Space For Higher Education. A Statement by the Tromsø meeting of Nordic university Leaders. 15-17 August 2002.

Gülsan Yalçın, M.A. Erziehungswissenschaft, Promotion zum Thema „Ausweitung des Europäischen Hochschulraums am Beispiel der Türkei“. yalcin@hochschulforschung.uni-kassel.de

Literatur

EURODICE (Hg.) (2000): Kurzfassung. Zwei Jahrzehnte Hochschulreform in Europa. Die Entwicklung seit 1980. EURODICE – Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa.

Friedrich, Hans Rainer (2002): Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses, HoF-Arbeitsberichte, 4/02. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung e.V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Haug, Guy u. Tauch, Christian (2001): Trends in Learning Structures in Higher Education II. Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March/May 2001.

TEICHLER, Ulrich (1990): Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/M. und New York.



Literatur

AHD Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik

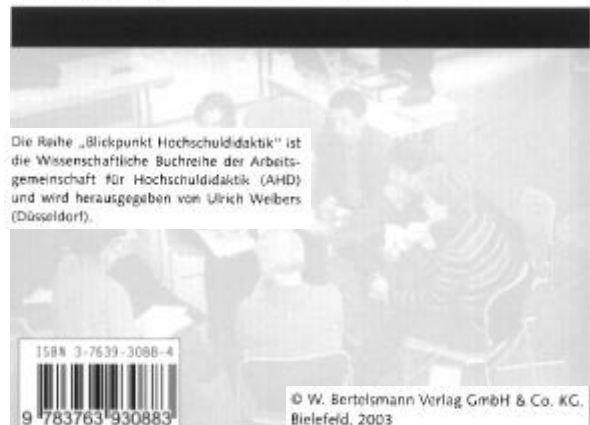


Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung
Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen

Wie kaum ein anderer Bereich gilt die Personalentwicklung heute als Schlüssel einer qualitätsorientierten Hochschulentwicklung. Im Bereich der Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens liegen aus der Hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung seit langem profunde, praxisnahe und gleichermaßen theoriegestützte Erfahrungen vor, die zur Zeit spürbar an Bedeutung gewinnen. War hochschuldidaktische Weiterbildung lange Anliegen einzelner Initiativen, ist neuerdings eine deutliche Verbreiterung, Intensivierung und auch Institutionalisierung in diesem Bereich festzustellen. Neue Angebotsformen ergänzen das anerkannte Repertoire und zeigen eine auch in der Weiterbildung selbst erkennbare Modernisierung. Der vorliegende Band beschreibt die Grundlagen der Hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung und stellt vor allem Modelle aus der Weiterbildungspraxis vor, die einen plastischen Einblick in die konkreten Maßnahmen erlauben.

Hochschuldidaktik stellt eine gute Möglichkeit dar, in und zwischen den Hochschulen Netzwerke für eine Professionalisierung des Lehrens und Lernens aufzubauen. Auch dazu gibt der Band Beispiele und Anregungen aus der Praxis. Ein Buch für alle, die nach gut aufbereitetem Know-how suchen, um eine qualitätsvolle und nachhaltige Weiterbildungsstrategie in ihrem Fachbereich bzw. ihrer Hochschule zu etablieren.

Tipps



Interview view



Prof. Dr. Birgit Spinath, Juniorprofessorin
am HDZ seit 1.12.2002

Hallo, Birgit, erst einmal herzlich Willkommen am HDZ! Vielleicht kannst du uns kurz schildern, auf welchen Wegen dich dein akademischer Werdegang zu uns geführt hat.

Hallo, Dirk, vielen Dank für den herzlichen Empfang! Ich freue mich sehr, hier sein zu können, um das interdisziplinäre Profil des HDZ noch weiter zu bereichern. Mein akademischer Werdegang sah bislang so aus, dass ich in Bielefeld, wo ich heute noch wohne, Psychologie studiert habe. Dort konnte ich bereits Erfahrungen in verschiedenen Forschungsprojekten sammeln, bevor ich über die Universität Hildesheim schließlich nach Dortmund gekommen bin. Hier war ich seit 1998 im Fachbereich 14 im Fach Psychologie tätig. Im Dezember 2002 bin ich dann auf die Stelle einer Juniorprofessorin ins HDZ gewechselt.

Welche Aspekte haben dich besonders an einem Psychologiestudium gereizt?

Für mich stand schon recht früh fest, dass ich Psychologie studieren wollte. In erster Linie ging es mir darum herauszufinden, in welchen Bereichen menschlichen Erlebens und Verhaltens gesicherte Erkenntnisse vorliegen und welche naiv-psychologischen „Gewissheiten“ jeder Grundlage entbehren. Fragen beispielsweise wie „Sind Frauen durchschnittlich empathischer als Männer?“ oder „Gehen Persönlichkeitsmerkmale hauptsächlich aus Erfahrungen oder aus biologischen Dispositionen hervor?“ haben mich brennend interessiert. Während meines Studiums habe ich dann tatsächlich erfahren, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse hierzu existieren und wo die Probleme bei der endgültigen Beantwortung dieser Fragen liegen. Insofern war das Psychologiestudium für mich genau die richtige Wahl.

Dein Ratschlag an DoktorandInnen, wie man erfolgreich seine Dissertation bewältigt?

Ich glaube, dass die Hauptarbeit hierbei innerhalb des ersten halben Jahres zu leisten ist, und dass in dieser Zeit die Weichen für eine erfolgreiche Dissertation gestellt werden. Viele DoktorandInnen haben Probleme damit, ihr Thema einzugrenzen und handhabbar zu machen. Dahinter stecken sehr hohe Ansprüche an sich selbst und die eigene Arbeit. Ich berate DoktorandInnen immer dahingehend, hohe Ansprüche an die Exaktheit und Tiefe, mit der ein Thema bearbeitet wird, zu stellen, sich jedoch in der Breite klar zu beschränken. Dabei hilft es, häufig mit anderen über die eigenen Ideen und deren konkrete Umsetzung zu diskutieren, und, wichtiger noch, alles aufzuschreiben und andere lesen zu lassen. Ein gutes Exposé ist die halbe Miete und bietet sicheren Halt, falls man zwischendurch vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sieht.

Wie kamst du auf die Idee, dich als Juniorprofessorin am HDZ zu bewerben?

Das lag im wahrsten Sinne des Wortes nahe. Als ich die Ausschreibung gelesen hatte, habe ich mir meine Forschungsinteressen zum ersten Mal unter dem Blickwinkel der Hochschuldidaktik angeschaut und war selber überrascht über die hohe Passung. Innerhalb der Psychologie lag mein Interessenspektrum stets im Bereich der Anwendungsfelder Pädagogische Psychologie und Organisationspsychologie. Mir ging es dabei einerseits um Lehr-Lernprozesse im engeren Sinne, aber andererseits auch um die institutionellen Rahmenbedingungen, die Lernen ermöglichen oder behindern können. Mit diesen Interessen fühle ich mich im HDZ gut aufgehoben.

Welche Lehr- und Forschungsschwerpunkte möchtest du in die Juniorprofessur einbringen?

Ich habe meine Arbeitsfelder vorerst in drei Themenschwerpunkte gegliedert. Da ist zunächst die Qualitätssicherung universitärer Lehr-Lernprozesse zu nennen. Ich halte es für eine sehr wichtige Entwicklung, dass die Universitäten in den neuen Hochschulgesetzen dazu verpflichtet werden, die Qualität ihrer Lehre zu kontrollieren und zu dokumentieren. Hiermit wird sich ein Wettbewerb zwischen den Universitäten auch bezüglich der Qualität der Lehre entwickeln. Da gibt es viel zu tun. Ein zweiter Schwerpunkt meiner Arbeit liegt im Bereich der Schlüsselqualifikationen und deren Vermittlung im Rahmen von Studiengängen. Der allgegenwärtigen Forderung nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen stehen zahlreiche ungeklärte Fragen gegenüber, wie z. B.: was Begriffe wie soziale Kompetenz eigentlich bedeuten und ob solche Kompetenzen überhaupt an Hochschulen lehr- und lernbar sind? Das sind Fragestellungen, denen ich gern auf der Grundlage psychologischer Forschungsmethoden nachgehen möchte. Der dritte Arbeitsbereich lässt sich kurz unter dem Stichwort der Lehrerbildung zusammenfassen. Es gibt nach wie vor zu wenige Bemühungen, die Lehrerbildung auf der Grundlage empirischer Forschungsarbeiten zu reformieren. Hier gilt es, tragfähige Netzwerke für empirische Lehrerbildungsforschung zu knüpfen, und die daraus hervorgehenden Erkenntnisse in enger Zusammenarbeit mit Universitäten und PolitikerInnen umzusetzen. Das sind meine derzeitigen Arbeitsschwerpunkte.

Die Uni Dortmund ist ja ein Beispiel der zweckorientierten Architektur der 60er Jahre. Hast du einen Ort auf dem Campus, an dem du dich besonders gern aufhältst?

Meine Ansprüche an die Ästhetik einer Universität sind sehr gering, zumal mir auch bewusst ist, dass Dortmund hier nicht anders ist als die meisten anderen deutschen Universitäten. In ein positives Licht gerückt könnte man formulieren: Hier lenkt die Architektur nicht vom Arbeiten ab. Dennoch habe ich auf diesem Campus einen Lieblingsplatz und das ist mein Büro. Ich war in der glücklichen Lage, die Einrichtung nach meinen Vorstellungen gestalten zu können, und bin mit dem Ergebnis sehr zufrieden. Wer sich hiervon selbst ein Bild machen möchte, sollte einfach mal vorbeischaun.

Eine freundliche Einladung an die LeserInnen des Journals Hochschuldidaktik!

Birgit, ich danke dir für dieses Interview.

Das Interview mit Birgit Spinath führte Dirk Schneckenberg

Lehr- und Beratungsangebote für *Lehrende / wiss. MitarbeiterInnen*

Das Lehrportfolio - Reflexion und Evaluation der eigenen Lehrtätigkeit

Lehrportfolios legen die Verantwortung und den Nachweis für gute Lehre in Ihre Hände als Lehrende und enthalten ausgewählte und reflektierte Leistungen Ihrer Lehrtätigkeit. Die mit dem Lehrportfolio entstehende Dokumentation Ihrer beruflichen Praxis dient der Qualitätssicherung und -entwicklung in der wissenschaftlichen Karriere.

Als TeilnehmerIn erstellen Sie Ihr eigenes Lehrportfolio, indem Sie

- Ihre Lehrphilosophie reflektieren und darstellen,
- Inhalte und Methoden Ihrer Lehre aufzeigen und begründen,
- Perspektiven für Ihre Lehre entwickeln und dokumentieren.

Der Workshop besteht aus drei Veranstaltungstagen. Die Teilnahme ist als Teilleistung zur hochschuldidaktischen Zertifizierung anrechenbar.

Nicole Auferkorte-Michaelis, Birgit Szczyrba

AdressatInnen: Lehrende aller Fachbereiche

Zeit: 06.05.03, 03.06.03, 08.07.03 (dienstags), jeweils 10 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung: Tel.: 0231/755-5549, Email: szczyrba@hdz.uni-dortmund.de

Kollegiale Beratung im Unialltag. Supervisionsgruppe

Schon längst haben Supervision und Beratung Einzug in Wirtschaft, Verwaltung, Gesundheitswesen und Schule gehalten. Sie helfen, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren, es erfolgreicher zu gestalten und tragen somit zur Verbesserung der Arbeitsatmosphäre bei.

Vor wenigen Jahren hat sich zu diesen Themen an der Universität Dortmund ein offener Gesprächskreis gegründet. Er setzt sich aus wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschiedener Fachbereiche zusammen. Wir treffen uns mehrmals im Semester mittwochs von 16.30 - 18.00 Uhr. Im kleinen Kreis bearbeiten wir Fälle aus der Lehrpraxis und dem wissenschaftlichen Berufsalltag. Unsere Diskussion beinhaltet beispielsweise die Bearbeitung konkreter Lehrsituationen, den Umgang mit persönlichen Konflikten, die Analyse der Hintergründe, das eigene Rollenverständnis oder auch die Bewältigung der eigenen Dissertation.

Wir pflegen den Erfahrungsaustausch und erarbeiten gemeinsam Handlungsalternativen. Absolute Vertraulichkeit ist für uns selbstverständlich. Wenn Sie mehr wissen möchten, wenden Sie sich bitte an Sigrid Dany, oder kommen Sie zu unserem ersten Treffen. Neue Kolleginnen und Kollegen sind uns herzlich willkommen.

Sigrid Dany

AdressatInnen: wissenschaftliche MitarbeiterInnen aller Fachbereiche

Vorbereitung und Terminabsprache: Mittwoch, 23.04.03, 16.30 Uhr

Zeit: Mittwochs, 16.30 - 18 Uhr, 3 - 4mal im Semester

Ort: HDZ, Raum 108

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

Vortragsgestaltung & Präsentation

Die TeilnehmerInnen werden in diesem Seminar mit der Funktion von Sprache und verschiedenen Redearten wie Informations-, Gesellschafts- oder Überzeugungsrede vertraut gemacht. Der Schwerpunkt liegt auf dem Fachvortrag. Was ist bei der Vermittlung von Inhalten zu beachten? Welche Kriterien gelten für einen Vortrag? Wie sieht eine Vortragsgliederung aus und wie lässt sich die Präsentation gestalten? Das Seminar ist sehr praxisorientiert. Jede/r Teilnehmer/in hat Gelegenheit zu 2 Kurzvorträgen alleine oder in einer Gruppe. Es wird mit Videofeedback gearbeitet, was in der Regel viel Spaß macht, und auf eine freundlich-konstruktive Atmosphäre geachtet.

Sigrid Dany

AdressatInnen: wissenschaftliche MitarbeiterInnen aller Fachbereiche

Zeit: Fr., 23.05.03 und Sa., 24.05.03, jeweils 9 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

mindestens 7, höchstens 10 Personen, Anmeldeschluss 8.05.03

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

Weitere Lehr- und Beratungsangebote von Sigrid Dany

Rhetorik und Präsentation von (Promotions-)Vorträgen

Einzelpersonen

Beratung bei hochschul- didaktischen Fragen

Einzelpersonen und Gruppen aus
der Wissenschaft

Supervision und Beratung für den beruflichen Alltag

Einzelpersonen, Gruppen, Teams
aus der Wissenschaft

Termine nach Absprache

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

Beratung und Betreuung Studierender bei schriftlichen Haus- oder Diplomarbeiten

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

Studierende äußern häufig, dass sie bei solchen Arbeiten kaum beraten und betreut werden. Sie müssen sich selbst ohne Hilfestellung durchwursteln. Wie können Lehrende Studierende bei der Themenfindung und -konkretisierung, bei der Strukturierung und beim Schreiben beraten, ihnen Rückmeldung geben und die schriftliche Arbeit für Studierende zu einer positiven Erfahrung machen? Wie können solche Arbeiten so gestaltet werden, dass sie für die Lehrenden selbst interessant sind und eventuell auch ihnen Neues vermitteln?

Dr. Wolfgang Daum

Kompaktseminar

Zeit: 8.05.2003, 15 - 18.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung: Tel.: 0231/755-5541, Email: wdaum@hdz.uni-dortmund.de

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

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

Dr. Wolfgang Daum

Kompaktseminar

Zeit: 16.06.2003, 15 - 18.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung: Tel.: 0231/755-5541, Email: wdaum@hdz.uni-dortmund.de

Anschaulich lehren

Bilder aus Vorlesungen um die Jahrhundertwende zeigen die klassischen Medien der Hochschullehre: die Person des Lehrenden, seine Stimme bzw. Sprache, die Tafel mit Beschriftung und eventuell aufrollbare Schaubilder. Heute sind diese klassischen Medien in Frage gestellt. Die Tafel hat moderne Nachfolger -Whiteboard, Flipchart, Metaplan, Overhead. Anstelle gezeichneter Tafelbilder, gedruckter Schaubilder oder Zelluloidfilme werden Fotos oder Folien projiziert, Videos abgespielt oder direkt aus dem Computer mit dem Beamer präsentiert. Lehrende sollen z.T. durch Selbstlernsysteme, Multimedia und virtuelle Lehrveranstaltungen ersetzt werden. Der Workshop geht der Frage nach, welche Funktion die klassischen Medien heute noch in der Hochschullehre übernehmen können. Wie können Lehrende mit ihnen (einschließlich ihrer modernen Ableger Whiteboard, Flipchart und Metaplanwand) eine - modernen Ansprüchen genügende - Lehre gestalten? Im Workshop wird die Umsetzung und Gestaltung von Inhalten mit den klassischen Medien erprobt und reflektiert.

Dr. Wolfgang Daum

Kompaktseminar

Zeit: 23.06.2003, 10 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung: Tel.: 0231/755-5541, Email: wdaum@hdz.uni-dortmund.de

Lehr- und Beratungsangebote für *Lehrende / wiss. MitarbeiterInnen*

Lehr-, Lernprojekte in der Hochschullehre anleiten

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

Demgegenüber ist für die Pädagogik klar, dass nur die Lernenden selbst lernen können. Lehrende können daher Studierende nur mehr oder weniger dabei unterstützen. Die Projektmethode ist eine Methode, die Studierenden die selbständige Erarbeitung des 'Lernstoffs' ermöglicht und dies in einem praktischen Zusammenhang einer Problemlösung.

Die TeilnehmerInnen sollen die Methode der Projektarbeit und deren effektiven Einsatz in der Hochschullehre näher kennen lernen.

Dr. Wolfgang Daum

Kompaktseminar

Zeit: 27. und 28. 06.2003, jeweils von 9 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung: Tel.: 0231/755-5541, Email: wdaum@hdz.uni-dortmund.de

AG Lehre

Eine Gruppe von Lehrenden trifft sich im Abstand von ca. 4 Wochen donnerstags, um die Planungen von Lehrveranstaltungen vorzustellen, zu diskutieren und Rückmeldungen und Anregungen zur Verbesserung zu erhalten. Multimediales Lehren/Lernen ist darüber hinaus ein Thema, das bearbeitet werden soll und für das Vorträge organisiert werden.

Bei Interesse an der Mitarbeit nehmen Sie bitte Kontakt auf mit Wolfgang Daum:

Tel.: 0231/755-5541, Email: wdaum@hdz.uni-dortmund.de

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

Sie möchten gerne an der Uni bleiben und Ihr Ziel ist eine Professur. Sie haben Spaß an der Wissenschaft, Sie arbeiten gerne mit Studierenden, Lehre macht Ihnen Freude. Das sind sicher gute Voraussetzungen für eine Karriere in Forschung und Lehre. Es sind aber nicht nur die inhaltlichen Anforderungen, die auf Sie zukommen, Sie benötigen soziale und strategische Kompetenzen auf dem Weg zur Professur. In diesem Workshop können Sie erfahren, worauf es dabei ankommt und wie Sie sich darauf vorbereiten können.

Schwerpunkte sind: Eintritt in die wissenschaftliche Community, Strategien der Veröffentlichung, Lehrportfolio, Bewerbung, Elemente und Ablauf eines Berufungsverfahrens, Vorstellungsvortrag und Selbstpräsentation.

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

AdressatInnen: wissenschaftlicher Nachwuchs nach der Promotion, HabilitandInnen

Zeit: Freitag, 9. 05. 2003, 9 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung: Tel.: 0231/755-5526, Email: hdz@hdz.uni-dortmund.de

Hochschulbezogene Genderkompetenz

Genderkompetenz gehört heute zu den Schlüsselqualifikationen. Sie befähigt dazu, in Verhalten und Einstellungen von Frauen und Männern im (privaten, beruflichen, universitären) Alltag soziale Festlegungen zu erkennen und so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten geöffnet werden. Genderkompetenz wird sowohl in Führungsverantwortung, in der Teamarbeit, in beruflichen Entscheidungsprozessen wie Einstellungsverfahren und der Personalentwicklung als auch in inhaltlichen Sachentscheidungen und Planungsprozessen gebraucht.

In diesem Workshop begegnet Ihnen die Hochschule als Organisation unter dem Blickwinkel des Geschlechterverhältnisses. Sie lernen Methoden und Strategien der Genderanalyse kennen und werden befähigt, diese auf Ihr eigenes Tätigkeits- und Umfeld anzuwenden.

Dr. Christine Roloff, Oliver Reis

AdressatInnen: Lehrende und Studierende aller Fachbereiche

Zeit: Montag, 12. 05. 2003, 9 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung: Tel.: 0231/755-5526, Email: hdz@hdz.uni-dortmund.de

Motivierende Lehre planen und gestalten

Sie denken: „Grundstein für die Lehre ist mein fundiertes Fachwissen.“ Das stimmt, aber es ist nicht alles! Lehren heisst nicht nur Fachwissen an die Studierenden weitergeben, sondern Lerngelegenheiten inhaltlich für sie zu planen, methodisch zu strukturieren und sinnvoll zu gestalten. Dies ist das Thema des Seminars. Es ist gedacht für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die eine Lehrveranstaltung planen oder gerade durchführen und ihre Veranstaltungskonzepte didaktisch reflektieren wollen, um sie möglichst zu verbessern. Sie lernen und üben, mit welchen Bausteinen eine Lehrveranstaltung dem Stoff angemessen und abwechslungsreich durchgeführt wird. Sie können sich mit verschiedenen Methoden vertraut machen und diese in der eigenen Lehre anwenden. Sie erarbeiten sich ein methodisch-didaktisches Repertoire zum Umgang mit der Festlegung angemessener Lernziele, zur Strukturierung und Aufteilung des Stoffes, zu vielfältigen Vermittlungsmethoden, zum Einsatz von Medien und Materialien, zur Zeitplanung – damit Sie das Heft in der Hand behalten!

Dr. Christine Roloff

Kompaktseminar

AdressatInnen: Lehrende

Zeit: Montag, 19. 05. 2003, 9 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung: Tel.: 0231/755-5535, -5526, Email: croloff@hdz.uni-dortmund.de

Lehren und Lernen (Werkstattseminar)

Das Werkstattseminar erstreckt sich auf die Grundlagen des Lehrens und Lernens in der Hochschule. In praktischen Übungen, Impulsreferaten und moderierten Diskussionen werden grundlegende Fragen der Kommunikation in der Lehre, der Planung und Gestaltung von Lernsituationen und Lehrveranstaltungen erarbeitet. Ein Schwerpunkt liegt auf der Förderung aktiven Lernens und der Entwicklung von Lernstrategien der Studierenden. Die Zuteilung in eine Kompaktveranstaltung vor Beginn des Sommersemesters erlaubt es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, ihre Planungen für das kommende Semester zu überdenken und ggf. Experimente in ihren Veranstaltungen vorzubereiten. Während des Semesters besteht dann die Möglichkeit zu Hospitationen in Lehrveranstaltungen und kollegialer Beratung didaktischer Probleme. Die Kompaktveranstaltung am Ende des Sommersemesters gibt Gelegenheit, die gewonnene Erfahrungen auszuwerten und zentrale hochschuldidaktische Fragen vertieft zu behandeln.

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

Die Gruppengröße soll 10 Personen nicht übersteigen.

Zeit: 15./16. 04. 2003 (ganztägig), 10 - 18.00 Uhr und

Freitag, 1.08.2003, 10 - 18.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

sowie Hospitation und kollegiale Beratung während des SoSe 2003 nach Vereinbarung

Anmeldung: Tel.: 0231/755-5531, Email: hdz@hdz.uni-dortmund.de

Einführung in hochschuldidaktische Beratungsformate: Gesprächsführung, Coaching, Intervention und Organisationsberatung

Die Einführung bildet das dritte Modul in dem Qualifizierungsprogramm des HDZ für hochschuldidaktische Moderation. Eingeführt wird in zentrale Beratungsformate, die zum gängigen Handlungsrepertoire einer anwendungsorientierten Hochschuldidaktik gehören. Die Formate beziehen sich auf die Unterstützung der Reflexion von ratsuchenden Personen, Gruppen oder Organisationen in Handlungssituationen bzw. Entscheidungsprozessen im Kontext von Lehren und Lernen an der Hochschule. Nicht wie in psychologisch-therapeutischen Formaten, die auf die Wiederherstellung einer gelingenden Lebenspraxis oder Selbsterfahrungsformaten, die auf die Auseinandersetzung mit Themen der eigenen Lebensgeschichte ausgerichtet sind, beziehen sich Beratungen hier - wie es generell für supervisorische Ansätze zutrifft - auf Arbeitsprozesse auf der individuellen, der interaktionellen sowie der organisationellen Ebene. Der thematische Fokus liegt auf der Promotionsphase sowie den Einrichtungen und Strukturen, in denen diese an der Hochschule organisiert sind. Die Probleme, die sich hieraus für die Doktorandinnen und Doktoranden ergeben, sind das Anwendungsfeld für die zu erwerbenden Kompetenzen, die die in fünf zwei- bis dreitägigen Kompaktveranstaltungen gegliederte Veranstaltungsreihe umfasst. Als Aufgabenstellung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist deshalb auch die praktische Arbeit mit Doktorandinnen bzw. Doktoranden im Sinne eines „Promotionscoachings“ vorgesehen.

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

Die Veranstaltungen werden voraussichtlich an folgenden Terminen stattfinden:

Block I: 25./26./27.4.03

Block II: 29./30./31.5.03

Block III: 19./20./21.6.03

Block IV: 25./26.7.03

Block V: 5./6.9.03

Die Anmeldeliste hierfür ist bereits geschlossen.

Es ergeben sich ggf. noch Möglichkeiten zum Nachrücken: Tel.: 0231/755-5531

Angebot für Dekane/Dekaninnen, Mitglieder von Gremien, Führungskräfte der Universität

Gender Mainstreaming an der Hochschule Informationen und Umsetzungsstrategien

Gender Mainstreaming meint die Einbeziehung des Ziels der Gleichstellung in die Organisation und Kultur der Hochschulen, in Planung und Entscheidungen sowie in die Art und Weise, Probleme zu sehen und Lösungen zu finden und umzusetzen.

Gender Mainstreaming ist die moderne Gleichstellungspolitik, die ausgehend von der EU seit 2000 auch von der Bundesregierung als Leitprinzip eingeführt wird. Die Umsetzung wird beispielsweise dadurch forciert, dass im 6. EU-Rahmenprogramm nur noch Projekte gefördert werden, die den Gender Aspekt berücksichtigen. Wie aber geht das?

Der Workshop bietet Informationen und vermittelt Strategien, dieses Prinzip hochschulangemessen umzusetzen.

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel, Dr. Christine Roloff, Oliver Reis

Zeit: Freitag, 6.06.2003, 9 - 17.00 Uhr
Ort: HDZ, Raum 115
Anmeldung:
Tel.: 0231/755 - 5526, Email: hdz@hdz.uni-dortmund.de

Angebot für DoktorandInnen

Didaktisches Redesign von Medien für Lehr-Lernveranstaltungen am eigenen Beispiel

Didaktisches Mediendesign Am Fall und an Beispielen von Teilnehmenden (Folien u.a.) werden Möglichkeiten didaktischer Redesigns erörtert: der didaktischen Reduktion, der kognitiven und der wahrnehmungsintensiven Rekonstruktion von Wissen und Wissenskommunikation in Lehr-Lernarrangements. Diese Veranstaltung baut auf die „Start in die Lehre“ - Veranstaltung, „Wenn Folien helfen sollen...“ auf. Der Workshop vertieft den Umgang mit medialen (textuell, visuell) Rhetoriken, didaktischen Artikulationsschemata und Dramaturgien von Lehr-Lernarrangements. Er gründet in einem Verständnis von Wissensvermittlung als auf Lernen akzentuierte, gestaltbare Darstellung und Kommunikation von Wissen in einer situierten Inszenierung. Es werden Möglichkeiten der Moderation von Lehr-Lernarrangements, Formate der Präsentation und der medialen Interaktion bearbeitet.

Matthias Heiner

Zeit: 23.04. und 30.04.2003, 14 - 20.00 Uhr
Ort: EF 50, UH 301
Anmeldung:
Tel.: 0231/755 - 5540, Email: mheiner@hdz.uni-dortmund.de

Rhetorik-Argumentationstraining und Spontaninterviews für ASTA-ReferentInnen

In dieser Kompaktveranstaltung werden ASTA-Referentinnen und -referenten in einem geschützten Raum die eigenen rhetorischen Fähigkeiten ausprobieren, trainieren und weiterentwickeln. Ziel des Kurses ist es, Argumentationsstrukturen kennen zu lernen, diese umzusetzen und den Vortrag selbst zu halten. Dabei wird auch berücksichtigt, dass es nicht nur darauf ankommt, was wir sagen, sondern wie wir es sagen. Außerdem werden die eigenen rhetorischen Fähigkeiten in spontanen Interviews trainiert und reflektiert. Dieser Workshop bietet den Teilnehmenden neben theoretischen Hintergrundinformationen zahlreiche praktische Übungen in Einzel- und Gruppenarbeit. Es wird mit Videofeedback gearbeitet, so dass die Teilnehmenden sich auch selbst erleben können.

Nicole Auferkorte-Michaelis & Marion Kamphans in Kooperation mit dem ASTA der UniDo

Zeit: 29./30.04.2003, 10 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Die Teilnahme wird vom ASTA koordiniert

Wie arbeiten Projekte effektiv ? Arbeitstechniken in Projekten

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

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

Dr. Wolfgang Daum

Zeit: 7. 05., 14.05. und 21.05.2003, jeweils 14 - 18.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung: Tel.: 0231/755-5541, Email: wdaum@hdz.uni-dortmund.de

Maximale Zahl der TeilnehmerInnen: 10

Einführung in die Moderation von Arbeits- und Projektgruppensitzungen, Gremiensitzungen und Meetings für Studierende

Stellen Sie sich vor:

Sie bereiten in einer Arbeitsgruppe ein Referat vor. Sie treffen sich zum wiederholten mal mit Ihrer Arbeitsgruppe. Nach stundenlanger Diskussion haben Sie mal wieder das Gefühl, inhaltlich nicht wesentlich vorangekommen zu sein und der Referatstermin naht.

Kommt Ihnen diese Situation bekannt vor?

Oft laufen Gruppenarbeitsprozesse unproduktiv ab. Richtig vorbereitet, durchgeführt und gleitet können sie nicht nur produktiv sein, sondern auch Spaß machen. In diesem Workshop lernen Sie Gruppensitzungen durch Moderation effektiv zu gestalten. Durch praktische Übungen und kurze theoretische Inputs werden folgende Aspekte näher behandelt:

- Moderation – Was ist das?
- Aufgaben und Rolle des Moderators/der Moderatorin
- Hilfsmittel der Moderation
- Formen der Moderation

Dr. Wolfgang Daum, Elke Möller

AdressatInnen: Studierende aller Fachbereiche und Fakultäten

Zeit: 16. 05.2003, 10 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung bis zum 5.05.2003:

Tel.: 0231/755-5541, Email: wdaum@hdz.uni-dortmund.de

Maximale Zahl der TeilnehmerInnen: 16

Lehr- und Beratungsangebote für *Studierende*

Wie gestalte ich ein Referat so, dass etwas 'rüberkommt'? Visualisierung und Präsentation von Problemen

Viele Referate in Lehrveranstaltungen sind wenig effektiv für ReferentInnen wie für ZuhörerInnen. ReferentInnen halten sich oft zu sehr an Textvorgaben, weil sie unsicher sind, ob sie sie 'richtig' wiedergeben. Außerdem denken sie, möglichst viel in ein Referat hineinpacken zu müssen und nichts Wichtiges vergessen zu dürfen.

Darüber hinaus halten sie sich an vermeintlich als wissenschaftlich geltende Präsentationsstandards (z.B. schwer verständliche Sätze, komplizierte Begriffe o.ä.). Das Seminar geht der Frage nach, wie Referate so gestaltet werden können, dass mehr dabei 'rüberkommt'. Insbesondere erarbeitet es Möglichkeiten, mit Hilfe von Vorstellungsbildern das Lernen und Verstehen von Informationen zu unterstützen. Dabei sollen andere Mittel der Darstellung von Inhalten erprobt werden.

Dr. Wolfgang Daum

Kompaktseminar

Zeit: 22.05.2003, 10 - 17.00 Uhr und
05.06.2003, 13 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung: Tel.: 0231/755-5541, Email: wdaum@hdz.uni-dortmund.de
Maximale Zahl der TeilnehmerInnen: 10

Lesestrategien: Wissenschaftliche Literatur wirksam lesen und verarbeiten

Mit Vergnügen und Gewinn lesen! Wer will das nicht? Überblick gewinnen, schnell lesen, alles verstehen und zugleich kritisch dazu Stellung beziehen können? Das Seminar vermittelt Kenntnisse und Techniken, mit denen wissenschaftliche Literatur zu sichten, zu beurteilen, zu bearbeiten und produktiv zu verarbeiten ist. Dazu gehören Literatur - Check, Kenntnisse über Textsorten und Wissen über Lesestrategien, die helfen, die Vielfalt und Vielzahl von Literatur zu einem Thema einzuschätzen. Im ersten Teil des Seminars werden Lesestrategien der ersten Annäherung behandelt; hier geht es vor allem darum, Lesekompetenz zu entwickeln und zu fördern. Im zweiten Teil wird anhand eines Textbeispiels erprobt, wie ausgewählte Literatur systematisch und intensiv für ein vertieftes Verständnis bearbeitet und für die eigene Textproduktion produktiv umgesetzt und kritisch ausgewertet werden kann. Gearbeitet wird exemplarisch an Texten eines/einer bekannten Wissenschaftlers/in aus den Geistes- und Sozialwissenschaften, anhand dessen/deren Texte Strategien der kognitiven Annäherung und der vertiefenden Auseinandersetzung geübt werden.

Matthias Heiner

Zeit: 20.05.2003, 9 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung:

Tel.: 0231/755-5540, Email: mheiner@hdz.uni-dortmund.de

Den eigenen Erfolg gestalten - Selbst- und Zeitmanagement

Wenn Sie es leid sind, unter Druck zu arbeiten, wichtige Arbeiten vor sich her zu schieben, nicht zu schaffen, was Sie sich vorgenommen haben, zwischen den Dingen Zeit zu verlieren - wenn Sie sich Klarheit verschaffen wollen über Ihre persönlichen Ziele, Ihnen angemessene Arbeitsweisen und Methoden der Zeitplanung kennen lernen wollen - dann ist dieser Workshop das richtige Angebot für Sie. Durch einfühlsam-solidarische Bearbeitung, ein vielfältiges methodisches Instrumentarium und praktische Übung erfahren Sie, wie Sie Prioritäten setzen und durch persönliche Arbeitsorganisation die Dinge erreichen können, die Ihnen wichtig sind.

Matthias Heiner

Zeit: Dienstag, 27.05.2003, 10 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung:

Tel.: 0231/755-5540, Email: mheiner@hdz.uni-dortmund.de

Lehren und Lernen zwischen Präsenz und Virtualität: Konzepte und Methoden des „blended learning“

„blended learning“ - Lehren und Lernen in „virtuellen Lernumgebungen“ neben Präsenzveranstaltungen oder zu deren Unterstützung gewinnt in der Erstausbildung wie auch in der beruflichen und allgemeinen (Weiter-)Bildung an Bedeutung: Grund zur theoretischen Reflexion wie zur praktischen Qualifizierung von Lehrenden und Erwachsenenbildnern. Telekommunikation und Hypermedien ergänzen Lehren und Lernen durch komplexe Lehr-Lernumgebungen oder singuläre Lehr-Lernarrangements. In diesem Seminar setzen wir uns auseinander

- mit den Möglichkeiten der Unterstützung von Präsenzveranstaltungen durch hypermediale Umgebungen oder förderliche Arrangements
- mit den verschiedenen Implikationen nach Paradigmen von Mediendidaktiken, Kognitionspsychologien oder Interaktionstheorien
- mit Fragen der didaktischen Konzeption „virtueller“ Lern-Module, medialer Formate und deren Moderation mit der Abstimmung auf Präsenzveranstaltungen.

Auf der fachlichen Ebene beziehen wir uns auf konstruktivistisch begründete Lehr-Lerntheorien und auf am konstruktivistischen Paradigma orientierte „virtuelle Lernumgebungen“ und wie sie mediengerecht, didaktisch anspruchsvoll, lernergerecht und curricular erfolgreich als „add-ons“ anzuwenden sind. Wir werden uns in diesem Seminar an verschiedenen Beispielen von Lernplattformen kritisch mit den Chancen für eine didaktische Modellierung von Präsenzseminaren auseinandersetzen. In paralleler „Meta-Kommunikation“ werden eigene Erfahrungen reflektiert und auf theoretischer Ebene konstruktiv in die Theoriebildung eingebracht, auf der methodisch-didaktischen Ebene für die Moderation konzeptionell fruchtbar gemacht. Organisation: Das Seminar wird in Präsenzveranstaltungen und „online“ über das Internet durchgeführt. Der Zugriff auf eine Lernumgebung ist kostenlos. Ein persönlicher Internetanschluss ist wünschenswert. Voraussetzungen: Die TeilnehmerInnen sollten mit grafischen Benutzeroberflächen (windows) vertraut sein und mit Anwendungsprogrammen (z.B. word, power point) umgehen können, Erfahrungen mit dem Internet (eMail und Chat) besitzen und besondere Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit um dem Experimentieren mitbringen. Ein eigener Internetzugang ist nicht unbedingt erforderlich, die Teilnahme an der Auftaktveranstaltung ist obligatorisch!

Matthias Heiner, Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

wird noch bekannt gegeben

DoktorandInnen-Kolloquium

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

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Termin nach Absprache

Tel.: 0231/755-5530, Email: smetzgoeckel@hdz.uni-dortmund.de

Ort: HDZ, Raum 115

Lehr- und Beratungsangebote für *Studierende*

Interkulturelles Kompetenztraining für Studierende

Ihre Schuhe sind „made in Italy“. Sie kaufen beim Türken ein. In Ihrer Projektgruppe arbeiten Sie mit einer Chinesin zusammen. In der Mensa sitzen Sie neben einem Afrikaner. Nach Ihrem Examen werden Sie wahrscheinlich in einer japanischen Firma in Düsseldorf arbeiten.

Sicherlich kommt Ihnen diese Beschreibung bekannt vor.

Multikulturalität ist Alltagserfahrung geworden. Wann und wo immer Menschen aus unterschiedlichen Kulturen miteinander interagieren, ist interkulturelle Kompetenz gefragt, wenn der Kulturkontakt gelingen soll.

Ziel dieses zweitägigen Trainings ist es interkulturelle Begegnungen mit ihren Chancen und Problemen besser erfassen zu können und Handlungskompetenzen in interkulturellen Kontexten zu entwickeln. Durch praktische Übungen und kurze theoretische Inputs werden folgende Aspekte näher behandelt:

- Interkulturelle Kompetenz und Kultur – Was ist das?
- Das Eigene und das Fremde erkennen
- Eigene Handlungsstrategien im Umgang mit Fremdheit erkennen und (weiter-)entwickeln
- Reflexion eigener interkultureller Erfahrungen

Die Veranstaltung richtet sich an

- Studierende, die daran interessiert sind, in einer internationalen Gruppe mit- und voneinander zu lernen,
- an diejenigen, die einen Auslandsaufenthalt planen und
- an ausländische Studierende, die hier in Deutschland ihren Auslandsaufenthalt verbringen.

Elke Möller, Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

Zeit: 9./10.05.2003, 10 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung bis zum 28.04.2003:

Tel.: 0231/755-5520, Email: emoeller@hdz.uni-dortmund.de

Maximale Zahl der TeilnehmerInnen: 20

Interkulturelles Kompetenztraining für Studierende II

siehe oben

Elke Möller, Roswitha Piesch

Zeit: 4./5.07.2003, 10 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung bis zum 23.06.2003:

Tel.: 0231/755-5520, Email: emoeller@hdz.uni-dortmund.de

Maximale Zahl der TeilnehmerInnen: 20

Hochschulbezogene Genderkompetenz

Genderkompetenz gehört heute zu den Schlüsselqualifikationen. Sie befähigt dazu, in Verhalten und Einstellungen von Frauen und Männern im (privaten, beruflichen, universitären) Alltag soziale Festlegungen zu erkennen und so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten geöffnet werden. Genderkompetenz wird sowohl in Führungsverantwortung, in der Teamarbeit, in beruflichen Entscheidungsprozessen wie Einstellungsverfahren und der Personalentwicklung als auch in inhaltlichen Sachentscheidungen und Planungsprozessen gebraucht.

In diesem Workshop begegnet Ihnen die Hochschule als Organisation unter dem Blickwinkel des Geschlechterverhältnisses. Sie lernen Methoden und Strategien der Genderanalyse kennen und werden befähigt, diese auf Ihr eigenes Tätigkeits- und Umfeld anzuwenden.

Dr. Christine Roloff, Oliver Reis

AdressatInnen: Lehrende und Studierende aller Fachbereiche

Zeit: Montag, 12. 05. 2003, 9 - 17.00 Uhr

Ort: HDZ, Raum 115

Anmeldung: Tel.: 0231/755 -5526, Email: hdzf@hdz.uni-dortmund.de

studiengangsbazogene Lehrangebote

Präsentation von Planungen und Prüfungstraining.

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

AdressatInnen: TeilnehmerInnen der o.g. Veranstaltung

Dr. Wolfgang Daum

Gesichter der Geschlechterforschung - Personen und Positionen

In dem Seminar geht es darum, Positionen und Personen der Geschlechterforschung kennen zulernen. Die persönliche Seite der Wissenschaft wird reflektiert und dabei der Zusammenhang zwischen Biografie und wissenschaftlicher Themenwahl fokussiert. Mit unterschiedlichen Medien werden Leben und Wirken zeitgenössischer GeschlechterforscherInnen recherchiert und präsentiert.

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel, Nicole Auferkorte-Michaelis

Zeit: donnerstags, 14 - 16.00 Uhr

Ort: EF 50, Raum 5.418

Reflexion pädagogischer Erfahrungen - (psycho)dramatische Inszenierung pädagogischer Schlüsselsituationen

Studierende im Hauptstudium EW alle Stufen, E2/E4, offen auch für Diplomstudierende

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

Zeit: dienstags, 14-tägig, 18 - 21.30 Uhr
und eine Blockveranstaltung nach Vereinbarung

Ort: HDZ, Raum 115

Persönliche Anmeldung erforderlich bei:
J. Wildt, HDZ, Raum 105, Tel.: 0231/755-5531

TutorInnen

Tutorien als didaktisches Handlungsfeld - praxisbegleitende Beratung

Die Veranstaltung wendet sich an Studierende, die im laufenden Semester als TutorInnen im Studiengang Diplompädagogik oder in Lehrveranstaltungen tätig sind. Tutorien bieten den TutorInnen Lerngelegenheit in einem didaktischen Praxisfeld. Sie unterscheiden sich zwar von üblichen Veranstaltungen in der Hochschule, vom Schulunterricht und außerschulischer Bildungsarbeit. Viele didaktische Anforderungen sind jedoch vergleichbar: Auswahl und Entscheidung über Ziele und Inhalte, Arrangement von Lernsituationen, Aufbau kommunikativer Beziehungen zu TeilnehmerInnen, Moderation von Gruppenprozessen, Abstimmungsprobleme im TutorInnen-Team und mit Lehrenden etc. In der Veranstaltung geht es um die Reflexion praktischer Erfahrungen an der Arbeit in Tutorien. Gearbeitet wird mit Methoden fallorientierter Supervision.

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

Zeit: nach Vereinbarung

Ort: HDZ, Raum 115 oder im EF50

Anmeldung:

Tel.: 0231/755-5531 oder -5526

Email: jwildt@hdz.uni-dortmund.de

Start in die Lehre

für alle, die an der Uni Do
zu lehren beginnen

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

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

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

AdressatInnen:

WissenschaftlerInnen aller FB, die mit der Lehre beginnen

Termin: **Dienstag, 23. September bis Donnerstag, 25. September 2003**

jeweils **9.00 - 16.00 Uhr (18 Uhr)**

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

Kontakt & Informationen:

HDZ, Tel.: 0231/755-5526 E-Mail: sdany@hdz.uni-dortmund.de

Ansprechpartner sind:

Nicole Auferkorte-Michaelis

Sigrid Dany

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

www.hdz.uni-dortmund.de

Es wird eine Tagungsgebühr erhoben.

23. - 25.09.2003

Start in die Lehre

NEUE Projekte

Studieneffizienz von internationalen Studierenden an der Universität Dortmund. Ist-Analyse der Studierendendaten und Erfahrungen mit der Studienanalyse

Leitung: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel

MitarbeiterInnen: Nicole Auferkorte-Michaelis, Annette Klein, Elke Möller

<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

ab 01.05.2003:

Vision und Mission: Die Integration von Gender in den Mainstream europäischer Forschung (DFG)

Leitung: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel

MitarbeiterInnen: Dr. Karin Zimmermann, N.N.

<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

LAUFENDE Projekte

Bilingualer Studiengang „Personalführung“ an der Universität in Nowgorod (DAAD) HDZ, Universität Nowgorod (BMBF, Alexander von Herzen Programm)

Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt; Prof. Dr. Ludwig Huber, Universität Bielefeld; Prof. Dr. Michail Pewsner, Universität Nowgorod

<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

Fachnahe studentische Erwerbsarbeit in den Ingenieurwissenschaften (Titelgruppe 94)

Leitung: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Mitarbeiterin: Nicole Auferkorte-Michaelis

<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

Gender Mainstreaming in den Neuen Medien in der Bildung - Förderbereich Hochschule (BMBF)

Leitung: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel/Prof. Dr. Heidi Schelhowe, Universität Bremen

MitarbeiterInnen: Marion Kamphans, Anja Tigges (wiss. Hilfskraft), Anna Drag (stud. Hilfskraft)

<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

hochschuldidaktik-on-line - Fachinformation, Qualifizierung, Vernetzung Internetportal und Plattform der Hochschuldidaktik in NRW (MSWF-NRW)

Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

MitarbeiterInnen: Matthias Heiner, Dirk Schneckenberg, Birgit Szczyrba

<http://www.hd-on-line.de>

ids-hochschule - Informationssystem Hochschule (Volkswagenstiftung)

Projektpartner der Kooperation deutscher Hochschulforschungsinstitute

Leitung für das HDZ: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

MitarbeiterInnen: Matthias Heiner, Dirk Schneckenberg, Birgit Szczyrba

stud. Hilfskräfte: Meike Lehmkuhl, Joana Kott

<http://ids.hof.uni-halle.de>

Module für die Qualifizierung in der hochschuldidaktischen Moderation (Hans Böckler Stiftung)

Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

Mitarbeiterin: Birgit Szczyrba

<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

Promotionskolleg „Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernprozesse“ (Hans Böckler Stiftung)

Sprecherin: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

Koordination: Birgit Szczyrba

<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

viCo - Der virtuelle Qualifizierungs-Coach - Kompetenzentwicklung für die Arbeit in virtuellen Unternehmen und didaktische Metamodellierung (BMBF)

Gesamtkoordination des Projektes: Prof. Bernd Ott, Lehrstuhl Technik und ihre Didaktik
Kooperation mit verschiedenen Lehrstühlen und Einrichtungen der Uni Dortmund
Leitung für das HDZ: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt
Mitarbeiter: Matthias Heiner
<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

ABGESCHLOSSENE Projekte

Berufseinstieg und Drop-out-Analyse im Studiengang Maschinenbau (Titelgruppe 94)

Leitung: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel
MitarbeiterInnen: Nicole Auferkorte-Michaelis
stud. Hilfskräfte: Britta Gehrman, Melanie Bohn, Annette Klein
<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

Geschlechtsneutralität, Gendersensibilität und Geschlechtergerechtigkeit der Hochschulentwicklung. (MSWF-NRW)

Leiterin: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel
Mitarbeiterinnen: Marion Kamphans
<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

Kooperationsformen und -Strukturen von Runden Tischen/Arbeitskreisen zum Abbau häuslicher Gewalt in NRW (MfjFC - NRW) (bis 31.10.2002)

Leitung: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel / Dr. Susanne Eichler
MitarbeiterInnen: Anne Grefer, Gabriele Schütte
stud. Hilfskraft: Christina Möller, Britta Gehrman
<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

Qualität und Innovation - Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie (QueR)

Leitung: Dr. Christine Roloff beim Rektorat der Universität Dortmund/Prorektor I/
Dr. Monika Kil (Leitungsgremium)
MitarbeiterInnen: Dr. Andrea Koch-Thiele, Carsten Pfaff, Petra Selent
<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

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

Leiterin: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel
MitarbeiterInnen: Dr. Karin Zimmermann, Kai Huter
stud. Hilfskräfte: Nadja Tiefenbach, Ines Homburg
<http://www.hdz.uni-dortmund.de>

Hochschuldidaktisches Zentrum
Tel.: 0231-755 - Durchwahl

Alle MitarbeiterInnen sind über Email erreichbar: 1. Buchstabe des Vornamens Nachname@hdz.uni-dortmund.de
Beispiele: jwildt@hdz.uni-dortmund.de oder smetzgoeckel@hdz.uni-dortmund.de

Prof. Dr. Sigrig Metz-Göckel
Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt - geschäftsführender Leiter -

Sekretariat

Marion Kettler - 5526

Verwaltung

Ingrid Joraslafsky - 5527

Professuren Hochschuldidaktik

Prof. Dr. Sigrig Metz-Göckel - 5530

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

Juniorprofessur

Dr. Birgit Spinath - 2995

Promotionskolleg

Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernprozesse

Sprecher: Johannes Wildt - 5531

Koordinatorin: Birgit Szczyrba - 5549

WissenschaftlerInnen:

Auferkorte-Michaelis, Nicole - 5532

Dany, Sigrig - 5536

Daum, Wolfgang, Dr. - 5541

Gehrmann, Britta - 5534

Heiner, Matthias - 5540

Kamphans, Marion - 5532

Möller, Elke - 5520

Roloff, Christine, Dr. - 5535

Schneckenberg, Dirk - 5537

Szczyrba, Birgit - 5549

Zimmermann, Karin, Dr. - 5533

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

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

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