

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Professionalisierung der Promotionsberatung und -betreuung

- Karriereberatung für Promovierende und Post-Doktorand/innen
– Status Quo, Professionalisierung und Entwicklungsperspektiven
eines neuen Tätigkeitsfeldes an den Hochschulen
 - Die Rollen der „Hochschulprofessionellen“
im Promotionswesen
 - Promovieren an Fachhochschulen
– Neue Wege der kooperativen Promotion
- Abbruchgedanken – (k)ein Thema in der strukturierten Promotion
 - Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme
– Das Beispiel des PASST?!-Programms an der TU Dresden

1 | 2017

Herausgeberkreis

Helga Knigge-Illner, Dr., bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführende Herausgeberin)

Franz Rudolf Menne, M.A., Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln (geschäftsführender Herausgeber)

Achim Meyer auf der Heyde, Dipl.-Volkswirt, Generalsekretär des DSW – Deutsches Studentenwerk, Berlin

Elke Middendorff, Dr., DZHW-Institut für Hochschulforschung, Hannover

Gerhart Rott, Dr., Akad. Direktor, bis 2009 Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA – Forum Européen de l'Orientation Académique (geschäftsführender Herausgeber)

Jörn SICKELMANN, Akademischer Oberrat, Leiter des Akademischen Beratungs-Zentrums Studium und Beruf (ABZ) der Universität Duisburg-Essen

Klaus Scholle, Dipl.-Päd., Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Martin Scholz, M.A., Zentrale Studienberatung der Leibniz Universität Hannover, Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

Peter Schott, Dipl.-Psych., selbständiger Studienberater, Münster; bis 7/2015 Leiter der Zentralen Studienberatung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Sylvia Schubert-Henning, Dipl.-Psych., Studierwerkstatt, Universität Bremen

Wilfried Schumann, Dipl.-Psych., Psychologischer Beratungsservice von Universität und Studentenwerk Oldenburg

Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

David Willmes, Dr., Referent und stellvertretender Leiter der Abteilung Internationale Graduiertenakademie (IGA), Stabsstelle Freiburg Research Services (FRS), Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Hinweise für die Autor/innen

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

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de
G. Rott, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de
K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

Anzeigen: Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 17.03.2017

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 74 Euro
Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 38 Euro
Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Von Helga Knigge-Illner & David Willmes

1

Beratungsentwicklung/-politik

Barbara Nickels & Anne Löchte
Karriereberatung für Promovierende und
Post-Doktorand/innen – Status Quo,
Professionalisierung und Entwicklungsperspektiven
eines neuen Tätigkeitsfeldes an den Hochschulen

2

Lucas Zinner
Die Rollen der „Hochschulprofessionellen“ im
Promotionswesen

8

Carolin Schuchert
Promovieren an Fachhochschulen
– Neue Wege der kooperativen Promotion

14

Beratungsforschung

Svea Korff
Abbruchgedanken
– (k)ein Thema in der strukturierten Promotion

19

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Franziska Schulze-Stocker, Christian Schäfer-Hock
& Robert Pelz
Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme
– Das Beispiel des PASST?!-Programms an der
TU Dresden

26

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

IV

*Sind Sie sicher, dass Sie in der Wissenschaft bleiben können?
In jedem Fall ist es klug, einen Plan B zu entwickeln,
eine zweite Existenz aufzubauen.*

Berufsbegleitendes, postgraduales Studium „Higher Education Development/Science Management“ mit 5 Vertiefungsrichtungen

Motivation der Studierenden

Karrierewege sind ungewiss. Auch wenn die große Liebe dem einmal gewählten Fach gilt, ist eine weitere akademische Karriere oft von Unwägbarkeiten bestimmt, von verfügbaren Stellen, personellen Konstellationen usw. Da ist es umsichtig, sich rechtzeitig und mit sehr überschaubarem Aufwand **berufsbegleitend ein zweites berufliches Standbein** zu verschaffen – **den berühmten Plan B**. Oder Sie haben sich bereits aus dem Herkunftsfach verabschiedet, arbeiten in Projekten des Third Space und suchen eine solide Basis, die Ihre weiteren Bewerbungsaussichten entscheidend verbessert.

Künftige Berufsfelder

Ihnen bieten sich über 30 berufliche Funktionen im „Third Space“ (wissenschaftliche Aufgaben zwischen Forschung und Lehre einerseits und traditionellen Tätigkeiten in der Hochschulverwaltung andererseits), zu denen es bisher (fast) keine Ausbildung gibt. **Beispiele:**

- Fakultätsgeschäftsführer/in
- Referent/in für Lehre und Studium, Studienreform
- Hochschuldidaktische Multiplikator/in (Förderung der Lehrkompetenz)
- Forschungsreferent/in
- Referent/in für Personal- und Organisationsentwicklung
- Referent/in für Hochschulstrukturplanung usw.

Diese Hochschulprofessionen wachsen in den letzten Jahren stürmisch, der Arbeitsmarkt ist leergefegt, die Hochschulen klagen darüber, dass sie keine qualifizierten Kräfte finden. Hier kommt die Lösung.

Zeitrahmen und Studienvolumen

- einem 4-semesterigen Masterstudium äquivalent (120 CP)
- umfangreiche Anrechnung vorausgegangener Leistungen
- nur ca. 60-70 Präsenztage durch Anerkennung von Vorleistungen und hohen Selbststudien-Anteil
- verteilt über 1-3 Jahre bei flexibler, semesterunabhängiger Planung der Präsenztage durch die Studierenden
- mit kaum mehr als 2 Monaten Präsenzzeit sensationell kurz, um neuen Beruf aufzubauen oder sich für eine akademische Karriere über das engere Fach hinaus breit zu qualifizieren
- Projekte, Exkursionen und ein intensiv begleiteter Übergang in die Praxis.

Das Studium ist zeitlich so organisiert, dass es gut neben anderen Prozessen (Promotion, Projektarbeit usw.) bewältigt werden kann.

Eine neue Studiengruppe geht in Kürze an den Start!

Studiengangsleiter: Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler
Kontakt: webler@iwbb.de, Tel: +49 (0)521-923 610-0



IWBB

Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Bielefeld Institute for Research on Science and Education
Forschen - Entwickeln - Begleiten - Beraten - Fortbilden

Heft 1/2017 der ZBS befasst sich schwerpunktmäßig mit dem aktuellen Thema **Professionalisierung der Promotionsberatung und -betreuung**. Durch die europaweite Debatte über Hochschulausbildung wurden in den letzten 15 Jahren auch bedeutende Entwicklungen im Promotionsbereich an deutschen Hochschulen angestoßen. Die Etablierung neuer Strukturen zu besserer Betreuung durch Graduiertenkollegs und -schulen führte zu neuen Aufgaben wie auch neuen Rollen für die Betreuenden. So sorgen heute Beraterinnen und Berater für gründliche Orientierung der Promotionsinteressierten über die Anforderungen der Promotion; Dozent/innen bieten in Graduierteneinrichtungen Fortbildung z.B. in überfachlichen Kompetenzen an, und Promotionscoaches unterstützen Promovierende bei der Bewältigung schwieriger Situationen. Als neuer Aspekt von Beratung wird heute auch die Karriereentwicklung von Promovierenden gesehen, für die eine größere institutionelle Verantwortlichkeit der Universität gefordert wird, die ihren Ausdruck in Personalentwicklungskonzepten finden soll. Die Neustrukturierung des Promotionswesens erforderte eine stärkere Kooperation zwischen Hochschulmanagement und den Vertretern der Wissenschaft. Daraus entstand das Betätigungsfeld für eine neue Beratergruppe, die sogenannten „Hochschulprofessionellen“, die unmittelbar zur Professionalisierung des Beratungswesens beitragen sollen.

Der Beitrag von *Barbara Nickels und Anne Löchte* **Karriereberatung für Promovierende und Post-Doktorand/innen – Status Quo, Professionalisierung und Entwicklungsperspektiven eines neuen Tätigkeitsfeldes an den Hochschulen** geht zunächst auf die unterschiedlichen Karriereperspektiven der Nachwuchswissenschaftler/innen und deren Beratungsanliegen ein und klärt dann, was unter individueller Karriereberatung zu verstehen ist. Die Autorinnen, die selbst als Beraterinnen für Promovierende und Coaches zur Karriereberatung tätig sind, Barbara Nickels an der Graduate School der Leuphana Universität Lüneburg und Anne Löchte an der Berlin School of Mind and Brain der Humboldt-Universität zu Berlin, sehen solche Angebote für Promovierende wie auch für Postdocs als notwendige Förderung der Universität an und plädieren für die Etablierung eines qualifizierten und personell gesicherten Regelangebots. Sie beschreiben die erforderlichen Kriterien, die an eine Professionalisierung der Beratungskompetenz zu richten sind.

Seite 2

Der Beitrag von *Lucas Zinner*, Leiter der Dienstleistungseinrichtungen Forschungsservice und Nachwuchsförderung der Universität Wien, nimmt **Die Rollen der „Hochschulprofessionellen“ im Promotionswesen** in den Blick. Ausgehend von einem Zuwachs an Aufgaben und Zuständigkeiten im Promotionsbereich macht er eine zunehmende Professionalisierung des Personals aus, das mit dem Thema Promotion betraut ist. Sowohl in der Beratung von Promovierenden und Betreuenden als auch im hochschulstrategischen Managementbereich sieht er einen Bedarf an besonders qualifizierten Mitarbeitenden – den „Hochschulprofessionellen“. Ihrem Selbstverständnis ging er mit einer Studie auf den Grund und plädiert für die besondere Wertschätzung ihrer Leistungen im Promotionswesen.

Seite 8

Carolin Schuchert, Geschäftsführerin des Graduierteninstituts für angewandte Forschung der Fachhochschulen NRW, greift eine vieldiskutierte hochschulpolitische Frage auf: Wie lassen

Helga
Knigge-Illner

David Willmes

sich Fachhochschulen, die nicht das Promotionsrecht besitzen, in den Bereich Promotion verstärkt einbinden? In ihrem Beitrag **Promovieren an Fachhochschulen – Neue Wege der kooperativen Promotion** beleuchtet sie die Herausforderungen einer Zusammenarbeit zwischen Hochschulen mit und ohne Promotionsrecht. Sie zeigt, welche Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperationen erfüllt sein sollten und welche Beratungs- und Unterstützungsangebote Promovierende in kooperativen Promotionsverfahren benötigen.

Seite 14

Der folgende Beitrag berichtet über eine Studie zur Beratungsforschung. Mit der Frage, ob **Abbruchgedanken – (k)ein Thema in der strukturierten Promotion?**, also unter den allgemein als förderlich geltenden Bedingungen des Promovierens sind, beschäftigt sich *Svea Korff*, die an der Universität Hildesheim im Forschungscluster „Hochschule und Bildung“ tätig ist, in ihrer empirischen Studie. Sie untersuchte mittels einer Online-Befragung an einer großen Gruppe von Promovierenden ($n = \text{ca. } 1.600$) das Auftreten von Abbruchgedanken im Verlauf des Promovierens, um deren auslösende Bedingungen zu erforschen. Ergänzt wurde diese Untersuchung durch angeleitete Gruppendiskussionen mit kleineren Gruppen. Beim Vergleich zwischen individual und strukturiert Promovierenden wurden keine Unterschiede bezüglich Auftretenshäufigkeit und Intensität von Abbruchgedanken festgestellt. Untersucht wurde weiterhin der Einfluss von verschiedenen Faktoren wie z.B. soziodemografische, Persönlichkeitsfaktoren, berufliche Erwartungen und strukturelle Faktoren wie die Einbindung in die Peer-Group und die Einbindung durch die Betreuenden. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass mit dem Thema Abbruch ein Tabuthema berührt wird.

Seite 19

Abschließend folgt ein Artikel zu einem anderen Thema. Darin geht es zwar auch um Abbruch, jedoch um Studienabbruch. Unter dem Titel **Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme – Das Beispiel des PASST?!-Programms an der TU Dresden** beschreiben *Franziska Schulze-Stocker, Christian Schäfer-Hock und Robert Pelz*, wissenschaftliche Mitarbeiter der Technischen Universität Dresden, die Einführung eines Steuerungsinstruments für den Studienerfolg. Das Programm sieht vor, dass zunächst Studierende informiert und dafür gewonnen werden, dass ihre Leistungen, zum Beispiel Prüfungen, erfasst und an sie rückgemeldet werden. Der zweite Schritt zielt darauf ab, die individuellen Gründe für einen möglichen Abbruch auf wissenschaftlicher Grundlage zu erforschen. Die dritte Stufe beinhaltet ein differenziertes Angebot von Beratung und Unterstützung.

Seite 26

Helga Knigge-Illner & David Willmes

Barbara Nickels & Anne Löchte

Karriereberatung für Promovierende und Post-Doktorand/innen – Status Quo, Professionalisierung und Entwicklungsperspektiven eines neuen Tätigkeitsfeldes an den Hochschulen



Barbara Nickels



Anne Löchte

The uncertainties of junior researchers' career prospects inside and outside the academy require a new set of priorities in the field of academic human resource development. Based on typical counseling concerns, we define the term "career counseling" and provide an outline for the career counseling of (post)doctoral candidates. We explore the steps that need to be taken in order to professionalize already existing or guide offers newly developed offers for career counseling. We recommend that individual career counseling becomes an obligatory part of human resource development for junior researchers so as to support and promote careers both inside and outside the academy.

1. Karriereperspektiven von Nachwuchswissenschaftler/innen: Der Status Quo

Helena S. ist Ende 20, sie promoviert im dritten Jahr in der Anglistik. Sie kommt in die Beratung, weil sie sich immer schlechter zur Arbeit an ihrer Dissertation motivieren kann. In der Beratung wird deutlich, dass sie unter Druck steht: „Eigentlich war mein Ziel, nach der Promotion in der Wissenschaft zu bleiben. Langsam wird mir klar, dass die Perspektiven schlecht sind. Aber welche Möglichkeiten gibt es außerhalb der Wissenschaft für mich? Ich befürchte, dass ich überqualifizierte Expertin in einem winzigen Bereich bin. Ich habe keine Vorstellungen, welche anderen beruflichen Optionen es für mich geben könnte.“

Die Frage nach der beruflichen Orientierung ist eines der klassischen Anliegen, mit denen Promovierende und Promovierte in die Beratung kommen. Kein Wunder – verlassen doch letztlich mindestens 85% aller Promovierten die Hochschulen, entweder direkt nach der Promotion oder nach einigen Postdoc-Jahren. Selbst unter Habilitierten schafft nur eine von drei Personen den Sprung auf die Professur, der Rest muss sich umorientieren.¹ Diese Zahlen stehen im Widerspruch zum vielerorts immer noch vorherrschenden Selbstverständnis der Universitäten, die die Promotion als ersten Schritt auf der Karriereleiter zur Professur begreifen. Als Grundannahme ist dies zutreffend – aber eben nur unter anderem und für eine vergleichbar kleine Gruppe. Dennoch äußern Promovierende oft nur hinter vorgehaltener Hand, dass sie keine wissenschaftliche Karriere anstreben. Die Beschäftigung mit alternativen Berufswegen wurde von den Universitäten lange Jahre nicht thematisiert, geschweige denn gefördert. Wer promoviert, will

in die Wissenschaft, so die zugrundeliegende Annahme. Ein alternativer Berufsweg gilt vielerorts als Abbruch einer wissenschaftlichen Laufbahn und ist negativ konnotiert. Allerdings zeigt eine aktuelle Studie des Stifterverbandes, dass über 50% der Promovierenden bereits zu Beginn ihrer Promotion eine Karriere „in der Wirtschaft“ anstreben (vgl. Sembritzki/Schürmann 2016, S. 29ff.). Die Promotion ist in Deutschland de facto eine Station eines beruflichen Werdeganges, der in viele Richtungen verlaufen kann. Wie sich jedoch die Übergänge in den Arbeitsmarkt gestalten und für welche Berufswege Promovierte qualifiziert sind, darüber herrscht große Unklarheit. Aber auch diejenigen, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben, suchen Beratung. Wissenschaftliche Karrieren in Deutschland sind schlecht planbar, erfordern ein hohes Maß an Flexibilität und Mobilität, befristete Verträge reißen sich aneinander, es gibt einen hohen Leistungs- und Konkurrenzdruck, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist schwierig. Viele Promovierte wollen oder müssen sich nach einigen Postdoc-Jahren umorientieren, insbesondere unter Frauen ist ein hoher Drop-Out zu beobachten. Sowohl für Karrieren innerhalb wie außerhalb der Wissenschaft herrscht ein großer Beratungsbedarf.

Nun ist in diesem Bereich in den letzten Jahren einiges in Bewegung geraten. Unter anderem durch die Auswirkungen der Exzellenzinitiative ist das Thema „Karriere-

¹ Der Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) konstatiert, dass nur 15% aller Promovierten im Hochschulbereich in Forschung und Lehre beschäftigt sind, wobei hier befristete Stellen mit berücksichtigt sind. Deren Stelleninhaber/innen werden sich nach Auslaufen der Stellen teilweise ebenfalls umorientieren müssen, d.h. man kann von einer noch niedrigeren Verbleibszahl als 15% ausgehen (BuWiN 2017, S. 186f., vgl. auch BuWiN 2013, S. 274).

perspektiven des wissenschaftlichen Nachwuchses“ in den Fokus gerückt. Der Wissenschaftsrat (2014), die Hochschulrektorenkonferenz (2014) und der Stifterverband (2016) haben in den letzten Jahren Empfehlungen und Studien zu dem Thema vorgelegt. Gemeinsamer Tenor: Die Universitäten sollen Personalentwicklungskonzepte vorlegen sowie mehr Transparenz und Unterstützung für inner- wie außeruniversitäre Karrierewege schaffen. Zunehmend wird auch die Mittelvergabe an das Vorhandensein von Personalentwicklungskonzepten gebunden.²

An vielen Einrichtungen sind in den vergangenen Jahren entsprechende Konzepte und Angebote entwickelt und umgesetzt worden. Die relativ jungen Graduierteneinrichtungen, die inzwischen an den meisten Universitäten etabliert wurden, haben sich des Themas angenommen, teilweise auch die Personalentwicklungsabteilungen. An vielen Universitäten werden in diesem Zuge Karriereberatungsangebote eingerichtet. Aber was ist eigentlich Karriereberatung? Was kann sie leisten? Was sind die besonderen Anforderungen einer Karriereberatung für Promovierende und Postdoktorand/innen? Welche Qualifikationen benötigen Berater/innen? Und: Brauchen wir überhaupt Karriereberatungsangebote an Universitäten? Blicken wir zunächst auf die Beratungsanliegen von Nachwuchswissenschaftler/innen.

2. Beratungsanliegen von Promovierenden und Postdoktorand/innen

Im November 2016 führten die beiden Autorinnen im Auftrag des Universitätsverbandes zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland (UniWiND) einen zweitägigen Workshop zum Thema „Individuelle Karriereberatung für (Post)-Doktorand/innen“ durch. In einer Vorab-Umfrage wurden die 16 Teilnehmenden – Mitarbeiter/innen von Graduierteneinrichtungen und Personalentwicklungsabteilungen in ganz Deutschland – gefragt: „Was sind typische Fragestellungen, mit denen (Post)-Doktorand/innen zu Ihnen in die Beratung kommen?“

Am häufigsten wurden Fragen zur beruflichen Orientierung nach Abschluss der Promotion genannt, z.B.:

- Welche Wege gibt es, um auf eine Professur zu gelangen?
- Was sind die Alternativen, wenn keine wissenschaftliche Karriere angestrebt wird?
- Wo sind Möglichkeiten für mich im außeruniversitären Arbeitsmarkt?
- Ist eine Promotion sinnvoll, wenn eine Tätigkeit in der Wirtschaft das Ziel ist?

Ein weiterer Schwerpunkt war das Thema Profilentwicklung, z.B.

- Was unternehme ich konkret, um einen bestimmtem Karriereweg einzuschlagen?
- Was kann ich eigentlich – außer Wissenschaft?
- Wo liegen meine Stärken, Fähigkeiten und Interessen?

Außerdem wurden die folgenden Themen mehrfach als typischer Beratungsanlass genannt:

- Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familie (insbesondere bei Frauen),

- Probleme mit dem/der Promotionsbetreuer/in bzw. Arbeitsgruppenleiter/in.

Aus unserer eigenen Beratungserfahrung ergänzen wir Themen, die insbesondere Postdoktorand/innen, die häufig krisenbelastet in die Beratung kommen, nach einigen Jahren in der Wissenschaft beschäftigen:

- Sinn- und Wertkrisen: Ist das Karriereziel Professur wirklich das richtige für mich? Habe ich eine realistische Chance? Will ich die Kosten dafür in Kauf nehmen?
- Umorientierung unter verschärften Bedingungen: Nach mehreren Jahren in der Wissenschaft wird eine Neuorientierung in Erwägung gezogen, was Ängste auslöst,
- Umgang mit Druck, Überlastung und Erschöpfung: Themen sind Work-Life-Balance, Vereinbarkeit Beruf und Familie, Familienplanung, Zukunftsperspektiven mit Partner/in (oft Fernbeziehungen).

An den aufgeführten Beratungsanliegen zeichnet sich die Besonderheit der Karriereberatung für Promovierende und Postdoktorand/innen im Vergleich zum außeruniversitären Arbeitsmarkt ab, nämlich das sehr fokussierte Themenspektrum.³ Die Beratungsanliegen der Zielgruppe spiegeln die strukturellen Rahmenbedingungen des Wissenschaftsbereichs. Die Qualifizierung durch die Promotion hebt traditionell auf die wissenschaftliche Laufbahn ab, in der der größte Teil der Absolvent/innen voraussichtlich keine Chance auf eine Dauerstelle hat. Etablierte alternative Professionen existieren (mit Ausnahme bestimmter Fachbereiche) nicht, die Wege in den außeruniversitären Arbeitsmarkt sind intransparent. Das führt zu Verunsicherung bis hin zur Krise. Postdoktorand/innen etwa, die lange Jahre eine wissenschaftliche Laufbahn angestrebt haben, müssen sich beruflich neu erfinden. Von lang gehegten Zielen und Träumen muss Abschied genommen, alternative berufliche Perspektiven ausgelotet, das Profil neu erarbeitet werden.

3. Karriereberatung – Was ist das eigentlich? Was kann sie leisten?

Der Begriff Karriereberatung wird momentan als inhaltliche Klammer für ein Sammelsurium von Formaten verwendet. Die Bandbreite der Angebote für Einzelpersonen reicht vom 30-minütigen Bewerbungsunterlagencheck über gezielte Arbeitsmarktinformationen für die Stellensuche bis zur längerfristigen Profilentwicklung und Prozessbegleitung bei einer beruflichen Neuorientierung. Auch Gruppenangebote wie Workshops, Informationsveranstaltungen oder Karrieremessen firmieren

² Siehe aktuell das Bund-Länder-Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Tenure-Track-Programm), bei dem die Vergabe an das Vorhandensein von Personalentwicklungskonzepten und deren Umsetzung gekoppelt ist.

³ Dort gelten beispielsweise auch die Unzufriedenheit mit der jetzigen Stelle, drohender Stellenverlust sowie der Wechsel der Funktion durch einen internen Aufstieg als typische Anlässe für Karriereberatung (vgl. Rappe-Giesecke 2008, S. 150ff.), was sich nur mit begrenzter Gültigkeit auf die Situation von Promovierenden und Postdoktorand/innen übertragen lässt.

teilweise unter dem Label Karriereberatung. Hinter der Mehrdeutigkeit des Begriffs verbergen sich auch unterschiedliche Vorstellungen davon, was unter einer „Karriere“ zu verstehen ist und demzufolge eine „Karriereberatung“ leisten könnte. Umgangssprachlich wird im Deutschen unter einer „Karriere“ eher ein hierarchischer oder finanzieller Aufstieg verstanden, im Sinne von „Karriere machen“. Wir gehen von einem weiter gefassten Begriff aus, der sich mit Edgar Schein als „innere Karriere“ umschreiben lässt. Gemeint ist eine Übereinstimmung zwischen den Vorstellungen des Individuums darüber, was ein geglücktes Berufsleben ausmacht, und dem äußeren Karriereverlauf (vgl. Schein 2005, S. 13). Unter Karriere verstehen wir die Entwicklung in einer beruflichen Tätigkeit, die im Einklang mit den persönlichen Interessen, Werten und Kompetenzen steht. Mit diesem erweiterten Karrierebegriff geht einher, dass diese Form der Beratung mehr beinhaltet als die Weitergabe von Informationen und Ratschlägen zu Arbeitsmarktchancen oder zur korrekten Gestaltung von Bewerbungsunterlagen. Individuelle Werte und Kompetenzen zu erfassen, Ziele zu definieren und Umsetzungsmöglichkeiten auszuloten, erfordert einen geschützten Rahmen, in dem auch Unsicherheit, Uneindeutigkeit und Unentschiedenheit Raum haben dürfen, um durch die Auseinandersetzung und schrittweise Klärung Handlungsperspektiven auszuloten. „Denn nicht allein die kognitive Seite (Aufnehmen und Verstehen) ist von Bedeutung, sondern auch die Bereitschaft, sich an Realitätsgegebenheiten auszurichten sowie emotionale Offenheit für Neues“ (Großmaß/Püschel 2010, S. 57). Die aus unserer Sicht ganzheitlichste Beschreibung von Karriereberatung stammt von Kornelia Rappe-Giesecke: „Eine Grundannahme dieses Modells von Karriereberatung lautet, dass Karriere ein überkomplexes Phänomen ist, das nicht allein aus der Planung der Laufbahn entstehen kann oder aus Veränderungen in der Persönlichkeit (z.B. der Veränderung von Stärken und Schwächen) oder aus der Fortentwicklung des fachlichen Profils durch Qualifizierung. Karriere entsteht aus den Relationen zwischen den drei simultan ablaufenden Prozessen der Gestaltung der Biographie, der beruflichen Laufbahn und des professionellen Werdegangs“ (Rappe-Giesecke 2008, S. 139). Ihr triadischer Ansatz geht davon aus, dass die drei Bereiche Person, Funktion und Profession gleichermaßen Einfluss auf die Karriere haben. In den Bereich „Person“ fallen u.a. die physische und psychische Konstitution, die Lebensgeschichte und die familiäre Situation. Zum Bereich „Funktion“ gehören etwa der formale Status und die Aufgaben einer Position, die beruflichen Stationen, die Bezahlungen und Belohnungen sowie die erfahrene Wertschätzung. Zum Feld „Profession“ gehören z.B. die fachlichen Qualifikationen, die absolvierten Ausbildungsstationen und die professionellen Werte – man denke etwa an den Kodex der Jurist/innen oder Therapeut/innen. Karriere entsteht für Rappe-Giesecke aus der nicht planbaren Wechselwirkung zwischen diesen drei Faktoren, die sie als „Emergenz“ (ebd., S. 47) bezeichnet: „Karriere erscheint in der dynamischen Dimension als das emergente Produkt von Lebensgeschichte (also persönlicher Biographie), Laufbahn in der Organisation und Werde-

gang in der Profession“ (ebd., S. 45).

Was bedeutet dieses – vielleicht zunächst sehr theoretisch anmutende – Verständnis für die Karriereberatung? Werfen wir einen Blick auf unser Fallbeispiel. Mit der Doktorandin Helena S. könnte man in der triadischen Karriereberatung (nach einer gründlichen Anliegen- und Zielklärung) mit Blick auf die Person Krisenbewältigungsstrategien und Faktoren zur Stärkung der Motivation bearbeiten (z.B. Wie ist sie bisher mit Unsicherheit und Druck umgegangen? Welche persönlichen und sozialen Ressourcen stehen ihr zur Stressbewältigung zur Verfügung? Welche Kompetenzen hat sie im Verlauf ihrer Biographie erworben?). Bezogen auf die Funktion würde man ihre Werte und Aufstiegsorientierungen für die Perspektivplanung innerhalb und außerhalb der Universität ermitteln (z.B. Welchen Stellenwert hat ihre fachliche Expertise für sie im zukünftigen Tätigkeitsfeld? Sieht sie sich als Angestellte eher in einer Expert/innen- oder Führungsposition? Kann sie sich vorstellen, als Selbständige zu arbeiten? Was macht neben der Bezahlung eine Stelle für sie attraktiv?). Im Hinblick auf die Profession würde man nach inner- oder außeruniversitären Einsatzfeldern für ihre Fachrichtung Anglistik suchen, ohne die vom klassischen Berufsbild der Wissenschaftlerin geprägte Attribution des „Scheiterns“ zu übernehmen (z.B. Über welche fachlichen und überfachlichen Qualifikationen verfügt sie? Wie definiert sie ihr Profil als Anglistin?).

Deutlich wird an diesem Beispiel auch, dass Karriereberatung nicht mit Berufsberatung zu verwechseln ist, was ein landläufiges Missverständnis ist. Es geht nicht darum, der Doktorandin Ratschläge zu geben, welche Berufe für sie in Frage kommen, sondern vielmehr darum, ein Selbstverständnis zu erarbeiten, auf dessen Grundlage sie selber aktiv werden und etwa attraktive Berufsfelder für sich identifizieren kann.

Nach diesem Verständnis von Karriereberatung können Promovierende und Postdocs bei den folgenden Aufgaben unterstützt werden:

- Erarbeitung eines individuellen fachlichen und überfachlichen Kompetenzprofils,
- Ermittlung der Präferenzen für unterschiedliche berufliche Funktionen (z.B. Führung, Expertenstatus, Entrepreneurship),
- Vereinbarkeit der beruflichen Ziele mit persönlichen Werten und individueller Lebensplanung,
- Identifizierung möglicher beruflicher Einsatzfelder,
- Strategieplanung für die Berufseinmündung bzw. für die Verfolgung einer wissenschaftlichen Laufbahn,
- Umgang mit Krisen- und Entscheidungssituationen.

Helena S. hat durch die Bearbeitung und Auswertung des Karriereankers (Schein 2005) festgestellt, dass ihre berufsbezogenen Werte und Prioritäten in den Ankern „Technische/Funktionale Kompetenz“, „Selbständigkeit/Unabhängigkeit“ sowie „Lebensstilintegration“ zum Ausdruck kommen.⁴ Ihr überfachliches Kompe-

⁴ Beim Karriereanker handelt es sich um ein biographisches Interview und einen Fragebogen zur Ermittlung des Selbstbildes und beruflicher Muster. Die Karriereanker lassen sich fruchtbar – mit einigen Modifikationen – für die Zielgruppe der Promovierenden und Postdoktorand/innen einsetzen.

tenzprofil, erhoben über eine standardisierte, webbasierte Selbsteinschätzung nach KODE®,⁵ zeigt neben der Fach- und Methodenkompetenz ausgeprägte Stärken im Bereich der Aktivitäts- und Handlungskompetenz. Die Analyse ihrer Biographie ergibt, dass sie seit Schulzeiten privat und ehrenamtlich im Theaterbereich aktiv ist und dort Öffentlichkeitsarbeit sowie Veranstaltungen erfolgreich organisiert hat. In den nächsten fünf Jahren möchte sie eine Familie gründen und mit ihrem Partner, mit dem sie eine Fernbeziehung führt, an einem Ort zusammenziehen. Nach der Erhebung dieser Wünsche und Präferenzen wird ihr deutlich, dass sie nicht bereit ist, sich auf die Unplanbarkeit und erforderliche Flexibilität einer akademischen Laufbahn einzulassen. Sie erarbeitet in der Beratung Strategien für einen alternativen Berufseinstieg, in dem sie eine Tätigkeit als Lehrkraft für besondere Aufgaben, flankiert durch freiberufliche Tätigkeiten in der Öffentlichkeitsarbeit von Kultureinrichtungen, anstrebt. Sie kommt zu der Einschätzung, dass ihr auch für diese berufliche Alternative ein Dokortitel nützlich sein kann. Mit dieser konkreteren Perspektive vor Augen gelingt es ihr, die Dissertation zügig abzuschließen.

4. Brauchen wir Angebote zur Karriereberatung für Promovierende und Postdocs an Universitäten?

Wir meinen: Ja! Allerdings ist Karriereberatung keine Universallösung für das skizzierte strukturell bedingte Perspektivproblem. Sie kann jedoch ein essentieller Bestandteil eines universitären Konzeptes zur Karriereentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses sein. Aus der eingangs beschriebenen prekären Situation dieser Zielgruppe resultiert eine besondere Verantwortung der Universitäten für die inner- und außeruniversitäre Karriereentwicklung.

Es gibt zunehmend Anzeichen dafür, dass Universitäten sich dieser Verantwortung bewusst sind. Beispielhaft dafür sind die Arbeitsgruppen von UniWiND zu nennen, die sich u.a. mit den Themen „Kompetenzprofile – wissenschaftliche Forschung und (außer)wissenschaftliche Karriere“ sowie „Außeruniversitäre Karrierewege für Promovierte“ auseinandersetzen und dazu Veröffentlichungen vorbereiten. Auf diesem Wege entstehen Handreichungen und Informationsmaterialien für Promovierende, Postdoktorand/innen und universitäre Einrichtungen.

Die Graduierteneinrichtungen führen im Rahmen ihrer Qualifizierungsprogramme größtenteils auch individuelle Karriereberatung im Angebotsportfolio. Diese wird häufig von Mitarbeiter/innen angeboten, die aufgrund der knappen Stellenausstattung der meisten Graduierteneinrichtungen mit einer Vielzahl anderer Aufgaben (Promovierendenverwaltung, Organisation der sonstigen Qualifizierungsangebote) ausgelastet sind, sodass über Kurzberatungen hinaus keine Zeit für intensivere Beratungsprozesse zur Verfügung steht. Wir plädieren dafür, Mitarbeiter/innen gezielt fachlich weiterzuqualifizieren und Ressourcen für die Beratung als Regelangebot zur Verfügung zu stellen. Dafür gibt es drei wesentli-

che Gründe:

1. Als Outputindikator für die Forschungsleistung einer Universität und, in der Folge, als Kriterium für die leistungsbezogene Mittelvergabe wird von den Wissenschaftsministerien u.a. auch die Anzahl der erfolgreich abgeschlossenen Promotionen herangezogen.⁶ Karriereberatung kann dazu beitragen, diese Zahl zu erhöhen. Nicht wenige Promovierende tendieren unter dem Druck der Abschlussphase dazu, den Abschluss zu verzögern oder über einen Abbruch nachzudenken.⁷ Hier kann die gezielte Entwicklung von Karriereperspektiven den Druck reduzieren und Energie für die Arbeit an der Dissertation freisetzen.
2. Zeitgemäße Personalentwicklung orientiert sich bei der Planung der Qualifizierungsangebote unter anderem an der Bedarfserhebung aus Zielvereinbarungen in Mitarbeiter/innen-Gesprächen. Entsprechend können die (anonymisierten) Erfahrungen aus der individuellen Karriereberatung als Planungsgrundlage für die Konzeption und Weiterentwicklung von Qualifizierungsangeboten für Nachwuchswissenschaftler/innen verwendet werden.
3. Studienberatungen und/oder Career Services bieten für Bachelor- und Masterstudierende sehr häufig Karriereberatung an. Das Vorhandensein entsprechender Angebote wird als Qualitätskriterium bei der Akkreditierung von Studiengängen identifiziert (vgl. Akkreditierungsrat 2013). Es ist nicht nachvollziehbar, warum für die wesentlich kleinere und höher qualifizierte Zielgruppe der Promovierenden und Promovierten keine vergleichbaren Angebote vorgehalten werden. Das Angebot entsprechender Formate dürfte neben der fachlichen Passung auch ein Entscheidungskriterium für die Wahl des Promotionsstandortes sein.

5. Ausblick: Wie könnte eine Professionalisierung aussehen?

Wir möchten eine Professionalisierung skizzieren, die nicht nur das Anforderungsprofil einer Karriereberaterin/eines Karriereberaters und die Stellenausstattung in den Blick nimmt, sondern ebenfalls die Universitäten einbezieht. Aus unserer Sicht ist das Ziel – Nachwuchswissenschaftler/innen zu einer erfolversprechenden und attraktiven inner- wie außeruniversitären Karriereplanung zu befähigen – nur dann erreichbar, wenn das Beratungsangebot in ein universitäres Gesamtkonzept integriert ist. Dazu gehören das Selbstverständnis der Universitäten sowie gezielte Personalentwicklungskonzepte und -maßnahmen.

Berater/innenprofil:

- Die Beratungskompetenz sollte durch eine Beratungs-

⁵ Vgl. Erpenbeck/Heyse (2007): KODE®: Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung. Zur Kompetenzerfassung bieten sich auch andere Methoden an, z.B. nach Richard Nelson Bolles (2007, 2014).

⁶ Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur: Leistungsbericht der niedersächsischen Hochschulen 2017, S. 23.

⁷ Abbruchgedanken treten bei Promovierenden insbesondere, aber nicht nur in der Abschlussphase auf. Laut BuWiN 2017 ist die Erfolgsquote bei Promotionen insgesamt zwischen 57 und 67% angesiedelt (BuWiN 2017, S. 32).

bzw. Coachingausbildung in einem anerkannten Verfahren (wie Gesprächsführung, Verhaltenstherapie, Gestalttherapie, systemische Beratung o.ä.) im Umfang von mind. 120 Stunden erworben werden.⁸

- Erforderlich ist eigene mehrjährige Berufserfahrung, möglichst auch außerhalb von Hochschulen, von Vorteil ist Praxiserfahrung in der Beratung.
- Unerlässlich ist Feldkompetenz in der Wissenschaft, die entweder durch eine eigene Promotion und/oder entsprechende Berufserfahrung erworben werden kann. Diese Feldkompetenz beinhaltet eine fundierte Kenntnis der Spezifika und Erfordernisse der Promotions- und Postdoc-Phase, einen Überblick über Perspektiven auf dem inner- und außeruniversitären Arbeitsmarkt, Kenntnisse von Karriereverläufen sowie Hindernissen und Herausforderungen, insbesondere mit Blick auf wissenschaftliche Karrierewege.
- Notwendig ist ein Verständnis, welche intrinsischen und extrinsischen Faktoren berufliche Entwicklungen steuern, sowie die Kenntnis von korrespondierenden Methoden (z.B. zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen, Erfassung von Zielen und Werthaltungen, Methoden zur Selbst- und Zielklärung, Profilentwicklung). Theorie und Methoden können z.B. durch Weiterbildungen im Bereich Karriereberatung erworben werden, die auf Beratungsausbildungen aufbauen.
- Berater/innen sollten – Schlagwort „Genderkompetenz“ – ein Verständnis für strukturelle Bedingungen für Gleichstellung und Familienfreundlichkeit haben, insbesondere mit Blick auf das immer noch stark ungleichgewichtige Wissenschaftssystem. Sie sollten sich der resultierenden Anforderungen und Auswirkungen bewusst sein und sie in der Beratung berücksichtigen können.

Stellenausstattung:

Es ist nicht damit getan, eine kompetente Person einzustellen. Notwendig sind auch angemessene Rahmenbedingungen:

- Adäquates Beratungssetting (zeitliche und räumliche Ressourcen),
- Möglichkeit der regelmäßigen Supervision/Intervision/kollegialen Beratung,
- Weiterbildungsmöglichkeiten,
- Kollegialer Austausch und Vernetzung,
- Einbettung/Vernetzung mit anderen Angeboten wie z.B. zur Kompetenzentwicklung, Karriereplanung, Mentoring, Career Talks, Bewerbungsscheck. Diese Dinge müssen nicht in der Einzelberatung angeboten werden, sondern können (auch kostengünstiger) in Kleingruppenseettings oder Workshops bearbeitet werden.

Universitäten:

Wir wünschen uns ein neues Selbstbewusstsein der Universitäten, deren promovierte Absolvent/innen nicht nur in der Wissenschaft, sondern ebenfalls in Wirtschaft, Politik, Kultur und Gesellschaft erfolgreich als Fach- und Führungskräfte arbeiten. Außeruniversitäre Karrierewege sollten nicht mehr als Abbruch oder gar Scheitern begriffen werden, sondern als eine höchst attraktive Wahlmöglichkeit, die unterstützt und gefördert wird. Von den daraus denkbaren Kooperationen können beide Sei-

ten profitieren, z.B. für Forschungsk Kooperationen und Alumnikontakte. Es würde dem wissenschaftlichen Nachwuchs viel Druck nehmen und Neuorientierungen erleichtern, wenn die Konnotation des Scheiterns wegfiel. Dazu gehört die Ausarbeitung von Personalentwicklungskonzepten, die inner- wie außeruniversitäre Karrieren gleichermaßen berücksichtigen.

Während die Universitätsleitungen die großen Linien vorgeben, gibt es eine Ebene darunter eine Vielzahl von Akteur/innen, die häufig nicht koordiniert agieren und eine Vielfalt von (oft sehr hochwertigen) Parallelangeboten entwickelt haben – Graduiertenschulen und andere Graduierteneinrichtungen, Personalabteilungen, Career Services, Berufliche Weiterbildung, die Büros der zentralen Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten und viele mehr. Wünschenswert wären eine Koordinierung, Strukturierung und ein gezielter Ausbau dieser Angebote sowie eine gebündelte Information an die Zielgruppe.⁹

Die Rolle der Betreuer/innen:

Betreuer/innen können und sollen nicht die Rolle von Karriereberater/innen übernehmen. Sie leisten eine fachliche Betreuung und übernehmen Beratungsanteile für die Planung der wissenschaftlichen Karrierewege. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Wissenschaftssozialisation wirkt der „Plan B“ aus ihrer Sicht häufig als Notlösung oder gar als Versagen. Mit diesem Bias sowie der Rollenvielfalt als Betreuende, Vorgesetzte, Gutachter/in, und Mentor/in können sie keine neutrale Beratungsposition einnehmen, die für die Vertraulichkeit und Wirksamkeit der Beratung erforderlich ist. Betreuenden sollte die Diversität von Karrierewegen bewusst sein, es sollte demgegenüber Offenheit und Akzeptanz herrschen. Betreuende sollten gut informiert sein über Angebote an der Universität zur Karriereentwicklung, damit sie diese an (Post)-Doktorand/innen weiterempfehlen können. Die attraktive Konsequenz dieses skizzierten universitären Gesamtkonzepts wären verbesserte Karriereperspektiven für die häufig prekären Aussichten des wissenschaftlichen Nachwuchses und frischer Wind im Elfenbeinturm durch die Chancen auf Transfer und Kooperationen mit den außeruniversitären Feldern.

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (Hg.) (2013):* Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung (Drs. AR 20/2013).
- Bolles, R. N./Hölsken, N. (2014):* Durchstarten zum Traumjob – das Workbook. 4., überarb. Aufl. Frankfurt am Main.
- Bolles, R. N./Leitner, M. (2007):* Durchstarten zum Traumjob. Das ultimative Handbuch für Ein-, Um- und Aufsteiger. 8., aktualisierte und überarb. Ausg. Frankfurt am Main.
- Briedis, K./Jaksztat, S./Schneider, J./Schwarzer, A./Winde, M. (2013):* Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme. Essen.

⁸ Vgl. ähnliches Anforderungsprofil für Studienberater/innen im Fortbildungscurriculum der GIBeT (Nickels/Just-Nietfeld 2011) sowie in den Basics der Studienberatung (Just-Nietfeld/Nickels 2006).

⁹ Dies wird z.B. im Kompetenzportal für den wissenschaftlichen Nachwuchs „Gradskills“ (<http://www.leuphana.de/gradskills>) an der Leuphana Universität Lüneburg umgesetzt.

- Großmaß, R./Püschel, E. (2010): Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung. Tübingen.
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (Hg.) (2007): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Münster.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2014): Orientierungsrahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach der Promotion und akademischer Karrierewege neben der Professur.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (Hg.) (2017): Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (Hg.) (2013): Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland.
- Just-Nietfeld, J./Nickels, B. (2006): Basics der allgemeinen Studienberatung. Eine Positionsbestimmung aus niedersächsischer Perspektive. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 1 (1), S. 2-9.
- Korff, S. (2015): Lost in Structure. Abbruchgedanken von Nachwuchswissenschaftler/innen in der strukturierten Promotion. Wiesbaden.
- Nickels, B./Just-Nietfeld, J. (2011): Fortbildungscurriculum der GIBeT (Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.). http://www.gibet.de/fileadmin/migrated/content/uploads/Fortbildungsgcurriculum_03.pdf (07.03.2017).
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2017): Leistungsbericht der niedersächsischen Hochschulen. Hannover.
- Rappe-Giesecke, K. (2008): Triadische Karriereberatung. Die Begleitung von Professionals, Führungskräften und Selbstständigen. Bergisch Gladbach.

- Schein, E. (2005): Karriereanker. Die verborgenen Muster in Ihrer beruflichen Entwicklung. Darmstadt, Berlin, München.
- Krempkow, R./Sembritzki, T./Schürmann, R./Winde, M. (Hg.) (2016): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich. Essen.

- **Barbara Nickels**, Dipl.-Psych./Dipl.-Erz.-wiss., Beraterin an der Graduate School der Leuphana Universität Lüneburg und Coach für Kompetenzentwicklung und Karriereplanung für Promovierende,
E-Mail: nickels@leuphana.de
- **Dr. Anne Löchte**, Karriereberaterin und Coach u.a. an der Berlin School of Mind and Brain der Humboldt-Universität zu Berlin, Ko-Leitung der UniWiND AG „Außeruniversitäre Karrierewege für Promovierte“,
E-Mail: anne.loechte@hu-berlin.de

Hanna Kauhaus (Hg.): Das deutsche Wissenschaftssystem und seine Postdocs Perspektiven für die Gestaltung der Qualifizierungsphase nach der Promotion

Dokumentation des Symposiums der Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2012

Die Situation des promovierten wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland ist von gravierenden Unstimmigkeiten gekennzeichnet – darüber herrscht weitgehend Einigkeit. Doch wie sind diese Unstimmigkeiten zu beurteilen: Handelt es sich um Interessenkonflikte zwischen Universitäten und Nachwuchswissenschaftlern, oder haben sich Rahmenbedingungen entwickelt, die Nachteile für alle Beteiligten mit sich bringen? Und: Welche Handlungsoptionen haben die verschiedenen Akteure im Wissenschaftssystem, um die Rahmenbedingungen der Postdoc-Phase zu verbessern?

Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse des gleichnamigen Symposiums, das die Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena im November 2012 veranstaltete. Vertreter der Universitäten, außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Wissenschaftsförderer, Landes- und Bundespolitik, Wirtschaft, Hochschulforschung und Postdocs brachten ihre Sichtweisen ein und arbeiteten gemeinsam an Perspektiven zur Gestaltung der Postdoc-Phase.



ISBN 978-3-937026-88-6,
Bielefeld 2013/2016,
2. Auflage, 127 Seiten,
24.80 Euro zzgl. Versand

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

Lucas Zinner



Lucas Zinner

Die Rollen der „Hochschulprofessionellen“ im Promotionswesen

Doctoral education has changed and consequently also advisory and support services for doctoral candidates. While only a few years ago, it was left to the supervisor and doctoral candidates to define their working relationship together, now the University, as the responsible body, places its expectations on the supervisors and their doctoral candidates. University leadership is developing new strategies regarding doctoral education and is building upon the expertise of its experts in the field. Scientists are increasingly interested in professionalizing their supervisory skills and doctoral candidates are benefitting from a broad portfolio of advisory and support measures, which were not even available in this form just a few years ago. This support is often driven by staff members with special qualifications and specific competences, who usually are employed on non-academic contracts and thus belong to the administration. Nonetheless, they contribute significantly to quality assurance and quality improvement in the field of doctoral education.

Kontext

Der Bologna-Prozess hat den europäischen Hochschulraum nachhaltig verändert. Zwar ließen die europäischen Wissenschaftsminister, als sie im Juni 1999 in Bologna vereinbarten, die Vielfalt nationaler Studienarchitekturen durch einen einheitlichen Referenzrahmen zu ersetzen, die Promotion außer Betracht. Doch in einem Ministertreffen im September 2003 in Berlin wurde dem Bologna-Prozess eine neue Aktionslinie hinzugefügt, nämlich den entstehenden Europäischen Hochschulraum mit dem geplanten Europäischen Forschungsraum zu verbinden. So gelangten Themen wie „early stage research“ und Promotionsprogramme ins Zentrum des europapolitischen Interesses. Insbesondere die European University Association (EUA) setzte sich für die neue Aktionslinie ein, da es das „Proprium“ der Universität ist, Lehre mit Forschung zu verbinden. Und seit der Bologna Follow-Up-Konferenz 2005 in Salzburg, aus welcher die bekannten zehn Salzburg Principles hervorgegangen sind, ist endgültig auch das Promotionswesen Teil des großen Reformprozesses geworden, dessen Einfluss mittlerweile weit über die Grenzen Europas hinausreicht und nur im internationalen Kontext voll erfasst werden kann (Kehm 2007).

Darauf aufbauend hielten die Minister in ihrem London Communiqué 2007 fest: „We therefore invite our higher education institutions (HEIs) to reinforce their efforts to embed doctoral programmes in institutional strategies and policies, and to develop appropriate career paths and opportunities for doctoral candidates and early stage researchers. We invite EUA to continue to support the sharing of experience among HEIs on the range of innovative doctoral programmes that are emerging across Europe as well as on other crucial issues such as

transparent access arrangements, supervision and assessment procedures, the development of transferable skills and ways of enhancing employability“ (London Communiqué 2007, S. 5). Auf europäischer Ebene gründete die EUA 2008 das Council for Doctoral Education, das heute wichtigste Forum für die europäische Diskussion über institutionelle Strategien zur Promotion und über deren professionelle Unterstützung durch die universitäre Administration. Und auf der Ebene der Institutionen war damit der Wandel eingeläutet, der weg von der ausschließlich „privatisierten“ Beziehung zwischen Doktorand/in und Betreuer/in zu einer institutionellen Verantwortung führte.

Die Reformprozesse hinsichtlich der Studienarchitektur gingen vielerorts Hand in Hand mit Änderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen, in welchen sich Universitäten bewegen. In unterschiedlichen Ausprägungen wurden Universitäten in ihren Handlungsfeldern autonom. Gleichzeitig wurde das Ausmaß an Berichtspflichten teilweise deutlich erhöht und verschiedenste Kennzahlen zur Leistungsmessung eingeführt. Universitäten haben darauf reagiert, indem die Professionalisierung der Verwaltung vorangetrieben wurde. Gornitzka und Larsen (2004, S. 469) machen „many signs of a development towards a professionalised university administration“ aus. Dazu wurden neue, oft hochqualifizierte Mitarbeiter/innen aufgenommen, die in der deutschsprachigen Literatur oft als Hochschulprofessionelle, übersetzt für Higher Education Professionals, bezeichnet werden und – wie Schneijderberg et al. (2012, S. 9) schreiben – „als Expert/innen zu verstehen [sind], die immer differenzierter werdende Aufgaben und Tätigkeiten im Rahmen von Entscheidungsunterstützung, Dienstleistungen und weit darüber hinaus im Rahmen von ‚Gestaltung‘ der Hochschule übernehmen“. Obwohl die Aufgaben,

die im Zuge der Neugestaltung der Promotion auf die Universitäten zugekommen sind, komplex sind – sie reichen von Beratungstätigkeiten über die Entwicklung spezieller Qualifizierungsprogramme bis hin zur organisatorischen Neustrukturierung – und mit den traditionell vorhandenen Personalressourcen kaum zu bewältigen sind, wurde in der Literatur der Aufgabenschwerpunkt Promotion den Hochschulprofessionellen bislang noch nicht als solcher explizit zugeschrieben. Dies mag verschiedene Gründe haben: Zum einen ist die Auseinandersetzung mit Hochschulprofessionellen an sich ein relativ neues Thema, wie auch Schneijderberg et al. (ebd. S. 11) bestätigen, wenn sie schreiben, dass „dieses Thema in Deutschland erst seit wenigen Jahren öffentliche Aufmerksamkeit erlangt hat“. Es fehlt jedoch auch in der angloamerikanischen Literatur. Vielleicht wird das Tätigkeitsfeld Promotion möglicherweise als zu klein erachtet und ist in den Themen Wissenschaftsmanagement oder Beratungsdienstleistung mitbehandelt. Es kann aber auch daran liegen, dass den Tätigkeiten der Hochschulprofessionellen in diesem Bereich weniger Verständnis entgegen gebracht wird, zumal das Betreuen von Doktorand/innen zu den Kernaufgaben der Wissenschaftler/innen an Universitäten gehört und daher anders als z.B. im Technologietransfer oder Controlling weniger Kompetenzbedarf von Hochschulprofessionellen auf den ersten Blick von Nöten scheint. Tatsächlich ist aber das „Einmischen“ von Hochschulprofessionellen in das Promotionswesen auch Teil der propagierten „Entprivatisierung“ (Zitat EUA) in der Promotion, mit der weniger die Rolle der Betreuer/innen gemindert, als vielmehr die auch institutionelle Verantwortung unterstrichen werden soll.

Das Projekt PRIDE

In einem von der Europäischen Kommission im Rahmen des Life-Long-Learning-Programms von Oktober 2013 bis September 2016 geförderten Projektes namens PRIDE (Professionals in Doctoral Education) wurde in den letzten Jahren versucht, mehr über die Tätigkeitsfelder der Hochschulprofessionellen im Promotionswesen und ihr Selbstverständnis in Erfahrung zu bringen. Es wurde zu diesem Zweck im September und November 2014 eine explorative Umfrage initiiert, aus der sich zwar keine allgemeinen oder gar statistische Aussagen treffen lassen, die aber sehr wohl einen guten Eindruck vom Aktivitätsspektrum der Hochschulprofessionellen liefert. In Ergänzung zur Umfrage wurden außerdem Fokusgruppeninterviews durchgeführt. Der hier vorgelegte Beitrag greift auf diese Ergebnisse zurück und weist zur ausführlicheren Studie auf das im Projekt entstandene Handbuch (Zinner 2016) hin. Es wird ergänzt durch die persönlichen Erfahrungen des Autors und seiner Tätigkeiten im Promotionsbereich sowie als Trainer für Betreuer/innen an verschiedenen Universitäten.

Im Folgenden sollen drei Ebenen aufgezeigt werden, auf welchen Mitarbeiter/innen aus der Administration beratend zum Promotionswesen beitragen:

- Unterstützung des Universitätsmanagements,
- Beratung für Betreuer/innen und
- Beratung für Doktorand/innen und Promotionsinteressierte.

Unterstützung des Universitätsmanagements

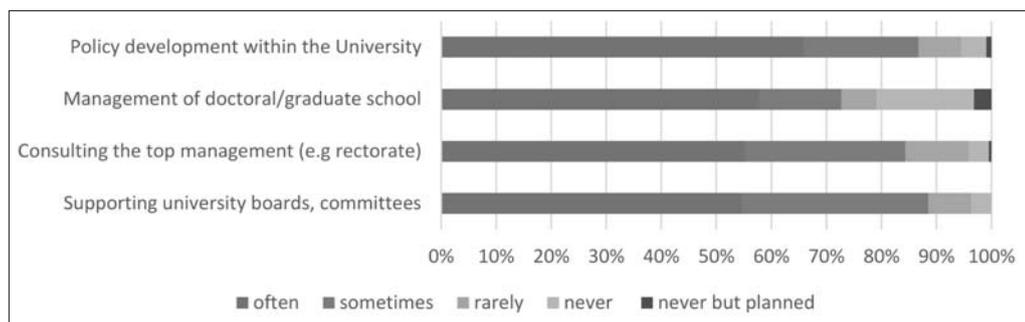
Die Neustrukturierung des Promotionswesens hat vielerorts das Management von Universitäten vor große Herausforderungen gestellt, ging es doch darum, die Forschung in institutionelle Strategien und Politiken einzubetten und nicht mehr „nur“ für ein gutes wissenschaftliches Umfeld und exzellente Betreuung zu sorgen, sondern auch Zusatzangebote zu schaffen, die die Absolvent/innen auf spätere Karrieren bestmöglich vorbereiten. Begleitet wurde dies durch gesetzliche Regelungen, die beispielsweise die Existenz von Promotionsprogrammen zur Voraussetzung einer Promotion machten – wie in Dänemark oder Frankreich und durch Programme der Exzellenzinitiative in Deutschland, bei welcher die Nachwuchsförderung eine besondere Rolle spielte und das System durch die geschaffenen Strukturen sicherlich nachhaltig beeinflusst hat.

Arbeiten im „Third Space“

Celia Whitchurch (2008a, 2008b, 2013) hat den Begriff des „Third Space“ eingeführt als jenen Raum innerhalb der Universität, in dem sich Wissenschaft und Verwaltung treffen, um neue Herausforderungen in enger Zusammenarbeit zu meistern und Neues entstehen zu lassen. Auffällig für das gemeinsame Arbeiten im Third Space ist, dass es auf beiden Seiten, der Administration und der Wissenschaft, zu einer Professionalisierung kommt. Dabei lässt sich diese Professionalisierung auf zwei Ebenen festmachen. Einerseits spiegelt sie eine Professionalisierung wider, „die durch den Einsatz von ‚neuem‘ wissenschaftlich qualifiziertem Personal“ (Kehm 2010, S. 24) für die Bewältigung neuer Herausforderungen stattfindet. Andererseits soll ‚Professionalisierung‘ als synonym zur ‚professionellen Entwicklung‘ verstanden werden und auf die individuellen Handelnden abzielen, die spezifische Kompetenzen und Fachwissen erwerben und dadurch eine Verbesserung ihrer professionellen Praxis erzielen. In diesem Sinne geht es weniger um eine Professionalisierung auf dem Weg zu einer Profession oder einem konkreten Berufsbild. Gerade Wissenschaftler/innen, die oft temporär, sei es teil- oder vollzeitlich, ihre Aufgaben in Forschung und Lehre verlassen und Managementaufgaben übernehmen, agieren in diesem Third Space und sind mit Anforderungen konfrontiert, die in aller Regel nicht einfach allein Dank ihres Expertenwissens als Wissenschaftler/innen lösbar sind. Das Zusammenarbeiten im Third Space ist somit auch Hinweis auf „die Professionalisierung der institutionellen Gestaltung der Hochschulen [...], dass die alten Grenzen von Management und Dienstleistungen immer fließender werden“ (Kehm et al. 2008, S. 199). Gerade was den Bereich der Strategie- und Politikentwicklung betrifft, hat die im Rahmen des oben genannten Projektes durchgeführte Umfrage gezeigt, dass vielfach erfahrene Mitarbeiter/innen aus der Universitätsverwaltung sich des Themas Promotion angenommen haben und mit dem Universitätsmanagement maßgeblich an der Neuorganisation mitgewirkt haben. In der Umfrage im Rahmen des PRIDE-Projektes haben von 218 Personen mehr als 80% angegeben, in der einen oder anderen Form in der Strategieentwicklung oder Be-

ratung des Universitätsmanagements eingebunden zu sein oder selbst Managementaufgaben zu übernehmen (siehe Grafik 1). Wenn diese Zahlen auch keine statistische Aussage zulassen, so sind sie doch ein Indikator dafür, dass ein Großteil der Beratungsleistung für das Universitätsmanagement durch Hochschulprofessionelle erbracht wird. Die Hochschulprofessionellen agieren dabei als „Expert/innen des Hochschulsystems und verfügen über eine große Vertrautheit mit den Kernfunktionen der Hochschulen“ (Kehm 2010, S. 35).

Grafik 1: Rückmeldungen zur Frage nach Aktivitäten in Bezug auf Managementunterstützung, n = 218



Gedächtnis und Stabilität

Für die oberste Führungsebene an Universitäten – in aller Regel Wissenschaftler/innen – ist die Promotion ein Thema von vielen. Sie hat außerdem selten die Möglichkeit, sich in jede Thematik selbst umfassend einzuarbeiten. Daher schöpft sie oft aus ihrer eigenen Erfahrungswelt und ist verleitet, aus dieser zu extrapolieren. Im Gegensatz dazu haben die erfahrenen Profis aus der Verwaltung die Aufgabe, das Gesamtbild im Auge zu behalten und die akademische Führungsebene entsprechend zu beraten. Es ist eine wichtige Rolle der Hochschulprofessionellen, der stabilisierende Faktor in einem organisatorischen Umfeld zu sein, in welchem Führungsebenen, sprich das Rektorat beziehungsweise das Präsidium, immer wieder neu besetzt werden. So liegt es oft an ihnen, internationale Trends entweder zu verfolgen oder aktiv mitzugestalten, so die Anschlussfähigkeit ihrer Universität sicherzustellen und Vorschläge für Maßnahmen zur lokalen Umsetzung zu machen. Evident wird dies, wenn man einen Blick auf die Teilnehmer/innenlisten einschlägiger Tagungen oder Arbeitsgruppen wirft, sei es auf nationaler Ebene beim Universitätsverband zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland (UniWiND) oder beim UK Council for Graduate Education (UKCGE) oder auf europäischer Ebene beim Council for Doctoral Education der European Universities Association (EUA-CDE).

Um auch die nötige Akzeptanz für diese Tätigkeit zu bekommen, ist es ausschlaggebend, dass die Hochschulprofessionellen neben der fachlichen Kompetenz hohe Affinität und Wertschätzung für die Akademische Gemeinschaft mitbringen. Nicht verwunderlich ist daher auch, dass viele, die sich gerade im Promotionswesen engagieren und in der Politikentwicklung einbringen, selbst promoviert sind. Dies wird auch im folgenden Zitat eines Vize-Rektors einer europäischen Universität im Rahmen der oben erwähnten Fokusgruppeninter-

views deutlich, in dem es um die Charakteristika von professionellen Mitarbeiter/innen im Promotionsbereich ging. Er beschreibt diese einerseits als „young bright administrators“, „very sharp, well-educated“ und führt aus: „[They] have very clear ideas about how a quality system should be applied“. Er fordert aber auch andere Qualitäten und kritisiert mangelnde Sympathie und Verständnis für die Akademische Gemeinschaft: „[They] try to implement systems which are not acceptable to the people who are around them. So that's this thing with diplomacy and understanding that's needed in that role ... which perhaps is easier if you have a PhD or so.“

Beratung für Betreuende

Auch für Betreuer/innen von Promovierenden hat sich die Situation verändert (Bøgelund 2015). Dies ist verbunden mit dem größeren finanziel-

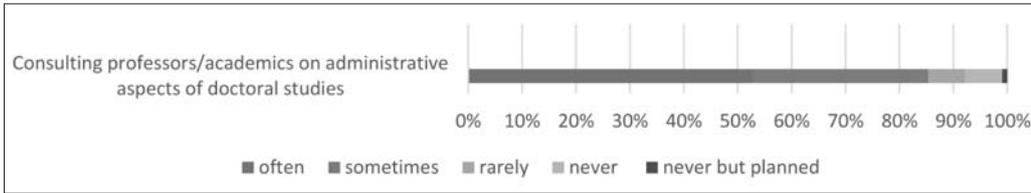
len Druck, dem sich Universitäten stellen müssen, und dem internationalen Wettbewerb, aber letztlich zeigt sich auch darin ein Ergebnis der beschriebenen Entprivatisierung des Betreuungsverhältnisses. Die Betreuenden sind nun gefordert, ihre Promovierenden mit einer Qualität zum Abschluss zu bringen, die einem internationalen Peer Review jederzeit standhält. Andererseits haben sie die Aufgabe, auf einen Arbeitsmarkt vorzubereiten, der nicht der akademische sein wird. Erwartungen, die an Universitäten gestellt werden, wie zum Beispiel hohe Abschlussraten oder kürzere Studiendauern, die deutlich unter dem liegen, was früher üblich war, werden an die Betreuer/innen weitergegeben. Monitoringmaßnahmen werden eingeführt und ein Mehr an Transparenz im System verlangt. Ein differenzierter Evaluierungskatalog erhöht den ohnedies schon erheblichen Druck. Den Hochschulprofessionellen und anderen Mitarbeiter/innen der Verwaltung kommt hier eine mehrfache Rolle zu: Sie beraten Betreuende wie Promovierende zum Regelwerk und den administrativen Abläufen. In der Umfrage im Rahmen des PRIDE-Projektes haben mehr als 85% aller Befragten angegeben, dass es oft bzw. manchmal zu ihren Aufgaben zählt, Betreuende hinsichtlich administrativer Aspekte zu beraten (siehe Grafik 2).

Damit oft verbunden sind sie auch verantwortlich für die neuen Monitoringmaßnahmen, die letztlich zur Qualitätssicherung im Promotionswesen beitragen sollen und eng mit den (neu eingeführten) Prozessen verzahnt sind. Andererseits haben Hochschulprofessionelle aber das Potenzial, als Berater/innen beziehungsweise Trainer/innen und Workshopleiter/innen speziell auf die Bedürfnisse von Betreuenden zugeschnittene Weiterbildungsveranstaltungen anzubieten.

Professionalisierung der Betreuung

Das Betreuen von Doktorand/innen ist eine verantwortungsvolle und bisweilen fordernde Tätigkeit. Nimmt

Grafik 2: Rückmeldungen zur Frage der Aktivitäten, n = 218



die Universität ihre institutionelle Verantwortung für die Promotion wahr, kann sie sich nicht mehr nur auf das Talent der Betreuer/innen oder die persönliche Chemie zwischen Betreuenden und Promovierenden verlassen, sondern sollte dem Aufgabenbereich Betreuung sowohl Aufmerksamkeit wie auch Wertschätzung entgegenbringen. Vor allem im angloamerikanischen Raum und in Skandinavien ist es mittlerweile in vielen Universitäten üblich und anerkannt, dass mit dem Recht zum Betreuen auch die Pflicht verbunden ist, sich mit dem Thema Betreuung professionell auseinanderzusetzen. Genau das findet in den vielleicht irreführend bezeichneten „Supervisor Trainings“ statt, die zu etablieren auf der Agenda vieler Graduierteneinrichtungen oft ganz oben zu finden sind. Mit der Materie vertraute und erfahrene Mitarbeiter/innen können dabei die neutrale Rolle der Moderatoren übernehmen. Es können dies eben auch Hochschulprofessionelle sein oder Wissenschaftler/innen, die sich für dieses Thema engagieren, auch wenn sie disziplinär in anderen Fachbereichen ihre Heimat haben. In jedem Fall sind sie dabei im Bereich des Third Space tätig, wo sich Forschung, Lehre und Verwaltung treffen. Dort vermitteln sie den Teilnehmer/innen jenes Wissen, das es erlaubt, das Betreuen auch im hochschulpolitischen Kontext zu sehen. Es werden Hintergrundinformationen, nationale und internationale Trends diskutiert und mit den lokalen Gegebenheiten, Promotionsordnungen oder universitären Strategien in Zusammenhang gebracht. Insbesondere sollten die Erwartungen, die die Institution an ihre Betreuenden stellt, explizit gemacht werden. Gerade für junge Wissenschaftler/innen, die am Beginn ihrer Karriere stehen, sind diese Workshops von besonderer Bedeutung und daher immer öfter auch verpflichtend. Denn sie erlauben es ihnen, über ihre neue Rolle als Betreuende oder Mentor/innen mit ihren Kolleg/innen zu reflektieren, Probleme zu besprechen und Erfahrungen auszutauschen. War für diese jungen Wissenschaftler/innen eben noch die eigene Produktivität und die Verstärkung ihrer Karriere vorrangig, so übernehmen sie jetzt die wichtige Aufgabe der Nachwuchsförderung.

Erfahrungen aus Workshops für Betreuende

Viele Universitäten Europas scheinen noch der alten Illusion nachzuhängen, dass mit der Habilitation oder dem äquivalenten Karriereschritt plötzlich auch – gleichsam automatisch – sämtliche Kompetenzen vorhanden sind, die zur Ausführung der diversen Tätigkeiten vonnöten sind. Die Erfahrungen aus vielen Workshops zeigen aber, dass dies nicht der Fall ist. Viele betreuende Hochschullehrer/innen fühlen sich unsicher und haben durchaus Selbstzweifel. Das mögliche Scheitern von Doktorand/innen wird als eigenes Scheitern empfunden.

In der Betreuungsarbeit ist Peer Support selten und so bekommen Betreuende wenig Feedback für ihre Betreuungsarbeit. Die Anforderungen, mit welchen sie sich konfrontiert fühlen, können in

solchen Workshops angesprochen werden. Die folgenden Zitate aus mehreren Workshops für erstmalig Betreuende können das illustrieren:

„What, if we are not going to be able to understand each other well especially if we will not be able to understand each other's expectations? [What to do in case of] disagreement about the process of the writing of the thesis – how to resolve such possible open questions and problems.“

„My candidate is blocked and not 'brave' enough to write.“

„My nightmare was that we will miss something very important that I cannot see during the process of writing thesis and when I discover it that it would be too late for corrections.“

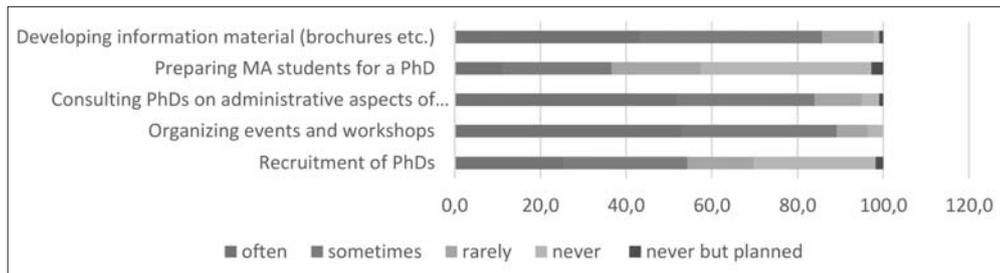
Off sind es auch die Rahmenbedingungen, welche das Promovieren und Betreuen beeinflussen, die zur Herausforderung werden, aber nur in Maßen beeinflussbar sind:

„[...] at the Department where my PhD student is working, there is a significant lack of personnel, so my candidate is overburdened with a variety of tasks, including teaching activity, written exams and so on. Besides that, she has a rather big family so she is also occupied with them. In brief, she has only limited time periods when she can write her thesis.“

Die Workshops haben auch die Funktion, Betreuende in ihrer Rolle als Führungskraft zu stärken. Teilnehmer/innen führen nach dem Besuch eines Workshops an, manches klarer zu sehen, aber auch sich gestärkt zu fühlen. Wollen Hochschulprofessionelle als Moderatoren in solchen Workshops anerkannt werden, brauchen sie neben der Fachkenntnis – und idealerweise auch einer Vertrautheit mit der wissenschaftlichen Literatur zum Betreuungsthema – auch das Geschick, eine Atmosphäre des Austausches und der offenen Diskussion zu entwickeln, sodass die Betreuenden bestmöglich über sich selbst etwas lernen können.

Universitäten werden, was die Qualität der Betreuung ihrer Doktorand/innen betrifft, immer weniger allein auf die Begabung oder den Einsatz der Betreuenden hoffen können. Daher sollte es zu den selbstverständlichen Personalentwicklungsmaßnahmen gehören, Betreuende auch als Führungskräfte zu unterstützen, um damit einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung zu leisten. So schreiben Hammond et al. (2010, S. 31) in ihrem Bericht, in dem sie die Betreuungspraktiken an australischen Universitäten untersuchten: „Research supervisor training is typically funded and supported as part of universities' concerns with timely and cost effective completion of higher research degrees. On the one hand, the aim of research supervisor training is to contribute to the overall professionalism of supervision by providing pedagogical support for supervisors, and assisting them to

Grafik 3: Rückmeldungen zur Frage der Aktivitäten, n = 218



develop greater awareness and skills in their own supervisory practices. On the other hand, research supervisor training provides a way for the university to monitor supervisory practices, to ensure greater compliance with university systems and policies, and to minimise risk. Those responsible for developing and implementing research supervisor training must negotiate the space between the 'carrot' of providing pedagogical support for supervisors, and the 'stick' of monitoring their practices and ensuring compliance and risk minimisation". Nicht alles, was für den angloamerikanischen Hochschulraum gilt, ist gleichermaßen für andere Länder relevant. Doch auch in Kontinentaleuropa ist es mittlerweile Common Sense, dass die Universität als Institution für eine qualifizierte Betreuung bürgen muss, nicht zuletzt auch, um international wettbewerbsfähig zu bleiben. Aufgabe der Hochschulprofessionellen ist es, für mehr Transparenz in der Kommunikation der Erwartungen gegenüber den Betreuenden zu sorgen sowie deren Coaching als eine Personalentwicklungsmaßnahme zu etablieren.

Beratung für Promovierende und Promotionsinteressierte

Das Spektrum an Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen, das von Hochschulprofessionellen getragen wird, ist breit. Es umfasst (1) Angebote im Zusammenhang mit dem Promotionsablauf und (2) spezifische Beratungs- und Unterstützungsleistungen, die als komplementär zur wissenschaftlichen Betreuung zu sehen sind. Erstere Angebote beginnen oft schon auf der Master-Ebene bei der Beratung von Promotionsinteressierten, bei welcher die Promotionsordnungen, etwaige „Code of Conducts“, rechtliche Rahmenbedingungen und Ähnliches erklärt werden. Ebenso werden erste Erwartungen der Studierenden abgeklärt und z.B. Tipps gegeben, welche Betreuenden wie am besten kontaktiert werden und auch, welche Finanzierungsmöglichkeiten für eine Promotion verfügbar sind. Die in der zweiten Gruppe genannten Angebote beinhalten insbesondere die Trainingsangebote zu den sogenannten Soft Skills und stehen bisweilen mit der

weiteren Karriereplanung der Doktorand/innen in Verbindung. Die Grafiken 3 und 4 illustrieren dies und basieren auf der Häufigkeit der jeweiligen Nennung in der erwähnten Umfrage. In die erste Kategorie fallen Tätigkeiten wie „consulting PhDs on administrative aspects of doctoral studies, developing information

material, organizing events and workshops, preparing MA students for a PhD, wobei das aktive Werben um Promovierende bzw. das „Abholen“ im Master (noch) nicht besonders ausgeprägt erscheint, verglichen mit der Informationsaufbereitung. Das Hauptaugenmerk der Aktivitäten liegt in Beratungs- und Unterstützungsleistungen, die als komplementär zur wissenschaftlichen Betreuung angesehen werden können. Dies sind auch jene Angebotsbereiche, die oft neu hinzugekommen sind und von den Mitarbeiter/innen zentraler Graduierteneinrichtungen angeboten werden. Dazu zählen „supporting/organizing lectures or trainings on transferable skills, supporting/organizing lectures or trainings on research skills, supporting PhDs with grant applications, consulting PhDs on publishing strategies, consulting PhDs on career topics, establishing relations with potential employers“. Es zeigt sich, dass gerade die neu geschaffenen Strukturen wie Promotionsprogramme, Graduiertenakademien und ähnliche Einrichtungen ihre Angebote nicht ohne das proaktive Engagement der Mitarbeiter/innen bereitstellen könnten. Vielleicht sind dort die Tätigkeiten auch am besten sichtbar und somit deren Leistungen leichter kommunizierbar. Diese Mitarbeiter/innen sehen sich auch nicht als bloße „administrative executors“, die zwar Freiheiten brauchen, Neues zu erproben und umzusetzen, sondern die auch die Verankerung in der Institution und die damit verbundene Wertschätzung benötigen.

Schlussfolgerungen

Um den Erwartungen, die vielerorts mit der Neustrukturierung des Promotionswesens verbunden sind, gerecht zu werden, braucht es das gemeinsame Engagement vieler Akteure. Dabei ist es im ersten Schritt irrelevant, ob sich diese dem wissenschaftlichen oder administrativen

Grafik 4: Rückmeldungen zur Frage der Aktivitäten, n = 218



Personal zugehörig fühlen. Vielerorts entstand und entsteht Neues in dafür geschaffenen Räumen – oft auch auf Projektbasis und durch externe Anreize angeregt –, in denen abseits von Organisationszugehörigkeiten kooperiert wird und neue Politiken diskutiert und entwickelt werden.

Wissenschaft und fundierte wissenschaftliche Betreuung bleiben das Fundament für die Promotion. Darüber hinaus aber gehören zusätzliche Beratungs- und Qualifizierungsangebote zum Standard einer State-of-the-Art Promotionsbetreuung. Für diese Angebote sind oft die Hochschulprofessionellen verantwortlich. Sie leisten so einen wichtigen Beitrag zu einer attraktiven und qualitätsvollen Promotionsphase, die Teil einer universitären Strategie geworden ist. Oft sind sie auch die treibenden Kräfte und dank ihrer Fachkenntnisse wichtige Impulsegeber und anerkannte Ansprechpartner für das akademische Management. Auf beiden Seiten, in Wissenschaft und Verwaltung, ist in verschiedensten Bereichen einer Universität eine zunehmende Professionalisierung beobachtbar. Damit ändern sich auch das Rollenbild der involvierten Personen sowie ihr Selbstverständnis. Der Beitrag der Hochschulprofessionellen zur Neuorganisation des Promotionswesens ist unübersehbar. Die entsprechende institutionelle Anerkennung hinkt hier oft noch hinterher. Es ist daher wünschenswert, dass sie auch innerhalb der verschiedenen Organisationen, zu deren Erfolg sie beitragen, seien es Universitäten oder Netzwerke, die passende Sichtbarkeit und Wertschätzung erfahren.

Literaturverzeichnis

Bøgelund, P. (2015): How supervisors perceive PhD supervision – And how they practice it. In: *International Journal of Doctoral Studies*, 10, pp. 39-55.

- Gornitzka, Å./Larsen, I. M. (2004): Towards professionalisation?: Restructuring of administrative work force in universities. In: *Higher Education*, 47 (4), pp. 455-471.
- Hammond, J./Ryland, K./Tennant, M./Boud, D. J. (2010): Building research supervision and training across Australian universities: Final report. University of Technology Sydney. Sydney.
- Kehm, B. M. (2007): Quo Vadis Doctoral Education? New European Approaches in the Context of Global Changes. In: *European Journal of Education*, 42 (3), pp. 307-319.
- Kehm, B. M./Mayer, E./Teichler, U. (2008): Resümee der Herausgeber. Auf dem Weg zum Ausbau und zur Stabilisierung der Hochschulprofessionen. In: Kehm, B./Mayer, E./Teichler, U./Rittgerott, C. (Hg.): *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Frankfurt am Main, S. 198-200.
- Kehm, B./Merkator, N./Schneijderberg, C. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntenen Wesen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (5) 4, S. 23-39.
- London Communiqué (2007): Towards the European Higher Education Area: responding challenges in a globalised world. <http://www.ehea.info/cid101763/ministerial-conference-london-2007.html> (06.03.2017).
- Schneijderberg, C. (Hg.) (2012): Verwaltung war gestern: Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. Frankfurt am Main.
- Whitchurch, C. (2008a): Beyond administration and management: Reconstructing the identities of professional staff in UK higher education. In: *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30 (4), pp. 375-386.
- Whitchurch, C. (2008b): Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. In: *Higher Education Quarterly*, 62 (4), pp. 377-396.
- Whitchurch, C. (2013): Reconstructing identities in higher education: The rise of "third space" professionals. New York, NY.
- Zinner, L. (ed.) (2016): Professionals in Doctoral Education. <https://phaidra.univie.ac.at/view/o:454303> (26.02.2017).

■ Dr. Lucas Zinner, Leiter der Dienstleistungseinrichtungen Forschungsservice und Nachwuchsförderung der Universität Wien, Präsident des PRIDE Network: Association for Professionals in Doctoral Education, E-Mail: lucas.zinner@univie.ac.at

Im Verlagsprogramm erhältlich:

Reihe Witz, Satire und Karikatur
über die Hochschul-Szene

Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.

Führt sich die Wissenschaft selbst ad absurdum? „Entfesselte Wissenschaft“ setzt sich mit dieser Frage, die durch das Wissenschaftsverständnis vieler Wissenschaftler und den Wissenschaftsbetrieb an Hochschulen und Forschungsinstitutionen nahegelegt wird, in satirischer Form auseinander: Anspruch und Praxis des Wissenschaftsbetriebes werden dabei durchaus ernst genommen, sozusagen zu Ende gedacht, und zu einer „konstruktiven“ Lösung geführt – mit widersinnigen Folgen.

ISBN 3-937026-26-6, Bielefeld 2004, 188 Seiten, ~~49.90 Euro~~, 9.90 Euro zzgl. Versand

Passend dazu: **Winfried Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.**

ISBN 3-937026-43-6, Bielefeld 2006, 120 Seiten, ~~14.90 Euro~~, 4.90 Euro zzgl. Versand

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

!!! Reduziert !!!

Carolin Schuchert



Carolin Schuchert

Promovieren an Fachhochschulen – Neue Wege der kooperativen Promotion

Increasing research and the increasing number of doctorates from graduates of universities of applied sciences (UAS) have pushed the discussion about the participation of UAS in the field of doctoral degrees in Germany. The individual federal states have responded with different models to strengthen the cooperative doctorate. This article is intended to point out the difficulties and challenges of cooperative doctoral studies, as well as the prerequisites for successful cooperative doctoral procedures. Finally, necessary counseling and support for cooperative doctoral candidates will be shown.

1. Hintergrund

Seit der Errichtung der meisten Fachhochschulen (FHen) zwischen 1969 und 1972 hat sich das Profil kontinuierlich weiterentwickelt¹: Neben Lehre und Weiterbildung haben diese Hochschulen nun auch einen Forschungs- und Entwicklungsauftrag (vgl. Fasselt 2013, S. 130); die Anzahl der forschend tätigen Professor/innen und damit die Drittmittelaufnahmen steigen. Seit der Bologna-Reform sind Masterabschlüsse von deutschen FHen und Universitäten formal gleichgestellt, sodass Fachhochschulabsolvent/innen mit ihrem Abschluss grundsätzlich über einen Zugang zur Promotion verfügen. Die Zahl der Promotionsinteressierten und der Promotionsabschlüsse von Fachhochschulabsolvent/innen erhöht sich entsprechend jährlich (vgl. HRK 2013, S. 4 und 9).² Das Promotionsrecht liegt allerdings in den meisten Bundesländern (mit Ausnahme von Hessen) weiterhin allein bei den Universitäten,³ sodass die Professor/innen der FHen auf die Durchführung kooperativer Promotionsverfahren angewiesen sind. Hierunter versteht man Promotionsverfahren, welche in Kooperation zwischen einer Universität oder promotionsberechtigten Hochschule und einer FH durchgeführt werden. Dabei schaffen die Universitäten und promotionsberechtigten Hochschulen die Möglichkeit, dass Professor/innen der FHen als Betreuer/innen, Gutachter/innen und Prüfer/innen im Promotionsverfahren mitwirken (vgl. HRK 2015, S. 2). Zwar konstatierte der Wissenschaftsrat bereits 2010 die Kooperationspflicht der Universitäten (WR 2010, S. 11), aber Universitätsprofessor/innen können die Kooperation und Betreuung ablehnen. Dies kann aus guten Gründen geschehen, wenn beispielsweise die Kapazität des Universitätsprofessors/der Universitätsprofessorin zur Betreuung eines weiteren Promovierenden oder die fachliche Eignung nicht gegeben sind. Es kann aber auch aus Vorbehalten gegenüber Fachhochschulabsolvent/innen und Kolleg/innen aus FHen sowie einer grundsätzlichen Skepsis hinsichtlich kooperativer Promotionsverfahren

resultieren. Im Einzelfall ist dies schwer nachprüfbar, es „bleibt ein Abhängigkeitsverhältnis vom Willen der Universität“ (Röbke/Strange 2010, S. 158).

2. Wer sucht, der findet?

Erfolgreiche Kooperationen entstehen in der Regel aus persönlichen und langjährigen Kontakten. Verfügt ein/e Professor/in der FH nicht über diese, weil er/sie neu auf eine Professur berufen wurde und während seiner/ihrer Tätigkeit in der Wirtschaft keine Kontakte zu Universitäten aufbauen bzw. aufrechterhalten konnte, muss er/sie geeignete Universitätskolleg/innen recherchieren und anfragen – und mit Absagen rechnen. Die Suche nach einem universitären Kooperationspartner ist daher oft „langwierig und nicht selten frustrierend“ (Fritze/Kastner 2016, S. 68). Besonders schwierig sind dabei solche Fächer, die an den Universitäten nicht oder nur rudimentär vertreten sind und in denen daher die Promotion nur in den Bezugswissenschaften möglich ist, wie zum Beispiel im Bereich der Sozialen Arbeit (vgl. hierzu Kessler 2013 und Engelfried/Klotz 2016, S. 55ff.).

Ist ein Kooperationspartner gefunden, muss der/die Professor/in der FH vom Promotionsausschuss der universitären Fakultät als Betreuer/in, Prüfer/in und Gutachter/in zugelassen werden. Hierbei handelt es sich um Einzelprüfungen, die an jeder kooperierenden Universität bzw. Fakultät neu durchlaufen werden müssen. Der

¹ Eine detaillierte Darlegung der Entwicklung der FHen findet sich bei Schreiterer (2016), Engelfried/Ibisch (2016) und Engelfried/Klotz (2016, S. 48-51).

² Die Zahlen werden durch eine Befragung im Drei-Jahres-Turnus der promotionsberechtigten Fakultäten erhoben. Bei der vorliegenden Erhebung haben sich 89 von 144 promotionsberechtigten Hochschulen mit ihren Fakultäten an der Umfrage beteiligt. Vgl. HRK 2013, S. 4f.

³ Auf die Nachzeichnung der Diskussion für und gegen ein Promotionsrecht an FHen wird hier bewusst verzichtet. Eine Darlegung der Argumente für das Promotionsrecht gibt Müller-Bromley (2014), die Gegenposition vertritt Kempfen (2014). Vgl. zudem Ibisch (2016).

gleichberechtigte Einbezug der Professor/innen von FHen in das Prüfungsverfahren ist aber nicht immer gegeben. Oftmals werden die FH-Professor/innen nur als Drittprüfende und -begutachtende ins Verfahren involviert (vgl. Engelfried/Klotz 2016, S. 52). Die meisten Landeshochschulgesetze ermöglichen eine FH-Beteiligung, die jedoch in den Bundesländern erheblich voneinander abweichen können (vgl. WR 2010, S. 127). Konkrete Regelungen und Ausgestaltungen werden in den jeweiligen Promotionsordnungen der Universitäten festgelegt. Der Einbezug eines FH-Professors/einer FH-Professorin als Betreuungsperson ist dabei in den meisten Fällen möglich, womit jedoch nicht eine offizielle Anerkennung der Leistung und Nennung auf der Urkunde verknüpft ist. Auch die beteiligte FH wird nur in seltenen Fällen auf der Urkunde und den entstandenen Publikationen sowie der Dissertation genannt. Von einer gleichberechtigten Kooperation, bei der sich die beteiligten Professor/innen von FH und Universität auf Augenhöhe begegnen, kann daher nur in Einzelfällen gesprochen werden.

Ähnlich verhält es sich, wenn der/die Promotionswillige selbst an einer Universität nach einer Betreuungsperson sucht (vgl. Czornohus/Dobersalske/Heuel/Petrow 2012, S. 112). Denn auch den Fachhochschulabsolvent/innen fehlen hilfreiche Kontakte zu Universitätsprofessor/innen, sodass im Vorfeld gründliche Recherchen und die Vorbereitung eines sehr guten Exposé notwendig sind. „Gerade für ‚externe Bewerber‘ wie die Fachhochschulabsolventen ist das oft ein mühsames und nicht selten auch undankbares Unterfangen“ (Keller 2010, S. 8). Die Fachhochschulabsolvent/innen konkurrieren mit universitätsinternen und bei den Professor/innen dadurch bereits bekannten Absolvent/innen um limitierte Betreuungsressourcen und sehen sich zudem teilweise mit „Vorbehalte[n] gegen die Forschungsbefähigung“ (Schmitt/Günauer 2012, S. 92) konfrontiert. Das Finden einer aufgeschlossenen Betreuungsperson an einer Universität stellt somit die erste Hürde und oft größte Schwierigkeit im Promotionsprozess von Fachhochschulabsolvent/innen dar (vgl. Keller 2010, S. 13).

Nach der Zusage einer Betreuungsperson an einer universitären Fakultät muss der/die Promotionsinteressent/in seine/ihre Annahme bzw. Zulassung als Doktorand/in beim zuständigen Promotionsausschuss beantragen. Die Regelungen hierzu finden sich in den entsprechenden Promotionsordnungen, anhand derer der Ausschuss in einer Einzelprüfung eventuell Auflagen erteilt. Seit der gesetzlich verankerten Gleichstellung der Masterabschlüsse von Universitäten und FHen sind hierbei nur Auflagen möglich, die fachlich zu begründen sind; d.h. Auflagen, die allein aufgrund des Vorliegens eines Masterabschlusses von einer FH erteilt werden, sind nicht zulässig. Diese Vorgabe wird jedoch in der Praxis nicht immer konsequent umgesetzt (vgl. Müller-Bromley 2014, S. 8). Solche Schwierigkeiten sowie der erhöhte bürokratische Aufwand durch Beteiligung von zwei Hochschulen (vgl. Schröer 2010, S. 177) führen zu einer erheblichen Planungsunsicherheit für die Doktorand/innen, die sich über einen erheblichen Zeitraum hinweg erstrecken kann. Nicht wenige Fachhochschulabsolvent/innen werden bereits in

dieser Phase von ihrem Promotionsvorhaben abrücken. Eine Folge all dieser Probleme ist, dass Fachhochschulabsolvent/innen und -professor/innen für Promotionsverfahren verstärkt mit Universitäten im Ausland kooperieren, wo die Zulassung zum Promotionsverfahren und der Einbezug der FH-Professor/innen oft ohne höhere Hürden möglich sind. Durch die größere räumliche Distanz wird das Promotionsprojekt für die Promovierenden jedoch zusätzlich erschwert (vgl. Engelfried/Klotz 2016, S. 64).

3. Neue Wege der kooperativen Promotion

Um den Zugang von Fachhochschulabsolvent/innen zur Promotion zu strukturieren und transparenter zu gestalten, gibt es bereits zwischen vielen universitären Fakultäten und den entsprechenden Fachbereichen der FHen Kooperationsverträge für die Durchführung kooperativer Promotionsverfahren, die in der Regel aus bestehenden Forschungsbeziehungen hervorgegangen sind oder an gemeinsame Projekte anknüpfen. Auch die Förderung der Einrichtung kooperativer Promotionskollegs von FHen und Universitäten hat durch die Stärkung der Zusammenarbeit und die dabei gemachten positiven Erfahrungen den Zugang von qualifizierten Fachhochschulabsolvent/innen zur Promotion deutlich verbessert. Viele FHen bauen Strukturen zur Promotionsberatung und -förderung der eigenen Absolvent/innen auf und gründen übergreifende Promotionskollegs oder -zentren, die die Promovierenden der eigenen Hochschule unterstützen und zusammenführen (z.B. FH Dortmund, TH Köln, Hochschule Osnabrück). Ein durchgehend institutionalisierter Zugang für alle Promotionsinteressierten von FHen fehlte bis vor Kurzem jedoch.

Seit 2015 gibt es in einigen Bundesländern Bestrebungen, die kooperative Promotion weiter zu fördern und hochschultypenübergreifende Einrichtungen bzw. Plattformen für die Zusammenführung von Forschungskompetenzen zu schaffen, die Kooperationen von Universitäten und FHen erleichtern sollen. Hierbei lassen sich Verbundstrukturen mit (z.B. Schleswig-Holstein) und ohne institutionellem Promotionsrecht (z.B. Bayern und Nordrhein-Westfalen) unterscheiden (vgl. hierzu den Überblick von Keller 2016). Exemplarisch soll hier im Folgenden das Graduierteninstitut für angewandte Forschung der Fachhochschulen NRW (GI NRW) ausführlicher vorgestellt werden:

Das GI NRW (<http://www.gi-nrw.de>) wurde zum 01.01.2016 als gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung der 16 staatlichen und vier staatlich refinanzierten FHen sowie der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW gegründet und hat den hochschulgesetzlichen Auftrag, kooperative Promotionen nachhaltig zu stärken und auszubauen. Hierzu werden qualifizierte Professor/innen aus FHen und Universitäten in Fachgruppen zusammengeführt und forschen gemeinsam mit den Promovierenden zu interdisziplinären Themen. Für eine Mitgliedschaft im GI NRW müssen Professor/innen ihre Forschungskompetenz durch Drittmittelwerbungen, Publikationen, bereits erfolgreiche Betreuung von Promotionen oder eine Habilitation nachweisen, um eine hohe Qualität bei der Betreuung der kooperativen

Promotionsverfahren in den Fachgruppen zu gewährleisten. Der diskriminierungsfreie Zugang zur Promotion für die Doktorand/innen sowie eine gleichberechtigte Beteiligung der Professor/innen der FHen als Betreuer/innen, Prüfer/innen und Gutachter/innen im Promotionsverfahren werden dabei durch den Abschluss von Vereinbarungen mit den Universitäten in NRW geschaffen. Verfahrensregelungen sollen Transparenz und reibungslose Abwicklung für alle Beteiligten sicherstellen. Anreize für die Beteiligung der Universität sollen durch geeignete Förderprogramme gesetzt werden.

Die ersten Fachgruppen sind in solchen Bereichen entstanden, in denen durch erfolgreiche kooperative Promotionskollegs bereits eine gute Zusammenarbeit besteht, sodass diese Kontakte in das GI NRW eingebracht und anderen Mitgliedern zugänglich gemacht werden können. Die Fachgruppen bieten den Professor/innen und Doktorand/innen eine interdisziplinäre Plattform, die eine hochschul- und hochschultypenübergreifende Vernetzung und den fachlichen Diskurs befördert und die für die Promovierenden ein ideales Forschungsumfeld schafft. Zudem steht eine Koordinatorin/ein Koordinator als Ansprechpartner/in für Fragen zur Verfügung und unterstützt die Promovierenden auch bei administrativen Belangen im Promotionsprozess. Die Veranstaltungen für die Mitglieder der einzelnen Fachgruppen (Summerschools, fachliche Workshops, Fachkonferenzen) werden durch den Aufbau eines umfassenden Beratungs- und Qualifizierungsangebots auf der Ebene des GI NRW ergänzt. So werden auch zwischen den Fachgruppen die Zusammenarbeit sowie ein kontinuierlicher Austausch gefördert und sichergestellt.

4. Angebote zur Unterstützung kooperativ Promovierender

An den meisten Hochschulen ist bereits eine Vielzahl an Beratungs- und Unterstützungsangeboten implementiert. Aufgrund der dargestellten Herausforderungen benötigen kooperativ Promovierende jedoch zusätzliche und auf die spezielle Situation abgestimmte Unterstützungs- und Beratungsangebote. Die Einrichtung zentraler Anlaufstellen oder fester Ansprechpartner/innen ermöglicht dabei eine kontinuierliche Beratung im Promotionsverlauf und den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses.

4.1 Vermittlung, Beratung und Coaching

Nachdem grundsätzliche Anforderungen, Ziele und Ablauf einer Promotion besprochen wurden und die Entscheidung zur Promotion getroffen ist, sollten Interessierte über die unterschiedlichen Formen und Möglichkeiten der kooperativen Promotion informiert werden.⁴ Bei strukturierten Promotionen in kooperativen Promotionskollegs oder anderen Promotionsprogrammen stehen die Dissertationsprojekte und Betreuungstandems in der Regel im Vorfeld fest; der/die zukünftige Doktorand/in bewirbt sich mit einem Exposé auf eine ausgeschriebene Stelle oder ein Stipendium. Auch für die folgenden Schritte der Annahme bzw. Zulassung sind in solchen Fällen detaillierte Absprachen getroffen, sodass hier wenig Unterstützung notwendig ist.

Bei der individuellen Promotion kommt die Kooperation

zwischen FH und Universität nur für ein Promotionsverfahren zustande, d.h., die Zulassung des/der Promotionsinteressierten sowie der Einbezug des/der FH-Professors/-Professorin wird für diesen Einzelfall geprüft. Teilweise bestehen zwischen den Fachbereichen und Fakultäten von Universitäten und FHen bereits Vereinbarungen, in denen das Verfahren, die Voraussetzungen und eventuelle Auflagen transparent geregelt sind, sodass hier eine größere Planungssicherheit gegeben ist (vgl. Fasselt 2013, S. 131). Meist benötigt der/die Promotionsinteressierte Unterstützung bei der Suche nach einer geeigneten Betreuungsperson an der Universität. Im Idealfall besteht eine enge Zusammenarbeit zwischen den forschenden Personen der beteiligten Einrichtungen, worüber Kontakte hergestellt oder universitäre Betreuungspersonen vermittelt werden können. Ist dies nicht der Fall, ist die Vermittlung schwieriger. Aber auch eine Vermittlung von Betreuungspersonen an FHen bietet sich an für Universitätsabsolvent/innen, die kooperativ promovieren möchten, sowie für interessierte Absolvent/innen einer FH, die nach dem Studienabschluss zunächst mehrere Jahre in der Praxis tätig waren und nun promovieren möchten, aber über keine Kontakte mehr verfügen.

Der erste Kontakt mit einer potentiellen Betreuungsperson sollte gut vorbereitet sein. Neben der Ausarbeitung eines Exposés, welches Ziele, Fragestellungen und Methoden des geplanten Promotionsprojektes detailliert darlegt (vgl. auch Schmitt/Günauer 2012, S. 92), sollte der/die Promotionsinteressent/in Klarheit darüber gewonnen haben, unter welchen Bedingungen er/sie promovieren möchte und welche Faktoren (z.B. Auflagen wie der Erwerb von ECTS-Punkten durch den Besuch mehrerer Seminare an der Universität oder ein zwei-semestriges Studium) dazu führen können, den Promotionswunsch gegebenenfalls nicht zu realisieren. Hierfür und zur Vorbereitung auf das Gespräch kann die Durchführung eines Coachings sehr hilfreich sein und sollte als Angebot zur Verfügung stehen.

Sobald die Betreuungspersonen an FH und Universität feststehen und die formalen Kriterien des Annahmeprozesses geklärt sind, sollte eine gemeinsame Betreuungsvereinbarung abgeschlossen werden. Diese sollte neben der Festlegung der Qualifizierungsmaßnahmen auch die gegenseitige Anerkennung von an der jeweils anderen Hochschule erbrachten Leistungen regeln, um einen doppelten Arbeitsaufwand zu vermeiden. Zudem sollten bei kooperativen Promotionsverfahren auch die Rechte beider Hochschulen an den wissenschaftlichen Ergebnissen im Vorfeld geklärt werden, sofern dies nicht bereits in einem Kooperationsvertrag geschehen ist. Daneben sind für Konfliktfälle Regelungen vorzusehen, die konkrete Vorgehensweisen benennen und eine Ombudsperson oder Schlichtungsstelle festlegen, die möglichst nicht an einer der beiden Hochschulen, sondern an einer hochschulübergreifenden oder unabhängigen Institution angebunden ist. So kann die Akzeptanz der Ombudsperson

⁴ Auf die Möglichkeit, ohne Einbezug einer FH an einer Universität zu promovieren, soll hier nicht näher eingegangen werden.

son oder Schlichtungsstelle durch Unbefangenheit und Unvoreingenommenheit von allen Konflikt-Beteiligten sichergestellt werden. Um die Promovierenden und Professor/innen beim Abschluss von Betreuungsvereinbarungen zu unterstützen, ist eine Beratung zu den in einer Betreuungsvereinbarung aufzunehmenden Punkten oder die Bereitstellung von Vorlagen sinnvoll.

4.2 Angebote zur Vernetzung

Wissenschaftlicher Austausch und Vernetzung mit anderen Promovierenden und Wissenschaftler/innen sind für den Promotionsprozess, die Einbindung in die Scientific Community sowie die spätere Karriere innerhalb und außerhalb der Wissenschaft wichtig. Promovierende erhalten Anregungen und Feedback für die eigene Forschungsarbeit, aber auch Informationen zu Rahmenbedingungen und Herausforderungen während der Promotionszeit. Für kooperativ Promovierende sind Plattformen und Vernetzungsveranstaltungen besonders wichtig, da es vor allem an kleineren FHen insgesamt nur eine geringe Anzahl Doktorand/innen gibt und der Großteil eine Individualpromotion durchführt, bei der die Einbindung in ein Promotionsprogramm oder größeres Forschungsumfeld nicht zwangsläufig gegeben ist. Service-Einrichtungen oder Anlaufstellen müssen daher für Doktorand/innen Möglichkeiten schaffen, mit Promovierenden und Wissenschaftler/innen aus anderen FHen oder Universitäten in Kontakt zu treten, um so eine Integration in ein breiteres wissenschaftliches Umfeld zu gewährleisten.

4.3 Unterstützung der Karriereplanung

Neben der Verbesserung von Zugängen und Bedingungen der Promotion an FHen sind auch Berufsaussichten für die Absolvent/innen nach dem Abschluss der Promotion zu verdeutlichen. Vor allem Berufswege in der Wissenschaft sind gekennzeichnet durch hohe Planungsunsicherheit und fehlende langfristige Perspektiven (vgl. Schütz/Sinell/Trübswetter/Kaiser/Schraudner 2016, S. 67), und „[g]egenwärtig ist das Karrieresystem an Fachhochschulen nicht systematisch aufgebaut“ (Borgwardt 2016, S. 15). Umso wichtiger ist es, frühzeitig zu informieren und mögliche Karrierewege und deren Besonderheiten in Wirtschaft und Wissenschaft aufzuzeigen. An den meisten Einrichtungen werden neben Mentoring, Gründungs-, Berufs- und Karriereberatungen auch Career Talks und Speed Datings mit Firmen und Unternehmen angeboten, um Kontakte herzustellen und um aus erster Hand Informationen über Anforderungen und Laufbahnmodelle zu erhalten. Darüber hinaus verfügen FH-Absolvent/innen durch die Praxisphasen des Studiums in der Regel bereits über erste Beziehungen in die Wirtschaft.

Den meisten Promovierenden an FHen und an den Universitäten sind dagegen die Voraussetzungen für die Berufung auf eine FH-Professur sowie die Unterschiede zu einer Universitätsprofessur nicht bekannt. Es hält sich hartnäckig das Vorurteil, dass an FHen nicht geforscht, sondern ausschließlich gelehrt werde. Veranstaltungen wie „Wege zur FH-Professur“ für Promovierende mit Podiumsdiskussionen, Informationen zu Berufungsverfahren und zur erforderlichen dreijährigen Berufserfahrung

außerhalb einer Hochschule tragen dazu bei, dass das Interesse geweckt wird, bevor die Doktorand/innen die Hochschule verlassen. Besonders wünschenswert sind dabei Veranstaltungen in Kooperation von Universität und FH.

5. Ausblick

Die neuen Strukturen der Bundesländer zur Förderung der kooperativen Promotion werden zeigen müssen, inwieweit sie zur Verbesserung der Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses an FHen beitragen können. Nur wenn es gelingt, eine Kooperation auf Augenhöhe zu schaffen, wird die kooperative Promotion langfristig ein akzeptables Modell für FH-Absolvent/innen und -Professor/innen darstellen.

Literaturverzeichnis

- Borgwardt, A. (2016): Handlungsempfehlungen. In: Ders. (Hg.): Zwischen Forschung und Praxis: Die Rolle der Fachhochschulen im Wissenschaftssystem. Schriftenreihe Hochschulpolitik. Bonn, S. 7-17.
- Czornohus, S./Dobersalske, K./Heuel, F./Petrow, N. (2012): Auf dem Weg zur Promotion: Zur Benachteiligung von Fachhochschul-Absolventinnen und -Absolventen. In: Das Hochschulwesen, 60 (5), S. 110-117.
- Engelfried, C./Ibisch, P. L. (2016): Am Wendepunkt? Promovieren an und mit Hochschulen für angewandte Wissenschaften. In: Engelfried, C./Ibisch, P. L. (Hg.): Promovieren an und mit Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Am Wendepunkt? Berlin, Toronto, S. 9-17.
- Engelfried, C./Klotz, M. (2016): Promovieren mit FH-Abschluss: Aktuelle Positionen und Perspektiven. In: Engelfried, C./Ibisch, P. L. (Hg.): Promovieren an und mit Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Am Wendepunkt? Berlin, Toronto, S. 43-66.
- Fasselt, U. (2013): Kooperative Promotionen. In: Soziale Passagen 5, S. 129-134.
- Fritze, C./Kastner, S. (2016): Promotionen an HAWs – Die Situation in Bayern. In: Engelfried, C./Ibisch, P. L. (Hg.): Promovieren an und mit Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Am Wendepunkt? Berlin, Toronto, S. 67-87.
- HRK (2013): HRK-Umfrage. Promotionen von Fachhochschulabsolventinnen und Fachhochschulabsolventen in den Prüfungsjahren 2009, 2010 und 2011. Hochschulrektorenkonferenz. Bonn.
- HRK (2015): Empfehlung der 18. Mitgliederversammlung der HRK am 12. Mai 2015 in Kaiserslautern. Handhabung der Kooperativen Promotion. Hochschulrektorenkonferenz. Bonn.
- Ibisch, P. L. (2016): Promotionsrecht an Fachhochschulen: „Ein wissenschaftspolitisches oder ein wissenschaftstheoretisches Problem?“ In: Engelfried, C./Ibisch, P. L. (Hg.): Promovieren an und mit Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Am Wendepunkt? Berlin, Toronto, S. 19-41.
- Keller, A. (2010): Promotionsführer für Fachhochschulabsolventen. Möglichkeiten und Zulassungsverfahren für eine Promotion an mehr als 70 deutschen Universitäten mit Hinweisen für Absolventen von Masterstudiengängen und Berufsakademien sowie zur Promotion im Ausland. Berlin.
- Keller, A. (2016): Promotionsrecht für Fachhochschulen und Promotionszugang von Fachhochschulabsolventen und Fachhochschulabsolventinnen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- Kempen, B. (2014): Das Promotionsrecht gehört den Universitäten. Analysen und Argumente 150. Berlin.
- Kessl, F. (2013): Kooperatives Promovieren in der Sozialen Arbeit – dominante und wenig beleuchtete Entwicklungs- und Diskussionslinien. In: Soziale Passagen 5, S. 123-128.
- Müller-Bromley, N. (2014): Fachhochschulen brauchen das Promotionsrecht. Analysen und Argumente 153. Berlin.
- Röbke, T./Strange, E.-M. (2010): „Keine Kooperation auf Augenhöhe“. Interview mit Eva-Maria Strange von Thomas Röbke. In: Wintermantel, M. (Hg.): Promovieren heute. Zur Entwicklung der deutschen Doktorandenausbildung im europäischen Hochschulraum. Hamburg, S. 158-162.
- Schmitt, R./Günauer, F. (2012): Promotion mit Fachhochschulabschluss. In: GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen. Bielefeld, S. 89-95.
- Schreiterer, U. (2016): Einführung: Die Rolle der Fachhochschulen im Wissenschaftssystem. In: Borgwardt, A. (Hg.): Zwischen Forschung und Praxis: Die Rolle der Fachhochschulen im Wissenschaftssystem. Schriften-

reihe Hochschulpolitik. Bonn, S. 19-29.

Schröder, S. (2010): Das Beste aus zwei Systemen? Vom Mehrwert und den Nachteilen einer kooperativen Promotion zwischen Fachhochschule und Universität. In: Wintermantel, M. (Hg.): Promovieren heute. Zur Entwicklung der deutschen Doktorandenausbildung im europäischen Hochschulraum. Hamburg, S. 175-178.

Schütz, F./Sinell, A./Trübswetter, A./Kaiser, S./Schraudner, M. (2016): Der Science Case attraktiver Karrierewege – Eine gegenstandsbezogene Perspektive auf Karrierebedingungen und -modelle im deutschen Wissenschaftssystem. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1-2, S. 64-84.

WR (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Wissenschaftsrat. Berlin.

■ **Dr. Carolin Schuchert**, Geschäftsführerin des Graduierteninstituts für angewandte Forschung der Fachhochschulen NRW (GI NRW)
E-Mail: carolin.schuchert@gi-nrw.de

Jenna Voss Zielgerade Promotion Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



ISBN 978-3-937026-75-6, Bielefeld 2012,
124 Seiten, 18.90 Euro zzgl. Versand

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

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

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen:

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlingelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Reihe Campus-Literatur

Svea Korff



Svea Korff

Abbruchgedanken – (k)ein Thema in der strukturierten Promotion

Specific hopes were associated with the introduction of structured doctoral programmes: greater equality of opportunity, faster completion, better networking and visibility for young academics, and a reduction in dropout rates (see, e.g., Wissenschaftsrat 2002; Mau/Gottschall 2008; Wintermantel 2010). While the traditional individual path to a doctorate tends to be discussed as problematic – with a supposed lack of structure, order and transparency – the discourse suggests that structured doctoral programmes are able to supply remedies (Oppermann/Schröder 2013). But does more structure mean fewer thoughts about dropping out of doctoral studies? This contribution summarises the findings of the study "Lost in Structure" (Korff 2015) and explores the questions of whether thinking about dropping out is in fact an issue among doctoral candidates, how such ideas are discussed, and which factors affect the way doctoral candidates in structured doctoral programmes think about this issue. Methodologically, the research analyses the findings of a Germany-wide online survey and group discussions with doctoral candidates.

1. Abbruchgedanken – der potenzielle Abbruch als multifaktorielles Phänomen

Der Weg zu einer erfolgreichen Promotion ist oft steinig und birgt das Risiko eines vorzeitigen Abbruchs (Mau/Gottschall 2008, S. 2). Bisher ist es jedoch nicht möglich, verlässliche Zahlen über Abbruchquoten zu erhalten, denn an deutschen Universitäten werden die Promovierenden zu den unterschiedlichsten Stadien des Prozesses registriert; bzw. müssen sich nur selten (zwingend) schon zu Beginn des Promovierens als Doktorand/innen einschreiben (ebd., S. 2). Die Zahlen abgebrochener Promotionen beruhen daher auf Schätzungen, die es nicht ermöglichen, diese in Beziehung zu den abgeschlossenen Promotionen zu setzen (Moes 2009, S. 46f.). „Damit ist eine Berechnung der Erfolgsquote, wie auch der Abbruchquote und der Dauer, nur näherungsweise – unter Inkaufnahme zahlreicher Unsicherheitsfaktoren – [...] möglich“ (BMBF 2008, S. 47). Der Abbruch selbst ist ein langwieriger Entscheidungsprozess, der gekennzeichnet ist durch „kritische“ Ereignisse und das Abwägen von Handlungsmöglichkeiten (Franz 2012/2017). Bean belegte dazu bereits 1982 in einer Untersuchung zum Studienabbruch, dass der „intent to leave had the largest direct influence on dropout“ (Bean 1982, S. 312f.). Der Stand der Forschung zum Promotionsabbruch in der quantitativen Forschung Deutschlands beschränkt sich daher zumeist auf Untersuchungen, die das Phänomen des potenziellen Promotionsabbruchs untersuchen, indem sie nach Abbruchgedanken fragen. Die Frage nach der Struktur von „strukturierten Promotionsprogrammen“ und deren Bedeutung für den Ausstieg bzw. Abbruch der Promotion ist bisher unbe-

antwortet geblieben.

Forschungsergebnisse auf universitärer oder deutschlandweiter Ebene zeigen, dass Promovierende in unterschiedlichen Promotionsmodellen und -strukturen – der klassischen Individualpromotion, in Graduiertenkollegs, Graduiertenschulen oder Promotionsstudiengängen – mit ihren jeweiligen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen den Abbruch ihrer Promotion nicht selten in Erwägung ziehen. Auch mögliche unterschiedliche Verteilungen in den Fächergruppen wurden untersucht (z.B. Abels 2002; Berning/Falk 2006; Falkenhagen 2008; Jaksztat et al. 2012; Korff 2015). Die Erwägung des Abbruchs kann dabei im Einzelnen von Faktoren, wie soziodemografischen, psychologischen, ökonomischen oder auch strukturellen Faktoren beeinflusst sein: So scheint das Geschlecht mal mehr, mal weniger eine Rolle zu spielen. Mal sind es die Frauen, mal die Männer, die häufiger einen Abbruch in Erwägung ziehen (Abels 2002; Berning/Falk 2006; Falkenhagen 2008; Jaksztat et al. 2012). Auch die emotionale Dimension kann dabei den Ausschlag geben: Promovierende sind zum Beispiel mit dem Gefühl der Isolation (Hawley 2003; Ali/Kohun 2006/2007) auf sich gestellt (Bess 1978), was in der Ausgestaltung der Programme bisher keinerlei Berücksichtigung gefunden hat. Promovierende verfügen trotz finanzieller Unterstützung nicht unbedingt über Büroräume und haben daher nur eingeschränkten Kontakt mit ihresgleichen, was zum Gefühl der Isolation beitragen kann (Lovitts 2001). Auch die (schlechte) finanzielle Situation der Promovierenden wird in vielen Untersuchungen zur Erklärung für Abbruchgedanken angeführt (Mau/Gottschall 2008). So ist nachvollziehbar, dass bei Promovierenden ohne gesicherte Finanzierung in stärkerem Maße Abbruchgedan-

ken auftreten, als bei Promovierenden mit gesicherter Finanzierung (Berning/Falk 2006). Häufig werden auch Schwierigkeiten mit der Dissertation, der Betreuung, die Belastung durch promotionsfremde Tätigkeiten oder die Unsicherheit der Weiterbeschäftigung als Ursachen für Abbruchgedanken von den Promovierenden angegeben (Bering/Falk 2006; Falkenhangen 2008; Jakstztat 2012). Mit der Einführung der strukturierten Promotionsförderung rückt der Zusammenhang zwischen dem Grad der Strukturierung und den Abbruchgedanken in den Fokus. Dazu konnte nachgewiesen werden, dass sich sowohl zu wenig Struktur als auch zu viel Struktur förderlich auf Abbruchgedanken auswirkt (Korff 2015). In den „strukturierten“ Promotionsprogrammen wird auch erstmalig den Peer-Relations eine besondere Bedeutung zugesprochen (Korff/Roman 2013). Im Falle eines unterstützenden Austausches unter den Promovierenden kann z.B. ein Abbruch der Promotion abgewendet werden (Steinhöfel/Voß 2013).

Festzuhalten bleibt, dass diverse Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen Abbruchgedanken hervorrufen oder verstärken können. Einige hängen mit den Lebensumständen oder der Psyche der Promovierenden zusammen, andere gehen von der Struktur der Programme aus, welche die Lebensumstände der Promovierenden nicht angemessen berücksichtigt (Ali/Kohun 2006, S. 24). Der Komplexität des Gegenstandes und dem Längsschnittcharakter der Abbruchentscheidung ist es geschuldet, dass die Eingrenzung der zu untersuchenden Faktoren nur schwer gelingt. Daher zeigen sich auch bezüglich der Ursachen kaum einheitliche Ergebnisse. Einigkeit herrscht lediglich darüber, dass nicht das monokausale, sondern das multivariate Modell das Mittel der Wahl bei der Untersuchung von Ausstiegsprozessen darstellt (Schröder/Daniel 1998; Franz 2012; Korff 2015).

2. Datengrundlage & Methoden

Der Beitrag fokussiert die Ergebnisse der Studie „Lost in Structure? Abbruchgedanken von NachwuchswissenschaftlerInnen in der strukturierten Promotion“ (Korff 2015), die auf den Daten des BMBF-geförderten Projektes zur „Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung an deutschen Hochschulen – Gender und Diversity“ zwischen 2009 und 2012 basiert.¹

Es soll herausgestellt werden, welche Faktoren sich auf die Abbruchgedanken von Promovierenden in strukturierten Promotionsprogrammen in Deutschland auswirken. Die Faktoren wurden in dieser Studie nicht einzeln, sondern gemeinsam in einem Modell betrachtet. Im Wesentlichen können die untersuchten Faktoren in vier Dimensionen unterschieden werden – soziodemografische, psychologische, strukturelle und ökonomische –, die sich zum Teil überschneiden, sich zum Teil auf die individuellen Faktoren der Promovierenden oder aber auf die Struktur der Promotionsprogramme beziehen. Im quantitativen Untersuchungsteil dieses Beitrags wird zunächst anhand eines multivariaten Regressionsmodells gezeigt, welche Effekte bestimmte Faktoren auf das Vorhandensein von Abbruchgedanken bei Promovierenden haben. Ein feinanalytisches Ergebnis aus den Grup-

pendiskussionen mit Promovierenden aus strukturierten Promotionsprogrammen, welches im qualitativen Untersuchungsteil für diesen Beitrag herangezogen wird, verdeutlicht, wie die Promovierenden über den Abbruch bzw. Abbruchgedanken sprechen und diese/n thematisieren.² Datengrundlage der folgenden Analysen bilden eine standardisierte Online-Befragung mit Promovierenden und Promovierten sowie Gruppendiskussionen mit „strukturiert“ Promovierenden.

An der bundesweiten und fächerübergreifenden Online-Befragung haben $n = 1.649$ Promovierende und Promovierte teilgenommen. Nach der Datenbereinigung lag für die Analysen ein Sample von $n = 1.165$ Fällen vor (1.081 „strukturiert“ Promovierende und 84 Individualpromovierende). Im Sample verteilen sich die Befragungspersonen mit 46% auf die Mathematik und Naturwissenschaften ($n = 491$) und jeweils mit ca. 21% auf die Sprach- und Kulturwissenschaften ($n = 221$) sowie die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ($n = 225$). Zudem beteiligten sich mehr weibliche (61%, $n = 655$) als männliche (39%, $n = 426$) Promovierende und Promovierte an der Befragung. Die Verteilung der Befragungspersonen auf die Bundesländer zeigt, dass der höchste Anteil auf Niedersachsen fällt (21%), gefolgt von Baden-Württemberg (19%), Nordrhein-Westfalen (17%) und Bayern (9%).

Es wurden zudem 24 Gruppendiskussionen durchgeführt, von denen aufgrund der eingrenzenden Fragestellung der Studie „Lost in Structure“ 14 Gruppendiskussionen mit insgesamt 69 Teilnehmenden in die Analyse aufgenommen wurden. Die Teilnehmenden der 14 Gruppendiskussionen waren im Durchschnitt 31 Jahre alt ($M = 30,5$, $SD = 4,1$, $Min = 24$, $Max = 45$). 49 Personen waren weiblich (71%) und 20 männlich (29%). Die Verteilung auf die verschiedenen Fachbereiche zeigt, dass mit 30% ($n = 21$) Promovierende aus den Sprach- und Kulturwissenschaften die größte Gruppe bilden, gefolgt von den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit 23% ($n = 14$) und der Mathematik und Naturwissenschaft mit 19% ($n = 13$). Promovierende aus anderen Fachbereichen (28%, $n = 19$) bilden die kleinste Gruppe.

3. Mehr Struktur, weniger Abbruchgedanken?

Abbruchgedanken stellen eine Reflexion der Situation bzw. Gegebenheiten dar – hier der Bedingungen in strukturierten Promotionsprogrammen –, in die das eigene und das Handeln anderer einbezogen werden (Esser 2002). Dabei findet eine Selektion von (Handlungs-)Alternativen zur Entscheidungsfindung statt. Das

¹ Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben „Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung an deutschen Hochschulen – Gender und Diversity“ wurde (2008-2012) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen O1FP0836/37 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

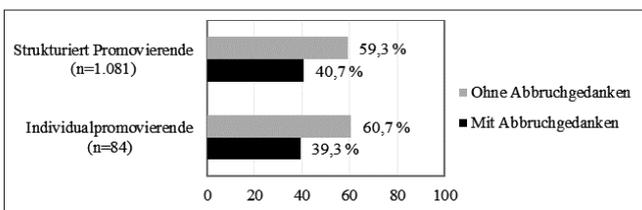
² Die vollständigen Analysen finden Sie in der Dissertationsschrift „Lost in Structure? Abbruchgedanken von NachwuchswissenschaftlerInnen in der strukturierten Promotionsförderung“ (Korff 2015).

heißt, je nachdem wie die Promovierenden ihre Situation in strukturierten Promotionsprogrammen erleben, können der Abbruch oder Abbruchgedanken eine mögliche, aber nicht notwendige Reaktion darauf sein (Schimank 2005). Strukturierte Promotion bedeutet jedoch nicht immer mehr Struktur und Individualpromotion bedeutet nicht automatisch weniger Struktur. Bislang blieb offen, was diese proklamierte Struktur der strukturierten Promotionsförderung bedeutet, noch wurde versucht, Promotionsprogramme anhand von Strukturmerkmalen und den daraus resultierenden Konsequenzen (z.B. für Abbruchgedanken) zu systematisieren. Um sich also dem Datenmaterial und dem Phänomen des potenziellen Abbruchs anzunähern, wurde zunächst der Beantwortung der Frage nachgegangen, ob Promovierende in der Individualpromotion oder in strukturierten Promotionsprogrammen eher an den Abbruch ihrer Promotion denken.

3.1 Denken Individualpromovierende eher an den Abbruch ihrer Promotion als Promovierende aus strukturierten Programmen?

Bei einem Vergleich zwischen der strukturierten Promotion und der Individualpromotion³ ergaben sich keine signifikanten Unterschiede bzgl. des Vorhandenseins ($t(1163) = -0.26; p = .80$), der Häufigkeit ($t(471) = 0.58; p = .57$) und der Intensität von Abbruchgedanken ($t(471) = 0.90; p = .37$): Prozentual lagen die Gruppen Promovierender mit und ohne Abbruchgedanken der strukturierten und der Kontrollgruppe der Individualpromotion nahe beieinander. Während 59% der Promovierenden aus strukturierten Promotionsprogrammen und 61% der Individualpromovierenden bis zum Befragungszeitpunkt ihre Promotion ohne Abbruchgedanken meisterten, gaben 41% der Promovierenden aus strukturierten Promotionsprogrammen und 39% der Individualpromovierenden an, bereits den Abbruch ihrer Promotion in Erwä-

Abbildung 1: Das Vorhandensein von Abbruchgedanken im Vergleich zwischen Promovierenden der strukturierten Promotion und der Individualpromotion

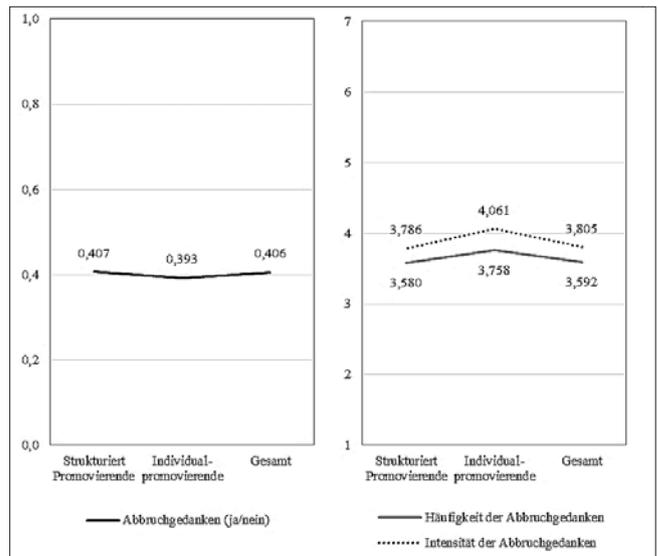


Quelle: Lost in Structure, Korff 2015.

gung gezogen zu haben (vgl. Abbildung 1). Auch ein Mittelwertvergleich zwischen den Promovierenden aus strukturierten Promotionsprogrammen und den Individualpromovierenden offenbarte keine nennenswerte Differenz beim Vorhandensein von Abbruchgedanken (vgl. Abbildung 2, links). Erst beim Vergleich der Häufigkeit und Intensität der Abbruchgedanken zeigten sich, wenn auch nur feine, Unterschiede in den Mittelwerten (vgl. Abbildung 2, rechts). Sowohl bei der Häufigkeit als auch bei der Intensität der Abbruchgedan-

ken gaben die Individualpromovierenden höhere Werte an (Häufigkeit: $M = 3.76, SD = 1.73$; Intensität: $M = 4.06, SD = 1.77$) als ihr Pendant aus strukturierten Programmen (Häufigkeit: $M = 3.58, SD = 1.71$; Inten-

Abbildung 2: Mittelwertvergleich zwischen dem Vorhandensein, der Häufigkeit und Intensität von Abbruchgedanken im Vergleich zwischen „strukturiert“ Promovierenden (n = 440) und Individualpromovierenden (n = 33)



Quelle: Lost in Structure, Korff 2015.

sität: $M = 3.79, SD = 1.69$). Da sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Promovierenden aus strukturierten Programmen und den Individualpromovierenden ergeben haben, wurde bei allen folgenden Analysen in der Studie der Vergleich nur angeführt, wenn sich nennenswerte Differenzen zeigten.

3.2 Wer denkt unter welchen „strukturierten“ Bedingungen an den Abbruch der Promotion?

In diesem Kapitel folgt nun die Analyse aller signifikanten Faktoren und deren Effekte auf das Vorhandensein von Abbruchgedanken bei Promovierenden in strukturierten Programmen. In den vorangegangenen Analysen der Studie haben sich die folgenden Faktoren als signifikant herausgestellt und wurden daher in die abschließenden Berechnungen einbezogen: das Geschlecht und die Herkunft (Modell 1, soziodemografische Faktoren), die Persönlichkeitsfaktoren („Big-Five“) und die beruflichen Erwartungen (Modell 2, psychologische Faktoren), die Betreuung, die Anzahl verpflichtender Tätigkeiten und die Anzahl der (Lehr-)Veranstaltungen (Modell 3, strukturelle Faktoren) sowie die Einbindung in die

³ Die Gruppe der Individualpromovierenden setzt sich aus 181 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zusammen, die bei der Befragung zum Thema „Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung an deutschen Hochschulen“ teilgenommen haben und als Kontrollgruppe bei den Analysen fungierte. Nur 84 Individualpromovierende hatten Angaben zu den relevanten Variablen zur Analyse von Abbruchgedanken gemacht. Dies gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Peer-Group, die Einbindung durch die Betreuung (sperson) und die wahrgenommene Einsamkeit der Promovierenden in strukturierten Promotionsprogrammen (Modell 4, Faktoren zur Einbindung und Einsamkeit).⁴ Überprüft werden sollte, welche dieser Faktoren in welcher Weise einen Einfluss auf das Vorhandensein von Abbruchgedanken von Promovierenden aus strukturierten Promotionsprogrammen haben. Die Variablen wurden blockweise in das End-Modell eingegeben (vgl. Tab. 1).

Folgende Ergebnisse können festgehalten werden:

- Auch in dieser Studie kann das Ergebnis, dass Frauen mit höherer Wahrscheinlichkeit als Männer an den Abbruch ihrer Promotion denken, reproduziert werden ($Exp(B) = 1.75$, $p < .00$). Warum dies der Fall ist oder ob Frauen die Situationen bzw. Gegebenheiten und sich selbst nur kritischer hinterfragen (unter Berücksichtigung der Persönlichkeitsmerkmale in Modell 2 nimmt der Effekt des Geschlechts ab), kann anhand der Zahlen nicht beantwortet werden.
- Die Berechnungen machen auch deutlich, dass Promovierende aus Akademikerfamilien mit höherer Wahrscheinlichkeit an den Abbruch ihrer Promotion denken als Promovierende aus Nicht-Akademikerfamilien ($Exp(B) = 1.36$, $p < .10$). Dahinter steht die These, dass Promovierende aus Akademikerfamilien wegen des Stuserhalts ggf. unter mehr Druck stehen und eher an den Abbruch ihrer Promotion denken als Promovierende aus Nicht-Akademikerfamilien, bei denen es um einen Bildungsaufstieg geht.
- Aus psychologischer Sicht ergab sich die These, dass es von der Persönlichkeit der Promovierenden abhängt, ob diese an den Abbruch ihrer Promotion denken oder nicht. Promovierende mit hohen Neurotizismuswerten (beschreibende Adjektive: ängstlich, besorgt oder unsicher), so zeigen die Ergebnisse, denken mit höherer Wahrscheinlichkeit an den Abbruch ihrer Promotion als Promovierende, die z.B. emotional stabiler sind ($Exp(B) = 1.11$, $p < .00$).
- Zudem spielen die beruflichen Erwartungen (Motivation), die man an sich und seine Promotion stellt, eine entscheidende Rolle dafür, ob die Promovierenden

Tabelle 1: Binär logistische (Gesamt-)Regressionsmodelle zu den unterschiedlichen Einflussfaktoren auf das Vorhandensein von Abbruchgedanken ($n = 687$)

	(1)	(2)	(3)	(4)
	<i>Exp(B)/(SE)</i>	<i>Exp(B)/(SE)</i>	<i>Exp(B)/(SE)</i>	<i>Exp(B)/(SE)</i>
Frauen	1,749***	1,524*	1,518*	1,511*
Ref.: Männer	(0,161)	(0,173)	(0,182)	(0,188)
Akademiker-Eltern	1,359+	1,391*	1,433*	1,407+
Ref.: Nicht-Akademiker-Eltern	(0,158)	(0,163)	(0,171)	(0,176)
Neurotizismus		1,107***	1,102***	1,081***
		(0,021)	(0,022)	(0,023)
Extraversion		1,035	1,037	1,048+
		(0,023)	(0,024)	(0,025)
Offenheit für Erfahrungen		1,009	1,009	0,995
		(0,023)	(0,025)	(0,026)
Verträglichkeit		1,048	1,056+	1,066*
		(0,029)	(0,030)	(0,031)
Gewissenhaftigkeit		0,957	0,954	0,958
		(0,027)	(0,029)	(0,030)
Berufliche Erwartungen: Professur		0,905**	0,894**	0,871***
		(0,038)	(0,039)	(0,041)
Betreuung seltener			2,682***	1,565*
			(0,179)	(0,204)
Betreuung häufiger			1,742	1,645
Ref.: wie erwünscht			(0,421)	(0,453)
Anzahl verpflichtender Tätigkeiten			1,116**	1,100*
			(0,036)	(0,037)
Anzahl der angebotenen Veranstaltungen			0,865**	0,870*
			(0,052)	(0,054)
Einbindung Peer-Relations				1,044
				(0,079)
Einbindung Betreuung				0,598***
				(0,091)
Einsamkeit				1,268**
				(0,081)
Konstante	0,437***	0,093**	0,094**	0,235
SE	(-5,283)	(-3,013)	(-2,711)	(-1,519)
R ²	0,017	0,058	0,116	0,158
Verbesserung zu Modell (1) in Prozentpunkten	-	4,1	5,8	4,2

Quelle: Lost in Structure, Korff 2015.

diese auch zu Ende bringen. Die Ergebnisse der Studie belegen dazu, dass Promovierende, die eine Professur anstreben, mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen Abbruch ihrer Promotion in Erwägung ziehen als Promovierende, die keine Professur anstreben ($Exp(B) = 0.91$, $p < .01$).

- Ob auch eine Steigerung der Betreuungsintensität dazu führt, dass Promovierende den Abbruch ihrer Promotion nicht bzw. mit geringerer Wahrscheinlichkeit in Erwägung ziehen, sollte mit der Betreuungshäufigkeit in der strukturierten Promotion betrachtet werden. Hierzu machen die Ergebnisse der Studie deutlich, dass Promovierende, die angegeben haben, seltener betreut zu werden als von ihnen gewünscht

⁴ Die ökonomische Erklärungsperspektive, bei der z.B. der Einfluss der Art der Promotionsförderung (Stelle vs. Stipendium), finanzielle Probleme oder der Einfluss der Erwerbstätigkeit während der Promotion untersucht werden (Cabrera et al. 1990/1993), ist von dieser abschließenden Analyse in allen Endmodellen ausgenommen, da sich keinerlei signifikante Effekte in den Einzelmodellen gezeigt haben. Auch bei einer Überprüfung dieses Sachverhalts, in dem die ökonomischen Faktoren in den drei multivariaten Analysen berücksichtigt wurden, ergaben keinerlei nennenswerte Effekte auf das Vorhandensein, die Häufigkeit und Intensität der Abbruchgedanken oder auf die Kontrollvariablen.

($Exp(B) = 2.68$, $p < .00$) und häufiger betreut zu werden als von ihnen erwünscht ($Exp(B) = 1.74$, $p < .42$), in beiden Fällen mit höherer Wahrscheinlichkeit an den Abbruch ihrer Promotion denken. Hier gilt es also die Betreuungshäufigkeit an die Bedürfnisse der Promovierenden anzupassen.

- Vor allem die „promotionsfernen“ Tätigkeiten, wie Lehre und Projektarbeit, werden als Gründe für eine hohe Promotionsdauer und Abbruchquote bei den Individualpromovierenden angegeben, von denen die Promovierenden in strukturierten Programmen, so die Annahme, weitestgehend befreit sind. Aber auch die „strukturiert“ Promovierenden erledigen eine Vielzahl von zusätzlichen Aufgaben und je höher die Anzahl der verpflichtenden Tätigkeiten, desto eher tendieren diese zu Abbruchgedanken ($Exp(B) = 1.12$, $p < .01$).
- Ein „mehr oder weniger sinnvoll“ abgestimmtes Curriculum führt bei den Promovierenden zu einer zusätzlichen Belastung ihres Zeitbudgets. Aber im Zusammenhang mit Abbruchgedanken zeigen die Ergebnisse der Studie Gegenteiliges: mit zunehmender Anzahl von angebotenen (Lehr-)Veranstaltungen denken die Promovierenden mit geringerer Wahrscheinlichkeit an den Abbruch ihrer Promotion ($Exp(B) = 0.87$, $p < .01$).
- Ein wesentlicher Faktor bei der Verhinderung bzw. Minimierung von Abbruchgedanken stellt eine bessere soziale Einbindung in die Promotionsprogramme dar. Dazu gehören die Betreuung, aber auch die Peer-Relations. Wird die (wahrgenommene) Einbindung in das Promotionsprogramm durch die Betreuung (person) von den Promovierenden positiv bewertet, verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie den Abbruch ihrer Promotion in Erwägung ziehen ($Exp(B) = 0.60$, $p < .00$).
- Umgekehrt sorgt die soziale Isolation bzw. Einsamkeit, also die Abwesenheit von Beziehungen zu anderen Personen, dafür, dass die Promovierenden mit höherer Wahrscheinlichkeit den Abbruch der Promotion in Erwägung ziehen ($Exp(B) = 1.27$, $p < .01$).
- Die Einbindung in die Peer-Group hingegen erhöht – entgegen der Annahme, wenn auch nur in geringem Maße und nicht signifikant – die Wahrscheinlichkeit, dass die Promovierenden an den Abbruch ihrer Promotion denken. Aus den Gruppendiskussionen können hierzu zwei Funktionen der Peer-Group als Erklärung herangezogen werden: zum einen bieten die Peers Sicherheit durch Unterstützung, zum anderen fungieren die Peers auch als Kontrollinstanz. „Das Gruppen- bzw. Arbeitsklima kann kippen, wenn die Selbstkontrolle zu einer (negativ wahrgenommenen) Fremdkontrolle wird“ (vgl. Korff 2015, S. 175).

Der abschließende Vergleich der Erklärungskraft der einzelnen Modell lässt erkennen, dass es für das Vorhandensein von Abbruchgedanken nicht entscheidend ist, was die Promovierenden „mitbringen“ (Modell 1, soziodemografische Faktoren: 2% ($R^2 = .02$); Modell 2, psychologische Faktoren: 6% ($R^2 = .06$)), sondern was mit ihnen passiert, nachdem sie in die Promotionsprogramme eingetreten sind bzw. ihre Promotion begonnen haben (Modell 3, strukturelle Faktoren: 12% ($R^2 = 0.12$); Modell 4, Faktoren zur Einbindung und Einsamkeit:

16% ($R^2 = 0.16$)).

3.3 Abbruchgedanken als Tabuthema?

Nach den Erkenntnissen des quantitativen Untersuchungsteils sollte man annehmen, dass Abbruchgedanken durchaus ein Thema unter den Promovierenden sind. Die Gruppendiskussionen, die in der Studie als ergänzende Methode zur Online-Befragung herangezogen wurden, machen jedoch deutlich, dass es sich vielmehr um ein Tabuthema handelt: In meinem Beitrag gehe ich von einem Tabuverständnis (Baader/Korff 2015) aus, das nicht auf ein direktes Ge- bzw. Verbot zurückgeht, sondern indirekt von sich aus wirkt und übertragen wird, unausgesprochen bleibt und dessen Quelle nicht unbedingt zu identifizieren ist (Freud 1974, S. 311-323). „Es wirkt gerade dadurch, dass keine Fragen gestellt werden und all jenen selbstverständlich scheint, die unter seiner Herrschaft stehen“ (Baader/Korff 2015, S. 62). Stellen Personen Fragen, dann fällt dies auf sie zurück, da sie die unausgesprochene Regel des Tabus verletzt haben. Genau auf das Wissen um das Sagbare und Nicht-Sagbare bezieht sich auch ein diskurstheoretisches Verständnis von Tabu: „Man weiß, dass man nicht das Recht hat, alles zu sagen, dass man nicht bei jeder Gelegenheit von allem sprechen kann, dass schließlich nicht jeder beliebige über alles beliebige reden kann“ (Foucault 1991, S. 11). Er spricht in diesem Zusammenhang von einem „Tabu des Gegenstandes“ (ebd.).

Wurde das Thema ‚Abbruch‘ bzw. ‚Abbruchgedanken‘ also nicht von außen in die Gruppe gebracht, um es zu diskutieren, fiel zunächst auf, dass es nur an einer einzigen Stelle in einer Gruppendiskussion als selbstläufiger Themenwechsel angeschnitten wurde. So teilte ein/e Promovend/in in der Diskussion um den Videoclip⁵, der als Stimulus die Diskussion anregen sollte, mit:

„[...] Wenn man sich ehrlicherweise mit anderen Promovierenden unterhält, dann hat/geht es JEDEM auch mal eine richtig lange Weile total SCHLECHT. Und man will das alles hinschmeißen und das wird auch nicht besser davon, dass ich hier irgendwie Methodenseminare mache oder sowas. [...]“ (GD1, Zeile 165-168).

Man muss sich demnach mit anderen Promovierenden „ehrlicherweise“ unterhalten, sonst bleibt es unausgesprochen, dass jeder auch mal „alles hinschmeißen“, das Handtuch werfen, aufgeben oder eben abbrechen will. Abbruchgedanken sind demnach etwas, was man zugeben muss, wenn man ehrlich sein will; ob nun gegenüber sich selbst, den Peers oder dem Promotionsprogramm mit seinen Betreuungspersonen, bleibt zunächst offen. Zudem findet in der Aussage eine Pauschalisierung – als (eine nicht haltbare) Zuschreibung eines Sachverhalts – durch die Verwendung des Pronomens „jedem“ statt. Da der Abbruch der Promotion erst diskutiert wurde, wenn die Promovierenden in den Gruppendiskussionen darauf gestoßen wurden (initiiertes Themenwechsel durch die Interviewerpersion), lag jedoch die Vermutung nahe, dass die Auseinandersetzung der Promovierenden mit diesem Sachverhalt nicht in der Öffentlichkeit bzw. auch nicht

⁵ Es handelt sich dabei um einen Videoclip zu einem strukturierten Promotionsprogramm, der auf der Website der Forschungseinrichtung dieses Programms frei zugänglich war. Inzwischen wurde der Clip durch einen aktuelleren ersetzt. Der ursprüngliche Clip ist auf Anfrage bei der Autorin erhältlich.

innerhalb der Gruppe der Peers oder der Gruppendiskussion mit der Interviewperson stattfindet. Abbruchgedanken sind demnach etwas, das nicht offen (und ehrlich) bei jeder Gelegenheit angesprochen werden darf. Die Bezugnahme auf die Struktur – in diesem konkreten Fall die Curricularisierung in Form von „Methodenseminaren“ – wird nicht als Element der Organisation/der Programme betrachtet, das die Promovierenden davon abhält abzubrechen bzw. das deren Abbruchgedanken verhindert. Dies würde jedoch der Erkenntnis aus den quantitativen Analysen widersprechen, dass das Risiko, an den Abbruch der Promotion zu denken, mit zunehmender Anzahl angebotener Lehrveranstaltungen abnimmt.

Nachdem die Interviewperson die Abbruchthematik in die Gruppendiskussion einbringt, fällt auf, dass beim Wissen um Abbruchgedanken auf Zuschreibungen, Annahmen, Glauben und Vermutungen rekurriert wird. Es wird auf Wissen und Erfahrungen anderer und angelesenes „Expert/innen“-Wissen zurückgegriffen. Dies soll durch die folgenden zitierten Formulierungen verdeutlicht werden, die stellvertretend für eine ganze Reihe ähnlicher Formulierungen und für das Phänomen, dass Abbruchgedanken „kein“ Thema sind, stehen:

„Ich denke mal, dass viele abbrechen, weil sie irgendwann nicht mehr sehen, dass da irgendwas bei rauskommt“ (GD5, Zeile 12-14). „Ich habe jetzt zwei Fälle erlebt, zum Beispiel, die hier jetzt auch abbrechen wollten, [...]“ (GD6, Zeile 55) und „Also ich habe mal irgendwo gelesen, dass das, was sozusagen ganz viele Promovierende abhält davon, abzubrechen, ist so ein sozialer Druck“ (GD1, Zeile 20-22).

Auffällig ist, dass in den Gruppendiskussionen kein/e Promovend/in von den eigenen Erfahrungen mit Abbruchgedanken berichtet. Hier stellt sich die Frage, ob es sich bei der Pauschalisierung aus dem vorherigen Zitat um eine nicht haltbare Zuschreibung handelt oder ob es nach dem Tabu-Verständnis unausgesprochen bleiben muss und die Promovierenden, wenn sie über ihre eigenen Erfahrungen berichten würden, die Regeln des Tabus verletzen würden. Gerade das Beispiel mit den „zwei Fällen“, die abbrechen wollten, zeigt, dass Abbruch bzw. Abbruchgedanken in der Promotionsphase ein Thema sind. Das Sagbare in Bezug auf dieses Thema, was nicht die Regeln des Tabus verletzt, scheinen jedoch nicht die eigenen Abbruchgedanken zu sein. Sind Abbruchgedanken also kein Thema, weil sie kein Thema sind – Abbruchgedanken gehören einfach zur Promotionsphase dazu, die Promovierenden reden aber nicht darüber –, oder sind sie kein Thema, weil Abbruchgedanken kein Thema sein dürfen?

4. Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass viele Promovierende durchaus an den Abbruch ihrer Promotion denken, egal ob sie nun Individualpromovierende oder Promovierende aus strukturierten Programmen sind. Zudem hat sich für das Vorhandensein von Abbruchgedanken herausgestellt, dass die individuellen Eigenschaften, wie das Geschlecht, die Bildungsherkunft, die Persönlichkeit und Motivation der Promovierenden zwar zur Erklärung von Abbruchgedanken und deren Vorhandensein beitra-

gen, dies aber eher in geringem Maße tun. So könnte man mutmaßen, dass Abbruchgedanken zwar ein „individuelles Problem“ darstellen, das jedoch im Wesentlichen durch bestimmte strukturelle Bedingungen bestimmt ist: Es ist nicht entscheidend, welchen Hintergrund die Promovierenden haben, sondern es ist ausschlaggebend, was mit ihnen passiert, nachdem sie angefangen haben zu promovieren. Wie die Ergebnisse der Studie zeigen, sind die Gründe für einen potenziellen Abbruch mit den vorhandenen Strukturen innerhalb der Programme verbunden. Es gilt jedoch, auch die vorherrschende Kultur – angeklungen in der Tabuisierung von Abbruchgedanken – sowie die Prozesse während der Promotionsphase in den Blick zu nehmen. Abbruchgedanken stellen dabei die „kritische Reflexion“ der Gesamtsituation dar.

Die Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen machen deutlich, dass dieses Thema unter den Promovierenden – in Realgruppen, die auch jenseits der Erhebungssituation bestehen – vermieden wird bzw. eben kein Thema sein darf, weil es ein Tabuthema ist. Es ist das, was die These des klammheimlichen Ausscheidens und die Erkenntnis, dass es sich dabei um ein „invisible problem“ (Ali/Kohun 2006, S. 22) handelt, unterstützen würde. Andererseits stellt sich die Frage, ob ein klammheimliches Ausscheiden aus strukturierten Promotionsprogrammen überhaupt noch möglich ist. Im Kontext der Programme entsteht schon beim Zugang und durch die Output-Orientierung eine ganz bestimmte Dynamik, die es den Promovierenden nicht mehr erlaubt, einen Abbruch überhaupt in Betracht zu ziehen oder „ehrlich“ damit umzugehen (Korff 2015). Dies ist gerade dann eine schwierige Dynamik, wenn der (potenzielle) Abbruch kein Scheitern (Junge/Lechner 2004), sondern z.B. eine Umorientierung der Berufs- oder Lebensperspektive darstellt, weil sich attraktivere Alternativen aufgetan haben. Bislang ist jedoch keinerlei Konzept in den Strukturen der Promotionsprogramme verankert, welches die Begleitung eines Ausstiegsprozesses berücksichtigt.

5. Abbruchgedanken zum Thema machen? Intent to Stay: Empfehlungen

Was kann aus den Erkenntnissen zum Abbruch bzw. den Abbruchgedanken von Promovierenden aus strukturierten Promotionsprogrammen gewonnen werden? Anders formuliert: Was wissen wir über das Bleiben („Intent to Stay“), wenn wir die Erkenntnisse über das Gehen („Intent to Leave“) berücksichtigen?

Ziel der Forschungsarbeit war es, die Abbruchgedanken von Promovierenden in strukturierten Promotionsprogrammen zu untersuchen und herauszustellen, welche Bedingungen sich hemmend oder fördernd auf die Abbruchgedanken in solchen Programmen auswirken. Die Empfehlungen der Studie plädieren dabei für eine Loslösung von der wahrgenommenen Kontrolle – durch die Peer-Group und die Betreuungspersonen – hin zu einer organisationalen Reflexion. Dies bedeutet letztendlich nichts anderes als ein (wiederholtes) Plädoyer für die Offenlegung (Transparenz) der „unsichtbaren“ Mechanismen und „unsagbaren“ Themen im Promotionsprozess, bei der die Promovierenden nicht sich selbst überlassen

werden, sondern organisational unterstützt werden. Aufgrund des weiterhin bestehenden Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Betreuungspersonen und Promovierenden (bzgl. Bewertung und Zukunftsaussichten) bedarf es einer „neutralen“ dritten Partei, wie z.B. Postdocs, Promotionsbeauftragte, Mentoren, Promotionscoaches, Supervisoren etc., die beratend und/oder vermittelnd den Promovierenden und den Betreuungspersonen an die Seite gestellt werden. Eine „neutrale“ dritte Partei, die zur Verschwiegenheit verpflichtet ist, ermöglicht es den Promovierenden vielleicht, auch Themen (z.B. in Feedbackgesprächen) anzusprechen, die tabuisiert sind, wie z.B. Abbruchgedanken. Die strukturelle Verankerung eines Konzepts zur verantwortungsvollen Begleitung der Promovierenden wäre – unter anderem bei Abbruchgedanken bis hin zu einem tatsächlichen Abbruch der Promotion – angebracht bei einem Promotionsmodell, welches durch seine Strukturierung pädagogisch gerahmter (z.B. durch Lehrpläne) und begleiteteter (z.B. durch fachwissenschaftliche Teambetreuung) wird.

Literaturverzeichnis

- Abels, G. (2002): Forschungsbericht zur Situation von Promovierenden an der Fakultät für Soziologie unter besonderer Berücksichtigung promovierender Frauen. <http://www.uni-bielefeld.de/soz/frauen/pdf/Abschlussbericht.pdf> (08.02.2014).
- Ali, A./Kohun, F. (2006): Dealing with Isolation Feelings in IS Doctoral Programs. In: *International Journal of Doctoral Studies*, 1, pp. 21-33.
- Ali, A./Kohun, F. (2007): Dealing with Social Isolation to Minimize Doctoral Attrition – A Four Stage Framework. In: *International Journal of Doctoral Studies*, 2, pp. 34-49.
- Baader, M. S./Korff, S. (2015): Chancengleichheit durch die strukturierte Promotionsförderung – ein Tabu in der Umsetzung? In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 2, S. 58-78.
- Bean, J. (1982): Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. In: *Research in Higher Education*, 17, pp. 291-320.
- Berning, E./Falk, S. (2006): Promovieren an den Universitäten in Bayern. Praxis – Modelle – Perspektiven. http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung_72.pdf (08.02.2014).
- Bess, J. L. (1978): Anticipatory Socialization of Graduate Students. In: *Research in Higher Education*, 8, pp. 289-317.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Cabrera, A. F./Stampen, J. O./Hansen, W. L. (1990): Exploring the Effects of Ability to Pay on Persistence in College. In: *The Review of Higher Education*, 13, pp. 303-336.
- Cabrera, A. F./Nora, A./Castaneda, M. B. (1993): College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrates Model of Student Retention. In: *The Journal of Higher Education*, 64, pp. 123-139.
- Esser, H. (2002): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 6: Sinn und Kultur. Frankfurt/New York.
- Falkenhagen, T. (2008): Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (HoF-Arbeitsbericht 3'2008), Institut für Hochschulforschung (HoF) (Hg.). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Foucault, M. (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main.
- Franz, A. (2012): Es wurde immer unerschaffbarer. Promotionsabbruch als Konsequenz von Handlungsstrategien zur Reduktion von Unsicherheit. Eine Fallstudie zum Promotionsverlauf einer ausländischen Doktorandin. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 1, S. 102-115.
- Franz, A. (in Vorbereitung): Ein symbolischer Tod im wissenschaftlichen Feld. Eine Grounded-Theory-Studie zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben in Deutschland. Wiesbaden.
- Freud, S. (1974): Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker. (Original 1912-13). In: Ders.: *Studienausgabe. Bd. IX: Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion*. Frankfurt am Main, S. 287-444.
- Hawlery, P. (2003): *Being bright is not enough*. Springfield, IL.
- Jaksztat, S./Preßler, N./Briedis, K. (2012): Promotionen im Fokus. Promotions- und Arbeitsbedingungen Promovierender im Vergleich. Hannover.
- Junge, M./Lechner, G. (Hg.) (2004): *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*. Wiesbaden.
- Korff, S. (2015): Lost in Structure? Abbruchgedanken von NachwuchswissenschaftlerInnen in der strukturierten Promotion. Wiesbaden.
- Korff, S./Roman, N. (Hg.) (2013): Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung. Wiesbaden.
- Lovitts, B. E. (2001): *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. London.
- Mau, S./Gottschall, K. (2008): Strukturierte Promotionsprogramme in den Sozialwissenschaften. In: *Soziologie*, 37, S. 41-60.
- Moes, J. (2010): Die strukturierte Promotion in Deutschland. Erfolgskriterien und Stolpersteine. In: Wintermantel, M. (Hg.): *Promovieren heute. Zur Entwicklung der deutschen Doktorandenausbildung im europäischen Hochschulraum*. Hamburg.
- Oppermann, C./Schröder, J. (2013): Die Rezeptur der strukturierten Promotionsförderung oder der Wandel muss kommen – eine diskursanalytische Rekonstruktion der Konstrukte „strukturierte Promotionsförderung“ und „Chancengleichheit“. In: Korff, S./Roman, N. (Hg.): *Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung*. Wiesbaden, S. 15-36.
- Schimank, U. (2005): *Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne*. Wiesbaden.
- Schröder, M./Daniel, H.-D. (1998): *Studienabbruch. Eine annotierte Bibliographie (1975-1997)*. Kassel.
- Steinhöfel, J./Voß, J. (2013): Zur Formung der Promovierenden als AdressantInnen von Programmen strukturierter Promotion – Ergebnisse der Gruppendiskussionen. In: Korff, S./Roman, N. (Hg.): *Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung*. Wiesbaden.
- Wintermantel, M. (2010): Institutionelle Verantwortung für die Promotion. In: Wintermantel, M. (Hg.): *Promovieren heute. Zur Entwicklung der deutschen Doktorandenausbildung im europäischen Hochschulraum*. Hamburg.

■ Dr. Svea Korff, Dipl. Soz., Sprecherin des Forschungsclusters „Hochschule und Bildung“ der Institute für Sozial- und Organisationspädagogik und für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Stiftung Universität Hildesheim, E-Mail: svea.korff@uni-hildesheim.de

Erhältlich im UVW:

Christina Reinhardt, Renate Kerbst & Max Dorando (Hg.)
Coaching und Beratung an Hochschulen

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19,80 Euro zzgl. Versand

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

*Franziska Schulze-Stocker, Christian Schäfer-Hock
& Robert Pelz*

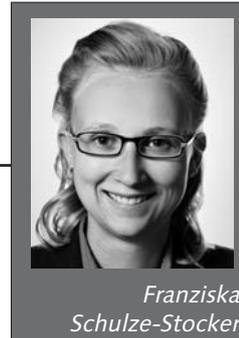
Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme – Das Beispiel des PASST?!-Programms an der TU Dresden

Reducing the drop-out rate is an important issue in Higher Education in Germany. In reaction to this, the program "PASST?! Partnership · Successful Studies · TU Dresden" was created as an early warning system at the TU Dresden in Saxony. As a part of this program, student records from the examination and admission offices are automatically checked for indicators of possible problems pertaining to a students' academic performance. PASST?! focuses on three steps to help students with both academic and student life: Firstly, the system is organized and contact is made with students. Secondly, research focuses on identifying the individual and institutional causes for dropping out. The third step aims to offer counseling and support to groups at risk of dropping out.

In ihrem Studium begegnen Studierende Situationen, die sie beanspruchen: bspw. Prüfungen, Leistungsanforderungen, Lehrstoff. Aber auch im persönlichen Umfeld gibt es Aspekte, wie z.B. Arbeit, Familie, Gesundheit oder die Wohnsituation, die den Studienverlauf beeinflussen. Aktuelle Forschungsansätze gehen davon aus, dass Studierenerfolg und Studienabbruch multikausale Prozesse sind. Ein Ansatz zur Prävention und Intervention liegt in der Einrichtung von Frühwarnsystemen an Hochschulen, die eine frühzeitige Identifizierung der potentiell von einem Studienabbruch Betroffenen anhand von ausgewählten Studienverlaufskriterien zum Ziel haben.

Allerdings liegen nur wenige konkrete Konzepte vor, welche die Identifizierung der betroffenen Studierenden und die daran gekoppelte Beratung mit der Erforschung der Ursachen des Studienabbruchs kombinieren. Das Programm PASST?! Partnerschaft · Studierenerfolg · TU Dresden setzt an diesem Punkt an und baut seit Frühjahr 2016 ein wissenschaftlich begleitetes Frühwarnsystem an der TU Dresden auf.

Im Folgenden werden zunächst die gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Diskussionen zum Thema Studierenerfolg bzw. Studienabbruch dargestellt, die den Rahmen für das PASST?!-Programm bilden. Daran anschließend wird das Programm kurz vorgestellt und die bisherigen Umsetzungsschritte und ersten Ergebnisse bewertet.



*Franziska
Schulze-Stocker*



*Christian
Schäfer-Hock*



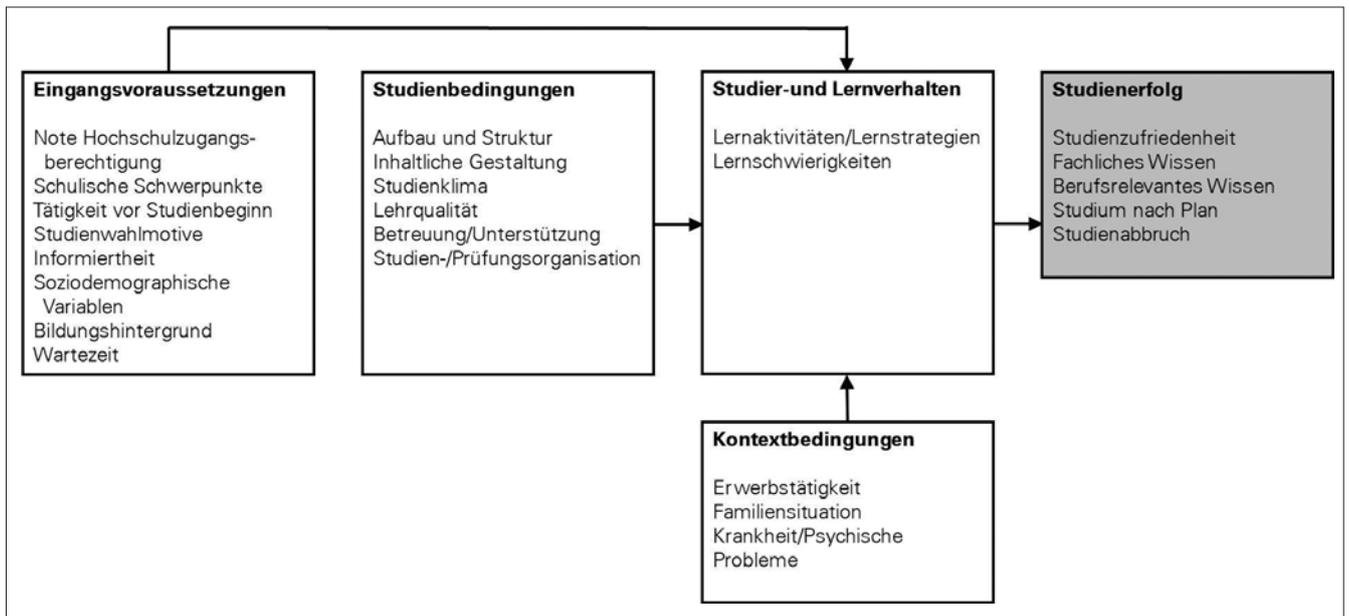
Robert Pelz

1. Hintergrund

Der durch den Bologna-Prozess initiierte Strukturwandel betrifft die Studienorganisation an den europäischen Hochschulen hinsichtlich formaler und inhaltlicher Aspekte. Mittels der Bologna-Reform und dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2009 entsprechend sollte der Hochschulzugang auch für ältere und berufstätige Personen sowie neue soziale Gruppen ermöglicht werden (Hanft/Maschwitz/Hartmann-Bischoff 2013). Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf das Ziel des lebenslangen Lernens ergaben sich in diesem Strukturwandel große Herausforderungen für die Entwicklung, Koordinierung und Durchführung von neuen Bachelor- und Masterstudiengängen (Bacher/Wetzelhütter 2014). Die recht hohen Zahlen von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern in den ersten Studierendengängen der neu eingeführten Bachelorstudiengänge an den Universitäten (Heublein 2014) führten dazu, dass das Thema Studierenerfolg und Studienabbruch politische Brisanz bekommen hat. Darüber hinaus führ(t)en die Debatten um den regional- und fachqualifikationsspezifischen Fachkräftemangel in Deutschland und die Qualitätssicherung an Hochschulen zu einer weiteren (hochschul-)politischen Beschäftigung mit dem Thema Studienabbruch (Heublein/Wolter 2011; Ortenburger 2013).

Studierenerfolg, Studienabbruch und Studiengangs- bzw. Hochschulwechsel werden in der aktuellen Forschung als länger andauernde Prozesse verstanden, die von zahlreichen Faktoren beeinflusst werden, welche wiederum je nach Studienabschnitt ein anderes Gewicht haben (Blüthmann/Lepa/Thiel 2008; Hanft et al. 2013; Heublein/Wolter 2011; Isleib 2015). Für den Begriff Studierenerfolg fehlt es bisher allerdings an einer einheitlichen hochschulpolitischen oder gar wissenschaftlichen

Abbildung 1: Allgemeines theoretisches Modell des Studienerfolgs



Quelle: Blüthmann et al. 2008, S. 415.

Definition (siehe auch Lorson/Lubinsky/Nickel/Toebe 2011). Je nach individuellem, institutionellem oder (hochschulpolitisch-)strategischem Ziel werden unterschiedliche Erwartungen damit verbunden: Hochschulpolitikerinnen und -politiker wünschen sich z.B. höhere Zahlen an Absolventinnen und Absolventen, geringere Abbruchzahlen und weniger Langzeitstudierende (Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst 2014); Unternehmen und öffentlicher Dienst wünschen sich qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter; Hochschulen wünschen sich gut ausgebildete Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sowie Absolventinnen und Absolventen als Markenbotschafter; Eltern Studierender wünschen sich z.B. gute Noten, wenig Stress und eine gute Jobperspektive; Studierende selbst darüber hinaus z.B. die Behandlung von Themen, die zu ihrer Selbstverwirklichung beitragen.

In der Forschungsliteratur finden sich viele Modelle, die helfen, die Bedingungsfaktoren für Studienerfolg, Studienabbruch oder Studiengang- bzw. Hochschulwechsel analytisch zu trennen und zu systematisieren, sodass Operationalisierungen für empirische Analysen angeschlossen werden können. So beschreiben Schiefele, Streblow und Brinkmann (2007) bspw. drei Ursachenbereiche für den Studienerfolg: (1) psychologische, (2) soziodemografische und (3) institutionelle Einflussfaktoren; bei Heublein und Wolter (2011) sind es individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Faktoren. Blüthmann et al. (2008) unterscheiden zwischen den Studienvoraussetzungen, den Studien- und Kontextbedingungen und dem Studier- und Lernverhalten, die den Studienerfolg beeinflussen (Abbildung 1). Weitere Faktoren finden sich u.a. bei Otto und Dahm (2014) oder Ortenburger (2013). Diese beiden Studien zeichnen sich u.a. auch dadurch aus, dass Beratungsbedarfe festgestellt wurden. Die bei Otto und Dahm (2014) in einer qualitativen Untersuchung identifizierten Beratungsthemen sind in drei Bereiche differenziert: (1) Hochschulzugang,

(2) Studienanforderungen und deren Bewältigung sowie (3) Studienorganisation und Studienorientierung. In der quantitativ angelegten HISBUS-Studie von Ortenburger (2013) sollten Bachelorstudierende ihren Beratungsbedarf hinsichtlich 21 Aspekte mit persönlicher, sozialer und studienbezogener Perspektive einschätzen. Zu den am häufigsten genannten Themen gehörten Erschöpfung und Überforderungsgefühle, psychosomatische Beschwerden und Ängste (z.B. Prüfungen, Zukunft).

An den Hochschulen gibt es eine Tendenz zu verschiedenen Präventions- und Interventionsmaßnahmen (eine Übersicht findet sich bei Ahles/Köstler/Vetter/Wulff 2016 und bei Blüthmann et al. 2008), zu denen die Identifizierung abbruchgefährdeter Studierender durch Frühwarnsysteme noch hinzuzufügen ist (Kolb/Kraus/Pixner/Schüpbach 2006). Frühwarnsysteme stammen ursprünglich aus medizinischen, technischen, militärischen oder betriebswirtschaftlichen Bereichen und „können hierbei allgemein als eine spezielle Art von **Informationssystem** verstanden werden, die durch ihren spezifischen Output – sog. Frühwarninformationen – dem jeweiligen Benutzer mögliche Gefährdungen mit zeitlichem Vorlauf signalisieren und ihn damit in die Lage versetzen, noch rechtzeitig geeignete Maßnahmen zur Umgehung, Abwehr oder Minderung der signalisierten Gefährdung ergreifen zu können“ (Hahn/Krystek 1984, S. 4; Hervorhebung im Original). Für das österreichische Schul- und Ausbildungssystem beschreiben Linde und Linde-Leimer (2014) z.B. ein Früherkennungssystem, welches aus zwei Säulen besteht, die dazu dienen, abbruchgefährdete Schülerinnen und Schüler frühzeitig zu identifizieren und ihnen Hilfe auf der Grundlage von Risikocheck-Fragebögen und Beratungsprofilen anzubieten.

Bezogen auf das Hochschulsystem hat das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst mit dem Sächsischen Hochschulentwicklungsplan bis 2020 (2011) und der daran anknüpfenden Sächsischen Studier-

folgsstrategie (o.J.) Ziele formuliert, die die Steigerung der Studierfolgsquote sowie der Qualität und Effizienz der Hochschulausbildung betreffen, wozu auch Maßnahmen zur Vermeidung von Studienabbrüchen gehören. Im Rahmen des Hochschulpakts und durch Förderung des Europäischen Sozialfonds fließen in Sachsen von 2015 bis 2020 insg. 87 Mio. EUR in Maßnahmen zur Verbesserung des Studienerfolgs (Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst 2016). Die durch das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst initiierten Studienerfolgsprojekte sollen zur Erhöhung der Absolventinnen- und Absolventenzahlen führen. Frühwarnsysteme im Speziellen sollen als Steuerungsinstrumente im Hochschulbereich beispielsweise dafür sorgen, die Abbruchzahlen zu senken, indem kritische Studienverläufe anhand vorab bestimmter Merkmale sichtbar werden und darauf aufbauend Hilfe und Unterstützung angeboten werden kann, um doch noch einen erfolgreichen Studienverlauf zu ermöglichen.

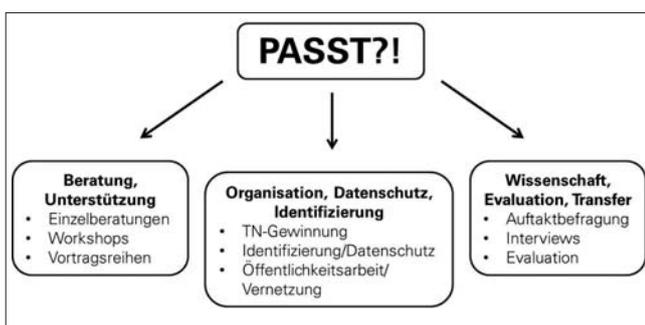
2. Das PASST?!-Programm der TU Dresden

Das Frühwarnsystem der TU Dresden trägt den Namen PASST?! Partnerschaft · **Studienerfolg** · TU Dresden und ist Teil einer Gesamtstrategie zur Steigerung des Studienerfolgs an der TU Dresden, zu der eine Reihe weiterer Projekte gehören. Das Programm PASST?! wird von 2016 bis 2020 durch das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst mit Mitteln aus dem Hochschulpakt 2020 finanziert. Das präventiv angelegte PASST?!-Programm grenzt sich von Projekten ab, die das Ziel haben, Studienabbrecherinnen und -abbrecher für die Berufsausbildung zu gewinnen.¹

PASST?! wurde von der Zentralen Studienberatung initiiert und wird gemeinsam mit dem Zentrum für Qualitätsanalyse der TU Dresden getragen. Schwerpunkte der Arbeit der Zentralen Studienberatung sind die Beratung und Unterstützung der Studierenden durch (Weiter-)Entwicklung passender Angebote sowie die Organisation des Frühwarnsystems. Das Zentrum für Qualitätsanalyse trägt mit unabhängiger Forschung zu den Studienerfolgsbedingungen zur ständigen Verbesserung der Beratungs- und Unterstützungsangebote sowie des für Frühwarnsysteme so entscheidenden Informationssystems (Identifizierungsmerkmale) bei.

Das PASST?!-Programm ist in drei Arbeitsbereiche gegliedert (siehe Abbildung 2), auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Abbildung 2: Arbeitsbereiche des PASST?!-Programms



2.1 Organisation, Datenschutz, Identifizierung

In Sachsen können Hochschulen nicht auf die Studienverlaufs- und Prüfungsdaten der Studierenden für deren gezielte präventive Information über mögliche Defizite im Studienverlauf zugreifen. Daher ist es notwendig, die Studierenden nach ihrer Einwilligung für die Auswertung der Studien- und Prüfungsdaten zu fragen. Die Studierenden der TU Dresden wurden bzw. werden dafür auf fünf Wegen kontaktiert, woraufhin sie freiwillig entscheiden können, ob sie an PASST?! teilnehmen wollen:

- 1) im Online-Bewerbungsportal für einen TU-Dresden-Studienplatz,
- 2) mittels Brief und Erinnerungsmail des Prorektors für Bildung und Internationales der TU Dresden an die Studierenden elf ausgewählter Pilotstudiengänge²,
- 3) mittels einer Informationsanzeige zum PASST?!-Programm auf der Statusseite der Studierenden im Studierendenportal der TU Dresden, in dem die Studierenden ihre Daten selbst verwalten,
- 4) durch direkte Ansprache in Beratungssituationen inner- und außerhalb der Zentralen Studienberatung (vor allem Studienfachberatung in den einzelnen Studiengängen und Prüfungsämtern),
- 5) mittels Öffentlichkeitsarbeit (u.a. Informationsmaterial, Direktmailing, Besuch von Lehrveranstaltungen, Gespräche mit den Fachschaften und dem Studierendenrat).

Die Reichweite und Wirksamkeit der oben beschriebenen Kontaktwege ist unterschiedlich gut. Bis zum Start des Wintersemesters 2016/17 haben rund 3.500 Studierende ihre Bereitschaft erklärt, an PASST?! teilzunehmen, wovon etwa 3.100 Erstsemester sind.

Nehmen die Studierenden an PASST?! teil, werden sie immer dann auf etwaige Probleme in ihrem Studienverlauf hingewiesen, wenn sie eines der folgenden Identifizierungsmerkmale aufweisen:

1. Merkmal: Studierende haben im ersten Semester nicht mindestens zwei Prüfungsleistungen bestanden.
2. Merkmal: Studierende haben in den vorangegangenen zwei Semestern in der Summe weniger als 30 Leistungspunkte erbracht.
3. Merkmal: Studierende stehen bei einer oder mehreren Prüfungsleistungen vor der zweiten und damit letzten Wiederholungsprüfung.
4. Merkmal: Studierende haben sich im vorangegangenen Semester mindestens dreimal von Prüfungen abgemeldet bzw. sind dreimal zurückgetreten.
5. Merkmal: Studierende haben die Regelstudienzeit um zwei oder mehr Semester überschritten.

¹ Für einen Überblick über Projekte, die unterschiedliche Strategien verfolgen, siehe <https://www.bmbf.de/de/neue-chancen-fuer-studienabbrecher-1070.html> bzw. <http://www.studienabbruch-und-dann.de/index.html>.

² In der Pilotphase wurden elf Studiengänge als Pilotstudiengänge ausgewählt: Bauingenieurwesen (Diplom), Elektrotechnik (Diplom), Mechatronik (Diplom), Regenerative Energiesysteme (Diplom), Soziologie (Diplom und Bachelor), Biologie (Bachelor), Informatik (Bachelor), Medieninformatik (Bachelor), Philosophie (Bachelor) und Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften (Bachelor).

Dieser Hinweis erfolgt per E-Mail und ist verbunden mit der Einladung, verschiedene Beratungs- und Unterstützungsformate (siehe Abschnitt 2.3) zu nutzen. Um das Beratungsverhältnis nicht zu beeinflussen bzw. zu stören, haben die Personen, die eben diese Formate anbieten, keinen Einblick in die Prüfungs- und Studiendaten. Diese Merkmale zur Identifizierung gingen aus der vorhandenen Beratungserfahrung, den Vorabgesprächen mit Studiendekaninnen und -dekanen sowie den vorliegenden Hochschulstatistiken, der Forschungsliteratur (u.a. Kolb et al. 2006), den Zielvereinbarungen der Hochschulen (Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst 2014) und den gesetzlichen Rahmenbedingungen in Sachsen hervor. Bei der ersten Identifizierung wurden insgesamt 337 E-Mails verschickt (Mehrfachkontakt möglich). Die Passung der Identifizierungsmerkmale wird durch eine begleitende Befragung (siehe Abschnitt 2.2) erforscht.

2.2 Wissenschaft, Evaluation, Transfer

Zum zweiten Aufgabenbereich des PASST?!-Programms gehören neben der Erforschung der spezifischen Lebens- und Studienbedingungen der TU-Studierenden mit verschiedenen qualitativen und quantitativen Methoden auch die Evaluation des Programms sowie der Transfer aller gewonnenen Erkenntnisse aus Organisation, Wissenschaft und Beratung in das Qualitätsmanagement der TU Dresden.

In einer ersten als Onlinebefragung durchgeführten quantitativen Erhebung für PASST?! wurden offene und geschlossene Fragen genutzt, die sich sowohl in bereits bestehenden Untersuchungen bewährt hatten (u.a. die Studie zu Ursachen des Studienabbruchs in den Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen: Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2010 oder die Sächsische Absolventenstudie: Lenz/Wolter/Otto/Pelz 2014), als auch Eigenentwicklungen darstellen. Die Befragung wurde von Juli bis August 2016 durchgeführt und konzentrierte sich auf die Bereiche Studienbedingungen, Studier- und Lernverhalten sowie die Kontextbedingungen aus dem Modell von Blüthmann et al. (2008; siehe Abbildung 1), wovon im Folgenden das individuelle Studier- und Lernverhalten aufgrund der Passung zu den Identifizierungsmerkmalen (siehe Abschnitt 2.1) fokussiert wird.

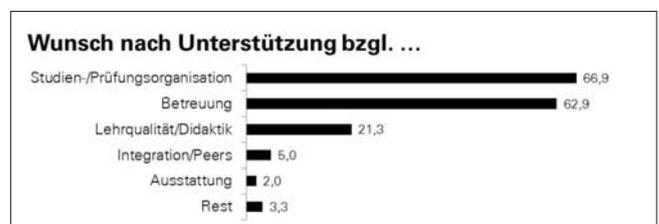
Beschreibung der Befragtengruppe: Alle Studierenden der vorab ausgewählten elf grundständigen Pilotstudiengänge wurden als Grundgesamtheit dieser Untersuchung bestimmt und zur Befragungsteilnahme per E-Mail eingeladen. 463 (13,3%) der angeschriebenen 3.485 Studierenden beteiligten sich an der Online-Befragung. Die Rücklaufquote ermöglicht keine stärkeren Differenzierungen nach den einzelnen Studiengängen, jedoch sind belastbare Aussagen über die Grundgesamtheit der Pilotstudiengänge möglich.³ Die Befragten stammen aus allen angeschriebenen Studiengängen und waren zu 51,9% Frauen. Im Mittel waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer 22 Jahre alt und studierten im vierten (Bachelorstudiengänge) bzw. sechsten Fachsemester (Diplomstudiengänge).⁴

412 Personen äußerten sich zu der Frage, ob sie über Studienabbruch oder -unterbrechung, Fach- oder Hoch-

schulwechsel nachdachten. Von diesen Befragten bejahten 16,1% die Frage danach, ob sie aktuell Gedanken an Studienfach- oder Hochschulwechsel haben, 7,5% die Frage nach einer geplanten Unterbrechung (mit anschließendem Wiedereinstieg) und 6,5% die Frage nach Studienabbruch. Diese drei Gruppen werden im Folgenden als Risikogruppen verstanden. Demgegenüber stehen fast 70% der Befragten, die keine Studiengangsbzw. Hochschulwechsel- oder Abbruchgedanken formulierten. Auf alle Studierende der elf Pilotstudiengänge ($N = 3.485$) übertragen, wären zum Zeitpunkt der Befragung 233 Personen akut von Unterbrechungs- oder Abbruchgedanken betroffen.

Ausgewählte Ergebnisse zum Studien- und Prüfungsverlauf: Als Aspekte des individuellen Studier- und Lernverhaltens stehen bisher erworbene Leistungspunkte, die nicht den Studienempfehlungen entsprechen ($Cramer-V = .15, p < .05$), und nichtbestandene Module ($Cramer-V = .19, p < .05$) in einem schwachen Zusammenhang mit Studiengangsbzw. Hochschulwechsel- oder Abbruchgedanken. Dabei haben Personen, die vor der zweiten Wiederholungsprüfung stehen, eine weitaus höhere Neigung zu Studienabbruch oder -unterbrechung. Etwas stärkere Zusammenhänge lassen sich für die Einschätzung des eigenen Leistungsstands im Vergleich zu anderen Studierenden aufzeigen: je schlechter die Leistung eingeschätzt wird, desto häufiger kommen diese Gedanken vor. Von den hier untersuchten Variablen gehören sie zu jenen, die am stärksten mit den Gedanken an Studienabbruch und Studiengangsbzw. Hochschulwechsel ($Cramer-V = .24, p = .00$) einhergehen. Gleiches lässt sich für die Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen im Studium ($Cramer-V = .23, p = .00$) zeigen. Die Formulierung des Unterstützungsbedarfs (ja/nein) steht in einem schwachen Zusammenhang mit den Studiengangsbzw. Hochschulwechsel- oder Abbruchgedanken: $Cramer-V = .18, p < .05$. Von denjenigen, die sich Unterstützung wünschen, werden besonders zwei Bereiche hervorgehoben: die Studien- und Prüfungsorganisation (66,9%) sowie die Betreuung (62,9%; siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Bedarf an Unterstützung, Mehrfachantworten ($n = 164$, in %)



³ Um die Ausschöpfungsquote zu erhöhen, wurden verschiedene Maßnahmen getroffen (Gestaltung des Fragebogens, Erinnerungen, persönliche Ansprache, etc.; Maurer/Jandura 2009).

⁴ Der Vergleich der Befragtengruppe mit der Grundgesamtheit ergab eine differente Beteiligung in den Studiengängen und nach Geschlecht, die mit einer Gewichtung ausgeglichen wurde, um keine verzerrten Schätzungen für die Grundgesamtheit zu erhalten. Dafür ist es notwendig, dass es einen bekannten Zusammenhang zwischen den Variablen gibt – in diesem Fall die geschlechtsspezifische Studiengangswahl – und „dass die Auswahlwahrscheinlichkeit für jedes Element der Stichprobe bekannt und dokumentiert ist“ (Häder 2015, S. 185). Beide Voraussetzungen konnten erfüllt und entsprechende Gewichtungsfaktoren generiert werden.

Zusammenfassend zeigen sich für das Identifizierungsmerkmal 2 (Leistungspunkte) sowie 3 (Nichtbestehen von Prüfungen) Zusammenhänge mit Studiengangsbzw. Hochschulwechsel oder Abbruchgedanken. Ob Studierende im ersten Fachsemester einen erhöhten Beratungs- und Unterstützungsbedarf haben (Identifizierungsmerkmal 1), konnte nicht überprüft werden, da die Befragung zum Ende des Sommersemesters durchgeführt wurde und sich infolgedessen keine Studierenden aus dem ersten Semester im Datensatz finden lassen. Aufgrund der Erkenntnisse aus anderen Untersuchungen (z.B. Heublein et al. 2010 für die Bachelorstudiengänge) ist jedoch davon auszugehen, dass besonders die Phase des Studieneingangs als belastend wahrgenommen wird. Den Identifizierungsmerkmalen 4 und 5 müsste in einer weiteren Untersuchung nachgegangen werden, da diese zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht feststanden.

2.3 Beratungs- und Unterstützungsangebote

Eine Auswertung der administrativen oder lehrbezogenen Kennzahlen zum Studienverlauf und die Bereitstellung dieser Informationen allein würden vielen Studierenden nicht helfen, da die Ursachen für mögliche Probleme hinter kritischen Studienverläufen auch in den persönlichen Eigenschaften und der individuellen Situation des Studierenden bzw. ihrer Passung zu den Studienbedingungen an der TU Dresden liegen können. Insbesondere die Studienberatung (Zentrale Studienberatung und Studienfachberatung) als universitätsinterne Einrichtung rückt in den Fokus, wenn es darum geht, passgenaue Präventions- und Interventionsmöglichkeiten für Probleme der Studierenden im Studium und/oder Alltag zu finden. Unerlässlich ist dabei ein professionelles Beratungskonzept. Die Zentrale Studienberatung der TU Dresden bietet seit Jahren erfolgreich professionelle Beratung für Studierende der TU Dresden sowie für Studieninteressierte an, wobei sie fünf zentralen Grundsätzen folgt: (1) Personenzentrierung, (2) Ergebnisoffenheit, (3) Ressourcenorientierung, (4) Freiwilligkeit und (5) Vertraulichkeit. Daneben werden vier weitere Grundsätze in die Arbeit integriert, die sich auf das Wirken der Beratungsstelle als Institution beziehen: (6) Qualitätssicherung, (7) Vernetzung, (8) Kollegialität und (9) Prävention (siehe Technische Universität Dresden 2015).

Aus diesem Leitbild ergibt sich auch der Name des Frühwarnsystems: PASST?! Partnerschaft · **Studienerfolg** · TU Dresden. Die Studierenden haben in der Zentralen Studienberatung eine Ansprechpartnerin, die sie ernst nimmt. Daraus ergeben sich keine Vorgaben von oben herab, sondern der gemeinsame Versuch, den individuell besten Studien- und Lebensweg der Beratungsklientinnen und -klienten zu finden. Die ergebnisoffene Auseinandersetzung mit der jeweiligen Studienbiografie steht dabei im Mittelpunkt. Die Entscheidungsphase für oder gegen einen Studienabbruch bzw. Hochschul- oder Studiengangswechsel wird auf Grundlage der dargelegten Grundsätze unterstützend begleitet. Das bedeutet auch, dass ein Studienabbruch nicht ‚um jeden Preis‘ verhindert wird. So kann es aus individueller Per-

spektive sehr sinnvoll sein, das Studium nicht fortzusetzen oder den Studiengang zu wechseln, bspw. bei einem hohen ‚Leidensdruck‘ der Studierenden oder einer Veränderung des eigenen Berufswunsches (vgl. auch Ahles et al. 2016).

Die Präventions- und Interventionsangebote zur Beratung und Unterstützung der (angeschriebenen) Studierenden werden innerhalb des PASST?!-Programms weiterentwickelt und ergänzt, um den diversen Anliegen der identifizierten Beratungssuchenden Beachtung zu schenken. Die Entwicklung der Angebote basiert auf ausführlichen Analysen der Anliegen und Bedarfe der Studierenden, die in den Beratungen der Zentralen Studienberatung deutlich werden. Zugleich wurden Erkenntnisse aus der Forschung zum Thema Studienabbruch in die Konzeption der Angebote einbezogen. Besonders die Informationen aus der Befragung zum erklärten und geschätzten potentiellen Unterstützungsbedarf im Rahmen von PASST?! (siehe Abschnitt 2.2) sind für die fachliche und überfachliche Beratung von großem Interesse und tragen zur Entwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei. Konkret wurden im ersten halben Jahr des PASST?!-Programms neue Workshops und eine interaktive Vortrags- und Diskussionsreihe etabliert. Beide Formate haben zum Ziel, die Orientierung an der TU Dresden zu erleichtern, zielgerichtetes Arbeiten und fokussierte Prüfungsvorbereitungen zu ermöglichen, etwaige Fehlschläge zu überwinden, ggf. Neuorientierungen zu ermöglichen und das Selbstwertgefühl sowie das Vertrauen in die eigenen Stärken zurückzugewinnen.

Die aufgrund der genannten Merkmale (siehe Abschnitt 2.1) identifizierten Studierenden erhalten neben Hinweisen auf die Angebote der Zentralen Studienberatung auch Hinweise auf weitere Angebote aus dem breiten Beratungs- und Unterstützungsnetzwerk der TU Dresden, dem Studentenwerk Dresden und dem Studierendenrat der TU Dresden. Dadurch wird sichergestellt, dass nahezu alle Beratungsanliegen der Studierenden angegangen werden können. Dabei ist für die Arbeit des PASST?!-Programms zentral, dass die Studienberaterinnen und -berater weder Einblick in die Studienverlaufs- und Prüfungsdaten noch die Information darüber erhalten, welche Personen am PASST?!-Programm teilnehmen.

3. Ausblick

Das PASST?!-Programm der TU Dresden ist auf eine Laufzeit von fünf Jahren angelegt. Nach den ersten Schritten, die hier vorgestellt wurden, wird in den kommenden Jahren an der Verbesserung und Verfeinerung der Ansprache, der Identifizierung (nach Fach- und Studiendenspezifika), der Informationsvermittlung, der technischen Prozesse sowie der Beratung gearbeitet. Dabei wird auch auf die Erkenntnisse anderer Hochschulen (auch außerhalb Sachsens) zurückgegriffen, die Frühwarnsysteme eingeführt haben bzw. einführen. Hierzu finden Vernetzungsanstrengungen statt, so z.B. das erste Vernetzungstreffen sächsischer Frühwarnsysteme im März 2017 in Dresden. Nach diesen fünf Jah-

ren ist eine Übernahme in den Regelbetrieb der TU Dresden geplant.

Zum jetzigen Zeitpunkt nehmen rund 3.500 Studierende am PASST?!-Programm teil. Zu diesen hohen Teilnahmezahlen hat sicher auch beigetragen, dass alle Schritte des Programmaufbaus transparent gestaltet und stets unter strenger Beachtung aller Datenschutzvorgaben vorgenommen wurden. Die Identifizierung anhand formaler Kriterien (Leistungsstand, Studiendauer, Prüfungsverlauf, etc.) und die anschließend hochqualifizierte Beratung und Unterstützung zu den Faktoren, die den individuellen Studienverlauf beeinflussen können, hat sich als gewinnbringend herausgestellt. Zu den weiteren Zielen gehört auch, die drei durch Forschung empirisch bestimmten Risikogruppen möglichst gut durch Merkmale des Studienverlaufs identifizierbar zu machen (i.S.v. datentechnisch bestimmten Risikogruppen).

Die Befragung hat erste Erkenntnisse über und weitere Ansatzpunkte zur Erforschung des Phänomens Studien-erfolg/Studienabbruch an der TU Dresden geliefert. Bisher noch ungeklärt ist, wie studienstrukturelle und persönliche Faktoren bei den Studierenden der TU Dresden zusammenspielen und dabei deren Studienabbruchneigung beeinflussen. Zur Prüfung ist geplant, weiterführende multivariate Auswertungsverfahren einzusetzen. Zudem legen die bisherigen Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt, der Forschungsliteratur sowie den Beratungen nahe, dass ergänzend zur vorliegenden Planung weitere, qualitativ ausgerichtete Erhebungen in Form von Einzelinterviews durchgeführt werden sollten. Durch die Erforschung der Handlungs- und Prozessentscheidungen, die sich potentiell in verbalen Ausführungen zeigen, könnte ein stärkerer Fokus auf den Zusammenhang von Studienabbruchneigungen, Persönlichkeitseigenschaften und Einstellungen gelegt werden. Die Ergebnisse können dann zu einer Beratung führen, die die Bedürfnisse von Personen mit Studienabbruchs- oder Studiengangsbzw. Hochschulwechselgedanken besser aufgreifen kann.

Zechner (2016) spricht von einem Paradigmenwechsel an der Humboldt-Universität zu Berlin. Inwieweit durch PASST?! und die anderen im Aufbau befindlichen Frühwarnsysteme an Sachsens Hochschulen ein solcher Kulturwandel stattfindet, bleibt abzuwarten. Zumindest findet eine verstärkte Sensibilisierung für das Thema Studienerfolg im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung („Partnerschaft · Studienerfolg“) statt. Damit einher geht eine Enttabuisierung von Problemen sowie des Hilfesuchens, was letztlich zu einer größeren Zufriedenheit der Studierenden, besseren Leistungen und einer humanen Hochschulkultur beitragen kann.

Literaturverzeichnis

- Ahles, L./Köstler, U./Vetter, N./Wulff, A. (2016): Studienabbrüche an deutschen Hochschulen. Stand der Thematisierung und strategische Ansatzpunkte. Baden-Baden.
- Bacher, J./Wetzelhütter, D. (2014): Erwerbstätigkeit von Studierenden und Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Beruf. Ergebnisse der JKU-Studierendenbefragung 2012/2013. In: Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift, 37 (Sonderheft), S. 113-141.
- Blüthmann, I./Lepa, S./Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 (3), S. 406-429.
- Häder, M. (2015): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Ausg. Wiesbaden.
- Hahn, D./Krystek, U. (1984): Frühwarnsysteme als Instrument der Krisenerkennung. In: Staehle, W. H./Albach, H. (Hg.): Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Krise: Kontroverse Beiträge zur betriebswirtschaftlichen Krisenbewältigung. Wiesbaden, S. 3-24.
- Hanft, A./Maschwitz, A./Hartmann-Bischoff, M. (2013): Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, S. 110-119.
- Heublein, U. (2014): Student Drop-out from German Higher Education Institutions. In: European Journal of EDUCATION. Research, Development and Policy, 49 (4), pp. 497-513.
- Heublein, U./Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2), S. 214-236.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. In: HIS: Forum Hochschule. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf (20.12.2017).
- Isleib, S. (2015): Neue Theorieströmungen zum Studienabbruch. Herkunft, Genese und Potenziale für die Studienabbruch- und Hochschulforschung. Vortrag auf der 10. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) an der Universität Kassel. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_vt/21/2015-04-10_gfhf_studienabbruch_isleib.pdf (20.12.2016).
- Kolb, M./Kraus, M./Pixner, J./Schüpbach, H. (2006): Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. In: Das Hochschulwesen, 54 (6), S. 196-201.
- Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Hochschulzugang_beruflich_Qualifizierte.pdf (18.01.2017).
- Lenz, K./Wolter, A./Otto, M./Pelz, R. (2014): Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der zweiten sächsischen Absolventenstudie. Eine empirische Untersuchung im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst, http://kfbh.de/images/Projekte/SaechsAbsolv/2015/2015_04_02_SABS_Bericht_Erstbefragung.pdf (17.12.2016).
- Linde, S./Linde-Leimer, K. (2014): Stopt Dropout! Ein Früherkennungssystem zur Unterstützung von ausbildungsabbruchgefährdeten Lehrlingen und SchülerInnen – www.stopt-dropout.eu. In: AMS info, No. 276. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/102486/1/789675234.pdf> (20.12.2016).
- Lorson, P./Lubinsky, A./Nickel, M./Toebe, M. (2011): Studienerfolg – Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter? In: Das Hochschulwesen, 59 (6), S. 192-198.
- Maurer, M./Jandura, O. (2009): Masse statt Klasse? Einige kritische Anmerkungen zu Repräsentativität und Validität von Online-Befragungen. In: Jakob, N./Schoen, H./Zerback, T. (Hg.): Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden, S. 61-73.
- Ortenburger, A. (2013): Zum Belastungserleben von Bachelor-Studierenden in Studium und Alltag. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 8 (1), S. 2-7.
- Otto, A./Dahm, G. (2014): Hochschulübergang und Studienbedingungen aus der Perspektive nicht-traditioneller Studierender. Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) an der Universität Hamburg. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_vt/22/2014-09-25_otto-dahm_dgwf-vortrag_final-er_gaenzt.pdf (18.01.2017).
- Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (2011): Der Sächsische Hochschulentwicklungsplan bis 2020. Leitlinien und Instrumente für eine zukunftsfähige Entwicklung der sächsischen Hochschullandschaft. http://www.campus.sachsen.de/download/Hochschulentwicklungsplan_2020.pdf (16.12.2016).
- Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (2014): Antwort auf die Kleine Anfrage des Abgeordneten Prof. Dr. Dr. Dr. h.c. Gerhard Besier. Fraktion DIE LINKE (Drucksache: 5/13443).
- Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (2016): Pressemitteilung: Studienerfolg verbessern – Sächsische Hochschulen erhalten Millionenförderung. <https://www.medien-service.sachsen.de/medien/news/201853> (18.01.2017).
- Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (o.J.): Strategie zur Steigerung der Qualität und Effizienz der Hochschulausbildung sowie zur Steigerung der Studienerfolgsquote im Freistaat Sachsen (Studienerfolgsstrategie). <http://www.studieren.sachsen.de/download/Studienerfolgsstrategie.pdf> (18.01.2017).

Schiefele, U./Streblov, L./Brinkmann, J. (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39 (3), S. 127-140.

Technische Universität Dresden (2015): Leitbild der Zentralen Studienberatung. <https://tu-dresden.de/studium/im-studium/ressourcen/dateien/zentrale-studienberatung/leitbild?lang=en> (17.01.2017).

Zechner, H. (2016): Studienabbruch. Die Humboldt-Universität zu Berlin bricht ein Tabu. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 11 (2), S. 50-53.

Weitere Informationen zum PASST?!-Programm finden sich hier: <https://tu-dresden.de/passt>

Neben Dr. Franziska Schulze-Stocker, Christian Schäfer-Hock und Robert Pelz sind Cornelia Blum (Programmleiterin), Dana Frohwieser, Ariunaa Ishig, Prof. Dr. Karl Lenz und Michael Rockstroh am PASST?!-Programm beteiligt.

■ **Dr. Franziska Schulze-Stocker**, Erz.-wiss., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Qualitätsanalyse, Technische Universität Dresden, E-Mail:

Franziska.Schulze-Stocker@tu-dresden.de

■ **Christian Schäfer-Hock**, M.A., Komm.-wiss., Programmkoordinator, Zentrale Studienberatung, Technische Universität Dresden, E-Mail:

Christian.Schaefer-Hock@tu-dresden.de

■ **Robert Pelz**, Dipl.-Soz., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Qualitätsanalyse, Technische Universität Dresden,

E-Mail: Robert.Pelz@tu-dresden.de

Anette Fomin & Maren Lay (Hg.)
**Nachhaltige Personalentwicklung für Postdoktorandinnen
 und Postdoktoranden an Universitäten**
 Fit für alternative Berufswege



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

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

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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

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

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

Der UVW im Netz:

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



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

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

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

- Beratungsforschung,
- Beratungsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews.

Die Hinweise für Autor/innen finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

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

Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2016

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

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

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

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

Laurie Silverberg & Dana Buyx
Ethik-Richtlinien am
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung (WZB)

Laurie Silverberg & Dana Buyx
Die Entwicklung eines ethischen
Begutachtungsprozesses in den
Sozialwissenschaften am Beispiel des
Wissenschaftszentrums Berlin für
Sozialforschung (WZB)

Wolff-Dietrich Webler
Promotionsrecht für Fachhochschulen?
Eine andere Perspektive

Mark Zastrow
Südkorea: Die „Chaebol“ haben das
Sagen

Fo-Gespräch mit Dietmar Harhoff

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2017
(Vorschau)

HSW-Gespräch mit dem
Geschäftsführer der Stiftung zur
Akkreditierung von Studiengängen
in Deutschland, Dr. Olaf Bartz

Wolff-Dietrich Webler
Citizenship – Wie kann das
Bologna-Ziel inhaltlich,
curricular und didaktisch
eingelöst werden?

Andrea Zoyke et al.
Webbasierte Classroom Response
Systeme in der Hochschullehre
– Eine designbasierte Fallstudie
zur Unterstützung von Lehr-/
Lernprozessen aus
Studierendensicht

u. a.

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2017
(Vorschau)

Laura Winkelsett
Lassen sich mit besseren Noten
bessere studentische
Lehrevaluationen „erkaufen“?

Alexander Baumeister
Risikoreporting an Hochschulen
am Beispiel der Universität des
Saarlandes

Anne Najderek & Philip Jung
Eignung der kaufmännischen
Rechnungslegung für Hochschulen

Paul Reinbacher
Die „marktorientierte
Prozess-Matrix“ zur Verankerung
von Kunden- und
Konkurrenzorientierung in
„unternehmerischen“ Hochschulen.

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 1/2017
Ergebnisse der UniNetzPE-
Jahrestagung

*Personal- und Organisationsent-
wicklung/-politik*

Dagmar Grübler & Karin Griesbach
Bericht von der Jahrestagung und dem
Mitgliedertag des Netzwerkes für
Personalentwicklung an Universitäten
(UniNetzPE)

Dagmar Grübler
Bericht von der Workshopgruppe
„Sicherung von Qualität in der
Personalentwicklung“

Mirjam Müller & Elke Karrenberg
Personalentwicklung zwischen
Kooperation und Wettbewerb(en)

P-OE-Gespräch

P-OE Gespräch mit Anita
Bindhammer, Bärbel John-Redeker und
Elke Karrenberg

Personal- und Organisationsforschung

*Stephanie Rehbock, Lisa Kristina
Horvath & Tanja Hentschel*
Geschlechtergerechtes
Talentmanagement in der
Wissenschaft

*Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte*

Kerstin Melzer
Dual Career Services an Universitäten:
Qualitätskriterien für eine gute
Beratung von Dual Career Partner/innen

QiW**Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2017

*Forschung über Qualität
in der Wissenschaft*

Elena Wilhelm
Wozu Qualitätskultur?

Kim Lücking et al.
Kriterien guter Lehre aus
Studierendenperspektive
Wie sehen das eigentlich die
Studierenden?

*Miriam Barnat, Joana Abelha Faria
& Elke Bosse*
Heterogenität und Studierfähigkeit
– Erste Ergebnisse aus einer
Längsschnittbefragung

Qualitätsentwicklung, -politik

Jasmin Overberg & Heinke Rübken
Qualitätssicherung an Hochschulen
durch externe Quality Audits
– Ein Praxiseinblick in das finnische
System

**Für weitere
Informationen**

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

oder sonstigen Fragen
besuchen Sie unsere Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an
uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

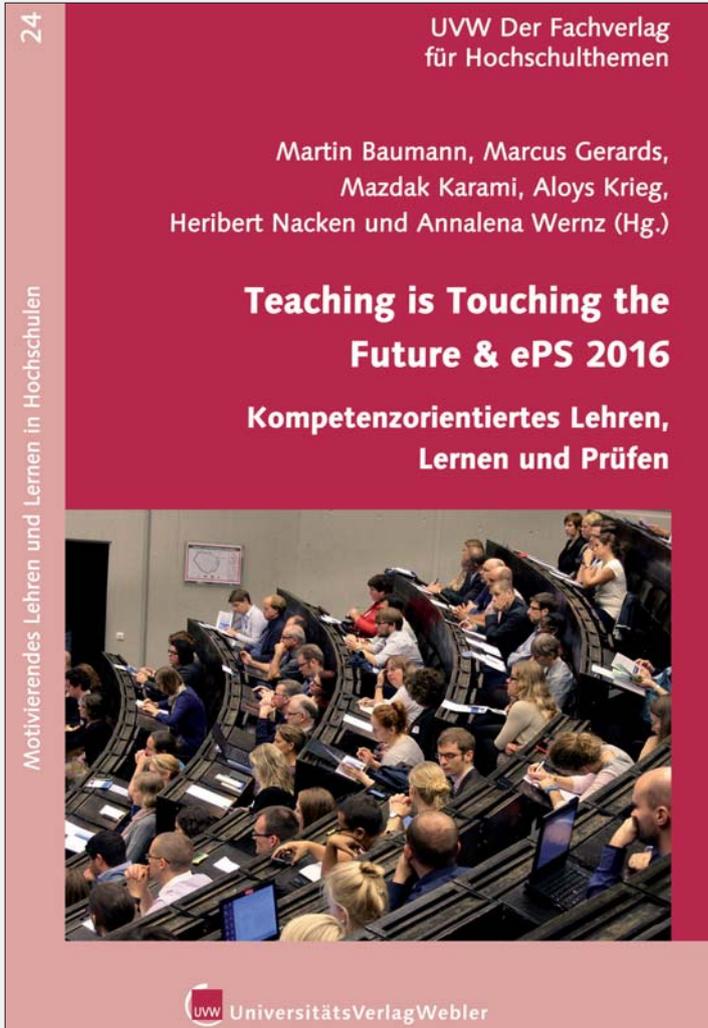
Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

NEUERSCHEINUNG
E-Book

Marcus Baumann et al. (Hg.)

Teaching is Touching the Future & ePS 2016 Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen



Teaching is Touching the Future ist eine Tagungsreihe, welche sich das Ziel gesetzt hat, aus den fachlichen Disziplinen heraus die Hochschullehre der Zukunft zu gestalten. In diesem Selbstverständnis fand sie an der RWTH Aachen im September 2016 in Kooperation mit dem e-Prüfungs-Symposium ePS statt. Der Schwerpunkt der Veranstaltung lag auf der Digitalisierung der Hochschullehre und des Prüfungswesens. Die Tagung bot somit eine ideale Möglichkeit, das Thema Digitalisierung der Lehre auch unter dem Blickwinkel des Prüfens zu betrachten, um auf beiden Gebieten Kompetenzen auszuweiten und Synergien zu schaffen.

Der vorliegende Band umfasst neben Aufsätzen und Interviews renommierter Persönlichkeiten aus diesen Gebieten Beiträge mit Inhalten von Vorträgen, Workshops und Poster der zweitägigen Veranstaltung in Aachen. Damit stellt er ein umfassendes Zeitbild der aktuellen Konzepte, Beispiele und Erfahrungen aus der Digitalisierung in der Hochschullehre sowie elektronischem und kompetenzorientiertem Prüfen zur Verfügung. Zusätzlich hat der fachliche und interdisziplinäre Diskurs während der Tagung für eine Erweiterung der Beiträge um neue Ideen und Ansätze gesorgt. Besonders hervorzuheben sind die interdisziplinäre Breite der Beiträge und die heterogenen Anforderungen an eine Digitalisierung, wodurch das Thema umfassend aus vielerlei Perspektiven beleuchtet wird.

ISBN 978-3-946017-05-9,
Bielefeld 2017,
219 Seiten, E-Book,
29.80 Euro

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22