

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Konfliktzone Hochschule – Beratungsangebote und Ombudswesen für Studierende und Promovierende

- Ombudspersonen für Lehre und Studium
– Neue Perspektiven durch ein professionalisiertes Konfliktmanagement
- Maßnahmen und Beratungsansätze bei Konfliktfällen in der Promotion
- ZBS-Gespräch mit Hans-Werner Rückert zum Thema
psychische Belastungen von Promovierenden
- Von der Konflikt-Trance zur Aktivierung der Lösungskompetenz
– Methoden und Impulse für die Beratung von Konfliktbetroffenen
- Konfliktzone Hochschule ... auch für Promovierende
– Chancen, Risiken und Voraussetzungen zur begleitenden
Konfliktberatung in Mentoring-Beziehungen
- Billiger heißt weniger Leistung:
Wie Hochschulen die Beratungsqualität riskieren
(Kurzfassung)

2 | 2019

Herausgeberkreis

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

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

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

Elke Middendorff, Dr., DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover

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

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

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

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

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

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

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

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

Hinweise für die Autor*innen

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

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschultemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

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

Geschäftsführende Herausgeber*innen:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com

F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de

G. Rott, E-Mail: gerhart.rott_consulting@t-online.de

K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 28.06.2019

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 79 Euro

Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 39.90 Euro

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber*innen

Von David Willmes & Helga Knigge-Illner

37

Beratungsentwicklung/-politik

Ursula Meiser

Ombudspersonen für Lehre und Studium
– Neue Perspektiven durch ein professionalisiertes
Konfliktmanagement

38

Silke Hell

Maßnahmen und Beratungsansätze bei
Konfliktfällen in der Promotion

43

ZBS-Gespräch

ZBS-Gespräch mit Hans-Werner Rückert zum Thema
psychische Belastungen von Promovierenden

50

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Claudia Eilles-Matthiessen

Von der Konflikt-Trance zur Aktivierung der
Lösungskompetenz – Methoden und Impulse für
die Beratung von Konfliktbetroffenen

54

Jana M. Gieselmann & Wolff-Dietrich Webler
Konfliktzone Hochschule ... auch für Promovierende
– Chancen, Risiken und Voraussetzungen zur begleitenden
Konfliktberatung in Mentoring-Beziehungen

61

Beschäftigungsverhältnisse in der Studienberatung

Karin Gavin-Kramer

Billiger heißt weniger Leistung:
Wie Hochschulen die Beratungsqualität riskieren
(Kurzfassung)

71

Tagungsankündigung

GIBeT-Fachtagung 2019

72

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

Die Ideen der Universität

Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.



ISBN 978-3-946017-14-1, Bielefeld 2018,
212 Seiten, 39.70 Euro zzgl. Versand

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

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

Wo Menschen zusammenkommen, kann es Konflikte geben. Davon sind Hochschulen als Orte der Begegnung nicht ausgenommen – und das ist gut so. Denn Konflikte verursachen zwar Kosten, aber in ihnen steckt auch das Potenzial, etwas zum Guten zu verändern. Sei es eine gerechtere Verteilung von Ressourcen, eine Klärung von Wertvorstellungen oder eine Verbesserung der Beziehung zwischen den Beteiligten. Entscheidend dabei ist: Die Konfliktparteien sollten nicht im Regen stehen gelassen werden. Institutionelle Hilfsangebote zeugen von der Bereitschaft, Verantwortung für ein gutes Miteinander zu übernehmen und eine konstruktive Konfliktkultur zu schaffen. Auf welchem Weg sich deutsche Hochschulen im Promotions- und Studienbereich befinden und wie sie voneinander lernen können, zeigt der Themenschwerpunkt dieses Hefts.

Wir beginnen mit dem Beitrag **Ombudspersonen für Lehre und Studium – Neue Perspektiven durch ein professionalisiertes Konfliktmanagement**, in dem *Ursula Meiser* Erfreuliches berichtet: Seit Anfang 2000 widmen sich deutsche Hochschulen zunehmend dem Thema Beschwerdemanagement. Von den Funktionen und Vorteilen, die geschulte Ombudspersonen haben, weiß die Autorin aus erster Hand zu berichten. Als Ombudsperson Lehre an der Universität Stuttgart gewährt sie uns Einblick in Verfahrensabläufe und macht anregende Vorschläge zum Aufbau von Ombudsstellen. **Seite 38**

Silke Hell schreibt ebenfalls mit der Feder einer langjährigen Praktikerin. Im Academic Staff Development der Universität Konstanz berät und coacht sie Promovierende. In ihrem Beitrag **Maßnahmen und Beratungsansätze bei Konfliktfällen in der Promotion** zeigt die Autorin, mit welchen Strategien sich Konflikte auf unterschiedlichen Eskalationsstufen lösen lassen. Besonders in den Blick nimmt sie dabei Coaching als Hilfe zur Selbsthilfe sowie Beratung und Mediation durch Ombudspersonen. **Seite 43**

Im **ZBS-Gespräch mit Hans-Werner Rückert**, dem ehemaligen Leiter der Allgemeinen Studienberatung und Psychologischen Beratung der Freien Universität Berlin, zum Thema **psychische Belastungen von Promovierenden** werden zunächst ihre Probleme anhand neuester Studien diskutiert. Als besonders kritische Bedingung wird das Verhältnis zu ihren elterlich geprägten Betreuungspersonen thematisiert und die Hinwendung zur Rolle von Supervisor und Supervisorin, die ein vorzugsweise berufliches Verhältnis auf symmetrischer Ebene impliziert, begrüßt. Eine spezielle Konfliktberatung sieht Rückert als wichtige Ergänzung von hochschulinterner Psychologischer Beratung und Coaching-Angeboten. **Seite 50**

Claudia Eilles-Matthiessen, Dozentin für Coaching und Konfliktmanagement an der Universität Frankfurt, hat



David Willmes

Helga
Knigge-Illner

Handwerkszeug im Gepäck: Mit dem von ihr entwickelten „Konfliktnavigator“ stellt sie eine Methode zur lösungsorientierten Analyse von Konflikten vor. Außerdem beschreibt sie in ihrem Beitrag **Von der Konflikt-Trance zur Aktivierung der Lösungskompetenz. Methoden und Impulse für die Beratung von Konfliktbetroffenen** eine Vielzahl von Interventionstechniken, mit denen die Ressourcen der Ratsuchenden gestärkt werden können – und die ihnen helfen sollen, die „Konflikt-Brille“ abzusetzen. **Seite 54**

Mit der **Konfliktzone Hochschule ... auch für Promovierende** beschäftigen sich *Jana M. Gieselmann und Wolff-Dietrich Webler* und gehen den Chancen, Risiken und Voraussetzungen zur begleitenden Konfliktberatung in Mentoring-Beziehungen auf den Grund. Sie haben gemeinsam die beiden Seiten der Mentoring-Beziehung erlebt: Professor Webler als Mentor, Jana Gieselmann als Mentee, im Rahmen des Mentoring-Programms der Universität Bielefeld. Sie beschreiben in ihrem Beitrag sehr detailliert einen Fächer von Konfliktzonen, denen sich Promovierende gegenübersehen, und suchen die Frage zu beantworten, welche davon durch das Mentoring aufgefangen werden können. Dabei berücksichtigen sie Konfliktebenen, die von gesellschaftlichen und strukturellen bis hin zu sozialen und interpersonellen Aspekten reichen. Abschließend definieren sie die wesentlichen Anforderungen an die Aufgabe des Mentoring, um Risiken wie z.B. Schutz der Vertraulichkeit zu begegnen. **Seite 61**

Zu einem ganz anderen, aber ebenfalls konfliktträchtigen Thema hat *Karin Gavin-Kramer* einen Beitrag verfasst, den wir aus Platzgründen statt in dieses Heft zunächst auf die Verlagswebsite stellen mussten, damit er noch vor der GIBeT-Tagung Anfang September gelesen werden kann: **Billiger heißt weniger Leistung: Wie Hochschulen die Beratungsqualität riskieren**. Sie finden den Text unter: www.universitaetsverlagwebler.de/zbs-gavin-kramer **Seite 71**

David Willmes & Helga Knigge-Illner

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag. **Format der Anzeige:** JPEG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung.

Kontakt: UVW UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Ursula Meiser



Ursula Meiser

Ombudspersonen für Lehre und Studium – Neue Perspektiven durch ein professionalisiertes Konfliktmanagement

This article deals with the potential and benefits of conflict management provided by an ombudsperson. As an impartial, independent and trust-protecting body, an ombudsperson offers support in cases of conflict and facilitates dialogue between students and the university.

Using the example of the University of Stuttgart, the second part shows what kind of concerns and grievances are presented to the ombudsperson and how her work can contribute to the continuous improvement of teaching. It will be argued that since the introduction of this position, there has been a change in the culture of communication. The third part illustrates which factors need to be taken into account when setting up an ombudsperson's office and stresses the importance of collegial consultation and networking. Therefore some networks will be briefly mentioned in the end.

Während der Ombudsman für die Wissenschaft, der bei der DFG als nationale Stelle anrufbar ist und die Ombudsleute für wissenschaftliches Fehlverhalten, die an den jeweiligen Universitäten Verdachtsfälle wissenschaftlichen Fehlverhaltens prüfen, in der deutschen Universitätslandschaft etabliert sind, sind die Angebote für das Konflikt- und Beschwerdemanagement in Lehre und Studium sehr divers und haben oft Projektcharakter. Eine wachsende Anzahl an Hochschulen nimmt sich des Themas aktuell an, während andere bereits auf einige Jahre Erfahrung zurückblicken können. Einige wenige Landeshochschulgesetze, wie beispielsweise das Hessische oder das Hamburgische, enthalten Regelungen zur Erfassung und Bearbeitung von Beschwerden. Baden-Württemberg hat mit der Regelung zu Ombudspersonen im Landeshochschulgesetz für Promovierende bislang eine Sonderstellung. Es ist zu beobachten, dass Beschwerden und Klagen zunehmen und auch deshalb alternative Konfliktlösungsmethoden zunehmend als Option wahrgenommen werden. Genau an dieser Stelle können Ombudspersonen für Lehre und Studium eine wertvolle Ergänzung der Beratungslandschaft einer Hochschule sein.

Dieser Artikel richtet sich an Praktikerinnen und Praktiker wie auch an Hochschulen, die über die Einführung eines Beschwerdemanagements nachdenken. Er gibt einführend einen Überblick über das Thema Beschwerdemanagement und Ombudswesen an Hochschulen. Am Beispiel der Universität Stuttgart wird ausgeführt, wie die Arbeitsweisen und Methoden der Ombudsperson Lehre aussehen und in welchen Szenarien sie als Ansprechpartnerin fungiert. Der dritte Teil weist auf praktische Aspekte zur Einführung einer Ombudsstelle und Möglichkeiten der Professionalisierung hin.

1. Ombudspersonen für Lehre und Studium – ein Überblick

Konflikten mit einer systematischen und zeitnahen Unterstützung zu begegnen und den Prozess der Lösungsfindung bis zum Ende kontinuierlich zu begleiten, erfordert ein professionelles Angebot und den Willen der Organisation, dafür Ressourcen bereitzustellen.¹ Seit der Feststellung von Walpuski und Jessen, dass „Konflikte an Hochschulen häufig tabuisiert oder ignoriert“ werden und nur „wenige Hochschulen [...] systematisch und übergreifend auf Konfliktmanagement“ setzen (2012, S. 40), kann zumindest für den Bereich Lehre und Studium festgestellt werden, dass sich einige deutsche Hochschulen des Themas in den letzten Jahren angenommen haben. Mit der Einführung von Beschwerde-, Konflikt- und Feedbackmanagerinnen und -managern oder Ombudspersonen sind Stellen geschaffen worden, die Studierenden und anderen Mitgliedern der Hochschule die Möglichkeit geben, ihre Anliegen bei einer neutralen Person oder Stelle vorzubringen. Während die ersten Ombudsbüros in Kanada und den USA in den 60er Jahren entstanden und andere europäische Länder wie Spanien in den 1980er Jahren hinzu kamen (Behrens 2017, S. 12), nahm im deutschsprachigen Raum der erste Ombudsman sein Amt im Jahr 2000 an der Goethe-Universität in Frankfurt auf.² Seitdem wird der Umgang mit Beschwerden an deutschen Hochschulen zunehmend

¹ Eine generelle Einführung in Konfliktthemen an Hochschulen gibt Hochmuth (2014), fokussierter zur Promotion bei Lentsch (2012).

² Eine internationale Übersicht zu diesem Thema gibt Rob Behrens in seiner Studie „Being An Ombudsman In Higher Education“ (2017), in der 60 Ombudsleute aus 18 Ländern zu ihrer Arbeit befragt wurden.

adressiert. Seit 2010 treffen sich die Mitglieder des Netzwerkes der „Beschwerde- und Verbesserungsmanager*innen sowie der Ombudspersonen in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen“ (BeVeOm), um die eigene Professionalisierung voranzutreiben und Hochschulen beim Aufbau eines Konfliktmanagements zu beraten.

Welchen Nutzen hat eine Ombudsperson als Teil eines Beschwerdemanagementsystems? Als allparteiliche, unabhängige und Vertrauensschutz gewährende Stelle bietet eine Ombudsperson eine **persönliche Begleitung in Konfliktfällen** an. Sie führt Mediationsverfahren durch und begleitet Studierende und Lehrende in ihren Anliegen bis zur finalen Klärung mit dem Ziel, eine einvernehmliche Lösung zu finden. Ombudspersonen für Lehre und Studium ergänzen somit die in der Regel vorhandenen Beratungsstrukturen einer Hochschule um den Aspekt der Konfliktbegleitung. Da sie nicht Teil der Verwaltungsstruktur sind und informell vorgehen, können sie schnell und gezielt handeln. Diese Arbeitsweise ist besonders effizient und wirtschaftlich sinnvoll, denn ungeklärte Konflikte sind auch an Hochschulen mit Konfliktkosten verbunden. Nicht selten nimmt die unsystematische Auseinandersetzung oder der Versuch, den Konflikt außen vor zu lassen und stattdessen den Fokus auf die Arbeits- oder Studieninhalte zu richten, viel Zeit in Anspruch ohne eine Besserung der Situation herbeizuführen. Knobloch skizziert die Folgen: „Zu den schädlichen Konfliktwirkungen gehören insbesondere Motivationsverluste und Fluktuationen sowohl beim Hochschulpersonal als auch bei den Studierenden, nachhaltige Störungen und Blockaden der hochschulinternen Prozesse sowie eine reduzierte Qualität der Hochschule in Lehre und Forschung, verbunden gegebenenfalls mit einer negativen Wahrnehmung in der Öffentlichkeit“ (2012, S. 13f.).

Neben der individuellen Bearbeitung von Anliegen sind Ombudspersonen auch „change agents“ (Wagner 2000, S. 99). Sie tragen zur **Verbesserung der Lehre und der Studienqualität** bei, indem sie aufgrund häufig auftretender Probleme Empfehlungen für neue Herangehensweisen entwickeln und den entsprechenden Gremien davon berichten. Die Ombudsperson hat die Möglichkeit, Themen langfristig zu begleiten und Änderungsprozesse anzuschieben.

2. Erfahrungen und Entwicklungen aus der Stuttgarter Perspektive

Auf Wunsch der Studierenden führte die Universität Stuttgart im Jahr 2011 die Stelle der Ombudsperson Lehre ein. Sie ist eine neutrale und vertrauliche Ansprechperson für alle Mitglieder der Universität, die sich bei Konflikten in der Lehre Unterstützung wünschen. Die Bezeichnung „Ombudsperson Lehre“ ergab sich aus der Idee der Abgrenzung zu den „Ombudspersonen für Verdachtsfälle wissenschaftlichen Fehlverhaltens“. Finanziert wurde die Stelle für die ersten fünf Jahre über das Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre (QPL) und war damit eingebunden in das umfassende Projekt QuaLIKiSS – „Qualitätspakt Lehre – Individualität und

Kooperation im Stuttgarter Studium“. Seit 2016 stellt die Universität eine Haushaltsstelle bereit und hat den Service der Ombudsperson damit verstetigt.

Im Verständnis der Universität Stuttgart ist eine **sichtbare und zeitnahe Unterstützung** in Konfliktfällen ein zentrales Angebot für die Mitglieder der Universität. Aus Gründen der Sichtbarkeit und der zentralen Verankerung ist die Stelle im Rektoratsbüro angesiedelt. Daraus ergeben sich als Berichtsebene das Rektorat sowie universitäre Gremien und weiterhin die Unabhängigkeit von Fakultäts- und Verwaltungsstrukturen. Rund 100 Anliegen werden jährlich bei der Ombudsperson vorgebracht, wobei in etwa 70% der Fälle Studierende den Erstkontakt suchen. In weiteren 20% wenden sich Lehrende an die Ombudsstelle, um Unterstützung einzuholen sowie 10% Promovierende. In der Regel gehören zum Vorgehen ausführliche vertrauliche Einzelgespräche mit den beteiligten Personen, moderierte gemeinsame Treffen und bei komplexeren Sachverhalten auch **Mediationsverfahren**. Im Bedarfsfall werden alle erforderlichen Stellen, wie beispielsweise das Prüfungsamt, der Prüfungsausschuss oder die Studiendekanin bzw. der Studiendekan, hinzugezogen, in den Prozess integriert und über dessen Fortschritt regelmäßig informiert. Die Bearbeitungszeit der Anliegen variiert zwischen einigen Wochen und mehreren Monaten. Einzelne Personen werden durch ihr Studium oder die Promotion bis zum Abschluss begleitet.

Thematisch befasst sich die Ombudsperson mit einer großen Bandbreite von Themen, und generell gilt, dass alle Personen mit ihren Anliegen gehört werden und die Ombudsperson sich des Falles annimmt – es sei denn, eine andere Stelle an der Universität kann das Problem schneller lösen. Die Situation wird stets umfassend beleuchtet; Studiensituation und private Situation werden beispielsweise nicht getrennt voneinander betrachtet, weshalb die Kategorisierung der Anliegen den Hauptaspekt in den Vordergrund stellt. Im Berichtswesen der Ombudsperson werden zur Konkretisierung die folgenden drei **Kategorien** angeführt: interpersoneller Konflikt, struktureller Konflikt (fachbezogen oder verwaltungsbezogen) oder eine persönliche Belastungssituation³.

Am häufigsten berichten die Betroffenen von **interpersonellen Konflikten**.

Betreuungsverhältnisse und die hochschultypischen Hierarchiestrukturen geben auf der einen Seite eine große Freiheit in der Gestaltung der Zusammenarbeit, bergen aber auf der anderen Seite auch Konfliktpotenzial (Alcover 2009, S. 278). Eine der Hauptaufgaben der Ombudsperson ist daher der Hierarchieausgleich. Dieser soll erzielt werden, indem eine Steuerung der Gesprächsergebnisse durch die höherstehende Person verhindert wird und somit die Gleichbehandlung der Studierenden gewährt werden kann. Gleichzeitig bleibt natürlich der notengebenden Instanz die Entscheidungsgewalt über die Note. Typische Anliegen in diesem Zusammenhang sind die Bewertung von Qualifikationsarbeiten, Fragen zur Durchführung von Prüfungen, verlorene Prüfungsan-

³ Für eine inhaltliche Darstellung von anonymisierten Fallbeispielen siehe Meiser (2015, S. 6ff.).

sprüche, Anerkennung von ausländischen oder extern erbrachten Studienleistungen und die Zusammenarbeit zwischen Betreuenden und Studierenden oder Promovierenden. In diesen Situationen unterstützt die Ombudsperson die Parteien dabei, miteinander ins Gespräch zu kommen. Sie hilft Studierenden in der Vorbereitung ihrer Argumente, wobei es dabei oft darauf ankommt, das Anliegen präzise zu formulieren oder sich der Ziele eines Gesprächs klar zu werden. Durch die Erfahrung aus vorhergegangenen Fällen kann die Ombudsperson beiden Seiten auch relevante Informationen zur Machbarkeit einer eventuellen Lösung zur Verfügung stellen.

Strukturelle Konflikte werden häufig von Fachgruppen an die Ombudsperson herangetragen, wenn diesen über einen gewissen Zeitraum z.B. von der Unzufriedenheit mit einer Veranstaltung berichtet wird. Hier kann die Ombudsperson gemeinsam mit der Fachgruppe oder den studentischen Gremienvertreterinnen und -vertretern an die Verantwortlichen des Studiengangs herantreten und Verbesserungsvorschläge einbringen, ohne dass einzelne Studierende vortreten müssen oder dem Problem unter Umständen durch den Verweis auf den Einzelfall wenig Bedeutung beigemessen wird. In dieser Form vorgetragene Vorschläge unterstützen die genaue Betrachtung von Lehrinhalten und Lehrformaten und führen in der Regel zu von allen Parteien als sinnvoll empfundenen Anpassungen. Manche Weiterentwicklungen sind für die ganze Universität von Nutzen. So entstand zum Beispiel durch die Auseinandersetzung mit Plagiatsverdachtsfällen die Stuttgarter Schreibwerkstatt und aktuell werden Leitfäden für die Vermeidung und den Umgang mit Plagiaten von einer Arbeitsgruppe unter der Leitung der Ombudsperson erarbeitet.

Persönliche Belastungssituationen und chronische Erkrankungen sind keine Seltenheit im Studienalltag. Die Sondererhebung „beeinträchtigt studieren“ des Deutschen Studentenwerks von 2012 verweist darauf, dass etwa 8% der Studierenden eine Behinderung oder chronische Erkrankung haben (BEST 2012). Der BARMER-Arztreport 2018 geht davon aus, dass inzwischen mehr als jeder sechste Studierende von einer psychischen Belastung betroffen ist. Diese Entwicklung wird zunehmend auch in Beratungsgesprächen sichtbar. Die Ombudsperson wird von den Studierenden als Vertrauensperson wahrgenommen und führt daher auch oft auf Wunsch der Betroffenen Gespräche mit den behandelnden Ärztinnen und Ärzten, um zu treffende Maßnahmen seitens der Universität bestmöglich abzustimmen. In enger Absprache mit der Beauftragten für Studierende mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen unterstützt sie die Erarbeitung von Nachteilsausgleichen und meldet fehlende Infrastruktur oder Verbesserungsmöglichkeiten, z.B. im Bereich e-learning, an die entsprechenden Stellen. Dadurch, dass die Ombudsperson im engen, regelmäßigen Austausch mit den beteiligten Personen steht, erhält die Universität anwendungsorientierte und praktikable Vorschläge, die auch kommenden Studierenden Unterstützung bieten können. Zudem fließen diese Erkenntnisse ins Diversitykonzept der Universität ein.

Bedrohungsszenarien, Belästigungen, Stalking und Mobbing gehören zu den Ausnahmefällen. Gerade in diesen

Fällen ist der enge Kontakt zu den Beteiligten und die Möglichkeit flexibel zu reagieren wichtig. Auch dies ist ein Argument für die Etablierung einer Ombudsperson, da sie keine anderen Aufgaben zu erfüllen hat und sich prioritär um ihre Fälle kümmert. Generell zeigt sich, dass vieles in der Hochschulwelt nicht klar geregelt ist und trennscharfe Antworten nicht einfach bei der zuständigen Abteilung eingeholt werden können. Eine These dazu ist, dass daher die informelle Arbeitsweise von Ombudspersonen helfen kann, Lösungen zu finden und diese im Nachgang auch zu formalisieren.

In gemeinsamen Gesprächen wird oft die Frage gestellt, warum sich die Studierenden nicht direkt an ihre Betreuenden in der Fakultät wenden, wo das Thema letztlich doch sowieso mit dem Fachbereich besprochen werden muss. Die Gründe hierfür sind vielschichtig und es zeigt sich, dass die Mittlerfunktion der Ombudsperson den Betroffenen sehr viel Sicherheit vermitteln kann und strukturierter an Schwierigkeiten herangegangen werden kann. Es kann der oder dem Studierenden unangenehm sein, die persönliche, familiäre oder gesundheitliche Situation einer Person darzustellen, die gleichzeitig eine für sie notengebende und damit bewertende Position einnimmt. Angst vor Verurteilung, Stigmatisierung oder Diskriminierung kann durch eine unabhängige und vertraulich agierende Person abgebaut oder verhindert werden. Auch ist es leichter, eine Beschwerde bei einer Person einzureichen, die eine außenstehende Position hat und bei Interessenskonflikten allparteilich agiert – insbesondere, wenn es um Beschwerden über eine konkrete Person oder komplizierte Situation geht.

Da die betreuten Personen sich in regelmäßigen Abständen bei der Ombudsperson melden, um ihre Fortschritte im Prozess oder Studienverlauf zu besprechen, ist eine Rückmeldung zum **Erfolg der getroffenen Maßnahmen** gegeben. Nur in vereinzelten Fällen (etwa 1-2 pro Jahr) bringt die Unterstützung durch die Ombudsperson den beteiligten Personen nach eigener Einschätzung keine Verbesserung oder Lösung ihres Problems.

Darüber hinaus kann an die Einschätzung von 2015, „dass ein Kulturwandel durch ein kontinuierliches Konflikt- und Verbesserungsmanagement angeschoben wurde“ (Meiser 2015, S. 113) nach nun siebenjähriger Tätigkeit positiv angeknüpft werden. Der **Wandel in der Kommunikationskultur** kann anhand von drei Entwicklungen deutlich gemacht werden:

1. Während die Ombudsperson zu Beginn ihrer Arbeit nur von Studierenden kontaktiert wurde, geht mittlerweile bis zu ein Viertel der jährlichen Anfragen von Seiten der Lehrenden ein, was verdeutlicht, dass die Ombudsperson eine hilfreiche Einrichtung für alle Mitglieder der Universität ist.
2. Einige Lehrende wurden über einen Zeitraum begleitet und z.B. im Umgang mit Arbeitsgruppen und deren Steuerung im Konfliktfall gecoacht. Sie können nun potenziell eskalierenden Situationen direkt mit Absprachen und Regelungen vorbeugen.
3. In den ersten Jahren wurde das Hinzuziehen der Ombudsperson als Eskalation wahrgenommen. Dies bedeutete, dass Institute, die bezüglich eines Anliegens kontaktiert wurden, in einen alarmierten Zustand verfielen und sich fragten, ob nun die Studierenden mit

Hilfe einer als Anwältin agierenden Ombudsperson Entscheidungen anfechten würden. Es war daher ein wichtiger Schritt, deutlich zu machen, dass die Ombudsperson allparteilich arbeitet und somit eine durch alle Parteien gemeinsam erarbeitete Lösung anstrebt. Diese Sorge der Lehrenden zu zerstreuen und in Vertrauen umzuwandeln, war ein langer Prozess, der mit jedem erfolgreich gelösten Fall jedoch voranschritt. Mit steigender Bekanntheit des Angebotes stieg auch dessen positive Wahrnehmung.

Generell zeigt sich ein Wandel in der Kommunikationskultur insofern, dass Konfliktpotenzial früher erkannt wird. Die Ombudsperson wird seltener erst in hoch eskalierten Situationen kontaktiert, sondern zunehmend proaktiv. Personen, die sich auf schwierige Gesprächssituationen vorbereiten und hierzu gecoacht werden möchten, tun dies gemeinsam mit der Ombudsperson.

3. Aufbau einer Ombudsstelle und Professionalisierung

Zum Aufbau einer Ombudsstelle hat sich die Universität Stuttgart am nordamerikanischen Ausland orientiert, wo sich die International Ombudsman Association (IOA) damals wie heute sichtbar mit ihren Standards of Practice präsentiert. Diese sind Unabhängigkeit, Neutralität, Unparteilichkeit und Vertraulichkeit. Mit diesen Praxisnormen als Grundlage startete die Ombudsperson Lehre 2011 ihre Arbeit an der Universität Stuttgart. Beim Aufbau einer Ombuds- oder Beschwerdestelle können folgende sieben Punkte als Diskussionsgrundlage dienen:

1. Bei der **Verortung** der Stelle empfiehlt sich eine Anbindung an eine zentrale Stelle außerhalb der Fakultätsstruktur oder eine komplette Alleinstellung. Die Ansiedlung im Rektorat kann aus der Erfahrung heraus empfohlen werden. Eine Einbindung in die Verwaltungsstruktur hat je nach Organisationskultur eventuell längere Prozesse und Verfahrensschritte zur Folge.
2. Die Bekanntmachung und Etablierung eines Angebots unter Studierenden und Lehrenden dauert etwa zwei Jahre. Ein **kontinuierliches Angebot**, ggf. nach einer Projektphase, führt zur Verbesserung der Konfliktkultur und sichert ein einzigartiges Wissen über die Institution. Daher empfiehlt es sich, eine Ombudsstelle dauerhaft einzurichten.
3. Um **Interessenskonflikte** auszuschließen, sollte die Ombudsperson keine weiteren Funktionen ausüben. Wenn zusätzliche Aufgaben ausgeführt werden, ist sicherzustellen, dass diese die Rolle der neutralen Schlichtungsstelle nicht in Gefahr bringen.
4. Je nach Größe der Institution lohnt ein **Stellenumfang** von 100%. Da das Angebot der Ombudsperson rasch zur Verfügung stehen soll, ist eine kurzfristige Verfügbarkeit von Terminen notwendig.
5. Eine **Coaching- oder Mediationsausbildung** bietet eine wertvolle Grundlage, um in Konfliktsituationen entsprechende kommunikative Werkzeuge zur Verfügung zu haben. Weitere empfohlene Schulungen zum Deeskalationsmanagement und zur Beratung in schwierigen Situationen sind sehr hilfreich.

6. Schriftliche **Leitlinien** und ein schriftliches **Berichtswesen** können helfen, den Prozess und die Arbeitsweisen der Ombudsperson transparent nach außen darzustellen und die Qualität zu sichern.
7. Eine Einbindung in ein kollegiales Netzwerk und das Beratungssystem der Hochschule ist essentiell wichtig – nicht nur um Anliegen effizienter bearbeiten zu können, sondern auch aufgrund der Anbindungsmöglichkeiten zu **Intervision** und Supervision.

Auf den letzten Punkt soll noch einmal speziell eingegangen werden, weil er leicht unterschätzt werden kann. Da Ombudspersonen in der Regel ohne direkte Kolleginnen und Kollegen arbeiten und zudem streng vertrauliche Gespräche führen, sind Seelenhygiene und Selbstfürsorge eine zentrale Voraussetzung für die Leistungsfähigkeit der Beratenden. Dies gilt letztlich für alle in der Beratung tätigen Personen. Aus dieser Erfahrung heraus baut die Universität Stuttgart ihr Beratungsnetzwerk aktuell so aus, dass Kollegiale Beratung (Intervision) allen Beratenden der Universität zur Verfügung gestellt wird. Eine weitere Möglichkeit des Austauschs und der Professionalisierung bieten hier auch Initiativen wie das „Netzwerk der Beschwerde- und Verbesserungsmanager*innen sowie der Ombudspersonen in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen“ (BeVeOm) und das europäische Netzwerk „European Network of Ombudsmen in Higher Education“ (ENOHE). Im Rahmen von BeVeOm haben sich zudem einige landesweite Arbeitsgruppen gebildet, um sich über landesspezifische Entwicklungen auszutauschen und regionale Treffen anzubieten. Innerhalb dieser Netzwerke bietet sich die Möglichkeit, an Trainings und Schulungen sowie Netzwerktreffen teilzunehmen. Dadurch entstehen Räume und Gelegenheiten für unkomplizierten Austausch. Auch für das Qualitätsmanagement und die Bewertung der eigenen Arbeit bietet der Austausch mit anderen Hochschulen einen Vergleichsmaßstab und die Möglichkeit, neue Ideen als „best practice“ an der eigenen Hochschule zu etablieren.

4. Fazit

Abschließend kann gesagt werden, dass in Hochschulen, wie auch in anderen Institutionen, in denen zusammen gearbeitet und gelehrt wird, immer Konflikte entstehen können und mit großer Sicherheit auch werden. Eine neutrale, vermittelnde Stelle versteht den Konflikt als Chance für Veränderungen und betrachtet die emotionale Beteiligung der Parteien als Ausdruck von Engagement für die Sache. Wenn im Prozess Aussagen konstruktiv gewendet und übersetzt werden können, entsteht Raum für gute Lösungen. Eine Ombudsperson ist daher in dreierlei Hinsicht wertvoll: Sie unterstützt eine schnelle und an die individuelle Situation angepasste Lösungsfindung in Konfliktfällen, begleitet Veränderungsprozesse und ist Trägerin institutionalisierten Wissens über die Organisation und deren Wandlungsfähigkeit. Daher sind kommunikativ geschulte Ombudspersonen eine Bereicherung für jede Hochschule, die ein Konfliktmanagement einführen oder ihr bestehendes ausbauen möchte.

Literaturverzeichnis

- Alcover, C.-M. (2009): Ombudsing in Higher Education. A Contingent Model for Mediation in University Dispute Resolution Processes. In: The Spanish Journal of Psychology, 12 (1), pp. 175-187.
- Behrens, R. (2017): Being an Ombudsman in Higher Education. A Comparative Study (18.03.2019).
- BEST - beeinträchtigt studieren. Sondererhebung zur Situation von Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit (2012): www.studentenwerke.de/de/content/best-beeintraechtigt-studieren-0 (18.03.2019).
- BARMER-Arztreport 2018 www.barmer.de/blob/144368/08f7b513fdb6f06703c6e9765ee9375f/data/dl-barmer-arztreport-2018.pdf (18.03.2019).
- Hochmuth, C. (2014): Eine Analyse des Konfliktumfeldes Hochschule. In: Das Hochschulwesen, 62 (3), S. 93-101.
- Knobloch, T. (2012): Konfliktmanagementstrukturen an Hochschulen. Grundlegendes zur Implementierung. In: Spektrum der Mediation, 48, S. 66-73.
- Lentsch, J. (2012): Akademisches Konfliktmanagement: ein Beitrag zur Qualitätssicherung der Promotionspraxis? In: Das Hochschulwesen, 60 (5), S. 118-124.

- Meiser, U. (2015): Kulturwandel durch Konflikt- und Verbesserungsmanagement? Beiträge und Erfahrungen der Ombudsperson Lehre. In: Kleusberg, A. et al. (2015): Ausgewählte Ergebnisse zur Qualitätsoptimierung der Lehre an der Universität Stuttgart, S. 104-114.
- Wagner, M. L. (2000): The Organizational Ombudsman as Change Agent. In: Negotiation Journal, 16 (1), pp. 99-114.
- Walpuski, V. W./Jessen, H. (2012): Konstruktive Konfliktkultur? Von der Kunst, Konflikte produktiv zu lösen. In: Wissenschaftsmanagement, 1, S. 40-43.

■ Dr. Ursula Meiser, erste Ombudsperson Lehre an der Universität Stuttgart, E-Mail: ursula.meiser@rektorat.uni-stuttgart.de

Jetzt erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Aletta F. Hinsken

Qualitätssicherung und Governance in der Lehrerbildung

Eine Bestandsaufnahme nach der Reform in Baden-Württemberg

Reformprozesse im Hochschulrecht und Hochschulstrukturen, der Bologna-Prozess und seine Umstrukturierungen der Studienstruktur, (externe) Qualitätssicherung – mit der Hochschulreform ging eine weitreichende Veränderung einher, ein Feld, das durch politische und Machtprozesse gekennzeichnet ist.

Hauptaugenmerk der qualitativen Studie liegt auf der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung nach der baden-württembergischen Strukturreform mit dem Erkenntnisinteresse, wie die Anforderungen an Studium und Prüfung zwischen Hochschulen und Ministerien modelliert und wie sie in Governancestrukturen an Hochschulen umgesetzt werden. Welche Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung von den Hochschulen wurden umgesetzt, um die politisch vorgegebenen Ziele zu erreichen? Welche Veränderungen haben stattgefunden?

Ausgehend von einem kursorischen Überblick über die Entwicklung und insbesondere auch der jüngsten Veränderungen im Rahmen der Reform der Lehrerbildung werden die in der Reform der Lehrerbildung manifestierten Veränderungen, die Veränderungen des spezifischen Organisationstypus Hochschule auf institutioneller Ebene, in den Blick genommen. Durch die Verlagerung der Prüfungshoheit von staatlicher auf die hochschulische Ebene – ein deutliches Signal für eine gestärkte Autonomie der lehrerbildenden Hochschulen – geht gleichermaßen die Verantwortlichkeit für die Qualitätssicherung der Lehramtsstudiengänge einer. Doch die Vielfalt der qualitätszusichernden Inhalte und Prozesse erfordert in der Praxis besondere Methoden und Verfahren, die quasi von außen angelegt werden müssen, um zu geeigneten Urteilen und Verfahren einer Qualitätssicherung auf der organisationalen Ebene einer Hochschule zu kommen. Diejenigen, die das tun, müssen dafür befähigt und legitimiert sein. Damit bekommt das Vorhaben des Qualitätsmanagements im Tertiären Sektor unter anderem auch macht- und steuerungspolitische Dimensionen, hier Governance genannt, die natürlich Berührungspunkte mit der Forschungs- und Wissenschaftspolitik haben.



ISBN 978-3-946017-13-4, Bielefeld
2018, 80 Seiten, 18.95 Euro

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

Silke Hell



Silke Hell

Maßnahmen und Beratungsansätze bei Konfliktfällen in der Promotion

Universities as well as the scientific system itself offer a wide field of conflict. Especially the relationships between Supervisors and Doctoral Researchers are particularly vulnerable to specific forms of conflict. Doctoral researchers are highly dependent on their supervisors in many different aspects. This constellation often promotes conflict and, at the same time, complicates conflict resolution through formalized mechanisms and procedures. Therefore, Universities need conflict management systems that are specially adapted to the highly complex and ambiguous scientific system, that is also strongly characterized by social relationships. Based on theoretical as well as practical findings, this article aims to put forward an academic conflict management system with the elements of counseling and coaching services as well as the implementation of Ombudsmen for doctoral affairs that contributes to quality improvement in the doctoral practice.

Wer eine Promotion erfolgreich abgeschlossen hat oder sich noch in der Promotionsphase befindet, weiß, dass diese Jahre der Forschung und der Arbeit an der Doktorarbeit eine sehr spezielle und in vielerlei Hinsicht sehr herausfordernde Lebensphase darstellen. Die Promotionsphase stellt nicht nur kognitiv hohe Ansprüche, sondern ist auch ein emotionaler und vor allem ein sehr komplexer sozialer Prozess (vgl. Szczyrba/Wildt/Wildt 2006).

Obwohl sich die Arbeit an der Dissertation über die Promotionsformen, die Fachbereiche und die individuellen Forschungsthemen hinweg sehr stark unterscheidet, stehen doch alle Promovierenden vor der Herausforderung, über mehrere Jahre hinweg eine umfangreiche Arbeit voranzutreiben, mit der sie wissenschaftliches Neuland betreten. Dies ist in der Regel verbunden mit einer langandauernden fachlichen Unsicherheit und dem Risiko, das es mit sich bringt, neue Wege zu gehen, ohne das Ziel vorab genau bestimmen zu können. Häufig kommen dazu die sehr unmittelbare Sorge um die Finanzierung der Promotionsjahre, bedingt durch Kurzzeitverträge oder unsichere Stipendienaussichten, sowie die weiterführende Frage nach der beruflichen Zukunft im eher prekären Wissenschaftssystem oder in Wirtschaft und Gesellschaft.

Eine der größten Besonderheiten der Promotionsphase ist jedoch die meist intensive, oft ambivalente und durch ein hohes Hierarchiegefälle gekennzeichnete Beziehung mit der Betreuungsperson, die häufig durch unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Leistungs- und Rollenerwartungen geprägt ist (vgl. Reiss/Szczyrba 2011).

In der Regel hat die (Haupt-)Betreuungsperson eine enorme Bedeutung für eine Doktorandin oder einen Doktoranden. Sie ist oftmals über viele Jahre hinweg nicht nur die fachlich erste und bedeutendste Ratgeberin, sondern auch in Personalunion Lehrerin, Mentorin, oft Arbeitgeberin und Vorgesetzte sowie meist auch

Gutachterin über die Bewertung der Arbeit. So entstehen für beide Seiten Spannungsfelder und Rollenkonflikte zwischen Betreuung, Begleitung, Beratung etc. auf der einen Seite und Leistungsbewertung auf der anderen.

Ein/e Doktorand*in wird – gewollt oder ungewollt – sehr viel Zeit damit verbringen, darüber nachzudenken, was die Betreuungsperson erwartet, was sie will und was sie mit der letzten E-Mail oder der Notiz unter dem Bericht gemeint haben könnte. Ein/e Doktorand*in ist für die Betreuungsperson wichtig. Umgekehrt ist – zumindest gefühlt – die Betreuungsperson für den/die Doktorand*in jedoch noch weitaus bedeutsamer und einflussreicher. Dies kann zu Interessenskonflikten und problematischen Abhängigkeitsverhältnissen führen (Wissenschaftsrat 2011a).

Aber auch Betreuungspersonen sind oft einem hohen Druck ausgesetzt. Professorinnen und Professoren können aufgrund anderer Verpflichtungen durchschnittlich nur 14% ihrer Arbeitszeit auf die Betreuung von Studierenden und Promovierenden insgesamt verwenden (vgl. Böhmer et al. 2011). So bleiben wenig zeitliche Ressourcen für eine aufwändige Promotionsbetreuung. Dazu kommt, dass viele Professorinnen und Professoren sich in erster Linie als Wissenschaftler*innen und nicht als Führungskräfte sehen und nicht dementsprechend ausgebildet werden. Dies beginnt schon bei der Auswahl der Promovierenden, die häufig ohne Kenntnisse eignungsdiagnostischer Standards und Verfahren nur nach akademischen Leistungen und nicht nach eigentlicher Passung zu den Anforderungen der Promotionsposition ausgewählt werden. Häufig findet zu Beginn der Promotion auch keine eindeutige Absprache nach Erwartungen und Art der Promotionsbetreuung statt.

Zudem sind Promovierende häufig eingebunden in ein Arbeitsteam oder eine Lehrstuhlgruppe, bestehend aus meist weiteren Promovierenden in unterschiedlichen

Stadien ihrer Promotion und Postdocs, die ihrerseits unter dem Druck ihrer Qualifizierungsphase stehen. Unter diesem Druck, gepaart mit Unsicherheiten seitens der Promovierenden und den besonderen Beziehungsverhältnissen, ist es nicht verwunderlich, dass Konflikte entstehen können, die besonders für Promovierende extrem belastend sind.

Typische Konflikte in der Promotion betreffen sowohl die sachliche Ebene – sei es im Hinblick auf wissenschaftliche Regelverstöße, die zwischenmenschliche Ebene wie Uneinigkeit bezüglich Forschungsinhalte, Herangehensweisen, Aufgaben- und Ressourcenverteilung, Unklarheiten und Missverständnisse oder Verletzung von Absprachen – als auch die intraindividuelle Ebene in Form von Frustration, Zweifeln oder Überforderung.

Die meisten Konflikte sind dabei angesiedelt in der Dyade Doktorand*in – Betreuer*in und können als soziale Konflikte angesehen werden. Dies bezeichnet Interaktionen zwischen handelnden Personen, wobei mindestens eine Person Unvereinbarkeiten im Denken, Vorstellen, Wahrnehmen, Fühlen und/oder Wollen mit der oder den anderen Person*en so erlebt, dass durch diese eine Beeinträchtigung erfolgt (vgl. Glasl 2011).

Aufgrund des besonderen Machtgefälles der Einflussmöglichkeiten und Abhängigkeiten zwischen beiden Parteien sind diese sozialen Konflikte zudem stark asymmetrisch (vgl. Rapoport 1974) was den Handlungsspielraum der „schwächeren“ Person einschränkt.

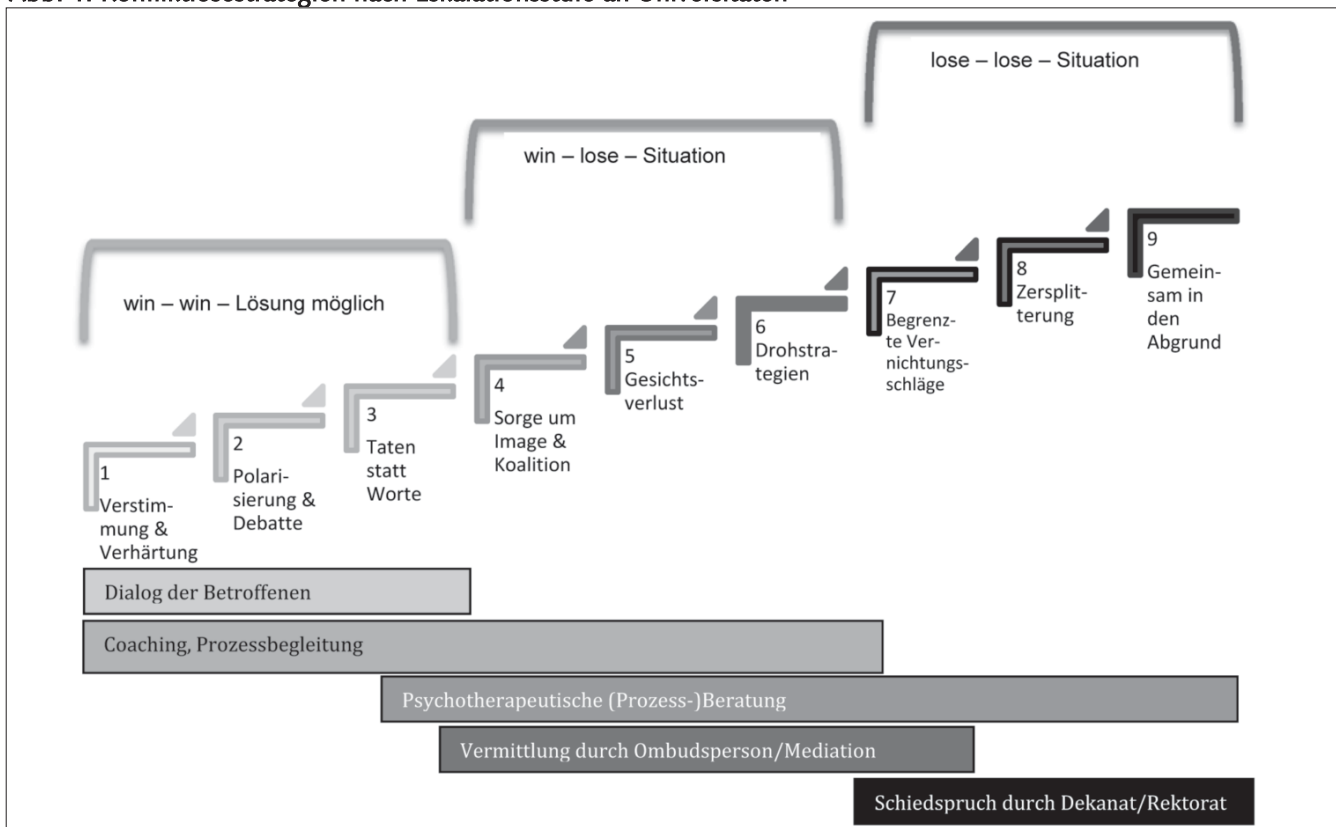
Glasl (2011) beschreibt neun Stufen der Konflikteskalation, die sich von Phasen der prinzipiellen Kompromiss-

bereitschaft (win-win-Lösung (noch) möglich)) über den offenen Verdrängungskampf (win-lose-Situation) bis hin zum bedingungslosen Vernichtungsstreben selbst auf eigene Kosten (lose-lose-Situation) erstrecken. Während Konflikte in den ersten drei Eskalationsstufen (vgl. Neun-Stufen-Modell Glasl 2011), die noch die Möglichkeit der gemeinsamen Erarbeitung eines beide Seiten zufriedenstellenden Kompromisses erlauben, in der Regel durch Klärungsgespräche zwischen Promovierenden und Betreuungspersonen gelöst werden können, braucht es zur Bewältigung von weiter eskalierten Konflikten meist Unterstützung von außen. Dies ist nicht selten der Fall, denn aufgrund des starken Hierarchie- und Machtungleichgewichtes bleiben potenziell konfliktauslösende Belastungen, Frustrationen oder Ärger seitens der Promovierenden häufig lange unausgesprochen, und beginnende Konflikte tendieren dadurch dazu, lange unter der Oberfläche zu schwelen, bis sie schließlich – oft schon in einer höheren Eskalationsstufe – offen zutage treten.

Mit steigender Konflikteskalation eignen sich zur Konfliktbewältigung unterschiedliche und steigend invasive Maßnahmen wie Moderation, Coaching und Prozessbegleitung, Sozio-Therapeutische Begleitung und Vermittlung bzw. Mediation bis hin zu Schiedsverfahren und – als letztes Mittel – ein entscheidender Machteingriff. Hierfür benötigen die Konfliktparteien neutrale und vertrauliche Anlaufstationen und professionelle Konfliktberater*innen.

Daher ist es entscheidend, dass Universitäten entsprechende Unterstützungsmaßnahmen für die Konfliktlö-

Abb. 1: Konfliktlösestrategien nach Eskalationsstufe an Universitäten



Quelle: Eigene Darstellung nach Glasl (2011).

sung anbieten. Um zielgerichtet wirken zu können, müssen diese jedoch an die speziellen Bedürfnisse und die besondere Situation von Promovierenden und Betreuungspersonen in Universitäten angepasst sein.

Fallbeispiel Konflikteskalation

Ausgangslage

Der vor kurzem neuberufene Professor S. Fischer hat vor acht Monaten im Rahmen eines von ihm eingeworbenen Forschungsprojektes seine ersten drei Promovierenden mit jeweils 65 Stellenprozenten eingestellt. Sie sollen in enger Absprache und Kooperation drei Teilprojekte bearbeiten, die sie jeweils für ihre Dissertationen verwenden können. Er erhofft sich von den Mitarbeitenden u.a. einen hohen Ertrag an Publikationen, die auch ihm zugutekommen sollen, da er sich wissenschaftlich weiterentwickeln möchte. Von seinen Promovierenden erwartet er als Selbstverständlichkeit einen hohen Arbeitsinsatz sowie Präsenz und Verfügbarkeit weit über die 65 Stellenprozente hinaus – so wie er das in seiner Promotionszeit selbst gehandhabt hatte und wie es in seinem Arbeitsumfeld üblich war. Seine Promovierenden hat er aufgrund vielversprechender Studienleistungen und Methodenkenntnisse ausgewählt. Während seine neuen Doktorandinnen Anna Kraus und Julia Meier sich in Fischers Augen in ihre neue Arbeitsgruppe sehr gut einfügen, kommt es mit dem Doktoranden Arno Schmidt immer wieder zu Konflikten.

Stufe 1: Verstimmung und Verhärtung

Schmidt, der vor kurzem Vater geworden ist, verlässt seinen Arbeitsplatz meistens schon vor 15 Uhr und liegt in seinem Arbeitsplan hinter den Erwartungen von Fischer zurück. So hat er etwa einen fälligen Konferenzbeitrag nicht rechtzeitig vorbereitet. Angesprochen auf diese Eindrücke versichert Schmidt, dass er viel arbeite und sein Bestes gebe. Um 15 Uhr müsse er jedoch seine Tochter von der Kita abholen, was aufgrund seines Teilzeit-Arbeitsvertrages ja kein Problem sein sollte.

Stufe 2: Polarisierung und Debatte

Wiederholte Gespräche zwischen Fischer und Schmidt führen zu keiner Einigung, Schmidt beruft sich auf seinen Teilzeit-Arbeitsvertrag, während Fischer eine – wie er betont – „in der Scientific Community übliche Verfügbarkeit von mindestens 40 Stunden/Woche“ als angemessen empfindet und sowohl Schmidts Engagement als auch seine Leistungen bemängelt.

Stufe 3: Taten statt Worte

Schmidt beschließt, von nun an Projektaufgaben, die ihm nicht unmittelbar zugutekommen, liegen zu lassen, wodurch für den Rest des Teams Mehrarbeit entsteht. Die Kommunikation zwischen Schmidt und Fischer wird auf das Nötigste begrenzt.

Hier findet der Konflikt noch auf einer Ebene statt, in der beide Parteien durch einen konstruktiven Dialog eine „win-win-Lösung“ finden könnten, denn dieser Konflikt findet noch auf der Sachebene und nicht so sehr auf der Beziehungsebene statt. Hilfreich wäre hier ein Konflikt-Coaching der einzelnen Konfliktparteien, um

klärende Konfliktgespräche vorzubereiten und/oder eine Moderation eines gemeinsamen Gesprächs. Eventuell könnte ab Stufe 3 hier auch schon eine Ombudsperson für die Promotion beratend eingreifen. Eine Begleitung durch eine psychosoziale Beratungsstelle ist bei höherem Leidensdruck der Konfliktparteien (häufig bei Promovierenden) hilfreich.

*Stufe 4: Sorge um Image und Koalitionsbildung
Schmidt beklagt sich bei Kolleginnen und Kollegen aus anderen Arbeitsgruppen über seinen Betreuer.*

Stufe 5: Gesichtsverlust

Auch Fischer spricht jetzt offen vor Kolleginnen und Kollegen aus dem Fachbereich über seinen Doktoranden, „der wohl leider ein Fehlgriff war und dessen erfolgreiche Promotion er nicht sieht“. Beide beginnen, andere negativ zu beeinflussen. Dabei wird übertrieben und Tatsachen werden negativ verdreht.

Stufe 6: Drohstrategien

Fischer droht Schmidt damit, seinen Arbeitsvertrag ab dem kommenden Semester nicht wie besprochen zu verlängern und seine Betreuung nicht weiter zu führen. Er deutet an, dass es wenig Sinn hätte, seine Kolleginnen und Kollegen aus dem Fachbereich um eine Betreuung der Promotion zu bitten.

Auf dieser Ebene wird der Einsatz einer Vermittlung benötigt, da ein nicht mediierter Dialog der Konfliktparteien kaum mehr Schaden abwenden kann (win-lose-Situation). Hier setzt die Vermittlung durch die Ombudspersonen für die Promotion an, die schlichtend eingreifen oder die Unterstützung durch eine Mediatorin oder einen Mediator hinzuziehen kann. Eine Begleitung durch psychosoziale Beratung ist zusätzlich hilfreich.

Stufe 7: Begrenzte Vernichtungsschläge

Schmidt fügt in die Präsentation, die er für einen Vortrag von Fischer vorbereitet, absichtlich eine offensichtlich fehlerhafte Grafik ein.

Stufe 8: Zersplitterung

Schmidt unterstellt Fischer vor Kolleginnen und Kollegen, seine Doktorandinnen aus unmoralischen Gründen wegen ihres Geschlechtes zu bevorzugen.

Stufe 9: Gemeinsam in den Abgrund

Fischer zeigt Schmidt fälschlicherweise wegen eines (erfundenen) Plagiatsversuchs beim Promotionsausschuss an, Schmidt bezichtigt Fischer vor dem Dekanat (fälschlicherweise) der sexuellen Belästigung seiner Mitarbeiterinnen.

Mediation könnte auf Stufe 7 vielleicht noch funktionieren. Spätestens danach wird eine außenstehende Autorität benötigt, die einen Schiedsspruch fällt, um weiteren Schaden von den Konfliktparteien abzuwenden (lose-lose-Situation). Dies kann das Dekanat oder in schwereren Fällen das Rektorat betreffen.

Erwähnenswert ist noch die Tatsache, dass sich häufig in Promotionsbeziehungen nicht beide Konfliktparteien

auf derselben Konfliktstufe befinden. So kann eine Person schon einen erheblichen Leidensdruck haben (meist der oder die Promovierende) und dabei sein, der anderen durch Verleumdungen o.ä. zu schaden, während die andere Person (die Betreuungsperson) den Konflikt noch nicht richtig realisiert.

So stark eskalierte Konflikte (Stufen 7 bis 9) wie in diesem bewusst plakativ formulierten Beispiel kommen im Promotionswesen glücklicherweise selten vor. In den allermeisten Fällen können Konflikte durch die beschriebenen Maßnahmen wie Beratung, Coaching und Vermittlung durch die Ombudspersonen schon vorher gelöst werden.

Universitäten als komplexe soziale Systeme

Etwaige Spannungsverhältnisse zwischen Promovierenden und Betreuungspersonen finden nicht im luftleeren Raum, sondern eingebettet in die besondere Organisationsform Universität statt. Im Vergleich zu hierarchisch geführten Wirtschaftsunternehmen liegen Universitäten weit komplexere und ungeordnete Strukturen zugrunde. Die Produktion von Wissen ist ein unvorhersehbarer und auf ständige Weiterentwicklung angelegter Vorgang, der zudem unter Bedingungen von Unsicherheit und Mehrdeutigkeit stattfindet und dieses spiegelt sich in den internen Strukturen wider.

Nicht umsonst erwerben Forscher*innen spätestens mit ihrer ersten Professur wissenschaftliche und – abgesehen von eher unterstützenden Strukturen – auch organisatorische Unabhängigkeit. Zwischen den Professorinnen und Professoren, dem Präsidium bzw. dem Rektorat, dem Dekanat und den Kanzlerinnen und Kanzlern besteht in der Regel kein hierarchisches Verhältnis. March und Ohlsen (1979) bezeichnen Hochschulen deshalb auch als „organisierte Anarchien“, als Organisationen, in denen Entscheidungssituationen durch Ambiguität, multiple und mitunter widersprüchliche Ziele, beschränkte Informationen und wechselnde Teilnehmer*innen mit zeitlich schwankender Aufmerksamkeit geprägt sind und ein weites Feld für Konflikte bieten. Wer je einen moderierten Entscheidungsprozess eines universitären Gremiums (wie etwa eine Senatssitzung) gesehen oder gar moderiert hat, weiß, dass Entscheidungen häufig in eher informellen Settings und nicht aufgrund formalisierter Verfahren getroffen werden.

Welche Konsequenzen zur Verbesserung der Konfliktprävention und Konfliktlösung im Promotionswesen können daraus gezogen werden? Vor einiger Zeit haben der Wissenschaftsrat (Wissenschaftsrat 2011a) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2012) Positionspapiere vorgelegt, die u.a. Empfehlungen für eine Verbesserung der kollegialen Begleitung, der Betreuung und der Ausgestaltung der Betreuungsverhältnisse enthalten. Dabei sind jedoch formalisierte Mechanismen und Konfliktlöseverfahren aufgrund der informellen Hierarchien, verbunden mit den beschriebenen Asymmetrien und Machtgefällen in den Promotionsbeziehungen, kaum geeignet. Universitäten benötigen ein besonderes, den akademischen Gegebenheiten angepasstes Konfliktmanagement (vgl. Hoormann/Mattheis 2014).

Den vielversprechendsten Ansatz liefert Nickel (2012), die Universitäten als soziale Systeme begreift. Als ein soziales Geschehen ist Wissenschaft latent konfliktträchtig. Ein akademisches Konfliktmanagement, das – aufbauend auf einer Grundlage qualitätssichernder Strukturen und Regelungen – die Selbstbestimmungs- und Selbstregulationsmechanismen der Wissenschaftsgemeinschaft berücksichtigt und individuelle personenbezogene Lösungsansätze bietet, hat die größten Chancen, tatsächliche Hilfestellungen für Konfliktfälle in der Promotion anzubieten.

Die meisten Universitäten haben Maßnahmen im Sinne eines Konfliktmanagements ergriffen, um Konfliktfälle in der Promotion frühzeitig zu lösen oder im Idealfall in der Entstehungsphase schon präventiv einzugreifen (vgl. Hoormann/Mattheis 2014).

Qualitätssichernde Strukturen und Regelungen

In vielen Fällen wurden auf struktureller Ebene Richtlinien im Umgang mit Konflikten formuliert, das Mehraugenprinzip bei der Promotionsbetreuung durch den Einsatz von Promotionskomitees oder strukturierte Promotionsprogramme eingeführt und nach den Empfehlungen von Wissenschaftsrat (2011), Hochschulrektorenkonferenz (2012) und dem Qualitätszirkel Promotion (2014) Kodizes und Leitlinien zur guten Betreuung von Promovierenden eingesetzt, die dazu dienen, Verbindlichkeit und Klarheit über die Verantwortlichkeiten in der Promotionsphase zu schaffen.

Eingerichtete Monitoring- und Qualitätssicherungssysteme im Promotionswesen, welche den Status Quo und die Verläufe von Promotionen erfassen (z.B. Anzahl der Promovierenden, Promotionszeiten, Promotionsverfahren), schaffen eine Grundlage für die Planung von Maßnahmen zur Verbesserung von Promotionsbedingungen im Allgemeinen und den Betreuungsverhältnissen im Besonderen. Diese Strukturen bilden die Basis für stabile Betreuungsbeziehungen und gewährleisten den notwendigen normativen Rahmen, der einerseits Handlungsleitlinien liefern, Sicherheit vor gravierenden Regelverstößen bieten und Hilfestellung zur Konfliktlösung leisten soll, andererseits aber genügend Freiheit für die individuelle Gestaltung der Betreuungsbeziehung zwischen Betreuungspersonen und Promovierenden bewahren soll.

Manche Konflikte lassen sich jedoch auch trotz optimaler Strukturen und Rahmenbedingungen nicht verhindern.

Für jede Form von entstehenden Konflikten ist es wünschenswert, so früh wie möglich und auf möglichst niedriger Eskalationsstufe bei der Konfliktprävention und mit Konfliktberatung anzusetzen. Hier setzen personenbezogene Maßnahmen wie Weiterbildung der Betreuungspersonen, Moderation bzw. Unterstützung des Dialogs zwischen Doktorand*in und Betreuungsperson, und Prozessbegleitung an (vgl. Glasl 2011).

Weiterbildungen zu Konfliktlösestrategien und Konfliktprävention

Dass zu der komplexen Herausforderung einer gelungenen Betreuung von Promovierenden Führungs- und Be-

treuungskompetenzen in besonderem Maße erforderlich sind und Betreuungspersonen entsprechend weitergebildet werden sollten, ist eine Erkenntnis, die sich in Deutschland erst seit Kurzem durchgesetzt hat. Kompetenzen und Fähigkeiten zu einer guten Betreuung wurden qua Habilitation und Forschungserfahrung schlicht als gegeben vorausgesetzt, ein Weiterbildungsangebot eher als Zumutung und Zeitvergeudung denn als hilfreiche und wichtige Maßnahme zur Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb der Hochschulen angesehen.

Besonders im englischsprachigen Ausland wurden dagegen seit den 90er Jahren Best-Practice-Modelle einer Betreuungskultur entwickelt, in der es für neuberufene Professorinnen und Professoren längst selbstverständlich geworden ist, ein ‚Supervisors Training‘ auf freiwilliger oder verpflichtender Basis durchzuführen, Konzepte, Methoden und Tools zur Betreuung von Promovierenden zu entwickeln sowie die gemachten Erfahrungen anschließend zu publizieren. Angestoßen durch die Empfehlungen von UniWiND, DFG und Wissenschaftsrat wurden in den letzten Jahren auch an den meisten deutschen Universitäten zunehmend Weiterbildungsangebote für (oft neuberufene) Professorinnen und Professoren zu Themen der Führung, Promotionsbetreuung bis hin zu Konfliktbewältigung und Mediation entwickelt, deren Wirksamkeit sich in zunehmendem Maß an den Universitäten zeigt und bei der jungen Forschergeneration eine Veränderung der Betreuungskultur auslöst.

Unterstützung des Dialogs zwischen Doktorand*in und Betreuungsperson

Häufig zeigt sich, dass ein großer Teil der Konflikte durch frühzeitige und grundlegende Absprachen zwischen Promovierenden und Betreuer*innen gar nicht erst aufgetreten wären oder sich zumindest viel leichter hätte lösen lassen. Unausgesprochene, nicht abgeglichenen Erwartungen, gepaart mit mangelnder Kommunikation zwischen Promotionsbetreuenden und Promovierenden, kann zu Missverständnissen, Unsicherheiten und Konflikten führen, die schlimmstenfalls den Promotionsabbruch zur Folge haben, zumindest aber die Promotionsdauer verlängern können. In manchen Fällen denken Betreuungspersonen nicht daran, erfolgsentscheidende Fragen vorab zu klären, die sie als bekannt voraussetzen, während beginnende Promovierende die möglicherweise kritischen Punkte noch nicht kennen. So merken manche Promovierenden erst nach einiger Zeit, dass es Klärungsbedarf gibt, wagen dann aber nicht, Probleme frühzeitig anzusprechen, während viele Betreuer*innen vielleicht nicht auf die Idee kommen, nachzufragen, da ja alles konfliktfrei zu laufen scheint. Viele Betreuer legen ihren Betreuungsstil und ihre Erwartungen im Vereinbarungsgespräch zur Promotionsbetreuung offen dar und fragen nach den Erwartungen und Wünschen der künftigen Promovierenden bezüglich der Betreuung. Tun sie das nicht, sollten Universitäten Strukturen und Beratungsangebote schaffen, um zu Promotionsbeginn gegenseitige Erwartungsabfragen und verbindliche Absprachen zu fördern.

An vielen Universitäten ist es inzwischen vorgesehen oder sogar – wie an den Universitäten in Baden-Würt-

temberg (siehe § 38 Abs. 4 LHG) – verbindlich, eine Promotionsvereinbarung (oder Betreuungsvereinbarung) abzuschließen, die dazu dient, die Rahmenbedingungen der Betreuung fachlich und zeitlich transparent zu gestalten und Erwartungen beider Seiten zu formulieren. Enthalten sind i.d.R. zumindest das Thema der Dissertationsarbeit, die Art der Promotion, Angaben über die Zeitpläne für regelmäßige Betreuungsgespräche und Sachstandsberichte, die beiderseitige Verpflichtung zur Einhaltung der Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis und die Regelungen bei Konfliktfällen. Zusätzlich können weitere Details zu Rechten und Pflichten von Promovierenden und Betreuenden wie etwa Vereinbarungen zu Arbeitsbedingungen, Maßnahmen der Familienförderung oder Qualifizierungsangebote festgelegt werden.

Prozessbegleitung

Entwickelt sich trotz oder auch in Ermangelung guter Rahmenbedingungen und Strukturen, frühzeitigen Betreuungsabsprachen und geschulten Betreuungspersonen dennoch ein beginnender Konflikt in der Promotion, haben meist Promovierende, aber nicht selten auch Betreuungspersonen den Wunsch nach unabhängiger, vertraulicher und nicht autoritativer Beratung und Unterstützung. Fast alle Universitäten bieten dafür Anlaufstellen, die in Konfliktfällen Beratung, Prozessbegleitung bis hin zu Coaching und psychotherapeutischer Beratung anbieten. In vielen Universitäten ist Konfliktbearbeitung traditionell Aufgabenbereich der Gleichstellungsbeauftragten, heute immer mehr abgelöst durch Personalentwicklungen und Dachgraduierteneinrichtungen, und etwa jede zweite Hochschule hat eine Sozialpsychologische Beratungsstelle (Hoormann/Matheis 2014). Auch gibt es zunehmend eigene Konfliktsprechstunden bis hin zu internen Mediatorinnen und Mediatoren sowie Beauftragte für Ombudsverfahren, die als erste Anlaufstelle für Konflikte beraten, Coachings anbieten und – falls eine Konfliktlösung auf diesem Weg nicht erreichbar ist – ein Ombudsverfahren einleiten können.

Meist begleiten und unterstützen diese Anlaufstellen Promovierende (seltener auch Betreuungspersonen), die sich in Konfliktsituationen befinden, individuell mit den Prozessbegleitungsmaßnahmen (Konflikt-)Beratung und (Konflikt-)Coaching. An manchen Universitäten wird auch Teamentwicklung und (interne) Mediation angeboten. Erwiesenermaßen besonders wirksam als Maßnahme zur Konfliktprävention und als individuelle Unterstützung und Prozessbegleitung in Konfliktfällen ist das Coaching (Künzli 2009), das schon lange als eines der wichtigsten Instrumente der Personalentwicklung in Wirtschaft und Politik etabliert ist und in den letzten Jahren auch von Universitäten zur Förderung von Nachwuchswissenschaftler*innen eingesetzt wird (Duval/Hell/Müller 2015). Daher soll dieses Verfahren hier herausgegriffen werden.

Coaching als Maßnahme der Prozessbegleitung

Viele Universitäten bieten inzwischen Coaching für ihre (neuberufenen) Professorinnen und Professoren, ihre wissenschaftliche Führungskräfte und vermehrt auch für

Promovierende und Postdocs an (Klinkhammer 2009). So wird etwa vom Wissenschaftsrat Coaching als Beratungsformat für die Promotion dringend empfohlen (Wissenschaftsrat 2008). Buer spricht sogar davon, dass Coaching in den Doktorandenprogrammen inzwischen zum Standard gehört (Buer 2012). Das Grundprinzip von Coaching ist die Prozessbegleitung als Hilfe zur Selbsthilfe. Greif (2008, S. 59) bezeichnet Coaching als „intensive und systematische Förderung der Reflexionen und Selbstreflexionen sowie Beratung von Personen oder Gruppen zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung“. Die Interventionen sind transparent und setzen ein ausgearbeitetes Coaching-Konzept voraus.

Im Coaching können in vertrauensvoller und geschützter Umgebung Selbst- und Ziel-Reflexionsprozesse angestoßen, Strategien zur Zielerreichung entwickelt und passende Bewältigungsstrategien für Konflikte und Herausforderungen vorbereitet werden. In Konfliktfällen ist Coaching damit kein Synonym für Mediation. Während ein/e Mediator*in allparteilich eine Vermittlung versucht, ist es die Aufgabe von Konflikt-Coaches, ihren Klientinnen und Klienten bei der Bearbeitung oder Stimulation von Konflikten profunde Hilfestellung zu geben. Dazu benötigen Coaches in der Wissenschaft neben einer qualifizierenden Ausbildung explizite Kompetenzen im Bereich psychologisch-diagnostisches Wissen und Können, Führungsfähigkeit und kommunikative Kompetenz, beraterisches Handwerkszeug, Erfahrung und Sicherheit mit Krisen- und Konfliktsituationen sowie Feldkompetenz in Wissenschaft und Hochschule (Wolff 2010). Während einige Universitäten mit externen Coaches arbeiten, setzen immer mehr Universitäten auf Inhouse-Coaches, die die internen Bedingungen, die Bedarfe sowie die Karrierewege der Zielgruppe genauer kennen und ihre Expertise zu Wissenschaft und Nachwuchsförderung ins Coaching einbringen können. Die Vorteile des Modells Inhouse-Coaching liegen in der engen persönlichen Betreuung und einfachen Ansprechbarkeit der Coaches, im hohen institutionsspezifischen Wissen sowie in der Wirkung auf die Kultur der Universität. Inhouse-Coaching kann jedoch nur gelingen, wenn strenge professionelle Standards gesetzt, eingehalten und geprüft werden sowie die Grenzen des Formats definiert und respektiert werden. Die Standards sind: strikte Vertraulichkeit, Zieloffenheit, frühzeitige und routinemäßige Prüfung von Interessenskonflikten, Standardisierung der Prozesse (Erst- und Abschlussgespräch), fundierte Ausbildung der Coaches sowie regelmäßige Intervention (Duval/Hell/Müller 2015). Mögliche Interessenkonflikte zwischen zu Beratenden oder zwischen Wissenschaftler*innen und Coaches sollten standardisiert vor Übernahme eines Coaching-Auftrags geprüft werden und es sollte ausgeschlossen werden, dass gleichzeitig mit Wissenschaftler*innen gearbeitet wird, bei denen untereinander ein Abhängigkeitsverhältnis, ein Konfliktfall oder eine Konkurrenzsituation besteht. Dies bedeutet, dass ein*e Coach – anders als eine Ombudsperson oder ein*e Mediator*in – bei einem Konfliktcoaching nicht mit beiden Konfliktparteien arbeitet. Möchte auch die zweite Partei Coaching in Anspruch nehmen, sollte dies von einer/einem anderen Coach aus dem Team oder

einer/einem externen Coach übernommen werden. Daher ist es sinnvoll, dass in Universitäten mehrere Coaches ansprechbar sind, sodass Interessenskonflikte ausgeschlossen werden können und für die Wissenschaftler*innen Auswahl zwischen verschiedenen Coaching-Persönlichkeiten und -Stilen besteht. Wünschenswert ist auch ein nach Diversitätsgesichtspunkten zusammengesetztes Coaching-Team (ebd.). Gefährdet die Belastung durch den Konflikt die psychische Gesundheit einer Konfliktpartei oder liegen weitere bzw. krankheitsbedingte psychische Belastungen vor, sollte der/die Coach eine psychotherapeutische Beratungsperson miteinbeziehen oder an diese übergeben. Auch Psychotherapeutische Beratungsstellen leisten Prozessbegleitung in Konflikten, konzentrieren sich jedoch vermehrt auf Aspekte der psychischen Gesundheit unter Anwendung von tiefergehenden psychotherapeutisch basierten Methoden und Interventionen.

Beratung und Mediation durch Ombudspersonen für die Promotion

Die meisten beginnenden Konflikte zwischen Promovierenden und Betreuungspersonen können durch die oben beschriebenen Maßnahmen der Konfliktprävention, Konfliktberatung und Prozessbegleitung aufgefangen und vor größerer Eskalation abgewendet werden. Gelingt dies in Einzelfällen nicht, finden sich in vielen Universitäten spezielle Ansprechstellen für Konfliktfälle in der Promotion wie etwa die in Baden-Württemberg verpflichtend eingeführten Ombudspersonen für die Promotion (§ 38 Abs. 4 LHG), die die Ombudspersonen für gute wissenschaftliche Praxis ergänzen und speziell in Konfliktfällen zwischen Betreuungspersonen und Promovierenden beratend und vermittelnd eingreifen. Ombudspersonen für die Promotion sind in der Regel amtierende oder auch emeritierte Professorinnen und Professoren und fungieren als Vertrauenspersonen, Berater*innen und Vermittler*innen, die – verpflichtet zur Fairness, Objektivität und Unbefangenheit (vgl. Ortman 2011, S. 28) – beide Konfliktparteien dabei unterstützen, die Konfliktspirale zu unterbrechen und eine Lösung so zu finden, dass im Idealfall die Interessen beider gewahrt werden und die Promotion fortgesetzt werden kann. Typischerweise können und sollten Ombudspersonen für die Promotion sowohl von Promovierenden als auch von Betreuungspersonen individuell oder gemeinsam spätestens dann kontaktiert werden, wenn Konflikte im Betreuungsverhältnis schon so weit eskaliert sind, dass sie nicht mehr ohne eine Vermittlung durch eine unabhängige Instanz zu lösen sind. Die Ombudsperson führt in der Regel eine Konfliktanalyse durch und leitet hieraus weitere Schritte der Konfliktbearbeitung und Mediation ab. Ziel ist eine konstruktive und sachorientierte Konfliktlösung, nicht jedoch ein Schiedsspruch oder eine Machtausübung. In manchen Fällen können Ombudspersonen interne oder (meist) externe Mediatorinnen und Mediatoren hinzuziehen. Sollten auch diese Vermittlungsversuche nicht fruchten und ein Schiedsspruch oder eine Machtausübung unausweichlich sein, werden dazu meist der/die Vorsitzende des Promotionsausschusses, der/die Dekan*in oder in

besonderen Fällen das Rektorat bzw. Präsidium mit einbezogen. Die Promotionsbeziehung ist in solchen Fällen häufig nicht mehr zu retten und alternative Wege wie etwa ein Betreuungswechsel oder der Promotionsabbruch müssen erwogen werden.

Bis dahin ist es jedoch ein langer Weg, der in den meisten Fällen durch die an die beschriebenen Eskalationsstufen angepassten Maßnahmen des Konfliktmanagements vermieden werden kann.

Literaturverzeichnis

- Böhmer, S./Neufeld, J./Hinze, S./Klode, C./Hornbostel, S. (Hg.) (2011): Wissenschaftler-Befragung 2010: Forschungsbedingungen von Professorinnen und Professoren an deutschen Universitäten. iFQ-Working Paper No. 8. Bonn.
- Buer, F. (2012): Editorial: Coaching in Hochschule und Wissenschaft. In: OSC 19 (1), S. 1-5.
- Greif, S. (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen.
- Duval, B./Hell, S./Müller, M. (2015): Good Practice: Inhouse-Coaching für die Wissenschaft an der Universität Konstanz. In: Schulz, S. (Hg.): Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken. Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten. Bielefeld, S. 237-252.
- Glasl, F. (2008): Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte, Übungen, praktische Methoden, 5. Auflage. Stuttgart/Bern.
- Glasl, F. (2011): Konfliktmanagement, Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater, 10. Auflage. Bern/Stuttgart/Wien.
- Greif, S. (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen.
- Hebecker, E./Szczyrba, B. (2009): Promotionscoaching – Von einer Privatangelegenheit zum institutionellen Support. Organisationsberatung Supervision Coaching. In: OSC, 16 (2), S. 183-191.
- Hochmuth, C. (2014): Eine Analyse des Konfliktumfeldes Hochschule. In: Das Hochschulwesen, 62 (3), S. 93ff.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2012): Zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren. Empfehlung des Präsidiums der HRK an die promotionsberechtigten Hochschulen. Bonn.
- Hoormann, J./Matheis, A. (2014): Konfliktmanagement in Hochschulen. Aspekte systematischer Konfliktbearbeitung in ausgewählten Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.
- Lentsch, J. (2012): Akademisches Konfliktmanagement. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung der Promotionspraxis? In: Das Hochschulwesen, 60 (5), S. 118ff.
- Künzli, H. (2009): Wirksamkeit im Führungskräfte Coaching. In: OSC, 16 (2), S. 4-18.
- Nickel, S. (2012): Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden, S. 279-292.
- Ortman, J. (2011): Unternehmens-Ombudspersonen für Konflikte am Arbeitsplatz. In: PricewaterhouseCoopers/EuropaUniversität Viadrina: „Konfliktmanagement“ – Von den Elementen zum System. Frankfurt/Oder, S. 26-33.
- Qualitätszirkel Promotion (2014): Gemeinsam die Promotion gestalten. Handlungsempfehlungen für Promovierende bzw. Handlungsempfehlungen für Betreuende, 3. Auflage. Neustadt a.d. Aisch.
- Rapoport, A. I. (1974): Conflict in man-made environment, Harmondsworth.
- Reiss, O./Szczyrba, B. (2011): Beraten und Beratenwerden in der Doktorandenbetreuung. Rollengestützte Forschung und Weiterbildung zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 10, S. 81-98.
- Schreyögg, A./Spreckelmeyer, W. (2010): Die Qualifizierung des Coach. In: Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (Hg.): Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession. Osnabrück.
- Szczyrba, B./Wergen, J. (2009): Learning Outcomes der Promotionsphase – Supportstrukturen für die Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Wildt, J. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld, S. 88-98.
- Szczyrba, B./Wildt, J./Wildt, B. (2006): Promotionscoaching – Eine hochschuldidaktische Weiterbildung in einem neuen Beratungsformat. In: Szczyrba, B./Wildt, J./Wildt, B. (Hg.): Consulting Coaching Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld.
- Carmesin, B./Hoffmann, U./Huskobla, G./Huster, S./Küster, J.-A./Neumann, J./Wegener-Feldbrügge, S. (2014): Betreuung Promovierender. Empfehlungen und Good Practice für Universitäten und Betreuende. UniWiND-Publikation, Bd. 4.
- Walpuski, V./Jessen, H. (Hg.) (2012): Konfliktmanagement und Mediation an Hochschulen. HIS: Dokumentation 12/2012. Hannover.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Köln.
- Wissenschaftsrat (2011a): Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Drs. 1704-11. Köln.
- Wissenschaftsrat (2011b): Empfehlungen zur Bewertung und Steuerung von Forschungsleistung. Drs. 1656-11. Halle.
- Wolff, U. (2010): Kompetenzprofil eines Coach. In: Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (Hg.): Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession. Osnabrück.

■ Silke Hell, Dipl.-Psych., Personalentwicklerin, Wissenschaftscoach, Trainerin, Lehrbeauftragte, Autorin, Universität Konstanz, E-Mail: silke.hell@uni-konstanz.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn Sie das Konzept dieser Zeitschrift anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Beratungsforschung,
- Beratungsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de



Hans-Werner Rückert

ZBS-Gespräch mit Hans-Werner Rückert zum Thema psychische Belastungen von Promovierenden

ZBS: Sie waren viele Jahre in der Psychologischen Beratung von Studierenden als Leiter der Beratungsstelle „Studienberatung und Psychologische Beratung“ der Freien Universität Berlin tätig. In welchem Umfang hatten Sie mit Promovierenden und ihren Problemen zu tun?

Hans-Werner Rückert: Ich kann es quantitativ auf der Basis unserer Statistik nicht sagen. Aber ich denke, entsprechend dem Anteil der Promovierenden an den Studierenden insgesamt. Der Zulauf hat im Laufe der Jahre zugenommen. In den 80er Jahren promovierten deutlich weniger Studierende als jetzt in den späteren Jahren, seitdem es die vielen Förderprogramme gegeben hat, die dazu geführt haben, dass die „PhD-Production“, wie es in dem belgischen Artikel, auf den wir nachher genauer eingehen, so schön heißt, zugenommen hat. Und von denen, die zu uns gekommen sind, haben natürlich auch Sie, Frau Knigge-Illner, und meine Kollegen und Kolleginnen einen erheblichen Teil der Gespräche geführt. Ich kann es quantitativ also nicht genau sagen, aber es waren immerhin so viele, dass ich über die vielen verschiedenen Fachkulturen hinweg einen kleinen Eindruck gewinnen konnte davon, wie sich die Situation an der Freien Universität Berlin für die Promovierenden dargestellt hat.

ZBS: Und Sie hatten vermutlich auch einige Promovierende in Therapie oder Beratung und sind von daher in ihr Seelenleben vorgestoßen?

Rückert: Genau. Ein Kollege aus unserer Studienberatung, der auf das Thema angesprochen wurde, prägte den Satz: „Aktive Menschen promovieren nicht“.

ZBS: Oh! Da muss man drüber nachdenken!

Rückert: Genau, das fand ich beeindruckend. Das war das erste Mal, dass ich gehört hatte, dass der Zustand des Promovierens nicht gleichbedeutend ist damit, aktiv zu sein. Er sah den Unterschied darin, dass aktive Menschen sich im regulären Erwerbsleben in vielfältige Arbeitszusammenhänge einbringen und Menschen, die individuell promovieren, in diesem Sinn nicht aktiv sind. Der Satz hat mir im Laufe der Jahre immer mehr Sinn gemacht, weil die Entscheidung zur Promotion ja vielfach eine Entscheidung ist für eine langwierige vertiefte Tätigkeit in relativer Einsamkeit am Schreibtisch mit Büchern – so in den Geisteswissenschaften oder auch im Labor – im Unterschied zu Menschen, die nach dem Studium einen Job annehmen, wie z.B. die Politikwissenschaftlerin, die jetzt aktiv

wird, z.B. in einer Gewerkschaft oder einer Partei, und die viele Kontakte mit Menschen aus den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen hat, während die „Work-Deskription“ von Promovierenden vergleichsweise homogener und auch eingeschränkter ist. Man arbeitet am Schreibtisch, man arbeitet in der Bibliothek, man arbeitet an seinem Thema, geht vielleicht in ein Doktorandenkolloquium, besucht mal eine Tagung. Man ist zwar mit seiner Dissertation geistig sehr aktiv, aber nicht in dem Sinne aktiv, wie die Altersgenossen, die ihr Berufsleben und ihr Leben in der Gesellschaft beginnen. Das beeinflusst natürlich auch die Motivation zum Promovieren. Diejenigen, die eine intrinsische fachliche Motivation haben, können sich leichter mit der Einsamkeit des Promovierens abfinden als diejenigen, die eine Promotion mit der Absicht begonnen haben, ihre Karriere zu verbessern.

ZBS: In der Einsamkeit und Abgeschlossenheit bekommt man es dann auch hauptsächlich mit sich selbst zu tun, mit den eigenen internen Problemen.

Rückert: Ja, da melden sich die Introjekte, die verinnerlichten Normen und Werte, die guten und die bösen Geister, die man mit sich herumträgt.

ZBS: Ja, aber gehen wir zunächst mal auf eine Studie ein, die Aufschluss über Probleme von Promovierenden gibt. Eine im Jahre 2017 veröffentlichte Studie der Organisationspsychologin Prof. Levecque fand heraus, dass ein beträchtlich hoher Prozentsatz der befragten Promovierenden in Flandern, nämlich 32%, Symptome von „Psychological Distress“ aufwies, auf Deutsch vielleicht als psychische Störung oder besser als psychische Belastung zu übersetzen. Festgestellte Symptome waren vorwiegend Stress, Angst und Depression. Ausgehend von einem Mental-Health-Ansatz bewertete sie die Störungen als „Psychiatric Disorder“ und verwies darauf, dass Promovierende im Vergleich zu anderen Gruppen von Hochqualifizierten ein wesentlich höheres Risiko haben, solche Störungen zu entwickeln – fast 2,5 mal höher. Überrascht Sie dieses Ergebnis? Oder trifft dies auch in ähnlicher Weise auf die Promovierenden in Deutschland zu?

Rückert: Es gab eine Studie davor, die in der Zeitschrift „Nature“ veröffentlicht und in einem Artikel in der DUZ aus dem August 2018 erwähnt wurde.¹ In der Nature-Umfrage aus dem Jahr 2017 waren weltweit 5.700 Pro-

¹ <https://www.duz.de/beitrag/!id/489/inspirieren-freiraeume-lassen>

movierende befragt worden. 25% von ihnen wurden als belastet durch Sorgen um ihre psychische Gesundheit identifiziert. In der belgischen Studie ist die Quote höher. Überrascht bin ich nicht. Das General Health Questionnaire, das die Belgier verwendet haben, ist ja ein bekanntes Screening Instrument. Man hat hier von der Kurzform mit zwölf Items Gebrauch gemacht und gesagt, der Cut-Off-Score bei diesen 32% liegt dann vor, wenn die Leute bei mindestens vier Items von zwölf ankreuzen „das trifft zu“. Und wenn man sich die Items anschaut, so z.B. „Haben Sie in den letzten Wochen wegen Ihrer Sorgen weniger geschlafen?“, „Haben Sie sich in der letzten Woche auf Ihre Arbeit konzentrieren können?“, „Haben Sie in der letzten Woche das Gefühl gehabt, für irgendetwas nützlich zu sein?“, dann muss ich sagen, als Promovend würde ich zum Beispiel beim letzten Item antworten „Nein“. Wofür ist man nützlich? Außer dafür, dass man für sich selbst arbeitet. Man ist sich sicher einig darüber, dass dieses Instrument zum Screening von „psychischen Belastungen“ – so würde ich es nennen – taugt, aber dass es nicht ausreicht, um als Assessment-Instrument für klinisch relevante psychische Störungen zu gelten. Ich würde sagen, wenn eine Person insgesamt bei acht Items ankreuzt „Ja, es ist schlimmer als sonst üblich“, dann sollte ein Gespräch mit einem Fachkundigen stattfinden, um Anschluss über die Hintergründe zu gewinnen, denn die Gründe können ja sehr vielfältig sein. Es gibt sehr unterschiedliche Stressquellen, worauf auch die belgische Studie hinweist. Das Instrument selbst macht keinerlei Aussagen über die Kausalität, es kann ja sein, dass die Stichprobe der Promovierenden schon von Anfang an viel neurotischer oder psychisch belasteter ist als andere Gruppen.

ZBS: Es wird ja in vielen Studien festgestellt, dass Promovierende diese besonderen Probleme haben, seien es Arbeitsprobleme und Entscheidungsschwierigkeiten, oder dass sie zu viel von sich verlangen und dadurch in Stress geraten und sich schließlich selbst infrage stellen. Inwieweit ist die besondere Beziehung zwischen Promovierenden und den Betreuungspersonen, die ja als Doktorvater und Doktormutter bezeichnet werden, Grund für psychische Belastungen?

Rückert: Das ist ein Feld, über das man schwer generalisierende Aussagen machen kann. Allein die Terminologie finde ich schon verdächtig. Ich glaube, das ist ein deutsches Phänomen. Weltweit heißt es „Thesis Supervisor“ oder „Dissertation Supervisor“. Von Mutter und Vater zu reden, impliziert ja ein Kind. Und da fragt man sich, wer spielt dabei die Kindrolle? Dann zeigen die Finger auf die Promovenden. Wenn man mal die Analogie nimmt zur Supervision von Psychotherapeuten in Ausbildung: Da hat man die frühere Rede von „Kontrollanalytikern“ entrümpelt, jetzt spricht man von Supervisorinnen und Supervisoren. Da wird das Augenmerk darauf gelenkt, dass die Kandidaten erwachsene Menschen sind, die Verantwortung übernehmen für ihre Arbeit. Im Rahmen der Qualifizierung schaut jemand, der die Weihen schon hat, auf das, was die Auszubildenden tun. Das Supervisionsmodell kann man praktizieren, ganz ohne Doktorvater und Doktormutter zu bemühen.

ZBS: Glauben Sie, dass sich dadurch das Verhältnis auch neutralisiert? Dass sich daraus ein weniger problemgeladenes Verhältnis ergibt?

Rückert: Ja, ich glaube generell, dass es besser ist, weil es eher das Kollegiale adressiert. Supervisor kommt aus einem beruflichen Kontext und impliziert ein berufliches Verhältnis, während die Bezeichnungen Doktorvater und Doktormutter ein familiäres Verhältnis implizieren. Und dann wird das eben auch entsprechend praktiziert. Natürlich könnte man auch sagen, dass sich auch Doktorvater und Doktormutter professionell als Supervisor verhalten können, aber die Metapher löst auch bei den Promovierenden Mitgebrachtes aus der natürlichen Elternbeziehung aus, wie z.B. sich zu reiben an der Elternautorität, Eltern in Frage zu stellen oder auch zu verehren, vielleicht auch tolle Dinge an Unterstützung zu erwarten. Ich glaube, das wird viel eher durch die Metapher der Elternbeziehung provoziert, als wenn man von Supervision spricht.

ZBS: Aber inwieweit wünschen sich die Doktoranden auch nach Ihrer Erfahrung eine väterliche oder mütterliche Betreuung bei ihrem großen Vorhaben?

Rückert: Keine Ahnung, es gibt alles. Es gibt Promovierende, die sich das sehr intensiv wünschen, bemuttert und väterlich betreut zu werden. Ich denke dabei an jene, die sich den Doktorvater aus großer Verehrung gesucht haben und bei dem sie zuerst mal „genommen“ werden mussten. Da geht es ja schon damit los, dass nicht nur ihr Thema, sondern auch ihre Person erstmal akzeptiert wird oder auch nicht. Und wenn da Verehrung im Spiel ist, da will man es dem anderen recht machen, ihm gefallen und es gibt auch eine gewisse Vulnerabilität für Kränkungen und Zurücksetzungen. Und wenn man sich überlegt, dass manche Doktorväter sehr viele Doktoranden betreuen, dann wundern wir uns nicht, dass oft die Betreuung aus der Sicht der Promovierenden zu wünschen übriglässt. Wenn ich jemanden verehere und weniger kriege als ich erwarte, dann bin ich natürlich in der Klemme. Um das jetzt zurückzumelden, dass man mehr Unterstützung haben möchte, dazu müsste ich das Verehrungsszenario verlassen. Aber damit kommt man in Konflikt mit den Introjekten. Es ist natürlich verboten, ‚Majestät‘ zu kritisieren und damit zu beleidigen und zu kränken. Wir wissen ja auch, dass man zurück kränken kann, und das führt häufig dazu, dass sich Promovenden dann zurückziehen und auf Tauchstation gehen und Ängste entwickeln, z.B. die Angst, dem Prof. im Institut zu begegnen. Oder es kann auch passieren, dass sie sich mit ihren Betreuern in Auseinandersetzungen verwickeln. Aber ich habe auch gelegentlich Kontakt gehabt mit Betreuenden und dabei feststellen können, dass auch sie gekränkt reagieren, wenn die Promovierenden sich nicht mehr melden und scheinbar die Unterstützung gar nicht mehr in Anspruch nehmen wollen.

ZBS: Wie sehen Sie das Verhältnis von rationalen zu irrationalen Ansprüchen an die Betreuenden?

Rückert: Das ist schwer ins Verhältnis zu setzen. Weil es so individuell ist. Ich glaube, die klarste und damit auch

rationalste Motivation und damit auch die Beziehungsbasis ist dann gegeben, wenn ich tatsächlich fachlich intrinsisch motiviert bin und auch die Hochschullehrerlaufbahn einschlagen will oder auch, wenn ich akzeptiere, dass ich aus beruflichen Qualifikationsgründen den Titel brauche, wie es z.B. bei Chemikern der Fall ist. Dann ist erstmal die Basis da, die intersubjektiv validierbar ist, die der Betreuer auch nicht infrage stellt, wenn ich durch meine fachlichen Leistungen gezeigt habe: ich bin eine vielversprechende Nachwuchswissenschaftlerin und auch anschlussfähig für die Betreuung. Je weiter wir davon weggehen, je dubioser die Motive werden, desto irrationaler kann dann auch das Verhältnis zum Betreuer werden. Es gibt Betreuende, die irgendwann den Glauben an Promovenden verloren haben, dies aber nicht sagen und sie dann jahrelang hängen lassen. Und umgekehrt gibt es Doktoranden, die den Glauben an ihre eigene Leistungsfähigkeit verloren haben, dies aber auch nicht an die Betreuenden zurückmelden: „ich bin jetzt in der Krise“ und „ich glaube nicht, dass ich noch etwas zustande bringe“, um sich wieder aufbauen zu lassen. Da kommen dann schon irrationale Anteile zum Zuge, kindliche Anteile: „ich verstecke mich einfach“. Oder ich melde mich einfach nicht mehr als Betreuer, ich reagiere nicht mehr auf Anfragen oder Texte, die mir zugeschickt werden. Und so kommt es dann zu großen Verzögerungen.

ZBS: Ja und daraus entwickeln sich dann Komplikationen und Konflikte, die versteckt und schwer zu händeln sind für beide Seiten.

Rückert: Das könnte man vielleicht heilen dadurch, dass man zu Beginn des Projekts Vereinbarungen abschließt, Vereinbarungen, die Transparenz schaffen. Es empfiehlt sich, ausgehend von dem Exposé für die Dissertation zu vereinbaren, wann man sich trifft, wann welche Arbeiten oder Texte vorgelegt werden, und wie die Kommunikation ablaufen soll und innerhalb welcher Fristen die Betreuer reagieren sollen. Ich habe gehört, dass Promovenden auch manchmal sehr unrealistische Erwartungen haben, wenn sie davon ausgehen, dass, wenn man dem Betreuer nachts ein Kapitel zusendet, er schon am nächsten Morgen antworten wird.

ZBS: Oder wenn sie ihm zu Weihnachten eine Rohfassung ihrer Arbeit zusenden mit der Bitte um möglichst schnelle Bearbeitung.

Rückert: Aber es wird manchmal auch viel zu lange abgewartet, monatelang, und dann wird noch gefragt, „darf ich den Doktorvater daran erinnern, darf ich ihm sagen, dass da noch etwas offen ist?“ Das kann man am besten beantworten, wenn man Vereinbarungen getroffen hat, die klar festlegen, wann man seine Rückmeldung zu erwarten hat.

ZBS: Das führt auch zu meiner Frage, inwieweit die Promovierenden selbst auf das Betreuungsverhältnis Einfluss nehmen können? Und: Worauf sollten sie bei der Suche nach einer passenden Betreuungsperson achten?

Rückert: Ja, massiv! Was die Promovierenden in aller Regel nicht wissen, ist, dass es dieses Like-Me-Kriterium

gibt. Man sollte sich vielleicht darüber informieren, wenn man sich einen Betreuer sucht, mit welcher Reaktionszeit bei dieser Person zu rechnen ist, ob das ein Mensch ist, der zeitnah und pflichtbewusst mit seinen Verlagen und Kollegen interagiert und ob er oder sie einen Ruf hat als Prokrastinator. Und wenn man das schätzt, dann kann man sagen, „die Promotion dauert bei dieser Person nicht drei, sondern sieben Jahre – das passt mir gut in den Kram“. Und wenn einem das nicht passt, dann weiß man „hier lieber nicht“, obwohl die Person fachlich herausragend ist. Aber das sind so Dinge, die innerhalb eines Graduiertenkollegs leichter als bei der Individualpromotion gehandhabt werden können. Man kann es von einem Promovierenden nicht erwarten, dass er die Vereinbarungen seinem Betreuer selbst vorlegt und sagt: „Hier, unterschreiben Sie das mal.“ Das wäre Aufgabe der Institution. Die Initiative dazu sollte von den Professoren ausgehen.

ZBS: Welche Formen der Unterstützung brauchen Promovierende Ihrer Meinung nach am nötigsten, wenn ernsthafte Konflikte und Probleme auftreten?

Rückert: Offene Frage: Was sind ernsthafte Konflikte, wer definiert das? Es ist ja oft so, dass die Perspektive sehr unterschiedlich ist. Wenn Sie an die berühmte Studie denken von Dorothee Meer über Sprechstundengespräche an der Universität Bochum, veröffentlicht unter dem Titel „Ich hab nur 'ne ganz kurze Frage“², dann stellt man fest, dass die Qualität der Sprechstundengespräche von Studierenden als katastrophal gering beurteilt wurde, während die Lehrenden überzeugt waren, einen hochsignifikanten Beitrag zum Fortschritt geleistet zu haben. Das ist – so könnte man sagen – eine konflikt-hafte Perspektive, die man irgendwie in die Interaktion bringen sollte. Und wenn ernsthafte Konflikte aus der Sicht der Professoren auftreten, würde ich schon erwarten, dass sie es an die Promovierenden herantragen, wenn sie zum Beispiel ein Problem mit der Qualität der Dissertation ihres Promovenden haben oder mit der Verzögerung der Termine. Oder auch umgekehrt, wenn Promovierende den Eindruck haben, sie werden hängen gelassen, sie sind gar nicht mehr auf dem Radarschirm des Betreuers oder wenn sie mit der Art des Austausches unzufrieden sind. In der Bochumer Studie war es so, dass die Studierenden viel zu wenig selbstbewusst ihre Anliegen formulierten, sie stammelten, weil sie schon antizipierten, dem Professor zur Last zu fallen. Und dann sagen sie nur, „ich hab' nur mal eine kurze Frage“, das heißt aber: „ich hab' ganz viele Fragen“. Die Lehrenden kriegen das mit, die Unsicherheit auf Seiten der Studierenden, und reagieren ab einem bestimmten Punkt mit einem Monolog, den sie kühn beenden mit „Ich glaube, ich habe Ihnen jetzt weitergeholfen, melden Sie sich in drei Wochen wieder“. Genau das ist ja auch häufig im Gespräch über das Exposé oder die Gliederung der Fall, dass Promovierende dazu ganz viele Fragen haben und sehr unsicher sind: „Ist die Review über die Literatur ausreichend oder fehlt da noch

² Boettcher, W./Meer, D. (2000): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied.

etwas?" Und dann passiert es auch, dass der Betreuer zu einem Monolog ansetzt und sagt: „Lesen Sie unbedingt noch XY, haben Sie die Proceedings der letzten Konferenz in Los Angeles schon berücksichtigt? Die müssen Sie unbedingt einarbeiten, weil...“

ZBS: Welche Formen der Unterstützung von Promovierenden halten Sie für besonders wichtig? Wie zum Beispiel Coaching – Einzelcoaching oder in Gruppen – und Therapie?

Rückert: Für das Gros derjenigen, die Betreuungsbedarf haben, ist es natürlich gut, wenn eine Hochschule oder der Fachbereich Angebote von Coaching hat. Wir haben ja in Deutschland die besondere Situation, dass die Doktorväter und -mütter nicht nur Betreuende, sondern gleichzeitig auch Arbeitgeber sind – als Projektleiter, wenn es sich um ein Drittmittelprojekt handelt –, und später sind sie dann die Prüfer bei der Promotion. Das kann schon dazu führen, dass die Macht des Betreuers als Chef und als Examinator als überwältigend erlebt wird. Deshalb sind ja auch Coachings als Unterstützungsangebote und das, was man sich von den Graduiertenschulen versprochen hat, ein wichtiger Schritt für diejenigen, die im Umgang mit Autoritäten ängstlich sind. Ein Schritt zum Empowerment, zur Ermutigung. Es gibt andere, die es nicht brauchen.

ZBS: Sehen Sie das auch als Aufgabe der Psychologischen Beratungsstellen an den Hochschulen, dass sie sich als Berater für Promovierende erklären?

Rückert: Promovierende sind Angehörige der Universität und für sie hat auch die Psychologische Beratung an der Hochschule selbstverständlich ein Mandat. Sie wird von ihnen ja auch rege in Anspruch genommen. Dass man sich der Sorgen und Nöte der Promovierenden zuerst auf einer individuellen Basis annimmt, das ist ja klar, aber die Doktoranden-Seminare, die Sie, Frau Knigge-Illner, in unserer Einrichtung veranstaltet haben, waren ja auch mehr als ein individuelles Coaching, waren Angebote, die sich an die Gruppe der Promovierenden adressiert haben. In unseren Prokrastinations-Seminaren haben sich ja auch oft Promovierende eingefunden, die ihre Arbeitstechniken verbessern oder lernen wollten, ihre Deadlines einzuhalten. Also Unterstützungsangebote dieser Art unbedingt!

ZBS: Nicht alle Promovierenden werden von diesen Graduierteneinrichtungen gut versorgt, eine Reihe von ihnen fühlt sich darin nicht so richtig aufgehoben oder sieht andere Probleme, denn manche erleben die Konkurrenz mit den anderen Promovierenden sehr stark, ebenso wie die ständige Bewertung im Kolleg. Und das führt natürlich auch zu dem Wunsch, unabhängig davon Berater zu finden, die auf die eigene individuelle Problemsituation eingehen.

Rückert: Genau! Das ist ja die Situation, mit der wir in der Beratung immer konfrontiert sind, dass Probleme nicht monokausal entstehen durch die Institution oder kausal in der Person zu verorten sind, sondern dass die Probleme

entstehen durch das Zusammentreffen von individuellen Persönlichkeiten und ihren Biografien mit den Strukturen der Universitäten und mit den Umgebungsvariablen, wie z.B. den familiären Belastungen, worauf auch die belgische Studie hinweist, wo viele Promovierende einen Job haben und die dann am Wochenende oder nach Feierabend zum Arbeiten an ihrer Promotion kommen und dann auch familiäre Belastungen in Kauf nehmen müssen, die durch die Erwartungen von Partnerin oder Partner ausgelöst zu Störungen der Work-Life-Balance führen. Und bei dem Zusammentreffen solcher vielseitigen Faktoren sind Psychologen und Psychotherapeuten in einer Beratungsstelle an der Uni prädestiniert. Das im Blick zu haben, das kann man von den akademischen Betreuern auch nicht erwarten, dafür sind sie nicht qualifiziert und haben vielleicht auch nicht das Interesse.

ZBS: Konfliktmanagement auch im Hochschulbereich ist ein neues Thema. Die Hochschulen Baden-Württembergs sind z.B. verpflichtet, Ombudspersonen zur Lösung von Konflikten im Promotionsbereich zu bestellen. Was halten Sie davon? Auf Seiten der Promovierenden wird darüber vielleicht nicht nur große Freude herrschen. Vermutlich ist auch mit einer Hemmschwelle zu rechnen, so eine Einrichtung aufzusuchen und die eigenen Probleme damit quasi publik zu machen.

Rückert: Ich finde es zunächst einmal gut, so etwas von Seiten der Institution einzurichten. Ich finde, es ist ein Teil der Organisationskultur, solche Möglichkeiten zu haben – Ombudsmann, Ombudsfrau, Ansprechpersonen für problematische Situationen. Es hat auch über die Ebene der individuellen Konfliktbearbeitung hinaus einen kulturellen Wert. Es wird damit zugestanden, dass es solche Konstellationen geben kann, es wird nicht verleugnet. Dass es dann auf der Ebene der Inanspruchnahme ein Abwägungsprozess ist – was kann ich erwarten von dieser Ombudsperson? – bzw. dass man sich auch überlegen muss, welche Schritte sind notwendig, kommt es gar zu einem Tribunal? In den Konflikt muss die dritte Person als Mitbetroffene einbezogen werden: Verschlimmert sich dadurch vielleicht die Situation und welche Folgen hat das? Wie das abläuft, darüber muss sich die Ombudsperson Gedanken machen. Dazu braucht man erst einmal Erfahrungsberichte. Ebenso wie man Beauftragte für sexuelle Gewalt oder für Mobbing hat, wird auch in dieser neuen Einrichtung ein wichtiger Teil der Unternehmenskultur gesehen, womit deutlich gemacht wird: „Wir stecken den Kopf nicht in den Sand“.

ZBS: Herzlichen Dank für dieses Gespräch!

Das Gespräch führte Helga Knigge-Illner.

■ **Hans-Werner Rückert** leitete von 1994-2017 die Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin. Seit 2018 ist er als Psychoanalytiker (DGPT) und approbierter Psychologischer Psychotherapeut in Privatpraxis niedergelassen.
E-Mail: Hans-Werner.Rueckert@fu-berlin.de

Claudia Eilles-Matthiessen



Claudia
Eilles-Matthiessen

Von der Konflikt-Trance zur Aktivierung der Lösungskompetenz – Methoden und Impulse für die Beratung von Konfliktbetroffenen

Conflicts are a major issue in the consultancy of universities. The conflict navigator provides a framework to structure the work with clients subject to conflicts which emphasizes the importance of self-regulation in the process of conflict resolution. Afterwards the phenomenon of conflict trance will be described followed by methods and impulses which are useful to resolve conflict trances and help to activate the problem-solving resources of the client.

1. Eine abfällige Bemerkung: Fallbeispiel¹

Carolyn, 32, ist Doktorandin in den Literaturwissenschaften. Sie kommt zu einem Coaching, um sich auf ein – wie sie sagt – schwieriges Gespräch mit der Betreuerin ihrer Doktorarbeit vorzubereiten. Konkret gehe es um einen Wechsel des Forschungsschwerpunktes, von dessen inhaltlichem Gehalt und wissenschaftlichem Nutzen sie sehr überzeugt ist. Nun steht – in wenigen Tagen – das Gespräch mit der Betreuerin bevor. Auf die Frage, was genau sie bei der Begegnung mit ihrer Betreuerin befürchte, beginnt Carolyn zu erzählen. Das Verhältnis zu ihrer Betreuerin sei schon immer schwierig gewesen, da diese manchmal extrem freundlich und wertschätzend, im nächsten Moment dagegen abfällig und „fies“ sei. Sie befürchte, dass ihre Betreuerin über den geplanten Themenwechsel verärgert sein werde und „wieder“ mit boshaften oder abfälligen Bemerkungen reagieren würde. Sie habe Angst, so Carolyn weiter, in Tränen auszubrechen, was ihr – wie sie erzählt – bereits einmal in Gegenwart der Betreuerin und anderer Kollegen passiert sei. Carolyn macht während dieser Phase unseres Gesprächs einen sehr angespannten Eindruck und kämpft mit den Tränen. Ich bitte sie daher, von der belastenden Erfahrung zu erzählen, damit wir deren Nachwirken auf das bevorstehende Gespräch bearbeiten können.

Lassen wir Carolyn selbst zu Wort kommen: „Vor einigen Wochen, es war wenige Tage vor unserem Kolloquium, bei dem ich den Stand meiner Arbeit vorstellen sollte, begegnete ich meiner Betreuerin in der Kaffeeküche unseres Instituts. Ich war schon den ganzen Tag gestresst und sowie so nicht so gut drauf. Ich hatte meiner Betreuerin wenige Tage zuvor den aktuellen Stand meiner qualitativen Datenanalyse zugesandt und um ein Feedback gebeten. In der Kaffeeküche kam sie dann völlig unerwartet auf mich zu und sagte: „Deine Daten sind ja nicht sehr überzeugend. Hoffentlich fällt im Kolloquium nicht auf, dass das alles heiße Luft ist“. Mit diesen Worten ließ sie mich stehen. Ich war sprachlos und konnte die Tränen nicht zurückhalten, die Kollegen im Raum

schwiegen betreten. Ich flüchtete in mein Büro und musste weinen. Danach ging ich meiner Betreuerin aus dem Weg. Während der Präsentation im Kolloquium war die Betreuerin dann wieder freundlich, aber ich traute ihr nicht mehr. Ich hatte Angst, dass sie wieder einen Spruch bringt, der mir den Boden unter den Füßen wegzieht und war total angespannt. Obwohl die Kolloquium-Teilnehmer mir tolles Feedback gaben, war ich froh, als die Situation vorbei war“.

Carolyn berichtet von zwei weiteren, ähnlichen Situationen, die sich in den Wochen vor der Kaffeeküchen-Situation ereignet hatten. Ihre Angst vor dem bevorstehenden Gespräch wird vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen verständlich. Ich werde auf diesen Fall zurückkommen.

2. Konflikte von Promovierenden

Konflikte sind ein verbreitetes Thema in Beratung und Coaching von Promovierenden. Diese erleben in der Zeit des Übergangs vom Studentenstatus hin zur Aufnahme in die Scientific Community typische Belastungen und Konflikte, die sich anhand des Promotionsverlaufs beschreiben lassen (Knigge-Ilner/Willmes 2016).

Schon die Entscheidung für eine Promotion ist ein Prozess, der mit der Klärung vielfältiger Fragen – von der Motivation, der Kosten-Nutzen-Abwägung, dem Umgang mit Selbstzweifeln und Unsicherheiten bezüglich der Anforderungen – bis hin zu praktischen Fragen der Betreuung und Finanzierung verbunden ist. In der Regel treten in der Phase der Entscheidungsfindung vor allem innere Konflikte auf: Der Konflikt zwischen zwei grundsätzlichen Optionen Promovieren oder Berufseinstieg, der Entscheidungskonflikt bezüglich der Themenwahl und der Akzentuierung der Forschungsfrage und -strategie sowie der Umgang mit widersprüchlichen Bedürfnissen wie Sicherheit, Leistung, Karriere oder Autonomie.

¹ Das Fallbeispiel ist so verändert, dass ein Rückschluss auf real existierende Personen nicht möglich ist.

Während der oder die Promovierende in der frühen Phase des Promotionsprozesses vor allem mit inneren Klärungsprozessen befasst ist, kommen im Laufe des Promotionsprozesses oft soziale Konflikte am Lehrstuhl, mit Kollegen*innen, Studierenden, vor allem aber mit dem Betreuer bzw. der Betreuerin hinzu. Inhaltlich ranken sich schwierige Betreuungsverhältnisse aus Sicht der Promovierenden oft um folgende Erfahrungen²:

- Zu wenig Kommunikation, Kontakt und Feedback durch die Betreuungsperson,
- zu wenig Zeit für die eigene Forschung durch Belastungen mit Lehre und administrativen Aufgaben am Lehrstuhl,
- problematisches Verhalten der Betreuungsperson wie abfällige, übergriffige oder persönlich entwertende Äußerungen, Dominanz oder extrem statusorientierte Kommunikation,
- Unfairness oder Verhalten, das gegen die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis verstößt zum Beispiel bei der Nutzung der durch Promovierende erarbeiteten Ergebnisse oder im Umgang mit Autorschaft bei gemeinsamen Publikationen,
- sprunghaftes Verhalten und mangelnde Konsistenz im Umgang mit Promovierenden, das sich auf die wissenschaftlich-fachliche Position und die Forschungsstrategie und/oder auf den persönlichen Umgang mit Promovierenden beziehen kann.

Auch Carolins Situation findet sich in dieser Auflistung wieder: Sie berichtet von abfälligem und abwertendem Verhalten ihrer Betreuerin, das allerdings inkonsistent ist und durch Phasen von (übertriebener) Wertschätzung unterbrochen wird.

Zur Reflexion oder Klärung derartiger Konflikte stehen Promovierenden wie Carolin unterschiedliche Beratungsangebote von Coaching, Workshops über die Beratung durch psychosoziale Beratungsstellen, Gleichstellungsbüros oder Personalvertretungen zur Verfügung. An einigen Universitäten (z.B. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) gibt es bereits Ombudspersonen für Konflikte zwischen Promovierenden und Betreuenden (vgl. Willmes 2016). An der Julius-Maximilians-Universität (JMU) in Würzburg wurde ein Konfliktmanagementsystem entwickelt, das die Kooperationskultur aktiv stärken und die Zusammenarbeit in Forschung, Lehre und Verwaltung verbessern soll. Es umfasst neben einem Phasenmodell zum Umgang mit Konflikten verschiedene Beratungs- und Fortbildungsangebote, die auch Promovierenden zur Verfügung stehen.

Konflikte von Studierenden und Promovierenden, aber auch Konflikte des administrativen und technischen Personals mit Professorinnen und Professoren sind durch eine asymmetrische Machtverteilung gekennzeichnet. Gerade bei Promovierenden gibt es zudem – vor allem im traditionellen Promotionsverhältnis mit einem Doktorvater oder einer Doktormutter – eine real bestehende Abhängigkeitsbeziehung, die im Zuge der Beratung berücksichtigt werden muss. Oft gilt es, die Konfliktbetroffenen zu stärken, ihre Selbstwirksamkeit zu aktivieren und eine Strategie zum Umgang mit dem Konflikt zu entwickeln, die Alternativen zu einem expliziten Klärungsgespräch beinhaltet.

Die Grenzen des Klärungsgesprächs

– Wenn reden nicht hilft

Das Gespräch ist der am häufigsten empfohlene Zugang zur Konfliktklärung. Reden Sie miteinander, heißt es – oft zurecht. Denn in der Tat: Das Gespräch ist eines der wichtigsten Klärungsinstrumente – keine Frage. Ohne Kommunikation funktioniert gar nichts. Was aber, wenn ein Gespräch mit dem Konfliktpartner im Moment nicht möglich oder sinnvoll ist? Es gibt zahlreiche gute Gründe, ein Gespräch – im Moment – (noch) nicht zu führen:

- Die Beziehung zum Konfliktpartner ist durch ein starkes Machtungleichgewicht gekennzeichnet.
- Eine Klientin hat schon mehrmals versucht, einen Missstand anzusprechen und wiederholt die Erfahrung gemacht, dass das Gespräch ergebnislos verlaufen ist oder sie als „Verliererin“ aus der Situation herausgeht.
- Ein Klient ist durch die Situation schon so belastet, dass er im Moment nicht in einem Zustand ist, sein Anliegen klar und souverän vorzubringen.
- Der Klient ist durch die aktuelle Erfahrung aufgewühlt, erlebt starke Emotionen und befindet sich in einer Konflikt-Trance.
- Der Konfliktpartner ist nicht verfügbar, reagiert nicht oder verweigert sich einem Gespräch.

Diese Situationen bedeuten nicht, dass Konfliktbetroffene dem Geschehen hilflos ausgeliefert sind. Auch ohne die Möglichkeit, Probleme, Missstände oder eigene Bedürfnisse offen anzusprechen, gibt es Wege der Entlastung und (Auf)lösung schwieriger Situationen. Das erste Ziel in Beratung oder Coaching ist es dabei, die Selbstwirksamkeit der Betroffenen zu stärken und aus dieser Position wiedergewonnener Souveränität heraus Entscheidungen darüber zu ermöglichen, ob und welche Schritte in der Außenwelt sinnvoll sind.

Mit dem Konfliktnavigator habe ich eine Methode entwickelt, die die Bedeutung der Selbstregulation bei Konfliktgesprächen betont und dazu dient, die Selbstwirksamkeit zu stärken. Selbstregulation soll und kann ein Gespräch nicht ersetzen. Aber sie kann helfen, innere Klarheit zu gewinnen, Ziele zu klären, Bedürfnisse zu reflektieren, sich auf die eigenen Ressourcen und Stärken zu besinnen oder sich mental auf schwierige Gespräche vorzubereiten.

Der Konfliktnavigator

Der Konfliktnavigator ist eine strukturierte Methode, die Konfliktbetroffene und Berater*innen dabei unterstützt, einen aktuellen Konflikt am Arbeitsplatz systematisch zu analysieren, die Ziele der Konfliktlösung zu klären und darauf aufbauend eine geeignete Lösungsstrategie zu entwickeln. Er lässt sich in unterschiedlichen Formaten des Konfliktmanagements anwenden: Erstberatung/Einmalberatung, Krisenintervention, Konflikt-Coaching, Gruppen-Coaching, Workshops, Moderation, Mediation, Mediationssupervision und Beraterfortbildung. Ich habe diese Methode ab 2014 ent-

² Der Aufzählung liegt die langjährige Erfahrung der Autorin in Coachings und Workshops mit mehreren hundert Promovierenden zugrunde. Selbstverständlich müsste diese Aufzählung durch die Perspektive der Betreuenden ergänzt werden.

wickelt, in mehreren Pilotworkshops erprobt und sukzessive weiterentwickelt. Die Elemente des Konfliktnavigator sind:

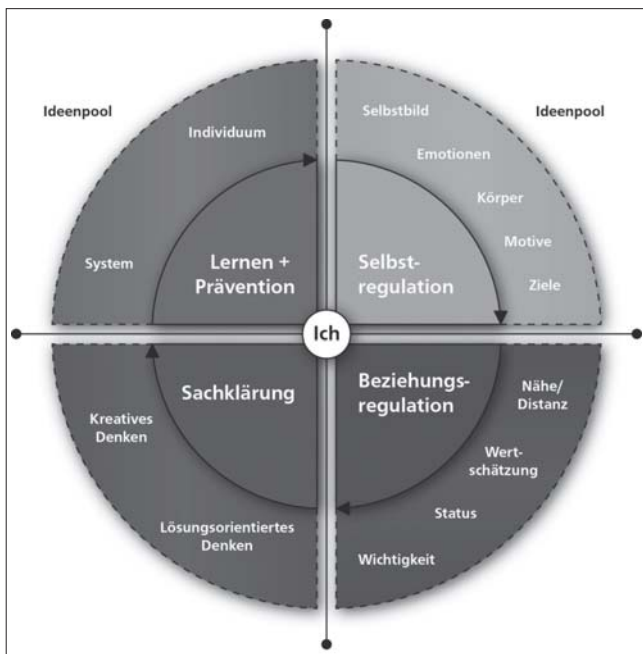
- das Modell der vier Lösungsfelder,
- das Prozessmodell, das den Beratungs- und Lösungsprozess abbildet,
- der Leitfaden zur Konfliktanalyse mit Analysetools und
- der Ideenpool, der Tools und Techniken für den lösungsorientierten Umgang mit Konflikten am Arbeitsplatz bereithält.

Im Folgenden möchte ich kurz das Modell der vier Lösungsfelder vorstellen. Näheres zum Prozessmodell und den Analysetools finden Sie bei Eilles-Matthiessen (2018, 2019).

Das Modell der vier Lösungsfelder

Zentrum des Konfliktnavigator ist das Modell der vier Lösungsfelder (s. Abb. 1). Es unterscheidet die vier Felder Selbstregulation, Beziehungsregulation, Sachklärung und Lernen. Das Modell ist das Herzstück des Konfliktnavigator. Es strukturiert den Beratungsprozess, den Leitfaden zur Konfliktanalyse und den Ideenpool. Die Abbildung zeigt die vier Lösungsfelder und dazu exemplarisch Stichworte zu Themen, die innerhalb des Feldes betrachtet werden können. Der Ideenpool außen verweist auf Methoden und Tools, die Beratenden in unterschiedlichen Beratungsformaten zur Verfügung stehen, um die Klient*innen auf dem Weg zu einer Klärung oder Lösung des Konfliktes zu unterstützen.

Abb. 1: Konfliktnavigator: Modell der vier Lösungsfelder



Selbstregulation: Selbstregulation bedeutet, Abstand zum Konflikt zu gewinnen, die eigenen Gefühle wahrzunehmen, zu regulieren, Bedürfnisse zu erkennen und zu würdigen, und sich als Konfliktbetroffene*r durch Selbstfürsorge (wieder) in einen guten, ressourcenvollen Zustand zu versetzen, aus dem heraus konstruktive, ziel-

und lösungsorientierte Ideen und Pläne zum Konfliktmanagement entwickelt werden können.

Beziehungsregulation: Hier steht der Umgang mit Konfliktpartner*innen und den oft ambivalenten Motiven Abgrenzung (Selbstbehauptung, Nein-Sagen, Grenzen setzen) und Annäherung (Versöhnung, Kooperation) im Vordergrund.

Sachklärung: Die sachliche Klärung eines Konfliktes bezieht sich auf den Konflikthalt oder -gegenstand. Dabei kann es sich um die faire Verteilung von Ressourcen oder Lasten handeln. Oder es gilt, eine Lösung für eine Sachfrage zu entwickeln. Beispiele sind Entscheidungen über Forschungsstrategien oder Kooperationen oder Vereinbarungen für den Umgang mit begrenzten Ressourcen wie Geräten und Material in einem Forschungslabor.

Lernen und Prävention: In diesem Feld geht es darum, Lernerfahrungen aus dem Konflikt zu reflektieren und an das System rückzukoppeln. Welche Bedingungen des Systems haben zur Entstehung oder Aufrechterhaltung des Konfliktes beigetragen? Welche Informationen stecken in dem Konflikt? Wie kann ein System sich nach einem Konflikt weiterentwickeln? Im besten Fall entsteht aus diesem Rückkoppelungsprozess eine Schleife, die im Sinne des Double Loop Learnings zu einer Weiterentwicklung des Systems beiträgt und damit einen Mehrwert für das System generiert, der über die Klärung des aktuellen Konfliktes hinausgeht.

Das Modell der vier Lösungsfelder dient in der Beratung als strukturgebendes Modell, das für die Ordnung der Themen, Ziele oder Lösungsimpulse genutzt werden kann.

Selbstregulation hat Vorrang

Wer gerade mitten in einem Konflikt steckt, erlebt typische Veränderungen der Aufmerksamkeit, der Wahrnehmung und des Denkens, die von Emotionen wie Ärger, Hilflosigkeit oder einer allgemeinen Anspannung – und häufig auch von Körperreaktionen begleitet werden. Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Konflikt, polarisierendes Denken in „gut“ und „schlecht“, „schwarz“ und „weiß“, unproduktives, quälendes Grübeln und eine vorübergehende Trübung der kognitiven Fähigkeiten wurden als Begleiterscheinungen eines Konfliktes vielfach beschrieben (z.B. Glasl 2008). Der oder die Konfliktbetroffene ist nicht in einem Zustand, um ein erfolgsversprechendes Klärungsgespräch zu führen oder kluge Lösungen für die sachliche Ebene eines Konfliktes zu finden. Ist dieser Zustand ausgeprägt, erlebt der Konfliktbetroffene eine Konflikt-Trance.

3. Trance

Trance als Alltagsphänomen

Trance ist ein veränderter Bewusstseinszustand, bei dem die Aufmerksamkeit in besonderer Weise fokussiert ist, während andere Bewusstseinsinhalte oder Informationen aus der Außenwelt ausgeblendet werden. Die Aufmerksamkeit kann in einer Trance entweder auf das innere Erleben – die eigenen Gefühle, inneren Bilder, Erinnerungen, Träume oder traumähnliche Phänomene gerichtet sein oder sich auf spezifische Aspekte der Außenwelt beziehen. In letzterem Fall verbindet

sich eine Person mit der Außenwelt, sie erlebt eine vollkommene Hingabe an das Tun im Hier und Jetzt, ohne durch Gedanken an Vergangenheit oder Zukunft, Sorgen, Befürchtungen oder Alltagsbanalitäten gestört zu werden. Diese Form der aufs Handeln in der Außenwelt fokussierten Trance wurde von Mihaly Csikszentmihalyi als Flow bezeichnet und in seinem 2004 erschienen Buch „Flow, das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz“ beschrieben. Beispiele für diese nach außen gerichtete Form der Trance sind ein hingebungsvoll spielender Geiger, der mit seinem Instrument zu verschmelzen scheint, die hochkonzentriert am offenen Herzen operierende Chirurgin oder der Free-Solo-Kletterer, der bereits bei einem minimalen Nachlassen seiner Konzentration einen Absturz und damit sein Leben riskiert. Beispiele für kollektive Alltagstrancen findet man im Fußballstadion, bei politischen Veranstaltungen, beim Tanzen oder gemeinsamen Musikmachen – also immer dann, wenn die kollektive Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes, emotionales Erleben hin fokussiert ist. Viele Kulturen kennen Trance als Gemeinschaftserfahrung, die über Rituale, Tänze oder psychotrope Substanzen herbeigeführt wird.

Trance durch Hypnose

Hypnose ist ein traditionelles Heilverfahren und eine Methode der Psychotherapie, deren Wirksamkeit bei fachkundiger und professioneller Anwendung wissenschaftlich evaluiert ist³. Bei der therapeutischen Anwendung von Hypnose (Hypnotherapie) werden verschiedene Bewusstseinssebenen genutzt. Ein zentraler Wirkfaktor besteht darin, das bildhafte Erleben, innere Erfahrungen und damit subkortikale Prozesse anzusprechen und im Sinne des mit dem Klienten transparent vereinbarten Ziels zu nutzen. Die moderne Hypnotherapie geht auf die Arbeiten des amerikanischen Psychiaters Milton H. Erickson (1901-1980) zurück und ist ein ressourcenorientiertes Verfahren, das die individuellen Kompetenzen und Lösungspotenziale eines Klienten im Umgang mit einem Symptom nutzt. Im therapeutischen Kontext oder im Coaching kann Trance genutzt werden, um einen Klienten dabei zu unterstützen, den Zugang zu seinen eigenen unbewussten Lösungskompetenzen zu aktivieren. Aber auch Berater*innen profitieren von dem Wissen um Trance und tranceähnliche Phänomene, vor allem, wenn es gilt, leidvolle Zustände wie die Konflikt-Trance zu erkennen und dem Klienten zur Aktivierung eines anderen, hilfreichen Zustandes anzuregen. Übrigens: Moderne Hypnotherapie hat nichts mit Bühnen- oder Showhypnose gemein. Die Methode ist gut mit anderen therapeutischen und beratungsbezogenen Methoden kombinierbar und wird auch zur mentalen Vorbereitung auf herausfordernde Situationen wie Prüfungen oder schwierige Gespräche eingesetzt.

Wir unterscheiden zusammenfassend Flow als eine Form der Trance, bei der die Aufmerksamkeit sich mit dem Tun im Hier und Jetzt zu einer oft als beglückend erlebten Erfahrung verbindet, von der Trance, bei der die Aufmerksamkeit vor allem auf das innere Erleben gerichtet ist. Bei dieser wiederum lassen sich kreative, produktive oder heilsame Prozesse, wie sie etwa durch die moderne Hypnotherapie unterstützt werden, unterscheiden

von leidvollen Phänomenen wie dem Verharren in Problem- oder Konflikt-Trancen.

4. Von der Konflikt-Trance zur Aktivierung von Lösungskompetenz

Die Konflikt-Trance ist ein unangenehmer Spannungszustand, bei dem die Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf den Konflikt, den Konfliktpartner oder aber in abwertender, überkritischer Art auf die eigene Person fokussiert ist. Der Konflikt oder der Konfliktpartner erscheinen übermächtig und nehmen unverhältnismäßig viel Raum im eigenen Bewusstsein ein. Konfliktbetroffene stehen meist unter emotionaler Anspannung, die sich auch auf körperlicher Ebene in Mimik, Haltung oder Sprechweise bemerkbar macht. Dabei erscheint die Wahrnehmung des Konfliktpartners einseitig und durch eine „Konflikt-Brille“ getrübt. Erfahrungen und Begebenheiten werden einseitig negativ interpretiert, dem Konfliktpartner werden ungute Absichten zugeschrieben, die gesamte Wahrnehmung erscheint verzerrt und mit negativen Zuschreibungen durchsetzt. Die Betroffenen berichten zudem von unproduktiven Grübelschleifen und der „Unfähigkeit“, ihre Gedanken an den Konflikt abzustellen. Als besonders quälend wird dabei das Unwillkürliche dieses Musters erlebt. Die Konfliktbetroffenen *möchten* dem Konflikt nicht mehr so viel Raum geben, sie *möchten* sich auf andere Themen oder Menschen konzentrieren – aber es gelingt ihnen nicht oder nicht in dem gewünschten Ausmaß. Wer gerade in einer Konflikt-Trance steckt, ist meist nicht unmittelbar dazu in der Lage, die Perspektive zu wechseln, die Situation in einem anderen Rahmen zu sehen, kreativ zu denken oder ein respektvolles und lösungsorientiertes Gespräch mit dem Konfliktpartner zu führen. Die Auflösung der Konflikt-Trance hat daher auch in der Beratung Vorrang.

Was aber können wir in der Beratung tun, um Betroffene darin zu unterstützen, ihre eigenen Kompetenzen und Ressourcen zu aktivieren und zu nutzen und die Konflikt-Trance zu beenden? Der Weg heraus aus diesem Zustand kann über Dissoziation (Abstand), strukturiertes Nachdenken, die Stärkung einer inneren Beobachterposition und durch die Aktivierung der Lösungskompetenz gelingen. Letztere beinhaltet Angebote an die Klienten, sich vom Konflikterleben zu dissoziieren und (wieder) mit ressourcenvollen eigenen inneren Anteilen zu verbinden. Die Schritte dieses Prozesses lauten:

1. Wertschätzende Akzeptanz,
2. Systematische Konfliktanalyse,
3. Zielklärung,
4. Entwicklung einer Lösungsstrategie und
5. Aktivierung der Lösungskompetenz.

Im Folgenden beschreibe ich kurz einzelne Schritte dieses Prozesses, die ich mit exemplarischen Beratungstechniken aus dem Ideenpool veranschauliche. In der Beratungspraxis sind die einzelnen Prozessschritte meist nicht in dieser linearen Form zu beobachten, sie wech-

³ Siehe dazu die Arbeiten von Prof. Dr. Dirk Revenstorf, Leiter des Milton-Erickson-Instituts, Tübingen.

seln sich ab und ergänzen sich eher netzwerkartig zu einem Gesamtprozess. Zudem kommt es häufig vor, dass einzelne Schritte wenig Zeit und Raum benötigen oder sogar ganz wegfallen.

Wertschätzende Akzeptanz

Der erste Schritt ist die Würdigung des Problems und der damit verbundenen leidvollen Erfahrungen. Menschen, die gerade mitten in einem Konflikt stecken, haben oft das Bedürfnis, ihre Erfahrungen ausführlich darzulegen. Hören Sie als Berater*in gut zu und stellen Sie einen Raum zur Verfügung, in dem leidvolle Erfahrungen gewürdigt werden. Achten Sie jedoch auf den Punkt, an dem der Konfliktbetroffene beginnt, sich zu wiederholen und die Situation immer wieder auf dieselbe Art und Weise zu erzählen. Derartige Wiederholungsschleifen führen dazu, dass die Situation immer schwieriger oder gar aussichtslos erscheint. Man redet sich in eine Konflikt-Trance. Am Ende sind gerade empathische Berater*innen ebenfalls davon überzeugt, dass die Situation schwierig, wenn nicht sogar aussichtslos ist.

Systematische Konfliktanalyse

An dieser Stelle kann eine wertschätzende oder humorvolle Unterbrechung und das Angebot zur systematischen Konfliktanalyse hilfreich sein. Wer einen Konflikt einmal mit System analysiert, schafft wohlthuenden Abstand. Das Gehirn bekommt, gelenkt durch Fragen und Checklisten, eine Aufgabe und kann sich nicht mehr in quälenden Gedankenschleifen verlieren. Ressourcenstärkende Fragen und Impulse helfen, neue Lösungswege zu entwickeln, Einflussmöglichkeiten zu erkennen und wieder Kontrolle über die Situation zu gewinnen. Welche Fragen oder Checklisten aus dem Leitfaden zur Konfliktanalyse verwendet werden, hängt selbstverständlich vom Kontext ab. Hilfreich sind meist aber die folgenden Fragen, die ich zu einem Kurz-Check zusammengefasst habe:

- Worum geht es? (kurz zusammengefasst)
- Welche meiner Bedürfnisse, Interessen, Ziele oder Werte werden verletzt?
- Welche Bedürfnisse, Interessen, Ziele oder Werte hat der Andere?
- Welchen Anteil habe ich am Geschehen?
- Worauf kann ich selbst Einfluss nehmen?
- Was ist mein Ziel?

Zielklärung

Ohne Ziele bleibt jeder Lösungsschritt ein Spiel mit Versuch und Irrtum. Wer ein kraftvolles, mit optimaler Selbstwirksamkeit verbundenes inneres Bild des gewünschten Zustandes oder Handelns entwickelt hat, befindet sich nicht mehr in einer Konflikt-Trance. Als Beraterin oder Berater bemerkt man dies meist an einem veränderten Embodiment. Sprechweise, Haltung und manchmal auch die Stimme verändern sich. Humor, Energie oder Zuversicht machen sich breit.

Lösungsstrategie

Im Umgang mit Konflikten lassen sich Analyse und Intervention nicht trennen. Schon die systematische Analyse des Konflikts kann die Art, wie Klient*innen den Konflikt wahrnehmen und bewerten, verändern. Auch für die Lö-

sungsstrategie kann das Modell der vier Lösungsfelder genutzt werden. Betrachten wir das eingangs beschriebene Beispiel von Carolin. Ihr vorrangiges Ziel ist es, während des bevorstehenden Gesprächs mit ihrer Betreuerin freundlich und klar ihr Anliegen zu benennen, innerlich souverän zu bleiben und – im besten Fall – ein wohlwollendes Okay zum geplanten Wechsel der Forschungsstrategie zu bekommen. Der letztgenannte Aspekt liegt nicht mehr vorrangig in Carolins Hand, die erstgenannten Aspekte aber sehr wohl. Sie beziehen sich auf die Selbst- und Beziehungsregulation.

Aktivierung von Lösungskompetenz

Abschließend möchte ich Ihnen exemplarisch noch ein paar Impulse dazu anbieten, wie Sie als Berater*in mit Mini-Interventionen die Konflikt-Trance beenden und Lösungskompetenz aktivieren können.

Abstand

Abstand führt zu emotionaler Entlastung und ermöglicht eine neue Sichtweise auf die Situation. Nur wer Abstand hat, kann die Perspektive wechseln und etwas wahrnehmen, was ihm im hochfokussierten Zustand der Konflikt-Trance entgangen ist. Zu den alltäglichen, von Klienten oft ohnehin eingesetzten Möglichkeiten, Abstand zu generieren, gehören Zeit, „eine Nacht drüber schlafen“ oder Ortswechsel. Auch ein Wechsel der Perspektive durch Reframing, Nutzung unterschiedlicher Positionen im Raum, Arbeit mit Bodenankern oder Stühlen führt zu Abstand und Entlastung.

Filmfrage

Eine weitere Technik, die Beobachterposition des Klienten zu stärken und Abstand zu ermöglichen, ist die Filmfrage. Die Filmfrage wird in Beratung und Coaching gerne eingesetzt und ist nach meiner Erfahrung sehr nützlich. Bitten Sie Ihr Gegenüber dabei, mit Filmgenres und Filmtiteln zu spielen. Wie könnte der Konflikt heißen, wenn er ein Thriller wäre? Wie als Komödie, als Science-Fiction oder als Märchen? Das Spiel mit Genres und Titeln macht Spaß und schafft Abstand.

Hier ein paar Beispiele von Filmtiteln, die in meinen Coachings oder Workshops entstanden sind:

- Die Diktatorin (Psychodrama),
- Der eitle Pfau und sein Untergang (Drama),
- Macht und Ohnmacht – eine Reportage zu hierarchischen Systemen in Zeiten des Umbruchs (Sozialreportage),
- Gefangen in der Effizienz (Krimi).

Skalen

Die Arbeit mit Skalen in der Konfliktberatung ermöglicht das aus der lösungsorientierten Beratung bekannte Vorgehen. Der Klient oder die Klientin wird zum Beispiel aufgefordert, das aktuelle Ausmaß der Belastung durch den Konflikt auf einer Skala von 0 (keine) bis 10 (maximale) Belastung anzugeben. Kreuzt er oder sie zum Beispiel eine 7 an, kann Ressourcen aktivierend reagiert werden: „Aha, Sie fühlen sich 7 und nicht 10 belastet. Was trägt dazu bei, dass Sie sich nicht 10 belastet fühlen?“ oder „Wie könnte jemand über den Konflikt denken, der sich nur 3 belastet fühlt?“ sind geeignete

Fragen, die die Aufmerksamkeit auf Entlastungs- und Lösungsräume richten. Diese Arbeitsweise intendiert – und bewirkt auch oft – eine Verflüssigung des starren Problemlernens. Der Klient erkennt Ausnahmen vom Problem und nutzt das Wissen über Situationen, in denen er Abweichungen von der negativ verfestigten Sichtweise auf Konflikt und Konfliktpartner erkennt, als wertvolle Ressource für die angestrebten Veränderungen.

Humor und Provokation

Humor ermöglicht eine radikale Umbewertung, kreatives Reframing führt nicht zuletzt zu mehr Leichtigkeit in der Beratung. Die Provokative Therapie wurde von Frank Farelly entwickelt. Eine Technik aus diesem Ansatz sind beispielsweise überspitzte, übertriebene Formulierungen, die den Klienten zu Widerspruch anregen, damit dessen Selbstbehauptungskompetenz stärken und „Bewegung in das System“ bringen.

Metaphern

Geschichten, Anekdoten, Metaphern, die Empfehlung von Romanen oder Filmen können jederzeit innerhalb einer Beratung eingesetzt werden. Geschichten und Anekdoten eignen sich insbesondere zum Einstieg in das Thema wie auch zum Abschluss einer Beratung. Sehr hilfreich ist es auch, bildhafte Beschreibungen, die ein Klient nutzt, um seine Erfahrung in einem Konflikt zu beschreiben, aufzugreifen und ihn aufzufordern die Problem-Metapher in eine Lösungs-Metapher zu überführen. Dazu ein Beispiel:

Klientin: Ich spiele nur die zweite Geige unter den Promovierenden.

Beraterin: Welches Instrument würden Sie denn im Orchester gerne spielen?

Klientin: Ich würde gerne ein weiteres Instrument lernen.

Hier formuliert die Klientin ein autonom erreichbares Ziel, denn es steht ihr frei, „ein zweites Instrument zu lernen.“

Den Körper einbeziehen

Der schnellste Weg, Menschen zu einem Verlassen der Konflikt-Trance einzuladen, sind die sogenannten Bottom-Up-Methoden, deren gemeinsames Merkmal es ist, dass sie direkt auf körperlicher Ebene ansetzen, um unerwünschte oder einschränkende Gefühle zu regulieren, wie zum Beispiel bei Carolin die Angst vor einem wichtigen Gespräch. Ein einfacher, unmittelbar verfügbarer Zugang sind Bewegung, Entspannung, Atmung oder die bewusste Veränderung der Haltung (Embodiment).

Möglicherweise sind Ihnen unter dem Stichwort „Klopftechniken“ schon Methoden begegnet, die als Selbsthilfe zur Regulation von Anspannungen oder bei negativen Gefühlen wie Ärger oder Angst eingesetzt werden. Diese Techniken entstammen der energetischen Psychotherapie, ein Überbegriff für verschiedene Ansätze, die Klopftechniken und andere Methoden miteinander verbinden und deren Wirksamkeit bei der Behandlung von Angststörungen oder Belastungsreaktionen nachgewiesen ist (Eschenröder 2014). Über die Wirkungsweisen dieser Methoden gibt es verschiedene Annahmen, die aktuell Gegenstand wissenschaftlicher

Forschung sind. Eine Annahme zur Wirksamkeit besagt, dass das Gehirn ein unangenehmes Gefühl wie Angst nicht aufrechterhalten kann, während es gleichzeitig mit klopfen beschäftigt ist. Dadurch, dass die Akupunkturpunkte beklopft werden, während die in den subkortikalen Regionen des Gehirns lokalisierten neuronalen Muster des unerwünschten Gefühls aktiviert sind und zusätzliche Elemente wie Summen oder schnelle Augenbewegungen eingesetzt werden, kann dieses Muster nun irritiert und dadurch verändert werden. Unstrittig ist, dass die Methode die Selbstwirksamkeit stärkt. Schließlich lässt sich das Klopfen schnell erlernen und jederzeit an fast jedem Ort in ein paar Minuten als Methode der Regulation unerwünschter Emotionen einsetzen. In den letzten Jahren wurden diese Techniken von dem Arzt und Psychotherapeuten Michael Bohne unter dem Namen PEP® weiterentwickelt. Gleichzeitig wurde diese Methode für die Anwendung auch außerhalb der Psychotherapie, zum Beispiel zur Vorbereitung auf öffentliche Auftritte, einem breiteren Interessentenkreis zugänglich gemacht.

Zum Schluss: Eine abfällige Bemerkung verliert ihre Wirkung

Werfen wir abschließend einen Blick auf die Situation von Carolin. Die Beratung der Promovierenden zur Vorbereitung auf das Gespräch mit ihrer Betreuerin umfasst einen Termin von etwa zwei Stunden. Nach einer Schilderung der Situation und der Klärung ihres Ziels bearbeiten wir die Nachwirkung der kränkenden Erfahrung aus der Kaffeeküche mit Klopfen. Im nächsten Schritt lud ich sie zu einem Perspektivwechsel ein. Wie könnte ihre Professorin die Situation wahrnehmen? Könnte der geplante Wechsel der Forschungsstrategie eine Kränkung, Abwertung oder Nachteile für die Professorin bedeuten? Nachdem wir feststellten, dass dies – aus Carolins Sicht – nicht der Fall ist, simulierten wir das Gespräch mit der Betreuerin. Dabei richtete ich den Fokus auf Haltung, Stimme und Körpersprache. Während des gesamten Coachings achtete ich darauf, Carolin durch interessiertes Nachfragen immer wieder an ihre durchaus beachtlichen Erfolge als Wissenschaftlerin zu erinnern, damit sie sich wieder mit diesem, ressourcenvollen Teil ihrer Persönlichkeit assoziiert. Abschließend stärkte ich ihre Selbstakzeptanz durch die Einladung zu einer wertschätzenden Selbstaffirmation⁴: „Auch wenn ich in Gegenwart meiner Betreuerin weinen muss, bleibe ich ein wertvoller Mensch“ und „Auch wenn ich mich in Gegenwart meiner Betreuerin wie eine Sechsjährige fühle, bleibe ich eine erfolgreiche Wissenschaftlerin“. Die Idee hinter dieser Art der Selbstaffirmation ist es, dass Klient*innen ihre Selbstachtung nicht vom Erfolg eines Gesprächs oder einer anderen geplanten Veränderung abhängig machen. Die Formulierung stärkt eine Selbstakzeptanz, die unabhängig von Ergebnissen, Erfolgen oder Leistungen ist. Carolin verließ das Coaching gestärkt. Die abfällige Bemerkung hatte ihre kränkende Wirkung verloren.

⁴ Auch diese Methode wurde von Michael Bohne entwickelt.

Literaturverzeichnis

- Bohne, M. (2011): Bitte klopfen. Anleitung zur emotionalen Selbsthilfe. Heidelberg.
- Csikszentmihalyi, M. (2004): Flow, das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart.
- Eilles-Matthiessen, C. (2019): Der Konfliktnavigator: Vier Lösungsfelder für Konflikte in der Wissenschaft. Personal in Hochschulen entwickeln, 2, S. 71-86.
- Eilles-Matthiessen, C. (2018): Es muss nicht immer reden sein. So lösen Sie Konflikte am Arbeitsplatz. Frankfurt.
- Eschenröder, C. (2014): Wie wirksam sind Techniken der Energetischen Psychotherapie, die Exposition mit sensorischer Stimulierung verbinden? In: Psychotherapeutenjournal, 13 (2), S. 149-156.
- Glas, F. (2008): Selbsthilfe in Konflikten. Stuttgart.

Knigge-Illner, H./Willmes, D. (2016): Anforderungen und Belastungen im Promotionsprozess. In: Das Hochschulwesen, 64 (5+6), S. 170-175.

Willmes, D. (2016): Konstruktive Konfliktkultur im Promotionswesen: Das zentrale Ombudsverfahren für Promovierende und Betreuende an der Universität Freiburg. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 11 (2), S. 54-56.

■ Dr. Claudia Eilles-Matthiessen, Dipl.-Psych., Sachbuchautorin, int. zertifizierte Mediations-supervisorin Konfliktmanagement und Workshops zum Konfliktnavigator: www.plan-c-frankfurt.de

Erhältlich im UVW:

Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huemmert & Lukas Mitterauer (Hg.)

Third Space revisited

Jeder für sich oder alle für ein Ziel?



ISBN 978-3-946017-07-3,
Bielefeld 2017, 154 Seiten,
27.90 Euro zzgl. Versand

Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space“ beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung“ dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten, etwa dann, wenn verschiedene Akteure ihre Kompetenzen für ein gemeinsames Entwicklungsziel einbringen und dafür z.B. evaluationsmethodische und hochschuldidaktische Kompetenzen für eine evidenzbasierte Planung von Interventionen in der Weiterbildung zusammenbringen.

Dieser Band, welcher aus Beiträgen der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2016 hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit Fragen zur Auswirkung der unterschiedlichen institutionellen Verortung von Einrichtungen der Qualitätsentwicklung in der Hochschule, und stellt dar, welche Mechanismen für eine „Lost“ (uncoupled) oder „Found“ (coupled) Situation dieser Tätigkeiten in der Institution sorgen.

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

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

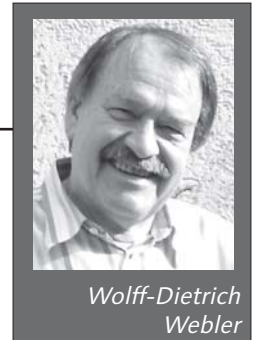
Jana M. Gieselmann & Wolff-Dietrich Webler¹

Konfliktzone Hochschule ... auch für Promovierende

– Chancen, Risiken und Voraussetzungen zur begleitenden Konfliktberatung in Mentoring-Beziehungen



Jana M.
Gieselmann



Wolff-Dietrich
Webler

The number of doctoral candidates increased heavily over the last decades. In 2017 there were over 150.000 enrolled doctoral candidates in Germany (cf. Vollmer 2019, p. 72). With the climbing numbers of those who try to get through the demanding third cycle of education also increases the amount of heterogeneity among them and rises the number of those who abandon their PhD. The increasing heterogeneity in terms of social background, foreknowledge, professional goals, job situations, etc. at the same time means an increasing heterogeneity of difficulties, challenges, conflicts and problems of doctoral candidates. Therefore this article addresses the different areas of conflicts for PhD candidates and signposts to what extent some of them can be reduced by mentoring relationships.

1. Einführung

Im Jahr 2017 waren über 150.000 Personen an deutschen Hochschulen zur Promotion eingeschrieben (vgl. Vollmer 2019, S. 72). Bereits in 2012 wurden in Deutschland fast 27.000 Promotionen (inkl. Medizin) abgeschlossen (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 14). Die Zahl der Promovierenden nimmt seit einigen Jahren stetig zu (vgl. Hähnel/Schmiedel 2017, S. 114). Mit ihr nehmen auch die Zahl der Abbrecher*innen und die Heterogenität unter den Promovierenden zu. Diese Heterogenität bezieht sich auf die Herkunft und die beruflichen Ziele der Promovierenden, auf das Vorwissen und die Ansprüche an die Promotion, auf die Stellensituation und die damit einhergehende finanzielle Ausstattung, auf die Betreuungssituation, die Eingebundenheit in Lehrstühle, Drittmittelprojekte und kollegiale Netzwerke. Mit der Zunahme der Heterogenität der Promovierenden geht auf natürliche Art und Weise auch eine Zunahme in der Heterogenität der Herausforderungen, Probleme, Konflikte und Schwierigkeiten dieser Gruppe einher.

Darum widmet sich der vorliegende Artikel den Fragen, in welche Konfliktfelder Promovierende geraten können und welche davon durch eine Mentoring-Beziehung aufgefangen oder abgemildert werden können und welche nicht. Dabei soll auf die Chancen und Risiken sowie die Anforderungen einer solchen Mentoring-Beziehung eingegangen werden.

Um im Ergebnis Chancen, Risiken und Anforderungen an Mentoring-Beziehungen als Hilfen für Promovierende in Konfliktphasen darstellen zu können, gliedert sich der Text in zwei große Blöcke.

Zunächst sollen Konfliktfelder im Laufe von Promotionsvorhaben erarbeitet werden, um dann in einem zweiten Block zu analysieren, auf welche Weise und wie weit Mentoring-Beziehungen Probleme vermeiden helfen oder zumindest abfedern können. Ein solcher Text lässt sich nur schwer mit Allgemeingültigkeit schreiben, weil a) die Verhältnisse in den einzelnen Fächern und Fachkulturen unterschiedlich sind und b) Konflikte jeweils auch stark von den beteiligten Individuen und – fach-unabhängig – von deren zwischenmenschlichen Fähigkeiten abhängen. Trotzdem ist es sinnvoll, in einer Heuristik die Phänomene in der Konfliktlandschaft aufzusuchen (mit welchen ist überhaupt zu rechnen?), zu „kartieren“, zu strukturieren und als Ergebnis eine Typologie von Konflikten und Konfliktfeldern zu erstellen, um dann konfliktlösende Wirkungen von Mentoring-Beziehungen in diesen Konfliktfeldern einschätzen zu können.

2. Grundlagen

2.1 Begriff des Mentoring

Der Begriff Mentoring kommt aus dem angelsächsischen Raum und ist vor einigen Jahrzehnten – vermutlich über BWL-Wege – in deutsche Publikationen übernommen worden. Allgemeine Bedeutungen können hier übergangen werden (vgl. dazu Romahn 2017, S. 7ff.). In diesem Text wird der Begriff bezogen auf die Wissenschaft und – noch enger – auf die *Betreuung einer Person, nicht ihrer*

¹ Jana M. Gieselmann war Mentee, Wolff-Dietrich Webler ihr Mentor in ihrem Promotionsvorhaben im Rahmen des Bielefelder Mentoring-Programms. Beide Perspektiven kommen in diesem Artikel zusammen.

Doktorarbeit durch eine unabhängige, in dem fraglichen Feld möglichst erfahrene Person, die mit der Beurteilung von Leistungen dieser Person nichts zu tun hat. Als individuell vereinbarten Einzelfall gab es das schon sehr lange, aber weder als ganzes Programm, noch von einer ganzen Fakultät oder sogar einer ganzen Hochschule organisiert. Erst im Laufe der letzten knapp 30 Jahre werden formelle Mentoring-Programme gezielt als Instrumente der Personalentwicklung, insbesondere der Frauenförderung in der Wissenschaft eingesetzt (vgl. Kurnmeyer/Höppel 2017, S. 18ff.). Manchmal werden nur Organisationsleistungen angeboten, aber die Wahl des Mentors/der Mentorin dann den „Schutzbefohlenen“, dem Mentee selbst überlassen, manchmal werden die Bereitschaft zu betreuen von den Organisator*innen vorgeklärt und dann Listen der infrage kommenden Personen aufgestellt, aus denen gewählt werden kann. Mit der Übernahme einer Betreuung sind keinerlei Begegnungs- oder Berichtspflichten den Prüfer*innen gegenüber verbunden. Der Mentee kann den offiziellen Betreuer der Arbeit gegenüber die Mentoring-Beziehung erwähnen oder auch nicht. Es versteht sich von selbst, dass alles in einer solchen Beziehung Besprochene vertraulich bleibt. Die Beteiligten können selbst bestimmen, ob sich die Themen auf die Promotion und ihr Umfeld beschränken oder sogar in Richtung Lebenshilfe ausgedehnt werden. Im letzteren Fall stellen sich dann zumindest Fragen bezüglich einer ausreichenden Ausbildung für dann u.U. sehr schwierige Themen. Aber das sind Vorgänge, die zwischen Freund*innen und in Familien ebenso stattfinden und laienhaft mit wechselndem Erfolg bewältigt werden. Im Mentoring handelt es sich immerhin um Personen, die über große Erfahrung in dem fraglichen Aktionsfeld verfügen.

2.2 Historischer Kontext der Promotion

Oft nur noch bei interessierten Historiker*innen präsent: Außerhalb der Studiengänge, die mit einem Staatsexamen endeten, war die Promotion lange Zeit der normale Studienabschluss. Davor gab es keinen anderen Abschluss. Förmliche Zwischenexamina waren unüblich. Und zumindest im 19. Jh. stellte die Promotion in vielen Fächern im Laufe des Studiums das erste förmliche Examen dar. Indem in gleicher Zeit ab 1816 die Habilitation als neue Qualifikation zur Übernahme einer Professur aufkam, wurde die Promotion auch als Eingang in eine Wissenschaftskarriere abgewertet. Die Studierendenzahlen waren noch so niedrig und die Universitäten noch so klein, dass weit mehr auf die Sozialisationswirkung des Umgangs mit seinesgleichen und mit der Wissenschaft gesetzt wurde. Vorherrschend war die Überzeugung W. v. Humboldts: *„Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun ...“* (Humboldt 1809-10/1956, S. 377f.; auch Schleiermacher 1808/1956, S. 238). Heute kaum noch vorstellbar: Das Bildungssystem galt als Emanzipationsinstrument des Bürgertums gegenüber dem Geburts- und Statusanspruch des Adels. In einem modernen Verwal-

tungsstaat wurde zwar auf reale Kenntnisse und Fähigkeiten gesetzt, aber da reichte schon die Tatsache des Studiums. Der Adel weigerte sich, Examina abzulegen (denn dann hätte er seinen Geburtsanspruch den bürgerlichen Aufstiegsriterien geopfert; Bismarck z.B. hat zwar studiert, aber absichtlich nie ein Examen abgelegt). Der Großvater des Verfassers wurde (allerdings nach einem Jurastudium, Referendariat und Staatsexamen) in den 1870er Jahren noch mit einer Dissertation aus 27 Druckseiten promoviert.² Erst ab dem 20. Jh. begannen die Anforderungen zu steigen: In den Technischen Hochschulen, die für ihr erst seit 1900 erworbenes Promotionsrecht noch um Anerkennung kämpften, stand hinter der Verleihung des Dr.-Ing. schon eine umfangreiche, herausragende Leistung. Die Volkswirtschaftslehre war 1923 überhaupt das erste universitäre Fach, das das Diplomexamen (den „Diplom-Volkswirt“) vor eine eventuelle Promotion schob. Langsam, im Laufe von Jahrzehnten, folgten die Natur- und Sozialwissenschaften. In den Geisteswissenschaften konnte bis in den Anfang der 1970er Jahre noch direkt promoviert werden – als erster Studienabschluss, allerdings auch schon mit hohen wissenschaftlichen Ansprüchen. Seitdem sind die Ansprüche in vielen Fächern immer weiter gewachsen, allerdings auch durch die Promovierenden selbst. Und damit stellen sich neue Konfliktfelder ein.

Diese historische Einführung im Längsschnitt soll bewusst machen, wie dynamisch die Entwicklung tatsächlich ist und dass auch die heutige Situation nur eine Zwischenstation sein kann. Trotzdem sind die aktuellen Probleme es wert, sich mit ihnen zu befassen und Lösungen zu entwickeln, denn reale Personen sind davon betroffen, die – insbesondere, wenn sie unvorbereitet sind – den Problemen nur mehr oder weniger gewachsen sind und davon weitere Lebensentscheidungen abhängig machen.

3. Promotionen und ihre Konfliktfelder

Lange Zeit gab es keine offizielle und dokumentierte Anmeldung für Promotionsvorhaben bzw. eine der Immatrikulation ähnliche Dokumentation. Vielfach gab es lediglich ein Gespräch in irgendeiner Sprechstunde, in der die angefragten Lehrenden ihre grundsätzliche Promotionsbereitschaft versichert hatten. Promovieren hatte sehr private Merkmale. Ob und wann dann eine Dissertation eingereicht werden würde, blieb oft ungeklärt. Daher gab es lange weder Zahlen über Erfolgsquoten, noch über die Dauer, noch über Gründe für Probleme oder gar Abbrüche. An vielen Fachbereichen hat man diese unklaren Verhältnisse durch neue Betreuungsmodelle hinter sich gelassen (s. dazu Wissenschaftsrat 2011). Die Betreuung wurde also besser, die Promovierenden werden mittlerweile auch quantitativ erfasst (Deutschland ist gemäß Verordnung (EU) Nr. 912/2013 der EU-Kommission verpflichtet, Daten zu Promovierenden zu liefern. Seit einer Novelle des Hochschulstatis-

² Wobei man auch auf 27 Seiten brillant sein oder sich blamieren kann. Mathematiker hätten diesen Seitenumfang bei entsprechenden Ideen nicht weiter verwunderlich gefunden.

tikgesetzes von 2016 liefert das Statistische Bundesamt mit der sogenannten Promovierendenstatistik seit 2017 Daten zu der Personengruppe. Auch der Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) liefert seit 2008 Daten zu dieser Personengruppe). Haben sich dadurch die Konfliktfelder verringert? Der Antwort dazu soll sich in den folgenden Abschnitten auf der Basis breiter Erfahrungen genähert werden.³

Das Problem soll aus drei Perspektiven angegangen werden:

- a) der individuellen Perspektive der Promovierenden;
- b) mit dem institutionell-strategischen Blick der Fachbereiche (zumindest aber der Lehrstühle);
- c) dem Blick der Doktorväter und -mütter als individuelle Wissenschaftler*innen.

3.1 Konfliktfelder während der Promotion (I) – der individuelle Blick der Promovierenden

Studierende, die sich zu einer Promotion entschließen, lassen sich a) auf eine besondere Lebensphase und b) auf zahlreiche potentielle Konflikte ein.

Zu a) Von einer besonderen Lebensphase kann gesprochen werden, weil sie mental, materiell, bilanzierend, zukunftsbezogen anders ist als die Phasen davor. Mentale Besonderheiten bestehen darin, dass die jeweilige Motivation sehr unterschiedlich sein kann und sich i.d.R. von den Phasen davor unterscheidet. Während das Studium nicht selten – nämlich bei wohnortnahe Studieren – mit einer (oft schon aus der Schule) vertrauten Jahrgangskohorte durchlaufen wird, trennt der Entschluss zur Promotion diese Kohorte. 94% wenden sich außerwissenschaftlichen Berufen zu (vgl. BuWiN 2017, S. 187). Jetzt ist Eigenständigkeit gefragt – das wird schnell klar. Auch die eigenen Vergleichsmaßstäbe verändern sich. In den Promotionskolloquien treffen nun relativ gleich leistungsstarke Studierende zusammen. Der Entschluss, zu promovieren, kann unterschiedliche Motive haben. Es mögen sich im Laufe des Studiums eigene Ziele aufgebaut haben, zu deren Verfolgung eine Promotion notwendig ist. Dazu ist eigene Entschlossenheit nötig. Oder sich selbst oder der Familie soll bewiesen werden, wozu der/die Promovierende fähig ist. Die Motivation kann aber auch von den späteren Betreuer*innen ausgehen, indem zur Promotion eingeladen, zumindest ermutigt wird. Zur Promotion eingeladen worden zu sein, löst komplexe Folgen aus: Geehrt sein von dem Vertrauen. Skepsis, ob die Beurteilung nicht zu optimistisch ausgefallen ist. Skepsis, ob die Promotion nicht einfach strategisch zum Ausbau des Forschungsgebietes benötigt wird – also ein bisschen das Gefühl, instrumentalisiert und ausgenutzt zu werden. Oder die Einsicht, dass ein Weiterkommen zu den erträumten Zielen ohne bzw. mit Promotion eher unwahrscheinlich scheint.

Verhalten und Einschätzungen haben einen starken sozialen und Gender-Aspekt. Wenn die Ziele hoch gesteckt sind, haben es Studierende aus nicht-akademischen Familien schwerer als solche, in deren Herkunftsfamilien schon früher promoviert wurde. Wenn in einer Familie, in der es bisher nicht üblich war zu studieren, eine Promotion begonnen wird, fehlen Eltern, Ge-

schwistern und engen Verwandten (Vergleichs-)Maßstäbe, um unterstützen zu können (Dahrendorf 1965; Peisert 1967). Außerdem: Ein ganzes Studium liegt schon hinter den Studierenden und noch immer ist damit kein Geld verdient worden... Manchmal wird auch fehlgedeutet, dass die Studierenden den Schritt in den Berufsalltag scheuen. Soweit die Eltern auch finanziell zumindest etwas mithelfen wollen/sollen, kann sich auch aus dieser Richtung Ungeduld einstellen.

Schon beim Vorhaben, zu studieren, aber noch viel mehr bei dem Projekt „Promotion“ ihrer Kinder werden Eltern von Entfremdungsängsten befallen. Sie fürchten, dass sich ihre Kinder als „Doktor*innen“ vollständig von ihnen entfremden und damit die Familie auseinanderbricht bzw. sich untereinander entfremdet. In zahlreichen Studien wurde zwar festgestellt, dass dies i.d.R. nicht eintrifft (die Gefühle der Kinder ihren Eltern gegenüber sind ganz andere – eine Mischung aus Dankbarkeit – dass sie so unterstützt wurden und Mitleid, dass ihre Eltern noch ein ganz anderes, viel härteres Leben führen mussten). Aber die Befürchtung bei den Eltern bleibt und führt zu Skepsis diesem Vorhaben gegenüber. Häufig paart sich das mit dem Bedauern, dass sich eine Familiengründung immer weiter hinauszieht und wie lange jetzt immer noch kein eigenes Geld verdient wird. Die Gefühle der Eltern bleiben den Kindern nicht verborgen – was mental nicht gerade unterstützend wirkt – und lösen bei ihnen das Gefühl aus, nicht verstanden zu werden und „da jetzt allein durch zu müssen“. Daran wachsen sie zwar, aber ein latenter Konflikt bleibt doch, der nicht stärkend wirkt (vgl. Bargel/Höpfinger 1987; Bargel 2007, insb. S. 35ff.)

Sie brauchen also mental viel mehr Kraft, als Kinder aus dem Bildungsbürgertum, wo es zahlreiche Modelle für den Erfolg solcher Wege gibt und ihre familiäre Umgebung solche Vorhaben viel selbstverständlicher in Reichweite eigenen Leistungsvermögens sieht (Geißler 2006). Weiter kann von einer besonderen Lebensphase gesprochen werden, weil sie materiell eine Herausforderung darstellt. Schulkamerad*innen, die gleich in eine Lehre gegangen sind, verdienen bis etwa zur Mitte ihrer vierziger Jahre in ihrem Lebensarbeitseinkommen weit mehr als Akademiker*innen. In den dann noch verbleibenden 20 Jahren Berufstätigkeit werden sie von ihren früheren Gefährt*innen, die studiert haben, dann allerdings bei weitem überholt. Solche Zusammenhänge sind aber den wenigsten Betroffenen klar. Entsprechend können sie auch mit der Situation hadern. Und: Auf der einen Seite ist die materielle Basis knapp, auf der anderen Seite verzögert jede Stunde Arbeit, die darauf verwendet wird, dies zu ändern, das Promotionsvorhaben (Bargel 2007). Hier stehen Prioritätenkonflikte an, wie allerdings schon zahlreich im Laufe des Studiums. Das alles bietet weiteres Konfliktpotenzial: Es gibt immer wieder soziale An-

³ Basis sind Berichte aus Dutzenden von Weiterbildungen zur Lehrkompetenz an 12 deutschen Hochschulen, in denen Doktorand*innen und Betreuer*innen über Probleme berichteten. Weiter Erfahrungsberichte, die im Rahmen der Nachwuchsorganisation der Gesellschaft für Hochschulforschung zu gewinnen waren. Und schließlich mehrjährige Erfahrungen aus dem Bielefelder Mentoring-Programm für weibliche Promovierende (Movement).

lässe, bilanzierend und durchaus voll Skepsis über die bisherigen Lebensentscheidungen nachzudenken und sich zukunftsbezogen Sorgen zu machen. Zwar zeichnet sich für die Zukunft Arbeitskräftemangel ab, sodass negative Arbeitsmarktnachrichten zumindest nicht die akademischen Berufe zu betreffen scheinen, aber noch bis in die Gegenwart haben solche Nachrichten Zukunftsängste geschürt.

Zu b) Konfliktzonen, denen sich Promovierende gegenüber sehen, können sein:

- Innere Konflikte, Selbstzweifel: Was vermag ich zu leisten?
- Berufliche Richtungsentscheidungen: Wissenschaftskarriere oder außerwissenschaftliche Praxis?
- Emotionales und fachliches Verhältnis zum Erstbetreuer/zur Erstbetreuerin,
- Verhältnis zum Thema,
- strukturelle Probleme der Forschung, die sich auf das Promotionsvorhaben auswirken,
- Konkurrenzen, Kolleg*innen-Neid.

Welche davon können im Mentoring aufgefangen oder abgemildert werden und welche nicht? Dies wird im Abschnitt II näher beleuchtet. Zunächst eine Erläuterung der Konfliktzonen:

Zu: Innere Konflikte, Selbstzweifel: Je nachdem, wie stark das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein in der Kindheit aufgebaut worden ist, kann jede Delle in der Erfolgskurve, jede Niederlage (zusammen mit den vorstehend genannten Zweifeln im Elternhaus) die eigene Erfolgszuversicht mindern – bei Frauen (die im Vergleich häufiger selbstkritisch sind als Männer) viel eher als bei Männern. Frauen erleben dadurch eher Motivationskrisen. Die Auseinandersetzung damit lässt sie allerdings ständig stärker werden.

Wenn die Selbstzweifel die Oberhand gewinnen, bieten sich vor allem drei Wege, damit umzugehen. Der eine besteht darin, Beratung aufzusuchen – das können auch Mentoring-Beziehungen sein. Der zweite besteht darin, das Promotionsvorhaben abubrechen. Und der dritte Weg besteht darin, die vermeintlich fehlende Leistungsfähigkeit durch Täuschungen zu ersetzen. Die Unzulässigkeit, ja Verwerflichkeit der letzten Option ist klar. Dass damit der Tatbestand einer strafbaren Handlung erfüllt ist, ebenfalls. Gleichzeitig wird deutlich das ein vermeidlich auswegloses Problem des/der Promovierenden dahinter steckt (z.B. mangelnde Fähigkeiten, mangelndes Verständnis vom wissenschaftlichen, gesellschaftlichen wie moralischen Ausmaß des Betrugs), dem möglicherweise mit einer Mentoring-Beziehung begegnet werden kann.

Die Promotionszeit bildet die klassische Zeit beruflicher Richtungsentscheidungen: Wählen die Promovierenden die Wissenschaftskarriere oder die außerwissenschaftliche Praxis? Meistens haben sie im Laufe des Studiums eine hohe Motivation für die Wissenschaft entwickelt, haben aber auch erfahren, wie riskant diese Karriere in einer Welt der befristeten Arbeitsverhältnisse und personellen Überangebote ist, noch dazu verbunden mit nach wie vor weiterbestehenden Diskriminierungen für

Frauen. Auch wenn er im besten Fall freundlich ausgetragen wird, herrscht ein heftiger Wettbewerb. Sich dann für die Wissenschaft zu entscheiden, dazu bedarf es hoher Erfolgszuversicht, die allerdings durch Etappenerfolge auch aufgebaut worden sein kann.

Zu: Emotionales und fachliches Verhältnis zum/r Erstbetreuer*in: Nicht immer verstehen sich Promovierende und ihre Betreuer*innen spontan gut. Jene haben die Karrieren und ihre Prägungen weitgehend schon hinter sich und zeigen Spuren der Verhältnisse. Das kann kompensatorisch zu viel Hilfsbereitschaft und Unterstützung führen (vielleicht anders, als man es seinerzeit selbst erlebt hat). Aber es kann auch zu (zu) wenig Unterstützung führen (in der Überzeugung man selbst habe es ja auch geschafft). Hinzukommen können weitere Besonderheiten bzw. Absonderlichkeiten, die sich der/die Betreuende im Laufe seiner professoralen Entwicklung angeeignet hat, mit der von Seiten der Promovierenden schwer umzugehen ist. Manchmal ergeben sich daraus schwierige Beziehungen, was sich an vielen Stellen zeigen kann, z.B. auch beim Verständnis von Selbständigkeit der Leistung und dem Ausmaß an Rückmeldung oder sonstiger Unterstützung. Über die Rollenverteilungen bei der Betreuung durch Doktorväter und -mütter kann es durchaus kontroverse Erwartungen geben.

Die Hoffnung auf Karriereförderung, bzw. im ursprünglichen Wortsinn promoviert zu werden („promovere“ lat. vorwärts bewegen, jmd. befördern, aufrücken lassen), führt zudem zu einem weiteren Konfliktfeld, das Promovierende ganz unabhängig von ihrem Karriereziel belasten kann: Jedes Kolloquium, jedes Fachgespräch mit den „Doktoraltern“ wird als Prüfung empfunden, indem kein Raum dafür ist, Schwächen, Fehler, Unsicherheiten und die Punkte, an denen man nicht weiter kommt, zu thematisieren. Insbesondere wenn eine ausgeprägte Konkurrenz zu anderen Promovierenden am Lehrstuhl bzw. der Arbeitsgruppe wahrgenommen wird, kann es schwer sein, eigene Unzulänglichkeiten zu formulieren. Die beiden Rollen der „Doktoraltern“ als Betreuende und als Bewertende stehen sich beim Umgang mit Schwächen einer Doktorarbeit diametral gegenüber. Viele Doktorand*innen sehen daher keine Möglichkeit, mit den „Doktoraltern“ darüber zu sprechen, ob oder dass die wissenschaftliche Karriere evtl. nichts für sie sein könnte – aus Angst, nicht mehr als engagiert zu gelten und als Promovierende*r nicht mehr für vollwertig genommen zu werden oder weniger gefördert zu werden. Den Weg außerhalb der Wissenschaft zu wählen, gilt nach wie vor als weniger ehrenhaft und anspruchsvoll. Dabei müssten verantwortungsbewusste Betreuer*innen angesichts des krassen Missverhältnisses zwischen Promotionen und vakanten Professuren „ihre“ Doktorand*innen systematisch als Regelfall auf den Ausstieg aus dem Wissenschaftssystem vorbereiten (also keine Versagenssituation) und ihnen nicht den Verbleib in der Wissenschaft als realistisch vorgaukeln. Das liegt oft daran, dass Professor*innen nur unzulänglich entwickelte Kontakte und verlässliche Informationen über die außerwissenschaftliche berufliche Praxis und ihre Erfordernisse besitzen. Also können sie diese auch nicht gezielt fördern.

Zu: Verhältnis zum Thema: Manchmal hat sich schon im Studium ein besonderes Interesse an einer Fragestellung entwickelt, die in der Dissertation verfolgt werden soll. Dann besteht hier eine hochmotivierte Ausgangssituation. Viele Male aber entsteht zwar der Wunsch, zu promovieren – es gibt jedoch noch kaum Vorstellungen darüber, um welches Thema es sich handeln könnte. Dann kommt es dazu, dass ein Thema nicht nur vorgeschlagen, sondern regelrecht zugeteilt wird mit dem Bemerkten, nur dann könne der Doktorvater/die Doktormutter angesichts seiner Überlastung die Betreuung übernehmen, wenn sie zu seinem ohnehin bearbeiteten Forschungsfeld passe. Nun sind nicht alle Promovierenden mit dem zugeteilten Thema glücklich und tun sich schwer, es zu bearbeiten. Konflikte können auch durch die Unabhängigkeit im Denken entstehen, also in der Entwicklung des Themas bis hin zu Konflikten aus der unterschiedlichen Interpretation des Promotionsthemas. Wenn sich eine solche Differenz erst relativ spät zeigt, kann es sogar zu schweren Konflikten, zu Enttäuschungen der Betreuer*innen und zu schlechteren Noten führen.

Zu: Strukturelle Probleme der Forschung, die sich auf das Promotionsvorhaben auswirken: Drittmittelprojekte basieren z.T. auf Promotionsvorhaben, die in ihrem Rahmen verfolgt werden können. Dies birgt Konfliktpotenzial. Promotionsstellen in Drittmittelprojekten werden i.d.R. für drei Jahre vergeben. Im letzten Jahr steht nicht nur der Projektabschluss inkl. Abschlussbericht bevor, auch die wesentlichen Erkenntnisse werden in der Regel am Ende der Projektzeit generiert. Gleichzeitig muss die Promotion zu Ende geschrieben werden und mit dem Blick auf die auslaufende Projektstelle und damit der Finanzierung auch eine neue Stelle gefunden werden. Dies kann eine erhebliche Dreifachbelastung darstellen und für die Promovierenden in einen Priorisierungskonflikt führen: Es ist nicht leicht, einen zeitlich nahtlosen Übergang in eine neue Stelle zu finden. Soll zunächst das Drittmittelprojekt abgeschlossen werden, auch wenn es bedeutet, die Doktorarbeit ggf. in einer sich anschließenden Phase der Arbeitslosigkeit zu schreiben? Sollte sich frühzeitig um eine Anschlussbeschäftigung gekümmert werden, auch wenn das ggf. bedeuteten würde, den Doktorvater/die Doktormutter mit einem unfertigen Projekt und der Verantwortung gegenüber dem/der Drittmittelgeber*in alleine zu lassen? Wirkt sich das negativ auf die Bewertung der Doktorarbeit aus? Oder sollte der Fokus auf der Fertigstellung der Doktorarbeit liegen, auch wenn das ggf. bedeutet, dass der Projektbericht zum Projektende nicht rechtzeitig fertig ist und noch keine Anschlussstelle zum Projektende gefunden ist? Das sind Konflikte, denen sich zwar auf individueller Ebene (durch gutes Selbst- und Zeitmanagement) begegnen lässt, die aber auch struktureller Natur sind.

Zu: Konkurrenzen, Kolleg*innen-Neid: Die hohe Abhängigkeit von den „Doktoreltern“ und die Flaschenhals-Situation in Bezug auf die Karriereaussichten kann zu starker Konkurrenz zu anderen Promovierenden führen. Falls die Mit-Promovierenden aus ihrer Interpretation der Situation ein sehr konkurrenzbezogenes Verhalten

ableiten, kann das Arbeitsklima sehr konfliktuell werden. Vermutete oder tatsächliche Konkurrenzen können die Kooperation sehr belasten. Aber noch unwägbarer erscheint der Kolleg*innen-Neid, der zu unfairer Kommentierung und Abwertung der Leistungen und unkollegialem Verhalten in all seinen Facetten führen kann. Diese Konkurrenzsituationen können sich insbesondere in Graduiertenkollegs herausbilden und – wider der ursprünglichen Intention der Einrichtungen – zu belastenden Verhältnissen führen.

3.2 Konfliktfelder während der Promotion (II) – der institutionell-strategische Blick

Bisher ist weitgehend individuell und personenbezogen argumentiert worden. Aber auf materieller und immaterieller Ebene werden Doktorarbeiten längst auch als Teil der Fachbereichsleistungen – quantitativ und konkurrierend qualitativ interpretiert, insbesondere wenn die Hochschule oder der Fachbereich ihre Mittelverteilung an Parameter binden (darunter neben Drittmittel-Einwerbung die Anzahl der Publikationen mit weiteren Kriterien). Dann werden – von den Promovierenden zunächst ganz individuell gedachte – Promotionsvorhaben zu Leistungen des engeren Fachgebietes/des Lehrstuhls – und zu einem Beitrag zu dessen Prestige. Sie tragen dann zu immateriellem Ansehen des Lehrstuhls – oft noch publiziert in einer Schriftenreihe des Lehrstuhls – und zur leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) bei. So können Konstellationen entstehen, in denen sich Promovierenden mit einem Projekt, das ursprünglich aus individueller Neugier entstanden war, instrumentalisiert fühlen. Dann ist es auch nicht mehr weit dazu, nach zugeteilten Themen, also nicht selbst gewählt, zu arbeiten – im Rahmen arbeitsteiliger Vergabe für größere Forschungsvorhaben des Lehrstuhls. So eingebunden zu sein empfinden die einen als anerkennend und zufriedenstellend, die anderen als eine (milde) Stufe der Ausbeutung.

3.3 Konfliktfelder während der Promotion (III) – der Blick der Doktorväter und -mütter als individuelle Wissenschaftler*innen

Aus der Perspektive der Betreuer*innen von Promotionen können verschiedene Motive eine Rolle spielen. Der Idealfall sind Kolleg*innen, die große Freude daran haben, junge Kolleg*innen bei ihrem Weg in die Wissenschaft unterstützend zu begleiten und ihnen dabei zuzusehen. Aber diese Einstellungen sind nicht durchgängig anzutreffen. Eine andere Variante besteht darin, dass in einer Alltagswirklichkeit ständiger Überlastung und Zeitnot die Chance gesehen wird, sich in den Doktorand*innen selbst fachlich zu verwirklichen. Hier können dann Themen vergeben werden, die am liebsten selbst bearbeitet worden wären, zu denen aber ständig die Zeit fehlt. So können größere Projekte entstehen, die in Teilprojekten vergeben werden. Es kann für Doktorand*innen auch ein gutes Gefühl sein, an dem größeren Ganzen mitzuwirken. Die Gruppe der Doktorand*innen kann dann auch interessierter und engagierter untereinander diskutieren.

Solche Konstellationen können also positiv sein, bergen aber auch Gefahren. Denn bei hoher eigener Motivation

der Betreuer*innen mag das Thema von ihnen schon einmal intensiv durchdacht worden sein. Also bestehen eigene Überzeugungen, wie das Thema adäquat voranzutreiben wäre. Die Doktorand*innen haben dann möglicherweise einen anderen Zugang, andere Sub-Interessen, und es kommt – wenn Betreuer*innen nicht positiv überrascht sind und die Doktorand*innen gewähren lassen – zu Reibungen und Einschränkungen, über die beide Seiten unzufrieden sind. Insbesondere in Drittmittelprojekten wird häufig die Beantwortung spezifischer Forschungsfragen an Promovierende vergeben, deren Beantwortung im Drittmittelantrag gegenüber dem/der Drittmittelgeber*in zugesagt wurde. Das kann die faktische oder die gefühlte Verantwortung bei dem Doktorvater/der Doktormutter auslösen, diese Fragen (und nicht irgendwelche anderen, die der Promovierende im Laufe der Auseinandersetzung als spannend(er) empfindet) auf eine ganz bestimmte Weise binnen drei Jahren beantwortet zu haben. Das kann von Seiten des Promovierenden als Druck, Abhängigkeit, Einengung und Unfreiheit wahrgenommen werden und sich negativ auf die intrinsische Motivation an der Thematik zu forschen auswirken. Die dann entstehenden Debatten können allerdings auch dazu führen, dass die einzelnen Schritte besonders sorgfältig geprüft sind, sodass die Doktorand*innen auch für streitige Auseinandersetzungen auf Tagungen bestens gewappnet sind.

Das gleiche gilt für das „zulässige“ (zur Fachdisziplin gerechnete) Themenspektrum. Grenzgänger*innen werden dann u.U. nicht gern gesehen, wenn die Disziplin ihre Konturen schärfen will. Dann geraten Promotionsvorhaben plötzlich auf einer viel höheren Ebene in disziplinpolitische Konflikte, von denen die Doktorand*innen zunächst nichts ahnten (s.u.).

Oder noch abstrakter: Reibungen bei der Wissenschaftsauffassung können dazukommen. In den Sozialwissenschaften gibt es nach wie vor Konflikte zwischen qualitativer und quantitativer Forschung, oder noch vor wenigen Jahren die Auseinandersetzungen um die Zulässigkeit von Aktionsforschung, wenn sie mit dem Anspruch der wissenschaftlichen Forschung auftrat, aber die beforschten Akteure mit einbanden.

Aus der Perspektive der Betreuer*innen besteht allerdings auch die Gefahr, den eigenen Ruf des Lehrstuhls durch allzu durchschnittliche Dissertationen zu beschädigen. Wenn sich so etwas abzeichnet, wollen sie selbst durch intensivere Betreuung „Schlimmeres verhindern“ oder sie müssen sich durch eine besonders schlechte Benotung der Promotion von der Leistung der Promovierenden abgrenzen. Auch hier warten Konflikte. Und umgekehrt: gerade wenn Themen bearbeitet werden, die die Betreuer*innen am liebsten selbst bearbeitet hätten und vielleicht in Artikeln auch schon öffentlich angegangen waren – soll zugelassen werden, dass glänzende Promovierende evtl. ihre „Doktoeltern“ wissenschaftlich überflügeln, eine inhaltlich andere Auffassung vertreten oder nur durch Mittelmäßigkeit den Namen des Doktorvaters/der Doktormutter diskreditieren? Von solchen inneren Konflikten der Betreuer*innen erfahren die Promovierenden möglicherweise gar nichts und können sich manche Reaktion dann auch nicht erklären.

3.4 Zwischenbilanz: Konfliktfelder für Promovierende

Aus den beschriebenen drei Konfliktperspektiven lassen sich acht Ebenen von Konflikten für Promovierende unterscheiden:

1. **Ebene der gesellschaftlichen Kontexte** (aufgrund der mit der Promotion verbundenen Sozialisationsprozesse: Prestige, Reputation der Promotion, Vertrauen gegenüber Promovierten, Übertragung von Führungsaufgaben, verbunden mit höheren Einkommen, insgesamt abhängig vom Ansehen der Wissenschaft und der Erwartungen an Wissenschaft sowie der Transferfähigkeit des im Studium Erlernten in gesellschaftliche Praxis, Zahlenverhältnis zwischen den Promovierten und dem gesellschaftlichen Bedarf – verbunden mit dem regelmäßig wieder auftauchenden Schreckgespenst des taxifahrenden Dr. phil.).
2. **Ebene der Scientific Community** (Fachgesellschaften, Konkurrenz der Disziplinen um Einflussphären und Zuständigkeiten für eine bestimmte Expertise, in die die eigene Thematik geraten kann).
3. **Ebene der Hochschulpolitik** (insb. die staatliche Finanzierung von Hochschulen anhand parametergebundener Leistungssysteme. Diese Systeme schlagen durch auf eine Konkurrenz zwischen Hochschulen und zwischen Fachbereichen/Fächern innerhalb von Hochschulen (z.B. anhand des Umfangs der Drittmittelinwerbung, Publikationen, Studienerfolgsquoten, Zahl der Promotionen usw.)).
4. **Ebene der einzelnen Professuren/Lehrstühle** und ihre strategische Positionierung innerhalb der Hochschule und der Fachgemeinschaft.
5. **Ebene des „eigentlichen“, zwischenmenschlichen Betreuungsverhältnisses** zwischen Doktorand*in und Betreuer*in – verbunden mit allen Harmonien und Disharmonien.
6. **Ebene der Beziehungen in Familie und Freundeskreis** der Doktorand*innen (Akzeptanz, Unterstützung oder das Gegenteil etc.).
7. **Ebene der inneren Beziehungen der einzelnen Doktorand*innen zu ihrem Promotionsprojekt** (Neugier, Zuversicht, Zweifel – gehöre ich da hin? Übernehme ich mich und stehe am Ende blamiert da? Interessiert mich das mir zugeteilte oder selbst gewählte Thema so sehr, dass ich es über diesen langen Zeitraum verfolgen möchte?).

Allein schon diese Zusammenstellung zeigt die erhebliche Komplexität eines Promotionsvorhabens.

Das Konfliktpotential ist umfangreich, seine Dimensionen erweisen sich als vielfältig. Viele Doktorand*innen haben weder eine Vorstellung davon, worauf sie sich einlassen, noch verfügen sie ausreichend über problemlösende Strategien, um ihr Projekt erfolgreich durchzubringen. Hinzu kann noch eine weitere Ebene kommen:

8. **Ebene der Lebensumstände ohne inhaltlichen Promotionsbezug.** Hier können konflikthafte äußere Umstände, wie finanzielle Krisen, Partnerschaftsprobleme, schwere Krankheiten, Drogenprobleme, innere Konflikte bis zu Persönlichkeitsstörungen zum Vorschein kommen – vielleicht verstärkt durch den mit der Promotion verbundenen Stress, die aber bis zur

Unfähigkeit zur Arbeit an der Dissertation reichen können. Wenn auch noch eigene Isolierung dazu kommt – eine nicht selten auftretende Begleiterscheinung – dann fehlen Auffangmöglichkeiten, die bis zur Übergabe an professionelle Hilfen reichen könnten.

4. Chancen und Risiken von Mentoring-Beziehungen als Hilfen für Promovierende in Konfliktphasen

Bisher wurde deutlich, dass Promovierende zahlreichen Konfliktfeldern ausgesetzt sein können, deren Hintergrund sie nicht kennen und mit denen umzugehen sie nicht gelernt haben. Hier können Mentoring-Beziehungen eine entscheidende Hilfe darstellen. In den dortigen Mentoring-Gesprächen können die Wahrnehmungen der Promovierenden angesprochen und (z.B. anhand des obigen Ebenenmodells) eingeordnet werden. Wenn Herkunft, Reichweite und Beeinflussbarkeit der Konfliktfelder erkannt sind, lässt sich das Gefährdungspotential eingrenzen. Dann können auch Lösungen entwickelt werden.

4.1 Chancen dafür, Konflikte früh zu erkennen und evtl. zu lösen

Mit den Mentees sollten daher die möglichen, in einem solchen Schreibprozess auftretenden Konflikte und ihre positiven Lösungsmöglichkeiten in den Konfliktzonen 1-8 durchgesprochen werden, um die Promovierenden etwas zu immunisieren. Das kann auch mit Gruppen von Promovierenden (Peer-Mentoring) und mit entsprechend geschulten Moderator*innen geschehen, denn zunächst geht es darum, typische Konfliktmuster zu erkennen, die jederzeit auftreten können. Erst dann sollte in Einzelberatungen nach individuellen Lösungen gesucht werden.

Allein die Kenntnis bzw. die gedankliche Auseinandersetzung damit könnte wichtige Lerneffekte erzielen. Dabei ist klar, dass auf der 1. Ebene die gesellschaftlichen Kontexte im Rahmen eines Promotionsverfahrens nicht geändert werden können. Aber die eigene Promotion ist anders als bisher einzuordnen. Auch auf der 2. Ebene der Scientific Community sind Änderungen in kurzer Zeit nicht möglich, die Beschäftigung mit diesen Zusammenhängen weckt aber viel Verständnis für die Gesamtsituation. Vielleicht gelingt es – parallel mit den Bemühungen der „Doktoeltern“ – in der eigenen Disziplin mehr Verständnis für ein interdisziplinäres Thema zu wecken.

Das gleiche gilt auch für Einblicke in die 3. Ebene der einzelnen Leistungssysteme im Verhältnis von Staat und Hochschulen (Hochschulpolitik) und die 4. Ebene der einzelnen Professuren/Lehrstühle für ihre strategische Positionierung innerhalb der Hochschule und der Fachgemeinschaft. Zwar ist über eine thematische Herausforderung hinaus, sich als Nachwuchswissenschaftler*in an einem Thema abzuarbeiten klar, dass die vollendete Promotion auch ein Instrument zur Beförderung der beruflichen Karriere darstellt. Aber hier werden weitere Dimensionen deutlich.

Erst auf den Ebenen 5-8 setzt die Arbeit der Mentor*innen ein.

Zur 5. Ebene: Es ist schon sichtbar geworden, dass eine solche Betreuungsbeziehung auf der Basis von Vertrauen und Unabhängigkeit große Chancen bietet. Diese Basis muss natürlich erstmal geschaffen werden, wobei die vorstehenden Anforderungen an eine Mentoring-Beziehung eingehalten werden müssen. Diese Beziehung füllt eine Lücke, die in der üblichen Begleitung einer Dissertation, die mit deren Beurteilung endet, nicht gefüllt werden kann, weil sonst erhebliche Rollenkonflikte bei den Betreuer*innen im Promotionsverfahren entstehen. Wie schon erwähnt, besteht hier die Chance, großes Vertrauen aufzubauen, über Schwächen, Fehler, Versagen sprechen zu können und geholfen zu bekommen (als mentale Hilfe – insbesondere Mut zugesprochen zu bekommen, und in der Sache). Aber die Betreuung kann weiter reichen: Es kann von Fach zu Fach verschieden hilfreich sein, die fachliche Position des Doktorvaters/der Doktormutter durch die Augen eines Mentors/einer Mentorin relativiert zu sehen. Kommt der/die Mentor*in aus einer anderen Fachrichtung, kann es auch wertvoll sein, eine interdisziplinäre Perspektive aufgezeigt zu bekommen. Bekleiden die Mentor*innen eine Position außerhalb der Wissenschaft, können sie zudem sehr viel authentischer die dortigen Karrierepfade mit den entsprechenden Voraussetzungen, Aufstiegskriterien und Karriere-logiken aufzeigen. Für viele Promovierende bedeutet dies dann vielleicht die erste Begegnung mit dem Arbeitsmarkt. Hinweise auf die Berufspraxis und ihre Erwartungen können hier weiterhelfen.

Ein weitsichtiger Fachbereich könnte darüber hinaus die Erfahrungen der Mentor*innen sammeln und anonym für eine Rückmeldung an den Fachbereich verwenden. Treten Probleme gehäuft bei mehreren Promovierenden auf, die auf Defizite im Studium hindeuten, könnte der Fachbereich reagieren.

Auf der 6. Ebene der Beziehungen in Familie und Freundeskreis der Doktorand*innen und dort evtl. auftretender Konflikte sind die Gespräche mit Mentor*innen außerordentlich hilfreich. Falls diese Person selbst „durch Bildung aufgestiegen ist“, kann sie sich in die entsprechenden kontroversen Gespräche gut hineinversetzen, hat sie vielleicht selbst bestehen müssen. Kommt sie aus dem Bildungsbürgertum – wie die betreffende Doktorand*in auch, hilft die Nähe der Erfahrungen. Und liegen die Erfahrungen und Konflikt-erlebnisse quer zu diesem Muster, ergeben sich bei einer reflektierten Beziehung zur eigenen Biografie überraschende Themen.

Zur 7. Ebene der inneren Beziehungen der einzelnen Doktorand*innen zu ihrem Promotionsprojekt sind besonders starke Beiträge des/r Mentor*innen zu erwarten, wenn es ihm/ihr gelingt, den/die Promovierende in seinem/ihrer Durchhaltevermögen zu bestärken. Aber der/die Mentorin kann das Promotionsthema möglicherweise auch in den Kontext der zukünftigen Arbeitswelt oder der Fachdisziplin einordnen und der/dem Mentee damit eine hilfreiche Einordnung bieten, der/die alleine möglicherweise weniger gut beurteilen kann, ob es sich um ein zukunftssträchtiges, zentrales Thema handelt oder eher weniger. Zudem kann er unterstützen, wenn es

dem/der Promovierenden darum geht, sich ein vorgegebenes Thema mehr zu eigen zu machen.

Auf der 8. Ebene der Lebensumstände ohne inhaltlichen Promotionsbezug stellt sich zunächst einmal die Frage, ob die Mentor*innen bereit sind, auf solche Konflikte einzugehen. Hier geht es um Lebenshilfe, eine anspruchsvolle Funktion, auf die Mentor*innen in aller Regel nicht vorbereitet sind. Trotzdem brauchen die Mentees offensichtlich Hilfe, im schlimmsten Fall sind sie sogar suizidgefährdet. Ob einmaliges, unverschuldetes Unglück oder verfehlte Lebensführung – hier geht es eher um längerfristige therapeutische Zusammenhänge, die mit Zuwendung und Lebenserfahrung allein nicht zu bewältigen sind. Die Verantwortung der Mentor*innen bezieht sich je nach dem erkennbaren Problem zumindest darauf, professionelle Hilfe heranzuziehen bzw. auch auf der Basis des entstandenen Vertrauensverhältnisses die Mentees dieser Hilfe zuzuführen.

4.2 Einige Risiken von Mentoring-Beziehungen

Bei der Einführung eines Mentoring-Systems stellen sich einige Risiken bzw. Nachteile für Promovierende heraus: Um die Unabhängigkeit zu betonen, ist das Mentoring-Angebot aus den normalen Universitätsstrukturen herausgenommen. Die Promovierenden wählen ihren Mentor/ihre Mentorin selbst. Relativ wenige Details sind bekannt. Nur selten findet ein Vortreffen statt. Die Verantwortung für die Mentoring-Beziehung wird auf die Promovierenden übertragen. Bei weitem nicht jede Mentoring-Beziehung erweist sich als hilfreich, wertvoll und für die weitere Karriere oder die persönliche Entwicklung eines Promovierenden als förderlich. Das ist aber etwas, was vor der Wahl des Mentors nicht erkennbar für den/die Promovierenden ist. Das Gelingen ist nicht sichergestellt. Auf beiden Seiten müssten die Vorinformationen verbessert und vielleicht ein noch unverbindliches Vor-Treffen vereinbart werden. Gesichert werden müsste absolute Vertraulichkeit. Therapeut*innen sind dazu verpflichtet, Mentor*innen nicht förmlich. Trotzdem erfahren sie u.U. in Krisensituationen viele Details von Schwäche und Sorgen, die ihnen vertraulich mitgeteilt werden. Der Schutz der Mentees müsste noch besser gesichert werden.

Eine ganz andere Seite wird kaum beleuchtet. Scouts großer Unternehmen oder sogar Personalverantwortliche könnten sich (z.B. an ihrer eigenen ehemaligen Hochschule) im Rahmen ihrer Tätigkeit in ihrem Unternehmen als Mentor*in, als Praxisvertreter*innen zur Verfügung stellen – vielleicht auch für 2-3 Mentees. In der Beratungsbeziehung lernen sie für ihre Firma infrage kommende Doktorand*innen ohne Dienstverhältnis zur Firma, also auch ohne Monatsgehalt, vertraulich kennen. Dann können sie abwägen, ob sie dieser Person eine Anstellung in ihrer Firma anbieten. Der Arbeitsvertrag enthält üblicherweise eine Probezeit, in der das Dienstverhältnis ohne großen Aufwand wieder aufgelöst werden kann. In der hier gewählten Konstellation handelt es sich dann um eine vorverlegte und damit längere Probezeit (Betreuungszeit plus 6 Monate), die arbeitsrechtlich fragwürdig ist. Dieses Motiv muss keineswegs solchen Mentoring-Beziehungen zugrunde liegen, ist

aber möglich. Hat eine Mentoring-Beziehung einen solchen Charakter einer (verdeckten) Potenzialanalyse, bietet sie ebenso eingeschränkt Raum für die Sorgen und Zweifel des Mentee wie die als Prüfungssituation wahrgenommenen Kolloquien und Promotionsgespräche mit dem Doktorvater oder der Doktormutter.

Ähnlich gelagert könnte auch ein Interesse sein, eine für die Branche oder sogar genau diese Firma äußerst kritische oder auch äußerst nützliche Dissertation „einzukaufen“ – auch, indem schon einmal Entwürfe gelesen werden. Das ist keine Fantasievorstellung, sondern bereits vorgefallen.⁴

Die inhaltlich-fachliche Betreuung durch den/die Mentor*in birgt ebenfalls ein hohes Risiko. Emotionale Unterstützung bei Motivationsproblemen und Unsicherheiten können durch Mentor*innen aufgefangen werden. Sie können die Promovierenden als wohlwollende, unterstützende und zuversichtliche Ansprechpersonen begleiten und den Promovierenden die Möglichkeit geben, nicht nur mit einem kritischen Gegenüber in einer prüfungsähnlichen Situation über ihre Arbeit zu sprechen. Da es aber keine objektiven Kriterien für eine gelungene Doktorarbeit gibt, die Benotung stark von dem/der Prüfer*in, der Fachdisziplin und dem Zeitgeist abhängt, ist es nur eingeschränkt sinnvoll, inhaltliche Ratschläge z.B. zum Aufbau oder zur Vorgehensweise zu geben.

Mentor*innen können durchaus auch eine karrierefördernde Rolle einnehmen. Kontakte in die Zielbranche herstellen, Empfehlungen aussprechen, zu einer Stelle verhelfen oder sogar selbst eine Stelle anbieten, kann ein/e Mentor*in durchaus übernehmen. Dies ist jedoch ebenfalls mit möglichen Risiken verbunden. Haben die Promovierenden und die Mentor*innen selbst diese Rolle von Anfang an im Kopf, so entsteht durch die Mentoring-Beziehung eine neue Prüfungssituation, eine neue Situation, in der man glänzen, sich von seiner besten Seite zeigen muss, in der man nicht offen über Zweifel, Schwächen, Versagensängste, Demotivation u.Ä. sprechen kann. Der für die Professor*innen beschriebene Spagat zwischen den unterschiedlichen Rollen eines vertrauensvollen Betreuenden und eines/r Leistungsbeurteilers/in ist auch für Mentor*innen schwer leistbar.

5. Voraussetzungen für die Konfliktmoderation

5.1 Voraussetzungen bei Mentor*innen für die Konfliktmoderation

Im bisherigen Text ist mehrfach die Tatsache deutlich geworden, dass die persönliche Unabhängigkeit der Mentor*innen von den Betreuer*innen der Dissertation die zentrale Voraussetzung darstellt. Auf Seiten der Mentor*innen muss die Bereitschaft bestehen, Promovierende in diesem Qualifikationsprozess zu betreuen, sich für sie einzusetzen und dabei absolute Vertraulichkeit zu bewahren. Das schließt ein, dass keine Eigeninteressen an den Betreuten als künftigen eigenen Mitarbeiter*innen bzw. deren Dissertation bestehen. Men-

⁴ Es handelte sich um eine Arbeit zur Atomkraft (über den „Schnellen Brüter“) in Deutschland mit sehr kritischem Ergebnis. Dem Verfasser wurde daraufhin eine Stelle in der Atomindustrie angeboten – offensichtlich, um an die Rechte an der Studie zu kommen.

tor*innen sind umso geeigneter, je bessere Kenntnisse der mit Promotionen verbundenen, sich kreuzenden Interessen in Fachbereichen vorliegen. Wenn sie sich für ihre „Schutzbefohlenen“ einsetzen, ist Diplomatie bzw. Verbindlichkeit der Umgangsformen als persönliche Eigenschaft erwünscht, um niemanden zu verprellen und keine Gegenwirkung zu erzielen, die für den Fortgang der Promotion problematisch wäre, auch wenn sie mit dem/der Mentee nichts zu tun hat. Wenn es zu größeren Konflikten zwischen den Promovierenden und den offiziellen Betreuenden der Dissertation kommen sollte, dann bildet Zivilcourage/Bereitschaft zum Engagement für die Betreuten eine wichtige Voraussetzung, um Schutz zu bieten.

Daraus ergeben sich die folgenden Anforderungen an Mentor*innen:

- Unabhängigkeit von den Betreuer*innen der Dissertation,
- Bereitschaft, Promovierende in diesem Qualifikationsprozess zu betreuen und sich für sie einzusetzen,
- keine Eigeninteressen an den Betreuten als künftige eigene Mitarbeiter*innen bzw. an deren Dissertation,
- gute Kenntnisse der mit Promotionen verbundenen, sich kreuzenden Interessen in Fachbereichen,
- Diplomatie/Verbindlichkeit als persönliche Eigenschaft,
- Zivilcourage/Bereitschaft zum Engagement für die Betreuten.

Die Rolle als Mentor*in enthält meist keine offiziellen Vereinbarungen darüber, ob Mentor*innen als Hintergrund-Berater*in ihrer Mentees oder als deren Anwalt tätig werden sollen. Aus dieser Unterdeterminierung können sich Rollenkonflikte ergeben. Auch die Frage: Wie offen sollen Mentor*innen gegenüber Mentees sein, wenn sie Zweifel an dem Promotionsvorhaben haben und bis zu welchem Zeitpunkt dürften sie dies äußern? Wird am besten vorab geklärt – notwendigerweise dann noch abstrakt. Solche Zweifel können den Mentor*innen auch schon früh kommen, wenn sie sich mit der geplanten Dissertation auseinandersetzen.

5.2 Voraussetzungen bei Mentees für die Konfliktmoderation

Es ist deutlich geworden, dass Promovierende sich in sehr unterschiedlichen Rollen (Studierender, sich etablierender Wissenschaftler, Prüfling) wiederfinden. Ebenso wurde deutlich, dass Doktoreltern als Betreuende, Prüfende, Förder*in sehr unterschiedliche Rollen in Bezug auf ihre Promovierenden einnehmen müssen. Gleiches gilt für die Mentor*innen. Ihre Rolle reicht von Hintergrund-Berater*in, von Seelsorger*in, über Karriereberater*in, über „Anwalt*in“ der Interessen des Promovierenden bis hin zu jemandem, der ohne Eigeninteresse Feedback zum Promotionsvorhaben geben kann.

Damit eine Betreuungsbeziehung wie hier geschildert gelingt, muss eine ganze Reihe von Randbedingungen erfüllt sein. Vordringlich muss die „Chemie“ zwischen beiden stimmen, denn hier soll schnell Vertrauen aufgebaut werden. Das lässt sich nur in der direkten Begegnung, in einem persönlichen Gespräch vorklären. Allerdings sind informelle Begegnungen mit großem Abstand

vorzuziehen, die die Frage der „Chemie“ klären lassen. Die Doktorand*innen haben über Auswahlkriterien für einen Mentor/eine Mentorin meist noch nicht systematisch nachgedacht, auch fehlt ihnen Erfahrung in solchen Auswahlprozessen. Um sich auf einer menschlichen Ebene zu begegnen, sollten Formalien im ersten Gespräch möglichst wenig vorkommen. Daher sollten einige Voraussetzungen vorher in einer schriftlichen Erklärung der künftigen Mentor*innen schon den Organisator*innen des Programms gegenüber gesichert sein. Dazu sollten sie vorab eine eidesstattliche Versicherung abgeben, dass sie vollständig unabhängig sind, Vertraulichkeit einhalten werden und kein wirtschaftliches Interesse an den Inhalten der Dissertation haben.

Zunächst geht es in dem Promotionsvorhaben ja um die Erstellung einer Forschungsarbeit. Erst in zweiter Linie sind auch Erwartungen der Berufspraxis von Interesse. Im vorangegangenen Kapitel hieß es: „Mentor*innen sind umso geeigneter, je bessere Kenntnisse der mit Promotionen verbundenen, sich kreuzenden Interessen in Fachbereichen vorliegen“. Das könnte am günstigsten bereits dem Lebenslauf entnommen worden sein. In jedem Fall bleibt es eine persönliche Auswahlentscheidung der späteren Mentees. Aber Ergebnisse des „Nichtgefallens“, der Ablehnung sollten unbedingt vermieden werden. Trotzdem könnte aus dieser Unerfahrenheit heraus die Auswahlentscheidung falsch gewesen sein, wie sich allmählich herausstellen könnte. Dies der betreuenden Person mitzuteilen, übersteigt meist die Möglichkeiten der Mentees. Umgekehrt kann es Fälle geben, in denen die betreuende Person die Betreuung nicht fortsetzen möchte. Für diese Ausstiege müssen möglichst sozial verträgliche Formen gefunden werden.

6. Resümee

Zwar werden konkrete Erfahrungen mit solchen Betreuungsverhältnissen von den Hochschulen kaum mitgeteilt, und insofern sind nur wenige Details über Erfolge oder Probleme und insbesondere Konflikte zwischen Betreuer*innen und Betreuten bekannt geworden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Mentoring-Programme und entsprechende Betreuungsbeziehungen große Hilfen bei der Bewältigung von Konfliktphasen entwickeln. Hier offen über eigene Probleme, Schwächen und Schwierigkeiten sprechen zu können und von erfahrenen Betreuer*innen angehört und beraten zu werden, kann im Regelfall sehr viel Stabilität in den Promotionsprozess bringen. Solche Beziehungen regelmäßig zustande zu bringen, ist das große Verdienst solcher Programme. Sie könnten noch verbessert werden:

1. Die Personen, die sich dem Programm gegenüber zu einem solchen Dienst bereit erklären, sollten vorher systematischer über damit zusammenhängende Vor- und Nachteile informiert werden.
2. Sie sollten eine eidesstattliche Versicherung abgeben, dass sie vollständig unabhängig sind, Vertraulichkeit einhalten und kein wirtschaftliches Interesse an den Inhalten der Dissertation haben.
3. Ihre Erfahrungen sollten anonym gesammelt und den betreffenden Fachbereichen nach einer für Anony-

mität ausreichenden Weile mit ausreichend vielen Fällen mitgeteilt werden, damit dort Promotionsverfahren optimiert werden können.

4. Ob die Betreuer*innen der Dissertation (Doktorväter/-mütter) erfahren sollen, wer die Funktion des Mentoring übernommen hat, sollte vorab für alle oder im Einzelfall entschieden werden.
5. Die Mentoring-Programme sind häufig Frauen vorbehalten. Sie sollten allen Promovierenden geöffnet werden. Soweit diese Programme kompensatorische Wirkungen für Frauen gegenüber Diskriminierungen entwickeln sollen, müssten sie auf diese Situationen der Diskriminierung und deren Überwindung fokussiert, aber auch beschränkt werden. Sonst liegen neue Diskriminierungen vor, nur in umgekehrter Richtung – dieses Mal den nachgeborenen Männern gegenüber, die für Ungerechtigkeiten der Vergangenheit nicht verantwortlich gemacht werden können.
6. Die Konfliktzonen 1-8 sollten durchgesprochen werden (vgl. oben Ziff. 5, Zwischenbilanz), um die Promovierenden etwas zu immunisieren. Allein die Kenntnis bzw. die gedankliche Auseinandersetzung damit könnte wichtige Lerneffekte erzielen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Mentoring-Beziehungen (schon wenn sie einigermaßen positiv verlaufen) ein äußerst wirksames Mittel sein können, um mit den kaum zu vermeidenden Konflikten in einem so langen Qualifizierungsprozess zurecht zu kommen und gestärkt daraus hervorzugehen. Aber die Zahl derer, die im Promotionsprozess zu scheitern drohen oder sogar aufgeben, kann sich in Mentoring-Beziehungen erheblich verringern. Wenn Konflikttypen, Interessenträger und typische Abläufe bekannt sind, können Konflikte leichter vermieden werden oder – wenn sie unvermeidbar sind, kann mit den Abläufen souveräner umgegangen und leichter ein Kompromiss gefunden werden.

Literaturverzeichnis

Bargel, T. (Hg.) (2007): Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen Barrieren für Bildungsaufsteiger. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 49, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz). Konstanz.

- Bargel, T./Höpfinger, N. (1986): Schwierigkeiten und Belastungen von Studierenden aus Arbeiterfamilien. In: Funke, A. (Hg.): Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern. Düsseldorf, S. 136-172.
- Dahrendorf, R. (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen.
- Geißler, R. (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 4, S. 34-49.
- Hähnel, S./Schmiedel, S. (2017): Promovierende in Deutschland. In: WISTA Wirtschaft und Statistik, 4, S. 104-117.
- Humboldt, W. v.: (1956): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10). In: Anrich, E. (Hg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt, S. 375-386.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2017): Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- Kurzmeyer, C./Höppel, D. (2017): Mentoring in der Wissenschaft. In: Petersen, R./Budde, M./Brocke, P. S./Doebert, G./Rudack, H./Wolf, H.: Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft, Wiesbaden, S. 17-26.
- Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.
- Petersen, R./Budde, M./Brocke, P. S./Doebert, Gitta/Rudack, H./Wolf, H. (2017): Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden.
- Romahn, A. (2017): Mentoring – traditionsreicher Begriff und bewährtes Konzept. In: Petersen, R./Budde, M./Brocke, P. S./Doebert, G./Rudack, H./Wolf, H.: Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft, Wiesbaden, S. 7-16.
- Schleiermacher, F. (1956): Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (1808). In: Anrich, E. (Hg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt, S. 219-308.
- Statistisches Bundesamt (2014): Indikatorenmodell für die Berichterstattung zum wissenschaftlichen Nachwuchs. Endbericht 2014. Wiesbaden, S. 14.
- Vollmer, M. (2017): Neue Promovierendenstatistik: Analysen der ersten Erhebung 2017. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2019/01/neue-promovierendenstatistik-012019.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (05.06.2019).
- Wissenschaftsrat (2011): Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier. Verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/170411.pdf (05.06.2019).

■ **Dr. Jana M. Gieselmann**, Vorstandsmitglied der Gesellschaft der Hochschulforschung (GfHf) und des Netzwerks Hochschulforschungsnachwuchs (HoFoNa),
E-Mail: jana.gieselmann@uni-bielefeld.de

■ **Dr. Wolff-Dietrich Webler**, ehem. Professur „Higher Education“, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB),
E-Mail: webler@iwbb.de

Aus der Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

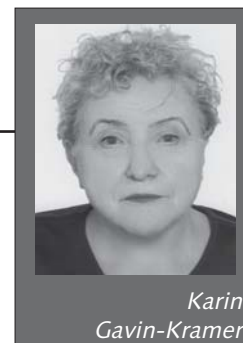
Stephan Jolie (Hg.)

Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen

Dieser Sammelband widmet sich jenen Aspekten, die für die Internationalisierung der Lehre gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften von besonderer Relevanz sind. Weitere Infos:
<https://www.universitaetsverlagwebler.de/jolie-2018>

ISBN 978-3-946017-2-7, Bielefeld 2018, 126 Seiten, 21.30 Euro zzgl. Versand
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Karin Gavin-Kramer



Karin
Gavin-Kramer

Billiger heißt weniger Leistung: Wie Hochschulen die Beratungsqualität riskieren (Kurzfassung)

It is quite some time that the German Rectors' Conference has not lost a word about guidance in Higher Education. Its last recommendations date back to 25 years ago, stressing at that time directly as well as indirectly the scientific character of this type of guidance. Since then, recruitment for student guidance is developing in a more and more chaotic way. This concerns standards as well as requirements, tasks, and payment.

„Zur Gewährleistung einer koordinierten und effektiven Studienberatung sowie zur Förderung einer institutionalisierten Zusammenarbeit mit den zuständigen Hochschulorganen (Senat, Studienreformkommission etc.) muß die Studienberatung der zentralen Leitung der Hochschule zugeordnet sein. Unbeschadet der organisatorischen Anbindung muß sie in der Verantwortung der akademischen Seite bleiben. Diese Studienberatung muß personell und materiell hinreichend ausgestattet sein.“¹ So weit die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) in ihrem ersten ausführlichen Beschluss „Zur Studienberatung“ von 1976.

Fünf Jahre später beschrieb die WRK, welche Voraussetzungen „Wissenschaftliche Studienberater“ mindestens mitzubringen hatten – einen wissenschaftlichen Hochschulabschluss (d.h. Master-Niveau) und eine Zusatzqualifikation in Beratungskompetenzen – und wie sie einzugruppieren seien, nämlich hochschulartunabhängig in das damalige Äquivalent der Entgeltgruppe (EG) 13.² Auf diese Empfehlungen verwiesen die Rektoren immer wieder bis zu ihrer bisher letzten einschlägigen Entschließung von 1994.

Wissenschaftliche Studienberater in der Allgemeinen Studienberatung sollten auf Augenhöhe mit den wissenschaftlichen Lehrkräften in den Fakultäten und den Hochschulgremien arbeiten und über den Hochschulabschluss verfügen, den ihre Ratsuchenden maximal erreichen können. Um Studienentscheidungen zu unterstützen und ggf. Eignung zu thematisieren, müssen Berater*innen wissen, wovon die Rede ist.

Seitdem folgen zwar die meisten Universitäten und auch etliche Fachhochschulen noch immer diesen Empfehlungen, wie ihre Stellenausschreibungen belegen. Für nicht-universitäre Hochschulen gilt das oft nicht: Sie gruppieren Beratungskräfte trotz Master-Abschluss oft niedriger ein oder stellen Personal mit niedrigeren Qualifikationen an, was in beiden Fällen ein reduziertes Aufgabenspektrum nach sich ziehen dürfte.

Vor allem unter den Mitgliedern der *Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie (GIBeT) e.V.*, die sich auf regelmäßigen Fachtagungen über die Konsequenzen ihrer heterogenen Eingruppierung als Folge eines teilweisen Qualitätsverfalls der Allgemeinen Studienberatung austauschen, sorgt das für immer mehr Unmut. Warum beispielsweise werden Beratungskräfte mit Master-Abschluss an vielen Fachhochschulen in EG 11 eingruppiert, an Universitäten aber in EG 13, während Psychologische Berater*innen überall problemlos EG 13 erhalten? Aus welchen Gründen werden Stellen für „Studienberatung“ von manchen Hochschulen offenbar willkürlich mit EG 9, 10, 11 oder 12 ausgeschrieben? Was könnte gegen diese Entwicklung getan werden?

Die Langfassung dieses Beitrags wird voraussichtlich in der ZBS 3/2019 erscheinen. Sie ist aber für Interessierte im Vorfeld der vom 4. bis 6. September in Köln geplanten GIBeT-Tagung schon jetzt kostenlos zu lesen auf der Website des UVW-Verlags unter www.universitaetsverlagwebler.de/zbs-gavin-kramer

¹ WRK (1976): Zur Studienberatung, Empfehlung des 119. Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz vom 28./29. Juni 1976.

² WRK (1981): Zur Einrichtung und Ausstattung von zentralen Studienberatungsstellen an Hochschulen. Empfehlungen des 315. Präsidiums und des 134. Plenums der WRK, 27. April 1981 und 6./7. Juni 1981.

■ Karin Gavin-Kramer M.A., freie Autorin, Studienberaterin (Freie Universität Berlin) i.R., E-Mail: karin.gavin-kramer@fu-berlin.de

„Vernetzte Beratung“ – GIBeT-Fachtagung 2019 vom 4. bis 6. September in Köln

Universität zu Köln und Technische Hochschule Köln mit Unterstützung der Deutschen Sporthochschule Köln und des Kölner Studierendenwerks

Wie wichtig die Kooperation der Studierendenberatung im Rahmen ihres Netzwerks ist, zeigt sich auch in der Tatsache, dass die deutschen Studienberater*innen in diesem Jahr zum fünften Mal eine ihrer jährlichen Fachtagungen unter dieses Leitthema gestellt haben. Dazu passt, dass die ZSB der Universität zu Köln, die zwar schon seit 1388, wie ihr Motto lautet, „gute Ideen“ verbreitet, aber als „neue Universität zu Köln“ in diesem Jahr erst ihren hundertsten Geburtstag feiern kann, die GIBeT-Tagung „Vernetzte Beratung“ als Projekt ihres großen Kölner Netzwerks organisiert.

Die *Gesellschaft für Beratung, Information und Therapie an Hochschulen (GIBeT) e.V.* mit ihren heute knapp 460 Mitgliedern ist der einzige überregionale Verein seiner Art in Deutschland; aufgenommen werden ggf. auch Kolleg*innen von ausländischen Hochschulen. GIBeT-Mitglieder sind nicht nur Profis aus der Allgemeinen Studienberatung und der Psychologischen Beratung oder Lehrkräfte aus der Studienfachberatung und der Psychologischen Beratung, sondern auch Mitarbeiter*innen anderer Beratungseinrichtungen und Projektpersonal. Mindestens zweimal im Jahr veranstaltet die GIBeT eine Tagung – meist im März als Arbeitskreistaugung und im Herbst als große Fachtagung.

Die diesjährige Fachtagung „Vernetzte Beratung“ bietet ihren Teilnehmer*innen, die keineswegs GIBeT-Mitglieder sein müssen, insgesamt sieben teilweise parallel stattfindende Vorträge und am zweiten und dritten Tag mehr als 65 Workshops. Anmeldungen sind bis zum 15. Juli über die GIBeT-Tagungswebsite (s.u.) möglich. Außerdem kommen wie üblich viele der aktuellen Arbeitskreise und Arbeitsgruppen der GIBeT zusammen.

Den Eröffnungsvortrag am 4. September hält diesmal Jörg Heynkes, Autor des 2018 erschienenen Buchs „Zukunft 4.1: Warum wir die Welt nur digital retten – oder gar nicht“. Die sechs weiteren Vorträge finden an den folgenden Vormittagen jeweils parallel zwischen 9 und 10.30 Uhr statt. Ein Coach und eine Vertreterin der Bundesagentur für Arbeit sprechen jeweils über verschiedene Schwerpunkte der Berufsorientierung, und die Stiftung für Hochschulzulassung (StH) informiert über die „Weiterentwicklung des Bewerbungsverfahrens (DoSV) in den von der SfH betreuten bundesweiten Studiengängen (Medizin etc.)“. Weitere Themen sind „Bildungsgerechtigkeit in NRW“, „Professionelle Identität zwischen Theorien, Kompetenzen und dem eigenen Selbst“ und „Mehrdimensionale Beratungskonzepte bei Prokrastination und massiven motivationalen Blockaden“. Wer die anderen Vortragenden googelt – die Tagungsankündigung bietet leider kaum Angaben zu ihnen oder zu den Workshopleiter*innen –, erfährt, dass es sich ebenfalls um Coaching-Experten und/oder Autoren handelt.

Die Workshops gehören, wie es bei der GIBeT-gute Tradition ist, überwiegend zum kollegialen Fortbildungsangebot. Sie beginnen nach den vormittäglichen Vorträgen

jeweils um 11 Uhr und um 14.15 Uhr. Einige schließen an einen Vortrag an, andere sind mehrteilig und finden teils an zwei Tagen statt. Im Tagungsprogramm ist angegeben, ob die Veranstaltungen „für alle“ oder speziell für „Einsteiger“ bestimmt sind.

Die Workshops behandeln ein breites Themenspektrum aus dem Beratungsalltag, darunter auch viele psychologische Aspekte. „Digitale Rallye mit Actionbound“, „Interkulturelles Training“, „Habitussensibilität“, „Design Thinking in der Studienberatung“, „Lernfilme der Psychologischen Beratung“, „Beziehungsgestaltung in der Kurzberatung“ oder „Gezielt online informieren!“ sind nur einige wenige der über fünf Dutzend Titel. Etliche Workshops haben wie die Tagung selbst „Vernetzung“ zum Gegenstand: „Gut vernetzt durch den Beratungsdschungel – die Zusammenarbeit von Zentraler Studienberatung und Fachberatungen im Hochschulkontext“, „Intelligente Nutzersteuerung als Ausgangspunkt vernetzter Information und Beratung“, „Erfahrungen in der Vernetzung Hochschule und Arbeitsagentur mit Schule“ sind drei Beispiele von vielen. Ein weiteres, besonderes Beispiel aus Münster bietet der GIBeT-Arbeitskreis „Geschichte der Studienberatung“ unter dem überraschenden Titel „Vernetzte Beratung als Konzept und gelebte Realität vor 100 Jahren“.

Das äußerst reichhaltige Begleitprogramm schließlich dürfte viele Wünsche erfüllen: Es reicht von Tanz, Theater und Sport (Yoga, „Fußball spielen am Rhein“) über einen Kölsch-(Sprach-)Kurs sowie besondere und höchst originelle Führungen zur Kölner Frauengeschichte, durch das weltgrößte Dopinglabor, auf die Dächer des Doms (für Schwindelfreie) oder über den Melatenfriedhof bis hin zu Besuchen der beiden Uni-Teilchenbeschleuniger, des Servicezentrums Inklusion oder des Botanischen Gartens.

Die Kölner GIBeT-Tagung 2019 über „Vernetzte Beratung“ bietet Training, Fort- und Weiterbildung auf vielen Ebenen und für alle denkbaren Interessen.

Text: Karin Gavin-Kramer

Informationen und Kontakt:

<https://gibet.org/tagung/koeln2019/start/>

Zentrale Studienberatungen

Universität zu Köln und TH Köln

gibet2019@verw.uni-koeln.de

GIBeT

Gesellschaft für Information, Beratung
und Therapie an Hochschulen e.V.

www.gibet.org

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

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

Motivation der Studierenden

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

Künftige Berufsfelder

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

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

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

Zeitraumen und Studienvolumen

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

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

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



IWBB

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

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

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 4/2018

Entwicklung, Strategie & politische Gestaltung

Nicola Isendahl, Oliver Bens,
Josef Zens & Reinhard Hüttl
Integrierte Ansätze zur Lösung
komplexer gesellschaftlicher
Herausforderungen – Ein Beitrag aus
der Erdsystemforschung

Wilhelm Krull
"The Times They Are a-Changin"
– Intellectual and institutional
challenges for European universities

Hans-Gerhard Husung
Reputationsgewinn durch Verfahren
am Beispiel der Exzellenzinitiative

Forschung über Forschung

Christian Brzinsky-Fay & Martin
Mann
Über den Nutzen des Career
Tracking für Forschungsinstitutionen
Die Verbleibstudie des
Wissenschaftszentrums Berlin für
Sozialforschung

Rezension

Katrin Wernersbach
& Gianpiero Favella
Risikokarrieren in der Wissenschaft
– Eine Sammelrezension

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3/2019

In eigener Sache

Nachruf für Ludwig Huber

Hochschulforschung

Martin Winter
Qualifizierungswege zur Professur
aus Sicht von Juniorprofessor*innen,
Nachwuchsgruppenleiter*innen und
habilitierenden

Markus Herklotz & Robert Pelz
Kompetenzprofile von Universitäts-
absolventinnen und -absolventen
und deren Einfluss auf den
Übergangsverlauf in den Beruf

Stephanie Duchek & Meike Nicolaus
Bologna, Employability und
Resilienz
Der Einfluss der Hochschul-
ausbildung auf die Resilienz
von Absolventen

Hochschulentwicklung/-politik

Nicolas Nause, Elisabeth Klimmek
& Peter John
Aufstieg durch Bildung: offene
Hochschulen – erreichte
Veränderungen und gebliebene
Herausforderungen am Praxis-
beispiel „Entwicklung eines
berufsbegleitenden Masterstudien-
gangs ‚International Maritime
Management‘“

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1+2/2019

Schwerpunkt: Hochschulräte
(Vorschau)

Werner Nienhüser
Machtstrukturen in Hochschulräten.
Eine theoretisch geleitete
empirische Analyse am Fall der
nordrhein-westfälischen
Universitäten

Weitere Beiträge zum Schwerpunkt-
thema von Alexander Dilger,
Herbert Grüner, Wolff-Dietrich
Webler u.a.

Agnieszka Kölling, Jens Radde
& Volker Breithecker
Planung und Durchführung der
Prüfung des Jahresabschlusses von
Hochschulen

Thomas Behrens
Tagungsbericht: Die Stellung der
Kanzlerinnen und Kanzler an
Hochschulen – Was folgt aus der
aktuellen Rechtsprechung des
Bundesverfassungsgerichts?
Veranstaltung des Vereins zur
Förderung des deutschen und
internationalen Wissenschaftsrechts
in Frankfurt am Main am 31.01.2019

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1/2019
(Vorschau)

P-OE-Gespräch mit Anke Diez (KIT) über den Aufbau und die Ausdifferenzierung der Personalentwicklung und beruflichen Ausbildung am KIT sowie konkreten Arbeitsmöglichkeiten

Stellungnahme des Netzwerks Wissenschaftsmanagement e.V. zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Hochschulgovernance

Fred G. Becker
„Bestenauswahl“ oder Auswahl der geeignetsten Person? Diskurs über einen falschen Terminus!

René Krempkow
Wieviel zählt Leistung bei Berufungen, und wieviel Herkunft? Ein Überblick zu jüngsten Forschungen

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2019
Digitalisierung der Hochschulen

Qualitätsforschung

Harald Gilch et al.
Zum Stand der Digitalisierung der Hochschulen in Deutschland in Forschung, Lehre und Verwaltung

Bruno Frischherz, Douglas MacKevett & Jürg Schwarz
Digitale Kompetenzen an der Fachhochschule

Tim Plasa, Emilia Kmiotek-Meier, Anna Ebert & Raphael Schmatz
Generische Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Laura Schilow & Tina Talman
Unterstützungsprogramm für Lehrende zur Planung und Umsetzung von digitalen Lehr- und Lernszenarien



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website: universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Karin Gavin-Kramer

Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure
Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung“, sondern auch um ihre Akteure. Nach einer allgemeinen Einführung in die Geschichte der Zentralen Studienberatungsstellen, ihrer bildungspolitischen Bedeutung und ihren Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen zu Studienfachberatung, Psychologischer Beratung und Berufsberatung geht es in den Kapiteln 7, 8 und 9 vor allem um die Beratungskräfte selbst. Während Kapitel 7 mit praktischen Beispielen das Aufgabenspektrum und die Eingruppierungsproblematik behandelt, geht es in Kapitel 8 um die Entwicklung der organisierten Studienberatung, v. a. ARGE, GIBeT und FEDORA. Kapitel 9, das letzte Kapitel des Buchteils, behandelt die „Beraterkooperation auf Länderebene“ und beschreibt, wie sich diese in den einzelnen Bundesländern entwickelt hat. Im Anhang I kommen dann u. a. Studienberaterinnen und Studienberater selbst zu Wort: 15 Kolleginnen und Kollegen aus sechs Bundesländern, überwiegend ZSB-Leiter*innen der zweiten Beratergeneration, haben in den Jahren 2009 bis 2014 auf Interviewfragen der Autorin geantwortet.

Einen besonderen Leistungsaspekt der Allgemeinen Studienberatung und ihrer Akteure dokumentiert anschließend die über 100-seitige Tagungschronik, die u. a. Tagungs- und Workshopthemen von 1971 bis 2017 umfasst. Anhang II bietet unter insgesamt etwa 90 Dokumenten auch frühe Resolutionen und Protokolle der organisierten Studienberaterschaft.

Das Buch ist nicht nur eine Fakten-Fundgrube für dringend notwendige neue Untersuchungen zur Allgemeinen Studierendenberatung, sondern auch für Studienberaterinnen und Studienberater, die ihr Tätigkeitsfeld besser kennenlernen wollen. Es eignet sich als Nachschlagewerk für Bildungsforscher und -politiker ebenso wie als historische Einführung in die deutsche Bildungspolitik nach 1945 einschließlich Exkursen zur Situation in der DDR und zu den Anfängen der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,
E-Book, 597 Seiten + 766 Seiten Anhänge (Bibliografie, Chronik,
Interviews, Dokumente etc.), 98.50 Euro



Erhältlich im Fachbuchhandel, als Campus-Lizenz oder direkt beim Verlag:

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