1. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Kompetenzen im Hochschulalltag

- Brauchen Wissenschaftler/innen (k)eine Beratung? Supervision und Coaching für Wissenschaftler/innen
- Riskieren, promovieren und profilieren - Wissenschaftliche Nachwuchsförderung als universitäres Profilelement
- Universitätsübergreifende Kooperation und kollegiale Beratung – Eine Fortbildung für Führungskräfte der Universitäten Bochum, Dortmund und Witten-Herdecke Teil 2
- Fachbereichsreferent/innen an deutschen Hochschulen – was tun sie und was sollen sie können?

2 | 2006

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Silke Bock, Dipl.-Geogr., Referentin für wissenschaftliche Weiterbildung, Fachhochschule Gießen-Friedberg
Karla Kamps-Haller, Dipl.-Hdl., Leiterin der Zentralen Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und Direktorin des Instituts Weiterbildung im Beruf – iwb der Fachhochschule Wiesbaden
Anette Kolmos, Prof. Dr., Division: Technology, Environment & Society, vice director for UNESCO International Centre for Engineering Education Centre for Problem Based Learning (UCPBL), Aalborg University
Diethard Kuhne, Dr., Vorsitzender des Hauptpersonalrats der wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigten beim Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes NRW, Düsseldorf
Martin Mehrtens, Dr., Dezernent des Dezernats 5: Organisation, Personalentwicklung, IT, Zentrale Dienste, Universität Bremen
Birgitta Pfäffli, Prof. Dr., Fachstelle für Hochschuldidaktik der Fachhochschule Zentralschweiz, Luzern
Renate Pletl, Dr., Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel (geschf. Herausgeberin)
Christina Reinhardt, Dr., Leiterin der Personalentwicklung, Ruhr-Universität Bochum
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., Ehrenprofessor und wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslawl / Wolga, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Dortmund, Bundesvorsitzender der AHD, Hochschullehrer am FB Erziehungswissenschaft und Soziologie

Hinweise für die Autor/innen

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln. Die Autor/innen bitten wir, Manuskripte ausschließlich in Microsoft Word in 12pt-Schrift zu übersenden.

Beigefügte Zeichnungen und Abbildungen müssen in schwarz-weiss, im Format JPG oder EPS sowie in einer Qualität von mindestens 300 dpi zugesandt werden. Weitere wichtige „Hinweise für Autor/innen" auf der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de".

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung
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

Satz:
Kathleen Gerber
E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise:
4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:
08.09.2006

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

Abonnement/ Bezugspreis:
€Jahresabonnement 49/ 76 SFR, zzgl. Versandkosten
Einzelpreis € 12.50/ 19.50 SFR, zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de/faxformular.pdf".

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:
Druckerei Hans Gieselmann
Ackerstr. 54
33649 Bielefeld
Tel.: 0521 - 94 60 90

Copyright:
UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber/innen oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung der Verfasser/innen gestattet.

Ausblick auf Heft 3/2006:

Schwerpunkt: Akademisches Personalmanagement - eine Initiative des Stifterverbandes und der CHE

1. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Editorial

33

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Monika Klinkhammer
Brauchen Wissenschaftler/innen (k)eine Beratung? Supervision und Coaching für Wissenschaftler/innen 34

Sigrid Metz-Göckel, Ilse Kamski & Petra Selent
Riskieren, promovieren und profilieren - Wissenschaftliche Nachwuchsförderung als universitäres Profilelement 40

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Max Dorando, Peter Kallien, Roland Kischkel, Renate Kerbst, Gerhard Möller & Christina Reinhardt
Universitätsübergreifende Kooperation und kollegiale Beratung –
Eine Fortbildung für Führungskräfte der Universitäten Bochum, Dortmund und Witten-Herdecke
Teil 2 48

Personal- und Organisations-entwicklung/ -politik

Renate Pletl
Fachbereichsreferent/innen an deutschen Hochschulen – was tun sie und was sollen sie können? 53

Fort- und Weiterbildung (Anbieter- und Veranstaltungsanzeigen)

59

Meldungen

III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte HM, ZBS und HSW V

2 | 2006

mundi
consulting
wir beraten menschen und institutionen

Mehr sehen
Neues denken
Anders handeln

Coaching.
Training.
Beratung.

Partner der Wissenschaft seit 10 Jahren:
www.mundiconsulting.com/wissenschaft.htm

Wir freuen uns auf Sie!

mundi consulting GmbH
Heuslingstraße 19
57528 Freudenberg
Tel. +49 (0) 27 34 – 47 95 800
Fax: +49 (0) 27 34 – 47 95 801
mundisiegen@mundiconsulting.com
www.mundiconsulting.com

Die Akademie im IWBB -
Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Ein Programm der Fort- und Weiterbildung „Rund um das Dekanat"

I. Dekane, Prodekane, Studiendekane
Beispiele:
- Frisch zum Dekan gewählt - und nun? Strategien der (Selbst-)Einführung in das Amt;
- Qualitätsmanagement im Fachbereich
- Einführung in das Personalmanagement

II. Fachbereichsreferent/innen, Fakultätsräte, Fakultätsgeschäftsführer/innen u.ä.
Beispiele:
- Profilbildung, Struktur- und Entwicklungsplanung im Fachbereich
- Entwicklung, Antragsgestaltung und Akkreditierung von Studiengängen
- Informationsmanagement am eigenen Arbeitsplatz

III. Verwaltungsangestellte im Dekanat, insbesondere Dekanatssekretärinnen
Beispiele:
- Was ist Forschung? Wie funktioniert die Scientific Community?
- Organisationsaufgaben und Zeitmanagement im Vorzimmer
- Der eigene Arbeitsplatz, sein Aktionsradius und seine Sensibilitäten

Die Akademie im IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Programmheft: info@iwbb.de www.iwbb.de,
Leitung: Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler, webler@iwbb.de, www.iwbb.de/webler

Der Bologna-Prozess und die öffentlichen Forderungen lassen Veränderungen auf allen Ebenen der Hochschulen stattfinden, in Bezug auf Kompetenzen wird vieles erst noch erprobt. Die Komplexität einer Hochschule und ihre vermeintlich unterschiedlichen Kompetenzanforderungen an die verschiedenen Hochschulgruppen haben zu vielen Kleinprojekten und gruppenbezogenen Konzepten der Kompetenzerfassung und -vermittlung geführt. Dieses Heft geht auf „Kompetenzen im Hochschulalltag" ein mit Blick auf verschiedene Statusgruppen und Professionen. Offensichtlich wird, dass für unterschiedliche Statusgruppen ein oft sehr ähnlicher Katalog an Kompetenzen notwendig scheint, der „nur" auf unterschiedlichen Ebenen in unterschiedlichen Bündelungen auftritt. Deutlich wird aber auch, dass die Möglichkeiten des Erwerbs auf viele Statusgruppen übertragbar sind.

Monika Klinkhammer setzt sich in ihrem Beitrag **Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen** mit den Möglichkeiten einer beratenden und kompetenzvermittelnden Strategie, nämlich Supervision und Coaching, auseinander – bezogen auf die Hochschulgruppe der Wissenschaftler/-innen. Hierbei legt sie das Augenmerk v.a. auf die Wissenschaftlerinnen, die sich in einer von Männern geprägten Wissenschaftsstruktur und –welt behaupten müssen. Der Karriereweg, der auf einer W3-Professur oder mit Hartz IV enden kann, und die unterschiedlichen Berufsrollen von Wissenschaftler/innen als Hochschullehrer/innen, Forscher/innen, Führungskräfte und Manager/innen, Konkurrent/innen, Tätige in der Selbstverwaltung, Verfasser/innen von Drittmittelanträgen, Strukturplänen und Modulinhalten, selbst bestimmt und dabei kontrolliert und evaluiert, stellen unterschiedlichste Anforderungen an die Kompetenzen dieser Berufsgruppe. Dennoch werden die beratenden und Kompetenzen vermittelnden Instrumente Supervision und Coaching in der Regel mit äußerster Skepsis betrachtet. Gleichzeitig geht die Autorin den Überlegungen nach, dass Supervisor/innen und Coachs für eine individuelle und erfolgreiche Beratung von Wissenschaftler/innen zusätzliche Fachkompetenz in allen wissenschaftlichen Bereichen besitzen müssen. Als Lösungsansatz schlägt sie die Einrichtung von Berater/innennetzwerken vor. **Seite 34**

Ausgehend von einer Studie der *duz* zu dem Promotionsverein THESIS und der darauf folgenden Medienschelte haben *Sigrid Metz-Göckel, Ilse Kamski und Petra Selent* in **Riskieren, promovieren und profilieren – Wissenschaftliche Nachwuchsförderung als universitäres Profilelement** die Situation der Promovierenden am Beispiel der Universität Dortmund aus hochschulpolitischer und –öffentlicher Sicht untersucht. Neben der beständig steigenden Anzahl von Promovendinnen, die nicht nur auf frauenfördernde Programme, sondern auch auf die zunehmende Zahl an Professorinnen zurück zu führen ist, belegt die Studie die unterschiedliche Einbindung von Doktorand/innen der Natur-, Technik- und Geistes-/ Kulturwissenschaften in die Fächer der Universitäten. Entgegen aller Zeitungskritik an der fehlenden Betreuung der Doktorand/innen stellen die Autorinnen heraus, dass die Promovend/innen insgesamt sehr zufrieden sind, die externen sogar mehr als die internen. Dem „Problem" der externen Doktorand/innen, die i.d.R. auch nicht in Doktoranden-Kolloquien aktiv werden, hat die Universität Dortmund ein Graduiertennetzwerk zur Weiterbildung entgegen gesetzt nach dem Motto: Anlage von Kapital (Fachbereichsfinanzierung des Weiterbildungsprogramms bei gleichzeitiger Nutzung der Kompetenzen der Promovend/innen) schafft Kapital (Nachwuchswissenschaftler/innen, Alumni, Reputation). **Seite 40**

Renate Pletl

Eine andere Form des Kompetenzerwerbs für eine weitere Hochschulgruppe wird behandelt von *Max Dorando, Peter Kallien, Renate Kerbst, Roland Kischkel, Gerhard Möller und Christina Reinhardt* mit einem für Hochschulleitungen singulären Beispiel kollegialer Beratung: **Universitätsübergreifende Kooperation und kollegiale Beratung – Eine Fortbildung für Führungskräfte der Universitäten Bochum, Dortmund und Witten-Herdecke (Teil 2)**. Im ersten Teil wurde die Durchführung des Projektes unter externer Moderation, nämlich die Umsetzung einer kollegialen Beratung, aus Sicht aller Beteiligten geschildert. Der zweite Teil beschäftigt sich nun mit der Planung und Steuerung der Trainer/innen, die diese kollegiale Beratung als nachhaltige Form des fachlichen Austausches, aber auch des Kompetenzerwerbs und des gemeinsamen Lernens implementierten. Wie schon bei M. Klinkhammer, so wird auch in diesem Beitrag deutlich, dass externe Moderation und Hilfestellung für die ersten Schritte notwendig sind. Schon der erste Schritt der Annäherung, aber auch das Einüben der kollegialen Beratung an sich kann ohne fachliche Anleitung nur sehr schwer erfolgreich umgesetzt werden. Die in Trockenübungen erlernte Beratungsform, die dann in die Praxis überführt wurde, besaß nochmals einen Lerneffekt für beide Seiten. Offensichtlich sind u.a. Hierarchien in dieser Art des Kompetenzerwerbs zu berücksichtigen. **Seite 48**

Die Überlegungen des ersten und dritten Beitrags können ebenso auf den nächsten übertragen werden. *Renate Pletl* schildert in **Fachbereichsreferent/innen an deutschen Hochschulen – was tun sie und was sollen sie können?** den Aufschwung einer „alten" Profession an der Schnittstelle von Verwaltung und Wissenschaft angesichts der zahlreichen Reformen und strukturellen Veränderungen an deutschen Hochschulen. Ihre in erster Linie informierenden und beratenden Positionen, ihre Aufgaben der Koordination aber auch selbständigen Durchführung von fachbereichsbezogenen Tätigkeiten und Projekten – je nach Bedarf – in einem Aufgabenfeld oder mehreren, von der Gremienbetreuung zur Studienberatung, Umsetzung von Internationalisierungsprojekten bis hin zum Fachbereichsmarketing, erfordert breites Fachwissen, aber auch zahlreiche methodische, soziale und personale Kompetenzen sowie – wie bei allen in diesem Heft angesprochenen Statusgruppen – lebenslanges Lernen. Im Gegensatz zu den wenigen und teilweise nur vereinzelt vorhandenen Weiterbildungsangeboten für Wissenschaftler/innen und Führungskräfte an Hochschulen scheint sich ein erstes gezieltes Weiterbildungsprogramm für die neuen Hochschulprofessionen zu entwickeln. **Seite 53**

R.P.

Monika Klinkhammer

Monika Klinkhammer

Brauchen Wissenschaftler/innen (k)eine Beratung? Supervision und Coaching für Wissenschaftler/innen

Im Gegensatz zum Wissenschaftsbereich „boomt" im Profitbereich die Beratungsform Coaching geradezu. Vereinzelt, jedoch mit zunehmender Tendenz wird auch prozessorientierte und personenbezogene Beratung im Wissenschaftsfeld implementiert und seit kurzem bieten einige Universitäten ihren Führungskräften Coaching an.

1. Einführung

Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Nutzung bislang ungenutzten insbesondere weiblichen Potentials, die Steigerung des Frauenanteils in allen Wissenschafts- und Hochschulpositionen sind von der Hochschulpolitik seit Jahren verfolgte Ziele. Die Politik setzt auf verschiedenen Ebenen an. Beispiele für die strukturelle Ebene sind die aktuelle „Exzellenzinitiative" zur Förderung von Spitzenuniversitäten in Deutschland, die Einführung der Juniorprofessur oder die Errichtung von neuen Graduiertenkollegs. Auf der individuellen Ebene wirken Programme wie „Anstoß zum Aufstieg": In den Jahren 2001 bis 2003 wurden in dem vom Bundesbildungsministerium finanzierten Programm über 700 Fortbildungsangebote für die Wissenschaftskarriere von Wissenschaftlerinnen gefördert. An vielen Universitäten haben sich Mentorinnenprogramme und Career Center etabliert. Vereinzelt, jedoch mit zunehmender Tendenz wird auch prozessorientierte und personenbezogene Beratung im Wissenschaftsfeld implementiert und seit kurzem bieten einige Universitäten ihren Führungskräften Coaching an, so bieten z.B. die Personalentwicklungen der Universitäten Bochum und Bremen Coaching für Professor/innen an. Ein relativ neuer Beratungsmarkt „Wissenschaft und Hochschule" entwickelt sich. Im Hochschulbereich gab es im Jahr 2004 über eine halbe Mio. Beschäftigte, konkret insgesamt 505.700 Personen, davon 257.500 Frauen oder 51%. Die Frauenanteile unterschieden sich in Abhängigkeit von der ausgeübten Tätigkeit, einem Frauenanteil von 69% beim nichtwissenschaftlichen Personal stand im Jahr 2004 eine Quote von 31% beim wissenschaftlichen Bereich und künstlerischen Personal gegenüber (Statistisches Bundesamt, Pressemeldung vom 11.07.05).
Als Erziehungs- und Sozialwissenschaftlerin mit dem Forschungsschwerpunkt Berufsbiografien und Berufsidentität von Wissenschaftler/innen einerseits und als Trainerin, Supervisorin und Coach andererseits führte dies zu den Leitfragen meiner Dissertation:

- Warum haben professionelle Beratungsformen wie Supervision oder Coaching zuvor kaum Eingang in das Berufsfeld „Wissenschaft" gefunden?
- Bieten sich Supervision und Coaching denn nicht gerade für die individuelle Wissenschaftskarriere als förderliche Beratungsmethoden an?
- Wie sieht der Bedarf an den professionellen Beratungsformen Supervision oder Coaching für die Profession Wissenschaft bzw. explizit für Wissenschaftlerinnen aus? (Die Dissertation geht aus verschiedenen Gründen insbesondere auf die Situation von Frauen im Wissenschaftsbereich ein. Die meisten Ergebnisse und Aspekte sind jedoch für Wissenschaftlerinnen wie Wissenschaftler gleichermaßen relevant.)
- Wie kann ihm entsprochen werden?
- Welche Art von Supervision und Coaching für Wissenschaftler/innen ist aus Sicht der Profession, Theorie und Empirie adäquat?

Wissenschaft als „Profession" und die Berufsbezeichnung „Wissenschaftler/in" benutze ich in einem übergeordneten und weitgehenden Verständnis. Zwar liegt der Fokus meiner Arbeit auf dem Hochschulbereich und weniger auf außeruniversitärer Forschung. Jedoch ist auch für diese Bereiche die vorangegangene Hochschulsozialisation unabdingbar. „Hochschullehrer/innen" ist ein Sammelbegriff für die an Hochschulen haupt- oder nebenberuflich Beschäftigten, die aufgrund ihrer besonderen Qualifikation selbständig Aufgaben in Lehre, Forschung und Kunstausübung wahrnehmen. Die Gruppe der Hochschullehrer/innen ist sehr heterogen. Dazu gehören neben den planmäßigen auch die außerplanmäßigen Professuren, Honorarprofessuren, Gastprofessuren, Hochschuldozenturen, Privatdozenturen und neu die so genannten Juniorprofessuren. Im Jahr 2002 waren 164.343 Personen hauptberuflich und 67.199 nebenberuflich als wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Universitäten und Fachhochschulen beschäftigt und für die Ausbildung von ca. 1,7 Mio. Studierenden verantwortlich (BMBF 2004, S. 182, 230-231).
Im folgenden Beitrag möchte ich einige ausgewählte Ergebnisse und Aspekte dieser Studie präsentieren (Klinkhammer 2004). Zunächst wird die Profession Wissenschaft anhand des besonderen Karrierewegs und der Berufsrolle beschrieben. Anschließend wird das Hauptergebnis der Studie zusammengefasst und auf die spezifischen Gründe eingegangen, warum Supervision und Coaching bislang kaum Eingang in das Berufsfeld „Wissenschaft" gefunden haben. Im nächsten Abschnitt wird behandelt, welche Kompetenzen es zur Supervision und zum Coaching mit Wissenschaftler/-innen bedarf. Im letzten Teil wird zusammengefasst, welche besonderen Themen dabei zu berücksichtigen sind, und ein Ausblick gewagt, welche Fragen für Berater/innen und Personalverantwortliche aus meiner Sicht offen sind und für deren Diskussion interessant sein könnten. Vorweg möchte ich mein Verständnis von Supervision und Coaching verdeutlichen.

2. Zum Verständnis von Supervision und Coaching

Im Gegensatz zum Wissenschaftsbereich „boomen" im Profitbereich sowohl der Begriff als auch die Beratungsform Coaching geradezu. Umso wichtiger ist es, vorweg Supervision und Coaching zu definieren:

„Supervision beschäftigt sich mit einer Vielfalt von Arbeitsbereichen, Zielgruppen, Problemsituationen und Potentialen. Sie dient als Beratungsinstrument für alle beruflichen Tätigkeiten im Spannungsfeld Person - Rolle - Organisation/ Arbeitsfeld - Klienten-/ Kundensystem. Insbesondere dient Supervision der Steigerung von Professionalität durch Reflexion, als Bearbeitung und Lösung von aktuellen Konflikten, zur Entwicklung von Rollen-, Aufgaben- und Zielklarheit im Rahmen beruflicher Sozialisations- und Veränderungsprozesse, zur Unterstützung von Projektarbeit und bei individuellen Veränderungen oder Veränderungsprozessen in Organisationen." (Deutsche Gesellschaft für Supervision 2003, S. 4)

Sowohl Coaching als auch Supervision sind prozessorientierte und dialogische Beratungsformen, in denen es um die Unterstützung und Begleitung der beruflichen (Selbst-)Reflexion von Menschen geht. Der Beratungsprozess basiert auf einem in der Regel auch schriftlich formulierten Kontrakt und wird auf die individuellen Bedürfnisse und Situation des/der Ratsuchenden ausgerichtet. Er dient der Klärung, Förderung und Erweiterung von (professioneller) Handlungskompetenz, der Selbststeuerung, dem Erhalt und der Steigerung der Leistungsfähigkeit des/der Ratsuchenden. Hierbei werden die individuelle berufliche Situation, die berufliche Identität, berufliche Rollen, Inhalte, Aufträge, das strukturelle Umfeld, der organisatorische Kontext, das kundenspezifische Anliegen und die Person thematisiert. Coaching und Supervision unterstützen die Fähigkeit, im beruflichen Kontext in unüberwindbaren Widersprüchen zu denken und zu handeln sowie Gegensätze und Rollenwidersprüche zu balancieren. Coaching und Supervision sind nachhaltige Instrumente der Personalentwicklung und dienen gleichzeitig der Entwicklung von Organisationen und Unternehmen. Im Unterschied zu Supervision, der aus meiner Sicht der weitergehende Begriff ist, definiere ich Coaching analog zur Leitungssupervision, also als spezielle Beratung von Führungskräften und Personen mit Führungsaufgaben und nutze in diesem Verständnis beide Begriffe für die Profession Wissenschaft analog.

3. Wissenschaft als Profession: Karriereweg und Berufsrolle

Was ist nun das Besondere der Profession Wissenschaft und inwiefern wird damit deren Beratungsbedarf markiert? Ich möchte dies hier exemplarisch anhand der Wissenschaftskarriere und der Spezifika der Berufsrolle aufzeigen. Ich vergleiche die Wissenschaftskarriere mit der hochalpinen Bergbesteigung des Montblanc: Viele starten den Weg auf zum Gipfel, die wenigsten erreichen den Gipfel, konkret die Professur, tatsächlich. Die meisten Wissenschaftler und noch mehr Wissenschaftlerinnen steigen während des Aufstiegs eher aus und orientieren sich beruflich um. Der Idealverlauf der Wissenschaftskarriere wird nach wie vor am androzentristischen Modell bemessen: Die Normalbiografie der Wissenschaftler/innen geht von einer geradlinigen Wissenschaftskarriere aus, in der die Promotion im Alter von 30 Jahren bzw. die Habilitation bis 40 Jahren abgeschlossen ist. Über im Vergleich zu anderen Professionen ungewöhnlich lange Jahre gibt es extreme Qualifizierungs- und Leistungsanforderungen, die auch durch zahlreiche Bewertungs- und Prüfungsrituale charakterisiert sind. Der Leistungsdruck manifestiert sich im „to publish or perish". Der individuelle Karriereweg ist zudem unsicher und brüchig, und Wissenschaftler/innen jonglieren in ihrer Berufsidentität zwischen W 3 (ehemals C 4) und Hartz IV, also den Identitätspolen Professor/in (werden wollen) einerseits und befristet beschäftigt oder zeitweise arbeitslos oder gar Hartz IV-Empfänger/in andererseits. Dies ist auch abhängig vom sozialen Umfeld und der soziokulturellen Herkunft. Je mehr *ökonomisches, soziales* und *kulturelles Kapital* im Sinne von Bourdieu im Hintergrund vorhanden sind, desto größer sind die Bewältigungskompetenz und die Chancen, diese Identitätsbalance gut zu managen. Einschlägige Ergebnisse der Arbeitslosenforschung oder der Frauengesundheitsbericht (BMFSFJ 2002, S. 428-434) zeigen, dass dieser drohende Statusverlust sich schnell auf das psychosoziale Befinden, insbesondere auf das Selbstwertgefühl auswirken kann.

Die Wissenschaftskarriere verlangt weiterhin gleichzeitig Innovations- und Anpassungspotentiale. Es gibt kaum geregelte Arbeitszeiten, eine klare Trennung zwischen Privatleben und wissenschaftlicher Arbeit ist selten möglich. Berufliche Mobilität und ein unterstützendes privates Umfeld werden vorausgesetzt. Die Arbeitszeit und der Arbeitsraum sind oft nicht definiert. In Wissenschaftsorganisationen herrscht als informelle Regel sogar ein allzeitiger „Verfügbarkeitsanspruch" (Wimbauer 1999, S. 162).

Der Weg in die Wissenschaft oder in universitäre Führungspositionen ist also allgemein - physisch wie psychosozial - mit enormen Stress auslösenden Belastungen verbunden und verlangt Lebensenergie und -zeit. Realisieren Wissenschaftlerinnen im Lauf ihrer beruflichen Entwicklung Mutterschaft, kommen weit reichende Belastungen im privaten Bereich hinzu.

Repräsentative Studien bestätigen dies, wie die aktuelle Studie von Krimmer u.a. (2004): Karriere fördernd ist demzufolge nach wie vor der stringente, zügige Aufstieg idealer Weise über Stellen im Hochschulbereich. Mentor/innen sind auf dem Weg zur Professur sehr förderlich. Ist diese erreicht, stellen allerdings viele eine desillusionierende Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der realen professionellen Möglichkeiten fest. Auch treten Überlastungsphänomene und Stress ein, der „Markteintritt" wird als mit „Kosten", z.B. ungewollter Kinderlosigkeit oder gesundheitlicher Belastungen, verbunden erlebt. In der Wahrnehmung von Geschlecht herrscht auch eine Diskrepanz vor: Männer und Frauen schätzen die Wirklichkeit der Universität im Hinblick auf die Diskriminierung von Frauen unterschiedlich ein: Frauen erleben diese, Männer nehmen eine Diskriminierung von Frauen selten wahr. In Familie und Partnerschaft dominieren eher traditionelle Rollenmuster, d.h., dass Professoren überwiegend durch ihre Partnerin unterstützt werden, Professorinnen seltener, sie sind zudem öfter allein lebend.

Neben den Spezifika der Wissenschaftskarriere und dem professionellen Anforderungsprofil müssen Wissenschaftler/innen auch den besonderen, vielschichtigen und komplexen Erwartungen an die Berufsrolle und deren Funktionen gerecht werden:

Die Berufsrolle und ihre einzelnen Funktionen unterliegen einem grundlegenden Wandel, aktuell auch durch die strukturellen Reformen im Hochschulbereich sowie die Ausweitung der „Wissensgesellschaft" (Konrad/ Schumm 1999). Beispielsweise gilt es durch die Einführung von Master- und Bachelorstudiengängen die Lehrtätigkeit inhaltlich und konzeptionell grundlegend neu zu gestalten, was auch Konsequenzen auf die Gestaltung der Hochschullehrerrolle hat (Klinkhammer 2005, 2006).
Der permanente Wandel der Berufsrolle Wissenschaftler/in bzw. Hochschullehrer/in erfordert das Management teils unlösbarer Widersprüche und Konflikte. Sie fordert vom Subjekt eine aktive, selbstreflexive Auseinandersetzung mit den damit verbundenen vielfältigen Erwartungen und Komplexität sowie eine Präferenzsetzung und ein Selbstmanagement. Die Profession Wissenschaftler/in bzw. Hochschullehrer/in ist ein reflexiver Beruf:

„Es handelt sich um Berufe, die sich durch ein besonderes Verhältnis von Tun und Reflektieren auszeichnen. Tun und Reflektieren des Tuns sind in ihnen so miteinander verzahnt, dass eines ohne das andere nicht gut möglich ist." (Buchinger 1999, S. 19)
„Reflektieren ist dort nicht einfach so etwas wie Begleitmusik von Tätigkeit, die ohne diese Begleitmusik genauso ablaufen würde. Jeder Handlungsschritt baut vielmehr auf einer Reflexion des vorangegangenen auf, in der verschiedene Alternativen der Fortsetzung erwogen werden." (Buchinger 2006)

Diese differenten und komplexen Erwartungen und Anforderungen an die Berufsrolle und deren prognostizierter Wandel werden durch den Faktor Geschlecht variiert. Die Lösung der vielfältigen Managementaufgaben, z.B. Planung, Organisation, Personaleinsatz und -entwicklung, Führung, Kontrolle, Projektmanagement sowie Selbstmanagement kommen hinzu. Ein hohes Maß an Fachkompetenz wird ebenso selbstverständlich vorausgesetzt wie eine breit gefächerte Sozial- und Methodenkompetenz. An die Person, insbesondere an die Selbstorganisation, Selbstmotivation, Selbstvermarktung, Kreativität, sowie das Durchhaltevermögen werden damit höchste Ansprüche gestellt. Die Profession Wissenschaft erfordert das Management dieser Rollenvielfalt und mit steigender Karriere Führungsqualitäten, auf die Nachwuchswissenschaftler/innen – im Gegensatz zu Nachwuchsführungskräften in der freien Wirtschaft – in der Regel nicht vorbereitet werden.

4. Großer Beratungsbedarf – geringe Nachfrage

Die empirischen Ergebnisse meiner Dissertation (Klinkhammer 2004) basieren auf biografischen, qualitativen Interviews mit 34 Wissenschaftlerinnen, davon 17 Geistes- und 17 Sozialwissenschaftlerinnen jeweils zur Hälfte aus Ost- und Westdeutschland. Fokussiert wird die Berufsbiografie und Berufsidentität von Wissenschaftlerinnen auch vor dem Hintergrund der Geschlechterverhältnisse im Hochschulbereich.
Es zeigt sich, dass der Beratungsbedarf von Wissenschaftlerinnen aus professions-, geschlechtertheoretischer und empirischer Sicht sehr hoch ist, jedoch aus subjektiver Sicht kaum artikuliert wird. Überspitzt formuliert: Die Profession Wissenschaft impliziert einen enormen Bedarf an selbstreflexiven Beratungsformen. Im Gegensatz dazu scheinen Wissenschaftler/innen eher beratungsresistent zu sein, so dass Berater/innen sich hier auf besondere feldspezifische *Widerstände* einstellen sollten. Eine ergänzend durchgeführte Expertenumfrage von Professor/innen, die Mitglie-

der der Deutschen Gesellschaft für Supervision DGSv sind, bestätigt dies (Klinkhammer 2004, S. 395-409).
Exemplarisch formuliert dies ein Teilnehmer folgendermaßen:

„Der Bedarf an Supervision ist riesengroß. ... Professoren, die Beratung lehren, sind selbst beratungsresistent. Der Bedarf an Coaching wird nicht akzeptiert, noch nicht einmal formuliert."

Ergebnis dieser Befragung ist auch, dass die Kategorie Geschlecht durchweg für die Beratung als relevant bzw. schwierig bewertet wird.
Die Immunität und *Widerstände* von Hochschullehrer/-innen gegen die Inanspruchnahme von Supervision und Coaching im Berufsfeld der Wissenschaft haben verschiedene Ursachen und Hintergründe: Es gibt *professionshistorische Gründe* gegen Supervision, die stärker sind als gegen die Bezeichnung Coaching. Durch die Geschichte der Supervision, die sich aus dem praxisbezogenen Sozialwesen entwickelte, gab es von Anfang an zum eher theoriegeleiteten Berufsfeld der Wissenschaft wenig Bezug. Supervision wird zudem, stärker als Coaching, im Hochschulbereich – wie generell außerhalb des Sozialbereichs – unbewusst oft gleichgesetzt mit Psychotherapie, die wiederum eher mit einem pathogenen und weniger salutogenetischen Verständnis von psychischer Belastung und Krankheit verbunden wird (Antonovsky 1979, 1998). Ratsuchende fürchten stigmatisiert zu werden, als ob sie ein Problem hätten, deren Ursachen in ihrer Person zu finden seien. Der Bedarf des Subjektes nach Supervision wird mit dessen „Schwäche" oder Defizit gleichgestellt. Der Erkenntnisgewinn des Subjektes durch Inanspruchnahme der dialogischen und über rationale Aspekte hinausgehenden Beratungsformen Supervision und Coaching wird im konkurrenzgeprägten und auf individuelle Durchsetzung ausgerichteten Wissenschaftssystem als minderwertig und somit negativ bewertet. Diese *professionshistorischen Gründe* richten sich dabei eher gegen den Begriff Supervision und weniger gegen die Bezeichnung Coaching. Aus diesem Grund werden viele Beratungs- und Fortbildungsangebote auf dem Markt als Coaching tituliert und teilweise mit dem Verdacht der Scharlatanerie assoziiert (Kühl 2005).
Auch können *Gründe in der Professionsgestaltung* festgemacht werden: Die praxisorientierten Beratungsformen *Supervision* und Coaching und die überwiegend theoriegeleitete Arbeit in der Wissenschaft arbeiten vom Ansatz her grundlegend konträr. Die Art des Erkenntnisgewinns und dessen Ausgestaltung stehen sich diametral gegenüber. Der Erkenntnisgewinn durch *Supervision* und Coaching erfolgt durch den Dialog, durch Selbstreflexion und Selbsterfahrung und dient somit primär dem Subjekt. Der Erkenntnisgewinn in der Wissenschaft erfolgt im Mainstream der meisten Disziplinen auf rein rationaler, logisch-analytischer, auf objektiv überprüfbarer Basis und dient primär der Gesellschaft.
Ebenso liegen Ursachen für Widerstände in der *professionellen Sozialisation und Professionskultur*: Wissenschaftler/innen betrachten das durch wissenschaftliche Methoden erlangte Wissen oft als höchst qualifizierteste Form von Wissen. Mit der Berufsrolle ist ein „Mythos" (Macha 1992) verknüpft. Der Beruf, der Ruf auf eine Professur, wird als Berufung erlebt. Der Persönlichkeit des Wissenschaftlers wird Genialität zugeschrieben, die keiner Hilfe oder Beratung bedarf. Der durch professionelle Sozialisation verinnerlichte Habitus (Bourdieu 1992, 1997) bewirkt zudem einen subjektiven und kollektiven Widerstand gegen Beratung: Die Konkurrenzsituation und das explizite Anforderungsprofil fordern Einzelkämpfer/innen; kollegiale Beratung oder professionell gestalteter Raum zur Selbstreflexion sind selten. Sach- und Fachkompetenz wird meist höher bewertet als Sozialkompetenz, Forschung steht über Methoden- und Lehrkompetenz. Die Ritualisierung einer Konkurrenzbeziehung zwischen Wissenschaftler/in, insbesondere wenn sie bzw. er eine Professur innehat, und Berater/in ist eine hier drohende Beratungsfalle.

5. Kompetenzen zur Supervision und zum Coaching mit Wissenschaftler/innen

Die prozessorientierte Beratung der Zielgruppe Wissenschaftler/innen erfordert von Coachs und Supervisor/innen selbstverständlich eine professionelle und methodische Qualifizierung, Berufs- und Beratungserfahrung sowie ein adäquates Qualifikations- und Kompetenzprofil für den Hochschulbereich. Das Profil ist dabei abhängig vom Auftrag, Ziel, Setting und Kontext der Beratung. Für Qualität bürgt ein entsprechendes und auf berufständischen Standards basierendes Beratungskonzept. Zudem ist eine besondere Feldkompetenz wichtig (Gotthardt-Lorenz 2000, S. 59, Buer 2001). Supervisor/innen und Coachs sollten über Kenntnisse von der Wissenschaft als Profession verfügen. Erfahrungen aus der eigenen Hochschulkarriere oder Hochschultätigkeit reichen dabei nicht aus.
Stehen z.B. Fragen zur Karriereplanung im Mittelpunkt von Supervision und Coaching, werden von dem/r Berater/in dezidierte Kenntnisse zur Hochschullaufbahn vom Berufseinstieg bis in die Spitzenpositionen von Wissenschaft und Hochschule benötigt. Thematisiert werden hier u.a. das Auftreten in der Öffentlichkeit, Selbst-PR oder Stressbewältigungsstrategien. Der Beratende sollte auch Kenntnisse und methodische Kompetenzen im Hinblick auf den Aufbau und Wandel der Identität als Wissenschaftler/in besitzen. Zudem kann das Beratungsangebot zielgruppen- und phasenspezifisch gestaltet werden. Im Beratungsprozess sind fachspezifische und weitere differenzierte Informationen über die reale Zahl von Stellen und Aufstiegschancen zu berücksichtigen. So sind derzeit mehr als ein Viertel aller Professor/innen 60 Jahre und älter, das Durchschnittsalter der C 4 Professor/innen liegt bei 53 Jahren, das der Juniorprofessor/innen bei 35 (Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes vom 04.11.04). Bedarf an Beratungsangeboten für ältere Professor/innen zum Ausstieg aus dem aktiven Berufsleben zeichnet sich ab.
Wird Forschungs- oder Projektsupervision bzw. -coaching angefragt, benötigt der/die Beratende Kenntnisse über das Forschungsfeld, die Forschungsdisziplin und den forschungsbezogenen Handlungsspielraum.
Supervisor/innen und Coachs sollten die Rollenvielfalt von Wissenschaftler/innen und Hochschullehrer/innen kennen und mit den berufsrollenspezifischen Ambivalenzen, den komplexen Themen und den verschiedenen Ebenen umgehen können. Sie sollten vorhandene Statusunterschiede sowie eine Beratungsbeziehung auf der Ebene von gleich-

wertigen Erwachsenen gestalten können.
Findet die Beratung im Kontext oder als Teil von Organisationen statt, z.B. im Team, als Forschungsgruppe bzw. im Zusammenhang mit Reform von Studiengängen oder dem Strukturwandel, ist die Erarbeitung expliziter Kenntnisse über die jeweilige Hochschulkultur, übergreifende Stile, Standards, Werte, Konventionen und Überzeugungen notwendig. Jeder Fachbereich, jeder Lehrstuhl kann eine eigene Prägung entwickelt haben. Markante Besonderheiten des Hochschulbereichs sind laut der Expertenbefragung z.B. „Profilierungsdruck", „Einzelkämpfertum", besondere „Eitelkeiten", „Konkurrenz", „Habitus" von Wissenschaftler/-innen usw. (Klinkhammer 2004, S. 393-408). Belardi (2000, S. 370) spricht hier sogar von impliziten „Beratungsfallen im speziellen Milieu der Hochschulen", denen durch multiprofessionell zusammengesetzte Beratungsnetzwerke, durch fachkompetente Hochschullehrer/innen und externe Supervisor/innen, Coachs bzw. Organisationsberater/innen entgegengewirkt werden kann. Auch nach Buchinger (1999) besteht die „Zukunft der Supervision" in Kooperationen von multiprofessionellen Beraternetzwerken: Erste Beraternetzwerke haben sich schon gegründet, wie z.B. das „Coachingnetz-Wissenschaft" oder ein Coachingnetzwerk der Hans-Böckler-Stiftung. Vor dem Hintergrund der Zunahme multidisziplinärer und multikultureller Forschungsgruppen und neuer Lehrformen wie Teamteaching gilt dies auch für Beratung im Hochschulkontext.
Auch sollte der Relevanz von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen im Wissenschaftsbereich Rechnung getragen werden. Supervisor/innen und Coachs sollten mit den Gender bezogenen und berufsrollenspezifischen Ambivalenzen und hierarchischen Ebenen umgehen können.
Durch die noch geringe Inanspruchnahme von Supervision und Coaching im Hochschulbereich sollten Anbieter/innen verstärkt Aufklärungsarbeit leisten: Hochschullehrer/innen benötigen vor einer Entscheidung oft Grundlageninformationen, z.B. über Konzepte, Methoden, Themen usw. Supervisor/innen und Coachs sollten daher für Transparenz hinsichtlich ihres Beratungsangebotes sorgen und auch Beratung über Beratung anbieten können. Selbstverständlich muss zu Beginn von Coaching- oder Supervisionsprozessen überprüft werden, ob das angefragte Beratungsformat mit dem Anliegen des Kunden übereinstimmt. Ggf. ist an andere Beratungsformate weiter zu verweisen.

6. Ausblick

Die Studie liefert eine Reihe von Erkenntnissen zur Nachfrage nach Supervision und Coaching und zur Analyse des subjektiven Beratungsbedarfs im Wissenschaftsbereich. Im Beratungs- und Handlungskonzept werden die verschiedenen berufssoziologischen, beratungstheoretischen, empirischen Perspektiven und Ansätze mit einbezogen. Neben beratungspraktischen Anregungen z.B. zur Gestaltung von Kontrakt und Setting werden eine Reihe von methodischen und thematischen Bausteinen zu Supervision und Coaching beschrieben: So wird die Relevanz der (Berufs-)Biografie und Karriereplanung dargestellt und als thematischer Baustein präsentiert. Hierzu dient die Reflexion der eigenen professionellen („doppelten") Sozialisation (Becker-Schmidt 1987, Knapp 1990) und der Relevanz sozialer Herkunft für die eigene Karriere im Sinne des „kulturellen Kapitals" nach Bourdieu sowie dessen Konsequenzen für den beruflichen „Habitus" (Bourdieu 1992, 1997). Darüber hinaus kann die konkrete Karriereplanung ein zentrales Thema werden, indem Karriereziele bewusst geplant und deren phasen-, und fächerspezifische Bedingungen zur Umsetzung besprochen werden. In Supervision und Coaching kann konkret am eigenen professionellen „Habitus" und an der Selbstdarstellung als Wissenschaftler/in, am Auftreten im beruflichen Kontext, z.B. in karriererelevanten Situationen wie wissenschaftlichen Kongressen, Berufungsverfahren, Vorstellungsgesprächen oder Vorträgen zur Überprüfung der eigenen „Passfähigkeit" und „Platzierung" (Zimmermann 2000) gefeilt werden. Zudem kann Durchhaltevermögen unterstützt und Selbstbewusstsein gestärkt werden, z.B. durch die Arbeit am Persönlichkeits- und Kompetenzprofil, durch Strategien zur Selbstbehauptung, Zeit- und Zielmanagement, Prioritäten- und Grenzensetzungen persönlicher wie thematischer Art. Professor/innen können durch Supervision und Coaching unterstützt werden, ihre Beziehungsarbeit, Beratung und Betreuung von Nachwuchswissenschaftler/innen und den Umgang mit den hier typischen Themen, Konflikten und Krisen zu verbessern. Es bieten sich auch Spezifizierungen zum Umgang mit Feedback, dem Einsatz von Personalentwicklungsgesprächen oder der Herstellung von Transparenz im Führungsverhalten an. Dies kann auch Unterstützung des eigenen Konfliktmanagements und der Konfliktbewältigung beinhalten. Auch können das subjektive Geschlechterverständnis, die Geschlechterverhältnisse innerhalb der Organisation und der eigene Umgang damit sowie die Selbst- und Fremdwahrnehmung thematisiert werden. Ein weiteres spannendes Thema ist die Relevanz sozialer Unterstützung durch berufliche Netzwerke sowie der systematische und strategische Aufbau und die Pflege dieser Netzwerke, um eine karriererelevante Wirkung im Sinne von „Aufwärtsspiralen" (Allmendinger u.a. 1999, S. 212) zu initiieren. Supervision und Coaching können auch eine Krisenintervention und emotionale Entlastung sein, z.B. als Unterstützung bei der Bewältigung subjektiver Kränkungen, karrierebedingter Krisen, psychischer Belastungen und Leistungsanforderungen. Vertiefende Themen hier sind Stressbewältigung, die Beziehung zum eigenen Körper, das subjektive Gesundheitsverständnis, Work-Life-Balance und der Erhalt und die Förderung der eigenen Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Arbeitsfähigkeit. Auch Rollenberatung und Rollenklärung ist vor dem Hintergrund der dargestellten Komplexität der Berufsrolle Wissenschaft ein mögliches Thema. Supervision und Coaching fördern insgesamt den Aufbau und Wandel der Berufsidentität als Wissenschaftler/in. Sie unterstützen bei der Entwicklung von Konzepten, beim Wandel auf der individuellen, strukturellen, berufsrollenspezifischen sowie inhaltlichen Ebene. Sie fördern generell die Zusammenarbeit und Kommunikation z.B. im Umgang mit Studierenden, Mitarbeiter/innen und Kolleg/innen.
In der Beratungspraxis müssen noch viele Fragen weiter differenziert und im Hinblick auf die Veränderungen der Hochschul- und Forschungslandschaft fortlaufend aktualisiert werden. So sind in Supervision und Coaching statusgruppen- und fachspezifische Aspekte ebenso zu berücksichtigen wie die Auswirkungen der Dienstrechtsreform auf die Karriereplanung z.B. die Einführung der Juniorprofessuren als Alternative zur Habilitation.

Die zentrale Frage, wie Wissenschaftler/innen und Verantwortliche für Personalentwicklung trotz der aufgezeigten spezifischen Widerstände einen individuellen und organisatorischen Nutzen von Supervision und Coaching erkennen können, muss weiter durchdacht und hochschul- wie fachspezifisch differenzierter betrachtet werden. Erfolgreiche Programme wie z.B. der Universität Bochum zeigen, dass es geht und welche Kriterien Erfolg versprechend scheinen. Ich denke hier z.B. an die strikte Vertraulichkeit und Anonymität von Coachs.

Folgende Fragen lohnt es sich aus meiner Sicht von Anbieter/innen von Supervision und Coaching ebenso wie von Hochschulleitungen und Verantwortlichen der Personalentwicklung zu vertiefen und nachzugehen:

Wie können Supervision und Coaching im deutschen Wissenschaftssystem, z.B. in der Personalentwicklung, stärker implementiert werden? Wie können systemische Organisationsentwicklungsmaßnahmen und Supervision bzw. Coaching im Hochschulkontext synergetisch miteinander verwoben werden? Wie kann mit speziellen Beratungsfallen und „Widerständen" im Hochschulmilieu umgegangen werden? Wie können multiprofessionell zusammengesetzte Beratungsnetzwerke (fachkompetente Hochschullehrer/innen und externe Supervisor/innen bzw. Coachs, Organisationsberater/innen usw.) konkret zusammen arbeiten? Wie können die Geschlechterverhältnisse im deutschen Wissenschaftssystem adäquat in selbstreflexiven Beratungsformen berücksichtigt werden, ohne den Status quo blind zu reproduzieren? Wie kann den Besonderheiten des Hochschulbereichs („Profilierungsdruck", „Einzelkämpfertum", „Eitelkeiten", „Konkurrenz", „Habitus" usw.) beratungsmethodisch begegnet werden? Wie kann Bewusstsein über den Nutzen von Supervision und Coaching im Kontext von Förder-Programmen wie Mentoring-Programmen oder Inhalten von Organisationsentwicklungsmaßnahmen wie Gender Mainstreaming oder Betriebliche Gesundheitsförderung geschaffen werden?

In diesem Beitrag wurde anhand verschiedener Aspekte veranschaulicht, dass die Profession Wissenschaft einen sehr spezifischen Bedarf an professionellen Beratungsformen wie Supervision und Coaching hat. Es wurde auch deutlich, dass damit eine Reihe von Herausforderungen, insbesondere für Berater/innen und Personalverantwortliche, verbunden sind. Ich hoffe, dass mein Beitrag zur Diskussion und Weiterentwicklung auch beratungstheoretischer wie -praktischer Ansätze anregt und Wissenschaftler/innen Wege zur Inanspruchnahme von Supervision und Coaching weist oder bislang ungeahnte Türen öffnet.

Literaturverzeichnis

Allmendinger, J./ Stebut, J. v./ Fuchs, S./ Brückner, H. (1999): Eine Liga für sich? Berufliche Werdegänge in der Max-Planck-Gesellschaft. In: Neusel, A./Wetterer, A. (Hg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt a.M., S. 193-220.

Antonovsky, A. (1979): Health, stress and coping. San Francisco.

Antonovsky, A. (1998): Vertrauen, das gesund hält. Warum manche Menschen dem Stress trotzen. In: Psychologie heute, 2/1998, S. 51-57.

Becker-Schmidt, R. (1987): Die doppelte Vergesellschaftung die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Wagner, I. /Unterkirchner, L. (Hg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien, S. 10-29.

Belardi, N. (2000): Entwicklungsberatung für den Hochschulbereich. In: Pühl, H. (Hg.): Supervision und Organisationsentwicklung 2. Berlin, S. 359-376.

Bourdieu, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I./Krais, B. (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M., S. 153-117.

Buchinger, K. (1999): Die Zukunft der Supervision. Aspekte eines neuen Berufes. Heidelberg.

Buchinger, K. (2006): Supervision als Geschäftsmodell. Unveröffentlichtes Manuskript.

Buer, F. (2001): Supervision mit Promovend/innen. In: Buer, F. (Hg.): Praxis der Psychodramatischen Supervision. Ein Handbuch. Opladen, S. 245-259.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004): Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Bonn, Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Gesundheit (BMFSFJ) (Hg.) (2002): Verbundprojekt zur gesundheitlichen Situation von Frauen in Deutschland. Untersuchung zur gesundheitlichen Situation von Frauen in Deutschland. Stuttgart, Berlin.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2005): Frauen in Führungspositionen an Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Achte Fortschreibung des Datenmaterials. Bonn.

Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv) (2003): Supervision - professionelle Beratung zur Qualitätssicherung am Arbeitsplatz. Broschüre der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V., Flandrische Straße 2, 50674 Köln.

Gotthardt-Lorenz, A. (2000): Die Methode Supervision - eine Skizze. In: Pühl, H. (Hg.): Supervision und Organisationsentwicklung 2. Berlin, S. 55-69.

Klinkhammer, M. (1998): Körperverständnis und Gesundheitsbewusstsein von Wissenschaftlerinnen. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, Heft 49/50, S. 51-61.

Klinkhammer, M. (2004): Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen. Theoretische, empirische und handlungsspezifische Aspekte. Dissertation. Wiesbaden.

Klinkhammer, M. (2005): Supervision für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer: Beratungsbedarf kontra Beratungsbedürfnis? In: supervision 1/2005, S. 60-64.

Klinkhammer, M. (2006 im Erscheinen): Supervision und Coaching im Kontext der Hochschullehre. In: Behrend, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin (erscheint im Herbst 2006).

Knapp, G.-A. (1990): Zur widersprüchlichen Vergesellschaftung von Frauen. In: Hoff, E.-H. (Hg.): Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang. Weinheim, München, S. 17-52.

Konrad, W. / Schumm, W. (Hg.) (1999): Wissen und Arbeit. Neue Konturen von Wissensarbeit. Münster.

Krimmer, H./ Stallmann, F./ Behr, M./ Zimmer, A. (2004): Karrierewege von Professor/innen an Hochschulen in Deutschland. Hg. vom Projekt Wissenschaftskarriere. Münster: www.wissenschaftskarriere.de.

Kühl, S. (2005): Das Scharlatanerieproblem. Coaching zwischen Qualitätsproblemen und Professionalisierungsbemühung. 90 kommentierte Thesen zur Entwicklung des Coachings. Eine Studie i. A. der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. Köln.

Macha, H. (1992): Wissenschaftlerinnen in der Bundesrepublik. In: Geiling-Maul, B. / Macha, H./ Schrutka-Rechtenstamm, H. / Vechtel, A. (Hg.): Frauenalltag. Weibliche Lebenskultur in beiden Teilen Deutschlands, Köln, S. 189-214.

Statistisches Bundesamt (2004): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.4. (www.destatis.de/shop).

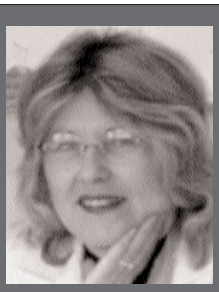
Wimbauer, Ch. (1999): Organisation, Geschlecht, Karriere. Fallstudien aus einem Forschungsinstitut. Studien zu einer Wissenschafts- und Organisationssoziologie, Band 1. Berlin.

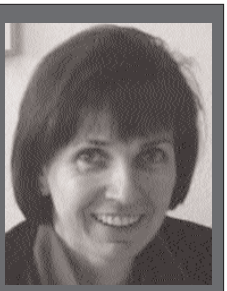
Zimmermann, K. (2000): Spiele mit der Macht in der Wissenschaft. Passfähigkeit und Geschlecht als Kriterien für Berufungen. Berlin.

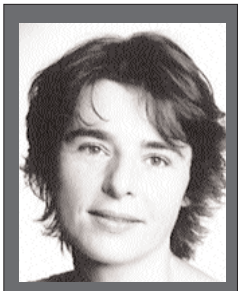
■ **Dr. Monika Klinkhammer**, Dipl.-Pädagogin, Dipl. Supervisorin, zertifizierte Gestaltherapeutin, Erziehungs- und Sozialwissenschafterin, freiberufliche Tätigkeit als Supervisorin, Coach, Trainerin und Referentin u.a. zu Supervision und Coaching von Wissenschaftler/innen, Betriebliche Gesundheitsförderung und Begleitender Umgang,
E-Mail: Monika.Klinkhammer@t-online.de

Sigrid Metz-Göckel, Ilse Kamski & Petra Selent

Riskieren, promovieren und profilieren - Wissenschaftliche Nachwuchsförderung als universitäres Profilelement


Sigrid Metz-Göckel


Ilse Kamski


Petra Selent

Die wissenschaftspolitischen Anstrengungen zur Konstituierung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraums begünstigen die aktuelle Aufmerksamkeit für einen dritten Zyklus der akademischen Ausbildung, allerdings haben sich im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem bereits unterschiedliche Formen der Promotionsförderung entwickelt.

Zur Bedeutungssteigerung der Promotionsphase

Promotionen sind Indikatoren wissenschaftlicher Qualifikation und eine obligatorische Qualifizierungsstufe für den wissenschaftlichen Nachwuchs in allen Disziplinen. Sie fördern berufliche Karrieren in Leitungspositionen und können als Selbstvergewisserung einer reflektierten Lebensorientierung dienen. Von der Promotionsphase hängt die Qualität des wissenschaftlichen Nachwuchses, ja die Wissenschaftsentwicklung ab, und auch verantwortungsvolle und prestigereiche Positionen in Wirtschaft und Gesellschaft sind mit Promotion leichter erreichbar als ohne (Hartmann 2002). Promotionen können aber neuerdings auch ein universitäres Profilelement sein, wenn Nachwuchsförderung strukturiert betrieben und ausgebaut wird. Es gibt daher viele Gründe, den Promovierenden mehr Aufmerksamkeit zu schenken, und dies trifft auch für die aktuelle wissenschaftspolitische Programmatik zu.

Das Hochschulrahmengesetz (HRG) von 2002 bestimmte in § 21 die Promotionsphase als zentrale Qualifikationsphase zwischen Studienabschluss und Juniorprofessur. Dieser Passus ist aber in der Fassung von 2005 entfallen. Es enthielt in § 21 (1) eine Neuregelung des Promovierendenstatus in Form der mitgliedschaftlichen Regelung als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in. Es sieht eine institutionelle Unterstützung der Betreuung § 21 (2), forschungsorientierte Studien und den Erwerb von akademischen Schlüsselqualifikationen vor § 21 (3). Generell sind jedoch aus der Debatte zwei Neuerungen hervorzuheben. Die Neustrukturierung der Promotionsphase soll die bisherige Individualförderung in strukturierte Verbundformen überleiten und das wünschenswerte Qualifikationsprofil von Promovierten sollte überfachliche Fähigkeiten umfassen wie Befähigung zum selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten, Vermittlungsfähigkeiten für unterschiedliche Zielgruppen, Projektmanagement, internationale Forschungskooperation und berufsfeldrelevante Schlüsselqualifikationen.

Die wissenschaftspolitischen Anstrengungen zur Konstituierung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraums begünstigen die aktuelle Aufmerksamkeit für einen dritten Zyklus der akademischen Ausbildung, allerdings haben sich im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem bereits unterschiedliche Formen der Promotionsförderung entwickelt.

Formen der Promotionsförderung im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem – Individual- und Verbundförderung

Die Formen der Nachwuchsbetreuung sind großenteils disziplinenspezifisch. In den Ingenieurwissenschaften sind Institutspromotionen über Beschäftigungsverhältnisse typisch (Engell 2004), in den Naturwissenschaften sind Promovierende in Arbeitsgruppen eingebunden, während externe, nicht eingebundene Promotionen in diesen Disziplinen sehr selten sind. Diese sind jedoch für die meisten Geistes-, Kultur-, und Sozialwissenschaften charakteristisch. Bei externen Promotionen bestehen die Nachteile im Mangel an wissenschaftlichem Austausch und Einbindung in Forschungszusammenhänge sowie in der Gefahr einer zu starken Spezialisierung. Bei den an Universitäten beschäftigten Promovierenden bestehen Nachteile darin, dass sie mit z.T. fremden Dienstleistungsaufgaben belastet werden, zunehmend längere Promotionszeiten (4 bis 5 Jahre, Engell 2004, S. 1) aufweisen und ein zu hohes Alter bei Promotionsabschluss erreichen.

Bundesweite Verbundformen des strukturierten Promovierens

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft fördert *283 Graduiertenkollegs* (DFG 2003a, S. 6 ff.) und weitere *28 Internationale Graduiertenkollegs*. Auch die Begabtenbildungswerke der Stiftungen (Hans Böckler, Heinrich Böll, Konrad Adenauer, Villigst etc.) unterstützen neben der überwiegenden Individualförderung vereinzelt auch *Promotionskollegs*. Die Max Planck Gesellschaft fördert in Kooperation mit Universitäten 29 (auf 12 Jahre befristete) *International Max Planck Research Schools* und der DAAD gemeinsam mit der DFG 42 *Internationale Promotionsprogramme (IPP)* an Universitäten (allerdings nur den personellen Zusatzbe-

darf). Einige Universitäten haben *Promotionsstudiengänge* oder promotionsbegleitende Studien (z.B. Oldenburg) eingerichtet. Der Wissenschaftsrat (2002, S. 56 f.) empfiehlt *Zentren für Doktorandenstudien* und Senger (2003) schlägt ein *Internationales Doktorandenforum* vor.
Eine empirische Forschung zu den Selektionsprozessen und Erfolgsquoten von Promovierenden, vor allem im Vergleich von Individual- und Verbundförderung gibt es bisher nicht.

Promotionen und Promovierende in der Bundesrepublik
Bei der Promotionsstatistik sind grundsätzlich die abgeschlossenen Promotionen (ermittelt vom Bundesamt für Statistik) von den laufenden Verfahren zu unterscheiden. Die Datenlage zu den laufenden Promotionsverfahren ist äußerst unpräzise, da es keine einheitlichen Ermittlungsmethoden gibt und auch inneruniversitär die Erfassung an verschiedenen Stellen erfolgt, so dass keine Gesamtdatei der Promovierenden existiert. Zudem ist der Zeitpunkt der Einschreibung wie überhaupt der formale Status als Doktorand/in nicht geregelt. Z.B. sind die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen, die in der Regel promovieren, häufig nicht formal als Doktorand/in eingeschrieben und auch die extern Promovierenden sind nur über ihre Betreuer/innen oder über die Promotionsausschüsse, wo diese existieren, erfasst, wobei der Zeitpunkt der Zulassung zur Promotion sehr unterschiedlich sein kann. Laut Email-Verteiler der Hochschulrektorenkonferenz gibt es in der Bundesrepublik 124 promotionsberechtigte Hochschulen, die laut einer Umfrage 39.809 Promovierende führen (Senger 2004, bei einem Rücklauf von 69 der 124 angefragten Hochschulen), davon 23% international Promovierende. Damit dürfte die Anzahl von Promovierenden bei weit über 50.000 (eine geschätzte Größe des Wissenschaftsrates) liegen.
Der Anteil der in strukturierten Programmen promovierenden Doktorand/innen beträgt derzeit schätzungsweise ca. 6% aller Doktorand/innen (ohne Humanmedizin, DFG 2003, S. 4 ff.). Der Anteil der internationalen Promovierenden an den Promovierenden beträgt zwischen 20% (Graduiertenkollegs) und 56% an den International Max Planck Research Schools (Senger 2004). Das Alter der Promovierenden (Durchschnittsalter inkl. Medizin) liegt bei 32,8 Jahren.
Für die Erziehungswissenschaft ist die Nachwuchsförderung kürzlich genauer untersucht worden. Sie soll daher als Beispiel für eine sowohl quantitative wie qualitative Analyse in einer Disziplin herangezogen werden. Zwischen 1991-2002 wurden in der BRD 879 Professuren ausgeschrieben von insgesamt etwa 900 Professuren (laut amtlicher Statistik, Krüger/ Fabel-Lamla 2005, S. 3 f.). Dennoch wird ein quantitatives Defizit in der erziehungswissenschaftlichen Nachwuchsförderung festgestellt. Die Relation zwischen Professuren und Assistent/innenstellen ist in der Erziehungswissenschaft deutlich ungünstiger als in vergleichbaren Fächern. In der Erziehungswissenschaft kamen in 2002 auf 100 Professoren 28 Promotionen, in der Psychologie waren es 50 (Wissenschaftsrat 2002, S. 97). Das Durchschnittsalter bei erfolgreicher Promotion in der Erziehungswissenschaft war im Jahr 2000 mit 41 Jahren um 8 Jahre höher als in den Sprach- und Kulturwissenschaften insgesamt (Wissenschaftsrat 2002, S. 95). Das hängt, wie noch zu zeigen sein wird, mit dem hohen Anteil an extern Promovierenden zusammen. Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen individueller Entscheidung zur Promotion, (institutionalisierter) Promotionsbetreuung und Profilierung der Institution anhand einer empirischen Studie zur Situation der Doktorand/innen in fünf Fachbereichen/Fakultäten der Universität Dortmund analysiert.

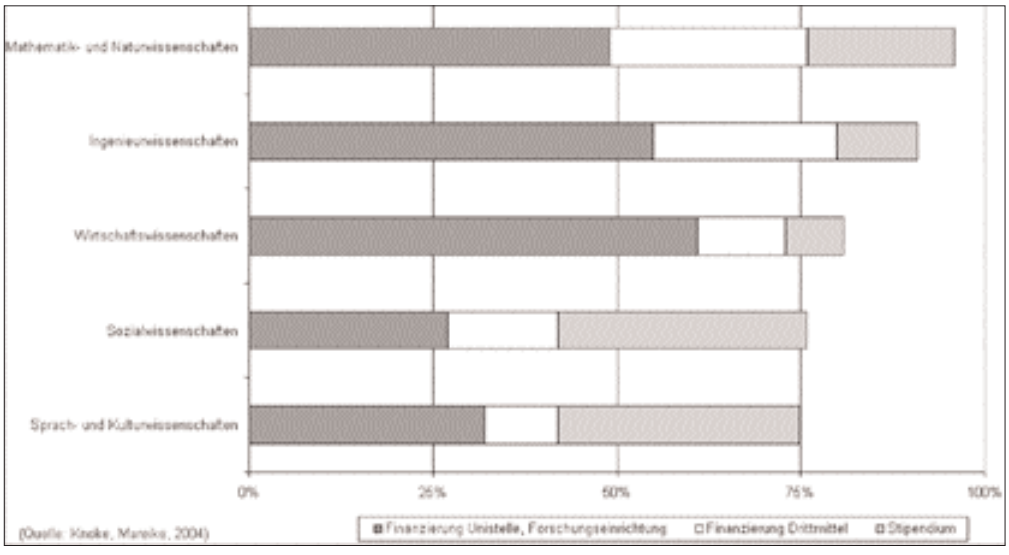
Riskieren und qualifizieren: Die Perspektive der Doktorand/innen
In der Perspektive der Doktorand/innen ist Promovieren eine anspruchsvolle und riskante Tätigkeit mit einer hohen Dauerbelastung. Promovierende vereinen in ihrer Person Studieren und Forschen und häufig auch eine Berufstätigkeit außerhalb der Wissenschaft. Obwohl längst erwachsen, versetzt die Promotionsphase die Einzelnen in große Abhängigkeit. Die Promotionsphase dauert unbestimmt lange und ist gleichzeitig mit höchsten Ansprüchen an Kreativität und Präzision verbunden. Eine Doktorarbeit zu schreiben, ist ein einsamer Prozess, der anhaltende Konzentration auf ein Thema, systematisches Arbeiten und auch Lebensverzicht verlangt, denn die Dissertation verschlingt in aller Regel sehr viel Zeit und Aufmerksamkeit im Leben der Promovierenden. Wie es im Inneren der Doktorand/innen aussieht, welchem Stress und welchen gesundheitlichen Belastungen sie ausgesetzt sind, ist für die Promotionsphase im Unterschied zur Studieneingangsphase kaum erforscht (Hornung/ Fabian 2001). Auf der Durststrecke des Promovierens winkt am Ende ein Titel, dessen Marktwert je nach Fach unterschiedlich ist, aber als Personenmerkmal in der Vita und im Pass nicht bezifferbare Gratifikationen verspricht, nämlich bessere Berufschancen, Anerkennung und lebenslange Zugehörigkeit zu einer als besonders qualifiziert geltenden Gruppe.
Besonders bemerkenswert sind die Unterschiede in der finanziellen Absicherung. Je nach Wissenschaftsdisziplin speist sich die Finanzierung der Promovierenden aus sehr unterschiedlichen Quellen (Knoke 2004, S. 5) (vgl. Abbildung 1). In den Naturwissenschaften erfolgt dies zur Hälfte auf Universitätsstellen und zu einem weiteren Viertel aus Drittmitteln und zu 20% aus Stipendien.
Sehr anders sieht es in den Sprach- und Kulturwissenschaften aus. Hier promovieren ca. 30% auf Universitätsstellen, 30% über Stipendien, ca. 15% über Drittmittel und 25% aus eigener Kraft. Diese Aussagen basieren auf aggregierten Daten und müssen für die einzelne Hochschule und schon gar nicht für einzelne Fakultäten/Fachbereiche einer Universität zutreffen.

Promovieren: Die Perspektive der Professor/innen und Fakultäten/ Fachbereiche
Die Vergabe der begehrten Doktortitel verläuft bisher weitgehend nach dem tradierten Muster individueller Betreuung durch einen Doktorvater bzw. eine Doktormutter. Doktorand/innen werden ausgewählt, in dem sie von Doktorvätern und Doktormüttern angesprochen werden, weil sie im Studium aufgefallen sind. Studienabsolvent/innen können aber auch, wenn sie Interesse an einem Thema haben, initiativ eine wissenschaftliche Betreuung suchen. In unserer Untersuchung wurde etwa die Hälfte der Promovierenden von ihren Betreuer/innen angesprochen, die andere Hälfte wurde von sich aus aktiv. Zu den Betreuungsverhältnissen und -intensität, zu den Standards und Problemen gibt es einige wenige empirische Befunde (Pfister 1986, Enders/ Bornmann 2001, Metz-Göckel/ Müller 2002, Kupfer/ Moes 2003, Hoppe u.a. 2003).

Je nach Wissenschaftsdisziplin bedeuten Promotionen etwas Unterschiedliches. Allein und ohne Kontextpräzisierung kann die Promotionsquote nicht pauschal Indikator für die wissenschaftliche Produktivität sein. In der Medizin gehören sie selbstverständlich zum Studienabschluss und Berufsbild, in der Chemie sind sie ebenfalls (fast) regulärer Teil der akademischen Ausbildung, in den Ingenieurwissenschaften ersetzen sie weitgehend die Habilitation, in den Naturwissenschaften sind Promotionen in Forschungsgruppen eingebunden und steuern somit die Fachentwicklung maßgeblich mit. Sie sind dort daher ein Indikator für Drittmitteleinwerbung und Forschungsaktivität, während es in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften weitgehend Einzelarbeiten sind, die bei herausragender Güte die wissenschaftliche Diskussion allerdings auch voranbringen. Die jeweiligen Fachkulturen mit ihren unterschiedlichen Qualitätsstandards prägen auch die Promotionsphasen für die einzelnen Doktorand/innen.
Die Betreuung von Promotionen gehört zu den Dienstaufgaben der Hochschullehrer/innen, die allerdings - sieht man von den auf das Lehrdeputat anrechenbaren Doktorandenkolloquien ab - nebenbei als Individualbetreuung von den Betreuenden unterschiedlich intensiv gehandhabt wird. Daher gibt es sowohl Vorschläge zur Betreuung im Verbund mehrerer Hochschullehrer/innen (in Kollegs oder Zentren) oder als begleitende, selbstorganisierte Betreuung durch spezielle Weiterbildungsangebote wie Graduiertennetzwerke (Metz-Göckel/ Wergen 2006) oder gar ein strukturiertes Doktorandenstudium (Senger 2003).

Profilieren: Die Perspektive der Universität
Die Universitäten haben das Promotionsmonopol. Promotionsquoten sind neben anderen auch ein Indikator zur Profilierung nicht nur für die am Promotionsprozess Beteiligten, sondern auch für die einzelnen Universitäten, spätestens seit Promotionen bei der indikatorisierten Mittelverteilung auch in Geld gewogen werden. Die Anzahl der Promotionen spielen bei der Mittelverteilung des Ministeriums an die Hochschulen eine Rolle (10% der Mittel für wissenschaftliche und studentische Hilfskräfte werden nach der Zahl der Promotionen in den letzten drei Jahren verteilt.

Abbildung 1: Finanzierung der deutschen Promovierenden



Ab 2006 wird das Gewicht der Promotionen höher sein, wahrscheinlich 12,5%, Auskunft des Prorektors für Planung und Finanzen vom 18.02.2005). Auch in den Fachbereichen spielen die Promotionen bei der indikatorisierten Mittelverteilung eine nicht unerhebliche Rolle.
Im Kontext der Universitätsentwicklung ist die Promotionsphase mehrfach zu verorten,

- in der Personalentwicklung,
- in der Forschungsförderung und
- in der Studiengestaltung, wenn Promotionsvoraussetzungen nachgeholt und promotionsbegleitende Leistungsnachweise erbracht werden müssen.

Gegenwärtig zieht die Promotionsphase als dritter Zyklus der wissenschaftlichen Qualifizierung kritische Aufmerksamkeit auf sich, denn schließlich stellen die Promovierenden für die Konstituierung des europäischen Hochschulraums ein entscheidendes Potenzial dar, und wichtige Wissenschaftsorganisationen haben sich entsprechend zur Promotionsphase geäußert (Wissenschaftsrat 2002, HRK 2005). Die Bestrebungen in Deutschland, gestufte Studiengänge und ein einheitliches Benotungssystem einzuführen und mehr qualifizierte Wissenschaftler/innen auszubilden, haben sich verstärkt.
Als Nebenbei-Aufgabe der Hochschulen, so lauten die aktuellen Kommentierungen, ist die wissenschaftliche Nachwuchsausbildung nicht mehr angemessen leistbar. Universitäten machen Schlagzeilen, wenn sie sich zu einer koordinierten Promotionsphase entscheiden (z.B. „Doktortitel nach Maß“, SZ vom 13.09.04) und Graduate Schools und Graduiertenzentren einrichten. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft fördert bereits seit zwei Jahrzehnten Graduiertenkollegs. So wurden 2002 von den insgesamt 3900 Promovierenden der DFG 1131 in Graduiertenkollegs betreut.
Der neuerlichen Aufmerksamkeit für eine unterstützte und strukturierte Promotionsphase liegt die Hypothese zugrunde, dass eine frei schwebende Einzelförderung von Doktorarbeiten weniger effektiv ist als ein wissenschaftlich begleitetes Promovieren im Verbund. Bisheriges Erfahrungswissen von Doktoreltern scheint dies zu bestätigen, empirisch zuverlässige Befunde gibt es dazu aber bisher nicht. In einer Umfrage des Vereins „THESIS“ (ein Verein, in dem sich Promovierende aus der ganzen Bundesrepublik zusammengeschlossen haben), in der etwa 10.000 Promovierende der Bundesrepublik angefragt worden waren, äußerten die Befragten zwar generell Zufriedenheit mit der Betreuung, aber auch den Wunsch nach mehr Begleitung und Feedback. Für eine Neugestaltung der Promotionsphase wäre es sinnvoll, die Entwicklung der abgeschlossenen Promotionen in Relation zu den Absolvent/innenzahlen differenziert nach Studiengängen

Abbildung 2: Verteilung der Studierenden, Absolventen/innen, Promotionen und wissenschaftliche Mitarbeitendenstellen auf die FB/FK 1-11 und 12-16

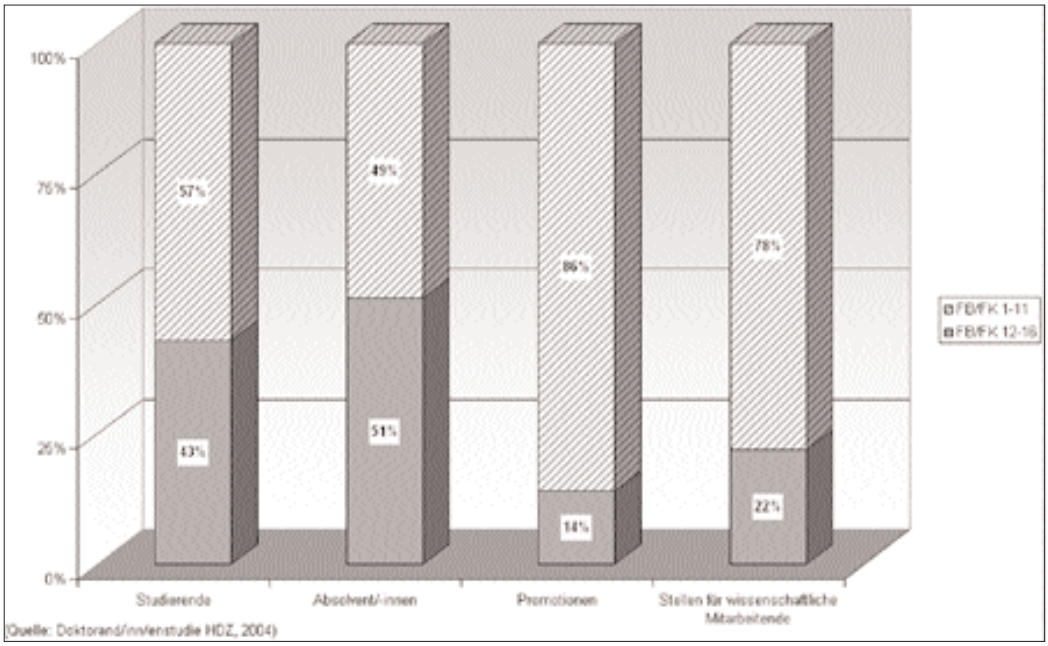
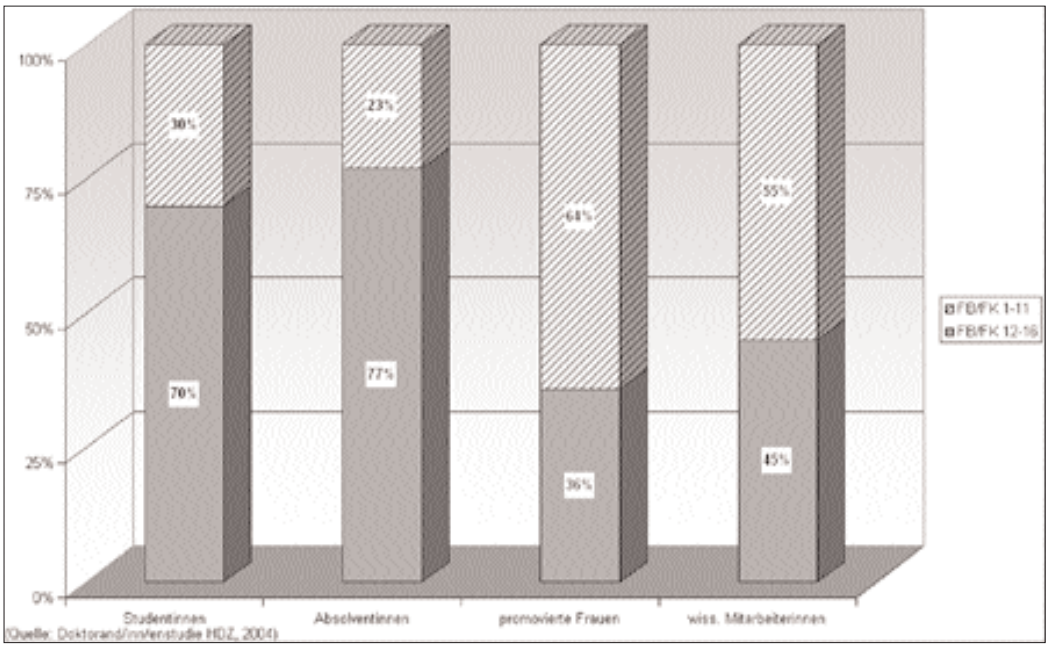


Abbildung 3: Verteilung der Studentinnen, Absolventinnen und Promovierenden auf die Fachbereiche der Universität Dortmund



über einen längeren Zeitraum auszuwerten und auch laufende Verfahren einzubeziehen.

Zur Situation der Doktorand/innen in den Fachbereichen 12-16 der Universität Dortmund

Wer hätte beim Promovieren nicht auch ein- oder mehrmals daran gedacht aufzugeben und sich vorgenommen, nach Abschluss einmal über das Promovieren so zu schreiben, wie es wirklich ist? Solche ‚ehrlichen' öffentlichen Berichte gibt es kaum, aus guten Gründen. Auch wir haben uns in unserer Untersuchung der Promovierenden in den geistes-, kultur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen der Universität Dortmund auf „äußerliche" Daten beschränkt und zunächst einmal die Rahmenbedingungen für die Promovierenden eruiert. Der Analyse liegt

- eine Totalerhebung der insgesamt 323 laufenden Promotionsverfahren zugrunde, die im Sommersemester 2003 bei den zuständigen Promotionsausschüssen angemeldet waren (45 Fragebogen konnten nicht zugestellt werden. Von ihnen ist nicht klar, ob sie noch promovieren oder nicht),
- eine Befragung aller 105 Betreuer/innen von Promotionen (Rücklauf 50%) sowie
- eine Befragung von 276 erreichbaren Promovierenden (Rücklauf 41%).

Die untersuchten Fachbereiche stellten im Untersuchungszeitraum 47% der Studierenden, aber 51% der Absolvent/innen, jedoch lediglich 14% der Promotionen der Universität Dortmund (Metz-Göckel/ Selent 2004) (vgl. Abbildung 2). Damit weisen diese Fachbereiche eine besonders niedrige Promotionsquote auf, was den Befunden von Krüger/ Fabel-Lamla 2005) entspricht.[1]

Bemerkenswert ist die Verteilung der Frauen in den untersuchten Fachbereichen, die von den Durchschnittswerten (etwas mehr als ein Drittel der Promovierten) erheblich abweicht. Von den Absolvent/innen der untersuchten Fachbereiche sind 77% und von den Studierenden 69% Frauen. Die Frauenmehrheit bei den Student/innen und Absol-

[1] Die Daten haben eine Unschärfe, da es sich um gemeldete Verfahren handelt, und es hierzu keine einheitlichen formellen Regelungen gibt, auch keine Verbindlichkeit, wann ein Verfahren angemeldet werden muss. So kann die Zulassung zur Promotion auch erst unmittelbar vor Abgabe der Dissertation erfolgen. Die Anmeldung ist abhängig vom Informationsstand und der Beratung der Betreuenden. Es gibt also laufende Promotionsverfahren, die nicht gemeldet sind, uns aber von den Betreuenden genannt wurden (62 Doktorand/innen), so dass die Personen der Bestandserhebung über die Promotionsausschüsse und die angeschriebenen Personen bei der Umfrage nicht deckungsgleich sind.

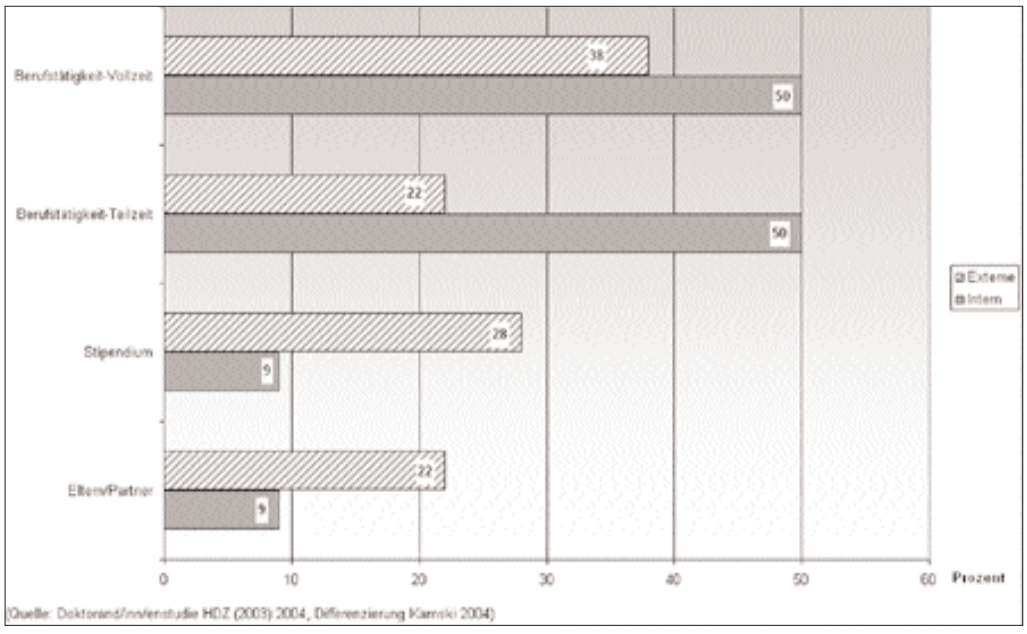
vent/innen spiegelt sich inzwischen auch bei den laufenden Promotionsverfahren. Sie beträgt hier 74% bei den Internen und 53% bei den Externen (vgl. Abbildung 3).
Die relativ geringe Promotionsquote der untersuchten Fachbereiche insgesamt und die hohe Frauenquote sind erklärungsbedürftig. Es handelt sich bei den untersuchten Fachbereichen weitgehend um lehrerbildende Fachbereiche. Die Absolvent/innen des Primarstufenlehramts erfüllen mit dem ersten Staatsexamen nicht die Voraussetzungen für die Zulassung zur Promotion, denn erst vor wenigen Jahren wurden entsprechende Brücken gebaut, die den Promotionszugang ermöglichen. Für die Absolvent/innen der Lehrämter wird ein spezielles Programm *Pro doc* angeboten, das bei erfolgreichem Abschluss den Zugang zur Promotion ermöglicht.
Die Konzentration auf die Lehrer/innenbildung erklärt einerseits den hohen Frauenanteil. Lediglich 50% der Promovierenden haben nach unseren Befunden auch an der Universität Dortmund studiert, die Hälfte der Promovierenden hat jedoch einen Lehramtsabschluss, die anderen werden überregional rekrutiert. Der Hinweis auf das Lehreramtsstudium reicht als Erklärung für die niedrige Promotionsquote allein nicht aus, denn immerhin rekrutiert sich die Hälfte der Promovierenden aus Lehramtsabsolvent/innen, und die Lehrerbildung ist auf schulerfahrene akademische Lehrer/-innen sogar angewiesen. Schulpraxis könnte daher ein Qualitätsmerkmal der Rekrutierung von Doktorand/innen sein und der wissenschaftlichen Lehrerbildung zu Gute kommen. Schließlich könnte es eine Chance sein, das in Schulen generierte Wissen über die extern Promovierenden mit dem analytischen Wissen der Hochschule zu verbinden und damit die unterschiedlichen Modi des Wissens für die Lehrer/innenbildung zu nutzen und in die Kommunikation zwischen den intern und extern Promovierenden einzubringen.
Im Unterschied zur „THESIS-Umfrage" (DUZ spezial 2004) ist nur ein Fünftel der Promovierenden der untersuchten Fachbereiche an der Universität beschäftigt und damit auch finanziert. Wir haben die Doktorand/innen daher in die Gruppe der Internen und Externen aufgeteilt, um bestehende Differenzen sichtbar zu machen.

Intern und extern Promovierende im Vergleich
Angesichts der unterschiedlichen Promotionsbedingungen der extern und intern Promovierenden gingen wir davon aus, dass sie sich in ihren Aussagen erheblich unterscheiden würden. Ein Ergebnis vorweggenommen: Sie unterscheiden sich in einigen Punkten, überwiegend jedoch nicht.

Beschäftigungsverhältnis in und außerhalb der Universität
Der Anteil der extern Promovierenden ist in den untersuchten Fachbereichen deutlich höher als in der bundesweiten Befragung des THESIS-Vereins, dessen Ergebnisse ein breites öffentliches Interesse gefunden haben. „Die Zeit" hat den Bericht betitelt mit „Rabenväter. Schlechte Noten für Deutschlands Professoren – viele Doktoranden klagen über mangelhafte Betreuung" (30.09.2004). 20% der Promovierenden haben ein Beschäftigungsverhältnis an der Hochschule, 80% promovieren als Externe. Diese sichern ihre Existenz entweder über ein Stipendium oder eine Berufstätigkeit, teils mit Unterstützung von Partner/innen bzw. Eltern (vgl. Abbildung 4). Von den Internen ist die Hälfte in Vollzeit, die andere Hälfte in Teilzeit beschäftigt ohne eine längerfristige Absicherung. 55% wurden von ihren akademischen Lehrer/innen auf eine Promotion hin angesprochen, aber auch 47% der Externen entschlossen sich auf diese Weise zur Promotion. Die anderen haben sich initiativ mit einem Thema an den Doktorvater/die Doktormutter gewandt. Der Unterschied ist statistisch nicht signifikant.

Alter und Lebensform: jung und kinderlos versus älter mit Familie
Etwa die Hälfte der Internen und 42% der Externen ist zwischen 25-32 Jahre alt. Von den Internen sind 74% und von den Externen 53% Frauen. Ein Drittel der Externen hat ein bzw. zwei (selten drei) Kinder, von den Internen nur ein Fünftel. Die Lebensweise der Externen ist daher (auch altersbedingt) komplexer. Familie, Beruf und Arbeit an der Dissertation sind unter einen Hut zu bringen und in einen 24 Stunden-Tag zu pressen.

Abbildung 4: Finanzierung von Externen und Internen im Vergleich



Quelle: Doktorand/innenstudie HDZ (2003) 2004, Differenzierung Kamski 2004)

Geschlechtereffekt der Betreuung
In den untersuchten Fachbereichen studieren und promovieren mehr Frauen als Männer. Von den Internen sind drei Viertel (74%) und von den Externen die Hälfte (53%) Frauen. In diesen Fachbereichen vollzieht sich in letzter Zeit ein Generationswechsel, bei

dem ein Teil der männlichen Hochschullehrer durch weibliche ersetzt wird. Zum Zeitpunkt der Untersuchung betrug der Anteil der Hochschullehrer zu Hochschullehrerinnen 78% zu 21%.
Die Daten ergeben einen signifikanten Geschlechtereffekt bei der Promovierendenbetreuung (vgl. Abbildung 5).
Hochschullehrerinnen fördern relativ mehr weibliche Promovierende als Hochschullehrer. In den untersuchten Fachbereichen betreuen 88 Professoren zusammen 113 Doktorandinnen und 125 Doktoranden, insgesamt 238. Dagegen betreuen 28 Professorinnen zusammen 56 Doktorandinnen und 28 Doktoranden, insgesamt 84 Promovierende (der Unterschied ist nach Mann-Whitney U-test signifikant: Z= 2,311, p= .021). D.h. in diesen Fachbereichen werden Hochschullehrerinnen verstärkt auch auf den weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchs aufmerksam und wohl von diesem auch so wahrgenommen.

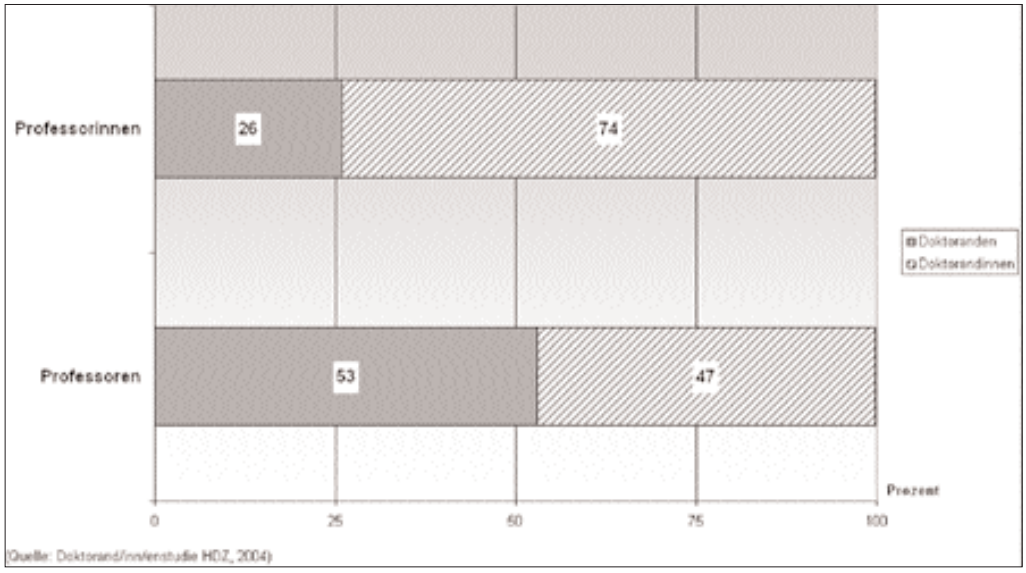
Bindung an die Hochschule und Kontakt zur Wissenschaft
Die Wissenschaft ist ein Berufsfeld, das von vielen Unsicherheiten sowohl in der Qualifizierungsphase als auch bei den Beschäftigungsmöglichkeiten bestimmt ist. Die Promotionsphase ist eine Übergangsphase und als solche für die Promovierenden gesundheitlich gefährdenter als die Kontinuitätsphasen (Hornung/ Fabian 2001). Dissertationen können auch der außerwissenschaftlichen Qualifizierung und Karriere dienen oder aus purem Interesse zur Lebensorientierung und Steigerung des Selbstwertgefühls angefertigt werden. Auch diese Motive sind wünschenswert, da sie eine stärkere Bindung der Doktorand/innen an ihre Hochschule, ihre Fakultät bzw. ihren Studiengang ermöglichen. Es liegt im Interesse der Universität, den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern, aber auch ihre Absolvent/innen für Leitungspositionen außerhalb der Wissenschaft zu qualifizieren, da in Deutschland Promotionen auch für außerhochschulische Positionen karrierefördernd sind (Kehm 2006). Zwei Drittel der Internen, aber weniger als die Hälfte der Externen strebt eine längerfristige wissenschaftliche Tätigkeit an. Nur ein Drittel der Externen erhofft sich bessere Berufsaussichten mit einer Promotion. Die Annahme, Externe würden aus Karrieregründen promovieren, könnte daher ein Vorurteil sein. Sie selbst geben sachliche Interessen und weniger berufliche Karrieregründe an, sie sind allerdings *nicht* primär an einer beruflichen Tätigkeit in der Wissenschaft orientiert.
Drei Viertel der Internen, dagegen nicht einmal die Hälfte der Externen hat regelmäßig Kontakt mit anderen Promovierenden. Im Vergleich zu den Externen fühlen sich die Internen durch die Betreuung stärker motiviert, an Kongressen teilzunehmen und zu publizieren, die Externen promovieren also isolierter. Daher ist ihr ausgeprägter Wunsch nach einer engeren Anbindung an die Wissenschaft verständlich und wäre durch entsprechende Angebote auch zu befriedigen. Nur ein Viertel der Externen wünscht sich mehr Betreuung im Unterschied zu jedem 2. der Internen. Dies ist ein überraschendes Ergebnis.

Soziale Unterstützung als Ressource - Betreuungsangebote und Wünsche von Externen und Internen
Lediglich 10% der Befragten bezeichnen ihre Doktoreltern explizit als unterstützend, trotzdem ist die Zufriedenheit überraschend hoch, aber nicht so hoch, dass sie nicht verbessert werden könnte. Fast jede/r Vierte der Internen, aber nur jede/r zehnte der Externen nimmt regelmäßig an Doktoranden-Kolloquien teil. Regelmäßige Treffen mit ihren Betreuer/innen geben jedoch überraschenderweise signifikant mehr Externe, nämlich 72%, aber nur 47% der Internen an. Im Allgemeinen sind die Externen mit der Betreuung zufriedener als die Internen.
Weitere signifikante Unterschiede (ermittelt durch eine multivariate Varianzanalyse) zugunsten der Externen fanden sich (vgl. Abbildung 6)

- bei der inhaltlichen Unterstützung,
- der erlebten zeitlichen Verfügbarkeit,
- der konstruktiven Rückmeldung,
- den regelmäßigen Besprechungen und
- tendenziell auch in der methodischen Beratung.

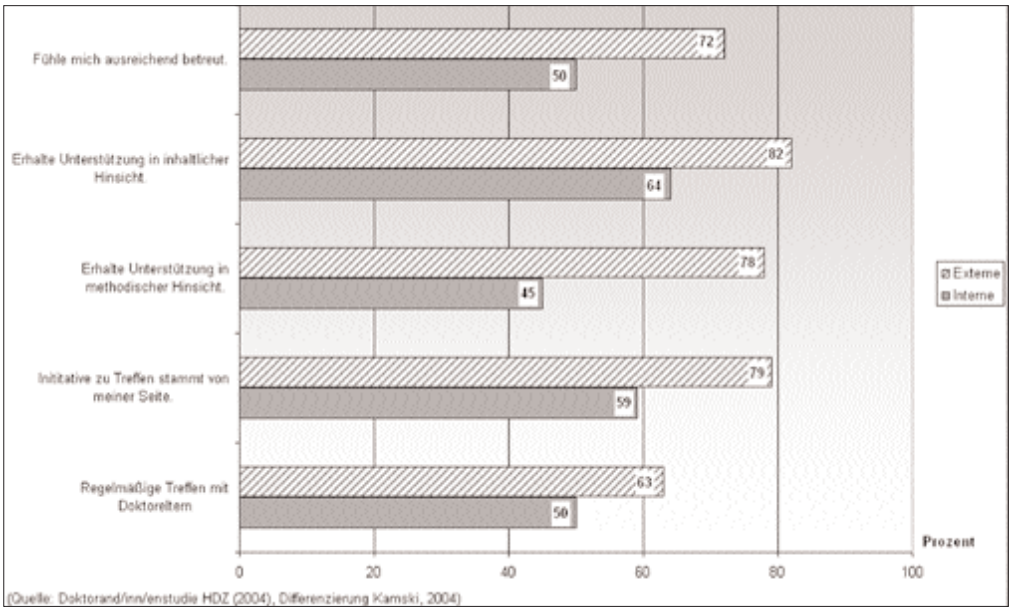
64% der Internen und 89% der Externen erarbeiten ihre Dissertation zu Hause. Ca. jeweils die Hälfte gibt übereinstimmend an, zu wenig Zeit für die Promotion zur Verfügung zu haben. Das Promovieren ist für einen Großteil eine Freizeitangelegenheit, die mit anderen Anforderungen in Konflikt geraten kann.

Abbildung 5: Verteilung der Doktorand/innen auf die Professor/innen der FB 12-16



Weiterbildungswünsche der Internen und Externen
Etwa die Hälfte beider Promovierenden-Gruppen wünscht sich mehr Austausch und Vernetzungsmöglichkeiten sowie weitere Qualifizierungsangebote, vor allem zur Karriereplanung und Kontaktpflege. Qualifizierungsangebote würden also bei beiden Promovierendengruppen auf ähnlich großes Interesse stoßen. An erster Stelle steht das Interesse

Abbildung 6: Zufriedenheit mit der derzeitigen Betreuung bei Internen und Externen



an Forschungsmethoden (82% der Internen und 71% der Externen) und wissenschaftlichem Schreiben (64% der Internen und 58% der Externen). An der Vorbereitung auf die mündliche Prüfung bzw. das Rigorosum äußern 64% der Internen bzw. 46% der Externen ein Interesse.

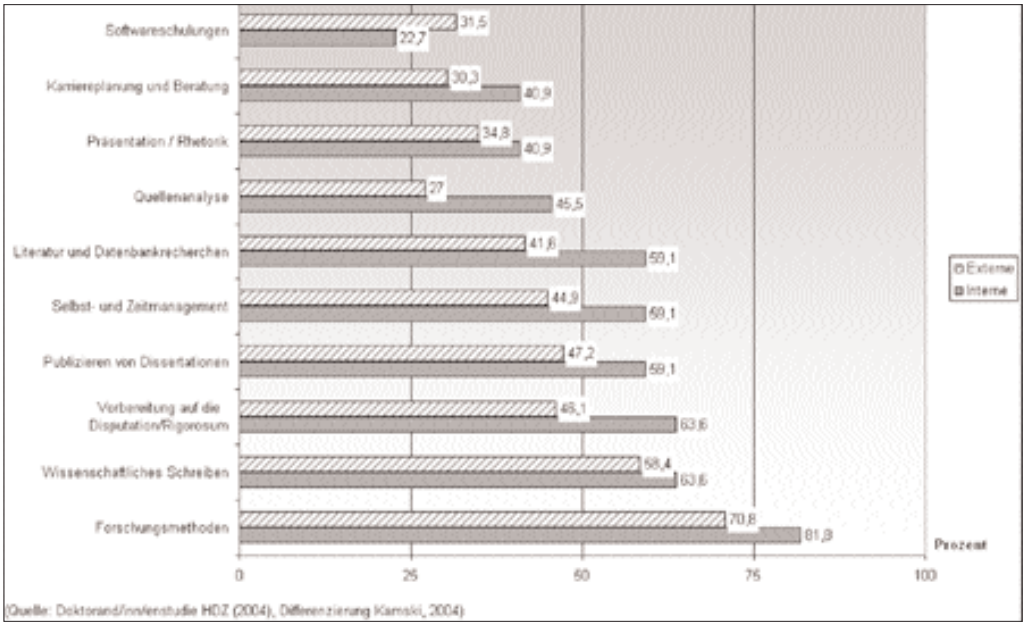
Die Autoren der THESIS-Umfrage machen die Vorschläge, „stärker auf eine fachliche Abgrenzung und Betreuung des Promotionsthemas zu achten, ‚soft skills' stärker zu trainieren, die Arbeitsbelastungen neben der Promotion deutlich zu reduzieren, die soziale und wirtschaftliche Absicherung zu verbessern, insbesondere die Doktorandinnen stärker aktiv an Kongressen und Konferenzen zu beteiligen" (DUZ-spezial 2004, S. 8). Die Befragung der Externen und Internen untermauern die Vorschläge hinsichtlich der Themen für die Qualifizierungsangebote (vgl. Abbildung 7).

Diskussion der Ergebnisse

Es scheint so zu sein, dass die extern Promovierenden in ihren Ansprüchen von den Internen differieren und ihr Doktorandendasein etwas anders erleben. Das kann sehr unterschiedliche Gründe haben. Die Externen sind älter und berufserfahren. Sie erwarten nicht unbedingt mehr Betreuung, vielmehr erwarten sie auf ihre Situation zugeschnittene Angebote, die ihnen für ihre Dissertation nützlich erscheinen. Ihr Verhältnis zum Doktorvater bzw. zur Doktormutter ist schon allein deshalb ein anderes, weil sie nicht an der Universität beschäftigt sind. Mit ihrem Anliegen, als Externe zu promovieren, sind sie sehr davon abhängig, eine/n Hochschullehrer/in zu finden, die/der sich für ihr Thema interessiert. Ihre Ansprüche an eine Betreuung könnten daher geringer sein. Bei den Internen könnte die Nähe zum wissenschaftlichen Feld die Ansprüche an die Betreuung steigen lassen, während bei den Externen diese Erwartungen erst gar nicht aufkommen. Die Promotionsförderung ist vor allem unter dem Aspekt der Personalentwicklung eine Investition in die Zukunft. Daher hat sich die Universität Dortmund zum Aufbau eines Graduiertennetzwerks entschlossen, das die Promovierenden untereinander vernetzt, zu Gruppenbildung anregt und begleitende Unterstützung nach Maß anbietet. Im WS 2006 wird erstmals ein mit den Fachbereichen abgestimmtes und teils von ihnen finanziertes Workshop-Programm angeboten, das gute Resonanz findet. Dieses begleitende Weiterbildungsprogramm, das die Promovierenden z.T. selbst gestalten, in das aber auch Expert/innen aus den Fachbereichen und darüber hinaus integriert sind, ist noch ein Pilotprojekt, das einer zentralen Koordination und Unterstützung bedarf. Wünschenswert sind eine weitere Vernetzung, ein internationaler Austausch und eine stärkere finanzielle Unterstützung durch Stipendien und Qualifizierungsstellen.

Auf der operativen Ebene bietet die systemische Organisationsberatung ein Instrumentarium, das die Personalentwicklung als Teil der Organisationsentwicklung integriert. Aus dieser Perspektive geht es darum, die vielschichtige

Abbildung 7: Interesse an Qualifizierungsangeboten nach intern und extern Promovierenden



Dynamik des Promotionsgeschehens ernst zu nehmen, eine Grundlage zur Analyse der gesamten Organisation zu schaffen und weitere geeignete Maßnahmen zu entwickeln.

Fazit

Frauen holen auf und stellen unter den Promovierenden der untersuchten Fachbereiche inzwischen die Mehrheit. Die Doktorand/innen wünschen sich einen höheren Grad an Vernetzung untereinander und promotionsbegleitende Angebote, die auf sie zugeschnitten sind. Die Zufriedenheit mit der Betreuung ist besser, als es die sensationellen Aufmachungen in der Presse nahe legen. Sie ist bei den extern Promovierenden stärker ausgeprägt als bei den Internen. Dies kann mit anderen Erwartungen und Ansprüchen zusammenhängen, die genauer zu untersuchen wären. Es zeigt sich jedoch, dass es Verbesserungsmöglichkeiten gibt, die die Universität mit geringen Mitteln erreichen kann, wenn sie die Potenziale der Promovierenden selbst nutzt und eine Anerkennungskultur entwickelt, die mehr Kommunikation und Rückmeldung ermöglicht und Schlüsselqualifikationen fördert, die das Promovieren erleichtern. Schließlich zahlt sich das in barer Münze aus.

Literaturverzeichnis

Becker, R./ Engler, S./ Lien, S./ Schäfer, S. (2002): Warten auf Godot – eine Analyse des Promotionsgeschehens an der Fakultät Raumplanung der Universität Dortmund. In: Roloff, Ch. (Hg.): Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement an der Hochschule. Bielefeld.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2005): Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 27. Dezember 2004 (BGBl. I S. 3835) unter Berücksichtigung der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 26. Januar 2005 (2 BvF 1/03) [keine amtliche Bekanntmachung]. Bonn.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2002): Befragung der Doktorandinnen und Doktoranden der Graduiertenkollegs zur Qualität der Förderung. Erste Ergebnisse. Bonn.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2003): Entwicklung und Stand des Programms Graduiertenkollegs. Erhebung 2003.Bonn (http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte_programme/graduiertenkollegs/download/erhebung2003.pdf).

DUZ spezial (2004): Zur Situation Promovierender in Deutschland. Ergebnis der bundesweiten THESIS-Doktorandenbefragung.

Enders, J./ Bornmann, L. (2001): Karriere mit Doktortitel. Ausbildung und Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt/M.

Enders, J. (2005): Hochschulreform als Nachwuchspolitik. In: Craanen, M./ Huber, L. (Hg.): Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung. Bielefeld.

Engell, S. (2004): Doktorandenausbildung an der Universität Dortmund – Status und Verbesserungen, Universität Dortmund, Thesenpapier 27.06.2004.

Engler, S./ Schäfer, S. (2001): Wissenschaftliche Karrieren in der Raumplanung – eine empirische Studie zur Herstellung von Geschlechtersymmetrien, unveröffentlichtes Manuskript. Dortmund.

Hartmann, M. (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Franfurt/M.

Hochschulrektorenkonferenz (2005): Im Brennpunkt: Der wissenschaftliche Nachwuchs. http://www.hrk.de/e/home/1242.php.

Hoppe, H./ Nienhülser, W./ Petersen, R./ Rummel, B./ Kuhl, M. (2003): Erfolgreich promovieren an der Uni Essen. Eine Frage des Geschlechts? Duisburg, Essen.

Holzbrecher, M./ Küllchen, H./ Löther, A. (2002): Fach- und fakultätsspezifische Ursachen der Unterrepräsentanz von Frauen bei den Promotionen, IFF- Forschungsreihe Band 14. Bielefeld.

Hornbostel, S.: Kennzahlen als Informations- und Steuerungsinstrumente. ein Methodenvergleich. www.kanzlerfortbildung.unibe.ch/Referate/3%20Hornbostel% 2026.2.04%2016_00%20 Text.doc.

Hornung, R./ Fabian, C. (2001): Belastungen und Ressourcen im Studium. In: Holm-Hadulla, R. (Hg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden, Göttingen, S. 133-157.

Kamski, I. (2004): Systemische Organisationsberatung als Instrument der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung in den Human- und Kulturwissenschaften – am Beispiel der Doktorand/innenförderung in ausgewählten Fachbereichen und Fakultäten. Universität Dortmund. Diplomarbeit.

Kehm, B. (2006): Promovieren in Europa. Konzepte und Strukturen im Vergleich. In: Fiedler, W./ Hebecker, E.: Promovieren in Europa. Strukturen, Status und Perspektiven im Bologna-Prozess. Opladen.

Kirschbaum, A. (2006): Auswertung einer empirischen Untersuchung zu Doktorand/innen in der BRD, im Auftrag des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Dortmund.

Knoke, M. (2004): Doktoranden wollen von Betreuern mehr motiviert werden. In: DUZ Nachrichten, Nr. 8, Oktober 2004.

Koch, P.-M. (1995): Doktorandinnen. Der Wille zur wissenschaftlichen Anerkennung. Münster.

Krüger, H.-H./ Fabel-Lamla, M. (2005): Graduierten-/Promotionskollegs und Graduiertenzentren: Standards für die Strukturierung der Doktorandenphase im Fach Erziehungswissenschaft, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZFE) 4. Beiheft, Wiesbaden.

Kupfer, A./ Moes, J.(2003): Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Materialien und Dokumente. Hochschule und Forschung 104. Frankfurt/M.

Metz-Göckel, S./ Müller, U. (2002): Eine Kultur der Anerkennung und Kritik. Das Graduiertenkolleg Geschlechterverhältnis und sozialer Wandel. Handlungsspielräume und Definitionsmacht von Frauen. als Lehr- und Lernerfahrung. In: Schäfer, E./ Fritzsche, B./ Nagode, C. (2002): Geschlechterverhältnisse im sozialen Wandel. Opladen.

Metz-Göckel, S./ Selent, P. (2004): Vernetzung der Doktorand/inn/enförderung in den Fachbereichen und Fakultäten 12-16. Abschlussbericht. Dortmund.

Metz-Göckel, S./ Wergen, J. (2006): Zwischenbericht zum Graduiertennetzwerk der Fachbereiche/Fakultäten 12-16 Dortmund.

Pfister, G. (1986): Anpassung, Widerstand, Resignation? Probleme und Perspektiven promovierender Frauen. In: Clemens, B./ Metz-Göckel, S./ Neusel, A./ Port, B. (1986): Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt/M.

Senger, U. (2003): Internationale Doktorandenstudien. Ein Modell für die Internationalisierung der Doktorandenausbildung an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Bielefeld.

Senger, U. (2004a): Studie zum Sprachlern- und Integrationsverhalten ausländischer Doktoranden aus Sicht promotionsberechtigter Hochschulen, DAAD-Sachbericht. Bonn.

Senger, U. (2004b): Studie zum Sprachlern- und Integrationsverhalten ausländischer Doktoranden aus Sicht der Stätten strukturierter Doktorandenausbildung. DAAD – Sachstandsbericht, Teil 2. Bonn.

Webler, W.-D. (2003): Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Beispiel der Universität Bielefeld. In: Das Hochschulwesen, 6/2003.

Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Geschäftsstelle Saarbrücken.

■ **Dr. phil. Sigrid Metz-Göckel,** Professorin em. für Allgemeine Hochschuldidaktik, Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ), Universität Dortmund,
E-Mail: sigrid.metz-goeckel@uni-dortmund.de

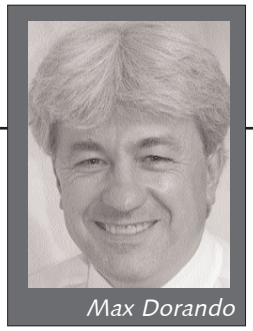
■ **Dipl.-Päd. Ilse Kamski,** Wissenschaftliche Angestellte, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund,
E-Mail: kamski@ifs.uni-dortmund.de

■ **Dipl.-Ing. Petra Selent,** wissenschaftliche Mitarbeiterin, Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ), Universität Dortmund,
E-Mail: petra.selent@uni-dortmund.de

Max Dorando, Peter Kallien, Roland Kischkel,
Renate Kerbst, Gerhard Möller & Christina Reinhardt

Universitätsübergreifende Kooperation und kollegiale Beratung –

Eine Fortbildung für Führungskräfte der Universitäten Bochum, Dortmund und Witten-Herdecke
Teil 2


Max Dorando

Peter Kallien

Roland Kischkel

Renate Kerbst

Gerhard Möller

Christina Reinhardt

Wie reagieren Führungskräfte in Hochschulen auf Veränderungen in ihren Arbeitsbereichen? Insbesondere Personalentwicklung soll Führungskräfte bei der Wahrnehmung der vielfältigen Aufgaben unterstützen. Langfristig aber müssen Strukturen gefunden und verankert werden, die es den Führungskräften ermöglichen, auf eigenen Kompetenzen und die ihrer Kolleg/innen aufzubauen.
Die Ruhr-Universität Bochum, die Universität Dortmund und die Universität Witten/Herdecke haben eine Form gefunden, sich bei anstehenden Herausforderungen gegenseitig kollegial zu unterstützen. Bereits in Heft 1 haben einige der beteiligten Akteure - die Kanzler, die Trainer/innen und die Personalentwicklerin – die Motivation und die Vorarbeiten dieser Kooperation beschrieben, im zweiten Teil des Artikels beschreiben nun die Trainer/innen, wie sie den gesamten Prozess planten und steuerten.

Der 1. Akt:
„Die Universitäten stellen sich selbst dar und betreiben Feldforschung bei den anderen."

Wir hatten vor Augen, wie wichtig Kennen lernen und Vertrauensbildung für die zukünftige Zusammenarbeit war. Also konzipierten wir das erste Modul unter diesen Überschriften. In einem ersten Schritt waren die Angehörigen der drei Hochschulen zur „Selbstdarstellung" aufgefordert. Aber wie nähert man sich den anderen Universitäten, ohne nur an der Oberfläche zu bleiben? Wir inszenierten eine „Feldforschung" als angemessene methodische Antwort. Dass der Begriff der Feldforschung gut in das universitäre Denken passte, kam uns dabei sehr gelegen.

Selbstdarstellung

Die Universitäts-Gruppen wurden beauftragt, eine Eigenpräsentation an Hand der folgenden Leitfragen vorzubereiten:

1. Organigramm: Wer macht was?
2. Welches waren die Highlights, die wichtigsten Stationen der letzten 5 – 8 Jahre?
3. Was machen/können Sie als Team gut? Was ist verbesserungsbedürftig?
4. Was würden Professor/innen beim Bier - ganz ungeniert - über die Verwaltungsspitze sagen?
5. Was muss man tun, um bei Ihnen ins Fettnäpfchen zu treten?
6. Wenn das Geschehen bei Ihnen ein Film, ein Theaterstück, ein Musikstück wäre – Was wäre es dann?

Man könnte nun die Ergebnisse im Einzelnen wiedergeben, das würde jedoch den Kern der Übung nicht treffen. Für uns und vor allem für die Teilnehmenden war wichtig, dass die Gruppen bereit waren, sich wirklich zu zeigen. Die Ergebnisse wurden mit einem gehörigen Maß an Selbstironie vorgetragen, ohne dass die Ernsthaftigkeit darunter gelitten hätte, und es zeigte sich auch hier: Gemeinsames Lachen verbindet. Das Eis war gebrochen, der Einstieg gelungen und wir konnten den nächsten Schritt angehen.

„Feldforschung"

Wir waren sehr gespannt, was in dieser Phase passiert. Zum Fokus in dieser Phase hatten wir das Thema „Führung" ausgewählt. Es ging um „Feldforschung", die im Rahmen des Seminarsettings durchgeführt werden kann. Der Grundgedanke lag darin, dass die Universitäten gegenseitig erforschen, wie geführt wird. An die Teilnehmenden erging der folgende Auftrag:
Bekommen Sie heraus, wie bei den anderen Universitäten Führung praktiziert wird

- Jede Uni formuliert Forschungsfragen und -aufträge.
- Jede Uni benennt je eine/n Feldforscher/in, der eine andere Uni erforschen soll.
- Die Feldforscher/innen stimmen sich als Gruppe ab und gehen gemeinsam (30 Min.) zu ihrem „Forschungsfeld", um dort auftragsgemäß zu forschen.
- Danach bereiten sie (alleine oder zu zweit) ihre Ergebnisse auf und bereiten die Präsentation vor.

Mit dieser Aufgabenstellung hatten wir - in vollster Absicht - viele Aktivitäten auf unterschiedlichsten Ebenen ausgelöst.

- Die einzelnen Universitäten mussten sich überlegen, woran sie bei den anderen besonders interessiert waren.
- Die Feldforscher mussten sich, vor allem mit dem/r nicht vertrauten Kollegen/in Feldforscher/in der anderen Uni, verständigen: einmal im Vorfeld und auch anschließend für die Präsentation.
- Die Universitäten mussten sich einigen und darstellen, wie bei ihnen geführt wird; angesichts der zwei vertretenen Hierarchieebenen eine Übung mit gewissen gruppendynamischen Möglichkeiten.
- Die Mitglieder der Universitäten bekamen eine Rückmeldung darüber, was bei den Feldforscher/innen angekommen ist und wie sie gesehen werden, inhaltlich aber auch atmosphärisch.
- Und schließlich konnten Ähnlichkeiten und Unterschiede sichtbar werden, wobei vorher nicht abzusehen war, wie prekär das werden könnte.

Die von uns ausgelöste Dynamik barg also einiges an Risiko; entsprechend aufgeregt waren wir. Wir konnten jedoch sehr schnell beobachten, dass der Prozess gut lief. Auch mit den Ergebnissen waren wir und vor allem auch die Teilnehmer/innen sehr zufrieden.
Bei der Auswertung wurden die Unterschiede deutlich, sowohl inhaltlich als auch in der Sprache. Das führte zu ausführlichen Aussprachen, zum Nachfragen, zur Klärung von Begriffen und vor allem auch zur Verdeutlichung der jeweiligen Hintergründe. Die Kanzler bzw. der Geschäftsführer spielten hier eine zentrale Rolle. Es wurde offen bzw. öffentlich über Schwächen, Schwierigkeiten und Probleme gesprochen. Die Feldforscher/innen scheuten sich nicht vor kritischer Berichterstattung. Führung in Witten/Herdecke unterschied sich merklich von Führung in den beiden staatlichen Universitäten. Qualifizierter kollegialer Erfahrungsaustausch im Plenum, und das am ersten Tag. Das setzte eindeutige Maßstäbe für die Zukunft. In dieser Arbeitsphase konnten wir uns weitgehend auf die Rolle als Moderator/innen beschränken.
Da Teamentwicklung immer ein begleitendes Prozessziel war, war uns wichtig, die Wirkung der „Feldforschung" intern in den Uni-Teams zu reflektieren. Folgende Leitfragen wurden von den Teams bearbeitet:

1. Wie sehen sich die Uni-Teams verstanden/missverstanden. Sind sie erstaunt, überrascht, irritiert …?
2. Wie war es für die Uni-Teams „beforscht" zu werden? Wie haben die Fragen, Interventionen der Forscher/-innen gewirkt? Gab es Unterschiede?
3. Wie haben die Forscher/innen (zusammen)gearbeitet? Wie war die Kooperation (Konkurrenz)?

Eine Aussprache über die Fragen fand anschließend im Plenum statt.
Nach dieser Plenumssitzung waren wir sicher, dass nichts angebrannt war. Der Prozess hatte Reflektionen auf unterschiedlichen Ebenen ausgelöst, es gab aber nichts an bedeutsamen Irritationen. Das Ziel, sich näher zu kommen, war erreicht. Und ein echtes gemeinsames, überraschend nicht-universitäres, dafür aber ruhrgebietstypisches Interesse war gefunden: der Fußball.

Der 2. Akt: „Führungskräfte lernen, sich kollegial zu beraten und finden sich in gemischten Gruppen zusammen"

Kollegiale Beratung bzw. kollegiales Coaching stand von Anfang an auf der Agenda. Das hatte sich durch die Vorgespräche nicht geändert. Es war erklärter Wille aller Beteiligten, kollegiale Beratung zu lernen, zu praktizieren und vor allem auch zu institutionalisieren, so dass sie in der Zukunft Bestand hat. Dezidiert war der Wunsch, die kollegialen Gruppen so zusammenzusetzen, dass jede der drei Hochschulen darin vertreten war. Wir wussten, dass es Erfahrungen gab mit fachbezogenen hochschulübergreifenden Arbeitsgruppen. Auch, dass es im universitären Umfeld immer mal Treffen gab, in denen gegenseitige Beratung eine Rolle spielte. Daran konnten wir zwar anknüpfen, aber es gab wenig Wissen um Methoden und um das Handwerkszeug in der Beratung. Unsere Leitgedanken waren:

- Sanfter Einstieg in das neue Feld
- Stufenweiser Aufbau der Kompetenz
- Gutes Mischungsverhältnis von kleinen theoretischen Inputs, Praxis und Praxisreflexion
- Stabile Gruppen bilden und unterstützen

Einstieg

Zum Einstieg ging es um Sinn und Charakter der kollegialen Beratung. Unser Input bestand in den folgenden Aussagen:

- Kollegiale Gruppe berät/ unterstützt/ begleitet die einzelnen in ihrem Anliegen
- Ziel: der Protagonist/in ermöglichen, *ihre* Erkenntnis/ Lösung zu finden
- Ohne Anliegen/ Protagonist/in gibt es keine Beratung
- Protagonist/in formuliert Beratungsauftrag an die Gruppe.

Zu Beginn gab es viel Zurückhaltung mit dieser neuen Arbeitsform. Die ersten „Fallgeber/innen" waren glücklicherweise Teilnehmende, die mit Fragen von Personal- und Organisationsentwicklung vertraut waren und dementsprechend mutig vorangingen. Schnell wurde deutlich, dass die Vereinbarung „Diskretion" neue Aktualität bekam. Die Anwesenheit der unterschiedlichen Hierachieebenen wurde zum Thema gemacht. Es gab in der Gruppe noch viele „Ratschläge" und weniger Beratung, daher mussten wir intensiv an der beraterischen Haltung arbeiten, das hieß zum Beispiel darauf zu achten, dass sich die Berater/innen ausschließlich um das Anliegen des anderen kümmerten. Und doch: es gab Überraschung und Freude darüber, wie effektiv und unterstützend kollegiale Beratung schon in den ersten Versuchen wirkte.

Ausbau des Handwerkszeugs und der Haltung

Im 2. und 3. Modul ging es um Ausbau des Handwerkszeugs als „kollegiale/r Berater/in" und um die beraterische Haltung. Wir konzentrierten uns auf die Themen:

- Anliegen/Auftrag: Was genau ist das Anliegen der/des Fallgeber/in?
- Ziel/Ergebnis: Welches Ziel soll mit der Beratung erreicht werden, was wäre ein Ergebnis, mit dem der/die Fallgeber/in zufrieden wäre?
- Setting: Alle Beteiligten sollten darauf achten, dass die Rahmenvorgaben des Beratungsablaufs eingehalten werden, z.B. was die Rollen und die Zeit angeht.

Anschließend arbeiteten wir an komplexeren Themen wie
- Funktion von Hypothesen in der Beratung
- Diagnose und unterschiedliche Perspektiven
- Die Bedeutung von Fragen in der Beratung
- Paraphrasieren und Verbalisieren als effektive Interventionen.

Dieser anspruchsvolle Rollenwechsel brauchte seine Zeit. Wir bemerkten die zunehmende Sicherheit der Beteiligten, aber in die Protagonistenrolle zu gehen, bereitete zunächst etwas Mühe. Dies schien weniger mit der Tatsache zu tun zu haben, dass die Teilnehmenden aus verschiedenen Universitäten kamen, sondern mit der ungewohnten, neuen Arbeitsform. Welche Themen darf ich hier ausbreiten? Wie schütze ich Mitarbeiter/innen, wenn ich mich als Vorgesetzte/r beraten lasse? Können fachlich nicht eingearbeitete Kolleg/innen mich überhaupt beraten? Wie viel kann ich hier von mir selbst preisgeben und wie wird damit umgegangen? Erwartet mich in der Gruppe womöglich Kritik - und wie komme ich damit klar? Mit zunehmender Erfahrung entstand Vertrauen untereinander, so dass diese Fragen nicht mehr hinderlich waren, sondern den einzelnen mehr zur Selbststeuerung dienten.
Wir hatten in diesen Arbeitseinheiten die Rolle des/der Experten/in, waren aber auch zunehmend als Berater/in gefragt. Hin und wieder intervenierten wir, damit weniger über die bestehenden Begrenzungen nachgedacht wurde, sondern eher über vorhandene Spielräume.

Konstituierung stabiler kollegialer Beratungsgruppen
In den ersten beiden Modulen hatten wir in wechselnden Gruppenzusammensetzungen gearbeitet. Jeder sollte möglichst viele in diesem Setting kennen lernen, um sich dann bei der Konstituierung der stabilen Beratungsgruppen fundiert entscheiden zu können.
Im dritten Modul dann wurden kollegiale Beratungsgruppen gegründet, die auf Dauer stabil bleiben sollten. Der Prozess der Konstituierung war spannend: man probierte aus, verhandelte, warb ab, verwarf wieder, probierte andere Alternativen, diskutierte - und fand sich langsam. Kriterien für die Gruppenfindung - soweit wir sie erfahren haben - waren: Ist genügend Unterschiedlichkeit da? Sind alle Hochschulen vertreten? Gibt es Querverbindungen, die schwierig werden könnten? Stimmt die Mischung Männer-Frauen? Stimmt der Kontakt und das „Menschliche"?
Im Vorlaufprozess war jedem deutlich geworden, dass die gemeinsame Fachlichkeit eher ein Ausschlusskriterium war. Das konnte und sollte in den entsprechenden Gremien und Arbeitsgruppen zwischen den Universitäten erledigt werden.
Völlig selbstverständlich war auch, dass die Kanzler/ Geschäftsführer eine eigene Gruppe bildeten - diese zwei Hierarchieebenen in einer Gruppe wären schwer zu bewältigen gewesen.
Nachdem die Gruppen sich gefunden hatten, bekamen sie den Auftrag:
- sich einen Namen zu geben,
- Spielregeln der Zusammenarbeit aufzustellen,
- Arbeitsstruktur und Rollenklärung in einer Teamverfassung niederzulegen und
- den ersten gemeinsamen Termin auszumachen.

All das sollte der Identitäts- und Strukturbildung der Gruppen dienen.
Mit viel Energie und Humor wurden die Aufgaben erledigt. Für manche war damit das Hauptziel des gesamten Projekts erreicht.
Im letzten Modul hörten wir uns die Berichte der ersten kollegialen Treffen an, klärten offene Fragen und entließen die Gruppen damit in die Eigenständigkeit.

Der 3. Akt: „Das Real(ien)Projekt. Kommunikation nicht nur im Sitzen und Reden"

Wie ist es dazu gekommen?
Der Wunsch ging eigentlich von den Teilnehmenden aus. Tenor war: Lasst uns doch bei nächsten Mal (auch) etwas anderes machen als nur Sitzen und Worte austauschen. Wir waren angetan von der Idee, sagten zu, ohne eine Ahnung zu haben, was wir denn Sinnvolles machen könnten.

Wofür haben wir uns entschieden und warum?
Wir saßen also in unserem Büro bei der Vorbereitung der nächsten Einheit und überlegten, wie wir unsere leichtfertig gemachte Zusage umsetzen könnten. Wir sammelten eine Fülle von Varianten vom „gemeinsamen Singen und Tanzen" über „Nachtwanderung" bis „Fußball, Völkerball oder andere sportliche Aktivitäten". Genügend Zeit hatten wir, das Tagungshaus liegt günstig in einer entsprechenden Landschaft und wir waren die einzigen Gäste.
Das Sammeln und Durchsprechen der Alternativen machte uns eher ratlos. Schließlich sollte es auch einen Sinn machen, nicht nur irgendeine Aktivität. Die Gruppe hatte große Lust auf gemeinsame Unternehmung, aber was war wirklich Ziel des Ganzen? Die Unis wollten miteinander kooperieren! Das war die Lösung: eine Kooperation in „Echtzeit" und als gemeinsames Projekt, das auch in diesem Sinne auswertbar war! Wir überlegten, was wir selbst denn gerne machen würden, und wie so häufig fiel uns dann das Passende ein: „Gemeinsames Kochen".
Solche Ideen sind schön, aber noch klüger ist es, sie mit den Auftraggeber/innen abzusprechen, in unserem Fall die interne Personalentwicklerin und dann natürlich auch die Kanzler bzw. den Geschäftsführer aus Witten. Die Personalentwicklerin gab grünes Licht, wenn sie auch skeptisch war, ob die Teilnehmenden davon wirklich begeistert wären. Bei den Kanzlern stießen wir auf spontane positive Resonanz. Interesse bis Begeisterung hörten wir heraus, entsprechende Fachkompetenzen waren überraschenderweise auch vorhanden. Sie waren interessiert und einverstanden. Da das Tagungshaus einer Universität angegliedert war, der Kanzler also direkter Vorgesetzter des Hauses, waren die institutionellen Vorbereitungen (Information des Hauses bzw. Briefing der Hausleitung und vor allem auch der Köchin) einfach und unkompliziert. Wir nahmen allen das Versprechen ab, unser Vorhaben nicht im Vorfeld bekannt zu machen. Deswegen lautete die offizielle Bezeichnung „RealienProjekt". Nach der Abklärung auf diesen Ebenen konnten wir uns auf die methodische Vorbereitung konzentrieren.

Wie ist es konkret abgelaufen?
Nur die Kanzler wussten vorher Bescheid, sonst ahnte niemand etwas. Am ersten Seminartag nach dem Mittagessen erteilten wir nach einer kleinen Vorrede den Arbeitsauftrag:

Die Gruppe hat den Auftrag, ein Abendessen für alle zu gestalten. Das Abendessen soll heute hier im Haus stattfinden. Umfang, Charakter des Abends und Ambiente liegen in der Verantwortung der Gruppe.
Ressourcen: Kochbücher, Küche mit allem Drum und Dran, Köchin als Fachberaterin für Küchenbenutzung

Danach zogen wir uns zurück. Wir hatten uns die Rolle als Prozessbeobachter/in zugedacht. Wir glänzten durch Anwesenheit, das Treiben lief aber völlig ohne uns ab. Möglicherweise personifizierten wir das Setting; das ist aber nur eine Hypothese.
Nach einiger Überraschung und Nachfragen packte die Gruppe das Thema an. Das Know-How von Projektmanagement wurde dabei eher vernachlässigt. Nach einer geraumen Weile und leichtem Chaos schälte sich ein Moderator heraus, der die Beiträge sammelte und visualisierte. Die Gruppe unterteilte sich bald nach den Fraktionen „Vorspeise", „Hauptgericht", „Nachspeise" und den anderen, die sich mit Speisekarten, Dekoration, Musik und Themen des „Bunten Abends" beschäftigten. Gemeinsam wurde eine Zeit-, Küchenbelegungs- und Budgetplanung gemacht und so wurde den ganzen Nachmittag gearbeitet.
Der Abend verlief glänzend, sowohl unter kulinarischen Gesichtspunkten wie auch in Punkto Unterhaltungswert und lebendiger Kommunikation. Für die Teilnehmenden setzte sich das Abendessen in der Bar fort, für einige wurde es sehr spät. Am nächsten Morgen schwirrten Vornamen durch den Raum, wo vorher gesiezt wurde.
Wir werteten die Aktion nach den Gesichtspunkten und Kriterien von Projektmanagement aus. Es gab diesbezüglich einige Erkenntnisse, aus unserer Sicht war das aber nicht der Kern des Prozesses.

Was hat es bewirkt?
Grundsätzlich sind nach unseren Erfahrungen überlange Nächte in Seminarveranstaltungen eher ein Ärgernis und beeinträchtigen ein sinnvolles Arbeiten. Dem war in diesem Fall nicht so. Abgesehen von der Tatsache, dass sich alle kräftig Mühe gaben, angemessen anwesend und beteiligt zu sein und viel Spaß dabei hatten, war der vorangegangene Abend eine zentrale gemeinsame Erfahrung miteinander. Kooperation schnell, leicht und auf einem „fremden" Feld entwickeln zu können, Kompromisse eingehen zu können und die eigenen Maßstäbe zu relativieren, Erfolg damit zu haben und ihn gemeinsam zu genießen, sich im gemeinsamen Tun zu sehen oder neu zu sehen und den Menschen über seine berufliche Rolle hinaus zu entdecken. Gemeinsames Tun verbindet ungleich mehr als gemeinsames Reden. Dafür war das Realien-Projekt ein gelungenes Beispiel im Kleinformat. Der Prozess von Kooperation und Miteinander wurde damit in starkem Maß unterstützt.
Diese Veranstaltung wurde so gesehen zum Highlight der gesamten Reihe, von dem, wie wir hörten, noch heute gesprochen wird.

5. Was hat die Veranstaltung gebracht?

Selbstverständlich sind Auftraggeber und Kunden die zentrale Instanz, um den Nutzen und die Wirkung beurteilen zu können. In den Interviews mit den Kanzlern und der Personalentwicklerin wird einiges über die Wirkung der Maßnahme gesagt. Aber auch wir haben aus unserer Rolle und mit unseren Erfahrungen eine Einschätzung über Wirksamkeit und Nutzen. Wir sind angetreten, um zukünftige Kooperationen und Zusammenarbeit zu fördern und in diesem Rahmen stabile kollegiale, gemischte Beratungsgruppen zu etablieren. Angesichts dieser Ziellinie haben wir folgende Einschätzung:

- Das gegenseitige Vertrauen ist gewachsen und bietet damit eine gute Grundlage für zukünftige Zusammenarbeit.
- Bestehende Arbeitskontakte wurden ausgebaut und intensiviert.
- Der kleine Dienstweg hat sich innerhalb der Universitäten und zwischen den Universitäten etabliert; jeder hat jetzt eine Idee, wen man zu welchem Thema ansprechen kann.
- Es gibt eine eindeutige Einsicht darüber, was man voneinander lernen kann.
- Die Führungskräfte der Universitäten haben es geschafft, die gegenseitigen Stärken und Potenziale zu erkennen und zu benennen.
- Es fand gleichzeitig für die Universitäten ein Prozess von interner Teamentwicklung statt.
- Die Grundlagen für eine strategische Allianz sind gelegt und gefestigt.

Es war eine Erfolgsstory - aber warum?

Dieses Projekt war eine Erfolgsstory. Das wurde uns immer wieder von vielen Beteiligten und von den Auftraggeber/-innen bestätigt. Die erklärten Ziele wurden erreicht. Aber wieso? Wir haben uns diese Frage häufiger gestellt, sowohl während des Prozesses als auch im Nachhinein. Wir haben auch eine Reihe von Erklärungen gefunden, eine Reihe von Faktoren, die wir für erfolgsbringend halten.
Fangen wir oben an in der Hierarchie, und betrachten wir als erstes deren Beitrag. Die Kanzler und der Geschäftsführer waren sowohl Auftraggeber als auch Teilnehmer. Als Auftraggeber haben sie uns großen Spielraum gelassen, haben uns vertraut, dass wir das „Richtige machen" und haben uns immer wieder in dem Prozess unterstützt. Als Teilnehmer haben sie eine wichtige Rolle gespielt. Sie waren treibend, motivierend, agierten als Vorbild und zeigten sich - auch sehr persönlich - in der Gruppe. Damit wurden unausgesprochen Maßstäbe gesetzt, an denen die anderen sich orientierten.
Die Personalentwicklerin als Auftraggeberin stand mit uns im kontinuierlichen Austausch. Auch hier war viel Vertrauen in unsere Prozesssteuerung, andererseits genügend Unterstützung, wenn strategische Fragen zu klären waren. Die Tatsache, dass ihr direkter Vorgesetzter - der Kanzler - als Teilnehmer in der Veranstaltung saß, war bezüglich Kontakt und Abstimmung eher förderlich. Insgesamt wurden die sehr unterschiedlichen Rollen so gemanaget, dass niemals Irritationen aufgetreten sind.

Der Beitrag der Teilnehmer/innen bestand zu einem wesentlichen Teil in der großen Bereitschaft zur Offenheit, in dem hohen Maß an Neugierde an den anderen, in der Geschwindigkeit, in der die Teilnehmer/innen miteinander warm geworden sind. Entgegen gängigen Vorurteilen wurde unbürokratischer Umgang praktiziert. Status und Macht spielten eine geringe Rolle. Vielleicht wurde das unterstützt durch die gute Mischung aus traditionellen und untypischen Berufsbiografien. Der Umgang der Teilnehmer/innen untereinander war geprägt von produktivem Eingehen auf die Unterschiedlichkeit. Immer wieder erfreulich war, wie sehr Humor und Heiterkeit die Kommunikation bestimmte anstelle der uns auch bekannten Wortakrobatik. Nicht zu unterschätzen war auch die Tatsache, dass ein großer Teil der Teilnehmenden Verantwortung für die Veranstaltung übernommen hat. Faktisch waren es nur insgesamt 4 Termine, wenn auch mit einer angemessenen Dehnungsspannung, so dass dazwischen Entwicklungen möglich waren. Es gab also wenig Volumen mit erstaunlicher Wirkung. Wir denken im Nachhinein, dass wesentliche Wirkfaktoren in den institutionellen Rahmenbedingungen zu suchen sind: „Die Früchte waren reif, sie mussten nur geerntet werden." Natürlich kann man beim Ernten auch Fehler machen, wenn man nicht behutsam genug vorgeht oder die falschen Werkzeuge verwendet. Und nicht jeder versteht genug von der Beschaffenheit und den spezifischen Eigenschaften der zu erntenden Früchte.
Es galt also den sich abzeichnenden Prozess zu unterstützen und ihn nicht zu stören und die richtige Ansprache zu finden. Und das ist uns wohl gelungen.

Interview mit Frau Reinhardt

Frage: Was war der wesentliche Sinn dieser Qualifizierungs- und Workshopreihe? Und gab es einen „Hintersinn"?
Antwort: Der wesentliche Sinn war es, einen Einstieg zu finden in das Thema Qualifikation von Führungskräften. Wenn es so etwas wie einen Hintersinn gab, dann vielleicht in Bezug auf das Thema „Vorbild sein".

Frage: Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen erfüllt?
Antwort: Eigentlich hat die Veranstaltung meine Erwartungen sogar übertroffen, zum Beispiel im Hinblick auf die Teambildung im Dezernentenkreis und auf die Offenheit gegenüber Führungsfortbildungen. Ja, und dann noch in Bezug auf die Fortsetzung der Veranstaltung, die im Anschluss in ähnlicher Form für die stellvertretenden Dezernent/innen durchgeführt wurde und nun für die Abteilungsleiter/innen.

Frage: Wir interessieren uns noch mal besonders für die Auswirkungen. Haben Sie dafür Beispiele oder auch Konkretisierungen?
Antwort: Die Auswirkungen erlebe ich vor allem, wenn ich in der Dezernent/innenenrunde bin. Die Stimmung ist dort wirklich gut - aber nicht unbedingt im Sinn von „alle mögen sich und sind sich furchtbar einig", sondern auch so, dass Kontroversen schnell auf den Tisch kommen und eine recht große Offenheit herrscht. Eine andere Auswirkung ist die, dass nun die Bereitschaft höher ist, auch andere Führungskräfte auf ähnliche Fortbildungen zu schicken, weil die Dezernent/innen selbst erlebt haben, dass sich die investierte Zeit lohnt.

Frage: Glauben Sie, dass Personalentwickler/innen im Hochschulbereich vergleichbare Bedingungen wie in anderen Organisationen/ Branchen vorfinden?
Antwort: Ich glaube, in Bezug auf die Verwaltung ist das so. Wenn man aber die Universität als Ganzes nimmt, dann sicher nicht.

Frage: Welchen Stellenwert könnte diese Veranstaltung denn in der Landschaft „Personalentwicklung an den deutschen Hochschulen" haben?
Antwort: So viel ich weiß, ist sie einzigartig im deutschsprachigen Raum, sowohl was die Verknüpfung von Führungsqualifikation mit Teamentwicklung angeht, als auch was die hochschulübergreifende Kooperation angeht. Ich gehe davon aus, dass wir hier eine Art Vorreiterrolle eingenommen haben und dass diese Art von Veranstaltung noch einige Nachahmer/innen findet ... ich kann es jedenfalls nur empfehlen.

Frage: Wenn Sie auf Grundlage dieser Erfahrungen von Kolleg/innen, Personalentwickler/innen an einer Hochschule gefragt würden, was wären Ihre drei Kernempfehlungen an sie?
Antwort:
1. Bei der obersten Leitung der Beteiligten begeisterte Befürworter/innen finden - das kann man nur leider nicht so gut beeinflussen.
2. Gut Ding will Weile haben ... nicht resignieren, wenn die Vorbereitung ihre Zeit dauert.
3. Die Auswahl der Trainer/innen sehr sorgfältig vornehmen, am besten unter Beteiligung der späteren Teilnehmer/innen der Fortbildung - das erhöht natürlich die Akzeptanz.

■ **Max Dorando,** Berater und Coach „Grün Dorando Zellermann GBR", Köln,
E-Mail: max.Dorando@g-d-z.de
■ **Dipl.-Kfm. Peter Kallien,** kaufmännischer Geschäftsführer der Universität Witten/ Herdecke,
E-Mail: kallien@uni-wh.de
■ **Dr. Roland Kischkel,** Kanzler der Universität Dortmund, E-Mail: kischkel@verwaltung.uni-dortmund.de
■ **Dipl.Päd. Renate Kerbst,** Beraterin, Coach, Trainerin, KerbstConsult und ConturA-Personalentwicklung, E-Mail: kerbstConsult@web.de
■ **Gerhard Möller,** Kanzler der Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: kanzler@ruhr-uni-bochum.de
■ **Dr. Christina Reinhardt,** Fortbildungsbeauftragte der Ruhr-Universität Bochum, Leiterin der Personalentwicklung, E-Mail: christina.reinhardt@rub.de

Renate Pletl

Renate Pletl

Fachbereichsreferent/innen[1] an deutschen Hochschulen – was tun sie und was sollen sie können?

Im Rahmen der Professionalisierung von Hochschul- und Fachbereichsaufgaben wird eine mittlere Führungsebene diskutiert. Dazu zählen auch die Fachbereichsreferent/-innen, die in vielfacher Form schon seit Jahrzehnten als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Verwaltung fungieren, jedoch mit der steigenden Aufgabenvielfalt der Fachbereiche neue Bedeutung erhalten: welche Kompetenzen sind notwendig um diesem Tätigkeitsspektrum gerecht zu werden?

1. Fachbereichsreferent/innen und ihre Rahmenbedingungen

Fachbereichsreferent/innen sind – so weit bekannt – eine Erfindung der noch gut finanzierten ersten Welle der Universitätsneugründungen in der zweiten Hälfte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts, z.B. an der Universität Bielefeld. Dort wurden nicht nur Verwaltungsleiter/innen in den Fakultäten eingeführt (die auch eine Verwaltungslaufbahn durchlaufen hatten), sondern auch „Dekanatsassistent/-innen", die aus den Wissenschaften der Fächer ihrer Fakultät kamen. Hier spiegelte sich also eine doppelte Reform: Einerseits erstmals die Professionalisierung der Fachbereichsverwaltung und andererseits eine Entlastung der Dekane in Angelegenheiten akademischer Selbstverwaltung. Diese Entwicklung war eingebettet in allgemeinere Überlegungen zur Hochschulorganisation an der Wende zwischen den 60er und 70er Jahren, als auf Basis eines neuen Verständnisses von Lehre und Studium und angesichts steigender Studierendenzahlen auch vorgesehen wurde, mittels Betreuer/innen von Berufspraktischen Studien, Studiengangsberater/innen, Dienstleister/innen im Studienservice etc. die Studierenden professionell zu begleiten (Augenstein/Beyer 1983).

Durch die Dezentralisierung der Leitungskompetenzen (z.B. Globalhaushalt, Wettbewerbsfähigkeit, praxisnähere Ausbildung, Internationalität, Bologna-Prozess etc.) sind die Aufgaben der Fachbereiche ständig gewachsen. In Anlehnung an die in NRW bekannten Fachbereichsreferent/-innen, die auch in den Fachbereichsleitungsstrukturen ostdeutscher Hochschulen fester Bestandteil waren, stieg nun die Zahl dieser Berufsvertreter/innen seit Mitte der 90er Jahre beständig an: Beinahe 60% der vorhandenen Stellen an westdeutschen Hochschulen wurden in den letzten 10 Jahren eingerichtet; die Stellen an ostdeutschen Hochschulen wurden größtenteils beibehalten; inzwischen gibt es bundesweit ca. 560 Fachbereichsreferent/innen und Verwaltungsleiter/innen mit stetig wachsender Tendenz. Die große Mehrheit der Stellen findet sich in den Ingenieurs-, Natur- und Wirtschaftswissenschaften und in der Medizin, während die Geisteswissenschaften und Jura den Bedarf erst allmählich für sich entdeckt haben. Eine detaillierte Untersuchung zu der historischen Entwicklung dieser Profession steht allerdings noch aus.

Bis heute gibt es keine gemeinsame Berufsbezeichnung: Dekanats-, Fakultäts- oder Fachbereichsassistent/in, -referent/in, Mitarbeiter/in im Dekanat bzw. im Fachbereich, Geschäftsführer/in, Dekanatsrat / Dekanatsrätin, Verwaltungsleiter/in kommen am häufigsten vor. Zu dieser Gruppe zählen aber auch andere administrative Stelleninhaber/-innen, die aufgrund ihrer Qualifikationen neue Aufgabenfelder im Management von Studium, Forschung und Lehre übernommen haben.

Fachbereichsreferent/innen sind in sehr unterschiedlichen Gehaltsstufen angestellt oder verbeamtet, haben halbe oder ganze Stellen, befristete oder unbefristete Stellen, z.T. Qualifikationsstellen mit der Aufgabe zur Promotion oder Habilitation. Sie sind je nach Entscheidung des Fachbereichs dem technischen, wissenschaftlichen oder administrativen Personal zugeordnet. Sie sind sehr unterschiedlich mit und ohne Sekretariat, Mitarbeiter/innen oder eigenem Haushalt ausgestattet. Selten sind sie Dienstvorgesetzte des administrativen Personals und des wissenschaftlichen Nachwuchses, eine Weisungsbefugnis gegenüber dem administrativen Personal kommt dagegen häufiger vor. Meist existiert ein stillschweigendes Übereinkommen, dass Fachbereichsreferent/innen sich nicht als Vertreter/innen einer Statusgruppe wählen lassen und ein Stimmrecht ausüben; nur so kann Neutralität gegenüber allen Fachbereichsmitgliedern gewahrt werden.

Entsprechend waren auch Fachbereichsreferent/innen ein Thema auf der Tagung der Darmstadt-Kassel-Runde im Oktober 2005, bei der die Zusammenfassung einer ersten Zwischenbilanz zu neu entstandenen Hochschulprofessionen folgendermaßen lautete: „… berufliche Aufgaben, die in der Vergangenheit en passant auf der Basis smarter Alltagsgeschicklichkeit bewältigt wurden, (werden) Gegenstand systematischer Qualifizierung … und (entwickeln) sich in vielen Fällen im Zuge fortschreitender Arbeitsteilung zu hauptberuflichen Arbeitsaufgaben neuer „Professionen"…" (Kehm u.a. 2006, S. 22).

Offen ist die Frage, ob und in welche Richtung die Position der Fachbereichsreferent/in berufliche Weiterentwicklungen eröffnet. Handelt es sich um eine berufliche Sackgasse oder gibt es weitere berufliche Perspektiven? Wohin können Stelleninhaber/innen wechseln? Kaum mehr zurück in

[1] Für Fachbereiche und Fakultäten wird im Folgenden der hochschulrechtliche Begriff „Fachbereich" verwendet, entsprechend Fachbereichsreferent/in stellvertretend für alle Berufsbezeichnungen dieser Profession.

ihre Herkunftsdisziplin – es sei denn dies waren affine Fächer wie z.B. das Bildungsmanagement als akademische Disziplin. Aber der weite Bereich des Wissenschaftsmanagements kommt durchaus in Frage: Positionen als Dezernent/innen, Planer/innen in Hochschulleitungen oder Kanzler/innen in Hochschulverwaltungen, Ministeriale, Stiftungen könnten weitere erreichbare Ziele sein.
In diesem Beitrag wird das Tätigkeitsspektrum dieser Profession vorgestellt. Auf dieser Basis wird dann ein Katalog an notwendigen Kompetenzen der Stelleninhaber/innen entwickelt. Ein Überblick über vorhandene Aus- und Weiterbildung im Sinne der Professionalisierung bildet den Abschluss. Der Aufsatz stützt sich auf über 6-jährige Berufserfahrung der Autorin als Fachbereichsreferentin, auf Erfahrungswerte, Beobachtung, Kooperation in lokalen und überregionalen Arbeitskreisen und einem entsprechenden, die berufliche Arbeit reflektierenden Erfahrungsaustausch dort.

2. Aufgabenfelder

Werden Fachbereichsreferent/innen eingestellt, wird in der Regel eine wissenschaftliche Ausbildung mit Promotion in einem der Fächer des Fachbereichs gefordert. Dies erhöht nicht nur die Akzeptanz unter den habilitierten Fachbereichsmitgliedern, sondern ist notwendige Basis für das Wissenschaftsmanagement und das Verständnis für Lehre und Studium sowie für die Struktur- und Profilplanung eines Fachbereichs. Sehr häufig sind für die Einstellung Sozialkompetenzen ausschlaggebend, weniger fachliche auf das Berufsbild bezogene Kompetenzen. Dies hängt mit dem fehlenden Wissen vieler Fachbereiche um die erforderlichen Kompetenzen und mit dem meist breiten fachlichen Anforderungsprofil zusammen, aber oft auch mit der Furcht vor ‚allwissenden Referenten/innen', denen man ‚hilflos' ausgeliefert ist.
Die Aufgabenfelder der Fachbereichsreferent/innen sind je nach Fachbereichsgröße, Schwerpunkten dieser Fachbereiche und vorhandenem (nicht-)wissenschaftlichen Personal vielfältig und umfassen das gesamte Tätigkeitsspektrum eines Fachbereichs entsprechend den Hochschulgesetzen. So definiert das HRG die Aufgabenstellung der Hochschulen mit der „… Entwicklung der Wissenschaften und Künste in Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung …", die auch Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses, Weiterbildung ihres Personals, Förderung der internationalen Zusammenarbeit und des internationalen Studierendenaustausches, Zusammenarbeit mit Bildungs- und Forschungseinrichtungen, Förderung von Wissens- und Technologietransfer, Berichterstattung an die Öffentlichkeit über die Erfüllung der Aufgaben (HRG §2, 2002) umfasst. Die inhaltliche Differenzierung dieser Definition bestimmt die alltägliche und projektbezogene Praxis der Fachbereichsreferent/innen in den Bereichen der Forschung, Lehre und Studium sowie Selbstverwaltung je nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung der Stelle und aktuellem Bedarf des Fachbereichs.
Entsprechend der Ausstattung und Ausgestaltung einer Fachbereichsadministration übernehmen die Fachbereichsreferent/innen ein Teil-Spektrum der aufgezählten Aufgaben, sowohl in der Koordination wie auch in der Ausführung. Sie werden als Kontinuitätselement im Fachbereich verstanden, als ‚rechte Hand' des Dekans, als operationale Basis des Fachbereichsalltags und manchmal auch als verlängerter Arm der Hochschulleitung in die Fachbereiche hinein (Leichsenring/Berthold 2004, S. 7-15). An der Schnittstelle von Wissenschaftsmanagement und Verwaltung sollen sie als wissenschaftlich qualifiziertes Personal kompetent in allen Fachbereichsaufgaben inhaltliche, administrative und konzeptionelle Aufgaben ausführen und darüber hinaus sich kontinuierlich mit neuen Entwicklungen und neu entstandenen Aufgabenfeldern auseinandersetzen, diese auf Verpflichtungscharakter und Sinnhaftigkeit für den Fachbereich überprüfen und bei Bedarf initiativ wirken. Entsprechend gehört zu den Aufgaben die jeweilige Entwicklung einer Strategieplanung zur Implementierung der Konzepte und Projekte, die selbstverständlich immer prozess-, ergebnis- und mitarbeiterorientiert sein muss.
Die Tätigkeitsfelder reichen von der Raum- und ggf. Bauplanung über die materielle, EDV- und IT-Ausstattung bis zur Verwaltung und Vergabe der Haushaltsmittel und langfristiger Personalplanung in Bezug auf die vorhandenen Professuren, (Drittmittel-)Projekte, zukünftige Struktur- und Entwicklungsplanungen des Fachbereichs sowie Zielvereinbarungen mit der Hochschulleitung. Aber auch die Drittmitteleinwerbung für die Forschung und von Sponsoren kann Aufgabe der Referent/innen sein. Daher ist ein Überblick, vielmehr noch die Mitwirkung bei der *Ressourcenplanung* nötig und gehört meist zum Alltag dieser Profession.
Im Rahmen der *Administration* eines Fachbereichs wird die Mitarbeit bei der alltäglichen Verwaltung des Dekanats eingefordert, insbesondere aber die Betreuung der Fachbereichsgremien bei der Vor- und Nachbereitung und ggf. das Controlling der Geschäftsverteilung eines Fachbereichs.
Die *Koordinationsaufgaben* umfassen ggf. die strukturelle und organisationstechnische Koordination der Forschungsprojekte, v.a. aber der Projekte des Fachbereichs (Evaluierungs-, Akkreditierungs-, Rankingverfahren, Umsetzung von Konzepten im Bereich der Fachbereichsorganisation, der Lehre wie z.B. neuer Studiengänge, der Profilierung etc.). Dazu kommt in der Regel die Koordination von Studium und Lehre, z.B. Stundenplanung und Lehrplanung für die vorhandenen Studiengänge etc., die Koordination der Prüfungsämter und –ausschüsse, der Studienberatung, der Betreuung von Praktika, Absolvent/innen und Alumni sowie fachbereichseigener Praktikant/innen, schließlich die Koordination von Marketing und PR. Je nach Ausstattung oder Wunsch eines Fachbereichs werden einzelne Aufgaben von Fachbereichsreferent/innen nicht nur koordiniert, sondern auch selbst durchgeführt.
Die *inhaltlichen Aufgaben* setzen sich zusammen aus der *Initiierung, Beratung, Konzeptionierung* und schließlich *Umsetzung inklusive Berichterstattung, Evaluierung und Korrektur*. Dies gilt für v.a. für die Profilbildung in Forschung und Lehre, d.h. Entwicklung von Strukturplänen und Zielvereinbarungen oder neuer Curricula, Betreuung von Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren, Internationalisierung und Umsetzung des Bologna-Prozesses, Marketing, Personal- und Organisationsentwicklung, Prozessoptimierung, Qualitätsmanagement eines Fachbereichs etc. Hierzu zählen aber auch das Informationsmanagement, beschlossene oder „von oben" oktroyierte Umstrukturierungsprozesse, z.B. Fusionen von Fächern und Fachbereichen, Reduzierung des Personals oder organisatorische und personelle Veränderungen etc.

3. Ableitung eines aufgabengerechten Kompetenzspektrums

3.1. Kompetenzen

Es wird deutlich, dass die Aufgabenvielfalt und ihre Anforderungen zahlreiche Kompetenzen voraussetzen. F. Sidlers Definition der Kompetenzen stellt im Folgenden die Grundlage dar: „*Wissen:* durch Erfahrung, Vermittlung von Lehrpersonen oder Mitlernenden oder aus Medien erworbene Kenntnisse, welche in der konkreten Situation abgerufen werden können. *Fertigkeiten:* selbst oder durch Nachahmung erworbene und dann geübte Verfahrensweisen und Techniken wie richtige Handhabung von Werkzeugen, Spielen eines Instrumentes, Bedienung eines Computers, Gestaltung eines Beratungsgesprächs. *Fähigkeiten:* gelernte und verinnerlichte Werte und Haltungen wie Empathie, Wertschätzung, Beharrlichkeit oder Solidarität, gelernte und verinnerlichte Verfahrens- und Verhaltensweisen wie Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität oder Teamfähigkeit und Eigenschaften wie körperliche oder geistige Belastbarkeit." (Sidler 2005, S. 40)

Der Anspruch, immer wieder neue Aufgabenfelder zu erschließen, erfordert vor allem Generalist/innen mit breitem Zusammenhangswissen, aus dem kurze Orientierungs- und Einarbeitungszeiten, also eine hohe Flexibilität resultieren. Hoch spezialisiertes Expertentum wäre hier kaum angebracht und nicht lange aufrecht zu erhalten. Ausnahmen sind gut ausgestattete Fachbereichsleitungen oder solche sehr großer Fachbereiche, die die Aufgaben auf mehrere Referent/innen verteilt haben. In der Regel sind die Generalist/innen und Multifunktionsträger/innen gefragt, die sich auf Basis grundlegender Kenntnisse und erworbener Kernkompetenzen vertiefendes und neues Fachwissen schnell aneignen und sofort kompetente Handlungsfähigkeit im neuen Arbeitsfeld entwickeln.

Die nachfolgende Rekonstruktion der für beruflichen Erfolg erforderlichen Kompetenzen schließt sich der üblich gewordenen Bündelung nach Fachkompetenz, Methodenkompetenz (häufig auch als Teil der Fachkompetenz angesehen), Sozialkompetenz und Personaler oder Selbstkompetenz an. Sie werden aus den beruflichen Anforderungen der jeweiligen Stellen abgeleitet (Webler 2005, S. 30). Auf die Möglichkeiten, wie diese Kompetenzen zu erwerben sind, soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden (vgl. dazu: Stifterverband 2004).

Nach F. Sidlers Definition umfasst die *Fachkompetenz* den „Erwerb verschiedener Arten von Wissen und kognitiver Fähigkeiten. Unter der *Methodenkompetenz* wird die Fähigkeit verstanden, „Fachwissen geplant und zielgerichtet bei der Lösung von beruflichen Aufgaben umzusetzen". Die *Sozialkompetenz* wird z.T. als Fähigkeit bezeichnet, Kontakt zu seiner Umgebung aufzunehmen (Brücken zu schlagen) und in sozialen Zusammenhängen erfolgreich zu agieren; sie umfasst „Fähigkeiten, mit denen soziale Beziehungen im beruflichen Kontext bewusst gestaltet werden". Unter *Personaler oder Selbstkompetenz* wird die Fähigkeit verstanden, „die eigene Person als wichtiges Werkzeug in die berufliche Tätigkeit einzubringen" (Sidler 2005, S. 39). „Soziale, personale, metakognitive Kompetenzen sind komplexer als trainierbare Qualifikationen. *Soziale Kompetenzen* (die Fähigkeit, mit meiner Umgebung zu kommunizieren, soziale Verantwortung zu übernehmen usw.) und *personale (bzw. Selbst-) Kompetenz* (von Selbstkritik über Denkvermögen bis Zeitmanagement) sind allgemein üblich gewordene Begriffe; *metakognitive Kompetenzen* sind es außerhalb der Psychologie noch nicht. Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, über eigene Arbeits- und Lernprozesse, selbst veranlasste Abläufe, Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen nachzudenken und Schlüsse daraus zu ziehen, also sich selbst von einer Ebene oberhalb der Handlungsebene (griech. „meta") zuzuschauen und von dieser Reflexionsebene daraus zu lernen." (Webler 2005, S. 30). Diese Selbstreflexion wurde unter die Selbstkompetenzen eingereiht (Sidler 2005, S. 39). K. Schobel ordnet schließlich die vier Kompetenzbereiche der Handlungskompetenz unter: sie „bezeichnet das Vermögen, personale, fachlich/methodische und sozial kommunikative Kompetenzen in den eigenen Handlungen umzusetzen." (Schobel 2005, S. 104)

3.2 Ableitung des spezifischen Kompetenzspektrums für Fachbereichsreferent/innen

Die Auflistung der beruflichen Tätigkeiten in Kapitel 2, die selbst noch kein Kompetenzspektrum darstellt, kann nun mit einem Katalog allgemeiner Kompetenzen verglichen werden. In Anlehnung an Webler wird hier als heuristisches Element eine Matrix angewendet, die auf der einen Seite aus den beruflichen Anforderungen, auf der anderen aus den allgemeinen Kompetenzen besteht. Einschätzungen darüber, welche Kompetenzen zur Erfüllung der beruflichen Anforderungen notwendig sind, werden in den Feldern abgetragen. Die Summenzeile kann dann auch als Intensitäts-(streng genommen Häufigkeits-)maß für die Notwendigkeit bestimmter Kompetenzen dienen. Dieses Verfahren ergibt ein auf Erfahrungswerten beruhendes Kompetenzprofil (Webler 2006b). Dieses Schätzverfahren auf die Anforderungen prototypischer Fachbereichsreferent/innen angewandt, ergibt folgendes Profil nach den von Sidler definierten Kompetenzen: Siehe Abbildung 1.

Unabdingbare Voraussetzung zur Handlungsfähigkeit in allen Tätigkeitsbereichen ist Fachwissen (Sidler unterscheidet Grund- und Spezialwissen; bei Fachbereichsreferent/-innen ist eine Differenzierung u.a. davon abhängig, ob die Koordination oder die selbständige Durchführung der Tätigkeit gefordert ist.) verbunden mit einem hohen Maß an Selbst- und Sozialkompetenzen. Zusammen mit effizienten Arbeitstechniken und methodischen Kenntnissen zum Vorgehen und der Problemlösung sowie der Fähigkeit zur Auswertung eigener Arbeit bilden die genannten Kompetenzen die zum Teil gleichwertigen und zum Teil eng aufeinander folgenden Spitzenwerte der Matrix ab. Demgegenüber fallen die Sozialkompetenz Motivationsfähigkeit, die Methodenkompetenzen Moderationsfähigkeit, Repräsentanz oder Projektmanagement ab und finden sich im Mittelfeld geblockt. Grund hierfür ist eine große Schere zwischen den Fachbereichsreferent/innen, die ohne Weisungsbefugnis außerhalb der Hierarchien und Gruppen stehen und somit in der Regel auch keine Entscheidung treffen müssen, aber für ihren Erfolg umso mehr auf die Argumentationsfähigkeit angewiesen sind, und den weisungs- und entscheidungsbefugten Fachbereichsreferent/innen. Den Schluss bilden einige Fachkompetenzen.

Der Vertiefungsgrad der einzelnen Kompetenzen variiert je nach Aufgabenumfang und Schwerpunktsetzung, so dass

Abbildung 1: Matrix (nach Webler) der Tätigkeitsfelder und Kompetenzen der Fachbereichsreferent/innen, Liste der Kompetenzen nach Sidler mit eigenen Ergänzungen in […]

	Kompetenzen / Tätigkeitsfelder	Administration	Betreuung von Gremien	Planung u. Koordination v. Forschungsprojekten	Erstellen u. Umsetzen von Konzepten	Evaluierungs- u. Akkreditierungsverfahren	Berichtswesen	Weiter-, Neu-Entwicklung von Studiengängen	Koordination von Lehre und Studium	Koordination von Aufbaustudien u. -maßnahmen	Betreuung von Studierenden	Alumni-Betreuung	Betreuung eigener Publikationsreihen	Marketing und PR	Raumplanung	Budgetierung	Koordination d. IT- und EDV-Ausstattung	Flächennutzungsplanung	personelle Personalplanung, PE	Drittmitteleinwerbung	Qualitäts-Entwicklungsplanung, Zielvereinbarungen	Informationsmanagement	Budgetierung Prozess	Organisation u. Umstrukturierung	Prozessoptimierung	Qualitätsmanagement	Häufigkeit der geforderten Kompetenz
Fachkompetenzen	Allgemeinbildung		x	x	x			x			x	x	x	x							x	x	x				11
	Wissen zu Geschichte u. Entwicklung d. Fachbereichs		x		x	x	x	x	x			x		x				x	x		x	x	x		x	x	15
	Wissen zu Organisationen u. Strukturen d. Fachbereichs	x	x	x	x	x		x	x				x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	19
	fachbereichsspezifische Methoden, Verfahren, Technologien	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	20
	[Fachwissen über das aktuelle Arbeitsgebiet]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	24
	Wissen zu den Fächern d. Fachbereichs u. ihrem Kontext	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
Methodenkompetenzen	Berufliche Anliegen in der Öffentlichkeit vertreten			x		x				x	x	x	x	x		x			x	x	x	x	x			x	14
	Moderationsfähigkeit			x	x			x	x		x				x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	16
	Projektmanagement		x	x	x	x		x				x		x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	17
	Zeitmanagement	x	x	x	x		x	x			x		x	x		x	x			x	x		x	x	x	x	17
	Fachbereichs- u. berufsspez. Problemlösungsmethoden	x	x	x	x	x		x	x		x		x			x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	20
	Interne und externe Ressourcen erschließen	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
	[Strategieplanung]		x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
	Entscheidungsfindung, Problemlösungstechniken	x	x	x	x	x		x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
	Wissenserwerb	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	Kooperationsfähigkeit	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	Eigene Arbeit auswerten, Resultate zugänglich machen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	Analyse und Synthese	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
Sozialkompetenzen	Beziehungsfähigkeit – Motivationsfähigkeit	x	x	x	x			x			x	x		x						x	x		x	x	x	x	14
	[Kommunikationsfähigkeit]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	Rollenflexibilität (Kollegen, Untergebene, Vorgesetzte, Experten)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	Verantwortungsbewusstsein	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	Teamfähigkeit	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	Kritikfähigkeit	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	Konfliktfähigkeit	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
Selbstkompetenzen	[Integrationsfähigkeit]	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	23
	Selbstreflexion	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	Selbständigkeit	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	Flexibilität	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	Belastbarkeit	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	Lernfähigkeit	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	[Neutralität]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	[Kreativität]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
	[Selbstorganisation]	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25

die Stelleninhaber/innen einzelne Kompetenzen auf einem sehr hohen Niveau beherrschen können und andere zumindest in ihrem Grundbestand. Auch wenn das Profil an dieser Stelle arbeitsplatzbezogen erstellt wurde und das betriebliche Interesse als gewährleistet verstanden werden kann, beinhaltet es durchaus Potenzial zugunsten beruflicher Flexibilität und persönlicher Entwicklungsmöglichkeiten. Ausgehend von den Fachkompetenzen können Fachbereichsreferent/innen, wie schon erwähnt, in den Hochschulleitungen und in hochschulnahen Einrichtungen eingesetzt werden. Bei persönlicher gezielter Weiterbildung in einem Fachgebiet in Kombination mit erlernten und ausgebauten Kompetenzen ist ein Wechsel auch aus der Hochschule heraus sehr gut denkbar.

4. Aktuelle Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb für Fachbereichsreferent/innen

Dass eine professionelle Aus- und Weiterbildung von Fachbereichsreferent/innen notwendig ist, steht außer Frage, aber wie kann sie gewährleistet werden?

Auszugehen ist von einer sachgerechten Besetzung, die mit der Stellendefinition oder Aufgabenbeschreibung inklusive einer klaren Entscheidung über das Maß der Weisungs- und Entscheidungsbefugnisse und ihrer Ausstattung beginnt. Mit dem daraus abgeleiteten Kompetenzprofil kann eine qualifizierte Ausschreibung und Besetzung erfolgen. Das Mindestmaß an Professionalisierung fordert übrigens vom Fachbereich, dass diese Stellen nicht für die unüberlegte „Versorgung" eigener Promovend/innen und Habilitand/-innen genutzt werden.

1. Die *wissenschaftliche Qualifikation* soll hier nicht als Teil der Kompetenzen diskutiert werden, ist aber eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis der vorhandenen Organisationsstrukturen, Aufgabenfelder und Prozesse in Forschung sowie Lehre und Studium eines Fachbereichs; sie dient aber ebenso –wie schon erwähnt– der Akzeptanz und der adäquaten Kommunikation der eigenen Handlungsweisen und Konzepte im Kreis der Wissenschaftler/innen dieses Fachbereichs.
2. Das *fachliche Basiswissen* der Fachbereichsreferent/innen wird auf unterschiedlichste Weise erworben und bildet in kürzester Zeit eine homogene Arbeitsbasis. Ein Großteil des Basiswissens ist vor Antritt einer Fachbereichsreferent/innenstelle erlernbar. Vertieftes Wissen in diesen Bereichen wird je nach Bedarf, ggf. in Weiterbildung oder über langjährige Erfahrung, erreicht. Daneben kommen und gehen neue Aufgabenfelder, in die man sich neu einarbeitet, sich über langjährige Betreuung zum/r Experten/in ausbildet oder auf verschiedenen Stufen des Wissenserwerbs aussteigt, weil das Projekt beendet ist, die Implementierung abgeschlossen ist und an eine/n Mitarbeiter/in weitergegeben wurde, neue Aufgaben warten, Prioritäten sich verschoben haben etc. Schließlich können Projekte nach einiger Zeit wieder aufgenommen werden oder regelmäßig wiederkehren (z.B. Evaluierung) und neues, aktualisiertes Wissen abverlangen.
3. *Kompetenzen* müssen nicht ausschließlich in organisierten Lernprozessen erworben werden. *„Kompetenzen werden „im Leben", in sozialen und beruflichen Kontexten, durch Erfahrungen erworben. Kompetenzen entstehen durch Mischungen organisierter und informeller Lernprozesse, durch die Kombination von Sozialisationseinflüssen und intentionalen Bildungsaktivitäten."* Auf Hochschule bezogen also durch organisierte Lehr-/Lernveranstaltungen, durch Selbststudium, durch das offizielle und informelle Hochschulleben (von Sprechstundengesprächen über akademische Feiern bis zu Semesterabschlussfeten) und die jeweilige Fachkultur. (Webler 2005, S. 30 ff.)

Bis vor einigen Jahren waren Wissensakquirierung über Fachliteratur, persönliche Erfahrungen – über trial and error –, über Erfahrungsaustausch unter Kolleg/innen und punktuelle Fort- und Weiterbildungen der einzige Weg, sich fachliches Wissen und Kompetenzen anzueignen – A. Hanft weist auf die Problematik hin, dass wissenschaftliches Personal prädestiniert für das arbeitsintegrierte Lernen zu sein scheint (Hanft 2004, S. 132 ff.). Nun kann dies durch eine Ausbildung im Master- oder Aufbaustudiengang des Bereichs Higher Education an der Hochschule Bremen, Fachhochschule Osnabrück, den Universitäten Hamburg, Oldenburg oder Kassel sowie an der Verwaltungshochschule Speyer teilweise ersetzt werden. Diese Studiengänge wenden sich v.a. an die an neuen Hochschulprofessionen Interessierten sowie berufsbegleitend an Berufsanfänger/innen und vermitteln mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung Grundzüge des Hochschulrechts, der Hochschul- und Fachbereichsverwaltung und –entwicklung, des Finanzwesens, der Personalführung, des Projektmanagements, der Studienbetreuung, der Studiengangsentwicklung, der Evaluation, des Marketing etc. (Stifterverband 2006). Kasuistisch können sich Berufseinsteiger/innen, die einen der genannten Studiengänge nicht absolviert bzw. berufsbegleitend studiert haben, wie bisher notwendiges Wissen über Informationsmaterialien (Publikationen, Web-Seiten etc.) und Weiterbildungen als Einzelseminare aneignen.

Bestehen bleibt das lebenslange Lernen zur Vertiefung, Aktualisierung oder zum Erlernen neu entstehender Tätigkeitsfelder. Dieser Bedarf wird zur Zeit teilweise über allgemeine und punktuelle Weiterbildungsangebote aufgefangen (eine Ausnahme bildet beispielsweise die Universität Graz, die gezielt für die (mittlere) Leitungsebene in Fachbereichen ein Aus- und Weiterbildungsangebot erstellt hat (Pellert 2004, S. 173 f.)), so in hochschulinterner und hochschulübergreifender Weiterbildung, vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), Hochschul-Informations-System (HIS), Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Stifterverband etc. und von privaten Anbieter/innen.

Daneben haben sich mehrere Kooperationsformen entwickelt mit Ziel der Wissens- und Kompetenzerweiterung:

a) An vielen Hochschulen haben sich intern Arbeitsgruppen der Fachbereichsreferent/innen gebildet zur gegenseitigen Hilfestellung, um Ideen und Konzepte auszutauschen, aber auch um über gemeinsame Maßnahmen und Entwicklungen in den Fachbereichen zu diskutieren.
b) Jüngst hat CHE Consult ein Netzwerk zum Fakultätsmanagement ins Leben gerufen, das sich an alle mit Fachbereichsleitung beschäftigten Stelleninhaber/innen wendet, an dem sich aber auch Studierende, Dekanatssekretärinnen und Vertreter/innen der Hochschulleitungen beteiligen.

c) Etwas länger existiert ein bundesweiter Arbeitskreis von Fachbereichsreferent/innen, in dem auf kollegialer, selbst organisierter Basis Erfahrungsaustausch und spezifische Weiterbildung für diese Berufsgruppe angeboten werden, in dem z.B. auch Fachbereichsreferent/innen über ihre Spezialgebiete Workshops anbieten oder über einen organisierten Erfahrungsaustausch mit Kolleg/innen ihre Kenntnisse optimieren.

5. Ausblick

Im Rahmen von Reformen, Umstrukturierungen, Dezentralisierung, d.h. Verlagerung administrativer und konzeptioneller Aufgaben in die Fachbereiche hinein, steigender Verantwortung und zunehmender Entscheidungsbefugnisse der Dekanate hat die Stelle der Fachbereichsreferent/innen mit einem breiten und meist sich wandelnden Aufgabenspektrum einen festen Platz in der Hochschullandschaft erhalten. Die veränderten Strukturen und vermehrten Leitungsbefugnisse in den Dekanaten haben aber auch die Diskussion um einen professionellen Dean in Gang gesetzt; dieser würde das Profil, Funktionsaufgaben und Arbeitsfeld der Fachbereichsreferent/innen noch einmal verändern. S. Nickel und F. Ziegele stellen völlig zu Recht die Frage, inwieweit voll professionalisierte Dekane an deutschen Hochschulen erwünscht und sinnvoll sind (Nickel/ Ziegele 2006, S. 2 ff.) Entsprechend belegt die immer noch steigende Anzahl an neu geschaffenen Fachbereichsreferent/innenstellen das Interesse der Fachbereiche an einer professionellen mittleren Leitungsebene und belebt ihre Bedeutung neu und damit auch die Diskussion um ihre Professionalisierung.

Zur Steigerung der Professionalität wäre die Einstellung von mehreren Fachbereichsreferent/innen für die unterschiedlichen Bereiche (Forschung, Lehre und Studium, Haushalt, PR etc.) diskutierbar, widerspräche dies nicht den personellen Ressourcen der Fachbereiche und dem teils befristeten Bedarf dieser Aufgaben. Gemeinsam einsetzbare, von Hochschule zu Hochschule wandernde Fachbereichsreferent/innen für spezifische Aufgaben wären zwar hoch professionalisiert, sind aber für die Routinegeschäfte und die Kontinuität in den Fachbereichen nicht einsetzbar. Inwieweit die Masterstudiengänge Higher Education als konsekutive oder Aufbaustudiengänge die notwendige Basis bzw. vertiefte Schwerpunktkenntnisse vermitteln können, wird erst mit dem Berufserfolg der ersten Absolvent/innen deutlich. Die grundsätzliche Notwendigkeit lebenslanger Fort- und Weiterbildung in den einzelnen Aufgabengebieten sollte Stelleninhaber/innen sowie Fachbereichen deutlich sein und gegenseitig eingefordert werden.

Aber ist ein umfassendes, auf diese Bedarfe ausgerichtetes Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzept überhaupt machbar? Müssten Fachbereichsreferent/innen nicht auch Professionalität in methodischen und sozialen Kompetenzen entwickeln? Eine Weiterbildung in diesen Kompetenzen wird nur selten angeboten, eine Fortbildung über professionelles Coaching, über Supervision, über den Aufbau von Kolleg/innengesprächen etc. wird bisher nur aus individuellem Interesse wahrgenommen und nicht als Teil der Weiterbildung gefördert und gefordert.

Der Erfolg der Professionalisierung, nicht die bereits lange bestehende Existenz dieser Berufsgruppe, wird über die Sinnhaftigkeit und Zukunft der Fachbereichsreferent/innen als mittlere Führungsebene in der Hochschullandschaft entscheiden.

Literaturverzeichnis

Augenstein, H./ Beyer, H.-J. (1983): Stand der Studienberatung in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (W.). In: BMBW (Hg.) (1983): Stichwort Studienberatung. Bestandsaufnahme und Beispiele. Bad Honnef.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2005): Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 27. Dezember 2004 (BGBl. I S. 3835) unter Berücksichtigung der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 26. Januar 2005 (2 BvF 1/03) [keine amtliche Bekanntmachung]. Bonn.

Hanft, A. (2004): Personalentwicklung als Hochschulentwicklung. In: Laske, S./ Scheytt, T./ Meister-Scheytt, C. (Hg.): Personalentwicklung und universitärer Wandel. München und Mering, S. 119-138.

Kehm, B./ Mayer, E./ Teichler, U. (2006): Auf dem Weg zum Ausbau und zur Stabilisierung der Hochschulprofessionen. In: hi – hochschule innovativ Darmstadt-Kassel-Runde, 2006, H. 1, S. 22-23.

Leichsenring, H./ Berthold Ch. (2004): Umfrage unter Fachbereichs-Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern (http://www.che.de/downloads/CHE_Consult_Umfrage_0410_264.pdf), Zugriff am 8.7.2006.

Nickel, S./ Ziegele, F. (2006): Profis ins Hochschulmanagement. In: Hochschulmanagement Jg. 1 2006. H. 1. S. 2-7.

Pellert, A. (2004): Personalentwicklung an Universitäten – ein Beitrag zur zukunftsorientierten Universitätsentwicklung. In: Laske, S./ Scheytt, T./ Meister-Scheytt, C. (Hg.): Personalentwicklung und universitärer Wandel. München und Mering, S. 161-190.

Schobel, K. (2005): Curriculumplanung anhand von Lernzielen / Anmerkungen zur Kompetenzdebatte. In: Holdt, U.v./ Stange, Ch./ Schobel, K. (Hg.): Qualitative Aspekte von Leistungspunkten: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bielefeld, S. 101-115.

Sidler, F. (2005): Studiengangsprofile: Die Konzeption „outcome-orientierter" Studiengänge. Profilierung von Studiengängen an Fachhochschulen am Beispiel Schweiz. In: Hanft, A./ Müskens, I.: Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld, S. 28-51.

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg.) (2004): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen.

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg.) (2006): Qualifizierung für Hochschulprofessionen – Neue Studiengänge in Deutschland. Essen.

Webler, W.-D. (2005): Modellhafter Aufbau moderner Studiengänge: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. In: Holdt, U.v./ Stange, Ch./ Schobel, K. (Hg.): Qualitative Aspekte von Leistungspunkten: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bielefeld, S. 17-39.

Webler, W.-D. (2006a): Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. Modularisierter Auf- und Ausbau der Forschungs- und Lehrkompetenz sowie des Wissenschaftsmanagements in einem Curriculum. In: Webler, W.-D. (Hg.): Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld. In Vorb.

Webler, W.-D. (2006b): Kompetenzwirrwarr und kein Ende. In: P-OE 1 Jg. 1 2006, H. 4, i.Vorb.

■ **Dr. Renate Pletl,** Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel, E-Mail: pletl@uni-kassel.de

Die Professur - Bewerbung und Berufung

In diesem Bewerbungstraining für Berufungsverfahren für Geistes- und Sozialwissenschaftler geben Rechtsexperten des Deutschen Hochschulverbandes, professionelle Berater, erfahrene Hochschullehrer und Universitätskanzler Hilfestellungen und praktische Tipps zur Optimierung des Bewerbungsauftritts und der Bewerbungsunterlagen. Nach einem einführenden Überblick über die rechtlichen Rahmenbedingungen des Berufungsverfahrens erhalten die Teilnehmer eine individuelle Rückmeldung zu ihren Bewerbungsunterlagen sowie ein Feedback zu einer Vortragspräsentation, die auf Video aufgezeichnet wird. Das nicht-öffentliche Gespräch mit der Berufungskommission wird in einem Rollenspiel trainiert. Zwei Universitätsprofessoren geben Einblick in die ungeschriebenen Regeln des Bewerbungs- u. Berufungsverfahrens und berichten von ihren Erfahrungen. Die Verhandlungsstrategien nach erfolgter Berufung werden durch einen Universitätskanzler und einen Professorenberater fokussiert.
Deutscher Hochschulverband,
Wissenschaftszentrum Bonn,
Do./Fr., 19./20.10.2006
http://www.karriere-und-berufung.de

Effektiv Lehren mit PowerPoint

Der Einsatz von Präsentationssoftware wie PowerPoint® oder Presentations® in der Hochschullehre hat sich in den letzten Jahren immer stärker durchgesetzt. Dies ist nicht überraschend, denn hiermit ergeben sich neue Möglichkeiten der multi-medialen Darstellung von Informationen.
Um aber Informationen lerngerecht darzubieten, müssen entscheidende Gestaltungsmerkmale bei der Folienerstellung beachtet werden. Dazu kommt, dass auch das Präsentationsverhalten der/des Präsentierenden einen starken Einfluss auf die Wirkung der elektronischen Darstellung hat.
Sie lernen die entscheidenden Gestaltungsregeln für Präsentationsfolien kennen.
Sie werden sich den Grundregeln des Präsentierens mit elektronischen Medien bewusst.

Profilehre – Programm zur Professionalisierung der Lehre an bayerischen Universitäten
Rechenzentrum Universität Bamberg
20.09.2006,
Referent: J. A. Wendorff, M. Dambier
http://www.unibw.de/profilehre/

Sprechtechnik für weibliche Lehrende

Die Stimme stellt ein zentrales Arbeitsinstrument für Lehrende dar, denn viele von ihnen müssen täglich mehrere Stunden vor großen und kleinen Gruppen sprechen, unter teilweise ungünstigen akustischen Bedingungen. Es werden stimmtechnische Übungen zu allen Parametern der Sprechstimme vorgestellt und trainiert. Dazu gehören Atmung, Artikulation, Tongebung, Sprechtonhöhe, Tragfähigkeit der Stimme, Betonung, Herstellung des Kontakts zu den Zuhöher/innen. Erlernt werden die Techniken in Gruppenarbeit im Plenum. Auf Wunsch kann ihre Anwendung in der Rede einzeln vor der Gruppe ausprobiert werden. Am Ende des Workshops haben die Teilnehmerinnen ein stimmbildendes Übungsprogramm, das in der Lehrpraxis sofort einsetzbar ist, sowie Grundkenntnisse über Bau- und Funktion der stimmbildenden Organe, Stimmhygiene und den ökonomischen Einsatz der Stimme.
HochschulDidaktikZentrum der Universitäten des Landes Baden-Württemberg
Do./Fr., 28./29.09.2006,
Universität Heidelberg,
Ref.: Maxi Zöllner
http://www.hdz.uni-hd.de/angebot/2006/

Die Akademie im IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Ein Programm der Fort- und Weiterbildung für Wissenschaftler/innen

I. Wissenschaftsmanagement/Berufungen
Beispiele:
- Entwicklung des Forschungs- und Entwicklungsprofils einer Einrichtung (Hochschule, Fachbereich)
- Führung und Kommunikation in Fachbereichen, Instituten, Arbeitsgruppen und Lehrstühlen (einschl. Personalmanagement, Nachwuchsbetreuung, Sitzungsorganisation)
- Crash-Kurs: Aufgaben kurz vor und nach einer Berufung

II. Weitere Professionalisierung akademischer Selbstverwaltung
Beispiele:
- Konfliktmanagement: Konflikte vermeiden, sich ihnen stellen, Konflikte lösen
- Globalhaushalt und Budgetierung - Chancen und erhebliche Gefahren für den Fachbereich
- Identität und Fachbereichskultur, Klima und Kommunikation (Prozeßmanagement)

III. Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik)
Beispiele:
- Lehren und Lernen an Hochschulen - Reflexion, häufigste Probleme und aktivierende Lösungen
- Didaktik (zu) großer Lehrveranstaltungen - frontale, darbietende Lehrmethodik und ihre Alternativen
- Planung, Durchführung und Bewertung mündlicher und schriftlicher Prüfungen

Die Akademie im IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Programmheft: info@iwbb.de www.iwbb.de,
Leitung: Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler, webler@iwbb.de, www.iwbb.de/webler

Personalentwicklung und -führung an Hochschulen

Warum und wie können personalwirtschaftliche Konzepte auf Hochschulen übertragen werden? Statt vorhandenes Personal nur zu verwalten und (meist in unprofessionellen Auswahlverfahren) zu ersetzen, sind sie gut beraten, wiel gezielter als bisher Personalplanung zu entwickeln. Das heißt, vorhandenes Personal oder extern einzuwerbende Mitglieder aus einem ermittelten Personalbedarf zu beziehen und auf ein entsprechendes professionelles Kompetenzprofil hin weiterzubilden.
Inhalte des Seminars:
- Anwendung des o.g. Konzeptes auf Wissenschaftler/innen
- strategische und beschäftigungspolitische Fragen
- Art der Kompetenzprofile und Methoden zu deren Erwerb
- klassische Methoden der Personalführung
- Gesprächsstrategien
- Anwendungen in praktischen Übungen

IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld,
20./21.10.2006, 10-18 Uhr,
Referent: Prof. Dr. W.-D. Webler
Anmeldung: gerber@iwbb.de

Grundlagen der Didaktik in Internet-Lehrveranstaltungen

Ziel dieses Moduls ist es, anhand praktischer Bespiele und konkreter Handlungsrahmen die Möglichkeiten und Potentiale IT-gestützter Lehr- und Lernformen für den Weiterbildungsmarkt deutlich zu machen.

Inhalte:
- Didaktische Anforderungen an eLearning-Veranstaltungen.
- Kommunikation und Moderation bei Seminaren im Internet.
- Technische Systeme und Einführung in den Umgang damit.

DiZ-Ingolstadt – Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen

4./5.Okt. 2006,
Ludwig-Maximilians-Universität München
Ref.: Prof. Dr. Gerhard Partsch
http://www.diz-bayern.de/dbWeb/

Vertiefungs-Workshop: Finanzplanung und Gründungsfinanzierung

Die Finanzplanung erscheint Ihnen als zu große Herausforderung? Sie wissen nicht so recht an welchem Punkt Sie starten sollen, verfügen aber schon über mehr als ein Ideenpapier? Dieser zweitägige Vertiefungs-Workshop fokussiert die Entwicklung einer vollständigen Finanzplanung einschließlich der Finanzierung auf Basis Ihres grob umrissenen Businessplans. Sie erlernen die einzelnen Komponenten einer Finanzplanung und deren Zusammenhänge sowie die dazugehörigen Methoden, diese zu entwickeln.
Als Teilnehmer wenden Sie das erworbene Wissen gemeinsam mit Ihrem Team auf Ihr Gründungsprojekt an und erhalten in einem zweiten Schritt eine handlungsorientierte Rückmeldung für die gezielte Weiterentwicklung Ihrer Finanzplanung.

Impuls-Netzwerk Sachsen-Anhalt
30.09./01.10.2006

Anmeldung unter:
http://www.impuls-netwzwerk.de/

Coaching für Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte

Der Workshop richtet sich an Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte, die schon einige Erfahrung mit der Ausübung des Amtes gesammelt haben. In Gruppenübungen und mit Hilfe von videogestützten Rollenspielen werden typische und mitunter als heikel empfundene Situationen in Gremien und Kommissionen reflektiert und alternative Handlungsmöglichkeiten und Verbesserungsansätze erarbeitet.
Neben der Entwicklung von Argumentations- und Durchsetzungsstrategien werden auch Aspekte der Körpersprache thematisiert.
Der kollegiale Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmerinnen trägt darüber hinaus zu einer stärkeren Vernetzung an der Hochschule bei.
Methoden: Gespräche und praktische Übungen, Rollenspiele mit Videounterstützung, Erfahrungsaustausch.

uni-support - Institut für Hochschulberatung
Referentin: Dr. Margarete Hubrath
info@uni-support.de
http://www.uni-support.de

Besteuerung von Hochschulen (Basis-Workshop)

Die ständigen Kürzungen im Bildungsbereich zwingen viele staatliche Bildungseinrichtungen dazu, neue Einnahmequellen zu suchen und zu erschließen. Doch bei der Erschließung neuer Einnahmequellen wurde und wird unbemerkt eine Steuerpflicht ausgelöst. Sollte sich diese Vermutung bewahrheiten, unterliegen die (Brutto-)Einnahmen d. Umsatzbesteuerung u. d. (Netto-)Erträge der Körperschafts- sowie ggf. auch der Gewerbesteuer. Ziel dieses Seminars ist es, die steuerlichen Risiken solcher Aktivitäten herauszuarbeiten, damit unerwartete Steuernachforderungen vermieden werden können. Inhalte: steuerliche Sphären der Hochschule: hoheitlicher Bereich, Vermögensverwaltung, Betrieb gewerblicher Art, Zweckbetrieb; Körperschaftsteuer; Umsatzsteuer; Gewerbesteuer; Gemeinnützigkeitsrecht; Einzelfälle und Abgrenzungsprobleme. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), 4./5. Sept. 2006, Erbacher Hof, Mainz,
Ref.: Dr. Th. Fritz (Ernst & Young AG Frankfurt/M.), Dipl.-Vw. K. Heidler (Universität Freiburg)
http://www.hochschulkurs.de/P2006VM1.htm

Anzeigenannahme für Fort- und Weiterbildungen

Die P-OE veröffentlicht Anbieter- und Veranstaltungsanzeigen für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren.

Anzeigenformate und Einführungspreise:
erhalten Sie auf Anfrage

Dateiformat der Anzeige
JPeG- oder EPS-Format, Auflösung mindestens 300dpi, schwarz-weiß

Kontakt:
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

Kathleen Gerber
gerber@universitaetsverlagwebler.de

Das neue Laien-Expertentum - Studie befasst sich mit Wissenskommunikation im Internet

Wir leben in einer Wissensgesellschaft. Beständig wachsende und zudem vernetzte Wissensbestände sorgen für ein hohes gesellschaftliches Bildungsniveau und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Doch wie entsteht neues Wissen, wie wird es kommuniziert? Welche Rolle spielen moderne Medien wie das Internet? Daniela Pscheida möchte Antworten finden. In ihrer Dissertation untersucht sie den digitalen Wandel von Wissensgenese und -kommunikation. „Der Umgang mit Wissen verändert sich. Wie es hergestellt, vermittelt und rezipiert wird, ist von den gesellschaftlichen Um- und Zuständen sowie den jeweils verfügbaren Medien abhängig", meint Pscheida. In den vergangenen Jahrhunderten habe sich eine hierarchisch gegliederte Wissensordnung herausgebildet. „Die Erzeugung neuen Wissens erfolgt in einem standardisierten und objektivierten Forschungsprozess. Die so erworbenen Erkenntnisse werden einseitig-linear von institutionell ausgewiesenen Experten an ein passives Laienpublikum weitergegeben. Den Experten obliegt somit die Deutungsmacht darüber, was als wahres Wissen gelten soll." Auch bei handwerklichen Problemen ziehe man schließlich oftmals einen Fachmann zu Rate, da das Wissen des Einzelnen bei vielen alltäglichen Problemen nicht ausreicht. Diese Struktur habe sich über lange Zeit verfestigt.

Herausbildung eines Laien-Expertentums

Mit der Herausbildung und Verbreitung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien ergeben sich nun weitreichende Möglichkeiten. Allein in Deutschland nutzen knapp 25 Prozent der Bevölkerung das Internet und rufen täglich Millionen an Daten ab. Gleichermaßen haben sie auf Diskussionsplattformen die Möglichkeit ihr eigenes Wissen an andere Nutzer weiterzugeben und sich mit diesen auszutauschen. „Interessant ist, dass sich Internetnutzer vermehrt auf diese Art Informationen bzw. Wissen stützen und berufen. Ein Beispiel: Bei medizinischen Fragen verlässt man sich zunehmend nicht mehr allein auf seinen Arzt, sondern informiert sich zusätzlich per Internet über alternative Behandlungsmethoden und greift die Argumente anderer Betroffener auf. Man könnte diese Entwicklung als Herausbildung eines Laien-Expertentums bezeichnen. Die bestehende Differenz von Experten und Laien scheint im und durch das Internet zunehmend aufzuweichen. Deshalb möchte ich untersuchen, wie sich die Existenz des Internets mit seinen Bedingungen und Möglichkeiten auf die Erzeugung und Weitergabe von Wissen auswirkt und inwiefern dies die traditionelle Dialektik zwischen Experten und Laien beeinflusst", erklärt Pscheida weiter.

Objektive Hermeneutik als Hilfsmittel

Eine Analyse soll auf mehreren Ebenen erfolgen. „Als Grundlage dienen ausgewählte Artikel und Texte der 2001 gegründeten Online-Enzyklopädie Wikipedia - hier kann jeder Nutzer eine Art „Expertenstatus" beanspruchen und selbst neue Artikel verfassen und bestehende Formulierungen nach Belieben verändern. Diese sollen auf die ihnen zugrunde liegenden Strukturen untersucht werden." Pscheida möchte dabei insbesondere auf die objektive Hermeneutik zurückgreifen, einem Ansatz aus der qualitativen Sozialforschung. „Bei dieser Methode geht es weniger um die objektiv vorhandenen Inhalte der Kommunikation, sondern um die in den sprachlichen Äußerungen enthaltenen latenten Sinngehalte. Sollte sich im Internet tatsächlich ein Paradigmenwechsel bei der Wissensgenese und -kommunikation abzeichnen, müsste dieser anhand der Sinnstrukturen in den Texten zu erkennen sein". In einem weiteren Schritt will sich die Doktorandin daraufhin den Konsequenzen etwaiger Veränderungen im Rahmen des Internets für die gesellschaftliche Wissensordnung insgesamt zuwenden. „Es gilt zu fragen, ob und wie die neuen, internetbasierten Formen der Herstellung und Verbreitung von Wissen auf das traditionelle Wissenschaftssystem zurückwirken und inwieweit sich dieses gegebenenfalls den Entwicklungen anpassen muss", sagt die 25-jährige. Das Dissertationsprojekt soll bis März 2008 abgeschlossen sein. „Ziel ist es, Grundlagenwissen bereitzustellen, das erklärt, wie in einer durch Medien geprägten Gesellschaft gültiges und verlässliches Wissen erzeugt und kommuniziert wird."

Weitere Informationen: Daniela Pscheida M.A.,
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaften,
E-Mail: daniela.pscheida@web.de

Quelle: http://idw-online.de, 21.07.2006, Dr. Margarete Wein, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Sussex PhDs in search of utopia seek wealthy allies

Disillusioned PhD students at Sussex University have broken away from the "stifling" and "politically correct" higher education system and set up their own research centre, writes Anna Fazackerley.

The Sussex Centre for the Individual and Society will be located on the Sussex campus but is independent from the university and will raise its own funding from wealthy individuals. The aim is to create an international network of researchers, mainly in the arts and humanities, who feel that the higher education system stifles their abilities and potential. Alex Higgins, a researcher on social and political thought and one of the founding members of the centre, said: "I have a utopian streak.

Universities these days are geared towards boosting the economy and not towards creativity for its own sake. We decided we did not want to play the game."

Researchers in the centre will be free to pursue risky, unfashionable or interdisciplinary projects that will be unlikely to secure funding from conventional sources. Mr Higgins said: "I have been working on a research project that is not likely to get funding from one of the research councils. That is not to say it is not interesting and exciting and challenging. The problem is that it is too interesting, exciting and challenging." Erich Kofmel, a 31-year-old Sussex PhD student from Switzerland and executive director of the centre, said: "Universities now toe a certain line that they regulate themselves. There is not enough free thinking. People worry far too much about political correctness."

Mr Kofmel, who describes himself as right wing, said he felt constrained within his "definitely left-wing" university, and wanted to bring together researchers from different ideological backgrounds.

The SCIS has secured the support of some high-profile senior academics. On its international advisory board are professors from Harvard University and the University of California, Berkeley.
Dylan Evans, who recently resigned from the position of senior lecturer in intelligent autonomous systems at the University of the West of England to set up a utopian community in Scotland, joined as a research associate.
He said: "I'm trying to get off the grid, but I decided to get involved in this because they are catering for people who feel disenfranchised by the current university system."
He added: "There is a critical mass building up of academics who feel pissed off with the way things are going. It is reaching a crescendo."
The SCIS is seeking funding from individual donors with a similarly rebellious philosophy. They are targeting business leaders and people in the art world.
Mr Kofmel hoped the idea would spread and has approached the National Postgraduate Committee asking for people elsewhere in the UK who would be interested in setting up a similar centre.
Anna Fazackerley, Published: 25 August 2006, http://www.thes.co.uk/current_edition/story.aspx?story_id=2031978

Studie: Arbeitnehmer in Deutschland wollen auch in fortgeschrittenem Alter beruflich aktiv bleiben

Die Arbeitnehmer in Deutschland wollen nicht frühzeitig zum „alten Eisen" gehören. Die große Mehrheit der heute Erwerbstätigen zwischen 35 und 55 Jahren möchte auch in fortgeschrittenem Alter beruflich aktiv bleiben. Das zeigt eine repräsentative Befragung von TNS Emnid im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Allerdings wünschen sich die Befragten eine flexible Gestaltung des Renteneintrittsalters. 61% möchten ihren persönlichen Renteneintritt im Alter zwischen 60 und 67 Jahren selbst bestimmen können. Dabei wären sie auch bereit, entsprechende Rentenabschläge bei vorzeitigem Ruhestand in Kauf zu nehmen. 70% der Erwerbstätigen wünschen sich eine stärkere Anerkennung der eigenen Arbeitsleistung durch den Vorgesetzten, um ihrer derzeitigen Berufstätigkeit bis zum 65. Lebensjahr mit Engagement und Motivation nachgehen zu können. Nur 11% der Befragten geben an, gegen Ende der eigenen Erwerbsbiografie gar nicht mehr arbeiten zu wollen. Die überwiegende Mehrzahl der deutschen Arbeitnehmer möchte in dieser Lebensphase beruflich aktiv bleiben: 21% wollen weiter ganztags arbeiten, 47% wünschen sich eine Teilzeitbeschäftigung, und 19% plädieren für ein Wechselspiel zwischen Arbeit und Freizeit. Nach dem Eintritt in den Ruhestand wollen sich die heutigen Arbeitnehmer vor allem um Familie und Freunde kümmern (98%) oder ihren Hobbies widmen (95%). Mehr als zwei Drittel der Befragten möchten sich gesellschaftlich engagieren. Auch der Wunsch nach einer Nebenbeschäftigung im Rentenalter ist mit 44% recht ausgeprägt. Immerhin 42% der Befragten wollen sich über VHS-Kurse oder Uni-Vorlesungen weiterbilden. Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass 71% der Befragten schon heute eine ökonomische Notwendigkeit sehen, auch in der nachberuflichen Phase dazuverdienen zu müssen. Je jünger die Arbeitnehmer sind, desto höher schätzen sie den wirtschaftlichen Zwang zur Arbeit im Rentenalter ein: 82% der 35- bis 39-Jährigen halten dies für ein realistisches Szenario, während finanzielle Gründe für die Befragten zwischen 50 und 55 Jahren von geringerer Bedeutung sind (64%). Die Hauptverantwortung für den Erhalt und die Sicherung der Beschäftigungs- und Lernfähigkeit bis zum Eintritt ins Rentenalter sehen die befragten Arbeitnehmer bei sich selbst (94%). Rund zwei Drittel der Befragten sprechen dem direkten Vorgesetzten (67%) sowie der Unternehmensleitung (62%) eine Mitverantwortung zu.
Quelle: Bertelsmann-Stiftung, 24.07.2006

Freiräume schaffen: Personalmanagement in Hochschulen

Wie sollen Personalverwaltungen im Kontext der umfassenden Hochschulreformen Innovationen wie Personalentwicklung realisieren, wenn sie selbst ihr Kerngeschäft mit immer weniger Personal aufrechterhalten müssen? Vor diesem Hintergrund hat HIS am 28.06.2006 die Tagung „Innovatorische Personalverwaltung in Hochschulen" organisiert und PersonaldezernentInnen, MitarbeiterInnen aus den Hochschulleitungen und Personal- und OrganisationsentwicklerInnen eine Plattform für eine zukunftsorientierte Fachdiskussion und einen länderübergreifenden Erfahrungsaustausch geboten. Wird die Hochschule zum Dienstherrn und Arbeitgeber, muss eine budgetorientierte Personalstrategie entwickelt und die Qualität der Dienstleistung bei gleichzeitigem Personalrückbau gesteigert werden. In Vorträgen, Diskussionen und Workshops wurde der Wandel von der Personalverwaltung zum Personalmanagement skizziert, zielgruppenspezifische Maßnahmen der Personalentwicklung für wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche MitarbeiterInnen vorgestellt und Erfolgsfaktoren für eine Dezentralisierung von Verwaltungsaufgaben im Personalbereich herausgearbeitet. In selbstorganisierten Workshops entwickelten die Teilnehmenden lösungsorientierte Ansätze u.a. zur flächendeckenden Einführung von Jahresgesprächen, zur qualitätssichernden Administration von Berufungsverfahren und zur zeitnahen Einstellung von Drittmittelpersonal. Aus der Stiftungsuniversität Göttingen wurde berichtet, wie ein neues Konzept der Personalentwicklung implementiert wurde. In einem Praxisbeispiel stellte die Fachhochschule Münster vor, wie sie einen Standardprozess – die Einstellung studentischer Hilfskräfte – durch Prozessanalysen und Kundenzufriedenheitsbefragungen optimiert hat und wie sie in Zukunft durch eine schrittweise Digitalisierung eine dezentrale Aufgabenwahrnehmung in den Fakultäten realisieren will. Deutlich wurde: werden nicht nur Fakultäten, sondern auch Dezernate budgetiert, können Handlungsspielräume speziell für neue Herausforderungen in der Personalverwaltung entstehen. Investiert werden kann in strategisch wichtige Bereiche, wie z.B. Fort- und Weiterbildung, wenn die Kernaufgaben der Administration infolge konsequenter Automatisierung kostengünstig erfüllt werden. So entstehen Anreize für eine kluge Verknüpfung von Innovation und Leistungssteigerung, unabhängig vom rechtlichen Status der Hochschule.
Quelle: HIS, 4.7.2006

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte des HM, der ZBS und HSW

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 2/2006

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Claudia Meister-Scheytt & Heidi Möller
Erzeugt Autonomie an Universitäten Abhängigkeit?

Stephan Laske & Claudia Meister-Scheytt
Gestalt und Gestaltung der zukunftsfähigen Universität – Potenziale der Universitätsentwicklung unter der Bedingung gegenwärtiger Reformen

Organisations- und Managementforschung

Anja von Richthofen
Führungsstile von Fachbereichsleitungen

Wolff-Dietrich Webler
Fallstudie zu einer internen Fusion - Neuordnung von Fächern an der Universität zu Köln (Integration der lehrerausbildenden Bereiche)

Interviews

Interview mit Prof. Dr. Georg Krücken

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 2/ 2006

Beratungsentwicklung/-politik

Gerhart Rott
Bologna-Prozess und Studienberatung

Helga Knigge-Illner
E-Learning in der Psychologischen Beratung der Hochschulen

Elke Middendorff & Steffen Weber
Studentischer Bedarf an Service- und Beratungsangeboten – Ausgewählte empirische Befunde

BORAKEL in der Diskussion

Heinrich Wottawa
BORAKEL: Das Online-Tool der Ruhr-Universität Bochum zur Beratung von Abiturienten bei der Wahl des Studienganges

Gespräch mit Prof. Wottawa

Eine kritische Stellungnahme: Kein Beispiel für integrierte Beratung (Karin Gavin-Kramer)

Praxisberichte

Petra Droste & Jürgen Eritt
Fit for Job – Schlüsselkompetenzen für Studierende und Akademiker zur Berufsvorbereitung und Arbeitsmarktintegration - Ein Erfahrungsbericht

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 4/2006

Hochschulentwicklung/ -politik

Michael Kerres
Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu

Udo Mandler
Gestufte Studiengänge und Hochschulreform: Ergebnis einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche der Universitäten und Fachhochschulen

Mandy Pastohr, Hanno Hortsch & Cordula Meier
Berufsakademieabsolventen – eine Zielgruppe für Masterstudiengänge an Hochschulen? Ergebnisse einer Befragung zur Neigung von Studenten und Absolventen der Berufsakademie Sachsen zur Aufnahme eines weiteren Studiums

Michael Ruf
Praxisphasen als Beitrag zur Employability. Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen am Beispiel wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberi chte

Hartmut Hinneberg
Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – die Ortswahl im neuen Zulassungsverfahren der ZVS

Heinz Bachmann
Ein Faltprospekt für gutes Hochschullernen und –lehren. Präsentation eines Kommunikationsmittels zum Erhöhen der Transparenz und Verbindlichkeit des Lernens und Lernens bei Studierenden und Dozierenden an der Zürcher Fachhochschule

Reihe Hochschulmanagement

demnächst im Verlagsprogramm:

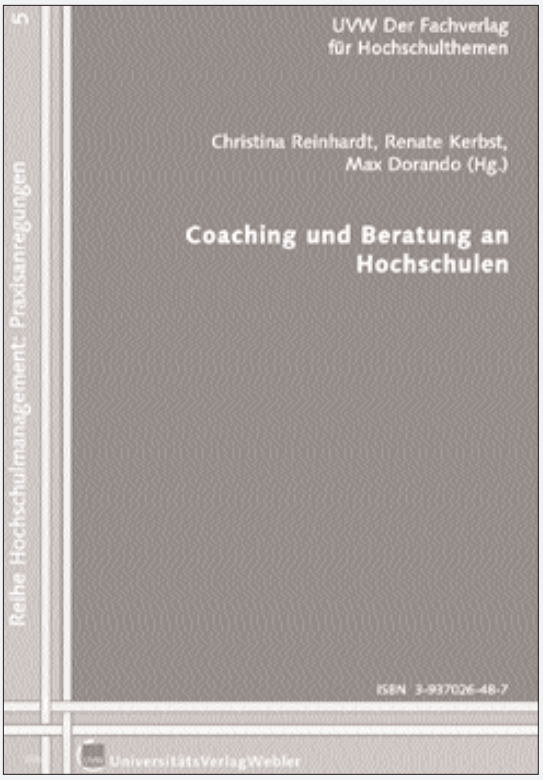
Margarete Hubrath, Franziska Jantzen, Martin Mehrtens (Hg.)

Personalentwicklung in der Wissenschaft
Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven
Dokumentation des 1. Bremer Arbeitsgesprächs zur Personalentwicklung in der Wissenschaft
am 21./22. Februar 2005

ISBN 3-937026-44-4 Bielefeld 2006, ca. 150 Seiten, ca. 20.00 €

Reihe Hochschulmanagement

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



ISBN 3-937026-48-7
Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 €

Veränderungsprozesse an Hochschulen werfen Fragen nach deren professionellem Management auf. Instrumente aus der Organisations- und Personalentwicklung gewinnen an Bedeutung, immer häufiger werden externe Berater und Experten hinzugezogen.

In dem Band „Coaching und Beratung an Hochschulen" werden Erfahrungen mit verschiedenen Projekten der Personalentwicklung beschrieben. Berater, Personalentwickler und Hochschulangehörige reflektieren gemeinsam und aus ihrer jeweiligen Sicht

- die Einführung von Mitarbeitergesprächen
- die Implementierung von Kollegialer Beratung
- die Begleitung von Teamentwicklungsprozessen
- die Durchführung einer Konfliktklärung
- die Einführung von Coaching für wissenschaftliche Führungskräfte
- und die Veränderung von Berufungsverfahren.

In jedem Beitrag kommen die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten zum Tragen. Dadurch werden die Anforderungen der Organisation Hochschule an Personalentwicklung deutlich: Nur wenn die bestehende Kultur, der Wissensbestand und das vorhandene Expertentum anerkannt werden, wird Unterstützung angenommen und kann Beratung wirken.

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

Anne Dudeck, Bettina Jansen-Schulz (Hg.)
Hochschuldidaktik und Fachkulturen - Gender als didaktisches Prinzip

Im Zuge des Bologna-Prozesses ist „Geschlechtergerechtigkeit" als eines der Ziele für Hochschulen festgeschrieben worden. Der Akkreditierungsrat hat „Gender" als eines der Qualitätskriterien für die Akkreditierung neuer B/M-Studiengänge festgelegt. Im Profil der neuen Universität Lüneburg sind Gender und Diversity Elemente, die alle Bereiche der Universität betreffen und durch die innovativen Prozesse in Studium, Lehre und Forschung gefördert werden sollen. Hier setzt das vom Niedersächsischen Ministerium geförderte Projekt „Gender-Kompetenz" mit dem Konzept des Integrativen Gendering an. Die in diesem Band vorgestellten Aufsätze zu Gender als hochschuldidaktisches Prinzip sind überwiegend Beiträge der ersten hochschuldidaktischen Ringvorlesung zu Genderaspekten in der Lehre im Wintersemester 2005/06, die sich ausschließlich an Lehrende und Forschende der Universität Lüneburg und anderer Niedersächsischer Hochschulen wandte. Mit dieser hochschuldidaktischen Form der Ringvorlesung zu einem Genderthema betrat die Universität Lüneburg hochschuldidaktisches Neuland. Die Beiträge sind fünf Schwerpunktthemen des Bandes zugeordnet:

1. Gender als didaktisches Prinzip
2. Gender und Fachkulturen
3. Gender in Forschung und Lehre
4. Konzepte genderorientierter Hochschuldidaktik
5. Konzepte gendersensibler Lehre.

In den Beiträgen wird zunächst jeweils der Stand der Frauen-, Männer- und Genderforschung jeweils unter ihren Hauptfragestellungen beschrieben, bevor sie zu Methoden und Handlungskonzepten überleiten. Mit diesem impliziten Überblick zum aktuellen Forschungsstand versteht sich der Band auch als Einführung in Teilbereiche der neueren Genderforschung.

ISBN 3-937026-47-9
Bielefeld 2006, 175 Seiten, 23.00 €