

Ulrike Senger

Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum

Erster Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-,
Organisations- und Hochschulentwicklung



Ulrike Senger

Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum

Erster Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-,
Organisations- und Hochschulentwicklung



INTERNATIONALES DOKTORANDENFORUM



Die zehnbändige Buchreihe „Doktorandenbildung neu gestalten“ stellt die Projektergebnisse des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum vor. Das von der Stiftung Mercator geförderte Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum startete zum Wintersemester 2005 an der TU Kaiserslautern. Dieses setzte mehrere an der TU Kaiserslautern erprobte Pilotprojekte bundesweit um. Nach Beendigung der Arbeit des Pilotzentrums in Kaiserslautern Ende 2008 werden die Projektergebnisse im Rahmen dieser Buchreihe veröffentlicht.

Herausgeberin der Reihe:

PD Dr. Ulrike Senger

Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik (ZLF),
Universität Passau

Bisher sind in der Reihe „Doktorandenbildung neu gestalten“ erschienen:

Band 1

Ulrike Senger

Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum

Erster Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung

Bielefeld 2010, Best-Nr.: 6001930 ISBN 978-3-7639-3669-4

Band 2

Ulrike Senger, Christian Vollmer

International promovieren in Deutschland

Studienergebnisse einer an 20 Universitäten durchgeführten Online-Befragung

Bielefeld 2010, Best.-Nr.: 6001931, ISBN 978-3-7639-3670-0

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© **W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2010**

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlag:
Christiane Zay, Bielefeld

Bestell-Nr. 6001930
ISBN 978-3-7639-3669-4 (Print)
ISBN 978-3-7639-4351-7 (E-Book)

Printed in Germany



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgend einer Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Inhalt

Vorwort von Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus Landfried	7
Vorwort der Autorin	9
1. Das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum: Doktorandenbildung im Zeichen der Hochschuldidaktik	11
2. Selbstverständnis der Hochschuldidaktik als Hochschulbildung	17
2.1. Hochschuldidaktik des Forschen Lernens	18
2.2. Hochschuldidaktik des lebenslangen Lernens	26
2.3. Hochschuldidaktik der inner- und außeruniversitären Praxisbezüge ...	32
2.4. Konzeptioneller Rahmen hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung	34
3. Hochschuldidaktische Personalentwicklung als Bildungsprozess biografischen Erfahrungslernens	37
3.1. Kompetenzmodell Promovierender	39
3.2. Bildungskonzept der Kompetenzentwicklung Promovierender	46
3.3. Lehr- und Lernformate der Kompetenzentwicklung Promovierender ...	52
4. Hochschuldidaktische Organisationsentwicklung als Bildungsprozess der Verständigungsorientierung	75
4.1. Arbeitszirkel hochschulischen Innovations- und Qualitätsmanagements	78
4.2. Bildungskonzept und Formate der inneruniversitären Verständigungs- orientierung	82
4.3. Promovierendenerfassung und Promovierendenstatistik	90
5. Hochschuldidaktische Hochschulentwicklung als Bildungsprozess der Verantwortungsgemeinschaft „Hochschule als Ganzes“	99
5.1. Bildungskonzept hochschuldidaktischer Hochschulentwicklung	100
5.2. Vom Management von Lehre und Studium zur Hochschulbildung und -entwicklung	109
5.3. Vision einer bildungswissenschaftlich fundierten Exzellenzuniversität der Lehre	112
6. Zusammenfassung	125
7. Literaturverzeichnis	129

Vorwort

PROF. DR. DR. H.C. KLAUS LANDFRIED

Im Kern der Diskussion um die Gestaltung des Bologna-Prozesses in Deutschland steht die Bedeutung der Hochschullehre. Diese darf nicht nur ausbilden wollen, sondern muss auch selbsttätiges Lernen ermöglichen, also zur Allgemeinbildung beitragen. Das ist ihr eigentlicher Auftrag. Persönlichkeiten mit dem Können und dem Willen, Verantwortung zu übernehmen, gilt es, „heranzubilden“. Die hierfür bereits entwickelten, adäquaten Lehr- und Lernformate endlich in der Breite der Hochschulbildung auch anzuwenden, ist die Kernaufgabe beim Bemühen um die Verbesserung der Studienbedingungen an deutschen Hochschulen.

Die vorliegende Publikation greift diese Thematik für die Doktorandenausbildung auf und unterlegt die didaktische Konzeption und Umsetzung innovativer Lehr- und Lernformate erstmals konsequent mit dem (aktualisierten) Humboldtschen Bildungsgedanken. Dabei geht es weniger darum, die Nachwuchswissenschaftler zusätzlich mit Fortbildungsangeboten zu „überfrachten“, als vielmehr die Promotionssituation an sich zu einer exemplarischen Entwicklungsphase des lebenslangen Lernens auszugestalten.

Das von der Stiftung Mercator geförderte Modellprojekt „Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum“ hat auf Initiative und unter Leitung von Ulrike Senger ein beeindruckendes Beispiel dafür geliefert, wie es an deutschen Hochschulen gelingen kann, Doktorandenbildung neu zu gestalten. Die hochschulpolitische Wirkkraft der Arbeit des Pilotzentrums ist dann als bedeutend zu bewerten, wenn die Implementierung seines neuen Bildungskonzeptes eine Veränderung der in Deutschland und Österreich traditionell übermäßig hierarchischen hochschulischen Kommunikationsstrukturen erreicht. Mir ist klar, dass der Weg dorthin noch lange dauert. Und Widerstände aus den Reihen nur in akademischen Kategorien denkender Personen sind auch nicht auszuschließen. Oder noch deutlicher: Doktorandenbildung im Sinne einer umfassenden Personalentwicklung neu zu gestalten, kann nur dann nachhaltig gelingen, wenn das auf

Fachkompetenz gestützte Verantworten-Lernen bei jedem einzelnen Lehrenden und Lernenden an der interdisziplinären und interkulturellen „Hochschule als Ganzes“ im Mittelpunkt steht. Zu dieser Verantwortung gehört auch, dass alle Beteiligten an der ja auch als „wissenschaftliche Tiefbohrung“ schwierigen Promotionsphase sich stets bewusst bleiben, dass die übergroße Mehrheit derer, die promoviert hat, später nicht in der Wissenschaft, sondern „draußen“ in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft ihre Berufstätigkeit ausüben wird.

Zu dem an deutschen Hochschulen erforderlichen Kulturwandel tragen die Pionierarbeit des „Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum“ sowie dessen bildungswissenschaftliche Fundierung in dem vorliegenden Einführungsband zu der Buchreihe „Doktorandenbildung neu gestalten“ wegweisend bei und bereichern damit die aktuelle Bildungsdebatte in Deutschland und Europa.

Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus Landfried

Professor a.D. für Politikwissenschaft an der TU Kaiserslautern,
ehem. Präsident der TU Kaiserslautern,
ehem. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Vorwort der Autorin

Das von der Stiftung Mercator von 2005 bis 2008 an der Technischen Universität Kaiserslautern geförderte Modellprojekt „Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum“ ermöglichte es, die im Jahr 2003 in der HRK-Reihe „Forum der Hochschulpolitik“ ebenfalls beim W. Bertelsmann Verlag erschienenen „Internationalen Doktorandenstudien“ (Senger 2003) an einer Pilothochschule exemplarisch umzusetzen und bildungswissenschaftlich-didaktisch auszugestalten. Dafür möchte ich der Stiftung Mercator meinen aufrichtigen Dank aussprechen.

Im Zuge der Implementierung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum kristallisierte sich zunehmend heraus, dass die Einführung neuer akteur- und kompetenzorientierter Lehr- und Lernformate im Sinne einer Doktorandenbildung im Humboldtschen Verständnis nur dann institutionell greifen kann, wenn sich eine Hochschule selber als Verantwortungsgemeinschaft versteht, eine entsprechende Kommunikationskultur einübt und diese im zwischenmenschlichen Umgang pflegt. Für die Zusammenarbeit in diesem Geiste möchte ich an dieser Stelle Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus Landfried als Schirmherr des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum an der Technischen Universität Kaiserslautern danken.

Das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum begann an der Technischen Universität Kaiserslautern in ehemaligen Laborräumen als „Ein-Frau-Betrieb“ zwischen Hochspannungsanlage, Molekularbiologie und Abfallmanagement. Dass das Pilotzentrum innerhalb kürzester Zeit zu einem bundesweiten „Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung“ werden konnte, ist vor allem auch dem Engagement der Mitarbeitenden im Modellprojekt an der Technischen Universität Kaiserslautern geschuldet. In diesem Zusammenhang danke ich vielmals dem Kaiserslauterer Team, ohne dessen kreative Diversity und Tatenkraft manche Idee nicht hätte realisiert werden können: Herrn Muhammad Akram, Herrn Christian Bischof, Frau Marguerite

Ferté, Herrn Shahin Gelareh, Frau Melanie Groß, Herrn Thomas Heckmann, Herrn Matthew Heller, Herrn Simon Hook, Herrn Michael Kaletta, Herrn Michael Koch, Frau Natalia Kotava, Frau Christina Löhr, Herrn Alexander Manisali, Frau Dr. Parya Memar, Herrn Ali Moghiseh, Frau Corliss Müller, Herrn Dr. Kizito Ssamula Mukasa, Herrn Tarik Mumcu, Frau Barbara Mundell, Frau Katharina Ritschi, Frau Manuela Schmid, Herrn Vitaly Sekunov, Herrn Muhammad Asghar Shahzad, Frau Konstanze Spohrer, Herrn Boris Stumm, Herrn Yazan Taamneh, Herrn Christian Vollmer, Frau Alla Würfel und Frau Meihong Xu.

PD Dr. Ulrike Senger

Leitung des Referats Hochschuldidaktik im Zentrum für Lehrerbildung, Fachdidaktik und Hochschuldidaktik der Universität Passau,
Privatdozentin für Hochschulbildung an der TU Dortmund,
vormals Leitung des Modellprojektes „Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum“ an der TU Kaiserslautern

1. Das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum: Doktorandenbildung im Zeichen der Hochschuldidaktik¹

Doktorandenausbildung über die fachwissenschaftliche Leistung hinaus

Die deutschen Hochschulen stehen mehr denn je vor der Herausforderung, Promovierende nicht nur zu exzellenten Fachwissenschaftlern, sondern vor allem zu verantwortungsvollen Forschungs-, Lehr- und Führungspersönlichkeiten inner- und außerhalb der Hochschule „heranzubilden“. Die wachsende Anzahl an hochschulweiten Graduierten- und Doktorandenzentren weist auf die Bemühungen hin, die Doktorandenausbildung nicht zuletzt im Zuge des Bologna-Prozesses über die fachwissenschaftliche Arbeit an der Dissertation hinaus ausgestalten zu wollen. Die Reform der Doktorandenausbildung wirft Fragen der hochschuldidaktischen Konzeption und Umsetzung fachübergreifender (Aus)Bildungsanteile auf und mündet hier in die aktuellen Debatten um die Qualität der Hochschullehre, z. B. im Zuge des von der Kultusministerkonferenz und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft ausgelobten Exzellenzwettbewerbs Lehre.

Bildungswissenschaftlich-didaktischer Anspruch der Doktorandenbildung

In diesen hochschulpolitischen Kontext ordnet sich das von der Stiftung Mercator geförderte Modellprojekt „Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum“ (Senger

¹ Im Interesse der besseren Lesbarkeit haben wir auf die Unterscheidung von männlicher und weiblicher Form verzichtet. Selbstverständlich sind immer beide Geschlechter angesprochen.

2007a/b) ein, das von 2005 bis 2008 an der Technischen Universität Kaiserslautern institutionell verankert war. Der Anspruch des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum besteht vor allem in der bildungswissenschaftlich-didaktischen Entwicklung und Umsetzung eines Bildungskonzepts für die Promovierenden aller universitären Fachdisziplinen. Mit diesem Anliegen verbindet sich die Frage nach der Identität und dem Selbstverständnis, letztendlich auch nach der bildungs- und hochschulpolitischen Rolle und Bedeutung der Hochschuldidaktik. Denn wenn man Doktoranden*ausbildung* vorrangig als Doktoranden*bildung* betrachtet, wird die Hochschuldidaktik mit der Frage konfrontiert, ob sie ihren (Aus)Bildungsauftrag für die exemplarische Zielgruppe der Promovierenden ausschließlich auf die Lehrkompetenzentwicklung konzentriert oder ob sie sich in der Verantwortung eines weitreichenderen, subjekt- und kompetenzorientierten Hochschulbildungsverständnisses sieht. Die Projekterfahrungen des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum beruhen auf dem Verständnis der Hochschuldidaktik als Hochschulbildung und dürfen in diesem Sinne als erster Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung im Bereich der Doktoranden(aus)bildung (Senger 2008a) in Deutschland verstanden werden.

Bildungsauftrag der Hochschuldidaktik im Bereich der Doktorandenbildung

Das Modellprojekt „Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum“ möchte für die Identitätsbildung und Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik in Deutschland dahingehend einen Beitrag leisten, dass der universitätsweite und fachübergreifende Bildungsauftrag der Hochschuldidaktik weniger additiv zu den Fakultäten und Fachbereichen als integrativ in den Fachdisziplinen und in der interdisziplinären Curriculumentwicklung wahrgenommen und gewertschätzt wird. Auf diese Weise könnte der Hochschuldidaktik der Bildungsauftrag zuwachsen, den Bologna-Prozess bildungswissenschaftlich-didaktisch zu gestalten, um den bisherigen vorrangig formal-administrativen Umbau des Studiensystems in Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengänge mit bildungsbezogenen Lehr-, Lern- und Beratungsformaten professionell und didaktisch sinnstiftend auszugestalten. Damit würde die Hochschuldidaktik aus ihrem stiefmütterlichen Schattendasein in der deutschen Hochschullandschaft herausrücken und einen neuen Stellenwert in den Diskussionen um die Professionalisierung der Hochschullehre gewinnen.

Sinnfrage der Hochschuldidaktik

Die Gestaltung der Doktorandenbildung im Bologna-Prozess stellt die Sinnfrage der Hochschuldidaktik insofern, als die Hochschuldidaktik mit Ausnahme der Lehrkompetenzentwicklung Promovierender nur selten an der Konzeption und der Gestaltung neuer Lehr-, Lern- und Beratungsformate im Zuge der entstehenden Graduierten- und Doktorandenzentren überhaupt, geschweige denn als Spiritus Rector beteiligt ist. Dazu kommt, dass die Hochschulpolitik die Hochschullehre im Verhältnis zur Forschung zwar stärken will, aber die Allgemeine Hochschuldidaktik in ihrem eigenen Forschungsbezug infrage stellt. Denn der Wissenschaftsrat plädiert in seinen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ vom 4. Juli 2008 dafür, die hochschuldidaktische Fortbildung in den „hochschulischen Fortbildungseinrichtungen“ von der hochschuldidaktischen Forschung zu entkoppeln, weil er diese allein den „Fachzentren für Hochschullehre“ im Sinne eines „fächerspezifischen Qualitätsmanagements der Lehre“ vorbehalten wissen will. Diese Haltung begründet der Wissenschaftsrat folgendermaßen:

„Hochschulische Fortbildungseinrichtungen dienen der Personalentwicklung im Bereich der Lehr- und Vermittlungskompetenzen und damit der Professionalisierung der Hochschullehre. Sie bieten für alle an der Hochschullehre Beteiligten Qualifizierungsmaßnahmen an und stellen reine Serviceeinrichtungen zur Unterstützung der Fachbereiche dar. Im Unterschied zu den Hochschuldidaktikzentren, die zur Verwissenschaftlichung und Abkopplung von den Bezugsdisziplinen neigten, werden diese Einrichtungen von nicht professoralem Personal geleitet, sie stellen keine Fachdisziplin dar, haben keine Forschungsaufgaben und bieten keine Qualifikationsstellen für den Hochschullehrernachwuchs an, wenngleich sie die Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung rezipieren und nutzen sollen.“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 69)

Inter- und transdisziplinäres Gestaltungspotenzial der Hochschuldidaktik

Diese Aussage des Wissenschaftsrats kommt einem zweiseitigen Schwert gleich. Denn so löblich einerseits die starke Betonung der Relevanz hochschuldidaktischer Fortbildung und damit der anwendungsbezogenen Hochschuldidaktik ist, so bedauerlich stellt sich andererseits die Ablehnung dar, Forschungsfragen in Entwicklung und Begleitung hochschuldidaktischer Praxis nachzugehen. Damit würden sowohl der für die didaktische Erprobung innovativer Lehr- und Lernformen grundlegende Ansatz praxisentwickelnder Hochschulforschung als auch der Forschungsblick auf die „Hochschule als Ganzes“ in ihrem inter- und

transdisziplinären Entwicklungs- und Gestaltungspotenzial grundsätzlich ausgeblendet werden. Die Hochschuldidaktik würde um das Fundament ihres Selbstverständnisses der forschungsbasierten Entwicklung und Qualitätssicherung gebracht werden. Wenn auch eine Ergänzung der Hochschuldidaktik durch die fachdidaktische Forschung und Fortbildungspraxis generell zu begrüßen ist, darf die Hochschuldidaktik in ihrem ganzheitlichen und damit fachübergreifenden Forschungs- und Bildungsgegenstand nicht beschnitten werden. Die Gefahr einer Hochschuldidaktik, die einer bildungstheoretischen und wissenschaftlichen Grundlage entbehrt, umreißt Huber wie folgt:

„Der Trend der Hochschulen, [...] die hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildung als nur eine Art technischer Dienstleistung zu behandeln, die sie entweder in ihrer Zentralverwaltung irgendwo zwischen Rechenzentrum und Studienberatung erbringen lassen, oder noch ärger, sich auf dem weiten Weiterbildungsmarkt einkaufen und so lange weiter liefern lassen, als die Konsumenten, womöglich mangels besseren Wissens, damit zufrieden sind („Spaß“ haben) zeigt, wie unwichtig ihnen Bildung und Lehre weiterhin sind, trotz äußerlicher Polituren unter dem Namen von ‚Qualitätsmanagement‘ o. Ä. Längerfristig dürfte das zu einem reflexionslosen Animations-, Moderations- und Präsentationstraining führen. Demgegenüber ist, das sollte hier behauptet werden, systematische Bildungstheorie und [...] eine ihr nachfolgende Wirkungsforschung für eine wissenschaftliche Hochschuldidaktik unerlässlich.“ (Huber 2005, S. 55 f.)

Forschungsbasierung der Hochschuldidaktik

Damit steht die Hochschuldidaktik in Deutschland vor der entscheidenden Weichenstellung, bei der es darum geht, entweder im Sinne der von Huber (2005) aufgezeigten Warnung, früher oder später in eine sinnentleerte Servicehaltung für „Bildungskonsumenten“ zu verfallen, oder das forschungsbasierte und bildungstheoretisch fundierte Kompetenzprofil und -spektrum der Hochschuldidaktik stärker in das hochschulische wie hochschulpolitische Bewusstsein zu heben und damit den Mehrwert vor Augen zu führen, wie die Hochschuldidaktik aufgrund ihres bildungstheoretischen Leitbilds und ihrer wissenschaftlichen Expertise in Forschung und Lehre Bildungs- und Strukturentwicklungsprozesse an Hochschulen zu initiieren, aktiv zu gestalten und zukunftsweisend zu prägen vermag. Die Projekterfahrungen des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum können hierfür als Beispiel dienen.

Forschen Lernen als bildungstheoretisches Fundament der Hochschulbildung

Die aktuellen hochschulpolitischen Herausforderungen laden die Hochschuldidaktik ein, ihr Erfahrungswissen und ihr vielfältiges Potenzial in die professionelle Gestaltung des Bologna-Prozesses, der Studienreform und der Exzellenzinitiative der Lehre einzubringen. Dabei ist die Umsetzung kompetenzorientierter Lernprozesse der verschiedenen universitären Zielgruppen, wie z. B. der Promovierenden, nur dann möglich, wenn sich das Selbstverständnis wie das Aufgabenfeld der Hochschuldidaktik nicht auf die rein methodenbezogene Ausbildung der Lehrkompetenz beschränken. Leider ist dieses Vorurteil gegenüber hochschuldidaktischem Wirken im hochschulischen Bewusstsein immer noch weit verbreitet, so dass es zunächst darum gehen muss, die diesbezüglichen Vorbehalte auszuräumen und die Hochschullehrenden für die professionelle Förderung und Begleitung des Forschens Lernens der Studierenden und der Promovierenden zu sensibilisieren und zu bilden. In diesem Zusammenhang postulieren Huber (1998/2005/2006) und Wildt (2002a/2003/2006a/b) eine im Forschen Lernen bildungstheoretisch zu verankernde Hochschuldidaktik. Wildt weist wiederholt darauf hin, dass Bildung „im Medium der Wissenschaft“ stattfindet (Wildt 2006a, S. 19 mit Verweis auf den gleichnamigen Band von Asdonk/Kröger/Strobl/Tillmann/Wildt 2002). In diesem Sinne sind auch die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zu Studium und Lehre vom 4. Juli 2008 vom Bildungsziel des forschenden Lernens bzw. des Forschens Lernens durchdrungen:

„Im Sinne der Humboldtschen Idee einer Verknüpfung von Forschung und Lehre sollte vielmehr in der Lehre der forschend-kritische Blick auf Inhalte und Methoden deutlich bleiben und der Prozess der Erkenntnisgewinnung und Wissensprüfung reflektiert werden. Die Studierenden sollten in Lehrveranstaltungen stets dazu aufgefordert sein, sich mit der Haltung eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln.“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 21)

„Vielfach rücken die Lehr- und Studienangebote das forschende Lernen nicht in dem erforderlichen Maße in den Mittelpunkt.“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 25)

Daher mündet eine auf dem Forschen Lernen beruhende Hochschuldidaktik in eine dem „Shift from Teaching to Learning“ angemessene ganzheitliche Entwicklung von „Kompetenz, die Wissen, Können, Wollen und Bereitschaft zu angemessenem und verantwortlichem Handeln einschließt“ (Wildt 2006c, S. 495), die von Wildt als „Leerstelle im Bologna-Prozess“ oder auch als „blinder Fleck der Hochschulreform“ (Wildt 2006c, S. 494) entlarvt wird.

Subjekt- und kompetenzorientierte Hochschuldidaktik

Von der Grundvoraussetzung einer bildungstheoretisch fundierten Hochschuldidaktik ausgehend, eröffnen sich für die Hochschuldidaktik zukunftsweisende Gestaltungsmöglichkeiten für Lehre und Studium – hier am Beispiel der Doktorandenbildung –, die Kompetenzorientierung nationaler und internationaler Bildungsstandards, die „Employability“ bzw. die „Beschäftigungsfähigkeit“, die Inter- und Transdisziplinarität und die Internationalisierung deutscher Hochschulen betreffend. Denn dem im Forschen Lernen begründeten Bildungsanspruch kann nur mit einer subjekt- und kompetenzorientierten Hochschuldidaktik entsprochen werden, die das „Studienziel Persönlichkeit“ (Spoun/Wunderlich 2005) im Blick hat. Hier greift der Weinertsche Kompetenzbegriff, der über „fachliche Kompetenzen (z. B. physikalischer, fremdsprachlicher, musikalischer Art)“ und „fachübergreifende Kompetenzen (Problemlösen, Teamfähigkeit)“ hinaus „Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen“ fasst (Weinert 2002).

Fortbildungsangebote für Promovierende im Spiegel der Hochschuldidaktik

Der skizzierte Bildungsbegriff lässt sich bisher kaum in den breiten und vielfältigen Kurs- und Workshopspektren der Fortbildungsangebote für Promovierende erkennen. Es fällt auf, dass es sich häufig um eine additive Aneinanderreihung punktueller und zusammenhangloser Kursangebote handelt. Die der Hochschuldidaktik eigene bildungsbiografische Entwicklungslinie sucht man in den zum Teil quantitativ beeindruckenden Kursfächern zumeist vergeblich. Darüber hinaus werden die Fortbildungsangebote für Promovierende in der Regel als Service- und Ausbildungsangebote und weniger als Bildungsangebote verstanden und vermittelt. Die unmittelbare Folge ist einerseits eine mögliche zusätzliche (Über)Lastung der Promovierenden mit weiteren Ausbildungsanteilen und andererseits die ggf. fehlende Akzeptanz des Kursangebots bei den Promovierenden. Die vorliegende Publikation steuert am Modell des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum dieser teilweise fehlgeleiteten Entwicklung entgegen und hält ein Modell der Bildung der „ganzen“ Persönlichkeit vor.

2. Selbstverständnis der Hochschuldidaktik als Hochschulbildung

Von der Service- und Qualifizierungsorientierung zum Bildungsgedanken

Dem Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum liegt ein Selbstverständnis der Hochschuldidaktik als Hochschulbildung zugrunde, so dass sich der konzeptionelle und praktische Ansatz der Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum grundlegend von anderen Fortbildungsangeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs unterscheidet. Während vor allem der Service- und der Qualifizierungsgedanke die überfachliche wissenschaftliche Nachwuchsförderung in der deutschen Hochschullandschaft prägen, setzt das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum den bisherigen Trends sein hochschuldidaktisches Bildungskonzept entgegen. In einem erweiterten Verständnis werden die Bereiche des Forschens Lernens und des Lehren Lernens ebenso wie die Aktionsfelder des Führen Lernens didaktisch durchdrungen und gestaltet. Insbesondere geht es darum, Szenarien des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens erfahrbar zu machen, zur Selbstreflexion anzuleiten und diese professionell zu begleiten, und dadurch eine Haltung des lebenslangen Lernens in der Verantwortung für die persönliche Auseinandersetzung und Entwicklung, für andere Personen und darüber hinaus für Organisationsprozesse inner- und außerhalb der Hochschule einzuüben.²

2 In der bildungstheoretischen Verankerung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum besteht der Unterschied zu unternehmerisch geprägten Ansätzen des Wissenschafts- und Hochschulmanagements. Z. B. wären hier die „Hochschulkurs-Fortbildung für das Wissenschaftsmanagement“ des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), das Weiterbildungsstudium mit dem Schwerpunkt Wissenschaftsmanagement an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, das Seminarprogramm „Karriere und Berufung“ des Deutschen Hochschulverbands (DHV) oder auch das Centre for Leadership and People Management der Ludwig-Maximilians-Universität München zu nennen.

Hochschuldidaktische Säulen des Forschen Lernens, des lebenslangen Lernens und der inner- und außeruniversitären Bezüge

Vom bildungstheoretischen Anspruch der Ausrichtung der Hochschuldidaktik, die der Konzeption und der Implementierung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum zugrunde liegt, lassen sich drei hochschuldidaktische Säulen ableiten, erstens die Hochschuldidaktik des Forschen Lernens, zweitens die Hochschuldidaktik des lebenslangen Lernens und drittens die Hochschuldidaktik der inner- und außeruniversitären Praxisbezüge.

2.1. Hochschuldidaktik des Forschen Lernens

Hochschuldidaktische Personalentwicklung als Persönlichkeitsbildung

Die hochschuldidaktische Konzeptbildung der Personalentwicklung (Senger 2006/2008a/b/c/d/2009a) unterscheidet sich von der unternehmerischen Personalentwicklung grundsätzlich hinsichtlich der Zielsetzung und der Ausgestaltung. Die unternehmerische Personalentwicklung zielt auf die berufs- bzw. arbeitsplatzbezogene sowie organisationale Qualifikationsorientierung. Z. B. halten sich Promovierende, die in diesem Rahmen als exemplarische Zielgruppe hochschuldidaktischer Personalentwicklung betrachtet werden sollen, in der Regel nur für die begrenzte Zeitdauer der Promotion im hochschulischen Umfeld auf, sofern sie nicht eine Hochschullehrerlaufbahn einschlagen. Die hochschuldidaktische Personalentwicklung kann weder institutionell noch per se auf ein bestimmtes berufs- oder unternehmensbezogenes Tätigkeitsfeld vorbereiten. Darüber hinaus sollte die hochschuldidaktische Personalentwicklung entsprechend dem Bildungsauftrag der Hochschule die ganzheitliche Persönlichkeitsbildung im Blick haben. Dieses Verständnis schließt an die Stufen der professionellen Kompetenzentwicklung von Wildt an, wonach „erst mit Wahrnehmung der Verantwortung Handlungskompetenz zur professionellen Kompetenz wird“. (Wildt 2007a, S. 67) Bezug nehmend auf die Wissenstreppe von North (2005), führt Wildt vor Augen,

„[...] wie Information, Wissen, Können, Handeln, angemessenes Handeln und professionell verantwortliches Handeln stufenweise aufeinander aufbauen. Eine höhere Stufe wird erreicht, wenn in dem jeweilig erreichten Niveau eine bestimmte Leistung hinzutritt. So wird aus Wissen erst durch den Anwendungsbezug Können, aus Können erst durch die Motivation bzw. Bereitschaft Handeln, dann erst durch Kriterien der Situationsangemessenheit aufgrund von Standards kompetentes Han-

deln. Kompetentem Handeln wird Professionalität erst dann zugeschrieben, wenn es Kriterien der Verantwortung, gemessen an Standards einer beruflichen bzw. gesellschaftlichen Ethik, genügt.“ (Wildt 2006c, S. 501)

Hochschuldidaktik im Zeichen des Humboldtschen Bildungsverständnisses

Das Stufenmodell der professionellen Kompetenzentwicklung, das in der Verantwortung für berufliches und gesellschaftliches Handeln gipfelt, kann in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Humboldtschen Bildungsgedanken betrachtet werden. Die hochschuldidaktische Personalentwicklung gründet auf dem Bildungsverständnis von Wilhelm von Humboldt (Benner 2003, Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006), wie es die folgenden Bildungsgedanken Humboldts nahelegen:

• **Dynamik der Bildungsprozesse:**

Bildung ist kein fertiges Werk („ergon“), sondern eine fortwährende Tätigkeit („energeia“). Die Dynamik der Bildungsprozesse verweist auf den inneren Antrieb des lebenslangen Lernens. Dieses zielt nicht auf berufsspezifische lebenslange Statik und Routine, sondern schafft die Voraussetzungen, sich flexibel auf neue Lern- und Arbeitssituationen einstellen zu können. Hier entfaltet auch Humboldts Formel vom „Lernen des Lernens“ ihre Bedeutung. Diese bildet sich insbesondere angesichts der „Mannigfaltigkeit der Situationen“ aus. Die „freie Selbsttätigkeit des Menschen“ ist Grundvoraussetzung für die Dynamik der Bildungsprozesse.

• **Ganzheitliche Bildung:**

Bildung ist ganzheitlich zu betrachten: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte [Kompetenzen] zu einem Ganzen.“ (Humboldt I, S.64) Dieses Bildungsziel Humboldts, „wissenschaftlich ausgebildete Nationalbürger zu bilden, die sich gleichermaßen durch fachwissenschaftliche, philosophische und moralisch-politische Urteils- und Handlungskompetenz auszeichnen“ (Benner 2003, S.204), verbindet sich mit dem ganzheitlichen Verständnis der Personalentwicklung, die über einzelne Komponenten der Handlungskompetenz hinausgreift.

• **Persönliche Verantwortung:**

Die allgemeine Menschenbildung nach Humboldt verpflichtet zu einer selbst verantworteten Gestaltung der Gesellschaft. Gerade die moderne Personalentwicklung mit einem möglichen Fokus auf die Führungskräfteentwicklung muss auf

eine wertorientierte und verantwortungsbewusste (Aus)Bildung von Führungskompetenz setzen.

Zentrale Bedeutung der Selbstkompetenz für die Persönlichkeitsentwicklung

Vor dem Hintergrund des Humboldtschen Bildungsverständnisses kommt der Entwicklung der Selbstkompetenz eine zentrale Bedeutung zu. Denn diese setzt die Dynamik, die Ganzheitlichkeit und die Verantwortung für den persönlichen Entwicklungsprozess voraus. Insbesondere verweisen Selbstkompetenz und Führungskompetenz unmittelbar aufeinander. Denn z. B. ermöglicht erst die Fähigkeit, sich selber zu motivieren, die Überzeugungskraft, andere zu motivieren. Die persönliche Werteorientierung führt dazu, Visionen wertebasiert zu entwickeln sowie diese im offenen und konstruktiv-kritischen Dialog mit anderen zu vermitteln und umzusetzen. Die persönliche Authentizität garantiert in der strategischen Umsetzung nur Entwicklungen, zu denen man selber „stehen“ kann und die man sich selber auch zumuten würde. Oder das persönliche lebenslange Lernen macht offen für neue Entwicklungen und befähigt zur Gestaltung von Veränderungsprozessen in Organisationen. Sofern man den Promotionskontext als exemplarisches Übungs- und Lernfeld zur weiteren (Aus)Bildung von Selbstkompetenz heranzieht, kann das Verantwortungsbewusstsein für sich selber, z. B. in einem entsprechenden „Promotionsmanagement“, für andere Personen, z. B. für die anvertrauten Studierenden oder studentischen Hilfswissenschaftler, oder für übertragene Organisationsprozesse in der Koordination von Forschungsprojekten oder bei der Mitwirkung in der akademischen Selbstverwaltung reflektiert und weiterentwickelt werden.

Didaktische Szenarien des Forschen Lernens in der Promotion

Ausgehend von dem didaktischen Konzept des Forschen Lernens, steht die Hochschuldidaktik vor der Aufgabe, Szenarien des Forschen Lernens in den betreffenden situativen Kontexten der Zielgruppen der Personalentwicklung an der Hochschule zu eruieren und für die didaktische Reflexion und Entwicklung fruchtbar zu machen. Dabei bezieht sich das Forschen Lernen nicht allein auf das selbstständige und eigenverantwortliche Erarbeiten und Durchdringen wissenschaftlicher Inhalte, sondern generell auf alle Lern- und Handlungssituationen der betreffenden Zielgruppe, die es aus Sicht der Hochschuldidaktik zu identifizieren gilt. Diese erweiterte Perspektive des Forschen Lernens geht bereits auf Hein/Hovestadt/Wildt (1998) zurück, die das Forschen Lernen z. B. auch auf die

kommunikativen Interaktionsmuster zwischen den Wissenschaftlern und den wissenschaftlichen Disziplinen beziehen. Diesen Argumentationsstrang greifen Wildt/Szczyrba (2006) in ihrem Beitrag „Strukturiert promovieren: Didaktische Konzeptionen und Modelle einer strukturierten Doktoranden-Ausbildung“ wieder auf, wenn sie das Bildungskonzept des Forschens Lernens auf das „Promovieren als biografische Phase“, „Promovieren als Prozess“, „Promovieren als Forschung in Beziehung“, „Promovieren als Forschen im Kontext“ auslegen. In diesen gedanklichen Kontext ist die folgende Betrachtung des Forschens Lernens von der Allgemeinen Hochschulreife bis zur Promotion einzuordnen.

Forschen Lernen von der „Allgemeinen Hochschulreife“ zur Promotion

Das Forschen Lernen kann als hochschuldidaktisches Personalentwicklungskonzept auf alle hochschulischen Zielgruppen, also vom Erstsemester bis zum Universitätspräsidenten, angewandt werden. In der Bezeichnung der Hochschulzugangsberechtigung als „Allgemeine Hochschulreife“ klingt bereits der Humboldtsche Bildungsanspruch an, der sich wiederum in einer Didaktik des Forschens Lernens niederschlagen sollte. Zur Eruierung des Potenzials der hochschuldidaktischen Personalentwicklung bietet sich eine studien- und arbeitsbezogene Analyse der Rollenprofile der betreffenden universitären Zielgruppen an. Während bei den Studierenden das Lernen Lernen im Vordergrund steht, differenzieren sich die Lernfelder der Personalentwicklung Promovierender in Abhängigkeit vom betreffenden Promotionsformat in das Forschen Lernen, das Lehren Lernen, das Führen Lernen und das Verwalten Lernen aus. In welchen Lern- und Handlungssituationen Studierender und Promovierender didaktische Konzepte der Personalentwicklung greifen könnten, führen die beiden folgenden Analysen vor Augen.

Studierende als „studentes“ und als Lernen Lernende

Studierenden kommt entsprechend der etymologischen Bedeutung von „studentes“ zunächst die Rolle zu, sich um die fachwissenschaftlichen Grundlagen und Methodeninstrumentarien ihrer Studienfächer zu „bemühen“. Sie nehmen die Rolle von werdenden Fachexperten ein. Auf diese Weise wachsen sie in die Rolle selbstständiger Lernender hinein, die sich eine eigene Meinung zum Forschungsgegenstand bilden und sich um eine konstruktiv-kritische Interaktion im wissenschaftlichen Diskurs bemühen. Sie üben sich vor allem in wissenschaftlichen Methodenkompetenzen. Im Rahmen von studentischen Hilfskraftstellen

(Berufserfahrung innerhalb der Universität) und Praktika während des Studiums (Berufserfahrung außerhalb der Universität) werden sie in die vorübergehende Rolle von Arbeitnehmern versetzt. Sie lernen die Bedeutung der Einbindung in reguläre Arbeitskontexte, der Verbindlichkeit von termin- und sachgerechter Aufgabenerfüllung sowie der Arbeitsprozesse im Team. Insbesondere nehmen sie als Teammitglieder die Verantwortung für ihren Teilbereich des betreffenden Arbeitskontextes wahr und lernen, diesen ergebnisorientiert zu kommunizieren und mit den anderen Teilbereichen der Kollegen terminlich und inhaltlich zu vereinbaren. Durch diese Berufserfahrungen erhalten sie die Möglichkeit, über die Ausbildung der Fachkompetenz im Studium hinaus ihre persönlichen Stärken und Schwächen und damit ihr Qualifikations- und Kompetenzprofil für eventuelle künftige Tätigkeitsfelder zu eruieren. Inwiefern verfügen Studierende z. B. über Organisationskompetenz, Kommunikationsfähigkeit oder andere Schlüsselkompetenzen? In welchen Kompetenzbereichen können sie sich weiterentwickeln? Wie kann die Universität sie dabei unterstützen?

Rollenkomplexität Studierender

Studierende befinden sich vorrangig in den Rollen, das Lernen zu lernen und Arbeitsprozesse ergebnisorientiert und termingerecht organisieren und kommunizieren zu lernen. Letztere Rolle wird bei der Vorbereitung von Klausuren oder mündlichen Prüfungen ebenso eingeübt wie bei den ersten Berufserfahrungen inner- oder außerhalb der Universität. Die folgende Übersicht veranschaulicht, wie sich der jeweilige Studien- und Arbeitskontext auf die betreffende Rolle bzw. die betreffenden Rollen der Studierenden auswirkt.

	Studien- oder Arbeitskontext im Studium	Rolle/n der Studierenden
Zunehmende Rollenkomplexität des Studierenden	<p>Anfangsphase des Studiums/ Bachelorstudiums (Übergang von der Schule zur Hochschule):</p> <p>Erwerb von Prüfungsleistungen bzw. ECTS (Klausuren, mündliche Prüfungen, Seminararbeiten) insbesondere in den ersten Studiensemestern</p> <p>⇒ Selektionsprozesse in den ersten Semestern: Die Studierenden, denen es gelingt, das Lernen zu lernen und „Lernprojekte“ erfolgreich zu organisieren, gelangen bis zum/r Vordiplom/ Zwischenprüfung/Bachelor usw. bzw. ins Hauptstudium und ggf. ins Masterstudium.</p>	<p>(1) Selbstständiger (individueller) Lernender: „Rolle des werdenden Fachexperten“;</p> <p>(2) (Individueller) Projektmanager: Termingerechtes Projektmanagement – inhaltlich und zeitlich angemessene Vorbereitung bzw. Durchführung eines „Lernprojektes“, z. B. in Vorbereitung auf eine Klausur usw.</p> <p>(3) In der Gruppe Lernender: Teammitglied in (freiwilligen) studentischen Lern- und Arbeitsgruppen zur Ergänzung des individuellen Lernens</p> <p>– Ggf. Fortsetzung des „Teamlernwegs“ in (4) –</p>
	<p>Studentische Hilfskraft oder Praktikant inner- oder außerhalb der Universität</p>	<p>(4) „Arbeitnehmer“: Teammitglied mit selbst verantwortetem Aufgabenbereich</p>
Vom Rollenprofil des Studierenden zum Rollenprofil des Doktoranden	<p>Masterstudierender bzw. Studierender im Hauptstudium: Diplomand, Magistrand, Staatsexamenskandidat usw.</p> <p>Je nach Grad selbstständiger Forschung im Studium</p> <p>⇒ Vom Studien- zum Promotionskontext</p>	<p>(5) Selbstständiger Forschender Lernender und Forschender: Der Masterstudierende wird zum zunehmend selbstständig Forschenden Lernenden und Forschenden, insbesondere hinsichtlich der wissenschaftlichen Leistung in der Masterarbeit u.a.</p> <p>Dieser setzt sich mit dem aktuellen Forschungsstand auseinander, bewertet diesen und begründet seine eigene Position. Idealerweise erarbeitet er einen eigenen Forschungsansatz. Mit dem Grad der Selbstständigkeit der Forschungsleistung nähert er sich der Rolle des Promovierenden an, nämlich der Rolle eines selbstständig Forschenden Lernenden und Forschenden.</p>

Tab. 1: Analyse des Rollenprofils Studierender als hochschuldidaktisches Fundament studentischer Personalentwicklung

Promovierende als Forschen Lernende, Lehren Lernende und Führen Lernende

Promovierende sind selbstständig Forschende und Lernende. Mit der Dissertation erbringen sie eine eigenständige wissenschaftliche Leistung. Darüber hinaus nehmen Promovierende weitere Rollen ein, die sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Promotionskontext bzw. Promotionsformat ergeben. Die Rollenkomplexität der Promovierenden hängt vom Grad der Einbindung in den Wissenschaftsbetrieb ab. Der Individualpromovierende ist z. B. als Promotionsstipendiat fast ausschließlich auf die Rolle des selbstständig Forschenden ausgerichtet. Der in ein strukturiertes Promotionsprogramm integrierte Doktorand übernimmt in der Regel zusätzlich die Rolle eines Kollegiaten, d. h. eines Mitgliedes in der „Scientific Community“ des Graduiertenkollegs oder des Promotionsstudienganges. In diesem Kontext organisiert er z. B. interdisziplinäre Projekte in Kooperation mit seinen Kollegen des Graduiertenkollegs. Der an einem Lehrstuhl oder auch an einer außeruniversitären Forschungseinrichtung als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätige Promovierende nimmt das vielfältigste Rollenspektrum ein, z. B. ist dieser üblicherweise in der Lehre und in der Betreuung von Studierenden und Diplomanden sowie in der Anleitung studentischer Nachwuchswissenschaftler tätig und trägt nicht selten in Vertretung des Doktorvaters die Verantwortung für die Bearbeitung und Abwicklung von Projekten. Zumindest sind als wissenschaftliche Mitarbeiter tätige Promovierende häufig, in welchem Verantwortungsgrad auch immer, an der Koordination von Forschungsprojekten beteiligt. Zudem wirken Doktoranden in der Funktion als wissenschaftliche Mitarbeiter in der Lehrstuhl- bzw. Institutsorganisation und in der akademischen Selbstverwaltung mit. Je nach Promotionsformat wachsen damit Promovierende in die zusätzlichen Rollen von Lehren Lernenden und von Führen Lernenden hinein. Dieses Rollenprofil weist auf das der Professoren voraus, auch wenn sich deren Wirken selbstverständlich auf größere Aktionsradien als das der Promovierenden bezieht. Auf jeden Fall darf der Umstand betont werden, dass sich die Promotionsituation insbesondere im Rahmen einer Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter als Lernarrangement der Führungskräfteentwicklung anbietet.

Rollenkomplexität Promovierender

Die folgende Übersicht zeigt auf, dass mit zunehmendem Grad der Einbindung des Promovierenden in den Wissenschaftsbetrieb die Rollenkomplexität zunimmt:

	Promotions„format“/-kontext des Doktoranden	Rolle/n in der Promotionsphase
Zunehmende Rollenkomplexität des Promovierenden	Individualpromovierender, z. B. Promotionsstipendiat ⇒ Förderung der Rolle: – Forschen Lernender –	(1) Selbstständiger Forscher (2) Promotionsmanager: „Projektmanager“ der Dissertation
	Doktorand in einem strukturierten Promotionsprogramm ⇒ Förderung der Rolle: – Organisieren und Koordinieren Lernender in interdisziplinären und interkulturellen Forschungskontexten –	ggf. zusätzliche Rollen: (3) Kollegialer Projektleiter auf Peer-Ebene (4) Koordinator interdisziplinärer Projekte/Publicationen
	Doktorand als wissenschaftlicher Mitarbeiter ⇒ Förderung der Rollen: – Lehren Lernender – im internationalen Kontext der Universität – Führen Lernender – im internationalen Kontext der Universität – Verwalten Lernender – im internationalen Kontext der Universität	ggf. zusätzliche Rollen: (5) Lehrender (6) Wissenschaftlicher Betreuer für Studierende, Diplomanden etc. (7) „Führungskraft“ für studentische „Hiwis“ (8) Projektmanager von Forschungsprojekten (9) Akademischer Selbstverwalter (10) Mitwirkender in der Lehrstuhl- und Institutsorganisation

Tab. 2: Analyse des Rollenprofils Promovierender als hochschuldidaktisches Fundament der Personalentwicklung von Promovierenden

Die Implementierung hochschuldidaktischer Personalentwicklung bietet die Chance, die mögliche Rollenkomplexität Promovierender, d.h. die bisher ggf. praktizierte Rollendiffusion, nicht als einem zügigen Vorankommen in der Promotion hinderlich abzutun, sondern als wertvolles Potenzial für die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung Promovierender im Sinne einer Didaktik des Forschen Lernens fruchtbar zu machen. Nicht zuletzt wird die Promotionsphase damit zu einer exemplarischen Lebensphase des lebenslangen Lernens, die es didaktisch auszugestalten gilt.

2.2. Hochschuldidaktik des lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen in der Promotionsphase

Die Hochschuldidaktik des lebenslangen Lernens (Senger 2008a) beruht auf einem Bildungskonzept, das die Bereitschaft zur kontinuierlichen wissenschaftlichen Weiterentwicklung mit einer persönlichen Verantwortungshaltung für das neu erworbene Wissen verknüpft:

„Lebensbegleitendes Lernen besteht nicht nur in der ständigen Aneignung neuen Wissens, sondern auch im Umgang mit dem Wissen. Dabei geht es immer wieder um die ‚erneute‘ Einstellung auf veränderte Situationen, Prüfung der Angemessenheit von Lernanforderungen und individuelle Auswahlentscheidung.“ (Wildt 2006d, S. 5)

In Anwendung auf die Promotion zielt lebenslanges Lernen auf die Entwicklung einer Disposition bei den Promovierenden, sich ständig neues Wissen anzueignen und zu erschließen und dabei für alle Forschungsansätze und Erkenntniswege aufgeschlossen zu sein. Zum einen sollen die Neugierde und die Offenheit Promovierender für wissenschaftliche Fragestellungen jedweder Orientierung gefördert und eingefordert werden, zum anderen geht es um die Ausbildung eines kritischen Bewusstseins und einer respektvollen Argumentationsfähigkeit Promovierender im akademischen Diskurs mit widerstreitenden Wissenschaftspositionen. Aber vor allem ist es Ziel der Promotion, sich und das eigene Wirken im Bereich des Forschen, Lehren und Führens kontinuierlich zu hinterfragen, je nach aktueller Situation verantwortungsbewusst Stellung zu beziehen und zu handeln und damit die Fähigkeit zu entwickeln, sich reflektiert und flexibel zugleich auf neue Situationen einzustellen, angemessen zu agieren und zu reagieren und damit vorausschauend neue Entwicklungen erkennen und gestalten zu können.

Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

Vor diesem Hintergrund mündet das hochschuldidaktische Bildungskonzept des lebenslangen Lernens in die Konzeption des „Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ (EQR 2008). Dieser definiert im Unterschied zu „Kenntnissen“ („Theorie- und/oder Faktenwissen“) und „Fertigkeiten“ („kognitive Fertigkeiten, unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens, und praktische Fertigkeiten, Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten“) „Kompetenz“ als „nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Ar-

beits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (EQR 2008, S. 11). Die Skalierung der acht Kompetenzniveaus erfolgt nach dem Grad der „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“, wie es die folgende Übersicht über die Kompetenzbeschreibungen des „Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ veranschaulicht:

Kompetenzniveau	Beschreibung der Kompetenz
Kompetenzniveau 1	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Kompetenzniveau 2	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit
Kompetenzniveau 3	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen • Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Kompetenzniveau 4	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können. • Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird.
Kompetenzniveau 5 (*) – Kurzstudiengang innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit –	<ul style="list-style-type: none"> • Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- und Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten. • Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
Kompetenzniveau 6 (**) – Erster Studienzyklus –	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten • Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen
Kompetenzniveau 7 (***) – Zweiter Studienzyklus –	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern. • Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Kompetenzniveau 8 (****) – Dritter Studienzyklus –	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Tab. 3: Übersicht über die Kompetenzniveaus und deren Definitionen im „Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“

Die oben stehende Übersicht über die Kompetenzniveaus und die Definitionen der für jedes EQR-Niveau erforderlichen Lernergebnisse („Learning Outcomes“) lassen erkennen, dass mit zunehmendem Kompetenzniveau verschiedene „Stufen“ des lebenslangen Lernens be- bzw. durchschritten werden und auf diese Weise ein „Stufenkonzept“ des lebenslangen Lernens intendiert ist. Von der Kompetenzstufe 5 bis 8 sind die entsprechenden „Learning Outcomes“ dem akademischen Lehren und Lernen zuzurechnen und mit sogenannten Deskriptoren (*) versehen, die das Kompetenzniveau am Ende eines jeden Studienzyklus kennzeichnen.

Ausbildung der Allgemeinen Hochschulreife (Kompetenzniveaus 1 bis 4)

Von der Kompetenzstufe 5 bis 8 sind die entsprechenden „Learning Outcomes“ dem akademischen Lehren und Lernen zuzurechnen und mit sogenannten Deskriptoren (*) versehen, die das Kompetenzniveau am Ende eines jeden Studienzyklus kennzeichnen. Die Ausprägung des innerhalb der ersten vier Kompetenzstufen auszubildenden Problem- und Verantwortungsbewusstseins kann in Analogie zum Qualifikations- und Kompetenzprofil der Allgemeinen Hochschulreife gesetzt werden. Vor diesem Hintergrund lässt die Beschreibung der Kompetenzniveaus 1 bis 4 auf einen abnehmenden Instruktionsbezug und einen zunehmenden Grad an Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit von einer Kompetenzstufe zur anderen schließen. Während auf die Lernergebnisse der Stufen 1 und 2, das Lernen oder Arbeiten noch „unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext“ (EQR-Niveau 1) und „unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit“ (EQR-Niveau 2), rekuriert wird, soll auf den EQR-Niveaus 3 und 4 die Ausprägung eines „cognitive apprenticeship“, d. h. die Entwicklung von der Ausführung von Anleitungen und Instruktionen zur verantwortungsvollen Übernahme einzelner Aufgaben und Ausführung selbstständiger Handlungsmuster, graduierend festgestellt werden können. In Anlehnung an das Wildtsche „Stufenkonzept einer Didaktik des Praxisbezugs“ (Wildt 2007a, S. 69) lässt die Ausbildung eines Problembewusstseins den Lernenden von der Stufe der „Meisterlehre“, die durch die didaktischen Interaktionsmuster der Instruktion und Anleitung geprägt ist, zur Stufe des problemorientierten Lernens voranschreiten. Dies lässt sich mit der Beschreibung der Kompetenz, „bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anzupassen“ (EQR-Niveau 3), und dem Vermögen des „selbstständigen Tätigwerdens innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können“ (EQR-Niveau 4), belegen. Im Übergang von Kompetenzstufe 3 zu Kompetenzstufe 4 nimmt der Grad des problembewussten sowie des selbstständigen Lernens und

Arbeitens und damit der flexiblen Handlungskompetenz in sich verändernden Rahmenbedingungen zu. Darüber hinaus erweitert sich der Verantwortungsgrad des Kompetenzniveaus 4 auf das Lernen und Arbeiten anderer Personen („Routinearbeit anderer Personen“), auch wenn dieser stark instruktions- und kontrollbezogen ausgerichtet ist und demzufolge als „Beaufsichtigung“ beschrieben wird.

Ausbildung der „Befähigung zur selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit“ (Kompetenzniveaus 5 bis 8)

Die Kompetenzstufen 5 bis 8 decken die „Learning Outcomes“ von Kurzstudiengängen innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit (EQR-Niveau 5), des ersten Studienzyklus (EQR-Niveau 6), des zweiten Studienzyklus (EQR-Niveau 7) und des dritten Studienzyklus³ (EQR-Niveau 8) ab. Die Kompetenzbeschreibungen beinhalten jeweils die Kompetenzniveaus, die am Ende eines Studienzyklus erreicht sein sollen. Im Übergang von Kompetenzstufe 4 zu Kompetenzstufe 5 verbindet sich das „discovery learning“, das Entdecken von Problemen, zunehmend mit der Selbstorganisation und dementsprechend mit der Entwicklung eigenständiger Problemlöse- und Handlungskompetenz. Wiederrum lassen sich Parallelen zu dem Wildtschen „Stufenkonzept einer Didaktik des Praxisbezugs“ (Wildt 2007a, S. 69) ziehen. Akademisches Lernen sowie hochschuldidaktische Personalentwicklung fokussieren auf die Ausbildung problemorientierten Denkens und Handelns. Die Gestaltung „unvorhersehbarer“ Arbeits- und Lernkontexte erfordert außerdem die Ausbildung eines Reflexionsvermögens, das eigene Lernen und Arbeiten betreffend, nicht zuletzt um den persönlichen Erfahrungsschatz für künftige Gestaltungsaufgaben fruchtbar zu machen. Die fortschreitende Kompetenzentwicklung im Umgang mit unvorhersehbaren und komplexen Arbeits- und Lernkontexten lässt sich anhand der folgenden, entsprechend abgewandelten Formulierungen des „Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ von Stufe zu Stufe nachvollziehen: „Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen *nicht vorhersehbare Änderungen* auftreten“ (EQR-Niveau 5); „Leitung *komplexer* fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von *Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten*“ (EQR-Niveau 6); „Leitung und Gestaltung *komplexer unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern*“ (EQR-Niveau 7).

3 Der Wissenschaftsrat weist in seinen „Empfehlungen zur Doktorandenausbildung“ (2002) das Kompetenz- und Qualifikationsprofil Promovierter wie folgt aus: „Die Promotion ist Ausweis der Befähigung zur selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit.“ (Wissenschaftsrat 2002, S. 48)

Kompetenzniveau 8: Kompetenzbeschreibung Promovierter

Die zunehmende Systematisierung der eigenverantwortlichen Problemlöse- und Organisationskompetenz⁴ mündet in die Ausbildung strategischen Denkens und Handelns, der Fähigkeit, fall- und projektbezogen unter Berücksichtigung persönlichen Erfahrungswissens, entsprechender Kontextgebundenheit und Ergebnis- bzw. Zielorientierung zu handeln und zu gestalten. Die Bündelung dieser Kompetenzmerkmale führt zu der auf dem Kompetenzniveau 8 ausgewiesenen „Innovationsfähigkeit“, die als Kompetenzbeschreibung Promovierten zugerechnet wird. Die Durchdringung von Sachverhalten unter Anwendung wissenschaftlicher Theorien und Methoden in Form der Befähigung zu einem „Praxisbezug, der eine organische Verbindung zwischen wissenschaftlichem und praktischem Lernen ermöglicht“ (Wildt 2007a, S. 70), und damit der Befähigung zum „forschenden Lernen in Praxisbezügen“ (Wildt 2007a, S. 70), findet sich in der Kompetenzanforderung des Wissenschaftsrats an Promovierte, dem Erwerb der „Befähigung zur selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit“ (Wissenschaftsrat 2002, S. 48), wieder. Der „Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ greift ebenso wie das Wildtsche „Stufenkonzept einer Didaktik des Praxisbezugs“ (Wildt 2007a, S. 69) weit über wissenschaftsbezogene Kontexte hinaus und hält „nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung“, dem „Learning Outcome“ der Kompetenzstufe 8 für angemessen. Die lern-, berufs- und gesellschaftsbezogene Verantwortung wird auf Kompetenzstufe 8 an die „wissenschaftliche und berufliche Integrität“ rückgebunden.

Ausbildung der Führungskompetenz Promovierender

An der Verantwortung für persönliche Arbeits- und Lernprozesse sowie für Arbeitsleistungen anderer Personen und von Teams macht sich außerdem der mit zunehmender Kompetenzstufe erweiternde Verantwortungsradius und damit der Grad

4 Der „Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ betont auch bei der Beschreibung der „Fertigkeiten“ den Ausbildungsgrad der Problemlösefähigkeit: „Grundlegende kognitive und praktische Fähigkeiten, [...] um Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen“ (EQR-Niveau 2); „[...] zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden“ (EQR-Niveau 3); „Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich“ (EQR-Niveau 4); „kreative Lösungen für abstrakte Probleme“ (EQR-Niveau 5); „Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich“ (EQR-Niveau 6); „spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation“ (EQR-Niveau 7); „Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation“ (EQR-Niveau 8). (EQR 2008, S.13)

der Führungsverantwortung fest. Die Entwicklung sowie Bewertung der Führungskompetenz, die wiederum hochschuldidaktischer Führungskräfteentwicklung zugrunde liegen sollten, lassen sich an den folgenden gewählten Formulierungen von Kompetenzstufe zu Kompetenzstufe nachvollziehen: „Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- und Lernaktivitäten übernommen wird“ (EQR-Niveau 4); „Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen“ (EQR-Niveau 5); „Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen“ (EQR-Niveau 6); „Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams“ (EQR-Niveau 7); „nachhaltiges Engagement [...] in führenden Arbeits- und Lernkontexten“ (EQR-Niveau 8).

Auf dieser definitorischen Basis von Führungskompetenz lässt sich erkennen, dass sich von Stufe zu Stufe die Führungskompetenz von reiner Kontrolle von Personen und deren Arbeitsprozessen zur Entwicklung sowie Förderung von Personen in ihren Lern- und Arbeitsprozessen inhaltlich ausweitet und im Verantwortungsgrad für andere Personen und für personenübergreifende Teamentwicklung und -leistung zunimmt. Die Ausbildung von Führungskompetenz⁵ ist demnach ein weiterer Gradmesser akademischer Bildung, den die hochschuldidaktische Personal- und damit auch Organisationsentwicklung in ihrer Konzeptbildung und didaktischen Praxis berücksichtigen muss.

Führungspersönlichkeiten mit Innovations- und Gestaltungskraft („transformatives“)

Der „Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ skizziert die Entwicklung eines Kompetenzprofils von Führungspersönlichkeiten, die von kontinuierlicher Dynamik und Innovationskraft geprägt sind und verantwortungsvoll Veränderungsprozesse initiieren und gestalten. Diesem Anforderungsprofil des Kompetenzniveaus 8 soll ein Promovierter am Ende des dritten Zyklus gerecht werden. Die betreffende Kompetenzbeschreibung entspricht dem Anspruch von Wildt an die Hochschulbildung, dass diese auf die „Transformationsfähigkeit“ der akademisch Lernenden im Sinne der „Befähigung zur Mitwirkung an den Veränderungen in Beruf und Gesellschaft“ (Wildt 2006d, S. 4) zielt. Daher muss eine hochschuldidaktisch fundierte Personalentwicklung dem Bildungsauftrag Rech-

5 Damit unterscheidet der „Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ implizit zwischen der Auffassung von Führungskompetenz als „Management“ und als „Leadership“.

nung tragen, wie Studierende und junge Forschende didaktisch in ihrer Kompetenzentwicklung gefördert werden können. Hier greift wiederum der „Shift from Teaching to Learning“, vor allem weil es im Wesentlichen um die Förderung des forschenden Lernens bzw. des Forschen Lernens, die Einübung einer Haltung und Dynamik des lebenslangen Lernens der Studierenden und der jungen Forschenden und nicht zuletzt um die Erprobung innovativen und selbstständigen Gestaltens inner- und außeruniversitärer Praxisbezüge geht.

2.3. Hochschuldidaktik der inner- und außeruniversitären Praxisbezüge

Vorbereitung auf außeruniversitäre Verantwortungsbereiche

Die hochschuldidaktische Personalentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die sich der didaktischen Gestaltung des Forschen Lernens, des Lehren Lernens und des Führen Lernens widmet, kann sich nicht ausschließlich auf die Vorbereitung der Promovierenden auf die Hochschullehrerlaufbahn konzentrieren (Senger 2008a/d). Denn die Mehrheit der Promovierenden wird nicht an der Hochschule verbleiben, sondern ist dazu angehalten und darauf angewiesen, sich frühzeitig außerhochschulische Tätigkeits- und Verantwortungsbereiche und entsprechende Schlüsselkompetenzen zu erschließen. Die „Karriereentwicklung inner- und außerhalb von Wissenschaft und Forschung“ stellt einen der fünf in Deutschland auszugestaltenden Reformbereiche des am 27. Februar 2008 vom BMBF herausgegebenen „Bundesberichts zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses“ (BuWiN) dar:

„Wissenschaftliche Qualifizierung – insbesondere im Rahmen der Promotion – muss zur Vermittlung bzw. Aneignung berufsfeldrelevanter Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen beitragen. Die hohe Attraktivität des deutschen Dokortitels ist nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund seiner Wertschätzung außerhalb der Hochschule verständlich. Aber auch innerhalb der Hochschule wandelt sich das Aufgabenspektrum des Hochschulpersonals und es gilt, frühe Selbstständigkeit und Eigenverantwortung in Forschung, Lehre und Selbstverwaltung zu ermöglichen.“ (BuWiN 2008, S. 11)

Förderung einer Verantwortungshaltung in Wissenschaft, Beruf und Gesellschaft

Dieses Zitat aus dem o. g. Bundesbericht lässt sich mit Bezug auf die bereits umrissenen Facetten der Hochschuldidaktik des Forschen Lernens und des lebens-

langen Lernens, die sich auf inner- wie außeruniversitäre Lern- und Arbeitskontexte übertragen lassen, interpretieren. Denn diese Ausführungen machen deutlich, dass es bei der Vorbereitung auf außeruniversitäre Verantwortungsbereiche nicht um die Ausbildung von „Employability“ als rein funktionaler bzw. berufsbezogener Beschäftigungsfähigkeit und damit nicht um einen additiven Erwerb von Schlüsselkompetenzen gehen kann, sondern dass vielmehr didaktische Konzepte der integrativen Kompetenzentwicklung (Schaeper/Briedis 2004) zum Tragen kommen müssen. In diesem Zusammenhang stellt sich vor allem die Frage, in welcher Haltung der wissenschaftliche Nachwuchs herangebildet werden soll. Im Sinne einer Werteerziehung, die wiederum auf das Humboldtsche Bildungsverständnis zurückgeführt werden darf, weist Wildt darauf hin, dass „in einer ‚Bildung im Medium der Wissenschaft‘ Haltungen, Einstellungen und Handlungsmuster ‚ausgebildet‘ werden, die in der Arbeitswelt und im gesellschaftlichen Leben wirksam werden“ (Wildt 2006d, S. 4). Akademische Bildung zielt durch die Verinnerlichung des forschenden Lernens bzw. des Forschen Lernens vom Beginn des Studiums bis zur Promotion auf die „Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Wandel“ (Wildt 2006d, S. 3) und legt damit den Grundstein für das lebenslange Lernen in einer sich rasant verändernden Arbeitswelt, in der akademisch Gebildete nicht nur „reagieren“ sollen, sondern vielmehr dazu befähigt sein sollen, werteorientiert und vorausschauend zu „agieren“ und Veränderungen herbeizuführen und zu gestalten. Daraus ergeben sich unterschiedliche Kompetenzniveaus der „Employability“, die sich aufgrund der Orientierung an Kompetenzen bzw. „Learning Outcomes“ wiederum im „Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (EQR 2008) niederschlagen.

„Adaptives“, „adaptables“ und „transformatives“

Bezug nehmend auf den Problemaufriss von Havey (1999/2001), wie man den Grad der „Employability“ messen könne, unterscheiden Richter (2007, S. 249) und Wildt (2006d/2007b) zwischen „adaptives“, d. h. Personen, die sich an die bestehenden Unternehmens- und Organisationsstrukturen anpassen, „adaptables“, d. h. Personen, die sich im Team produktiv einbringen, und „transformatives“, d. h. Personen, die Prozesse durch Innovationen voranbringen. Didaktische Konzepte zu entwickeln und umzusetzen, die den wissenschaftlichen Nachwuchs darin fördern, Veränderungswillen und Innovationskraft zu entwickeln und Kreativität im Umgang mit der Generierung und Anwendung von Wissen sowie in beruflichen und gesellschaftlichen Interaktionsmustern unter Beweis zu stellen, zeichnet eine hochschuldidaktisch geprägte Personalentwicklung aus. Dann greift das Bildungsziel des akademischen Lernens über die berufsbezogene Beschäfti-

gungsfähigkeit als „generative Kompetenz, sich wandelnden Anforderungen innerhalb des Berufs zu stellen“ (Wildt 2006d, S. 3), hinaus und fordert als weiteres Bildungsziel die von Wildt in Anlehnung an das Tuning-Projekt mit „Citizenship“ bezeichnete „Kompetenz, aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben“ (Wildt 2006d, S.3).

Kompetenzentwicklung in inner- und außeruniversitären Handlungsbezügen

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, das Potenzial praxisbezogenen Lehrens und Lernens im hochschulischen Umfeld zu eruieren und auszuschöpfen. Dieses ist auf die hochschulexterne Praxis transferierbar, so dass von einer „Didaktik des Praxisbezugs“ (Wildt 2007a, S. 68) ausgegangen werden kann, die Lernszenarien des forschenden, problemorientierten oder projektorientierten Lernens bereitstellt, um ein professionelles Kompetenzprofil im obigen Sinne zu fördern und auszubilden. Darüber hinaus wäre anzudenken, inwiefern hochschulische Lernarrangements mit außeruniversitären Erfahrungskontexten, z. B. in Form von Fallstudien oder Projektarbeiten, verknüpft werden könnten.

Didaktik inner- und außeruniversitärer Praxisbezüge

In dem Bemühen, das „Stufenkonzept einer Didaktik des Praxisbezugs“ (Wildt 2007a, S. 68) explizit für die Kompetenzentwicklung in außeruniversitären Lern- und Arbeitskontexten fruchtbar zu machen und zusätzlich zu Förderkonzepten der akademischen Karriereentwicklung außeruniversitäre Praxisbezüge in die hochschuldidaktische Personalentwicklung einzubringen, würde die Verantwortung akademischen Lernens für die Gestaltung außeruniversitärer und gesellschaftlicher Kontexte deutlich.

2.4. Konzeptioneller Rahmen hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung

Desiderat der bildungswissenschaftlichen und praxisbezogenen Ausrichtung

Die professionelle Gestaltungskompetenz der Hochschuldidaktik in den beschriebenen Facetten als Hochschuldidaktik des Forschens Lernens, des lebenslangen Lernens und der inner- und außeruniversitären Praxisbezüge erfordert eine konzeptionelle Rahmung, um dem bildungswissenschaftlichen wie dem

praxisbezogenen Anspruch einer fachübergreifenden und allgemeinen Hochschuldidaktik im Handlungskontext der „Hochschule als Ganzes“ gerecht zu werden.

Hochschuldidaktik als Kulturwissenschaft: Bildungsprozesse initiieren und gestalten

In dieser Intention liegt es nahe, die Hochschuldidaktik insbesondere aufgrund ihrer forschungsbasierten Umsetzungsrelevanz für die Prägung einer Verantwortungskultur in der Hochschule kulturwissenschaftlich auszudeuten und in diesem Sinne weiterzuentwickeln. Hierfür wird im Folgenden ein konzeptioneller Rahmen der Forschung, Lehre und Umsetzungspraxis (Senger 2010) vorgeschlagen, der der Hochschuldidaktik die Kulturwissenschaft (Brumlik 2006) zugrunde legt. Das zentrale Anliegen einer kulturwissenschaftlich auszudeutenden Hochschuldidaktik besteht darin, Bildungsprozesse zu initiieren und zu gestalten. Diese pädagogische Wissenschaftshaltung setzt zum einen den Forschungstypus der praxisentwickelnden Forschung und zum anderen das zyklische Ineinandergreifen von Forschungs- und Veränderungsprozessen voraus.

Verantwortungskultur für hochschulische Bildungsprozesse

Die kulturwissenschaftlich intendierte „Rahmung“, bestehend aus praxisentwickelnder Forschung und Change Management, führt zu einem Selbstverständnis der Hochschuldidaktik als Kulturwissenschaft, die auf die Initiierung und Gestaltung einer Verantwortungskultur für hochschulische Bildungsprozesse des Forschens Lernens, des Lehren Lernens und des Führen Lernens zielt. Diese konzeptionelle Fundierung der Hochschuldidaktik vollzieht sich mit Bezug auf die hochschuldidaktischen Handlungsfelder in einer kulturwissenschaftlich-didaktischen Auslegung der Personalentwicklung, der Organisationsentwicklung und der Hochschulentwicklung. Dabei ist grundlegend, dass sich der konzeptionelle Rahmen der kulturwissenschaftlichen Forschungs- und Handlungsorientierung vom Subjekt des einzelnen Lehrenden und Lernenden her über die Verständigungsorientierung der lehrenden und lernenden Subjekte bis hin zur lernenden Organisation aufbaut. Dies veranschaulicht die folgende Grafik:

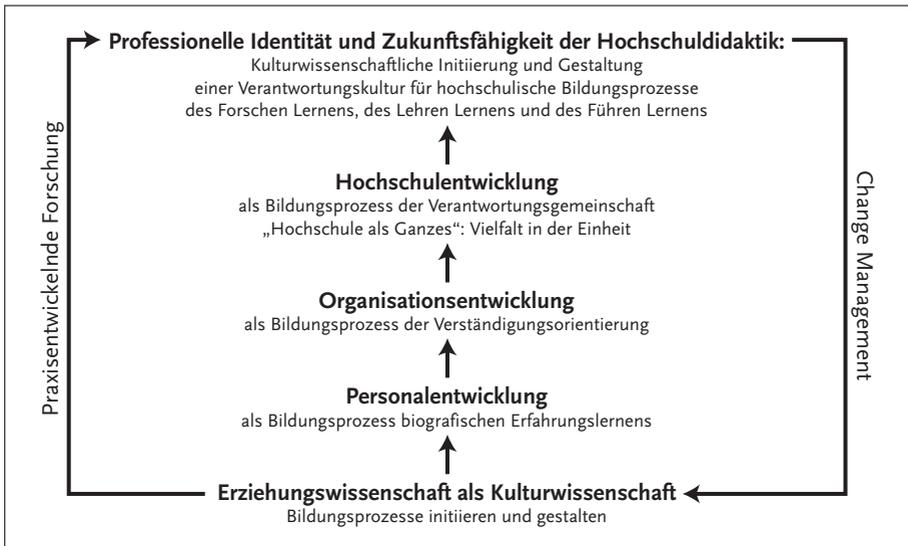


Abb. 1: Konzeptioneller Rahmen der Hochschuldidaktik

Exemplarische Zielgruppe der Promovierenden

Der konzeptionelle Rahmen „Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft“ bietet einen systematisierten Überblick über die Entwicklungschancen der Hochschuldidaktik im fachübergreifenden und gesamtuniversitären Kommunikations- und Verantwortungskontext der „Hochschule als Ganzes“. Die folgende Darstellung am Beispiel der Zielgruppe der Promovierenden soll einen Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung auf dem Weg zu einer identitätsstiftenden und zukunftsfähigen Programmatik der Hochschuldidaktik setzen und einen Beitrag dazu leisten, „Doktorandenbildung neu zu gestalten“.

3. Hochschuldidaktische Personalentwicklung als Bildungsprozess biografischen Erfahrungslernens

Hochschuldidaktik und Personalentwicklung

Vor dem Hintergrund des ausgeführten Selbstverständnisses der Hochschuldidaktik als Hochschulbildung zielt die hochschuldidaktische Personalentwicklung nicht allein auf die methodenbezogene Lehrkompetenzentwicklung, sondern weit darüber hinausgehend auf die lebenslange Persönlichkeitsbildung in der akademischen Lernbiografie von Studierenden, Promovierenden und Hochschullehrern. Dieser identitätsstiftende Bildungsgedanke der Hochschuldidaktik ist in der deutschen Hochschullandschaft noch nicht weit verbreitet, insbesondere wenn man gewahr wird, dass akademische Personalentwicklung und Hochschuldidaktik an Universitäten in der Regel als institutionell voneinander getrennte Einheiten verankert sind. An der Ruhr-Universität Bochum (Reinhard 2008) sind zwar die Aufgabenbereiche der Hochschuldidaktik und der Personalentwicklung zusammengeführt worden, so dass institutionelle Synergien erkennbar sind. Allerdings geht der Bochumer Ansatz nicht so weit, die Personalentwicklung als integralen Bestandteil der Hochschuldidaktik auszugestalten. Damit stehen nach wie vor unternehmerische Personalentwicklungsansätze neben der vorwiegend auf Lehren und Lernen bezogenen hochschuldidaktischen Personalentwicklung.

Veränderung der Lehr- und Lernkulturen

Dahingegen umfasst die sinnstiftende Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik – nicht zuletzt im Humboldtischen Bildungsverständnis! – die Personalentwicklung

im Sinne einer subjekt- und kompetenzorientierten Persönlichkeitsbildung. Die Personalentwicklung stellt eine Notwendigkeit der Hochschulbildung dar und darf sich keinesfalls auf ein Serviceangebot für die akademischen Mitglieder der Hochschule, seien dies Studierende, Promovierende oder Hochschullehrende, beschränken. Denn eine hochschuldidaktisch fundierte Personalentwicklung leistet nicht nur einen Beitrag zur veränderten Lehr- und Lernkultur im Sinne des „Shift from Teaching to Learning“, sondern hat unmittelbare Auswirkung auf die Art und Weise des zwischenmenschlichen Umgangs an der Hochschule und darüber hinaus auf die Identifikationskraft des Einzelnen mit der Hochschule.

Promotion als Development Centre

Die hochschuldidaktische Personalentwicklung gestaltet den Studien-, Promotions- oder Wirkungskontext von Hochschullehrern als exemplarische Übungs- und Lernfelder der Kompetenzentwicklung im Zuge des lebenslangen Lernens. Am Beispiel des biografischen Erfahrungslernens junger Forschender (Senger 2008b) lässt sich darlegen, wie die Promotion nicht nur die Chance der fach- und forschungsbezogenen Qualifizierung bietet, sondern darüber hinaus als „Development Centre“ der Persönlichkeit der Promovierenden fruchtbar gemacht werden kann. Die hochschuldidaktische Fundierung der Personalentwicklung birgt ein enormes Potenzial für die Hochschulbildung, weil mit dem Ziel der didaktischen Förderung der Persönlichkeitsbildung junger Forschender die bekannten „Promotionskrisen“ (Fiedler/Hebecker 2005), „Promotionsprobleme“ (Knigge-Illner 2006) oder Orientierungssuchen in der „Anfangs-, Vertiefungs- und Abschlussphase der Promotion“ (Mohr 2008) als konstruktive Irritationen persönlichen Erfahrungslernens positiv umgedeutet werden können.

Handlungskompetenz Promovierender und Promovierter

Die im „Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (EQR 2008) umrissene Entwicklungslinie der Kompetenzniveaus wirft die Frage nach der didaktischen Gestaltung auf. Denn wie kann hochschulisches Lehren und Lernen das höchste Kompetenzniveau „Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung“ (EQR 2008, S. 13) als „Learning Outcome“ am Ende des dritten Studienzyklus, sprich der Promotion, bewirken? Vor diesem Hintergrund ist die Handlungskompetenz der Promovie-

renden im Bereich des Forschens Lernens, des Lehren Lernens bzw. des Vermitteln⁶ Lehrens und des Führen Lernens zu umreißen, so dass auf dieser Grundlage ein Kompetenzmodell Promovierender bzw. Promovierter entwickelt und in der hochschuldidaktischen Personalentwicklung angewandt werden kann.

3.1. Kompetenzmodell Promovierender

Hochschuldidaktisches Verständnis der Handlungskompetenz

Der Anspruch eines hochschuldidaktischen Kompetenzmodells verbindet sich mit der Frage, wie die Fülle der Schlüsselqualifikationen (Orth 1999, Grünh 2001, Wildt 2002b/2004/2005), rückbezogen auf die Herausforderungen und die Verhaltensanker des Promotionsalltags, in einem verallgemeinerungsfähigen Kompetenzmodell gefasst werden können. Mit Wildt (2004, S. 173) stimmen wir damit überein, dass dem Konstrukt der hochschuldidaktischen Handlungskompetenz die Integration von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zugrunde zu legen ist.



Abb. 2: Kompetenzmodell der Hochschuldidaktik

Entwicklung der Führungskompetenz aus der Sozialkompetenz

Das Kompetenzmodell Promovierender (Senger 2008a/b/2009a) ist an die in der Hochschuldidaktik anerkannte Auffassung der Handlungskompetenz als In-

6 Der Wissenschaftsrat fasst die Lehre als Vermittlungskompetenz: „Promovierende sollen sich Vermittlungskompetenzen sowohl für den Austausch mit einem fachkundigen wie mit einem fachfremden Publikum aneignen. Insbesondere sollen sie während der Promotion erste Lehrerfahrungen sammeln.“ (Wissenschaftsrat 2002, S. 48)

tegration von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz anschlussfähig. Diesbezüglich ist von Interesse, dass Wildt (2006e) mit dem Ziel, fachliche und überfachliche Schlüsselkompetenzen in Lern- und Handlungskontexten aufeinander zu beziehen, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz im Konzept der ganzheitlichen Handlungskompetenz Hochschullehrender wie folgt umreißt:

„Im Kern geht es darum, dass die Schlüsselkompetenzen zentrale Dimensionen darstellen, in denen sich die Handlungssituationen beschreiben lassen:

- **Methodenkompetenz** bezieht sich auf die Regulation von Arbeitsprozessen (deren Organisation, Zeitfolgen, Gliederung, Problemlösungsstrategien, Wissensmanagement etc.).
- **Sozialkompetenz** bezieht sich darauf, dass bzw. inwiefern Handeln in Arbeitsprozessen in sozialen Bezügen (etwa Teams) mit kommunikativen und kooperativen Anforderungen stattfindet.
- **Selbstkompetenz** schließlich bezieht sich auf den Umgang der Akteure in diesen Handlungssituationen mit sich selbst, dem Einsatz ihrer Ressourcen, Motivationen, ihrem Selbstmanagement, ihren Werten usw.“ (Wildt 2006e, S. 8)

Darüber hinaus differenziert Wildt die Sozialkompetenz in die bereits beschriebene „direkte Interaktion“ und in die zusätzlichen „zwei Ausprägungen einer entfalteten sozialen Handlungskompetenz“:

- **Organisationskompetenz** bezieht sich darauf, wie Handeln in Organisationen geschieht.
- **Systemkompetenz** erweitert den Blick noch einmal auf Handeln in gesellschaftlichen Systemen bzw. Subsystemen.“ (Wildt 2006e, S. 8)

Die letztgenannten Komponenten der Handlungskompetenz sind insbesondere mit Blick auf die didaktisch fundierte Führungskräfteentwicklung Promovierender von großer Bedeutung. Daher berücksichtigt das nachfolgende Kompetenzmodell Promovierender die Organisationskompetenz und die Systemkompetenz in dem zusätzlich eingebrachten Kompetenzfeld „Führungskompetenz“. Insbesondere die Kompetenzdimensionen „Strategische Kompetenz“ und „Change Management“ sind von der Wildtschen Auffassung der Organisations- und Systemkompetenz geprägt. Eine zukunftsfähige Strukturentwicklung und ein nachhaltiges Veränderungsmanagement können nur auf der Grundlage der Fähigkeit zu systemischem Denken und Handeln und der habitualisierten Kenntnis des Handelns in Organisationen erfolgen. In diesem Zusammenhang zeichnet sich die unmittelbare Verzahnung der Personalentwicklung mit der Organisationsentwicklung im Zeichen der Hochschuldidaktik ab.

Vorschlag eines Kompetenzmodells Promovierender

Der folgende Vorschlag eines Kompetenzmodells Promovierender ordnet den Kompetenzfeldern „Fach-“, „Methoden-“, „Selbst-“, „Sozial-“ und „Führungskompetenz“ Kompetenzdimensionen zu. Die Kompetenzdimensionen verweisen wiederum auf exemplarische Kompetenzmerkmale.

Kompetenzfeld	Kompetenzdimension	Kompetenzmerkmal
Fachkompetenz	Wissenschaftlich arbeiten können	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen • Forschen (Forschungsfragen entwickeln) • Wissen generieren • Wissen in Zusammenhänge einordnen
	Wissensvermittlung (Lehre)	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensvermittlung an stud. Zielgruppen • Förderung des wiss. Nachwuchses • Inter-/transdisziplinäre Wissensvermittlung • Interkulturelle Wissensvermittlung
	Sachkompetenz im universitären Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis akademischer Selbstverwaltung • Kenntnis akademischer Strukturen/OE • Vertrautheit mit der akad. Konsenskultur • Vertrautheit mit Hochschulpolitik
	Sachkompetenz im außeruniversitären Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Außeruniversitäre Berufserfahrung • Kenntnis unternehmerischer OE • Kenntnis außeru. Kommunikationskultur • Interesse für politische Entwicklungen
Methodenkompetenz	Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensmanagement • Forschungsprozessmanagement • Wissenschaftskultur • Wissenschaftliche Textsorten
	Hochschuldidaktik ⁷ (Methodik)	<ul style="list-style-type: none"> • Lehr- und Lernformen für Studierende • Förderformen des wiss. Nachwuchses • Leistungsbewertung • Evaluation/Qualitätssicherung
	Akademisches Prozessmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Analysefähigkeit univ. Zuständigkeiten • Konzeptionelles Denken univ. Strukturen • Koordination in universitären Strukturen • Interaktion im hochschulpol. Kontext
	Außeruniversitäres Prozessmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Analysefähigkeit außeru. Zuständigkeiten • Konzeptionell. Denken in außeru. Strukturen • Koordination in außeruniv. Kontexten • Interaktion in politischen Kontexten

7 Hochschuldidaktik bzw. Methodik der Wissensvermittlung

Selbstkompetenz	Selbstmotivation	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständigkeit • Leistungsbereitschaft • Engagement/Belastbarkeit • Ausdauer/Disziplin
	Wertehaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Werte/Integrität • Innere Stärke • Standfestigkeit/Beharrlichkeit • Verantwortungsbewusstsein
	Authentizität	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Ausstrahlung • Kritikfähigkeit • Identifikation • Begeisterungsfähigkeit
	Lebenslanges Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Lernfähigkeit • Flexibilität • Veränderungsbereitschaft • Kreativität
Sozialkompetenz	Empathie	<ul style="list-style-type: none"> • Sympathie („Intrapersonelle Empathie“) • Situative Empathie • Interpersonelle Empathie (auch Gender) • Interkulturelle Empathie
	Kommunikationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktfähigkeit • Kommunikationsfähigkeit (Augenhöhe) • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Zielgerichtete Kommunikation
	Kooperationsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Verbindlichkeit • Beziehungsfähigkeit • Teamfähigkeit • Netzwerkbildung
	Konfliktfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktbereitschaft • Fairness in der Konfliktsituation • Verhandlungsbereitschaft/-kompetenz • Konsensfähigkeit
Führungs-kompetenz	Motivationskraft	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation durch persönliches Vorleben • Identifikationskraft (Corporate Identity) • Partizipationsmanagement • Leadership (Teamentwicklung/-leitung)
	Mut zu Visionen	<ul style="list-style-type: none"> • Kreativität und Innovationskraft • Risikobereitschaft • Dynamik („Mit-Teilen“ der Vision) • Positive Handlungsungeduld
	Strategische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungskompetenz (Prioritäten) • Strategiebildung/Richtungsentscheidung • Moderation unterschiedlicher Interessen • „Organisationskompetenz“ in der Umsetzung
	Change Management	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderungs-/Gestaltungsbereitschaft • Vorausschauende „Diagnose“ und „Vision“ • Fähigkeit zur Konzeptbildung d. Veränderung • „Transformative“ Umsetzungskompetenz

Tab. 4: Kompetenzmodell Promovierender

Korrelationen innerhalb des Kompetenzmodells Promovierender

Die Konzeption des vorgeschlagenen Kompetenzmodells Promovierender stellt einerseits den Bezug zwischen Fachkompetenz und Methodenkompetenz und andererseits den Bezug zwischen Selbstkompetenz und Führungskompetenz heraus.

Fachkompetenz und Methodenkompetenz

Das Kompetenzfeld „Fachkompetenz“ korreliert mit dem Kompetenzfeld „Methodenkompetenz“ dahingehend, dass sich die Kompetenzdimensionen aufeinander beziehen. Die Kompetenzdimension „Wissenschaftlich arbeiten können“ im Rahmen der Fachkompetenz zieht die Kompetenzdimension „Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens“ im Kontext der Methodenkompetenz nach sich. Ebenso verhält es sich mit der Relation zwischen der „Wissensvermittlung/Lehre“ als Kompetenzdimension der Fachkompetenz und der „Methodik der Wissensvermittlung/Hochschuldidaktik“ als Kompetenzdimension der Methodenkompetenz. Die im Kompetenzfeld „Fachkompetenz“ verankerte „Sachkompetenz“ bezieht sich ebenso wie das der „Methodenkompetenz“ zuzuordnende „Prozessmanagement“ auf universitäre und außeruniversitäre Handlungskontexte. Diese Ausgestaltung nimmt Bezug auf den übergeordneten Kontext der Hochschuldidaktik der inner- und außeruniversitären Praxisbezüge. Denn junge Forschende sollen bereits im Promotionskontext außeruniversitäres Erfahrungswissen erwerben können.

Selbstkompetenz und Führungskompetenz

Darüber hinaus verweisen die Kompetenzfelder „Selbstkompetenz“ und „Führungskompetenz“ aufeinander, indem vor allem die Fähigkeit zur „Selbstmotivation“ die „Motivationskraft“ in der Mitarbeiterführung ermöglicht. Auch die „persönliche Wertehaltung“, eine Kompetenzdimension der Selbstkompetenz, ist mit dem „Mut zu Visionen“ im Kompetenzfeld „Führungskompetenz“ verbunden. Außerdem geben „Authentizität“ und „lebenslanges Lernen“ einer Führungspersönlichkeit Zeugnis darüber, dass diese konsequent „strategische Kompetenz“ und „Change Management“ verfolgt. Denn nur die persönliche Veränderungsbereitschaft vermag es auch, Veränderungsprozesse in Organisationen zu planen, im lernenden Austausch mit anderen zu organisieren und erfolgreich umzusetzen. In diesem Zusammenhang ist das später noch aus-

zuführende Bildungskonzept des biografischen Erfahrungslernens von Relevanz.

Anwendung des Kompetenzmodells auf das Promotionsumfeld

In Anwendung auf die Promotionssituation kann das vorgeschlagene Kompetenzmodell Promovierender als Instrument der hochschuldidaktischen Personalentwicklung für Promovierende dienen. Auf diese Weise werden Anforderungen des Promotionsalltags für die Persönlichkeitsbildung Promovierender fruchtbar gemacht, mögliche Promotionskrisen als Entwicklungschancen begriffen und didaktisch gestaltet. Das vorgeschlagene Instrument kann einerseits für die Kompetenzdiagnostik und andererseits für die Kompetenzanalyse fruchtbar gemacht werden.

Beispiele für Verhaltensanker im Promotionsumfeld

Hierfür ist grundlegend, dass entsprechende Verhaltensanker des Promotionsalltags, zu denen die Kompetenzdimensionen und Kompetenzmerkmale in Beziehung gesetzt werden können, als Lernszenarien identifiziert und zur didaktischen Gestaltung genutzt werden. Die nachfolgende Darstellung wählt exemplarische Verhaltensanker aus.

Verhaltensanker im Kontext der Wissensvermittlung

Dies betrifft z. B. den herkömmlichen Gestaltungsbereich der Hochschuldidaktik, die professionelle Begleitung der von Promovierenden getragenen Lehre und Betreuung. Denn der als wissenschaftliche Mitarbeiter tätige Doktorand ist in der Regel in umfassende Lehraufgaben eingebunden. Er muss dazu in der Lage sein, Lehrveranstaltungen wie Seminare, Übungen oder auch Vorlesungen in Vertretung seines Professors professionell vorzubereiten und abzuhalten sowie die ihm anvertrauten Studierenden didaktisch zu betreuen. Außerdem leitet er in der Regel studentische Hilfskräfte an. Wenn auch die Wissensvermittlung in Form der universitären Lehre bei den Promovierenden in Stätten der strukturierten Doktorandenausbildung, wie z. B. in Graduiertenkollegs, zurücktritt, kommt der kollegialen Wissensvermittlung in interdisziplinären Kontexten, z. B. bei der wechselseitigen Vorstellung der Dissertationsthemen und der wissenschaftlichen Diskussion im Graduiertenkolleg, doch eine wichtige Rolle zu. Die Ausbildung der interkulturell geprägten Lehr-

kompetenz internationaler Promovierender, wie diese z. B. im Rahmen des STIBET (Stipendien- und Betreuungsprogramm)-Programms „Teaching Assistantships“ des DAAD gefördert werden soll, bedarf ebenfalls der didaktischen Gestaltung.

Verhaltensanker im Kontext des „Promotionsmanagements“

Als weiteres Beispiel sei die Ausbildung der strategischen Kompetenz im Kontext des persönlichen „Promotionsmanagements“ angeführt. Der Promovierende ist in der Regel sein eigener „Chef“. Das Ziel, mit der Dissertation eine selbstständige wissenschaftliche Leistung und damit eigenverantwortlich das persönliche Forschungsprojekt zum Erfolg zu führen, setzt voraus, dass der Doktorand Handlungsstrategien entwickelt, Prioritäten setzt, Entscheidungen trifft und in angemessenen Zeitfenstern ergebnisorientiert arbeitet. Dies bedeutet nicht, dass Forschungsergebnisse zu bestimmten Zeitpunkten oder Fristsetzungen abrufbar sind, sondern dass die Forschungsarbeit in Arbeitsschritten geplant und realisiert wird. Strategisches Handeln beinhaltet ja auch mögliche strategische Richtungswechsel. Das Promotions- bzw. Forschungshandeln des Doktoranden bzw. Postdoktoranden sollte strategisch ausgestaltet werden, nicht zuletzt mit dem Ziel, die Dissertation mit einem klar umrissenen Forschungsrahmen in einem angemessenen Zeitraum erfolgreich abzuschließen. Der Zeitfaktor bei der Formulierung der Kompetenzdimension des strategischen Handelns Promovierender ist deshalb zu betonen, weil diese teilweise in die Versuchung geraten, die Dissertation nach allen Richtungen ausufern zu lassen und diese als „Lebenswerk“ statt als selbstständige wissenschaftliche Leistung in einem bestimmten Zeitrahmen zu betrachten.

Zum strategischen Handeln gehören die zeitliche Planung der Recherchephase, die wissenschaftliche Ab- und Eingrenzung des Dissertationsthemas, die Auswahl der adäquaten Forschungsmethode ebenso wie die strategische Kommunikation mit dem Doktorvater, die die Kompetenz zur „Moderation unterschiedlicher Interessen“ voraussetzt. Hier steht der Promovierende vor der Herausforderung, mit dem Doktorvater verbindliche Absprachen zu den Rahmenbedingungen der Promotion wie der Finanzierung, der Häufigkeit des wissenschaftlichen Austausches und der beiderseitigen Berichts- und Gutachtenspflicht zu treffen. Das strategische Handeln in der Kommunikation mit dem Doktorvater ist auf die Balance zwischen der eigenen wissenschaftlichen Entfaltung und der möglichen wissenschaftlichen Anleitung durch den Doktorvater rückzubeziehen. Den Promotionsprozess im Geflecht der verschiedenen Akteure wie z. B. des Doktorvaters, des Zweitgutachters, des Dekanats usw. zu gestalten, setzt die Organisationskompetenz des Doktoranden, d. h. die Handlungskompetenz des Doktoranden in der Hochschule als Organisation, voraus.

Verhaltensanker im Kontext der Mitarbeiterführung

Insbesondere der als wissenschaftliche Mitarbeiter tätige Doktorand ist mit der Mitarbeiterführung aus der eigenen Berufserfahrung im hochschulischen Umfeld vertraut. In der Regel sind seine Mitarbeiter ihm anvertraute Studierende, Diplomanden oder auch studentische Hilfskräfte, die er in verschiedenen Arbeitsvorgängen anleitet und begleitet. Außerdem nimmt der Promovierende üblicherweise Koordinationsaufgaben am Lehrstuhl wahr und organisiert die Arbeitsprozesse wissenschaftlicher Projekte. Wenn auch in einem überschaubaren Radius, greift in diesem Kontext das gesamte Spektrum der Führungskompetenz von der Motivationskraft und der Dynamik über die Handlungskompetenz des „Leadership“ und des strategischen Handelns bis hin zur „transformativen“ Organisationskompetenz, wenn es z. B. um die effektive und zeitökonomische Gestaltung von Arbeitsprozessen am Lehrstuhl geht.

Rückbezug des didaktischen Gestaltungspotenzials auf das Bildungskonzept

Die hochschuldidaktisch fundierte Personalentwicklung Promovierender bietet anhand der aus dem Promotionsalltag abzuleitenden Lernsituationen der Personalentwicklung ein großes didaktisches Gestaltungspotenzial. Dabei muss dem der hochschuldidaktischen Personalentwicklung zugrunde liegenden Bildungskonzept Rechnung getragen werden.

3.2. Bildungskonzept der Kompetenzentwicklung Promovierender

Biografisches Erfahrungslernen

Das Bildungskonzept der Kompetenzentwicklung Promovierender beruht auf dem biografischen Erfahrungslernen (Senger 2008b) in den Promotionskontexten des Forschen Lernens, des Lehren Lernens und des Führen Lernens. „Erfahrung“ ist nach Combe „der auf das eigene personale Werden bezogene krisenhafte Prozess, bei dem in der Konfrontation mit einer widerständigen, fremden Situation und Sache neue Handlungsentwürfe gefunden und mental bearbeitet werden müssen.“ (Combe 2006, S. 33) Die Verstrickung und die Konfrontation mit unerwarteten Konstellationen stellen Gewohnheiten (gewohnte Denk-, Aktions- und Reaktionsmuster) in Frage und setzen die eigenständige Suche nach Lösungen in Gang. Konstruktive Irritationen bewirken den Aufbau neuer Wissens-, Erfahrungs- und Denkstrukturen, die entscheidend das bio-

grafische Erfahrungslernen fördern und daher bedeutende identitätsstiftende Wirkung haben.

Wissenschaftlich-soziale Aktionsradien Promovierender

Die hochschuldidaktische Erschließung der Promotionsphase setzt die konzeptionelle und didaktische Erweiterung der Erfahrungskontexte voraus, um in Ergänzung zur Betreuung des Promovierenden durch den Doktorvater weitere Lernpfade zur Ausbildung des Promovierenden zu eröffnen und auszugestalten. Dazu bedarf es der Analyse der wissenschaftlich-sozialen Vernetzung des Doktoranden im Promotionsprozess. In dieser Intention veranschaulicht die folgende Grafik die verschiedenen wissenschaftlich-sozialen Aktions- und Kommunikationsradien des Promovierenden:

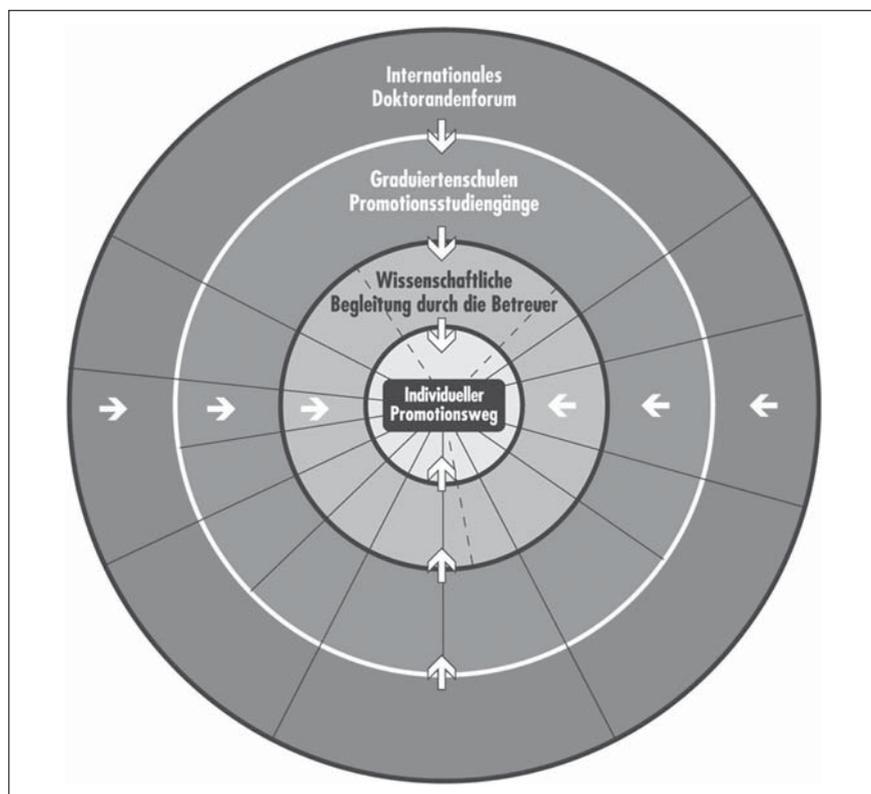


Abb. 3: Wissenschaftlich-soziale Radien der Doktorandenausbildung

Die wissenschaftlich-sozialen Lernfelder Promovierender erstrecken sich von der individuellen Forschungstätigkeit an der Dissertation über die Kommunikation mit dem Doktorvater bis hin zum fachlichen und ggf. interdisziplinären Austausch in Graduiertenschulen oder Promotionsstudiengängen. Mit der Schaffung des Internationalen Doktorandenforums kommt ein weiterer Zirkel hinzu, der die interdisziplinäre und interkulturelle Verständigung im universitätsweiten Kontext der „Hochschule als Ganzes“ erlaubt.

Hierbei geht es in erster Linie nicht um die zusätzliche Schaffung von Fortbildungsangeboten für Promovierende, sondern um die Ausgestaltung von Diversity-bezogenen Verständigungsprozessen in der Hochschule. Darin unterscheidet sich der Bildungsansatz des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum von „Dachstrukturen“ für Graduiertenkollegs verschiedener oder ggf. aller Fakultäten einer Universität. Denn das Pilotzentrum zielt auf die hochschuldidaktische Durchdringung aller möglichen Erfahrungskontexte von Promovierenden an der Universität und darüber hinaus. Daher würden sich die oben aufgezeigten Radien z. B. auch durch soziopolitische Verantwortungsbereiche Promovierender außerhalb der Universität beliebig erweitern lassen.

Neue Lernräume für Promovierende

Die Intention der Radienanalyse beruht auf den bestehenden „impliziten“ Lernkontexten des Promotionsprozesses, die für ein bewusstes biografisches Erfahrungslernen „neu“ fruchtbar gemacht werden können. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass die radiale Auffächerung der Forschungs- und Betreuungskontexte Promovierender mit der folgenden Aussage von Wildt/Szczyrba koinzidiert:

„Für die Hochschule als Kontext des Promovierens lautet die Aufgabe, Promovierenden Lernräume in der Rolle als Forscher/-in an der Universität zu ermöglichen und das bisher übliche enge ‚Meister-Schüler-Verhältnis‘ zu erweitern [...]“ (Wildt/Szczyrba 2006, S. 59)

Die hochschuldidaktische Ausgestaltung setzt am zielgruppenspezifischen Bedarf an. Um diesen zu ermitteln und damit im Zuge der innerhochschulischen Kommunikation umgehen zu können, wurden in der Implementierungsphase des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum halboffene Leitfadenterviews mit Promovierenden und Dissertationsbetreuern geführt.

Lernendenrolle versus Expertenrolle der Promovierenden

Die Untersuchungsergebnisse, die „leitmotivischen Desiderate“ zur Gestaltung der Promotion zum einen aus Sicht der Promovierenden und zum anderen aus Sicht der Dissertationsbetreuer betreffend, belegten eindrucksvoll, dass eine Übereinstimmung zwischen den Dissertationsbetreuern und den Promovierenden hinsichtlich des Anforderungsprofils der Promotion besteht. Allerdings zeichnet sich ein Zielkonflikt in der unterschiedlichen Betrachtung der Promovierendenrolle ab. Doktoranden sehen sich in der Lernendenrolle, während die betreuenden Professoren die Doktoranden bereits in der Expertenrolle sehen. Denn es ließ sich empirisch nachweisen, dass die Doktoranden die Promotionsphase vor allem als Lernprozess im selbstständigen Forschen Lernen, im interkulturellen Lehren und Lernen, z. B. im Umgang mit internationalen Doktorandenkollegen oder Studierenden, in der interdisziplinären Bearbeitung von Forschungsansätzen oder in der Persönlichkeitsbildung ausgestalten wollen (*Lernendenrolle der Promovierenden*) und in diesen Bereichen einen großen Weiterbildungsbedarf konstatieren. Dahingegen haben die betreuenden Professoren den „fertigen“ Doktoranden bereits im Promotionsprozess vor Augen und wünschen sich diesen auch so (*Expertenrolle der Promovierenden*).

Den Kontrast zwischen der Lernendenrolle und der Expertenrolle der Promovierenden aus Sicht der Promovierenden selber und aus Sicht der Dissertationsbetreuer zeigt die folgende Gegenüberstellung auf:

„Leitmotivische Desiderate“ zur Gestaltung der Promotion	
aus Sicht der Promovierenden	aus Sicht der Dissertationsbetreuer
Motivation zum Promotionserfolg	Zielstrebigkeit und Disziplin/Eigenverantwortung
„Promotionsmanagement“	Wissenschaftliche Selbstständigkeit und Selbstorganisation
Fachübergreifende Netzwerkbildung mit anderen Promovierenden	Selbstständige Horizonterweiterung/ Fähigkeit zum interdisziplinären Arbeiten
Fremdsprachenkenntnisse/ Internationale Mobilität	Sicheres Auftreten auf dem internationalen Parkett
Soft Skills („Persönlichkeitstraining“)	Soft Skills (z. B. selbstbewusstes Auftreten, Verhandlungskompetenz)

Tab. 5: „Leitmotivische Desiderate“ zur Gestaltung der Promotion aus Sicht der Promovierenden und der Dissertationsbetreuer

Promovieren als Prozess

Angesichts der aufgeführten Wünsche Promovierender zur Gestaltung der Promotion wird deutlich, dass sich Promovierende mit Beginn der Promotion auf einen persönlichen Lern- und Entwicklungsweg begeben (wollen) und mit diesem Anspruch in den Prozess des Promovierens eintreten. Diese Haltung der Promovierenden deckt sich mit der hochschuldidaktischen Zielsetzung, „Promovieren als Prozess“ (Wildt/Szczyrba 2006, S. 54–56) ausgestalten zu wollen.

Von der Dienstleistung zur Bildung

Das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum greift das zentrale Anliegen der Doktorandenbildung auf und unterscheidet sich damit maßgeblich von den anderen fakultätenübergreifenden oder hochschulweiten Graduierten- und Promovierendenzentren in der deutschen Hochschullandschaft. In den vergangenen Jahren hat an deutschen Hochschulen die Professionalisierung im Bereich der Dienstleistung, z. B. was die Reisebetreuung internationaler Promovierender, die Öffentlichkeitsarbeit und die Fördermöglichkeiten internationaler Mobilität betrifft, deutlich zugenommen, nicht zuletzt weil sich die meisten Akademischen Auslandsämter von reinen Verwaltungseinrichtungen zu modernen Dienstleistungszentren weiterentwickelt haben. Eine Servicehaltung insbesondere gegenüber internationalen Nachwuchswissenschaftlern einzunehmen und dieser in der Hochschulpraxis auch gerecht werden zu wollen, ist in der deutschen Hochschullandschaft inzwischen weit verbreitet.

Von der Qualifizierung zur Bildung

Darüber hinaus ist in den vergangenen Jahren an deutschen Hochschulen ein überfachlicher Qualifizierungsbereich für Promovierende entstanden, der zunehmend von fakultätenübergreifenden und hochschulweiten Graduierten- und Promovierendenzentren besetzt wird. Diese sind vor allem im Zuge der Bundesexzellenzinitiative der Forschung entstanden und nicht zuletzt deshalb, um Strukturen zur überfachlichen Ausgestaltung der Promotion als dritter Phase im Bologna-Prozess zu bilden. Die Strukturentwicklung der Nachwuchsförderung an deutschen Hochschulen ist vor allem additiv erfolgt, d. h., die neuen überfachlichen Strukturen sind nicht integrativ wissenschaftlich-konzeptionell in den Fakultäten verankert, sondern haben sich als zusätzliche Strukturen herausgebildet, womit sich ggf. Akzeptanzprobleme bei Professoren und Promovierenden begründen

lassen. Darüber hinaus zeigt sich im Rückblick der vergangenen Jahre, dass die Inhalte der Fortbildungsangebote, die sich an Promovierende richten, nur selten zielgruppenspezifischen Charakter aufweisen.

Ganzheitliche Bildung Promovierender

Das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum setzt dieser Tendenz zum einen die Entwicklung zielgruppenspezifischer Formate und Bildungsinhalte entgegen und hält zum anderen interdisziplinäre und interkulturelle Lernumgebungen vor, die auf die ganzheitliche Bildung Promovierender im Humboldtischen Sinne zielen. Die hochschuldidaktische Ausgestaltung der Promotionsphase als Bildungsprozess in den Bereichen des Forschens Lernens, des Lehren Lernens und des Führen Lernens darf als das Alleinstellungsmerkmal des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum gelten. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Bildungskonzept des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum wie folgt grafisch darstellen:

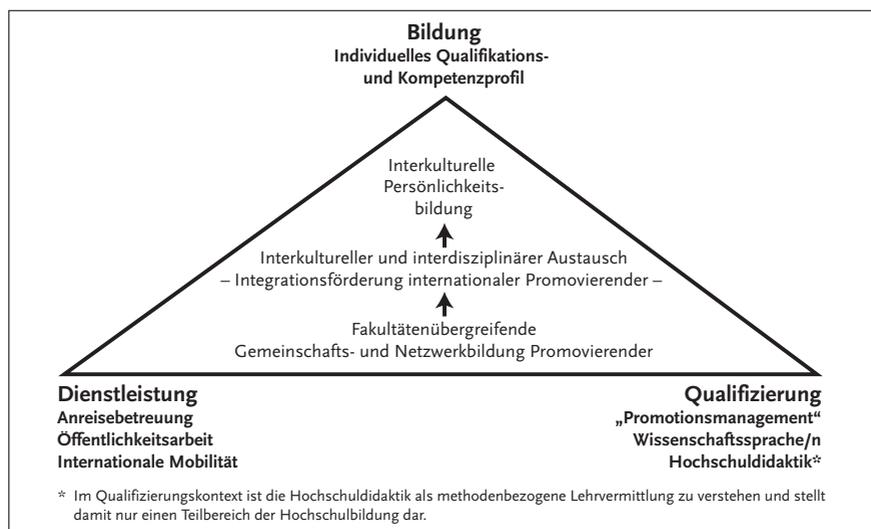


Abb. 4: Bildungskonzept des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum

Die sich anschließende hochschuldidaktische Herausforderung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum bestand in der Überführung des beschriebenen Bildungskonzepts für die Zielgruppe der Promovierenden in konkrete Veranstaltungstypen hochschulischen Lehrens, Lernens und Beratens.

3.3. Lehr- und Lernformate der Kompetenzentwicklung Promovierender

Umsetzung des Bildungskonzeptes in hochschulische Veranstaltungstypen

Die hochschuldidaktische Umsetzungspraxis orientiert sich am konstruktivistischen Lehr- und Lernansatz in akteurzentrierten und interaktiven Lehr- und Lernarrangements. Die Erprobung der neuen Lehr- und Lernszenarien (Senger 2008e/2009b) erfolgte in Pilotphasen, die evaluiert wurden.

Biografisches Erfahrungslernen in verschiedenen Lernszenarien

Das Bildungskonzept „biografisches Erfahrungslernen“ eröffnet über den traditionellen Consulting-Betreuungskontext (Szczyrba/B. Wildt/). Wildt 2006) des Pro-

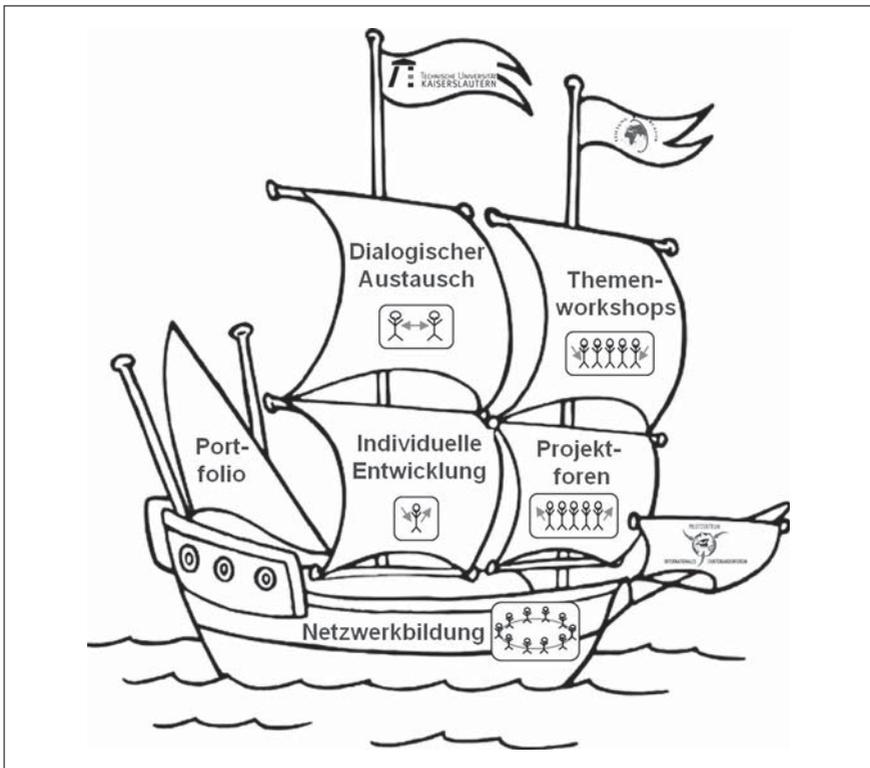


Abb. 5: Biografisches Erfahrungslernen Promovierender in verschiedenen Lernszenarien

movierenden durch den Doktorvater hinaus, der sich im Rahmen des „Meister-Schüler-Verhältnisses“ zumeist auf die fachwissenschaftliche Thematik beschränkt, weitere soziokulturelle Lernräume, indem oben aufgezeigte wissenschaftlich-soziale Aktionsradien Promovierender hochschuldidaktisch ausgestaltet werden. Die Verständigungsorientierung ermöglicht Erfahrungslernen in verschiedenen Lernszenarien. Der selbst reflexive und interaktive Bildungsprozess des Promovierenden kann anhand der nebenstehenden Schiffsmetapher veranschaulicht werden.

Der Promovierende als eigenverantwortlicher „Steuermann“ auf „Bildungskurs“

Der „Steuermann“ dieses Schiffes auf „Bildungskurs“ ist der Promovierende selber, der im Zuge biografischen Erfahrungslernens seinen Bildungsprozess selber lenkt. Die vier Frontsegel symbolisieren die für den Bildungsprozess Promovierender seitens der Universität bereitgestellten, für die individuelle Weiterentwicklung Promovierender förderlichen Rahmenbedingungen und Angebote.



Selbst reflexiver und eigenverantwortlicher Bildungsprozess

Das Einüben eigenverantwortlicher Meinungsbildung und Handlungskompetenz darf als das Bildungsziel der Promotion über die fachwissenschaftliche Leistung hinaus gelten. Der Promovierende hat die Verantwortung für die selbstständige Erarbeitung und Fertigstellung der Dissertation, die durch einen inhaltlichen wie methodischen Erkenntnisgewinn geprägt sein sollte. Damit ist der Anspruch einer selbstständigen wissenschaftlichen Leistung an die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung der Selbstkompetenz in der Promotionsphase rückgebunden.

„Ausweis der Befähigung zur selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit“

Im Humboldtschen Bildungsverständnis wie in der aktuellen Hochschulpolitik zeichnet sich die Promotion in Deutschland durch den Erwerb der Befähigung zur selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit aus. In diesem Sinne umreißt der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur Doktorandenausbildung“ (2002) das Qualifikationsprofil Promovierter wie folgt:

„Die Promotion ist Ausweis der Befähigung zur selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit. Im Zuge der Anfertigung einer Dissertation eignen sich Promovierende ver-

tiefe Kenntnisse ihres Spezialgebietes ebenso an wie die Fähigkeit zur Anwendung wissenschaftlicher Methoden ihres Fachgebietes. Diese Kernfunktion der Promotion soll weiter gestärkt und damit die wissenschaftliche Selbstständigkeit der Promovierenden befördert werden.“ (Wissenschaftsrat 2002, S. 45)

Das bildungspolitische Desiderat des Wissenschaftsrats der Ausbildung selbstständiger Forscherpersönlichkeiten koinzidiert mit den Lernzielen der Promotion, die die Promovierenden auf die Frage nach ihrer Motivation zu promovieren selber formulieren. Die intrinsische Motivation zur Promotion steht dabei im Vordergrund.

Motivation Promovierender zu promovieren

Wenn man Promovierende nach ihrer Motivation zu promovieren befragt, überwiegen neben Antworten wie „Ich möchte den Dokortitel erwerben“ oder „Ich erhoffe mir bessere Berufschancen mit der Promotion“ Aussagen der Promovierenden zur Dynamik des wissenschaftlichen Lernprozesses und der persönlichen Weiterentwicklung. Der Wunsch Promovierender zum individuellen Erfahrungslernen im wissenschaftlichen Arbeiten, also selber und aktiv die eigene Bildungs- und Wissenschaftsbiografie weiterschreiben und gestalten zu wollen, ist klar aus den folgenden Antworten auf die Frage „Warum promovieren Sie?“ herauszulesen:

- „Ich promoviere, da ich das als *Herausforderung* ansehe.“
- „Aus *persönlichem Ehrgeiz*, wissenschaftlich zu arbeiten.“
- „Um *anzuwenden*, was man studiert hat.“
- „Aus *Interesse* an wissenschaftlicher Arbeit.“
- „Ich möchte einen *Beitrag zur Forschung* leisten.“
- „Zu meiner *Selbstverwirklichung*.“

Diese Stellungnahmen verweisen klar auf das Anliegen Promovierender, sich im Zuge der Promotionsphase persönlich weiterentwickeln und bilden zu wollen, so dass hiermit wiederum die bereits ausgeführte These, die Auslegung der Promotion als exemplarische Phase des lebenslangen Lernens betreffend, gestärkt wird. Dazu soll die obige Schiffsmetapher durch ein weiteres Bild, das das „biografische Erfahrungslernen“ in Analogie zum „Fahren Lernen“ setzt, ergänzt werden, nicht zuletzt um in einem weiteren Darstellungsschritt das didaktische Rollenverständnis von Doktorand und Doktorvater im wissenschaftlichen Dialog auszuführen.

„Erfahrungslernen“ als „Fahren Lernen“

Da „Erfahrungslernen“ bereits etymologisch das Wort „Fahren“ beinhaltet, wird der Promovierende in der Fahrverantwortung am Steuer seines Autos „Promotion“ – in Entsprechung zum Rollenverständnis in der obigen Schiffsmetapher – beschrieben. Er will lernen, sich in der akademischen Welt zurechtzufinden und in dieser zu „fahren“. Auf dem Weg zur Promotion will er sich wissenschaftliche Routine aneignen, die ihn zur eigenen und selbstständigen wissenschaftlichen Leistung befähigt.

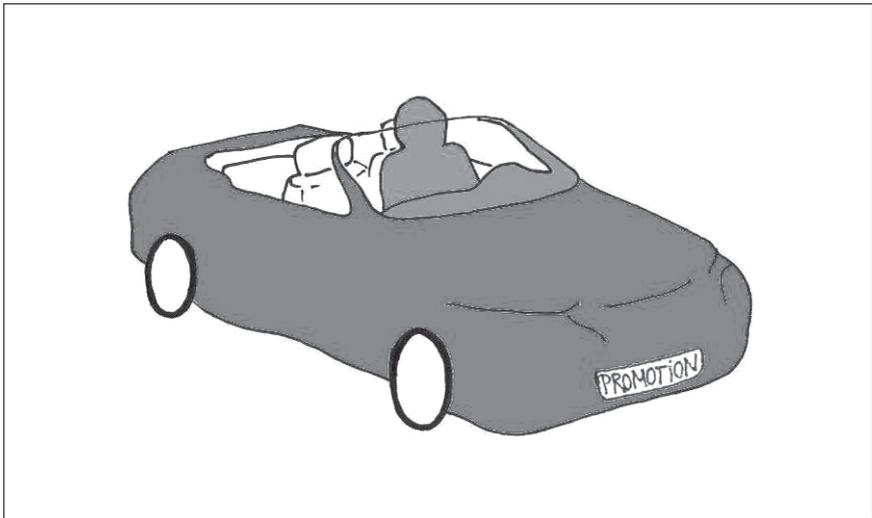


Abb. 6: Bildungsprozess des Erfahrungslernens als „Fahren Lernen“

Auf den Straßen des „Forschen Lernens“

In Analogie zum Fahren Lernen macht sich der Promovierende im Zuge seines biografischen Erfahrungslernens während der Promotion auf den Weg zum Ziel des Forschen Lernens. Nach Wilhelm von Humboldt ist er auf der „inneren Suche nach der Wissenschaft“. Indem er selber am „Steuer“ seines wissenschaftlichen Arbeitens „sitzt“, ist er verantwortlich für die Richtung, das Ziel und die Fahrtroute, die er auswählt.

Konstruktive Irritationen als fruchtbare Lernerfahrungen

Indem der Promovierende fährt und sich ggf. „verfährt“, sammelt er Erfahrungen mit seiner eigenen Forschung, die ihn ggf. verfremden, aber aufgrund der persönlichen Konfrontation, der ggf. konstruktiven Irritation und der persönlichen Auseinandersetzung auf seinem Weg des Forschen Lernens weiterbringen. Auf diese Weise entwickelt er sich selber durch seine Erfahrungen und die Einordnung seiner Erfahrungen in seine wissenschaftliche Bildungsbiografie weiter.

„Verkehrsregeln“ der guten wissenschaftlichen Praxis

Zum biografischen Erfahrungslernen gehört z. B. die Herausforderung bzw. der Anspruch, sich entsprechend den „Verkehrsregeln“, d. h. den Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis, gemäß zu verhalten. Wissenschaftlich fahren zu lernen, bedeutet auch, vor dem Abbiegen nach rechts und links zu schauen und in Seiten- und Rückspiegel andere wissenschaftliche Perspektiven als die eigenen wahrzunehmen, zuzulassen und anzuerkennen. Im Zuge dieser Lernprozesse wächst der Promovierende in seiner persönlichen Wahrnehmung sowie Entwicklung und damit in seiner Wissenschafts- und Forschungskompetenz. Damit erweitert sich ständig der akademische und soziale Radius des Promovierenden von Meilenstein zu Meilenstein seines wissenschaftlichen Arbeitens, z. B. nach der Kehrtwende aus einer Sackgasse, wenn er sich in der Forschungsmethode oder im Theorieansatz „verfahren“ hat und in eine neue Straße einbiegen muss und damit für die Zukunft weiß, dass der andere zuvor eingeschlagene Weg in eine Sackgasse führt, also nicht wieder gewählt werden darf.

Auf den in der Regel nicht geradlinigen und verschlungenen Wegen der Selbsterkenntnis der Promotion wird der Promovierende von verschiedenen Personen begleitet. In diesem Zusammenhang sollen sowohl bereits institutionalisierte als auch neue Dialogformate des Erfahrungslernens Promovierender zur Darstellung kommen.



Verständigungsorientierung in Dialogformaten

Die traditionelle Wegbegleitung auf dem Promotionsweg erfolgt in der Person des Doktorvaters. Die Interaktion zwischen Promovierendem und Doktorvater würde sich dann als besonders fruchtbar ausweisen, wenn der Doktorvater nach dem Bil-

dungskonzept biografischen Erfahrungslernens nicht nur Experte („erfahren“) im wissenschaftlichen Arbeiten ist, sondern sich auch in der Disziplin „Erfahrungslernen“ auszeichnet. In dieser Doppelqualifikation „fährt“ der Doktorvater mit dem Promovierenden „mit“. Der Doktorvater fungiert als „Fahrlehrer“ auf dem vorderen Beifahrersitz, der den Doktoranden auf seiner Erkundungs- und Erfahrungsreise in der akademischen Welt begleitet.

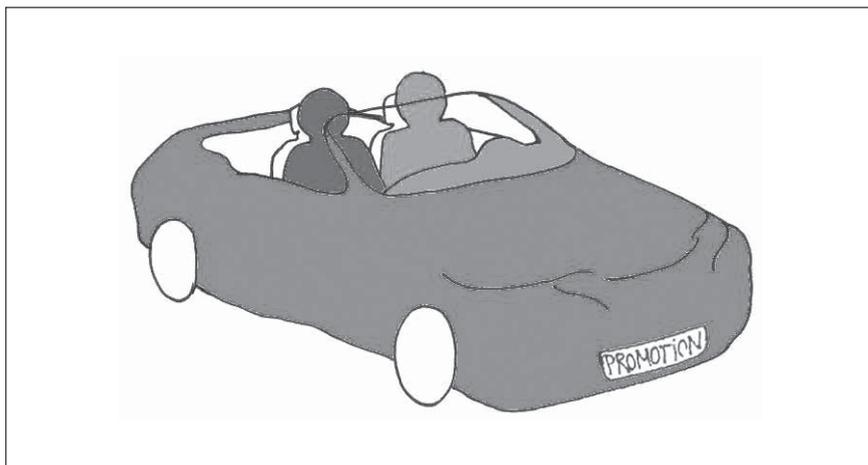


Abb. 7: Doktorvater als „Fahrlehrer“ biografischen Erfahrungslernens in der wissenschaftlichen Welt

Doktorvater als „Fahrlehrer“ biografischen Erfahrungslernens

Der Doktorvater gibt als „Fahrlehrer des biografischen Erfahrungslernens“ im wissenschaftlichen Arbeiten keine instruktionsdidaktischen Weisungen wie „Fahren Sie nach links!“ oder „Fahren Sie nach rechts!“. Denn wenn es sich so verhielte, hätte in der bildlichen Darstellung der Doktorvater das Steuer in der Hand und nähme dem Promovierenden dessen Eigenverantwortung ab. Der Promovierende hält das Steuer seines Promotionsweges selber in der Hand, und der Doktorvater ist begleitender Beifahrer, wie es die obige Grafik ins Bild setzt. Die Haltung eines bewusst „Erfahrungslernen“ vermittelnden „Fahrlehrers“ bzw. Doktorvaters vermittelt sich im Sinne eines wohlwollenden Unterstützens in Anregungen wie:

- „Wenn Sie in diese Richtung fahren, entdecken Sie ggf. eine für Sie wichtige Raststätte ...“

- „Weiten Sie Ihren Blick, ggf. nehmen Sie noch andere (Forschungs-)Perspektiven als die Ihre wahr ...“
- „Sehen Sie vor dem Abbiegen nach links und nach rechts und entscheiden Sie dann selber, in welche Richtung Sie fahren ...“
- „Als ich das letzte Mal hier entlanggefahren bin, habe ich das und das gesehen ...“
- „Woran denken Sie, könnte es gelegen haben, dass Sie einen Unfall gebaut haben bzw. sich in diese Idee/diesen Ansatz usw. ‚verfahren‘ haben?“
- „Warum war der eingeschlagene Weg falsch, ein anderer richtig? Was können Sie aus dieser Erfahrung für Ihren eigenen (Promotions-)Weg lernen?“

Kulturspezifische „Verkehrsregeln“ der guten wissenschaftlichen Praxis

Insbesondere für internationale Promovierende ist es von Bedeutung, im Doktorvater einen erfahrungserprobten Kooperationspartner auf Augenhöhe zu haben, der sie im Verkehr der wissenschaftlichen Welt begleitet und ihnen beim Erproben der Wege in der deutschen Wissenschaft die kulturspezifischen „Verkehrsregeln“ der guten wissenschaftlichen Praxis in Deutschland erklärt.

Dialogisches Erfahrungslernen und Beratungsformate

Der Transfer des Combeschen Ansatzes des Erfahrungslernens auf den Promotionsprozess (Combe 2006) mündet damit in die Wildtsche Anwendung der Beratungsformate des Consultings, des Coachings und der Supervision auf universitäre Bildungsprozesse (Wildt 2006b), wie sich dies in Form des folgenden Dreiecks darstellen lässt:

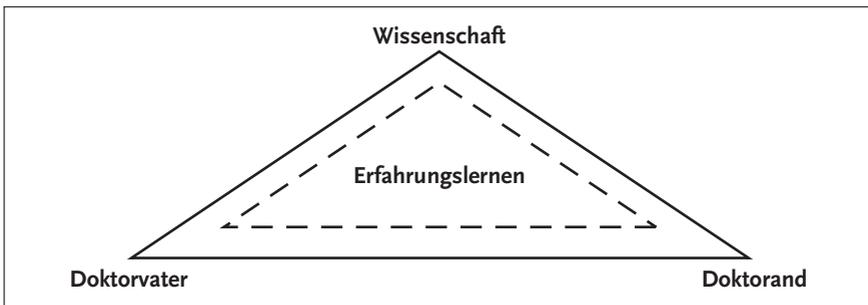


Abb. 8: Interaktion zwischen Doktorvater und Doktorand im „Medium der Wissenschaft“

Consulting, Coaching und Supervision

Die erfahrungsbezogene Interaktion zwischen Doktorvater und Doktorand vollzieht sich „im Medium der Wissenschaft“ (Wildt 2006b). Je nach Schwerpunktsetzung des Erfahrungslernens kann sich der im Begleitungs- und Beratungsprozess generierte Erfahrungswert beziehen auf:

- die Fachexpertise, d. h. das Wissen über Problemlösung und Problemlösungsprozesse (*Consulting*);
- die Mobilisierung der psychischen und physischen Energien zur Gewährleistung der geforderten Leistungsfähigkeit (*Coaching*);
- die Identitätsbestimmung in interaktiven Prozessen (*Supervision*).
(Wildt 2006b, S. 31 ff.)

Das Beratungsverhältnis zwischen Doktorand und Doktorvater kann sich je nach Fokus und Phase der Promotion sukzessive unterschiedlich ausgestalten. Von vorrangiger Bedeutung ist die Bewusstseinsbildung der unterschiedlichen Beratungsformate und damit die Vergewisserung der Standortbestimmung als Beratender und Beratener. Als Instrument der Verbindlichkeit zwischen dem Promovierenden und dem Doktorvater, aber auch mit der betreffenden Fakultät und Universität kann ein Promotionsvertrag eine organisatorische Hilfe sein, nicht zuletzt um möglichen kommunikativen Missverständnissen zwischen Doktorand und Doktorvater vorzubeugen.

Promotionsvertrag zur Verbindlichkeit des Promotionsverhältnisses

Die Rückmeldung Promovierender zu ihrer kommunikativen Verständigung mit ihrem Doktorvater bezog sich im Großen und Ganzen auf die erwünschte Verbindlichkeit in unterschiedlicher Hinsicht. Die Themenbereiche der Kommunikation des Promovierenden mit dem Doktorvater seien nachfolgend umrissen:

- Festlegung eines Dissertationsthemas und Definition des Forschungsfeldes;
- Verständigung über den Zeitrahmen der Promotion;
- Vereinbarung eines verbindlichen Zeitplans, einschließlich der Durchsichts-, Korrektur- und Bewertungsphasen durch den Doktorvater;
- Beiderseitige Informationspflicht über mögliche Kurswechsel der Dissertation;
- Erhalt verbindlicher fachlicher Rückmeldungen seitens des Doktorvaters;

- Klärung der Zuständigkeiten am Lehrstuhl, um die Arbeit an der Dissertation und die Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter miteinander vereinbaren zu können (Rollenkomplexität von Doktorvater und Doktorand im sogenannten „Meister-Schüler-Verhältnis“);
- Kommunikationskultur mit dem Doktorvater und den Kollegen innerhalb der Arbeitsgruppe;
- Möglicher Wechsel des Doktorvaters, z. B. bedingt durch Krankheit oder persönliche Konflikte;
- Anschluss- bzw. Abschlussfinanzierungsmöglichkeiten der Promotion, z. B. wenn das Promotionsstipendium oder die Promotionsstelle ausgelaufen ist.

Zur verbindlichen Klärung dieser häufigen Problemkomplexe in der Promotionsphase, aber auch um den Promovierenden hochschulweit die Teilnahme an den Angeboten des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum zu ermöglichen, hatte das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum im Rahmen seiner Pionierarbeit an der TU Kaiserslautern folgenden Promotionsvertrag vorgeschlagen:

Promotionsvertrag der Fakultät AB der Universität XY

Frau/Herr

.....
- Doktorand/-in -

und

Frau/Herr Prof. Dr.
.....

- 1. Dissertationsbetreuer/-in -

Frau/Herr Prof. Dr.
.....

- 2. Dissertationsbetreuer/-in¹ -

gehen einen

Promotionsvertrag

vom bis zum ein.

Das zwischen den Vertragsparteien vereinbarte Dissertationsthema lautet:

.....
.....
Die Dissertation ist auf **Deutsch** oder **Englisch** abzufassen.

Ein von den beteiligten Vertragsparteien abgezeichnetes **Exposé mit Zeit- und Arbeitsplan, das die Arbeitsziele bzw. Meilensteine der Arbeit an der Dissertation beinhaltet**, liegt als Vertragsgrundlage dem Promotionsvertrag bei.

¹ Im Krankheitsfall oder bei Weggang o. Ä. des 1. Dissertationsbetreuers, tritt der 2. Dissertationsbetreuer an die Stelle des 1. Dissertationsbetreuers.

Der zugrunde gelegte Promotionsvertrag beinhaltet die folgenden Vertragsbedingungen:

- (1) Die Dissertationsbetreuer legen mit dem Promovierenden die Art und Weise der Finanzierung der Promotion und die damit verbundenen Rahmenbedingungen fest.
(Als Anlage dem Promotionsvertrag beizufügen.)
- (2) Die Dissertationsbetreuer legen mit dem Promovierenden fest, zu welchem Prozentsatz der Promovierende die vertraglich vereinbarte wöchentliche Arbeitszeit, sollte diese mit Lehrstuhlaufgaben verbunden sein, auf die Arbeit an der Dissertation verwendet.
(Als Anlage dem Promotionsvertrag beizufügen.)
- (3) Dem Promovierenden wird ein für die Durchführung der Promotion bzw. ein für die Arbeit am Dissertationsthema geeigneter Arbeitsplatz an der Universität zur Verfügung gestellt.
(Als Anlage dem Promotionsvertrag beizufügen.)
- (4) Der Promovierende verpflichtet sich, in dem mit den Dissertationsbetreuern vereinbarten Zeitrahmen von ... Jahren die Dissertation abgeschlossen zu haben. Sollte sich während der Arbeit an der Dissertation abzeichnen, dass der vereinbarte Zeitrahmen aus Sachgründen, krankheitsbedingt oder aus anderen Gründen nicht eingehalten werden kann, ist der Promovierende verpflichtet, unverzüglich die Dissertationsbetreuer zu unterrichten, die Verzögerung zu begründen und einen neuen Zeitplan vorzulegen.
- (5) Der Promovierende und die Dissertationsbetreuer führen in regelmäßigen Zeitabständen persönliche Status-quo-Gespräche zum Fortschritt der Dissertation. Den Turnus der Status-quo-Gespräche legen die beteiligten Vertragsparteien dem Promotionsvertrag zugrunde. Diese werden in Ergebnisprotokollen vom Promovierenden schriftlich festgehalten, von den Dissertationsbetreuern gegengezeichnet und gehen in das Portfolio des Promovierenden ein, das beim Dekanat der Fakultät geführt wird.
- (6) Der Promovierende verpflichtet sich, den Dissertationsbetreuern halbjährliche schriftliche Fortschrittsberichte vorzulegen. Diese beinhalten erstens einen Sachstandsbericht zu Inhalt, Methodik und erfolgten Arbeitsschritten und zweitens einen Zeit- und Arbeitsplan für den weiteren Verlauf der Arbeit an der Dissertation.
- (7) Die Dissertationsbetreuer stellen dem Promovierenden ihre Bewertungen und Handlungsempfehlungen zu dessen halbjährlichen Fortschrittsberichten schriftlich zur Verfügung.
- (8) Der Promovierende verpflichtet sich, mindestens einmal im Jahr sein Dissertationsprojekt auf dem jeweiligen Arbeitsstand in einem interdisziplinären Kontext vor promotionsberechtigten Hochschullehrern sowie vor anderen Promovierenden einer oder mehrerer Fakultäten vorzustellen und zu diskutieren. Der Fachvortrag sowie die Fachdiskussion dokumentiert der Promovierende und fügt diese seinem Portfolio bei.
- (9) Um dem Promovierenden im Rahmen der Promotionsphase auch eine Qualifizierung bzw. „Personalentwicklung“ für außeruniversitäre Berufswege zu eröffnen, ermöglichen die Dissertationsbetreuer dem Promovierenden die Teilnahme an überfachlichen Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen des Internationalen Doktorandenforums und den regelmäßigen Dialog mit einer außeruniversitären Führungskraft.

Kontaktkoordinaten der beteiligten Vertragsparteien:

Namen, Vorname	Dienstliche Adresse Telefonnummer/Faxadresse E-Mail-Adresse	Private Adresse Telefonnummer/Faxadresse E-Mail-Adresse
Doktorand/-in		
1. Dissertationsbetreuer/-in		
2. Dissertationsbetreuer/-in		

Sollten sich obige Kontaktkoordinaten ändern, verpflichten sich die Vertragsparteien dazu, unverzüglich das Dekanat der Fakultät darüber zu unterrichten.

Abb. 9: Promotionsvertrag

Die inneruniversitäre Diskussion über den der TU Kaiserslautern unterbreiteten Promotionsvertrag führte zur Verständigung der Hochschulleitung mit den Fakultäten über ein Commitment, nach dem den Promovierenden die Teilnahme an den Angeboten des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum offenstehen sollte. Hierzu ist anzumerken, dass die Promovierenden einer Technischen Universität vorwiegend als wissenschaftliche Mitarbeiter mit ganzen Stellen beschäftigt sind und damit auch als „Arbeitnehmer“ angesehen werden (müssen), insbesondere was der fristgerechte Abschluss von z. B. Drittmittel geförderten Projekten betrifft. In derselben Situation befinden sich auch Promovierende, die als wissenschaftliche Mitarbeiter an außeruniversitären Forschungseinrichtungen, wie z. B. an den in Kaiserslautern angesiedelten Fraunhofer-Instituten, tätig sind. Die vor allem fachwissenschaftliche und auf den organisatorischen Promotionsprozess bezogene Verständigungsorientierung zwischen Doktorand und Doktorvater kann sinnvollerweise durch weitere hochschulinterne und hochschulexterne Dialogfelder ergänzt werden.

Eröffnung weiterer hochschulinterner und hochschulexterner Dialogfelder biografischen Erfahrungslernens Promovierender

Betrachtet man die Promotionsphase als „soziokulturellen Weiterentwicklungsprozess“, eröffnen sich im Wirkungsradius des Promovierenden zusätzlich zu der fachwissenschaftlichen Wegbegleitung durch den Doktorvater weitere Lehr- und Lernarrangements, die sich sowohl auf hochschulinterne als auch auf hochschulexterne Dialogfelder beziehen. Als Beispiel für hochschulinterne Lernfelder der Verständigungsorientierung darf der Dialog zwischen deutschen Promovierenden und internationalen Promovierenden oder auch zwischen weiblichen und männlichen Promovierenden gelten. Im hochschulexternen Dialogfeld geht es um die Einübung soziopolitischer Verantwortung, und zwar hinsichtlich des Erwerbs generationen- und kulturenübergreifender Sozialkompetenz.

Um nicht in die Versuchung zu geraten, im „Elfenbeinturm der Wissenschaft“ isoliert zu verharren, ist die Doktorandenbildung darauf angelegt, den Horizont weit über das Dissertationsthema und die fachwissenschaftliche Expertise hinaus zu öffnen. Bereits die Einordnung des Dissertationsthemas in den gesellschaftlichen Kontext und damit die Antwort auf die Sinnfrage der Dissertation, die von außeruniversitären „Kultur- oder Zeitzeugen“, wie z. B. von außeruniversitären Führungskräften („Kulturzeugen“: „Unternehmenskultur“ versus „Wissenschaftskultur“) oder von älteren Menschen („Zeitzeugen“), z. B. im Rahmen eines Kooperationsprojektes mit einem Seniorenstift, eingefordert wird, kann die Eigenperspektive des Promovierenden auf sein Forschen schärfen und den Promovierenden dazu veranlassen,

dieses in praktische Bezüge zu stellen. Außerdem wird hierbei geübt, sich auf andere Kulturkontexte gleichweder Art einzulassen und einzustellen. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Schulung des Respekts für „kulturfremde“ Arbeits- und Lebensleistungen aus.

Dialogformat Promovierender mit außeruniversitären Führungskräften

In Erweiterung des traditionellen Betreuungskontextes soll exemplarisch das im Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum entwickelte und umgesetzte Dialogformat Promovierender mit außeruniversitären Führungskräften⁸ beschrieben werden. Das Hinzukommen einer außeruniversitären Führungskraft in das bestehende Promotionsszenario, bestehend aus Promovierendem und Doktorvater, begründet sich mit der zusätzlichen Expertise der Führungskraft aus Politik, Kultur, Wirtschaft oder Industrie im außeruniversitären Erfahrungslernen. Nicht zuletzt in Vorbereitung auf außeruniversitäre Berufskontexte nach der Promotion ist die Entwicklung eines außeruniversitären Erfahrungswissens in der Promotion unentbehrlich. Im Unterschied zur Rolle des Professors als „Fahrlehrer in der wissenschaftlichen Welt“ kommt der hinzutretenden Führungskraft aus außeruniversitären Handlungszusammenhängen die Rolle des Beifahrers auf dem Rücksitz (mit einem anderen Blickwinkel als Fahrer und Beifahrer, weil auf dem Rücksitz!) zu. Ihre Rolle

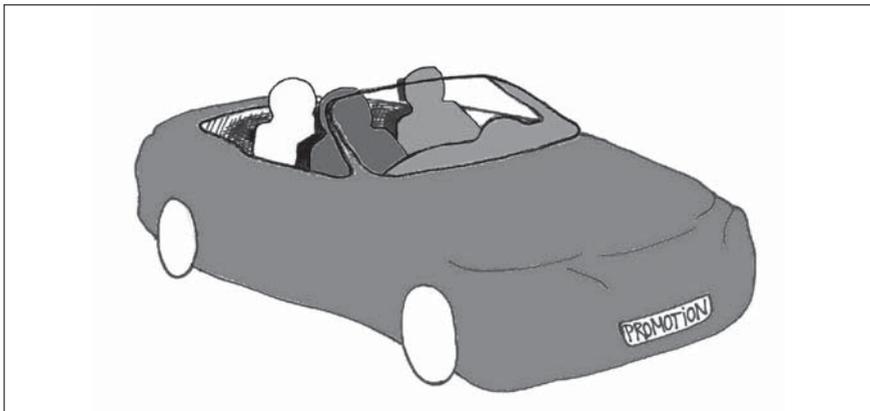


Abb. 10: Außeruniversitäre Führungskraft als Fremdenführer im biografischen Erfahrungslernen in der außeruniversitären Welt

8 Die Entwicklung und Umsetzung dieses Dialogformats wurde durch die Förderung im Aktionsprogramm „Akademisches Personalmanagement“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft ermöglicht.

ist die eines „Fremdenführers in der außeruniversitären Welt“. Die um den außeruniversitären Akteur erweiterte Rollenkonstellation in der Promotion ist nebenstehend ins Bild gebracht.

Dramaturgie des Erfahrungslernens im Austausch mit der außeruniversitären Führungskraft

Die Dramaturgie des Erfahrungslernens in der Promotion sieht das Auftreten der außeruniversitären Führungskraft als „Fremdenführer“ vor, wenn der Promovierende „außeruniversitäre Straßen“ durchfahren will, die dem Doktorvater aus seinem Erfahrungshorizont weniger gut bekannt oder unbekannt sind. Die außeruniversitäre Führungskraft fungiert als Dolmetscher der „fremdkulturellen Verkehrsregeln“, und zwar der „Verkehrsregeln der Unternehmenskultur“ im Unterschied zu den „Verkehrsregeln der Wissenschaftskultur“. Denn während der Doktorvater den Promovierenden vorrangig zur Dissertation und zur Forschung sowie zu seinem wissenschaftlichen Persönlichkeitsprofil berät bzw. unterstützend begleitet, ist die außeruniversitäre Führungskraft für die Beratung zur Führungs- und Fachverantwortung und zur Ausbildung eines möglichen außeruniversitären Qualifikations- und Kompetenzprofils des Promovierenden zuständig.

Außeruniversitäre Erfahrungsfelder im Dialog mit der außeruniversitären Führungskraft

Das außeruniversitäre Erfahrungslernen bezieht sich auf verschiedene Lernszenarien Promovierender, die in sukzessiven Schritten konzipiert und in die Praxis umgesetzt wurden. Im Folgenden werden exemplarische Erfahrungsfelder im Dialog mit der außeruniversitären Führungskraft skizziert:

- ***Partizipation der Promovierenden am bildungs- und berufsbiografischen Erfahrungsschatz der außeruniversitären Führungskraft***

Die außeruniversitäre Führungskraft lässt die Promovierenden an ihrem bildungs- und berufsbiografischen Erfahrungsschatz teilhaben und steht diesen für Auskünfte über die Entwicklung ihres individuellen Qualifikations- und Kompetenzprofils, über ihren persönlichen Werdegang, über ihre im Verlauf des Berufswegs zu treffenden Entscheidungen, über die Hürden ihres Karriereweges und deren Bewältigung zur Verfügung. Z. B. fokussiert eine häufige Frage darauf, wie nach der Promotion der Wechsel von der Universität in die Wirtschaft erlebt wurde und gelingen konnte.

- ***Reflexion von Szenarien der Führungs- und Fachverantwortung aus dem Berufsalltag der außeruniversitären Führungskraft***

Die außeruniversitäre Führungskraft führt den Promovierenden Szenarien der Führungs- und Fachverantwortung aus dem Berufsalltag vor Augen, in denen es gilt, Kompetenzen wie Führungskompetenz, Managementkompetenz oder Problemlösungskompetenz unter Beweis zu stellen. Insbesondere ist es von Interesse, die internationale Prägung von Teams und Unternehmen einzubeziehen. Eine besondere Herausforderung stellt die Entwicklung eines Kompetenzprofils Promovierender und Promovierter in Unternehmen dar, die die außeruniversitäre Führungskraft im Gespräch mit den Promovierenden diskutiert. In diesen Praxisbezügen können die Promovierenden auch die im Rahmen des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum besuchten Workshops zur Personalentwicklung und -führung gemeinsam mit der außeruniversitären Führungskraft reflektieren und besprechen.

- ***Reflexion von Szenarien aus dem Promotionsalltag, z. B. Krisen und Entwicklungschancen des Promovierenden***

Die Promovierenden stellen Szenarien, z. B. Krisen- oder Konfliktsituationen, aus ihrem Promotionsalltag in Form von Fallbeispielen dar und diskutieren mit der außeruniversitären Führungskraft mögliche Lösungswege. Insbesondere die Entwicklung von Sozial- und Verhandlungskompetenz sowie von Konfliktkompetenz spielen hierbei eine bedeutende Rolle. Nicht zuletzt geht es darum, wie der Promovierende seine Promotion in Form eines effektiven und kontrollierten „Promotionsmanagements“ organisieren kann.

- ***Förderung der Netzwerkbildung des Promovierenden mit außeruniversitären Berufskontexten***

Die außeruniversitäre Führungskraft gibt den Promovierenden Anregungen zur strategischen Netzwerkbildung, die vorrangig Bezüge zu außeruniversitären Berufskontexten aufweisen. Außerdem unterstützt die außeruniversitäre Führungskraft den Aufbau von Netzwerken Promovierender durch Referenzen und die Vermittlung persönlicher Kontakte.

Das Eintauchen Promovierender in außeruniversitäre Erfahrung- und Lernfelder erlaubt, die eigene Promotionssituation zu verfremden und diese damit in einem anderen Lichte zu sehen. Dadurch werden die Handlungsdimensionen Promovierender bedeutend erweitert, und auf diese Weise wird ihre Wahrnehmung im Promotionskontext wiederum geschärft. Nicht zuletzt ist es für die Promovierenden von großem Interesse, mit Führungspersönlichkeiten in einen direkten und vertrauensvollen Austausch treten zu dürfen.

Authentisches Zeugnis außeruniversitären Erfahrungslernens

Der persönliche Kontakt Promovierender mit außeruniversitären Führungskräften ermöglicht den Promovierenden das authentische wie vorbildliche Zeugnis lebenslangen Lernens von Führungspersönlichkeiten. Damit erhalten Promovierende die Gelegenheit, Prozesse „transformativen Gestaltens“ von Berufs- und Gesellschaftskontexten „mitzuerleben“ und Impulse für die Gestaltung des persönlichen Promotionsumfeldes zu erhalten und direkt umsetzen zu können. Die folgende didaktisierende Vergegenwärtigung der biografischen Kompetenzentwicklung einer außeruniversitären Führungskraft lässt die Promovierenden am persönlichen Erfahrungsschatz teilhaben:

„Auf Einladung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum hatte ich mich im Sommersemester 2007 gerne bereit erklärt, mich mit Doktoranden aller Fachbereiche der TU Kaiserslautern zu meiner persönlichen Bildungs- und Berufsbiografie und zu meinen beruflichen Erfahrungen in verschiedenen Leitungsfunktionen auszutauschen.

Zu Beginn der Veranstaltung stellte ich rückblickend die Meilensteine und Wendepunkte meines akademischen und beruflichen Werdegangs dar. Es ging weniger um eine Faktendarstellung meines Curriculum vitae als um die motivationsgeschichtliche Genese meiner persönlichen, fachlichen und beruflichen Entwicklung. Hierbei legte ich vor dem Hintergrund des Bildungsziels des biografischen Erfahrungslernens den Schwerpunkt auf die Vorbilder und Erfahrungen, die mich persönlich geprägt und „geformt“ haben. Vor allem war es mir ein Anliegen, den Nachwuchswissenschaftlern zu vermitteln, wissenschaftliche Neugierde zu entwickeln, gewohnte Denkmuster zu verlassen, neue Fragen zu stellen und den Mut zu neuen Ideen zu haben, an deren Realisierung und an sich selbst zu glauben und daran festzuhalten, selbst wenn unüberwindbar scheinende Blockaden im Wege stehen sollten. Aus meiner persönlichen Erfahrung aus Innovationsprojekten auf den Gebieten Radartechnik und Mobilkommunikation kann ich bezeugen und weitergeben, dass Innovationen nicht immer sofort auf positive Resonanz stoßen, sondern dass es eines starken Selbstbewusstseins, eines strategischen Innovationsmanagements und eines langen Atems bedarf, um diese zu implementieren und nachhaltig zu etablieren. Die Anerkennung für die persönliche Leistung darf man nicht von Dritten erwarten, sondern diese kann allein vom Bewusstsein der Qualität der eigenen Arbeit und des persönlichen Engagements herrühren. Nachhaltiger Erfolg gründet sich immer auf der Überzeugung von der eigenen Arbeit, verbunden mit Qualität und Ehrlichkeit.

Es war eine große Freude und Bereicherung für mich, den anwesenden Doktoranden vor diesem Hintergrund anhand meines Werdegangs zu zeigen, dass Ausdauer, Courage und ein fester Glaube an die eigene Leistung schließlich doch wahrgenommen und honoriert werden. So wurde ich für meine Arbeiten auf dem Gebiet der Radar-

technik für Rettungshubschrauber 1990 mit dem Preis der Informationstechnischen Gesellschaft im VDE und 1995 mit dem Karl Heinz Beckurts-Preis ausgezeichnet; weiterhin wurde ich mit diesem Projekt zusammen mit zwei weiteren Kollegen und Mitstreitern 1997 für den Deutschen Zukunftspreis des Bundespräsidenten (Kreis der fünf Besten) vorgeschlagen. 1997 wurde mir vom Vorstand der Siemens AG die Aufgabe übertragen, ein Venture zur Entwicklung und Fertigung eines „Miniaturisierten Handys“ zu gründen und zu leiten. 1998 startete die Serienfertigung; 1997 wurde diese Innovation mit dem Siemens-Innovationspreis der Region Deutschland ausgezeichnet. Anhand dieser Fallbeispiele konnte ich anschaulich darstellen, dass diese Erfolge nie Einzelleistungen sein können, sondern es immer „Mitstreiter“ unterschiedlichster fachlicher und persönlicher Hintergründe bedarf; auch der gesellschaftspolitische Dialog spielt eine wesentliche Rolle als Erfolgsfaktor zur Durchsetzung von Innovationen.

Doktoranden sind wissenschaftliche Vorreiter, denen ich gerne auf den Weg geben möchte, immer für neue Perspektiven offen zu sein, den Horizont beständig zu erweitern und zu lernen, sich weiterzuentwickeln. Dies betrifft auch das zwischenmenschliche Verhalten, das insbesondere in Führungspositionen nur dann glaubwürdig bei den Mitarbeitern und dem weiteren Umfeld ankommt, wenn Wort und Tat miteinander in Einklang stehen und eine Werteorientierung des zwischenmenschlichen Respekts spürbar ist und vorgelebt wird. Nur dann ist es möglich, Menschen mit auf den Weg zu nehmen und gemeinsam erfolgreich zu sein. Nicht zuletzt führt diese Haltung zur persönlichen Erfüllung im beruflichen Umfeld. Denn kein spezialisierter Einzelkämpfer kann ohne fachfremde Kompetenzen auskommen. Jeder ist auf den anderen fachlich und menschlich verwiesen, und genau diese Einstellung sollte vor allem jungen Menschen durch Vorbilder erfahrbar gemacht werden. Einzelkämpfertum führt ebenso wenig zum Erfolg wie kurzfristig ausgerichtetes Profitdenken. Die Fragen der Doktoranden ließen erkennen, dass sie diese Orientierung für ihr zwischenmenschliches Verhalten im beruflichen Umfeld suchen und für die Ermutigung zur Authentizität sowie für die Rückversicherung einer werteorientierten Ausrichtung der persönlichen Handlungsweisen dankbar sind.

Im Gespräch mit den jungen Wissenschaftlern war es mir außerdem wichtig, Erfahrungen des Scheiterns zu thematisieren und aufzuzeigen, dass diese zum Reifungsprozess einer Persönlichkeit gehören und dass das Lernen im Umgang und in der Bewältigung von beruflichen Krisen, die ja auch Lebenskrisen sein können, entscheidend ist, um Erfolge sowie öffentliche Anerkennung einordnen zu können.

Gerne habe ich die jungen Wissenschaftler in der Promotionsphase ermutigt, ihre persönlichen und fachlichen Talente zu entdecken und zu leben und damit einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Mir ist im Austausch mit den Doktoranden verstärkt bewusst geworden, wie wichtig diese Art von „Nachwuchsförderung“ ist, auch im Hinblick auf unsere Zukunft in einer globalisierten Welt. Das Bildungsmodell des biographischen Erfahrungslernens, wie es im Pilotzentrum Internationales Doktoranden-

forum eingeführt wurde und dort in vielfältiger Weise praktiziert wird, leistet dazu einen entscheidenden Beitrag und sollte bundesweite Verbreitung finden.“

Prof. Dr.-Ing. Helmut Klausning ist stellvertretender Vorstandsvorsitzender des VDE und Leiter des Geschäftsbereichs Wissenschaft, Bildung und Beruf. Zuvor war er in leitender Funktion bei der Siemens AG und der EADS tätig. Prof. Klausning lehrt als Honorarprofessor an der Universität Karlsruhe auf den Gebieten Innovationsmanagement und Industrieprozesse.

Das biografische Erfahrungslernen im Dialogformat mit Einzelpersonlichkeiten wird durch die Gruppen- und Gemeinschaftserfahrungen im Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum um eine weitere diskursive Ebene ergänzt.



Themenworkshops

Die Konzeption zielgruppenspezifischer „Themenworkshops“ unterscheidet sich deutlich von den üblichen Kursangeboten für Promovierende an Universitäten. Denn die deutschen wie europäischen Hochschulen füllen den im Zuge des Bologna-Prozesses auszuweisenden Lehrbereich der Schlüsselqualifikationen für Promovierende in der Regel dadurch, dass, zielgruppenunspezifisch und außerdem völlig unabhängig von dem universitären Lehr- und Lernumfeld der interkulturellen und interdisziplinären „Faktorenkomplexion“ vor Ort, katalogartig punktuelle „Kompetenztrainings“ z. B. zu Projektmanagement, Konfliktmanagement oder interkultureller Kompetenz in voneinander losgelösten Lehreinheiten vermittelt werden.

Hierbei werden in der Regel bereits bestehende Angebote externer Anbieter, wie z. B. von Führungsakademien, abgerufen und im universitären Kontext zielgruppenfremd – auch wenn sich die besagten Angebote offiziell an Promovierende richten sollen – angewandt. Dabei besteht die Gefahr, dass nur einem Bruchteil des Bildungsbedarfs Promovierender entsprochen wird, nicht zuletzt weil ein vom Promotionsumfeld abgekoppeltes Verfahren nicht am Vorwissen der Promovierenden ansetzen kann und kaum Verantwortungslernen, das als Fundament ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung angesehen werden darf, ermöglicht. Vielmehr wird dieses gegebenenfalls durch eine eventuelle „Trainings“-Einstellung der Veranstalter und der Dozierenden sogar verhindert. Außerdem ist anzumerken, dass punktuelle Einheiten, die nicht in einen gesamten promotionsbegleitenden Lernprozess eingebettet sind, bereits in der curricularen Anlage eher das rezeptive Aufnehmen von Sachwissen als das eigenverantwortliche, selbstständige und inter-

aktive Lernen und Weiterentwickeln im Sinne eines persönlichen Wachsens in der praktischen Auseinandersetzung mit Sachverhalten fördern.

Qualität statt Quantität der Fortbildungsangebote für Promovierende

Auch die fakultäten- und kulturenübergreifende Gemeinschaftsbildung der Promovierenden, die ja das Fundament der hochschuldidaktischen Konzeption des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum darstellt, kann in einem zielgruppenunspezifischen Veranstaltungs„katalog“ nicht greifen, auch wenn dieser mit dem Etikett „Schlüsselqualifikationen für Promovierende“ versehen wird. Denn hierin liegt die hochschulpolitische „Versuchung“, nämlich dass sich Hochschulen – z. B. in den Bewerbungsverfahren des bundesweiten Exzellenzwetzbewerbs – im Bereich überfachlicher Doktorandenausbildung einschlägig ausweisen müssen und sich mit einem umfassenden Fächerspektrum von Zusatzqualifikationen für Promovierende schmücken. In diesem Rahmen wird aber übersehen, dass eine quantitative „Überfrachtung“ des Promotionsstudiums stattfindet. Demzufolge wird bei einem solchen Procedere eher auf eine additive als auf eine integrative Konzeption überfachlicher Doktorandenausbildung gesetzt. Dahingegen sollen die Promovierenden nicht zusätzlich zur wissenschaftlichen Promotionsleistung und zum empirisch erhobenen (Aus)Bildungsbedarf belastet werden, sondern in ihrem intrinsisch motivierten und zentralen Anliegen, die Promotion erfolgreich abzuschließen, aufgefangen und begleitet werden und darüber hinaus als verantwortungsvolle, gemeinschafts- und teamfähige Persönlichkeiten in Vorbereitung auf den beruflichen Werdegang in interkulturellen und interdisziplinären Arbeitskontexten gebildet und individuell gefördert werden.

Akteurzentrierung des Veranstaltungsangebots

Vor diesem hochschuldidaktischen Hintergrund gestaltet sich die empirisch bedarfsbasierte Konzeption des Veranstaltungsangebots des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum akteurzentriert aus. Denn die mit Themenworkshops überschriebenen Kursangebote für Promovierende „qualifizieren“ die Promovierenden vor allem in den Themenbereichen, die diese als (Aus)Bildungsdesiderate bei den universitätsweiten Bedarfsabfragen des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum angegeben hatten, z. B. waren Workshops zum Promotionsmanagement, zur deutschen und englischen Wissenschaftssprache und -kultur und zur Hochschuldidaktik, aber auch zur Einführung in Unternehmenskontexte, besonders gefragt.



Projektforen

Die Projektforen bezeichnen interaktive Lehr- und Lernarrangements zur fakultätenübergreifenden Konzeption, Planung, Organisation und Durchführung von Fallstudien und Projektarbeiten zu verschiedenen Themenbereichen. Im Sinne eines Diversity-Managements in einem von Interkulturalität und Interdisziplinarität geprägten „synergetischen Lernkontext“ liegt die eigenverantwortliche Projektleitung dieser Projektforen jeweils bei einem Promovierenden, der Kollegen anderer Welt- und Fachkulturen anspricht und sammelt sowie die gebildete Promovierendengruppe zeitlich und organisatorisch koordiniert. Die in interdisziplinärer und interkultureller Verständigungsorientierung erarbeiteten Ergebnisse werden – auf der Grundlage der Weiterentwicklung der wissenschaftlichen und soziokulturellen Kompetenzen der mitarbeitenden Promovierenden – im inner- und außeruniversitären Kontext in Form von Vortragsreihen mit dem Ziel transdisziplinärer Gestaltung präsentiert.

Portfolio

Das Portfolio dient als Instrument der Selbstreflexion par excellence. In Form eines „Lerntagebuchs“, das regelmäßige Reflexionen über die wissenschaftliche und persönliche Kompetenzentwicklung beinhaltet, wird das Erfahrungslernen in den verschiedenen Szenarien des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum dokumentiert. Die Erarbeitung des Instruments basiert auf einer Loseblattsammlung von Reflexionsbögen, die dem Promovierenden in regelmäßigen Abständen ausgehändigt werden. Diese regen den Promovierenden mit verschiedenen Fragen und Impulsen dazu an, sein individuelles Erfahrungslernen für den weiteren Entwicklungsweg fruchtbar zu machen.



Fakultätenübergreifende und universitätsweite Netzwerkbildung

Die vier Frontsegel „Individuelle Entwicklung“, „Dialogischer Austausch“, „Themenworkshops“, „Projektforen“ werden vom „Schiffsbauch“ der fakultätenübergreifenden und universitätsweiten „Netzwerkbildung“ getragen. Die Zusammenführung der Promovierenden einer Universität zu einer Gemeinschaft ist die Voraussetzung für die akteurzentrierte und interaktive Organisation von Bildungsprozessen. Fakultätenübergreifende und gemeinschaftsbildende Maßnah-

men wie die Jours fixes („After-Work-Treffen“), Rundmails über den gesamt-universitären E-Mail-Verteiler der Promovierenden und eine Online-Plattform als Kontaktforum für Promovierende sollen die Promovierenden persönlich ansprechen, in die Promovierendengemeinschaft der Universität einladen und dazu motivieren, am Austausch unter Promovierenden aller Fachdisziplinen zu partizipieren.

4. Hochschuldidaktische Organisationsentwicklung als Bildungsprozess der Verständigungsorientierung

Von der Organisation des Lernens zur lernenden Organisation

Die hochschuldidaktische Personalentwicklung, insbesondere wenn diese die Promovierenden fachübergreifend fördern soll, setzt eine der „Hochschule als Ganzes“ entsprechende innovative Struktur- und Organisationsentwicklung voraus. In diesem Zusammenhang kommt der Hochschuldidaktik als „forschender Disziplin“ (Wildt 2005) eine besondere Bedeutung zu, weil die praxisentwickelnde Forschung die Chance einer empirisch basierten Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung bietet und dadurch die selbst reflexive Entfaltung der Universität von einer Organisation des Lernens zu einer „lernenden Organisation“ (Pellet 1999/2006) ermöglicht.

Interdependenz hochschuldidaktischer Personal- und Organisationsentwicklung

Nicht zuletzt verlangt die Veränderung der Hochschulkultur im Zuge des Bologna-Prozesses im Sinne eines „Shift from Teaching to Learning“ ein Umlernen der Lehrenden und Lernenden und damit der Hochschule als Organisation. Die Interdependenz hochschuldidaktischer Personal- und Organisationsentwicklung führt Wildt zu der Annahme eines „hochschuldidaktischen Supraformats“, das er wie folgt beschreibt:

„Hochschuldidaktische Beratung erschöpft sich nicht in Dienstleistungen gegenüber einzelnen Personen oder Gruppen von Hochschulangehörigen. Im Rahmen von hoch-

schuldidaktischer Studienreformatarbeit, aber auch von Personalentwicklung stoßen hochschuldidaktische Interventionen sehr schnell an die Grenzen, die durch den institutionellen Rahmen und die in ihm eingelassenen Formate bestimmt sind. Innovationen in der Hochschule hängen zwar einerseits von der Entwicklung der Studienprogramme und der Kompetenz der beteiligten Personengruppen, insbesondere der Lehrenden ab; ihr Gelingen ist aber zumeist daran gebunden, dass die Institution Hochschule auch als Organisation lernt.

Eine professionelle Hochschuldidaktik muss deshalb gegenüber Hochschulen als lernenden Organisationen auch Funktionen von change agents übernehmen. Deren Tätigkeit ist in erster Linie als Beratung der Organisation angelegt. In Organisationsberatungen kommen natürlich auch die Beratungsformate [Consulting, Coaching, Supervision], die bisher diskutiert worden sind, allein deshalb zum Einsatz, weil sich das Lernen der Organisation auch immer über das Lernen der Institutionsangehörigen vollzieht. Es geht dann darum, dass die Institutionsmitglieder befähigt werden, die Bedingungsgefüge und Kommunikationsstrukturen bzw. Interaktionssysteme, in denen sie arbeiten, zu verändern.“ (Wildt 2006b, S. 37)

Lernende Subjekte entwickeln Organisationen (weiter) und nicht umgekehrt!

Wie aus diesen Ausführungen hervorgeht, setzt die hochschuldidaktische Bearbeitung der Hochschulentwicklung beim lernenden Subjekt an und schließt von dessen Veränderungskraft sowie dessen Erfahrungslernen in einem veränderten Rollenverständnis auf die lernende und sich verändernde Organisation. Die hochschuldidaktische Herangehensweise unterscheidet sich damit wesentlich von der unternehmerischen Personal- und Organisationsentwicklung, die im umgekehrten Sinne agiert, und zwar von der Organisation zur organisationsbezogenen Personalentwicklung. Im unternehmerischen Kontext werden Personen auf Organisationen und sogar auf arbeitsplatzbezogene Kontexte hinentwickelt, während die Hochschuldidaktik auf die eigenverantwortliche Persönlichkeitsbildung nach der Humboldtschen Auffassung „im Medium der Wissenschaft“ (Wildt 2002a/2006a) zielt.

In diesem Bildungsverständnis liegt ein enormes Potenzial für eine zukunfts-fähige Hochschulentwicklung in Deutschland, sofern von der Hochschuldidaktik die Chance genutzt wird, das im „Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses“ (BuWiN 2008, S. 9) angeführte Desiderat der Personal- und Organisationsentwicklung in der Wissenschaft hochschuldidaktisch fruchtbar zu machen.

„Blinder Fleck“ in der Wissenschaft: Hochschulpraxis und Hochschullehre

Die hochschuldidaktisch motivierte Organisationsentwicklung von Hochschulen muss sich auf die hochschuldidaktische Praxis ihrer Hochschullehrenden und damit auch auf das Führungshandeln der Leitungsverantwortlichen rückbeziehen lassen. Denn bisher muss in der von Wildt angenommenen doppelten Theorie-Praxis-Relationierung (Wildt 2006a) die hochschuldidaktische Praxis von Hochschullehrenden und damit wiederum die Art und Weise der Führungsverantwortung an Hochschulen als „blinder Fleck“ (Wildt 2006a) gelten. Diese Lücke erweist sich vor allem deshalb als besonders gravierend, weil sich der an der Hochschule erfahrene pädagogische Habitus – und darüber hinaus die z. B. als wissenschaftlicher Mitarbeiter erfahrene Führungshaltung des Doktorvaters oder vorgesetzten Professors – in der künftigen Berufswirklichkeit, die im Folgenden auf die spätere schulische Unterrichtspraxis von Lehrern bezogen wird, reproduziert und fortsetzt:

„Wie in der pädagogischen Praxis außerhalb, so auch in der Praxis der Lehre und des Studiums bildet sich – im Anschluss an Bourdieu – der pädagogische Habitus als eine Grammatik des Denkens, Fühlens und Handelns im pädagogischen Feld, der praktisches Handeln hervorbringt und sich selber reproduziert, ‚wie der Zug, der sich im Fahren seine Schienen selber auslegt‘. Auf’s Gleis gesetzt, wird der Zug in den Kreisverkehr schulischer Lernmilieus gelenkt, durchläuft hochschulische Fachkulturen, um wiederum in die routinemäßige Reproduktion der pädagogischen Praxis in Schulen einzumünden. Die Prägung der schulischen Unterrichtswirklichkeit durch Frontalunterricht und Fragen entwickelndes Unterrichtsgespräch erscheint stabil, nicht zuletzt wegen ihrer Reproduktion durch die Formung des pädagogischen Habitus an Hochschulen.“ (Wildt 2006a, S. 79)

Interdependenz von eigener Hochschulpraxis bzw. -lehre und forschungsbasierter Analyse des Führungs- und Lehrhandelns

Nicht zuletzt in Erweiterung des Handelns an Hochschulen vom pädagogischen Habitus zur Gestaltung von Führungsverantwortung und dem damit verbundenen Veränderungsmanagement muss die von Wildt als „blinder Fleck“ in der Wissenschaft entlarvte „Hochschuldidaktische Praxis II“, die im Folgenden unter „Hochschulischer Praxis II“ subsumiert werden soll, zwingend zur „Wissenschaftlichen Theorie II“ in der doppelten Theorie-Praxis-Relationierung (Wildt 2006a) hinzutreten:

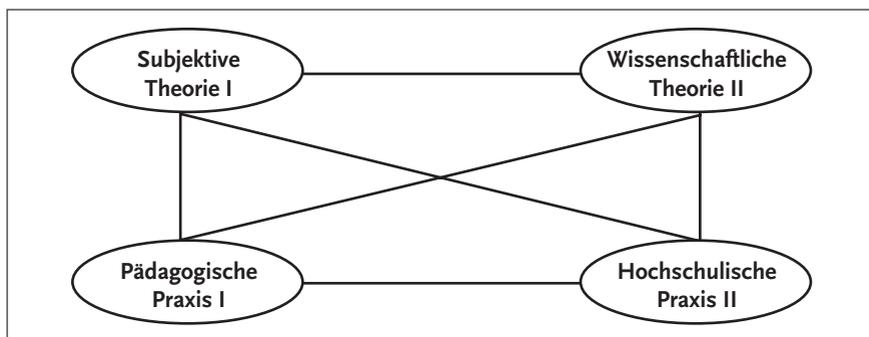


Abb. 11: Doppelte Theorie-Praxis-Relationierung⁹

Die Interdependenz von „Hochschulischer Praxis II“ und „Wissenschaftlicher Theorie II“ ist daher immer mitzudenken, um auf diese Weise die Qualität von Veränderungsprozessen in der Selbstreflexion der Subjekte auf ihr eigenes Handeln zu gewährleisten. Nur das kontinuierliche Hinterfragen des eigenen Lehr- und Führungshandelns („Hochschulische Praxis II“) in der konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit den Positionen der anderen Mitglieder der Hochschule, verbunden mit der forschungsbasierten Analyse („Wissenschaftliche Theorie II“), kann nachhaltig eine innovative hochschuldidaktische Struktur- und Organisationsentwicklung, z. B. was die Konzeption und die Umsetzung innovativer Lehr- und Lernformate betrifft, bewirken. Diesem Qualitätsanspruch gerecht zu werden, war das übergeordnete Ziel der hochschuldidaktischen Organisationsentwicklung im Zuge der Implementierung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum.

4.1. Arbeitszirkel hochschulischen Innovations- und Qualitätsmanagements

Forschungsbasierung der hochschuldidaktischen Personal- und Organisationsentwicklung

Die Pionierarbeit des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum war zunächst auf die innerhochschulische Akzeptanz der Fakultäten und der Hochschullehrenden angewiesen. Insbesondere die Sorge um eine mögliche Reduzierung

⁹ Modifizierte Grafik nach Wildt, Johannes (2006): *Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive*. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hg.) (2006): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Didaktisches Zentrum Oldenburg. S. 80

fachwissenschaftlicher Ausbildungsanteile zugunsten der Einführung fachübergreifender Lehr- und Lernformate im Rahmen des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum trieb die Hochschullehrenden um, die entsprechend ihrer wissenschaftlichen Sozialisation ihr Renommee vor allem auf ihre Fachexpertise gründen und daher ihr Hauptaugenmerk auf die fachbezogene Weiterentwicklung ihres studentischen und wissenschaftlichen Nachwuchses richten. Im Zuge der hochschulischen Überzeugungsarbeit galt es, den „Mehrwert“ fachübergreifender Lernarrangements vor Augen zu führen. Daher bot es sich an, die Kommunikationsstrategie des hochschulischen Change Managements mit dem forschungsbasierten Anspruch der Hochschuldidaktik zu verbinden. Vor diesem Hintergrund wurde im Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum der folgende Arbeitszirkel hochschulischen Innovations- und Qualitätsmanagements (Senger 2008e) hergeleitet und umgesetzt, in dem praxisentwickelnde Hochschulforschung, Hochschulentwicklung und Hochschulpraxis interdependent ineinandergreifen:

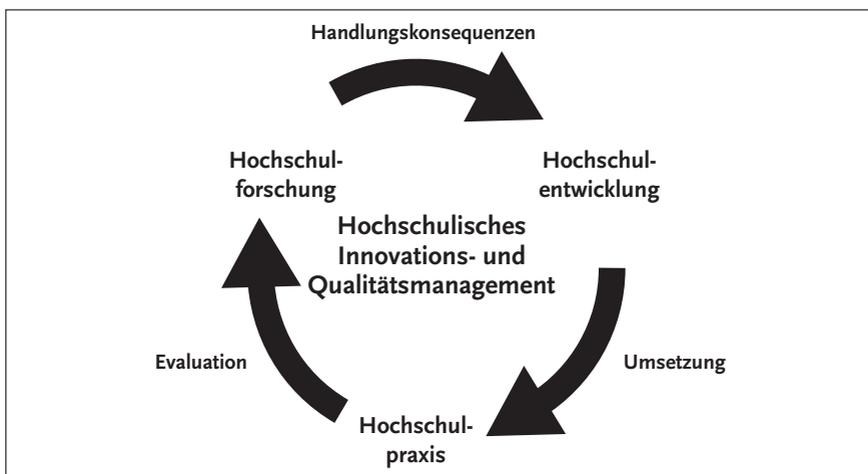


Abb. 12: Arbeitszirkel hochschulischen Innovations- und Qualitätsmanagements

Interdependenz von praxisentwickelnder Hochschulforschung, Hochschulentwicklung und Hochschulpraxis

Im Rahmen der *praxisentwickelnden Hochschulforschung* wird der Ist-Stand des betreffenden universitären Bereiches erhoben. Die Bestandsaufnahme richtet sich vorrangig an den „Indikatoren“ der Weiterentwicklung und der Profilierung von Lehre und Studium im Rahmen des Bologna-Prozesses aus: Kompetenzorien-

tierung und Bildungsstandards, „Beschäftigungsfähigkeit“ und lebenslanges Lernen, Inter- und Transdisziplinarität und Internationalisierung. Die eruierten Weiterentwicklungsziele ziehen entsprechende *Handlungskonsequenzen* nach sich und führen zur *Hochschulentwicklung* im Bereich von Lehre und Studium. Deren pädagogische *Umsetzung* im Sinne einer „kulturwissenschaftlichen“ Handlungsorientierung (Brumlik 2006), die darauf zielt, Bildungsprozesse zu initiieren und zu gestalten, führt zu einem neuen Verständnis der *Hochschulpraxis*, die für die Erprobung innovativer Lehr- und Lernformen offen ist. Die neuen Formate der Hochschulpraxis gehen mit einer kontinuierlichen *Evaluation* einher, so dass die praxisentwickelnde Forschung in dieser Etappe des Arbeitszirkels hochschulischen Innovations- und Qualitätsmanagements in Begleitforschung mündet, die möglichst für ein Monitoring der Lehrenden fruchtbar gemacht werden sollte.

Konstruktiv-kritisches Verfahren der Qualitätssicherung von Lehre und Studium

Im Durchlaufen dieses Arbeitszirkels sollte der forschungsbasierte Ansatz der Hochschuldidaktik als empirische Referenz für die Thematisierung des didaktisch-strukturellen Veränderungsbedarfs an Hochschulen, z. B. in der studienangabezogenen Kooperation mit Fakultäten und professoralen Gesprächspartnern, dienen. Denn die forschungsbasierte Herangehensweise bildet ein Szenario, das im universitären Umfeld Vertrauen weckt und eine professionelle Diskussionsgrundlage schafft, weil damit an das organisations- bzw. methodenbezogene Vorwissen der akademischen Universitätsmitglieder, Themen forschungsorientiert anzugehen und zunächst wissenschaftlich zu analysieren, angeknüpft wird. Auf diese Weise kann die praxisentwickelnde Forschung als konstruktiv-kritisches Verfahren der Qualitätssicherung von Lehre und Studium fruchtbar gemacht werden. Nicht zuletzt aufgrund der intendierten kontinuierlichen Qualitätssicherung und -steigerung zeichnet sich der Arbeitszirkel hochschulischen Innovations- und Qualitätsmanagements durch Dynamik aus, weil dieser erneut und immer wieder durchlaufen wird. Denn aus der weiterentwickelten Hochschulpraxis ergeben sich neue zu berücksichtigende Qualitätsindikatoren, die wiederum einer fortführenden Forschungsanalyse bedürfen, um Lehre und Studium in einer nachhaltigen Qualitäts„spirale“ weiter zu optimieren.

Novum in der deutschen Wissenschafts- und Hochschullandschaft

Der beschriebene Arbeitszirkel hochschulischen Innovations- und Qualitätsmanagements stellt in der deutschen Wissenschafts- und Hochschullandschaft ein

Novum dar. Denn Hochschulforschung, Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik werden bisher weitestgehend als voneinander institutionell getrennte und unabhängige Wissenschaftsbereiche betrachtet. Die repräsentativen Einrichtungen dieser Wissenschaftsbereiche sind die folgenden:

Hochschulforschung:

- Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER), Universität Kassel
- Institut für Hochschulforschung Wittenberg e.V. (HoF)
- Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), München
- Hochschul-Informations-System-GmbH (HIS), Hannover

Hochschulentwicklung:

- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Gütersloh

Hochschuldidaktik:

- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), Geschäftsstelle bei der evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg), Mannheim
- Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ), TU Dortmund

Die unmittelbare Interdependenz dieser Arbeitsbereiche – bezüglich *derselben* Fragestellungen und Aktionsfelder hochschulischen Innovations- und Qualitätsmanagements in der Hochschul(bildungs)forschung, in der Hochschulentwicklung, im Hochschulmanagement und in der hochschuldidaktischen Konzeption und Umsetzung sowie in der Qualitätssicherung – ist am Beispiel der Doktorandenausbildung erstmals im Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum institutionell realisiert. Dieser Zirkel bietet die hochschulpolitische Nachhaltigkeit bei der Implementierung innovativer Strukturen und (Aus)Bildungsformate an deutschen Hochschulen. Dazu kommt, dass sich die Gestaltung des Arbeitszirkels vor Ort im authentischen Hochschulkontext vollzieht, während die oben aufgeführten Institutionen – mit Ausnahme des Hochschuldidaktischen Zentrums der TU Dortmund – in der Regel mit ihren Forschungen und Handlungsempfehlungen nicht in die direkte Umsetzungspraxis hochschulischer Handlungskontexte – und schon gar nicht als kontinuierliche Akteure der Hochschulentwicklung oder Hochschullehre am betreffenden Universitätsstandort – eingebunden sind. Umgekehrt bedeutet diese Intention, dass die Universität, an der das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum institutionell verankert ist, die Rolle einer Pilot- oder Modellhochschule einnimmt und damit ein Alleinstellungsmerkmal in der deutschen Hochschullandschaft gewinnt.

Hochschuldidaktik als Integrativum

Vor diesem Entwicklungs- und Umsetzungshintergrund ist zu betonen, dass die hochschuldidaktische Organisationsentwicklung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum darauf zielt, dass die Hochschuldidaktik nicht additiv und unverbunden zu den Fakultäten steht, sondern ihren Wirkungsradius integrativ in den Fachdisziplinen selber entfalten kann. Dazu bedarf es der hochschuldidaktischen Durchdringung aller Fakultäten, insbesondere wenn es um die in den betreffenden Fachdisziplinen und Fachkulturen zu verankernde Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, aber auch um die hochschuldidaktische Konzeption und Modularisierung von fachlichen und überfachlichen (Aus)Bildungsanteilen für Promovierende im gesamtuniversitären und interdisziplinären Kontext geht. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem hochschuldidaktischen Bildungskonzept akademischen Change Managements in einem häufig veränderungsresistenten universitären Handlungskontext.

4.2. Bildungskonzept und Formate der inneruniversitären Verständigungsorientierung

Veränderungsresistenz hochschulischer Handlungskontexte

Die Veränderung traditioneller Strukturen und Ausbildungsinhalte, in diesem Fall die hochschuldidaktische Durchdringung und Erweiterung der Doktorandenausbildung, gestaltet sich insofern als schwierig, als die herkömmlichen Universitätsstrukturen, d. h. vor allem die Fakultäten oder Fachbereiche einer Universität, als „Säulen“ unverbunden nebeneinanderstehen und Innovationen zunächst einmal grundsätzlich abblocken. Diese generelle Widerstandshaltung gegen Neues oder auch gegen die Gestaltungsmöglichkeit neuer Entwicklungen ist sicherlich zum Teil damit zu begründen, dass Professoren sich vor allem ihrer eigenen Fachdisziplin verbunden fühlen und sich in der Regel weniger mit der Universität, an der sie tätig sind, identifizieren. Darüber hinaus findet kaum Austausch über das eigene Fachgebiet bzw. über die Fakultät hinaus, der man angehört, statt. Hierin könnte auch eine Ursache dafür liegen, dass der interdisziplinär angelegte Bologna-Prozess so schleppend bildungswissenschaftlich-didaktisch in Gang kommt. In Deutschland wird dieser bisher vielmehr als formal-administrative Bürde für Professoren und Studierende ausgelegt und weniger als fachübergreifende Gestaltungschance an deutschen Hochschulen begriffen und genutzt. Die ausschließliche Beschränkung auf die eigene fachliche und fachkulturelle Orientierung verschließt häufig den Blick für neue über-

fachliche und gesamtuniversitäre Perspektiven und führt leider allzu oft zu schwer nachvollziehbaren Abwehrhaltungen gegenüber Veränderungen. Dazu kommt, dass die vom Rektorat bzw. Präsidium gesteuerten Top-down-Prozesse und die Bottom-up-Prozesse nicht zwingend ineinandergreifen und sich zum Teil sogar gänzlich zuwiderlaufen.

Bildungskonzept der Verständigungsorientierung

Das benannte Kernproblem der Veränderungsresistenz hochschulischer Handlungskontexte lässt sich wohl auf die fehlende institutionelle Verantwortlichkeit von Professoren für ihre Universität zurückführen. Damit geht die Haltung einher, sich mangels Identifikation mit der Gesamteinstitution Hochschule kaum für die Universität und deren Weiterentwicklung engagieren zu wollen. Gerade deshalb stellt dieses Problemfeld eine bedeutende Entwicklungschance deutscher Hochschulen dar. Wenn es gelingt, Prozesse subjektorientierter Hochschulentwicklung zu initiieren und zu verstetigen, in die sich die universitären Mitglieder – seien es Professoren oder Studierende – als aktive, für die Universitätsgemeinschaft verantwortliche und gestalten wollende „Subjekte“ einbringen, kann ein Bildungskonzept der Verständigungsorientierung (Nunner-Winkler/Meyer-Nikele/Wohlrab 2006), das darauf beruht, dass eine „Ausbalancierung und Koordinierung widerstreitender Interessen, Normensysteme und Loyalitätsverpflichtungen“ (Sutter 2007, S.198) stattfindet, greifen und nachhaltig die Kommunikations- und Verantwortungskultur an einer Hochschule prägen.

„Dynamisierung“ universitärer „Versäulung“

Die auf der respektvollen Aushandlung widerstreitender Meinungen beruhende Verständigungsorientierung fordert aktives Einbringen und Handeln ein und bricht damit die mögliche Passivität der Individuen in einer ggf. trägen Masse auf, die die Weiterentwicklung der Institution als Ganzes lähmen und sogar blockieren kann. Damit ist die Gestaltung der inneruniversitären Kommunikation die Grundvoraussetzung für die Ermöglichung eines hochschulischen Veränderungsmanagements, um möglicherweise starre Strukturen zu dynamisieren und um neue Vernetzungsmöglichkeiten zu schaffen. Hieraus erwächst die Notwendigkeit eines fakultätenübergreifenden und gesamtuniversitären Kommunikationskonzeptes, das die eventuelle „Versäulung“ auflöst. Ein solches Modell hochschulweiter und ver„bind“licher Kommunikation veranschaulicht die folgende Abbildung:

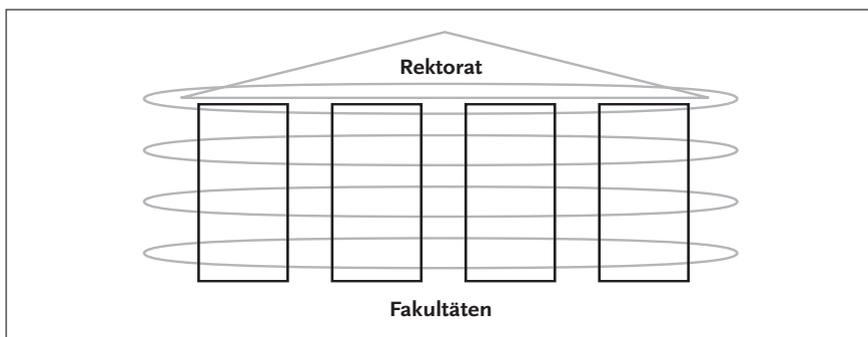


Abb. 13: „Dynamisierung“ universitärer „Versäulung“

Kommunikativer Umgang mit Widerständen

Die Voraussetzung, um möglicherweise festgefahrene oder erstarrte Strukturen in Bewegung zu bringen, besteht in der grundsätzlichen Bereitschaft, in einem offenen Diskurs Rede und Antwort zu stehen und ggf. auch nicht auf Anhieb nachvollziehbare Bedenken geduldig und argumentativ auszuräumen. Denn der kommunikative Umgang mit der Frage „Wozu das Neue einführen?“ ist die Initialzündung für einen an der Universität möglichst breit in Gang zu bringenden Verständigungsprozess. Dieser gelingt, wenn sich der Pionier im deutschen Hochschulumfeld nicht von grundsätzlichen Statements wie „Das machen wir doch schon seit Jahren ...“ oder „Wozu brauchen wir denn das ...?“ überrollen oder gar entmutigen lässt, sondern diese vielmehr als Grundlage zur argumentativen Auseinandersetzung aufgreift und schrittweise hinsichtlich dessen näher ausdifferenziert, was bereits „gemacht wird“ oder was aus welchen Gründen und mit welchem „Mehrwert“ für die einzelnen Akteure und Institutionen „neu eingeführt werden könnte“. Dazu bedarf es zunächst einer Status-quo-Analyse, zum einen, um die bestehenden Einrichtungen in ihren Zuständigkeiten und Aufgabenbereichen zu beleuchten, und zum anderen, um an die bestehenden Strukturen und Inhalte eine neue Bildungskonzeption, in diesem Falle die des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum, anzuschließen.

Differenzialanalyse universitärer Zuständigkeitsbereiche

Im Zuge der Implementierung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum an der TU Kaiserslautern wurde angesichts des vorgebrachten Bildungskonzepts des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum auf die bereits

bestehenden Einrichtungen an der Universität verwiesen, wie z. B. auf das Studium integrale bzw. Studium generale, das Akademische Auslandsamt, die Koordinationsstellen der Graduiertenkollegs, die Dekanate und Geschäftsführungen der Fakultäten bzw. Fachbereiche und nicht zuletzt auf die Doktorväter bzw. Dissertationsbetreuer, die traditionell für die Betreuung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses zuständig seien und sich selbstverständlich über die fachliche Ausbildung hinaus der Persönlichkeitsbildung ihrer Promovierenden annähmen. Das Aufgreifen dieser Argumentationsstränge setzt eine Differenzialanalyse traditioneller universitärer Zuständigkeiten für die Doktorandenausbildung in inhaltlicher, didaktischer und struktureller Hinsicht voraus, um auf dieser Grundlage den „Mehrwert“ des Bildungskonzepts des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum überzeugend vor Augen führen zu können. Für die TU Kaiserslautern ließen sich die folgenden Zuständigkeiten und Strukturen ermitteln, die sich im Großen und Ganzen auch an anderen Hochschulstandorten wiederfinden:

Bestehende Einrichtung	Traditionelle Zuständigkeit
Studium integrale/ generale	<ul style="list-style-type: none"> • Rezeptive Vermittlung von Kulturwissen im interdisziplinären Kontext
Akademisches Auslandsamt	<ul style="list-style-type: none"> • Anreisebetreuung internationaler Promovierender • Koordination von Unterkünften und Sprachkursen • Ausländerrechtliche Fragen und Anerkennungsfragen • Organisation von Exkursionen und sozialen Events
Graduiertenkollegs	<ul style="list-style-type: none"> • Themenzentrierte Interdisziplinarität • „Akademisches Auslandsamt für die internationale Kollegiatengruppe“ • Koordination von Fortbildungsmaßnahmen • fachliche und organisatorische Unterstützung der Promovierenden durch die Graduiertenkollegskordinatoren
Dekanate und Geschäftsführungen der Fakultäten	<ul style="list-style-type: none"> • „Fachliches Assessment Centre“ (Annahme als Doktorand auf fachlicher Basis aufgrund der Empfehlung des Doktorvaters) • Einleitung des Promotionsverfahrens • fachliche und organisatorische Unterstützung der Promovierenden durch die Geschäftsführungen der Fakultäten • „Prüfungsamt für Promotionen“
Doktorväter/ Dissertationsbetreuer	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der wissenschaftlichen und fachlichen Entwicklung des Promovierenden • Ermutigung des Doktoranden auf dem wissenschaftlichen Weg der Dissertation und Ansporn zu wissenschaftlichen Höchstleistungen • fachliche und menschliche Vorbildrolle für den Promovierenden hinsichtlich der Fachkompetenz, der Hochschullehre, der Führungsrolle am Lehrstuhl/in der Arbeitsgruppe, der Lehrverantwortung gegenüber den Studierenden, des zwischenmenschlichen Umgangs usw.

Tab. 6: Differenzialanalyse universitärer Zuständigkeitsbereiche

Die möglichst trennscharfe und profilbildende Darstellung des Bildungskonzepts der didaktischen und strukturellen Innovation im Unterschied zu den bestehenden Einrichtungen schafft inneruniversitäre Akzeptanz, insbesondere wenn es dem Pionier gelingt, die Gesprächspartner in die kreative Phase des Innovationsprozesses aktiv einzubinden und sich dahingehend zurückzunehmen, dass diese selber Ideen zur Weiterentwicklung der bestehenden Strukturen einbringen können. Auf diese Weise können ggf. zunächst voreingenommene Skeptiker und Bedenkenträger zu Verbündeten werden und sogar zu Multiplikatoren innerhalb der Universität gewonnen werden. Damit leistet der Pionier grundlegende Motivationsarbeit für den „Mehrwert“ an Bildungsqualität – in diesem Falle durch das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum.

„Mehrwert“ an Bildungsqualität durch das Internationale Doktorandenforum

Von besonderer Relevanz ist das inneruniversitär zu kommunizierende Faktum, dass bestehende Bildungseinrichtungen nicht „ausgehebelt“ werden, sondern sich durch das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum – über die bisherigen partikulären Zuständigkeiten hinaus – neue Kommunikationsstrukturen innerhalb der Universität erschließen lassen und traditionelle Strukturen und Aufgabenbereiche an Bildungsqualität gewinnen.

„Mehrwert“ an Bildungsqualität für das Studium integrale bzw. generale

Das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum zielt im „Forum“ über die Welt- und Fachkulturen hinweg auf das interaktive und interkulturelle Erfahrungslernen der Promovierenden. Jeder Promovierende ist eingeladen, seine persönlichen Talente zu entdecken und in den interkulturellen Austausch des „Forums“ einzubringen. Hier bereichert das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum das Studium integrale bzw. generale um das hochschuldidaktische Szenario des biografischen Erfahrungslernens.

„Mehrwert“ an Bildungsqualität für das Akademische Auslandsamt

Die interkulturelle Persönlichkeitsbildung wirkt sich insbesondere auf die akademische und soziokulturelle Integration internationaler Promovierender aus und fördert außerdem die deutschen Promovierenden im Austausch mit ihren Kollegen anderer Kulturprovenienz. Das Akademische Auslandsamt erfährt auf diese Weise didaktische Unterstützung in seinen bisherigen Integrationsbemühungen um die internationalen Promovierenden.

„Mehrwert“ an Bildungsqualität für die Graduiertenkollegs

Das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum eröffnet gesamtuniversitäre Lernfelder der Transdisziplinarität. Idealerweise setzen sich Ingenieur-, Natur- und Geisteswissenschaftler mit der Frage nach dem Sinn ihrer Dissertation bzw. ihres Fachgebietes in soziopolitischer Verantwortung in Deutschland und in der Welt auseinander. Damit erweitert sich der Interdisziplinaritätsradius der Graduiertenkollegs beträchtlich. Nicht zuletzt bietet sich hierbei auch an, Transdisziplinarität einzuüben.

„Mehrwert“ an Bildungsqualität für die Doktorväter und Fakultäten

Die Eröffnung neuer Lehr- und Lernkontexte ermöglicht den Promovierenden eine Horizonterweiterung über das traditionelle bilaterale Betreuungsverhältnis von Doktorvater und Doktorand im Dissertations- und Fachzusammenhang hinaus. Die fachunabhängige persönliche Förderung des Promovierenden übt diesen in selbstreflexiven Szenarien zusätzlich in der Ausbildung von Selbst-, Methoden-, Sozial- und Führungskompetenz. Damit gewinnen Doktorväter wie Fakultäten selbstverantwortliche Forscherpersönlichkeiten, die sich engagiert und reflexiv in wissenschaftliche Teams einbringen, über interkulturelle Sensivität verfügen und zum lebenslangen Lernen motiviert sind.

Fach- und fakultätenübergreifende Foren zur hochschulweiten Verständigung

Zur hochschulweiten Kommunikation über den Innovationscharakter und den „Mehrwert“ des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum wurden an der TU Kaiserslautern verschiedene fachbereichsübergreifende und gesamtuniversitäre Foren eingerichtet, so z. B. die professorale Expertenrunde, bestehend aus Professoren aller Fachbereiche, die zugleich als Kontaktpersonen und Multiplikatoren in ihre Fachbereiche hinein fungierten, die Juniorprofessoren- und Privatdozentenrunde, die Geschäftsführerrunde der Fachbereiche und der außeruniversitären Forschungseinrichtungen, das Forum der Vertrauensdozenten und Promotionsstipendiaten der Begabtenförderwerke und das Forum „Überfachliche Bildung und Internationalisierung“, das an die folgenden Einrichtungen adressiert war:

- Akademisches Auslandsamt bzw. Verein zur allgemeinen Förderung von Völkerverständnis, Kultur und Bildung an der TU Kaiserslautern e.V. (VKB)
- Studium Integrale Zentrum

- Mentoring-Projekt für Nachwuchswissenschaftlerinnen
- Frauenbüro
- Alumni-Koordinationsstelle
- Kontaktstelle für Information und Technologie (KIT)
- Zentrale Einrichtung Hochschulsport (HSSP)
- Regionales Hochschulrechenzentrum Kaiserslautern (RHRK)
- Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW)
- Katholische und Evangelische Studierendengemeinden

Ziel war, eine möglichst breite Hochschulöffentlichkeit herzustellen und möglichst viele Akteure fach- und institutionenübergreifend miteinander ins Gespräch zu bringen, für die Idee des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum zu begeistern und Möglichkeiten der inneruniversitären Mitwirkung zu schaffen.

Kooperationsprojekte zur Gestaltung inneruniversitärer Schnittstellen

Eine weitere Change Management-Strategie bestand darin, inneruniversitäre Schnittstellen durch gemeinsame Kooperationsprojekte auszugestalten. Konkurrenzdenken klar und verbindlich auszuräumen und den innovativen Charakter des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum im Sinne einer Win-Win-Situation inneruniversitär zur Geltung zu bringen, ist das Erfolgsrezept einer effektiven Strukturentwicklung, so dass die neue Einrichtung in gemeinsamer Identifikation der „Teilelemente“ universitär angenommen und mitgetragen wird. Auf der Grundlage der oben beschriebenen Differenzialanalyse werden aus den konzeptionellen Berührungspunkten und Schnittmengen des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum mit den bestehenden universitären Aufgabenbereichen neue Ideen und Strukturen entwickelt und realisiert, z. B.

- **mit dem Akademischen Auslandsamt:**
Abstimmung der Sprachausbildung mit den wissenschaftssprachlichen Ausbildungsanteilen entsprechend den Qualifizierungs- und Kompetenzstufen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ (GER) für Sprachen
- **mit dem Studium integrale/generale:**
Thematische Projektarbeit in Kooperation mit den Referenten des Studium integrale/generale sowie Vorträge der Promovierenden im Rahmen des Studium integrale/generale
- **mit der Alumni-Koordinationsstelle der Universität:**
Fortbildungen für Promovierende und promovierte Alumni

Einbindung der neuen Einrichtung in bestehende und entstehende Strukturen

Die Struktur- und Organisationsentwicklung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum ging außerdem mit der Frage einher, wie das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum in die an der TU Kaiserslautern entstehende gesamtuniversitäre Graduiertenschule („International School for Graduate Studies“, ISGS) konzeptionell integriert werden könnte. Insbesondere bestand die strukturelle Herausforderung darin, dass die Geschäftsstelle der geplanten „International School for Graduate Studies“ als Servicezentrum auch für Promovierende fungieren sollte. Die diesbezügliche scheinbare Redundanz zwischen dem Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum und dem ISGS-Centre galt es wiederum, mithilfe einer dem Strukturentwicklungsprozess beider Einrichtungen vorausgehenden Differenzialanalyse auszuräumen. Der entscheidende Unterschied zwischen diesen beiden Einrichtungen bestand in der Zuständigkeit des ISGS-Centres für den Service in jedweder Hinsicht, während das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum explizit auf die Qualifizierung und die Bildung der deutschen wie internationalen Promovierenden zielte. Dementsprechend sollten die Aufgabenbereiche dieser zeitgleich entstehenden Einrichtungen in klar voneinander abgegrenzten Zuständigkeiten geklärt werden. In diesem Bestreben ergaben sich die folgenden Tätigkeitsbereiche für das ISGS-Centre einerseits und für das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum andererseits:

ISGS-Centre	Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum
<p>Service für Masterstudierende und Promovierende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anreisebetreuung • Zimmervermittlung • Begleitung bei Behördengängen • Sprachkurskoordination zusammen mit dem AAA 	<p>Überfachliche Qualifizierung und Bildung von Masterstudierenden und Promovierenden aller Fachbereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Begleitung, vor allem Coaching Promovierender • Konzeption und Umsetzung studien- und promotionsbegleitender Module zur Wissenschaftssprache und -kultur, Interkulturalität, Inter- und Transdisziplinarität, Hochschuldidaktik • Entwicklung und Umsetzung innovativer, subjekt- und kompetenzorientierter Lehr- und Lernformate, u. a. inter- und transdisziplinäre Projektarbeiten und Foren mit Promovierenden • Führungskräfteentwicklung Promovierender für Berufsfelder inner- und außerhalb der Hochschule • Akademische und soziokulturelle Integrationsförderung internationaler Promovierender • Integrationsprojekt „Hochschulstadt“

ISGS-Centre	Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum
Service für die Fachbereiche: <ul style="list-style-type: none"> • Auswahlverfahren/Zulassung • Koordination und Modularisierung fachlicher Studienanteile 	Hochschuldidaktische Beratung der Fachbereiche: <ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung überfachlicher Anteile bei Auswahlverfahren • Koordination und Modularisierung überfachlicher Studienanteile • Vernetzung fachlicher und überfachlicher (Aus)Bildungsanteile • Interdisziplinäre Konzeption von Projekten und Foren
Hochschulmarketing: <ul style="list-style-type: none"> • Rekrutierung internationaler Masterstudierender und Promovierender • Internationalisierung der Öffentlichkeitsarbeit • Aufbau und Pflege internationaler Hochschulpartnerschaften 	Modellbildung als „Pilotzentrum“ mit praxisentwickelnder Begleitforschung und Evaluation/Qualitätssicherung: <ul style="list-style-type: none"> • Vom BMBF und vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördertes Transferforschungsprojekt „International promovieren in Deutschland“ an 20 Universitäten zur Promovierendenerfassung und Bildungsbedarfsanalyse Promovierender • Im Aktionsprogramm „Akademisches Personalmanagement“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft ausgezeichnetes Modellprojekt „Personalentwicklung junger Forschender zu internationalen Führungskräften inner- und außerhalb der Hochschule“ • Beratung anderer Universitäten und Konzeption und Umsetzung bundesweiter Transferworkshops im Bereich der Doktorandenausbildung für andere Universitäten

Tab. 7: Strukturentwicklungsprozess des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum

4.3. Promovierendenerfassung und Promovierendenstatistik

„Personalorganisation“ Promovierender in Deutschland

Im Zuge der Implementierungsarbeiten des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum zeigte sich in der „Personalorganisation“¹⁰ Promovierender ein immenses Defizit: Weder das Statistische Bundesamt noch die deutschen Hochschulen führen Promovierendenstatistiken. Das Statistische Bundesamt verzeichnet bisher nur die Promoviertenzahlen, nicht die Promovierendenzahlen! Damit kann

¹⁰ Der Terminus „Personalorganisation“ ist aus dem unternehmerischen Management entlehnt und umfasst in Anwendung auf die Zielgruppe der Promovierenden erstens die personalstrukturellen Merkmale der Promovierenden, zweitens die quantitative Ausdehnung der Promovierenden an der Universität und drittens die organisatorischen Rahmenbedingungen der Erreichbarkeit der Promovierenden.

weder die Promotionserfolgsquote noch die Promotionsabbruchquote präzise ermittelt werden. Darüber hinaus können die Promovierenden nicht direkt angesprochen werden, sondern müssen immer vermittelt über Dritte, z. B. den Doktorvater, kontaktiert werden. Dementsprechend zeigt der Ist-Stand der hochschulischen Personalorganisation im Bereich der Promotion ein wenig strukturiertes Bild. Verschiedene universitäre Stellen erfassen Promovierende und ihre Adresskoordinaten nach unterschiedlichen Gesichtspunkten. Dieses Defizit rührt nicht zuletzt von der fehlenden gesetzlichen Regelung des Promovierendenstatus her. Im Rahmen der Projektarbeiten hatte man sich auf Anregung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum an der TU Kaiserslautern auf die folgende Definition des Promovierendenstatus verständigt:

„Unabhängig von dem betreffenden Finanzierungskontext ist eine Person dann als Promovierende/r zu betrachten, wenn diese ein verbindliches Betreuungsverhältnis mit einer Fakultät bzw. mit einem promotionsberechtigten Hochschullehrer an der Universität XY eingegangen ist.“

Exemplarisches Design zur gesamtuniversitären Promovierendenerfassung

Der Status quo der disparaten und fragmentarischen Promovierendenerfassung an deutschen Universitäten zog als Handlungskonsequenz die Entwicklung und Erprobung eines exemplarischen gesamtuniversitären Erhebungsinstruments an der TU Kaiserslautern nach sich. Dieses sieht die Erfassung von Name, Vorname und E-Mail-Adresse der Promovierenden auf der Basis zehn verschiedener Datenquellen vor:

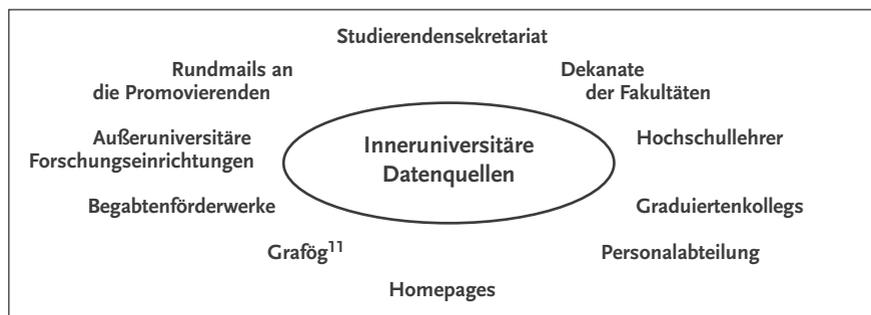


Abb. 14: Erhebungsdesign der gesamtuniversitären Promovierendenerfassung

¹¹ Grafög steht für ein Promotionsstipendium nach dem Landesgraduiertenförderungsgesetz.

Checkliste zur Promovierendenerfassung

Im Zuge der Umsetzung des gesamtuniversitären Erhebungsdesigns wurde im Rahmen des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum die folgende Checkliste zur Promovierendenerfassung erarbeitet, die strategische Hintergrundinformationen zu jeder zu berücksichtigenden Datenquelle Promovierender aufführt.

Checkliste zur Promovierendenerfassung	
Studierendensekretariat der Universität	<p>Das Studierendensekretariat erfasst üblicherweise die Promotionsstipendiaten und führt diese als eingeschriebene Studierende. Promovierende, die z. B. als wissenschaftliche Mitarbeiter tätig oder außeruniversitär berufstätig sind, werden in der Regel im Studierendensekretariat nicht geführt.</p> <p>Dieses Faktum bedeutet, dass im Studierendensekretariat nur ein Bruchteil der Promovierenden eingeschrieben ist, insbesondere dann, wenn es sich um Technische Universitäten oder z. B. auch um Lehrstühle der Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften handelt, an denen in der Regel die Mehrzahl der Promovierenden wissenschaftliche Mitarbeiter sind. An der TU Kaiserslautern erwiesen sich z. B. zwei Drittel der Promovierenden als wissenschaftliche Mitarbeiter, die im Studierendensekretariat nicht als Promovierende geführt werden.</p> <p>Diese Datenquelle weist hauptsächlich Schnittmengen mit denen der Promotionsstipendiaten nach dem Landesgraduiertenförderungsgesetz, sofern noch bestehend, und der Promotionsstipendiaten der Begabtenförderwerke auf, außerdem mit der sich aus den Promovierenden der Graduiertenkollegs und der Promotionsprogramme speisenden Datenquelle, sofern diese als Stipendiaten und nicht als wissenschaftliche Mitarbeiter finanziert werden.</p>
Dekanate der Fakultäten/Fachbereiche	<p>Die Dekanate der Fakultäten/Fachbereiche erfassen die Promovierenden in der Regel innerhalb derselben Universität nach unterschiedlichen Kriterien, die sich in der Chronologie des Promotionsprozesses verankern. Wie eine Befragung der Geschäftsführer der Fachbereiche der TU Kaiserslautern ergeben hat, bestehen folgende unterschiedliche fakultäts- bzw. fachbereichsspezifische Voraussetzungen bzw. Definitionen zur Registrierung Promovierender:</p> <p>Erfassung als Doktorand ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • bei Annahme des Doktoranden durch den Dissertationsbetreuer zu Beginn der Promotion oder nach Festlegung des Dissertationsthemas • nach Klärung der Finanzierung der Promotion • nach Fertigstellung der Dissertation bzw. bei Eröffnung des Promotionsverfahrens <p>Diese Vielfalt lässt auf die nach diesen unterschiedlichen Erfassungsmodi generierten Daten schließen, die es im inneruniversitären Datenabgleich auf ihre Validität hin zu überprüfen gilt, insbesondere hinsichtlich der Frage, ob es sich bei den erfassten Personen um Promovierende oder um Promovierte handelt.</p>

Promotionsberechtigte Hochschullehrer	<p>Die Erfassung der Promovierenden über die persönliche Ansprache der promotionsberechtigten Hochschullehrer – ordentliche Professoren, außerordentliche Professoren, Juniorprofessoren, Privatdozenten, Emeritae/-i – setzt zunächst voraus, dass auf eine aktuelle Übersicht der promotionsberechtigten Hochschullehrer zugegriffen werden kann. Im Falle der TU Kaiserslautern wurde anhand der Printfassung des Personalverzeichnisses und des elektronischen Kommunikations- und Informationssystems ein E-Mail-Verteiler der promotionsberechtigten Hochschullehrer erstellt. Die Online-Erreichbarkeit der promotionsberechtigten Hochschullehrer ist idealiter die organisatorische Voraussetzung, um bei diesen bzw. deren Sekretariaten oder wissenschaftlichen Assistenten die Kontaktkoordinaten ihrer Promovierenden einzuholen. Für die Durchführung der Datenerhebung bei den promotionsberechtigten Hochschullehrern ist eine Aufstellung über diese erforderlich, anhand derer der Rücklauf der Hochschullehrer namentlich markiert werden kann und aus der klar ersichtlich ist, welche Hochschullehrer ggf. an die Erhebung erinnert werden müssten.</p>
Graduiertenkollegs/ Promotionsprogramme	<p>Die Sprecher und Geschäftsführer/Koordinatoren von Graduiertenkollegs und Promotionsprogrammen verfügen in der Regel über die Kontaktkoordinaten ihrer Promovierenden. Teilweise bestehen personelle Überschneidungen mit den Sonderforschungsbereichen der DFG, sofern die Promovierenden der Sonderforschungsbereiche nicht als wissenschaftliche Mitarbeiter promovieren.</p>
Personalabteilung der Universität	<p>Die Personalabteilung der Universität führt in der Regel nicht die Promovierenden per se, sondern diese bilden eine unbekannte Teilmenge der an der Universität tätigen wissenschaftlichen Mitarbeiter. Bis auf die wissenschaftlichen Mitarbeiter, die offiziell „Qualifizierungsstellen“ innehaben (je nach Bundesland unterschiedlich), – wobei ein Drittel der bezahlten Arbeitszeit auf die wissenschaftliche Arbeit an der Dissertation entfällt, – sind die Daten der Personalabteilung hauptsächlich im Kontext des inneruniversitären Datenabgleichs relevant, z. B. was die Vergleichbarkeit der E-Mail-Adressen betrifft. Es kann nur mithilfe der anderen Datenquellen eruiert werden, welche wissenschaftlichen Mitarbeiter der Universität promovieren. Insbesondere die Angaben der promotionsberechtigten Hochschullehrer sind hier zweckdienlich. Bei wissenschaftlichen Mitarbeitern auf einer Stelle, die 50 % der Arbeitszeit unterschreitet, können auch die Daten des Studierendensekretariats im Vergleich aufschlussreich sein.</p>
Homepages der Universität	<p>Die Homepages der Lehrstühle und Institute, sofern gepflegt, stellen eine wertvolle Auskunftsmöglichkeit über die Promovierenden einer Universität dar. Je nach gesamtuniversitärem Corporate Design bzw. Darstellungsmodus auf den Homepages der Hochschule sind die Lehrstuhlinhaber und Institute angehalten, ihre Promovierenden (als solche) aufzuführen. Zumindest finden sich (wenn auch nicht in jedem Fall als Promovierende ausgewiesen) die am Lehrstuhl und im Institut angestellten wissenschaftlichen Mitarbeiter mit ihren aktuellen E-Mail-Adressen. Insbesondere mit Blick auf die Validierung der E-Mail-Adressen hat die Durchsicht der Homepages der Lehrstühle und Institute einen großen Mehrwert, um die von dritter Seite übermittelten Daten zu überprüfen und zu verifizieren.</p>

Promotionsstipendiaten nach dem Landesgraduiertenförderungsgesetz (Grafög)	<p>Diese Datenquelle erschließt sich direkt über die universitäre Koordinationsstelle zur Vergabe der Promotionsstipendien nach dem Landesgraduiertenförderungsgesetz, für den Fall, dass solche Promotionsstipendien noch vergeben werden und noch nicht in die Exzellenzförderung in Form der Finanzierung von Graduate Schools überführt sind.</p>
Promotionsstipendiaten der Begabtenförderwerke	<p>An den Universitäten befinden sich in der Regel Promovierende von den folgenden Begabtenförderwerken:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cusanuswerk Bischöfliche Studienförderung • Evangelisches Studienwerk Villigst • Friedrich-Ebert-Stiftung • Friedrich-Naumann-Stiftung • Hanns-Seidel-Stiftung e.V. • Hans-Böckler-Stiftung • Heinrich-Böll-Stiftung • KAAD¹² (Katholischer Akademischer Ausländer-Dienst) • Konrad-Adenauer-Stiftung • Rosa-Luxemburg-Stiftung • Stiftung der deutschen Wirtschaft, Studienförderwerk Klaus Murmann • Studienstiftung des deutschen Volkes <p>Der DAAD als Stipendienggeber für internationale Promovierende wird nicht extra aufgeführt. Die DAAD-Promotionsstipendiaten sind üblicherweise im Studierendensekretariat eingeschrieben, spezielle Vertrauensdozenten für DAAD-Promotionsstipendiaten gibt es nicht. Ansprechpartner für DAAD-geförderte Promovierende aus dem Ausland sind die Akademischen Auslandsämter.</p> <p>In der Regel werden die o.g. Begabtenförderwerke an den Hochschulen durch professorale Vertrauensdozenten oder Stiftungsbeauftragte vertreten, die auch als persönliche Ansprechpartner für die Promotionsstipendiaten des jeweiligen Begabtenförderwerks fungieren sollen. Um die von obigen Begabtenförderwerken finanzierten Promotionsstipendiaten zu eruieren, gilt es zunächst, die aktuellen Vertrauensdozenten ausfindig zu machen und an diese mit der Bitte um Nennung der betreffenden Promotionsstipendiaten heranzutreten. So gering die datenbezogene „Ausbeute“ dieser Datenquelle ist, verbindet sich mit der Aufarbeitung dieser Datenquelle ein hoher kommunikativer Aufwand, der sich nicht zuletzt auch für die Vertrauensdozenten vor Ort durch die Intensivierung persönlicher Beziehungen mit den Promotionsstipendiaten „auszahlt“.</p> <p>In dieser Kategorie sind auch andere Stipendienggeber zu berücksichtigen, z. B. vom Freundeskreis der Universität vergabene (Teil)Promotionsstipendien.</p>

12 Der KAAD ist kein Mitglied der Arbeitsgemeinschaft der Begabtenförderwerke der Bundesrepublik Deutschland, wird aber in obiger Übersicht als solches betrachtet, insbesondere weil in der Regel der KAAD durch „Vertrauensdozenten“ an der Hochschule vertreten ist.

<p>Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen/ An-Institute</p>	<p>Promovierende einer Universität können z.B. als wissenschaftliche Mitarbeiter oder Hilfskräfte an außeruniversitären Forschungseinrichtungen oder An-Instituten tätig sein. Die Hochschulleitung und die Geschäftsführung außeruniversitärer Forschungseinrichtungen sollten sich auf den organisatorischen Nutzen und den hochschulpolitischen Mehrwert der Promovierendenerfassung für den betreffenden Wissenschaftsstandort verständigen und in diesem Rahmen datenschutzrechtliche Fragen klären. Denn Promovierende dürfen ihre Dissertation zwar im Rahmen außeruniversitärer Forschungseinrichtungen oder von An-Instituten vorbereiten und erstellen, diese letztendlich aber nur bei einer Fakultät bzw. einem Fachbereich der Universität zur Promotion einreichen. Denn im Unterschied zu außeruniversitären Forschungseinrichtungen und An-Instituten haben ausschließlich Universitäten das Promotionsrecht inne.</p> <p>Im Zuge der Bundesexzellenzinitiative kommt der Bildung von Exzellenzclustern aus Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen insbesondere im Bereich der Nachwuchsförderung eine große Bedeutung zu, was als wichtiges Argument in der Überzeugungsarbeit für die administrative Kooperation der außeruniversitären Forschungseinrichtungen mit den Universitäten hinsichtlich der gemeinsamen Datenerfassung und -pflege der Promovierenden angeführt werden kann. Außerdem kann den außeruniversitären Forschungseinrichtungen und An-Instituten in Aussicht gestellt werden, dass deren promovierende wissenschaftliche Mitarbeiter das Bildungsangebot für Doktoranden der Universität wahrnehmen dürfen.</p>
<p>Rundmails an die Doktoranden über verschiedene E-Mail-Verteiler des universitären Rechenzentrums</p>	<p>In Ergänzung zu den Erhebungsmaßnahmen der Promovierendenkoordinaten über Dritte empfiehlt sich das Versenden einer Rundmail, z.B. über verschiedene E-Mail-Verteiler des universitären Rechenzentrums (an der TU Kaiserslautern über das RHRK, Regionales Hochschulrechenzentrum Kaiserslautern). Diese sollte einen Aufruf an die Promovierenden beinhalten, sich mit ihrer validen E-Mail-Adresse bei der betreffenden Universität als Promovierende registrieren zu lassen. Auch ein entsprechender Hinweis auf der Eingangsseite der Universitätshomepage kann die direkte Identifizierung der Promovierenden fördern. Insbesondere externe Promovierende melden sich auf diesem Wege.</p>

Tab. 8: Checkliste zur Promovierendenerfassung

Offenlegung eines enormen „Promovierendenzuwachses“

Der Bestand dieser Datenquellen wurde in einem inneruniversitären Abgleich zusammengeführt und validiert. Das Ergebnis der erstmaligen gesamtuniversitären Promovierendenerfassung an der TU Kaiserslautern und an den außeruniversitären Forschungseinrichtungen und An-Instituten in Kaiserslautern war, dass viermal so viele Promovierende, wie an der Universität, sprich im Studierendensekretariat, eingeschrieben sind, verzeichnet werden konnten. Dieses Modell wurde im Rahmen des vom BMBF und vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft geförderten Kooperationsprojektes „International promovieren in Deutschland“ des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum mit HIS bundesweit weiterverfolgt und an 20 weiteren Universitäten erfolgreich umgesetzt. An den betreffenden Universitäten ist auf der Grundlage der Realisierung des Designs statistisch ein enormer „Promovierendenzuwachs“ zutage getreten. Nicht zuletzt für die Profilierung des Wissenschaftsstandorts Deutschland ist die korrekte Darstellung der Promovierendenzahlen von großer hochschulpolitischer Bedeutung.

Gesamtuniversitäres Promovierendenerfassungssystem

In einem weiteren Schritt der Struktur- und Organisationsentwicklung sollte ein kontinuierliches Datenerfassungssystem und -verfahren zur laufenden Verifizierung der Promovierendenstatistik und zur direkten Kommunikation mit den Promovierenden erarbeitet, umgesetzt und verstetigt werden. Nicht zuletzt könnte dieses Instrument dazu beitragen, die (Aus)Bildungsdesiderate der Promovierenden fortlaufend zu erheben und für das universitäre Bildungsangebot fruchtbar zu machen. Folgendes Schaubild zeigt die inneruniversitären Zusammenhänge und Synergien einer systematischen und kontinuierlichen Promovierendenerfassung auf und bildet Brücken des lebenslangen Lernens von der Aufnahme der beginnenden Promovierenden über die Begleitung des Promotionsverlaufs bis hin zur Einladung der Promovierten in das Alumni-Netzwerk der Universität:



Abb. 15: Gesamtuniversitäres Promovierendenerfassungssystem

Organisationsentwicklung als Zeugnis wertschätzender Haltung der Universität

Die Realisierung eines die gesamte Promotions„biografie“ umspannenden Erfassungssystems und damit die Gewährleistung einer kontinuierlichen Begleitung der Promovierenden in allen Promotionsphasen würden die wertschätzende Haltung der Universität gegenüber ihren Promovierenden belegen. Die kontinuierliche Interaktion zwischen der Zielgruppe der Promovierenden und den Hochschulverantwortlichen verweist darauf, dass den Promovierenden ermöglicht werden soll, eine Beziehung zum Promotionsstandort als ihrer Alma Mater aufzubauen. Die Universität vermittelt ihren Promovierenden auf diese Weise die Botschaft, dass sie als Mitglieder und demzufolge als mitgestaltende Akteure der Universität willkommen sind und in ihrem Werdegang gefördert werden, aber wechselseitig auch für die Universität gefordert sind. Denn die Promovierten, aber auch diejenigen, die sich im Zuge der Promotion beruflich anders orientiert und daher ggf. die Promotion nicht zu Ende führen, sind als Alumni eingeladen, sich weiterhin z. B. im Zuge des lebenslangen Lernens in die Universität einzubringen und sich ggf. für Studierende oder beginnende Promovierende, z. B. als Mentoren, zu engagieren.

Damit bildet die „Personalorganisation“ der Promovierenden die Verantwortungskultur der Universität für ihre Promovierenden ab, so dass sich die hochschuldidaktische Hochschulentwicklung als Bildungsprozess der Verantwortungsgemeinschaft „Hochschule als Ganzes“ erschließt.

5. Hochschuldidaktische Hochschulentwicklung als Bildungsprozess der Verantwortungsgemeinschaft „Hochschule als Ganzes“

Herausforderung einer hochschuldidaktischen Hochschulentwicklung: Verantwortungsbereitschaft der einzelnen Universitätsmitglieder

Im Unterschied zu einer managementbezogenen Ausrichtung der Hochschulentwicklung steht die hochschuldidaktische Hochschulentwicklung vor der Herausforderung, den Bildungsprozess der Verantwortungsgemeinschaft einer „Hochschule als Ganzes“ zu entwickeln und Formate der gestaltenden Partizipation der Lernenden und Lehrenden zu eröffnen, um die „Vielfalt in der Einheit“ der Universitätsgemeinschaft fruchtbar zu machen. Diese Entwicklungs- und Führungsaufgabe erweist sich als umso anspruchsvoller, als die deutsche Universität ihre multidisziplinären Kompetenzen nicht nur nicht synergetisch bündelt, sondern diese häufig in wechselseitiger Unkenntnis der verschiedenen Spezialisierungen und Fachgebiete noch nicht einmal vor Ort kennt. Zum Teil fehlen auch das Bemühen und die Zeit, sich innerhalb einer fachübergreifenden und gesamtuniversitären Hochschulgemeinschaft aufeinander einzulassen, sich untereinander die unterschiedlichen Fachwelten interdisziplinär nahe zu bringen und auf diese Weise aus dem Reichtum der unterschiedlichen Kompetenzen und Fachdisziplinen einer „Hochschule als Ganzes“ zu schöpfen.

Stattdessen dominiert – von den Studierenden über den wissenschaftlichen Nachwuchs bis hin zur Professorenschaft – die Identifikation mit der Fachdisziplin und der Fakultät, insbesondere weil sich mit dieser Orientierung das akademische Weiterkommen in der „Scientific Community“ verbindet. Daher spielt die „University

Community“ gegenüber der „Scientific Community“ des Fachgebietes oder der Fakultät, die für den Erfolg der akademischen Karriere allein ausschlaggebend ist, kaum eine Rolle. Die Identifikation mit der Universität als Institution ist insbesondere für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Qualifizierungsphase von geringerer Bedeutung, weil der wissenschaftliche Werdegang der Nachwuchswissenschaftler in der Regel von mehreren, zum Teil sogar von in Ein- bis Zweijahresrhythmen aufeinanderfolgenden Zeitabständen geografischen Stationen geprägt ist. Demzufolge ist die Identifikationskraft mit der Universität als Institution geringer als das Bemühen, sich ein überregionales fachliches Netzwerk aufzubauen, das mit Blick auf das wissenschaftliche Fortkommen trägt und förderlich ist.

Von der Verantwortungsbereitschaft des Einzelnen zur Verantwortungsgemeinschaft „Hochschule als Ganzes“

Daher muss das grundlegende und zentrale Anliegen einer hochschuldidaktischen Hochschulentwicklung als Verantwortungsgemeinschaft einer „Hochschule als Ganzes“ zunächst einmal sein, die Identifikations- und damit die Verantwortungsbereitschaft ihrer Mitglieder zu entwickeln, zu fördern und gegebenenfalls in der „Vielfalt der Einheit“ auch einzufordern.

Hier greift wiederum der bereits vorgestellte konzeptionelle bildungswissenschaftliche Rahmen hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung. An dieser Stelle soll es nun darum gehen, das Bildungskonzept hochschuldidaktischer Hochschulentwicklung herzuleiten und zu umreißen.

5.1. Bildungskonzept hochschuldidaktischer Hochschulentwicklung

Hochschuldidaktische Hochschulentwicklung in der Bildungskrise Bologna

Das Fundament eines Bildungskonzepts hochschuldidaktischer Hochschulentwicklung beruht auf der gestalterischen Rolle und Wahrnehmung der Hochschuldidaktik im universitären Handlungskontext der „Hochschule als Ganzes“. Insbesondere in der aktuellen Bildungskrise Bologna stellt sich die Frage nach der Expertise und der Reformkraft der Hochschuldidaktik für das deutsche Hochschulwesen, vor allem wenn man sich die bundesweiten Ausprägungen der Bildungssituation an deutschen Hochschulen vor Augen führt:



Abb. 16: Aktuelle Bildungskrise Bologna

Bewährungsprobe der Hochschuldidaktik im hochschulischen Handlungskontext

Das Warndreieck „Bologna“ ist weniger der hochschulpolitischen Entwicklung des Bologna-Prozesses als vor allem der bisher formal-administrativen Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland geschuldet. Die Überfrachtung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge führt zu einer zeitlichen wie organisatorischen Überlastung Lehrender und Lernender und lässt wenig Raum für neue Lernformate der Persönlichkeitsentwicklung und des lebenslangen Lernens. Stattdessen muss man den Eindruck gewinnen, dass Studiengänge Lehr- und Lerninhalte verschiedener Fachdisziplinen häufig nicht integrativ im Sinne einer problemorientierten Interdisziplinarität miteinander verzahnen, sondern eher Module in Addition fachbezogener Inhalte und den damit verbundenen ECTS „auffüllen“. Die verheerenden didaktischen Folgen sind ein für deutsche Hochschulen kaum zu bewältigendes Ausmaß an Lehrveranstaltungen und Prüfungen und demzufolge eine Lernkultur, die nicht vom „Shift from Teaching to Learning“ sondern von einem Instruktionslernen geprägt ist, das die Studierenden und immer mehr Lehrende als „Bulimie-Lernen“ bezeichnen. Die Bildungsnot an deutschen Hochschulen zeigt sich an der Unterfinanzierung der Hochschulen, an der desolaten Lehr-, Betreuungs- und Prüfungssituation und an der enormen Gesamtbelastung der Studierenden, die sich in „voll gepackten“ Veranstaltungsplänen und nicht selten in zehn bis fünfzehn Klausuren am Ende jedes Semesters

niederschlägt. Die bundesweiten Studierendenproteste im Wintersemester 2009/10 zeugen von der Bildungsnot an deutschen Hochschulen und fordern die Hochschulpolitik wie die Hochschuldidaktik in ihrer Profession heraus, den Bologna-Prozess bildungswissenschaftlich-didaktisch zu gestalten. Die aktuelle Bildungsnot ruft die Hochschuldidaktik als Profession auf den Plan, und es ist absehbar, dass die bildungswissenschaftlich-didaktische Bewältigung der aktuellen Bildungskrise zur Bewährungsprobe insbesondere der Allgemeinen Hochschuldidaktik in ihrem interdisziplinären und forschungsbasierten Gestaltungsauftrag wird.

Positionierung der Hochschuldidaktik im Bologna-Prozess

Die bisherigen Versäumnisse hinsichtlich der bildungswissenschaftlich-didaktischen Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland geben zu der Vermutung Anlass, dass sich die Hochschuldidaktik bisher zu wenig in die Gestaltungsprozesse des Bologna-Prozesses eingebracht hat bzw. gegebenenfalls hat einbringen können. Hier stellen sich mehrere berechtigte Fragen nach den Gründen für die blässen, ja zum Teil verschwindenden Konturen der Hochschuldidaktik im Bologna-Prozess: Ist die Hochschuldidaktik zu lange in einer passiven und abwartenden Haltung verharrt? War bisher ihre institutionelle Präsenz an den Hochschulen zu gering, als dass sie hätte nachhaltig wirken und sich in ihren Bemühungen um die Qualität der Hochschullehre hätte durchsetzen können? Wie kommt es, dass die Allgemeine Hochschuldidaktik weder in der vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und von der Kultusministerkonferenz ausgelobten Exzellenzinitiative der Lehre noch in dem von der Stiftung Mercator und von der VolkswagenStiftung ausgeschriebenen Programm „Bologna – Zukunft der Lehre“ – mit wenigen Ausnahmen, wie z. B. an der Universität Potsdam („Lehre und Studium an der Universität Potsdam – reflektiert, profiliert, forschungsbasiert“) im Exzellenzwettbewerb der Lehre und an der TU Dortmund (TeachIng-Learning.EU – Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für das Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften“) im Verbund mit der RWTH Aachen und der Ruhr-Universität Bochum in der Wettbewerbsinitiative „Bologna – Zukunft der Lehre“, – im Handlungskontext der Qualität der Hochschullehre sichtbar wird oder gar als hochschulpolitischer Akteur kraft ihrer ausgewiesenen Profession hervortritt?

Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

Diese hochschulpolitische Situation verweist auf die Fragen der Identitätsbildung und der Leitbildentwicklung der Hochschuldidaktik in Deutschland, nicht zuletzt

mit Blick auf die gestalterische Rolle und den Aktionsradius der Hochschuldidaktik im fachbezogenen und fachübergreifenden Hochschulkontext. Dieses Anliegen wird umso dringlicher, als die Allgemeine Hochschuldidaktik zugunsten der vom Wissenschaftsrat empfohlenen Fachzentren in ihrer forschungsbasierten Qualität zu verschwinden droht. Zur Klärung des Selbstverständnisses der Hochschuldidaktik und damit einer hochschuldidaktischen Hochschulentwicklung bietet es sich an, die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Entwicklungsperspektiven der Hochschuldidaktik im Zusammenhang mit dem sich jeweils ableitenden Verständnis von Hochschulentwicklung zu beleuchten.

Wahrnehmung von Hochschuldidaktik	Verständnis von Hochschulentwicklung
Verwaltung von „Lehre und Studium“	„Statische“ Hochschule
Dienstleistung durch Weiterbildung	„Funktionale“ Hochschule
Empirische Hochschulforschung	Hochschule als „Forschungsobjekt“
Wissenschaftsmanagement	Unternehmerische Hochschule
Fachdidaktiken	Disziplinäre Hochschule

Tab. 9: Verschiedene Wahrnehmungen und Interpretationen von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

„Anti-Positionen“ einer Allgemeinen Hochschuldidaktik bzw. einer hochschuldidaktisch geprägten Hochschulentwicklung

Die jeweilige Wahrnehmung der Hochschuldidaktik lässt nämlich auf ein entsprechend geprägtes Verständnis von Hochschule bzw. Hochschulentwicklung schließen. Insbesondere die institutionellen Verortungen der Hochschuldidaktik an der Universität zeigen häufig die Ausdeutung und die Aufgabenbereiche der Hochschuldidaktik und die damit einhergehende Profilbildung der Universität an. Die in der obigen Abbildung aufgeführten Herleitungen verbinden z. B. die Auslegung der Hochschuldidaktik als Verwaltung von „Lehre und Studium“ mit dem Verständnis einer „statischen Hochschule“. Hier ist an Einrichtungen wie Referate für Lehre und Studium oder auch an Prüfungsämter gedacht, die sich auf die administrative Seite der Hochschullehre konzentrieren und sich daher eher durch „stabile“ Verwaltungsvorgänge auszeichnen. Daran anschlussfähig ist die Sichtweise der Hochschuldidaktik als Dienstleistung durch Weiterbildung, die insbesondere die „Personalbeschaffung“ zur Organisation hochschuldidaktischer Fortbildungsangebote („Bildungsmanagement“) an der betreffenden Hochschule betrifft. Damit geht ein „funktionales“ Verständnis von Hochschullehre einher. Die Hochschule als „Forschungsobjekt“ setzt die empirische Hochschulforschung voraus,

sofern sie sich nicht auf Hochschulbildungsforschung bezieht. Die sich mit Hochschulforschung (nicht mit Hochschulbildungsforschung!) befassenden Forschungseinrichtungen in Deutschland sind das Internationale Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) Kassel, das Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg, das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) in München, die HIS Hochschul-Informationssystem GmbH in Hannover und das Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ) in Bonn. Daneben steht das Konzept der unternehmerischen Hochschule, das sich in der möglichen Interpretation der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsmanagement wiederfindet. Diese Position findet sich vor allem unter Bezugnahme auf das von der Idee der „entfesselten Hochschule“ (Müller-Böling 2000) geprägte Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh im universitären Handlungskontext vertreten. Weiterhin würde aus der alleinigen fachdidaktischen Beschränkung hochschuldidaktischer Sichtweisen, wie diese der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ vom 4. Juli 2008 betont, die disziplinäre Hochschule resultieren.

Leitbild und Bildungskonzept hochschuldidaktischer Hochschulentwicklung

Im Gegensatz zu den benannten reduzierten, partiellen oder missverstandenen Sichtweisen der Hochschuldidaktik lässt sich entsprechend der folgenden Übersicht ein tragendes Leitbild der Allgemeinen Hochschuldidaktik bzw. ein hochschuldidaktisch geprägtes Bildungskonzept bzw. -verständnis der Hochschulentwicklung ableiten.

Wahrnehmung von Hochschuldidaktik	Verständnis von Hochschulentwicklung
Organisation von Prozessen	Dynamische Hochschule
Forschungsbasierung	Selbstreflexive Hochschule
Subjektorientierung	Gestaltende Hochschule
Bildungstheoretische Verankerung	Zweckfrei „bildende“ Hochschule
Didaktik der Vielfalt in der Einheit	Hochschule als „Ganzes“

Tab. 10: Bildungstheoretische Herleitung der Hochschuldidaktik und der hochschuldidaktischen Hochschulentwicklung

Bildungstheoretische Herleitung der Profession der Hochschuldidaktik

Der „statischen“ Hochschule steht im Rahmen einer hochschuldidaktisch fundierten Hochschulentwicklung die „dynamische“ Hochschule gegenüber, die Kommunikationsprozesse in der „Hochschule als Ganzes“ gestaltet und damit auf eine fachübergreifende und gesamtuniversitäre Verständigungsorientierung setzt. Die Dynamik der kommunikativen Auseinandersetzung verbindet sich mit der institutionellen Selbstreflexion, die durch die Forschungsbasierung der Hochschuldidaktik gewährleistet wird. Dabei geht es aber nicht um die Hochschule als Forschungs„objekt“, sondern vielmehr um die Lernenden und Lehrenden, die als handelnde „Subjekte“ die Hochschule gestalten. Hier greift auch die bildungstheoretische Verankerung der Hochschuldidaktik, die auf eine zweckfreie „bildende“ Hochschulentwicklung zielt und sich damit deutlich von unternehmerischen Ansätzen der Hochschulentwicklung abgrenzt. Die Sichtweise der „Hochschule als Ganzes“ macht die Hochschuldidaktik als Didaktik der Vielfalt in der Einheit fruchtbar und lässt damit den Reichtum inter- und transdisziplinärer Betrachtungsweisen erkennen, die in der allein fachdidaktischen Ausrichtung gänzlich verloren ginge.

Diese bildungswissenschaftliche Grundierung der Hochschuldidaktik und der hochschuldidaktischen Hochschulentwicklung sollten unbedingt in die Profilbildung der angedachten nationalen „Akademie für Lehre und Lernen“ einfließen, nicht zuletzt weil sich auf dieser bildungstheoretischen Herleitung der Professionsanspruch und damit die sinnstiftende Dimension der Allgemeinen Hochschuldidaktik für die deutsche Bildungs- und Hochschullandschaft begründen.

Biografisches Erfahrungslernen vom Studium zur Professur

Die hochschuldidaktische Hochschulentwicklung ist subjektorientiert und setzt daher am biografischen Erfahrungslernen des individuellen Subjekts vom Studium zur Professur an. Denn auf der Grundlage einer bildungswissenschaftlichen Konzeption der Hochschuldidaktik bzw. Hochschulentwicklung ergeben sich als Zielgruppen der Hochschuldidaktik Studierende, Nachwuchsforschende und Professoren, die sich, bezogen auf die konkreten Verhaltensanker ihres (lebenslangen) Lernen Lernens, Forschen Lernens, Lehren Lernens und Führen Lernens, hochschuldidaktisch (aus)bilden.

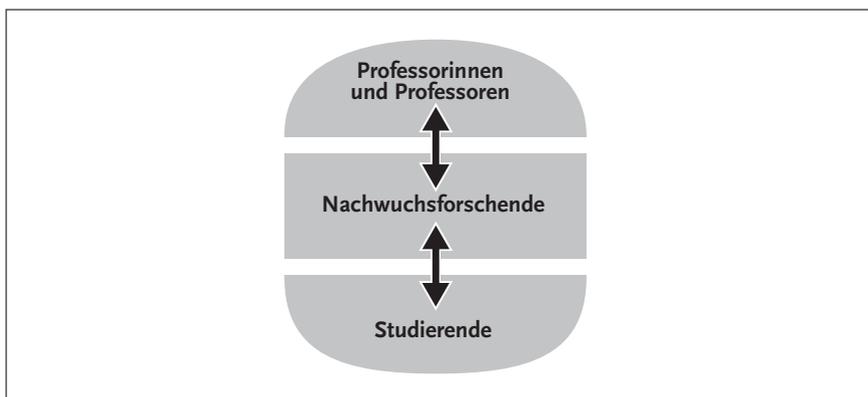


Abb. 17: Biografisches Erfahrungslernen vom Studium zur Professur

Lernende, Weiterlernende und Experten biografischen Erfahrungslernens

Im Zuge des biografischen Erfahrungslernens – respektive der ausgeführten Facetten der Hochschuldidaktik als Hochschuldidaktik des Forschens Lernens, als Hochschuldidaktik des lebenslangen Lernens und als Hochschuldidaktik der inner- und außeruniversitären Praxisbezüge – werden die Studierenden als „Lernende“ in der wissenschaftlichen Qualifizierungsphase zu Promovierenden oder Postdoktoranden und damit zu „Weiterlernenden“. Diese wiederum entwickeln sich idealiter zu „Experten“, die im biografischen Lernen „erfahren“ und bereit sind, im lebenslangen Lernen weiterhin für Erfahrungen in ihrem Forschen, Lehren und Führen offen zu sein und diese zu reflektieren. Je nach Zielgruppe bieten sich Lehr- und Lernformate mit zunehmender Eigenverantwortung und Innovationskraft an. Lernende können sich in Lernprojekten und Teamarbeiten in forschendes Lernen einüben und ihren Erfahrungsweg in Portfolios reflektieren. Das Portfolio als Reflexionsinstrument bildet das Kontinuum in der Bildungsbiografie vom Lernenden zum Weiterlernenden. Diese Zielgruppe kann ihre Kapazitäten des Forschens Lernens, des Lehren Lernens und des Führen Lernens in interdisziplinären und interkulturellen Projektforen und Planspielen entfalten und diese immer weiter auch in der transdisziplinären Vermittlung an der Schnittstelle von hochschulischen und außerhochschulischen Kommunikations- und Handlungszusammenhängen eigenverantwortlich (aus)bilden. Die Experten biografischen Erfahrungslernens prägen die Verantwortungskultur einer Hochschule in interdisziplinärer und interkultureller Hinsicht und sind eingeladen, aus der Vielfalt in der Einheit Innovationen in Lehre und Studium zu wagen und zu gestalten.

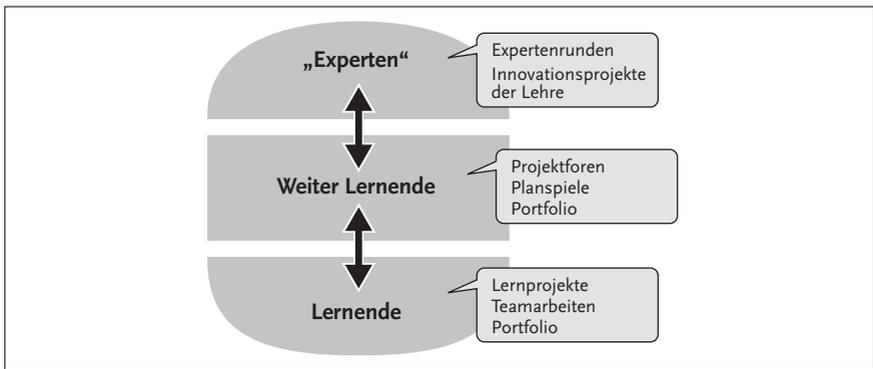


Abb. 18: Lernende, Weiterlernende und Experten biografischen Erfahrungslernens

Verständigungsorientierung im Diversity-Kontext der Hochschule

Eine der größten Herausforderungen der hochschuldidaktischen Hochschulentwicklung stellt die Verständigungsorientierung im Diversity-Kontext der Hochschule dar. Entsprechend dem Weißbuch „Kulturelle Vielfalt gestalten“ der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. vom 15. Dezember 2009 und der „Charta der Vielfalt“ (2006) der Bundesregierung wirkt die hochschuldidaktische Hochschulentwicklung auf den Bildungsprozess einer Verantwortungsgemeinschaft der „Einheit in der Vielfalt“ hin. Hierbei kommt ihr der Bildungsauftrag der innerhochschulischen Verständigungsorientierung zu, die erst den Reichtum einer Hochschule, die Diversity von Geschlecht, Fachkultur, Weltkultur, Statusgruppe und Alter betreffend, „synergetisch“ fruchtbar macht. Die soziopolitische Relevanz der Hochschule als Keimzelle einer Diversity-geprägten Kommunikations- und Verantwortungskultur darf als wegweisend und zukunftsfähig für die Gestaltung demokratischer Gesellschaften ausgelegt werden.

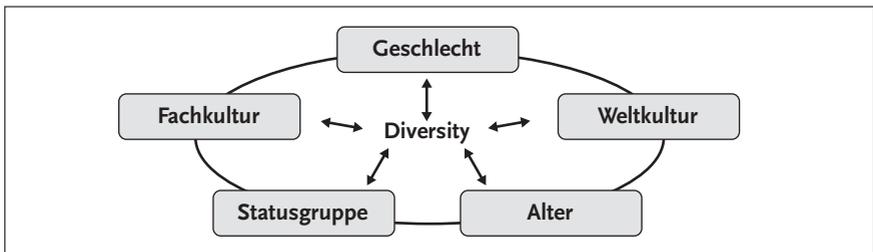


Abb. 19: Verständigungsorientierung im Diversity-Kontext der Hochschule

Bildung der „Hochschule als Ganzes“

Die Persönlichkeitsbildung der an einer Hochschule wirkenden Individuen weist auf die Gestaltung der Bildungsprozesse der „Hochschule als Ganzes“ voraus. Wie bereits im Zusammenhang der Konzeption eines Kompetenzmodells für Promovierende bzw. Promovierte dargelegt, liegt dem Verständnis der Hochschuldidaktik als Hochschulbildung das folgende Konstrukt der Handlungskompetenz als Integration von Selbstkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Führungskompetenz – zusätzlich zu der hier ausgeklammerten Fachkompetenz – zugrunde.

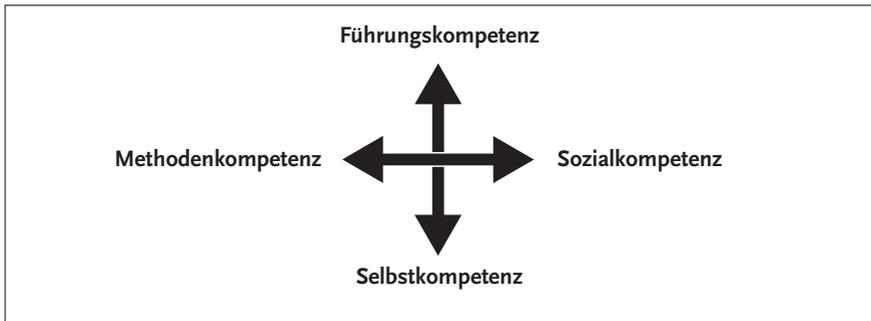


Abb. 20: Kompetenzmodell hochschuldidaktischer Personalentwicklung

Transfer des persönlichkeitsbildenden Kompetenzmodells auf die Hochschulentwicklung

Im Transfer des persönlichkeitsbildenden Kompetenzmodells auf die subjektorientierte Hochschulentwicklung mit Gestaltungskraft im dynamischen, selbstreflexiven und damit bildenden Diversity-geprägten Handlungskontext der „Hochschule als Ganzes“ lässt sich die folgende kompetenzorientierte Profilbildung der hochschuldidaktischen Hochschulentwicklung herleiten:

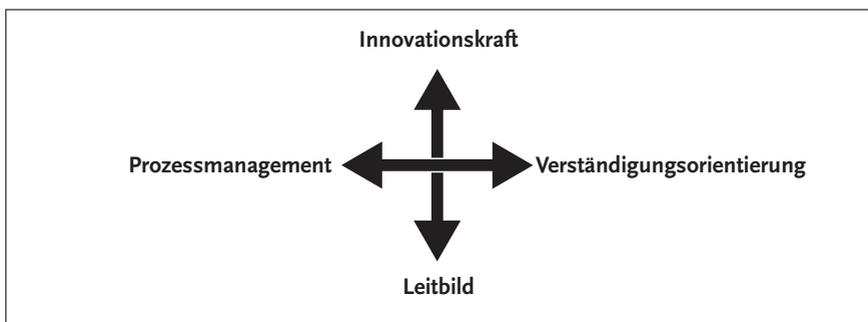


Abb. 21: Hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung der „Hochschule als Ganzes“

Die Selbstkompetenz im subjektbezogenen Kompetenzmodell prägt sich im analogen Bildungskonzept einer hochschuldidaktisch geprägten Hochschulentwicklung als Leitbild aus. Hierüber finden Kommunikations- und Verständigungsprozesse in Ausgestaltung der Sozialkompetenz der Universität als Institution statt, die es gilt, in einem subjektorientierten und partizipativen Prozessmanagement – wiederum in Analogie zur Methodenkompetenz des Individuums – zu organisieren. Die Führungskompetenz einer Hochschule lässt sich an ihrer Innovationskraft sowie an ihrer Entwicklungs- und Veränderungsfähigkeit der „Hochschule als Ganzes“ ablesen. Mit der hochschuldidaktischen Konzeption der Hochschulentwicklung verbindet sich ein neues Hochschulleitungsverständnis vom Management von Lehre und Studium zur Hochschulbildung und Hochschulentwicklung.

5.2. Vom Management von Lehre und Studium zur Hochschulbildung und -entwicklung

Von der Bildungskrise zur Bildungschance

Die aktuelle Bildungskrise, die vor allem durch die Unterfinanzierung der Hochschulen, durch die defizitäre Lehr-, Betreuungs- und Prüfungssituation sowie durch die Überbelastung der Lehrenden wie Lernenden geprägt ist, kann zur Bildungschance werden, wenn es gelingt, den Bologna-Prozess bildungswissenschaftlich-didaktisch auszugestalten. Dazu bedarf es einer neuen hochschuldidaktischen Auslegung der Führungsverantwortung von Hochschulen im Bereich von Lehre und Studium. Bisher werden die Führungspositionen an

Hochschulen von fachlich renommierten Wissenschaftlern unabhängig davon ausgefüllt, ob diese sich professionell in Hochschulbildung und Hochschulentwicklung ausweisen können. Die Führungsverantwortung für eine bildungswissenschaftlich fundierte Hochschule setzt die Weiterentwicklung der Leitungsämter von Hochschulen vom traditionellen Verständnis als Management von Lehre und Studium in Richtung Hochschulbildung und Hochschulentwicklung voraus. Dieser neue Anspruch prägt sich vor allem darin aus, dass die Kompetenzorientierung im Sinne des „Shift from Teaching to Learning“ neue, vor allem lernerzentrierte Lehr-, Lern- und Prüfungsformate erfordert, die sich wiederum auf die Gestaltung und die Weiterentwicklung von Management und Lehre auswirken. Hierbei kommt der praxisentwickelnden und innerinstitutionellen Hochschulforschung als Instrumentarium der Selbstreflexion, die Veränderungsprozesse der „Hochschule als Ganzes“ betreffend, eine grundlegende Rolle zu.

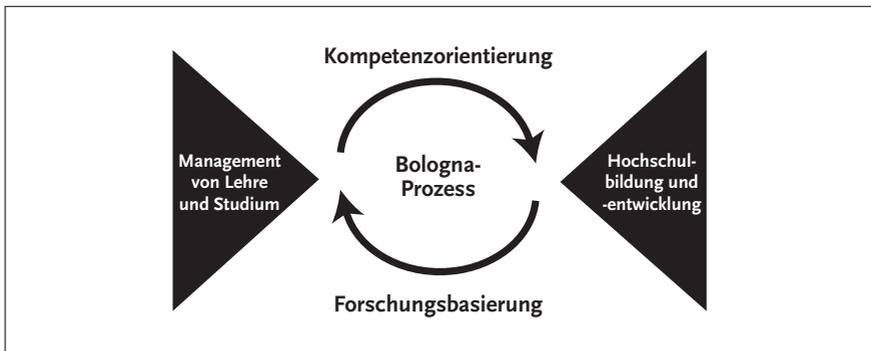


Abb. 22: Vom Management von Lehre und Studium zur Hochschulbildung und -entwicklung

Exemplarische Aufgabenbereiche hochschuldidaktischer Hochschulentwicklung

Mit dem Anspruch einer hochschuldidaktisch geprägten Hochschulentwicklung lassen sich in bildungswissenschaftlich-didaktischer Ergänzung zu den traditionellen Managementaufgaben von Lehre und Studium neue breit gefächerte Aufgabenbereiche der Hochschullehre erschließen:

Management von Lehre und Studium	Hochschulbildung und -entwicklung
Rekrutierung Hochschulmarketing Auswahlverfahren Anforderungsprofile	Leitbildentwicklung Bildungswissenschaftliche Fundierung Selbst- versus Fremdwahrnehmung Alleinstellungsmerkmale
Studiengangorganisation Modularisierung Anrechnung von ECTS Diploma Supplement	Kompetenzorientierung Marktanalyse Zielgruppen Kompetenzexegese
Kapazitätsberechnung Lehrdeputat/SWS Auslastung und Zulassung Raumbedarf und -planung	Forschungsbasierte Lehre Bildungswissenschaftliche Konzeption Forschendes/Reflexives/Situiertes Lernen Fallstudien und Projektarbeiten
Prüfungsverwaltung Prüfungsorganisation Prüfungserfassung Prüfungs(miss)erfolgsquote	Kompetenzorientierte Prüfungen Portfolio/Lerntagebuch Projektpräsentationen und -prüfungen Vignettentests
Administrativer Service Immatrikulation/Exmatrikulation Hochschulinterne Koordination Studienberatung	Zielgruppenspezifische Beratung Coaching Mentoring Supervision
Hochschulweite Gremienarbeit Gremien für Lehre und Studium Kommunikation mit Fakultätsräten Kommunikation mit den Studierenden	Inter-/Transdisziplinaritätsdidaktik Problemorientierte Verständigung Fachübergreifende Ideen-/Projektforen „Science goes public“
Internationale Mobilitätsförderung Administrativ-soziale Betreuung Ermöglichung von Auslandsaufenthalten Koordination von Sprachkursen	Interkulturalitätsdidaktik Mehrsprachigkeitsdidaktik Prozedurales Fremdverstehen Interkulturelle Projektforen
Finanzmanagement Verständigung mit den Ministerien Etat für Lehre und Studium Mittelzuweiskriterien	Innovationsprojekte der Lehre Konzeption hochschulweiter Konzepte Wettbewerbe/Ausschreibungen zur Lehre Drittmitteleinwerbung

Tab. 11: Exemplarische Aufgabenbereiche hochschuldidaktischer Hochschulentwicklung

Damit weitet die hochschuldidaktische Hochschulentwicklung die hochschulischen Arbeitsfelder enorm aus und entwickelt neue Qualitätsstandards von Lehre und Studium, die durch die professionelle Handlungskompetenz der Hochschuldidaktik ermöglicht werden. Denn auf diese Weise ließe sich die strategische

Konzeption des Hochschulmarketings zur Ansprache von Studierenden auf die bildungswissenschaftlich-didaktische Leitbildentwicklung einer Universität zurückzuführen. Oder die Studiengangorganisation würde in Ergänzung zu den formal-administrativen Verfahrensweisen durch die kompetenzorientierte Konzeption an bildungswissenschaftlich-didaktischer Qualität gewinnen. Außerdem würden Formate der forschungsbasierten Lehre und kompetenzorientierter Prüfungen neue organisatorische Gestaltungsräume für die Kapazitätsberechnung und die Prüfungsverwaltung eröffnen, z. B. was die mögliche Einführung studienbegleitender Prüfungsformate betrifft. Der an Hochschulen in Bezug auf die Studienberatung vorherrschende Servicegedanke wird durch die Implementierung zielgruppenspezifischer Beratungsformate auf ein neues professionelles Fundament gestellt, aufgrund dessen der Studierende in hochschuldidaktischen Bezügen vor allem als „Bildungspartner“ betrachtet wird. Darüber hinaus können formale multidisziplinäre und multikulturelle Arbeitskontakte, z. B. in hochschulweiten Gremien oder im internationalen Kontext deutscher Hochschulen, zu inter- und transdisziplinären sowie interkulturellen Lehr- und Lernszenarien ausgestaltet werden. Die Erprobung innovativer Lernarrangements ermöglicht durch die Teilnahme an Wettbewerben und Ausschreibungen der Hochschullehre Gestaltungsmöglichkeiten, die über das Finanzmanagement knapper Ressourcen für Lehre und Studium hinausgehen.

Im Handlungskontext der hochschuldidaktischen Hochschulentwicklung lässt die professionelle Ausgestaltung von Führungspositionen auf die enorme Reformkraft der Hochschuldidaktik im deutschen Hochschulwesen schließen. Auf diese Weise könnte die Hochschuldidaktik an bildungs- und hochschulpolitischem Gewicht gewinnen und ihre professionelle Identität zukunftsfähig weiterentwickeln und stärken.

5.3. Vision einer bildungswissenschaftlich fundierten Exzellenzuniversität der Lehre

Meilensteine auf dem Weg zu einer Exzellenzuniversität der Lehre

Die Vision einer bildungswissenschaftlich fundierten Exzellenzuniversität der Lehre, die in Ergänzung zu den vom Wissenschaftsrat (2008) empfohlenen fachdidaktischen Zentren in die Konzeption einer nationalen „Akademie für Lehren und Lernen“ münden könnte, soll in den folgenden fünf Meilensteinen beschrieben werden.

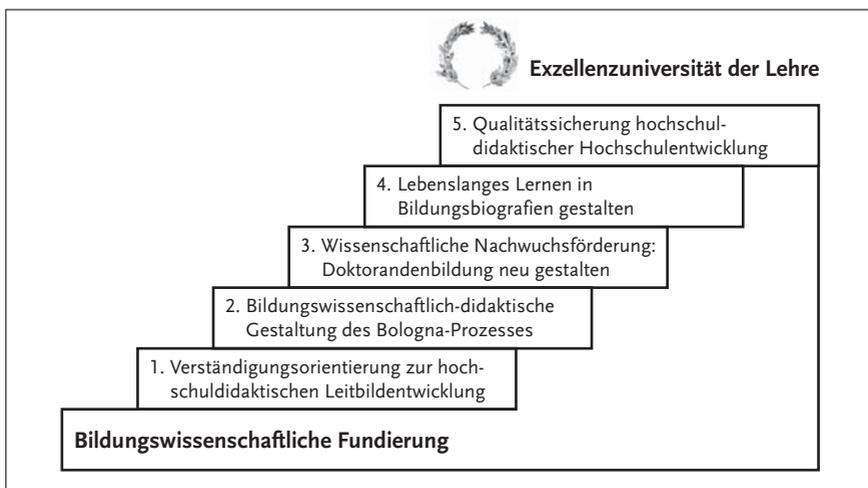


Abb. 23: Meilensteine auf dem Weg zu einer Exzellenzuniversität der Lehre

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass weder der Wettbewerb „Exzellente Lehre“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der Kultusministerkonferenz noch die Initiative „Bologna – Zukunft der Lehre“ der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung die Qualität der Hochschullehre mit einer bildungswissenschaftlichen Fundierung verbinden oder der Allgemeinen Hochschuldidaktik in irgendeiner Form Rechnung tragen. Dahingegen wollen diese Ausschreibungen zum einen durch die Auszeichnung vorbildlicher Initiativen der Strukturentwicklung die Hochschullehre im Vergleich zur bisher weitaus höheren Reputation von Forschungsleistungen aufwerten und legen zum anderen die Entwicklung und die Qualitätssicherung der Hochschullehre im Sinne der „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ (2008) des Wissenschaftsrats vor allem fachdidaktisch aus, was insbesondere in der zweiten Förderlinie der Initiative „Bologna – Zukunft der Lehre“ der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung, die Entwicklung und die Umsetzung fachdidaktischer Expertengruppen und Kompetenzzentren betreffend, zum Tragen kommt:

„Auszeichnungswürdige Konzepte lassen erkennen, dass Studium und Lehre im Leitbild der jeweiligen Hochschule einen prominenten Platz haben und regelmäßig Gegenstand der Entwicklungsplanung, Qualitätssicherung und strategischen Steuerung sind. Die antragstellende Hochschule hat sich mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz ‚Qualitätssicherung in der Lehre‘ vom 22. September 2005 und den ‚Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium‘ des Wissenschaftsrates

auseinandergesetzt. Sie legt überzeugend dar, wie Lehre und Studium im Sinne dieser Empfehlungen und mit Blick auf das spezifische Ausbildungsprofil weiterentwickelt werden. Mit ihrer Teilnahme am Wettbewerb verpflichtet sich die Hochschule, im Falle der Auszeichnung des Konzepts in einem ‚Qualitätszirkel‘ der Preisträger an der Entwicklung fachübergreifender Standards guter Lehre mitzuarbeiten.“

(Auszug aus dem Ausschreibungstext des Wettbewerbs „Exzellente Lehre“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der Kultusministerkonferenz)

„Insgesamt umfasst die Initiative [‚Bologna – Zukunft der Lehre‘] drei Förderlinien. Antragsberechtigt sind alle Hochschulen in Deutschland:

Mit der ersten Förderlinie werden Hochschulen bei der Entwicklung und Erprobung neuer Curricula bei Bachelorstudiengängen unterstützt. Kernanliegen ist es hier, Anreize für eine beispielgebende inhaltliche Neugestaltung von Bachelorstudiengängen zu geben. Es können aber auch Anträge gestellt werden für erfolversprechend gestartete Bachelorstudiengänge mit Pilotcharakter sowie Curricula, die von mehreren Institutionen gemeinsam getragen werden.

Mit der zweiten Förderlinie werden Expertengruppen bzw. Kompetenzzentren für Hochschullehre geschaffen. Auf diese Weise sollen vorhandene und noch zu sammelnde Kenntnisse und Erfahrungen zur Verbesserung der Lehrqualität, z. B. in Fachzentren, für einzelne Disziplinen oder Fächergruppen gebündelt werden. Zentren können auch von mehreren Hochschulen gemeinsam getragen werden.

In einer dritten Förderlinie können internationale Konferenzen, Workshops und Symposien beantragt werden. Außerdem werden die beiden Stiftungen gemeinsam vier Regionalkonferenzen im Norden, Osten, Süden und Westen Deutschlands ausrichten. Die Veranstaltungen sollen Foren für die Diskussion zur Verbesserung der Lehrqualität bieten und Anstöße für weitere Initiativen geben.“

(Auszug aus dem Ausschreibungstext der Initiative „Bologna – Zukunft der Lehre“ der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung)

Angesichts der beschriebenen Handlungskontexte stellt sich die Frage, wie sich die Allgemeine Hochschuldidaktik nicht nur in den aktuellen Entwicklungs- und Qualitätsverbesserungsprozess der Hochschullehre einbringt, sondern diese auf der Grundlage ihrer Expertise bildungswissenschaftlich-didaktisch fundiert und damit professionelle Qualitätsstandards der Hochschullehre setzt und vorbildlich ausgestaltet. Nicht zuletzt mit Blick auf das zentrale Anliegen des Forschen(den) Lernens in den jüngsten Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2008) könnte es auf diese Weise gelingen, dass die Allgemeine Hochschuldidaktik in ihrer interdisziplinären und forschungsbasierten Querschnittsfunktion zu den Fachdisziplinen und Fachdidaktiken zum professionellen und sinnstiftenden Fundament einer bildungs-

theoretisch verankerten Exzellenzuniversität der Lehre im Humboldtschen Bildungsverständnis wird und damit Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in ihrer erforderlichen Interdependenz miteinander verbindet:

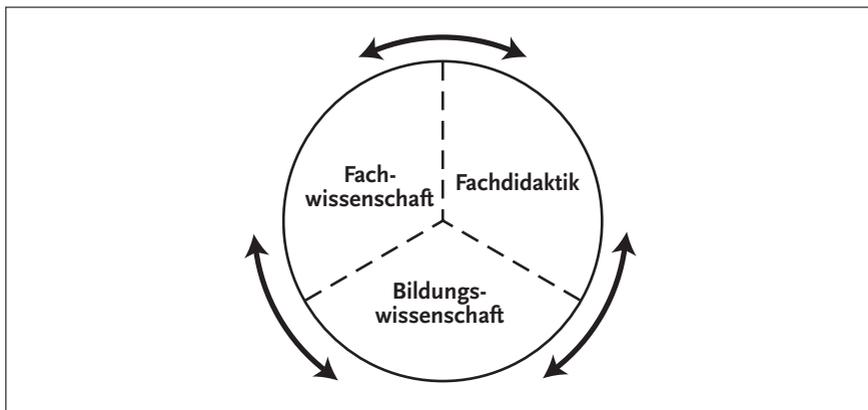


Abb. 24: Hochschuldidaktische Interdependenz von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft

Meilenstein 1: Hochschuldidaktische Leitbildentwicklung

Die Leitbildentwicklung einer hochschuldidaktisch fundierten Exzellenzuniversität der Lehre verbindet die bildungstheoretische Verankerung ihrer Konzeptbildung mit ihrem Gestaltungsauftrag der bildungs- und hochschulpolitischen



Abb. 25: Meilenstein 1: Hochschuldidaktische Leitbildentwicklung

Verantwortung im nationalen und internationalen Handlungskontext. Darüber hinaus zielen die Prozesse der Leitbildentwicklung auf die Austarierung zwischen der Selbstwahrnehmung der Universität in der hochschulinternen Verständigungsorientierung aller universitären Statusgruppen und der Fremdwahrnehmung der Universität durch die Eruiierung hochschulexterner Anforderungsprofile in sozialpolitischer Hinsicht.

Im Rahmen der Leitbildentwicklung bietet sich auch eine SWOT (Strength-Weaknesses-Opportunities-Threats)-Analyse an, die auf die Herausarbeitung und die kritische Beleuchtung der Stärken und Schwächen sowie der Chancen und Gefahren einer bildungswissenschaftlich ausgerichteten Exzellenzuniversität der Lehre zielt. Folgende Darstellung bildet eine mögliche SWOT-Analyse der Hochschuldidaktik bzw. einer hochschuldidaktisch fundierten Exzellenzuniversität der Lehre ab.

<p>Stärken:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expertise der Hochschuldidaktik 2. Interdisziplinäres Gestaltungspotenzial 3. Forschungsbasierung und Selbstreflexion 	<p>Schwächen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Profil und Image der Hochschuldidaktik 2. Fehlende Lehrstühle zur Hochschuldidaktik 3. Fehlende Verankerung in den Fakultäten
<p>Risiken:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reduzierung auf Bildungsmanagement 2. Aufgehen in den geförderten Fachdidaktiken 3. Konkurrenz mit anderen Akteuren 	<p>Chancen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bildungswiss.-didaktische Gestaltung 2. Hochschuldidaktische Professionalisierung 3. Humboldtscher Bildungsanspruch

Tab. 12: SWOT-Analyse der Hochschuldidaktik bzw. der hochschuldidaktischen Hochschulentwicklung

Die hochschuldidaktische Expertise in der Personalentwicklung, Organisations- und Hochschulentwicklung würde die Chance einer bildungswissenschaftlich-didaktischen Gestaltung des Bologna-Prozesses bieten, insbesondere was das interdisziplinäre Gestaltungspotenzial in der Studiengang- und Organisationsentwicklung betrifft. Die Forschungsbasierung und die Selbstreflexion der Hochschuldidaktik bilden die Qualitätsstandards der hochschuldidaktischen Professionalisierung und damit der „Bildungsqualität“ einer im Humboldtschen Geiste geprägten Bildungsuniversität.

Diese Stärken gilt es, für eine qualitative, hochschuldidaktisch geprägte Verortung der Exzellenzinitiative der Lehre ins Feld zu führen, nicht zuletzt um die Strömungen eines reinen Bildungsmanagements an Hochschulen abzuwenden und um der schnellen „Ausbildung“ möglicher „Fachidioten mit Soft Skills“ entgegen-

zuwirken. Die Hochschuldidaktik kann sich der Verdrängung auf dem „Bildungs- markt“ nur erwehren, wenn sie sich in der deutschen Bildungs- und Hochschul- landschaft mit einem klaren Profil präsentiert und wenn es ihr gelingt, ihre Pro- fessionalisierung, z. B. durch die Einrichtung von Lehrstühlen und durch die wissenschaftliche Nachwuchsförderung in der Hochschuldidaktik, institutionell zu verankern. Die Profilbildung einer Exzellenzuniversität der Lehre könnte sich gerade durch eine hochschuldidaktische Schwerpunktbildung in Forschung, Lehre und Umsetzung auszeichnen, indem der Hochschuldidaktik die Bildungs- verantwortung im fachbezogenen und fachübergreifenden Handlungskontext der Universität offiziell übertragen wird.

Meilenstein 2:

Bildungswissenschaftlich-didaktische Gestaltung des Bologna-Prozesses

Die bildungstheoretische Konzeption und das Gestaltungspotenzial von Lehre und Studium im Handlungskontext einer bildungswissenschaftlichen Universität sind in einem Grundverständnis der Personalentwicklung Lehrender und Lernender als Bildungsprozess des biografischen Erfahrungslernens zu verankern. Von dieser Grundvoraussetzung ausgehend, erschließen sich zukunftsweisende Gestaltungs- möglichkeiten für die Hochschullehre im Rahmen des Bologna-Prozesses, die Kom- petenzorientierung respektive nationaler und internationaler Bildungsstandards, die „Employability“¹³ bzw. die „Beschäftigungsfähigkeit“, die Inter- und Transdiszipli- narität sowie die Internationalisierung der Hochschule betreffend. Denn die Gestal- tungsqualität von Lehre und Studium einer Exzellenzuniversität der Lehre müsste in der wissenschaftlich-didaktischen Umsetzung des Bologna-Prozesses bestehen. Der bildungswissenschaftlich verankerten Exzellenzuniversität der Lehre käme die Aufgabe zu, forschungsbasiert bildungswissenschaftliche Expertise zu generieren und weiterzuentwickeln und ein professionelles Gegengewicht zu ggf. administra- tiv-formalen Umsetzungsbemühungen des Bologna-Prozesses zu setzen. Der Aufbau einer wissenschaftsbasierten Expertise in „Hochschulbildung“ könnte sich in Form eines bundesweiten Kompetenzzentrums für Hochschulbildung in Deutschland fortsetzen und sich ggf. mit der in der Hochschulpolitik angedachten nationalen „Akademie für Lehre und Lernen“ konzeptionell verbinden.

13 Bei der wissenschaftlich-didaktischen Ausgestaltung der „Employability“ bzw. der „Beschäftigungsfähigkeit“ handelt es sich nicht um eine berufs- oder arbeitsplatzbezogene Qualifikationsorientierung, sondern um das Humboldtsche Bildungsziel, sich der „Mannigfaltigkeit der Situationen“, bedingt durch einen sich immer schneller verändernden und ständig ausdifferenzierenden Arbeitsmarkt, in persönlicher und soziopolitischer Verantwortung zu stellen. Es geht um das Einüben und das Verinnerlichen einer Haltung des lebenslangen Lernens, die von einer ganzheitlichen und werteorientierten Persönlichkeitsbildung geprägt sein soll.



Abb. 26: Meilenstein 2: Bildungswissenschaftlich-didaktische Gestaltung des Bologna-Prozesses

Hochschulbildung als Persönlichkeitsbildung

Der Anspruch der bildungswissenschaftlich-didaktischen Ausgestaltung des Bologna-Prozesses geht mit der Verantwortungskultur einer hochschuldidaktisch fundierten Exzellenzuniversität der Lehre für die Hochschul„bildung“ einher. Den verschiedenen hochschulischen Zielgruppen muss daher biografisches Erfahrungslernen im Zuge der Erschließung sich kontinuierlich erweiternder Aktions- und Wirkungsradien inner- und außerhalb der Hochschule ermöglicht werden. Die ständige Horizonterweiterung durch selbstreflexives und forschendes Lernen in den betreffenden Studien-, Lern- und Lehrbezügen ist für das Bildungsziel einer Exzellenzuniversität der Lehre grundlegend und profilbildend.

Meilenstein 3:

Wissenschaftliche Nachwuchsförderung – Doktorandenbildung neu gestalten

Die wissenschaftliche Nachwuchsförderung einer Exzellenzuniversität der Lehre zeichnet sich durch die hochschuldidaktische Personalentwicklung in den Bereichen des Forschens Lernens, des Lehren Lernens und des Führen Lernens in allen Fachdisziplinen aus. In diesem Rahmen kann das in der vorliegenden Publi-

kation entwickelte Bildungskonzept der Kompetenzentwicklung Promovierender zugrunde gelegt werden, in dem die unterschiedlichen Facetten der Hochschuldidaktik als Hochschuldidaktik des Forschen Lernens, als Hochschuldidaktik des lebenslangen Lernens und als Hochschuldidaktik der inner- und außeruniversitären Praxisbezüge in Rückbindung an die Verhaltensanker der Promotion und in der fachübergreifenden und inneruniversitären Verständigungsorientierung zum Tragen kommen.

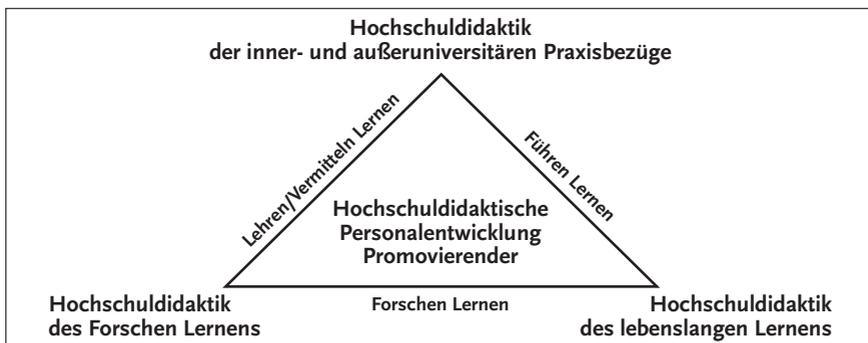


Abb. 27: Meilenstein 3: Wissenschaftliche Nachwuchsförderung – Doktorandenbildung neu gestalten

Meilenstein 4: Lebenslanges Lernen

In der vorangehenden Darstellung wurde die hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung Promovierender in den Bereichen des Forschens Lernens, des Lehren Lernens und des Führen Lernens als exemplarische Phase des lebenslangen Lernens ausgestaltet. Daher würde es naheliegen, das struktur- und profilbildende Fundament einer Exzellenzuniversität der Lehre aus dem bildungswissenschaftlichen Spektrum der bereits institutionalisierten und noch zu institutionalisierenden Bildungsentwicklung vom frühkindlichen Lernen bis zum Lernen älterer Menschen herzuleiten. Die Doktorandenbildung, wie sie in der vorliegenden Publikation bildungswissenschaftlich-didaktisch für alle Fachdisziplinen konzipiert wurde, bettet sich als exemplarische Phase des lebenslangen Lernens darin ein. Eine besondere Herausforderung bildet die professionelle Gestaltung der Übergänge im Bildungssystem sowie der institutionell ineinandergreifenden Bildungsprozesse, z. B. in der Verzahnung der Hochschul- mit der Berufsbildung oder auch in der didaktischen Verknüpfung des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studiums mit der schulpraktischen Ausbildung in der Lehrerbildung. Wenn man die Schrift „Das

Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2007“ der Kultusministerkonferenz und den Nationalen Bildungsbericht 2008 des BMBF und der Kultusministerkonferenz zugrunde legt, ergibt sich der folgende institutionalisierte Bildungsvorlauf in Deutschland, aus dessen Analyse sich ein enormes Innovations- und Gestaltungspotenzial für eine bildungswissenschaftlich ausgerichtete Exzellenzuniversität der Lehre ergäbe.

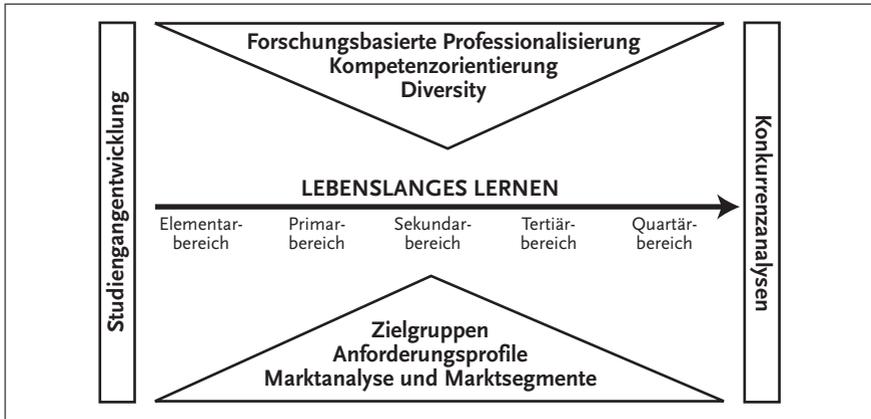


Abb. 28: Meilenstein 4: Lebenslanges Lernen gestalten

Die Wertschöpfungskette biografischer Bildungsprozesse legt in Lehre und Studium, aber auch in der Forschung eine zielgruppenspezifische Strukturentwicklung nahe. Insbesondere in Lehre und Studium könnte durch die Förderung entsprechender Strukturentwicklungsprozesse die Expertise der Hochschuldidaktik im Zeichen der „Bildung“ und des „lebenslangen Lernens“ stärker betont werden.

Meilenstein 5:
Qualitätssicherung hochschuldidaktischer Hochschulentwicklung

Über die gängigen Qualitätssicherungsverfahren wie Evaluation, Akkreditierung, Benchmarking, Ranking usw. hinaus muss das Konzept der Qualitätssicherung einer bildungswissenschaftlich begründeten Exzellenzuniversität der Lehre vor allem dem eigenen, in ihrem Leitbild zu verankernden Anspruch, die Studierenden in einer Verantwortungshaltung lebenslangen Lernens zu „bilden“, professionell und überzeugend gerecht werden. Die bildungswissenschaftliche Universität der Lehre ist damit insbesondere dazu verpflichtet, sich selber als lebendige Stätte der

Bildung in ihrer Vielfalt der Individuen auszuweisen. In der Hochschule als „lernender Organisation“ sind Hochschullehrende wie Studierende lebenslang Lernende, was die Reflexion und die Optimierung der eigenen Lehr- und Vermittlungspraxis betrifft. Aus diesem Blickwinkel gesehen, ist die Qualitätssicherung von Lehre und Studium keine lästige Kontrolle oder ein notwendiges „Übel“, sondern dient den Hochschullehrenden als didaktische Hilfestellung zur Schaffung einer studierendenzentrierten Lehr- und Lernkultur in der professionellen Umsetzung des „Shift from Teaching to Learning“. Im Sinne eines solchen Anspruchdenkens stützt sich die Qualitätssicherung (Senger 2008f) von Lehre und Studium erstens auf Forschung, zweitens auf die Authentizität und die Transparenz der Lehrpraxis und drittens auf die Kompetenzdiagnostik Lehrender und Lernender.

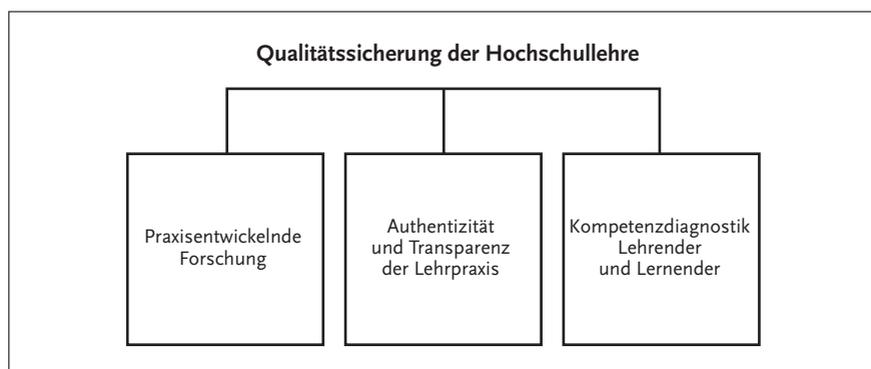


Abb. 29: Meilenstein 5: Qualitätssicherung hochschuldidaktischer Hochschulentwicklung

Qualitätssicherung der Hochschullehre durch Forschung

An einer bildungswissenschaftlich orientierten Exzellenzuniversität greifen Forschung und Lehre idealiter unmittelbar ineinander, d. h., die Forschung bietet das empirisch basierte, qualitative Fundament exzellenter Lehre, und umgekehrt befruchten Fragen zu Lehr- und Lernprozessen oder -haltungen die Ausrichtung der Forschung an einer bildungswissenschaftlichen Hochschule. Die Forschung als konstruktiv-kritisches Verfahren der Qualitätssicherung ist dem Forschungstypus der praxisentwickelnden Forschung zuzuordnen, die den Ausgangspunkt des bereits beschriebenen Arbeitszirkels hochschulischen Innovations- und Qualitätsmanagements bildet. Die Offenlegung der forschungsbasierten „Qualität“ von Lehre und Studium bedarf eines hohen Maßes an Authentizität und Transparenz.

Qualitätssicherung der Hochschullehre durch Authentizität und Transparenz

Die Qualitätssicherung von Lehre und Studium setzt voraus, dass sich eine bildungswissenschaftlich fundierte Exzellenzuniversität der Lehre auf den Bildungsprozess einer Verantwortungsgemeinschaft im Sinne der „Hochschule als Ganzes“ einlässt. Dies bedeutet vor allem, möglicherweise eingeschliffene Lehr-routinen inputlastiger Instruktionsdidaktik „über Bord zu werfen“ und in der Interaktion mit Studierenden das Rollenverständnis im Sinne des „Shift from Teaching to Learning“ zu überdenken. Idealerweise sollten Studierende als „Bildungspartner“ anerkannt werden, so dass sich eine Exzellenzuniversität der Lehre zum einen durch die Bildungs- und Lernbeteiligung der Studierenden und zum anderen durch die Bereitschaft der Lehrenden zur kontinuierlichen Optimierung ihrer Hochschullehre auszeichnet.

Denn eine hochschuldidaktisch begründete Exzellenzuniversität der Lehre muss per se durch ihre „vor“gelebte „studierendenzentrierte Lehr- und Lernkultur auf hohem Niveau“ überzeugen, wie es die Exzellenzinitiative der Lehre als Maxime der Qualität von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen formuliert. Vor diesem Hintergrund kann die Erneuerung des pädagogischen Habitus an deutschen Hochschulen wie an einer bildungswissenschaftlich ausgewiesenen Exzellenzuniversität der Lehre nur gelingen, wenn eine auf Vertrauen basierende Verantwortungs- und Kommunikationskultur geschaffen wird, die die Transparenz eines jeden einzelnen Hochschullehrenden in seiner Lehrpraxis erlaubt und sogar unabdingbar voraussetzt. Nur auf diese Weise kann die für innovatives und „transformatives“ Lehr- und Lernhandeln notwendige Authentizität gewährleistet werden. Die Authentizität erfordert die ständige Lern- und Kooperationsbereitschaft der Hochschullehrenden, so dass in der entsprechenden Prägung der Hochschulkultur einer Exzellenzuniversität der Lehre die größte Herausforderung einer tragfähigen Qualitätssicherung liegt.

Wenn die skizzierte Lerngemeinschaft von Lehrenden und Studierenden gelingt, wäre diese „Corporate Identity“ mit einem enormen Reputationsgewinn im internationalen Wettbewerb der Hochschulen verbunden und ein tragfähiges Fundament für die Zukunftsfähigkeit bildungswissenschaftlicher Hochschulen in der gegenwärtigen Bildungs- und Hochschullandschaft. Nicht zuletzt stehen die Persönlichkeiten Lehrender und Lernender für ihre Hochschule und werben auf diese Weise authentisch für die „Qualität“ ihrer Hochschule, so dass sich folgerichtig die Frage nach den Kompetenzen Lehrender und Lernender einer Exzellenzuniversität der Lehre anschließt.

Qualitätssicherung durch Kompetenzdiagnostik Lehrender und Lernender

Die sich aus der Entwicklung nationaler und internationaler Bildungsstandards ergebende Kompetenzorientierung erfordert ein Verfahren der Qualitätssicherung durch die Kompetenzdiagnostik Lehrender und Lernender. Hierfür müssen adäquate Kompetenzmodelle entwickelt und forschungsbasiert angewandt werden. Dem allgemeinen bildungswissenschaftlichen Verständnis liegt die Auffassung zugrunde, dass die zu entwickelnden Kompetenzmodelle über die fachliche Kompetenzdiagnostik, die bei der traditionellen inputgesteuerten Lehre zentral ist, weit hinausgehen müssen und die ganzheitliche Kompetenzentwicklung im Sinne einer „Persönlichkeitsentwicklung“ – gemäß der Ausbildung einer Verantwortungshaltung entsprechend der Graduierung der Kompetenzstufen im „Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ – qualitativ abbilden müssen.

Aus der bisherigen Diskussion um die Ausrichtung von Kompetenzmodellen ist eine Kompetenzdiagnostik Lehrender und Lernender, die sich als Verfahren der Qualitätssicherung von Lehre und Studium einsetzen lässt, noch zu entwickeln. Hierbei ist außerdem zu beachten, dass Verfahren der Kompetenzdiagnostik hochschul- und absolventenspezifisch zugeschnitten sein sollten. Denn der Hochschultypus einer Exzellenzuniversität der Lehre wird sich idealiter auf die Art und Weise der „Output-Orientierung“ von Lehre und Studium qualitativ auswirken. In der bildungswissenschaftlichen Fundierung und Anwendungspraxis von Kompetenzmodellen und Verfahren der Kompetenzdiagnostik liegt die Chance zur bundesweiten Profilierung von Lehre und Studium.

Dabei besteht die besondere Herausforderung der Qualitätssicherung einer bildungswissenschaftlich profilierten Hochschule darin, dass die Hochschullehrenden unter Beweis stellen können müssen, dass sie den inhaltlich vertretenen Bildungsstandards in ihrem eigenen Lehr- und Lernhandeln gerecht werden. Denn es käme einem Paradoxon gleich, wenn kompetenzorientierte Bildungsstandards in einer input-orientierten Lehrvermittlung „verkündet“ und dadurch in ihrer pädagogischen Sinnstiftung und Lehrpraxis konterkariert würden. Um solchen möglichen Fehlentwicklungen vorzubeugen, ist eine forschungsbasierte, auf Entwicklung ausgelegte Kompetenzdiagnostik Lehrender und Lernender an einer bildungswissenschaftlichen Exzellenzuniversität der Lehre unabdingbar und Beleg für die „exzellente“ Bildungsqualität der besagten Exzellenzuniversität der Lehre.

6. Zusammenfassung

Im Zuge der Implementierung des von der Stiftung Mercator geförderten Modellprojektes „Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum“ an der Technischen Universität Kaiserslautern wurde ein Bildungskonzept hochschuldidaktischer Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Hochschulentwicklung erarbeitet und an der Technischen Universität Kaiserslautern exemplarisch umgesetzt. Das zentrale Anliegen war die bildungswissenschaftlich-didaktische Gestaltung des Bologna-Prozesses am Beispiel der Zielgruppe der Promovierenden. Mit der Einordnung der Projektarbeiten in die Hochschuldidaktik verbindet sich die Frage nach deren Selbstverständnis.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um den möglichen Paradigmenwechsel von der Allgemeinen Hochschuldidaktik zu den hochschulbezogenen Fachdidaktiken plädiert die vorliegende Publikation für die Identitätsbildung einer interdisziplinären und forschungsbasierten Hochschuldidaktik. Die Allgemeine Hochschuldidaktik kann dann an hochschulpolitischem Gewicht gewinnen, wenn es ihr gelingt, ihre forschungsbasierte Umsetzungsrelevanz als Hochschuldidaktik für die Prägung einer Verantwortungskultur der „Hochschule als Ganzes“ kulturwissenschaftlich auszudeuten und weiterzuentwickeln. In diesem Sinne würde die Hochschuldidaktik ihre Professionalität mit der Initiierung und der Gestaltung von hochschulischen Bildungsprozessen des Forschen Lernens, des Lehren Lernens und des Führen Lernens begründen, wobei die Forschungs- und Veränderungsprozesse im Handlungskontext der praxisentwickelnden Forschung zyklisch ineinandergreifen. Die professionelle Identität der Hochschuldidaktik würde sich daran beweisen, dass sich die kulturwissenschaftliche Forschungs- und Handlungsorientierung vom Subjekt des einzelnen Lehrenden und Lernenden über die Verständigungsorientierung der lehrenden und lernenden Subjekte bis hin zur lernenden Organisation der „Hochschule als Ganzes“ vollzieht. In Fortführung dieser bildungstheoretischen Unterlegung der Hochschuldidaktik mündet die Darstellung in die Vision einer bildungswissenschaftlich fundierten

Exzellenzuniversität der Lehre, die auf der Konzeption einer subjekt- und kompetenzorientierten Hochschulbildung basiert.

Die hochschuldidaktische Personalentwicklung, der das Humboldtsche Bildungsverständnis zugrunde liegt, zielt in der Ausprägung der Allgemeinen Hochschuldidaktik als Hochschuldidaktik des Forschens Lernens, des lebenslangen Lernens und der inner- und außeruniversitären Praxisbezüge auf die Persönlichkeitsbildung der hochschulischen Zielgruppen in ihren akademischen Handlungsbezügen. Für die Zielgruppe der Promovierenden wird die Promotion als exemplarische Lebensphase des lebenslangen Lernens analysiert und ausgestaltet, so dass diese als „Development Centre“ für die Promovierenden fruchtbar gemacht werden kann. Hierfür können z. B. die Herausforderungen des Promotionsalltags als Verhaltensanker hochschuldidaktischer Personalentwicklung und damit als authentische Szenarien biografischen Erfahrungslernens eingebracht werden. Die hochschuldidaktische Durchdringung der Erfahrungskontexte von Promovierenden führt zu einer Erweiterung der Aktionsradien der Promovierenden, die weit über den fachbezogenen Wissenschaftskontext der Dissertation oder der Fakultät hinausreichen. Auch diesbezüglich kann wiederum das fachübergreifende Gestaltungspotenzial der Allgemeinen Hochschuldidaktik zum Tragen kommen, indem sich neue Lernräume, wie z. B. in der inter- und transdisziplinären Auseinandersetzung mit Kollegen anderer Fachdisziplinen, erschließen und für die Personalentwicklung Promovierender didaktisieren lassen. In ihrem diesbezüglichen Bildungsanspruch unterscheidet sich die Hochschuldidaktik deutlich von ausschließlich service- oder qualifikationsbezogenen Fortbildungsangeboten für Promovierende. Die Umsetzungspraxis des hochschuldidaktischen Bildungskonzepts des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum in konkrete Veranstaltungstypen hochschulischen Lehrens, Lernens und Beratens orientierte sich am konstruktivistischen Lehr- und Lernansatz in akteurzentrierten und interaktiven Lehr- und Lernarrangements. Dazu wurden dem Promovierenden als eigenverantwortlichem „Steuermann“ auf Bildungskurs vielfältige Lernumgebungen der Selbstreflexion und des hochschulinternen wie -externen Dialogs sowie der Verständigungsorientierung wie z. B. in Diversity-geprägten Projektforen, im Zuge der gesamtuniversitären Gemeinschaftsbildung der „Hochschule als Ganzes“ ermöglicht.

Die hochschulinterne Realisierung der hochschuldidaktischen Personalentwicklung Promovierender stellte eine Herausforderung akademischen Change Managements dar. Der Veränderungsresistenz hochschulischer Handlungskontexte wurde mit der Entwicklung eines hochschuldidaktischen Bildungskonzeptes inneruniversitärer Verständigungsorientierung als Initiative der Organisations-

entwicklung begegnet. Der Ansatz hochschuldidaktischer Organisationsentwicklung beruht auf der Prägung einer Verantwortungshaltung aller Hochschulmitglieder für die Gestaltung von Bildungs- und Kommunikationsprozessen an der Universität und zielt durch verschiedene Szenarien der Verständigungsorientierung auf die „Dynamisierung“ möglicher institutioneller „Versäulung“. Der kommunikative Umgang mit Widerständen führte dazu, dass die forschungsbasierten Erkenntnisse aus Bedarfserhebungen und Differenzialanalysen universitärer Zuständigkeitsbereiche in fach- und statusgruppenübergreifenden Foren, wie z. B. in der professoralen Expertenrunde aller Fakultäten, zur Diskussion gestellt wurden und jeder Einzelne dazu eingeladen war, sich in die Veränderungsprozesse im Zuge der Implementierung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum einzubringen. Durch den breit angelegten Diskussionsprozess kristallisierte sich heraus, dass das aufzubauende Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum keine Konkurrenz zu bestehenden universitären Einrichtungen bedeuten würde oder diese gar aushebeln würde, sondern einen „Mehrwert“ an Bildungsqualität herbeiführen würde. Die sich ergebenden Synergieeffekte wurden in Kooperationsprojekten zur Gestaltung inneruniversitärer Schnittstellen aufgegriffen und genutzt. Ein Ergebnis der hochschuldidaktischen Organisationsentwicklung des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum an der TU Kaiserslautern bestand auch in der erstmaligen Entwicklung und Erprobung eines Erhebungsdesigns gesamtuniversitärer Promovierendenerfassung in Deutschland.

Die Struktur- und Organisationsentwicklungsprozesse des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum geben Aufschluss darüber, dass die hochschuldidaktische Hochschulentwicklung nur dann gelingen kann, wenn dieser der Bildungsprozess der Verantwortungsgemeinschaft der „Hochschule als Ganzes“ zugrunde gelegt wird und demzufolge die Identifikations- und Verantwortungsbereitschaft der einzelnen Universitätsmitglieder gestärkt wird. In diesem Zusammenhang würde die bildungstheoretische Herleitung des Professionsanspruchs der Hochschuldidaktik zu einem neuen Verständnis von Hochschulentwicklung und letztendlich zu neuen Bildungschancen für alle hochschulischen Mitglieder vom Studium zur Professur führen. Denn die Dynamik der Verständigungsorientierung aller hochschulischen Akteure ermöglicht in einem subjekt- und kompetenzorientierten Bildungsverständnis des lebenslangen Lernens die institutionelle Selbstreflexion und damit die Weiterentwicklung der „Hochschule als Ganzes“. Professoren werden zu lebenslang weiter lernenden „Experten“ („experire“ „erfahren“) des biografischen Erfahrungslernens und fördern ihre Studierenden und Promovierenden im biografischen Erfahrungslernen in interkulturellen und interdisziplinären Handlungskontexten der „Hochschule als Ganzes“. Damit würde die im Diversity-Kontext eingeübte Verständigungsorientierung beispiel-

haft für die verantwortungsvolle Ausgestaltung soziopolitischer Kontexte über die Universität hinaus. Vor diesem Hintergrund würde die aktuelle Bildungskrise zur Bildungschance und die Hochschuldidaktik führende Akteurin bei der bildungswissenschaftlich-didaktischen Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland.

7. Literaturverzeichnis

- Asdonk, Jupp/Kröger, Hans/Strobl, Gottfried/Tillmann, Klaus-Jürgen/Wildt, Johannes (Hg.)** (2002): *Bildung im Medium der Wissenschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2008): *Bildung in Deutschland 2008*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration** (2006): *Charta der Vielfalt*. (www.vielfalt-als-chance.de)
- Benner, Dietrich** (1990): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Brumlik, Micha** (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, Jahrgang 1. S. 60–68.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (27.02.2008): *Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN)*. Bonn/Berlin.
- Combe, Arno** (2006): *Hatten die schon Schuhe? Zur Theorie des Erfahrungslernens*. In: *Pädagogik* 2006/6. S. 32–36.
- Deutsche UNESCO Kommission e.V.** (2009): *Kulturelle Vielfalt gestalten. Handlungsempfehlungen aus der Zivilgesellschaft zur Umsetzung des UNESCO-Übereinkommens zur Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (2005) in und durch Deutschland*. Weißbuch Version 1.0. Ein Projekt der Bundesweiten Koalition Kulturelle Vielfalt. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar** (2006): *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Europäische Kommission Bildung und Kultur** (2008): *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Fiedler, Werner/Hebecker, Eike** (2005): *Promotionskrisen und ihre Bewältigung. Empfehlungen zur zielführenden Planung und ergebnisorientierten Gestaltung des Promotionsverfahrens*.

- laufs. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. F 5.2. S. 1–16.
- Grühn, Dieter** (2001): Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen. In: Welbers, Ulrich (Hg.) (2001): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag. (Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis)
- Havey, Lee** (1999): New Realities. The relationship between higher education and employment. Keynote presentation at the European Association of Institutional Research (EAIR). Lund.
- Havey, Lee** (2001): Defining and Measuring. Employability. In: Quality in Higher Education 2. S. 97–109.
- Hein, Mathias/Hovestadt, Gertrud/Wildt, Johannes** (1998): Forschen Lernen. Eine explorative Feldstudie zu Qualifizierungsprozessen von Doktorandinnen und Doktoranden in Graduiertenkollegs. Als Forschungsprojekt gefördert durch die Hans-Böckler-Stiftung. Projektleitung: Prof. Dr. Johannes Wildt. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Huber, Ludwig** (1998): Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Das Hochschulwesen. Jg. 46, H.1. S. 3–10.
- Huber, Ludwig** (2005): Training oder auch Reflexion? Zur notwendigen Rückbeziehung der Hochschuldidaktik auf Bildungstheorie. In: Craanen, Michael/Huber, Ludwig (Hg.) (2005): Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler. S. 43–57.
- Huber, Ludwig** (2006): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. S. 15–38.
- Humboldt, Wilhelm von** (2002): Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knigge-Illner, Helga** (2006): Promotionsprobleme präventiv angehen. Doktoranden-Workshop zur psychologischen Beratung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. F 5.4. S. 1–28.
- Mohr, Dunja M.** (2008): Go Academic! Zur Professionalisierung der Promovierendenausbildung durch strukturierte Qualifizierungsangebote. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. F 5.8. S. 1–14.
- North, Oliver** (2005): Kompetenzmanagement. Wiesbaden: Gabler-Verlag.
- Nunner-Winkler, Gertrud/Meyer-Nikele, Marion/Wohlrab, Doris** (2006): Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag. (Reihe Analysen zur gesellschaftlichen Integration und Desintegration)
- Orth, Helen** (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag.

- Pellert, Ada** (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien/Köln/Graz: Böhlau.
- Pellert, Ada** (2006): Organisationsentwicklung. In: Pellert, Ada (2006): Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Ein Leitfaden für Theorie und Praxis. Bonn: Lemmens. S. 35–46.
- Reinhard, Christina** (2008): Was Hochschuldidaktik und Personalentwicklung voneinander und miteinander lernen können. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. I 1.4. S. 1–22.
- Richter, Roland** (2007): Berufsbefähigung/Beschäftigungsfähigkeit. In: Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hg.) (2007): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 2. vollständige überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 245–252.
- Schaepfer, Hildegard/Briedis, Kolja** (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover: Hochschul-Informations-System (HIS). (HIS-Kurzinformation A6/2004)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.)** (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2007. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn.
- Senger, Ulrike** (2003): Internationale Doktorandenstudien. Ein Modell für die Internationalisierung der Doktorandenausbildung an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Klaus Landfried, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz 1997–2003. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 1–300. (Reihe Forum der Hochschulpolitik, herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz)
- Senger, Ulrike** (2006): Personalentwicklung junger Forschender zu internationalen Führungskräften in und außerhalb der Hochschule. (Prämiertes Konzept im Wettbewerb um Akademisches Personalmanagement des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft). In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung. Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren 2006/3. S. 80–84.
- Senger, Ulrike** (2007a): Pionierarbeit für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum. In: Forschung & Lehre 2007/4. S. 218–219.
- Senger, Ulrike** (2007b): Betreuungs- und Beurteilungsstrukturen der Doktorandenausbildung im Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum. In: HRK (Hg.) (2007): Quo vadis Promotion? Doktorandenausbildung in Deutschland im Spiegel internationaler Erfahrungen. Bonn. S. 83–91. (Beiträge zur Hochschulpolitik 2007/7)
- Senger, Ulrike** (2008a): Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung im Zeichen der Hochschuldidaktik. Vorschlag einer Programmatik zur Weiterentwicklung der professionellen Identität und Gestaltungskompetenz der Hochschuldidaktik am Beispiel der Doktorandenausbildung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. L 2.4. S. 1–54.

- Senger, Ulrike** (2008b): Biografisches Erfahrungslernen junger Forschender. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. F 5.6. S. 1–29.
- Senger, Ulrike** (2008c): Personalentwicklung junger Forschender. Nachwuchsförderung an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Wirtschaft. In: Wissenschaftsmanagement 2008/3. S. 22–30.
- Senger, Ulrike** (2008d): Die Einbeziehung der Berufspraxis in die Arbeitserfahrungen Promovierender als Beitrag zum Qualitätsmanagement der Hochschule. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.) (2004): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. E 5.10. S. 1–30.
- Senger, Ulrike** (2008e): Hochschulisches Innovations- und Qualitätsmanagement am Beispiel der Umsetzung eines Bildungskonzepts überfachlicher Doktorandenausbildung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. F 5.7. S. 1–29.
- Senger, Ulrike** (2008f): Promotion, Doktorandenstudien und universitäres Qualitätsmanagement. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.) (2004): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. D 5.2. S. 1–37.
- Senger, Ulrike** (2009a): Personalentwicklung junger Forschender – Doktoranden und Postdoktoranden. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (2009): Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive. S. 30–65.
- Senger, Ulrike** (2009b): Neue Lehr- und Lernformen der Doktorandenausbildung. In: Bülow-Schramm, Margret (Hg.) (2009): Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten. 3. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Hamburg 2008. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang. S. 215–233.
- Senger, Ulrike** (2010): Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Fachdisziplinen und fachübergreifender Hochschulentwicklung: Ein Schlüssel zur „Hochschule als Ganzes“? In: Schneider, Ralf/Szczyrba, Birgit (Hg.) (2010): Hochschuldidaktik aufgefächert – vernetzte Hochschulbildung. Festschrift für Johannes Wildt. Münster: LIT Verlag. S. 150–173. (Reihe Bildung – Hochschule – Innovation, herausgegeben von Angela Carell, Klaus Henning, Thomas Herrmann, Felizitas Sagebiel, Sigrid Metz-Göckel, Johannes Wildt, Band 8)
- Spoun, Sascha/Wunderlich, Werner (Hg.)** (2005): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Unter Mitarbeit von Christel Brüggemöck. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Sutter, Hansjörg** (2007): Moralische Entwicklung und demokratische Partizipation in der Perspektive rekonstruktiver Bildungsforschung. In: Andresen, Sabine/Pinhard, Inga/Weyers, Stefan (Hg.) (2007): Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag. Weinheim: Beltz. S. 188–201.
- Weinert, Franz E.** (2002): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz. E. (Hg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 17–31.

- Wildt, Johannes** (2002a): Forschendes Lernen – Renaissance eines Leitgedankens für die Studienreform? Oder der lange Weg des Wissenschaftsrats zur Hochschuldidaktik. In: Asdonk, Jupp/Kröger, Hans/Strobl, Gottfried/Tillman, Klaus-Jürgen/Wildt, Johannes (Hg.) (2002): Bildung im Medium der Wissenschaft. S. 167–174.
- Wildt, Johannes** (2002b): Schlüsselkompetenzen in der Promotionsphase. In: Journal Hochschuldidaktik, 13. Jg. Nr. 1, März 2002. S. 21–23.
- Wildt, Johannes** (2003): Forschendes und reflexives Lernen – eine hochschuldidaktische Perspektive auf eine modularisierte Lehrerbildung. In: Schlüter, Anne (Hg.) (2003): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld: Janus Presse. S. 160–181.
- Wildt, Johannes** (2004): „The Shift from Teaching to Learning.“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, Holger/Welbers, Ulrich (Hg.) (2004): Qualitätssicherung der Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf: Grupello Verlag. S. 168–178.
- Wildt, Johannes** (2005): Wechselnde Konstellationen. Hochschuldidaktik im Kontext von Hochschulforschung und Hochschulentwicklung. In: Craanen, Michael/Huber, Ludwig (Hg.) (2005): Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler. S. 137–146.
- Wildt, Johannes** (2006a): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. S. 71–86.
- Wildt, Johannes** (2006b): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix (Hg.) (2006): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 12–39.
- Wildt, Johannes** (2006c): Lehrkompetenz – blinder Fleck der Hochschulreform? Reflexionen vor dem Hintergrund von Erfahrungen aus der hochschuldidaktischen Weiterbildung in der Theologie. In: Köhl, Georg (Hg.) (2006): Seelsorge lernen in Studium und Beruf. Trier: Paulinus-Verlag. S. 494–501.
- Wildt, Johannes** (2006d): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. A 3.1. S. 1–13.
- Wildt, Johannes** (2006e): Kompetenzen als „Learning Outcomes“. In: Journal Hochschuldidaktik, 17. Jg. Nr. 1, März 2006. S. 6–9.
- Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit** (2006): Strukturiert promovieren: Didaktische Konzeptionen und Modelle einer strukturierten Doktoranden-Ausbildung. In: Fiedler, Werner/Hebecker, Eike (Hg.) (2006): Promovieren in Europa. Strukturen, Status und Perspektiven im Bologna-Prozess. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 51–72.
- Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix (Hg.)** (2006): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 12–39.

Wildt, Johannes (2007a): Praxisbezug revisited – Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre. In: Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin (Hg.) (2007): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag. S. 59–71.

Wildt, Johannes (2007b): Vom Lehren zum Lernen. In: Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hg.) (2007): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 2. vollständige überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 44–54.

Wissenschaftsrat (15.11.2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Köln.

Wissenschaftsrat (4.07.2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin.

International Promovieren

Studienergebnisse einer Online-Befragung

In einer an 20 Universitäten durchgeführten Online-Befragung wurden Doktoranden über die verschiedenen Phasen ihrer Promotion in Deutschland befragt. Die Ergebnisse dieser Studie werden in dem Band umfassend dokumentiert und ausgewertet. Die CD-ROM ergänzt den Band mit zusätzlichen Arbeitsmaterialien und Grafiken.



Ulrike Senger,
Christian Vollmer

International promovieren in Deutschland

Studienergebnisse einer an 20 Universitäten durchgeführten Online-Befragung, mit CD-Rom

2010, 201 S.,
29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-3670-0
Best.-Nr. 6001931

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

