

Daniela Menzel, Conny Wunsch (Hrsg.)

Nachhaltige Kompetenzentwicklung

Konzepte, Leitideen und Erfahrungen bei der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses an sächsischen Hochschulen

Daniela Menzel, Conny Wunsch (Hrsg.)

Nachhaltige Kompetenzentwicklung

Konzepte, Leitideen und Erfahrungen bei der Qualifizierung
des wissenschaftlichen Nachwuchses an sächsischen
Hochschulen



TECHNISCHE UNIVERSITÄT
CHEMNITZ

Universitätsverlag Chemnitz
2014

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Technische Universität Chemnitz/Universitätsbibliothek

Universitätsverlag Chemnitz

09107 Chemnitz

<http://www.bibliothek.tu-chemnitz.de/UniVerlag/>

Herstellung und Auslieferung

Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG

Am Hawerkamp 31

48155 Münster

<http://www.mv-verlag.de>

ISBN 978-3-944640-17-4

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa-141217>

Inhaltsverzeichnis

1	Nachhaltigkeit als Leitidee für die Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses an sächsischen Hochschulen	7
1.1	Vorgedanken	7
1.2	Der Begriff Nachhaltigkeit	8
1.3	Nachhaltige Kompetenzentwicklung vs. Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Handeln.....	10
2	Nachhaltigkeit im Fokus der Führungskräfteentwicklung – Didaktische Innovationen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung	15
2.1	Warum braucht Nachhaltigkeit Führungskompetenzen?	15
2.2	Kompetenzen der Pioniere des Wandels.....	18
2.3	Didaktische Ideen und Konzepte zur Förderung von Nachhaltigkeitskompetenzen.....	20
3	Wie sächsische Kompetenzschulen die nachhaltige Kompetenzentwicklung von Promovierenden fördern.....	25
3.1	<i>CompeTE</i> + - Überfachliche Kompetenzentwicklung für Promovierende (HTWK Leipzig).....	28
3.2	Die Kompetenzschule ELSYS (Employability and Leadership Skills for Young Saxon Researchers) als nachhaltige Weiterbildungseinrichtung (Universität Leipzig).....	37
3.3	Kompetenzschule GET STARTED – Forschungsmanagement für Nachwuchswissenschaftler/-innen (TU Dresden).....	53
3.4	Kompetenzschule (TU Bergakademie Freiberg)	61
3.5	Kompetenzschule (TU Chemnitz)	68
3.6	Studium fundamentale (TU Dresden).....	79

4	Teilnehmerstimmen aus den Kompetenzschulen.....	91
4.1	HTWK Leipzig - Ausschnitte aus qualitativen Interviews mit <i>CompeTE+</i> - Teilnehmenden.....	92
4.2	Bericht zur Tagung „Junge Wissenschaft und Praxis“ der Kompetenz- schule ELSYS.....	94
4.3	Feedback zum Programm von „Get Started“ an der TU Dresden.....	96
4.4	Rückblicke auf die Kurse an der TU Bergakademie Freiberg.....	97
4.5	Persönlichkeitsentwicklung von Promovierenden und Teamcoachings an der TU Chemnitz.....	100
4.6	Interdisziplinärer Fokus bei <i>Studium Fundamentale</i> an der TU Dresden.....	103
5	Fotoimpressionen der Tagung.....	107
6	Chancen und Herausforderungen der Kompetenzentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs: Zusammenfassung einer Podiums- diskussion.....	115
6.1	Teilnehmende und Moderation.....	115
6.2	Eröffnungsstatements der Podiumsmitglieder.....	116
6.3	Inhalte der Diskussion auf dem Podium und mit dem Plenum.....	122
6.4	Zusammenfassung.....	132
7	Neue Perspektiven für Promovierende – Neue Perspektiven für sächsische Hochschulen.....	135
	Zu den Autor/-innen.....	141
	Kontaktdaten.....	145

1 Nachhaltigkeit als Leitidee für die Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses an sächsischen Hochschulen

Kristina Wopat

Mit diesem Buch werden zum einen die Tagung der Kompetenzschulen an sächsischen Hochschulen, die am 30. Mai 2013 mit dem Thema „Nachhaltigkeit – Eine Leitidee in der Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ an der TU Bergakademie Freiberg stattfand, und zum anderen die Projektergebnisse der sächsischen Kompetenzschulen dokumentiert.

1.1 Vorgespräche

Nachhaltigkeit als Leitidee in der Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu verstehen, ist noch eine sehr junge Idee. Realistischerweise sollten wir uns klar sein, dass der Titel zum gegenwärtigen Zeitpunkt wohl noch eher Programm als bereits gelebte Wirklichkeit ist. Natürlich haben wir die heutige Tagung aus gutem Grund unter dieses Thema gestellt. Mit dem mit Mitteln der Europäischen Union und des Freistaates Sachsen geförderten Programm der Kompetenzschulen haben wir an den sächsischen Hochschulen eine wunderbare Möglichkeit erhalten, Formate und Inhalte für die Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu erproben. Mit diesem Prozess reißen wir uns ein in die aktuelle Entwicklung der wissenschaftlichen Community in Europa und sind Teil des Bologna-Prozesses.

Die Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses nicht nur rein fachlich zu begreifen, sondern auch einen Schwerpunkt auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen für eine künftige Führungstätigkeit zu setzen, resultiert aus der Analyse der Anforderungen, die im 21. Jahrhundert an die Promovierten gestellt werden. Wir alle wissen, dass ein Großteil von ihnen in wenigen Jahren in Führungsfunktionen sein wird. Führungsfunktionen in Wirtschaft und Wissenschaft verlangen immer mehr die Kompetenz zum nachhaltigen Handeln, und so müssen auch wir uns dieser Aufgabe stellen, Qualifizierungsmodelle zu entwickeln, die sicherstellen, dass Promovierende die Kompetenz zum nachhaltigen Handeln entwickeln können. Die angekündigte Verlängerung des Förderprogramms der Kompetenzschulen

bietet uns hier in Sachsen die Chance, miteinander in den unterschiedlichsten Kompetenzschulprojekten weitere Modelle zu erproben und voneinander zu lernen.

1.2 Der Begriff Nachhaltigkeit

Der Begriff der Nachhaltigkeit ist erfreulicherweise mittlerweile in der Mitte der Gesellschaft angekommen.

Geboren wurde er hier in Sachsen. Für uns als Gastgeber dieser Tagung, hier im Senatsaal der ältesten montanwissenschaftlichen Universität der Welt stehend, umgeben von Gemälden mit den Porträts der sächsischen Oberberghauptmänner vergangener Jahrhunderte, ist dies besonders erwähnenswert:

Der Begriff der Nachhaltigkeit geht auf den Freiburger Oberberghauptmann Carl von Carlowitz zurück, der fast auf den Tag genau vor 300 Jahren, im Jahr 1713 in seinem Buch „Sylvicultura Oeconomica oder haußwirthliche Nachricht und Naturgemäße Anweisung zur Wilden Baum-Zucht“¹ zum ersten Mal in der wissenschaftlichen Ideengeschichte von der „nachhaltenden Nutzung“ des Waldes sprach und in Erkenntnis der grundlegenden Bedeutung des Holzes für Bergbau und Hüttenwesen sowie den Erhalt des Gemeinwesens das Prinzip der nachhaltigen Forstwirtschaft begründete.²

In der modernen Zeit taucht die Idee wieder in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts auf. Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Wirtschaftsweise wird dezidiert vom 1868 gegründeten Club of Rome in seinem 1972 veröffentlichten Bericht „Die Grenzen des Wachstums“ herausgearbeitet.³

15 Jahre später, im 1987 von der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung vorgelegten, nach der Vorsitzenden der Kommission benannten Brundtland-Bericht wird erstmals ein Leitbild einer „nachhaltigen Entwicklung“ entwickelt und der Begriff wie folgt definiert: „Sustainable develop-

¹ von Carlowitz (1713), Sylvicultura Oeconomica.

² Vgl. Grober, U. (2001), Hans Carl von Carlowitz, S. 13-31.

³ Meadows, D. et al (1972) The Limits to Growth.

ment meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“⁴

Bereits 1992 unterzeichnen 178 Staaten auf der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro die Agenda 21 und erklären damit nachhaltige Entwicklung als völkerrechtlich verbindliches Leitbild für das 21. Jahrhundert. Artikel 36 beschreibt Bildung als Schlüsselfaktor für mehr Nachhaltigkeit.

Unter dem Aspekt der Bildung besonders bedeutsam ist der Weltgipfel Rio + 10 in Johannesburg im Jahr 2002, bei dem die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für den Zeitraum von 2005 - 2014 ausgerufen wird.

Das deutsche Hochschulsystem benötigt weitere 7 Jahre, sich dieses Themas anzunehmen. Auf der 7. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz am 24.11.2009 wird die Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung verabschiedet.⁵

Die Umsetzung der Agenda in die Praxis braucht offensichtlich seine Zeit, denn im Antrag der Fraktionen CDU/CSU, SPD, FDP und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN des Deutschen Bundestages zum Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung dauerhaft sichern – Folgeaktivitäten zur UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ ermöglichen“ vom März 2012 wird bemängelt, dass insbesondere im MINT-Bereich „Anschlussmöglichkeiten für Bildung für nachhaltige Entwicklung noch nicht ausreichend genutzt“ werden.⁶

Insofern sind wir ein Jahr später mit unserem Anliegen, die Nachhaltigkeit als Leitidee für die Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses ins Zentrum zu stellen, gut in der Zeit.

⁴ Lexikon der Nachhaltigkeit (Abruf: 06.12.2013), Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_1987_728.htm .

⁵ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (Abruf 06.12.2013), Hochschulen für nachhaltige Entwicklung, <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/hochschulener-nachhaltige-entwicklung/>.

⁶ Deutscher Bundestag (2012), Drucksache 17/9186, S. 2.

Mittlerweile hat sich ein Begriffsverständnis durchgesetzt, in dem Nachhaltigkeit in drei Dimensionen gesehen wird: der sozialen, ökonomischen und ökologischen. Die gewählte Quelle ist ein typisches Beispiel dafür.⁷

In jüngerer Zeit wird der Begriff der Nachhaltigkeit jedoch auch noch um weitere Dimensionen erweitert. Beispielsweise definiert Becker die Dimensionen Ökonomie – Ökologie – Gerechtigkeit – Kultur – Bildung – Partizipation.⁸ Es würde den Rahmen dieser Einführung sprengen, hier noch weiter in die Tiefe zu gehen.

1.3 Nachhaltige Kompetenzentwicklung vs. Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Handeln

Wenn wir uns heute hier mit Nachhaltigkeit als Leitidee für die Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses auseinandersetzen, so fallen zwei unterschiedliche Dimensionen ins Auge. Zum einen geht es darum, wie es gelingen kann, den Prozess der Kompetenzentwicklung für die Doktorandinnen und Doktoranden so zu gestalten, dass eine anhaltende, eben nachhaltige Wirkung erzielt wird. Hierbei kann im Zielpunkt letztlich jede Kompetenz stehen. Zum anderen steht aber auch die Frage im Raum, wie Bildungsangebote gestaltet sein müssen, um die Kompetenz zu entwickeln, nachhaltig handeln zu können.

Die aus meiner Sicht umfassendste Darstellung der Vieldimensionalität des Begriffs des nachhaltigen Lernens hat Ingeborg Schüßler mit folgender Grafik vorgelegt:

⁷ Vgl. Zukunftsprojekt Erde (Abruf 06.12.2013), Thema Nachhaltigkeit, <http://www.zukunftsprojekt-erde.de/das-wissenschaftsjahr/thema-nachhaltigkeit>.

⁸ Vgl. Becker, G. (Abruf 06.12.2013), Stern nachhaltiger Entwicklung, <http://www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/Becker/Bne>.



Abb. 1: Verwendungskontexte und Bedeutungsgehalte nachhaltigen Lernens (Schüßler 2012, S. 21)

Doch kommen wir zurück zu unserer Herausforderung, die Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses so zu gestalten, dass die Kompetenz zum nachhaltigen Handeln entwickelt wird. Hierbei haben wir – wie im Bericht der Bundesregierung vom vorigen Jahr mit Recht angemahnt noch Nachholbedarf.

Die Kompetenz zum nachhaltigen Handeln zu entwickeln, schließt meines Erachtens die Entwicklung wesentlicher Schlüsselkompetenzen ein:

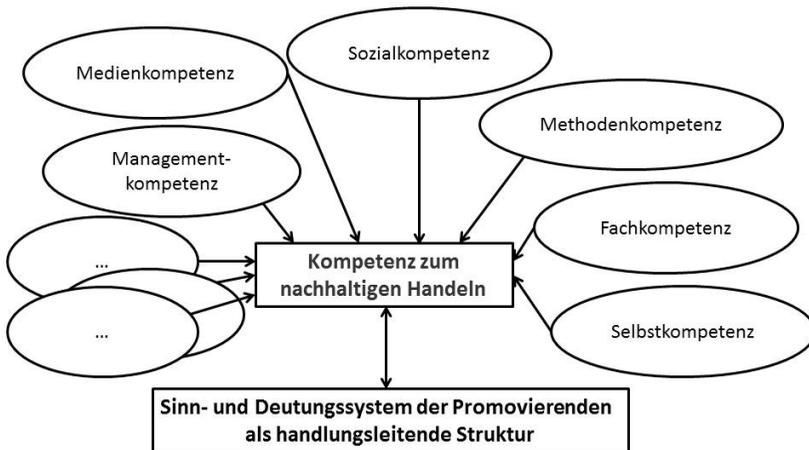


Abb. 2: Kompetenzmodell zum nachhaltigen Handeln (eigene Darstellung)

Sie stellen die notwendige Bedingung dar, dass die Kompetenz zum nachhaltigen Handeln entwickelt werden kann. Umgekehrt entsteht die Kompetenz zum nachhaltigen Handeln nicht automatisch, nur weil jemand bereits über die zugrundeliegenden Schlüsselkompetenzen verfügt. Es geht letztlich auch um die Entwicklung eines Global Mind Set und entsprechenden Sinn- und Deutungssystems der Promovierenden als handlungsleitende Struktur.

Eine wichtige methodische Herausforderung im universitären Kontext für uns ist es dabei, die Entwicklung von „trägem Wissen“⁹, das nicht ins Handeln übersetzt werden kann, zu vermeiden.

Ich möchte Sie nun einladen, mit uns weiter in diese Richtung zu diskutieren. Schließen möchte ich meinen einführenden Vortrag mit drei Fragen zu konzeptionellen Herausforderungen:

⁹ Vgl. Gruber, H./Renkl, A. (2000), Die Kluft zwischen Wissen und Handeln, S. 155-174.

- Träges Wissen vermeiden – aber wie?
- Ökonomischer Umgang der Doktorand/-innen mit ihrer Zeit vs. komplexe Kompetenzentwicklung als Ziel?
- Sinn- und Deutungssystem der Promovierenden als handlungsleitende Struktur ansprechen – und wie?

Ich freue mich auf inspirierende Impulse und einen angeregten Austausch. Möge es uns gelingen, im Teilen unserer Ideen und Erfahrungen unsere Erfolge zu vervielfachen.

Literatur

- Becker, Gerhard (Abruf 06.12.2013), Was wird hier unter Bildung für nachhaltige Entwicklung verstanden?, Stern nachhaltiger Entwicklung, Universität Osnabrück, <http://www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/Becker/Bne>.
- von Carlowitz, Hans Carl (1713), Sylvicultura Oeconomica oder haubwirthliche Nachricht und Naturgemäbige Anweisung zur Wilden Baum-Zucht, Johann Friedrich Braun, Leipzig (2 Bände).
- Deutscher Bundestag (2012), Bildung für nachhaltige Entwicklung dauerhaft sichern – Folgeaktivitäten zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ermöglichen, Drucksache 17/9186, Berlin, 27.03.2012.
- Grober, Ulrich (2001): Hans Carl von Carlowitz. Ein Freiburger Oberberghauptmann prägte 1713 den Begriff Nachhaltigkeit, in: Mitteilungen des Freiburger Altertumsvereins, Freiberg, 87. Heft, 2001, S. 13-31.
- Gruber, Hans/Renkl, Alexander (2000), Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens, in: Neuweg, Georg Hans (2000): Wissen-Können-Reflexion. Studienverlag, Innsbruck u.a., S. 155-174.
- Hochschulrektorenkonferenz (Abruf 06.12.2013), Hochschulen für nachhaltige Entwicklung, <http://www.hrk.de/positionen/gesamtlste-beschluesse/position/convention/hochschulen-fuer-nachhaltige-entwicklung/>.
- Lexikon der Nachhaltigkeit (Abruf: 06.12.2013), Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, Brundtland Bericht/Brundtland Report, http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_1987_728.htm.
- Meadows, Donella H./Meadows, Dennis L./Randers, Jørgen/Behrens III, William W. (1972), The Limits to Growth, Universe Books, New York.

Schüßler, Ingeborg (2012), Nachhaltigkeit in der Weiterbildung – Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 49, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Zukunftsprojekt Erde (Abruf 06.12.2013), Thema Nachhaltigkeit, Wissenschaftsjahr 2012, <http://www.zukunftsprojekt-erde.de/das-wissenschaftsjahr/thema-nachhaltigkeit>.

2 Nachhaltigkeit im Fokus der Führungskräfteentwicklung – Didaktische Innovationen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung

Mandy Singer-Brodowski

2.1 Warum braucht Nachhaltigkeit Führungskompetenzen?

„Planetary Boundaries – A safe operating space for humanity“ – so heißt eine viel beachtete Studie von Wissenschaftlern des Stockholm Resilience Centre, für die in verschiedenen geo-physikalischen Systemen die planetarischen Belastungsgrenzen berechnet wurden¹. In der Studie wird konstatiert, dass der Mensch in wesentlichen Feldern, wie dem Verlust an Biodiversität oder dem Klimawandel, bereits massiv die Kapazitäten der Erde überschritten hat. Dieses Erreichen der planetarischen Grenzen hat den Menschen nicht nur zum dominierenden Faktor der Zukunft der Erde werden lassen, sondern bringt auch eine enorme Bedrohung der menschlichen Sicherheit mit sich. Die Konflikte um knapper werdende Ressourcen² und die zunehmenden Naturkatastrophen zeigen drastisch die Folgen der aktuellen Entwicklung. Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen (WBGU) folgert aus solchen und anderen Studien, dass eine „große Transformation“ unserer Gesellschaft unumgänglich ist³.

Auch der bekannte Organisationsforscher Peter Senge vom Massachusetts Institute of Technology (MIT) hat kürzlich diesen gesamtgesellschaftlichen Wandel hin zu einer nachhaltigen Entwicklung als „notwendige Revolution“⁴ beschrieben. Nachhaltige Entwicklung kann dabei verstanden werden als „development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“⁵

Technologisch sind die gesellschaftlichen Transformationen hin zu einer Nachhaltigen Entwicklung bereits seit vielen Jahren möglich. Doch vor dem Hintergrund der geringen Fortschritte in diese Richtung einer Gesellschaft

¹ Rockström J. et al. (2009), A safe operating space for humanity.

² Vgl. Welzer, H. (2008), Klimakriege. Wofür im 21. Jahrhundert getötet wird.

³ Vgl. WBGU (2011), Welt im Wandel.

⁴ Senge, P. et al. (2011), Die notwendige Revolution.

⁵ WCED (1987), Our common future, S. 43.

in den planetarischen Grenzen hat sich die Nachhaltigkeitsforschung in den vergangenen Jahren zunehmend den sozialwissenschaftlichen Fragen dieses gesellschaftlichen Wandels gewidmet. Mit der transition theory⁶ wird aktuell ein Theorieansatz diskutiert, der - ausgehend von Erkenntnissen aus der Innovationsforschung - das Mainstreaming von Nachhaltigkeitsinnovationen untersucht. Diese Innovationen spielen sich in mehreren Ebenen, einem Geflecht aus gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Megatrends), dem konkreten Regierungshandeln (dominierendes sozio-technisches Regime) und den Pionieren des Wandels (Nischenniveau), ab (vgl. Abb. 1).

Die deutsche Energiewende ist ein Beispiel für eine gesellschaftliche Veränderung, die mit Hilfe der transition theory erklärt werden kann. Auf dem Nischenniveau fand hier seit den 70er Jahren eine permanente Verbesserung der Technologien der Erneuerbaren Energien und eine kontinuierliche Aufklärungsarbeit statt. Aufgrund einer guten Konstellation von Pionieren des Wandels und den ersten Erfolgen mit dem Erneuerbare-Energien-Gesetz (EEG) in der rot-grünen Bundesregierung, konnte schließlich im Jahr 2011 nach dem plötzlichen Ereignis der Reaktorkatastrophe in Fukushima (Japan) dieses große Veränderungsprojekt auch im großen Rahmen legitimiert und durchgeführt werden.

⁶ Vgl. Loorbach, D. (2011), Transition Management.

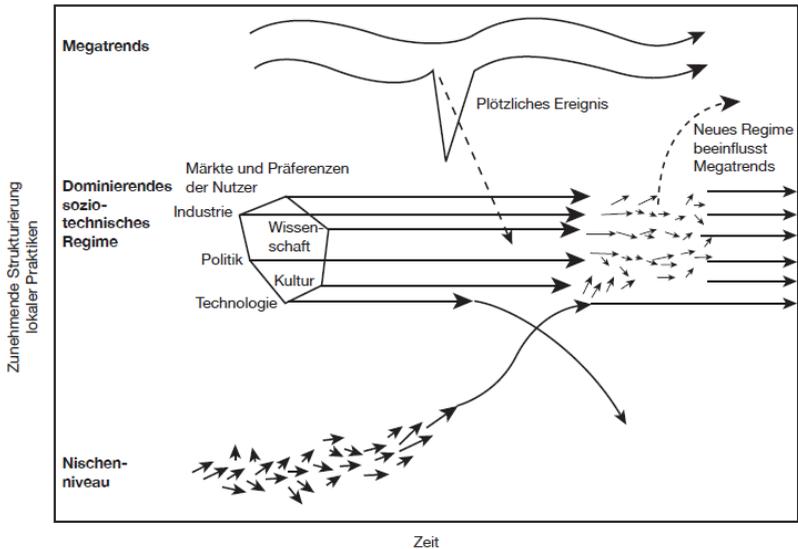


Abb. 1: Zusammenwirken verschiedener Ebenen nach der Transition Theory (vgl. WBGU 2011, S. 100; in Anlehnung an Grin et al. 2010)

Was durch den gesellschaftlichen Transformationsprozess Energiewende gleichzeitig sichtbar wird, sind die kontroversen Debatten und widersprüchlichen Stakeholder-Interessen, die das Gelingen eines solchen Projektes beeinflussen.

Die Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft stellt daher neue Herausforderungen an die Kompetenzprofile junger Menschen und damit auch an Nachwuchswissenschaftler/-innen, die sich nach ihrer Promotion einem wissenschaftlichen oder nicht-wissenschaftlichen Arbeitsfeld widmen. Die so genannten „Pioniere des Wandels“ müssen die Systemlogik der verschiedenen oben aufgeführten Ebenen verstehen, ein Gefühl für die „Möglichkeitenfenster“ entwickeln und erfolgreich Netzwerke gestalten können⁷.

⁷ Vgl. Kristof, K. (2010), Wege zum Wandel.

2.2 Kompetenzen der Pioniere des Wandels

Dies wirft auch die Frage auf, welche Kompetenzen zur Gestaltung der notwendigen Veränderung konkret notwendig sind und wie sie gefördert werden können? Welche Implikationen hat die Herausforderung einer Nachhaltigen Entwicklung für Bildungsprozesse und –institutionen?

Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass die bisherigen internationalen Bemühungen in Richtung Nachhaltigkeit keine ausreichende Wirkung zeigten, haben die Vereinten Nationen im Jahr 2004 die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014)“ ausgerufen. „Die Vision der UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung" (BNE) ist es, allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine positive gesellschaftliche Veränderung und eine lebenswerte Zukunft erforderlich sind. Alle Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen sind aufgerufen, diese Bildungsinitiative im eigenen Land umzusetzen.“⁸. Das Ziel der UN-Dekade ist es, Bildung für nachhaltige Entwicklung in allen Bildungsinstitutionen, also auch den Hochschulen, zu verankern.

Nicht zuletzt diese konkrete Anforderung hat eine breite Diskussion über die Auswahl der richtigen Schlüsselkompetenzen⁹ angestoßen. Arnim Wiek u.a. stellten in einer bisher einzigartigen Literaturstudie verschiedene internationale BNE-Kompetenzmodelle zusammen, verglichen sie und generierten aus dieser Metastudie einen Referenzrahmen für BNE-Kompetenzen in der Hochschule¹⁰. Ein besonderes Augenmerk legten sie dabei auf die Einbettung der notwendigen Kompetenzen in einen konkreten Problemlösungsprozess im Kontext nachhaltiger Entwicklung. „Competence in sustainability research and problem solving means having the knowledge, skills, and attitudes necessary for successful task performance and problem solving *with respect to real-world sustainability challenges and opportunities*. This competence is composed of five components, or key competencies in sustainability, which are systems-thinking competence, anticipatory

⁸ Vgl. Bildung für nachhaltige Entwicklung (Abruf 10.01.2014), www.bne-portal.de.

⁹ Vgl. bspw. Borman, I./De Haan, G. (2010), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

¹⁰ Vgl. Wiek, A. et al. (2011), Key competencies in sustainability.

competence, normative competence, strategic competence, and interpersonal competence. These five components must be integrated to successfully co-create knowledge and action for sustainability”¹¹.

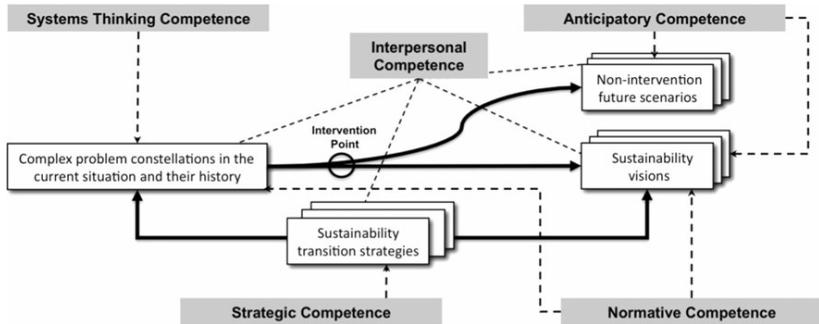


Abb. 2: Key competencies in sustainability (Wiek et al. 2011, S. 206)

Bei genauerer Betrachtung dieses Kompetenzkonzeptes wird deutlich, dass die benannten Kompetenzen zur Bearbeitung anderer gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Problemfelder außerhalb der Nachhaltigkeitsdiskussion genauso notwendig sind. Die Herausforderungen für Organisationen unterschiedlichster Wirtschaftssektoren, wie der kontinuierliche Produktwandel, die Internationalisierung, Virtualisierung und Technologisierung von Arbeitsprozessen oder steigende Erwartungen von Stakeholdern, sind komplex. Sie erfordern ebenso die Kompetenz in Systemen zu denken wie die interpersonale Kompetenz. Die Auseinandersetzung mit Nachhaltiger Entwicklung ist daher, neben der Dringlichkeit der globalen Problemlagen, ein ideales Lernfeld, um mit mehr-dimensionalen und komplexen Problemen umzugehen. Nachhaltige Entwicklung im Fokus der Führungskräfteentwicklung in Hochschulen bedeutet daher die Auseinandersetzung mit „real-world sustainability problems“. So können beispielweise Promovierende in interdisziplinären Projekten konkret Verantwortung für die Lösung eines gesellschaftlichen Problems übernehmen.

¹¹ Wiek, A. et al. (2011), S. 5.

2.3 Didaktische Ideen und Konzepte zur Förderung von Nachhaltigkeitskompetenzen

Die Herausforderung einer Nachhaltigen Entwicklung erfordert ein innovatives und engagiertes Gestalten der Transformationsprozesse in bestehenden Systemen. Bildung für nachhaltige Entwicklung wird in diesem Zusammenhang als soziale Innovation¹² und innovatives Bildungskonzept verhandelt. „Im Mittelpunkt der Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung stehen insofern Formen selbstorganisierten, projektorientierten Lernens, die Menschen ermöglichen, Zusammenhänge wahrzunehmen und sich als Teil eines Gemeinwesens zu erfahren, das sich mit Problemen kritisch, produktiv, kreativ und wirksam auseinandersetzen kann“¹³.

Die Kompetenzen der Pioniere des Wandels sind dabei klassische Leadership-Skills und geben daher auch für die Ausbildung von Doktoranden wichtige didaktische Impulse. Sie können am besten im Rahmen einer so genannten Ermöglichungsdidaktik¹⁴ entwickelt werden. Diese Ermöglichungsdidaktik ist eine zuvorderst subjekt- und lernerzentrierte Didaktik und lebt von den Ideen der selbstgesteuerten Aneignung von Inhalten und einer Vielfalt didaktischer Arrangements. Lernende müssen sich demzufolge selbst auf den Weg machen, um ihr eigenes Lernen und ihre eigene Entwicklung voranzubringen¹⁵. An die Stelle der Anhäufung von trägem Wissen tritt eine lebendige Wissens- und Lernkultur, die zur aktiven Wissenskonstruktion beiträgt.

¹² Vgl. Bormann, I. (2013), Bildung für nachhaltige Entwicklung als soziale Innovation.

¹³ Michelsen et al. (2011), Nachhaltigkeit lernen: Ein Lesebuch, S. 73.

¹⁴ Vgl. Arnold, R. (2007), Ich lerne also bin ich.

¹⁵ Vgl. Arnold, R. (2007), Ich lerne also bin ich, S. 11.

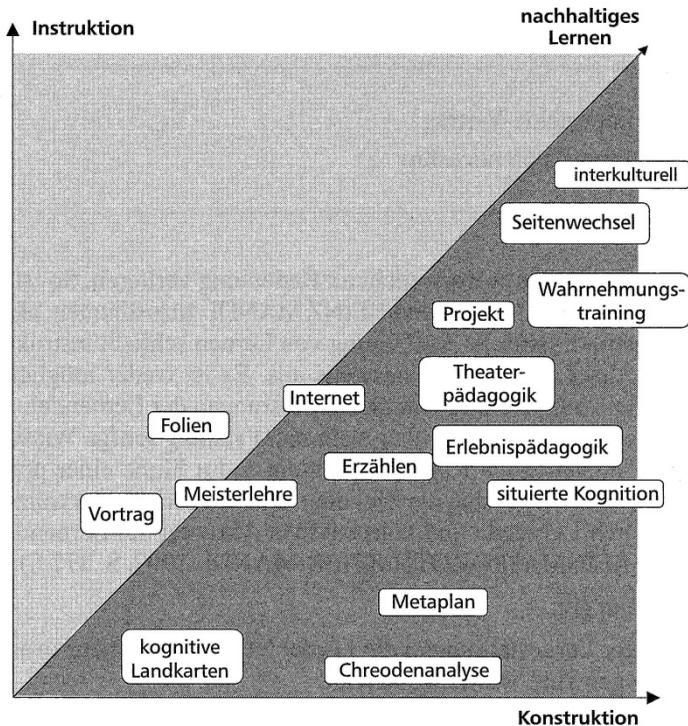


Abb. 3.: Vernetztes Lernen (Siebert 2003, S. 86)

Die didaktischen Methoden für die konkrete Seminarsituation beispielsweise bei Siebert¹⁶ reichen von der klassischen Projektarbeit (für Promovierende bspw. ein transdisziplinäres Forschungsprojekt) über Rollenspiele bis hin zu Wahrnehmungstrainings in Kommunikationssituationen. Die Ermöglichungsdidaktik erfordert jedoch auch einen Wandel des Lehrenden weg von der Rolle des nur Inhalte-Vermittelnden, hin zu einer Rolle des Lernprozess-Begleitenden. Neben der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen benötigen angehende Führungskräfte vor allem das Vertrauen darin, dass sie im Angesicht vielschichtiger Herausforderungen handlungsfähig bleiben. Gefordert wird von ihnen eine Haltung des Expertentums, die sie auch unter unsicheren Bedingungen die bestmögliche Lösung generieren lässt. Durch

¹⁶ Siebert, H. (2003), Vernetztes Lernen, S. 86.

die neue Rolle des Lehrenden als Lernbegleiter können sie diese Haltung des selbstbewussten Expertentums ausbilden.

Für den Bereich der Hochschulbildung, und speziell den Bereich der überfachlichen Kompetenzentwicklung Promovierender und Studierender, lassen sich deutschlandweit einige gute Beispiele finden, die eine Bildung für nachhaltige Entwicklung als Bezugspunkt verwenden. Zwei davon sollen an dieser Stelle abschließend näher beschrieben werden.

Ein erstes Beispiel stammt aus einem interdisziplinären Seminarangebot der Universität Erfurt. In dem „Studium Fundamentale Nachhaltigkeit“ treten Studierende als Organisatoren ihrer eigenen Lehrveranstaltung auf. Eine Ringvorlesung für die gesamte interessierte Öffentlichkeit bildet dabei den einführenden Rahmen. Anschließend erarbeiten die Studierenden in praktisch ausgerichteten Projektgruppen konkrete „Best-Practice-Beispiele“ der Nachhaltigkeit und erwerben berufsrelevante Schlüsselqualifikationen. Die Besonderheit des Seminars liegt nicht zuletzt darin, dass Studierende ihre eigene Lehrveranstaltung organisieren können und dafür extra Leistungspunkte angerechnet bekommen¹⁷.

Ein zweites Beispiel stammt aus der Leuphana Universität Lüneburg. In der 2011 gegründeten Fakultät Nachhaltigkeit durchlaufen alle Promovierenden ein interdisziplinäres und teilstrukturiertes Promotionsprogramm. Neben Schwerpunkten wie Forschungsmethoden, Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis wird auch ein einführendes Seminar in die Nachhaltigkeitswissenschaft angeboten. In dem Seminar werden Tandems aus je einem Natur- und Sozial-/Geisteswissenschaftler gebildet, die die Aufgabe haben, ihr jeweiliges Promotionsprojekt vorzustellen und aus der fachfremden Perspektive kritisch zu würdigen.

Solche inter- und transdisziplinären Grenzerfahrungen ermöglichen Promovierenden letztlich über den disziplinären Tellerrand zu schauen und ihre überfachlichen Kompetenzen entscheidend auszubauen. Promovierte Führungskräfte brauchen im 21. Jahrhundert die Fähigkeit, in komplexen und sich stets wandelnden Umwelten Organisationen zu steuern – ganz unab-

¹⁷ Vgl. Universität Erfurt (Abruf 10.01.2014), Studium Fundamentale „Sustainability“, <https://www.uni-erfurt.de/nachhaltigkeit/studium-fundamentale-sustainability/>.

hängig von der regulativen Idee und dem sozialen Imperativ Nachhaltigkeit. Wenn die angehenden Führungskräfte diesen Imperativ Nachhaltigkeit jedoch beherzt aufgreifen und darin von den Hochschulangehörigen im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik unterstützt werden, besteht die Möglichkeit, dass sie sich zu wirklichen Pionieren des Wandels entwickeln.

Literatur:

- Arnold, Rolf (2007), *Ich lerne, also bin ich, Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*, Carl Auer Verlag, Heidelberg.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung (Abruf 10.01.2014), Weltdekade der Vereinten Nationen 2005-2014, www.bne-portal.de.
- Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (2008), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Bormann, Inka (2013), *Bildung für nachhaltige Entwicklung als soziale Innovation*, in: Rückert-John, Jana (Hrsg.): *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit, Perspektiven sozialen Wandels*, Springer-Verlag, Wiesbaden, S. 269-288.
- Grin, John/Rotmans, Jan/Schot, Johan (2010), *Transitions to Sustainable Development, New Directions in the Study of Long Term Transformative Change*, Routledge, New York.
- Kristof, Kora (2010), *Wege zum Wandel, Wie wir gesellschaftliche Veränderungen erfolgreicher gestalten können*, Oekom Verlag, München.
- Loorbach, Derk (2007), *Transition Management, New Mode of Governance for Sustainable Development*, International Books, Utrecht.
- Michelsen, Gerd/Siebert, Horst/Lilje, Jan (2011), *Nachhaltigkeit lernen, Ein Lesebuch*. VAS Verlag, Bad Homburg.
- Rockström, Johan et al. (2009), *A safe operating space for humanity*, in: *Nature*, Vol. 461, S. 461-472.
- Senge, Peter M./Smith, Bryan/Kruschwitz, Nina/Laur, Joe/Schley, Sara (2008), *Die notwendige Revolution, Wie Individuen und Organisationen zusammenarbeiten, um eine nachhaltige Welt zu schaffen*, Carl-Auer-Systeme, Heidelberg.
- Siebert, Horst (2003): *Vernetztes Lernen, Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit*, Luchterhand, München/Unterschleißheim.
- Universität Erfurt (Abruf 10.01.2014), *Studium Fundamentale „Sustainability“*, <https://www.uni-erfurt.de/nachhaltigkeit/studium-fundamentale-sustainability/>.

- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für globale Umweltveränderungen) (2011), Welt im Wandel, Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation, Berlin.
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987), Our common future, Oxford University Press, Oxford.
- Welzer, Harald (2008), Klimakriege. Wofür im 21. Jahrhundert getötet wird, Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Wiek, Arnim/Withycombe, Lauren/Redman, Charles L. (2011), Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development, in: Sustainability Science 6/ 2011, S. 203-218

3 Wie sächsische Kompetenzschulen die nachhaltige Kompetenzentwicklung von Promovierenden fördern

Daniela Menzel

Gemäß der Richtlinie ESF Hochschule und Forschung des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK) wurden zwischen 2009 und 2011 an den sächsischen Hochschulen insgesamt 7 Kompetenzschulen eingerichtet. Die Finanzierung der Kompetenzschulen erfolgte zunächst zu 100 Prozent aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF), der Europäischen Union und des Freistaates Sachsen. Die Förderungsdauer belief sich auf drei Jahre und ist als Anschubfinanzierung ausgewiesen, das heißt Voraussetzung für die Gewährung der Fördermittel ist die Verstetigung, denn „Kompetenzschulen sind so zu konzipieren, dass [...] die Etablierung der Kompetenzschule an der jeweiligen Hochschule über den Bewilligungszeitraum hinaus aufgezeigt wird“ (RL ESF Hochschule und Forschung, Teil B, Nr. VII, Abs. 3b). Mit der Richtlinienänderung vom 17.06.2013 (vgl. Sächsisches Amtsblatt, Nr. 27, 2013, S. 654) ist eine einjährige Verlängerung mit degressiver Förderung (universitärer Eigenanteil beträgt 25 Prozent der Gesamtausgaben) möglich.

Der berufliche Werdegang führt Promovierende nicht zwangsläufig in den Bereich der Wissenschaft. „Tatsächlich erhalten nur wenig Promovierende im Freistaat Sachsen die Chance für eine weitere Hochschullaufbahn und damit einen Verbleib an den Hochschulen. Umso wichtiger ist es, eine breite Nachwuchsförderung an den Universitäten zu entwickeln, um genügend hochqualifizierte Arbeitskräfte im Land zu halten“, so die sächsische Wissenschaftsministerin Sabine von Schorlemer. Genau hier greift das Ausbildungsangebot der sächsischen Kompetenzschulen. Ihr Ziel ist es, die exzellente fachliche Qualifizierung zu ergänzen und Promovierende auf eine Karriere als Führungskraft vorzubereiten. Dazu zählen Schlüsselqualifikationen wie Managementkompetenzen, Wissenschaftskommunikation, Teamführung oder interkulturelle Kompetenz. Letztlich sollen die Kompetenzschulen den Promovierenden zusätzliche Voraussetzungen für den optimalen Berufseinstieg mitgeben, ob in Wissenschaft oder Wirtschaft. Die

Nachwuchskräfte werden so für attraktive Arbeitsplätze im Freistaat ausgebildet und gewonnen¹.

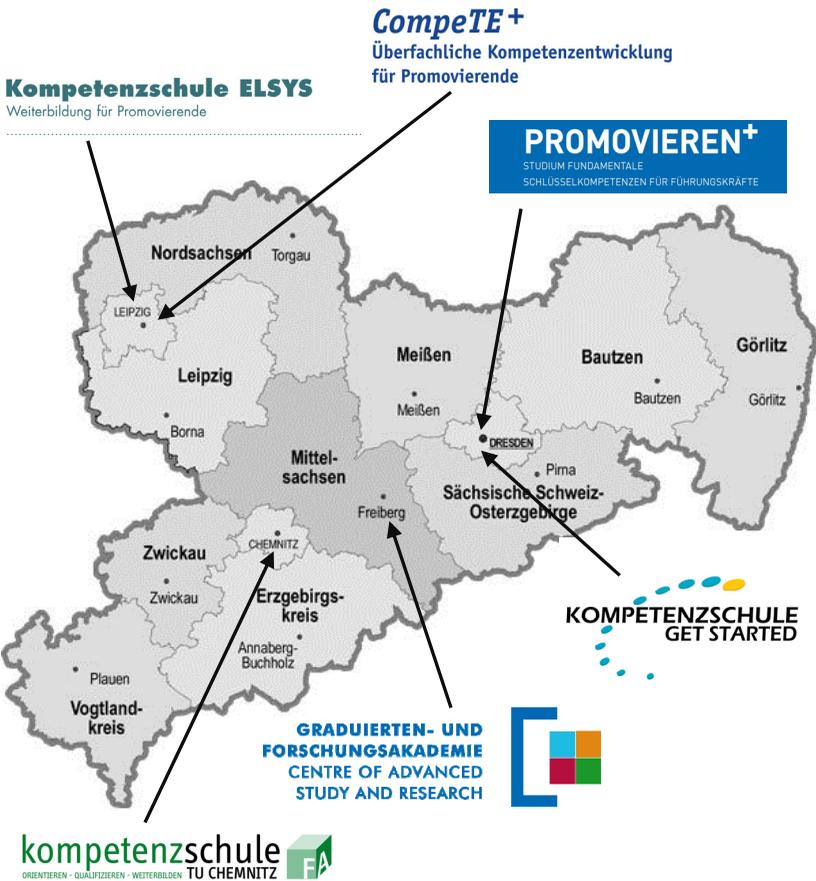


Abb. 1.: Kompetenzschul-Standorte in Sachsen²

¹ Dieser Absatz ist erschienen in: Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2012): Kompetenzschulen auf Erfolgskurs: Sächsische Promovierende sind stark interessiert an Weiterbildung - Weitere Kompetenzschule an der HTWK Leipzig eröffnet. Medieninformationen des Freistaates Sachsen. Abruf im Internet unter: <http://www.medien-service.sachsen.de/medien/news/169156>.

² Karte: Landesvermessungsamt Sachsen (2008), Abruf im Internet unter: http://www.landesvermessung.sachsen.de/inhalt/info/archiv/2008/080124/uek-sn-A4_080128.pdf.

Im Folgenden geben sechs geförderte Kompetenzschul-Projekte³ (vgl. Abb. 1) Einblicke in ihre strukturellen Rahmenbedingungen, inhaltlichen Schwerpunktsetzungen sowie Best-Practice-Erfahrungen, welche jeweils eine nachhaltige Kompetenzentwicklung für die Promovierenden an den Hochschulen fördern sollen.

³ Darüber hinaus gab es ein weiteres Kompetenzschulprojekt am IHI (Internationales Hochschulinstitut) Zittau von 2009-2012.

3.1 **CompeTE + - Überfachliche Kompetenzentwicklung für Promovierende (HTWK Leipzig)**

Peggy Stöckigt

3.1.1 *CompeTE*⁺ im Überblick

CompeTE⁺ ist die bisher einzige Kompetenzschule an einer sächsischen Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) und daher insofern besonders, als dass sie ein ganz zentrales Element der Nachwuchsförderung an der HTWK Leipzig darstellt und ihre Angebote an der Hochschule als Alleinstellungsmerkmal gelten. „Competence Training for a Higher Employability“, kurz *CompeTE*⁺ ist seit 2012 zugleich Name und Anspruch der Kompetenzschule für Promovierende und soll verdeutlichen, welchen Stellenwert überfachliche Kompetenzen neben der fachlichen Expertise für eine höhere Wettbewerbsfähigkeit unserer Absolventinnen und Absolventen haben können.

Die Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (HTWK Leipzig) mit ihrer stark ingenieurtechnischen Ausrichtung setzt für die Region Leipzig wichtige Innovationsimpulse. Mit knapp 90 Promovierenden und einem Drittmittelvolumen von 10,4 Mio. EUR (2013) zählt sie zu den forschungsstarken HAW in Deutschland.

Gebündelt werden ingenieurtechnische, sozial-, kultur- und wirtschaftswissenschaftliche Kompetenzen aus sieben Fakultäten in den vier interdisziplinären Profillinien:

- Bau & Energie. Ressourcen schonen.
- Medien & Information. Informationen erschließen.
- Life Science & Engineering. Gesundheit erhalten
- Ingenieur & Wirtschaft. Verantwortung übernehmen.

Als HAW verfügt die HTWK Leipzig zwar nicht über ein eigenes Promotionsrecht, jedoch hat sich die Zahl der im kooperativen Verfahren laufenden Promotionen in den vergangenen fünf Jahren fast vervierfacht, von 24 Promovierenden im Jahr 2008 auf 87 Promovierende 2013. Dieser Anstieg wurde intensiv begleitet durch zahlreiche Maßnahmen zur Verbesserung der

Promotionsbedingungen an der HTWK Leipzig. Die Promovierenden sind in der Regel in Forschungsprojekte an der Hochschule eingebunden oder als Stipendiatinnen und Stipendiaten in Arbeitsgruppen integriert. Kooperierende Universitäten sind häufig nicht am Hochschulstandort ansässig, wodurch promotionsunterstützende universitäre Strukturen und Angebote nur zum Teil genutzt werden können. Die HTWK Leipzig hat daher neben einer Koordinierungsstelle Promotion auch Informations- und Beratungsangebote zur kooperativen Promotion, zur Promotionsfinanzierung sowie zur Beantragung von Fördermitteln geschaffen, Nachwuchsforschergruppen eingerichtet und an den Fakultäten Forschungskolloquien etabliert.



Abb. 1: Feierliche Eröffnung der Kompetenzschule *CompeTE+* im Mai 2012, v.l.n.r. Rektorin Prof. Renate Lieckfeldt (†), Koordinatorin *CompeTE+* Peggy Stöckigt, Doktorand Andreas Seidler, Vorsitzender der S&P Gruppe und Vorsitzender des Hochschulrats Dr. Mathias Reuschel (Foto: HTWK Leipzig)

Im Juni 2011 wurde am damaligen Prorektorat für Wissenschaftsentwicklung (heute Prorektorat für Forschung) die *Kompetenzschule zur überfachlichen Qualifizierung von Promovierenden CompeTE+* eingerichtet. Diese erhält zunächst bis Mai 2014 eine finanzielle Förderung (ESF, kofinanziert durch Landesmittel). Für die HTWK Leipzig ist die Kompetenzschule zu einem wesentlichen Baustein der Promotionsförderung geworden und hat sich zu einem Nukleus für verschiedene Aktivitäten rund um die Promotion

entwickelt. Zudem erhöhte sich die Sichtbarkeit der Promotionsaktivitäten an der HTWK Leipzig, was sich durch verstärkte Anfragen von Promotionsinteressierten an das Referat Forschung äußert.

Bei den Promovierenden handelt es sich in der Regel um Absolventinnen und Absolventen der HTWK Leipzig, die im Anschluss an das Diplom (FH)- oder Masterstudium eine Promotion im kooperativen Verfahren, also gemeinsam mit einer Universität, an der das Promotionsverfahren angesiedelt ist, durchführen. Die Forschungsarbeiten werden von knapp zwei Dritteln der Promovierenden überwiegend an der HTWK Leipzig durchgeführt und von HTWK-Professorinnen und Professoren betreut (intern Promovierende). Die übrigen Promovierenden arbeiten extern an ihrer Dissertation (an der kooperierenden Universität oder in einem Unternehmen), werden dabei jedoch durch eine/n HTWK-Professor/-in mitbetreut. Das Angebot der Kompetenzschule richtet sich damit derzeit an insgesamt 87 Promovierende, vorrangig jedoch an die 57 intern Promovierenden.

Die Koordination der Kompetenzschule erfolgt durch das Referat Forschung, was die enge Anbindung der Kompetenzschulaktivitäten an die institutionelle Nachwuchsförderung der HTWK Leipzig sicherstellt. Die Ausgestaltung und Durchführung des Qualifizierungsprogramms wird aktuell von einer Mitarbeiterin realisiert, unterstützt von einer wissenschaftlichen Hilfskraft.

Das Angebot umfasst Workshops und Informationsveranstaltungen zur Vermittlung karriererelevanter Qualifikationen und Kenntnisse. Unterteilt ist das Programm in sechs Module, die sowohl eine thematische Progression aufweisen, von Strategien zur Anfertigung der Dissertation über die Kommunikation von Forschungsergebnissen, die Finanzierung von Forschungsprojekten bis hin zu Managementaufgaben, als auch inhaltlich vom Grund zum Aufbauwissen, von der Theorie zur Anwendung führen. Ein kompletter Durchgang ist auf vier Semester konzipiert, in denen etwa 200 Arbeitseinheiten absolviert werden können. Die Promovierenden können sich flexibel und interessengeleitet für die Teilnahme an einzelnen Workshops entscheiden, es sind keine kompletten Module zu absolvieren.

Tab. 1 *CompeTE*⁺ im Überblick (Stand: Dez. 2013)

Zielgruppe	87 Promovierende an der HTWK Leipzig, die ihr Promotionsvorhaben im kooperativen Verfahren mit einer Universität durchführen und an der HTWK Leipzig (mit)betreut werden (57 davon interne Promovierende)
Format der Veranstaltungen	Einzelworkshops, Informationsveranstaltungen
Durchgeführte Veranstaltungen	58
Teilnahmen	219
Teilnehmende	61, davon 33,3 % weiblich
Abschluss	Zertifikat für 100 AE*, auf Wunsch Teilnahmebescheinigung für einzelne Veranstaltungen
Homepage	www.htwk-leipzig.de/compete

* Arbeitseinheiten à 45 Minuten

Die Workshops werden überwiegend in Zusammenarbeit mit externen Dozenten durchgeführt. Für einzelne Veranstaltungen wird darüber hinaus die Expertise von hochschuleigenem Personal genutzt. Diese Kombination bietet einerseits die Möglichkeit, Spezialisten für einzelne Themenbereiche zu verpflichten sowie eine Außensicht auf die Kompetenzanforderungen und deren -vermittlung zu erhalten. Andererseits gelingt so bereits die Integration des Kompetenzschulangebots in die Hochschulstrukturen und ist damit ein Schritt auf dem Weg zur nachhaltigen Etablierung und Verankerung.



Abb. 2: Modulprogramm der Kompetenzschule *CompeTE*⁺
(Grafik: Artkolchose)

CompeTE⁺ zeichnet aus, dass pro Jahr ein sehr hoher Anteil der Promovierenden der HTWK Leipzig erreicht wird und dass die Teilnehmenden in der Regel weit mehr als eine Veranstaltung besuchen.

Bislang finden nahezu ausschließlich Workshops mit einer Dauer zwischen 2 und 20 Arbeitseinheiten statt, in der Regel als Blockveranstaltungen, die meist von bis zu 10 Teilnehmern besucht werden können. Im kommenden Sommersemester 2014 sind erstmals auch Informationsveranstaltungen für einen größeren Teilnehmerkreis geplant.

Für die 58 Veranstaltungen, die zwischen November 2011 und Dezember 2013 stattgefunden haben, sind 291 Teilnahmen zu verzeichnen. 61 Promovierende haben die Angebote bereits genutzt. Die *CompeTE*⁺-Angebote erreichen damit bisher 70,1 % der intern Promovierenden an der HTWK Leipzig. Dabei reicht die Nutzungshäufigkeit von einer bis zu 26 Veranstaltungen.

tungen. Der Anteil von Promovendinnen an der HTWK Leipzig liegt bei 33,3 %, der sich mit 32,8 % weiblichen Teilnehmerinnen auch in den Veranstaltungen der Kompetenzschule widerspiegelt.

Die Zielgruppe der Promovierenden besteht aus knapp zwei Dritteln Ingenieurinnen und Ingenieuren sowie einem sehr heterogenen Drittel von Promovierenden in den Sozial-, Wirtschafts-, Informations- und Naturwissenschaften. Aus der Zielgruppenspezifik ergeben sich Anforderungen an die Planung und Ausgestaltung des Programms. Dieses muss gleichbleibend relevant, qualitativ hochwertig und dazu vielfältig sein, um die Teilnehmenden über einen Zeitraum von vier Semestern konstant zu erreichen und deren unterschiedliche Bedarfe zu erfüllen.

Teilnehmende, die 50 % des viersemestrigen Programms und vier von sechs Modulen besucht haben, erhalten ein Teilnahmezertifikat. Das Interesse an einer Zertifizierung ist hoch: Im Dezember 2013 erfüllten bereits 10 Promovierende die Voraussetzungen für ein Zertifikat, die eine Ausstellung nach Absolvierung des Programms wünschen. Daneben wurde auf Wunsch eine Vielzahl von Teilnahmebescheinigungen für Einzelveranstaltungen ausgestellt.

Im Zeitraum Oktober 2013 bis Februar 2014 fand eine Evaluation der Kompetenzschulaktivitäten statt, bei der neben offenen Leitfadenterviews mit Promovierenden und Hochschulprofessoren auch eine quantitative Onlinebefragung durchgeführt wurde. An der Online-Umfrage beteiligten sich 41 Promovierende (davon 43,9 % weiblich), was einer Rücklaufquote von 47,1 % entspricht. Die Antworten lassen auf eine hohe Bekanntheit und intensive Nutzung der Kompetenzschulangebote schließen. So gaben 95,1 % der befragten Promovierenden an, bereits an Veranstaltungen der Kompetenzschule *CompeTE*⁺ teilgenommen zu haben. Erste Auswertungen belegen die hohe Zufriedenheit mit diesen Angeboten, so sind 84,6 % der Befragten mit dem Angebot sehr zufrieden bis zufrieden, 92,3 % geben an, weitere Veranstaltungen besuchen zu wollen und 94,6 % der Befragten würden die Veranstaltungen der Kompetenzschule weiterempfehlen.

3.1.2 Best Practice Beispiele im Überblick

Im Rahmen von *CompeTE*⁺ konnten verschiedenste neue Ansätze in der Promotionsbegleitung an der HTWK Leipzig entwickelt und erprobt werden.

Das vor Projektbeginn definierte Ziel, die Promovierenden der HTWK Leipzig jeweils in verschiedenen überfachlichen Kompetenzbereichen auszubilden, hat sich in der Praxis als sehr erfolgreich herausgestellt. Über drei Viertel der Promovierenden stufen in der o. g. Onlinebefragung die Einteilung in Modulbereiche als sinnvoll ein.¹ Für die Organisatoren ist mit dieser Untergliederung der Anspruch verbunden, neben der Bereitstellung eines bedarfsgerechten Angebots möglichst eine breite Kompetenzentwicklung zu befördern. Daher wurde bei der Zertifikatsgestaltung neben dem Gesamtumfang von mindestens 100 Arbeitseinheiten als weiteres Kriterium vorgeesehen, diese Arbeitseinheiten in vier (von sechs) verschiedenen Modulen zu absolvieren. So gelingt es nach unserer Erfahrung eher und immer besser, dass Promovierende sich auf neue, zunächst ungewohnte Themen und Situationen einlassen und damit eine breitere Kompetenzbasis aufbauen.

Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Auswahl geeigneter Dozentinnen und Dozenten. Wie oben bereits erwähnt, nehmen an den Veranstaltungen zu zwei Dritteln Promovierende aus den Ingenieurwissenschaften teil. Die Erfahrungen zeigen, dass Veranstaltungen, die von Lehrenden geleitet werden, die sich gut auf diese Zielgruppe einstellen können, die ggf. sogar selbst einen ingenieurwissenschaftlichen Hintergrund haben, häufig positiver bewertet werden als andere. Gewünscht werden häufig stark handlungsorientierte Workshops mit hohem Transferpotenzial zur Entwicklung eigener (unmittelbarer) Problemlösungsstrategien.

Die Einrichtung der Kompetenzschule *CompeTE*⁺ an der HTWK Leipzig ist von Beginn an auf die enge Vernetzung mit bestehenden Hochschulstrukturen angelegt. So hat sich die erfolgte Verknüpfung mit den Beratungs- und Betreuungsangeboten des Referates Forschung in der Praxis sehr bewährt, da für die Promovierenden die Angebote bedarfsgerecht gestaltet und in

¹ Die Modulbereiche wurden 2010 aus den Antworten zu einer Befragung von Promovierenden und betreuenden Professoren abgeleitet, die im Rahmen der Antragstellung stattfand.

kanalisierter Form kommuniziert werden können. Verschiedene Veranstaltungen werden mit hochschulinternen Partnern durchgeführt, um einerseits die vorhandene Expertise zu nutzen und andererseits die – nachhaltige – Integration der Kompetenzschulaktivitäten zu befördern. Darüber hinaus bietet die Kompetenzschule *CompeTE⁺* vielfältige Vernetzungsanlässe und nimmt solche auch aktiv wahr: So wirken die Mitarbeiterinnen der Kompetenzschule unterstützend bei der Organisation von Promovierendentreffen mit und nehmen an Doktorandenkolloquien der Fakultäten und Nachwuchsforschergruppen teil. Über einen Newsletter werden die Promovierenden über Veranstaltungen von *CompeTE⁺* informiert. Ergänzt wird dieser um ausgewählte forschungsrelevante Informationen für diese Zielgruppe.

3.1.3 Nachhaltigkeit in der Kompetenzentwicklung

Das Thema Nachhaltigkeit in der Kompetenzentwicklung ist sowohl für die Kompetenzschule *CompeTE⁺* als auch die HTWK Leipzig ein wesentliches Anliegen. So sollen die eingesetzten personellen, finanziellen, aber auch zeitlichen Ressourcen aller Beteiligten so anhaltend wie möglich wirksam sein. Die Kompetenzschule versteht sich dabei überwiegend als Impulsgeber, der in sehr überschaubarem Zeitrahmen ausgewählte Themen beleuchtet und dabei die Eigeninitiative und Selbstmotivation der Teilnehmer anregen will und muss. Es gilt, Prozesse bewusst zu machen und Verständnis für diese zu entwickeln, Reflexionen anzuregen, Handlungsspielräume zu verdeutlichen, Anwendungsszenarien zu skizzieren und Transfermöglichkeiten aufzuzeigen. All dies gelingt nachhaltig aufgrund der beschränkten Zeitressourcen neben (Projekt-)Arbeit, Dissertation und privaten Verpflichtungen nur durch eine hohe Bereitschaft der Teilnehmenden, die den beschrittenen Weg dann eigenständig und eigenverantwortlich weitergehen und die notwendigen Ableitungen für sich selbst vornehmen müssen.

Durch die Schaffung von Strukturen und Angeboten zur Kompetenzentwicklung von Promovierenden an der HTWK Leipzig ist ein erster wesentlicher Schritt in Richtung Nachhaltigkeit bereits getan: Eine Qualitätsverbesserung von Promotion durch die Etablierung von Standards in der Doktorandenausbildung, zu denen auch die systematische Kompetenzentwicklung gehört, wirkt sich nachhaltig und positiv auf die Leistungen der Pro-

movierenden aus, die als künftige Leistungsträger unserer Gesellschaft wiederum in vielfachen Aufgabenbereichen wirksam werden. Exemplarisch seien hier diejenigen Promovierenden genannt, die nach ihrer Promotion in Wirtschaft, Wissenschaft oder Verwaltung neue Forschungsvorhaben zielgerichtet vorantreiben oder als künftige Hochschulprofessoren in der Ausbildung neuen Nachwuchses aktiv werden. Für die HTWK Leipzig und die Region stellen diese hervorragend qualifizierten Fach- und Führungskräfte ein zukunftsweisendes Potenzial dar. Mit diesem Auftrag im Gepäck wird die Kompetenzschule *CompeTE⁺* auch in Zukunft ihre Qualifizierungsangebote gestalten und damit einen Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung der HTWK-Promovierenden leisten.

3.2 Die Kompetenzschule ELSYS (Employability and Leadership Skills for Young Saxon Researchers) als nachhaltige Weiterbildungseinrichtung (Universität Leipzig)

Sebastian Stoppe, Marc Zlotowski und Jeanine Haack

3.2.1 Die Kompetenzschule ELSYS im Überblick

Die Universität Leipzig ist eine integrierte Volluniversität, die in 14 Fakultäten gegliedert ist. Ende 2012 waren rund 28000 Studierende in etwa 100 Studiengängen eingeschrieben;¹ zudem waren 3183 Promovierende (ohne Medizinerinnen und Mediziner) an der Universität Leipzig registriert.²

Mit der Entwicklung eines Konzeptes für eine Kompetenzschule richtete das Direktorium der Research Academy Leipzig³ im Jahr 2010 ein Programm ein, welches über die bisherige Vermittlung einzelner *Transferable Skills* hinaus zu einem integrierten überfachlichen Qualifikationskonzept mit drei Schwerpunkten führte:

1. Wissenschaft und Forschung,
2. Führungspositionen in der Wissensgesellschaft,
3. Selbstständigkeit.

Seit dem Wintersemester 2010/11 bietet die Kompetenzschule ELSYS Promovierenden aller Fachrichtungen in Leipzig und unabhängig von deren Zugehörigkeit zu einem strukturierten Promotionsprogramm Qualifikationsangebote zum Erwerb von wissenschafts- und wirtschaftsadäquatem Managementwissen sowie von entsprechenden Handlungskompetenzen an. Sie trägt zudem zur Vernetzung der Promovierenden bei und verbessert damit auch die Sichtbarkeit der Gruppe der Promovierenden.

¹ Vgl. Universität Leipzig (2013), Jahresspiegel 2012, S. 12.

² Vgl. Universität Leipzig (2013), Jahresspiegel 2012, S. 19.

³ Die Research Academy Leipzig ist die Dachstruktur für strukturierte Promotionsprogramme der Universität Leipzig.

Das Angebot der Kompetenzschule besteht aus Modulen und Workshops.⁴ Ein Modul besteht aus mehreren, aufeinander aufbauenden Einzelveranstaltungen, die üblicherweise im Zeitraum eines Semesters stattfinden.

Seit Bestehen der Kompetenzschule nutzten insgesamt über 600 Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Angebote. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Teilnehmenden aus allen Fachdisziplinen kamen⁵ und besonders Einzelbetreute mit den Angeboten angesprochen wurden (insgesamt 74 Prozent der Teilnehmenden). Die Kompetenzschule hat sich somit als überfachlich strukturierte Qualifizierungseinrichtung für Promovierende etabliert, welche die Wahrnehmung der Research Academy Leipzig nach innen und außen positiv verstärkt. Die Angebote der Kompetenzschule tragen zudem zur Verbesserung der Chancengleichheit von Frauen und Männern in der Wissenschaft bei.⁶ Darüber hinaus wurden durch Austausch in englischsprachigen Workshops (bspw. *Intercultural Communication*) und Modulen (bspw. *Science Policies in International Perspective*) sowie durch Veranstaltungen mit internationalen Gastprofessoren die Internationalisierungsstrategien der Research Academy unterstützt.

3.2.2 Best Practice Beispiele im Überblick

Da sich die Kompetenzschule ELSYS im Zeitraum der ersten Förderperiode als Pilotprojekt verstand, verfolgten wir in diesem Zeitraum eine Strategie der stetigen Anpassung der Angebote an die Bedürfnisse der Ziel- und Interaktionsgruppen.⁷ Dieser Weg ermöglichte uns, neben dem Anbieten von Modulen und Workshops, Spielräume zum Erproben von verschiedenen Angebotsformen. So konnten wir etwa innovative Formate wie *Einzelcoachings* für Promovierende oder einen *Science Slam* einführen.

⁴ Das Angebot der Kompetenzschule ELSYS kann hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben werden. Für eine detaillierte Übersicht der Angebote verweisen wir an dieser Stelle auf unsere Website www.kompetenzschule.uni-leipzig.de. Vgl. für eine Übersichtsdarstellung des Projekts auch Stoppe, S./Zlotowski, M. (2013), Die Kompetenzschule ELSYS.

⁵ Dabei kamen 42 Prozent der Teilnehmenden aus den Lebenswissenschaften, 41 Prozent aus den Geistes- und Sozialwissenschaften und 17 Prozent aus dem Bereich Mathematik/ Information/Naturwissenschaften.

⁶ Insgesamt 69 Prozent der Teilnehmenden waren weiblich, 31 Prozent männlich.

⁷ Durch Befragungen, Recherchen, Weiterbildungen und Evaluierungen wurden in Abstimmung mit den Modulverantwortlichen der Veranstaltungsbetrieb koordiniert und die Angebote entsprechend bisheriger Erfahrungen weiterentwickelt.

Einzelcoachings sind zum einen individuelle Gespräche zur Unterstützung der Karriere- und Lebensplanung mit professionellen Coaches. Diese lösungs- und zielorientierte Begleitung kann die Selbstreflexion fördern, die Wahrnehmung von Erleben und Verhalten durch Selbststeuerung sowie die Lern- und Leistungsfähigkeit unter Berücksichtigung der Ressourcen verbessern. Zum anderen sind Einzelcoachings aber auch vertiefende Trainingseinheiten. Hier wird der Begriff Coaching etwas ausgeweitet: Diese Coachings können helfen, konkrete Anliegen zu realisieren und Probleme zu lösen. Nach jeder Modulveranstaltung und nach jedem Workshop konnten bezüglich der jeweiligen Inhalte persönliche Trainingseinheiten vereinbart werden.

Im Rahmen von öffentlichen *Science Slams* hatten die Promovierenden die Möglichkeit, ihre Forschungsthemen einem breiten Publikum zugänglich zu machen und ihre Kommunikations- und Präsentationsfähigkeiten zu erproben. Mit einem zehnminütigen Vortrag übten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in abendlicher Clubatmosphäre darin, ein Laienpublikum von sich und ihrem Forschungsthema zu überzeugen. Das Ziel bestand darin, die Kommunikationskompetenz der Promovierenden zu fördern. In der akademischen Welt ist die überzeugende Darstellung von Forschungsthemen und Ergebnissen ein entscheidendes Erfolgskriterium. Viele gesellschaftlich relevante Forschungsthemen, die nur in „Fachchinesisch“ vermittelt werden, werden nicht von einer breiten Öffentlichkeit aufgenommen und diskutiert. Trotz der immer weiter ansteigenden Verpflichtung von Forscherinnen und Forschern, Kooperationspartner, Geldgeber oder Medienvertreter zu informieren und zu überzeugen, ist der Anspruch, dies in einer allgemein verständlichen Art und Weise zu tun, (noch) nicht Bestandteil des Berufsalltags der Forschenden. Beim Science Slam der Kompetenzschule ELSYS dagegen waren die Promovierenden angehalten, ihren Forschungsgegenstand verständlich und ansprechend zu vermitteln. Es sollten kreative Präsentationen entwickelt werden, die dem wissenschaftlichen Anspruch entsprechen und das fachfremde Publikum begeistern.

3.2.3 Nachhaltigkeit in der Kompetenzentwicklung

Die Aneignung von Schlüsselqualifikationen ist nicht nur eine Möglichkeit für Nachwuchsforschende, sich für den Arbeitsmarkt attraktiver zu positionieren; vielmehr muss heute von einer gewissen Notwendigkeit ausgegangen werden, diese zusätzlichen Qualifikationen begleitend zur Promotion zu erwerben.⁸ Sie befähigen dazu, flexibel auf unterschiedliche Anforderungen zu reagieren, eigenständig Probleme zu lösen und angemessen in (Führungs-)Arbeitskontexten zu interagieren.⁹ Schlüsselqualifikationen sind somit ein bedeutender Erfolgsfaktor auf dem individuellen Karriere- und Bildungsweg.

Die Kompetenzschule ELSYS ist ein auf diese Anforderungen zugeschnittenes, überfachliches Qualifizierungsprojekt, das sich an eine sehr heterogene Zielgruppe richtet. Während einige Promovierende Mitarbeiter der Universität sind (wenngleich selten auf vollen Stellen, sodass sie bei Lehr- oder anderen Verpflichtungen oft in ihrer eigentlichen Freizeit forschen), sind andere auf Stipendien angewiesen. Gleichzeitig können sie wiederum als Promotionsstudierende eingeschrieben sein – oder aber wir haben es mit Nachwuchsforschenden zu tun, die neben ihrem Beruf als Externe ihre Promotion voranbringen oder an außeruniversitären Forschungseinrichtungen arbeiten. Nun ist die Volluniversität Leipzig eine sich vornehmlich traditionell in Fachdisziplinen organisierende Bildungseinrichtung. Dies spiegelt sich sowohl in einzelnen Fächern als auch in der Vielzahl an Promotionsordnungen wider, da die Promotion traditionell eine Domäne der jeweiligen Fakultät ist. Eine Rahmenpromotionsordnung gibt es an der Universität Leipzig nicht.

Somit ist die Kompetenzschule ein Projekt, das in diesem Spannungsfeld integrative Arbeit leisten soll. Jedoch: „Integrationsanforderungen stellen für disziplinär denkende Einrichtungen ein großes Stresspotenzial dar.“¹⁰ Mit der Kompetenzschule durchläuft die Universität Leipzig zumindest im Bereich der Nachwuchsförderung einen internen Selbsterneuerungsprozess,

⁸ Vgl. Koepernik, C. (2012), Schlüsselqualifikationen für die Promotion?, S. 317.

⁹ Vgl. Nünning, A. (2007), Handbuch Promotion, S. 157.

¹⁰ Müller-Christ, G. (2013), Landkarte einer nachhaltigen Entwicklung von Hochschulen, S. 91.

der im Kern einen Umverteilungsprozess von Bedeutungen darstellt.¹¹ Nämlich: Wie kann eine nachhaltige Qualifizierung von Nachwuchsforschenden gestaltet sein, gerade im Hinblick auf die begrenzten Karrierechancen in der Wissenschaft? „Tatsächlich ist es immer noch die Universität, der in unseren Wissenschaftssystemen die Ausbildung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern hauptsächlich übertragen ist [...], aber die Universität ist dieser Ort nur und sie kann dieser Ort nur dann bleiben, wenn sie die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses tatsächlich als Aufgabe begreift [...].“¹²

Die Kompetenzschule wurde ja gerade mit dem Ziel geschaffen, eine Weiterbildungseinrichtung für Promovierende darzustellen, die Promovierende auf die spezifischen Anforderungen im späteren – insbesondere im außeruniversitären – Berufsleben vorbereitet.

Wie kann nun aus der Sicht der Universität ein derartiges Angebot sinnvoll weitergeführt werden? Zur Überprüfung unserer Zielvorgaben haben wir zum Abschluss der ersten Projektlaufzeit eine Befragung unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt, deren Ergebnisse hier in Auszügen wiedergegeben werden.¹³

Beachtenswert war dabei die Erkenntnis, dass die Befragten nicht nur die Module, sondern auch unsere einzeln angebotenen Workshops besucht haben.

¹¹ Vgl. Müller-Christ, G. (2013), Landkarte einer nachhaltigen Entwicklung von Hochschulen, S. 91.

¹² Berka, W. (2011), Ausbildung an den Universitäten – Status Quo und Zukunft, S. 21.

¹³ Für den vollständigen Abschlussbericht mit Befragungsdetails vgl. Stoppe, S./Zlotowski, M./Schlegel, M. (2013), Die Kompetenzschule ELSYS an der Research Academy.

An welchen Veranstaltungen der Kompetenzschule haben Sie insgesamt teilgenommen? (Mehrfachantworten möglich)

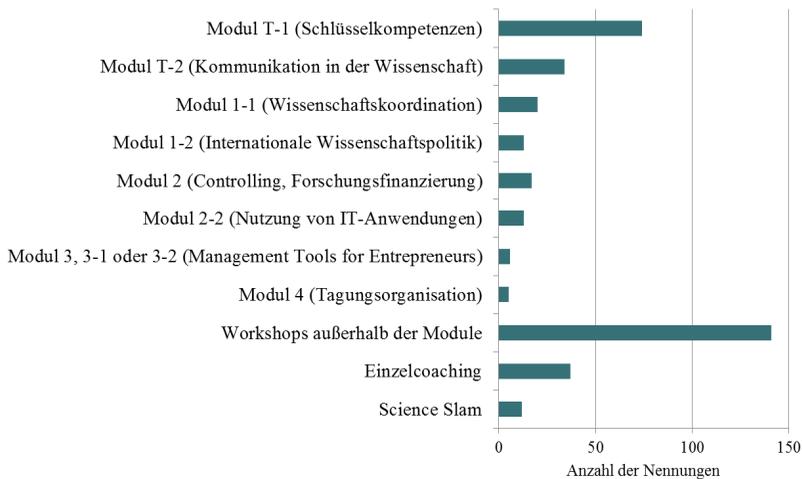


Abb. 1: Teilnahmen nach Modulen

Dass die Zahl der Workshop-Teilnehmenden so hoch erscheint, hat zunächst zwei Ursachen: Zum einen waren hier Mehrfachantworten möglich, zum anderen gab es zahlenmäßig weit mehr Workshops als gesamte Module (nicht jedoch Einzelveranstaltungen in den Modulen).

Dennoch lässt sich aus der Teilnehmerverteilung auch schließen, dass eine nachhaltige Kompetenzentwicklung von Promovierenden nicht notwendigerweise in Modulen stattfinden muss. Wie wir aus den laufenden Evaluationen der Veranstaltungen wissen, ist die Teilnahme an unseren Veranstaltungen zu einem sehr großen Teil intrinsisch motiviert. Das bedeutet, die meisten Teilnehmer benötigen weder ECTS-Punkte (die wir nach Absolvierung eines Moduls vergeben) noch ist ein Workshop bei der Kompetenzschule notwendiger Teil ihres Curriculums, etwa innerhalb ihres Promotionsprogramms.

Was war Ihre Motivation, an einem Angebot der Kompetenzschule teilzunehmen? (Mehrfachantworten möglich)

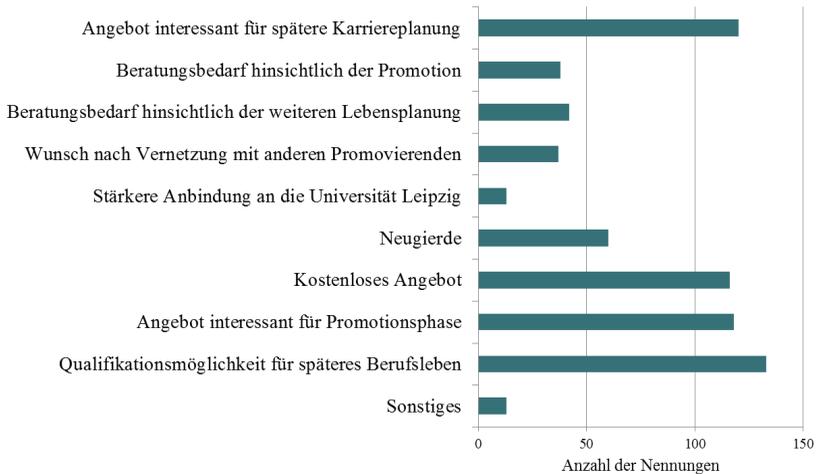


Abb. 2: Motivation der Teilnehmenden

Stattdessen sieht die Mehrheit der Befragten in dem Angebot eine wesentliche Relevanz für das spätere Berufsleben und eben nicht nur für die unmittelbare Qualifizierungsphase. Die Aussagen zur Motivation der Befragten decken sich also weitestgehend mit der Zielstellung der Kompetenzschule. Schon allein diese Tatsache zeigt, dass die Teilnehmenden unsere Angebote unter einem selbstreflexiven Aspekt der Nachhaltigkeit wahrnehmen. Die befragten Mitglieder der Research Academy erachten das Angebot zwar als interessant für die spätere Karriereplanung, sehen es aber weniger stark als Qualifizierungsmöglichkeit als die Nicht-Mitglieder. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Mitglieder durch die Teilnahme an einem strukturierten Programm eine anderweitige Zusatzqualifikation in ihrem jeweiligen Graduiertenprogramm erwerben. Für Einzelbetreute ist diese Möglichkeit aber erst mit der Kompetenzschule gegeben, sodass hier die Befragten dies auch dementsprechend stärker einstufen.

Ähnlich signifikante Unterschiede ergeben sich auch in den Bereichen Beratung und Vernetzung. Durch die Thematisierung von eigenen Zielen und Verbesserungspotentialen innerhalb der Gruppe entsteht eine geschützte

Lernatmosphäre, da die Promovierenden sich untereinander vernetzen und gemeinsame Lösungsstrategien entwickeln können. Die Auseinandersetzung mit anderen Promovierenden kann auch dabei helfen, Probleme zu bewältigen und ein Feedback über die eigene Arbeit und das methodische Vorgehen zu erhalten (Peer-Group-Effekt).¹⁴ Die einzelbetreuten Befragten sehen hier einen wesentlich größeren Beratungsbedarf sowohl hinsichtlich der laufenden Promotion als auch der weiteren Lebensplanung und vor allem die Möglichkeit, sich besser zu vernetzen. Damit wird die Kompetenzschule besonders dieser Gruppe von Nachwuchsforschenden gerecht. Somit stellt die intensive Zusammenarbeit, durch die sich die Promovierenden gegenseitig unterstützen und fachfremde Perspektiven auf das eigene Forschungsfeld erhalten, eine wichtige Stärke des Programms der Kompetenzschule dar.¹⁵

Die Befragten, die an einer Veranstaltung der Kompetenzschule teilgenommen hatten, haben wir sodann um Aussagen gebeten, inwiefern das Angebot der Kompetenzschule ihnen genutzt hat und ob ihre Erwartungen eingetroffen sind. Dabei haben wir verschiedene Aspekte abgefragt, die die Teilnehmenden jeweils auf einer Skala von 1 (kein Nutzen) bis 6 (maximaler Nutzen) bewerten konnten.

¹⁴ Vgl. Koepf, C. (2012), Akademische Schlüsselqualifikationen für die Promotion?, S. 322.

¹⁵ Vgl. Bosbach, E. (2011), Promotion in den Geisteswissenschaften, S. 139.

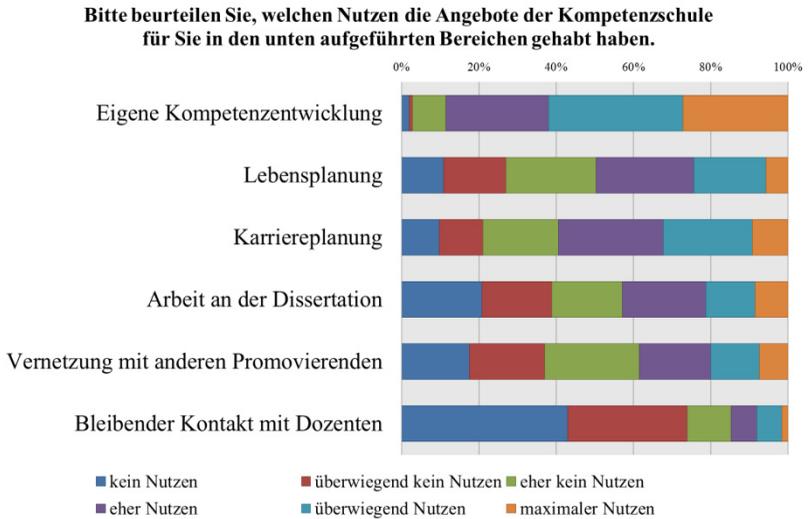


Abb. 3: Individueller Nutzen der Angebote

Dabei zeigt sich insbesondere ein Nutzen der Befragten in den Bereichen Kompetenzentwicklung, Lebens- und Karriereplanung. Die Kompetenzschule wird damit ihrer ursprünglichen Rolle in vollem Maße gerecht.

Die Befragten geben außerdem zum überwiegenden Teil an, dass ihre Erwartungen hinsichtlich der Angebote der Kompetenzschule erfüllt wurden. Dabei umfasst der Anteil derjenigen, die ihre Erwartungen überwiegend oder sogar ganz erfüllt sehen, in allen Teilbereichen mindestens die Hälfte der Befragten. Hinsichtlich der Inhalte, des Zeitaufwands und des Niveaus der Veranstaltungen geben sogar rund zwei Drittel der Befragten an, dass ihre Erwartungen überwiegend oder voll und ganz entsprochen wurde. Knapp zwei Drittel der Befragten sind zudem der Meinung, Promovierende benötigen eigene Veranstaltungen für ihre Weiterbildung. Ginge man nun davon aus, dass Bachelor- und Masterstudierende dieselben Veranstaltungen besuchten, befürchten die Befragten offenbar den Verlust von Peer-Group-Effekten. Zudem befinden sich Promovierende in einem anderen Lebensabschnitt als Master- oder gar Bachelor-Studierende und haben ande-

re berufsfeldspezifische Bedürfnisse. Diese Erkenntnisse sprechen dafür, dass das Konzept der Kompetenzschule – nämlich Promovierenden als eigene Zielgruppe speziell auf sie zugeschnittene Angebote zu bieten – schlüssig ist.

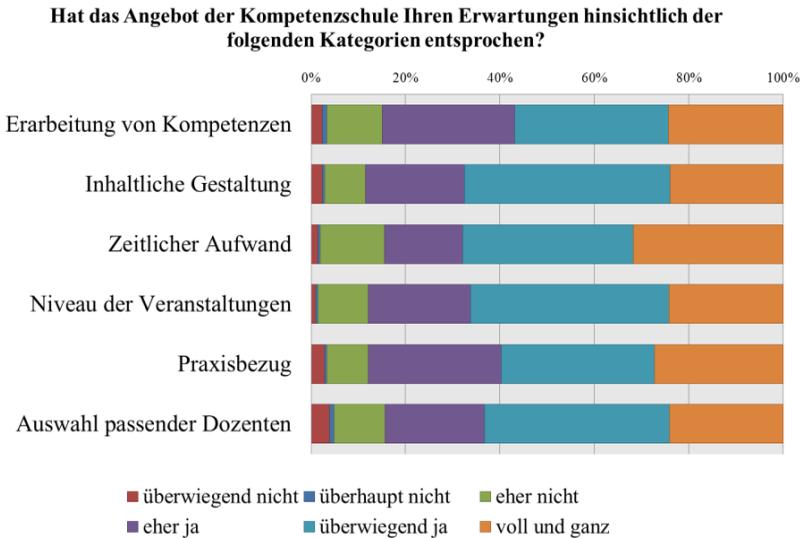


Abb. 4: Erwartungskonformität der Angebote

Da die Kompetenzschule laut Antrag nach dem Ende der Förderperiode verstetigt werden soll, haben wir auch die Teilnehmenden nach ihrer Meinung zur Erhaltung der Kompetenzschule befragt. Während fünf Prozent der Befragten sich kein Urteil zutrauten, war nur ein Prozent der Meinung, dass die Kompetenzschule eher nicht fortgeführt werden sollte. 94 Prozent der Befragten sprachen sich für eine Fortführung aus. Diese Gruppe haben wir zudem gefragt, aus welchen Gründen die Universität die Kompetenzschule weiterführen soll.

Aus welchem Grund sollte die Universität Leipzig die Angebote der Kompetenzschule weiter anbieten? (Mehrfachantworten möglich)

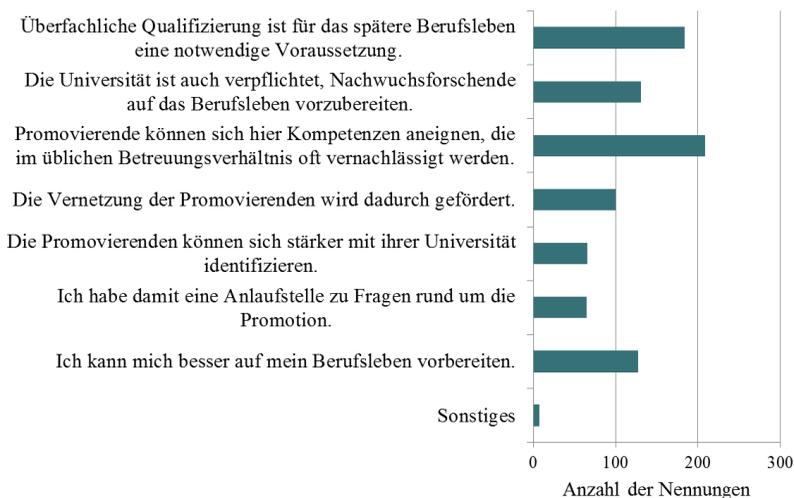


Abb. 5: Individuelle Unterstützungsbedarfe

Die Promovierenden sind sich hinsichtlich der Frage nach ihrer ursprünglichen Motivation bewusst, dass überfachliche Qualifikationen auf dem Berufsmarkt eine notwendige Voraussetzung sind und die Kompetenzschule diesbezüglich entsprechende Angebote vorhält. Dabei ist herauszustellen, dass die Kompetenzschule zusätzlich zu den fachlichen Qualifikationen einer Promotion aus Sicht der Befragten einen echten Mehrwert bietet – das Angebot trifft also hier auf eine bisherige Marktlücke und füllt diese aus. Darüber hinaus sieht eine Mehrheit der Befragten, dass die Universität auch eine entsprechende Verpflichtung hat, ihre Nachwuchsforschenden auf das Berufsleben adäquat vorzubereiten.

Zusammenfassend konnten wir feststellen, dass die Zielstellungen des Projektes erfüllt wurden: Die Teilnehmenden konstatieren, dass das Angebot inhaltlich mehrheitlich sowohl ihren Erwartungen entsprach als auch sie entsprechenden Nutzen für ihre berufliche Zukunft daraus ziehen konnten. Relevant bei der zukünftigen Gestaltung der Kompetenzschule ist jedenfalls die deutliche Herausstellung der Zielgruppe. Die Mehrheit der Befragten

findet es notwendig, ein eigenes Angebot für Promovierende vorzuhalten und dies auch gegenüber Angeboten für Studierende abzugrenzen. Die Grenze ziehen die Befragten insbesondere bei den Inhalten; wo die Qualifikationsangebote letztlich strukturell angesiedelt sind, spielt keine Rolle.

Nachhaltiges Lernen wird bei der Umsetzung des Programms der Kompetenzschule ELSYS in großem Maße gefördert. Hier lassen sich Einflussfaktoren identifizieren, die sich bezüglich der Gestaltung von nachhaltigen Lehr- und Lernprozessen positiv auswirken. Die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen muss sich am Vorwissen, der Lernmotivation und den Lerngewohnheiten und Lernstilen der Zielgruppe orientieren. Die Kompetenzschule ELSYS agiert hier mit Bedarfsanalysen und darin enthaltenen Selbsteinschätzungen durch die Promovierenden bezüglich ihrer vorhandenen bzw. neu zu erlernenden Kompetenzen und Weiterentwicklungsfelder. Somit hat auch das Wissen über die besonderen Lebensumstände und Ressourcen der Promovierenden einen grundlegenden Einfluss auf das Programm der Kompetenzschule ELSYS.¹⁶ In der Theorie werden drei Dimensionen (personale, situative und prozessuale Dimension) unterschieden, denen im Hinblick auf die Transfersicherung im Rahmen des Programms der Kompetenzschule ELSYS große Beachtung geschenkt wird.¹⁷

Die situative Dimension umfasst diejenigen Faktoren, die in den Lern- und Transferprozess eingebettet sind.¹⁸ In diesem Sinne spielen Arbeitsplatzbedingungen, das zukünftige berufliche Umfeld und die intrinsische Motivation bei der Teilnahme am Programm der Kompetenzschule ELSYS eine wichtige Rolle. Weitere Faktoren sind beispielsweise die Bildung von Arbeitsgruppen, die Förderung von eigenständigem Arbeiten und Planen (im Sinne einer selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung), das Variieren der Aufgabenbedingungen (verschiedene Workshop- und Seminarformate der Kompetenzschule ELSYS), die Ausrichtung der Aufgaben an realistischen Bedingungen und authentischen Problemen sowie die Förderung der Be-

¹⁶ Vgl. Vogel, C. (2007), Berufsbildung und Nachhaltigkeit, S. 64.

¹⁷ Vgl. Schüßler, I. (2001), Nachhaltiges Lernen, S. 17.

¹⁸ Vgl. Schüßler, I. (2001), Nachhaltiges Lernen, S. 17.

trachtung und Bearbeitung von Problemstellungen aus unterschiedlichen Blickrichtungen.¹⁹

Unter der prozessualen Dimension werden die methodisch-didaktische Aufbereitung der Lerngegenstände (Ausrichtung am Erwerb von fachübergreifenden Handlungskompetenzen), die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen, die Effekte der Peer-Gruppen-Dynamik (interdisziplinärer Austausch, Vernetzung) und die Rollen der Dozenten, Trainer und Coaches verstanden.²⁰

Die Universität Leipzig sieht in der Kompetenzschule neben dem Career Center ein wichtiges Angebot für die weitere Hochschulentwicklung, denn „Studierende und Nachwuchswissenschaftler nehmen diese Leistungen gerne an und sehen sie als wertvolle Ergänzung zu ihrer fachlichen Qualifizierung. Die UL [Universität Leipzig, d. A.] würde diese Aufgaben gerne weiterführen.“²¹ Gleichwohl agiert die Universitätsleitung hinsichtlich eines konkreten Verstetigungsprozesses weder engagiert noch transparent oder im Dialog mit den Projektbeteiligten oder der Promovierendenschaft. Im Hinblick auf die durch die Förderrichtlinie geforderte Verstetigung schlagen wir deshalb vor, durch die Berücksichtigung der folgenden Punkte bisherige Vorteile im Wettbewerb um herausragende Nachwuchsforschende nicht aufzugeben:

1. In den ersten drei Jahren Projektlaufzeit wurde mit der Kompetenzschule ein Qualifikationsangebot eingerichtet, welches innerhalb der betreffenden Zielgruppe eine signifikante Bekanntheit erreicht hat. Zum einen sollte diese Zielgruppenfokussierung bei der Neugestaltung von zukünftigen Angeboten unbedingt beachtet werden. Zum anderen ist das Angebot der Kompetenzschule ein wesentlicher Baustein, um die Attraktivität der Research Academy in der Zukunft zu sichern. Damit trägt die Kompetenzschule dazu bei, sowohl die Zahl der Promovierenden als auch der Postdocs in

¹⁹ Vgl. Vogel, C. (2007), Berufsbildung und Nachhaltigkeit, S. 64.

²⁰ Vgl. Schüßler, I. (2001), Nachhaltiges Lernen, S. 17.

²¹ Universität Leipzig (2012), Die integrierte Volluniversität in Sachsen, S. 23.

der Research Academy als auch die Drittmittelinwerbungen im Bereich der Nachwuchsförderung signifikant zu steigern.²²

2. Die bisherige Modulstruktur sollte ausgehend von den Ergebnissen der Evaluationen und Befragungen überarbeitet werden. So wäre zu überlegen, künftig nur noch einzeln buchbare Workshops anzubieten, die dann flexibel von den Teilnehmenden zu individuellen Modulen kombiniert werden können. Dies würde die einzelnen Bedarfsmuster und Zeitbudgets der Teilnehmenden noch effizienter berücksichtigen.
3. Ein künftiges Angebot darf sich nicht nur an Promovierende in strukturierten Promotionsprogrammen richten. Es ist denkbar, dass die Kompetenzschule für diese die Konzeption von Qualifikationsangeboten als Dienstleistungen zentral übernimmt, jedoch besteht weiterhin kontinuierlicher Bedarf auch bei den einzelbetreuten Promovierenden und den Postdocs.
4. Ein Zusammenschluss mit ähnlichen Fördereinrichtungen wie etwa dem Career Center kann organisatorische Synergien schaffen. Dabei muss jedoch für Nachwuchswissenschaftler eine eigene Profillinie aufrechterhalten werden. Nachwuchsforschende und Studierende sind separate Zielgruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, die nicht zwangsläufig mit denselben Qualifizierungsangeboten bedient werden können.
5. Eine eigene Profillinie setzt auch entsprechende Personalstellen für spezialisierte Beratung und Betreuung von Nachwuchsforschenden voraus.
6. Ein Qualifikationsangebot für Nachwuchsforschende, das weiterhin berufsfeldspezifisch ausgerichtet ist, kommt nicht ohne den weiteren Einsatz von externen Dozenten aus. Daher müssen entsprechende Honorarmittel weiter bereitgestellt werden. Angesichts der angespannten Personalsituation an sächsischen Universitäten

²² Beide Ziele sind so in der Zielvereinbarung der Universität Leipzig mit dem Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst formuliert.

erscheint es unrealistisch, dass das vorhandene Lehrpersonal zusätzliche Aufgaben in diesen Bereichen übernehmen kann.

7. Hinsichtlich der Finanzierung sind moderate Teilnahmegebühren denkbar. Hier ist jedoch zu beachten, dass gerade Nachwuchsforschende sich mehrheitlich in prekären Beschäftigungssituationen befinden und somit nur geringe finanzielle Spielräume besitzen. Eine vollständige Finanzierung über Teilnehmerentgelte ist somit von dieser Zielgruppe nicht zu erwarten.

Die Kompetenzschule ELSYS schließt seit über drei Jahren erfolgreich eine Lücke in der überfachlichen Qualifizierung von Nachwuchsforschenden. Die Universität Leipzig besitzt mit der Kompetenzschule eine Einrichtung, die ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal im Wettbewerb um gute Nachwuchsforschende darstellt.

Literatur

- Berka, Walter (2011), Ausbildung an den Universitäten – Status Quo und Zukunft, in: Mittelstraß, Jürgen/Rüdiger, Ulrich (Hrsg.), Wie willkommen ist der Nachwuchs? Neue Modelle der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung, UVK, Konstanz, S. 19-39.
- Bosbach, Eva (2011), Promotion in den Geisteswissenschaften, Modelle der Doktorandenausbildung in Deutschland und den USA, Springer VS, Wiesbaden.
- Koepernik, Claudia (2012), Akademische Schlüsselqualifikationen für die Promotion? in: Grünauer, Franziska (Hrsg.), GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive, Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 317-329.
- Müller-Christ, Georg (2013), Landkarte einer nachhaltigen Entwicklung von Hochschulen, in: Baumert, Stefanie/Schlütter, Kathleen/Stoppe, Sebastian/ Zlotowski, Marc (Hrsg.), Nachhaltigkeit – Auf den Spuren eines Begriffs und seiner Bedeutung im universitären Kontext, Lit, Berlin/Münster, S. 89-110.
- Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007), Handbuch Promotion, Forschung – Förderung – Finanzierung, Metzler, Stuttgart/Weimar.
- Schübler, Ingeborg (2001), Nachhaltiges Lernen, in: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen 45.

- Stoppe, Sebastian/Zlotowski, Marc (2013), Die Kompetenzschule ELSYS – ein Pilotprojekt für überfachliche Qualifizierung, in: ZHW-Almanach, Themenheft „Junge Hochschul- und Mediendidaktik“, S. 88-100.
- Stoppe, Sebastian/Zlotowski, Marc/Schlegel, Martin (2013), Die Kompetenzschule ELSYS an der Research Academy, Bericht des ESF-Projekts „Employability and Leadership Skills for Young Saxon Researchers“ an der Universität Leipzig über den Förderzeitraum Juli 2010 bis Juni 2013, Leipzig, online abrufbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-131310> (Abruf am 17.01.2014).
- Universität Leipzig (2012), Die integrierte Volluniversität in Sachsen, Hochschulspezifische Entwicklungsplanung der Universität Leipzig.
- Universität Leipzig (2013), Jahresspiegel 2012, online abrufbar unter http://www.zv.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Service/PDF/Publikationen/jahresspiegel_2012.pdf (Abruf am 03.12.2013).
- Vogel, Christian (2007), Berufsbildung und Nachhaltigkeit, Gestaltung nachhaltiger Lehr- und Lernprozesse in der beruflichen Bildung, Grin Verlag, München.

3.3 Kompetenzschule GET STARTED – Forschungsmanagement für Nachwuchswissenschaftler/-innen (TU Dresden)

Anne Beutel

3.3.1 *GET STARTED* im Überblick

Die Technische Universität Dresden deckt als Volluniversität mit 14 Fakultäten (bzw. fünf Bereichen) die vier großen wissenschaftlichen Hauptdisziplinen Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Medizin sowie Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften ab. Als größte Technische Universität Deutschlands zeichnet sie sich unter anderem durch ihre Forschungsstärke und durch eine sehr positive Bilanz bei den Drittmiteinnahmen aus.

Bereits im Jahre 2005 wurde das European Project Center (EPC) gegründet, an dem das Projekt *Kompetenzschule GET STARTED* angesiedelt ist. Als Serviceeinrichtung berät und unterstützt das EPC Wissenschaftler/-innen der TU Dresden bei der Beantragung von EU-Drittmitteln. Dabei wird ein breites Spektrum an relevanten Förderinstrumenten der EU abgedeckt, wie etwa das aktuelle Forschungsrahmenprogramm, TEMPUS, LLP, ESF und INTERREG.

Neben der Fördermittelberatung liegen die Kernkompetenzen der Serviceeinrichtung vor allem in der Budgetierung von Projekten sowie der Erarbeitung und Umsetzung von Managementstrukturen. Sofern Projektanträge erfolgreich sind, übernimmt das EPC auch die Verhandlung von Verträgen, das administrative und finanzielle Projektmanagement und koordiniert das Berichtswesen mit den Fördermittelgebern der EU.

Mit zunehmender Internationalisierung der Forschung und Intensivierung der internationalen Zusammenarbeit an der TU Dresden konnte das EPC stetig wachsen. Heute stehen 30 erfahrene Mitarbeiter/-innen zur Verfügung. Die gesamte Organisationseinheit wird vollständig aus den eingeworbenen Projekten refinanziert.

Die Idee, ein Qualifizierungsprogramm für Nachwuchswissenschaftler/-innen zu entwickeln, in dem vor allem die Beantragung und Realisierung von Drittmittelprojekten im Mittelpunkt stehen, entstand vor folgendem Hintergrund:

Obwohl die TU Dresden ein enormes Forschungspotenzial aufweist, können die knappen Haushaltsmittel diesem immer weniger gerecht werden. Dem allgemeinen Trend folgend, gibt es auch an der TU Dresden eine immer stärkere Verschiebung der Forschungsfinanzierung von Haushaltsmitteln auf projektgebundene Drittmittel. Diese haben damit eine wachsende Bedeutung für die Finanzierung der Hochschule. Zukünftige Erfolge auf dem Gebiet der Forschung hängen wiederum unmittelbar von erfolgreicher Einwerbung von Drittmitteln ab.

Zwar ist die TU Dresden insgesamt auf dem Gebiet der Drittmitteleinnahmen erfolgreich, die Praxis zeigt jedoch, dass die Mehrheit der Nachwuchswissenschaftler/-innen, insbesondere Promovierende, unzureichende Erfahrungen im Umgang mit Fördermitteln zur externen Wissenschaftsfinanzierung haben und auch nur in geringem Umfang über nötige Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, Projekte einzuwerben und diese auch erfolgreich zu leiten und zu koordinieren.

Dabei ist dies gerade für Promovierende wichtig, denn der Verlauf der weiteren wissenschaftlichen Karriere hängt sehr häufig von der (Weiter-) Finanzierung der eigenen Stelle bzw. eines (neuen) Projektes ab. Sie sind deshalb schon in dieser frühen Phase der Karriere angehalten, selbst Förderanträge zu initiieren, Drittmittel einzuwerben und die entstandenen Projekte dann auch selbständig zu leiten.

Abgesehen von punktuellen Seminarangeboten, gab es zum damaligen Zeitpunkt an der TU Dresden kein strukturiertes und umfassendes Qualifizierungsangebot für den wissenschaftlichen Nachwuchs, welches auf die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Fördermittelakquise und des Forschungsmanagements abzielte.

Wie auch die Erfahrungen im EPC zeigten, erfolgte die Aneignung von Kenntnissen in aller Regel in der Wissenschaftspraxis im „Learning-by-Doing-Verfahren“, was sich in höheren Misserfolgsraten in der Antragstellung widerspiegelte.

Mit der Entwicklung der Kompetenzschule GET STARTED (vgl. Tab. 1) sollte ein Unterstützungs- und Förderangebot für Nachwuchswissenschaft-

ler/-innen geschaffen werden, welches der beschriebenen Problematik entgegenwirkt.

Tab. 1: GET STARTED – Fakten und Zahlen

Kompetenzschule GET STARTED	
Forschungsmanagement für Nachwuchswissenschaftler/-innen	
Projektlaufzeit	01. Dezember 2010 bis 30. November 2013 <i>(Aktuell hat der Fördergeldgeber einer Finanzierung des Projektes für ein weiteres Jahr zugestimmt.)</i>
Zielgruppe	Promovierende aller Fachrichtungen der TU Dresden sowie der außeruniversitären Forschungseinrichtungen Dresdens
Teilnehmerzahl	60 Promovierende in Studiengruppen zu je 15 Teilnehmenden (2010–2013)
Geschlechterverteilung	24 Männer und 36 Frauen
Fächerverteilung	Naturwissenschaften und Mathematik (25); Ingenieurwissenschaften (18); Geistes- und Sozialwissenschaften (10); Medizin (6); Bau und Umwelt (1)
Umfang des Programms	Vier Module mit insgesamt 12 Pflichtveranstaltungen im Umfang von insgesamt 90 UE; sowie weiteren Wahlveranstaltungen im Umfang von 38 UE Dauer: 2 Semester
Art des Abschlusses	Zertifikat

Ziel des Qualifizierungsprogramms ist es, Nachwuchswissenschaftler/-innen zu befähigen,

- finanzielle Mittel aus nationalen und internationalen Programmen für Forschungs- und Entwicklungsvorhaben durch eigene Projektanträge einzuwerben,

- Projektmanagement- und Leitungsaufgaben in Forschungsprojekten zu übernehmen und das Vorhaben dabei selber maßgeblich umzusetzen,
- Schritte für die Verwertung von Projektergebnissen zu unternehmen.

Die Konzipierung des Qualifizierungsprogramms basierte zum einen auf praktischen Erfahrungen des EPC in der Zusammenarbeit mit Nachwuchswissenschaftlern/-innen. Zudem wurden (ideal-)typische Abläufe von Teilprozessen in geförderten Wissenschaftsprojekten vor dem Hintergrund der Frage analysiert, welche spezifischen Kompetenzen (neben einer fachlichen Expertise, die vorausgesetzt wird) jeweils relevant und notwendig sind, um in der Position des Projektleiters erfolgreich agieren zu können. Auf dieser Grundlage wurde ein Curriculum entwickelt, welches sich aus vier Modulen zusammensetzt (vgl. Abb. 1).

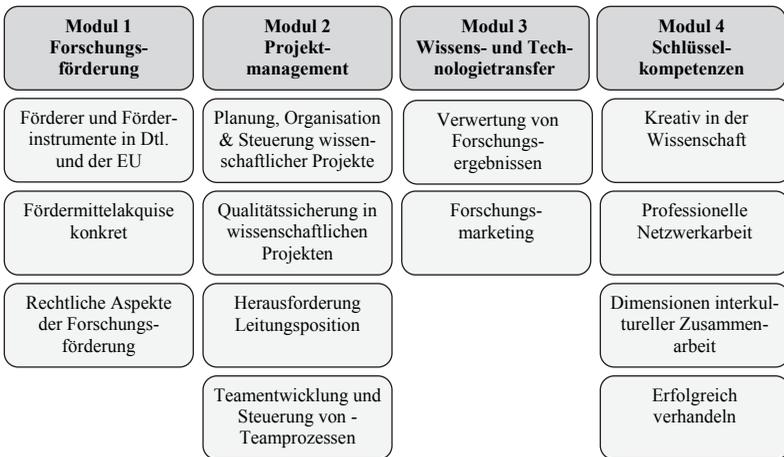


Abb. 1: Modulübersicht *GET STARTED*

Modul 1: Forschungsförderung

Neben einer grundlegenden Einführung in die wichtigsten nationalen und internationalen Förderprogramme, wird intensiv auf den Prozess der konkreten Antragstellung eingegangen. Dabei werden typische Schritte eines

Antrages anhand von verschiedenen Beispielen nachvollzogen. Zudem werden immer wiederkehrende Methoden bzw. Tools, die für das Stellen von Förderanträgen relevant sind, praktisch erprobt. In weiteren Veranstaltungen dieses Moduls werden zum einen betriebswirtschaftliche Grundlagen vermittelt (v.a. Kostenplanung und Budgeterstellung), zum anderen wird auf rechtliche Aspekte der Forschungsförderung eingegangen.

Modul 2: Projektmanagement

In diesem Modul geht es um die eigentliche Phase der Projektrealisierung. Neben der Vermittlung von Know-how auf dem Gebiet des wissenschaftsorientierten Projektmanagements, erhalten die Teilnehmenden einen grundsätzlichen und praxisorientierten Einstieg in die Themen Mitarbeiterführung und Teamentwicklung.

Eine weitere Veranstaltung befasst sich mit Fragen von Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements innerhalb von Forschungs- und Entwicklungsprojekten, da dies in der Praxis drittmittelgeförderter Projekte immer wieder ein wesentlicher Aspekt ist.

Modul 3: Wissens- und Technologietransfer

Der Transfer von Ergebnissen wissenschaftlicher Projekte wird im Modul 3 unter zweifacher Perspektive betrachtet. Zum einen stehen Fragen der Public Relations, also der Vermittlung wissenschaftlicher Ergebnisse in die Öffentlichkeit im Mittelpunkt. Hierzu wurde ein Workshop konzipiert. Zum anderen stehen praktische Fragen der Nutzung bzw. Verwertung von Forschungsergebnissen zum Ende eines Forschungsprojektes im Fokus.

Modul 4: Schlüsselkompetenzen

Dieses Modul dient ergänzend der Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen, die für die Realisierung wissenschaftlicher Drittmittelprojekte Relevanz haben.

3.3.2 Best Practice: Vorteile eines längerfristigen Studienprogramms

Ein Großteil der Kompetenzschulen der Sächsischen Hochschulen bieten ein Workshop- und Seminarprogramm an, aus denen die Promovierenden einzelne Angebote wählen können. Am EPC hingegen wurde die Entschei-

derung getroffen, ein modular gegliedertes Curriculum zu konzipieren, welches von den Teilnehmenden im Zeitraum von zwei Semestern absolviert wird. Ein Großteil der Seminare und Workshops des Programms ist dabei obligatorisch.

Auf Grund begrenzter Plätze im Programm wurde ein Auswahlverfahren etabliert. Die Teilnehmenden wurden auf Basis schriftlicher Bewerbungen sowie eines persönlichen Gespräches ausgewählt. Entscheidend war hier die individuelle Motivation der Promovierenden.

Pro Jahrgang wurden 30 Nachwuchswissenschaftler/-innen in das Programm aufgenommen, die in zwei Studiengruppen geteilt wurden.

Durch die Einbindung in eine konstante Gruppe über den gesamten Zeitraum war einerseits zu beobachten, dass nach einer gewissen Etablierungsphase eine große Methodenoffenheit auf Seiten der Promovierenden vorhanden war. Des Weiteren war es innerhalb der Gruppen mit zunehmender Dauer des Programms auch möglich, sensible Themen und Problemstellungen zu bearbeiten, da sich eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre gebildet hatte.

Neben der Entwicklung relevanter Kompetenzen war es auch Ziel des Programms, interdisziplinäre Vernetzung und Austausch von Nachwuchswissenschaftlern zu fördern. Die Tatsache, dass Promovierende aller Fachrichtungen am Programm teilnehmen konnten, wurde von den Teilnehmenden als sehr positiv erlebt, wenngleich es für die inhaltliche Konzipierung der einzelnen Veranstaltungen oft eine der größten Herausforderungen war.

Die Möglichkeit, in konstanten, interdisziplinären Gruppen über einen längeren Zeitraum an verschiedenen Themen und Problemstellungen zu arbeiten, und dabei regelmäßig die Möglichkeit des fachlichen, aber auch des informellen Austausches zu haben, wurde in der Abschlussevaluation sehr positiv hervorgehoben. Erfreulich ist, dass nahezu alle Promovierenden das Programm erfolgreich abgeschlossen haben.

3.3.3 Gestaltung von Bildungsangeboten für nachhaltige Kompetenzentwicklung - Handlungsorientierte Lernsettings am Beispiel des Workshops „Führung und Teamentwicklung“

In Anlehnung an das Konzept des erfahrungsbasierten Lernens wurde im Studienprogramm Wert darauf gelegt, handlungsorientierte Lernarrangements zu schaffen, die konkrete Erfahrungen ermöglichen. Seminare und vor allem Workshops hatten damit einen hohen übungspraktischen und praxisorientierten Anteil (u. a. Rollenspiele, Fallstudien, Gruppenübungen).

Besonders positiv evaluiert wurde der Workshop „Führung und Teamentwicklung“, der von den Teilnehmenden als sinnvoll und erfahrungsreich erlebt wurde, da es ein ausgewogenes Verhältnis von Übungen und Phasen der gemeinsamen Reflexion gab, auch zum Transfer des Gelernten in die berufliche Praxis.

Ziel des zweitägigen Workshops war die Auseinandersetzung mit persönlichen Voraussetzungen für die Übernahme von Führungsverantwortung sowie mit Fragen der Teamentwicklung und Steuerung von Prozessen in Teams. Eine der durchgeführten Übungen wird im Folgenden kurz vorgestellt und kommentiert:

Tab. 2: Gruppenübung: Marshmallow Challenge

The Marshmallow Challenge	
Kontext	Teamentwicklung und Teamprozesse
Übungsform	kompetitive Gruppenübung
Mindestteilnehmerzahl	zwei Teams (ideal: vier Personen pro Team)
Material pro Team	20 Spaghetti, ein Meter Bindfaden, ein Meter klebendes Kreppband, ein Marshmallow, ein Tisch
Zeit	18 Minuten



Die Aufgabe besteht darin, mit den vorhandenen Materialien die höchste freistehende Konstruktion zu bauen. Der gesamte Marshmallow muss am höchsten Punkt des Turms angebracht werden. Das Abschneiden von Teilen des Marshmallows disqualifiziert das gesamte Team, Spaghetti, Bindfaden und Klebeband können jedoch zerteilt werden.

Gewonnen hat das Team mit dem höchsten Bau, gemessen von der Tischkante bis zum Marshmallow. Der Turm darf an keinen höheren Gegenstand, wie z. B. eine Lampe, befestigt werden und muss mindestens eine Minute stehen. Auch das Festhalten des Bauwerks nach Ablauf der Zeit führt zu Disqualifizierung.

(Foto: Anne Beutel)

Wenngleich nicht sofort offensichtlich wird, was das Bauen eines Turms mit ungewöhnlichen Materialien zur Entwicklung von Team- und Führungskompetenzen beiträgt, so ist festzuhalten, dass diese Übung in der Weiterbildung bzw. Personalentwicklung bereits in unterschiedlichsten Kontexten eingesetzt und erfolgreich erprobt wurde.

Ziel der Aufgabe ist es, zu erkennen, dass im Team verschiedene Fähigkeiten und Qualifikationen vorhanden und auch notwendig sind. In der anschließenden gemeinsamen Reflexion der Übung sollte die Chance wahrgenommen werden, auch Kommunikation und kreative Prozesse in Teams beim Lösen neuartiger Aufgaben zu analysieren. Hierzu gehört auch, die eigene Rolle in der Gruppe zu reflektieren.

Insbesondere durch die anschließende Auswertungs- und Reflexionsphase kann der oder die Einzelne das Erfahrene in die persönliche Wissensstruktur einordnen. Dadurch wird nachhaltige Kompetenzentwicklung in der Hinsicht gefördert, dass Wissen und Erkenntnisse zu einem späteren Zeitpunkt in die berufliche Praxis transferiert werden können, was sich wiederum in konkreter Handlungskompetenz ausdrückt.

3.4 Kompetenzschule (TU Bergakademie Freiberg)

Kristina Wopat und Conny Wunsch

3.4.1 Die Kompetenzschule an der Graduierten- und Forschungsakademie der TU Bergakademie Freiberg im Überblick

Die TU Bergakademie Freiberg, gegründet im Jahre 1765, versteht sich als Ressourcenuniversität. Dies spiegelt sich in der Ausrichtung von Forschung und Lehre auf eine nachhaltige Stoff- und Energiewirtschaft sowie der vier Kernfelder Geo, Material, Energie und Umwelt wider. Sie setzt damit den Schwerpunkt auf natur-, ingenieur- und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge.

Die Graduierten- und Forschungsakademie (GraFA) ist eine der zentralen Einrichtungen der TU Bergakademie Freiberg. Sie besteht seit 2008 und untersteht dem Prorektorat für Bildung. Ihre grundlegende Aufgabe ist die Bearbeitung der administrativen Belange von Promotion und Habilitation sowie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Darüber hinaus entwickelt die GraFA Angebote zur Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und nimmt so eine Schlüsselrolle bei der überfachlichen Kompetenzentwicklung ein. Diese Qualifizierungsfunktion führt zur Einbettung der Kompetenzschule innerhalb der Strukturen der GraFA.

Die Kompetenzschule startete im September 2010 mit einer laut Förderrichtlinie vorgesehenen Laufzeit von drei Jahren (bis August 2013). Ihre Aufgabe ist die Entwicklung, Erprobung und Etablierung eines an die Zielgruppe Doktorand/-innen ausgerichteten Weiterbildungsangebotes. Auf diese Weise soll die Vorbereitung der Doktorand/-innen auf eine spätere leitende Tätigkeit in Wissenschaft oder Wirtschaft gezielt gefördert werden. Auf Grund förderpolitischer Bestimmungen konnte unsere Kompetenzschule um ein weiteres Jahr, bis August 2014, für eine zweite Projektphase verlängert werden. Die nachfolgend dargestellten Aspekte beinhalten die Ergebnisse der ersten Projektphase.

Die bisherigen Erfahrungen münden in ein umfassendes Programm, welches sich zusammensetzt aus Kursen, Beratungsangeboten und Sonderformaten. Die Vielfalt der entwickelten Angebote bildet die Heterogenität der

Zielgruppe mit ihren vielfältigen, teils unterschiedlichen Bedürfnissen und Wünschen umfassend ab. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über diese Bausteine.



Abb. 1: Angebote der Kompetenzschule der Graduierten- und Forschungsakademie der TU Bergakademie Freiberg (eigene Darstellung)

Häufige und nachgefragte Themen im Bereich der Wissenschaftlichen Arbeitstechniken sind: „Projektmanagement am Beispiel der eigenen Promotion“, „Scientific Writing in English“ sowie „Presenting in English“. Workshops im Bereich Lehre und Hochschuldidaktik, u.a. zu Themen wie „Grundlagen des Lehren und Lernens“, konnten im Projektverlauf an das sich parallel entwickelnde hochschuldidaktische Zentrum überführt werden. Im Bereich Management, Führung und Schlüsselkompetenzen sind insbesondere Themen wie „Zeit- und Selbstmanagement“, „Arbeiten in Teams“, „Selbstsicheres Auftreten“ sowie „Kommunikation“ stark frequentiert.

Insgesamt wurden in der gesamten Projektlaufzeit 81 Workshops innerhalb der abgebildeten Workshop-Bereiche in unterschiedlichem zeitlichem Umfang sowie in deutscher (48 Kurse) und englischer Sprache (33 Kurse) für die Zielgruppe durchgeführt. Weiterhin fanden vier jeweils dreitägige Assessment Center statt. Diese Veranstaltungen wurden mit insgesamt 828 Teilnahmen in umfassendem Umfang in Anspruch genommen. Im Hinblick auf die Geschlechterverteilung waren 43% der Gesamtteilnahmen weiblich und 57% männlich. Darüber hinaus haben auch Doktorand/-innen ausländischer Herkunft sowie ein geringer Anteil (6%) von Doktorand/-innen anderer sächsischer Hochschulen das Angebot der Kompetenzschule wahrgenommen.

3.4.2 Best Practice Beispiele im Überblick

Bei den nachfolgend dargestellten Best Practice Beispielen wurde folgende Fragestellung zugrunde gelegt: Welche Formate wurden von der Zielgruppe als besonders gewinnbringend für die persönliche Kompetenzentwicklung eingeschätzt? Dahinter steht auch das Verhältnis von Aufwand und Nutzen für die Doktorand/-innen auf Grund vielfältiger beruflicher und privater Verpflichtungen. Die innerhalb der Gesamtlaufzeit entwickelten und erprobten Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung sind vielfältig. Insbesondere folgende Formate haben sich dabei bewährt:

- a) Frei wählbare Kurse und Workshops aus verschiedenen Themenfeldern in deutscher und englischer Sprache (siehe Übersicht vorherige Seite)
- b) Mehrtägiges Assessment Center
- c) Gruppenberatung/-coaching für spezielle Zielgruppen

a) Die Struktur des Workshop- und Kursangebotes unserer Kompetenzschule ist offen angelegt. Dies zeigt sich darin, dass es keine zusammenhängenden Module gibt, die über einen längeren Zeitraum zu absolvieren sind. Die Inhalte und zu bearbeitenden Themenstellungen innerhalb der Workshops werden kontinuierlich überarbeitet und entsprechend des aktuellen Bedarfes angepasst. Zudem variiert der zeitliche Umfang der Kurse und reicht von

halbtägigen bis mehrtägigen Formaten. Darüber hinaus werden Workshops in deutscher und in englischer Sprache angeboten. Grundlage für diese Vielfalt sind einerseits die kontinuierlichen Rückmeldungen der Zielgruppe sowie die Ergebnisse einer zu Projektbeginn durchgeführten Bedarfsanalyse. Hierbei hat sich insbesondere gezeigt, dass die Vorstellungen und die Auswahlkriterien zur Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten sehr heterogen sind. Diese Realität bildet unsere Kompetenzschule in der Vielfalt ihres Angebotes ab. Damit schafft sie die Voraussetzung, dass alle Doktorand/-innen – je nach individuellem Bedarf, zeitlichen Ressourcen und unabhängig ihrer Herkunft – die Angebote der Kompetenzschule wahrnehmen können.

Die Tatsache, dass Kurse in deutscher und englischer Sprache angeboten werden, schafft nicht nur für ausländische Doktorand/-innen Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung. Gleichermäßen wird hierdurch allen Doktorand/-innen auch eine optimale Möglichkeit zur praktischen Entwicklung interkultureller Kompetenzen eröffnet. Denn insbesondere innerhalb der englischsprachigen Workshops treffen deutsche und ausländische Doktorand/-innen zusammen und können auf diese Weise – vor dem Hintergrund kulturell bedingter Unterschiede – von- und miteinander lernen.

b) Das Assessment Center rundet das Workshop-Angebot unserer Kompetenzschule ab. Innerhalb von drei Tagen und begleitet von mindestens vier geschulten Beobachtern durchlaufen die Doktorand/-innen mehrere mögliche Szenarien, die im Alltag einer Führungskraft auftreten können. Die Teilnehmenden erhalten innerhalb der Veranstaltung Anregungen, die sie bei der Umsetzung nachfolgender Aufgaben und Situationen nutzen können. Auf diese Weise wird bereits während der Veranstaltung die persönliche Weiterentwicklung gezielt gefördert. Am Ende erhalten die Teilnehmenden zudem ein individuelles Feedback und können – aufbauend auf den Ergebnissen – weitere individuelle Beratungsangebote in Anspruch nehmen.

c) Innerhalb des Qualifizierungsangebotes unserer Kompetenzschule hat sich insbesondere für Frauen aus den MINT-Fächern sowie ausländische Doktorand/-innen Bedarf an noch stärker personenzentriert angelegten Qualifizierungsangeboten gezeigt. Daraus wurden zwei besondere Formate

entwickelt. Innerhalb des Erfolgsteams „Junge Frauen an die Spitze“ trifft sich eine feste Doktorandinnengruppe in regelmäßigen Abständen zu Beratungen, Coachings und Weiterbildungen. Ziel ist es, die Teilnehmerinnen über einen Zeitraum von drei Jahren auf dem Weg zu einer erfolgreichen wissenschaftlichen Laufbahn zu begleiten. Die Kompetenzschule hat dieses Projekt initiiert und unterstützt die konzeptionelle Umsetzung. Weiterhin hat der Bedarf ausländischer Doktorand/-innen zur Entwicklung eines Verständnisses für die deutsche Wissenschaftskultur den Anlass zur Etablierung eines Gruppenberatungsangebotes gegeben. Es ist darauf ausgelegt, die ausländischen Doktorand/-innen zu Beginn ihrer Promotion beratend zu begleiten. Die gemeinsame Arbeit innerhalb der in der Regel monatlich stattfindenden Gruppenberatungen regt die Auseinandersetzung der ausländischen Doktorand/-innen mit der Frage nach ihrer persönlichen Kompetenzentwicklung an. Dies wirkt sich wiederum auf die Bereitschaft zur Kursteilnahme aus und fördert die Vernetzung und den Austausch der Doktorand/-innen untereinander.

Neben diesen Maßnahmen wurden weitere Formate im Laufe des Projektes konzipiert und erprobt. Doch es hat sich gezeigt, dass insbesondere die dargestellten Formate auf einen hohen Bedarf treffen, so dass eine Fortführung und Weiterentwicklung in der zweiten Projektphase vorgesehen ist.

3.4.3 Nachhaltigkeit in der Kompetenzentwicklung

Mit der Entstehung der Tagungsidee rückte für unsere Kompetenzschule der Gedanke der nachhaltigen Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema in Vorbereitung auf die Tagung zeigte uns, dass dieser Aspekt bereits Bestandteil unserer vorangegangenen Arbeit war. Dies jedoch noch nicht explizit als zentraler Leitgedanke, sondern implizit verankert im Selbstverständnis unserer Arbeit. Wenn die Entwicklung von Kompetenzen nachhaltig – also anhaltend – sein soll, muss an den Bedürfnissen der Zielgruppe angesetzt werden. Die Entwicklung von Führungskompetenzen für künftige Führungstätigkeiten kann nur dann gelingen, wenn die derzeitigen Lebens- und Arbeitsumstände von Doktorand/-innen bei der Konzipierung der Formate berücksichtigt werden. Insbesondere zu Projektbeginn wurden Einzelgespräche mit der Zielgruppe

geführt, um so ein umfassenderes Bild dieser zu erhalten, was die Grundlage unserer Arbeit darstellt.

Für die Arbeit unserer Kompetenzschule ist es dadurch maßgeblich, einen engen, auf Vertrauen basierenden Kontakt zur Zielgruppe herzustellen. Dies geschieht aus unserer Erfahrung über Beteiligung und Wertschätzung. So wurden u.a. die Doktorand/-innen bei der Entwicklung des Fragebogens zur Analyse des Weiterbildungsbedarfes (Projektbeginn) einbezogen. Doktorand/-innen werden zudem ermutigt und regelmäßig gebeten, Feedback über ihre Bedürfnisse und Wünsche zu geben, wodurch die zielgruppenorientierte Ausrichtung des Kompetenzschule-Angebotes gewährleistet wird.

Ein weiterer wichtiger Aspekt als Voraussetzung, die Kompetenzentwicklung nachhaltig zu gestalten, ist eine gezielte Auswahl sowie die intensive Zusammenarbeit mit den Trainer/-innen. Dazu gehören u.a. ausführliche Vorgespräche, um eine einheitliche Basis für die gemeinsame Zusammenarbeit zu schaffen. Weiterhin wichtig ist uns, dass unsere Trainer/-innen ein Grundverständnis für Wissenschaft sowie praktische Erfahrungen aus dem jeweiligen Themenfeld der Workshops und Veranstaltungen mitbringen.

Die Konzipierung der Workshops und des Beratungsangebotes entlang der Lebens- und Arbeitsumstände der Zielgruppe ist ausschlaggebendes Kriterium, ein Teilnahmeinteresse bei der Zielgruppe – trotz knapper zeitlicher Ressourcen – zu erzeugen. Um die Kompetenzentwicklung innerhalb unserer Workshops auch auf Umsetzungsebene wirkungsvoll zu gestalten, ist die anwendungs- und praxisorientierte Ausrichtung entscheidend. Maßgeblich hierfür ist, dass die Arbeit einen an konkreten praktischen Belangen der Zielgruppe bestimmenden Charakter einnimmt. Dies führt in der Folge dazu, dass die Doktorand/-innen konkrete Ideen und Lösungsansätze mitnehmen und im praktischen Feld unmittelbar ausprobieren können. Innerhalb der Assessment Center wird die Kompetenzentwicklung durch den Prozess selbst bestimmt. Die Anregungen, die die Teilnehmenden im Laufe der dreitägigen Veranstaltung kontinuierlich erhalten, setzen sie direkt innerhalb des geschützten Rahmens der Veranstaltung um. Dadurch werden auch eher zurückhaltende Teilnehmende ermutigt und bestärkt, die neu erworbenen Handlungskompetenzen fortzuführen und weiterzuentwickeln. Das umfassende und individuelle Feedback als integraler Bestandteil der

Assessment Center eröffnet den Teilnehmenden zudem Anknüpfungspunkte für weitere Entwicklungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund künftiger Führungstätigkeiten. Dies wiederum fördert deren Verständnis dafür, die Entwicklung von Kompetenzen als einen kontinuierlichen Prozess zu verstehen und fördert die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen.

Die genannten Bestandteile unserer Arbeit und der Aspekt der nachhaltigen Kompetenzentwicklung werden in der zweiten Projektphase konkretisiert. Nachhaltige Kompetenzentwicklung ist dabei ein Anspruch, der uns weiter begleiten wird. Andererseits wird eine sich daran anknüpfende Fragestellung unsere künftige Arbeit mitbestimmen: Wie können wir – im Fokus der Führungskräfteentwicklung und vor dem Hintergrund globaler Veränderungen – die Entwicklung von Kompetenzen zum nachhaltigen und verantwortungsvollen Handeln durch unsere Arbeit fördern?

3.5 Kompetenzschule (TU Chemnitz)

Daniela Menzel

3.5.1 Die Kompetenzschule der TU Chemnitz im Überblick

Die Technische Universität (TU) Chemnitz wurde im Jahr 1836 als Königliche Gewerbeschule gegründet und trägt seit 1986 aus Anlass ihres 150-jährigen Gründungsjubiläums den Status einer Technischen Universität¹. Die TU Chemnitz bietet heute an ihren 8 Fakultäten (Naturwissenschaften; Mathematik; Maschinenbau; Elektrotechnik und Informationstechnik; Informatik; Wirtschaftswissenschaften; Philosophische Fakultät sowie Human- und Sozialwissenschaften) sehr gute Bedingungen für ein zügiges Studium und eine exzellente Forschung. Das auf Interdisziplinarität sowie nationaler und internationaler Vernetzung basierende Universitätsprofil integriert Ingenieur- und Naturwissenschaften mit Sozial- und Geisteswissenschaften sowie Wirtschaftswissenschaften zu wettbewerbsfähiger Spitzenforschung in den drei Schwerpunktfeldern "Energy-efficient Production Processes", "Human Factors in Technologies" sowie "Smart Systems and Materials". Die Universität hat rund 11.000 Studierende in einem breiten, teilweise interdisziplinären Fächerspektrum in 35 Bachelor- und 50 Masterstudiengängen sowie einem Staatsexamensstudiengang. Die Chemnitzer Campus-Universität mit vier Standorten stellt sowohl Studierenden als auch Wissenschaftlern eine moderne technologische Lehr- und Forschungsmittel-Ausstattung zur Verfügung. Mit über 2.000 Mitarbeitern gehört die TU Chemnitz zu den größten Arbeitgebern der Stadt und ist ein wesentlicher Wirtschaftsfaktor in der Region².

Der Förderung und Qualifizierung von Promovierenden und Promovierten kommt eine besondere Bedeutung für den regionalen Arbeitsmarkt zu. Denn diese fachlich am höchsten Qualifizierten bilden den Pool, aus dem die zukünftigen Führungskräfte in Wissenschaft und Wirtschaft rekrutiert werden: Zehn Jahre nach dem Abschluss des Studiums sind 57 Prozent der

¹ Vgl. Homepage TU Chemnitz (Abruf am 30.01.2014), Geschichte der TU Chemnitz, <http://www.tu-chemnitz.de/tu/geschichte/>.

² Vgl. Homepage der TU Chemnitz (Abruf am 30.01.2014), Fakten und Zahlen, <http://www.tu-chemnitz.de/tu/fakten.php>; Mehrfach exzellent, http://www.tu-chemnitz.de/tu/uni_port.php.

Promovierten in Leitungsfunktionen tätig³. Da Promovierte also mit hoher Wahrscheinlichkeit „eher Führungspositionen bekleiden als Nicht-Promovierte“⁴ benötigen sie neben exzellenten Fachkenntnissen vor allem Sozial- und Führungskompetenzen. Der Studie von Enders/Kottmann (2009) zufolge sehen promovierte Mitglieder in DFG-Graduiertenkollegs insbesondere Defizite in Bezug auf die Vermittlung von Soft Skills und Fähigkeiten zur Mitarbeiterführung auch mit Blick auf die beruflichen Anforderungen⁵. Ob als Inhaber/-in einer Professur oder als Bereichs-, Projekt- bzw. Teamleiter/-in und unabhängig von Branchen werden Promovierte Management- und Personalführungsaufgaben wahrnehmen. Dafür ganzheitlich zu sensibilisieren und relevante Kenntnisse zu vermitteln, ist das zentrale Anliegen der Kompetenzschulen.

Das grundlegende Ziel der zum März 2011 eingerichteten *Kompetenzschule* an der TU Chemnitz ist es entsprechend, die Schlüssel- und Führungskompetenzen ihrer Promovierenden und damit ihre Einstiegschancen in den akademischen oder außerakademischen Arbeitsmarkt zu verbessern. Die wissenschaftliche Leitung der *Kompetenzschule* an der TU Chemnitz obliegt dem Prorektorat Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs und ist ein Projekt der Forschungsakademie, einer ebenfalls 2011 geschaffenen zentralen Einrichtung an der TU Chemnitz.

Es wurde ein initiales Modulkonzept entwickelt, das aus vier zentralen Qualifizierungsbereichen besteht (vgl. Abb. 1), welche das Arbeitsspektrum und den Tätigkeitsinhalt einer Führungskraft widerspiegeln sollen. Pro Semester werden in jedem dieser Programmbereiche diverse Seminare und Workshops angeboten. Aus diesem Kursangebot können Doktorandinnen und Doktoranden interessensgeleitet an einer beliebigen Anzahl teilnehmen. Demzufolge gab und gibt es (bislang) kein strukturiertes Kursprogramm, sondern alle Seminare und Workshops sind Teil eines offenen Qualifizierungsangebotes. Es kann im Falle einer derartig interessensgeleiteten, be-

³ Vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013), Statistische Daten, S. 267f., 286.

⁴ Hauss, K. et al. (2012), Promovierende im Profil, S. 151.

⁵ Enders, J./Kottmann, A. (2009), Neue Ausbildungsformen – andere Werdegänge?, S. 68ff.

wussten Auswahlentscheidung von einer höheren Lernmotivation ausgegangen werden⁶.

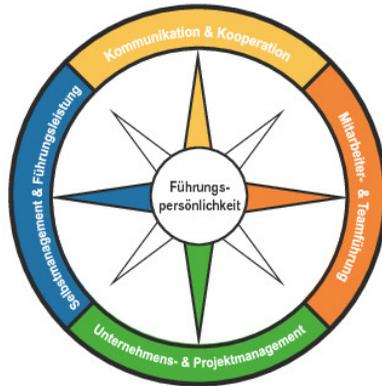


Abb. 1: Vier zentrale Programmbereiche der Kompetenzschule der TU Chemnitz (eigene Darstellung)

1. **Selbstmanagement und Führungsleistung:** Es geht hierbei um die Selbstreflexion der eigenen Potentiale und unter anderem um die Frage, wie man mit Anforderungen oder Stress umgeht und wie die Balance zwischen Familie und Beruf gehalten werden kann (Beispielkurse: Führungspotential erkennen, Zeit als Ressource). Weiterhin soll in diesem Kontext auch die interkulturelle Kompetenz geschult werden und steht das Thema Verantwortungsbewusstsein gegenüber Mitarbeitern und Teamkollegen im Fokus.
2. **Kommunikation und Kooperation:** Dies ist ein besonders zentrales Feld, da in der Führungspraxis Kommunikationsfähigkeit etwa im Rahmen von Verhandlungen oder Mitarbeitergesprächen eine wichtige Rolle spielt. Hier werden in Workshops wie „Präsentieren mit Medien“, „Erfolgreich Gespräche führen“ oder „Moderation in Wissenschaft und Wirtschaft“ Rhetorik, Präsentationstechniken und Konfliktmanagement trainiert.

⁶ Vgl. Schübler, I. (2010), Ermöglichungsstrukturen nachhaltigen Lernens, S. 4f.

3. Mitarbeiter- und Teamführung: In diesem Modul werden Grundlagen der Führung und Motivation von Mitarbeitern und Kenntnisse über Teamentwicklungsprozesse vermittelt. Als exemplarische Angebote in diesem Programmbereich seien „Distance Leadership“, „Mitarbeitergespräche souverän führen“, „Zielsicher führen“ und „Führungsstile verstehen“ genannt.
4. Unternehmens- und Projektmanagement: Im diesem Bereich des operativen Managements geht es um die unterschiedlichsten Planungs-, Organisations- und Kontrollaufgaben einer Führungskraft – nicht nur auf Unternehmensebene, sondern auch beim Management von Projektarbeit. Beispielveranstaltungen sind etwa „Entscheidungen treffen“, „BWL für Nicht-Betriebswirte“, „Erfolgreich in Verhandlungen“ oder „Sicher führen in Veränderungsprozessen“.

Darüber hinaus gibt es Spezial-Veranstaltungen im Programm, die einen ganzheitlicheren und themenübergreifenden Charakter besitzen. So wurde erstmals im Sommersemester 2012 ein Assessment-Center für Führungskräfte simuliert und eine auf die Zielgruppe der weiblichen Promovierenden gerichtete Ringveranstaltung konzipiert und umgesetzt. Im Wintersemester 2012/2013 wurde erfolgreich ein eigens für die *Kompetenzschule* entwickeltes Unternehmensplanspiel angeboten.

Tab. 1: Kompetenzschule der TU Chemnitz im Überblick

Projektlaufzeit	I: 01. März 2011 bis 28. Februar 2014 II: 01. März 2014 bis 31. Dezember 2014 (Es wurde ausgehend von den aktualisierten Förderrichtlinien ein Verlängerungsantrag bis Dezember 2014 eingereicht und bewilligt).
Zielgruppe	Vorrangig die an der TU Chemnitz eingeschriebenen Promotionsstudenten bzw. Doktorandinnen und Doktoranden aller Fachrichtungen an der TU Chemnitz. Zukünftig auch Postdoktoranden an der TU Chemnitz, d.h. Zielgruppenerweiterung im Zusammenhang mit der Verstetigungsstrategie.

Kursteilnahmen	473 Teilnahmen seit Projektbeginn (Stand: Ende Sommersemester 2013)
Geschlechterverteilung	70,6% männlich (334); 29,4 % weiblich (139) (Stand: Ende Sommersemester 2013)
Anzahl stattgefundener Kurse	- 54 Workshops, Seminare und Specials seit Projektbeginn - Davon: 85 % durch internes Dozententeam (46) und 15 % durch externe Trainer/Referenten (8) durchgeführt (Stand: Ende Sommersemester 2013)
Art des Abschlusses	Teilnahmebescheinigung pro Veranstaltung
Homepage	http://www.tu-chemnitz.de/fa/kompetenzschule/

3.5.2 Best Practice-Beispiele einer nachhaltigen Entwicklung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Der Projektförderzeitraum von zunächst drei Jahren war nötig und wichtig zum Aufbau eines internen und externen Netzwerkes sowie von Erfahrungswissen im Hinblick auf die Interessen und die Ansprache der Zielgruppe einerseits und das Teilnehmermanagement andererseits. Insofern war die Aufbauphase geprägt durch ein Lernen nach dem „trial- and-error“-Prinzip. Dies bezog sich beispielsweise auf folgende Fragestellungen:

- Welche Veranstaltungsinhalte werden nachgefragt, welchen Beratungs- und Unterstützungsbedarf gibt es?
- Welche zeitlichen Präferenzen und Restriktionen hat die Zielgruppe?
- Wie kann mit teils heterogenen Erwartungshaltungen hinsichtlich der Didaktik (z. B. Input-Übungs-Verhältnis) und der Schwerpunktsetzung in den Seminaren und Workshops (Grundlagen vs. Vertiefung) umgegangen werden?

Alleinstellungsmerkmal der *Kompetenzschule* der TU Chemnitz sind die projektfinanzierten Dozenten, während externe Weiterbildungsanbieter und Referenten zur thematischen Ergänzung und als erfahrende Fachexperten

eingebunden werden. Zu den Vorteilen dieser für die Projektlaufzeit angestellten Inhouse-Trainer zählt neben einer höheren Flexibilität zum Beispiel bei Kursverschiebungen, Wiederholungs- oder Ergänzungsterminen eine höhere Bedarfsorientierung. Die direkten und kontinuierlichen Kontakte mit der Zielgruppe ermöglichen maßgeschneiderte Angebote in Bezug auf die Qualifizierungsbedürfnisse und Interessen der Promovierenden. Häufig münden Seminare bzw. Workshops auch in anschließende problemzentrierte und themenvertiefende Coachingprozesse zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung, was ebenfalls nur durch das eigene, vierköpfige Dozententeam realisierbar ist. Nicht zuletzt ergeben sich Vorteile mit Blick auf die Qualitätssicherung: Da Kurse (meist im Semesterrhythmus) wiederholt angeboten werden, können Anregungen aus der obligatorischen Veranstaltungsevaluation und die Ergebnisse der nachbereitenden, persönlichen Reflexion des Trainers direkt aufgegriffen werden.

Besonderes Augenmerk wird auf die Kleingruppen-Interaktion als Lernsetting gelegt, welche eine - häufig auch interdisziplinäre - Diskussion und unmittelbares Feedback ermöglichen. Die gängige Teilnehmerzahl variiert zwischen 6 (z. B. Stimmtraining, Assessment Center) und max. 15 Personen (z. B. BWL kompakt), um eine effektive und angenehme Trainingsatmosphäre zu gewährleisten. Hierbei kommen innovative Lehr-Lern-Methoden wie Lego® Serious Play®-Anwendungen (bspw. Projektwerkstatt), Elemente aus der Outdoor- und Erlebnispädagogik oder Theaterworkshops zum Einsatz (vgl. Abb. 2). Wichtig ist dabei eine Handlungsorientierung seitens des Trainers, durch welche die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, „neue Fähigkeiten im geschützten Raum zu erproben“⁷ (z. B. Durchführung eines Mitarbeitergesprächs, Feedback zur Präsentationstechnik). Diese didaktischen Konzepte und Lernformen zählen zu den aktivierenden „Konstruktionsmethoden“⁸ (vgl. dazu auch Beitrag von Singer-Brodowski in diesem Band) und tragen in besonderer Weise zu einem nachhaltigen Lernen bzw. einer nachhaltigen Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung bei.

⁷ Vgl. Schübler, I. (2010), Ermöglichungsstrukturen nachhaltigen Lernens, S. 6.

⁸ Siebert, H. (2003), Vernetztes Lernen, S. 89ff.



Beispiele für Kleingruppen-Interaktion: aktivierende Lehre



Theaterpädagogik: Stimmtraining und Präsentationstechniken



Outdoor- und Erlebnispädagogik: Teamentwicklung und Teamfähigkeiten

Abb. 2: Lehr-Lern-Impressionen aus dem Kursprogramm der Kompetenzschule an der TU Chemnitz

Wesentliches Ziel der Workshops ist es, einen Beitrag zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung durch individuelles Feedback zu leisten. Grundlegend ist eine hohe Anwendungs- und Praxisorientierung, welche auch 92,5 Prozent unserer Teilnehmenden bestätigen. Die Kurse werden sowohl als eintägiges Format, zweitägige Blockveranstaltung als auch an einem bestimmten Wochentag im wöchentlichen bzw. mehrwöchentlichen Abstand angeboten. Besonders begrüßen die teilnehmenden Doktorandinnen und Doktoranden die Möglichkeit zum fachübergreifenden (Erfahrungs-)Austausch mit anderen, was nicht zuletzt auch einer zeitgemäßen Lernkultur mit einem „Lernen in (heterogenen) Gruppen“⁹ gerecht wird.

Schließlich wurden und werden kontinuierlich bedarfsorientiert eigene didaktische Tools entwickelt und pilothaft erprobt. Ein Beispiel hierfür ist die Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Führungskräfteplanspiels „Lemmur“ in Kooperation mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der TU Chemnitz. Hier konnten sich die Teilnehmer der *Kompetenzschule* in einer Führungsrolle ausprobieren, während Studierende eines Bachelorstudienganges Erfahrungen aus Mitarbeiterperspektive in dem simulierten Produktionsunternehmen sammeln konnten. Im Rahmen des durch das Verbundvorhaben Lehrpraxis im Transfer durch das Hochschuldidaktische Zentrum Sachsen geförderten Projektes “ReLEGO³ - Reflexives Lernen durch LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP)” wurde gemeinsam mit jeweils einem Lehrstuhl an der TU Chemnitz und TU Dresden eine Projektwerkstatt „Camshaft China“ entwickelt und umgesetzt. Am realen Projektbeispiel der Standortentscheidung eines internationalen Automobilzulieferers erlebten die Promovierenden die Bedeutung geteilter Vorstellungen u.a. zum Projektmanagement, zur Teamarbeit und Führung. Es entstanden Lehrmaterialien zum nachhaltigen Einsatz in der Lehre sowie ein Evaluationskonzept der Methode. Als Projektergebnis wird ein umfassender Methodenkoffer (beinhaltet Handbuch, Leitfaden, Lehr- und Lernmaterial, Evaluationsbögen, Interview- und Beobachtungsleitfaden, Videosequenzen) vorliegen, welcher künftig in der Lehre bzw. Weiterbildung der beteiligten Institutionen eingesetzt werden soll. Das Planspiel „Lemmur“ und die Pro-

⁹ Siebert, H. (2012), Lernen und Bildung Erwachsener, S. 76.

jektwerkstatt „Camshaft China“ sind damit Beispiele für die Entwicklung solcher Veranstaltungsmodule an der *Kompetenzschule*, die wiederholt - im Sinne von nachhaltig - genutzt werden.

3.5.3 Nachhaltigkeit in der Kompetenzentwicklung

Eine interessante und ursprünglich auf Entwicklungsprogramme bezogene Definition von Stockmann geht von Nachhaltigkeit aus, „wenn die neuen organisatorischen Strukturen und Verhaltensänderungen das Förderende von Maßnahmen überdauern“¹⁰. Somit wird hier explizit auf die Dauerhaftigkeit von während der Projektlaufzeit etablierten Strukturen und Handlungsmustern sowie langfristige Wirkungen abgestellt, so dass sich dieser Definitionsvorschlag gewinnbringend auf Projekte allgemein übertragen lässt¹¹. Für den Fall einer Etablierung der *Kompetenzschule* an der TU Chemnitz und entsprechender Ressourcenbereitstellung sowie struktureller Maßnahmen wäre die projekt- bzw. programmorientierte Nachhaltigkeitsdimension nach Stockmann vorliegend. Dies bedeutet, dass durch die Trägerorganisation erprobten Innovationen „ohne fremde Hilfe“ fortgeführt und entwickelte Prozesse, Routinen bzw. Erfahrungen dauerhaft genutzt werden.

Inwieweit die während des Förderzeitraums aufgebaute Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung junger Forschender an der TU Chemnitz tatsächlich nachhaltig ist, ist schwer erfassbar und letztlich auch beeinflussbar. Nach Siebert¹² ist die Nachhaltigkeit des Lernens abhängig von Faktoren wie Bedeutung des Themas, Anschlussfähigkeit, Flow-Gefühl und Reflexion, welche jeweils nur durch das lernende Individuum, den Promovierenden selbst, wahrgenommen und damit subjektiv beurteilt werden kann. Durch das pädagogische Angebot und didaktische Lehrkonzept dagegen beeinflussbar ist die Schaffung einer angenehmen Lernatmosphäre und einer großen Vielfalt an Lernwegen, die damit ebenfalls einen Beitrag zu einem nachhaltigen Lernen leisten¹³. Kompetenz zeigt sich definitionsgemäß in

¹⁰ Stockmann, R. (2007), Handbuch zur Evaluation. S. 58

¹¹ Menzel, D./Günther, L. (2011), Nachhaltigkeit und Strategisches Management, S. 89.

¹² Siebert, H. (2005), Pädagogischer Konstruktivismus, S. 37.

¹³ Siebert, H. (2005), Pädagogischer Konstruktivismus, S. 37.

der Handlungsfähigkeit in künftigen Situationen, konkret im späteren Führungsalltag¹⁴. Es geht hier darum, kein „träges Wissen“ (vgl. dazu auch Beitrag von Wopat in diesem Band) zu produzieren, sondern, „dass Wissen auch tatsächlich in Handeln umgesetzt werden kann“¹⁵ und das sowohl im gegenwärtigen als auch im künftigen beruflichen Kontext. Lernwirksamkeitskontrollen und die Bewertung der Nachhaltigkeit der Kompetenzentwicklung der Promovierenden bedürfen damit einer systematischen Analyse inklusive Längsschnittdesign. Alles in allem sind zur Beurteilung der Nachhaltigkeit der Kompetenzschulen als förderfähige Vorhaben sowohl ein adäquates Wirkungsmonitoring während der Laufzeit als auch eine ex-post-Evaluation nach Förderende von Bedeutung¹⁶. Die Relevanz der behandelten Themen und Veranstaltungsinhalte wurde zu Beginn der Projektlaufzeit der *Kompetenzschule* führungstheoretisch und erfahrungspraktisch (2011 durchgeführte Unternehmensbefragung) hergeleitet. Diese Praxisrelevanz ist dabei ein weiterer Aspekt, der sich positiv auf die Nachhaltigkeit des Lernens auswirkt¹⁷. Dabei ist die Bedeutung von Schlüssel- und Führungskompetenzen für die Beschäftigungsfähigkeit von Promovierten und auf ihrem weiteren Karriereweg unstrittig. Die gezielte Vorbereitung des akademischen Nachwuchses auf die vielfältigen Managementaufgaben in den künftigen wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Tätigkeitsbereichen liegt an den sächsischen Hochschulen in den Händen der ESF-geförderten Kompetenzschulen – ein gleichermaßen herausfordernder und verantwortungsvoller Projektauftrag.

¹⁴ Erpenbeck, J./Rosenstiel L. von (Hrsg.) (2007), Handbuch Kompetenzmessung, S. XII.

¹⁵ Schübler, I. (2007), Überlegungen zu einer werteorientierte Erwachsenenbildung, S. 2.

¹⁶ Stockmann, R. (2002), Herausforderungen und Grenzen, S. 140, 147.

¹⁷ Siebert, H. (2005), Pädagogischer Konstruktivismus, S. 37.

Literatur

- Enders, Jürgen/Kottmann, Andrea (2009), Neue Ausbildungsformen – andere Wege? Ausbildungs- und Berufsverläufe von Absolventinnen und Absolventen der Graduiertenkollegs der DFG, http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/studie_ausbildungsformen_110131.pdf.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2007), Handbuch Kompetenzmessung, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
- Hauss, Kalle et al. (2012), Promovierende im Profil: Wege, Strukturen und Rahmenbedingungen von Promotionen in Deutschland, Ergebnisse aus dem ProFile-Promovierendenpanel, iFQ-Working Paper No. 13, Berlin, <http://www.forschungs-info.de/profile/ergebnisse/ergebnisse.html>.
- Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (Hrsg.) (2013), Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, Statistische Daten und Forschungsbefunde zur Promovierenden und Promovierten in Deutschland, Bielefeld, http://www.buwin.de/site/assets/files/1002/6004283_web_verlinkt.pdf.
- Menzel, Daniela/Günther, Lars (2011), Nachhaltigkeit und Strategisches Management in kleinen und mittleren Unternehmen, Chancen einer partizipativen Strategieentwicklung und Strategieumsetzung, in: Meyer, Jörn-Axel (Hrsg.), Jahrbuch der KMU-Forschung und -Praxis 2011, Nachhaltigkeit in kleinen und mittleren Unternehmen, Vahlen Verlag, Lohmar, S. 85-114.
- Schüßler, Ingeborg (2007), Überlegungen zu einer werteorientierten Erwachsenenbildung, Vortrag im Rahmen der KBE-Fachtagung „L(i)ebens-wert – Lernort Gemeinde“, 10.01.2007. Abruf unter: http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Projekte/Schuessler_Endversion.pdf
- Schüßler, Ingeborg (2010), Ermöglichungsstrukturen nachhaltigen Lernens, in: profi-L – Magazin für Lehren und Lernen, 1/2010, S. 4-7.
- Siebert, Horst (2003), Vernetztes Lernen, Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit, Luchterhand, München.
- Siebert, Horst (2005), Pädagogischer Konstruktivismus, Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, Beltz, Weinheim.
- Siebert, Horst (2012), Lernen und Bildung Erwachsener, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Stockmann, Reinhard (2002), Herausforderungen und Grenzen, Ansätze und Perspektiven der Evaluation in der Entwicklungszusammenarbeit, in: Zeitschrift für Evaluation, 1(1), S. 137-150.
- Stockmann, Reinhard (2007), Handbuch zur Evaluation, Eine praktische Handlungsanleitung, Waxmann Verlag, Münster.

3.6 Studium fundamentale (TU Dresden)

Walter Schmitz

3.6.1 Studium fundamentale an der TU Dresden- im Überblick

Das *Studium fundamentale* ist an der TU Dresden angesiedelt. Von den *Career Services*, die ebenfalls an den sächsischen Hochschulen eingerichtet wurden, ist es im Konzept wie in der Zielgruppenorientierung deutlich unterschieden. Die Kompetenzschule *Studium fundamentale* reagiert insofern auf das Profil einer Technischen Universität, wie sie in Dresden ansässig ist, als sie mit einem konsequent fakultätsübergreifenden Ansatz arbeitet. Das Programm richtet sich daher an Promovendinnen und Promovenden aller Fakultäten und konzentriert sich auf fächerübergreifende Kompetenzen, die in den jeweiligen Modulen auf- und ausgebaut werden. *Studium fundamentale* bezieht sich unmittelbar auf Fachstudien und ergänzt diese systematisch und auf hohem Niveau um interdisziplinäre und interkulturelle Ansätze. Der Bedarf für diese Kompetenzschule leitet sich aus den gesteigerten Anforderungen an zukünftige Führungskräfte aus Wirtschaft und Wissenschaft sowie dem Innovationsdruck durch fachübergreifende Kommunikation und Internationalisierung her; hinzu kommen die gestiegenen Erwartungen an eine ethische Orientierung in den herausgehobenen Positionen der Gesellschaft – sei es in Politik, Wirtschaft oder Wissenschaft. Das Ziel ist demnach die Entwicklung von Grundkompetenzen, die über jene sogenannten Schlüsselkompetenzen hinaus weisen und sich nicht nur auf die jeweiligen Funktionssysteme, also die spezifischen Berufsfelder, beziehen. Die Fähigkeit zu interdisziplinärem Denken als eine Voraussetzung für Innovationsfähigkeit ist hier zunächst zu nennen, des Weiteren interkulturelle Kompetenzen, die zum Agieren in Grenzregionen und grenzüberschreitenden Handlungsfeldern befähigen, sowie soziale Handlungskompetenzen, also Fähigkeiten, das eigene Tun in größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen zu verorten. Kommunikationsbereitschaft, also die reflektierte Verbindung mit ‚Anderen‘, und Verantwortung, als der innere Anteil an scheinbar distanzierten, auf andere Personen, in andere Räume oder in spätere Zeiten verschobene Folgen des eigenen Tuns, bilden vielleicht sogar die wesentlich auszubildenden Grundhaltungen. Das Programm ist zwar anwendungs- und

erfahrungsbezogen, zielt jedoch eben auf solche grundlegenden, in ihren vielfältigen Berufs- und Lebenszusammenhängen aktualisierbare Kompetenzen ab.

Das *Studium fundamentale* existiert seit dem Wintersemester 2010/2011 und wurde seitdem kontinuierlich fortgesetzt. Es wird organisatorisch vom MitteleuropaZentrum, einer Zentralen Einrichtung der Technischen Universität Dresden, getragen, die allerdings keinen Einfluss auf die inhaltliche Orientierung des Programms ausübt. Es war jedoch notwendig, eine vorhandene Zentrale Einrichtung in die Trägerschaft einzubinden, um die organisatorischen Aufgaben abzusichern, und im MitteleuropaZentrum sind durch größere Weiterqualifikationsprojekte im internationalen Rahmen die entsprechenden Möglichkeiten vorhanden.

Zielgruppe der Kompetenzschule sind, wie bereits erwähnt, die Promovierenden aller Fakultäten. Das breite Fächerspektrum der TU Dresden wird hier als Chance wahrgenommen, eine transdisziplinäre Kommunikation voranzutreiben. Angestrebt wurde eine Teilnehmerzahl von 30, die im ersten Jahr aufgrund einer großen Zahl hochqualifizierter Bewerbungen leicht angehoben wurde. Seit dem Wintersemester 2011/2012 ist die Teilnehmerzahl leicht rückläufig. Dies ist zum einen auf Erfahrungen gegründet, auf die mit konzeptionellen Nachjustierungen reagiert wurde, zum anderen resultiert dies aber auch aus veränderten Informationschancen – die Universität stellt dem *Studium fundamentale* nicht mehr die Adressenliste aller Promovierenden zur Verfügung – sowie aus einer wachsenden Zahl von konkurrierenden Angeboten. Neben dem gleichzeitig etablierten *Career Service* und der ebenfalls in diesem Sammelband vorgestellten Kompetenzschule *GET STARTED* wurde im August 2013 an der TU Dresden eine Graduiertenakademie gegründet. Die Konstellation dieser vier Einrichtungen befindet sich noch in der Entwicklung, wobei bereits Erfahrungsaustausch und gegenseitige Hilfestellungen erste Annäherungsversuche begleiteten.

Die Zahl der festen Mitarbeiter im *Studium fundamentale* ist gering. Zu nennen ist jedoch ein Stab von Lehrenden, der sich allmählich herausgebildet hat – intern wie auch extern. Für die Modulstruktur, die zu Beginn festgelegt wurde, kann also jetzt auf eine qualifizierte überregionale ,virtuelle

Fakultät‘ zurückgegriffen werden. Das *Studium fundamentale* war dabei von Anfang an modular gegliedert. Da es sich an künftige Führungskräfte in Wissenschaft, Wirtschaft und Berufsfeldern des öffentlichen Dienstes richtet, sollte es von dem an der Universität bereits etablierten Konzept eines *Studium generale* deutlich unterschieden sein, ebenso, wie bereits erwähnt, von der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, wie sie im *Career Service* angestrebt werden. *Studium generale* – das bedeutet eine Anregung über die Fachgrenze hinaus, ob nun in Vorlesungen oder in einzelnen Seminaren. Die Module des *Studium fundamentale* sind in ihren Kombinationsmöglichkeiten explizit aufeinander abgestimmt. Leitend war die Maxime einer Kultur der Anstrengung, die in den einschlägigen Debatten als Defizit deutscher Universitäten genannt wurde. Ich kann als Antragsteller und Koordinator diese entsprechenden Erfahrungen, soweit es um fachübergreifendes Engagement geht, durchaus bestätigen. Hier liegen wir, verglichen mit internationalen Spitzenuniversitäten, soweit ich sie aus eigener Anschauung kenne, wie etwa der *École normale supérieure* in Paris oder den Institutionen in den USA, wie der *Georgetown-University* in Washington D.C., deutlich zurück.

Deshalb wurde das Curriculum eines *Studium-fundamentale*-Zertifikats wie folgt festgelegt: In einem modularisierten Zusatzstudium von einem optional zwei Jahren Dauer sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer drei Arbeitsfelder – Universe of Science/Welt der Wissenschaften (I), Public Humanities/Geisteswissenschaft in der Gesellschaft (II) und Global Activities/Globales Handeln (III) – mit insgesamt acht Modulen besuchen. Insgesamt erwerben die Kollegiatinnen und Kollegiaten 18 (Minimum) bis 36 (Maximum) Credits. Während jedes Semester ein Modul aus dem Arbeitsfeld III (Global Activities) besucht werden muss, kann parallel dazu von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern entschieden werden, ob sie ein Modul aus dem Bereich des ‚Universe of Science‘ (I) oder der ‚Public Humanities‘ (II) absolvieren. Basis für das *Studium fundamentale* bildet dabei die Schreibwerkstatt (Modul 7), die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern grundlegende Kompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens vermittelt. Eine Medienwerkstatt (Modul 4) soll dabei zugleich über die Anwendung von Online-Tools im Bereich der Forschung und Lehre informieren – hier selbst als E-Learningkurs über die Plattform

moodle.click-lounge.eu gestaltet und von einer Lehrkraft aus London geleitet. Beide Module sind thematisch fest im Programm verankert, ebenso wie Modul 8, das interkulturelle Kompetenzen fördern soll, mit Schwerpunkt entweder auf dem arabischen, chinesischen oder lateinamerikanischen Kulturraum. Eine in dieses Modul integrierte Sprachausbildung bzw. Vertiefung von Sprachkenntnissen erlaubt es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sogar, sich in Sprachkurse der TU Dresden vorab einzuschreiben.

Veranstaltungsangebot, schematisch* (18–36 Credit Points)**

1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester
Arbeitsfeld III – Global Activity			
Modul 7 (3 CP) Schreibwerkstatt (Fachtexte für ein breiteres Publikum verständlich formulieren)		Modul 8.1 (3 CP) Propädeutikum Interkulturelle Kompetenz	Modul 8.3 (6 CP) Globale Handlungsräume (B) Regionalstudien (Interkulturalität)
Modul 8.2 (6–9 CP) Globale Handlungsräume (A) Sprache (Fachsprachenausbildung in einer selbstgewählten Sprache. Zur Wahl stehen: Arabisch, Chinesisch, Japanisch, Tschechisch, Polnisch, Russisch, Spanisch, Portugiesisch)			
+ pro Semester je ein Modul aus Arbeitsfeld I oder Arbeitsfeld II			
Modul 1 (3 CP) Wissenswerkstatt (Aktuelle Themen der Wissenschaftsdiskussion)	Modul 2 (3 CP) Globalisierung lokal (Wissenschaft und Wirtschaft)	Modul 1 (3 CP) Wissenswerkstatt (Aktuelle Themen der Wissenschaftsdiskussion)	Modul 2 (3 CP) Globalisierung lokal (Wissenschaft und Wirtschaft)
<i>oder</i>	<i>oder</i>	<i>oder</i>	<i>oder</i>
Modul 3 (3 CP) Innovation und Ethik (Wissenschafts- und Wirtschaftsethik)	Modul 5 (3 CP) Wissensstrategien (Wissenstransfer in die Öffentlichkeit)	Modul 3 (3 CP) Innovation und Ethik (Wissenschafts- und Wirtschaftsethik)	Modul 5 (3 CP) Wissensstrategien (Wissenstransfer in die Öffentlichkeit)
<i>oder</i>	<i>oder</i>	<i>oder</i>	<i>oder</i>
Modul 4 (3 CP) Medienwerkstatt (Web 2.0-Werkzeuge für Studium, Forschung und Wirtschaft)	Modul 6 (3 CP) Handlungsfeld Kultur (Kulturelle Debatten)	Modul 4 (3 CP) Medienwerkstatt (Web 2.0-Werkzeuge für Studium, Forschung und Wirtschaft)	Modul 6 (3 CP) Handlungsfeld Kultur (Kulturelle Debatten)

* Detaillierte Modulbeschreibungen siehe <http://www.tu-dresden.de/kompetenzschule>.

** Wahlweise in zwei oder vier Semestern zu absolvieren.

- Arbeitsfeld I – Universe of Science/Weit der Wissenschaft
- Arbeitsfeld II – Public Humanities/Geisteswissenschaft in der Gesellschaft
- Arbeitsfeld III – Global Activities/Globales Handeln

Abb. 1: Modulaufbau des *Studium fundamentale*

Modul 1 (Wissenswertstatt), Modul 2 (Globalisierung lokal), Modul 3 (Innovation und Ethik), Modul 5 (Wissensstrategien) und Modul 6 (Handlungsfeld Kultur) richten sich thematisch vor allem nach den Interessen der Teilnehmer und versuchen den Fokus auf aktuelle Debatten zu richten.¹ Wurde im Wintersemester 2010/2011 aus diesen Gründen das *DESERTEC*-Projekt behandelt (mehr dazu siehe unter Best-Practice-Beispiele, 3.6.2), steht im Wintersemester 2013/2014 vor allem der ‚Neue Mensch‘ im Fokus der Auseinandersetzung – ein Thema, welches angesichts moderner Technologien und dem Drang des Menschen nach stetiger Selbstoptimierung aktuell und zugleich kontrovers ist.

Methoden der Lehre sind Seminare, Workshops, Arbeit in Gruppen sowie individuell angepasstes Mentoring. Im Rahmen der Schreibwerkstatt üben die Kollegiatinnen und Kollegiaten dabei nicht nur Schreibtechniken und das Verfassen von Texten in Gruppenarbeit, sondern vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Fachdisziplinen kommentieren sie die übrigen Veranstaltungen des *Studium fundamentale*. Die Schreibwerkstatt bietet den Hintergrund für Reflexionen und Einschätzungen, und eben dieser Anspruch liegt dem gesamten Programm zugrunde. Die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Partnern verbürgt die notwendigen Arbeitsanteile in der Praxis.

Im Laufe der ersten Projektjahre wurde dann freilich kritisch angemerkt und als Erfahrung ernst genommen, dass die gewünschte Anstrengung durchaus in Überlast umschlagen könnte. Da wir auf der anderen Seite schon bei der Antragstellung überzeugt waren, dass Flexibilität in akademischen Lebensläufen einen wichtigen Wert darstellt, wurde die Konzeption unter dieser Prämisse noch einmal neu durchdacht. Zum Ende des Förderzyklus sind jetzt modulare Elemente definiert, die jeweils thematisch gebunden aus einem oder mehreren Impulsvorträgen, einem Workshop mit den Referierenden und ggf. weiteren Gästen, insbesondere auch aus den Fakultäten der TU Dresden, bestehen. Dabei wird in einem moderierten Verfahren die Aktivität unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer gefördert und auch gefördert. Sie entwickeln in der Antwort auf die jeweiligen Vorgaben eige-

¹ Eine Übersicht über die einzelnen Inhalte der Module und zu den aktuellen Veranstaltungen findet sich auf der Homepage des *Studium fundamentale*: www.tu-dresden.de/kompetenzschule.

ne fachspezifische und fachübergreifende Thesen zum jeweiligen Thema, und diese Thesen werden im Workshop fixiert, gemeinsam diskutiert und weiterentwickelt. Das Resultat wird dann im dritten Schritt von jedem Einzelnen in der Schreibwerkstatt festgehalten, und diese Texte wiederum werden auf der Webseite des *Studium fundamentale* zugänglich gemacht. Die Kombination der modularen Elemente ist jetzt sehr viel freier gestellt und kann sich so dem zu leistenden Pensum der Promovendinnen und Promovenden anpassen. Am Ende verzeichnet ein Zertifikat mit *Diploma Supplement*, welche Module belegt und welche Leistungen erbracht wurden.

Tab. 1: Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des *Studium fundamentale* von 2010-2013 nach Fakultäten der TU Dresden

Fakultät	Anzahl der Teilnehmer	Prozentuale Verteilung
Juristische	1	1%
Architektur	1	1%
Mathematik/Naturwissenschaften	17	19%
Philosophische	10	11%
Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften	12	14%
Wirtschaftswissenschaften	9	10%
Informatik	7	8%
Elektrotechnik/ Informationstechnik	3	3%
Maschinenwesen	11	13%
Bauingenieurwesen	1	1%
Verkehrswissenschaft	4	5%
Forst-, Geo- und Hydrowissenschaft	8	9%
Medizinische	4	5%
GESAMT	88	100%

Insgesamt wurden mit dem *Studium fundamentale* bisher 88 Personen erreicht, die aus verschiedenen Disziplinen stammten (vgl. Abb. 2). Derzeit nehmen 34 Kollegiatinnen und Kollegiaten am *Studium fundamentale* teil; die Zahl der bisherigen Absolventinnen und Absolventen liegt bei 54.

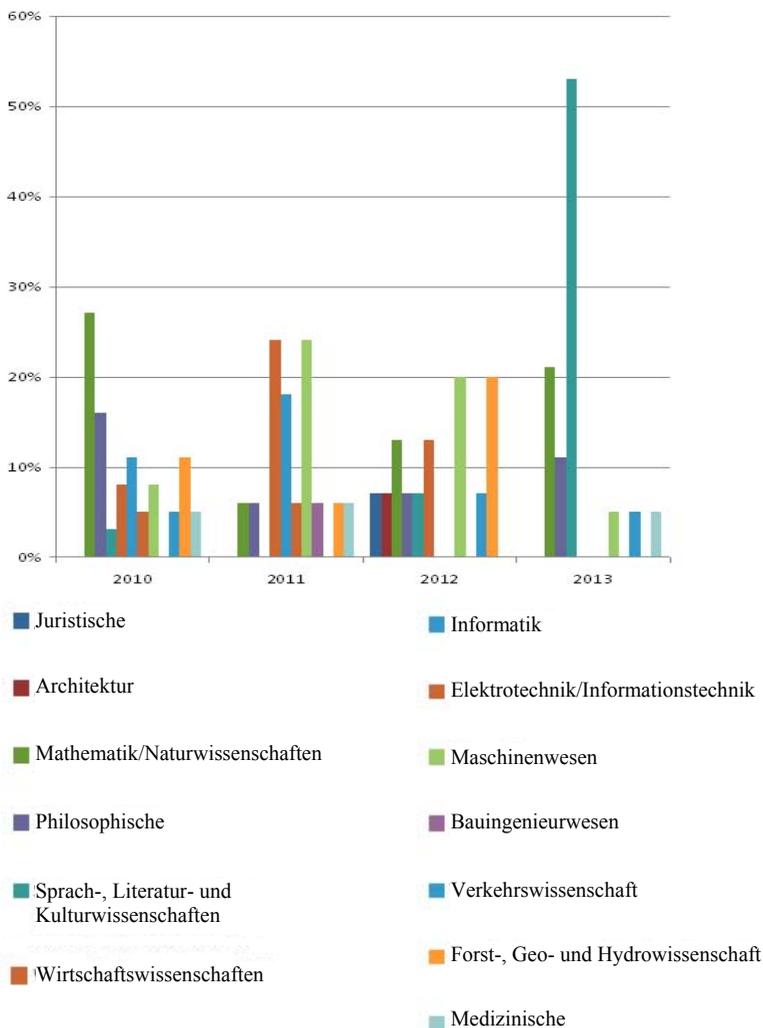


Abb. 2: Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des *Studium fundamentale* nach Fakultäten der TU Dresden pro Jahrgang

3.6.2 Best-Practice-Beispiele im Überblick

Das *Studium fundamentale* startete im Wintersemester 2010/2011 im Modul 1 ‚Wissenswerkstatt‘ mit der Präsentation und kritischen Analyse eines Großprojektes, und zwar des Projektes DESERTEC. DESERTEC wurde von einem Konsortium großer Firmen in Deutschland und Europa als Projekt des CLUB OF ROME initiiert. Es ging darum, ‚Strom aus der Wüste‘ zu gewinnen. Durch Solarkraftwerke, die im Norden Afrikas, insbesondere in den politisch einigermaßen stabilen Staaten Tunesien und Marokko, geplant waren, sollte Strom in großen Mengen erzeugt und dreifach genutzt werden – zum einen zur Förderung der Industrialisierung in den Sitzländern, zum anderen zur Meerwasserentsalzung; und schließlich sollte der größte Teil über Fernleitungen nach Europa gebracht werden, um den wachsenden Energiebedarf, der in Deutschland zudem noch mit dem Stichwort ‚Energie-Wende‘ verkoppelt ist, zu befriedigen. Bis 2050 wollte man mehr als ein Zehntel des europäischen Stroms aus der afrikanischen Wüste speisen. – Für die Impulsreferate konnten für den 26. Januar 2011 drei Referenten gewonnen werden, zum einen der Rektor der Technischen Universität Dresden, Prof. Dr.-Ing. habil. DEng/Auckland Hans Müller-Steinhagen, der sich für das Projekt früh und aktiv in verschiedensten Kontexten eingesetzt hatte. Prof. Müller-Steinhagen ging in seinem Vortrag mit dem Titel *Desertec – Strom aus der Wüste* der Frage nach, wie das Problem der stetig wachsenden Bevölkerung mit einer zu erhaltenden Lebensqualität aller Menschen im Ansatz behoben werden kann. Seine Antwort lautete: mit Energie.²

Stünde der Menschheit Energie im Überfluss zur Verfügung, könnten Materialien leichter wiederaufbereitet, Meerwasser könnte entsalzt und so genügend Trinkwasser für die Bewässerung bereitgestellt, es könnten Düngemittel in großer Mengen hergestellt werden, und Menschen könnten in Gegenden leben, die heute einfach kein menschliches Dasein ermöglichen: in den Ozeanen, in den Wüsten.

Da Energie eben nicht im Übermaß vorhanden ist, stellte Prof. Müller-Steinhagen eine mögliche Problemlösung der Energieknappheit mit dem DESERTEC-Projekt vor, skizzierte dessen Vor- und Nachteile und gab einige interessante Einblicke in die technischen Herausforderungen, also etwa,

² Hans Müller-Steinhagen: *Desertec – Strom aus der Wüste*. Vortrag gehalten am 26.01.2011 an der TU Dresden.

über welche Leitungen Strom über das Mittelmeer nach Europa zu transportieren wäre, ohne dabei viel Energie zu verlieren. Max Schön, Mitglied im Aufsichtsrat der DESERTEC Foundation, präsentierte dann *Das DESERTEC-Konzept*, wie der Titel seines Vortrages lautete, aus seiner Sicht – auch als Präsident des CLUB OF ROME. Der CLUB OF ROME hatte ja 1972 mit dem Bericht *The Limits of Growth* weltweit Aufmerksamkeit erregt und setzt sich seither für nachhaltiges Denken – und Handeln – ein, etwa mit der *Global Marshall Plan* Initiative und den CLUB-OF-ROME-Schulen. DESERTEC Foundation, als eine vom deutschen CLUB OF ROME mitgegründete Stiftung, will, so Max Schön, ihren ganz eigenen Beitrag zur Energie-, Klima- und Wasser-Sicherheit leisten. Schließlich aber öffnete Prof. Dr. Werner Abelshauser als Wirtschaftshistoriker eine diachrone Dimension und sprach über *Desertec 'avant la lettre'. Über die Schwierigkeiten, ein Energieregime zu ändern*. Er erinnerte daran, dass die ‚Energie aus der Sonne‘ eine Utopie seit dem Ende des 19. Jahrhunderts ist und dass Versuche, Solarenergie zu etablieren, letztlich nicht etwa an der technischen Ausführung scheiterten, sondern an den Märkten, die sich aufgrund preislicher Interessen dagegen sperrten. Also hinreichend Diskussionsstoff ...

An diese Vorträge schloss sich im Folgenden ein Workshop mit intensiver Debatte an. Die Moderation hatten Prof. Dr. Walter Schmitz und Prof. Dr. Günther Hertel (Verkehrswissenschaftler und langjähriger Vice President for Research and Technology bei Daimler-Benz) übernommen, unterstützt von Dr. Melanie Morisse-Schilbach, Politikwissenschaftlerin an der TU Dresden. Bereits durch die unterschiedliche fachliche Herkunft der Moderatoren sollte eine interdisziplinäre Kommunikation forciert werden, und die Mischung aus Thesenarbeit in kleinen Arbeitskreisen und moderierter Diskussion erwies sich nach Einschätzung aller Beteiligten als sehr ertragreich: In mehreren Gruppen, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus möglichst unterschiedlichen Disziplinen gebildet werden sollten, wurde das Thema DESERTEC erneut diskutiert. Die durchaus kritischen Anmerkungen wurden dann thesenhaft zur Diskussion gestellt. Ziel war es, abschließend in den Gruppen einen Beitrag zum Thema zu verfassen. Die Arbeit wurde also in der Schreibwerkstatt (Modul 7), die parallel zur Wissenswerkstatt (Modul 1) stattfand, fortgeführt. Entstanden sind fünf Texte der Teilnehmenden, die

sich dem DESERTEC-Projekt aus je einer unterschiedlichen Sicht nähern, die Vorträge der drei Referenten noch einmal bewerten, sich mit Begriffen wie Nachhaltigkeit und Postkolonialismus auseinandersetzen, sich mit entwicklungspolitischen, krisen- und sicherheitspolitischen Fragestellungen und schließlich ganz praktisch mit Meerwasserentsalzung, Verkehrskonzepten in Nordafrika, Energiekapazitäten und Verbraucherverhalten beschäftigen. Die Beiträge wurden schließlich zusammen mit den Vorträgen in einer Publikation zusammengefasst.

Dieses Beispiel soll als eines von vielen zeigen, wie die Best-practice-Methoden der Kompetenzschule funktionieren: Es wird dabei versucht, einen fächerübergreifenden Diskurs zu initiieren, einzelne Module thematisch und methodisch miteinander zu verknüpfen und über das aktive Einbeziehen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Kompetenzen auszubilden, die in diesem Falle neben der Voraussetzung, sich aus der Sicht seines Faches gegenüber Fachfremden verständlich zu artikulieren, auch das wissenschaftliche Arbeiten und die individuellen Schreibfähigkeiten verbessern sollen. 2012 wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gar erstmals – freilich noch in begrenztem Rahmen – bei der Planung einer Konferenz involviert, sodass sie sich nicht nur inhaltlich, sondern auch praktisch mit dem Wissensmanagement auseinandersetzen konnten. Die Kollegiatinnen und Kollegiaten sollen so die Fähigkeit zu sachhaltiger, wissenschaftlicher Kommunikation erproben und weiter ausbauen. Sie wandten sich den Zukunftsfragen zu und versuchten gemeinsam, die Stärken und Schwächen ihrer jeweiligen Fachkenntnisse auszuloten – die Stärken zu verstärken, die Schwächen zu überwinden. Die Resultate dokumentieren erste Schritte zu einer gemeinsamen Sprache der Wissenschaften, in einer Universität, die den Namen verdient. Denn Universität beherbergt noch immer das *eine* Universum des menschlichen Wissens: Es gibt dafür keinen anderen Ort.

3.6.3 Nachhaltigkeit in der Kompetenzentwicklung

Nachhaltigkeit ist zu einem der Schlagworte unserer gegenwärtigen Gesellschaft geworden: Im Bewusstsein, dass natürliche Ressourcen nur begrenzt zur Verfügung stehen und in den nächsten Jahrzehnten immer knapper werden, haben sich zahlreiche Initiativen auf staatlicher wie privater Ebene

herausgebildet. So ist Nachhaltigkeit auch im Bereich der Bildung zu einem wirkmächtigen Begriff avanciert, der allerdings nicht selten bloß argumentativ als Aufmerksamkeit forderndes ‚key word‘ und manchmal auch eher dekorativ eingesetzt wird. Dabei wird damit ein zentrales Konzept umrissen, das nicht allein auf den Bereich der Umwelt beschränkt bleiben sollte. ‚Nachhaltig‘ wirkt zum einen jedenfalls ein solide vermitteltes Wissen, so wie es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern über eine nachhaltige Kompetenzentwicklung näher gebracht werden soll. Realisiert wird dies auch inhaltlich in einer nachhaltigen Programmstruktur des *Studium fundamentale*: so fand im Dezember 2013 ein Workshop zum Thema ‚Wissen‘ statt, für den renommierte Referenten wie Jürgen Mittelstraß und Rudolf Stichweh (um nur einige zu nennen) gewonnen werden konnten. Variierend fortgesetzt und vertieft wird dieses Thema nun in der diesjährigen Veranstaltung zu Modul 3 (Innovation und Ethik), das sich mit dem Bereich der Wirtschaftsethik auseinandersetzen wird. Des Weiteren ist in den Zielen und Prämissen des *Studium fundamentale* der ‚nachhaltige‘ Aufbau der Kompetenzschule verankert. So finden derzeit Gespräche zur weiteren Ausarbeitung eines Nachhaltigkeitskonzepts und zum Aufbau dauernder Strukturen mit dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften der TU Dresden, der hiesigen Graduiertenakademie und dem Rektorat statt. Angestrebt wird eine strukturelle Lösung, die das in der Kompetenzschule Erarbeitete und Erreichte nachhaltig für die TU Dresden sichert, wenngleich bis zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht feststeht, ob die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der Graduiertenausbildung im Verbund der einzelnen Bereiche der Graduiertenakademie oder zentral erarbeitet wird. Von Seiten des *Studium fundamentale* werden jedoch bereits vorbereitend Ergebnisse der Kompetenzschule, ihre Lehrinhalte (die einzelnen Module, inklusive der jeweiligen Lernumgebungen) und Ergebnisse ausführlich in gedruckter Form dokumentiert, damit sie auch nach Ablauf der Förderung zur Verfügung stehen. Die bisher erarbeiteten Optionen bleiben jedenfalls erhalten. Die Inhalte werden dabei so fixiert, dass sie für verschiedene Bereiche anwendbar sind. Dies wurde für alle Module der Kompetenzschule geleistet.

Des Weiteren ist ein Alumni-Netzwerk in Planung sowie eine Vernetzung über soziale Netzwerke, die dem (Wissens-)Austausch der Absolventinnen

und Absolventen untereinander dienen soll. Das scheint insofern attraktiv, da die Absolventen hier ihre Kontakte untereinander in zukünftigen Berufsfeldern nutzen können. Daneben besteht die Möglichkeit, auch von Seiten der Kompetenzschule mit den Absolventinnen und Absolventen in Verbindung zu bleiben und zukünftig miteinander zusammen zu arbeiten.

Die Förderung einer Kompetenzschule *Studium fundamentale* an der TU Dresden wurde seinerzeit auch mit dem Argument begründet, eine solche Einrichtung sei ein Alleinstellungsmerkmal für eine Universität, die vielleicht noch mehr als auf eine Ebene der Gemeinsamkeit angewiesen ist. Universitäten sind nicht nur Produktionsstätten des Wissens. Im besten Fall prägen sie vielmehr ihre Absolventinnen und Absolventen durch Bildung und Wissen; darin besteht die Aufgabe der Kompetenzschule *Studium fundamentale*.

4 Teilnehmerstimmen aus den Kompetenzschulen

Gemeinsam ist und war allen Kompetenzschulen der Projektauftrag, ein Förder- und Unterstützungsprogramm für Promovierende an der jeweiligen Hochschule zu konzipieren, durchzuführen und begleitend zu evaluieren. Im Zentrum der fortlaufenden Angebotsevaluation standen dabei die Fragestellungen, ob die Kurse zur Weiterbildung beziehungsweise die Beratungsansätze erstens den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen und inwieweit zweitens die Teilnehmerinnen und Teilnehmer damit zufrieden sind. Insofern sind erhobene Teilnehmerfeedbacks ein wichtiger Baustein für eine kontinuierliche Verbesserung. Zudem geben die nachfolgend aufgeführten Teilnehmerstimmen weitere interessante Einblicke in die vielfältigen Umsetzungsideen und Realisierungswege der einzelnen sächsischen Kompetenzschulen. Nicht zuletzt sind es gerade die Meinungsbilder der Teilnehmenden, die in der Aufbauphase handlungsleitend und damit bestimmend für die Qualitätssicherung und das Qualitätsmanagement gewesen sind. Doktorandinnen und Doktoranden berichten in diesem Abschnitt über ihre Erfahrungen in Bezug auf ihre persönliche Weiterentwicklung und beurteilen die Angebote der Kompetenzschulen aus ihrer jeweils individuellen Perspektive.

Was über alle Kompetenzschulen transparent wird, ist dass die Teilnehmenden die professionelle und gleichzeitig geschützte Workshop- oder Veranstaltungs-Atmosphäre schätzen, die die Möglichkeit bietet für

- ein differenzierteres Stärken-Schwächen-Bewusstsein der Teilnehmenden und vielseitige Anregungen für Verbesserungsansätze im Bereich Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung,
- problemzentrierte und lösungsorientierte Einzel- und Gruppencoachings,
- ein relativ konsequenzloses Probehandeln sowie nicht zuletzt
- einen fruchtbaren Erfahrungsaustausch mit anderen Promovierenden bzw. beispielsweise Diskussionen zwischen Nachwuchsforschenden und Professorinnen bzw. Professoren.

4.1 HTWK Leipzig - Ausschnitte aus qualitativen Interviews mit *CompeTE+* - Teilnehmenden

Im Zeitraum Oktober 2013 bis Februar 2014 wurden im Rahmen der Evaluierung des *CompeTE+*-Programmangebots neun teilstrukturierte Interviews mit Teilnehmenden durchgeführt. Im Fokus standen dabei die Angebote des ersten Durchgangs (vier Semester seit WS 2011/12) und die Promovierenden, die in diesem Zeitraum die Angebote wahrgenommen haben bzw. die Möglichkeit dazu hatten. Ausschnitte aus den Interviews, d. h. Fragen zum Angebot und die entsprechenden Antworten einzelner Befragter werden hier kurz wiedergegeben.

***CompeTE+*:** „Gibt es Kenntnisse aus unseren Veranstaltungen, die Sie bisher für Ihre Dissertation oder auch im Alltag anwenden konnten?“

Doktorand Ingenieur-/ Naturwissenschaften: *„Das professionelle Präsentieren war wirklich ein Workshop, der mir unheimlich viel gebracht hat. Früher hat man Powerpoint-Folien erstellt und diese dann präsentiert, man hat aber oftmals überhaupt kein Feedback erhalten. Im Kurs hat man gelernt, wie man Folien aufbaut, wir mussten frei reden und wurden dabei gefilmt. Danach haben wir das Video zusammen ausgewertet. Ein weiterer sehr guter Workshop war Rhetorik. Diese zwei Workshops waren wirklich gut, weil man reden und präsentieren musste – diese Fertigkeiten muss man üben und man sollte Feedback bekommen. Das hat man in den Workshops wirklich erhalten.“*

***CompeTE+*:** „Inwieweit konnten Sie Kenntnisse aus den Veranstaltungen bereits anwenden?“

Doktorandin Ingenieurwissenschaften: *„Ich glaube, der Workshop zum professionellen Präsentieren hat mich persönlich weiter gebracht. Mir wurde auch von anderen Promovierenden gesagt, dass ich im Vergleich zum ersten Vortrag im Doktorandenseminar inzwischen selbstbewusster auftreten kann und Präsentationen besser gestalte als vorher. Also ich glaub schon, dass es mich vorwärts bringt.“*

CompeTE+: „Inwiefern bereiten Sie die Angebote der Kompetenzschule auf den Arbeitsmarkt vor?“

Doktorand Ingenieurwissenschaften: „Zum einen kann man natürlich ein Zertifikat erhalten und damit Qualifikationen nachweisen, die für das berufliche Fortkommen wichtig sind. Ich sehe es aber auch so, dass die Kurse eigentlich zu kurz sind, um Methoden wirklich zu verinnerlichen; dies geschieht dann erst durch die Anwendung. Also man besucht den Kurs, macht sich diese Methoden bewusst. Nach und nach verinnerlicht man die Methoden und kann diese dann auf jeden Fall positiv als Führungskraft in das Arbeitsumfeld einbringen.“

CompeTE+: Trägt die Kompetenzschule auch zur Vernetzung der Promovierenden bei?

Doktorand Ingenieurwissenschaften: „Ich bin sehr zufrieden mit dem Angebot der Kompetenzschule und finde es persönlich sehr wichtig, da man dadurch nicht nur ‚im eigenen Saft‘ schmort.“



Kursimpression: Promovierende beim CompeTE⁺-Outdoor-Workshop: „Teams erfolgreich führen“ im Hochseilgarten, Juni 2013 (Foto: Kristina Jurotschkin)

4.2 Bericht zur Tagung „Junge Wissenschaft und Praxis“ der Kompetenzschule ELSYS

Die Research Academy der Universität Leipzig und die Kompetenzschule ELSYS führten am 24. und 25. Mai 2012 im Rahmen der „Universitäts-Förder-Initiative“ der Hanns-Martin-Schleyer-Stiftung und der Heinz-Nixdorf-Stiftung das Universitätsseminar „Junge Wissenschaft und Praxis“ für Doktorandinnen und Doktoranden durch. Dieses Seminar fand bereits zum elften Mal statt und befasste sich 2012 mit dem Thema „Nachhaltigkeit – Auf den Spuren eines Begriffs und seiner Bedeutung im universitären Kontext“. Erstmals wurde das Seminar in Kooperation mit der Kompetenzschule „Employability and Leadership Skills for Young Saxon Researchers“ ELSYS durchgeführt: Im Rahmen des Moduls „Tagungsmanagement“ der Kompetenzschule haben engagierte Promovierende das Thema erarbeitet, dieses dem Direktorium der Research Academy vorgestellt und sowohl Referentinnen und Referenten akquiriert als auch die Tagung organisiert.

Rund 50 Promovierende der Universität Leipzig waren der Einladung der Research Academy in den Breitenfelder Hof gefolgt. In traditioneller Weise stand im Zentrum der Veranstaltung das fächerübergreifende Gespräch zu einem allgemein interessierenden Thema. Auch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte Wissenschaftsjahr 2012 widmete sich unter dem Titel *Zukunftsprojekt Erde* diesem Thema. Die UNESCO hat bis 2014 die Weltdekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung* ausgerufen. Aber was bedeutet der gern verwendete Begriff eigentlich? Wann hat er seine Begriffs Karriere angetreten und woher kommt er? Und welche gesellschaftliche Funktion erfüllt die Allgegenwärtigkeit des Nachhaltigkeitsdiskurses? Welche Rolle spielen universitärer Austausch, universitäre Forschung und Lehre im gesellschaftlichen Wandel? Diese und weitere Fragen wurden interdisziplinär diskutiert. Ziel war es, eine kritische Perspektive auf den Nachhaltigkeitsdiskurs zu werfen.

Das Seminar und der Veranstaltungsort boten hervorragende Möglichkeiten, sich auszutauschen und zu vernetzen. Insbesondere die Diskussionen zwischen Nachwuchsforschenden und Professoren auch außerhalb des Pro-

gramms werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr geschätzt. Angesichts der Bedeutung des Themas ist im Nachgang der Tagung ein Tagungsband erschienen, der von den Mitarbeitern der Kompetenzschule ELSYS herausgegeben wurde („Nachhaltigkeit – Auf den Spuren eines Begriffs und seiner Bedeutung im universitären Kontext“, herausgegeben von Stefanie Baumert, Kathleen Schlütter, Sebastian Stoppe und Marc Zlotowski (2013), Lit-Verlag, Berlin/Münster).

Einige Impressionen der Tagung:



4.3 Feedback zum Programm von „Get Started“ an der TU Dresden

„Das Doktorandenprogramm der TU Dresden „Get Started“ bot mir als Promovendin der Geisteswissenschaften/Französischen Sprachwissenschaft die Möglichkeit, ein Netzwerk zu anderen Promovierenden verschiedener Fachrichtungen aufzubauen sowie zum interdisziplinären Erfahrungsaustausch. Neben wertvollen Kenntnissen im Projektmanagement erwarb ich in verschiedenen Workshops und Veranstaltungen theoretisches Wissen zu Themen wie Fördermittelakquise oder der Verwertung von Forschungsergebnissen. Diese theoretischen Kenntnisse wurden in zahlreichen Übungen in der Praxis erprobt. Die erworbenen Fähigkeiten bieten einerseits eine hervorragende Grundlage für meine Tätigkeit als Projektmanagerin im Wissenschaftsbereich und bereichern andererseits meinen wissenschaftlichen Alltag in der Forschung. Das Studienangebot der Kompetenzschule „Get Started“ hat sich daher in vielfacher Hinsicht als fruchtbar erwiesen.“

Teilnehmerin des ersten Jahrgangs 2011/2012

„Die eigene Promotion ist ein großer Schritt auf dem langen Weg einer wissenschaftlichen Karriere. Es ist jedoch ebenso eine große Reifeprüfung für die eigene Persönlichkeit. Die Seminare der Kompetenzschule haben mir geholfen, meinen eigenen Blick auf meine Arbeit als Doktorand zu erweitern und zu schärfen. Insbesondere die Inhalte der Workshops zur Führungspersönlichkeit, zur Kreativität in der Wissenschaft und zum Projektmanagement waren für mich gut umsetzbar. Die Teilnehmer unseres Jahrgangs haben immer noch Kontakt zueinander und treffen sich regelmäßig, was gerade in schwierigen Phasen der Arbeit motiviert, da man sich gegenseitig zu neuen Ansätzen anregen kann. Letztlich hat mich die Anwendung der vermittelten Kompetenzen dazu gebracht, aus meinem Abschlussprojekt einen eigenen Workshop für den kommenden Jahrgang zu entwickeln – eine spannende, neue, berufliche Möglichkeit, die ohne die Unterstützung der Kompetenzschule so nicht zustande gekommen wäre und Zeugnis eines Stücks neugewonnener Selbstsicherheit ist.“

Teilnehmer des zweiten Jahrgangs 2012/2013

4.4 Rückblicke auf die Kurse an der TU Bergakademie Freiberg

Antje Clausnitzer

Stimmen von Teilnehmenden erreichen uns als Mitarbeiter/-innen der Kompetenzschule über viele Kanäle – beispielsweise über den Feedback-Bogen. Damit können die Teilnehmenden kurz vor Ende des Kurses den Kurs bewerten.

Andere Stimmen erreichen uns direkt: Im Büro, wenn die Teilnehmenden ihre Teilnahmebestätigung für einen Kurs abholen. Dann ergibt sich manchmal ein kurzes Gespräch. Deutsche Promovierende loben in englischsprachigen Kursen oft die interkulturellen Erfahrungen und die Möglichkeit, auf Englisch zu kommunizieren.

Unsere Kompetenzschule zeichnet sich besonders durch die Vielfalt an Kursen für internationale Doktoranden aus. Ihnen wird durch die Kurse der Einstieg in die deutsche Forschungswelt und in wissenschaftliche Arbeitstechniken erleichtert. In interkulturellen Teams zusammenzuarbeiten, ist an vielen Instituten der TU Bergakademie Freiberg Alltag. So kann man sich in den Kursen auch kulturell näher kommen und den Blick weiten.

Im Folgenden kommen eine deutsche Doktorandin¹ und ein internationaler Doktorand² zu Wort, die bereits an mehreren Kursen der Kompetenzschule teilgenommen haben:

Was hat Sie rückblickend auf den/die Kurs/e besonders angesprochen?

„Die Kurse Scientific Working and Writing, Compiling Academic Papers und Improved Reading Training haben mich besonders angesprochen.“

„Bevor ich mich der Beurteilung der einzelnen Kurse widme, möchte ich an dieser Stelle einmal sagen, dass mich vor allem das breite Angebot, das die Kompetenzschule in Bezug auf ihre Kurse bietet, zur Teilnahme motiviert.“

¹ Beitrag der Teilnehmerin vom: 12.11.2013 als Antwort auf einen schriftlichen Fragebogen.

² Beitrag des internationalen Teilnehmers vom 17.11.2013 als Antwort auf einen schriftlichen Fragebogen.

In der Vielfalt der Themen ist wirklich für jeden etwas dabei. Man findet sowohl Kurse, die einen selbst interessieren und von denen man ein Vorankommen im Arbeitsalltag erhofft, als auch Kurse die für den weiteren Werdegang und für die Karriere sinnvoll erscheinen. Die Kurse selbst sind zuallererst eine Abwechslung im Arbeitsalltag. In Abhängigkeit des Themas bieten die Kurse ein breites Repertoire an Information, Beantwortung von Fragen und die Möglichkeit, sich selbst in den unterschiedlichsten Fachgebieten auszuprobieren. Letzteres finde ich besonders spannend. Denn wo sonst hat man die Möglichkeit, sich in neuen Situationen zu erproben, ohne die Konsequenzen fürchten zu müssen? Des Weiteren ist die variable und flexible Gestaltung der Kurse zu erwähnen. Bisher habe ich immer eine Mischung aus professioneller Anleitung des Kurses durch den Trainer und Erfahrungsaustausch mit den anderen Kursteilnehmern erlebt. Gerade in schwierigen Situationen (z.B. der Endphase der Promotion) ist Letzteres eine enorme Bereicherung.“

Welche Kompetenzen konnten Sie stärken/ausbauen?

„In Bezug auf die vorangegangene Frage möchte ich sagen, dass ich vor allem in der Planung und Umsetzung von Arbeitsabläufen, in der Gestaltung des täglichen Arbeitsalltages aber auch des Privatlebens und im Umgang mit mir selbst und Anderen erhebliche Fortschritte gemacht habe. Auch die Anfertigung wissenschaftlicher Texte ist dank der Kurse der Kompetenzschule keine unlösbare Ausgabe mehr.“

„Folgende Kompetenzen konnte ich stärken: Verbesserung meiner Lese-Strategie, Verbesserung meiner Schreib-Skills, Verbesserung meines Planungsmanagements, insbesondere auf die Arbeitszeit bezogen und die Verbesserung meiner Überlegungsmethodik.“

Welchen Nutzen brachte/n die Kursteilnahme/n für Ihren Arbeits-/ Lebensalltag?

„Die Nutzen davon sind mehrere und verschiedene, z. B. Verbesserung meiner Skills, insbesondere bezüglich meiner akademischen Arbeit, wie z.B. Schreiben und Lese-Skills, Zeitmanagement. Die Gelegenheit mit den Vortragenden sowie mit anderen Doktoranden ins Gespräch zu kommen über die Promotion, die TU BAF, die Probleme und was Lösungen dafür sein könnten. Die Chance aus seinem Büro-Alltag heraus zu kommen und sich zu erholen (bezüglich der Arbeitsbelastungen durch die Promotion).“

„Bei der Beantwortung dieser Frage fallen mir drei Kurse ein, die mir sowohl persönlich als auch beruflich viel gebracht haben. Dazu zählen das „Zeit- und Stressmanagement“, das „Assessment-Center“ und das „wissenschaftliche Schreiben“. Die ersten beiden Kurse haben dazu geführt, dass ich mein Leben mittlerweile aktiver gestalte. Das gilt sowohl für das Arbeits- als auch für das Privatleben. Der dritte Kurs hat meine Art des wissenschaftlichen Schreibens und die Herangehensweise an solch eine Aufgabe verbessert. Insgesamt möchte ich behaupten, dass mir die Kurse geholfen haben, mich ein Stück weit besser kennen zu lernen. Es war durchaus überraschend zu erkennen, welche Potentiale in einem Menschen liegen und wie diese unter der richtigen Anleitung schnell und effektiv genutzt werden können. Außerdem ist mir der Aspekt der Fremdwahrnehmung durch die Kursteilnahme im Rahmen der Kompetenzschule erst richtig bewusst geworden. Darin steckt ein großer Nutzen.“

Haben Sie durch die Kursteilnahme Anregungen für Ihre berufliche Karriere/Weiterentwicklung erhalten? Falls ja, welche?

„Direkte Anregungen für meine berufliche Karriere bzw. Weiterentwicklung habe ich nicht erhalten. Allerdings habe ich bereits erwähnt, dass die Kurse der Kompetenzschule dazu beigetragen haben, mich und mein Potential besser einzuschätzen. Darauf aufbauend haben sich die Möglichkeiten meines weiteren beruflichen Werdegangs stark verbessert und ich sehe mich mittlerweile einem breiteren Einsatz- bzw. Arbeitsfeld gegenüber als vor der Kursteilnahme.“

4.5 Persönlichkeitsentwicklung von Promovierenden und Teamcoachings an der TU Chemnitz

Im Rahmen eines zweitägigen, durch die Kompetenzschule der TU Chemnitz selbst konzipierten Assessment-Center-Trainings im Sommersemester 2012 wurde ein reales Setting mit einer kleinen Teilnehmergruppe simuliert, um sie in typischen Übungen wie Selbstpräsentation, Postkorb, Fact-Finding-Aufgaben oder Case Studies zu beobachten. In einem ausführlichen Feedbackgespräch wurden anschließend persönliche Stärken und Entwicklungsbedarfe ausgewertet. Zum Abschluss der Veranstaltung verdeutlichte ein Bühnenstück mit einer anschließenden entspannten Diskussionsrunde im Schlosstheater Augustusburg die Methode Assessment-Center aus Bewerberpersicht.

„Gut waren die Vielfältigkeit der Aufgaben, sowie die praktischen Situationen, in die man geworfen wurde. Außerdem, dass einen andere Personen einen Tag lang kennen lernen und einschätzen und abschließend Feedback geben. Das war sehr hilfreich.“



„Stellt eine gute Chance dar, solche ungewohnten Prüfungssituationen zu erleben. Auch die Möglichkeit zur Selbstreflexion ist eine wertvolle Erfahrung.“

Im Wintersemester 2012/13 veranstaltete die Kompetenzschule der TU Chemnitz erstmals ein Unternehmensplanspiel, welches von Studierenden des Masterstudiengangs „Management & Organisation Studies“ exklusiv für die Kompetenzschule entwickelt wurde. Die Unternehmenssimulation „LEMMUR“ ermöglicht es Promovierenden, sich als Abteilungsleiter oder Geschäftsführer eines Produktionsunternehmens auszuprobieren. Hauptanliegen war es, Führung aus unterschiedlichen Perspektiven und in seiner Komplexität erlebbar zu machen. Auch hier fanden nach den zwei

Planspieltagen detaillierte Auswertungsgespräche mit den Promovierenden statt, um deren Führungshandeln zu reflektieren.



„Das Planspiel ermöglichte das Ausprobieren als aktive Führungskraft. Eine Identifikation mit und ein Festhalten an der eigenen Führungsrolle wurde ermöglicht.“

„Es war gut, ins „kalte Wasser“ geworfen zu werden und man konnte Führung aus verschiedenen Perspektiven kennenlernen.“



Seit Frühjahr 2013 bietet die Kompetenzschule Chemnitz auch vermehrt Gruppencoachings zu Herausforderungen im Promotionsalltag an. Dabei haben die Teilnehmer/-innen die Möglichkeit, Herausforderungen, schwierige Situationen und Konflikte des derzeitigen Promotionsalltages zu klären sowie erste Lösungsschritte zu entwickeln. Ein Gruppencoaching führte die Kompetenzschule beispielsweise mit Promovierenden eines Start-Ups zum Schwerpunktthema Zeit- und Stressmanagement sowie ihrer Teamarbeit durch:

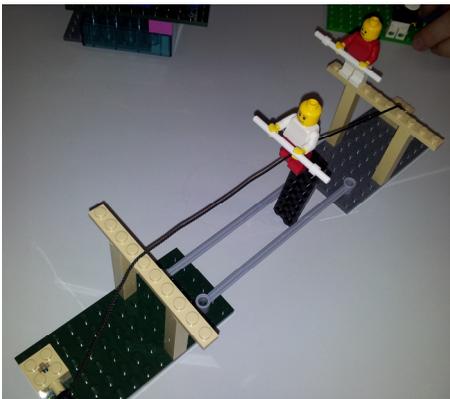
„Es war ein effektives Coaching. Durch prima Methoden, anregende Diskussionen und vor allem eine gute Struktur und Anschaulichkeit bot es eine gute Chance zur Selbstreflexion. Die Übungen waren und werden sehr hilfreich sein. Durch das Coaching schaffen wir es, mehr Selbstdisziplin und Zeitkontrolle zu haben.“

Ein weiteres erfolgreiches Gruppencoaching wurde mit einer an der TU Chemnitz tätigen Nachwuchsforschergruppe durchgeführt. Dabei kam auch die Lego® Serious Play® Methode zum Einsatz, um Probleme in der Zusammenarbeit aufzudecken und Visionen für den weiteren Projektverlauf zu entwickeln und zu diskutieren.

„Ich fand die Methodik mit Lego sehr spannend, um die Gedankengänge „raus-zukitzeln“. Das ist schon interessant, was da andere so „zusammenbauen“, was man vielleicht mit einem Stift oder nur durch Reden weniger erklärt.“



„Ich denke, dass der Tag heute für das Team sehr wichtig war. Weil wir saßen wirklich an einem Tisch und waren sehr kreativ und vor allem haben wir uns auch mit den Problemen an sich beschäftigt.“



„Ich fand es schön, dass wir die Dinge einfach noch mal ein bisschen auf den Punkt gebracht haben und vielleicht auch einfach noch mal das optisch aufbereitet haben, was wir ja sonst nicht so in der Form machen.“

„Drahtseilakt zum Projektziel – wir hängen irgendwo in der Mitte.“

4.6 Interdisziplinärer Fokus beim *Studium Fundamentale* an der TU Dresden

„Von der Kompetenzschule habe ich auf zwei Wegen erfahren: Zum einen hat mich mein Doktorvater Prof. Walter Schmitz persönlich auf das Studium fundamentale angesprochen; zum anderen haben mich die vielfältigen Werbematerialien von Homepage über Flyer bis hin zu Plakaten darauf aufmerksam gemacht.

Aufgrund des interessanten und vielfältigen Angebotes habe ich insgesamt mehr als die notwendig vorgesehenen Kurse besucht. Besonders in Erinnerung geblieben, sind mir die Auftaktveranstaltung mit dem Rektor der TU Dresden Prof. Hans Müller-Steinhagen und die darauffolgende Wissenswerkstatt zum Großprojekt DESERTEC – Strom aus der Wüste. Ich habe ein Semester lang in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe gearbeitet, zusammen mit Doktorandinnen und Doktoranden der Physik, Philosophie, Politikwissenschaft, Elektrotechnik und Verkehrswissenschaften. Unsere Ergebnisse auf die Frage nach der Rolle von Wissenschaft in industriellen Großprojekten wie Desertec sind in einem gemeinsam verfassten Aufsatz sowie in einer Abschlusspräsentation festgehalten. Der interdisziplinäre Ansatz war für uns alle sehr aufschlussreich. Aus weiteren Kursen des Studium fundamentale haben mich auch diese zu ‚Ethik und Innovation‘ sowie zur Wirtschaftsethik sehr interessiert.

Das Lernklima in den Lehrveranstaltungen war angenehm und vor allem die intensive Zusammenarbeit in einer interdisziplinären Lerngruppe über einen längeren Zeitraum bereicherte die eigene wissenschaftliche Tätigkeit. Das Niveau und die Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren in allen Kursen überdurchschnittlich hoch. Dies erfordert auf der anderen Seite aber auch eine überdurchschnittlich starke Besetzung des Dozententeams einer Kompetenzschule, dem – bis auf wenige Ausnahmen – auch nachgekommen wurde. Studium fundamentale ermöglichte es mir, über den Tellerrand der eigenen Disziplin hinaus zu schauen, was meiner Meinung nach der größte Lerneffekt war.

Nach der Promotion möchte ich als Beraterin im Bereich Forschung und Bildung tätig sein. Im Rahmen des Moduls ‚Handlungsfeld Kultur‘ aus dem

Studium fundamentale konnte ich bereits gemeinsam mit einem Doktoranden der Betriebswirtschaftslehre ein Konzept für die Museumspädagogik eines Dresdener städtischen Museums erarbeiten, das inzwischen zu großen Teilen umgesetzt wurde. Es bereitet mir Freude, dass die Ergebnisse unserer Studie zur Anwendung kommen!“

Beitrag einer Teilnehmerin des *Studium fundamentale* an der TU Dresden von 2010-2012



(Foto: simonthon/photocase.com)

„Ich wurde zunächst auf das MitteleuropaZentrum an der TU Dresden aufmerksam, als ich eine Begrüßungsrede von Prof. Schmitz auf einer Tagung hörte. Sie weckte mein Interesse an der Tätigkeit des Mitteleuropa-Zentrums. Beim Studieren der Webseite des Zentrums bin ich dann auf das Studium fundamentale gestoßen.

Da der aktuelle Durchgang erst vor wenigen Wochen angefangen hat, konnte ich noch nicht an vielen Lehrveranstaltungen teilnehmen. Derzeit besuche ich jedoch das Modul 7 (Schreibwerkstatt), das von dem Schriftsteller und Literaturwissenschaftler Dr. Jörg Bernig geleitet wird. An dieser

Lehrveranstaltung nehmen Doktoranden aus unterschiedlichsten Fachgebieten teil, was nicht nur einen Einblick in andere Wissenschaftsbereiche, sondern auch das Finden von Wegen des gemeinsamen Arbeitens ermöglicht. Das interdisziplinäre Arbeiten ist zugegebenermaßen nicht immer einfach, die Fähigkeit dazu ist jedoch eine unabdingbare Kompetenz in der heutigen Welt. Außerdem bemühen sich alle Teilnehmer um eine erfolgreiche und angenehme Zusammenarbeit. Von der Teilnahme an der Schreibwerkstatt erhoffe ich mir die Verbesserung meiner Schreibkompetenz, die selbstverständlich essenziell für das Verfassen einer Doktorarbeit ist.

Da ich meine berufliche Zukunft nach dem Abschluss meiner Promotion in den Bereichen Bildungs- oder Forschungsmanagement sehe, werden mir insbesondere die in dieser Kompetenzschule erworbenen Fähigkeiten wie interkulturelles und interdisziplinäres Arbeiten sehr viel nützen. Darüber hinaus wird hier mein Blick für die ‚größeren Zusammenhänge‘ geschärft und mein Allgemeinwissen bereichert.“

Beitrag einer Teilnehmerin des Studiums fundamentale an der TU Dresden seit 2013

5 Fotoimpressionen der Tagung

Kristina Wopat, Conny Wunsch und Sophie Otto

Das Thema unserer Tagung „Nachhaltigkeit – Eine Leitidee in der Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ hat zwei wesentliche Hintergründe. Zunächst lässt es sich in den Kontext der aktiven Rolle der TU Bergakademie Freiberg als der deutschen Ressourcenuniversität in der internationalen wissenschaftlichen Gemeinschaft einordnen: 2012 hat die TU Bergakademie Freiberg das Weltforum der Ressourcenuniversitäten für Nachhaltigkeit ins Leben gerufen, dem mittlerweile mehr als 90 Universitäten aller Kontinente angehören. Zum zweiten wurde vor 300 Jahren der Begriff Nachhaltigkeit unter Bezugnahme auf die Forstwirtschaft durch Hans Carl von Carlowitz in Freiberg geprägt.

In Kombination mit der Zielsetzung einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung gab 2013 als Jahr der Nachhaltigkeit letztlich den ausschlaggebenden Impuls, sich verstärkt mit dem Nachhaltigkeitsgedanken in der Kompetenzentwicklung von Nachwuchswissenschaftler/-innen auseinanderzusetzen. Ziel war es einerseits, den aktuellen Wissens- und Forschungsstand innerhalb der Tagung zu beleuchten. Gleichermäßen führte das gesetzte Thema auch dazu, sich kritisch mit der Frage zu befassen, inwiefern Nachhaltigkeit innerhalb der Maßnahmen und einzelnen Kompetenzschulen bisher und auch zukünftig – vor dem Hintergrund sich ständig ändernder förderpolitischer und projektspezifischer Rahmenbedingungen – weiter umgesetzt und fortentwickelt werden kann.



Eröffnet wurde die Tagung durch Frau Dr. Wopat mit einem Vortrag zum Thema „Nachhaltigkeit als Leitidee in der Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses“

Es folgte Frau Singer-Brodowski zum Thema: „Nachhaltigkeit im Fokus der Führungskräfteentwicklung: Ideen und didaktische Konzepte“





„Viele Wege – Ein Ziel: Wie die sächsischen Kompetenzschulen die Kompetenzentwicklung von Promovierenden fördern“ – einige Best Practice – Ansätze und Erfahrungen wurden von den Kompetenzschulvertretern vorgestellt.





Während der anschließenden Kaffeepause ergab sich die Möglichkeit für vertiefende Gespräche und den informellen Austausch untereinander.





Die sächsischen Kompetenzschulen präsentierten sich im Rahmen der Tagung auf vielfältige Weise an Informationsständen: Während eines Rundgangs konnten die Tagungsteilnehmer so die unterschiedlichen Konzepte näher kennenlernen.





Einige Workshop-Methoden, wie die Marshmallow-Challenge, konnten direkt ausprobiert werden.





Abschließend moderierte Prof. Dr. Schlegel eine Podiumsdiskussion zum Thema: „Fit für die Zukunft: Ein Blick aus vielfältigen Perspektiven zur Entwicklung zukunftsfähigen Handelns“.



6 Chancen und Herausforderungen der Kompetenzentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs: Zusammenfassung einer Podiumsdiskussion

Daniela Menzel und Sophie Otto

Kurzfassung

Welche Kompetenzen brauchen Nachwuchsforscherinnen und Nachwuchswissenschaftler, um fit für die Zukunft zu sein? Auf dem Podium soll diskutiert werden, welche Kompetenzen aus Sicht der Beteiligten nötig und sinnvoll sein können, was wollen Promovierende und was müssen die Hochschulen dazu leisten? Neben der spezifischen Situation junger Forschender geht es im Rahmen des moderierten Meinungs- und Erfahrungsaustausches insbesondere um die mehr oder weniger transparenten Karrierewege und Anforderungsprofile. Die Podiumsdiskussion zeigt die vielfältigen Perspektiven zur Entwicklung zukunftsfähiger Kompetenzen an Hochschulen auf und verweist auf damit verbundene Chancen, aber auch auf bestehende Herausforderungen.

6.1 Teilnehmende und Moderation

Frank Bösenberg ist Gründer und Geschäftsführer der Eurogrant GmbH und seit mehr als zehn Jahren im Bereich Fördermittelberatung und Projektmanagement von europäisch geförderten, interdisziplinären Groß- und Forschungsprojekten tätig.

Dr. Christiane Geißler ist an der Dresden International University (DIU), einem Anbieter für postgraduale Aus- und Weiterbildungsstudiengänge, verantwortlich für Studienorganisation und Projektmanagement.

Robert de Payrebrune ist aktuell wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Maschinenelemente, Konstruktion und Fertigung der Technischen Universität Bergakademie Freiberg und Gründungsmitglied der Freiburger Regionalgruppe Ingenieure ohne Grenzen e.V.

Dr. Martin Rudolph ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Helmholtz-Institut Freiberg für Ressourcentechnologie (HIF) mit Schwerpunkt Aufbereitungstechnologie tätig.

Wenke Wilhelms ist Doktorandin am Institut für Geophysik und Geoinformatik an der Technischen Universität Bergakademie Freiberg und zugleich aktuelle Vertreterin im Promovierendenrat.

Die Leitung des Podiumsgesprächs übernahm Prof. Dr. Martin Schlegel (Professor für Molekulare Evolution und Systematik der Tiere an der Universität Leipzig) als Experte auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. Er ist ehemaliger Prorektor für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs an der Universität Leipzig und Mitbegründer des „Universitätsverbandes zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ (UniWiND).

6.2 Eröffnungsstatements der Podiumsmitglieder

Frank Bösenberg

Ich lege Wert auf interdisziplinäre Projektarbeit, denn sie ist essenziell für die Lösung der anstehenden gesellschaftlichen Herausforderungen. Eine nachhaltige Kompetenzentwicklung muss diesen Aspekt berücksichtigen!

Das Thema hier ist Nachhaltigkeit in der Wissensvermittlung. Ich habe mir meine Gedanken dazu gemacht als jemand, der zwei Studiengänge abgeschlossen hat und danach auch noch eine Weile gearbeitet hat und sich im Zuge dessen auch noch weitergebildet hat, was eigentlich die nachhaltigste Wissensvermittlung war. Die nachhaltigste Wissensvermittlung war die, die ich mir selber gesucht habe, aufgrund von Fehlern, die ich gemacht habe und die ich nicht mehr wieder machen wollte. Am nachhaltigsten habe ich die praktische Erfahrung erlebt. Praktische Erfahrung ist notwendig für nachhaltige Wissensvermittlung. Ich bin der Meinung, dass es anknüpfen muss an etwas, das man tut und wichtig ist ein lebenslanges Lernen. Ich bin eigentlich kein Freund von irgendwelchen Abschlüssen oder Zertifikaten, weil die immer so ein Gefühl der Endgültigkeit vermitteln: „Ich mach ein Zertifikat in BWL und das heißt – Ich bin jetzt BWLer, ich kann jetzt Ma-

nagement“. Oder: „Ich hab jetzt Bauingenieurwesen studiert, ich bin jetzt Bauingenieur, das kann ich und das kann ich auch in 20 Jahren noch.“ Genau das ist eben nicht der Fall! Dies wird auch in der Soft Skill-Ausbildung teilweise vermittelt. Ein Seminar zu Gesprächsführung besuchen und „zack“ hast du das Soft Skill Gesprächsführung, sprich du kannst jetzt Gesprächsführung. Ich habe die Erfahrung gemacht, man muss es anwenden! Das fällt einem leichter, wenn man schon mal was davon gehört hat, ein paar theoretische Grundlagen kennt. Dann muss man seine eigenen Fehler machen dürfen, je eher man die macht und je geschützter die Umgebung ist, in der man die macht, desto besser ist es. Und dann muss ich aber noch mal wiederkommen und noch mal mehr theoretischen Hintergrund erwerben, um besser zu werden, in dem was ich tue. Im Projektmanagement, das Feld, was ich vertrete, in dem ich mich weitergebildet habe, wird genau diese Theorie auch vertreten – es gibt dort Zertifizierungen – bin ich kein großer Freund davon, wobei mir das Modell an sich ganz gut gefällt: Die erste Stufe des Zertifikats zeigt nur, dass eine Wissensvermittlung stattgefunden hat, da wird auch nach außen hin nicht verkauft, dass derjenige das kann und schon gar nicht, dass er ein Experte dafür ist. Und um dort überhaupt ein Zertifikat mittlerer Stufe erwerben zu können, muss man Praxiserfahrungen nachweisen können. Und genau das sollte auch bei den Soft Skills wichtig sein und auch bei der Vermittlung derer, wobei man sich jetzt darüber streiten kann, ob nicht die Praxiserfahrung, beispielsweise im Projektmanagement oder der Gesprächsführung, nicht schon im Kindergarten anfängt. Denn bereits da unterhalte ich mich mit anderen Personen, muss Konflikte lösen und tue das. Wie reflektiert ich das tue, das ändert sich mit fortschreitendem Alter. Ich habe mir meine Gedanken darüber gemacht, wo denn Erwachsenenbildung anfängt – ich bin kein Pädagoge, trotzdem denke ich, dass man die Grenze zum Übertreten in die Erwachsenenbildung beim Studium, beim Abschluss des ersten Studiums ziehen kann. Ich möchte also ein Plädoyer aussprechen für praxisorientierte Ausbildung von Soft Skills: Praktische Übung, also etwa wie Projektmanagement praktisch umsetzen, das ist aus meiner Sicht ein essenzieller Gewinn!

Dr. Christiane Geißler

Fit für die Zukunft bedeutet lebenslanges Lernen. Nur wer immer up-to-date ist und in der Lage ist, sich beruflich wie auch thematisch umzuorientieren, kann sich in der globalen und vernetzten Welt von heute nachhaltig weiterentwickeln.

Also ich komme von der Dresden International University und da bin ich für Osteopathie zuständig für die Akkreditierung, also die staatliche Anerkennung unserer Studienprogramme. Die DIU ist die Weiterbildungsuniversität der TU Dresden und ausschließlich dafür zuständig, Weiterbildung anzubieten. Unsere Studenten sind also von Anfang/Mitte 30 bis über 60 und bilden sich neben ihrem Beruf weiter. Sie haben alle schon einen ersten Abschluss, teilweise haben sie promoviert, teilweise gibt es bei uns auch Professoren, die noch einmal studieren. Deswegen ist für uns das Motto lebenslanges Lernen ganz wichtig, was unser Gründungs- und Ehrenpräsident Prof. Biedenkopf auch immer wieder referiert und sagt: „Wir müssen immer weiter lernen, immer wieder neue Perspektiven einnehmen, nicht nur im selben Bereich, uns ganz interdisziplinär ausrichten, weil wir dadurch natürlich bessere Chancen am Berufsmarkt haben.“ Aber auch durch den demographischen Wandel ist es wichtig, dass sich eben auch ältere Arbeitnehmer weiterbilden in andere Richtungen. Für mich selber, ich hab auch erst letztes Jahr promoviert, ist es natürlich auch ein sehr interessantes Thema, denn ich kann das auch nur bestätigen, man lernt bei der Arbeit. Ich hab natürlich nichts von Führungskompetenzen oder Gesprächsführung gelernt während meiner zwei Studiengänge, sondern das habe ich eben alles irgendwie im Job gelernt. Und ich lerne immer noch, durch Fehler, Gespräche mit Kollegen. An der DIU hatten wir ein Projekt „ready-for-the-job“ – allerdings nicht für Promovierende, sondern für Studenten – und da haben die Teilnehmer Kommunikationstrainings absolviert, Zeitmanagement gelernt und so weiter. Einfach weil irgendwo eine Studie gemacht wurde, wonach viele Arbeitgeber sagen – die Studenten kommen von der Uni und die sind von sich überzeugt, kennen sich vielleicht fachlich gut aus, aber die überzeugen eben überhaupt nicht im Umgang oder durch soziale Kompetenzen. In dem Projekt haben wir viele Absolventen geschult, doch leider

gibt es das Projekt nicht mehr, da jetzt die Förderung ausgelaufen ist. Das war aber auf jeden Fall eine wichtige Sache.

Robert de Payrebrune

Mitarbeit in Initiativen und Vereinsarbeit ermöglicht das Lernen und Ausprobieren von sozialen Kompetenzen, die in der schulischen und universitären Lehre nur schwer vermittelt werden können.

Ich komme als Vertreter der „Ingenieure ohne Grenzen“ und wir sind die Anwender all dessen, was hier heute besprochen wird. Wir brauchen bei unseren freiwilligen und ehrenamtlichen Mitarbeitern ein hohes Maß an Kompetenzen im Bereich Projektmanagement, im Bereich interkulturelle Kommunikation und intercultural awareness. Das alles sind Dinge, die man im Studium und in der Promotionszeit nicht so ohne weiteres vermittelt bekommt, weil es auch aus zeitlichen Gründen gar nicht geht. Aber bei uns gibt es eben die Möglichkeit, das auszuprobieren, sich zu engagieren und das mit einem guten Zweck als Hintergrund, was dann auch einen Großteil der Motivation ausmacht. Ich glaube, dass der Erwerb von sogenannten „Soft Skills“ während des Studiums oder während der Promotion oft daran scheitert, dass die Zeit zu knapp ist. Man muss sich motivieren, noch Freizeit zu opfern, um sich in diesen Bereichen fortzubilden. Bei uns ist das eben so, dass zuerst die Motivation kommt, sich engagieren zu wollen für Menschen in Ländern, denen es nicht so gut geht, wie hier in Deutschland. Daraus entwickelt sich dann, sich Kompetenzen anzueignen, um sinnvoll Projektarbeit machen zu können. Was den Begriff der Nachhaltigkeit angeht: Ich glaube, was wir beim wissenschaftlichen Nachwuchs brauchen, ist das Bewusstsein, dass wir als Industriestaaten nicht alleine auf dieser Welt sind. Dass all unser Wohlstand, dass all das, was wir hier erarbeitet haben – beruht darauf oder hat zur Folge, dass es anderen Menschen auf der Welt deutlich schlechter geht. Und als Wissenschaftler, als Führungsnachwuchskraft, sollte man sich dessen bewusst werden, dass man eine Verantwortung hat, eben auch für den gesamten Planeten, ob es ökologisch ist, ökonomisch oder sozial.

Dr. Martin Rudolph

Dem wissenschaftlichen Nachwuchs fehlt es in großem Maße an gesellschaftlichen Vorgabewerten, welche eine jede wissenschaftliche Tätigkeit begleitend motivieren sollten.

Ich vertrete das Helmholtz-Institut Freiberg für Ressourcentechnologie, was es erst seit knapp 2 Jahren in Freiberg gibt – ein junges Institut, welches sich mit der Ressourcenforschung beschäftigt. Mein Eingangsstatement habe ich nicht in diesem Zusammenhang formuliert, sondern eher aus persönlichen Erfahrungen, weil ich letztes Jahr die Promotion im MINT-Bereich abgelegt hatte, hier an der TU Freiberg. Und deswegen war meine Intention, mich dahingehend zu äußern, dass mir insbesondere auffällt, dass die Werte und Normen, die die Gesellschaft vorgibt, relativ unklar sind. Und dass es sehr stark Arbeiten besonders im MINT-Bereich fehlt, auf diese Werte einzugehen. Zum Beispiel Nachhaltigkeit ist ein Wert, den kennt jeder, aber darauf Bezug zu nehmen innerhalb seiner Tätigkeit und eben nicht nur diesen Fokus der disziplinären Tätigkeit zu haben, dass ist das, was ich sehe, was mir fehlt. Vielleicht noch kurz zum Helmholtz-Institut Freiberg und den Kompetenzen, die wir dort versuchen zu vermitteln: Interdisziplinarität – das Helmholtz-Institut Freiberg vereint die Breite der Lehre an der TU Freiberg in einem kleinen Institut, in dem es leichter ist, über die Grenzen hinweg zu kommunizieren und zu interagieren. Deswegen ist es speziell für unsere Doktoranden wichtig, dass sie sich in diesem interdisziplinären Umfeld zurechtfinden. Internationalität ist eine wichtige Angelegenheit, insbesondere, wenn man über Ressourcenforschung redet und Ressourcenforschung hat immer was mit Nachhaltigkeit zu tun. Dies insbesondere, wenn wir in Deutschland versuchen Ressourcenforschung zu betreiben, dann sollte das auch immer so ein Impuls sein in die Welt hinaus, wie man mit Ressourcenfragen umgeht und da insbesondere immer den Begriff Nachhaltigkeit zu Grunde legen. Dass man sich dessen bewusst ist, was Ressourcenforschung und Ressourcennutzung für internationale Konsequenzen hat. Dass man genau weiß und immer bei seiner Tätigkeit berücksichtigt: Dort wo ich die Ressourcen habe, dort sind ganz andere soziale und kulturelle Gegebenheiten. Damit sollte sich und muss sich ein Doktorand am Helmholtz-Institut Freiberg sehr stark auseinandersetzen und auch die

Werte dort vertreten, die Deutschland meines Erachtens nach für eine moderne Gesellschaft zu definieren hat. Persönlich noch kurz das Problem in den MINT-Bereichen: Gerade in den MINT-Bereichen ist es sehr wichtig, über solche Kompetenzschulen Zugang zu Soft Skills zu erhalten, das kann ich absolut unterschreiben. Das hab ich in meiner Zeit auch in Erfahrung gebracht, das ist wirklich sehr, sehr stark damit begründet, dass es bei uns nicht das Problem ist, dass man ständig mit Befristungen zu kämpfen hat oder viel einstecken muss in der Richtung, sondern da ist man schon gut abgesichert. Aber leider kommt die Kompetenzvermittlung eigentlich gar nicht an und viele unserer Absolventen kommen aus den ersten Berufserfahrungen zurück und sagen: „Also hätten wir nur gewisse Soft Skills gelernt!“ Ich habe noch einen kleinen Punkt auf meinem Zettel zur Nachhaltigkeit: Nachhaltigkeit bedeutet für mich mehr als nur das Wort, was ja teilweise vielleicht auch schon zu oft gebraucht wird. Ich würde sagen, wenn man über Nachhaltigkeit redet, dann sollte man über die Verantwortung reden, die man gegenüber der Gesellschaft hat. Deswegen sage ich: Es muss auch klar sein, was die Gesellschaft für Werte und Normen hat, die sie vermitteln will. Dort ist es insbesondere wichtig, dass wir es mit einem modernen Weltbild zu tun haben, das heißt, wir müssen wirklich definieren, was bedeutet es für unser momentanes und zukünftiges Zusammenleben bezüglich Werten und Normen, die zu finden und zu vermitteln sind, weil wir ja letztendlich eine Wissensgesellschaft sein sollen und die Gesellschaft aufgebaut wird von Nachwuchswissenschaftlern.

Wenke Wilhelms

Nachwuchswissenschaftler müssen viel einstecken können – nachhaltig ist das aber nicht!

Ich bin nicht nur als Nachwuchswissenschaftlerin hier, sondern auch als Vertreterin des Promovierendenrates der Hochschule und als diese habe ich auch mein Statement formuliert: Nachwuchswissenschaftler/-innen müssen viel einstecken können, nachhaltig ist das aber nicht. Um nur ein Beispiel zu nennen: Promovierende oder Nachwuchswissenschaftler sind oft auf befristeten Verträgen angestellt. Im April 2013 gab es im sächsischen Landtag eine Anfrage von den Grünen an das Ministerium, in der es um die Stellen-

situation von Nachwuchswissenschaftlern ging und das Ergebnis war ernüchternd: 90 Prozent aller wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen an den sächsischen Hochschulen sind befristete Stellen und 25 Prozent dieser befristeten Stellen haben eine Laufzeit von weniger als 6 Monaten. Nachhaltig ist das meiner Meinung nach nicht, weil – wenn man an einer Promotion arbeitet – möchte man sich ja auf diese Arbeit auch konzentrieren und wenn man aber diese finanzielle Unsicherheit im Nacken hat, fällt es schwer. Ich kann es aus eigener Erfahrung sagen: Man investiert viel Zeit in die Akquise und Suche nach Finanzierungsmöglichkeiten, schreibt Anträge, wartet dann wieder, in der Hoffnung dass Anträge positiv beschieden werden, wird gegebenenfalls wieder enttäuscht und sucht weiter, kommuniziert viel mit dem Arbeitsamt und das ist alles andere als motivierend und nachhaltig.

6.3 Inhalte der Diskussion auf dem Podium und mit dem Plenum

Bereits in den ersten Stellungnahmen kristallisierten sich die folgenden vier zentralen Diskussionspunkte heraus, welche weiter vertieft wurden:

- Rahmenbedingungen für Promotion und Kompetenzentwicklung,
- Überfachliche Kompetenzanforderungen an Nachwuchswissenschaftler,
- Bedeutung eines lebenslangen Lernens und Selbstverantwortung sowie
- Vision einer Zielgruppenerweiterung auf Postdoktoranden.

6.3.1 Rahmenbedingungen für Promotion und Kompetenzentwicklung

Intensiv wurde die Beschäftigungssituation des wissenschaftlichen Nachwuchses an Hochschulen in den Blick genommen. Große Übereinstimmung herrschte darin, dass die Befristungsregelungen und Vertragslaufzeiten im Wissenschaftssystem häufig prekär seien. Und obwohl diesbezüglich von fächerkulturspezifischen Unterschieden ausgegangen werden müsse, entspreche dies in hohem Maße der Erlebniswelt von Doktorandinnen und Doktoranden.

Wenke Wilhelms: Ich wollte nur noch mal auf die MINT-Fächer zu sprechen kommen. Also ich komme auch aus diesem Bereich und nur MINT-Angehörigkeit heißt eben nicht, dass dann Projekte akquiriert werden können, weil Kooperationen mit Unternehmen zuhauf da wären. Also ich habe auch viele Kolleginnen und Kollegen, die da genauso kämpfen.

Dr. Martin Rudolph: Die Probleme sind nicht von der Hand zu weisen und es wäre auch wünschenswert, wenn man diese verbessert, damit sich der Wissenschaftsnachwuchs stärker konzentrieren könnte. [...] Eine stärkere Sicherheit ist wichtig, dass so eine Ausbeutung nicht stattfindet, wie Viertelstellenverträge oder weniger als ein halbes Jahr – das ist ganz klar. Das sind Randbedingungen, die definitiv gegeben sein müssen, damit man den Nachwuchs bildet und damit man den Nachwuchs dann hat nach der Promotion. Wie es dann nach der Promotion weiter geht, da kommen wir natürlich in eine Phase, wo auch eine gewisse Lebensplanung eine Rolle spielt.

Robert de Payrebrune: Befristete Verträge von unter 6 Monaten sind eher selten im technischen Bereich, aber so 6 Monate bis 2 Jahre zu befristen, ist durchaus üblich und das ist einfach zu wenig, um eine langfristige Lebensplanung aufzubauen. Man hat einfach immer andere Dinge im Kopf. Man kann sich nicht so auf das fokussieren, was eigentlich wichtig wäre. [...] Wir müssen hier in Deutschland endlich ein Fundament schaffen, dass die Leute von ihrer Arbeit leben können. Und das eben auch im wissenschaftlichen Bereich – da ist das Gehalt zwar gut, aber dafür sind die Befristungen das Problem.

Diese spezifischen Arbeitsbedingungen führten auch dazu, dass für die Qualifizierung und Kompetenzentwicklung – wenn überhaupt – ein sehr kleines Zeitbudget verfügbar bliebe.

Redebeitrag einer Zuhörer:in: In Bezug auf die Frage, inwieweit ein Doktorvater oder eine Doktormutter auch in einer Mitverantwortung ist, was die Weiterentwicklung von Kompetenzen angeht: Das hat auch noch einen anderen Aspekt, nämlich die Freistellung. Wenn ein Promovierender zum

Beispiel mit einer ganzen Stelle an einem Tagesworkshop teilnimmt, dann muss er auch freigestellt werden.

Dr. Christiane Geißler: Ich war eine externe Doktorandin, voll berufstätig, so dass ich leider nie irgendwelche Angebote hätte wahrnehmen können, wie es vielleicht andere Promovierende tun können, die nicht nebenbei voll berufstätig sind. Ich denke, wenn es vom Professor kommt, wäre es wahrscheinlich schon nicht schlecht, aber mein Professor hat nicht so richtig die Relevanz gesehen, dass ich mich noch in eine andere Richtung hätte weiterbilden können. Für ihn war es einfach wichtig, dass ich meine Promotion schaffe – neben dem Job – ich denke, das war so sein Hauptaugenmerk.

Redebeitrag einer ZuhörerIn: Also zwei Anmerkungen von der anderen Seite sozusagen, da ich auch noch relativ frisch promoviert bin. Erstens wollte ich darauf hinweisen, dass auch die Familienplanungsphase für Frauen absolut in die Promotionsphase fällt. [...] Zweitens ist für uns immer wieder auffällig, dass das Interesse da ist, dass wir die Zielgruppe auch relativ genau kennen und dass die Bereitschaft auch grundsätzlich vorhanden ist, aber die Zeit fehlt und auch für sich selbst das Einfordern „das ist wichtig für meinen Beruf später“. Und dieses Bewusstsein ist weder durch die Professoren genügend vermittelt, als auch das Selbstbewusstsein bei den Promovierenden vorhanden, dass ich mir die Zeit jetzt nehmen muss. Das ist ganz wichtig. Und das ist für alle Kompetenzschulen schwierig, das jetzt den Promovierenden zu vermitteln und da anzusetzen und so auch Teilnehmer zu binden.

Wenke Wilhelms: Also Selbstbewusstsein ist tatsächlich so ein Wort über das ich auch viel nachgedacht habe in Vorbereitung auf diese Veranstaltung. Es geht um Selbstbewusstsein gegenüber dem Betreuer, dem Doktorvater, der Doktormutter – diejenigen, von denen man betreut wird, in dieser wichtigen Phase, sind natürlich älter als man selbst. Und „Vater“ oder „Mutter“ sagt es ja, das ist eigentlich eine Generation älter. Und die Situation hat sich in den letzten 10 bis 20 Jahren teilweise total geändert. Und wir als Doktorandinnen und Doktoranden müssen einfach mehr Selbstbewusstsein aufbringen und sagen: „Ich möchte da [Kursangebot] jetzt hingehen!“ Und klar mit voller Stelle oder dreiviertel Stelle habe ich da ein Problem, falls ich nicht freigestellt werde. Aber: Reden hilft vielleicht. Also ich kann

nur den Rücken stärken und auch, dass diejenigen an Institutionen wie den Promovierendenrat herantreten.

Dr. Martin Rudolph: Ich glaube, dass man schon die Doktorväter einbeziehen sollte. Da passt auch der Begriff sehr gut: Im Gegensatz zu einem Studenten, der relativ frei sein Studium gestaltet und aus einem Angebot etwas auswählt, hat ein Doktorand eben einen Doktorvater. Die Professoren müssen meines Erachtens die ersten Ansprechpartner für Personalentwicklungsangebote sein, um diese an ihre Doktoranden heranzutragen und sollten ihnen die Möglichkeiten dazu einräumen.

Redebeitrag einer ZuhörerIn: Wenn wir über einen Kulturwandel nachdenken, da bietet uns die strukturierte Promotion auch wirklich Möglichkeiten. Wir haben natürlich immer einzelne Doktorväter oder -mütter, die jetzt nicht diejenigen sind, die hochmotivierend für die Weiterbildung engagiert sind. Aber es gibt einen Kulturwandel, davon bin ich zutiefst überzeugt. Dadurch, dass Weiterbildungen zum Beispiel in der Kompetenzschule im Prozess der strukturierten Promotion als Credit Points anerkannt werden. Also sind wir auch Aktivist/-innen für einen Kulturwandel. Und so etwas wie ein intergenerationales Lernprogramm zwischen Professoren und Promovierenden im gegenseitigen Lernprozess wäre ja auch gut.

Neben den doch fehlenden zeitlichen Ressourcen für Weiterbildung wurde damit auch die möglichst unterstützende Rolle der betreuenden Professorinnen und Professoren angesprochen.

6.3.2 Überfachliche Kompetenzanforderungen an Nachwuchswissenschaftler/-innen

Obwohl Einigkeit darin herrschte, dass Promovierende neben spezifischen Fachkompetenzen auch ein hohes Maß an sozialen und Führungskompetenzen benötigen würden, stelle die Prognose künftiger praxisrelevanter Anforderungen eine große Herausforderung dar. Dies hänge unter anderem mit der hohen Unsicherheit der Zielgruppe über konkrete Karriereverläufe sowie einer großen Heterogenität der möglichen Einsatzfelder und entsprechender Kompetenzerwartungen zusammen. Wiederum wurde die Brücken-

funktion der Professorinnen und Professoren zwischen den Promovierenden und deren späteren Tätigkeitsbereichen diskutiert.

Dr. Christiane Geißler: Ich denke aber eher, dass es den Leuten gar nicht bewusst ist, was später am Arbeitsmarkt gefordert wird. Mir sind jedenfalls viele Dinge nicht bewusst gewesen, was jetzt von mir verlangt wird. Ich kann jetzt nicht sagen, dass ich als Studentin oder als Doktorandin gewusst hätte: das brauche ich später. Also man ist vielleicht motiviert, irgendwie was zu machen, aber man weiß ja gar nicht so richtig, was man machen soll. Zudem ist es sicherlich auch von Branche zu Branche ganz unterschiedlich, was von den Leuten dann erwartet wird. Natürlich kommt man dann zurück zum Job und dann heißt es: „Sie sind ja jetzt Frau Doktor, dann geht es jetzt mal los! Sie verantworten jetzt mal dies und das.“ Und das ist dann schon nicht so einfach.

Wenke Wilhelms: Darauf würde ich gerne sofort antworten. Ich denke, dass man da viel über die Betreuer, also über die Professorinnen und Professoren erreichen kann, weil die ja permanent da sind. Bei den Doktoranden ist ja schon eine gewisse Fluktuation vorhanden: 3, 4, 5, vielleicht 6 Jahre, dann sind die wieder weg und haben entweder die Skills eingesammelt, weil sie doch einmal über den Tellerrand hinaus geschaut haben oder eben auch nicht. Betreuer könnten also gezielt auf Angebote beispielsweise der Kompetenzschulen hinweisen, denn die sind wichtig für die Zukunft.

Dr. Christiane Geißler: Das würde aber ja bedeuten, dass Betreuer wüssten, was in der Wirtschaft los ist. Und ich denke, dass könnte vielen schwer fallen, zu wissen, was für transferable skills benötigt werden.

Frank Bösenberg: Ich darf jetzt vielleicht einmal etwas aus praktischer Sicht sagen. Ingenieure oder Maschinenbauer werden alle irgendwann Projektleiter und die arbeiten dann plötzlich in interdisziplinären Teams, was jedes Projektteam automatisch ist. Manche sogar in interkulturellen Teams, ohne dass sie das jemals in ihrem Studium gehabt haben. Die hatten eine super funktionierende Seminargruppe, aber alles Maschinenbauer. Plötzlich haben die eine Führungsposition, weil sie nämlich Diplom-Ingenieur sind oder sogar promoviert sind. Sie sind aber noch nie auf einen Geisteswissen-

schaftler getroffen oder auf einen Kaufmann. Wofür ich plädieren möchte: Das sollte schon im Studium stärker berücksichtigt werden. Geisteswissenschaftler haben andere Denkmuster – das ist meine persönliche Erfahrung – als ein Ingenieur, als ein Mathematiker, als ein Mediziner, als ein Jurist. Am besten arbeiten sie ja immer zusammen, wenn sie sich verstehen. Und genau dieses gegenseitige Verstehen von anderen Disziplinen ist so eine transferable skill, die man begleitend über das Studium, über die Promotion fördern und fordern sollte.

Redebeitrag einer ZuhörerIn: Gerade in diesen ganzen technischen und Ingenieur-Bereichen wird ja oft der Forschungsschwerpunkt von den Professoren als sehr viel wichtiger gesehen, als diese „pille-palle“-Soft Skills. Aber waren wirklich alle Professoren in der Industrie, sehen wirklich alle Professoren die gleiche Wichtigkeit? Sehen Sie die Relevanz dieser „Randfacetten“, also Verhandlungen oder Gespräche führen zu können, interkulturelle Kompetenzen und Awareness auszubilden und dergleichen weiter?

Redebeitrag eines Zuhörers: Ich finde, Promotion sollte seitens der Unis auch als Personalentwicklung gesehen werden. Die Unis „züchten“ sich hier ihren eigenen Nachwuchs. Und ich finde, da sollte man von Seiten der Universität, als Arbeitgeber auch fair sein. Weil diese Befristung geht ja weiter, die ist ja in der Postdoc-Phase oft genauso und nach 12 Jahren steht man mitunter, wenn man Pech hat, auf der Straße. Das ist die eine Seite. Die andere Seite ist: 90 Prozent der Promovierenden gehen in die Wirtschaft. Aber auch da muss die Uni im Prinzip als Ausbilder für den Markt agieren. Dort muss man präsentieren können, muss Projektmanagement können, und man kommt mit anderen Kulturen in Kontakt. Natürlich ist das wichtig, Disziplinarbeit zu machen. Natürlich ist es wichtig, fachlich gut zu sein. Aber als Ingenieur muss ich auch präsentieren können, was für einen Motor ich mir zum Beispiel ausgedacht habe. Sonst habe ich auf dem Posten eigentlich nichts verloren. Dafür müssen Universitäten eigentlich zumindest Anreize geben.

Redebeitrag eines Zuhörers: Ich glaube, die beste Weiterbildungsmaßnahme der Kompetenzschulen ist ja die, die der Zielgruppe gerecht wird. Zunächst haben die Universitäten einen Ausbildungsauftrag in gewisser Weise und es gibt auch Anforderungen, die sich aus dem zukünftigen Berufsfeld

der Promovierenden ergeben. Ich kann für unsere Kompetenzschule sagen: Wir haben angefangen mit einer Bedarfsanalyse und einer Befragung unserer Praxispartner. Diese Gedanken haben wir aufgenommen und verkoppelt mit unserem Bildungsauftrag. Das hat natürlich ein Konzept hervorgebracht und jetzt haben wir gemerkt, wir werden dem Ganzen doch noch nicht so ganz gerecht. Weil wir den Blick zu sehr an die Masse haben, nämlich an der Zielgruppe insgesamt. Wir schauen nicht in Lebensläufe hinein, denn es sind ja Einzelpersonen, Einzelbiografien, Einzelkarrieren, die vor uns liegen. Es wäre vielleicht ein wichtiger Schritt, dass nachhaltig an der Kompetenzentwicklung von künftigen Führungskräften weitergearbeitet wird. Dass man da mal versucht Diagnoseverfahren zu entwickeln, dass man möglicherweise auch einen Analysebogen hat, um zu erfahren: „Da ist eine Person, die sitzt an der Universität und die macht keine Universitätskarriere. Die hat den Schwerpunkt Bauingenieurwesen und ist möglicherweise später mal in der Geschäftsführung tätig oder ist im Projektmanagement angesiedelt“. Dass wir dann speziell diese Interessen eingehen und Angebote darauf zuschneiden. Also ich plädiere für eine Bedarfsanalyse und Diagnoseverfahren, um das Angebot weiter darauf zuzuschneiden.

Insbesondere die Unternehmensvertreter unterstrichen damit die Bedeutung von Interdisziplinarität und Interkulturalität, welche bereits im Studium ein stärkeres Gewicht erhalten könne. Schließlich müssten Trainings- und Beratungsangebote bedarfsorientiert konzipiert und realisiert werden. Das „Gießkannenprinzip“ sei hier wenig tragfähig: Für eine nachhaltige Weiterbildung sei jeweils der individuelle Unterstützungsbedarf ausschlaggebend und zugleich Voraussetzung für eine zielgerichtete Kompetenzentwicklung.

6.3.3 Bedeutung eines lebenslangen Lernens und Selbstverantwortung

Lebensbegleitendes Lernen sei das Leitbild: Lernen ist nicht auf einzelne Qualifizierungsphasen beschränkt. Daher könne auch Persönlichkeitsentwicklung nicht als Prozess verstanden werden, der in einer bestimmten Phase beginnt und insbesondere nicht zu einem definierten Zeitpunkt, wie beispielsweise dem Hochschulabschluss, beendet ist. Vor diesem Hinter-

grund wurden nicht nur Erwartungen an die Promovierenden, sondern auch an die betreuenden Professorinnen und Professoren thematisiert.

Wenke Wilhelms: Ich wollte nur noch mal sagen, dass es für einen Nachwuchswissenschaftler, der an seiner Promotion arbeitet, ja eigentlich klar ist, wo der Weg hingeht. Diejenigen, die an ihrer Promotion schreiben, die werden Führungs-Skills brauchen. Das ist was, was quasi für jeden wichtig ist. Und das kann einem ja der Professor - auch wenn er nicht weiß, was sonst noch alles kommt - aber darauf kann er einen ja vorbereiten und betonen, Führungsqualitäten sind wichtig.

Redebeitrag einer Zuhörerin: Ich würde gerne noch einen anderen Begriff in die Diskussion mit einbringen, nämlich den Begriff Selbstverantwortung. Ich höre immer wieder „wenn ich doch gewusst hätte, was ich gebraucht hätte...!“ Ich bin auch Promovierende und meine Doktormutter hat mir das Thema Hol- und Bringschuld mit auf den Weg gegeben. Ich als Promovierender bin natürlich auch dafür verantwortlich, mir Informationen einzuholen. Und das hat was mit Selbstverantwortung zu tun. Professor/-innen haben so viel zu tun, was über diese Betreuung hinausgeht und von ihnen jetzt auch noch zu verlangen, sich über das ganze Feld, wo man doch mal arbeiten könnte, zu informieren und dann diese Informationen weiterzugeben, führt doch zu weit. Klar wäre das schön, wenn das in einem gewissen Maße umgesetzt werden würde.

Im Verlauf der Diskussion stellte sich ein polarisierendes Meinungsbild zur Rolle der betreuenden Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer heraus. Auf der einen Seite wurde eine Verantwortung der Doktorväter bzw. Doktormütter für die Förderung und Persönlichkeitsentwicklung der Promovierenden und hinsichtlich der Vorbereitung auf Folgekarriereschritte wahrgenommen. Auf der anderen Seite wurde aber auch betont, dass Professor/-innen hier an ihre Grenze stoßen und mehr Selbstverantwortung der Doktorandinnen und Doktoranden gefordert.

Redebeitrag eines Zuhörers: Auch ich habe Projektmanagement in der Praxis durchs Tun und nicht aus Kursen gelernt – das würde ich 100-prozentig unterschreiben. Wir können in den Kompetenzschulen nur gewährleisten, dass die Teilnehmer sagen „wir haben es mal gehört“ – sie wissen, dass es da Phasen gibt oder so.

Redebeitrag einer Zuhölerin: Als Mitarbeiter an der Universität ist man ja schon in Projekten tätig, so dass man dort Anwendungsfelder hat und sich ausprobieren und gewisse Soft Skills anwenden kann. Also das ist ja nicht nur ein Thema nach der Promotion. Und weil die Diskussion ja war: Kann man durch Kurse solche Sachen erwerben und anwenden? Ich glaube durch Kompetenzschulen können wir es schon erreichen, dass die Promovierenden, vor allem die, die am Anfang stehen, zu uns kommen und gewisse wissenswerte Aspekte vermittelt bekommen und diese dann direkt anwenden, nämlich in ihren eigenen Projekten.

Hauptanliegen der Qualifizierungsangebote für Promovierende, so wurde deutlich, ist in erster Linie eine Sensibilisierung in Bezug auf den Umgang mit Mitarbeitern, die Koordination von Teamarbeit oder etwa das Management von Projekten. Wichtig sei in diesem Zusammenhang aber auch die Anwendungsorientierung der Kursinhalte. Häufig wird hiermit eine Anwendungsoption erst in der beruflichen Praxis nach der Promotion assoziiert, was schnell mit einer Tätigkeit in einem Wirtschaftsunternehmen gleichgesetzt wird. Vernachlässigt wird dabei der Umstand, dass Doktorandinnen und Doktoranden oft bereits während der Promotionszeit an der Hochschule beispielsweise Verantwortung für Projekte innehaben. Insofern ist ein erstes Anwendungsfeld direkt gegeben, so dass unmittelbar ein Ausprobieren des Seminar- und Trainingsinputs möglich ist. Im Falle von Promovierenden steht der Berufseinstieg also in der Regel nicht bevor, sondern Promovierende sind oft als wissenschaftliche Mitarbeiter gefordert und können im Rahmen ihrer Lehr- und Forschungsaufgaben Inhalte direkt anwenden.

6.3.4 Vision einer Zielgruppenerweiterung auf Postdoktoranden

Richtlinienkonform sind die Seminar-, Veranstaltungs- und Beratungsangebote der Kompetenzschulen aktuell auf Promovierende beschränkt. Angesprochen wurde in diesem Zusammenhang, inwieweit eine Öffnung dieser Angebote bzw. eine Angebotserweiterung auf die Gruppe der Postdoktoranden sinnvoll ist.

Redebeitrag einer Zuhörerin: Ich würde jetzt nur noch einmal kurz auf eine Frage eingehen wollen, wo zukünftig die Bedarfe liegen. Wir haben vermehrt Anfragen Postdocs, Anfragen von internationalen/interkulturellen Summerschools, die wir derzeit alle nicht bedienen dürfen, aufgrund der Restriktion der Richtlinie. Lern- und Entwicklungsprozesse sind ja nie abgeschlossen, erst ist man Promovierender und das geht ja oft fließend über in die Postdoc-Phase. Darüber sollte man auch noch mal nachdenken.

Moderator: Also in der Tat wird die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses schon in den Statuten von UniWiND von der Promotionsphase bis in die frühe Postdoc-Phase gesehen. Und ich darf auch mit Freude behaupten, dass die Kompetenzschule ELSYS ihre Angebote für Postdocs aufgemacht hat und zwar mit ausdrücklicher Billigung das dann auch durfte. Und das muss auch in Zukunft so sein. Aber irgendwann muss man dann auch mal einen Cut ziehen. Also zum Beispiel die MaRA, die Marburg Research Academy, strebt die Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses bis in die Habilitationsphase an.

Es wurde deutlich, dass an einigen deutschen Hochschulen auch die zweite Qualifizierungsphase nach Abschluss der Promotion zunehmend in den Blick genommen wird. Auch von Seiten der Postdoktoranden würden vermehrt Anfragen an die Kompetenzschulen gerichtet. Inwieweit eine derartige Zielgruppenerweiterung im Förderzeitraum der Kompetenzschulen umsetzbar ist, oder ob dies eher eine Langfriststrategie bei erfolgreicher Verstetigung und Etablierung der Kompetenzschulen an den Hochschulen sein wird, bleibt an dieser Stelle abzuwarten.

6.4 Zusammenfassung

Generell erfährt die Nachwuchsförderung an Hochschulen in den letzten Jahren ein immer stärkeres Gewicht, wobei insbesondere der Bereich der Doktorandenausbildung ausgebaut wurde. Im Fokus der Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses steht die Reflexion eigener Stärken und individueller Entwicklungspotentiale mit dem Ziel der Verbesserung der Handlungsfähigkeit in „offenen, unsicheren und komplexen“¹ beruflichen Situationen. Promovierende sollen demnach auf ihren Karrierewegen innerhalb oder außerhalb der Wissenschaft aktuell und zukünftig handlungsfähig sein. Maßstab der Kompetenzentwicklung bilden hierbei die Anforderungen der akademischen und außer-akademischen Beschäftigungsfelder: „Nachwuchswissenschaftler bewegen sich in einem Anforderungsdreieck von Forschung, Lehre und Management“². Kompetenzentwicklungsangebote für Promovierende, wie beispielsweise an den sächsischen Kompetenzschulen, zielen entsprechend auf die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen, Soft Skills und Managementfähigkeiten ab. Darüber hinaus ist deren Unterstützungs- und Beratungsfunktion sinnvoll und wichtig. Hierin liegen unzweifelhaft die Chancen der drittmittelgeförderten Einrichtung von Kompetenzschulen an den sächsischen Hochschulen. Sowohl die bereits promovierten als auch die aktuell promovierenden Podiumsgäste begrüßten die Existenz dieser systematischen Weiterbildungs- und Beratungsmöglichkeiten. Hauptanliegen ist hierbei primär eine Sensibilisierung für Herausforderungen im Berufs- und Führungsalltag nach der Promotion. Rekapituliert man den Diskussionsverlauf, so sind diesbezüglich bedarfs- und anwendungsorientierte Qualifizierungsformate von Bedeutung. Zudem wurde mehrfach betont, dass dem interdisziplinären Austausch zwischen Promovierenden, also das „über den eigenen Tellerrand schauen“ eine zunehmende Praxisrelevanz zukommt und zu einer persönlichen Horizonterweiterung beiträgt. Schließlich komplettieren zahlreiche Beratungs- und Informationsdienste bis hin zu Einzel- oder Gruppencoachings die Angebotspalette der Einrichtungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Coaching zur vielseitigen Förderung und gezielten Karriere- und

¹ Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2007), Vorbemerkung zur 2. Auflage, S. XII.

² Trautwein, B. et al. (2011), Karlsruhe House of Young Scientists (KHYS), S. 123.

Persönlichkeitsentwicklung im Promotionsprozess ist dabei aus Perspektive der Coachees besonders attraktiv, da es die individuellen Belange ins Zentrum rückt sowie zeitlich, prozessual wie inhaltlich flexibel gestaltet werden kann. Realisierbar sind all diese Qualifizierungs-, Beratungs- und Coachingmaßnahmen nicht zuletzt aufgrund der Drittmittelfinanzierung³.

Neben diesen Möglichkeiten wurden auch einige Grenzen der Nachwuchsförderung thematisiert. Dazu zählen zum Beispiel die knappen zeitlichen Ressourcen von Doktorandinnen und Doktoranden für die Teilnahme an Veranstaltungen zur Entwicklung ihrer überfachlichen Kompetenzen. Aus Sicht der Diskutanten und Nachwuchswissenschaftler erscheint weiterhin das Personalmanagement im universitären Bereich aufgrund der häufigen Befristungen und zunehmenden Teilzeitbeschäftigung kaum nachhaltig. Die damit einhergehende permanente berufliche Unsicherheit wirkt sich auf einer persönlichen Ebene nicht nur auf den Forschungsprozess und die Qualifizierungsphase der Promotion negativ aus, sondern tangiert letztlich auch die Attraktivität des Wissenschaftssystems insgesamt. Insofern ist für Promovierende die Zukunftsplanung beziehungsweise für die Kompetenzschulen und ähnliche Einrichtungen die Unterstützung bei der Karriereorientierung eine der größten Herausforderungen. Dies ergibt sich auch daraus, wie in der hier zusammengefassten Podiumsdiskussion offenkundig wurde, dass Professorinnen und Professoren häufig diese Aufgabe und Coachingrolle noch unzureichend wahrnehmen (können). Gleichzeitig verlagert sich die Nachwuchsförderung mehr und mehr von der Bundes- oder Landesverantwortung auf die Hochschulen⁴ und wird hier durch professor- und fakultätsübergreifende Graduiertenzentren und vergleichbare Strukturen, mehr und mehr auch durch drittmittelgeförderte neue Organisationsbereiche bzw. Projekte abgedeckt. Das Förderende bringt häufig auch einen ressourcenbedingten Abbau an Unterstützungsmöglichkeiten für die unterschiedlichsten Zielgruppen mit sich und gefährdet damit letztlich die Nachhaltigkeit der Förderprogramme.

³ Vgl. Gotzen, S./Wergen, J. (2012), Qualitätsaspekte im Wissenschaftscoaching aus Sicht der Akteure, S. 60.

⁴ Vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013), Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 105.

Literatur

- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2007), Vorbemerkung zur 2. Auflage, in: Dies. (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung, Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Schäffer-Poeschel, Stuttgart, S. XI-XV.
- Gotzen, Susanne/Wergen, Jutta (2012), Qualitätsaspekte im Wissenschaftscoaching aus Sicht der Akteure, in: Organisationsberatung Supervision Coaching, OSC 1/2012, 19(1).
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013), Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, Statistische Daten und Forschungsbefunde zur Promovierenden und Promovierten in Deutschland, http://www.buwin.de/site/assets/files/1002/6004283_web_verlinkt.pdf.
- Trautwein, Britta/Diez, Anke/Gabriel, Angela (2011), Karlsruhe House of Young Scientists (KHYS) - Förderung von Nachwuchswissenschaftlern am KIT, in: Senger, Ulrike (Hrsg.), Von der Doktorandenbildung zur Personalentwicklung junger Forschender, Innovative Konzepte an deutschen Hochschulen, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

7 Neue Perspektiven für Promovierende – Neue Perspektiven für sächsische Hochschulen

Martin Schlegel

„Doktorandinnen und Doktoranden gestalten durch ihre Forschung, ihre Kreativität und ihr Engagement die Wissenschaft wesentlich mit und sind ein unverzichtbarer Garant für die Zukunft des deutschen Wissenschaftssystems. Deshalb gehört die Beobachtung und Weiterentwicklung von Strukturen der Nachwuchsausbildung zu den kontinuierlichen Aufgaben des Wissenschaftsrates.“¹

Hiermit ist im Wesentlichen dargestellt, um welchen bedeutenden Aspekt unseres Wissenschafts-, Bildungs- und Gesellschaftssystems es überhaupt geht. Intensiv diskutiert wurde dieses Thema auf einem Workshop der sächsischen Kompetenzschulen am 30. Mai 2013, dessen Ergebnisse in diesem Band zusammengefasst sind (vgl. insbesondere Abschnitt 6). Es ging dabei vor allem um die nachhaltige Entwicklung von Handlungskompetenzen² des wissenschaftlichen Nachwuchses. „Was wollen Promovierende, was braucht die Gesellschaft? Und was müssen die Hochschulen leisten?“, waren die Leitgedanken, die sich durch die Diskussion zogen. Hierzu möchte ich an dieser Stelle noch einige übergreifende und weiterführende Anmerkungen machen.

Was wollen Promovierende? Promovierende müssen zunächst natürlich wissen: Was will ich selber? Wo will ich mich einbringen? Aber auch: was braucht die Gesellschaft, und inwieweit darf ich mich davon beeinflussen lassen, was die Gesellschaft braucht? Wie weit muss ein Rest dessen, weshalb Frau oder Mann in die Wissenschaft geht, forscht und promoviert, erhalten bleiben? Wo bleibt meine Idee, für die ich brenne? Ist es letztendlich die wissenschaftliche Frage allein, die mich leiten sollte, die in mir so viel Feuer entfacht, dass ich mich auch durchsetze und meine Ziele verwirk-

¹ Wissenschaftsrat (2011), Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion, S. 4.

² „Oberbegriff für Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz. Ist die Fähigkeit, zielgerichtet, aufgabengemäß, der Situation angemessen und verantwortungsbewusst betriebliche Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen.“, Wirtschaftslexikon Gabler (Abruf: 07.10.2013), Handlungskompetenz. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/85640/handlungskompetenz-v7.html>.

liche, oder ordne ich sie einem gesellschaftlichen Bedarf und Anspruch unter und gehe rein strategisch vor, um zu meinem Dokortitel zu gelangen und eine entsprechende berufliche Karriere sowie gesellschaftlichen Status zu erreichen?

Welche Rolle haben die Hochschulen? Welche Rolle haben die betreuenden Doktormütter und -väter? Wir befinden uns hierbei inmitten eines tiefgreifenden Wandels, salopp ausgesprochen, von der mittelalterlichen Leibeigenschaft der Doktorandinnen und Doktoranden gegenüber ihren jeweiligen Betreuern hin zur Sichtbarkeit als Statusgruppe der Promovierenden mit entsprechender Verankerung in den Grundordnungen der Universitäten. Letzteres hat beispielsweise in Freiberg und Leipzig begonnen. Andere Universitäten, etwa Jena, haben nachgezogen.

Parallel zu diesem neuen Bewusstsein und dieser neuen Sichtbarkeit der Promovierenden ändert sich zunehmend die Wahrnehmung und Ausgestaltung der Promotionsphase, von der mehr oder weniger einzelbetreuten hin zur sogenannten „strukturierten“ Promotion, oder besser, der Promotion in einem strukturierten Qualifikationsprogramm, oft, ein wenig unglücklich und kontroverse Diskussionen anheizend, auch „Promotionsstudium“ genannt.

Ganz wesentlich haben zu diesem Wandel die DFG-geförderten Graduiertenkollegs beigetragen, aber auch die Promotionsprogramme außeruniversitärer Forschungseinrichtungen, wie die *International Max Planck Research Schools*, die gemeinsam von der Max-Planck-Gesellschaft und den jeweiligen Partneruniversitäten getragen werden sowie Helmholtz- und Leibniz-Graduiertenkollegs. An den Universitäten wurden in den letzten Jahren zunehmend fakultätsübergreifende Rahmenstrukturen geschaffen, Graduierten- oder Forschungsakademien, als Dachstrukturen entweder für alle Promovierenden oder für die strukturierten Promotionsprogramme, es gibt hier verschiedene Modelle. Zahlreiche Universitäten mit solchen Einrichtungen haben sich im Universitätsverband zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland (UniWiND, www.uniwind.org) zusammengeschlossen. Derzeit sind es 33 Universitäten, welche sich die Nachwuchsförderung zur zentralen Aufgabe gemacht haben. UniWiND setzt sich dafür ein, die Ausbildungsbedingungen von Promovierenden und von jun-

gen Wissenschaftler/-innen am Beginn der Postdoc-Phase zu optimieren, um ihnen bestmögliche Chancen für zukünftige Karrierewege innerhalb und außerhalb der Hochschulen zu ermöglichen. Hierbei steht UniWiND im Austausch mit internationalen Organisationen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wie dem *European University Association Council for Doctoral Education* (EUA-CDE) und dem US-amerikanischen *Council of Graduate Schools* (CGS).

Neben der Idee, fachspezifische Zusatzqualifikationen zu vermitteln, verfolgen diese Graduiertenakademien auch das Ziel der überfachlichen Qualifizierung. Hierzu gehören *Soft Skills*, oder besser *Transferable Skills*, wie Präsentationstechniken, Wissenschaftliches Schreiben, Konzeption und Antragstellung von Forschungsprojekten, Zeitmanagement, Selbstmanagement, Interkulturelle Wahrnehmung und Interkulturelle Kompetenz. Darüber hinaus sind Hilfen bei individuellen Entwicklungen wichtig. Diese betreffen zum Beispiel Aneignung von Handlungskompetenzen, Netzwerkbildung, Organisation und Unterstützung von Forschungsaufenthalten und Tagungsteilnahmen, Berufsfeldfindung und Karriereplanung.

Häufig sind diese katalogartig im Angebot und wenig strukturiert. Hier haben jedoch die Ideen der sächsischen Kompetenzschulen³ und ihre Umsetzungen dazu beigetragen, das Konzept der strukturierten Promotionsausbildung und der fachbegleitenden Qualifikation auf eine neue Ebene zu heben, indem neue Strategien der berufsfeldspezifischen Qualifikation entwickelt wurden (vgl. Abschnitt 3 in diesem Buch). Beispielsweise bereiten modular aufgebaute Programme spezifisch auf verschiedene Berufsfelder in der Wissenschaft, in Führungspositionen in der Wissensgesellschaft (Wirtschaft, Öffentlicher Dienst, NGOs etc.) oder eine unternehmerische Tätigkeit vor, wie dies mittlerweile auch von UniWiND in ihren Empfehlungen zur optimalen Gestaltung des Übergangs von der Promotionsphase in die jeweiligen Berufsfelder empfohlen wird (vgl. UniWiND, Ergebnisse der AG 2011-2012, im Druck).

³ Kompetenzschulen sind gemäß Definition der Sächsischen Aufbaubank „Vorhaben, die Qualifizierungen in den ergänzenden Schlüsselkompetenzen anbieten. Dadurch sollen Promovierende auf eine spätere wissenschaftliche oder leitende Tätigkeit in den Bereichen Forschung und Entwicklung vorbereitet werden.“ SAB (Abruf: 13.01.2014), Kompetenzschulen, http://www.sab.sachsen.de/de/p_arbeit/detailfp_esf_13250.jsp.

Aber: Wo bleibt die Balance zwischen Forschung und Zusatzqualifikation? Auch hier haben sicher die Kompetenzschulen durch ihre thematisch strukturierten Konzepte dazu beigetragen, dass aus der angebotenen Vielfalt sinnvoll ausgewählt werden kann und nicht vor lauter promotionsbegleitender Qualifikation die Forschung auf der Strecke bleibt. Genauso wichtig ist auch die innere Einstellung hierzu. Forscht Mann oder Frau noch, oder „erstudiert“ man den Dokortitel durch den Erwerb einer bestimmten Zahl an Leistungspunkten? Also, *Early Researcher* oder dritter Bologna-Zyklus? Auch hier hat sich UniWiND klar positioniert: „NachwuchswissenschaftlerInnen sind keine Studierenden, sondern *Early Stage Researchers*. Kernaufgabe des wissenschaftlichen Nachwuchses ist die eigenständige und originäre Forschung. Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der DoktorandInnen müssen daher gefordert und gefördert werden.“⁴ Fiele die zentrale Aufgabe der Forschung, neues Wissen zu generieren, hinten runter, so bedeutete dies den Tod der Wissenschaft.

Zu guter Letzt: Eine einheitliche, für alle jungen Forscherinnen und Forscher gleichermaßen passende, strukturierte Promotionsstrategie und entsprechende Promotionsprogramme kann es nicht geben und ist auch nicht anzustreben. Viel eher werden wir Nachwuchsforschenden und der Wissenschaft gerecht, wenn wir Vielfalt beibehalten – vom wissenschaftlichen Selbstläufer, der sein eigenes „Ding“ macht, bis hin zu den Forschungsgruppen in den verschiedenen Promotionsprogrammen. Freilich wirken in diesen, nicht nur bei der Aneignung fachspezifischer und fachübergreifender Zusatzqualifikationen, sehr wichtige Peer-Group-Effekte. Vieles lernen die jungen Forscherinnen und Forscher voneinander. Sie helfen sich beim wissenschaftlichen „Laufnernen“ und oft sogar weit über die Promotionsphase hinaus. Außerdem muss hier der akademische Austausch zwischen erfahrenen und arrivierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und den jungen Nachwuchstalenten hervorgehoben werden, im Sinne eines intergenerationellen Lernens, der Bildung einer Lerngemeinschaft auf Zeit und als herausragende Möglichkeit die Promotionsphase sowie die frühe Postdoc-Phase fruchtbringend und zukunftsweisend zu gestalten.

⁴ UniWiND (2011), Empfehlungen zur Promotion an deutschen Universitäten (2011), S. 1.

Literatur

- Sächsische Aufbaubank (SAB) (Abruf 13.01.2014), Kompetenzschulen, http://www.sab.sachsen.de/de/p_arbeit/detailfp_esf_13250.jsp.
- UniWiND (2011), Junge Forscherinnen und Forscher, Empfehlungen zur Promotion an deutschen Universitäten (2011).
- Wirtschaftslexikon Gabler (Abruf 07.10.2013), Handlungskompetenz, <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/85640/handlungskompetenz-v7.html>.
- Wissenschaftsrat (2011), Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion, Positionspapier, Abruf im Internet: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11.pdf>.

Zu den Autor/-innen

Anne Beutel, M.A.

Von 12/2010 bis 03/2013 Projektkoordinatorin der Kompetenzschule „Get Started“ an der TU Dresden. Aktuell Referentin an der Graduiertenakademie der TU Dresden. Von 2009-2010 Aufbau und Leitung des Career Service an der Evangelischen Hochschule in Dresden. Von 2003-2009 Beschäftigung in der Bundesagentur für Arbeit, u.a. in der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung. Studium der Soziologie an der TU Chemnitz und TU Dresden sowie Fernstudium der Personalentwicklung.

Dipl. oec. troph. Antje Clausnitzer

Seit Februar 2013 Projektmitarbeiterin an der Graduierten- und Forschungsakademie (GraFA) der TU Bergakademie Freiberg. Naturwissenschaftliches Diplom-Studium der Ökotrophologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie Justus-Liebig-Universität Gießen.

Jeanine Haack, B.A.

Seit 2012 Studentin im Masterstudiengang Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung an der Universität Leipzig. 2007-2011 Studium des Studiengangs Kultur und Technik an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus.

Dr. Daniela Menzel

Seit Juli 2012 Leiterin und seit Juni 2011 Dozentin an der Kompetenzschule der TU Chemnitz. Von 2009-2012 Projektmitarbeiterin und ab 2011 Projektleiterin an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der TU Chemnitz (Schwerpunktthemen: KMU-Forschung, Strategisches Management, Innovations- und Veränderungsprozesse). Promotion zum Dr. rer. pol. (2009, Dissertationsthema „Wechselwirkungen zwischen der Strategie- und Lernfähigkeit von kleinen und mittelständischen Unternehmen“). Zwischen 2000 und 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Personal und Führung an der TU Chemnitz. Studium der Soziologie mit den Nebenfächern

Betriebswirtschaftslehre (insbesondere Personalmanagement und Führung, Marketing) und Öffentliches Recht an der TU Chemnitz.

Sophie Otto, B.A.

Seit 2010 Studentin im Masterstudiengang Management and Organisation Studies an der TU Chemnitz sowie an der University of Economics Wrocław. 2007-2010 Studium der Europa-Studien mit wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung an der TU Chemnitz.

Prof. Dr. Martin Schlegel

Direktor des Leibniz-Programmes der Research Academy Leipzig und Professor für Molekulare Evolution und Systematik der Tiere. Mitbegründer des „Universitätsverbandes zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland“ (UniWiND). Von 2003-2011 Prorektor für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs an der Uni Leipzig. Leiter der Research Academy Leipzig von 2006-2011 und Projektleiter der Kompetenzschule ELSYS von 2010-2013. Bis 2013 Direktor des Graduierten-zentrums Lebenswissenschaften. Martin Schlegel war 1999-2002 Dekan der Fakultät für Biowissenschaften, Pharmazie und Psychologie. 1994-1999 Professor für spezielle Zoologie an der Universität Leipzig. 1983 Promotion, 1990 Habilitation in Zoologie. Studium der Geographie und Biologie an der Universität Tübingen.

Prof. Dr. Walter Schmitz

Projektleiter der Kompetenzschule *Studium fundamentale* an der TU Dresden und seit 1992 Inhaber der Professur für Neuere deutsche Literatur und Kulturgeschichte. Direktor und Mitbegründer des MitteleuropaZentrums an der TU Dresden. Seit 2006 ist Walter Schmitz Professor für Neuere deutsche Literatur und German Studies an der Technischen Universität Liberec (im Nebenamt). 2003-2010 Präsident des von ihm mitbegründeten Mitteleuropäischen Germanistenverbandes, seitdem Ehrenpräsident. Von 1994-1999 Prorektor für Bildung an der TU Dresden. 1981 Promotion, 1988 Habilitati-

on an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Studium der Germanistik, Latinistik und der Allgemeinen Sprachwissenschaft und Germanistik an den Universitäten Trier, Georgetown/Washington, D.C. und München.

Mandy Singer-Brodowski, M.A.

Als Mitarbeiterin des Wuppertal Institutes Koordination der Reihe „Transformatives Wissen schaffen“ im Wissenschaftsjahr 2012 und seitdem Referentin für "Nachhaltige Wissenschaft". Mitglied des Nationalkomitees zur Umsetzung der UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ und Lehrbeauftragte und Promovendin an der Universität Lüneburg. Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Erfurt, dabei Gründung der Studierendeninitiative AG Nachhaltigkeit und das Netzwerk studentischer Nachhaltigkeitsinitiativen (netzwerk n).

Peggy Stöckigt, M.A.

Mitarbeiterin im Referat Forschung der HTWK Leipzig und verantwortlich für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie für EU-Forschungsförderung. Seit 2011 Koordination der Kompetenzschule für Promovierende *CompeTE*⁺. Magisterstudium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena in den Fächern Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Interkulturelle Wirtschaftskommunikation und Amerikanistik.

Dr. Sebastian Stoppe

Seit 2010 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Research Academy der Universität Leipzig. 2009-2012 Lehrbeauftragter am Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft der Universität Leipzig. 2014 Dissertation über die Fernsehserie Star Trek als politische Utopie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Studium der Kommunikations- und Medienwissenschaft, Politikwissenschaft und Mittleren und Neueren Geschichte in Leipzig.

Dr. Kristina Wopat

Seit August 2011 zunächst amtierend, seit August 2013 Direktorin der Graduierten- und Forschungsakademie der TU Bergakademie Freiberg. Von 11/2010 bis 07/2011 Projektleiterin der Kompetenzschule der TU Bergakademie Freiberg. Von 1996-2010 Leiterin der Landesstelle für Frauenbildung und Projektberatung in Sachsen, Praxispartner bei Forschungsprojekten des Lehrstuhls Erwachsenenbildung der TU Dresden. Seit 2004 parallel eigene Praxis für Coaching, Supervision und Organisationsentwicklung. Abschluss als Diplom-Ingenieur-Pädagogin sowie Promotion (1990) an der TU Dresden.

Conny Wünsch, M.A.

Seit August 2011 Projektleitung der Kompetenzschule an der Graduierten- und Forschungsakademie (GraFA) der TU Bergakademie Freiberg. Von 09/2010 bis 08/2011 Projektmitarbeiterin an der GraFA. Seit Oktober 2011 betriebswirtschaftliches Master-Studium Management and Organisation Studies an der TU Chemnitz. Magister-Studium der Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Soziologie und Psychologie an der TU Chemnitz.

Marc Zlotowski, M.A., M.Sc.

Seit 2010 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Research Academy der Universität Leipzig. 2011/2012 Lehrbeauftragter am Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft der Universität Leipzig. Studium der Archäologie und des Journalismus in Leipzig und Manchester.

Kontaktdaten

Kompetenzschule für Promovierende *CompeTE*⁺

Karl-Liebknecht-Str. 143, Forschungszentrum Campus, 3. OG Mitte
04277 Leipzig

Postfach 30 11 66, 04251 Leipzig

Tel. +49 (0)341 3076 6626

kompetenzschule@htwk-leipzig.de

www.htwk-leipzig.de/compete

Kompetenzschule ELSYS

Research Academy Leipzig

Burgstr. 21

04109 Leipzig

Tel.: +49 (0)341 97-32351

ral.kompetenzschule@uni-leipzig.de

<http://www.kompetenzschule.uni-leipzig.de/>

Kompetenzschule „Get Started“ Dresden

Chemnitzer Str. 46

01187 Dresden

Postanschrift: TU Dresden, EPC, Kompetenzschule „Get Started“, 01062
Dresden

Tel: +49 (0)351 463 42162

getstarted@tu-dresden.de

www.kompetenzschule-getstarted.de

Graduierten- und Forschungsakademie Freiberg

Prüferstraße 1A

09599 Freiberg

Postanschrift: Akademiestraße 6, 09599 Freiberg

Tel.: +49 (0)3731 39-3366

grafa@tu-freiberg.de

<http://tu-freiberg.de/grafa>

Kompetenzschule TU Chemnitz

Technische Universität Chemnitz

Kompetenzschule

Bahnhofstr. 8

09111 Chemnitz

Tel.: +49 (0)371 531- 33669

kompetenzschule@tu-chemnitz.de

<http://www.tu-chemnitz.de/fa/kompetenzschule/>

Studium fundamentale Dresden

August Bebel Str. 30, 1. Etage

01217 Dresden

Postanschrift: TU Dresden, 01062 Dresden

Tel.: + 49 (0)351 463 - 37865

studiumfundamentale@mailbox.tu-dresden.de

<http://www.tu-dresden.de/kompetenzschule/>