

Kompetenzentwicklung Promovierender – Impulse für universitäres Forschen, Führen und Lehren Lernen

Ulrike Senger

1. Promotion – Qualitätsrahmen universitären Forschens, Führens und Lehrens

Die Ausgestaltung der Promotionsphase bildet die Qualität der Prozesse wie der Ergebnisse universitären Forschens, Führens und Lehrens ab. Denn die in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung gelebte Kultur lässt auf die deutsche Universitätspraxis schließen, insbesondere weil die Promovierenden sowohl mit Professorinnen und Professoren – als Dissertationsbetreuerinnen und -betreuern und/oder Fach- wie Dienstvorgesetzten – als auch mit Studierenden – als Lernenden, Prüflingen oder auch anzuleitenden studentischen Hilfswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern – vielfältig interagieren. Die Akteursgruppe der Promovierenden fungiert somit als Bindeglied zwischen Professorinnen bzw. Professoren und Studierenden. Deren Personal- bzw. Kompetenzentwicklung wirkt sich demzufolge unmittelbar auf die Qualität „nach oben wie nach unten hin“ aus. Denn bewusstes oder unbewusstes Vorleben bietet Verständigungsnotwendigkeiten sowie Transfereffekte, die entscheidend zu einem Kulturwandel beitragen können.

Dazu wird der Handlungsbogen der Promotion über den Nachweis einer selbstständigen wissenschaftlichen Leistung hinaus prozessbezogen weiter gespannt, und zwar dahingehend, dass die Promotion als Chance der persönlichkeitsbildenden und horizonterweiternden Entwicklung in den Kompetenzfeldern der Universität, i. e. in Forschung und Lehre, aber auch in akademischer Leitungsverantwortung, verstanden und professionell genutzt wird. In dieser Hinsicht greift die Promotion über ein funktionales Verständnis der fachlichen bzw. fachwissenschaftlichen Kompetenzbildung hinaus und zielt auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in der Verständigungsorientierung mit anderen Status- bzw. Zielgruppen.

Hier setzt der Beitrag an und unterlegt die Promotion mit einem Qualitätsrahmen universitären Forschens, Führens und Lehrens, woraus sich mögliche didaktische Formate der Kompetenzbildung Promovierender ableiten und realisieren lassen. Die vorgeschlagenen Ziele und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung werden im Prozess wie im Ergebnis kriteriengeleitet überprüft, im

Bedarfsfalle erfolgen Nachsteuerungen. Bereichsbezogen werden mögliche universitätskulturelle Transfereffekte skizziert.

2. Forschen Lernen⁽¹⁾

Die Qualität der Forschung ist unabdingbar mit der Vielfalt wie Multiperspektivität der verschiedenen Ansätze verbunden. Daher stehen Promovierende vor der Herausforderung, ihr individuelles Forscherinnen- bzw. Forscherprofil zu entwickeln und zu begründen. Dazu bedarf es einer *Motivationsanalyse zur Promotion*, die mit einer Bewusstseinsbildung der individuellen Forschungsentwicklung einhergeht. Zentrales Kriterium bildet die „Passfähigkeit“ des wissenschaftlichen Schwerpunktthemas und der daraus abzuleitenden Forschungsfrage mit den Expertisen und Weiterentwicklungsinteressen der bzw. des Promovierenden. Die Profilbildung in der Dissertationsarbeit zielt darauf, dass sich die betreffende Doktorandin bzw. der betreffende Doktorand genau für das von ihr bzw. ihm gewählte Forschungsfeld „disponiert“ fühlt und damit über die erforderliche Motivation verfügt, die Dissertation in Eigeninitiative und mit Engagement in einem angemessenen Zeitrahmen zum Erfolg zu führen.

Die Herausbildung des individuellen Forscherinnen- bzw. Forscherprofils sollte unter Berücksichtigung retro- und prospektiver Kompetenzanalysen erfolgen. Denn die Herleitung des Forscherinnen- bzw. Forscherprofils setzt zunächst voraus, dass die Promovierenden das im Studium oder in möglichen Berufskontexten erworbene Fach- und ggf. Spezialwissen feststellen und dieses in wissenschaftliche Bezüge des Dissertationskontextes setzen. Hierbei kann es sich z. B. um im Studium gewählte Schwerpunkte oder um besondere Fächerkombinationen oder auch um spezielle Kenntnisse und Erfahrungen in der Theorie-Praxis-Verzahnung handeln. Weiterhin können Kulturexpertisen, Auslandserfahrungen und Sprachkenntnisse eine Rolle spielen, insbesondere wenn es sich um internationale Promovierende oder um Promovierende mit Migrationshintergrund handelt. Aber auch die Verfügbarkeit wissenschaftlicher und beruflicher Netzwerke

(1) Die Teile 2. Forschen Lernen und 3. Führen Lernen sind größtenteils Lehrbestandteile im Workshop „Kompetenzentwicklung Promovierender“ des Zentrums für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund. Vgl. dazu auch Senger 2011.

kann für die Individualisierung des Forscherinnen- bzw. Forscherprofils von Bedeutung sein. Die Inhaltsebene des Forschungsbereichs mündet in die Methodenebene, i. e. die Frage der in der Dissertation anzuwendenden Forschungsmethoden. Welche Forschungsmethoden sind der bzw. dem Promovierenden – in welchen Umsetzungsbezügen und in welcher Tiefe – bekannt? Inwiefern hat sie oder er sich bisher der grundlagen- oder anwendungsbezogenen Forschung zugewandt? Das in der Studien- bzw. Berufsbiographie erworbene Inhalts- und Methodenwissen bzw. „Vorwissen“ zur Promotion, verbunden mit der Motivation, weist im Sinne einer *Potenzialanalyse* auf die wissenschaftlichen, aber auch persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten der bzw. des Promovierenden voraus. Denn in der vorausschauenden Planung gilt es, Entscheidungen des künftigen Engagements in mehrfacher Hinsicht zu treffen, insbesondere was die weiterführende Einarbeitung in Inhalte und Methoden und die damit verbundenen Anwendungen in der Dissertationsarbeit betrifft. Weiterhin stellt sich die Frage, inwiefern das wissenschaftliche Betreuungsnetzwerk auszubauen ist, um eine adäquate Promotionsbegleitung abschätzen bzw. rückversichern zu können.

Portfolio-Reflexionen, Promotionscoaching und Peer Feedback – wie sie unter der Leitung der Autorin im jährlichen Workshop „Kompetenzentwicklung Promovierender“ des Zentrums für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund und im Rahmen der Frühjahrsakademien des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen bzw. des ScienceCareerNetRuhr praktiziert werden – erlauben den Promotionsaspirantinnen und -aspiranten, die Brücke von ihrer individuellen Disposition als Forscherin bzw. Forscher hin zur *Profilbildung der Dissertation* zu schlagen. Auf dieser Grundlage kristallisieren die Promotionswilligen kriteriengeleitet mögliche Alleinstellungsmerkmale ihrer Dissertation insbesondere in Abgrenzung zu anderen Forschungsprofilen und -arbeiten heraus. Sie formulieren (1) Forschungsziele und -fragen, (2) Forschungsinhalte und (3) Forschungsmethoden jeweils versus / in Erweiterung / in Vertiefung / in anderer Schwerpunktsetzung (als) bestehende(r) Forschungsbereiche und vorliegende(r) Forschungsergebnisse. Auf diesen detaillierten und ausdifferenzierten Analysen gründen sie die Formulierung ihrer Forschungsfrage/n, die sie im konstruktiv-kritischen Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen derselben Fachdisziplin, aber auch anderer Fachdisziplinen nochmals hinterfragen und weiter schärfen.

Die (selbst-)kritische wie -bewusste Herausbildung des Dissertationsthemas auf mehreren Ebenen – in der intensiven Verständigungsorientierung mit

verschiedenen Akteurinnen und Akteuren – verankert bei den Promovierenden nachhaltig den Anspruch wie die Verantwortungshaltung für eine Forschungskonzeption, die zu einem Erkenntnisgewinn in Inhalt und Methode führen soll und damit einen nachweislich qualitativen Beitrag zur Wissenschaft leistet. Daraus können Wissenschaftspropädeutika für Studierende erwachsen, die die Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis im Lichte eines „*Wissenschaftsethos*“ (re)präsentieren und dabei weit über die technischen Funktionalitäten wie Zitierregeln u. ä. hinausgehen. Gegenüber den Professorinnen und Professoren kann sich eine Feedbackkultur entwickeln, wonach die Promovierenden zu wesentlichen Etappen ihrer Wissenschaftsentwicklung von ihren Dissertationsbetreuerinnen und -betreuern weniger eine Anleitung, sondern eine Stellungnahme zu der Qualität wie Ausgereiftheit ihres wissenschaftlichen Arbeitens erwarten.

3. Führen Lernen

Die schrittweise Umsetzung wissenschaftlichen Arbeitens wie der gezielten Literaturrecherche und der inhaltlichen Einarbeitung, des Forschungs- bzw. Methodendesigns sowie der Argumentationsentwicklung und Abfassung der Dissertation erfordert ein *Promotionsmanagement*, das gemäß der Promotionsfinanzierung und -ordnung der Fakultät „von hinten nach vorne“ gedacht und rückversichert werden muss. Denn in der Promotion soll die Befähigung zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten am Beispiel der Dissertationsschrift in einem begrenzten zeitlichen Rahmen nachgewiesen werden. Hierzu sind z. B. Abgabe- und Auslagefristen zu beachten, die sich auf die Vorlesungszeit beziehen und bei Nichtbeachtung zu einer unfreiwilligen Verlängerung der Promotionszeit um ein halbes Jahr oder mehr führen können. Das Zeit- und Projektmanagement des Dissertationsprojekts muss demnach externe Faktoren wie finanzielle Förderzeiten in Einpassung in fakultäre Organisationsprozesse, Begutachungskapazitäten und die Verpflichtung zur Absolvierung möglicher weiterer Studienleistungen berücksichtigen. Die Einbindung in Promotionsprogramme verlangt z. B. die Teilnahme an dissertationsfremden Seminaren, die ebenfalls zeitlich eingeplant werden müssen. Daher muss ein effektives Projektmanagement kritische Erfolgsfaktoren einbeziehen und den gesamten Promotionsverlauf daraufhin prüfen, so dass jederzeit – ohne zu große Zeitverluste – Kurskorrekturen und Nachsteuerungen möglich sind. Vorrangig ist der Unterstützungscharakter eines Projektplans für die Strukturierung der Promotionsphase, um die sukzessiven Meilensteine mit dem jeweiligen realistischen Zeitaufwand zu bewältigen und abzuschließen.

Zur Abschätzung möglicher „Zeitdiebe“ und Risikofaktoren dient die *SWOT-Analyse*⁽²⁾ des Projekts „Promotion“. Diese knüpft an die oben ausgeführten Forscherinnen- bzw. Forscher- und Dissertationsprofile an und arbeitet diesbezüglich, insbesondere mit Blick auf die Forschungsfrage bzw. das gewählte Thema und das avisierte Methodendesign, Stärken und Schwächen heraus. Diese werden gegenübergestellt und in erweiterten Bezügen mit möglichen Chancen und Gefahren in der Promotion konfrontiert. Diese ergeben sich *kontextabhängig* z. B. durch die verschiedenen Promotionsformate wie die Individualpromotion, die Promotion in einem Graduiertenkolleg oder als wissenschaftliche Mitarbeiter/in oder *persönlichkeitsabhängig* durch individuelle Ausprägungen wie Eigeninitiative und Kommunikationsfähigkeit oder zeitweise Mut- oder Antriebslosigkeit und Kontaktarmut, den individuellen Biorhythmus oder auch den Rückhalt oder Verpflichtungen in der Familie. Durch die Sensibilisierung für das mögliche Aufeinandertreffen von Stärken und Gefahren können z. B. krisenbehaftete Situationen wie sich abzeichnende Konflikte mit der Dissertationsbetreuerin bzw. dem Dissertationsbetreuer frühzeitig erkannt und abgewandt werden.

Diese können in *Simulationen und Fallstudien zu Promotionssituationen* antizipiert werden, so dass die Promovierenden im geschützten Raum Problemlöseansätze entwickeln und reflektieren können. Hierbei geht es vorrangig um die kommunikative Bewältigung der fachlichen, organisatorischen und persönlichen Verständigung mit der Dissertationsbetreuerin bzw. dem Dissertationsbetreuer. Exemplarische Szenarien verorten sich in der Auseinandersetzung zur Themenfindung, zum Forschungsdesign und zur Umsetzung der Arbeitsschritte oder auch in der möglichen konfliktbehafteten Vereinbarkeit der Dissertationsarbeit mit anderen Dienstaufgaben am Lehrstuhl. Auf diese Weise können mögliche Dissense bereits im Entstehen diagnostiziert, deren Ursachen analysiert und durch das Abwägen unterschiedlicher Standpunkte konsensorientiert beigelegt werden.

In erweiterten Aktionsradien nehmen Promovierende vor allem als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch Führungs- und Koordinationsaufgaben wie z. B. das Management von Projekten und in diesem Rahmen die verantwortungsvolle Kommunikation mit Auftraggebern, die Anleitung studentischer Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter sowie des Verwaltungspersonals wahr. In diesen Bezügen ist eine professionelle Führungskräfteentwicklung Promovierender erforderlich. Eine umfassende und vielfältige *Kompetenz-*

(2) SWOT-Analyse steht für engl. Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats-Analyse, dt. Stärken-Schwächen-Chancen-Gefahren-Analyse.

diagnostik kann durch den Einsatz fragebogen-, interview- und simulationsbasierter Assessment Centers erfolgen, so dass eine individuelle *Kompetenzentwicklung* durch Instrumente wie Portfolio, Coaching und Mentoring sowie gezielte Weiterbildungsmaßnahmen ermöglicht wird. Die Promotion wird somit zu einem Erfahrungsfeld akademischer Personalentwicklung (vgl. Senger 2009), das künftig noch weiter ausgebaut werden könnte.

Die in diesen Bezügen eingeübte und gepflegte Führungskultur – z.B. durch die Einbeziehung von Sparring- und Feedback-Partnerinnen bzw. -partnern zum Selbstorganisations-, Kommunikations- und Führungsverhalten oder auch durch die Implementierung von Coaching, Mentoring und Supervision – verleiht dem inneruniversitären Miteinander eine neue Qualität, indem organisatorische Prozesse und zwischenmenschliche Beziehungen konstruktiv-kritisch hinterfragt und fundiert werden. Dies wird eine positive Weiterentwicklung der Kommunikation sowie das Zusammenwirken der verschiedenen Statusgruppen innerhalb der Universität zur Folge haben.

4. Lehren Lernen⁽³⁾

In der Hochschullehre interagieren Studierende mit Promovierenden in Lehrverantwortung, letztere wiederum mit Professorinnen und Professoren, wenn es um die wissenschaftliche Betreuung ihrer Dissertationen in Einzelgesprächen oder Kolloquien geht. Daher bildet das Lehren Lernen – insbesondere auch mit Blick auf die Scharnierfunktion Promovierender zwischen Studierenden und Professorinnen bzw. Professoren – ein Bildungsdesiderat in der Promotionsphase. Die Qualität wissenschaftlicher Lehre und Betreuung wird dabei insbesondere im *Humboldtschen Bildungsideal des Forschen(den) Lernens* verankert. Lernen soll im „Medium der Wissenschaft“ (Asdonk/Kröger/Strobl/Tillmann/Wildt 2002) erfolgen. Dieses mündet im Zeichen von Bologna in die *Kompetenzorientierung der Hochschullehre*. Nach dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR 2008) handelt es sich hierbei um die „Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“, i. e. um die „nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (id., S. 2).

(3) Vgl. in Senger 2012 die Qualitätsstandards kompetenzorientierter Lehrentwicklung und die Sammlung disziplinärer und interdisziplinärer Lehrinnovationen, die im Rahmen hochschuldidaktischer Veranstaltungen der Autorin von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern an den Universitäten Passau und Hamburg entwickelt und erprobt wurden.

In der Promotionsphase sollten die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler dazu ermutigt werden, *kompetenzorientierte Lern-, Lehr-, Beratungs- und Prüfungsformate* zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Im Unterschied zur traditionellen Instruktionslehre ist dies insbesondere das Verantwortungslernen in authentischen Handlungskontexten, so z. B. in Forschungsprojekten, Fallstudien, Planspielen oder auch im Service Learning. Als Prüfungsformate werden weniger Klausuren, sondern vor allem Projektpräsentationen und -reflexionen, Simulationen oder Portfolio-Reflexionen gewählt. Daher gewinnen prozessorientierte Beratungsformate wie die Lernbegleitung im Forschen(den) Lernen, Coaching und Mentoring, Peer Feedback bzw. Intervention oder auch Supervision an Bedeutung. Die Individualisierung der Hochschullehre wird somit zu einem zentralen Qualitätskriterium.

Eine demzufolge ebenfalls *kompetenzorientierte Hochschuldidaktik* sollte Promovierenden ermöglichen, ein exemplarisches *Lehrprojekt* in disziplinären oder interdisziplinären Bezügen zu entwickeln und zu implementieren. Im ersten Schritt erfolgt eine SWOT-Analyse des betreffenden Lehr- und Lernumfelds. Daraus werden Bedarfe studentischer Kompetenzentwicklung abgeleitet, die bildungstheoretisch unterlegt werden. Die Definition der Kompetenzziele, damit verbunden die Frage nach deren Prüfbarkeit, führt zu einer innovativen und studierendenzentrierten Lehrkonzeption, in der Lehr- und Prüfungsformat „passfähig“ ineinandergreifen. Dabei werden mögliche Widerstände bei der Realisierung mitgedacht und mit einem Change Management-Konzept im Implementierungsprozess aufgefangen. Hierzu werden Qualitätskriterien definiert, deren Einhaltung zur Verstetigung im universitären Lehralltag führen soll.

Die verantwortungsvolle Prägung der *Lehrkultur* – im Sinne der individuellen Lernbegleitung und Kompetenzentfaltung der Studierenden – schließt den Kreis zu dem nach Abschluss der Promotion geforderten Lernergebnis, und zwar zu dem Nachweis einer selbstständigen wissenschaftlichen Leistung. Die professionelle Lernprozessgestaltung liegt zum einen bei der Dissertationsbetreuerin bzw. dem Dissertationsbetreuer, aber vor allem auch bei der bzw. dem Promovierenden. Die Bildung Promovierender in der kompetenzorientierten Lehrentwicklung und -gestaltung kann somit zur „Hilfe zur Selbsthilfe“

werden, um die eigene Kompetenzentwicklung in der Promotion kriteriengeleitet zu reflektieren und zu optimieren.

5. Ausstrahlungseffekte für die Universitätskultur

Die konsequente Einbettung der Kompetenzentwicklung Promovierender in einen Qualitätsrahmen des Forschen, Führen und Lehren Lernens bietet vielfältige Ausstrahlungseffekte und Gestaltungschancen der Universitätskultur. Denn Promovierende sind in allen aufgezeigten Aktionsfeldern „Kulturzeugen“ und „Change Agents“ zugleich und prägen daher das deutsche Hochschulsystem entscheidend mit.

Literatur

Asdonk, Jupp; Kröger, Hans; Strobl, Gottfried; Tillmann, Klaus-Jürgen & Wildt, Johannes (2002): *Bildung im Medium der Wissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). (https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/leaflet_de.pdf)

Senger, Ulrike (2009): *Personalentwicklung junger Forschender – Doktoranden und Postdoktoranden*. In: Schlüter, Andreas & Winde, Mathias (Hrsg.) (2009): *Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive*. Reihe Positionen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Essen, S. 30-65.

Senger, Ulrike (2011): *Personalentwicklung Promovierender an der Schnittstelle von Forschungs- und Lehrentwicklung*. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. Griffmarke J 1.9, S. 1-17.

Senger, Ulrike (Hrsg.) (2012): *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre – Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen*. PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormalig für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. (http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPAradigma2011_2012.pdf)

Autorin

PD Dr. Ulrike Senger ist Geschäftsführerin des Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg und Privatdozentin für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund.

E-Mail: sengeru@hsu-hh.de