



# Karriereentwicklung an Universitäten durch Coaching, Mentoring und Co

Katharina Mallich-Pötz & Karin Gutiérrez-Lobos (Hrsg.)

## **Impressum**

Medizinische Universität Wien  
Stabstelle Personalentwicklung  
[www.meduniwien.ac.at/pe](http://www.meduniwien.ac.at/pe)

Gestaltung:  
Medizinische Universität Wien  
Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit

Coverfoto: EmiliaUngur/Shutterstock

Lektorat: Katharina Mallich-Pötz & Miriam Zehnter  
2013 Facultas Verlags- und Buchhandels AG

ISBN 978-3-7089-1062-8

© MedUni Wien, 2013

Die inhaltliche Richtigkeit der Beiträge verantworten die AutorInnen selbst. Sie geben ausschließlich deren Meinungen wieder, die sich nicht zwangsläufig mit jenen der Herausgeberinnen decken.

**Katharina Mallich-Pötz & Karin Gutiérrez-Lobos (Hrsg.)**

# **Karriereentwicklung an Universitäten durch Coaching, Mentoring und Co**

## Vorwort

Beratungsformen wie Coaching, Mentoring und Co werden in Sinne einer strategischen Personalentwicklung sowohl in der Wirtschaft als auch in Bildungsinstitutionen und ExpertInnenorganisationen zunehmend erfolgreich eingesetzt. Dabei ist ein hoher Bedarf an individualisierten Personalentwicklungsmaßnahmen zu verzeichnen. Hierfür steht eine Vielzahl an Instrumenten zur Verfügung, deren Stärke in ihrer individuellen Anwendbarkeit liegt - konkrete Herausforderungen und Anliegen können passgenau bearbeitet werden. Drei dieser Instrumente werden auf den folgenden Seiten näher beleuchtet: Coaching, Mentoring und Teamentwicklung.

Welche Bedingungen für einen „erfolgreichen“ Beratungs-/ Coachingprozess essentiell sind und welche Faktoren für ein wirkungsvolles Coaching förderlich sind, verdeutlichen Lydia Taus, Miriam Zehnter und Katharina Mallich-Pötz (Personalentwicklerinnen an der MedUni Wien). So üben beispielsweise die Aspekte „Wertschätzung“, „Fähigkeit zur Selbstreflexion“ und „Aktivierung von Ressourcen“ einen Einfluss auf Verhaltensänderungen im Rahmen eines Beratungsprozesses aus.

Bei der individuellen Begleitung von MitarbeiterInnen wird Coaching als eines der wichtigsten Personalentwicklungsinstrumente betrachtet, da es auf den/ die Einzelne/n oder die Kleingruppe individuell zugeschnitten ist. Dies ermöglicht rasche und nachhaltige Veränderungen, wie Caroline Kling, Seniorberaterin bei der osb-i Wien (international systemic consulting), in ihrem Beitrag erläutert. Sie schildert, wie Coaching zur Entwicklung eines individuellen Führungsverständnisses beitragen kann und nennt die Bereitschaft zur Selbstreflexion sowie zeitliche Ressourcen als wesentliche Voraussetzungen eines erfolgreichen Coachingprozesses. Darüber hinaus differenziert Kling Coaching von anderen Methoden wie Supervision oder Psychotherapie.

Johannes Wildt, ehemaliger Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik an der TU-Dortmund, informiert, in welcher Form Coaching in der Hochschuldidaktik eingesetzt werden kann. Coaching kann Lehrende bei einer studierendenorientierten Arbeitsweise unterstützen und dient somit Studierenden, Lehrenden, aber auch der Hochschule selbst. Speziell bei der Zielgruppe der ProfessorInnen ist es besonders wichtig, nach akzeptanzförderlichen und wirkungsvollen Wegen einer Unterstützung für die Entwicklung der Lehrkompetenz zu suchen.

Coaching hat sich in diesem Sinne in den letzten Jahren als praktikables Format der Beratung etabliert.

Auf die Zielgruppe der NachwuchswissenschaftlerInnen geht Alan Carpenter (executive coach) ein. Er vertritt die These, dass jeder Mensch mit Themen und Herausforderungen konfrontiert ist, die im Rahmen von Coaching individuell, vertraulich und effektiv bearbeitet werden können und so zur persönlichen Weiterentwicklung beitragen. Coaching kann insbesondere WissenschaftlerInnen zu mehr Effizienz und mehr Klarheit über deren Karriereverläufe, Vereinbarkeitsthematiken und vieles mehr verhelfen.

Einen weiteren Schwerpunkt setzt Angelika Hofhansl, Leiterin des Mentoringprogramms für Studierende an der MedUni Wien, und berichtet über Mentoring-Programme, die sich international als effektives und effizientes Instrument der Nachwuchsförderung für Medizinstudierende etabliert haben. Der Bedarf an Unterstützung für berufliche und persönliche Weiterentwicklung ist bereits früh vorhanden und durch einen gegenseitigen Austausch profitieren sowohl Mentees als auch MentorInnen. Letztere können das Mentoring unter anderem für die Weiterentwicklung ihrer Lehrkompetenzen nutzen, worin auch der Nutzen für die gesamte Universität besteht.

Abschließend verdeutlicht Jenny Simanowitz (happy business), wie verinnerlicht und selbstverständlich kulturelle Normen vielfach sind und wie jede Abweichung zu einer Irritation führen kann. In ihrem Beitrag plädiert sie dafür, Unterschiede und deren Ursprünge in Teamentwicklungen bewusst zu machen und darüber hinaus bewusster zu erleben. Teamentwicklungen eignen sich des weiteren besonders, um Ausschau nach „Gemeinsamkeiten“ (und nicht immer nur nach „Unterschieden“) zu halten.

Auf den Punkt gebracht begegnen die geschilderten bedarfsorientierten Maßnahmen den Anforderungen des Life Long Learning (LLL) auf Augenhöhe. So gesehen fördert Coaching das Lernen über sich selbst, Mentoring das Lernen von und mit anderen und (interkulturelle) Teamentwicklung das Lernen über einander. Voraussetzung ist allerdings die Bereitschaft zum Lernen – und die muss jede und jeder selbst aufbringen.

Karin Gutiérrez-Lobos und Katharina Mallich-Pötz



Seite

- 4    Vorwort**  
Karin Gutiérrez-Lobos und Katharina Mallich-Pötz
  
- 8    Coaching als Instrument zur Karriereentwicklung**  
Lydia Taus, Miriam Zehnter, Katharina Mallich-Pötz
  
- 19   Entwicklung eines zeitgenössischen Führungs-  
verständnisses im Krankenhaus mit Hilfe von  
Coaching und Co.**  
Caroline Kling
  
- 32   Coaching für Lehrende als Format der  
Hochschuldidaktik in Deutschland**  
Beatrix und Johannes Wildt
  
- 49   How coaching works and why it will make young  
scientists more effective**  
Alan Carpenter
  
- 55   Erfolgsfaktoren bei der Implementierung eines  
Mentoring-Programms für Studierende**  
Angelika Hofhansl
  
- 67   Intercultural Communication - An Impulse Lecture**  
Jenny Simanowitz
  
- 73   Curricula vitae**

# Coaching als Instrument zur Karriereentwicklung

Lydia Taus, Miriam Zehnter, Katharina Mallich-Pötz

## Zusammenfassung

Im folgenden Artikel wird der Frage nachgegangen, welche Voraussetzungen erforderlich sind, damit Coaching als unterstützende und zielführende Maßnahme erlebt wird. Im Vordergrund stehen Themen wie Wirksamkeit und Qualitätskriterien von Coaching aber auch spezielle Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen und Anforderungen an Universitäten. Um Coaching zu einem erfolgreichen Tool zu machen und um optimale Hilfestellung für den/die Coachee zu erreichen, müssen die Bedingungen bereits im Vorfeld klar definiert werden. Welche Aspekte entscheidend sind, um eine weitere Qualitätssteigerung im Coaching zu ermöglichen, soll im folgenden Beitrag beleuchtet werden.

## Abstract

The following article looks at necessary preconditions for coaching to be experienced as a supporting instrument. Therefore questions concerning effectiveness, quality measures in coaching, special needs of target groups and demands at universities will be discussed. Every day experience shows that coaching is indeed a successful tool. To achieve an optimal outcome for the coachee, it is important to create adequate coaching conditions from the very beginning. However, additional measures can be taken to further increase the quality of coaching, as this article shows.

## 1. Einleitung

Coaching, Kollegiale Beratung und Mentoring werden an Universitäten vielfach erfolgreich als Personalentwicklungsinstrumente eingesetzt. Die bisherigen Erfahrungen machen deutlich, dass diese Maßnahmen für die TeilnehmerInnen als unterstützend hinsichtlich ihrer Karriereentwicklung, aber auch hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklung erlebt werden. Die Nachfrage und der Bedarf vor allem nach Coaching werden in den letzten Jahren größer. Diese Beobachtung nimmt der folgende Beitrag zum Anlass, sich mit Erfahrungswerten und

Ergebnissen rund um die Wirksamkeitsfaktoren von Coaching auseinanderzusetzen. Ein besonderer Blick wird auf die Frage geworfen, in welchen Bereichen sich Coaching als besonders effektiv erweist und welche Bedingungen es für ein erfolgreiches Coaching braucht.

## 2. Begriffsdefinition und Abgrenzung zu anderen Beratungsformen

Unter Coaching wird eine externe, professionelle Unterstützung verstanden, die das Mobilisieren eigener Ressourcen bewirkt und dadurch dem/der Coachee ermöglicht, neue Lösungswege zu entwickeln. Dabei nimmt der/die Coach die Rolle des/der BegleiterIn ein oder wie Fischer-Epe (2009) formuliert:

*„Coaching ist eine professionelle Reflexions- und Entwicklungshilfe in der beruflichen Praxis und hat das Ziel, Handlungsmöglichkeiten zu erweitern“. [...] Der Coach begleitet den Klienten als Partner in einem Dialog unter Experten: Der Klient ist Experte in seinem Arbeitsfeld, der Coach ist Experte für Gesprächs- und Beratungsmethoden und kennt sich im Themenfeld Führung und Zusammenarbeit aus“. (Fischer-Epe, 2009, S. 19f.)*

Der Einsatz von Coaching hat sich mittlerweile in vielen Unternehmen und Organisationen - besonders im Bereich der Führungskräfteentwicklung - als erfolgreiches Instrument der Personalentwicklung - bewährt. Jedoch eignet sich das Tool nicht nur für Personen mit Führungsverantwortung, sondern für alle MitarbeiterInnen, die vor beruflichen Entscheidungen bzw. Veränderungen stehen. Ebenso können auch Studierende und all jene Personen profitieren, die Entscheidungshilfe benötigen.

Um den Begriff Coaching genauer beschreiben zu können, ist es hilfreich, Coaching von anderen Beratungsformen wie Psychotherapie, psychologischer Beratung, Supervision und weiteren Beratungsformaten zu unterscheiden. Nach Gotzen & Wergen (2012) ist eine Differenzierung wie folgt möglich:

*„Während in der Therapie Heilung im Vordergrund steht und in der Supervision die Reflexion der eigenen professionellen Berufsrolle, geht es im Coaching um die Befähigung, Leistung zu erbringen. Dabei unterscheiden sich die Verfahren im Coachingprozess je danach, welchen Beratungsansatz – z.B. Systemische Beratung, Psychodrama, Gestalt oder NLP – ein Coach zugrunde legt“. (Gotzen & Wergen, 2012, S. 60)*

Coaching bedient sich Methoden verschiedener anderer Beratungsformen, zeichnet sich jedoch durch ein immer klar definiertes und kurzfristiges Ziel aus. Die Fragestellungen, die Anlass für ein Coaching geben, kommen meist aus dem beruflichen Kontext. Der/die Coach ist ExpertIn in der Gesprächsführung bzw. in der Leitung des Coachingprozesses, wobei sein/ihr Ausbildungs- bzw. Erfahrungshintergrund unterschiedlich sein kann.

So wichtig es ist, Coaching von anderen Beratungsformen und therapeutischen Interventionen abzugrenzen, so sehr lassen sich auch gewisse Überschneidungen feststellen und für ein effektives Coaching nutzen: Anlass für Coaching ist meist eine konkrete Fragestellung aus dem Arbeitsumfeld. Dennoch gehört es zum Coachingprozess dazu, dass der/die Coachee persönliche Anteile hinterfragt, reflektiert, möglicherweise Einstellungen ändert und daraus folgend die Ausgangssituation ein Stück weit verändert wahrnimmt. Dieser Aspekt der Selbstreflexion ist ein wesentlicher Bestandteil von Coaching. Gleichzeitig gilt es für den/die Coach darauf zu achten, dass die Grenze zwischen Coaching und Therapie gewahrt bleibt oder wie Fische-Epe (2009) beschreibt:

*„Ziel von Therapie ist Gesundheit und Befreiung von Symptomen mit Krankheitswert. Beratung (Coaching, Supervision, Klärungshilfe) versucht dagegen Klärungen und Lösungen zu finden für punktuell schwierige Situationen. Die angewandten Interventionsmethoden und Vorgehensweisen können ähnlich sein, zumal die meisten Beratungsmethoden im klinisch-therapeutischen Feld entwickelt wurden und werden.“ (Fischer-Epe, 2009, S. 178f.)*

Obwohl im Zuge des Coachingprozesses persönliche Anteile eine wesentliche Rolle spielen, bleibt Lösungsorientierung ein wesentliches Kriterium von Coaching. Ein gelungenes Coaching zeichnet sich dadurch aus, dass das am Anfang gesetzte Anliegen bearbeitet und die Fragestellung zu einer Klärung geführt wird. Deshalb ist bei einem Coaching auch wesentlich, den Fokus klar zu definieren und abschließend zu evaluieren. Sollte sich innerhalb des Prozesses ein neuer Bedarf ergeben, kann das natürlich weiterführende Maßnahmen mit sich bringen.

## 3. Erfolgsstrategie „Coaching“

### 3.1. Wirkfaktoren von Coaching – Untersuchungen und Modelle

In den letzten Jahren wurden die Bestrebungen größer, wissenschaftlich zu untersuchen, warum und wodurch Coaching wirksam ist. Die Untersuchungen zu den Wirkfaktoren von Coaching stehen zwar noch am Beginn, dennoch gibt es bis dato spannende Ergebnisse.

Die ersten Untersuchungen zu Wirkungsfaktoren fanden zunächst im Bereich der Psychotherapie statt. In diesem Zusammenhang lieferte beispielsweise eine Metaanalyse von Grawe, Donati und Bernauer (1994) interessante Resultate. Untersucht wurden Wirkungen und statistische Effektstärken verschiedener Therapieformen. Trotz der Unterschiedlichkeit der Therapierichtungen konnten überall ähnlich hohe Effektstärken beobachtet werden. Auf diesen Beobachtungen fußte dann die Idee, dass es Wirkfaktoren gibt, die quer über die verschiedenen Therapierichtungen für den Therapieerfolg entscheidend sind. Dabei zählt laut Grawe und KollegInnen (1994) zu einem der entscheidenden Erfolgsaspekte die „aktive Unterstützung zur Problembewältigung“ (S. 750).

Später definierte Grawe (2004; zitiert nach Gassmann und Grawe, 2006; Übersetzung ins Deutsche nach Greif, Schmidt & Thamm, 2012) fünf allgemeine Wirkfaktoren, welche auch für weitere Untersuchungen im Bereich Coaching als Grundlage herangezogen wurden. Demnach steht die Wirkung von Psychotherapie mit folgenden Wirkfaktoren in Zusammenhang, welche durch speziell geschulte BeobachterInnen auf Videoaufzeichnungen eingeschätzt werden konnten:

1. Therapeutische Beziehung
2. Problemaktualisierung
3. Ressourcenaktivierung
4. Motivationale Klärung
5. Problembewältigung

Ein Wirkfaktor, der mehrfach und in unterschiedlichen psychotherapeutischen Kontexten als relevant bezüglich des Therapieerfolges erwähnt wird, ist der Faktor „Ressourcenaktivierung“. Diese positiven Effekte konnten in verschiedenen Untersuchungen bestätigt werden.

Ergebnisse zur Wirkungsforschung speziell für Coaching liefern das Modell und die in diesem Zusammenhang durchgeführten Analysen von Greif (2008). Sein Coaching-Theorie-Modell schließt Erkenntnisse der psychologischen Grundlagenforschung ebenso mit ein, wie auch die Ideen der Wirkfaktoren nach Grawes Theorie. Hier werden folgende beeinflussende Faktoren definiert (Greif et al., 2012, S. 382f.):

**1. Wertschätzung und emotionale Unterstützung des/der KlientIn durch den/die Coach**

Im Zentrum steht hier das verbale und nonverbale Verhalten des/der Coaches bzw. die Empathie und Wertschätzung, die dem/der Coachee entgegen gebracht wird.

**2. Affektaktivierung und -kalibrierung**

Beide Methoden werden im Coachingprozess als wichtig erachtet: Affektaktivierung bedeutet, dass für die Verarbeitung Emotionen zunächst aktiviert werden. Dann folgt eine Auseinandersetzung mit diesen und schließlich eine Emotionsberuhigung. Da Affekte und Reflexion nicht zeitgleich stattfinden können, wird zunächst der Affekt zugelassen, erst nach einem Abklingen des Gefühls kann die Reflexion folgen. Dieses Abklingen nennt man Affektkalibrierung. Sie ist durch den/die Coach steuerbar, z.B. durch eine konkrete Frage, die das aktuell erlebte Gefühl hinterfragt.

**3. Ergebnisorientierte Problemreflexion**

Dieser Begriff bezeichnet den Reflexionsprozess, der konkrete Konsequenzen für die Zukunft zum Ziel hat.

**4. Ergebnisorientierte Selbstreflexion**

Auch das eigene Verhalten, Werte und Einstellungen des/der Coachee werden während des Coachingprozesses hinterfragt.

**5. Zielklärung**

Das ist einer der wesentlichen Aspekte im Coaching. Zielvorstellungen werden im Laufe des Prozesses konkretisiert bzw. der/die Coachee wird ermutigt, Ziele zu strukturieren und für sich zu definieren.

**6. Ressourcenaktivierung**

Hier geht es um das Bewusstmachen und die Aktivierung von inneren (z.B. Fähigkeiten oder Erfahrungswerten) wie auch äußeren Ressourcen (z.B. Hilfe durch andere).

**7. Umsetzungsunterstützung**

Um die gesetzten Ziele auch erreichen zu können, ist im Coaching neben der Bearbeitung einer Fragestellung auch das Erarbeiten von Maßnahmen für eine praktische Umsetzung wichtig. Dabei soll der/die Coach begleiten.

Greif (2010; zitiert nach Greif et al., 2012) hat ein Beobachtungsmanual verfasst; Schmidt und Thamm (2008) haben eine frühere Fassung dieses Manuals, mit welcher BeobachterInnen trainiert wurden, in einer Beobachtungsstudie verwendet. Die resultierenden Beobachtungen legen nahe, dass im Coaching ebenso wie in der Psychotherapie die Faktoren „Wertschätzung und emotionale Unterstützung durch den/ die Coach“, die „Beziehung zwischen Coach und KlientIn“ sowie die „Selbstreflexion“ eine fördernde Wirkung haben. Ebenso dürfte der schon mehrfach beobachtete Faktor „Ressourcenaktivierung“ einen starken Einfluss auf die Verhaltensänderung von KlientInnen haben. Beeindruckend sind die Korrelationen zwischen beobachtbarem Verhalten von Coach und Coachee mit den Ergebniskriterien. Wenn auch keine Coaching-Ergebnisse vollkommen vorhergesagt werden können, so sind diese Resultate doch beachtenswert (Greif et al., 2012).

Auf Grund wissenschaftlich methodischer Schwierigkeiten, Wirkfaktoren zu bewerten, bleibt es weiterhin ein Ziel, die Untersuchungsdesigns und damit die Ergebnisqualität zu verbessern. Die bis dato beobachteten Wirkfaktoren sind unter Berücksichtigung „ungewollter Einflussfaktoren“ zu betrachten. Beispielsweise ist bei den Ergebnissen zu den Faktoren „Wertschätzung“ und „emotionale Unterstützung“ zu bedenken, dass diese sowohl von der Person des/der KlientIn als auch von der Person des/der Coach abhängig sind und daher nicht als personenunspecifisch eingestuft werden können (Wechsler, 2012).

Rund um das Thema Wirkfaktoren gibt es also noch einiges zu erforschen. Bis dato sind interessante Theorien und erste Ergebnisse zu beobachten, dennoch bleibt es weiter eine Herausforderung, die Erfolge im Coaching, die in der Praxis erlebt werden, auch wissenschaftlich zu bestätigen.

### **3.2. Bedingungen für erfolgreiches Coaching**

Für einen erfolgreichen Coachingprozess braucht es im Vorfeld klar vereinbarte Rahmenbedingungen. Neben der Klärung von organisatorischen Belangen, wie Ablauf, Finanzierung, Ort der Meetings, dient das Erstgespräch auch dazu, das Anliegen des/der Coachee wie auch das Setting für die gemeinsame Arbeit zu definieren. Eine solche „Arbeitsvereinbarung“ ist eine der wesentlichen Grundlagen für ein zielorientiertes, erfolgreiches Arbeiten. Je genauer die Ziele im Vorfeld beschrieben werden, desto besser kann von der/dem Coach das Thema begleitet werden. Das bedeutet für den/die Coachee, dass eine möglichst genaue Formulierung ihres/seines Anliegens den Erfolg des Coachings fördern kann.

Vertraulichkeit und Verschwiegenheit sind selbstverständliche Voraussetzungen. Auch wenn der Auftrag von einem Unternehmen bzw. einer Organisation erteilt wird – Inhalte müssen ausschließlich zwischen Coach und Coachee verbleiben.

Die Klärung der Bedingungen im Vorfeld macht es sowohl dem/der Coach als auch dem/der Coachee möglich zu entscheiden, ob ein gemeinsames Arbeiten in diesem Rahmen denkbar ist. Für den/die Coachee ist dies die Möglichkeit zu eruieren, ob die Person des/der Coach mit seinem/ihrem fachlichen Hintergrund für das Anliegen geeignet erscheint. Für den/die Coach ist es wichtig, für sich zu überprüfen, ob der Auftrag hinsichtlich der Rahmenbedingungen oder/und der an ihn/sie gerichteten Anforderungen erfüllbar ist. Nur ein beidseitiges Einverständnis bietet die optimalen Bedingungen für ein erfolgreiches Coaching.

Schließlich sollte ein Coachingprozess immer abgeschlossen werden und nicht einfach „enden“. Dabei unterstützt die/der Coach, die bisherige Arbeit zu reflektieren, zusammenzufassen und den Transfer in den Alltag zu sichern.

### **3.3. Von der Theorie zur Praxis: Wo und warum wird Coaching als wirksam erlebt?**

Wie schon eingangs erwähnt, dient Coaching als Möglichkeit zur (Selbst-)Reflexion und dazu, Ressourcen zu aktivieren sowie Handlungsalternativen zu erarbeiten. Ob MitarbeiterInnen oder Führungskräfte - das Heraustreten aus dem täglichen System wird von vielen Coachees als wesentliches Kriterium empfunden. Durch dieses Aussteigen aus dem gewohnten Kontext können strukturelle Gegebenheiten außer Acht gelassen und die Fragestellungen durch den/die Coachee aus anderen Perspektiven betrachtet werden. Dabei unterstützt der/die Coach durch Fragen, die den Blickwinkel verändern bzw. erweitern. Ein klarer Blick auf die Situation wird ebenso ermöglicht wie genaues, aber auch spielerisches Planen von Veränderungen.

Ebenso wird dieser „Raum für Reflexion“ als wichtiger Aspekt für die eigene, persönliche Entwicklung erlebt, da Entscheidungsmöglichkeiten oder Handlungsweisen angedacht oder sogar durchgespielt werden können, ohne dass Konsequenzen folgen. Auch das Befassen mit den eigenen Verhaltensweisen oder Kommunikationsmustern bringt ein neues Bewusstsein mit sich, das wiederum Möglichkeiten eröffnen kann. Im Bereich der Führungskräfteentwicklung wird Coaching unter anderem dazu genutzt, strategische Entscheidungen zu treffen sowie die Prozessimplementierungen im Team zu planen.

An Universitäten werden Coaching und andere Beratungsformen erfolgreich eingesetzt. Vor allem im Bereich der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung und Führungskräfteentwicklung wird das Angebot gerne genutzt und als hilfreich erlebt. Wie Coaching von Lehrenden und ProfessorInnen angenommen wird, beleuchtet Johannes Wildt und berichtet über Erfahrungen und Untersuchungsergebnisse an deutschen Hochschulen. Er widmete sich empirisch der Frage, ob „ProfessorInnen ausgelernt haben, wenn sie auf eine Professur berufen werden“ (Wildt, 2009, S. 220) bzw. wie der „Enthaltbarkeit von ProfessorInnen in der Wahrnehmung von Weiterbildungs- und Beratungsangeboten“ (ebd.) entgegen gewirkt werden kann. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass gerade bei ProfessorInnen ausschlaggebend ist, dass das Beratungsformat den Bedürfnissen angepasst ist - dann wird es auch in Anspruch genommen. Entscheidende Kriterien sind dabei beispielsweise die Überschaubarkeit der Zeitformate oder die individuelle Bedarfsorientiertheit einer Maßnahme, wie dies zum Beispiel im Coaching der Fall ist (Wildt, 2009). Weiteres scheint die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen von Lehrenden erfolgreicher, wenn diese im Rahmen einer zielgerichteten strategischen Personalentwicklung umgesetzt wird.

### 3.4. Coaching und Co an der MedUni Wien

An der Medizinischen Universität Wien werden im Rahmen der Personalentwicklung Coaching, aber auch andere Beratungsformen angeboten und von MitarbeiterInnen vermehrt genutzt. MitarbeiterInnen und Führungskräfte haben die Möglichkeit, über die Stabstelle Personalentwicklung ein Coaching anzufordern. Dem Coachee wird, nach kurzem Vorgespräch, aus dem Pool erfahrener Coaches eine Person empfohlen, mit der ein Erstgespräch stattfindet. Wenn sich der/die Coachee eine Zusammenarbeit mit dem/der Coach vorstellen kann, wird bei der Finanzierung von definierten Coachingeinheiten Unterstützung von der Personalentwicklung gegeben. Neben dem Einzelcoaching gibt es auch andere Beratungsformen, die für bestimmte Zielgruppen bereitgestellt werden. Folgende Maßnahmen werden zielgruppenspezifisch angeboten:

- **Gruppencoaching für NachwuchswissenschaftlerInnen**  
Dieses Setting wurde speziell für wissenschaftliche MitarbeiterInnen ins Leben gerufen. Gerade NachwuchswissenschaftlerInnen stehen unter einem hohen Druck, beruflichen Wettbewerb, Positionierung innerhalb des Systems und zeitliche Ressourcen in Einklang zu bringen. Daher ist Coaching ein effizientes Beratungs-Tool, da es an situativen Problemen ansetzt. Die Rückmeldungen bestätigen, dass die TeilnehmerInnen neben den erwähnten Effekten wie Abstand

zu diesen Themen gewinnen, eine neue klare Perspektive bekommen und sich gestärkt fühlen, Sie erleben es als sehr hilfreich, sich mit in ähnlicher Situation befindlichen KollegInnen austauschen zu können. Oftmals bleiben die Kontakte auch nach den Coachingsitzungen bestehen, was als sehr bereichernd erlebt wird.

- Kollegiale Beratung

Diese Form der Beratung wird von unterschiedlichen Zielgruppen genutzt. Unter externer Leitung eines/einer Coach werden Fragestellungen aus dem Alltag strukturiert reflektiert, in der Gruppe diskutiert und gemeinsam Lösungsansätze erarbeitet. Derzeit gibt es dieses Beratungsformat für MitarbeiterInnen mit ähnlichen beruflichen Aufgaben. Die Zielgruppen werden so definiert, dass die Personen Themen bzw. Problemstellungen aus ähnlichen Kontexten mitbringen. Da ein Austausch in diesen Gruppen unter KollegInnen aus ähnlichem Umfeld möglich ist, wird diese Beratungsform von den TeilnehmerInnen sehr geschätzt.

- Mentoring

Seit 2009 gibt es an der MedUni Wien ein Mentoring-Programm für Studierende, das freiwillig von jedem/jeder Studierenden ab dem 2. Studienjahr in Anspruch genommen werden kann. Ziel ist die Förderung von Studierenden hinsichtlich persönlicher und beruflicher Kompetenzen. Ein/e MentorIn betreut maximal fünf Mentees, wobei alle vier Wochen über einen Zeitraum von einem Jahr Treffen stattfinden. Die Mentees können den/die MentorIn frei wählen. Die MentorInnen melden sich freiwillig für diese Tätigkeit und werden im Vorfeld geschult, um ihre Mentees optimal begleiten zu können. Das Programm wurde großflächig implementiert und erfreut sich großen Zuspruchs. Es wird laufend weiterentwickelt und nachjustiert sowie auf den Bedarf der Mentees angepasst.

Auf Grund des Erfolges dieses Programmes wurde 2012 ein spezielles Mentoring-Programm für NachwuchswissenschaftlerInnen ins Leben gerufen, das jungen WissenschaftlerInnen Unterstützung in deren Karrieren bieten soll. Bereits in der laufenden Pilotphase zeichnet sich ab, dass diese Maßnahme von den Mentees als Unterstützung für die eigene Karriere erlebt wird.

## 4. Zusammenfassung und Ausblick

Coaching ist ein wirkungsvolles Instrument, um überfachliche Kompetenzen zu fördern und Entwicklung möglich zu machen. Es ist allerdings auch ein Instrument, das mit Kosten verbunden ist. Gerade im Bereich der individuellen Förderung von MitarbeiterInnen und ihren Karrieren ist der Kostenfaktor ein Thema.

Der Wunsch nach einem quantifizierbaren Erfolg ist von Seiten der Geschäftsleitungen klarer Weise gegeben, jedoch lässt sich die Entwicklung hinsichtlich der „weichen Fertigkeiten“ nicht immer messen. Veränderung und Entwicklung kann erst nach einem gewissen Zeitraum merkbar werden.

Gerade in ExpertInnen-Organisationen, die hohen Wert auf fachliche Qualifikationen ihrer MitarbeiterInnen legen, braucht es Zeit, um das Bewusstsein für die Wichtigkeit von überfachlichen Fähigkeiten zu schaffen. Dass diese überfachlichen Qualifikationen jedoch auch im Bereich der fachlichen Exzellenz eine entscheidende Rolle spielen, wird durch das Interesse an dem Beratungsangebot sichtbar. Individuelle Beratung wird als Unterstützung für die Anforderungen des Arbeitsalltags erlebt.

Mit den Anforderungen an MitarbeiterInnen in Organisationen und Unternehmen wird auch die Wichtigkeit an nicht fachlichen Qualifikationen wachsen. Dieser Trend ist bereits jetzt bemerkbar. Um diese Fertigkeiten zu verbessern bzw. um „fit für den Arbeits- und Führungsalltag“ zu bleiben, gehören Coaching und andere Beratungsformen zu den erfolgreichsten Methoden, das zeigen die praktischen Erfahrungen.

Durch Coaching und Co kann individuelle Entwicklung von MitarbeiterInnen unterstützt werden. Diese Förderung stellt für Organisation und MitarbeiterInnen eine Bereicherung dar. Im wissenschaftlichen Umfeld, in der Lehre oder im Führungskontext - Coaching und andere Beratungsformen bergen ein Potenzial, das sich lohnt weiterhin und verstärkt zu nutzen!

## Literatur

**Fischer-Epe, M. (2009).** Coaching: Miteinander Ziele erreichen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

**Gassmann, D., & Grawe, K. (2006).** General change mechanisms: The relation between problem activation and resource activation in successful and unsuccessful therapeutic interactions. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13, 1-11.

**Gotzen, S., Wergen, J. (2012).** Qualitätsaspekte im Wissenschaftscoaching aus Sicht der Akteure. *OSC*, 19, 59 - 67.

**Grawe, K., Donati, R., & Bernauer, F. (1994).** Psychotherapie im Wandel: von der Konfession zur Profession. Göttingen: Hogrefe.

**Greif, S. (2008).** Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen: Hogrefe.

**Greif, S., Schmidt, F., Thamm, A. (2012).** Warum und wodurch Coaching wirkt (Ein Überblick zum Stand der Theorieentwicklung und Forschung über Wirkfaktoren). *OSC*, 19, 375 - 390.

**Schmidt, F., & Thamm, A. (2008).** Wirkungen und Wirkfaktoren im Coaching – Verringerung von Prokrastination und Optimierung des Lernverhaltens bei Studierenden. Diplomthesis, Work and Organizational Psychology Unit, University of Osnabrück, Germany.

**Wechsler, T. (2012).** Das coachingtool-spezifische Wirkfaktorenmodell. *OSC*, 19, 405 - 423.

**Wildt, J. (2009).** Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. *OSC*, 16, 220 - 227.

# Entwicklung eines zeitgenössischen Führungsverständnisses im Krankenhaus mit Hilfe von Coaching und Co

**Caroline Kling**

## Abstract

Coaching als inflationär gebrauchter Begriff bedarf immer wieder einer Klärung, einer Schärfung und vor allem Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses. Der Begriff wird oft so diffus verwendet, dass das Beratungswerkzeug Coaching schwer in seiner vollen Bedeutung gesehen werden kann. Und das betrifft Personalabteilungen und Führungskräfte gleichermaßen. Ein kurzer Überblick über gängige Beratungsformen von Personen und Gruppen und deren Abgrenzungen voneinander soll als Orientierung dienen. Insbesondere erscheinen im Zusammenhang mit Coaching die Begriffe Supervision, Teamentwicklung, Mentoring sowie kollegiale Beratung relevant.

Tatsächlich ist Coaching eines der wichtigsten Personalentwicklungsinstrumente: Der perfekte Zuschnitt auf den Einzelnen oder die Kleingruppe sichert lebendiges Lernen, die Auseinandersetzung mit den eigenen zentralen Fragestellungen sowie den Transfer des Gelernten. Dies ermöglicht rasche und nachhaltige Veränderungen. Gut etabliert ist das Instrument mittlerweile in der Begleitung von Führungskräften, die sich mit wachsender Komplexität ihrer Aufgabenstellung neuen Herausforderungen gegenüber sehen. Besonders gut geeignet erweist sich Coaching für den Einsatz in ExpertInnenorganisationen, da es, abgestimmt auf die individuelle Fragestellung, den Ansprüchen von ExpertInnen entgegen kommt. Führungskräfte nutzen Coaching als laufende Begleitmaßnahme, um ihre Arbeit mit Hilfe eines Blickes von außen zu reflektieren und dadurch die eigene Handlungsfähigkeit zu erhöhen oder auch als punktuelle Begleitung zu ganz konkreten Themenstellungen. Coaching ermöglicht neue Sicht- und Handlungsweisen und ist somit ein unabdingliches Werkzeug bei Veränderung. Im folgenden Beitrag werden exemplarisch Themenstellungen von Coaching heraus gegriffen und mit erfolgreichen Praxisbeispielen veranschaulicht.

# 1. Einführung – Lernen in Organisationen

- *„Coaching ist eine ziemlich effektive Methode, mich nicht selbst über die Dinge, die mir nicht liegen und die schwierig sind, hinwegzutäuschen – weil die Coach einfach bewundernswert konsequent darin ist, auf meine Ablenkungen nicht einzugehen.“*
- *„Ich gewinne Verständnis dafür, dass Vieles tatsächlich keine Frage von „Arbeitsinhalten“ ist – die verwirrende Welt jenseits von konkreten Inhalten wird ein großes Stück weit klarer.“*
- *„Prozesse, die man bisher im „Tunnel“ gesehen hat, werden auf eine Metaebene gehoben. Man tritt einen Schritt zurück und sieht auf einmal das ganze System.“*
- *„(...) Meine Motivation und Leistungsfähigkeit sind massiv gestiegen und haben zu sichtbaren Erfolgen geführt!“*

So und so ähnlich lauten die Antworten, wenn KundInnen von Coaching gefragt werden: Wozu Coaching?

Coaching und Mentoring sind Formen der Personalentwicklung, die an Bedeutung gewinnen, oder aber auch, so wie im Fall von Supervision und kollegialer Beratung, diese Bedeutung wieder zurück erobern. Veränderte gesellschaftliche Herausforderungen, Stichworte: Globalisierung, Virtualität, Web 2.0, haben die Herausforderungen von Organisationen und damit die Herausforderungen für die Menschen, die in diesen Organisationen arbeiten, verändert.

„Die Fähigkeit, schneller zu lernen als die Konkurrenz, ist vielleicht der einzig wirklich dauerhafte Wettbewerbsvorteil“ (Arie des Geus, zitiert in *The fifth discipline*, Senge, Ross, Smith, Roberts & Kleiner, 1994, S.11). Um den neuen Rahmenbedingungen gewachsen zu bleiben und als Unternehmen erfolgreich sein zu können, muss die Lernfähigkeit der Organisation zentrales Anliegen von Führung sein.

Die Aufgabe von Führungskräften ist demnach verstärkt, sich selbst weiter zu entwickeln als auch ihre MitarbeiterInnen durch geeignete Angebote und Strukturen der Organisation, laufendes Lernen zu ermöglichen. Zwei Fähigkeiten erscheinen laut Senge dafür besonders von Bedeutung: Reflexion (Verlangsamung unserer Denkprozesse, um uns über die Bildung unserer mentalen Modelle besser bewusst zu werden) und das Nachfragen, die Nachforschung (dabei geht es darum, unsere Ansichten zu teilen und unser Wissen über die Annahmen der Anderen zu erhöhen).

Häufig ist zu beobachten, dass Weiterbildungsangebote sowohl aufgrund von Formaten als auch durch vermittelte Inhalte den stattfindenden Umbrüchen kaum gerecht werden. Es fehlt an Angeboten, die die Neugierde anregen und die Lust auf Weiterentwicklung der eigenen menschlichen Potenziale machen. Hinzu kommt, dass in ExpertInnenorganisationen Weiterbildungsangebote schlechter angenommen werden: ExpertInnen verstehen sich immer als ExpertInnen.

Coaching, Supervision und Mentoringprogramme bieten die Möglichkeit, die Weiterentwicklung von Personen zu unterstützen. Maßnahmen der Personalentwicklung, die auf individueller bzw. auf Kleingruppenebene ansetzen, erhalten so neben den Trainingsmaßnahmen den Stellenwert, der ihnen gebührt. Denn individuelle Entwicklung entfaltet einen hohen Wirkungsgrad. Die Stärke der individuellen Maßnahmen liegt im deutlich besseren Transfer des Gelernten in die Praxis. Individuelle Maßnahmen, die auf einer breiten Basis stehen und angekoppelt sind an die Entwicklung der Organisation, halten diese zukunftsfähig.

## **Führung in der ExpertInnenorganisation Krankenhaus**

Einige Thesen zum Thema Führung sind als besonders relevant für Coachingangebote im Umfeld von Wissenschaft und Klinikbetrieb hervorzuheben (vgl. Faustenhammer, 2007).

- Häufig wird der/die beste FachexpertIn zur Führungskraft.
- ExpertInnenorganisationen sind in ihrer Leistungsfähigkeit in besonderer Weise von der Professionalität und Motivation der MitarbeiterInnen abhängig.
- Die Leistungserbringung ist nur sehr bedingt über normative Strukturen zu steuern.
- Die Hauptaufgabe von Führungskräften ist es, für die Etablierung und Weiterentwicklung geeigneter Kommunikationsstrukturen in der Organisation zu sorgen.
- Die Aufgabe von Führung besteht im Schaffen von Rahmenbedingungen für die Selbstentwicklung professioneller MitarbeiterInnen.

Für Führungskräfte bedeutet dies, dass sie als beste/r FachexpertIn häufig mit ihren Führungsaufgaben überfordert sind. Die beste Chirurgin muss sich von nun an mit Abläufen, mit Regeleinhaltung, mit Konfliktlösungen sowie mit strategischen Fragen beschäftigen und viel Zeit für Kommunikation aufwenden. Es wird von diesen Führungskräften erwartet, motiviert zu sein und motivierte MitarbeiterInnen zu haben und sie müssen in der Lage sein, zur Erreichung dieser Motivation, Kommunikationsstrukturen und Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen sich hervorragende KollegInnen hervorragend entfalten können.

Dazu kommen zwei weitere Aspekte, die für die Relevanz von Coaching von besonderer Bedeutung sind:

Führungskompetenz wird nach wie vor der Eigenschaft von Personen zugeschrieben. Demnach würden „gute Führungskräfte“ unabhängig von der jeweiligen Organisation erfolgreich sein können. Dieses Führungsverständnis passt aber kaum zu der Eigenkomplexität heutiger Organisationen und den damit verbundenen Führungsherausforderungen. Das führt zu einer laufenden Selbstüberforderung der FührungsakteurInnen und zu einer Unterversorgung der Organisation mit Führungsleistungen (siehe dazu Wimmer, 2011).

Und zum Zweiten geht es in derartigen ExpertInnenorganisationen zentral um die Leistungserbringung bestimmter Professionen. Die organisationsinternen Routinen entstehen daher aus den Anforderungen der Profession. Die Profession dominiert daher auch die Logik der Führung (siehe dazu auch Wimmer, 2009). Führung wird von FachexpertInnen ausgeübt und hat in deren professionellen Selbstbild häufig nur einen kleinen Anteil. Die Gesamtinteressen der Organisation können im Widerspruch zum Interesse der einzelnen Profession stehen. FachexpertInnen haben häufig ein distanziertes Verhältnis zur Organisation, was ihnen die Übernahme relevanter Führungsaufgaben erschwert.

Weitere Herausforderungen wie sie im wissenschaftlichen und klinischen Umfeld beobachtbar sind:

- Die ExpertInnen wenden wenig Zeit für Führung auf.
- Es herrscht ein hoher Leistungsdruck. Der Stress ist hoch.
- Das System ist besonders komplex (Doppelzugehörigkeiten, unterschiedliche DienstgeberInnen und Finanzierungen, Unkündbarkeit, ...)
- Unterschiedliche, sich widersprechende Logiken (Lehre, Forschung, Klinik).
- Konkurrenz vieler Hochqualifizierter um wenige Plätze.

## 2. Entwicklungsangebote

In ExpertInnenorganisationen setzt man in der Entwicklung der MitarbeiterInnen und Führungskräfte verstärkt auf Angebote, die über Trainings hinausgehen.

In der **Supervision** lernen Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen ihr berufliches Handeln zu prüfen und zu verbessern. Inhalte sind die praktische Arbeit, die Rollen- und Beziehungsdynamik zwischen MitarbeiterInnen und KlientInnen, die Zusammenarbeit im Team oder auch in der Organisation. Im Lauf der Zeit hat sich Supervision aber immer mehr auf emotionsorientiertes Lernen reduziert. Supervision ist stark an psychotherapeutischen Konzepten orientiert und bleibt daher weitestgehend auf Auseinandersetzung mit Arbeitsbeziehungen und emotionale Faktoren begrenzt (Schreyögg, 1998).

**Mentoring** beschreibt einen Beratungsprozess, in der eine lebens- und organisationserfahrene Person einen noch jung in der Organisation arbeitenden Mentee begleitet. Ein/e gute/r MentorIn stellt sein/ihr bewährtes Wissen zur Verfügung, führt in Netzwerke ein, und gibt Einblick in erfolgsversprechende Vorgangsweisen. Mentoring lebt von offenem Feedback und einem Vertrauensverhältnis zwischen MentorIn und Mentee.

**Kollegiale Beratung** ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein/e TeilnehmerIn von den übrigen TeilnehmerInnen nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln (Tietze, 2003). Ziele der kollegialen Beratung sind die Suche nach Lösungen für konkrete Praxisprobleme, die Reflexion der beruflichen Tätigkeit und der Berufsrolle sowie die Qualifizierung durch den Ausbau von praktischen Beratungskompetenzen.

Bei allen hier kurz beschriebenen Formen, als auch bei dem im nächsten Kapitel beschriebenen Coaching, ist die Bereitschaft zur Selbstreflexion unerlässlich. Die Auseinandersetzung mit sich selbst, mit Gewohnheiten, Glaubenssätzen, Zielen und aber auch mit dem System, das einen umgibt, ist Voraussetzung für das persönliche Lernen.

## 3. Coaching

### 3.1. Coaching als Angebot

Coaching ist eine Beratungsform, die die Wahrnehmung und die persönlichen Verhaltensalternativen des/r KlientIn erweitern soll. Denk- und Handlungsmuster werden kritisch überprüft, neue Strategien werden erprobt und ins Verhalten integriert. Coaching lässt sich als Beratungsprozess charakterisieren (vgl. Rauen, 2000), der

- auf einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung basiert,
- diskret, individuell und zeitlich begrenzt ist,
- zielorientiert ist und optimale Lösungen entwickeln hilft,
- die Selbstmanagementfähigkeit fördert.

Coaching als praxisorientierte, gegenwartsbetonte und umsetzungsrelevante Begleitung und Beratung von Einzelnen oder Gruppen mit zeitlicher Begrenzung zeigt sofort Wirkung. Der berufliche Kontext und die Potentialentfaltung des/r KlientIn stehen dabei im Vordergrund. Damit kann Coaching als „perfekt zugeschnittene Form“ der Personalentwicklung bezeichnet werden.

### 3.2. Themen im Coaching

Laut einer Trigon Studie (2010) unter 300 KundInnen, PersonalentwicklerInnen und Coaches (siehe Abb. 1) sind die Hauptthemen im Coaching: Zielfindung, Karriere, Selbstwert mit 21 Prozent, gefolgt von Kommunikation und Verhaltensweisen 14 Prozent, gleichauf mit Beziehungsfragen, Konflikten und schwierigen Situationen.

## Coaching-Themen der KundInnen

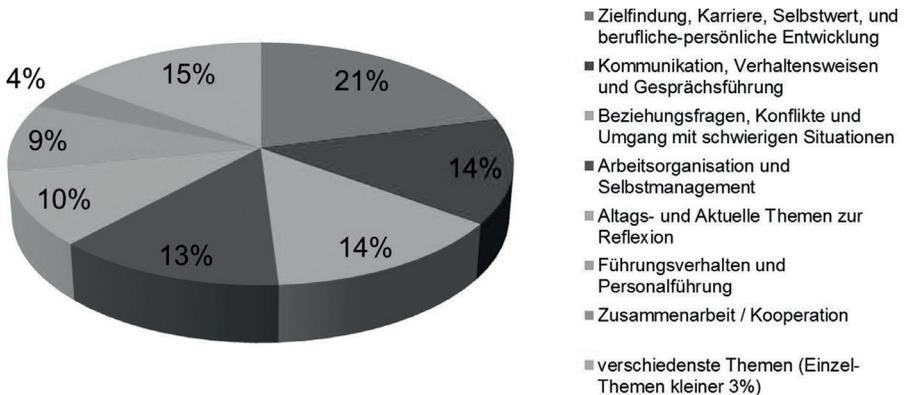


Abbildung 1: Coaching-Themen (Trigon-Studie, 2010)

Erfahrungen der osb-i zeigen, dass sich dieses Bild etwas verändert, wenn wir uns ausschließlich auf Coachings von Führungskräften konzentrieren. Dort kommen zu den oben erwähnten Themen vor allem noch Fragen nach dem Verständnis eines Gesamtsystems hinzu. Es geht häufig darum, sich selbst in seiner Rolle in einem komplexen Gefüge besser zu begreifen und die eigene Wirksamkeit zu reflektieren. Coaching ist für viele Führungskräfte die Möglichkeit, die eigenen Ansprüche, Ziele und Zweifel in Abgleich zu bringen mit den Anforderungen, welche die Organisation an sie hat, mit dem Ziel, die Rolle, die als Führungskraft eingenommen wird, wirksam für die Organisation und stimmig für sich selbst leben zu können (siehe Abb. 2).

## Die Rolle der Führungskraft

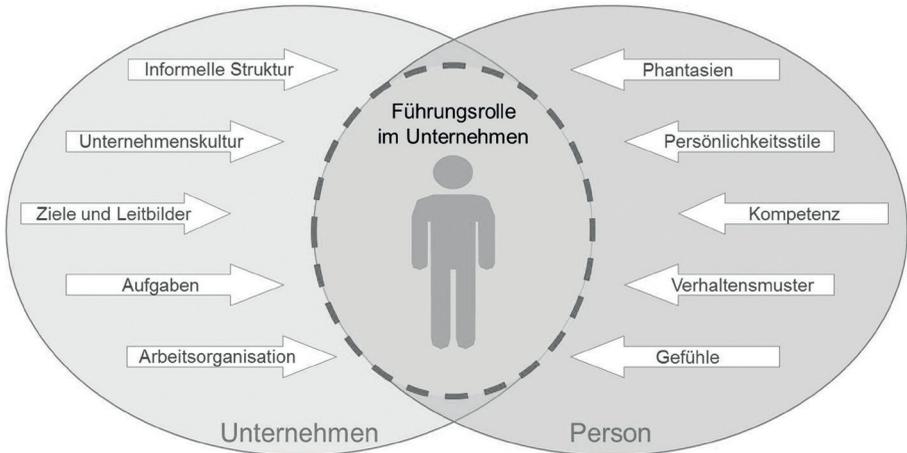


Abbildung 2: Die Rolle der Führungskraft (Darstellung osb-i)

### 3.3. Coaching als Lernschleife

Coaching bietet dem/r KlientIn die Möglichkeit, aus dem Führungsalltag und dem operativen Tun für eine kurze Zeit auszusteigen und das Geschehen aus einer distanzierten Perspektive zu reflektieren. Dieser regelmäßige Ausstieg ermöglicht der Führungskraft das Geschehen zu analysieren, klarer zu sehen, in ein Gesamtsystem einzuordnen, Veränderungsbedarfe festzustellen, Schritte zu planen und zu erproben. Dann wieder zurückzukehren ins operative Geschehen, Änderungen einzuführen und deren Wirkung zu beobachten. Diese Beobachtungen stehen am Beginn einer nächsten Lernschleife. Die Führungskraft begibt sich damit in eine laufende Selbstüberprüfung in Bezug auf ihre Interventionen und deren Auswirkungen auf das Umfeld, sowie sich selbst.

## Coaching als Lernschleife

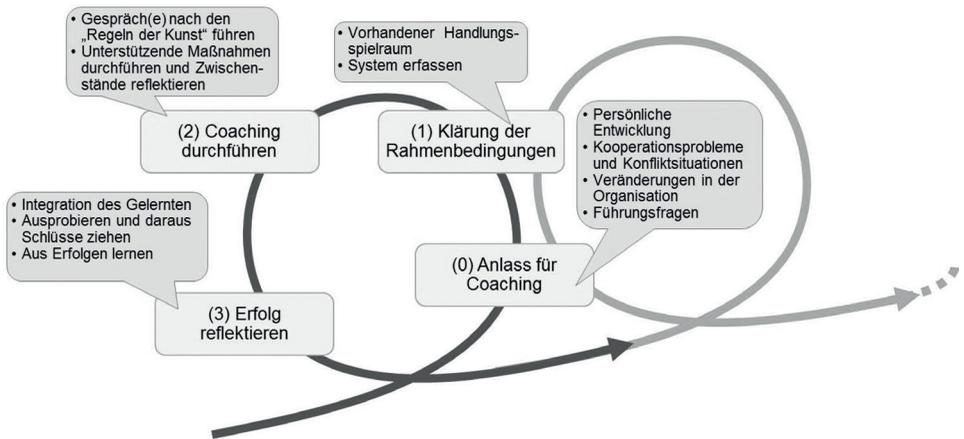


Abbildung 3: Coaching als Lernschleife (Darstellung osb-i)

## 4. Beispiele aus der Praxis

Coaching wird in der Praxis sehr unterschiedlich in Anspruch genommen. Ein Teil der Führungskräfte kommt immer wieder, um an verschiedenen Punkten ihres Arbeitsalltags Ereignisse zu reflektieren oder an persönlicher Entwicklung zu arbeiten. Jene Führungskräfte nehmen die Gelegenheit wahr, unterschiedliche Fragen zu jeweils passenden Zeitpunkten ihres Führungsalltags aufzugreifen. Für diese Führungskräfte ist Coaching Teil ihrer Führungsarbeit (vgl. dazu Beispiel 1).

Bei einer anderen Gruppe ist Coaching ein sehr punktuelles Ereignis. Sie haben ein großes Thema – häufig schon lange anstehend und belastend – welches sie gerne klären wollen. Häufig sind diese Themen in zwei bis drei Einheiten gut bearbeitbar (siehe Beispiel 2).

Coaching findet mittlerweile auch immer häufiger Anwendung in Führungskräfte-Entwicklungsprogrammen. Zwischen den Trainingseinheiten in der Gruppe gibt es das Angebot in Kleingruppen oder einzeln, im Coaching an Fragestellungen des persönlichen Führungsalltags zu arbeiten (siehe dazu Beispiel 3).

#### **4.1. Beispiel 1: Geschäftsführer einer großen NGO**

Der Geschäftsführer einer großen NGO geht seit sechs Jahren anlassbezogen in Coachings. Die Abstände, in denen diese Coachings in Anspruch genommen werden, sind sehr unregelmäßig. Häufig liegt ein halbes Jahr zwischen den Einheiten und darauf folgen dann mehrere Coachings im Abstand von wenigen Wochen. Die Themen variieren zwischen sehr persönlichen Standortbestimmungen und Rollenthemen bis hin zu ganz klar definierten Vorbereitungen eines Projektes. Im Folgenden sind beispielhaft Themen aufgelistet, die im Laufe der vergangenen Jahre bearbeitet wurden:

- Kommunikationsprobleme und Konflikte in seinem Leitungsteam.
- Persönliches Lernen aus den Schwierigkeiten mit einer Vorgesetzten.
- Zeitmanagement und Selbstführung.
- Planung einer beruflichen Veränderung.
- Zusammenspiel von beruflicher Krise mit privaten Herausforderungen.
- Konzeptionierung eines großen Veränderungsprojektes.
- Vorbereitung von relevanten Klausuren.
- Reflexion der eigenen Rolle in einem komplexen politischen System.

Die Coachings dienen häufig dazu, andere Perspektiven zu bekommen, oder für den Alltag Maßnahmen zu entwickeln, die Entlastung bringen. Darüber hinaus sind die Coachings ein Ort für strategische Führungsarbeit.

#### **4.2. Beispiel 2: Leiterin einer Abteilung im wissenschaftlichen Umfeld**

Die Führungskraft befand sich bereits seit Jahren in einer schwierigen und sehr belastenden Konstellation mit ihrem Führungskollegen. Die Arbeitsbeziehung war geprägt durch Ängste, Verunsicherung, Manipulation, politische Spiele usw. Zur Klärung dieses Themas, sowie zur Orientierung über die persönliche berufliche Zukunft, wurden vier Coachingeinheiten in Anspruch genommen. Die vier Einheiten verteilten sich auf einen Zeitraum von 5 Monaten, in welchen folgende Themen erarbeitet wurden:

- Reflexion der sehr schwierigen Zusammenarbeit mit einem Führungskollegen. Es wurde die Entwicklung sowie das umliegende System analysiert. Es wurden Strategien für den Umgang mit der Situation entwickelt. Es wurde ausprobiert, reflektiert und adaptiert. Mit dem Ergebnis: Die Klientin ist in der Situation mit ihrem Kollegen deutlich handlungsfähiger und weniger belastet.

- Es wurden Führungsinterventionen (Verbesserung von Besprechungen, Erhöhung der Qualität der Zusammenarbeit im Team, Kommunikation von Entscheidungen) geplant. Dadurch haben sich die Rahmenbedingungen für das Team verbessert und die Klientin wurde in ihrer Rolle als Führungskraft gestärkt.
- Es wurde die Frage nach der eigenen beruflichen Zukunft erörtert, ein Zielbild definiert und erste Schritte erarbeitet.

### 4.3. Beispiel 3: Leadership Development Programme

Zeiten, in denen sich unsere Arbeitswelt immer schneller verändert und wir uns mit Paradigmenwechseln konfrontiert sehen bedeuten, dass wir uns in der Entwicklung von Führungskräfteweiterbildung ganz nahe am Geschehen bewegen müssen. Wir sind gefordert einerseits unsere bisher bewährten Landkarten zu hinterfragen und vor allem auch ins „Gelände“ zu schauen. Durch den wechselnden Fokus von Gelände zur Landkarte und zurück bekommen wir Orientierung.

Die osb-i arbeitet daher in Leadership Development Programmen auf verschiedenen Ebenen:

- Lernen durch Theorievermittlung, Übungen, Experimente und Erfahrung.
- Lernen in der Gruppe durch Erfahrungsaustausch und kollegiale Beratung, Fallarbeit, Lernen in und über die Organisation,
- als auch Lernen durch Selbsterkenntnis und Selbstreflexion.

Das Lernen in der Peer Group wird unterstützt durch **kollegiale Beratung** und durch **Gruppencoachings** zwischen den Theoriemodulen (siehe Abbildung 4). Die Gruppen erhöhen ihre Analysefähigkeit, lernen ihre Organisation aus vielen Blickwinkeln zu sehen, erhöhen ihre Beratungskompetenz und Lösungsorientierung. Es unterstützt vor allem auch die Erkenntnis, dass Führung keine Einzelleistung ist, sondern ein Zusammenspiel einer funktionierenden Führungskonstellation. Diese Formen des Lernens unterstützen sehr stark das organisationale Lernen und können in weiterer Folge Veränderungen in der Organisation deutlich erleichtern.

Individuelles Lernen wird durch das Angebot von **Einzelcoachings** unterstützt. Für einige TeilnehmerInnen von LDP ist es die erste Berührung mit Coaching. Diese Form der Selbsthinterfragung und Bearbeitung von anstehenden Fragestellungen ist für viele der Einstieg in ein neues Selbstverständnis als Führungskraft.

### Beispiel für ein Leadership Development Programm in einem großem Telekommunikationsunternehmen

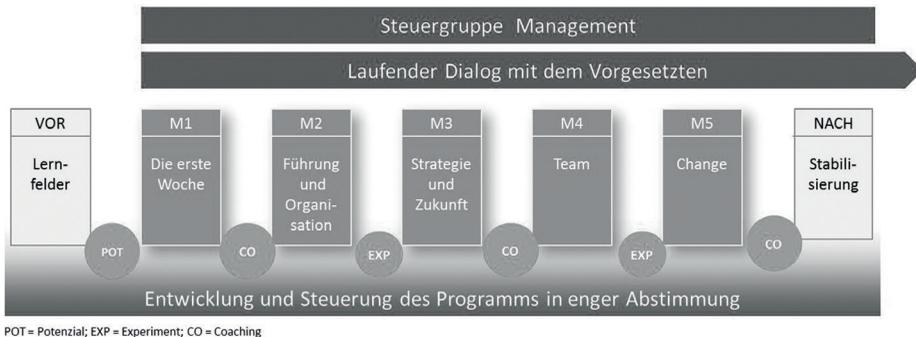


Abbildung 4: Leadership Development Program (Darstellung osb-i)

## 5. Zusammenfassung

Maßnahmen der Personalentwicklung, die für Einzelpersonen oder Kleingruppen angeboten werden, sind ein unerlässlicher Teil moderner Organisationen. Gleichzeitig darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Personalentwicklung und die Entwicklung der Organisation Hand in Hand gehen müssen. Erfolgreiche Führung braucht eine geeignete Führungskonstellation, die Gestaltung erfordert. Das bedeutet, dass Angebote für Einzelpersonen eingebettet sein müssen in ein Konzept, das die Gesamtorganisation mit denkt und entsprechende Maßnahmen setzt.

## Literatur

- Faustenhammer, A. (2007).** Expertenorganisationen – Eine Herausforderung für Personalentwickler. PersonalEntwickeln, 110., S 4 – 9.
- Rauen, C. (2000).** Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In Rauen, C. (Hrsg.). Handbuch Coaching (S. 41 - 67). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Schreyrögg, A. (1998).** Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. Frankfurt/Main: Campus.
- Senge, P.M. (1996).** Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, P. M., Ross, R., Smith, B., Roberts, C. & Kleiner, A. (1994).** The fifth discipline. Fieldbook. New York: Currency Doubleday.
- Tietze, K. O. (2003).** Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Vogelauer, W. (2010).** Coaching spürt keine Krise – vermehrte Nachfrage – steigende Professionalität. Coaching Befragung der Trigon Entwicklungsberatung. Abgerufen am 03.07.2013 auf: [http://www.trigon.at/aktuelles/pdf/downloads/Coaching\\_Befragung\\_2010.pdf](http://www.trigon.at/aktuelles/pdf/downloads/Coaching_Befragung_2010.pdf).
- Wimmer, R. (2009).** Führung und Organisation - zwei Seiten ein und derselben Medaille. Revue für postheroisches Management, 4, 20 - 33.
- Wimmer, R. (2011).** Die Steuerung des Unsteuerbaren. In Pörksen B. (Hrsg). Schlüsselwerke des Konstruktivismus.

# Coaching für Lehrende als Format der Hochschuldidaktik in Deutschland

Beatrix und Johannes Wildt

## Abstract

Zählen Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen in der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit an Hochschulen zur Berufsgruppe der LehrerInnen vergleichbar den Lehrenden an schulischen Bildungseinrichtungen? Wie sehen sich hochschulisch Lehrende selbst? Antworten auf diese Fragen erscheinen angesichts der Bezeichnung zunächst überflüssig, denn Lehrende lehren ja. In der Spezifikation der Bildungseinrichtung als „Hochschule“ ist jedoch ein wichtiges Distinktionsmerkmal enthalten, dem wir uns im Folgenden zu nähern versuchen. Denn damit muss auch jeder Versuch rechnen, der Coaching für Lehrende an bzw. in die Hochschulen bringen will. Programme, die dieses Beratungsformat initiieren wollen, um die Entwicklung von Lehrkompetenz verschiedener Statusgruppen von Lehrenden zu unterstützen, sind deshalb gut beraten, den Spuren dieser Distinktion in der Mentalität von Professorinnen und Professoren nachzugehen und diese zu berücksichtigen.

## 1. Einleitung - sind HochschullehrerInnen „Lehrende“ oder Fach-„VertreterInnen“?

Gehen wir vom tradierten Selbstbild des Hochschullehrers (vgl. Furck & Westermann, 1981) aus, zeigt sich eine ausgeprägte Distanz gegenüber pädagogischen oder didaktischen Aspekten des Lehrens. „Lehre“ an Hochschulen in diesem tradierten Sinne bezieht sich auf das eigene „Fach“ als einer geordneten Menge von Wissenschaftsbeständen des domänenspezifischen Ensembles von Gegenständen, Theorien und Methoden, deren Ordnung in den innerwissenschaftlichen Diskursen der Fächer entstanden ist und entsteht. Mit anderen Worten, HochschullehrerInnen sehen sich begründeter Weise als „FachvertreterInnen“ und ihre „Expertise“ für Lehre aus der Teilhabe an Wissenschaft. Sie definieren sich in ihrer Berufsrolle nicht in erster Linie über die Lehrtätigkeit und schon

gar nicht über deren pädagogische und didaktische Aspekte (vgl. J. Wildt, 2009). Wenn das Selbstverständnis als „FachvertreterIn“ und das Bewusstsein einer darauf begründeten Expertise aus der Teilhabe an Wissenschaft entsteht, wozu braucht es da ein Coaching, das sich auf die hochschuldidaktische Seite des Lehrens bezieht und offenbar mehr meint als die individuelle Verbesserung von rhetorischen Möglichkeiten im Kontext eines Fachvortrages?

Auch wenn in akademischen Festreden mit Rückgriff auf humanistische Bildungsphilosophien die „Einheit von Forschung und Lehre“ und die Idee einer „Bildung durch Wissenschaft“ beschworen werden, werden diese kaum mit hochschuldidaktischen Überlegungen verknüpft. Da die Lehre dem herrschenden Verständnis nach aus der Forschung generiert wird und Bildung quasi selbsttätig aus der Begegnung der Studierenden mit der Wissenschaft (in und durch die Lehre) hervorgeht, bedarf es in diesem traditionellen Verständnis keiner (hochschul-)didaktischen Reflexion und Gestaltung von Lehre, die im Mittelpunkt eines Lehrcoaching zu stehen hätte bzw. steht. Vielmehr sieht man die Aufgaben der HochschullehrerInnen darauf beschränkt, die Wissenschaft den Studierenden gemäß der etymologischen Herkunft (vgl. Kluge, 1985) der Berufsbezeichnung „Professor“, lt. „profateri“ gleich „Bekennen, Wissen öffentlich zugänglich zu machen“ „beizubringen“ und die Aufgabe der Studierenden darin, sich das öffentlich gemachte wissenschaftliche Wissen - im Wortsinn des lat. „studere“, „aus eigenem Antrieb“ - „anzueignen“. Eine didaktische Reflektion der Beziehung von Lehren und Lernen, zwischen Lehrenden und Lernenden erscheint hier als Zumutung und ohne Sinn.

Gerade hier aber setzt der hochschuldidaktische Diskurs an. Er richtet sich auf den Zusammenhang und die Beziehungen zwischen den Lehrenden, den Lernenden und der Wissenschaft, gerahmt durch die Institution Hochschule bzw. Universität (J. Wildt, 2002). Fälschlicherweise wird darin - von mehr oder weniger prominenten Vertretern „akademischer Bildung“ - eine „Verschulung“ der Universität gesehen und damit das „Ende akademischer Bildung“ festgestellt sogar das „Ende der Wissenschaftsfreiheit“ vorausgesagt (Mittelstrass, 1996). Diese Auffassungen erhalten durch den Bologna - Prozess neue Nahrung. Sie kommen beispielsweise in der Gegenüberstellung von „Humboldtianern“ und „Bolognesern“ zum Ausdruck, wenn Erstere Letzteren vorhalten, die Bildungsidee der Universität an die Ökonomie zu verkaufen (Schimak, 2010). Humboldts Idee aber findet im hochschuldidaktischen Diskurs eine etwas andere Zuspitzung, wie unten weiter ausgeführt wird.

## 2. Zur Entwicklung der Hochschuldidaktik in Deutschland

Für die Hochschuldidaktik, die Coaching als Format der Beratung in den Hochschulen einführen will, entsteht zunächst ein Dilemma: einerseits schließt Hochschuldidaktik durchaus an Traditionen und Entwicklungen der Pädagogik und Didaktik an, indem sie nach Zielen, Inhalten und Methoden des Lehrens und Lernens fragt, die Kompetenzen der Lehrenden und Studierenden einbezieht, curriculare Strukturen und institutionelle Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen sowie Prozesse der Qualitätssicherung berücksichtigt und die Gestaltung der Rollen und Rollenbeziehungen von Studierenden und Lehrenden im Blick hat; andererseits sieht Hochschuldidaktik sich herausgefordert, das Spezifische und Differentielle der hochschulischen und universitären Bildung gegenüber den Bildungsansprüchen schulischer und anderer Bildungseinrichtungen zu betonen.

Für die Begründung und Gestaltung eines hochschuldidaktischen Coachings, kommt es deshalb darauf an, den hochschuldidaktischen Kern in der Bildungsidee der deutschen Hochschultradition aufzuspüren. In der Gründungskonzeption der Berliner Universität macht W. v. Humboldt (1809/1934) selbst eine wichtige Unterscheidung. Er stellt fest, dass Universität von Schule dadurch abgegrenzt ist, dass Wissenschaft es immer „mit nicht aufgelösten Problemen“ zu tun habe, Lehre und Studium „im Forschen bleiben“ und sich Lehrende wie Studierende - in unterschiedlichen Rollen zwar - auf diesen Prozess der wissenschaftlichen Problembearbeitung beziehen. Wissenschaftliche Lehre besteht demnach nicht bzw. nicht primär in der Vermittlung wissenschaftlich geprüfter Wissenschaftsbestände im Sinne eines fertigen Wissen wie der schulische Unterricht, sondern - im Sinne Humboldts - wird in der wissenschaftlichen Lehre Wissenschaft selbst als Prozess zum Ausgangs- und Kernpunkt der Gestaltung von Lehre, Studium und Prüfung gemacht. Dass damit ein entsprechender hochschuldidaktischer Diskurs in Gang gesetzt ist, sollte deutlich sein.

Das Programm der Bundes-Assistenten-Konferenz (BAK) von 1970, das sich entsprechend mit dem Zusammenhang von forschendem Lernen und wissenschaftlichem Prüfen befasst, hat diesen hochschuldidaktischen Diskurs aufgenommen. Dieses Programm lässt sich heute als das eigentliche Gründungsdokument der Hochschuldidaktik in Deutschland betrachten. Mit der hochschuldidaktischen Reflexion einer Bildung durch Wissenschaft ist das der Bezugsrahmen für Lehre und auch für die hochschuldidaktische Weiterbildung von Lehrenden durch und mit Beratung in seinen verschiedenen Formaten (J. Wildt, 2006), insofern auch der

Rahmen für ein Lehr-Coaching (vgl. B. Wildt 2011, 2012). Der Weg, den die Hochschuldidaktik in Deutschland von diesem Ausgangspunkt genommen hat, kann an dieser Stelle nicht ausführlich nachgezeichnet werden (vgl. J. Wildt, 2012). Bemerkenswert erscheinen jedoch die - besonders im letzten Jahrzehnt - wachsende Akzeptanz in der wissenschaftlichen Community und die institutionelle Verbreitung hochschuldidaktischer Ansätze und Programme.

Nahezu alle Universitäten verfügen inzwischen über eigene hochschuldidaktische Einrichtungen bzw. kooperieren in regionalen, überregionalen und internationalen Netzwerken. Unter Fachhochschulen, die wegen ihrer geringeren Größe lediglich vereinzelt eigene Einrichtungen betreiben, dominiert die Zusammenarbeit in hochschuldidaktischen Netzwerken. Hochschulangehörige können heute relativ problemlos arbeitsplatznahe hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung in Anspruch nehmen. Sie tun das allerdings in höchst unterschiedlichem Maße. So haben nach einer repräsentativen Erhebung (Schmidt, 2007) über 50 % des sog. wissenschaftlichen Nachwuchses an hochschuldidaktischen Weiterbildungen und auch Beratungsangeboten teilgenommen und schätzen die hier gewonnenen Erfahrungen außerordentlich. Gleichzeitig zeigen Teilnahmestatistiken aus Einrichtungen und Netzwerken, dass ProfessorInnen diese Angebote eher selten nutzen; dabei ist die Nachfrage an Fachhochschulen höher ist als an Universitäten. Diese mag darin begründet sein, dass die Berufung von ProfessorInnen an Fachhochschulen in der Regel fünf Jahre an beruflicher Tätigkeit außerhalb der Hochschule voraussetzt und die (Erst-)BewerberInnen an Fachhochschulen daher häufig weniger hochschulische Lehrpraxis mitbringen als ProfessorInnen an der Universität. Außerdem erwarten die FachhochschulprofessorInnen ein wesentlich höheres Lehr(stunden)deputat als UniversitätsprofessorInnen. Auch wird das erste Jahr von ProfessorInnen an Fachhochschulen als Probezeit mit einer Eignungsbeurteilung abgeschlossen. Danach sinkt auch hier die Bereitschaft, die eigene Lehrkompetenz mit Unterstützung durch eine mehr oder weniger umfassende hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zu vervollkommen. Grundsätzlich bleibt die Frage, ob die Lehrenden an Hochschulen und Universitäten mit der Übernahme einer Professur tatsächlich „ausgelernt“ haben (J. Wildt, 2009). Einige Untersuchungsergebnisse dazu (Heiner & J. Wildt 2013) sollen hier zusammenfassend dargestellt werden.

### 3. Kompetenzerwerb auf dem Weg zur professionellen Lehre

Im Rahmen dieser Untersuchungen wurde eine Serie biographischer Interviews mit Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern durchgeführt, an denen sich zeigen lässt, dass Lehren bzw. das Lernen des Lehrens an Hochschule und Universität als ein autodidaktisch gesteuerter Prozess betrachtet wird, der sich weitgehend in der eigenen Praxis abspielt. Wirksam für die Lehre werden dabei offenbar eigene hochschulische und außerhochschulische Lernerfahrungen sowie Einflüsse aus Arbeitsumgebung, dem KollegInnenkreis und auch Einflüsse von Vorgesetzten. Erlebte Modelle führen zur Nachahmung. Studentisches Verhalten und Feedback geben zudem verstärkende und korrigierende Anstöße. Insgesamt verlaufen die Lernprozesse aber weitgehend wenig reflektiert und oftmals in den Bahnen von vorgezeichneten Handlungsroutinen.

Dabei findet der Kompetenzerwerb für Lehre nicht in einer linearen Stufung statt, sondern eher „rhizomatisch“ (Heiner & J. Wildt, 2012), das heißt Lernprozesse - um das Bild des Wurzelstocks als „Rhizom“ weiter zu verwenden - gehen in ganz unterschiedliche Richtungen, sie verästeln und verzweigen sich in verschiedenen Windungen, bilden Kontaktpunkte, enden hier und da, je nach den Bedingungen, die vorgefunden werden, genutzt oder nicht genutzt werden (können). So wird hier ein neuer Inhalt fokussiert, da eine neue Lehr-Methode aufgegriffen, im nächsten Kontext eine weitere Zielgruppe berücksichtigt oder eine neue Prüfungsform übernommen bzw. selbst erprobt. Bisweilen steigt die Motivation, sich vorrangig mit den Lehrinhalten und den daran mehr oder weniger interessierten Studierenden zu beschäftigen, dann wiederum stehen die eigene Forschung oder das Publizieren im Vordergrund. Wesentlich ist, dass die autodidaktische Weise des Herausgehens in der Regel wenig strukturiert ist und oftmals die individuellen Ergebnisse unterhalb der hochschuldidaktischen Möglichkeiten bleiben. Durch geeigneten Support und die Strukturierung von Lerngelegenheiten lassen sich dagegen nachweislich Effizienz und Effektivität der Lehr-Lern-Bemühungen steigern.

Hochschuldidaktik steht allerdings vor erheblichen Herausforderungen einer adressatengerechten Weiterbildung und individuell angemessenen Beratung. Offenbar sind Motivationen für Lehre, Empfänglichkeit für hochschuldidaktisches Gedankengut und eine hochschuldidaktische inspirierte Aktionsbereitschaft zu verschiedenen Zeitpunkten - wie oben bereits angedeutet - höchst unterschiedlich ausgeprägt. Das belegt auch

die internationale hochschuldidaktische Forschung, seit Gibbs und Coffey (2002) ihre Studien zu Wirkungen hochschuldidaktischer Weiterbildungen im Sinne eines „Shift from Teaching to Learning“ veröffentlicht haben. Folgestudien von Stes (2008), Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi (2010) verweisen ebenso auf die besonderen Bedingungen, unter denen ein „Shift from Teaching to Learning“ stattfindet. In unseren eigenen, bildungsbiographischen Untersuchungen konnten wir solche „windows of opportunity“ für wirksame hochschuldidaktische Angebote ausfindig machen. Typische Situationen sind Statuspassagen in beruflichen Laufbahnen. Offensichtlich steigt die Lernbereitschaft unter dem Eindruck von (neuen) Herausforderungen, die mit den verfügbaren Kompetenzen nicht bewältigt werden können. Mit der Gewöhnung an die neuen Aufgaben und der Entwicklung behelfsmäßiger Routinen sinkt oftmals die Lernbereitschaft, es bleibt dann häufig bei einem behelfsmäßigen „muddeling through“ und andere Aufgaben treten in den Fokus, das Fenster - z.B. für eine Weiterentwicklung der Lehre - schließt sich.

Vor diesem Hintergrund ist das verbindliche und umfassende hochschuldidaktische Programm der Fachhochschule zu Köln (als größter Fachhochschule Deutschlands ) für ihre neuberufene Professorinnen und Professoren (Linde, Szczyrba 2012) zu werten, in dem verschiedene Weiterbildungsangebote mit einem individuellen Lehr-Coaching für die Neuberufenen verknüpft sind. Im Folgenden sollen Programm und Coaching – an dem die Autorin selbst als Coach beteiligt ist - skizziert und letzteres an Beispielen aus der eigenen Praxis erläutert werden (B. Wildt 2012).

## 4. Coaching für Neuberufene: Zeitfenster für hochschuldidaktischen Support

Das hochschuldidaktische Programm für die Statusgruppe der Professorinnen und Professoren in der Übergangsphase (von beruflicher Praxis außerhalb der Hochschule in oder zurück an die Hochschule) das im Folgenden kurz skizziert werden soll wird durchaus als beispielgebend angesehen. Im Rahmen des Programms für eine nachhaltige Verbesserung der Qualität von Lehre nehmen alle (!) neu berufenen ProfessorInnen an verschiedenen Weiterbildungsangeboten und Coaching – mit begründeten Ausnahmen - verbindlich teil. Die individuelle Teilnahme an den verschiedenen Angeboten ist flexibel und soll sich vor allem auf das erste Jahr erstrecken.

In dieser Zeit nehmen die Lehrenden an mehreren grundlegenden (internen und externen) Weiterbildungsseminaren teil. Diese ein- oder zweitägigen Veranstaltungen haben in der Regel Workshop-Format. Außerdem können sich die Neuberufenen an einem Mentoring-Programm beteiligen. Dieses beinhaltet Einzelgespräche mit hochschulisch erfahrenen HochschullehrerInnen und Möglichkeiten zu einem eher informellen Austausch bzw. Kamingesprächen zwischen interessierten Kolleginnen und Kollegen. Ein Lehr-Coaching im (Einzelsetting), an dem die Lehrenden über einen Zeitraum von einem Jahr bis zu anderthalb Jahren (maximal) teilnehmen können, soll mindestens 15 Zeitstunden enthalten. Das Lehr-Coaching kann als sogenanntes persönliches Coaching um weitere fünf Zeitstunden erhöht werden. Zudem werden auch Peer-Coachings (zu jeweils zwei bis drei ProfessorInnen) von mindesten zehn Stunden vereinbart, die mit wechselseitigen Hospitationen (von Lehrveranstaltungen) verknüpft sind und zudem durch einen professionellen (Lehr-) Coach unterstützt werden (können). Man hofft, dass die Lehrenden diese Peer-Gruppen dann in eigener Regie weiterführen. Begleitend zu den verschiedenen Maßnahmen einschließlich die Planung, Durchführung und Auswertung von verschiedenen Lehrprojekten wird ein Lehrportfolio erstellt. Am Ende steht ein Zertifikat. Die Teilnahme am Programm ist mit einer geringen Reduzierung des regulären Stundendeputats verknüpft.

Die Coachs selbst arbeiten begleitend in einem sogenannten Qualitätszirkel zusammen, damit verschiedene Coaching-Erfahrungen gemeinsam ausgewertet und die verschiedenen Programmangebote entsprechend optimiert werden können. Die Autorin ist selbst als Coach an der Entwicklung des Coaching-Programms beteiligt und führt Einzel- und Peer-Coachings in diesem Zusammenhang durch.

An einem „Tag der Lehre“, der im regelmäßigen Abstand – und von der Hochschulleitung sichtbar unterstützt – hochschulöffentlich stattfindet, werden unter bestimmten Themenstellungen Lehrangebote präsentiert und ausgewählte Produkte prämiert („Lehrpreis“-Vergabe). Auch die Coachs (aus dem internen Coaching-Pool) sind zu dieser – gut besuchten Veranstaltung – regelmäßig eingeladen.

Das Coaching erstreckt sich nicht nur auf die hochschuldidaktischen bzw. pädagogischen Aspekte der Hochschullehre im engeren Sinne, sondern umfasst auch die Beteiligung der Lehrenden an der Studienganggestaltung und an der Entwicklung einzelner Curricula. Coaching als Format hochschuldidaktischer Beratung und Personalentwicklung (J. Wildt, 2006; B. Wildt 2006) ist also auch mit der institutionellen Seite der Curriculum- und Organisationsentwicklung verknüpft. In diesem Sinne kann Coaching als „Integral von Personal-, Curriculum- und Organisationsentwicklung“ (Haertel, Schneider & J. Wildt, 2011)

gesehen werden, das zur „Koppelung“ der AkteurInnen (hier der HochschullehrerInnen) mit der Institution Fachhochschule beiträgt und durch die Steigerung der Reflexion über Erfahrungen und Prozesse zur „Strukturierung“ im Sinne Giddens (1997), als Passung von Person und Institution, beiträgt.

Als Coach befindet man sich also in einem Dreiecksverhältnis zwischen der Institution Coachee. Es gilt, in diesem Kontext nicht nur die besonderen Erwartungen des jeweiligen Coachee, dessen Situationswahrnehmungen, Handlungsperspektiven und besonderen Möglichkeiten zu berücksichtigen, sondern auch die Erwartungen der Institution zu sehen und die Coachees zu unterstützen, die eigene Rolle als wissenschaftlich Lehrende zu reflektieren und mit den institutionellen Anforderungen zu verknüpfen. Aspekte der beruflichen Anforderungen und der individuellen Leistung, Motivationen und persönlichen Zielsetzungen in und für Lehre, auch das Umgehen mit Konkurrenzen und den Notwendigkeiten sowie den Möglichkeiten zur Zusammenarbeit in hochschulischen Projekten und Veranstaltungen, schließlich die Bearbeitung persönlicher Sinnfragen zur Erreichung einer notwendigen Life-Work-Balance (B. Wildt, 2006) werden im Coaching thematisiert und sind häufig miteinander verknüpft. Wie an den Beispielen unten zu zeigen sein wird, sind diese verschiedenen Aspekte im Sinne einer institutionell und persönlich erwünschten Problemlösung oder Problembalance im Coaching zu berücksichtigen und nicht der eine oder andere Aspekt, der über ein Lehr-Coaching im engeren Sinne hinausgeht, von vornherein auszuklammern.

## 5. Aus dem Coaching für Neuberufene: Beispiele

Die hier angeführten Beispiele sind „Zuschnittstücke“ verschiedener Coachings, die ähnlich stattgefunden haben könnten und durchaus als prototypisch anzusehen sind. Dieses Vorgehen dient der zugleich der Wahrung von Anonymität der Einzelnen, macht aber typische Aspekte und Themen des Coaching deutlich. Lehrende werden sich mit dem einen oder anderen Thema und auch ähnlichen Erfahrungen hier wiederfinden können. Das jedenfalls ist beabsichtigt.

Wichtig zu erwähnen ist, dass Personen, die an dem Coaching teilgenommen haben, eine große fachliche Expertise und in der Regel umfassende berufliche Erfahrungen - oft auch über die Fünf-Jahre-Mindestgrenze hinaus - aus Feldern außerhalb der Hochschule mitbringen und teilweise in diesen Feldern auch Erfahrungen als Aus- und Weiterbildner gemacht

haben. In manchen Fällen haben Lehrenden auch an der Universität oder als Lehrbeauftragte an der Fachhochschule Lehrerfahrungen sammeln können. Das heißt, das Spektrum mitgebrachter Lehr- und Weiterbildungserfahrungen ist durchaus uneinheitlich. Im neuen Tätigkeitsfeld jedenfalls begegnen die Neuberufenen einem starken Erwartungsdruck in Richtung Lehre (neben Forschung und Selbstverwaltungsaufgaben). Sie verfolgen ihre Ziele erkennbar engagiert, suchen Erfolg und berechnete Anerkennung und erfahren mit dem Coaching eine höchst individuelle Unterstützung.

### **5.1. Erstes Beispiel: Korrektur einer Fehlentscheidung**

Das Coaching-Angebot für Neuberufene stieß bei der betreffenden Lehrenden zunächst auf Skepsis. Es erschien ihr „von oben verordnet“, ohne „einsehbaren Grund“, warum die eigene Lehre zu verbessern sei. Ihrer eigenen Meinung nach praktizierte sie bereits eine „gute Lehre“ im Sinne eines „Fördern durch Fordern“. Erst im Verlauf des Coachings wurde klar, dass es in der Vergangenheit mit diesem Prinzip nicht nur positive Erfahrungen gab. Ausschlaggebend für ein tragfähiges Arbeitsbündnis, in dessen Rahmen diese Probleme bearbeitet werden konnten, war die Herstellung einer vertraulichen Arbeitsatmosphäre. Damit wuchs auch die Zuversicht der Coachee, dass mit der Klärung und Analyse eines Grundkonfliktes zwischen Lehre und Forschungsinteressen, konkrete Möglichkeiten der Konfliktlösung entstehen würden. Im Zuge des Coaching konnten die dabei wichtigen Erfahrungen in Lehre, Prüfung und Lernberatung thematisiert und gewichtet, Zielsetzungen in Lehre, Forschung und Selbstverwaltung reflektiert und Übereinstimmungen wie Widersprüche zwischen eigenen und institutionellen Ansprüchen herausgearbeitet werden. Die Lehrende koppelte ihre Ambitionen als „Hochschullehrerin“ im traditionellen Sinne eng an Forschung. Ihr Augenmerk galt deshalb vor allem den fachlich hochmotivierten Studierenden und der Förderung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses. Auf Grund dieser Orientierung kristallisierte sich für sie im Coaching schon bald die Frage einer Entscheidung für oder gegen ein Verbleiben an der Fachhochschule heraus. Das vorrangige Interesse an Forschung und den entsprechenden beruflichen Optionen wurde dominant, nachdem vorliegende Konflikte zwischen Lehren und Forschen analysiert und persönliche Anliegen und Sinnfragen „abgearbeitet“ waren. Die Entscheidung, sich mit Blick auf die eigenen Forschungsinteressen auf eine Professur an einem Forschungsinstitut zu bewerben, war sehr bald von Erfolg gekrönt. Hier war der Versuch einer Kopplung zwischen individuellen Ansprüchen und denen der Institution nicht erfolgreich, denn das Coaching insofern dieser Versuch als wenig aussichtsreich erkannt und Entscheidungen für andere Handlungsoptionen mit wenig Reibungsverlusten gefällt werden konnten.

## 5.2. Zweites Beispiel: Über Curriculumentwicklung zur Selbstentwicklung

Der betreffende Hochschullehrer wurde mit seiner Berufung an die Fachhochschule schon bald in eine Curriculum-Revision und das Re-Akkreditierungsverfahren seines Fachbereichs einbezogen. Das gab ihm von Beginn an die Möglichkeit, in intensiver Zusammenarbeit mit den KollegInnen und Kollegen auch den eigenen Arbeitsbereich und die Bedingungen für die eigene Lehre grundlegend mitzugestalten. Er konnte seine Vorstellungen über die Ausrichtung und Gestaltung eines zugleich wissenschaftlichen und praxisbezogenen Studiums im kollegialen Austausch über „Learning Outcomes“ und verbindliche Standards für Lehren und Prüfen vertiefen. In diese Überlegungen gingen nicht nur wissenschaftlich-fachliche und berufspraktische Überlegungen seitens des Coachee ein, sondern auch die individuellen Erfahrungen und pädagogische Einsichten, die er aus verschiedenen Tätigkeiten in der betrieblichen Weiterbildung und aus Erfahrungen durch Lehraufträge an der Hochschule bereits hatte. Insbesondere diese mitgebrachten Erfahrungen und deren Reflexion auf dem Hintergrund der neuen Situation als Hochschullehrer an der Fachhochschule waren wichtiger Bestandteil des Coachings. Dabei formulierte der Coachee ein pädagogisches Interesse, das er nach seiner Erinnerung schon früh entwickelt hat.

Nicht nur die Teilnahme an der Curriculum-Revision und Re-Akkreditierung, auch die frühzeitige und engagierte Teilnahme an den hochschuldidaktischen Angeboten für Neuberufene (Weiterbildung, Einzelcoaching und dem Peercoaching) boten vielfältige Möglichkeiten fachliches und pädagogische Interesse zu verknüpfen. Der Einstieg (Contracting) ins Coaching erfolgte hier mit klar formulierten Interessen und in einer wirksamen Absprache der Themen. Terminvereinbarungen gingen zügig und ohne Probleme voran. Im Mittelpunkt standen die Reflexion der eigenen fachlichen Ansprüche und wissenschaftlichen Anliegen, die Anforderungen (Entwicklungsmöglichkeiten) der zukünftigen beruflichen Praxis für Studierende und gesellschaftliche Anforderungen an diese Berufsaufgabe (employability und citizenship).

Die Beraterin als Coach wurde als Expertin für hochschuldidaktische und psychologische Themen gesehen, der Dialog gesucht, um Rat gebeten und Hinweise auf mögliche Problemlösungen mit Begeisterung und doch sachlich reflektierend aufgenommen. Erwähnenswert ist, dass ein (vorsichtiger) Gebrauch der didaktischen „Fachsprache“ (durch die Coach) vom Coachee nicht etwa als „Fachchinesisch“ abgewehrt wurde, sondern der Coachee bemüht war, die Begriffe und Bedeutungen der durchaus fremden Fachsprache „zu erlernen“, mit der eigenen „Alltagssprache“ als Instrument der

Reflexion von Praxis zu verbinden und damit zu einem „klaren Verständnis der Dinge“ zu kommen. Hier wurden definitiv Anforderungen an die eigene Professionalität entwickelt, der Weg zur Professionalisierung der eigenen Lehrfunktion beschritten. Für das Peer-Coaching wurde eine Kollegin gefunden, deren Themengebiete als Ergänzung der eigenen Schwerpunkte gesehen und deren pädagogische Erfahrungen ebenfalls als Bereicherung betrachtet wurden. Wichtig wurde auch die Auseinandersetzung des Coachee/s mit den (überwiegend positiven) Rückmeldungen von Studierenden, die als Akzeptanzaussagen gewertet werden konnten. Das Coaching trug dazu bei, die Rückmeldungen im Einzelnen zu betrachten und eine kritische Perspektive auf die eigene Praxis zu unterstützen.

Das Anliegen des Coachee/s, die Lehre an pädagogische „Gebote“ wie Transparenz, Fairness, Selbstkontrolle, Effizienz und Verantwortlichkeit zu knüpfen, intendierte und beobachtete Lernergebnisse immer wieder in Beziehung zu setzen, war getragen vom Wunsch und dem Bemühen des Coachee/s die Aufgabe des Professors möglichst gut zu machen, über die Kooperation mit interessierten Kollegen die eigene Lehrtätigkeit abzusichern und mittelfristig im Sinne eines projektorientierten Ansatzes weiterzuentwickeln. Hier hat das Programm offenbar Kopplung und Strukturierung ermöglicht.

### **5.3. Drittes Beispiel: Wenn ExpertInnen für Didaktik ihre eigene Lehre (nicht mehr) verbessern können**

Der neuberufene Professor kam an die Fachhochschule mit umfangreichen Lehrerfahrungen aus langjährigen Tätigkeiten in verschiedenen Bereichen (von Erwachsenenbildung, Fachhochschule und Universität). Mit der Aufnahme der neuen Tätigkeit an der Fachhochschule übernahm er nicht nur volle Lehrverpflichtungen (zunächst ohne die mögliche Deputat-Ermäßigung) und weitere Aufgaben in Studiengangentwicklung und der (Re-)Akkreditierung. Zudem beteiligte er sich an verschiedenen Forschungsprojekten. Die hochschuldidaktischen Einführungsveranstaltungen besuchte er nicht. Allerdings war das Engagement des Coachee für eine gute Lehre bemerkenswert. Er entwickelte verschiedene Formen der Projektarbeit, arbeitete auch mit neuen Lern- und Prüfungsformen wie der Postersession, dem Portfolio und machte die Ergebnisse bereitwillig öffentlich.

Am Einzelcoaching hatte er von Beginn an ein starkes Interesse. Immer wieder wurden mit Blick auf die Vielfalt der übernommenen Aufgaben Aspekte von institutionellen und individuellen Leistungsansprüchen einerseits und tatsächlich vorhandenen Zeit-Ressourcen thematisiert. Dabei wurden als wichtigste Anliegen die eigenen pädagogischen und hochschuldidaktischen Vorhaben berücksichtigt, aber auch belastende Bedingungen des Systems Hochschule zum Thema. Es ging also im Fall dieses Coachee weniger um die Problematik des pädagogischen Einstiegs, sondern vielmehr um Fragen eines „Ausstiegs“ aus zeitlich überfordernden Ansprüchen. Insbesondere reflektiert wurden Rahmenbedingungen für Lehr-Lern-Projekte mit einer hohen Selbstverantwortung der Studierenden. Diese brauch(t)en zur Sicherung eines bestimmten Anspruchsniveaus regelmäßige Kontrollen, eine intensive fachlich-methodische Beratung und Unterstützungsleistungen für die Arbeitsteams. Da das eigene Zeitlimit angesichts der hohen Studierendenzahlen, entsprechenden Lehr- und Prüfungsverpflichtungen und auch mit Blick auf die sonstigen Aufgaben (siehe oben) dieses im Grund nicht (mehr) zuließ, ging es schließlich um eine Prioritätensetzung. Fragen, welche der vorgegebenen und übernommenen Aufgaben in der Lehre (im weiteren Sinne mit Beratung und Prüfung), der Studiengangplanung und Curriculum-Entwicklung, der Selbstverwaltung und Forschung wann und in welchem Umfang übernommen werden sollen, mussten beantwortet werden.

Obwohl es im bzw. mit dem Coaching gelungen ist, Schritte zu einer besseren individuellen Balance und Gewichtung verschiedener Anforderungen zu gehen, musste zudem die Möglichkeit der Stundenreduktion für Lehre wahrgenommen werden. Es war bzw. ist deutlich, dass Mechanismen der Mehrbelastung bzw. der offenbar chronischen Überlastung von Lehrenden durch Zeitdeputate, hohe Studierendenzahlen, unzureichende Infrastruktur, etc. Lehrinnovationen schwer machen. Zwar kann ein Coaching dazu beitragen, Prioritäten in der Tätigkeit zu verändern und neu zu setzen, dennoch ist dadurch nicht garantiert, dass unter den genannten institutionellen Bedingungen die gewünschten Erfolge dauerhaft sind. Langfristig wirksame Veränderungsprozesse und eine exzellente Lehre brauchen immer auch wirksame institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen. Eine Reduzierung des eigenen Lehrdeputats, das nun beantragt wurde, kann vielleicht kurzfristig Abhilfe schaffen. Ob eine „strukturelle Kopplung“ tatsächlich so aussehen sollte bzw. langfristig so aussehen kann, mag dahin gestellt bleiben.

## 6. Schlussbemerkung

Die institutionelle Perspektive im lehrbezogenen Coaching betrifft die Entwicklung und Sicherung der Qualität des Lernens, des Lehrens, Beratens und Prüfens und die Förderung innovativer Entwicklungen auf den Ebenen der einzelnen Lehrveranstaltungen, Lehrgebiete und Studiengänge. Dabei steht auch die jeweilige Hochschule im Hintergrund mit ihren diversen Einrichtungen, mit Abteilungen, Instituten und Fakultäten sowie deren Profilbildung und Profilierungsabsichten nach innen wie nach außen. Die subjektbezogene und die institutionell-organisationale Seite sind also zwei Seiten einer Medaille von Innovation und Professionalisierungsprozessen (B. Wildt, 2006; J. Wildt, 2011).

Auch wenn es im Coaching darum geht, beide Seiten zu beachten, geht es unter einer hochschuldidaktischen Perspektive zunächst um die Ebene der Subjekte, deren vorfindliche oder intendierte praktische Tätigkeiten, verbunden mit bestimmten Haltungen und Auffassungen über Lehren und Lernen. Coaching als Angebot zur Beförderung des „Shift from Teaching to Learning“ (Welbers & Gaus, 2005) setzt vor allem auf eine Förderung studierendenzentrierter Sichtweisen bei den Lehrenden und entsprechende hochschuldidaktische Aktivitäten. Dabei geht es schließlich auch um die Ablösung von entsprechenden Hilfsangeboten (wie das Coaching) im Sinne einer größeren Selbstständigkeit der Lehrenden bei der Weiterentwicklung der Lehre durch eigene Untersuchungen und die Reflexion von Ergebnissen und Erfahrungen aus der eigenen Lehre. Der Präsident der Carnegie Foundation, Charles Boyer, hat dafür schon Anfang der 90-er Jahre den Begriff des „Scholarship of Teaching und Learning“ (Huber, 2012) geprägt.

Gerade die Phase der beruflichen Neuorientierung bietet Chancen im Sinne eines „Scholarship of Teaching and Learning“ an eigenen Erfahrungen und deren kritischer Bearbeitung anzuknüpfen, dazu Fragen und Antworten aus hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten, aus Vorträgen und Vortragsreihen, aus Gesprächen mit erfahrenen Hochschullehrenden und aus dem Coaching und Peer-Coaching aufzugreifen und dafür zu nutzen, eigene Lehr-Projekte zu planen, durchzuführen und in kritischer Reflexion der Ergebnisse strukturiert weiter zu entwickeln. Die Teilnahme an Studiengangs-, Curriculum- und Modulplanungen bringt nicht nur zusätzliche zeitliche Belastungen, sondern kann zu einer Vertiefung eigener hochschuldidaktischer Vorstellungen führen und sich positiv auf die eigene Lehrplanung und Lehrtätigkeit auswirken, da hier der eigene Beitrag in einen umfassenderen (curricularen) Zusammenhang gestellt werden muss.

Das verlangt unter anderem die Bereitschaft, den eigenen Beitrag zur Studiengangegestaltung aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und unter curricularen Gesichtspunkten auch neu zu konzeptualisieren. Aber auch Anregungen zur Verwendung neuer Methoden für Lehre und Prüfung und ein hochschuldidaktisch inspiriertes Literaturstudium können zum gegenseitigen Nutzen ausgetauscht werden. Dabei bleibt nach wie vor die Frage nach dem vorhandenen - individuell durchaus unterschiedlichen - „window of opportunities“, das möglicherweise auch dann geschlossen wird, wenn eine individuelle Belastungsgrenze überschritten ist. Allein eine geringfügige Kürzung der Lehrdeputate – auch wenn diese positiv gewertet wird – mag die individuelle Belastung offenbar nur begrenzt verringern. Das Kölner Neuberufenen - Coaching zeigt jedenfalls an vielen Beispielen (aus denen hier drei Beispiele zur Veranschaulichung konstruiert wurden) die Vielfalt von möglichen Problembearbeitungen, den individuell unterschiedlichen Ertrag, aber auch grundlegende institutionelle Entwicklungsmöglichkeiten.

## Literatur

**Bundesassistentenkonferenz (BAK) (Hrsg.) (1970).** Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Bonn: Schriften der BAK 5.

**Furck, R. & Westermann, R. (1981).** Von der Hochschulreform vergessen: Die Lehrfunktionen. In U. Branahl (Hrsg.). Didaktik für Hochschullehrer. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 65. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.

**Gibbs, G. & Coffey, M. (2002).** The impact of training on university teachers. Process to teaching and on the way their students learn, Das Hochschulwesen, 2, 50 - 53.

**Giddens, A. (1997).** Die Konstitution der Gesellschaft, Frankfurt a. Main/New York: Campus Verlag.

**Haertel, T., Schneider, R. & Wildt, J. (2011).** Editorial: Wie kommt das Neue in die Hochschule? Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6, Heft 3 und 4.

**Heiner, M. & Wildt, J. (2012).** Professionalisierung von Lehrkompetenz – theoretische und methodische Befunde aus einem Projekt empirischer Hochschulforschung. In M. Pfadenhauer & A. M. Kunz (Hrsg.). Kompetenzen in der Kompetenzerfassung (S.39 - 56). Basel: Weinheim.

**Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.) (in Druck).** Weißbuch: Professionalisierung der Lehre, Bielefeld: W. Bertelsmann

**Huber, L. (2012).** Scholarship of Teaching and Learning – Forschungen zur eigenen Lehre. In Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre Berlin: Griffmarke J 1.11.

**Humboldt v., W. ( 1809/1934).** Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In W. von Humboldt , (Hrsg.). Gesammelte Schriften (S. 250 - 260). Berlin: die Königlich-Preußischen Akademie der Wissenschaften Bd. 10.

**Kluge, F. (1995).** Etymologisches Wörterbuch. Berlin/New York: de Gruyter.

**Linde, F., Szczyrba B. (2012):** Lehrexzellenz – Lehrkompetenz: Herausforderungen für Neuberufene mit Coaching begegnen. In Buer, F. (Ed). Coaching in Hochschule und Wissenschaft. Organisationsberatung Supervision Coaching (OSC), Bd. 19, Heft 1. Berlin: Springer Verlag

**Mittelstrass, J. (1996).** Vom Elend der Hochschuldidaktik. In G. Brinek & A. Schirlbauer (Hrsg.) Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik (S. 56 - 73). Wien: Facultas.

**Postareff, L., Linbdblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008).** A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. Higher Education, 56, 1, 49 - 61.

**Schimank, U. (2010).** Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? Vortrag auf der Fachtagung Studienqualität des Hochschul-Informationssystem (HIS) in Bielefeld.

**Schmidt, B. (2007).** Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/innen. Kompetenzentwicklung und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument hochschulischer Personalentwicklung. Unveröffentlichte Dissertation: Universität Jena.

**Stes, A. (2008).** The Impact of instructional development in higher education: Effects on teachers and students. Dissertation: University of Antwerp.

**Welbers, U. & Gaus, O. (Hrsg.) (2005).** The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 116. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**Wildt, B. (2006).** Professionalität und Leistung in der hochschuldidaktischen Beratung. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.). Consulting, Coaching, Supervision – eine Einführung in Verfahren und Formate hochschuldidaktischer Beratung, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd.117 (S. 57 - 66.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**Wildt, B. (2006).** Supervision als hochschuldidaktisches Beratungsformat. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.). Consulting, Coaching, Supervision – eine Einführung in Verfahren und Formate hochschuldidaktischer Beratung, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 117 (105 - 116). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**Wildt, B. (2011).** Beratung: Fachbezogene und Fächer übergreifende Strategie. In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.) Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik (S. 201 - 214). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**Wildt, B. (2012).** Lehren im Prozess lebenslangen Lernens: Coaching von (neuberufenen) ProfessorInnen. Tagung zu 'Konzeptionen und Strategien lebenslangen Lernens' der 'International Academy for the Humanization of Education' (IAHE) und der Akademie für pädagogische Weiterbildung St. Petersburg: (unveröffentlichtes Vortragsmanuskript)

**Wildt, J. (2002).** Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Griffmarke A 1.1.

**Wildt, J. (2006).** Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.). Consulting, Coaching, Supervision – eine Einführung in Verfahren und Formate hochschuldidaktischer Beratung, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 117 (S. 12 - 39). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**Wildt, J. (2009):** Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. Organisationsberatung Supervision Coaching, 16, 2, 220 - 227.

**Wildt, J. (2011).** Zwischen Skylla und Charybdis – Psychodramatische Reflexionen zur Kompetenzentwicklung am Beispiel von Lehrenden. Zeitschrift für Psychodrama und Psychometrie, 1, 99 - 108.

**Wildt, J. (2012).** Potentiale und Entwicklung der Hochschuldidaktik. In H.-U. Erichsen, D. Schäferbarthold, H. Staschen & E. J. Zöllner (Hrsg.). Lebensraum Hochschule – Grundfragen einer sozial definierten Bildungspolitik (S. 93 - 116) Siegburg: Reckinger.

# How coaching works and why it will make young scientists more effective

Alan Carpenter

## Abstract

You will want to be better at what you do but you are struggling with some challenges and difficult issues in your workplace? Coaching is a highly effective tool addressing real issues in real time and thereby helping to develop yourself and your career. Good organisations now increasingly offer coaching as a core development opportunity for their staff – either on an individual or on a group basis.

This article aims to show you how coaching might help you in practice by:

- explaining what coaching is and how it works.
- showing what sort of issues coaching could help you with.
- sharing with you experiences from MedUni Wien staff who have used coaching.
- illustrating coaching in action through some real but fictionalised case studies.

## 1. The context

Over the last few years coaching has become the established means of supporting managers and other professional people. The Medical University of Vienna makes coaching available to support its young scientists, at an individual level and through group work.

## 2. What is coaching?

Coaching enables people to solve their own problems by utilising skills and techniques helping to work through their issues. Coaches do not give their clients advice but help them by, for instance, asking their client to describe a „desirable“ future, then asking them to explain how things are at the moment and, finally, encouraging them to find a way of moving from the present situation towards their desired future.

---

### Typical structure and sequence of coaching session

---

- Outcome desired
  - Situation at present
  - Choices available
  - Actions required
  - Review progress
- 

Table 1: OSCAR structure of coaching  
Source: Andre Gilbert and Karen Whittleworth (2009)

By asking open-ended questions and through careful listening, coaches are trained to see things through the eyes of their client, and are thereby in a good position to facilitate desired outcomes. Individual coaching sessions might typically last around two hours over a series of four to six sessions. Group coaching, in which group members coach each other, is also effective.

## 2.1. Coaching or mentoring?

These two often get confused. Coaching is normally episodic, provided by a trained coach and paid for. Mentoring used to be provided by more senior and experienced colleagues imparting their knowledge and influence to junior colleagues! These days it usually describes a more enduring and informal support arrangement. It might (ought to) follow the principles of coaching, by being structured and using coaching skills rather than an unstructured chat. A mentor does not have the same coaching experience or qualification as a coach and is not usually paid, but will probably have more experience of specific professional issues. Coaching and mentoring need to be clearly defined and they can work very effectively together.

## 2.2. Why does coaching work?

Coaching is highly effective in supporting people because it focuses upon real, relevant and tangible issues. Coaches try to tease out the really important issues to focus on. The emphasis upon working things out „for yourself“, rather than receiving advice from the coach recognises that individuals see the complexity and context of the issues most clearly themselves and are best placed to find a solution. Also people seem more committed to making appropriate changes when they work things out for themselves. They learn to solve real, important issues by doing.

## 2.3. What issues can coaching help young scientists with?

Young scientists work in a complex, political and often competitive world, functioning in teams and often managing others. They have time, financial and relational pressures as well as a work / life balance to juggle, relationships to manage and future careers to think about. When these issues become problematic and need attention (as is often the case), coaching can be highly effective. Coaching can also support young scientists in thinking about their careers, their professional and their personal development. It can also help them to address personal weaknesses, and help, for instance, managing their time or chairing meetings more effectively.

---

### Issues most discussed in coaching sessions

---

- Working relationships
  - Career progression
  - Managing the team or group
  - Self esteem
  - Personal skills development
  - Time management and work- life balance
- 

Table 2: Issues most commonly discussed in coaching sessions.  
Source: Author

## 2.4. Group or individual coaching?

Both forms of coaching can be effective and helpful.

Group work develops a professional community and allows experiences to be shared. Group coaching works best if group members use coaching skills and structures in their interactions. It also spreads coaching more widely. It better equips participants to meet and co-mentor each other outside or after the group session if they have some rudimentary coaching skills to help make those sessions more effective.

Individual coaching, on the other hand, allows highly sensitive or difficult issues to be addressed more effectively. Experience shows that having both approaches available is optimal for supporting staff as is the selective as well as dual use of both.

## 3. Two case studies – examples of coaching in action

### 3.1. Case study one

Thomas leads a research team comprising two other post docs, some PhD students and some undergraduate students. There is also a lab technician who has worked at the laboratory for many years and seen many young scientists come and go. She has her ways of doing things and doesn't like to keep changing her practice, particularly because she doesn't like Thomas much and he seems a bit authoritarian! Thomas finds Ingrid very difficult to work with, resistant to change and always complaining about new things and procedures. The atmosphere in the team has become rather strained and Thomas wants to improve things.

Thomas discloses this problem to his group-coaching colleagues. Jon has similar experience of this sort of issue and it is familiar to many in the group. Thomas describes the issue. He is asked why it is a problem and what he has tried so far. Rather than Jon telling him what he did, the group ask Thomas to decide what part of the issue he would like to focus on and what would be a desirable situation or outcome in the future. Thomas decides that he would like a plan for a much better relationship with Ingrid and describes how that might look. He talks about more informality, Ingrid doing things his way and giving him respect. His colleagues ask him what he means, to explain what he's saying and why! They ask him questions about the present situation. Then they ask Thomas to think about what he could do to move from the present situation to his desired outcome. Thomas thinks that he will meet with Ingrid to talk through how she works with him and suggest regular meetings. He will also involve her in team meetings. These ideas make others in the group think about what they might also do!

### 3.2. Case study two

Monika finds it really difficult to manage her time and organise her work properly. She has a 1:1 coach who meets with her and helps her work through this issue. Monika describes her issue and agrees in the session that she'd like a plan for improving her use of time. She describes her perfect situation, which is one in which all her important issues are given highest priority and in which she avoids a chatty team member. After some exploration, Monika decides that she will mark her top issues with a highlighter in her diary and review those weekly – starting on the next Monday.

## 4. My experience of working with young scientists as a coach

Most of my work is with middle and senior health managers in the UK. They typically have constant issues and challenges around managing staff, working with colleagues, understanding the politics of organisations, self-esteem and working with their superiors! And often they feel bullied or put upon! Finally, most people I work with are thinking about the future, their careers and what to do next!

I have worked for four years now in Vienna at the Medical University with scientists at all levels, but primarily young ones. I observe the following:

- Young scientists share most of the issues described above. They always have issues around their work, relationships and career that coaching can help them with.
- Team or group leaders in particular value support in managing their team and understanding how it fits within the University.
- Participants in group coaching also appreciate contact with other scientists and a wider community of colleagues.
- Doctoral students/ scientists have problems and issues that benefit from coaching.
- Group coaching is very effective in combination with 1:1 coaching.
- Coaching skills that are acquired to make group coaching more effective are also really useful when applied in the workplace.
- Young scientists rapidly grasp the way coaching works and adopt its skills themselves.

## 5. Summary

Coaching is highly effective in supporting young scientists because it helps them to identify, explore and resolve issues, challenges and problems that they may have in their working or personal worlds. Young scientists soon find themselves managing groups and teams, and therefore working in large organisations and universities. This heightens their need for personal support in developing their skills, solving challenges and thinking about the future. Coaching works because it focuses upon real time issues, it pushes the clients to work problems out for themselves and helps them to identify the best way towards their most effective solution.

## Literatur

**Gilbert, A. & Whittleworth, K. (2009).** The OSCAR Coaching Model – Simplifying Workplace Coaching. Monmouthshire: Worth Consulting Ltd.

### **Additional further reading**

**Rogers, J. (2006).** Coaching Skills – a Handbook. Berkshire: Open University Press.

**Ridler & Co. (2012).** The Ridler Report. London: Ridler & Co.

# Erfolgsfaktoren bei der Implementierung eines Mentoring-Programms für Studierende

**Angelika Hofhansl**

## Abstract

Mentoring-Programme haben sich international als effektives und effizientes Instrument der Nachwuchsförderung für Medizinstudierende etabliert. An der MedUni Wien wurde 2009 ein Mentoring-Programm für Studierende des Medizin Curriculum Wien (MCW) mit folgender Zielsetzung implementiert:

- Förderung der persönlichen und professionellen Entwicklung von Studierenden
- Intensivierter Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden
- Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls der Studierenden zur MedUni Wien
- Förderung von Karrieremöglichkeiten von Studierenden
- Feedbackmöglichkeit für die MedUni Wien hinsichtlich ihrer Lehr- und Lernsituation

Das Programm ist freiwillig und steht allen Studierenden ab dem 2. Studienjahr zur Verfügung. Es ist als Gruppensetting konzipiert, bei dem ein Mentor/eine Mentorin maximal fünf Mentees betreut. Mentorinnen und Mentoren lehren, forschen und arbeiten als ÄrztInnen und WissenschaftlerInnen an der MedUni Wien bzw. in Lehrkrankenhäusern. Studierende suchen sich ihren Mentor/ihre Mentorin selbst aus. Die Treffen finden ca. 1 Mal im Monat statt und orientieren sich inhaltlich gänzlich an den Bedürfnissen der Mentees. Die Mentoring-Gruppen beschäftigen sich z.B. mit Karriereplanung, Persönlichkeitsentwicklung und erhalten erste Einblicke in Klinik und Forschung. Nach einer Pilotphase mit 18 Mentorinnen und Mentoren und 90 Mentees hat sich das Programm in den letzten Jahren mehr als verfünffacht: Heute werden mehr als 480 Mentees von 130 Mentorinnen und Mentoren betreut.

# 1. Hintergrund

“Everyone who makes it has a mentor.“ Diese Aussage stammt aus dem Jahr 1978 und wurde in der Harvard Business Review zitiert (Collins & Scott, 1978). Nach mehr als 35 Jahren erkennen nun immer mehr Universitäten den Bedarf an einer intensiveren Betreuung ihrer Studierenden. Speziell in der medizinischen Ausbildung hat es sich bewährt, Studierende über das Pflichtcurriculum hinaus zu begleiten und zu fördern (Buddeberg-Fischer & Herta, 2006). Mentoring-Programme haben sich mittlerweile international – ausgehend vom anglo-amerikanischen Raum – als effektives und effizientes Instrument der Nachwuchsförderung im universitären Bereich etabliert (Frei, Stamm & Buddeberg-Fischer, 2010). Der Benefit von diesen Programmen ist nicht nur für die Mentees und MentorInnen gegeben, sondern auch für die Organisation selbst, die Universität („Universität als lernendes System“).

In der Literatur wird die Funktion als Mentor/Mentorin als eine von insgesamt zwölf Rollen, die ein/e Universitätslehrende/r in der Medizinischen Ausbildung einnehmen kann (Harden & Crosby, 2000), gesehen. Die MentorInnen-Rolle wird dabei dem Bereich des „Facilitators“ zugeordnet: Frei übersetzt ist dies eine Funktion oder Aufgabe, in der der/ die Lehrende bzw. der/die MentorIn etwas „ermöglicht“, „unterstützt“, „erleichtert“ oder „fördert“.

## Was ist Mentoring?

Der Begriff des Mentors stammt aus der griechischen Mythologie und bezeichnet eine Figur, einen älteren Mann, der ein Freund des Odysseus war. Bevor sich Odysseus auf Reisen machte, bat er seinen Freund Mentor, sich in seiner Abwesenheit um seinen Sohn Telemachos zu kümmern bzw. auf ihn zu schauen. Allgemein wird Mentoring als Prozess verstanden, in dem eine erfahrene Person die berufliche und persönliche Entwicklung einer anderen (meist jüngeren) Person fördert. Mentoring passt sich in der Regel den individuellen Bedürfnissen des/der Mentees an. Der/die MentorIn hilft dem/der Mentee mit seinem/ihrem Wissensvorsprung, mit der Weitergabe von Erfahrungswissen. Man spricht auch von der Vermittlung von „implizitem Wissen“: ein Wissen, das in keinem Lehrbuch steht.

## 2. Mentoring für Studierende an der MedUni Wien

An der MedUni Wien wurde im Jahr 2009 vom Vizerektorat für Lehre gemeinsam mit der Curriculumsdirektion Humanmedizin der Auftrag gegeben, ein großflächiges, aber freiwilliges Mentoring-Programm zu entwickeln, das allen Studierenden zugänglich ist. Die Ziele des Programms sind (Hofhansl et al., 2010):

- Förderung der persönlichen und professionellen Entwicklung von Studierenden
- Intensivierter Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden
- Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls der Studierenden zur MedUni Wien
- Förderung von Karrieremöglichkeiten von Studierenden
- Feedbackmöglichkeit für die MedUni Wien hinsichtlich ihrer Lehr- und Lernsituation

In Anlehnung an das Mentoring-Modell an der LMU München soll die Umsetzung langfristig anhand eines kombinierten 2-Stufen-Modells (Von der Borch et al., 2008) erfolgen: Stufe 1 ist als sog. „Peer-to-Peer-Mentoring“ konzipiert, bei dem höhersemestrige Studierende den Studierenden aus dem ersten und zweiten Studienjahr beratend zur Seite stehen. Diese Stufe wurde bislang noch nicht umgesetzt. Die Stufe 2 ist das sog. „Senior-Mentoring“, das allen Studierenden ab dem zweiten Studienjahr zur Verfügung steht (die Zielgruppe besteht demnach aus ca. 3200 Studierenden). MentorInnen sind ÄrztInnen und WissenschaftlerInnen an der MedUni Wien bzw. in Lehrkrankenhäusern. Im Mittelpunkt des Programms steht der persönliche Kontakt zum/r MentorIn. Die speziellen Zielsetzungen im Senior-Mentoring sind:

- Der/die MentorIn ist Ansprechperson außerhalb herkömmlicher Lehrveranstaltungen
- Orientierung, Reflexion eigener Berufspläne
- Eigene Stärken und Schwächen erkennen
- Umgang mit Barrieren und Hindernissen
- Einblick in wissenschaftliches/klinisches Arbeiten
- Kennenlernen med. Tätigkeitsbereiche, Berufsbilder
- evtl. Diplomarbeitsthema, -betreuerInnen finden
- Aufbau von Netzwerken
- Nachwuchsförderung

Das Senior-Mentoring ist als Gruppensetting konzipiert, bei dem ein/e MentorIn bis zu fünf Studierende betreut. Die Studierenden suchen sich ihre/n MentorIn anhand von sog. „MentorInnen-Profilen“ selbst aus. MentorInnen-Profile sind kurze Steckbriefe, in denen sich die MentorInnen mit Foto, Tätigkeitsbereichen, Forschungsschwerpunkten und einem Freitext selbst beschreiben. Alle MentorInnen-Profile sind auf der Mentoring-Website aufgelistet ([www.meduniwien.ac.at/mentoring](http://www.meduniwien.ac.at/mentoring)). Die Anmeldung der Studierenden erfolgt elektronisch einmal jährlich zu Beginn des Studienjahres. Die Gruppen-Treffen sollen mindestens einmal im Monat stattfinden bzw. auch öfters, wenn dies gewünscht wird. Es kann auch Einzeltreffen mit dem/r MentorIn geben, sofern die Mentees dies wollen und der/die MentorIn dies anbietet. Die Dauer einer Mentoring-Beziehung ist mit einem Minimum von einem Studienjahr vorgegeben. Danach entscheiden die Mentees, ob sie bei dem/derselben MentorIn bleiben wollen oder ob sie in eine andere Gruppe wechseln wollen.

Gemäß dem Rollenverständnis von MentorIn und Mentees werden die Themen im Mentoring nicht zentral vorgegeben, sondern von den Mentees eingebracht. Die MentorInnen sind angehalten, die besprochenen Themen anhand eines kurzen Dokumentationsberichts zu protokollieren und zweimal im Studienjahr an das Mentoring-Büro rückzumelden. Alle aktiven (d.h. ausgewählten) MentorInnen werden für ihre Tätigkeit mit einem Lehrauftrag im Umfang von zwei Semesterwochenstunden pro Studienjahr betraut.

Um die Tätigkeit als MentorIn gut ausüben zu können, bietet die MedUni Wien eine verpflichtende Einschulung für alle MentorInnen im Ausmaß von 2x4 Stunden an. Ziel dieses Trainings ist es, die Lehrenden auf ihre spezielle Rolle als MentorInnen bestmöglich vorzubereiten. Darüber hinaus wird allen aktiven MentorInnen zweimal im Jahr ein Follow-Up Seminar angeboten, bei dem diese die Möglichkeit zur Supervision, Reflexion und zum Praxisaustausch mit anderen MentorInnen haben

## **2.1. Das Rollenverständnis der Senior-MentorInnen**

Um die Aufgaben und Funktionen der MentorInnen klar zu beschreiben und abzugrenzen, wurden insgesamt 10 Rollen definiert. Sie ...

1. sind „Facilitator“ (UnterstützerInnen, BeraterInnen) und geben Hilfe zur Selbsthilfe: Empowerment der Mentees,
2. rücken die Eigenverantwortung der Mentees in den Mittelpunkt,
3. beziehen die Lösungskompetenz der Gruppe mit ein,

4. überlassen die Entscheidung für persönliche Frage- oder Problemstellungen den Mentees,
5. achten darauf, dass ihre Mentees stets aktive PartnerInnen sind,
6. sorgen für Offenheit, Vertraulichkeit und bemühen sich um eine angenehme Atmosphäre in der Gruppe,
7. kontaktieren ihre Mentees, um die Treffen zu vereinbaren und klären ab, wie sie mit der Gruppe kommunizieren wollen,
8. stellen Raum und Zeit für die Treffen zur Verfügung,
9. dokumentieren die besprochenen Themen und
10. tauschen sich im Sinne des gemeinsamen Lernens mit anderen Senior-MentorInnen aus.

Es gibt nicht nur ein klares Rollenverständnis für die MentorInnen, sondern auch Erwartungen an die Mentees. Der/die Mentee ist der wesentliche Part in einer Mentoring-Beziehung: Er/sie sagt, was er/sie braucht. Damit sind die Mentees aktive PartnerInnen und keine passiven KonsumentInnen. Damit wird von den Mentees verlangt, dass sie Eigenverantwortung wahrnehmen und Bereitschaft zur Offenheit und zur Zielorientierung zeigen. Weiters sollen selbstverständlich auch die Mentees die Vertraulichkeit in der Gruppe gewährleisten und bereit sein, sich auf die Mentoring-Beziehung einzulassen und diese aufrechtzuerhalten.

Um den Charakter von Mentoring noch deutlicher herauszustreichen, wurden zusätzlich einige definitorische Abgrenzungen vorgenommen. Das Mentoring-Programm ist keine klassische Lehrveranstaltung mit Anwesenheitspflicht. Es besteht auch nicht aus Gesprächen zwischen „Tür und Angel“ und ist kein freundschaftliches Plaudern oder ein unverbindliches Kommen und Gehen. In der Mentoring-Beziehung soll weder Erziehungsarbeit geleistet werden noch ist es mit Psychotherapie zu verwechseln. Ebenso wenig soll ein Wettbewerb um die Gunst des/r MentorIn angefacht werden. Schließlich ist stets darauf zu achten, dass die Mentees keine passive KonsumentInnenhaltung einnehmen und nicht davon ausgehen, dass es „der/die MentorIn schon richten wird“.

## 2.2. Senior-Mentoring Programm: Konkrete Zahlen

Im Studienjahr 2009/2010 startete das Pilotprojekt mit 18 MentorInnen und 90 Mentees. In den darauf folgenden Jahren ist die Zahl der teilnehmenden MentorInnen und Mentees sprunghaft angestiegen (Tabelle 1).

		Eingeschulte MentorInnen zur Verfügung	Aktive (gewählte) MentorInnen	Mentees
2009/10	Pilotprojekt	18	18	90
2010/11	Roll Out I	88	67	320
	Roll Out II	122	88	363
2011/12	Neu: Zahnmedizin	4	4	25
	Roll Out III			
2012/13	Zahnmedizin	130	88	427
	Neu: Schwangere	6	6	40
	Studierende und Studierende mit Kind	3	2	10

Tabelle 1: Überblick über die Anzahl der MentorInnen und Mentees im Senior-Mentoring Programm der MedUni Wienseit der Pilotphase im Studienjahr 2009/10

Im Studienjahr 2011/12 wurde das Programm erstmals für Studierende der Zahnmedizin geöffnet (4 MentorInnen betreuten 25 Mentees). Im Herbst 2012 wurde das Mentoring-Programm um eine zusätzliche Zielgruppe erweitert: Erstmals bieten wir für schwangere Studierende und Studierende mit Kind ein maßgeschneidertes Mentoring an. Das sog. „Kinder-Klinik-Karriere“ K3 Mentoring-Programm wurde von den StudierendenvertreterInnen der Österreichischen HochschülerInnenschaft initiiert und wird gemeinsam mit der Stabstelle für Gender Mainstreaming der MedUni Wien umgesetzt. Für MitarbeiterInnen der MedUni Wien werden K3-Beratungen von den Kolleginnen der Stabstelle Gendermainstreaming bereits seit mehreren Jahren durchgeführt.

### 2.3. Evaluation

Sowohl das Pilotprojekt als auch der erste Vollausbau (Roll Out 2010/11) wurden umfassend evaluiert (Hofhansl & Körmöczi, 2011; Hofhansl, Körmöczi & Rieder, 2011a; Hofhansl, Körmöczi & Rieder, 2011b). Zur Evaluation der Pilotphase wurden neben den Mentees auch die MentorInnen befragt. Diese zeigten eine durchwegs einheitliche Zustimmung zu den vorgegebenen Rahmenbedingungen wie Einschulung, Anmeldeprozedere, Gruppengröße, Anzahl der Treffen. Darüber hinaus gaben sie an, dass sie von der Rolle als MentorIn auch persönlich profitieren (Hofhansl & Körmöczi, 2011). Im Juni 2011 haben 106 Mentees und 37 MentorInnen an der Online-Evaluation teilgenommen. Die überwiegende Mehrheit der Gruppen hatte fünf bis zehn Treffen innerhalb eines Studienjahres. Diese Anzahl wurde von 72% der Studierenden und 89% der MentorInnen als genau richtig empfunden. Die intendierten Ziele des Senior-Mentoring-Programms wurden weitgehend erreicht (Tabelle 2; vgl. auch Hofhansl, Körmöczi & Rieder, 2011a).

Die Mentoring-Treffen ...	Trifft eher / Sehr zu
trugen dazu bei, dass ich mich mit meinen Zielen auseinandergesetzt habe	87%
lieferten mir nützliche Infos für das spätere Berufsleben	85%
machten mir die Notwendigkeit der Eigeninitiative bewusst	82%
gaben mir einen Motivationsschub für mein weiteres Studium	79%
ermöglichten mir, med. Tätigkeitsbereiche besser kennenzulernen	76%
sehe ich als Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen	75%
sehe ich als Förderung meiner Karriereplanung	72%
lieferten mir nützliche Infos für das Studium	70%
stärkten mein Selbstbewusstsein	64%
haben mein Zugehörigkeitsgefühl zur MedUni verstärkt	52%
haben mir geholfen, ein Diplomarbeitsthema/Betreuer zu finden	34%
Gesamt gesehen halte ich das Mentoring-Programm für sehr gut.	93%

Tabelle 2: Einschätzungen der Mentees zu den Mentoring-Treffen auf einer 4-stufigen Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft sehr zu“ (n = 106)

Auch die Angaben der Mentees zur Person des Mentors/der Mentorin waren durchwegs positiv (Tabelle 3). Die MentorInnen haben demnach ihre Rolle weitgehend erfüllt.

Der Mentor/die Mentorin	Trifft eher/ Sehr zu
ging auf meine Anliegen ein	93%
hat mich ermutigt und unterstützt	90%
dient mir als positives Vorbild für meine berufliche Entwicklung	90%
dient mir als positives Vorbild für meine persönliche Entwicklung	85%
hat mir Hilfe zur Selbsthilfe gegeben	83%

Tabelle 3: Angaben der Mentees zur Person des Mentors/der Mentorin auf einer 4-stufigen Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft sehr zu“ (n = 106).

Basierend auf dem Rollenverständnis in der MentorIn-Mentee-Beziehung sind die Themen, die in den Mentoring-Gruppen besprochen werden, seitens der Mentees frei wählbar. Deshalb ist die Rückmeldung der besprochenen Inhalte ebenso ein zentrales Feedbackinstrument zur Qualitätssicherung des Programms. Dazu wurden die Dokumentationsberichte der MentorInnen systematisch ausgewertet. In Tabelle 4 sind die Ergebnisse der Inhaltsanalyse dargestellt (56 Dokumentationsberichte, zwei unabhängige Rater; vgl. Hofhansl, Körmöczi & Rieder, 2011b). Die besprochenen Themen spiegeln die anvisierten Ziele des Programms wider und unterstreichen damit auch die Bedarfsgerechtigkeit des Programms.

	Rater A (%)	Rater B (%)
<b>Studium</b> incl. Diplomarbeiten, Famulaturen, Studienaufenthalte im Ausland, etc	108 (25,7%)	104 (26,5%)
<b>Karriereplanung</b> incl. Bewerbungstraining, Laufbahnmodelle, Auslandsaufenthalte, Berufswünsche konkretisieren, etc.	101 (24,1%)	95 (24,2%)
<b>Persönliche Entwicklung</b> Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Work-Life-Balance; Ärztliche Haltung, Ethik, Werte, Berufsbild; Selbst- management: Umgang mit psychischen Belastungen, Prüfungsangst, Motivationsprobleme, Gender-Themen, Vortragstechnik, Zeitmanagement, etc.	67 (16,0%)	66 (16,8%)
<b>Klinische, fachspezifische Themen</b> incl. externe Aktivitäten, Gesundheitspolitik, etc.	51 (12,1%)	39 (10,0%)
<b>Wissenschaftliches Arbeiten</b> incl. Akademische Laufbahn, Uni-Struktur, Leistungs- vereinbarungen, Qualifizierungsvereinbarungen, etc., Doktoratsprogramme, PhD	50 (11,9%)	52 (13,3%)
<b>Postgraduelle (ärztliche) Ausbildung</b> z.B. Turnus, Facharzt, etc.	43 (10,2%)	36 (9,2%)
<b>Summe</b>	420 (100%)	392 (100%)

Tabelle 4: Systematische Inhaltsanalyse (angelehnt an Mayring, 2008; vgl. Hofhansl, Körmöczy & Rieder, 2011b) der besprochenen Themen aus den 56 Zwischenberichten im Senior-Mentoring Programm

### 3. Zusammenfassung

Seit der Implementierung des Senior-Mentoring-Programms im Studienjahr 2009/10 hat sich die Anzahl der MentorInnen mehr als versiebenfacht, die Anzahl der Mentees mehr als verfünffacht. Die Mentees im Mentoring-Programm machen ca. 15% aller Studierenden ab dem zweiten Studienjahr aus. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die

Programmziele weitgehend erreicht werden konnten. Besonders hervorzuheben ist die breite Zustimmung zum Programm seitens der Mentees und der MentorInnen.

Dass sich das Mentoring-Programm für Studierende an der MedUni Wien so positiv entwickelt hat und großflächig implementiert werden konnte, lässt sich auf mehrere Faktoren zurückführen. Wesentlich für eine gelingende Implementierung scheinen folgende Rahmenbedingungen zu sein:

- Die freiwillige Teilnahme am Programm für alle beteiligten Personen.
- Studierende (Mentees) suchen sich ihre/n MentorIn selbst aus. Ein Matching von dritten Personen ist meistens nicht so treffsicher wie ein natürliches Suchen und Finden von Mentoring-Beziehungen.
- Die Mentoring-Beziehungen dauern mindestens ein Studienjahr. Nach diesem Jahr werden „die Karten neu gemischt“ und eine Neuzusammensetzung der Gruppen ist ohne Angabe von Gründen möglich. Trotzdem sind längerfristige Mentoring-Beziehungen erwünscht und werden gegenüber neuen Mentoring-Beziehungen bevorzugt behandelt (bestehende Mentees haben ein sog. „Vorankmelderecht“ bei dem/derselben MentorIn).
- Das Programm lässt eine hohe Autonomie der Mentoring-Gruppen zu. Die Anzahl der Treffen, die zu besprechenden Themen, den Ort der Treffen, die gesetzten Aktivitäten, etc. bleiben den Gruppen überlassen.
- Es gibt für alle angehenden MentorInnen eine verpflichtende Einschulung im Umfang von 2 x 4 Stunden. Sobald die MentorInnen aktiv eine Gruppe betreuen, wird ihnen die Möglichkeit zu Supervision und Coaching angeboten. Erfahrungsaustausch und Vernetzung mit anderen MentorInnen führt zu einem gemeinsamen Lernen voneinander.

- Auf die Persönlichkeit der MentorInnen wird größtmöglich eingegangen. Die Gruppengröße kann im Einzelfall an die Bedürfnisse des Mentor/der Mentorin angepasst werden.
- Auf Wunsch der Mentees oder MentorInnen werden Veranstaltungen im größeren Rahmen organisiert (z.B. Informationsveranstaltung über PhD-Programme, Postgraduelle Ausbildung etc.)
- Das Programm ist nach den Bedürfnissen unterschiedlicher Zielgruppen ausgerichtet und wird bedarfsorientiert laufend weiterentwickelt. Neben Studierenden der Humanmedizin wurden bislang Studierende der Zahnmedizin und schwangere Studierende bzw. Studierende mit Kind als Zielgruppe aufgenommen.

## Literatur

**Collins, E. & Scott, P. (1978).** Everyone Who Makes It Has a Mentor. *Harvard Business Review*, 56, 4, 89 - 101.

**Buddeberg-Fischer, B. & Herta, K.-D. (2006).** Formal mentoring programmes for medical students and doctors – a review of the Medline literature. *Medical Teacher*, 28, 248 - 257.

**Frei, E., Stamm, M. & Buddeberg-Fischer, B. (2010).** Mentoring-Programs for medical students – a review of the PubMed literature 2000 - 2008. *BMC Med Educ.* 2010 Apr 30, 10:32.

**Harden, R. M. & Crosby J. R. (2000).** AMEE Education Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22,4, 334 - 347.

**Hofhansl, A., Horn, W., Luger, A., Zlabinger, G. & Rieder, A. (2010).** Senior-Mentoring für Studierende an der MedUni Wien: Konzeption und Evaluation eines Pilotprojekts. Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA). 22. - 25.09.2010. Bochum.

**Von der Borch, P., Dimitriadis, K., Hof, M., Niedermayer, S., Reincke, M. & Fischer, M. (2008).** Studierenden-zentrierter Aufbau eines Mentorenprogramms an der medizinischen Fakultät der LMU: Bedarfsanalyse und Konzeption. Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA), 02.10 - 05.10.2008. Greifswald.

**Hofhansl, A. & Körmöczi, G. (2011).** The other side of the coin: Mentoring program evaluation from the mentors' perspective. Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA). 05. - 08.10.2011. München.

**Hofhansl, A., Körmöczi, G. & Rieder, A. (2011a).** Implementation of a large scale mentoring for undergraduate medical students in Vienna. AMEE Conference, 29. - 31.8.2011. Vienna.

**Hofhansl, A., Körmöczi, G. & Rieder, A. (2011b).** Inhaltsanalyse des Senior-Mentorings an der MedUni Wien. 15. Grazer Konferenz, Qualität der Lehre. 28. - 30.04.2011. Wien.

# Intercultural Communication - An Impulse Lecture

**Jenny Simanowitz**

*“All cultural orders must be seen as being....made...actively and continuously”*  
Edward Hall (1973)

Culture consists of everything you have to know or believe in order to be accepted by the members of that culture. Each group of people has come up with a different system of defining and orientating themselves using their own concepts regarding sense, meaning and purpose. Culture standards define characteristics on an abstract and generalised level – not „real life“.

No-one wants to be deemed “typical” (It’s always the others who are typical!). Culture is nevertheless an orientation system which regulates our values. When different cultures come together or work together they mainly notice behaviour which contradicts what they expect. To define culture standards intercultural psychologists collect and analyse so-called critical incidents (reactions, behaviours...).

Despite successive generations and forces of change, cultures tend to keep their identities. Take the example of the Danes who in every study on happiness are deemed to be the happiest people. It turns out that happiness has a lot to do with common trust in each other and that people as far back as the Vikings influenced the Danish culture in this respect. The Danes also have a long history of egalitarian relationships, one of the elements in a society that also leads to a happier population. There is a story about the Danish king Gustav, who one day in 1988 in a supermarket discovered that he had forgotten his check card and couldn’t pay by check without showing it (even though he was the king!). A helpful bystander dug into his pockets and showed the cashier crown pieces with the face of the king. The check was then accepted but the cashier noted his name and address!

In a book “Doing Business with Germans” (which reads as a kind of warning for Americans daring to venture onto the German business landscape) Sylvia Schroll-Machlt (2003) analyses some aspects of the German culture.

These are, for example:

- Objectivism; objectivity and task focus: Appreciation for rules, regulations and structures and rule-orientated, internalised control
- Time Planning
- Separation of business and private spheres
- “Low Context”: i.e. everything should be verbalized, little is taken for granted

Culture is about the pictures and images that we have in our minds about how life ought to be and how we ought to behave. What is most difficult to accept is that our own cultural patterns are unique and therefore not universal. These images go very deep and are hard to change because they are imprinted at a very young age. By the age of about 5 we know most of the important ways of behaving which we have been taught – and we follow these, not only on a conscious but also on an unconscious level. So we are following unspoken rules which we don’t even know are there. We forget that these are just the rules of our culture; we think that there is the truth, the only one RIGHT WAY to behave and that anyone who doesn’t behave in this way must be bad, stupid or inferior! We read behaviour through the eyes of our own culture.

Take something like TIME for example. Time becomes a really hot topic as soon as people from different cultures start working or playing together. For example: How long can you keep people waiting when you have an appointment?

In Austria 5 minutes are ok, 10 minutes suspicious, and 20 minutes offensive. At the other extreme people like the Sioux have no word for “late”. This idea would be unimaginable to a German!

Or take the concept of a DEADLINE; if you don’t finish something by a certain time, you’re dead! There are many cultures where this concept doesn’t exist.

I once experienced directing a theatre group which nearly collapsed because of the different attitudes toward time which existed between a German woman and 2 French members. At the time I didn’t realize that these were cultural conflicts. I just looked on hopelessly, not knowing what to do.

The problem was that the German woman always arrived promptly for rehearsals and expected to start rehearsing straight away. She was game for fun, but insisted that it should wait until AFTER the work had been done. The French people on the other hand, came regularly 20 minutes too late, brought a bottle of wine with them and wanted to have a drink and laugh and joke a bit before settling down to work. This infuriated the German woman who said “If I can come on time, so they can! Do they think my time is worth less than theirs?” (Note the idea of “Worth”). The French said “Why is she so uptight? We’re here to have fun, aren’t we? Why can’t she just relax?”

Every culture also has its own definition of SPACE, for example how close are people allowed to come before they enter our so-called intimate sphere? Also: who is allowed to enter this space? We tend to take the cultural rules regarding space for granted. For example in Europe, men generally take up more space than women. This is part of ritualized manly behaviour based on male norms. That’s why we can say that Gender is also a culture in a certain sense.

To summarise, the most important influences on cultural behaviour are:

- **Universalism versus particularism (rules versus relationship)**

Particularism means that rules can be flexible according to circumstances.

They can be especially influenced by particular relationships. Saudi-Arabia, for example, is a very “particularised” culture. There is a story about an Arab firm who unilaterally cancelled a contract with a Canadian firm because the person who normally signed the contracts had left the firm!

- **Communitarianism versus individualism (group versus individual)**

The following two statements express these two opposing views:

1. *“It is obvious that if individuals have as much freedom as possible and the maximum opportunity to develop themselves, the quality of their lives will improve as a result” (individualism)*
2. *“If individuals are continuously taking care of their fellow human beings then the quality of life will improve for everyone, even if it obstructs individual freedom and individual development” (communitarianism)*

- **Neutral versus emotional (range of feelings expressed)**

The amount of emotion we show is a result of convention (although this is also influenced by family history, genes, gender etc.).

- **Style of verbal communication**

Anglo-Saxons tend to wait for one person to finish speaking before another starts. Latins overlap. One can imagine that this could cause problems when an English person and an Italian try to communicate. Asians often pause before answering. In fact the pattern of silent communication of Asians tends to frighten Westerners.

- **Body Language**

E.g. eye contact, distance, body tension, touch.

- **Tone of voice**

A manager working in Nigeria found he had to raise his voice to get attention. In Malaysia the same volume was seen as being too aggressive.

- **Logic- emotional**

Americans and Germans tend to think you can use logic to convince people.

- **Diffuse versus specific (range of involvement)**

For example in America a title is for a specific job in a specific place. In Austria a title diffuses into your whole life (Even the waiter calls you "Frau Doktor"!).

- **"Life spaces"** - in America people help themselves to each other's food in a fridge.

- **Achievement versus ascription (how status is accorded)**

Austria is number 3 from 37 in ascribed status, behind Kuwait and Saudi Arabia. In Protestant countries status has to be achieved; in Catholic, Hindu and Buddhist countries it rather is ascribed. Sending whiz-kids to deal with people 10 or 20 years their senior can be insulting in these cultures.

- **Relationship to time**

Anthropologists have often said that the way a culture thinks about time is a clue toward how they define meaning in their lives. The basic difference tends to be between sequential or synchronic use of time. The queue in England, for example, is typical for sequential time. Also the orientation towards the past (tradition), the present or the future can differ from culture to culture.

In the USA people are extremely sequential and Japanese negotiators sometimes use this. They give out the final terms of the contract only when the Americans have already booked their flights back to the USA. Rather than miss their schedule, the Americans give in to the terms of the contract!

In sequential cultures time is also related to status: how much time do you give somebody? Who gives whom more time? Etc.

Even the preparation of food has to do with time. In synchronic cultures food will be prepared in such a way that it doesn't have to be eaten immediately and there will be enough for any amount of people.

And finally...

- **Orientation to Nature (Other- directed versus Inner-directed)**

In other directed cultures nature is seen as powerful, but benign; humans are part of nature. These cultures are often more fatalistic but also more friendly to the environment.

In inner directed cultures nature is to be conquered. Humans are the masters of their own fate.

## Literatur

**Agar, M. (1996).** Language Shock: Understanding the Culture of Conversation. New York: HarperCollins.

**Bolten, J. (2007).** Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG.

**Geertz, C. (1973).** The Interpretation of Cultures. New York: Basis Books.

**Hall, E.T. (1973).** The Silent Language. New York: Anchor Books Edition.

**Rapaille, C. (2006).** The Culture Code. New York: United States Broadway Books.

**Schroll-Macht, S. (2003).** Doing Business with Germans. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG.

**Trompenar, F. & Hampden, C. (1997).** Riding the Waves of Culture: Understanding cultural diversity in Business. London: Brealey.

## Curricula vitae



### Mag. Alan Carpenter

is an executive coach who specializes in working with managers, clinicians and scientists. Alan had a long career as a senior health manager. He was the Chief Executive of first an NHS Trust and then a Primary Care Trust (PCT) for fifteen years. Alan is an experienced, qualified coach currently working mainly with doctors, professors, senior managers, scientists and clinical leaders in the health and university sectors, in the UK and Vienna. He specializes in coaching individuals on a 1:1 basis and in small groups - working with nearly 200 people over the last five years. For the past three years, Alan has worked with scientists at the Medical University of Vienna on an individual and group basis. A major strength he brings to his coaching is his management experience and an extensive understanding of the public sector and large organisations. He also has a special interest and expertise in helping organizations set up their own coaching support, and also trains people in coaching and mentoring skills. Alan also facilitates team development. After his BSc and MSc degrees in psychology, Alan obtained a Diploma in Health Management and has completed a post-graduate Diploma in Leadership Mentoring and Executive Coaching. He is also a member of the European Mentoring and Coaching Council (EMCC). Alan is currently the Chair of Age UK Bristol - a charity that provides support and services for older people.



### **Univ. Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Karin Gutiérrez-Lobos**

Die Vizerektorin für Lehre, Gender und Diversity an der Medizinischen Universität Wien ist Fachärztin für Psychiatrie und Neurologie sowie Psychotherapeutin. Als Vizerektorin ist sie für die strategische Planung und Weiterentwicklung der Bereiche Lehre, Gender Mainstreaming, Frauenförderung sowie Personalentwicklung zuständig. Ein besonderes Anliegen ist Vizerektorin Gutiérrez-Lobos die Etablierung eines umfassenden Diversity Managements, in welchem die Chancengleichheit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von Studierenden als Selbstverständlichkeit betrachtet wird. Darüber hinaus liegt ihr Fokus auf dem Schaffen einer Zusammenbeitskultur an der MedUni Wien, in welchem ein produktives und kreatives Arbeiten ermöglicht wird.



### **Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Angelika Hofhansl, MME**

absolvierte das Studium der Psychologie und anschließend das Doktorats-Studium der Naturwissenschaften mit dem Schwerpunkt Evolutionäre Psychologie in Wien. Von 2005 bis 2008 absolvierte sie den Master of Medical Education an der Universität Bern (Schweiz). Sie ist seit 2002 an der Medizinischen Fakultät bzw. danach an der Medizinischen Universität Wien am Department für Medizinische Aus- und Weiterbildung tätig. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte sind die Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen, die Implementierung des Problem-Orientierten Lernen am Medizin Curriculum Wien, sowie die Entwicklung und Implementierung eines großflächigen Mentoring-Programms für Studierende an der MedUni Wien. Weiters ist Angelika Hofhansl Universitätslektorin an der MedUni Wien und für Schulung, Training und Supervision von MentorInnen verantwortlich. Sie hält Vorträge im In- und Ausland zu den Themen Medizindidaktik und Curriculumentwicklung und publiziert zu ihren Themenschwerpunkten. Zudem betätigt sie sich als Organisationsberaterin im Hochschulbereich (z.B. Rumänien).



**Mag.ª Caroline Kling**

ist Seniorberaterin bei der osb Wien. Sie ist als Unternehmensberaterin und Coach tätig. Zudem ist sie Managementtrainerin, Lektorin an der ZAHW (Schweiz), an der Donauuniversität Krems und der FH Wien. Sie ist spezialisiert auf die Begleitung von Veränderungsprozessen in Organisationen, Teamentwicklungen und die Begleitung von Strategieprozessen. Weitere Tätigkeitsschwerpunkte sind Coaching von Führungskräften sowie Potentialberatung, Managementtrainings in den Bereichen Führung, Konflikt, Team und Personalmanagement. Zudem berät sie Profit- und Non Profit Unternehmen. Caroline Kling hat das Studium der Wirtschaftspsychologie und des Organizational Behaviour in Wien und Lissabon absolviert. Sie verfügt über mehrjährige Führungserfahrung in der Marktforschung und in der Personalberatung sowie im Projektmanagement.



**Mag.ª Dr.ª Katharina Mallich-Pötz, MSc.**

ist seit 2004 an der Medizinischen Universität Wien tätig und leitet die Stabstelle Personalentwicklung. Die promovierte Wirtschaftspsychologin hat einen Master in „Coaching und Organisationsentwicklung“ und ist zertifizierte Arbeitspsychologin. Zu ihren Tätigkeitsschwerpunkten zählen unter anderem die bedarfsorientierte und zielgruppenspezifische Förderung von MitarbeiterInnen, die Weiterentwicklung der Transparenz und Objektivität von Berufungsverfahren, die Implementierung und Qualitätssicherung von MitarbeiterInnengesprächen sowie der Aufbau eines Angebots für NachwuchswissenschaftlerInnen. Darüber hinaus ist ihr die Vernetzung von MitarbeiterInnen hin zu einem kooperativen Austausch untereinander und die Implementierung eines Diversity Managements an der MedUni Wien ein Anliegen.



### **Jenny Simanowitz**

ist Inhaberin und Geschäftsführerin des happy business Institutes für Kreativität und Kommunikation. Ihre Arbeit ist das Ergebnis 30 jähriger theoretischer Forschung und praktischer Erfahrung als Lehrerin, Verkaufsleiterin, Schauspielerin und Trainerin. Jenny wurde in Südafrika geboren. Sie studierte englische Literatur, Theaterwissenschaft und Pädagogik an der University of Cape Town und am Trinity College Cambridge. Während der Jahre, die sie in England lebte, arbeitete sie als Dramatherapeutin in London und als Vortragende in dem von Adam Curle geleiteten Peace Studies Department an der Bradford University. Später gründete sie mit Unterstützung des britischen Unterrichtsministeriums eine Schule für Jugendliche, die aus dem Schulsystem herausgefallen waren. Jenny Simanowitz' Karriere in der Wirtschaft begann mit ihrer Übersiedelung nach Berlin im Jahr 1988. In Österreich gründete sie ihre eigene Trainingsfirma mit den Motto „Creating Places Where People Love To Work“. Jenny Simanowitz hält Trainings, Vorträge und Performances in deutscher oder in englischer Sprache, schreibt Bücher, Artikel und Communication Cabarets und tritt als Soloperformerin oder zusammen mit anderen KünstlerInnen in Österreich und im Ausland auf. Jenny Simanowitz ist Gründungsmitglied des „Centre for Positive Psychology“ in England.



### **Mag.ª Lydia Taus**

wurde in Wien geboren und absolvierte an der Universität Wien das Studium der Psychologie. Nach ersten Berufserfahrungen als Trainerin in der Erwachsenenbildung für den arbeitsmarktpolitischen Bereich wechselte sie 2001 ins Personalmanagement und war in unterschiedlichen Wirtschaftsunternehmen für Recruiting, Personalentwicklung und Personalmarketing verantwortlich. Seit Jänner 2010 ist sie an der Medizinischen Universität als Personalentwicklerin tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Förderung von NachwuchswissenschaftlerInnen sowie in der Konzeption und Umsetzung von bedarfsorientierten PE-Maßnahmen und Trainings für MitarbeiterInnen.



### **Beatrix Wildt**

ist Diplom Psychologin und Studienrätin a. D.; sie absolvierte das Studium der Psychologie und der Philosophie, danach Erziehungswissenschaft und Soziologie sowie Fächerstudien in evangelischer Theologie sowie Linguistik und Literaturwissenschaft. Beatrix Wildt absolvierte zudem Weiterbildungen in Psychodrama (Psychodramatherapeutin) und anderen Beratungsformen wie psychologische Gesprächsführung, behavioral-kognitive Verfahren und NLP. Ihre Tätigkeiten umfassen allgemeine und akademische Erwachsenenbildung und die Aus- und Weiterbildung sowie Beratung von Lehrenden verschiedener Bildungseinrichtungen. Hauptamtliche ist sie an den Universitäten Hamburg, Bielefeld und Oldenburg im Bereich der Erziehungswissenschaft tätig, wo ihr Schwerpunkt auf allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik liegt, tätig. Weitere Tätigkeitsschwerpunkte von Beatrix Wildt sind Theater in der Bildung, Beratung und Kulturarbeit sowie Diversity und Gesundheitsförderung in Bildungseinrichtungen. Beatrix Wildts Arbeit zeichnet sich durch umfangreiche freiberufliche Weiterbildungs- und Beratungstätigkeiten an Hochschulen und Universitäten im Rahmen hochschuldidaktischer Programme und Projekte zur Lehr-, Personal- und Curriculumentwicklung auf. Zudem publiziert sie umfassend zu ihren Tätigkeitsschwerpunkten.



### **Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt**

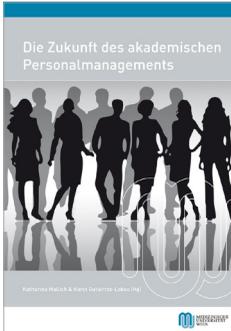
Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt, Diplom-Psychologe und Psychodrama-Therapeut, hat nach dem Studium der Psychologie, Erziehungswissenschaft und Soziologie an den Hochschulorten Hannover, Hamburg, Bielefeld und Dortmund im Bereich der Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung gearbeitet. Bis zu seinem Ausscheiden aus der TU-Dortmund im April 2012 hat er das dortige Zentrum für Hochschuldidaktik geleitet und war Hochschullehrer an der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Soziologie. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Entwicklung und Erforschung innovativer Lehr- und Lernkonzepte, Curriculumentwicklung sowie hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung. Hervorzuheben sind neben seiner umfangreichen Publikationstätigkeit sein vielfältiges Engagement in der Hochschulselbstverwaltung, in überregionalen Wissenschaftsorganisationen und Beiräten an Hochschulen sowie seine zahlreichen internationalen Kooperationen und Forschungsaufenthalte.



**Mag.ª Miriam Zehnter**

absolvierte das Studium der Psychologie an der Universität Wien sowie in den USA. Seit 2011 ist sie als Personalentwicklerin an der Medizinischen Universität Wien tätig. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Qualitätssicherung der Personalentwicklungsmaßnahmen im Bereich der Lehre sowie der bedarfszentrierten Angebote wie Coaching, Supervision und Teamentwicklung. Sie ist Ansprechpartnerin für Belange rund um das Zertifikatsprogramm „Medizinische Lehre Wien“ (MLW). Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt von Miriam Zehnter ist die Erforschung von Auswirkungen der Frauenquotenregelung im akademischen Kontext.

Weitere Publikationen der MedUni Wien:



2010  
Die Zukunft des akademischen  
Personalmanagements

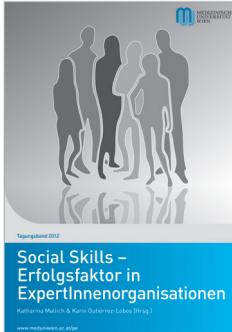


2011  
Mehr Chancen durch Vielfalt!  
Diversity in der Personalentwicklung



2012  
Hat wissenschaftliche Leistung  
ein Geschlecht?

Weitere Publikationen der MedUni Wien:



2012  
Social Skills –  
Erfolgsfaktor in ExpertInnenorganisationen







## Kontakt:

**Stabstelle Personalentwicklung, MedUni Wien**

[personalentwicklung@meduniwien.ac.at](mailto:personalentwicklung@meduniwien.ac.at)

+43 (0)1 40 160-10190

