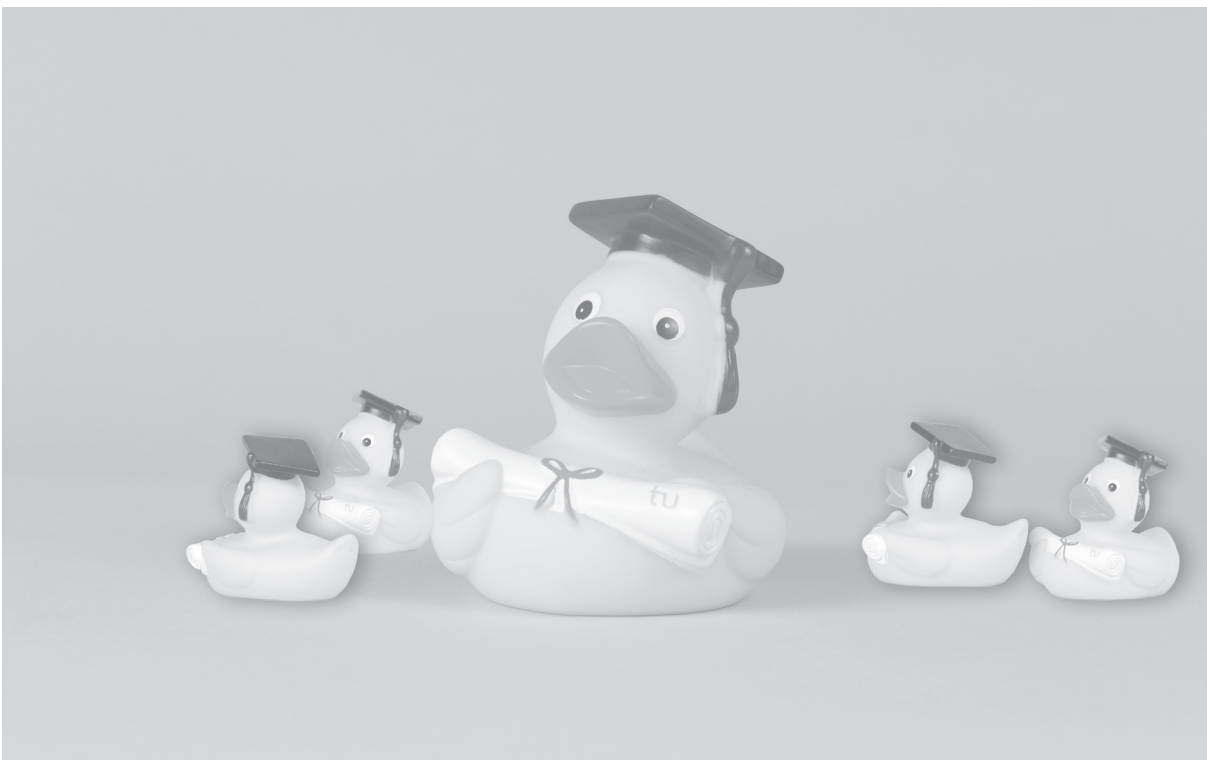


journal hochschuldidaktik

Nachwuchsförderung

Herausforderung Wissenschaft



Wintersemester 2015/2016

26. Jg. Nr. 1-2
September 2015
ISSN 0949-2429
www.zhb.tu-dortmund.de/hd/bereich-hd/
www.zhb.tu-dortmund.de/hd/prof-hdhf/

Themen
Tipps
Informationen
Lehrangebote
Beratungsangebote

Inhaltsverzeichnis

Editorial.....	3
<i>Prof. Dr. Liudvika Leisyte / Dr. Sigrid Dany</i>	
Themenschwerpunkt: Nachwuchsförderung	
Will ich oder will ich nicht – und wenn ja, wie? Promovieren!!!.....	5
<i>Jutta Wergen</i>	
Die Freuden und Risiken der Betreuung von Doktorarbeiten oder: Promotionen zahlen sich aus.....	9
<i>Sigrid Metz-Göckel</i>	
Kompetenzentwicklung Promovierender – Impulse für universitäres Forschen, Führen und Lehren Lernen.....	13
<i>Ulrike Senger</i>	
Die Zukunft der Finanzierung der Doktorandenausbildung.....	17
<i>Andrea Kottmann & Brigitte Ecker</i>	
Raue See und neblige Horizonte: Die Promotion in der Hochschuldidaktik.....	21
<i>Timo van Treeck</i>	
„Absicherung gibt es überhaupt keine, man kann nur hoffen...“.....	24
<i>Lisa Sigl</i>	
Wer geht wohin? Laufbahnintentionen junger Nachwuchswissenschaftler/innen.....	28
<i>Ramona Schürmann & Thorben Sembritzki</i>	
Auf dem Weg zur Professur – Bessere Chancen durch Berufungsberatung?.....	32
<i>Oliver Kayser</i>	
Tipps und Informationen	
Weiterbildung, Lehre und Beratung.....	35
Hello & Goodbye.....	36
Veröffentlichungen August 2014 – Juli 2015.....	37
Call for Participation für die 7 th Dortmund Spring School for Academic Staff Developers (DOSS 2016).....	39
Liste unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.....	41
Impressum.....	42

Diesem Heft liegen mehrere Exemplare des Veranstaltungsverzeichnisses für das Wintersemester 2015/16 bei sowie Informationsflyer des Bereichs Hochschuldidaktik. Sie können jederzeit zusätzliche Exemplare anfordern. Bitte wenden Sie sich an Frau Marion Kettler, Tel.: 0234/755-5526, E-Mail: marion.kettler@tu-dortmund.de

Editorial

Dear readers,

In the context of manifold reforms of higher education and research and increasing competition for talent across the world, early career academics have become a center of attention for national and European policy makers. In many ways, the focus is laid on doctoral training in various countries. Studies point to the changing demographics and training itself from the traditional 'apprenticeship model' and socialization into an academic profession towards preparing highly educated professionals for a variety of jobs outside academia. Statements like „The traditional role of a PhD supervisor as an academic 'sparring partner' is under threat from a new business-led model of doctoral education in which students are viewed as 'employees'“ (Grove 2015) are becoming common in the media.

At the same time, European policy makers put doctoral training in the spotlight via adopting the Innovative Doctoral Training (IDT) Principles (endorsed by the EU in 2011) in the context of creation of the European Research Area or the Salzburg II recommendations of the European University Association in the context of creating the European Research Area. The EU has suggested to link doctoral funding to the IDT principles to ensure that Europe can excel in doctoral training and that the European Research Area becomes a reality. Jointly with the „Salzburg II Recommendations“ of the EUA they have been „taken into account“ in the Bucharest Ministerial Communiqué in 2012 as important contributions for the further discussion of doctoral education in the third cycle.

The IDT principles center around research excellence, attractive institutional environment, interdisciplinary research options, exposure to industry and other relevant employment sectors, international networking, transferable skills, training and quality assurance. As concluded by the IDEA and CHEPS 2013 report, the IDT in European countries are „well accepted and subscribed by all target groups at institutional, doctoral policy and non-academic levels in Europe“. They are, however, „not commonly known in the documented form. Similar ideas or principles, often worded differently, form the basis of doctoral training across Europe“, although the understanding and implementation of the principles varies (2013, p. 54). As the Lithuanian case study of doctoral training (Leisyte & Van Hoed, 2013) has shown, attractive research environment, interdisciplinary research options, exposure to industry and international networking are important and are part of doctoral training although to a different extent in diffe-



Liebe Leserinnen und Leser,

Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen befinden sich in einer vielschichtigen Situation: Sie sind in Lehre und Forschung eingebunden, Mitarbeiter/in am Lehrstuhl oder in einem Projekt und stehen in einem ständigen Betreuungs- und Begutachtungsprozess. Der Wunsch zu promovieren ist schnell gefasst. Ganz schnell jedoch holt einen der Alltag ein und man erkennt, Promovieren hat auch ganz viel mit Organisation, Administration und Durchhalten zu tun. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist eine grundlegende Aufgabe der Universität. Sie wird auch Ernst genommen. Davon zeugen z. B. Mentoring-Programme, Promotionskollegs und Doktorandentrainings. Was vielerorts jedoch noch fehlt, sind geeignete Maßnahmen der Personalentwicklung, um eine Karriere außerhalb der Hochschule zu ermöglichen.

Einige dieser Themen werden in dem vorliegenden Heft ausführlicher behandelt.

Den Anfang macht **Jutta Wergen**. In ihrem Aufsatz „Will ich oder will ich nicht – und wenn ja, wie? Promovieren!!!“ zeigt sie Wege durch das Labyrinth. Sie beschreibt die verschiedenen Phasen einer Promotion und weist auf die Formalitäten hin. Sie zeigt, wie sich die Zeit des Promovierens finanzieren lässt. Und sie spricht auch das sehr wichtige Thema der Betreuung an.

Detaillierter auf diese Beziehung geht **Sigrid Metz-Göckel** in ihrem Beitrag „Die Freuden und Risiken der Betreuung von Doktorarbeiten oder: Promotionen zahlen sich aus“ ein. Unabhängig davon, ob das Promovieren in einem strukturierten Prozess oder einem traditionellen Betreuungsverhältnis abläuft, auf ihrem Weg zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Persönlichkeit können Promovierende ihren Betreuer/inne/n fachlich überlegen und die Betreuer/innen zu deren Begleiter/inne/n werden – was von Metz-Göckel als große Bereicherung ihrer eigenen wissenschaftlichen Tätigkeit erlebt wird.

Dass Promovieren mehr ist als das reine Schreiben der Dissertation, betont auch **Ulrike Senger** in ihrem Beitrag „Kompetenzentwicklung Promovierender – Impulse für universitäres Forschen, Führen und Lehren Lernen“. Die Autorin richtet ihren nüchternen und empathischen Blick auf die Person, die promoviert und auf das, was sie während dieser Zeit lernt. Promovierende schaffen nicht nur Kultur, sie können auch zu „Change Agents“ im persönlichen, organisatorischen und universitären Bereich werden.

Andrea Kottmann und Brigitte Ecker widmen sich



rent disciplines. However, looking at the studies of early career researchers, we can see that there are multiple hurdles when it comes to interdisciplinary and transferable skills training as well as exposure to industry and other employment sectors (IDEA/CHEPS, 2013).

These principles take it for granted that a large part of doctoral graduates are leaving academia and that they should acquire transversal skills and experience working with employers outside academia. Although for some disciplines like life sciences or engineering one would imagine this to be a realistic picture (e.g. working in industry), it is less applicable to humanities and some social sciences and thus can be problematic. With the strong governmental push for performance in research where PhD graduations are seen as performance measures and can be financially rewarding to departments (e.g. UK, the Netherlands, Flanders) – the ‘mass production’ of PhD degrees starts to remind of the conveyor belt with the focus on publications and ‘fast’ way to degree and questions of research quality and increasing uncertainty of academic career prospects come into picture.

This, however, clashes with the traditional view of PhD graduates pursuing academic career, which is usually a proclaimed goal and expectation despite the fact that the number of academic positions is really scarce (ERA SGHRM report, 2013).

This leads us to the following questions: What career options and barriers do doctoral candidates face in Europe and in Germany? What are the disciplinary differences in doctoral training and what do they mean for the training process as well as for career options of doctorate graduates? What motivates people to pursue an academic career path and which strategies are adopted along this career path? What kinds of uncertainties do the early career academics experience on their academic career path?

Some of these questions will be tackled in this issue of Journal Hochschuldidaktik. In this way we contribute to the debate on the changing role of doctoral training and early career academics in Europe.

Prof. Dr. Liudvika Leisyte

References:

- Idea Consult; Center for Higher Education Policy Studies (2011): Exploration of the implementation of the Innovative Doctoral Training Principles in Europe; Final report, European Commission, DG RTD, Reference: ARES (2011) 932978.
- ERA SGHRM (2013): Report of the ERA Steering Group Human Resources and Mobility: Using the Principles for Innovative Doctoral Training as a Tool for Guiding Reforms of Doctoral Education in Europe. European Commission, DG RTD. Available at http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/SGHRM_IDTP_Report_Final.pdf [accessed 20 July, 2015].
- Grove, J. (2015): Traditional PhD supervision ‘under threat’ from commercial thinking. In: Times Higher Education Supplement, 28 July. Available at: <https://www.timeshighereducation.co.uk/news/traditional-phd-supervision-%E2%80%99under-threat%E2%80%99-commercial-thinking>, [accessed 29 July 2015].
- Leisyte, L.; Van Hoed, M. (2013): IDT Principles. Lithuanian Case study report. European Commission, DG RTD, IDEA Consult/CHEPS.

in ihrem Beitrag „Die Zukunft der Finanzierung der Doktorandenausbildung“ der Art der Finanzierung der Promotionsphase, die wesentlich dazu beiträgt, in welchem Ausmaß eine qualitativ hochwertige Ausbildung angeboten und durchgeführt werden kann. An ausgewählten Beispielen diskutieren sie zwei Finanzierungsmodelle und weisen auf die unmittelbaren Auswirkungen auf die Profilbildung der Universitäten und die Finanzierung der Promovierenden hin.

Der Empfehlung des Wissenschaftsrats und der Forderung der Universitäten an die Hochschuldidaktik als eine serviceorientierte Einrichtung ohne eigene wissenschaftliche Ausrichtung steht der Anspruch der in der Hochschuldidaktik tätigen Wissenschaftler/innen gegenüber. Wie es ist, in einem Fach zu promovieren, das sich aus Bezugswissenschaften zusammensetzt, und wo die Promovierenden Austausch und Vernetzung finden, thematisiert **Timo van Treeck** in seinem Aufsatz „Rauhe See und neblige Horizonte: Die Promotion in der Hochschuldidaktik“.

Vom „akademischen Prekariat“ ist seit einiger Zeit schlagwortmäßig zu lesen. In „Absicherung gibt es überhaupt keine, man kann nur hoffen...“ widmet sich **Lisa Sigl** diesem Thema und fragt: Wie erleben junge Forscher/innen den Widerspruch, dass ihre Forschung, deren Verlauf und Ergebnis prinzipiell nicht planbar sind, mit der notwendigen Planung ihrer Erwerbsbiografie und Karriere koordiniert werden muss? Sie greift damit in die Debatte um „Governance“ und „Self-Governance“ von Forschungskulturen ein und macht deutlich, welchen Einfluss die Rahmenbedingungen sowohl auf die Art und Weise der Produktion von Wissen haben als auch darauf, welches Wissen überhaupt produziert wird.

„Wer geht wohin?“ fragen **Ramona Schürmann und Thorben Sembritzki** und referieren Ergebnisse der WiNbus-Studie zu Laufbahnintentionen junger Nachwuchswissenschaftler/innen. Bis zu 80 % der promovierten Nachwuchswissenschaftler/innen verlassen die Universität. Schürmann und Sembritzki interessieren sich für deren zukünftige Beschäftigungsbereiche und für die Faktoren, die ein Gehen oder Bleiben beeinflussen.

„Auf dem Weg zur Professur – Bessere Chancen durch Berufsberatung?“ von **Oliver Kayser** ermuntert zukünftige Bewerber/innen in zupackender Hands-on-Mentalität sich aktiv den Anforderungen in einem Berufungsverfahren zu stellen. Er beschreibt die einzelnen Stationen ausführlich und eindrücklich und fordert dazu auf, sich selbst und die eigene Situation richtig einschätzen zu lernen, u. U. mit Hilfe externer Profis.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

Dr. Sigrid Dany

Will ich oder will ich nicht – und wenn ja, wie? Promovieren!!!

Jutta Wergen

Einleitung

Bereits während, aber allerspätestens nach dem Masterstudium, stellen Studierende sich die Frage, was sie nach dem Studium machen möchten. Einige von ihnen überlegen zu promovieren und als Doktor/Doktorin entweder eine wissenschaftliche Karriere zu verwirklichen, oder aber mit dem Dokortitel die Wissenschaft zu verlassen und in die Wirtschaft oder die außeruniversitäre Forschung zu gehen. Darum fragen sich Studierende wie man denn nun an diesen Dokortitel kommt und was dafür zu leisten ist. Ich möchte im Folgenden erläutern, welche Gedanken sich Studierende und Absolvent/inn/en vor der Promotionsphase machen sollten, damit sie sich optimal auf eine Promotion vorbereiten, denn eine gute Vorbereitung beeinflusst den Erfolg positiv und verkürzt die Promotionsdauer.

Eine Promotion besteht aus verschiedenen Phasen, nämlich der Vorbereitungsphase, einer Durchführungsphase und einer Abschlussphase. Nachdem die Dissertation eingereicht ist, muss diese noch mit einer Disputation oder einem Rigorosum verteidigt werden, bevor sie veröffentlicht wird. Erst danach wird die Promotionsurkunde überreicht und der Promovend/die Promovendin darf den Dokortitel tragen.

Was man über die Promotion wissen sollte

In Deutschland promovieren pro Jahr ca. 25 000 Personen, schätzungsweise 200 000 Personen befinden sich in Deutschland im Promotionsprozess (vgl. BuWiN 2013). Eine Promotion dauert, je nach Fach, Thema, Betreuungssituation und Promotionsformat (Stelle als Mitarbeiter/in, Stipendiat/in, Kollegiat/in oder externe Promotion) erfahrungsgemäß zwischen dreieinhalb und siebeneinhalb Jahren (vgl. hierzu auch Enders/Bornmann 2001).

Außerdem wird die Promotionsdauer davon beeinflusst, welche Aufgaben Promovierende sonst noch leisten müssen, z. B. ob sie Familienpflichten wahrzunehmen oder zur Existenzsicherung arbeiten müssen. Auch Lehre und Forschung, Konferenzen, Publikationen schränken die zur Verfügung stehende Zeit für die Promotion ein.

Welche Formalitäten sind für die Promotion zu beachten?

Promotionsberechtigt sind immer die Fakultäten an den Universitäten. Jede Fakultät einer Universität hat eine eigene Promotionsordnung, zum Teil

gibt es aber auch fakultätsübergreifende Promotionsordnungen. Die Promotionsordnung regelt den Ablauf und die Zulassungsmodalitäten der Promotion. Darum sollten Promovierende unbedingt die für sie gültige Promotionsordnung kennen, denn darin ist ersichtlich, unter welchen Bedingungen sie promovieren können, welche Dokumente zur Zulassung zur Promotion eingereicht werden müssen und wer die Promotion betreuen darf, ob alle Promotionsbetreuer/innen der Fakultät/Universität angehören müssen und wer zur Promotionskommission gehört, sowie welche Fristen einzuhalten sind.

Es gibt vier typische Hürden in der Zulassungsphase der Promotion: Mindestnote, fachfremde Promotion (in einem anderen Fach als dem studierten), Fachhochschulabschluss und ein im Ausland erworbener Mastergrad. Wie mit diesen Hürden umgegangen wird, ist ebenfalls in der Promotionsordnung geregelt. Gegebenenfalls müssten Sie Gespräche mit dem Promotionsausschuss führen, wie eine Promotion durchgeführt werden kann, denn auch Ausnahmen sind in der Promotionsordnung geregelt oder sind im Promotionsausschuss schon vorgekommen.

Besonders wenn Sie an einer anderen Fakultät promovieren möchten, als derjenigen, an der Sie studiert haben, sollten Sie in der Promotionsordnung unbedingt gründlich prüfen, welche Voraussetzungen Sie erfüllen und – gegebenenfalls – welche Voraussetzungen (z. B. Credits) Sie noch erbringen müssen.

Zur Promotion müssen Promovierende immer durch den Promotionsausschuss zugelassen sein – es reicht nicht, sich beim Studierendensekretariat zur Promotion einzuschreiben, sondern der Promotionsausschuss muss über die Promotion bzw. ihre Zulassung zur Promotion entscheiden.

Ebenfalls ist in der Promotionsordnung geregelt, ob Promovierende, Betreuende und Fakultätsleitung eine gemeinsame Promotionsvereinbarung unterzeichnen, in der ein kooperativer Umgang vereinbart wird, was z. B. bei einem Betreuungswechsel, Uniwechsel des Professors/der Professorin relevant ist. Die Promotionsordnungen finden Sie auf den Webseiten des Promotionsausschusses der jeweiligen Fakultäten bzw. unter dem Menüpunkt Forschung oder unter dem Menüpunkt Dekanat.

Wie kann ich eine Promotion finanzieren?

Hier auf eine der wichtigsten Fragen: „Was kostet eine Promotion?“ die Antwort: Die Promotion selbst kostet in der Regel kein Geld! Allerdings kann es sein, dass sich Promovierende zur Promotion einschreiben müssen oder wollen, dann muss der übliche Semesterbeitrag gezahlt werden.

Für die Finanzierung der Lebensphase Promotion gibt es verschiedene Möglichkeiten, z. B. ein Stipendium, eine Stelle als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in, als Lehrstuhl- oder Projektstelle sowie eine externe Promotion.

Ein Stipendium kann bei einem Begabtenförderwerk beantragt werden (Informationen zu den Begabtenförderwerken am Ende des Artikels). Politische Parteien, christliche Stiftungen oder das deutsche Stipendienwerk bieten die Möglichkeit einer Finanzierung des Lebensunterhalts während der Promotion bis zu einer Höchstförderdauer von drei Jahren. Für eine Bewerbung auf ein Stipendium sind unterschiedliche Unterlagen einzureichen, unter anderem auch ein Exposee. Durch einen Auswahlausschuss des jeweiligen Begabtenförderwerks wird geprüft, ob das Promotionsprojekt förderwürdig ist. Die Zahlen derer, die ein Stipendium beantragen, sind aktuell viel höher, als die Anzahl der zu vergebenden Stipendien.

Eine Stelle an der Universität, z. B. eine Lehrstuhlstelle oder eine Projektstelle, ist eine andere Finanzierungsmöglichkeit. Interessant für eine Promotion sind Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, in deren Rahmen Forschungsprojekte begleitet und durchgeführt werden. Im Rahmen von Projektstellen forschen Promovierende bestenfalls auch zu Themen ihrer Promotion. Lehrstuhlstellen sind jene Stellen, die mit Lehre, Administration, Gremienarbeit und allgemeinen Tätigkeiten an der Universität verbunden sind. Funktionsstellen, Koordinations- oder Verwaltungsstellen bieten sich ebenfalls als Qualifizierungsstellen bzw. Promotionsstellen an.

Eine weitere Möglichkeit, eine Promotion zu finanzieren ist eine Berufstätigkeit außerhalb der Universität. Als externe Promotion werden solche Arrangements verstanden.

Es versteht sich von selbst, dass alle hier aufgezählten Finanzierungsmöglichkeiten ihre Vor- und Nachteile haben. Zum Beispiel müssen sich Promovierende im Rahmen eines Stipendiums selbst sozialversichern und sind nicht unbedingt gut an der Universität vernetzt – dafür sind sie aber zeitlich relativ ungebunden und unabhängig. Auf einer Projektstelle sind Promovierende i. d. R. gut vernetzt zu den Forschungsbereichen ihrer Promotion, allerdings sind sie zeitlich in die Strukturen der

Projektarbeit eingebunden und promovieren in der Regel auch bei ihrem Chef/ihrer Chefin, der/die im Zweifelsfall, das belegt die Praxis, seine/ihre Interessen eher auf das Forschungsprojekt richtet. Oft ergeben sich Schwierigkeiten aus diesen hierarchischen Arbeits- und Promotionsbeziehungen. Vorteil ist hier dagegen der komplikationslose Zugang zu Forschungsinstrumenten, Literatur, Unterstützung durch studentische Hilfskräfte und die Vernetzung mit anderen Forschenden. Oft werden auch Konferenzbesuche und Reisekosten bezahlt, es bietet sich die Gelegenheit zum gemeinsamen Publizieren. Auf einer Lehrstuhlstelle leisten Promovierende oft viel Lehre und betreuen Studierende. Während des Semesters ist die Arbeitsbelastung relativ hoch und besonders am Anfang muss man sich erst in das Thema Lehre einarbeiten – d. h. es kostet viel Zeit Lehrveranstaltungen inhaltlich zu planen. Auch die Beratung und Betreuung von Studierenden und die Korrektur von Arbeiten und Klausuren nimmt viel Zeit in Anspruch. Vorteil ist hier der Zugang zu universitären Netzwerken, der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen und der tiefe Einblick in die Strukturen einer Universität. Mit Glück und guter Planung können Promovierende Synergie-Effekte zwischen der eigenen Forschung und den Lerninhalten schaffen! Wer es schafft, die Semesterferien für die eigene Promotion freizuhalten, macht sogar einige Fortschritte.

Ob eine Promotion durch ein Stipendium, durch eine Stelle oder sonst wie finanziert wird – Erfolg versprechend ist für den eigenen Promotionsfortschritt der Umgang mit den Herausforderungen der jeweiligen Promotionsform!

Betreuung und Thema

Das Suchen und Finden einer Promotionsbetreuung und eines Promotionsthemas gehen oft Hand in Hand. In den Natur- und Ingenieurwissenschaften werden Promotionsthemen oft gestellt. In den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften gehört es schon zur Promotionsleistung ein eigenes Thema zu erarbeiten. Oft ist das ein etwas längerer Prozess, der auch durch eine Promotionsbetreuung begleitet werden kann. Das Thema sollte in jedem Fall so motivierend sein, dass es die Dauer einer Promotion übersteht.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Promotionsbetreuung ist, dass Promotionsbetreuende fachliche Expertise für das Thema mitbringen. Bevor das Thema ausgewählt wird, sollte eine gründliche Analyse des Forschungsstandes stattfinden. Dabei sollten Promovierende herausfinden, wer bereits zu diesem Thema geforscht hat und welche Ergebnisse vorliegen. Leider gibt es in der Regel keine Liste mit allen Promotionsthemen. Eine gründliche Analyse ist also wichtig! Die Anfrage für die Betreuung einer

Promotion an einen Professor bzw. eine Professorin sollte dann erfolgen, wenn man einen Überblick über das Forschungsthema hat. Außerdem sollte schon geklärt sein, ob eine Promotion im Rahmen der Promotionsordnung möglich ist (das gilt für eine Promotion an einer anderen Universität oder Fakultät). Am besten wäre es dann anzufragen, wenn man schon eine Ideenskizze oder einen Entwurf für ein Exposee vorbereitet hat.

Ein Exposee schreiben

Das Vorlegen eines Exposees ist häufig eine Voraussetzung zur Promotion. Erstens sehen viele Promotionsordnungen die Einreichung eines Exposees vor der Zulassung zur Promotion vor. Zweitens wird ein Exposee zunehmend zur Bewerbung auf eine Stelle als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in oder für ein Graduiertenkolleg benötigt. Sicher wird ein Exposee zur Bewerbung auf ein Stipendium gebraucht.

Beim Exposee handelt es sich um eine Art Projektplan für das Forschungsprojekt Promotion. Promovierende stellen damit dar, dass Sie ein wissenschaftlich relevantes Forschungsprojekt in einer geplanten Zeit mit der notwendigen Sorgfalt und Qualität durchführen können. Das Exposee sagt also aus, ob das geplante Promotionsprojekt einen wissenschaftlichen Ertrag bringt und ob es machbar ist.

Ein Exposee enthält neben dem Forschungsstand, der Fragestellung, der geplanten Erhebung und den Auswertungsmethoden einen Arbeits- und Zeitplan, möglicherweise eine Gliederung und eine Literaturliste. Wie das Exposee aufgebaut sein soll, ist oft den Promovierenden überlassen, manchmal allerdings finden sich Richtlinien zur Erstellung eines Exposees auf den Webseiten der Fakultät. Ein Exposee zur Bewerbung auf ein Stipendium muss unbedingt nach den Kriterien der Begabtenförderwerke konzipiert sein. Das bedeutet, dass jedes Förderwerk eigene Richtlinien für ein Exposee hat. Darum muss vor einer Bewerbung auf jeden Fall für jedes Förderwerk eine Recherche über die Gestaltung eines Exposees erfolgen. Vor allem ist darauf zu achten, dass die Exposees den Kriterien hinsichtlich der Güte und der Länge entsprechen und keine Fehler aufweisen, denn es gibt immer mehr Bewerber und Bewerberinnen als Stipendien.

Im Kolleg promovieren

Die Promotion in einem Promotions- oder einem Graduiertenkolleg wird „Strukturiertes Promovieren“ genannt. Seit Ende der 1980er Jahre besteht die Möglichkeit in Kollegs zu promovieren. Das sind interdisziplinäre, zum Teil auch internationale Zusammenschlüsse mehrerer Hochschullehrer/innen mit einem Fokus auf ein bestimmtes Forschungsthema. Acht bis zwölf Promovierende

forschen also aus verschiedenen Perspektiven zu einem bestimmten Themenzusammenhang. Der Ertrag von Kollegs besteht aus Vernetzungsmöglichkeiten, Weiterbildungsangeboten, Finanzierung und gegebenenfalls Mitteln, mit denen Tagungen und Publikationen bezahlt werden. Der Ertrag von Kollegs besteht auch darin, dass mehrere Promotionsbetreuer/innen die Promotionen der Kollegiat/inn/en betreuen. Der Vorteil von Kollegs wird aus der Sicht Promovierender auch in der Vernetzung mit anderen Promovierenden gesehen, oder aber durch den Fokus auf einen gemeinsamen Forschungsgegenstand. Als nachteilig empfinden Kollegiat/inn/en manchmal ein Konkurrenzgefühl untereinander, oder aber auch fehlende Freiheit, z. B. in der Weiterbildung oder durch Verpflichtungen.

Nach welchen Kriterien entscheide ich mich für eine Promotion?

Wenn man jene fragt, die bereits mit einer Promotion begonnen haben, werden diese durch das Interesse an einem speziellen Forschungsthema, die Arbeit in der Wissenschaft oder den Wunsch nach besseren Aufstiegsmöglichkeiten nach der Promotion motiviert.

Promovierende benötigen für ihren Erfolg ein starkes Durchhaltevermögen, Lust an Kommunikation und Projektmanagement sowie den Wunsch sich weiterzuentwickeln. Sie brauchen aber auch ein Umfeld, das mit den Höhen und Tiefen der Promotion leben kann. Viele Promovierende sind mehrfach belastet, stehen unter Zeitdruck und müssen neben der Promotion Familienaufgaben wahrnehmen. Das erfordert die Fähigkeit, gleich „mehrere Bälle in der Luft halten zu können“ und in punkto Vereinbarkeit Kompromisse zu machen.

Nach Beendigung ihrer Promotion arbeiten noch viele Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in prekären Verhältnissen, z. B. befristet beschäftigt. Darum ist es wichtig, sich über Alternativen zur Promotion Gedanken zu machen und während der Promotion verschiedene Karriereoptionen zu schaffen. Zwar sind Promovierende nur wenig von Arbeitslosigkeit betroffen, aber die meisten Promovierenden haben fünf Jahre nach der Promotion die Universität verlassen. Wer Organisationstalent hat und Herausforderungen liebt, ist in jedem Fall mit einer Promotion glücklich.

Literatur

- Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchswachst (2013) – BuWiN. <http://www.buwin.de/buwin/2013/>
- Enders, J. & Bornmann, L. (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt. New York: Campus Verlag.
- Wergen, J. (2014): Promotionsplanung und Exposee: Die ersten Schritte auf dem Weg zur Dissertation. Budrich Verlag.

Links zur Promotion

Übersicht über die Begabtenförderwerke:

<http://Stipendienlotse.de>

Weitere Fördermöglichkeiten: <http://elfi.de>

Stellenbörsen für Projektstellen:

<http://www.academics.de>;

<http://www.jobsinacademia.net>

Autorin

Dr. Jutta Wergen ist Coach für Promovierende und Schreibtrainerin und betreibt ein eigenes Onlineportal.

E-Mail: wergen@coachingzonen.de



Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Strategieworkshops

Professionelle Lehrkompetenz an Hochschulen: Netzwerk hochschuldidaktik nrw zieht positive Bilanz

Exzellente Lehre benötigt gute Rahmenbedingungen sowie gut ausgebildete Lehrende. Über die reine Wissensvermittlung hinaus, ermöglicht gute Lehre den Studierenden die praktische Auseinandersetzung mit komplexen wissenschaftlichen Fragestellungen und fördert so die Bereitschaft, sich mit Forschungsthemen auseinanderzusetzen. Doch wie ist es um die Lehrkompetenz der Dozentinnen und Dozenten bestellt? Wie können Hochschulen Ihre Lehrenden mit Weiterbildungsangeboten für die Lehre unterstützen?

Hochschullehre professionell weiter zu entwickeln, hat sich das 2003 gegründete Netzwerk hochschuldidaktik nrw zum Ziel gesetzt. Im Fokus der Entwicklungen steht dabei ein gemeinsames Zertifikatsprogramm, das den Lehrenden der Netzwerkuniversitäten die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen nicht nur an der eigenen Hochschule, sondern auch bei den beteiligten Hochschulpartnern ermöglicht. Basis hierfür bilden gemeinsame Standards, die sich an den Standards der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) orientieren.

Um gemeinsam die mittel- und langfristigen Ziele der Arbeit für mehr Lehrqualität an nordrhein-westfälischen Hochschulen zu diskutieren und zu überarbeiten sowie an die aktuellen Rahmenbedingungen anzupassen, trafen sich die inzwischen 14 beteiligten Hochschulen Ende Juni zu einem Strategieworkshop an der Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung in Brühl.

„Mit über 2.500 Teilnehmenden in unserem Zertifikatsprogramm allein im letzten Jahr ziehen wir eine überaus positive Bilanz unserer gemeinsamen Bemühungen“, so Sören Brune (Deutsche Sporthochschule Köln), gemeinsam mit Sandra Schönauer (Universität Siegen) Sprecher des Netzwerks. Damit dies so bleibt wird das umfangreiche und bundesweit anerkannte Programm im nächsten Jahr einer intensiven Qualitätsüberprüfung unterzogen und an aktuelle Entwicklungen angepasst. Brune: „Wir freuen uns sehr darauf, die Erfolgsgeschichte des Zertifikatsprogramms weiterzuschreiben.“

Die Netzwerksprecher Sandra Schönauer und Sören Brune beantworten Ihnen gerne weitere Fragen.
Sandra Schönauer, +49 271 740-3006, hochschuldidaktik@kosi.uni-siegen.de
Sören Brune, +49 221 4982-4540

Die Freuden und Risiken der Betreuung von Doktorarbeiten oder: Promotionen zahlen sich aus

Sigrid Metz-Göckel

Die Doktorand/inn/enausbildung hat in Deutschland in den letzten zwei Jahrzehnten mehr Veränderungen erfahren als in den Jahrhunderten zuvor. Das liegt erstens an der enorm gestiegenen Anzahl von Promotionen und Promovierenden⁽¹⁾ und zweitens an der Heterogenität hinsichtlich ihres Geschlechts, Alters, der sozialen Herkunft, ihrer Berufserfahrungen u. a. m. Inzwischen werden 44 % der Dissertationen von Frauen erstellt. Das deutsche Hochschulsystem ist Spitzenreiter in der Produktion von Doktor-Titeln. Vor allem in Wirtschaft und Verwaltung wird dem Titel als Qualifikationsausweis für die Karriere große Bedeutung zugewiesen. Hartmann behauptet, die meisten seien Karriere-Promotionen (Hartmann 2011), d. h. dass sie nicht aus wissenschaftlichem Interesse, sondern um der späteren Karriere willen geschrieben werden.⁽²⁾ Klar ist, dass nicht alle Promovierten in der Wissenschaft bleiben können, maximal ein Viertel. Die anderen müssen eine berufliche Tätigkeit in anderen Feldern finden. Die Promotionen der Medizinabsolvent/inn/en stellen den höchsten Anteil an Promotionen. Ihre Daten werden aus der forschungsorientierten Statistik jedoch herausgenommen, da ihr Beitrag zur Forschung unklar ist. Promotionen zahlen sich, seit sie in die leistungsorientierte Mittelverteilung eingehen, für die Institution, die Betreuenden und für die Promovierten aus.

Promovieren im Verbund und in Einzelbetreuung

Zu den aktuellen Veränderungen gehört des Weiteren das Promovieren im Verbund. Dies geschieht in Graduiertenkollegs der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Promotionskollegs der Stiftungen bzw. Begabtenförderwerke, Graduierten-Akademien der Universitäten/Hochschulen und Graduiertenschulen oder Graduate-Schools im Rahmen der Exzellenzinitiative. Es sind temporäre institutionalisierte Verbünde, in denen mehrere Hochschullehrer/innen eine Gruppe von Doktorand/inn/en gemeinsam in einem Forschungsprogramm betreuen. Die Zulassung erfolgt über eine öffentliche Ausschreibung und die Bewerbung mit einem Exposé. Die Aufnahme ist mit zusätzlichen Angeboten der überfachlichen Qualifizierung, aber meist

(1) Die genaue Zahl der Promovierenden ist nicht bekannt, da der Zeitpunkt der Meldung zur Promotion sehr unterschiedlich sein kann. Zuverlässig ist lediglich die Zahl der jährlichen abgeschlossenen Promotionsverfahren. Sie wird vom Statistischen Bundesamt für 2013 mit 27.707 angegeben (Statistisches Bundesamt 2014: 19).

(2) Seriöse Daten berichtet Hartmann nicht, und es gibt sie m. W. auch nicht.

auch mit einer finanziellen Unterstützung (Stipendien, seltener mit befristeten Stellen) verbunden.

Die strukturierte Promotionsausbildung wurde mit dem Ziel eingeführt, die Promotionsdauer und das durchschnittliche Promotionsalter zu verringern, die ‚Ausbildung‘ zu strukturieren und stärker am Arbeitsmarkt auszurichten sowie das Betreuungsverhältnis zu optimieren. Das durchschnittliche Promotionsalter ist in Deutschland im Vergleich zu den USA und anderen europäischen Ländern mit 32,5 Jahren (in 2013) recht hoch (Statistisches Bundesamt, Bildung, Forschung Kultur 2014). Das Promotionsalter für die Kollegiat/inn/en der DFG beträgt 30,6 Jahre, die Promotionsdauer 3,6 Jahre (Kottmann/Enders 2011: 140), ist aber nach Fachgebieten unterschiedlich.

Die Einführung einer strukturierten Promotionsausbildung basiert auf der Annahme, dass die tradierte Einzelbetreuung durch eine/n Doktorvater/Doktormutter einige Unwägbarkeiten, vor allem aber eine problematische Abhängigkeit mit sich bringen kann. Vergleichende Untersuchungen dieser beiden Promotionsformen (Kottmann/Enders 2011 und Korff/Roman 2013) kommen allerdings zu dem Ergebnis, dass die Unterschiede marginal sind: Die stärksten Veränderungen finden sich in den Sozialwissenschaften und geringe in den Lebenswissenschaften. „Die Unterschiede, die sich zwischen den untersuchten Qualifizierungszusammenhängen für Promovierte für das Fachgebiet Naturwissenschaft feststellen lassen, sind dagegen sehr gering, da sich die Struktur der Qualifizierung in den Graduiertenkollegs kaum von der Struktur, die für die traditionelle Doktorandenausbildung charakteristisch ist, unterscheidet“ (Kottmann/Enders 2011: 143). Zudem beträgt der Anteil der Promotionen in strukturierten Programmen an der Gesamtzahl der Promotionen weniger als 10 % (Konsortium 2013: 225).⁽³⁾

Entstehung und Finanzierung einer Dissertation

Die überwiegende Mehrheit promoviert somit herkömmlich mit einer individuellen Betreuung, wobei die Statusdifferenzen der Promovierenden immens sind: als Stipendiat/inn/en, als Kollegiat/inn/en, als wissenschaftliche Mitarbeiter/innen aus Haushalts- oder Drittmitteln finanziert oder

(3) In 2010 haben 67 % als Interne, 25 % als Externe und 8 % in strukturierten Programmen promoviert (Hauss et al. 2010).

als außerwissenschaftlich Berufstätige, als intern oder extern Promovierende. Die Finanzierungsart beeinflusst die Unterbrechungen, die Dauer der Promotionszeit und die Bewertungen, wie Hauss et al. (2010: 76 und 85) auf Basis der Thesis-Umfrage festgestellt haben, ebenso dass Stipendiaten ohne Einbindung in ein Programm und extern Promovierende stärker von Unterbrechungen betroffen sind, und dass die Belastung mit dissertationsfremden universitären Aufgaben eine Hauptursache für die lange Promotionsdauer ist.

Die Initiative zur Promotion geht in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften entweder von den an einer Promotion Interessierten aus, dann wenden sie sich mit einem Themenvorschlag an eine betreuungsberechtigte Person, bzw. sie müssen eine solche finden oder sie werden von einem Hochschullehrer oder einer Hochschullehrerin angesprochen und dazu ermutigt. In den Natur- und Ingenieurwissenschaften bearbeiten die Doktorand/innen in der Regel einen Teilaspekt in einem größeren Forschungszusammenhang und reichen dies als Dissertation ein. Sie sind in der Regel als wissenschaftliche Mitarbeiter/innen über Haushalts- oder Drittmittel beschäftigt, in den Naturwissenschaften oft auf einer $\frac{3}{4}$ Stelle, in den finanzschwächeren Fächern auf halben Stellen oder mit studentischen Hilfskraft-Verträgen oder selbstfinanziert.

Bei der Betreuung sind mindestens zwei Seiten zu beleuchten, die Promovierenden und die Betreuenden. Die Betreuer/innen sind an die „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis“ gebunden (s. Technische Universität Dortmund).⁽⁴⁾ Sie erwerben insofern einen Mehrwert durch ihre Doktorand/inn/en, als sie neue Einsichten gewinnen und neben ihrer sonstigen zeitlichen und intellektuellen Beanspruchung daran beteiligt sind, neues Wissen herzustellen. In den meisten Wissenschaftsdisziplinen wird ein Großteil der wissenschaftlichen Erkenntnisse von den Doktorand/inn/en erbracht.

Das tradierte Betreuungsverhältnis ist als Meister-Schüler-Verhältnis konzipiert und konstituiert somit ein besonderes fachliches und personelles Abhängigkeitsverhältnis. Um dies abzumildern und um die kontinuierliche Seriosität der Betreuung zu garantieren, haben einige Stipendienggeber zum Mittel einer formalisierten Vereinbarung gegriffen, in der regelmäßige Besprechungen, Terminfestlegung und Rückmeldungen festgelegt werden und mit Unterschriften zu versehen sind (positive Begleitung). Unterschiede in der Quantität und Qualität der Beratungsgespräche der ehemaligen Voll-

(4) „Hierzu gehört es, lege artis zu arbeiten, korrekte Angaben zu machen, geistiges Eigentum anderer zu achten sowie andere in ihrer Forschungstätigkeit nicht zu beeinträchtigen“ (TU Dortmund, vom 22.07.2008).

mitglieder der Graduiertenkollegs und anderen Promovierten „sind in dieser Hinsicht kaum vorhanden“ (Kottmann/Enders 2000: 135). Die Organisation der Betreuung (z. B. Betreuungsvereinbarungen) hatte in der Untersuchung von Hauss et al. (2010: 90) keinen Einfluss auf das Unterbrechungsrisiko.

Im Folgenden beziehe ich mich als Sozialwissenschaftlerin auf meine langjährige Erfahrung in der Einzel- und Gruppenbetreuung in meinem Doktorandenkolloquium und in einem Graduiertenkolleg der DFG (ausschließlich mit Nachwuchswissenschaftlerinnen) und einem Promotionskolleg der Hans Böckler-Stiftung. Mit Christiane Bender (2012) gehört für mich die Betreuung von Doktorarbeiten zu den schönsten Aufgaben als Hochschullehrerin, mit der Besonderheit, dass ich seit 1978 vor allem Promotionen von Frauen begleitet habe – die meisten an der Universität Dortmund, aber auch als Zweitbetreuerin an anderen Universitäten der Bundesrepublik.⁽⁵⁾

Warum macht es so viel Freude, mit Promovierenden zusammen zu arbeiten?

Ende der 1970er Jahre habe ich die m. E. fähigsten Absolventinnen noch zur Promotion motivieren müssen, später musste ich mehr und mehr Anfragen ablehnen. Das Interesse und Zutrauen, eine Dissertation zu schreiben und sich als Forschende zu begreifen, hat bei Frauen enorm zugenommen. Die erste Studentin, die mir besonders aufgefallen ist, und der ich zur Promotion geraten habe, hat dies abgelehnt. 30 Jahre später ist sie darauf zurückgekommen, zu einem Zeitpunkt als ich offiziell keine Neuen mehr aufgenommen habe, mit Ausnahme dieser Doktorandin.⁽⁶⁾

1. Wissenschaftliche Weiterbildung und Umkehr der Expertenrolle

Die Zusammenarbeit mit den Doktorand/inn/en war und ist für mich eine eigene Art der wissenschaftlichen Weiterbildung, eine sehr effiziente und angenehme zumal, weil sich während des Fortgangs des Promotionsprojekts das Verhältnis zwischen Doktorandin und Betreuerin von der anfänglichen professionell interessierten Überlegenheit zu einer Beziehung auf gleicher Augenhöhe wandelt und sich zur fachlichen Überlegenheit der Doktorandin umkehrt. Diesen Wechsel empfinden nicht alle Doktorand/inn/en in gleicher Weise, nicht immer und sogleich. Aber als Betreuerin kann ich zugespitzt sagen, dass die Doktorand/inn/en mir ganz wesentlich dabei geholfen haben, mich in der Wissenschaft zu Hause zu fühlen.

(5) Insgesamt war ich an ca. 100 Promotionsverfahren mit Gutachten beteiligt, was vor allem am neuen Themengebiet Gender begründet ist, das mich als Wissenschaftlerin interessiert.

(6) Friederike Höher (2014): Vernetztes Lernen im Mentoring, Wiesbaden, Springer-Verlag.

2. Kein/e Doktorand/in gleicht dem/der anderen

Ein Schema F der Betreuung gibt es nicht. Die Promovierenden unterscheiden sich ganz massiv darin, welches Ausmaß und welche Qualität der Betreuung oder Begleitung sie brauchen, wünschen oder was gut für sie ist, einmal aufgrund des Themas, zum anderen aufgrund ihrer Persönlichkeit und Biographie. Eine Doktorandin, die schon pensioniert war, als sie endlich fertig wurde, sagte: „Du hättest mir mehr Druck machen müssen.“ Eine andere, auch schon berufserfahrene, deutlich jüngere Doktorandin sagte dagegen: „Mach bloß keinen Druck, den mache ich mir selber, ich kann nicht mehr gebrauchen“. So muss die Betreuung mit sehr unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen umgehen und andererseits dafür sorgen, dass sich manchmal auch die aktuellen Prioritäten der Betreuten ändern, denn in der Endphase ist ein Tunnelblick nötig, bei dem die Dissertation im Zentrum steht und ihr Ende das Licht im Tunnel anzeigt. Die Betreuenden sollten für die Dynamik während der Promotionsphase und für ihre individuellen Varianten ein Gespür haben, ein Rezept dafür kenne ich nicht.

3. Einzelbetreuung allein reicht nicht aus

Zusätzlich zu Zweier-Gesprächen habe ich sehr bald ein Doktoranden-Kolloquium eingeführt, motiviert durch eine ausländische Doktorandin, die mehr Kommunikation und Beratung brauchte, als ich zu geben vermochte. So habe ich eine Doktoranden-Gruppe gebildet, einerseits zu meiner Entlastung, aber vor allem zur Förderung der Doktorand/inn/en, die sich untereinander geholfen haben, zuerst als gemeinsamer Abend-Termin, dann als vereinbarter Tagetermin mit jeweils besonderer Einladung und Vorstellung der Arbeiten. Der große Vorteil ist, dass sich die Doktorand/inn/en, wenn sie sich kennen, einander unterstützen und beraten, und dass die Kritik von Peers weniger verletzend ist und eher angenommen wird.

4. Anerkennung als Elixier und Kritik mit Vorsicht

Ein aufbauender, produktiver Umgang mit Kritik ist das eigentliche Meisterwerk der Betreuung. Denn sachliche Kritik muss sein, aber auch die (vertrauensvolle) Beziehung zwischen Doktorand/in und Betreuer/in muss erhalten bleiben und stimmen. Daher ist die Trennung von Beziehungs- und Sachebene wichtig, sie sollte thematisiert und eingeübt werden. Auf die Machbarkeit der Fragestellung zu achten und überhöhte Ansprüche zu reduzieren sind wichtige Aufgaben der Betreuung. Was aber insbesondere zu erwerben ist, ist eine sensible Kritikfähigkeit, denn Kritik kann sowohl zerstörerische Wirkungen haben, als auch ein Risiko ungeahnten Ausmaßes sein. Auch sanfte, gleichsam nebenbei formulierte kritische Bemerkungen können bei der Doktorandin/dem Doktoranden vernichtend ankommen und eine Störung in der Beziehung und

im Arbeitsfluss bewirken, die den Promotionsprozess behindert – oder zumindest erschwert. Geäußerte Kritik multipliziert sich bei den Doktorand/inn/en mit einem unbekanntem Faktor X, daher ist immer eine ‚Hab-Acht-Stellung‘ und große Vorsicht beim Kritisieren geboten.

Die Kehrseite der Kritik ist Anerkennung. Anerkennung ist das Elixier der Betreuung, denn es ist wichtig, das Zutrauen zum eigenen Denken der Promovierenden zu bestärken und Abhängigkeitsgefühle möglichst nicht entstehen zu lassen. Rückmeldungen und die Wertschätzung auch für kleinste Fortschritte in der Arbeit sind aufbauend für ihren weiteren Fortschritt.

5. Abbruch und Ausstieg

Es dauert immer länger als geplant und manche Unterbrechungen werden produktiv genutzt, manche führen zum Abbruch. Es kommen nicht alle ans Ziel, auch wenn dies immer bedauerlich ist. Etwa 20 % derjenigen, die einmal eine Dissertation zu schreiben begonnen haben, bringen sie aus vielerlei Gründen nicht zu Ende – dies ist meine Erfahrung. Eine Beobachtung ist auch, dass eine unvollendete Doktorarbeit später im Leben am Selbstbewusstsein nagen kann. Diese Abbrüche und Abbruchgedanken sind es wert, genauer untersucht zu werden (vgl. Korff 2015).

6. Rückmeldung von Doktorand/inn/en und Loyalität

Die Rückmeldungen seitens der Promovierenden während des Prozesses sind in der Regel positiv, zugeständenermaßen wegen eines unausgesprochenen Loyalitätsgebots, sonst wird eine andere Betreuung gesucht oder aufgegeben. Direkte kritische Rückmeldungen bleiben meist anonym. Ein Doktorand aus dem Promotionskolleg sagte in einem Interview mit Dritten, die Betreuung wäre ziemlich dünn gewesen. Er vermisste vor allem Hinweise auf Tagungen und gemeinsame Publikationsprojekte, d. h. eine konkrete Karriereunterstützung. Diese ist in der Tat in letzter Zeit immer wichtiger geworden, da die Konkurrenz um die wenigen Stellen zugenommen hat und die Integration in den wissenschaftlichen Arbeitsmarkt schwieriger geworden ist.

7. Besondere Herausforderungen für extern und in Drittmittelprojekten Promovierende

Als Externe neben einer (außerwissenschaftlichen) Berufstätigkeit eine Dissertation zu schreiben, ist eine besondere Herausforderung, weil ohne die institutionelle Einbindung die Kommunikationsanlässe und Austauschmöglichkeiten fehlen. In Drittmittelprojekten ist es für Vollzeit-Beschäftigte ein Problem, wenn das Thema nicht mit dem Dissertationsprojekt übereinstimmt, und dies ist in den

Geistes- und Sozialwissenschaften sehr oft der Fall. Es gelingt nur dann, wenn sich Synergien zwischen dem Dissertationsthema und den Aufgaben im Beschäftigungsverhältnis herstellen, jedenfalls war es in den geglückten Fällen so.⁽⁷⁾ In allen Drittmittelprojekten war es sehr schwierig, wenn nicht unmöglich, im Rahmen der Projektlaufzeit eine Dissertation zu schreiben.

Aber immer braucht es ein entspanntes unterstützendes privates Umfeld. Denn Promovieren ist mit einem Verzicht auf freie Zeit und auf andere Vergnügen im Leben verbunden, jedenfalls für eine gewisse Zeit. Und das wollen und können nicht alle.

8. Die Reputation der Institution und der Doktoreltern und andere Probleme

Es spielt auch in Deutschland eine immer größere Rolle, an welcher Institution und von welchen Doktoreltern die Promotion betreut wird. Dies ist im Grunde eine Unterwanderung der an persönlicher Leistung orientierten meritokratischen Prinzipien, denn damit profitieren die Promovierenden in ungleicher Weise unverdientermaßen von der Reputation Anderer.

Der Umgang mit Plagiaten und Täuschungen ist wegen der technischen Möglichkeiten ein neues Phänomen und ein eigenes Problem, das ich bisher nicht erlebt habe, das aber eine eigene Untersuchung wert wäre.

Fazit

Unbeschadet aller alten und neuen Probleme auf beiden Seiten werden die Promovierenden bald zu Expert/inn/en und die Doktoreltern zu ihren Begleiter/inne/n. In diesem Prozess gewinnen beide Seiten, und so habe ich die Zusammenarbeit mit den Doktorand/inn/en immer auch als meine Fortbildung begriffen und erlebt.

Literatur

- Bender, Christiane (2012): Eine der schönsten Aufgaben. Freud und Leid einer Doktormutter. In: *Forschung und Lehre*, Nr. 8, S. 626.
- Hauss, Kalle; Gerhard, Anke & Mues, Christopher (2010): Unterschiedliche Promotionsformen, gleiche Probleme? Analysen zur Unterbrechung von Promotionsvorhaben. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32. Jg., Nr. 2, S. 76-95.
- Hartmann, Michael: Die meisten sind reine Karrierepromotionen. In: *FR-Interview*, 19.04.2011.
- Höher, Friederike (2014): *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*, Wiesbaden, Springer Verlag.
- Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (2013): *Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs*. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland, Bielefeld.
- Korff, Svea (2015): *Lost in Structure. Abbruchgedanken von Nachwuchswissenschaftler/innen in der strukturierten Promotion*, Wiesbaden, VS-Verlag.
- Korff, Svea; Roman, Navina (Hrsg., 2013): *Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung*, Wiesbaden, VS-Verlag.
- Kottmann, Andrea & Enders, Jürgen (2011): *Alles Neu? – eine vergleichende Analyse der Doktorandenausbildung in den Graduiertenkollegs der DFG der 1990er Jahre*. In: Wergen, Jutta (Hrsg., 2011): *Forschung und Förderung. Promovierende im Blick der Hochschulen*, Berlin, Lit-Verlag, S. 125-145.
- Maurer, E. (2010): *Fragile Freundschaften. Networking und Gender in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung*, Frankfurt/M, Campus Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2014): *Prüfungen an Hochschulen 2013, Fachserie 11, Reihe 4.2: Bildung und Kultur*, Wiesbaden.
- Technische Universität Dortmund (22.07.2008): *Regeln guter wissenschaftlicher Praxis*.
- Wergen, Jutta (Hg., 2011): *Forschung und Förderung. Promovierende im Blick der Hochschulen*, Berlin, Lit-Verlag.
- Wissenschaftsrat (2002): *Empfehlungen zur Doktorandenausbildung*, Saarbrücken.
- (7) Elisabeth Maurer (2010): *Fragile Freundschaften. Networking und Gender in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung*, Frankfurt/M, Campus Verlag.

Autorin

Prof. a. D. Dr. phil. Sigrid Metz-Göckel, Studium der Soziologie und Psychologie in Mainz, Frankfurt und Gießen. Von 1976 bis 2005 Hochschullehrerin und Leiterin des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Dortmund. Forschungsaufenthalte in Wellesley und Berkeley in den USA, am CNRS in Paris und in Krakau. Mitglied in zahlreichen Kommissionen und Beiräten, wie der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages, der Deutschen Forschungsgemeinschaft, der Bildungscommission von NRW. Veröffentlichungen zur Hochschul-, Frauen- und Geschlechterforschung.
E-Mail: sigrid.metz-goeckel@tu-dortmund.de

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

Die Zukunft der Finanzierung der Doktorandenausbildung

Andrea Kottmann & Brigitte Ecker

Einleitung

In den vergangenen Jahren hat sich die Doktorandenausbildung in Europa stark verändert. In der Nachfolge einer Reihe von Empfehlungen auf europäischer Ebene, wie z. B. die *Salzburg Principles*, die *Salzburg II Recommendations* und die *Principles for Innovative Doctoral Training* lassen sich die folgenden Veränderungen feststellen:

- ein Anstieg der Zahl der Doktoranden
- Institutionalisierung des Doktoratsstudiums als dritter Studienabschnitt,
- gestiegene Verantwortlichkeit der Universitäten für die Doktorandenausbildung (z. B. durch die Errichtung von Graduiertenschulen oder anderen Organisationsstrukturen für die Ausbildung von Doktoranden).

Struktur und Qualität der Ausbildung haben damit definitiv einen Entwicklungsschub erhalten. Die Nachhaltigkeit dieser Entwicklungen ist allerdings auch davon abhängig, in welcher Weise die Finanzierung der Doktorandenausbildung vorgenommen wird. Der jüngste Bericht der Europäischen Kommission zur Umsetzung der Prinzipien innovativer Doktorandenausbildung machte deutlich, dass die Finanzierbarkeit der Ausbildung wesentlich dazu beiträgt, in welchem Ausmaß eine qualitativ hochwertige Ausbildung im größeren Maßstab durchgeführt werden kann.

Vor diesem Hintergrund ist festzustellen, dass gerade die Finanzierung der Doktorandenausbildung heute noch nicht ausreichend geklärt ist. Konkret geht es um die Frage, wie die Ausbildung effizient gestaltet und wie zugleich gute Forschung bzw. eine Integration in das Forschungsumfeld gewährleistet werden kann. Dabei gilt es, Synergien zu nutzen und innovative Ansätze zu verfolgen sowie Doppelstrukturen und Überspezialisierungen zu vermeiden. Ziel dieses Artikels ist es, verschiedene Modelle der Doktorandenfinanzierung durch nationale Forschungsförderungsorganisationen zu vergleichen. In dem Vergleich wurden Förderprogramme aus Deutschland, Österreich, der Schweiz, Norwegen und Finnland einbezogen. Aus diesen Programmen konnten zwei Typen der Finanzierung der Doktorandenausbildung abgeleitet werden: Das *Ausbildungsmodell* und das *Inklusivmodell*. Beide Modelle werden im Folgenden kritisch durchleuchtet, ihre Vor- und Nachteile diskutiert wie auch ihre jeweiligen Herausforderungen aufgezeigt.

Modelle

Bei der Finanzierung der Doktorandenausbildung können drei wesentliche Kostenkomponenten unterschieden werden: erstens die Lohnkosten bzw. die Lebenshaltungskosten für den Doktoranden, zweitens die Kosten für die Ausbildung (darin sind z. B. der Aufwand für Betreuungsgespräche, Kurse oder die Einrichtung von organisatorischen Strukturen für die Ausbildung enthalten), drittens Material- und Forschungskosten sowie Aufwendungen für die Infrastruktur (Kosten für die Nutzung von Laboratorien, Materialien, Forschungsaufenthalte). Die Finanzierung dieser verschiedenen Kosten kann von unterschiedlichen Akteuren getragen werden, d. h. Programme der Forschungsförderungsorganisationen können für alle drei Kostenarten Mittel zur Verfügung stellen, sie können sich aber auch nur auf ausgewählte Komponenten konzentrieren (z. B. auf die Ausbildungskosten). Die Kosten können auch von verschiedenen Akteuren geteilt werden, z. B. können Materialien und Labore von den Hochschulen finanziert werden, während die Forschungsförderungsorganisation für die Lohn- bzw. Lebenshaltungskosten von Doktoranden in Form von Stipendien aufkommen.

In den von uns untersuchten Ländern haben sich für die Finanzierung der Doktorandenausbildung zwei Modelle herauskristallisiert. Zum einen das *„Ausbildungsmodell“*, bei dem die Forschungsförderungsorganisationen Mittel für die Finanzierung der Ausbildungskosten zur Verfügung stellen. Die beiden weiteren Kostenkomponenten werden durch die Universitäten, andere Forschungsförderungsprogramme, Ministerien oder auch durch die Studierenden selbst finanziert (siehe Abbildung). Die Ziele dieses Finanzierungsmodells bestehen darin, das Ausbildungsprogramm für die Doktoranden an den Hochschulen zu ergänzen und dabei Ausbildung jenseits des Standardcurriculums zu ermöglichen und die Ausbildungsqualität zu erhöhen. Die Einrichtung von landesweiten Doktorandenschulen, bei denen Universitäten zusammenarbeiten, bietet dabei vor allem kleineren Fächern mit nur wenigen Doktoranden die Möglichkeit, für eine kritische Masse von Doktoranden spezialisierte Ausbildungsprogramme einzurichten. Damit verfolgen die Ausbildungsmodelle das Ziel, für eine ausreichende Anzahl von Doktoranden unterschiedlicher Disziplinen eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu ermöglichen und diese auch (international) sichtbarer zu machen.

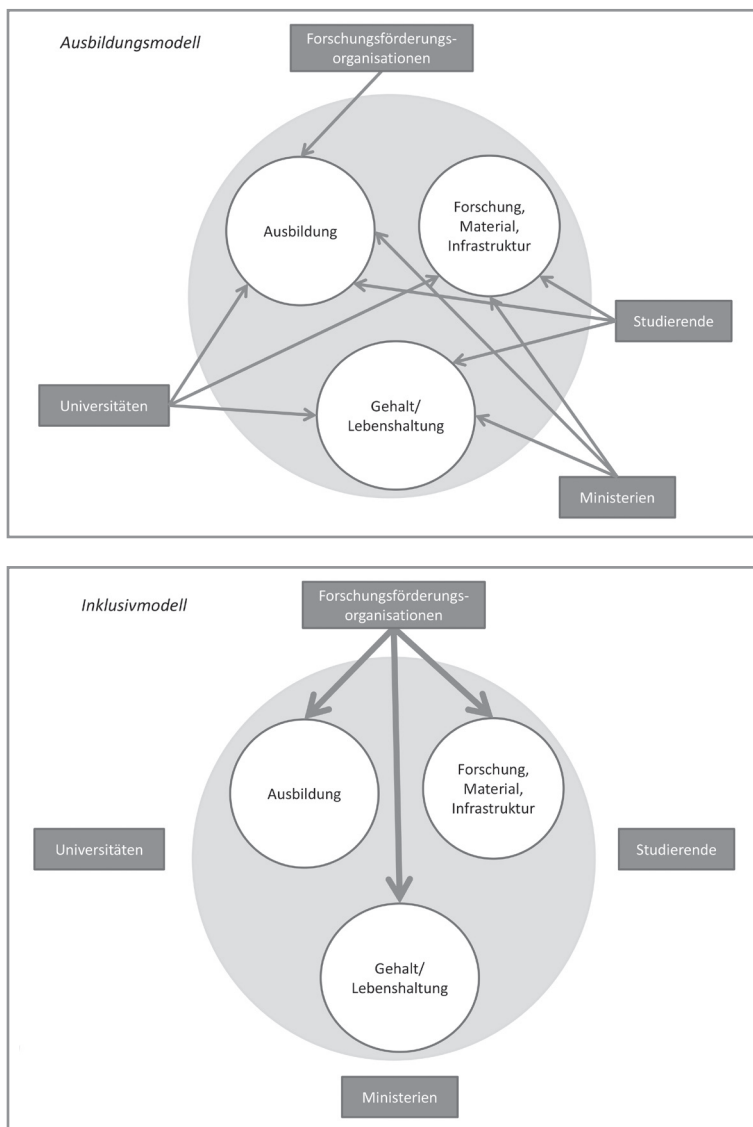


Abbildung: Ausbildungsmodell und Inklusivmodell: Kostenkomponenten und Finanziers

Bei dem zweiten Modell, dem ‚*Inklusivmodell*‘, stellen die Forschungsförderungsorganisationen Mittel für alle drei Kostenkomponenten zur Verfügung. Damit werden kleine bis mittlere, zumeist interdisziplinäre Forschergruppen an Universitäten eingerichtet, die zu einem ausgewählten Thema forschen. Das Ziel des Inklusivmodells ist die Förderung herausragender Nachwuchswissenschaftler, denen im Rahmen der Forschungsgruppe die bestmöglichen Ausbildungsbedingungen geboten werden sollen. Der Zugang zu den Ausbildungsmöglichkeiten, die in diesem Rahmen geboten werden, ist häufig (insbesondere wenn es um die Nutzung von Forschungsinfrastrukturen wie z. B. Labors geht) auf die Studierenden beschränkt, die Teil dieser Forschungsgruppe sind.

Das Ausbildungsmodell in der Praxis

Die Finanzierung der Doktorandenausbildung durch Forschungsförderungsorganisationen im Rahmen des Ausbildungsmodells wird bzw. wurde von For-

schungsförderungsorganisationen in Norwegen, Finnland und in der Schweiz durchgeführt.

In Norwegen und Finnland werden bzw. wurden die Mittel dazu eingesetzt, landesweite Doktorandenschulen einzurichten. So unterstützt das Programm des norwegischen Research Council (Forskringsradet) ‚*Forskingskoler*‘ seit 2009 die Zusammenarbeit der norwegischen Universitäten in der Doktorandenausbildung. Es zielt darauf ab, sogenannte netzwerkbasierte ‚*Research Schools*‘ einzurichten, die dazu dienen, die Doktorandenausbildung an den Hochschulen zu ergänzen, die Qualität zu erhöhen und insbesondere in kleineren Fächern eine kritische Masse (im Sinne von ‚eine ausreichende Anzahl‘) von Doktoranden zu erreichen. Finanziert werden: die Verwaltungskosten, der Aufwand für die Lehrenden im Programm sowie die Reisekosten der Studierenden. Der Umfang und der Zugang der aktuell 15 geförderten nationalen *Forskingskolen* variiert: Während einige *Forskingskolen* eigenständige Programme für ausgewählte Studierende anbieten, bieten andere fachspezifische Ergänzungen zu dem allgemeinen Programm der Universität an und stehen dabei allen interessierten Doktoranden offen. Eine Zwischen-

nevaluierung des Programms machte deutlich, dass die Förderziele zu einem gewissen Grad umgesetzt werden konnten: Neben einer Qualitätsverbesserung trugen die *Forskingskolen* zu einer Erhöhung der Abschlussrate, einer Verkürzung der Studienzeit und einem Ausbau von Netzwerken bei, von denen vor allem kleine und fragmentierte Studienfelder profitierten.

Das finnische Programm ‚*Doctoral Programmes of the Finnish Academy*‘ war in einer ähnlichen Weise aufgestellt, wurde allerdings nach einer eher negativen Evaluation in 2011 eingestellt. Ein wesentlicher Grund dafür war die nur geringe Partizipation der Doktoranden am Angebot.

Das Schweizer ‚*SUK Doktoratsprogramm*‘ (verwaltet durch die Schweizer Rektorenkonferenz bzw. *swissuniversities*) stellt ebenso Mittel für die Finanzierung der Ausbildungskosten zur Verfügung. Dabei steht die Förderung der Einrichtung interinstitutio-

nerer Doktorandenprogramme im Mittelpunkt. Im Zuge dessen erhalten alle Schweizer Universitäten Mittel, die genutzt werden sollen, um Maßnahmen zur Qualitätssteigerung in der Doktorandenausbildung zu entwickeln und umzusetzen. Die Mittelverwendung obliegt den Universitäten mit der Aufgabe, interinstitutionelle Kooperationen zu fördern. Eine erste Befragung der Universitäten zeigte, dass die Mittel in vielfältiger Weise verwendet werden. Neben der Einführung von neuen interinstitutionellen Doktoratsprogrammen wurden auch bereits etablierte Doktoratsprogramme fortgeführt bzw. weiter ausgebaut.

Das Inklusivmodell in der Praxis

Das Inklusivmodell zeichnet sich dadurch aus, dass es alle drei Kostenkomponenten finanziert. Insgesamt sind Inklusivmodelle somit sehr kostenintensiv. In der Regel werden diese Mittel durch die Forschungsförderorganisationen in einem hoch kompetitiven Verfahren vergeben; d. h. eine Gruppe von in der Forschung international ausgewiesenen Wissenschaftlern beantragt bei der Forschungsförderorganisation Mittel für ein größeres, häufig interdisziplinär angelegtes Forschungsvorhaben. Die geförderte Laufzeit variiert dabei: Während die niederländische NWO in ihrem ‚Graduate Programme‘ Projekte mit einer Dauer von vier Jahren fördert, stellt die DFG in dem Programm ‚Graduiertenkollegs‘ Mittel für maximal neun Jahre zur Verfügung; in Österreich beträgt die maximale Laufzeit der ‚FWF-Doktoratskollegs‘ 12 Jahre. Allen Inklusivmodellen gemeinsam ist, dass sie dem Kriterium der ‚Exzellenz‘ (sowohl was das Ausbildungsprogramm als auch was das Forschungsvorhaben betrifft) entsprechen müssen – nicht zuletzt, um die im Vergleich zu anderen Forschungsförderungen hohen Förderbeträge zu legitimieren.

Erfahrungen aus den Niederlanden mit dem NWO Graduate Programme, aus Deutschland mit den DFG-Graduiertenkollegs und aus Österreich mit den FWF-Doktoratskollegs zeigen, dass das Inklusivmodell eine Art Vorreiterrolle in der Doktorandenausbildung in den jeweiligen Ländern in den vergangenen Jahren eingenommen hat. So haben die Programme zum Aufbau von Strukturen an den Hochschulen beigetragen, die eine strukturierte, hoch qualitative Doktorandenausbildung ermöglichen. Gleichzeitig profitieren auch die Doktoranden, denen eine längerfristige Finanzierung und damit soziale Absicherung geboten wird. Die Exklusivität und hohen Kosten dieser Form der Förderung hat allerdings zur Folge, dass nur ausgewählte Lehrende, Forschende und Studierende gefördert und die Strukturen nur selten auf andere Doktorandenausbildungen übertragen werden. Dass mit dem Inklusivmodell auch die Gefahr einer Zielüberfrachtung gegeben sein kann, haben die Pro-Doc-SNF/CRUS Programme in

der Schweiz gezeigt. Mit ihnen sollte neben Spitzenforschung auch die Entwicklung von *best practices* in der Doktorandenausbildung vorangetrieben werden. Neben anderen Ursachen hat auch diese Zielüberfrachtung dazu geführt, dass das Programm in 2011 eingestellt wurde. Gegenwärtig stellt das SUK-Doktoratsprogramm (s. o.) allen Universitäten Mittel für die Verbesserung der Doktorandenausbildung zur Verfügung. Die den Universitäten jeweils zugeteilte Fördersumme besteht dabei aus einer fixen und einer variablen Komponente. Letztere richtet sich nach der Zahl der Doktoratsstudierenden und den vergebenen Abschlüssen.

Diskussion

Beiden Modellen ist gemeinsam, dass sie wesentlich zu einer Qualitätsverbesserung in der Doktorandenausbildung beigetragen haben, allerdings unterscheiden sie sich in ihrer Breitenwirkung deutlich. So ist das *Inklusivmodell*, nicht zuletzt aufgrund der hohen Kosten, nur für jene zugänglich, die sowohl in der Lehre als auch in der Forschung das Exzellenzkriterium erfüllen – das betrifft Lehrende ebenso wie Studierende. Die Folge ist, dass sich durch diese Fokussierung Strukturen für einen ‚elitären‘ Kreis gebildet haben, die oftmals nicht nur eine Doppelstruktur zu bereits vorhandenen Ausbildungswegen an den Universitäten schaffen, sondern deren Effizienz gerade angesichts budgetärer Restriktionen und einer zum Teil steigenden Zahl von Doktoranden zu hinterfragen ist. Evaluationen haben in diesem Zusammenhang deutlich gemacht, dass Spillover-Effekte eher selten sind (Ecker et al. 2014).

Für das Inklusivmodell spricht, dass es zur Profilbildung der Universität beitragen kann. Hat der Förderwerber die Hürden der Antragstellung erfolgreich geschafft, so stehen ihm mittel- bis langfristige ausreichend Mittel für den Aufbau eines international sichtbaren Forschungsfeldes inklusive Nachwuchsförderung zur Verfügung. Allerdings zeigen Erfahrungen in Deutschland und Österreich auch, dass es nur schwer gelingt, die ‚Elite-Gruppen‘ in die Universitätsstruktur zu integrieren, womit nicht nur Spillover-Effekte verhindert werden, sondern auch kaum andere Interessenten davon profitieren können. Ebenso zeigt sich, dass mit zunehmender Komplexität der Berufswelten in Zukunft verstärkt auch eine Differenzierung der Ausbildungswege an den Universitäten einhergehen muss. Schon längst dient die Doktorandenausbildung nicht nur der Ausbildung des akademischen Nachwuchses, sondern ist diese gefordert, sich auch der Wirtschaft gegenüber zu öffnen. Gerade durch das Exzellenzkriterium wird eine solche Öffnung gegenüber anderen, neuen Ausbildungsprofilen allerdings schwer. *Sui generis* ist diese Öffnung disziplinenabhängig. So hat die FWF DK-Evaluation in Österreich gezeigt,

dass sich gerade im Bereich *Life Science* das Ausbildungsprofil der Doktoranden über die Jahre verändert hat und sich diese heute durchaus gegenüber der Praxis / der Wirtschaft geöffnet haben.

Das *Ausbildungsmodell* in der Doktorandenfinanzierung bietet dagegen den Vorteil, spezifische Ausbildungsprogramme auch für kleine und fragmentierte Fächer zu ermöglichen. Mit den Mitteln werden die Universitäten zudem in die Lage versetzt, neue innovative Formen der Doktorandenausbildung zu entwickeln bzw. vorhandene Strukturen auszubauen. Damit wird es möglich, eine höhere Anzahl von Doktoranden zu erreichen. Allerdings muss hier auch beachtet werden, dass der Druck zur Zusammenarbeit es für Universitäten mit kleinen und fragmentierten Fächer eher schwierig macht, ihre Profilbildung in diesen Bereichen voranzutreiben. Ein weiteres Problem ist, dass mit diesem Modell die Finanzierung der Doktoranden sowie der Forschungskosten nicht gesichert wird. Ausbildungsmodelle für die Finanzierung sollten daher auch durch entsprechende andere Forschungsförderungs- und Stipendienprogramme ergänzt werden. Hierzu zählt die Projektförderung (insbesondere die Finanzierung von Stellen in Forschungsprojekten) ebenso wie verschiedene Instrumente der Nachwuchsförderung, wie z. B. Mobilitätsbeiträge.

Literatur

- Academy of Finland (2011): Towards Quality, Transparency and Predictability in Doctoral Training, The Graduate School Working Group's Suggestions for Doctoral Training Development.
- CRUS (2013): Doktoratsprogramme, Reporting der Univer-

sitäten: Zusammenfassung Mittel 2012.

- DFG (2012): Monitoring des Förderprogramms Graduiertenkollegs, Bericht 2011, Bonn, http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik/programm_evaluation/bericht_dfg_monitoring_grk_2011.pdf.
- Ecker, B.; Kottmann, A.; Meyer, S. & Brandl, M.-B. (2014): Evaluation of the FWF Doctoral Programme (DK Programme), study on behalf of the Austrian Science Fund, Vienna.
- European Commission (2011): Principles for Innovative Doctoral Training, http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Principles_for_Innovative_Doctoral_Training.pdf.
- Ministry of Education and Culture Finland (2013): Evaluation of the Academy of Finland, Helsinki, <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm14.pdf?lang=fi>.
- NWO (2013): Evaluatie NWO Graduate Programme 2009-2010, Den Haag, <http://www.nwo.nl/documents/nwo/graduate-programme---evaluatie-rapport-2013>.
- Research Council of Norway (2013): Mid-term Evaluation of Five National Research Schools, Oslo, <http://www.forskningssradet.no/prognett-forsknerskoler/Homepage/1224066964105>.

Autorinnen

- Andrea Kottmann, Dipl.-Soz.-Wiss., University of Twente, Center for Higher Education Policies Studies (CHEPS), Hochschulforschung
E-Mail: a.kottmann@utwente.nl
- Dr. Brigitte Ecker, Institut für Höhere Studien (IHS) Wien, Ökonomie und Finanzierung, Hochschulforschung
E-Mail: brigitte.ecker@ihs.ac.at



McTeachie's Teaching Tips

Unter der Rubrik *McTeachie's Teaching Tips* stellt das Team Hochschuldidaktik in regelmäßigen Abständen Anregungen, Hilfestellungen und Kurzinfos rund um das Thema Lehre zum Download zur Verfügung.

2015 sind folgende Teaching Tips erschienen:

- Diversity in der Hochschullehre (Stand: Mai 2015)
- Mobile Learning (Stand: April 2015)
- Das Lehrportfolio (Stand: März 2015)
- Studierende beim Schreiben beraten und anleiten (Stand: Februar 2015)
- Moderieren (Stand: Januar 2015)

In den kommenden Monaten werden wir Ihnen Informationen zu weiteren Themen zur Verfügung stellen. Alle *McTeachie's Teaching Tips* finden Sie auf unserer Homepage unter www.zhb.tu-dortmund.de/hd/mcteachies-teaching-tips/ oder in unserem Newsletter, den Sie unter www.zhb.tu-dortmund.de/hd/newsletter/ abonnieren können.

Raue See und neblige Horizonte: Die Promotion in der Hochschuldidaktik

Timo van Treeck

Forschung in der Hochschuldidaktik hat es nicht leicht: Promovierende und Betreuende haben gleich mehrere Herausforderungen zu meistern. Es finden sich aber auch Lösungsansätze und Unterstützungsangebote.

1. Zwischen Forschung und Service

Die mittlerweile vielerorts vorzufindende institutionelle Verortung der Hochschuldidaktik außerhalb von Forschungseinrichtungen und Förderprogrammen ohne Forschungsauftrag (z. B. Qualitätspakt Lehre) begünstigen eine eher serviceorientierte Ausrichtung hochschuldidaktischer Tätigkeiten. Hierzu passt die Empfehlung des Wissenschaftsrats mit dem Tenor, Hochschuldidaktik als Service zu verstehen und diesen von Forschungsaufgaben zu trennen (2008, S. 69). Demgegenüber steht die Betonung der Notwendigkeit hochschuldidaktischer Forschung.

2. Argumente für die Forschung

Mit Blick auf das hochschuldidaktische Feld gibt es zahlreiche Argumente dafür, wie elementar Forschung für eine Hochschuldidaktik ist, die sich versteht als

- a) „wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen [...] Hochschuldidaktik treibt Forschung, aber prinzipiell in praktischer Absicht“ (Huber 1983, S. 116),
- b) Motor für Hochschulentwicklung, der Verbindungen zwischen Lehr- und Lernprozessen, Curriculumentwicklung, Tutorenqualifizierung und Personalentwicklung braucht, um das System Hochschule als Ganzes in den Blick zu nehmen (vgl. Wildt 2006),
- c) Tätigkeitsfeld, hinter dem Bildung durch Wissenschaft als „regulative Idee“ steht (Reinmann 2013, S. 2).

Wie also dürfte dabei Forschung fehlen⁽¹⁾?

3. Promotion in der Hochschuldidaktik – oder im Fach?

Sowohl das wissenschaftliche Feld der Hochschuldidaktik, als auch die in ihm tätigen Akteure stammen aus verschiedenen Bezugswissenschaften (vgl. Kröber und Szczyrba 2011). Neben Feldern wie der Soziologie, der Ethnologie oder den Wirt-

schaftswissenschaften führt Tremp die Bildungsforschung als „zentrale Referenzdisziplin dieses multidisziplinären Gebietes“ an (2009, S. 212). Eine hochschuldidaktische Promotion findet meist in solchen Bezugswissenschaften statt.

Für Promovierende gilt es, eine für das promovierende Fach ggf. ungewohnte Forschungs- und Praxislandschaft zu erschließen oder neu zu gestalten. Dies wird notwendig, da hochschuldidaktische Themen über einen rein fachlichen Blick hinausgehen können. Dies ermöglicht erhebliche Potentiale, Fachgrenzen zu erweitern oder aus anderen Perspektiven zu betrachten: wissenschaftstheoretisch gesehen ist das ein enormer Gewinn! Verbunden hiermit können Herausforderungen für die Betreuung der Promotion sein, die in einem Spagat zwischen Fach und Hochschuldidaktik Ansprüche beider Bereiche in Einklang bringen muss.

4. Forschungsmethoden

Da es „forschungsmethodisch keine einheitlichen Standards für Qualifikationsarbeiten in der Hochschuldidaktik gibt, [müssen] Nachwuchswissenschaftler/innen sich diese mit den eigenen Betreuer/inne/n selbst erarbeiten und sich ggf. die nötigen forschungsmethodischen Fähigkeiten aneignen. Chancen, die die Erschließung eines neuen Themas für eine Wissenschaft bietet, stehen insbesondere Risiken auf individueller Ebene des Nachwuchses gegenüber: Wie soll/kann man sich in einem nicht als Fach geprägten Feld positionieren?“ (van Treeck, Schöler, Kordts-Freudinger 2015, S. 136).

Zwar haben sich in der Hochschuldidaktik verschiedene Konzepte zur Anwendungsforschung wie Aktionsforschung (vgl. Haag, Krüger, Schwärzel, Wildt 1972), Design-Based Research (vgl. Reinmann 2015), innerinstitutionelle Hochschulforschung (Auferkorte-Michaelis 2005) oder Scholarship of Academic Development (Eggins und Macdonald 2003) entwickelt. Sie sind in der Wissenschaftslandschaft allerdings unterschiedlich stark anerkannt. Experimentelle Grundlagenforschung hingegen kann wiederum Nachteile hinsichtlich der Verbindung von Service-Tätigkeiten, Hochschulentwicklung und Forschung haben. Für eine Promotion kann dies bedeuten, methodische Entscheidungen auch nach der Frage fällen zu müssen, wie sie an eher fachlich geprägte Erwartungen anschlussfähig sind.

(1) Für die Bedeutung von Forschung als Teil des hochschuldidaktischen Feldes vgl. auch Tremp 2009, Webler 2002, Wildt 2013.

5. Forschungslandschaft und Unterstützungsmöglichkeiten

Verschiedene Autorinnen und Autoren verorten die Hochschuldidaktik unterschiedlich in Bezug zu Hochschulforschung, Mediendidaktik und Bildungsforschung (vgl. Kehm 2010, Merkt 2014). Ein Überblick erleichtert hier die Positionierung der Promotion (zur Forschungslandschaft der Hochschuldidaktik siehe z. B. Jahnke und Wildt 2011, S. 11f.; Tremp 2009, S. 212ff.; Schaper 2014; Merkt 2014).

6. Austausch und Vernetzung

Austausch und Vernetzung unterstützt zum einen das Promovierenden-Netzwerk der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd). Das Netzwerk „will Nachwuchswissenschaftler/innen im Bereich Hochschuldidaktik ansprechen und eine Plattform zur Vernetzung, zur Information und natürlich zum Austausch bieten“ (<http://www.dghd.de/promovierenden-netzwerk.html>). Auf Initiative des Netzwerks werden außerdem Workshops zu Fragen rund um die Promotion in der Hochschuldidaktik veranstaltet.

Auf den Jahrestagungen von Fachgesellschaften⁽²⁾ existieren meist spezielle Promovierendenforen. Mit dem ‚Jungen Forum Medien und Hochschulentwicklung‘ versammelt ein Tagungsformat „Researchers und Professionals“ aus dem verschiedene Tätigkeitsbereiche und Fachgesellschaften übergreifenden Feld (zu einer Übersicht von Tagungen siehe auch van Treeck, Schöler, Kordts-Freudinger 2015, S. 143f.). Zusätzlich finden sich als Unterstützungsangebote etwa ein Mentor/inn/enprogramm⁽³⁾ oder eine geschlossene Facebookgruppe für Promovierende im Bereich Medienpädagogik⁽⁴⁾.

Eine Arbeitsgruppe der Forschungskommission der dghd beschäftigt sich außerdem mit der Frage, wie angehende Promovierende eine hochschuldidaktische Betreuung finden können und wie Lehrende, die sich nicht als Hochschuldidaktiker bezeichnen, Promovierende in diesem Feld gut begleiten können.

Die Hochschuldidaktik bearbeitet außerdem selbst Themen wie die Begleitung strukturierter Promotionsprogramme, das Coaching von Promovierenden (vgl. Hebecker und Szczyrba 2009) oder auch die Schreibberatung. Hier dürfte es Interessierten leicht fallen, Anschluss an eine Hochschuldidaktik zu finden, der bewusst ist – und die ihre Verantwortung dazu ernst nimmt – dass die Promotion „ein komplexer kognitiver und emotionaler Prozess ist,

(2) Eine Liste dieser Fachgesellschaften finden Sie am Ende des Artikels.

(3) <http://www.gfhf.net/aktivitaeten/gfhf-mentoringprogramm/>

(4) <https://www.facebook.com/groups/medipaed/>

der zudem als sozialer Prozess in Beziehungen verläuft“ (Szczyrba, Wildt, Wildt 2006, S. 118).

7. Niedrigschwellig einsteigen

Vorteil des Feldes ist auch, dass ein niedrigschwelliger, z.T. informeller Einstieg durch Netzwerke und Austauschgelegenheiten möglich ist (vgl. van Treeck, Schöler, Kordts-Freudinger 2015, S. 149ff.). So können erste Einblicke in Diskurse sowie hochschuldidaktische Handlungs- und Forschungsfelder mittlerweile gut im Internet gewonnen werden: einerseits über die Webseiten und Aktivitäten der Fachgesellschaften, andererseits über Open Access Publikationen und Reflexionen (z. B. Blogs) von im Bereich tätigen Personen. Beispiele hierfür sind:⁽⁵⁾

Open-Access-Publikationen:

- www.zfhe.at als referiertes Online-Journal für wissenschaftliche Beiträge mit praktischer Relevanz zu aktuellen Fragen der Hochschulentwicklung
- <http://www.hochschullehre.org/> als wissenschaftliches Open-Access-Format für Lehren und Lernen an Hochschulen
- <http://www.bzh.bayern.de/115/> Beiträge zur Hochschulforschung
- <http://www.gmw-online.de/publikationen/buchreihe/> Tagungsbände der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft

Auch bloggende Hochschuldidaktiker/innen und öffentliche Wissenschaftler/innen bieten Einblicke:

- Sandra Hofhues: <http://www.sandrahofhues.de/>
- Gabi Reinmann: <http://gabi-reinmann.de/>
- Sandra Schön: <https://sansch.wordpress.com/>
- Christian Spannagel: <https://cspannagel.wordpress.com/>
- Oliver Tacke: <http://www.olivertacke.de/>
- Jutta Wergen: <http://blog.coachingzonen.de/>

8. Nur ein Anfang...

Es gibt noch viel zu tun, um Erkenntnisse für die Aufgaben der Hochschuldidaktik zu gewinnen und den Nachwuchs hierbei und bei der Nutzbarmachung dieser Erkenntnisse zu unterstützen. Denn „Programme von Förderorganisationen, die Förderlinie des BMBF zur Hochschulforschung, auch steigende Promotionszahlen bieten Lichtblicke, reichen aber nicht zur Deckung des Nachholbedarfs“ (Wildt 2013, S. 44)⁽⁶⁾.

Also auf die Schiffe, zu neuen, nebligen Horizonten...

(5) Editier- und erweiterbare Übersicht: <https://de.wikiversity.org/wiki/Benutzer:Timovt/HDLit>

(6) Johannes-Wildt-Nachwuchspreis für hochschuldidaktische Forschung <http://www.dghd.de/nachwuchspreis-hochschuldidaktische-forschung.html> oder Ulrich-Teichler-Preis <http://www.gfhf.net/nachwuchspreise/> sollen Nachwuchsforschung weiter sichtbar machen.

Fachgesellschaften

Als wichtige Fachgesellschaften wären folgende zu nennen:

- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP), Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung, URL: <http://www.bdp-afw.de/verband/index.shtml> [22.7.2015]
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), URL: <http://www.dgfe.de/> [22.7.2015]
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), URL: <http://www.dghd.de/> [22.7.2015]
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (dgeval), URL: <http://www.degeval.de/> [22.7.2015]
- Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf), URL: <http://www.gfhf.net/> [22.7.2015]
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, URL: <https://dgwf.net/> [23.7.2015]
- Gesellschaft für Informatik, Fachgruppe eLearning (GI), URL: <http://fg-elearning.gi.de/> [22.7.2015]
- Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW), URL: <http://www.gmw-online.de/> [22.7.2015]

Literatur

- Auferkorte-Michaelis, N. (2005): Hochschule im Blick. Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität. Münster: Lit-Verlag.
- Eggins, H. & Macdonald, R. (Hrsg.) (2003): The Scholarship of Academic Development. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Haag, F.; Krüger, H.; Schwärzel, W. & Wildt, J. (Hrsg.) (1972): Aktionsforschung – Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München.
- Hebecker, E. & Szczyrba, B. (2009): Promotionscoaching. Von einer Privatangelegenheit zum institutionellen Support. In: Organisationsberatung Supervision Coaching OSC 2/09, 16. Jahrgang, S. 183-192.
- Huber, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Ebd. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart, Klett-Cotta, S. 114-138. URL: <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=1781566&fileId=2313344> [21.6.2015].
- Jahnke, I. & Wildt, J. (2011): Editorial: Hochschuldidaktische Hochschulforschung – fachbezogen und fachübergreifend?! In: Ebd. (Hrsg.): Fachbezogene und fachbergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 9-18.
- Kröber, E. & Szczyrba, B. (2011): Zwischen disziplinärer Herkunft und hochschuldidaktischer Identität – auf dem Weg zu professionellen Standards in der Hochschuldidaktik. In: Jahnke, I. & Wildt, J. (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 69-79.
- Kehm, B. M. (2010): Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. In: Journal Hochschuldidaktik, 21 (1), S. 8-11. URL: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2010_1/2010_1_Kehm.pdf [28.6.2015].
- Merkt, M. (2014): Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. In: Die Hochschule, 2014 (1), S. 92-105. URL: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t2216.pdf> [28.6.2015].

- Reinmann, G. (2013): Forschendes Lernen oder Bildung durch Wissenschaft. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Kern universitärer Lehre. Redemanuskript. URL: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/10/Vortrag_Okt13_ZU.pdf [23.6.2015].
- Reinmann, G. (2015): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. URL: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf [28.6.2015].
- Schaper, N. (2014): Forschung in der Hochschulbildung. In: Benz, W. & Kohler, J. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe. Griffmarke D 2.4-1.
- Szczyrba, B.; Wildt, B. & Wildt, J. (2006): Promotionscoaching – Eine hochschuldidaktische Weiterbildung in einem neuen Beratungsformat. In: Wildt, J.; Szczyrba, B. & Wildt, B. (Hrsg.): Consulting. Coaching. Supervision. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 117-129.
- Tremp, P. (2009): Hochschuldidaktische Forschungen – Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In: Schneider, R.; Welbers, U.; Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 206-219.
- van Treeck, T.; Schöler, S. & Kordts-Freudinger, R. (2015): Nachwuchsförderung in der Hochschuldidaktik. In: Berendt, B.; Fleischmann, A.; Schaper, N.; Szczyrba, B. & Wildt, J.: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke L 2.12.
- Webler, W.-D. (2002): Forschungsfelder der Hochschuldidaktik. Strukturierung und Aufschließung des wissenschaftlichen Gegenstandes. Bielefeld.
- Wildt, J. (2006): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Berendt, B.; Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke A 1.1.
- Wildt, J. (2013): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: Bertelsmann 2013, S. 27-57. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8574/pdf/Wildt_2013_Entwicklung_und_Potentiale_der_Hochschuldidaktik.pdf [22.6.2015].
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. URL: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Qualitaetsverbesserung_Lehre.pdf [21.6.2015].

Autor

Timo van Treeck, M.A., TH Köln Technology, Arts, Sciences, Kompetenzteam Hochschuldidaktik, Mitglied der Forschungskommission der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) und des Netzwerks Wissenschaftscoaching.

Kontakt:

E-Mail: timo.treeck@th-koeln.de; Twitter: @timovt

„Absicherung gibt es überhaupt keine, man kann nur hoffen...“

Über den Umgang mit Unsicherheiten im Kontext der Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen junger Lebenswissenschaftler/innen

Lisa Sigl

Problemaufriss & Fragestellung

Phänomenen wie dem „akademischen Prekariat“ (Friedmann 2010) oder „freiwilliger Selbstausbeutung“ von Hochqualifizierten (Moosbrugger 2008) wird sowohl medial als auch in der wissenschaftlichen Debatte zunehmend Beachtung geschenkt. Viele sehen sie im Zusammenhang mit der neoliberalen Reorganisierung akademischer Forschung nach New Public Management-Prinzipien (z. B. Lave/Mirowski/Randalls 2010) und der damit einhergehenden stärkeren Orientierung an kompetitiver Projektförderung.

Die Projektform wird dabei ambivalent beurteilt, da sie einerseits verspricht, Forschung effizienter zu gestalten, dabei aber zwei an sich unvereinbare Ansprüche hat: Planbarkeit und Flexibilität (Besio 2009). Eine „Paradoxie der Projektform“ liegt bei Forschungsarbeiten auf der Hand, die sich ja gerade durch Unvorhersehbarkeit in der Erforschung des Unbekannten auszeichnen (Torka 2006).

Für den/die individuelle/n Forscher/in liegt die Herausforderung dann darin, die Unplanbarkeit der Forschung mit der Planung der eigenen Erwerbs- und Karrierebiografie zu koordinieren. Die Herausforderung wird in Feldern mit hohem Unsicherheitsgrad in den Forschungsprozessen (= epistemische Unsicherheiten) noch größer. So ist es, in den Worten einer jungen Forscherin, in den Lebenswissenschaften etwa

der Normalfall, dass nicht alles gleich geht. Und oft einmal muss man sehr, sehr viele Umwege machen bis man zu irgendeinem Ergebnis kommt, das man eigentlich nicht vorhergesehen hat. (f1)⁽¹⁾

Die epistemische Unsicherheit ist in der Arbeit mit lebendem, unberechenbarem Material besonders hoch: die Unsicherheit liegt oft darin, nicht zu wissen, worin die Unsicherheit liegt (vgl. Krohn/Krücken 1993).

Die hier vorgestellte Studie geht den Fragen nach, (1) wie junge Forscher/innen Unsicherheiten erleben („Unsicherheiten“ meint hier das breite Spektrum von epistemischen Unsicherheiten bis hin zu

(1) Die wörtlichen Zitate stammen aus Interviews und Fokusgruppen (Sigl 2012; f=female, m=male, FG=Fokusgruppe).

Unsicherheit in Bezug auf die eigene Karriere und soziale Absicherung) und (2) wie junge Forscher/innen mit Unsicherheitserfahrungen umgehen. Dieser Text fokussiert die zweite Frage und reflektiert, wie der Umgang mit Unsicherheitserfahrungen zu Transformationsprozessen akademischer Forschungskulturen beitragen kann.

Damit trägt die Studie zu Kerndebatten der Hochschul- und Wissenschaftsforschung über die Governance von akademischer Forschung bei. Versteht man „Governance“ als spezifische Konstellationen von Macht (Jordan/Wurzel/Zito 2005), adressiert die Studie vor allem den Teilaspekt der akademischen „Self-Governance“ (De Boer/Enders/Schimank 2007). Theoretisch gewandt soll zur Klärung der Frage beigetragen werden, wie epistemische Spezifika des Forschungsfeldes und soziale Faktoren (z. B. Forschungsförderung) in der Governance akademischer Forschung zusammenwirken; wie also konkrete Forschungspraxen von Wissenschaft und Gesellschaft ko-produziert werden (vgl. „co-production“, Jasanoff 2004).

Studie und Methoden

Die Studie geht aus drei Forschungsprojekten zur Veränderung akademischer Forschungskulturen am Institut für Wissenschaftsforschung der Universität Wien hervor (KNOWING GOLD II, MURL)⁽²⁾ und basiert empirisch auf einer systematischen Triangulation von Perspektiven und Methoden (Flick 2008, S. 55). Den Kern bilden 14 biografische Interviews (ca. 2-3 h) mit jungen Lebenswissenschaftler/innen (PhD-Studierende, Postdocs) sowie vier Fokusgruppendifkussionen und gezielte Beobachtungen in Labors. Unterstützend wurden quantitative Fragebögen (zu Karriereverlauf, Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben und Zufriedenheit mit der Arbeitssituation) ausgewertet. Die Anstellungsverhältnisse der Forscher/innen waren sowohl von befristeten Projektverträgen (bis zu 80 % über Drittmittel beschäftigt mit Vertragszeiten von einigen Monaten bis max. vier Jahren) als auch von der Zunahme von Teilzeitanstellungen, einhergehend mit der sog.

(2) Knowledge, Institutions and Gender (KNOWING) 2006-8 PI: U. Felt, Coll.: V. Wöhrer, L. Sigl (EC/FP6); Re-Thinking biosciences as culture and practice (GOLD II, 2006-07) Project leader: Ulrike Felt, Collaborators: Maximilian Fochler, Lisa Sigl (BMBWK), Manouvering Uncertain Research Landscapes (MURL) 2009-11, L. Sigl (ÖAW).

Kettenvertragsregel, geprägt. Letztere wird an den meisten österreichischen Universitäten als Verbot unbefristeter Verträge ausgelegt. Die Erwartung vieler Forscher/innen war daher, nach spätestens acht Jahren an eine andere Universität wechseln zu müssen oder die akademische Laufbahn zu verlassen. Trotz dieser relativ unsicheren Karriereperspektive war für einen Großteil der Interviewten die akademische Karriere das primäre berufliche Ziel.

Die Erfahrung existenzieller Unsicherheit

Unsicherheitserfahrungen sind individuell verschieden (z. B. abhängig von Umweltbedingungen oder der eigenen Risikotoleranz). Wenn junge Forscher/innen über Unsicherheiten in ihrem Arbeitsumfeld sprechen, ist ihnen aber gemein, dass sie Unsicherheiten nicht nur als „enervierend“ (m2) und „stressig“ (m4) erfahren, sondern auch stärkere Ausdrücke wie „Panik“ (f4) oder „Angst“ (FG) verwenden. Diese existenzielle Erfahrung ist analytisch auf die spezifische Verknüpfung von epistemischen und sozialen Unsicherheiten rückführbar.

Das „Projekt“ als Form der Forschungsförderung stellt eine strukturelle Verknüpfung zwischen beiden her: Für die weitere Projektförderung gilt der messbare Output (z. B. Publikationen) vorhergehender Projekte als Voraussetzung. Die weitere Beschäftigung und soziale Absicherung der Forscher/innen wird damit theoretisch vom Erfolg des unsicheren Forschungsprozesses abhängig.

Dadurch werden epistemische Unsicherheiten schnell generalisiert, als existenzielle Sorge oder Unruhe („anxiety“), erfahren bzw. als Risiko für die individuelle akademische Karriere und soziale Absicherung. Die Erfahrung eines „existenziellen Risikos“ wird hier ko-produziert von epistemischen und sozialen (Umwelt-)Faktoren (Projektförderung) und charakterisiert eine spezifische Form von Prekariisierung in den Lebenswissenschaften.⁽³⁾

Der Umgang mit Unsicherheiten

Die Erfahrung von Unsicherheiten als individuelles Risiko verändert auch den Charakter der Formen (Modi) des Umgangs mit Unsicherheiten (vgl. „modes of ordering“ Law 1994). Über das Erzielen guter Forschungsergebnisse hinaus geht es vor allem um messbaren Output zur Sicherung der eigenen sozialen Absicherung und Karriere. Das Ziel ist fast immer, zu verhindern, dass epistemische Unsicherheiten zu einem sozialen Risiko werden.

In den Narrationen der Forscher/innen waren vier Modi des Umgangs mit Unsicherheiten dominant, die im Folgenden beschrieben werden. Sie unterscheiden sich im Hinblick auf die soziale Basis,

(3) Für genauere Ausführungen zum Charakter der Unsicherheitserfahrungen siehe Sigl 2012.

die damit oft verbundene hierarchische Verteilung von Ressourcen (Zeit, Fördermittel und Erfahrung) sowie das Ausmaß ihrer Sichtbarkeit oder Formalität (siehe Abbildung 1). Die vorgestellten Modi sind analytische Kategorien und werden in der Praxis meist parallel angewandt.

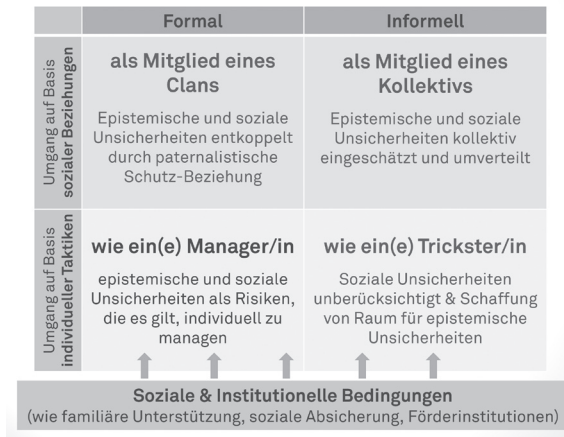


Abbildung 1: Modi des Umgangs mit Unsicherheiten

Der von jungen Forscher/innen als am dominantesten erzählte Modus ist der des Umgangs als Teil des wissenschaftlichen Clans, hier definiert als eine Gruppe, die sich um ein Gründungsmitglied formiert und durch eine klare hierarchische Struktur charakterisiert ist. Der/die Gruppenleiter/in (in diesem Kontext meist Laborleiter/in) verfügt zum einen über die Fördermittel, um Verträge bei Bedarf zu verlängern (und damit Zeit umzuverteilen). Zum anderen verfügt er/sie auch über die nötige Erfahrung in der Betreuung von jungen Forscher/innen, eben jener Situation vorzubeugen, dass ein unsicherheitsintensives Experiment zum sozialen Risiko wird. Ein Postdoc beschreibt das wie folgt:

Absicherung gibt es überhaupt keine, man kann nur hoffen, dass, sollten die Experimente nicht so erfolgreich sein... dass einen da der entsprechende Betreuer... trotzdem gewähren lässt. (m4.2)

Vor allem PhD-Studierende betonen, wie sehr ihr Erfolg davon abhängt, dass die Betreuungsperson ihnen Forschungsaufgaben zuteilt, die innerhalb der Dissertationsphase bearbeitbar sind. Aus ihrer Perspektive ist es entscheidend, eine verantwortungsvolle Betreuungsperson zu wählen und eine gute Arbeitsbeziehung – und damit den Zugang zu Zeit, Fördermitteln und Erfahrung – zu erhalten.

Eine weitere Form des Umgangs mit Unsicherheiten ist der Manager-Modus. Hier wird versucht, die potentiellen Risiken experimenteller Projekte abzuschätzen und das eigene Umfeld so zu koordinieren, dass letztere nicht zum sozialen Risiko werden, etwa indem rechtzeitig vor Projektende mehrere

Projekte beantragt werden, um eine Kontinuität der Forschung und der Anstellungsverhältnisse sicherzustellen. Ein Postdoc spricht von einer Overhead-Time von 1½ Jahren:

Man muss immer schon eineinhalb Jahre vorher denken, wenn das eine Projekt dann ausläuft, was kommt als nächstes? Also nicht nur denken, sondern schon schreiben. (m4)

Solchermaßen manageriale Fähigkeiten werden von Forscher/innen als nur mit der Zeit erwerbbar beschrieben. In der Praxis werden dann häufig Projekte mit höheren und solche mit geringer eingeschätzten Risikofaktoren gemischt, um mit relativ hoher Sicherheit einen messbaren Output (fast immer Publikationen) zu erreichen. Häufig werden in diesem Modus alle mobilisierbaren individuellen (v. a. Zeit-) Ressourcen mobilisiert (z. B. in Mehrarbeit), um den Output zu maximieren und wissenschaftlich wettbewerbsfähig zu bleiben.

Der dritte Modus, von dem junge Forscher/innen erzählen, ist jener als Teil eines (Labor-)Kollektivs. Hier unterstützen sich Labormitglieder, indem gegenseitig Erfahrungswissen zur Verfügung gestellt wird. Dadurch können „riskante“ Situationen vielfach vermieden werden. Dieser Modus findet sich relativ unsichtbar im alltäglichen Austausch im Labor, aber auch semi-institutionalisiert in Labormeetings durch gegenseitiges Feedback zu Forschungsprojekten.

Der vierte Modus ist – anders als die anderen – weniger an der Produktion messbaren Outputs für die eigene Karriere ausgerichtet und kennt daher auch die Umdeutung von Unsicherheiten als „Risiko“ nicht: der Trickster-Modus des Umgangs mit Unsicherheiten ist vielmehr durch das Ablehnen ebenjener Deutung charakterisiert. Vielmehr werden – auch durch Umgehen und „Austricksen“ formaler Vorgaben (etwa zur Widmung von Fördermitteln) Räume geschaffen, in denen unsicherheitsintensive Forschung stattfinden kann, ohne von Überlegungen sozialer Absicherung beschränkt zu werden. In den Worten eines Postdocs ausgedrückt klingt das so:

Dann gibt es noch ein paar so Nebenprojekte, wo man macht, was man nicht absehen kann. (m1.2)

Vielfach gilt die Ansicht, dass „gute“ Forschung viel eher in so geschaffenen Nischen bewerkstelligt werden kann als in formal gegebenen Rahmenbedingungen.

Wie der Umgang mit Unsicherheiten Forschungskulturen verändern kann

Individuelle Forscher/innen sind nie nur einem

Modus des Umgangs mit Unsicherheiten zuzuordnen. Vielmehr repräsentieren die Modi ein Repertoire, das parallel genutzt wird und deren Balance untereinander sich dynamisch mit den Umweltbedingungen zu verändern scheint. Während etwa zu Vertragsbeginn noch der kollektive und Trickster-Modus prominent ist, werden der Clan-Modus und der Manager-Modus zu Vertragsende hin dominant.

Es scheint also, dass je kürzer die Verträge und je unsicherer die berufliche Perspektive sind, die individuelle Abhängigkeit von Laborleiter/innen und den eigenen managerialen Fähigkeiten umso stärker steigt. In den Narrationen der Forscher/innen wurde deutlich, dass dies den kollektiven Modus des Umgangs unter Zeitdruck bringen kann (etwa indem Labormeetings für gegenseitiges Feedback seltener abgehalten werden).

Diese soziale Dynamik birgt das Risiko, dass kollektive Arbeit tendenziell an den Rand akademischer Forschungskulturen gedrängt und verlernt wird. Auch scheint ein hoher Unsicherheitsgrad die Aufmerksamkeit von der Forschung selbst auf das individuelle Karrieremanagement verschieben zu können. Ein Postdoc formulierte das wie folgt:

Es ist... sehr schwierig zu planen... ich hätt einfach sehr gern das Gefühl, dass man mehr als drei oder fünf Jahre Zeit hat... dann könnten wir uns mehr um die wissenschaftliche Planung kümmern... aber so wie es momentan ist, planen wir hauptsächlich unsere eigene Zukunft. (m1)

In den Narrationen wird deutlich, dass die starke Orientierung auf die eigene Karriereperspektive dazu tendiert, stärker planbare Forschungsperspektiven zu bevorzugen und damit auch relativ sicher zu messbarem Output zu gelangen („low hanging fruits“ zu ernten, m4). Neben den sozialen lösen die Unsicherheitserfahrungen also auch epistemische Dynamiken aus (z. B. indem sie Prioritäten in der Forschung verschieben).

Schlussbemerkung

Diese Studie ist auch ein Beispiel dafür, dass an empirischen Untersuchungen oft am interessantesten ist, was man **nicht** findet. Was Forscher/innen nämlich in ihren Narrationen systematisch auslassen (bzw. nur deren Abwesenheit erzählen), sind institutionalisierte Formen des Umgangs mit Unsicherheiten (bzw. der Schaffung von Sicherheit), die vor existenziellen Unsicherheitserfahrungen schützen sollen: etwa der Absicherung durch Kollektiv-(Tarif-)verträge, Vertretung durch Betriebs-(Personal-)räte, Gewerkschaften oder z. B. auch punktuelle, Sicherheit stiftende Regelungen (wie das Recht auf Rückkehr nach einer Karenzzeit). Diese Formen des Umgangs mit Unsicherheiten

scheinen hier nicht relevant, weil sie durch die Praxis befristeter Verträge unterwandert werden.

Aus dieser Perspektive ist die Projektförmigkeit von Forschung auch ein Weg, den Umgang mit Unsicherheiten von der institutionellen Ebene (z. B. rechtlicher Regelungen oder einer Forschungseinrichtung) an das Individuum zu delegieren.

Das Erlernen des Umgangs mit Unsicherheiten wird so zu einem Teil dessen, was es bedeutet, eine akademische Laufbahn einzuschlagen. Unbeabsichtigte – und paradoxerweise nicht gerade effizienzsteigernde – Nebeneffekte von Projektförderung könnten sein, dass Forscher/innen einen höheren Anteil ihrer Zeit auf Überlegungen zum Umgang mit individuellen Risiken verwenden und sich die Prioritäten in der Forschung in Richtung „low hanging fruits“ verschiebt.

Organisierte Kollektive von Wissenschaftler/innen der letzten Jahre (Hosch-Dayican/Leisyte sprechen sogar von „sozialen Bewegungen“ 2015) antworten auf neoliberale Umstrukturierungen, indem sie die Schaffung unbefristeter Verträge fordern (siehe „Templiner Manifest“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2010; die „Verfassung der WissensarbeiterInnen“ aus Österreich, Ein offenes Kollektiv 2011; die aktuelle Debatte zur Reform des WissZeitVG in Deutschland, GEW 2015). Auch international formierten sich Bewegungen gegen Neoliberalisierung und die fortschreitende Individualisierung wissenschaftlicher Arbeit (z. B. Edu-factory collective 2009).

Die hier vorgestellte Studie stellt in den sich schnell transformierenden wissenschaftlichen Arbeitskulturen wohl nur eine Momentaufnahme dar. Sie unterstreicht aber deutlich das Argument, dass Reorganisierungen von Wissenschaft immer auch soziale Experimente sind: sie rufen unvorhersehbare Dynamiken nicht nur in der Art und Weise hervor, in der Wissen produziert wird, sondern verändern potenziell auch nachhaltig, welches Wissen produziert werden kann – und welches nicht!

Literatur

- Besio, C. (2009): Forschungsprojekte. Zum Organisationswandel in der Wissenschaft. Bielefeld: Transcript.
- De Boer, H. F.; Enders, J. & Schimank, U.: „Comparing Higher Education Governance Systems in Four European Countries.“ In: Governance and Performance of Education Systems, edited by N. C. Soguel and P. Jaccard. 35-54. Dordrecht: Springer, 2007.
- Edu-factory Collective (2009): Toward a Global Autonomous University. New York: Autonomedia.
- Ein offenes Kollektiv (2011): Die Verfassung der WissensarbeiterInnen – Ein Manifest (2009). In: Wissensarbeit: Prädikar: Organisiert. 15 Jahre IG LektorInnen und Wis-

sensarbeiterInnen, hrsg. von IG LektorInnen und WissensarbeiterInnen, S. 49-50.

- Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedmann, A. (2010, 24.04.2010): Akademische Prekarität: „Uni ist ein Spiegel der Gesellschaft“, taz. die tageszeitung. Retrieved from <http://www.taz.de/1/zukunft/bildung/artikel/1/uni-ist-ein-spiegel-der-gesellschaft/>.
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2015, 29.06.2015): „Kurzzeit- und Kettenarbeitsverträge in der Wissenschaft stoppen“, GEW-Newsletter Hochschule und Forschung.
- Hosch-Dayican, B. & Leisyte, L. (2015, 09.04.2015): Soziale Bewegungen von Akademikern: Neue Akteure im System der Hochschulsteuerung?, Vortrag bei der 10. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung.
- Jasanoff, Sheila (Hg.) (2004): States of Knowledge. The Co-Production of Science and Social Order. London/New York: Routledge.
- Jordan, A., Wurzel, R. & Zito, A. (2005): „The Rise of ‘New’ Policy Instruments in Comparative Perspective: Has Governance Eclipsed Government?“. Political Studies 53, no. 3 (2005), S. 477-496.
- Krohn, W. & Krücken, G. (1993): Risiko als Konstruktion und Wirklichkeit. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Risikoforschung. In: Riskante Technologien: Reflexion und Regulation. Einführung in die sozialwissenschaftliche Risikoforschung, edited by W. Krohn and G. Krücken. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-44.
- Lave, R.; Mirowski, P. & Randalls, S. (2012): Introduction: STS and Neoliberal Science. Social Studies of Science, 40 (5), S. 659-675.
- Law, J. (1994): Organizing Modernity: Social Order and Social Theory. Cambridge/MA: Blackwell.
- Moosbrugger, J. (2008): Subjektivierung von Arbeit: Freiwillige Selbstaussbeutung. Ein Erklärungsmodell für die Verausgabungsbereitschaft von Hochqualifizierten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, R. (2012): Collaborating in Life Science Research Groups: The Question of Authorship. Higher Education Policy, 25 (3), S. 289-311.
- Sigl, L. (2012): Embodied Anxiety. On Experiences of Living, Working and Coping with Conditions of Precarity in Research Cultures of the Academic Life Sciences. (Dr. phil.), University of Vienna, Vienna.
- Torka, M. (2006): Die Projektförmigkeit der Forschung. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 1, S. 63-83.

Autorin

Dr. Lisa Sigl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund an der Professur für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung (Prof. Liudvika Leisyte). Sie forscht an Schnittpunkten der Wissenschafts- und Hochschulforschung mit Schwerpunkt auf der Veränderung akademischer Arbeitskulturen. E-Mail: lisa.sigl@tu-dortmund.de

Wer geht wohin? Laufbahnintentionen junger Nachwuchswissenschaftler/innen

Ramona Schürmann & Thorben Sembritzki

Einleitung

Obwohl die Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen den wissenschaftlichen Nachwuchs auf eine Laufbahn innerhalb der akademischen Forschung und Lehre⁽¹⁾ vorbereiten, entscheidet sich nur ein kleiner Teil für den Verbleib im akademischen Wissenschaftssystem. Der weitaus größere Teil strebt nach der Promotion eine berufliche Karriere in Bereichen außerhalb der akademischen Forschung und Lehre an (Schomburg et al. 2007: 76f.; Fabian & Briedis 2009; Briedis et al. 2013).

Die WiNbus-Studie „Berufswunsch Wissenschaft. Laufbahnentscheidungen für oder gegen eine wissenschaftliche Karriere“ (Briedis, Jaksztat, Preßler, Schürmann & Schwarzer 2014), durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), hat auf der Datengrundlage des WiNbus-Panels⁽²⁾ die Einflussfaktoren erfasst, die den Verbleib in der akademischen Forschung und Lehre bzw. den Wechsel in andere Beschäftigungssektoren begünstigen und deren Vorhersagekraft auf die Laufbahnintentionen⁽³⁾ bestimmen. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf zwei Forschungsfragen dieser WiNbus-Studie:

- Welche Faktoren beeinflussen den Verbleib in bzw. den Ausstieg aus der akademischen Forschung und Lehre?
- In welchen Beschäftigungsbereichen ist der wissenschaftliche Nachwuchs tätig?

(1) Wir verwenden den Begriff Nachwuchswissenschaftler/innen in Anlehnung an die Definition des Wissenschaftsrates für alle befragten Personen, „die sich durch wissenschaftliche Arbeit an einer Hochschule oder an einer außeruniversitären Forschungseinrichtung für eine Tätigkeit qualifizieren“ (WR 1980: 3) bzw. qualifiziert haben und denen dadurch eine Teilhabe an der Weiterentwicklung wissenschaftlicher Erkenntnis zugesprochen werden kann. Unter Tätigkeiten innerhalb der akademischen Forschung und Lehre werden ausschließlich wissenschaftliche Tätigkeiten an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen verstanden. Synonym dazu werden die Begriffe „akademische Wissenschaft“ bzw. „akademisches Wissenschaftssystem“ verwendet. Tätigkeiten in anderen Kontexten oder mit anderen inhaltlichen Schwerpunkten werden hier als Tätigkeiten außerhalb der akademischen Forschung und Lehre bezeichnet.

(2) Das WiNbus-Panel ist ein Online-Access-Panel, das heißt, darin befinden sich Personen, die ihr Einverständnis zur wiederholten Teilnahme an Online-Studien gegeben haben. Nähere Informationen sind unter folgendem Link zu finden: <http://www.winbus.eu>.

(3) Ziele werden als Intentionen verstanden, eine bestimmte berufliche Richtung einzuschlagen.

Um die direkten und indirekten Einflussfaktoren auf die Laufbahnintentionen zu identifizieren, wurde auf die sozial-kognitive Laufbahntheorie rekurriert, die aus drei interagierenden Teilmodellen besteht (Lent et al. 1994: 93, dazu auch Briedis et al. 2014). Das Model of Interest Development thematisiert die Prozesse der Interessensbildung, die sich bereits in der frühen Kindheit ausbilden. Darüber hinaus greift das Model of Career Choice diese Prozesse auf und nimmt die Entwicklung der beruflichen Ziele in den Blick. Das Model of Performance hingegen beschreibt die Auswirkungen der Zielerreichung auf das Ziel und postuliert, dass mit der Zielerreichung eine Bewertung und Überprüfung der eingetretenen Konsequenzen für das Ziel einhergeht (ausführlicher dazu Lent et al. 1994, 1996).

Methodisch kann die sozial-kognitive Laufbahntheorie, und daraus vor allem das Model of Career Choice, bis zu den beruflichen Zielen für das WiNbus-Panel umgesetzt werden, denn jede/r zweite befragte Nachwuchswissenschaftler/in befindet sich noch in der Promotionsphase. Die Laufbahnintentionen lassen sich in dieser Gruppe besonders gut erfassen, weil die beruflichen Entscheidungen erst noch getroffen werden (müssen) (zur Operationalisierung der Modellkomponenten verweisen wir auf Briedis et al. 2014).

Methode

Die Befragung wurde mit Teilnehmer/innen des WiNbus-Panels durchgeführt. Die Panelist/inn/en setzen sich im Wesentlichen aus wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen wie Doktorand/inn/en, Postdocs und Stipendiat/inn/en an deutschen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen zusammen. Insgesamt konnten die Daten von 2.222 Befragten (die Bruttorecklaufquote lag bei 32 Prozent) für die Auswertungen genutzt werden.

Ergänzend wurden die Laufbahnentscheidungen von Promovierten mithilfe einer Sekundäranalyse des Absolventenpanels 2001 (hier die dritte Welle der Befragung des DZHW) untersucht. Das Absolventenpanel umfasst alle Personen, die im Prüfungsjahr 2001 einen ersten Studienabschluss an einer deutschen Hochschule erworben haben. Die drei Befragungswellen wurden ein Jahr (2001.1), fünf Jahre (2001.2) und zehn Jahre nach Studienabschluss (2001.3) durchgeführt. In die Auswertungen wurden diejenigen Absolvent/inn/en einbezogen,

die in der dritten Befragung eine Promotion abgeschlossen haben und im Anschluss daran erwerbstätig waren⁽⁴⁾ bzw. sind.

Welche Faktoren beeinflussen die Laufbahnintention der Nachwuchswissenschaftler/innen

Die Mehrheit der im Rahmen von WiNbus befragten Nachwuchswissenschaftler/innen ist an einer Universität beschäftigt (62 %), ein Fünftel (21 %) an außeruniversitären Forschungseinrichtungen und neun Prozent an Fachhochschulen. Weitere acht Prozent sind zum Zeitpunkt der Befragung nicht erwerbstätig, geben aber an, an der Promotion bzw. Habilitation zu arbeiten. Die Nichterwerbstätigen setzen sich mehrheitlich (55 %) aus Stipendiat/innen zusammen.⁽⁵⁾ Die Befragten an den Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen sind im Schnitt 33 Jahre alt, die an Fachhochschulen Tätigen sind mit durchschnittlich 34 Jahren geringfügig älter. Die Nichterwerbstätigen sind dagegen mit durchschnittlich 31 Jahren jünger als die Beschäftigten an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. In der Stichprobe sind über alle Gruppen hinweg etwas mehr Männer als Frauen (54 % zu 46 %) vertreten.

Knapp die Hälfte (46 %) der Befragten ist bereits promoviert⁽⁶⁾, weshalb im Weiteren nach dem Promotionsstatus differenziert wird. 84 Prozent der promovierten Nachwuchswissenschaftler/innen, aber nur 37 Prozent der Promovierenden wollen im Wissenschaftssystem verbleiben. Die Promovierten sind mit durchschnittlich 35 Jahren vier Jahre älter als die Promovierenden (31 Jahre). Mit dem höheren Lebensalter und der abgeschlossenen Promotion korrespondieren auch der längere Verbleib der Promovierten im akademischen Wissenschaftssystem im Vergleich zu den Promovierenden (8,7 zu 4,1 Jahre) sowie die höhere durchschnittliche Anzahl der Verträge (5,8 zu 3,6 Verträge).

Bezogen auf die Frage nach den Einflussfaktoren auf die Laufbahnintention der Befragten zeigen sich zwischen den einzelnen Modellkomponenten nach Lent et al. (1994) und der Laufbahnintention unterschiedlich starke Zusammenhänge. In diesem Beitrag wollen wir auf zwei bedeutsame Zusammenhänge der WiNbus-Studie am DZHW eingehen. Die

(4) Zu den Nichterwerbstätigen der Absolventenstudie gehören 3 % Arbeitssuchende und Wissenschaftler/innen in Elternzeit (8 %).

(5) Die Nichterwerbstätigen, die zum Befragungszeitpunkt nicht promovieren oder habilitieren, gehören auch nicht zur Zielgruppe und wurden in den Auswertungen nicht berücksichtigt.

(6) Da Personen befragt werden, die sich noch im Wissenschaftssystem befinden, ist diese Gruppe hoch selektiv. Diejenigen, die (direkt) nach der Promotion aussteigen, werden (wenn überhaupt) nur in sehr geringem Umfang durch WiNbus erfasst.

Selbstwirksamkeitserwartungen und die **Promotionsmotive** wirken am stärksten auf die künftigen Laufbahnintentionen der Nachwuchswissenschaftler/innen (Briedis et al. 2014).

1. Wer sich akademische Forschung und Lehre zutraut und glaubt, die in der Wissenschaft zählenden Anforderungen erfüllen zu können (**hohe Selbstwirksamkeitserwartung**), für den reduziert sich ungeachtet vom Promotionsstatus die statistische Chance⁽⁷⁾, in Bereiche außerhalb der Wissenschaft wechseln zu wollen (ausführlicher Briedis et al. 2014: 44). Umgekehrt steigt mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung für Tätigkeiten außerhalb der akademischen Wissenschaft die statistische Chance, in diesen Bereichen tätig werden zu wollen (ebd.).
2. Für diejenigen Promovierten und Promovierenden, die mit der Promotion die Voraussetzung für eine wissenschaftliche Karriere schaffen wollten (**Promotionsmotiv**), reduziert sich die statistische Chance, eine berufliche Zukunft außerhalb der akademischen Forschung und Lehre anzustreben (ebd.). Dennoch geben 30 Prozent der Promovierenden und 49 Prozent der Promovierten an, eine Laufbahn außerhalb der akademischen Wissenschaft anzustreben, obwohl sie die Promotion für die wissenschaftliche Laufbahn erarbeitet haben bzw. aktuell erarbeiten (ebd.: 39). Der Anteil derjenigen, die die Promotion für eine Laufbahn außerhalb erarbeiten bzw. erarbeitet haben und nun eine wissenschaftliche Laufbahn anstreben, fällt mit 28 Prozent geringer aus (Promovierende wie Promovierte).

Im Folgenden sollen Ergebnisse aus der Sekundäranalyse vorgestellt werden, die über die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen, Promotionsmotiven und Laufbahnintentionen hinaus einen Einblick in die getroffenen Laufbahnentscheidungen der Promovierten und einen Überblick über den beruflichen Status quo zum Zeitpunkt der Befragung geben.

In welchen Beschäftigungsbereichen sind die Promovierten tätig und wie ist ihr Status quo?

In die folgenden Berechnungen fließen die Angaben von 806 Promovierten (47 % Männer und 53 % Frauen) ein. Diese Promovierten des Absolventenpanels sind zehn Jahre nach dem Studienabschluss durchschnittlich 37 Jahre alt, ohne Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Gut ein Fünftel der Promovierten sind in der akademischen Wissenschaft und 28 Prozent in Forschung und Entwicklung tätig. Etwa die Hälfte der Promo-

(7) Der Begriff „Chance“ wird dabei als statistische Größe und nicht im Sinne des alltagsprachlichen Gebrauchs für günstige Gelegenheit genutzt.

vierten (51 %) ist ohne Forschungsbezug außerhalb der (akademischen oder industriellen) Wissenschaft beschäftigt.

44 Prozent der Promovierten sind als Angestellte mit leitenden Funktionen betraut – entweder als leitende Angestellte (z. B. Abteilungsleiter/in, Direktor/in, Prokurist/in) oder als wissenschaftlich qualifizierte Angestellte mit Leitungsaufgaben (z. B. Projekt- oder Gruppenleiter/in). Diese Anteile variieren zwischen den verschiedenen Beschäftigungsbereichen von 40 Prozent (ohne Forschungsbezug außerhalb der Wissenschaft) bis 51 Prozent (Forschung und Entwicklung außerhalb des akademischen Wissenschaftssystems). Innerhalb der akademischen Wissenschaft liegt der Anteil Promovierter mit leitenden Tätigkeiten mit 46 Prozent im Mittelfeld (vgl. Tabelle 1).

Der durchschnittliche Brutto-Verdienst variiert ebenfalls zwischen den Beschäftigungsbereichen und ist bei Tätigkeiten ohne Forschungsbezug mit ca. 5.400 Euro am höchsten, während an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen der durchschnittliche Verdienst mit durchschnittlich 4.100 Euro niedriger ist (vgl. Tabelle 1). Neben diesem monetären Unterschied zeigt sich für die Promovierten über alle Bereiche hinweg, dass sie mehrheitlich entfristet (65 %) sowie grobenteils in Vollzeit (80 %) beschäftigt sind, mit

deutlichen Unterschieden zwischen den Beschäftigungsbereichen (vgl. Tabelle 1). Diejenigen Promovierten außerhalb von Wissenschaft und Forschung sind häufiger unbefristet beschäftigt als diejenigen innerhalb der Wissenschaft (80 % zu 35 %). Das ist kein überraschendes Ergebnis und wird seit einiger Zeit wissenschaftlich untersucht (Metz-Göckel et al. 2014). Darüber hinaus bezeichnen die Promovierten insgesamt ihre berufliche Situation überwiegend als stabil (83 %, vgl. Tabelle 1).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich auf der Datengrundlage des WiNbus-Panels unterschiedlich starke Zusammenhänge zwischen den Modellkomponenten, wie z. B. Selbstwirksamkeit oder Promotionsmotiv, und den Laufbahntentionen von Promovierenden und Promovierten zeigen. Bei hoher Selbstwirksamkeit für einen Beschäftigungsbereich und der entsprechenden Motivation für die Promotion, erhöht sich die statistische Chance, das erwählte Laufbahnziel weiterhin zu verfolgen.

Auf der Grundlage der dritten Absolventenstudie (2001) konnte gezeigt werden, dass die Promovierten unabhängig von der bereits getroffenen Laufbahnentscheidung einen guten beruflichen Status quo und sichere Planbarkeit hinsichtlich der beruflichen Perspektive erreicht haben.

Tabelle 1:
Berufliche Situation der Promovierten innerhalb und außerhalb der akademischen Forschung und Lehre (in %, Verdienst in €)

	Insgesamt	Hochschule / außerunivers. Forschungs- einrichtung	Forschung und Entwicklung	ohne Forschungsbezug außerhalb der Wissenschaft
Erwerbstätig	89	95	90	86
davon: Juniorprofessur	8	20	5	2
Postdocs	8	18	10	0
nicht Erwerbstätig	11	5	10	14
davon: arbeitslos	3	2	3	3
Elternzeit	8	3	7	11
Subjektive berufliche Stabilität				
Mittel- bis langfristige Perspektive	83	78	85	84
Beschäftigungsstatus				
Unbefristet	65	35	69	80
Vollzeit	80	80	88	69
Angestellte mit leitenden Funktionen	44	46	51	40
Verdienst Vollzeit (Brutto)	4.900	4.100	4.900	5.400
Selbstständigkeit				
ich bin selbstständig	14	5	5	23
ich denke ernsthaft darüber nach	7	3	3	12
Fallzahl (in %)	784* (100)	170 (21)	217 (28)	397 (51)

DZHW | WiNbus 2014

* Fallzahl aufgrund von fehlenden Werten von 806 abweichend

Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Winbus-Studie „Berufswunsch Wissenschaft“ verweisen wir auf Briedis et al. (2014).

Eine aktuelle Winbus-Studie fokussiert die strukturellen Rahmenbedingungen in der Wissenschaft und deren Chancen bzw. Herausforderungen für die familialen Anforderungen und Wünsche der Wissenschaftler/innen. Darüber hinaus werden auch die Paarkonstellationen in den Blick genommen sowie der Einfluss der (familienfreundlichen) Steuerungsinstrumente als Vereinbarkeitsangebote seitens der akademischen Wissenschaft. Weitere Informationen finden Sie unter www.winbus.eu.

Literatur

- Briedis, K.; Jaksztat, S.; Preßler, N.; Schürmann, R. & Schwarzer, A. (2014): Berufswunsch Wissenschaft? Laufbahnentscheidungen für oder gegen eine wissenschaftliche Karriere. (DZHW:Forum 8/2014). Hannover: DZHW, online verfügbar http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201408.pdf
- Briedis, K.; Jaksztat, S.; Schneider, J.; Schwarzer, A. & Winde, M. (2013): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme. (HIS:Projektbericht 2013). Hannover: HIS.
- Fabian, G. & Briedis, K. (2009): Aufgestiegen und erfolgreich: Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen. (HIS:Forum Hochschule 2/2009). Hannover: HIS.
- Lent, R. W.; Brown, S. D. & Hackett, G. (1994): Toward a

unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior* 45 (1), 79–122.

Metz-Göckel, S.; Heusgen, K.; Möller, C.; Schürmann, R. & Selent, P. (2014): Karrierefaktor Kind. Zur generativen Diskriminierung im Hochschulsystem. Opladen: Barbara Budrich.

Schomburg, H.; Janson, K. & Teichler, U. (2007): Wege zur Professur. Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Münster: Waxmann Verlag.

Wissenschaftsrat (1980): Empfehlung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. (Drs. 4526/80). Berlin.

Autoren

Dr. Ramona Schürmann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) mit den Arbeitsschwerpunkten wissenschaftlicher Nachwuchs vor dem Hintergrund von Beschäftigungsbedingungen, der Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft, alternativen Karriereoptionen, Gender- und Bildungsforschung sowie motivationale Prozesse.

E-Mail: schuermann@dzhw.eu

Thorben Sembritzki, Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) im Arbeitsbereich Absolventenforschung mit den Arbeitsschwerpunkten wissenschaftlicher Nachwuchs, Vereinbarkeit von Beruf und Familie und qualitative Biografieforschung.

E-Mail: sembritzki@dzhw.eu



Schon gelesen?

Brinker, Tobina; Schumacher, Eva-Maria: Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Lehrkit für Hochschuldozierende, Arbeitsbuch und 66 Methodenkarten. Bern: hep verlag, 2014. ISBN 978-3-0355-0109-4

Verlagsinformation: Learning Outcome und Kompetenzorientierung, Workload und Modulprüfungen sind nur einige Schlagworte, die neuen Lehrenden beim Eintritt in die Hochschule begegnen und mit denen viele erfahrene Professorinnen und Professoren auch noch zehn Jahre nach Beginn des Bologna-Prozesses beschäftigt sind. Der vorliegende Band zur didaktischen Gestaltung und methodischen Varianz der eigenen Hochschullehre gibt Hinweise, Anleitungen und Einführungen in die moderne Hochschullehre. Gleichzeitig will er zur Diskussion der zukünftigen Entwicklung des Lehrens und Lernens beitragen. In zehn Kapiteln werden die wichtigsten Schritte für die Hochschullehre rund um die Planung, Durchführung und Nachbereitung der Module, Lehrveranstaltungen und Selbststudienphasen erläutert. Dazu kommt ein umfassender Methodenteil mit einer Übersicht und Zuordnung zu den einzelnen Lehrformaten (Vorlesung, Seminar, Übung usw.).

Dieses Lehrkit mit Buch und Methodenkarten geht speziell auf den Alltag in Hochschulen ein. Es hat die Gestaltung von Lehrveranstaltungen und studentischen Lernprozessen als Schwerpunkt und will in einem übersichtlichen und handlichen Format praktische Tipps aus der Hochschulpraxis für die Hochschulpraxis – besonders für neue Lehrende – bieten.

Auf dem Weg zur Professur – Bessere Chancen durch Berufsberatung?

Oliver Kayser

Kooperationen mit Kolleginnen und Kollegen in der neuen Fakultät? Natürlich, aber hätte ich mal nachgeschaut, wer hier eigentlich arbeitet, hätte ich auf diese Frage in der Berufungskommission antworten können. Ich konnte es aber nicht. Dies ist kein Einzelfall. Manch einer – Kandidat/in oder Mitglied einer Berufungskommission – hat diese Situation schon erlebt und sich gefragt: „Wie kann das sein?“

Die Bewerbung um eine Professur ist ein bedeutender Schritt in der wissenschaftlichen Laufbahn. Viele Bewerberinnen und Bewerber gehen ihn dennoch unvorbereitet an, weil sie unterschätzen, wie komplex die Anforderungen in Berufungsverfahren sind. Sie verzichten darauf, ihr Potenzial optimal zu präsentieren und ihre Eignung für die ausgeschriebene Stelle klar zu kommunizieren, auch – und insbesondere – abseits der geschriebenen Worte. Der vorliegende Beitrag greift die Stationen des Weges auf, der Nachwuchswissenschaftler/innen zur Professur führt und gibt Anregungen zur optimalen Vorbereitung, Planung und Durchführung eines Berufungsvorhabens.

Die Stationen auf dem Weg zur Professur:

1. Die Ausschreibung finden und richtig lesen.
2. Bewerbungsunterlagen erstellen, die zur Stelle und zur Person passen.
3. Das Umfeld der Stelle analysieren und die Konkurrenz kennen.
4. Den Probevortrag planen, erstellen, üben und sich optimal auf das „Vorsingen“ vorbereiten.
5. Das Gespräch mit der Kommission vorbereiten. Fragen antizipieren und passende Antworten bereitlegen. Auf Kritik und unpassende Fragen passend reagieren. Situationen durchspielen und üben.
6. Den Ruf erhalten.
7. Die eigene Situation richtig einschätzen und die Berufungsverhandlungen zielorientiert und erfolgreich führen.

1. Die Ausschreibung

Jede Ausschreibung ist ein Meisterwerk der verkürzten Umschreibung von strategischen Ideen der Fakultät und Wünschen an die Kandidatin bzw. den Kandidaten. Geht man nach der Ausschreibung, wird der herausragende Experte bzw. die herausragende Expertin gesucht, aber niemand sollte sich abschrecken lassen, wenn das Profil zu abgehoben klingt. Natürlich muss der Text richtig gelesen werden, da jedes Wort in der Profilbeschreibung mit Bedacht

gewählt wurde. Das gesamte Paket an Anforderungen erfüllt wahrscheinlich keiner. Vielmehr kommt es auf die persönlichen Stärken und die Vorzüge der einzelnen Bewerberinnen und Bewerber an. Dass man diese in den Bewerbungsunterlagen herausarbeiten muss, versteht sich von selbst. Um sicher zu gehen, dass man die Ausschreibung richtig interpretiert, empfiehlt es sich, die in der Ausschreibung genannte Kontaktperson anzurufen und sich nach den Anforderungen zu erkundigen. So erfährt man auch etwas über die Aspekte der Ausschreibung, die zwischen den Zeilen stehen. Aus falsch verstandener Scheu oder Angst, es sich schon am Anfang zu verderben, nicht zum Hörer zu greifen, kann als grob fahrlässig gewertet werden. Die Informationen sind insbesondere für den nächsten Schritt von größter Bedeutung.

2. Die Bewerbungsunterlagen

Der erste Eindruck ist entscheidend und die Bewerbungsunterlagen sind die Visitenkarte der Bewerberin bzw. des Bewerbers. Die äußerlichen Kriterien guter Bewerbungen wie der richtige Umschlag, die Mappe, das Begleitschreiben, ein sehr gutes Foto, hochwertiges Papier, Lebenslauf und Zeugnisse sind selbstverständlich. Bei Berufungsverfahren gibt es aber noch mehr zu beachten:

1. Ist die Ausschreibung in englischer Sprache, so sollte ihre Bewerbung auch in Englisch verfasst werden.
2. Strukturieren Sie Ihre Daten in Tabellen und Aufzählungen. Machen Sie es dem/r Leser/in leicht. Vorsitzende und Gutachter/innen sind dankbar für prägnante Unterlagen, die schnell einen Überblick über die/den Bewerber/in geben.
3. Fassen Sie sich kurz und gehen Sie auf die gewünschten Punkte der Ausschreibungen wie „Lehrkonzept“ oder „Zukünftige Forschung“ ein. Dieses zu unterlassen ist sträflich. Romane zu schreiben mindert die Glaubwürdigkeit. Eine gute Bewerbung passt mit allen Anlagen wunderbar auf maximal 50 Seiten.
4. Bleiben Sie ehrlich und realistisch in allen persönlichen Angaben. Die meisten Vorsitzenden haben nicht nur Google sondern gute wissenschaftliche Datenbanken, um Ihre Angaben zu prüfen.

Über die Einladung zu einem Gespräch und den weiteren Erfolg der Bewerbung entscheiden nicht selten Faktoren abseits von formal korrekten Unterlagen und einer umfangreichen Publikationsliste.

Vermitteln Sie durch Ihre zielgerichteten Bewerbungsunterlagen einen sympathischen Eindruck und den Willen in der neuen Fakultät forschen und lehren zu wollen.

3. Die Umfeldanalyse

Die Analyse des wissenschaftlichen Umfeldes wird häufig unterschätzt und beginnt schon mit der Anfertigung der Bewerbungsunterlagen. Typische erste Fragen sind: Wer ist in der Kommission? Wer sind die Konkurrent/inn/en? Interessante Fragen, die meist schwierig zu beantworten sind, da die Informationen i.d.R. nicht veröffentlicht werden. Recherchieren Sie trotzdem! Zumindest bei der Frage nach den Kommissionsmitgliedern kann auch hier ein Anruf bei dem Vorsitzenden helfen, da die Zusammensetzung nicht zwangsläufig der Geheimhaltung unterliegt. Wesentlich wichtiger sind aber andere Vorbereitungen.

1. Hat die Universität einen Berufungsleitfaden? Das Studium dieses Dokuments gibt Einblicke in den Ablauf des Verfahrens.
2. Mit wem in der Fakultät und in der Universität sind Kooperationen denkbar? Sind an der Universität weitere Max-Planck-, Leibniz- oder Helmholtz-Institute angesiedelt?
3. Eine wichtige Frage ist auch, ob sich Ihre Arbeitsgebiete mit denen möglicher zukünftiger Kolleg/inn/en überschneiden. Eine gute Analyse der Arbeitsgebiete ist wichtig, um sich einerseits abzugrenzen, andererseits aber Synergie-möglichkeiten zu identifizieren. Die Frage nach den möglichen Kooperationen wird definitiv aus der Kommission kommen.
4. Die einfachen Dinge können manchmal schwierig werden. So kommen auch gerne Fragen zum Umgang mit Gleichstellung ebenso wie mit behinderten Mitarbeiter/innen. Eine Recherche über die Vertreter/innen dieser Personengruppen ist unumgänglich, da diese so gut wie immer in Berufungskommissionen vertreten sind.

4. Der Probevortrag

Verschiedene Vortragsformen sind üblich: Ob Lehr- oder Fach-Vortrag, wissenschaftlicher Vortrag oder Probelehrveranstaltung – der Probevortrag hat einen großen Einfluss auf die Entscheidung in der Kommission. Hier fällt bei den Kommissionsmitgliedern unbewusst die Entscheidung für oder gegen den Kandidaten bzw. die Kandidatin. Ob Sie Top-Favorit/in sind oder sich eher hinten einordnen müssen, entscheidet sich im hochschulöffentlichen Kolloquium, das auch „Vorsingen“ genannt wird. Diese Bühne bekommt man von einem hochkarätigen Auditorium kein zweites Mal, um sich im besten Licht zu präsentieren. Auch Regeln einer guten Präsentation sind zu beachten: Die Zeit muss eingehalten werden, sprechen Sie normal laut und nicht zu schnell, nehmen Sie Ihre Zuhörer/innen mit und

hängen Sie sie nicht durch zu viele oder komplexe Folien ab. Seien Sie aber auch frei, eigene Elemente einzubringen. So sind die Studierenden in der Probelehrveranstaltung dankbar, wenn Sie sie in Ihre Forschung einführen. Wenn kein Lehr-Vortrag zu halten ist, so nehmen Sie sich die Freiheit, trotzdem zwei oder drei Minuten über Ihr Lehrkonzept zu sprechen. Wenn Sie nicht deutlich überziehen, wird niemand Sie stoppen.

5. Das Kennenlern-Gespräch

Fast geschafft, aber das Entscheidende steht Ihnen noch bevor: Das Gespräch mit den Kommissionsmitgliedern. Es beginnt mit einer allgemeinen Vorstellung und mündet häufig in die Frage nach der Motivation, genau an diese Hochschule kommen zu wollen. Das ist der richtige Moment, um aus dem Informationsfundus der Recherche die Beweggründe zu erläutern. Natürlich spielt die herausragende Forschung der neuen Wirkungsstätte eine große Rolle, aber erläutern Sie auch persönliche Gründe wie z. B. Familie in der Region, kulturelle Vorzüge der Stadt oder Region, was Sie authentischer macht und den Willen eines Umzugs bestärkt. Mit hoher Wahrscheinlichkeit kommen Fragen zum Lehrkonzept und zukünftigen Forschungskonzept. Aber auch in eigenem Interesse können Sie Fragen aus den folgenden Themenfeldern stellen:

1. Forschung
 - Mögliche Identifizierung von Forschungsschwerpunkten
 - Notwendigkeit experimentellen Arbeitens und benötigter Geräteausstattung
 - Erfahrung in der Akquise und Leitung kooperativer Projekte, Verbundprojekte
2. Ausstattung der Labore oder Büros
 - Notwendige Methoden für Forschungsarbeiten (z. B. Tierversuche, gentechnische Arbeiten, Radioaktivität)
 - Ausstattungswünsche
 - Werkstattbedarf (Fertigungstechnik, E-Werkstatt, Glasbläserei)
 - Erforderliche Umbaumaßnahmen
3. Lehre
 - Reflektieren Sie Ihre Kompetenzen in der Lehre und zeigen Sie wie Sie ihre Lehre konzipiert, durchgeführt, bewertet und ggf. verbessert haben. In einem Lehrportfolio thematisieren Sie
 - Lehrerfahrung Beteiligung am Kanon der Grundlagenmodule
 - Lehrkonzept, Didaktik und Methodik
 - Mögliche Spezialvorlesungen
 - Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehre im Fachbereich
 - Sichtweise zur Neuorientierung der Lehre, didaktische Innovationen
 - Planung neuer Praktikumsinhalte
 - Absolvierte hochschuldidaktische Fortbildungen
 - Evaluationsergebnisse und Lehrpreise

Antworten Sie ruhig und gelassen. Es ist wichtig, dass Sie sich nicht durch kritische Fragen bedrängen lassen. Natürlich sind diese Fragen unangenehm, aber versuchen Sie dies zu erkennen und zu nutzen. Der Hintergedanke dieser nicht angenehmen Fragen ist, dass die Besetzung einer Professur eine langfristige Entscheidung ist und dass die Kommission sich ein Bild von der sozialen und kommunikativen Kompetenz der Bewerberin bzw. des Bewerbers machen möchte.

Meist abschließend kommen Fragen zur Ernsthaftigkeit eines Umzuges, ob die Familie sich vorstellen kann umzuziehen, wann Sie anfangen können und ob andere Listenplätze vorliegen. Auch hier sollten gute Antworten vorbereitet sein.

Allgemein sollte die/der Bewerber/in folgende Eigenschaften verkörpern: Führen wollen und können, im Team arbeiten, gute Lehre anbieten und didaktisch versiert sein. Natürlich sind die Anforderungen von W2- oder W3-Berufungen unterschiedlich. So gesteht man der Kandidatin oder dem Kandidaten bei einer W2-Berufung noch mehr Freiheiten bei der Forschung zu. Auch die Erwartungen an das Engagement in der akademischen Selbstverwaltung liegen niedriger als bei einer W3-Professur. Wohingegen man sich als neue/n W3-Kollegen/in auch eine/n Manager/in wünscht, der/die auch später in leitender Funktion die Fakultät führen kann.

6. Den Ruf erhalten. Das Ziel ist erreicht.

Hier gibt es nur diesen einen Tipp: Freuen Sie sich und lassen Sie die Korken knallen. Der Tag gehört Ihnen.

7. Verhandeln

Da jede Verhandlung individuell ist, erscheinen die Hinweise hier möglicherweise oberflächlich. Fest steht dennoch: Die Hochschule möchte Sie berufen und ist bereit in Sie zu investieren. Sie erwartet aber von der Investition in Sie auch, dass Sie sich entwickeln und viele Drittmittel einwerben. Geld an einer

Hochschule ist nur endlich vorhanden und Sie sind klug beraten, bei der Erstellung des sogenannten Konzeptionspapiers die Möglichkeiten der Fakultät zu berücksichtigen. Dies gelingt gut, wenn Sie die zukünftigen Kolleg/inn/en einbeziehen und dadurch eine Win-Win-Situation erzeugen. Dann sind Dekan/in und Fakultät immer bereit, Wege aufzuzeigen, die manchen teuren Wunsch am Ende doch realisierbar machen.

Ob Erstberufung oder alter Hase: auf dem Weg zur Professur warten Fallstricke. Klug ist, wer sich in einem Kommunikationstraining und Gesprächscoaching beraten lässt oder sich z. B. bei der Gestaltung der Unterlagen, der Planung und der Präsentation des Probevortrags Unterstützung von Dritten holt. Darüber hinaus bieten etwa berufsständische Verbände und private Institute professionelles Coaching und rechtliche Beratung an.

Weiterführende Literatur

- [1] Nettekoven, M. (2013): Zuverlässig und Fair. In: *Forschung & Lehre*, 20. Jg., Nr. 9, S. 728-729.
- [2] Weber, W. (2013): Anleitung zur Manipulation von Berufungsverfahren. In: *Forschung & Lehre*, 20. Jg., Nr. 9, S. 730-732, URL: http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2013/ful_09-2013.pdf [08.07.2015].
- [3] Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten an den wissenschaftlichen Hochschulen Baden-Württembergs (2011): Faire Berufungsverfahren – Empfehlungen zur Qualitätssicherung und Chancengleichheit, Stuttgart. URL: http://www.lakof.uni-mannheim.de/menu_links/service_fuer_wissenschaftlerinnen/broschuere_faire_berufungsverfahren/index.html [08.07.2015].
- [4] Wissenschaftsrat (WR 2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. Drucksache 6709-05. Jena. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6709-05.pdf> [08.07.2015].

Autor

Prof. Dr. Oliver Kayser ist Lehrstuhlinhaber für Technische Biochemie an der Fakultät Bio- und Chemieingenieurwesen der TU Dortmund.

E-Mail: oliver.kayser@bci.tu-dortmund.de

hd newsletter

Möchten Sie fortlaufend über aktuelle Informationen des Bereichs Hochschuldidaktik informiert werden?

Abonnieren Sie unseren Newsletter unter:

<http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/newsletter/>

Weiterbildung, Lehre und Beratung

Das Veranstaltungsangebot des Bereichs Hochschuldidaktik mit detaillierten Beschreibungen der Workshops für Lehrende, Promovierende und Studierende finden Sie auf dem beiliegenden Flyer sowie auf unserer Webseite unter: <http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/bhd-programm/>
Dort können Sie sich auch für unsere Veranstaltungen anmelden.

Alle unsere Veranstaltungen können Sie auch im Rahmen des **NRW Zertifikats „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“** belegen. Das Zertifikat umfasst in drei Modulen insgesamt 200 Arbeitseinheiten (1 AE = 45 Min.), die sich folgendermaßen aufteilen:

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

Das **Basismodul** umfasst regulär die dreitägige Kompaktveranstaltung „Start in die Lehre“ (20 AE) vor Beginn des Wintersemesters und die Veranstaltung „Hochschuldidaktische Grundlagen für Lehrende“ (40 AE). Sollte Ihnen die Teilnahme an einer dieser Veranstaltungen nicht möglich sein, können Sie sich in Ausnahmefällen ein alternatives Basismodul zusammenstellen. Bitte beachten Sie dabei, dass die Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen verpflichtend ist.

Mit einem Bericht, in dem die eigene Lehrtätigkeit und die gewonnenen Lehrerfahrungen reflektiert und dokumentiert werden, schließen die Teilnehmer/innen das Basismodul ab.

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

Im **Vertiefungsmodul** erarbeiten die Teilnehmer/innen in Zusammenarbeit mit einem/einer Mitarbeiter/in des Bereichs Hochschuldidaktik oder der Professur für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung ein innovatives Konzept für eine ihrer Lehr- oder lehrrelevanten Veranstaltungen. Die Themenpalette von Modul III ist breit gefächert. Die Teilnehmer/innen bearbeiten ein Thema eigener Wahl. Voraussetzung ist, dass das Vorhaben einen innovativen Charakter und einen Bezug zu Lehre und Studium hat. Das Modul umfasst die Konzeption, Durchführung, Auswertung und Reflexion des Vorhabens. Unsere Rolle besteht in der Beratung und der praxisbegleitenden Betreuung der Teilnehmer/innen. Beispiele dazu finden Sie auf unserer Webseite unter www.zhb.tu-dortmund.de/hd/zertifikat_vertiefungsmodul/.

Ausführliche Informationen zum Zertifikat finden Sie auf unserer Homepage unter: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/zertifikat-lehrkompetenz/

Auf Anfrage bietet der Bereich Hochschuldidaktik auch **individuell zugeschnittene Veranstaltungen** für Lehrende an.

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

AG Digitales Lehren und Lernen gegründet

Zu Beginn des Sommersemesters hat sich in Kooperation von zhb, UB und ITMC eine Arbeitsgemeinschaft zum digitalen Lehren und Lernen gegründet.

Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es vor allem, gemeinsame Schulungskonzepte zu entwickeln, die sowohl Lehrenden methodisch und hochschuldidaktisch Perspektiven und Möglichkeiten des E-Learnings aufzeigen, aber auch Studierenden erläutern, wie diese Werkzeuge sinnvoll für Präsentationen und Gruppenarbeiten eingesetzt werden können. Die AG-Mitglieder treffen sich in der Regel vierzehntäglich und diskutieren die verschiedenen schon an der TU vorhandenen E-Learning-Werkzeuge. Das Themenspektrum spannt sich dabei von der Nutzung der Lernplattform Moodle als unterstützendes Moment für die Präsenzlehre, über die in einigen Hörsälen schon installierten Präsentations-Tablets bis hin zum Einsatz interaktiver Tafeln. Ansprechpartner/in: Judith Kittler (zbh – Bereich Hochschuldidaktik) oder Volker Mattick (ITMC).

Hello & Goodbye

In unserer Rubrik „Hello and Goodbye“ sagen wir „Auf Wiedersehen!“ zu den ehemaligen und „Herzlich willkommen!“ zu unseren neuen Kolleginnen und Kollegen.

Hello!

Wir begrüßen am zhb – Hochschuldidaktik // Hochschulforschung unsere neuen Kolleginnen und Kollegen ganz herzlich!

Esther Hahm, M.A., ist seit November 2014 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am zhb – Bereich Hochschuldidaktik tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Konzeption und Durchführung hochschuldidaktischer Workshops sowie der Beratung von Lehrenden im Rahmen des Zertifikatserwerbs „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“. Zudem ist sie mit der Unterstützung und hochschuldidaktischen Beratung von Lehrenden im Bereich diversity-orientierter Hochschullehre betraut.



Judith Kittler, M.A., ist seit April 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am zhb – Bereich Hochschuldidaktik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Konzeption und Durchführung hochschuldidaktischer Workshops im Rahmen des Zertifikatserwerbs „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“, die Unterstützung von Lehrenden zu Fragen des Lehrens und Lernens auch im Bereich E-Learning sowie die Beratung Promovierender im Bereich Selbstmanagement und wissenschaftliches Schreiben.



Matthias Heiner ist zum Juli 2015 in das Team des Bereichs Hochschuldidaktik gewechselt. Er ist schon seit 1995 am Zentrum für Hochschulbildung (zhb) als wissenschaftlicher Mitarbeiter beschäftigt und war lange Zeit in der Hochschuldidaktik und in zahlreichen Forschungsprojekten tätig. Matthias Heiner wird sich nun schwerpunktmäßig mit der Didaktik in den Ingenieurwissenschaften beschäftigen. Er ist auch Mitinitiator und Mitveranstalter der Dortmund Spring School (DOSS) an der TU Dortmund.



Goodbye ...

... sagen wir zu folgenden Kolleginnen, die sich neuen beruflichen Herausforderungen und Aufgaben stellen. Wir danken euch für die sehr gute Zusammenarbeit und wünschen euch für die Zukunft Erfolg, Glück und Zuversicht!

Dr. Britta Baumert war vom Sommersemester 2012 bis Oktober 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschuldidaktik. Ihre Arbeitsbereiche waren die Planung und Durchführung hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen, die Betreuung des Zertifikats „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ und die Beratung von Lehrenden und Promovierenden.

Dr. Bengü Hosch-Dayican war von September 2013 bis August 2015 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Hochschuldidaktik und Hochschulforschung tätig. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte lagen in der Forschungsarbeit. Sie unterstützte Prof. Dr. Liudvika Leisyte sowie den Lehrstuhl in inhaltlich relevanten Lehraufgaben.

Dr.-Ing. Thorsten Jungmann war von Juli 2010 bis Juni 2015 in der Ingenieurdidaktik als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Geschäftsführer für das Projekt „TeachING-LearnING.EU“ tätig. Er leitete die Forschungsgruppe Ingenieurdidaktik und war maßgeblich an der Einwerbung des Projekts ELLI sowie weiterer Projekte der Forschungsgruppe beteiligt.

Dr. Matthia Quellmelz war von Mai 2012 bis März 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin (in Teilzeit) im Bereich Hochschuldidaktik. Ihr Aufgabenschwerpunkt waren die hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung für Lehrende sowie die Beratung von Promovierenden und Lehrenden.

Dr. Daniela Schmitz war von November 2012 bis Oktober 2014 im Projekt „TUMENDO – Qualifizierungsprogramm für Tutor/inn/en und Multiplikator/inn/en“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Sie war verantwortlich für die Konzeption und Durchführung der Tutorenqualifizierungen.

Karina Strübbe war von Mai bis Dezember 2014 im Projekt „TUMENDO – Qualifizierungsprogramm für Tutor/inn/en und Multiplikator/inn/en“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Sie war verantwortlich für die Konzeption und Durchführung der Tutorenqualifizierungen.

Veröffentlichungen August 2014 – Juli 2015

2014

- Dany, Sigrid (2014): McTeachie's Teaching Tips: Feedback geben und Feedback nehmen – zwei Seiten einer Medaille. Dortmund: Zentrum für Hochschulbildung, Bereich Hochschuldidaktik. Online veröffentlicht unter: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Bereich-HD/lehre_w Weiterbildung/mcteachie/teaching-tips_feedback-geben-und-nehmen.pdf
- Dobbins, Michael; Leisyte, Liudvika (2014): Analyzing the transformation of higher education governance in Bulgaria and Lithuania. In: Public Management Review, Vol. 16, 2014, No. 7, pp. 987-1010. DOI: [10.1080/14719037.2013.770060](https://doi.org/10.1080/14719037.2013.770060)
- Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina; Schneider, Ralf; Radtke, Monika; Wildt, Johannes (2014): Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen“ in der Hochschulbildung. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, M.; Weißhaupt, M. (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bald Heilbrunn: Klinkhardt, S. 80-99.
- Hooghe, Marc; Hosch-Dayican, Bengü; Van Deth, Jan W. (2014): Conceptualizing political participation. In: Acta Politica, Vol. 49, No. 3, S. 337-348, DOI: [10.1057/ap.2014.7](https://doi.org/10.1057/ap.2014.7)
- Jungmann, Thorsten; Ossenberg, Philipp; Wissmann, Sarah (2014): Begriffsklärung zur Kompetenzorientierung. In: Die Neue Hochschule, 2014, Nr. 5, S. 142-145.
- Jungmann, Thorsten; Ossenberg, Philipp (2014): Research Workshop in Engineering Education. Draft of new Learning. In: 2014 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). ISBN 978-1-4799-3190-3, S. 83-87. DOI: [10.1109/EDUCON.2014.6826072](https://doi.org/10.1109/EDUCON.2014.6826072)
- Leisyte, Liudvika; Hosch-Dayican, Bengü (2014): Changing academic roles and shifting gender inequalities. A case analysis of the influence of the teaching-research nexus on the academic career prospects of female academics in The Netherlands. In: Journal of Workplace Rights, Vol. 17 (2013-2014), No. 3-4, pp. 467-490. DOI: [10.2190/WR.17.3-4.m](https://doi.org/10.2190/WR.17.3-4.m)
- Leisyte, Liudvika; Zelvys, Rimantas; Zenkiene, Lina (2014): Re-contextualization of the Bologna process in Lithuania. In: European Journal of Higher Education. Published online: 11 September 2014. DOI: [10.1080/21568235.2014.951669](https://doi.org/10.1080/21568235.2014.951669)
- Leisyte, Liudvika; Westerheijden, Don F. (2014): Research evaluation and its implications for academic research in the United Kingdom and the Netherlands. Dortmund: Technische Universität, Zentrum für Hochschulbildung. Discussion papers ; 01-2014. URL: http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb/Wil/Medienpool/Downloads/DP_paper-01-2014.pdf
- May, Dominik; Tekkaya, A. Erman (2014): The globally competent engineer. What different stakeholders say about educating engineers for a globalized world. In: 2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL). Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). ISBN: 978-1-4799-4437-8, S. 924-930. DOI: [10.1109/ICL.2014.7017898](https://doi.org/10.1109/ICL.2014.7017898)
- May, Dominik; Ossenberg, Philipp (2014): Modelling Competences. Developing a holistic competence model for engineering education. In: 2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL). Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). ISBN: 978-1-4799-4437-8, S. 936-944. DOI: [10.1109/ICL.2014.7017902](https://doi.org/10.1109/ICL.2014.7017902)
- May, Dominik; Tekkaya, A. Erman; Schuster, Katharina; Richert, Anja; Jeschke, Sabina; Petermann, Marcus (2014): TeachING-LearnING.EU – Three years of improving German engineering education and what can be learned for Europe. In: SEFI 2014 Annual Conference. European Society for Engineering Education (SEFI), paper 97. URL: <http://www.sefi.be/conference-2014/0097.pdf>
- May, Dominik; Wold, Kari; Moore, Stephanie (2014): Using interactive online role-playing simulations to develop global competency and to prepare engineering students for a globalised world. In: European Journal of Engineering Education. Taylor & Francis, S. 1-24. DOI: [10.1080/03043797.2014.960511](https://doi.org/10.1080/03043797.2014.960511)
- May, Dominik; Lensing, Karsten; Tekkaya, A. Erman; Grosch, Michael; Berbuir, Ute; Petermann, Marcus (2014): What students use - Results of a survey on media usage among engineering students. In: 2014 IEEE Frontiers in Education Conference Proceedings. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). ISBN 978-1-4799-3922-0, S. 92-97.
- Quellmelz, Matthias; Ameln, Falko von (2014): „Ist das Glas halb voll oder halb leer?“ – Reframing in

Beratungssituationen. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Ausgabe Nr. 67 (2014), S. 5-18, Griffmarke A 2.7.

Quellmelz, Matthia (2014): Lernportfolios als Prüfungsform in polyvalent ausgerichteten Lehrveranstaltungen. In: Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre: Prüfungsformen und Prüfungsorganisation, Ausg. 3/2014, S. 6-15. URL: http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/1_studieren/Qualitaetssicherung/GBzH/2014_Greifswalder_Beitraege_zur_Hochschullehre_Ausgabe_3.pdf#page=4

Quellmelz, Matthia (2014): McTeachie's Teaching Tips: Zeitmanagement. Dortmund: Zentrum für Hochschulbildung, Bereich Hochschuldidaktik. Online veröffentlicht unter: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Bereich-HD/lehre_weiterbildung/mcteachie/teaching-tips_zeitmanagement.pdf

Strübbe, Karina (2014): McTeachie's Teaching Tips: Organisieren und Planen von Lehrveranstaltungen. Dortmund: Zentrum für Hochschulbildung, Bereich Hochschuldidaktik. Online veröffentlicht unter: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Bereich-HD/lehre_weiterbildung/mcteachie/teaching-tips_organisieren-und-planen-von-lehrveranstaltungen.pdf

Strübbe, Karina (2014): McTeachie's Teaching Tips: Präsentieren. Dortmund: Zentrum für Hochschulbildung, Bereich Hochschuldidaktik. Online veröffentlicht unter: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Bereich-HD/lehre_weiterbildung/mcteachie/teaching-tips_praesentieren.pdf

2015

Claudius Terkowsky, Tobias Haertel (2015): Fostering Creativity in the Engineering Lab. An Essay on Learning Objectives and Learning Activities. Proceedings of: Exp.at'15 Online Experimentation Conference, June 2-4, 2015, Ponta Delgada, Sao Miguel Island, Azores, Portugal, S. 237-242.

Haertel, Tobias; Terkowsky, Claudius; Ossenberg, Philipp (2015): Kreativität in der Hochschullehre: Was geht? In: Janina Tosic (Hg.): Lehren, Lernen und Beraten auf Augenhöhe. Tagungsband zum Diskussionsforum für BMBF-Projekte, S. 46–53. URL: http://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/hll/PeerTutoring/Tagungsband_zum_Diskussionsforum_f%C3%BCr_BMBF-Projekte_Download_klein.pdf#page=46

Hahm, Esther (2015): McTeachie's Teaching Tips: Diversity in der Hochschullehre. Dortmund: Zen-

trum für Hochschulbildung, Bereich Hochschuldidaktik. Online veröffentlicht unter: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Bereich-HD/lehre_weiterbildung/mcteachie/teaching-tips_diversity-in-der-hochschullehre_hahm.pdf

Leisyte, Liudvika (2015): Changing academic identities in the context of a managerial university – bridging the duality between professions and organizations. Evidence from the U.S. and Europe. In: Cummings, William K.; Teichler, U. (eds.): The relevance of academic work in comparative perspective. Dordrecht: Springer International Publishing, S. 59-73.

Leisyte, Liudvika (2015): How International is Peer Review? In: Inside Higher Education, The World View Blog, 20. Januar 2015. URL: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/how-international-peer-review>

Leisyte, Liudvika (2015): To merge or not to merge? In: The CHEPS blog, 17.06.2015. URL: <https://blog-cheeps.wordpress.com/2015/06/17/to-merge-or-not-to-merge/>

May, Dominik; Hosch-Dayican, Bengü; Leisyte, Liudvika; Sigl, Lisa; Terkowsky, Claudius (2015): Entrepreneurship and gender in higher engineering education in Germany. Paper presented at the Annual Conference of the European Society for Engineering Education (SEFI), June 29 - July 2. In: Proceedings of the 43rd SEFI Annual Conference 2015. URL: <http://www.sefi.be/conference-2015/CHAP%2011.%20Entrepreneurships%20and%20education%20engineering/54684.%20D.MAY.pdf>

May, Dominik; Ossenberg, Philipp (2015): Fit for Science. A course for teaching to organize, perform and present scientific work with mobile devices. In: Proceedings of the 2015 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). „Engineering Education towards Excellence and Innovation“. Tallinn University of Technology, Tallinn, Estonia, 18.-20.03.2015. IEEE, S. 176–183.

May, Dominik; Sadiki, Abdelhakim; Pleul, Christian; Tekkaya, A. Erman (2015): „Teaching and learning globally connected – Using live online classes for preparing international engineering students for transnational collaboration and for studying in Germany“; in proceedings of International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation (REV 2015); Bangkok, Thailand; February 25th-28th, 2015. S. 114-122.

Quellmelz, Matthia (2015): McTeachie's Teaching Tips: Das Lehrportfolio – Entwicklung und Dokumentation des eigenen Lehrprofils. Dortmund:

Zentrum für Hochschulbildung, Bereich Hochschuldidaktik. Online veröffentlicht unter: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Bereich-HD/lehre_weiterbildung/mcteachie/teaching-tips_lehrportfolio.pdf

Schmitz, Daniela (2015): McTeachie's Teaching Tips: Mobile Learning. Dortmund: Zentrum für Hochschulbildung, Bereich Hochschuldidaktik. Online veröffentlicht unter: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Bereich-HD/lehre_weiterbildung/mcteachie/teaching-tips_mobilelearning.pdf

Schneider, Nicole (2015): McTeachie's Teaching Tips: Studierende beim Schreiben beraten und anleiten. Dortmund: Zentrum für Hochschulbildung, Bereich Hochschuldidaktik. Online veröffentlicht unter: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Bereich-HD/lehre_weiterbildung/mcteachie/teaching-tips_studierende-beim-schreiben_anleiten-beraten.pdf

Strübbe, Karina (2015): McTeachie's Teaching Tips: Moderieren. Dortmund: Zentrum für Hochschulbildung, Bereich Hochschuldidaktik. Online veröffentlicht unter: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Bereich-HD/lehre_weiterbildung/mcteachie/teaching-tips_moderieren.pdf



7th Dortmund Spring School for Academic Staff Developers

Wissenschaftliche Weiterbildungstagung an der TU Dortmund
2. - 4. März 2016

Und wie geht es weiter?

Implementierungsstrategien für innovative Entwicklungen in der Hochschulbildung

Call for Participation

Die DOSS 2016 greift mit dem Fokus auf Innovationen in der Hochschulbildung ein Thema auf, das insbesondere anlässlich zahlreicher Forschungs- und Entwicklungsprojekte in verschiedenen Förderlinien von Interesse ist: Die Diskussion über Konzepte und Gelingensbedingungen für Innovation, Implementierung, Transfer und Dissemination.

Die DOSS 2016 bietet als Weiterbildungstagung den Professionals aus der hochschuldidaktischen Praxis, der Hochschulforschung und der Hochschuldidaktik-Forschung ein Forum. Sie reflektiert aktuelle Entwicklungen und möchte mit Gelegenheiten der Information, Diskussion und Vernetzung zur Professionalisierung in der hochschuldidaktischen Community beitragen. Von besonderem Interesse sind die folgenden Aspekte:

Innovation – vom Nötigen und Wünschenswerten zum Projektvorhaben

Vieles ist geplant – und wartet auf Förderung. Die Förderkulisse der letzten Jahre hat Gelegenheit gegeben, vielfältige Bedarfe zu identifizieren und in Projektvorhaben der Forschung und Entwicklung zu gießen. In erheblichem Umfang sind in Projekten der Hochschulforschung und der hochschuldidaktischen Hochschulforschung innovative Entwick-

lungen und Forschungsergebnisse zu verzeichnen. Welche Erfahrungen, Ressourcen und Potentiale können für zukünftige Diskussionen zum Tragen kommen? Welche Ideen, Vorhaben oder Maßnahmen, die es nicht zu einer Förderung geschafft haben, können darüber hinaus in den Fokus genommen werden?

Implementierung – vom Plan zur fundierten Umsetzung

Vieles ist entwickelt worden – und wartet auf Anwendung. Es stellt sich die Frage, wie innovative Vorhaben in der Hochschulbildung auch gegen Widerstände, Routinen oder Unachtsamkeit umgesetzt werden können. Hierfür gilt es, die entscheidenden Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen zu identifizieren. Wie lassen sich diese anschließend in die Umsetzung mit einbeziehen und in übergreifende Konzepte fassen? Was sind darüber hinaus Potentiale, die gestaltungsrelevant werden können?

Transfer – Nachhaltigkeit vom „good practice“ zum „state of the art“

Vieles ist erprobt – und wartet auf seine Verbreitung und Übertragung in die Praxis. Zudem hat sich

Expertise entwickelt und in Karrieren der Beteiligten professionalisiert. Es stellt sich die Frage, wie die Expertise von Wenigen zur Professionalität Vierter werden kann. Dabei stehen die Akteure vor der Herausforderung ihre Expertise adäquat zu kommunizieren und in persönliche Karrieren umzusetzen. Was sind in dieser Perspektive erfolgversprechende Ansätze oder erprobte Konzepte, u. U. auch nach dem Auslaufen von Projekten?

Beiträge können zu den oben genannten Aspekten und im Kontext folgender Themenbereiche eingereicht werden: Didaktische Innovationen, Qualität von Lehren und Studieren, Beraten und Betreuen, Prüfen und Bewerten, Evaluieren und Qualität managen, Organisations- und Personalentwicklung, Kreativität und Diversität. Darüber hinaus sollten die Beiträge insbesondere auf die folgenden Fragen ausgerichtet sein:

- Was sind erkennbare Erfolgsbedingungen für nachhaltige Entwicklung?
- Welche Konzepte sind zu erkennen?
- Welche Bedeutung haben hochschuldidaktische oder fachbezogene Didaktiken?
- Was ist aus studiengangbezogenen Projekten der Weiterbildungspraxis zu lernen?
- Welche Bedeutung haben auf Selbststeuerung zielende Konzepte der Entwicklung von Lehrkompetenz wie etwa „Scholarship of Teaching and Learning“?
- Wie lässt sich all dies kommunizieren und in der Community professionalisieren?

Veranstaltungsformate

Die Tagung wird als wissenschaftliche Weiterbildungstagung und als Gelegenheit eines kommunikativen und kooperativen Miteinanders gestaltet. Dies schließt wissenschaftliche Diskurse ausdrücklich ein. Die DOSS 2016 favorisiert aber auch und vor allem beteiligungsintensive Formate der Weiterbildungstagungskultur, um möglichst viele Akteure und Teilnehmende einzubeziehen. Die Beiträge können als Einzelbeiträge oder gesammelt als moderierte Sessions zu den folgenden Veranstaltungsformaten eingereicht werden:

- **Themenforen: Thematisch strukturierte Präsentationen und Diskussionen** zu geplanten, laufenden und abgeschlossenen Projekten unterstützt durch Poster, Slide-Präsentationen oder anschauliche Kurzstatements (180 Min., Pause von 30 Min. eingeschlossen)
- **Workshops: Weiterbildungen** für Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker, die innovative Themen und **Entwicklungen in der Hochschuldidaktik** reflektieren oder zur Disposition stellen (180 Min., Pause von 30 Min. eingeschlossen)
- **Diskurswerkstätten: Diskussionsangebote aus der Hochschulbildungsforschung** für die Einbettung in aktuelle Hochschuldidaktik und in

aktuelle Hochschulentwicklungen (180 Min., Pause von 30 Min. eingeschlossen)

- **Markt der Möglichkeiten: Poster und Informationsstände** zu Vorhaben, Projekten, Kontakt- und Kooperationsangeboten

Fristen:

31. Oktober 2015:

Einreichungen der Beiträge über das Online-Tool

30. November 2015:

Abschluss der Peer-Begutachtung

15. Dezember 2015:

Rückmeldung über die Annahme

11. Januar 2016:

Öffnung der Anmeldung zur Tagung

Die Einreichungen sind **online** über die angebotene Konferenz-Software „EasyChair“ vorzunehmen, weitere Erläuterungen und den Link finden Sie unter:

<http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/doss2016/>

Die Einreichenden werden darüber hinaus gebeten, sich an dem Peer-Begutachtungsverfahren aller Einreichungen zu beteiligen. Dieses anonymisierte Online-Verfahren entscheidet über Annahme und Platzierung der Einreichungen. Das Organisationsteam der DOSS 2016 gestaltet auf dieser Basis das Programm in den verschiedenen Veranstaltungsformaten.

Zielgruppe

Die DOSS 2016 richtet sich wieder an

- Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker, Programmentwicklerinnen und -entwickler
- Interessierte der neuen Hochschulberufe (Careerservice, Weiterbildung, lehrenahe Dienstleistungen wie Forschungs- und Studier-Werkstätten, Tutorienbeauftragte usw.)
- Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Projekten im Rahmen des Qualitätspakts Lehre von Bund und Ländern und Projekten der Hochschulforschungsförderung des BMBF
- Entscheidungsträger in Hochschulen und Förderer hochschuldidaktischer Hochschulforschung

Hinweis: Es ist vorgesehen, Tagungsergebnisse und Beiträge in einem Themenband zu veröffentlichen. Die Aufforderung zur Beteiligung ergeht getrennt durch die herausgebende Redaktion.

Matthias Heiner

Dr. Sigrid Dany

Prof. Dr. Liudvika Leisyte

Organisationsteam

Dr. Sigrid Dany, Dr. Tobias Haertel, Matthias Heiner, Esther Hahm, Judith Kittler, Dominik May, Monika Radtke, Claudius Terkowsky

Liste unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Bereich Hochschuldidaktik

Dr. Sigrid Dany
Raum 110
Tel.: 0231/755-5536
E-Mail: sigrid.dany@tu-dortmund.de

Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen

Esther Hahm, M.A.
Raum 104
Tel.: 0231/755-5508
E-Mail: esther.hahm@tu-dortmund.de

Judith Kittler, M.A.
Raum 104
Tel.: 0231/755-7843
E-Mail: judith.kittler@tu-dortmund.de

Matthias Heiner, Staatsex. Lehramt
Raum 113C
Tel.: 0231/755-5540
E-Mail: matthias.heiner@tu-dortmund.de

Professur für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung

Univ.-Prof. Dr. Liudvika Leisyte
Raum 105
Tel.: 0231/755-7937
E-Mail: liudvika.leisyte@tu-dortmund.de

Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen

Dr. Lisa Sigl
Raum 102
Tel.: 0231/755-5527
E-Mail: lisa.sigl@tu-dortmund.de

Sekretariat

Marion Kettler
Raum 101
Tel.: 0231/755-5526
Fax: 0231/755-5543
E-Mail: marion.kettler@tu-dortmund.de

Bibliothek und Internetauftritt

Andrea Krelaus, Dipl.-Bibl.
Raum 108
Tel.: 0231/755-5535
E-Mail: andrea.krelaus@tu-dortmund.de

In Kooperation mit der Forschungsgruppe Ingenieurdidaktik, angesiedelt am Lehrstuhl für Organisationsforschung, Sozial- & Weiterbildungsmanagement, Univ.-Prof. Dr. Uwe Wilkesmann

Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen

Dr. Tobias Haertel
Raum 115
Tel.: 0231/755-3716
E-Mail: tobias.haertel@tu-dortmund.de

Dominik May, Dipl.-Wirt.-Ing.
Raum 107
Tel.: 0231/755-7037
E-Mail: dominik.may@tu-dortmund.de

Radtke, Monika, Dipl.-Phys.
Raum 114A
Tel.: 0231/755-7505
E-Mail: monika.radtke@tu-dortmund.de

Claudius Terkowsky, Dipl.-Päd.
Raum 107
Tel.: 0231/755-5542
E-Mail: claudius.terkowsky@tu-dortmund.de

Sie finden uns auf dem Campus Nord der TU Dortmund, Vogelpothsweg 78, CDI-Gebäude, 1. Etage

Impressum

Journal Hochschuldidaktik
Wintersemester 2015/2016
26. Jahrgang Nr. 1-2
September 2015
ISSN 0949-2429

Herausgeber

Zentrum für HochschulBildung (zhb)
Bereich Hochschuldidaktik
Professur für Hochschuldidaktik und Hochschul-
forschung
Technische Universität Dortmund
Vogelpothsweg 78
D-44227 Dortmund

Tel.: 0231/755-5526

E-Mail: hd-hf.zhb@tu-dortmund.de

Internet:

www.zhb.tu-dortmund.de/hd/bereich-hd/

www.zhb.tu-dortmund.de/hd/prof-hdhf/

Redaktion

Dr. Sigrid Dany (viSdP), Univ.-Prof. Dr. Liudvika
Leisyte, Esther Hahm, Marion Kettler, Judith Kittler,
Andrea Krelaus, Dr. Lisa Sigl.

Bezugsmöglichkeiten

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

Auflage

500 Exemplare

Druck

Koffler DruckManagement GmbH, Dortmund

Satz und Layout

Zentrum für HochschulBildung (zhb)
Bereich Hochschuldidaktik
Professur für Hochschuldidaktik und Hochschul-
forschung

Rechte

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

Umschlagfoto: © H. Krelaus

„McTeachie“ S. 20: © Christoph Üpping

