

Promovieren zwischen Anpassung und Eigenständigkeit: Promotionscoaching als Begleitung eines komplexen Leistungsprozesses

Vorbemerkung

Dieser Beitrag schildert die Arbeit des Netzwerks Wissenschaftscoaching, das sich im Jahr 2004 als Kooperationsprojekt des Hochschuldidaktischen Zentrums der Technischen Universität Dortmund und der Hans Böckler Stiftung als Promotionsförderungsinstitution gegründet hat. Anlass des gemeinsamen Projekts war der Plan, eine Staffel des damaligen Promotionskollegs „Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernprozesse“ als Promovierende in strukturierten Programmen für ihre zukünftige Tätigkeit in der Wissenschaft hochschuldidaktisch zu qualifizieren. Einen Zweig dieser Qualifizierung stellte eine vierzehnmonatige Weiterbildung zum Promotionscoaching dar. Eine Gruppe bestehend aus der damaligen Weiterbildungsleitung und zertifizierten Coaches arbeitet heute gemeinsam im Netzwerk Wissenschaftscoaching, dessen Perspektiven auf die Promotionsphase, Coachingphilosophie und –ansatz im folgenden Beitrag geschildert werden¹.

1. Herausforderung Promotion

Die Promotion – nach Bologna die dritte Qualifizierungsstufe in der Hochschulausbildung – stellt eine Phase dar, in der Promovierende immer wieder auf unterschiedlichen Ebenen Herausforderungen meistern müssen. Promovierendenbefragungen (vgl. THESIS 2004; Szczyrba/Wildt 2006, Selent 2004, Klinkhammer 2004) arbeiten verschiedene Hauptprobleme heraus. Zusammenfassend seien hier genannt:

- sehr geringe Vernetzung der Promotion mit dem beruflichen Umfeld
- fehlende Ermutigung zur wissenschaftlichen Selbständigkeit durch die wissenschaftlichen Betreuer/innen und damit eine geringe Vernetzung mit der ‚scientific community‘
- fehlende Themenbeschränkung verbunden mit Themenwechsel
- inhaltliche Überforderung
- unzureichende Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit, Familienaufgaben und Dissertationsvorhaben

¹ s. dazu weitere Informationen auf www.wissenschaftscoaching.de

2 Management consulting sketch of an industry

- kriselnde Betreuungsverhältnisse
- unklare berufliche Zukunft, so dass die Gestaltung des Berufseinstiegs als kritische Phase wahrgenommen wird und viel Energie absorbiert
- innerer Leistungsdruck ohne äußere Korrektur
- persönliche Krisen, Veränderungen im sozialen Umfeld
- die Motivation zur Promotion über mehrere Jahre aufrecht zu erhalten

Der Wissenschaftsrat markiert in seiner Studie zur Promotion (2002). noch weitere Probleme:

- hohes Durchschnittsalter der Promovierenden
- lange Bearbeitungsdauer der Promotionen
- lange Dauer der Themenfindung
- wenig Mobilität im Übergang von Studium zur Promotion
- hohe Abbrecherquote
- wenig Professionalität in der Betreuung (Rollentrennung, Qualifizierung)
- finanzielle Unsicherheit der Promovierenden
- unsicherer Status, Arbeitsplatzunsicherheit, kein berufliches Fortkommen
- Zielkonflikte zwischen Aufgaben in Projekten/an Lehrstühlen und der Promotion
- schlechte Grundausstattung für Forschung
- wenig Einbettung in Forschungsverbünde²

Bei einer Systematisierung der genannten Problemfelder lassen sich drei wesentliche Problemebenen differenzieren, auf die nachfolgend näher eingegangen wird:

Auf einer ersten *inhaltlich-fachlichen Ebene* müssen Promovierende durch die von ihnen erbrachte wissenschaftliche Leistung den Eintritt in die „scientific community“ schaffen und sich als ernst zu nehmende Wissenschaftler/innen etablieren. Das setzt eine erfolgreiche Integration verschiedener Arbeitsfelder voraus (vgl. Abb.1). Die THESIS-Studie (2004) zeigt hier Unzufriedenheit der Promovierenden mit der Betreuung und den strukturellen Rahmenbedingungen, die für die „Bewährung“ in den verschiedenen Arbeitsfeldern zur Verfügung stehen.

² Dies betrifft insbesondere die Germanistik und die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Wissenschaftsrat 5459/02, 10).



Abb. 1: Arbeitsfelder der Promotion

Ungünstige Rahmenbedingungen zur Bewältigung und Integration komplexer Aufgabenfelder zeigen sich umso gravierender, als im Verlaufe des Promotionsprozesses zu unterschiedlichen Zeitpunkten typische inhaltlich-fachliche Problemsituationen auftreten, die Fiedler und Hebecker (2005) als Materialkrise, Relevanzkrise und Schreibkrise charakterisieren und deren Bewältigung ein Management der Arbeitsfelder voraussetzt. Diese Krisen sind Herausforderungen, die Promovierende bewältigen müssen, wenn sie eine wissenschaftliche Leistung vollbringen. In der *Materialkrise* stehen die Promovierenden vor der Herausforderung – angesichts eines zu zahlreichen forschungsrelevanten Themen zu explodierenden Forschungsstands – einen eigenen Standpunkt zu finden, der eine Materialeingrenzung ermöglicht. Mit dem Abschluss der Themenfindung ist dieser Standpunkt meist gefunden. Zur Überwindung der *Relevanzkrise* muss die eigene – wenn auch kleine – disziplinäre Innovation erkannt werden. Zur Bewältigung der *Schreibkrise* muss ein begründeter Gedankengang aufgebaut werden, der sich an den Forschungsnormen orientiert und darin zu eigenen methodisch abgeleiteten Ergebnissen kommt. Inhaltliche Überforderung entsteht in dieser Perspektive, wenn die Promovierenden grundsätzlich mit den skizzierten großen Herausforderungen allein gelassen werden. Insbesondere wenn sie die Materialkrise nicht bewältigen, werden sie ohne eigenen Standpunkt beim

Aufbau eines eigenen Gedankengangs in die Schreibkrise gleiten. Auch unzureichende Themeneingrenzung bzw. (häufiger) Themenwechsel sind auf eine nicht überwundene Materialkrise zurückzuführen (vgl. Kersting 2000).

Auf einer zweiten *Ebene der Arbeitsbeziehungen* ist es notwendig, dass Promovierende verschiedene, kaum miteinander verbundene soziale Handlungsfelder integrieren. Insbesondere ‚externe‘ Promovierende, also jene, die außerhalb der Hochschule promovieren, müssen berufliche Anforderungen mit denen des Promovierens in Einklang bringen. So verzögert sich einer Studie von Kersting (2000) zu Folge bei 36% aller Promovierenden die Abgabe der Dissertation durch hohe Arbeitsbelastungen außerhalb der Hochschule. Aber auch Promovierende, die im Rahmen einer wissenschaftlichen Tätigkeit an der Hochschule an ihrer Dissertation arbeiten (28%), klagen über eine zu hohe Arbeitsbelastung. Eine mangelnde Vereinbarkeit dieser unterschiedlichen Handlungsfelder kann bis zum Abbruch der Promotion führen. Auf der *Beziehungsebene* wird von Promovierenden insbesondere das Verhältnis zum Doktorvater bzw. zur Doktormutter als prekär und damit krisenhaft erlebt. Der Spagat zwischen dem Willen, eigene wissenschaftliche Ideen umzusetzen und sich gleichzeitig fremdbestimmte Vorstellungen bzw. Anforderungen des wissenschaftlichen Betreuers zu eigen machen zu müssen, stellt daher für Promovierende nicht selten eine große Herausforderung dar (Szczyrba/Wildt 2006).

Von den empirischen Befunden her lässt sich noch eine dritte *Ebene der Integration von beruflichen Tätigkeiten und Privatleben* unterscheiden. Offenbar löst die Promotion erheblichen Druck auf familiäre Umfeldler und Partnerschaften aus (vgl. Kersting 2000). Dies hängt mit mehreren Faktoren systematisch zusammen: Die fehlende Abstimmung von Handlungsfeldern führt zu einer erhöhten und entgrenzten Arbeitsbelastung. So werden die Leistungen meistens zu Ungunsten der privaten Beziehungen erbracht. Hoher innerer und äußerer Leistungsdruck führt dazu, dass während der Promotion das Privatleben gleichsam von allein in den Hintergrund tritt. Die inhaltlichen Transformationsprozesse verändern schließlich aber auch die Person und entfremden sie ihren bisherigen Netzwerken.

2. Promovieren in einem komplexen Anforderungssystem

Die o.g. Befunde können unterschiedlich gelesen werden. Gängig sind zwei Lesarten: Man kann darin zum einen das Problem erkennen, dass der Promotionsprozess zu wenig Struktur aufweist und einer zufälligen und damit ineffizienten ‚Evolution‘ überlassen bleibt. Hier setzt die Forderung nach einer strukturierten Promotionsphase an, die frühzeitig für Arbeitsbedingungen auf Basis verbindlicher Standards, für Vernetzung und Controlling sorgen soll. Zum anderen kann auch das Individuum im Promotionsprozess und dessen unzureichende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung der im Promotionsprozess auftretenden Probleme fokussiert werden. Hier setzt die

Forderung an, durch (auch psychologisch gestützte) Schulungen Promovierende dafür fit zu machen, mit den Anforderungen der Promotion umzugehen.

Beide Ansätze sind auf Teilprobleme der Promotionsphase bezogen sinnvoll. Sie lassen jedoch die spezifische Struktur der Promotionsphase weitgehend unberücksichtigt: Die Promotion ist keine schematisch ablaufende Leistung, d.h. sie verläuft nicht klar definiert in prognostizierbaren Schritten. Die fachlich-disziplinäre Forschungsleistung muss in Abgrenzung zu der vorherigen Studienleistung eine eigenständig erzielte wissenschaftliche Innovation sein. Diese fußt zwar auf einer vermittelbaren und erwerbbaaren fachlich-disziplinären Arbeitsmethodik³, weist jedoch mit dem Anspruch, das wissenschaftliche Bezugssystem durch die eigene Leistung voran zu bringen, weit darüber hinaus. Dies impliziert auch, dass die erlernte Arbeitsmethodik kritisch reflektiert und der Forschungsaufgabe angepasst werden muss. Dadurch ist die Promotion mehr als die bloße Anwendung einer erlernten Arbeitsmethodik. Die Forschungsaufgabe im Rahmen einer Promotion muss so komplex sein, dass das jeweils spezifische Forschungsfeld die Frage nach der richtigen Arbeitsmethodik mit aufwirft. Die notwendigen heuristischen Fähigkeiten, um die Arbeitsmethodik passend auszuwählen und einzusetzen, werden im Wesentlichen in einem Sozialisierungsprozess erworben, durch den der wissenschaftliche Nachwuchs in die Denk- und Arbeitsweisen einer spezifischen wissenschaftlichen Disziplin hineinwächst. Hier wird auch das paradox wirkende, aber notwendige Rollenmuster entwickelt, ein erforderliches Anpassungsverhalten mit der notwendigen Entwicklung von Eigenständigkeit zu verbinden.

³ Der Begriff Arbeitsmethodik meint hier im Sinne von Kuhn (1976) eine für eine Wissenschaftsdomäne spezifische Forschungsmethodik und die dazugehörige Methodologie (einschließlich Denkhaltungen und Argumentationsmuster). Innerhalb eines Forschungsprogramms herrscht nach Kuhn ein großer normativer Druck, weil gerade in der Forschungsmethodik ein bestimmter Anspruch der Wissensgewinnung realisiert wird, den ein konkurrierendes Forschungsprogramm nicht erreicht. Um das Forschungsprogramm weiterzuschreiben, muss die Forschungsmethodik allerdings auch immer wieder verändert und weiter entwickelt werden.



Abb. 2: Dimensionen im Lern- und Leistungsprozess

Die bisherige klassische Promotionsförderung hat sich hauptsächlich um die inhaltlich-fachliche (D) und um die arbeitsmethodische (C) Ebene gekümmert. Die Ebenen der Rollenaushandlungen im Promotionsprozess (B) sowie der Integration von Promotion und Leben (A) blieben in der Regel unbeobachtet.

Im Rahmen einer strukturierten Promotion kann die Verknüpfung der Ebenen B und C eine Verbesserung der Promotionsbedingungen und damit auch der Promotionsleistung erbringen. Individuell-psychologische Trainings hingegen könnten die Promovierenden in diesen Leistungsprozessen über alle vier Ebenen hinweg unterstützen. Beide Ansätze ändern aber nichts daran, dass eine promotionswürdige Forschungsleistung einerseits die Annahme und Übernahme forschungstraditioneller Handlungsmuster verlangt, dass es aber andererseits notwendig ist, eine eigenständige Perspektive in die Forschungstradition einzutragen. Dieser Umstand macht die Promotion quasi überkomplex, nicht etwa die zu leistende Integration der Arbeitsfelder (s. Abb.1) bei grundsätzlich fehlenden Tools, auch nicht die fehlende Vernetzung an sich oder das fehlende Controlling. Entscheidend ist vielmehr, dass die Paradoxie der Anpassung an Forschungskonventionen bei gleichzeitiger unter Beweis zu stellender Eigenständigkeit in einer gelingenden Promotion durch einen emanzipatorischen Prozess innerhalb der Wissenschaftskonvention bearbeitet wird. In der wissenschaftlichen Betreuung durch ‚Doktormütter‘ und ‚-väter‘ spiegelt sich diese Spannung explizit in der Paradoxie, dass die

Betreuungspersonen einerseits eine (hoch aufgeladene) Vorbildfunktion inne haben, die meist an methodische und inhaltliche Vorgaben gekoppelt ist, zum anderen aber auch die Notwendigkeit besteht, sich von diesem Vorbild zu lösen, um eine eigene wissenschaftliche Identität aufbauen zu können (Paradoxie der ‚angepassten Eigenständigkeit‘).

Umgekehrt wirkt sich jedoch erheblich die Form der Paradoxiebearbeitung auf das Zusammenspiel der Dimensionen A. bis D. aus (Abb. 2 s. o.). Deshalb sind strukturierte Programme und individuelle Beratungsansätze durchaus wertvoll, wenn sie die Dimensionen C. und D. systematisch an die Dimensionen A. und B. binden. Aber nur, wenn sie auf diese Art den Emanzipationsprozess befördern, werden sie systematisch dazu beitragen können, die oben genannten Krisen im Promotionsprozess zu vermeiden, zu mildern oder zu bewältigen. Die THESIS-Studie (2004) zeigt, dass die Promovierenden in strukturierten Programmen dagegen eine weitere Verschiebung in Richtung Verschulung und Einschränkung von Forschungsfreiheit befürchten. Träte dies ein, würden die Programme den Pol der Anpassung weiter verstärken und die Emanzipation eher blockieren.

3. Die Promotion als emanzipatorischer Prozess

Die Hochschulen, die wissenschaftlichen Disziplinen, die Fakultäten, die Lehrstühle, die Professor/inn/en sind immer schon sehr unterschiedlich mit dieser Paradoxie der ‚angepassten Eigenständigkeit‘ umgegangen. Fachkulturen, Lehrstuhlphilosophien, individuelle Ausprägungen auf Seiten der Promovierenden und Betreuer/innen sorgen jeweils unterschiedlich für eine den Abschluss förderliche, schwierige, hemmende oder auch verhindernde Form der Paradoxiebearbeitung. Auf der sichtbaren Oberfläche kann die Annahme gelten, dass jede abgeschlossene Promotion ein Zeichen für eine ‚irgendwie‘ gelungene Bearbeitung der Paradoxie ist. Die Promovierendenbefragung THESIS (2004) macht aber darauf aufmerksam, dass unterhalb der erfolgreich abgeschlossenen Promotionen eine hohe Abbrecher-, Unterbrecher und Wechselquote existiert, an der ausdrücklich nicht die ‚große Freiheit‘ der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion Schuld trägt. Offenbar ist in den als schwierig bezeichneten Fällen – auch in strukturierten Programmen – die Fremdbestimmung und damit der Anpassungsdruck in den Beziehungen zwischen Promovierenden und beteiligten Personen so groß, dass die Emanzipation regelrecht gegen die institutionellen Bedingungen erkämpft werden muss. Dies kann dann von der Institution als geheimes Lernziel honoriert werden; die Emanzipation kann aber auch direkt unterdrückt werden.

Wenn die Anpassung als Leitwert vertreten wird, führt das dazu, dass sich die Anpassung auch auf die damit zusammenhängenden Dimensionen B. (Rollenidentität und Rollenaushandlung) und C. (Arbeitssystematik s. Abb. 2) überträgt. Besonders dramatisch wirkt sich dies aus, wenn die Promotionsbetreuung zugleich Arbeitgeber, Türöffner in die ‚scientific

community', engster Berater usw. ist und deshalb die Anpassungserwartung auch in die anderen mit der Betreuungsperson verbundenen Arbeitsbeziehungen hineinwirkt. In der Coaching-Praxis des Netzwerks zeigt sich, wie stark die Promovierenden den biographisch gewachsenen und nicht professionalisierten Interaktionsmustern auf Seiten der Promotionsbetreuung sowie ihren eigenen Reaktionsmustern ausgeliefert sind. Gerade über die hohe Anpassungserwartung kann sich so ein 'Teufelskreis' schließen, der erklärt, warum Promovierende lange Zeit in Promotionsbeziehungen verbleiben, ohne die Promotion entscheidend voranzutreiben, warum sie trotz hoher persönlicher Unzufriedenheit nicht aussteigen, warum sie 'bereitwillig' andere von außen zugewiesene Aufgaben übernehmen, warum sie vielfach ihre privaten Bedürfnisse nicht integrieren können, dies alles aber scheinbar widerspruchlos hinnehmen. TeilnehmerInnen an der Befragung THESIS (2004) plädieren nicht zuletzt deshalb dafür, das Machtpotenzial der Promotionsbetreuung zu begrenzen und die Promotionsbeziehung stärker formal zu regeln. Die Hochschuldidaktik plädiert zusätzlich dafür, die Promotionsbetreuung zu professionalisieren, damit formal nicht weg zu regelnde Machtgefälle in der stark interaktionszentrierten Betreuungsarbeit reflektiert und nicht zu Ungunsten der weniger Mächtigen (der Promovierenden) eingesetzt werden (vgl. Szczyrba/Wildt 2006).

Klassischerweise beziehen Promovierende die Ursachen solcher Probleme, die sich aus der Paradoxie der 'angepassten Eigenständigkeit' ergeben, auf sich und die eigene Promotionsfähigkeit. So gehen Promovierende mit den erlebten normativen Erwartungen vielfach noch so um, dass sie im Fall des Scheiterns ihre eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten, in ihre scientific community hinein zu wachsen und sich behaupten zu können in Frage stellen, ohne (auch) die Qualität der Promotionsbetreuung auf den Prüfstand zu stellen. Allerdings hat sich in den letzten Jahren doch in zwei Aspekten etwas verändert: Zum einen hat sich der bildungspolitische Druck auf die Hochschulen erhöht, Verantwortung für die Promotionsphase zu übernehmen. Promotionsabbruch wird nun auch zum Problem der Hochschullehrer und -lehrerinnen und der Fakultäten, denen sie angehören. Hier steht die pragmatische Forderung im Raum, dass eine Person mit entsprechender formaler Qualifikation und persönlicher Stabilität eine begonnene und offiziell zugelassene Promotion auch abschließen können muss. Als Antwort darauf setzen die strukturierten Promotionsprogramme wie Promotionskollegs, Promotionsstudiengänge (Graduate Schools) etc. an, ohne allerdings zwangsläufig die immanenten Fremdbestimmungsstrukturen aufzudecken. Die steigende Nachfrage nach Beratung in der Promotionsphase macht zum anderen darauf aufmerksam, dass die Promovierenden sich selbst, die Promotionsleistung und ihre Arbeitsbeziehungen mittlerweile anders verstehen. Dies liegt u.a. daran, dass die Promotionsphase zu einer Statuspassage im Sinne einer beruflichen Handlungsqualifizierung wird. Das hat z.B. die Konsequenz, dass Risiken und Kosten bewusster erlebt und abgewogen werden. Außerdem steigt das

Bedürfnis, die Promotionsphase professionell zu gestalten. Alle vier Handlungsebenen des Promovierens (Abb. 2) können und müssen mit Blick auf die Forschungsleistung selbstreflexiv überprüft und gesteuert werden (vgl. Buer 2004a, S. 246).

Die Promovierenden selbst richten den Beratungsbedarf oftmals auf die inhaltliche und arbeitsmethodische Ebene und begreifen ihre Probleme als solche, die sich mit einer bestimmten Lösungstechnik in einer klaren erlernbaren Schrittfolge lösen lassen. Natürlich gibt es tatsächlich ‚technikbezogenen‘ Beratungsbedarf, doch zeigt die Coachingpraxis des Netzwerks, dass hinter vielen technischen Fragen häufig auch die unbearbeitete Paradoxie zwischen Anpassung und Autonomie steht, die nur durch einen emanzipativen Prozess sinnvoll bearbeitet werden kann. Diese Anforderung verlangt nun allerdings auch eine spezifische an der Komplexität der Berufsrolle orientierte Reflexion der eigenen Person, der sie umgebenden Gruppe und der Institution. Und genau dies leisten die bisherigen Ansätze nicht.

4. Das Beratungsformat Promotionscoaching

4.1 Coaching im Promotionsprozess

Der bei Promovierenden auftretende Beratungsbedarf wird gegenwärtig in der Regel in den drei professionellen Beratungsformaten des Consultings, der (Forschungs-)Supervision und des (Promotions-)Coachings (vgl. Szczyrba 2006) bearbeitet. Wie sieht es aber nun mit der Leistungsfähigkeit der Formate mit Blick auf die Emanzipationsanforderung aus? Das *Consulting*, die direkte Problemlösung durch Experten, ist in der Promotionsphase bedeutend, gerade was den Aufbau der Forschungsmethodik angeht. Für das Problem der innovativen Forschungsleistung ist es allerdings ungeeignet; auch für die Bearbeitung der Paradoxie, die mit diesem Ziel zusammen hängt. Es kann daher für die Promotion nur eine untergeordnete Rolle spielen, auch wenn sich viele Promovierende genau hier Entlastung wünschen. Die *Supervision* in einer Gruppe von Promovierenden spielt nach Buer (2004a) eine bedeutsame Rolle, da sie die berufsrollentypische kollegiale Reflexion unter angehenden Experten und Expertinnen unterstützt. Da das Anliegen der Supervision aber insbesondere die Rollenintegration ist, kann auch sie nur zum Teil das zentrale Problem der ins Stocken geratenen Emanzipation bearbeiten. Hierfür bietet sich das *Coaching* als Bearbeitungsformat an, da in ihm die vorhandenen Fähigkeiten zur Bewältigung von Leistungsanforderungen weiterentwickelt, Abläufe geübt und Strategien des Umgangs mit persönlichen Themen erarbeitet werden, die sich in der Leistungsperformanz als störend herausstellen könnten.

Im Promotionscoaching wird dieser Coaching-Ansatz auf die Phase der Promotion angewendet. Die zu formulierende Leistung ist auf die Arbeits-,

Lern- und auch Lebensprozesse im Rahmen von Promotionen bezogen. Diese Prozesse werden im Coaching auf der individuellen, interaktionalen und strukturellen Ebene untersucht (vgl. Szczyrba/Wildt/Wildt 2006). Das ist notwendig, wenn die Promovierenden als Personen verstanden werden, die in einem komplexen und vor allem normierenden System handeln (müssen). Das Promotionscoaching, so wie es das Netzwerk Wissenschaftscoaching versteht, sieht seinen spezifischen Auftrag darin, die Beratungsanliegen von der oben beschriebenen Paradoxie her zu verstehen und die Promovierenden in ihrem Emanzipationsprozess zu unterstützen.

4.2 Das Format Promotionscoaching

Das Coaching als Format schafft für Coachees einen Raum, in dem der Emanzipationsprozess als Leistungsprozess erlebt werden kann. In den Interaktionen des Coachings kann die Problemlösung antizipativ erprobt werden.

Coachees suchen im Rahmen des Promotionscoachings Unterstützung im Selbst- und Zeitmanagement, bei der Motivationsklärung, Hilfe bei der aktiven Bewältigung von Zukunftsängsten, beim Lösen von Rollenkonflikten in der Betreuungsbeziehung und bei der Wiederherstellung einer aus den Fugen geratenen Balance von Berufs- und Privatleben. Manche möchten auch einfach nur dienstliche Aufgaben mit dem Forschungsvorhaben besser koordinieren können. Diese Themen werden bearbeitet, jedoch ohne die Vermittlung von Techniken, ohne die Erteilung von Ratschlägen. Die Coaching-Prozesse bieten vielmehr eine Folie, die eingebrachten Themen von ihren Entstehungsebenen (s. Abb. 2) und den damit verbundenen Konflikten her zu verstehen, damit die Komplexität der Probleme überhaupt erst zugänglich wird. Promovierenden ist mit ‚Techniken‘ zum Zeitmanagement allein nicht gedient. Im Promotionscoaching hat sich vielmehr gezeigt, dass Schwierigkeiten in der Zeitplanung oftmals auf den grundsätzlichen Konflikt zurückzuführen sind, die Autonomie des Promotionsvorhabens gegenüber anderen Ansprüchen zu behaupten. Die Macht, die von diesen anderen Ansprüchen innerhalb oder außerhalb der Promotionsbeziehungen ausgeht, liegt in der Regel in den bereits beschriebenen ungelösten Autonomie-/Eigenständigkeitskonflikten innerhalb der Promotion selbst begründet. Die Ansprüche werden meist zu Ungunsten der Eigenständigkeit erfüllt– wenn z.B. immer wieder Ausrichtung oder Strukturierung des Themas auf äußere Impulse hin geändert werden, oder sich die statusbezogene Abhängigkeit von Promovierenden auf andere zusätzliche hochschulische Arbeitsfelder wie die der Lehre oder der Selbstverwaltung überträgt. Am Ende eines Coaching-Prozesses steht eine Lösung im Umgang mit der Zeit, die aber deshalb funktionieren kann, weil nun die Konflikte im Umfeld bearbeitet werden. Das schließt sachdienliche Hinweise nicht aus, diese stehen aber nicht im Zentrum des Coachings sondern sind eher randständig. (vgl. Wildt 2006, 32).

4.3 Handlungsbedingungen im Promotionscoaching

Das Promotionscoaching bietet einen professionellen Rahmen, in dem die real erlebte Situation mit ihren (Abhängigkeits-)Bedingungen rekonstruiert und Änderungsoptionen im Als-Ob-Modus durchgespielt werden können. (vgl. Abb. 3).

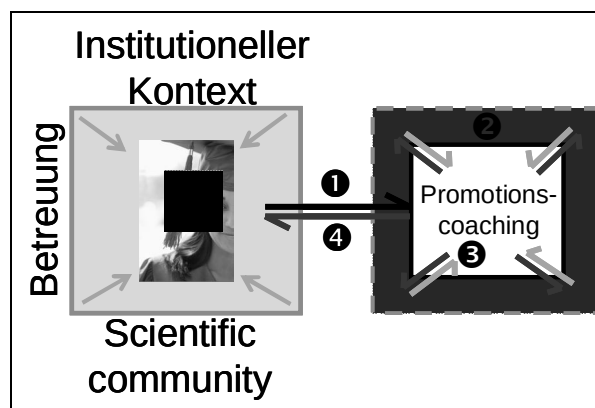


Abb. 3: Arbeitskonstrukt Promotionscoaching

❶ Zunächst ist es wichtig, dass das Promotionscoaching, wie es das Netzwerk Wissenschaftscoaching anbietet, ein *externer* Prozess ist. D.h., dass der Coach nicht Mitglied der Institution ist, an die der Coachee gebunden ist und in deren Rahmen sein Beratungsanliegen entstanden ist. Denn nur so ist es möglich, dass der Coachee in der Coaching-Beziehung ohne reale Abhängigkeiten zum Coach steht. Der Coachee kann zwar seine erlebte Abhängigkeit im Coaching-Prozess rekonstruieren und dort zur Bearbeitung das Muster, konform auf Anforderungen zu reagieren, reproduzieren; aber das darf den Coaching-Prozess nicht strukturell prägen. Das Promotionscoaching dient nicht der Systemanpassung, sondern der Systembeobachtung – und steht dafür, dass versteckte Wertmaßstäbe und Ansprüche aufgedeckt und bearbeitet werden.

❷ Alle Coaches des Netzwerkes sind Wissenschaftler/innen und arbeiten hochschulintern oder hochschulnah. Das ist deshalb wichtig, damit bei dem Schritt nach ‚draußen‘ (s. Abb. 3) nicht der Feldbezug zur Hochschule verloren geht. Wie in jedem Coaching-Prozess ist es auch beim Promotionscoaching von wesentlicher Bedeutung, dass das eigentliche Handlungsfeld des Coachee präsent bleibt (vgl. Rauen 2003, 4). D.h. auch die zwischenmenschlichen Spannungen und die institutionellen Konflikte bleiben zur Bearbeitung in ihrer Komplexität erhalten. Der Coach wird nicht zum Bestandteil des Geflechts, aber vergegenwärtigt die Interaktionsstrukturen und Ansprüche aus den verschiedenen Rollen des Coachee.

③ Die Prozesssteuerung im Promotionscoaching geschieht u.a. mithilfe des Inszenierungs- und Symbolisierungsverfahrens Psychodrama (vgl. Szczyrba/Wildt 2008), einem Instrumentarium, das die Coaches in seinen Grundstrukturen nutzen: „Psychodrama bedeutet Gegenwärtigsetzung der gespielten Situationen in ihrem raumzeitlichen Kontext“ (von Ameln/Gerstmann/Kramer 2005, 4). Der besondere Wert des Psychodramas besteht darin, dass „nicht mit konstruierten Szenarien, sondern mit Situationen und Themen aus der Realität des Protagonisten/der Gruppe gearbeitet“ (ebd., 4) wird. In der Themenbearbeitung wird eine „Surplus Reality“ erzeugt, die „die über das nach außen hin Sichtbare hinausreichende subjektive Realität, die innere Welt des Protagonisten verkörpert“ (ebd., 5). Im Promotionscoaching wird diese „Surplus Reality“ des Psychodramas als zentraler Wirkfaktor genutzt. „Sie ermöglicht die systemische Simulation handlungsrelevanter Faktoren auf einer Komplexitätsstufe, die mit dem Rollenspiel unerreichbar ist“ (ebd., 5). So tritt der Coachee in die Auseinandersetzung mit der für ihn und durch ihn erzeugten Simulation der Handlungssituation. Diese besondere Wirklichkeit ist aber funktional darauf bezogen, eine im Coaching-Kontrakt festgelegte Leistung zu erreichen. Das Psychodrama bietet eine Bühne, auf der die inneren Konflikte und Interaktionen zwischen verschiedenen Ansprüchen nach außen gebracht und durch die Psychodrama-Leitung und dem oder der Protagonist/in bearbeitet werden. Es füllt so als inszenierendes Verfahren das Coaching, das den strukturierten Raum anbietet, in dem der Coachee lernt, seine Ressourcen für seine Ziele einzusetzen (vgl. Rauen 2003, 2).

④ Die Themenbearbeitung im Coaching ist darauf angelegt, nach einer begrenzten und festgelegten Zeit in der Coaching-Situation mit einem anderen Blick auf die eigentliche Handlungssituation interagieren zu können. Das kann bedeuten, die Promotionsstrukturen zu verbessern, das Betreuungsverhältnis zu verändern, mit veränderter Motivation das Promotionsprojekt fortzusetzen, Ressourcen gezielter einsetzen zu können oder auch die Promotion begründet abzubrechen. Immer hat der Prozess des Coachings auch sein Ende vor Augen. Die im Coaching-Prozess erlebte frei gestaltete und klar in den Ansprüchen begrenzte Beziehung wird selbst zu einem Beziehungsmodell, das schon ein zentrales Problem der Coachees bearbeitet.

4.4 Handlungsphasen im Promotionscoaching

4.4.1 Rekonstruktion des Bezugssystems des Coachee

Das Promotionscoaching folgt einem Arbeitsrhythmus, der ebenfalls vom Psychodrama inspiriert ist: In der ersten Phase der Rekonstruktion wird das Bezugssystem des Coachee als Handlungsraum für das Coaching erzeugt. Dies geschieht aus der Perspektive des Coachee selbst. Bei Promovierenden ist diese Perspektive häufig von erheblichen Leistungsanforderungen und starren Rollenmustern mit wenig Dynamik geprägt. Typisch für den

Wissenschaftsbetrieb ist die Neigung zu einer Verobjektivierung, die die Ansprüche der Institution und deren Akteure in ihren Organisationsrollen sehr genau und statisch erfasst, die eigenen persönlichen Ansprüche aber ausblendet. Dadurch ist die Problemwahrnehmung oft stereotyp und verengt. Die Problemdefinition des Coachee ist also oft schon selbst das Problem. In der Rekonstruktion dieser Definition, angeleitet durch den Coach, liegt das Ziel, eine ganzheitliche Betrachtung des Promovierenden zu erreichen. Durch die erlebnishafte und verlebendige Arbeit mithilfe der Inszenierung von erlebten Szenen/Situationen wird die rationale, kognitive Kontrolle reduziert. Da der Coachee die Situation nur selbst reinszenieren kann, ist er gezwungen sich mit den verschiedenen darin auftretenden Personen und ihren Rollen aus einer exzentrischen Position heraus zu beschäftigen. Oft führt das Erleben des Coachee und das methodische Strukturieren des Coaches schon zu Arbeitshypothesen über das Problem, die bisher unbeobachtete Denk- und Handlungsmuster innerhalb des universitären Bezugssystems des Coachee aufdecken (vgl. Schreyögg 2003, 174-179).

4.4.2 Umstrukturierung der Deutungs- und Handlungsmuster

Schon in der Rekonstruktion erlebter Szenen beginnt, was die zweite Phase des Coachings auszeichnet: die Modifizierung der Deutungs- und Handlungsmuster des Coachee. Im Kommunikationsmodus des Experimentes (Bearbeitung der inszenierten Situation) oder der Diskussion (Fachgespräch zu Lösungsmöglichkeiten: vgl. Buer 2004b, 19) bringt der Coach seine Perspektive des Erlebten ein und regt den Perspektivenwechsel an. Er bietet hierfür – mit Zustimmung des Coachee – verschiedene Arrangements an, die den Coachee mit dysfunktionalen situativen Mustern konfrontieren. Dabei werden oft gesellschaftlich, institutionell und individuell verwurzelte Handlungsketten in Frage gestellt. Durch die vom Coach angeleitete Perspektivenübernahme werden die Muster quasi zu Gegenständen, die beobachtet, beurteilt und verändert werden können. So kann z.B. das unverbindliche Feedbackverhalten des Doktorvaters aus seinem Führungsstil des Instituts heraus verstanden werden. Der Wunsch auf verbindliches Feedback zu bestehen und die Angst davor diesen Wunsch umzusetzen, werden als zwei gleichzeitig richtige Beobachtungen entdeckt (vgl. Schreyögg 2003, 180ff).

4.4.3 Erweiterung von Handlungsmustern

In der dritten Phase des Coachings geht es um die Erweiterung von Handlungsmustern: Im Schonraum des Coachings können durch so genanntes Probehandeln Handlungsmuster gestärkt werden, die schon zum Repertoire des Coachee gehören, aber bisher nicht aktualisiert wurden (vgl. Schreyögg 2003, 187f). Auch hier bietet das Psychodrama mit verschiedenen Arrangements z.B. dem Rollentraining (vgl. von Ameln/Gerstmann/Kramer 2005, 27) oder der

Zukunftsprojektion Möglichkeiten zur Realitätsprobe (vgl. ebd., 29). Sinnvoll ist es, wenn in dieser Phase auch die Wirkungen des Probehandelns mit beobachtet werden. Damit wird sichergestellt, dass die Rekonstruktion und die Bearbeitung der Deutungs- und Handlungsmuster auf die Realität der Handlungssituation bezogen bleiben.

5. Fazit: Urheberschaft im Zuge innovativer Forschungsleistungen

Handlungsbedingungen und *Handlungsphasen* im Promotionscoaching bestimmen als Arbeitskonstrukt den Rahmen für Interventionen und Methoden, die eingesetzt werden, damit ein Coachee seine Ziele erreichen kann. Das Arbeitskonstrukt wird transparent gemacht, weil es schon Teil der Problembearbeitung ist, wenn sich der Coachee im Handlungsrahmen bewusst verhält und Verantwortung für sein Handeln übernimmt (vgl. Rauen 2003, 3f). Dieser Ansatz folgt dem Anliegen des Promotionscoaching, Promovierende in der oben genannten Paradoxie professionell zu unterstützen, so dass sie ihre innovative wissenschaftliche Forschungsleistung tatsächlich als eigenständige Leistung akzeptieren können).

Diese Spannung drückt sich in der Metapher der Kutsche aus, die etymologisch dem Coaching zugrunde liegt (vgl. Kluge 2002, 173). Die Kutsche wird vom Coach als Kutscher geführt, in dem mit den Kräften der Pferde (also des Coachees) gearbeitet wird, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Im Promotionscoaching bestimmt der Promovierende selbst das zu erreichende Ziel. Im eigentlichen Promotionsprozess ist dies nicht zwangsläufig so: Die Pferde der Kutsche bzw. die Kräfte der Promovierenden sind meist für fremde Zwecke eingespannt. Eine Promotion kann aber als ‚beachtliche eigenständige Wissenschaftsleistung‘ nur erfolgreich sein, wenn die externen Ansprüche von einem eigenen Ziel her verstanden werden können. Gelingen kann die Promotion also nur, wenn die Coachees im Coachingprozess beginnen, ihre eigene Kutsche zu steuern. Dieser Umschlag von Anpassung in Eigenverantwortung, von Fremdorientierung in selbstbestimmte Bindung an Forschungskonventionen ist eben auch der Schlüssel zur Promotion.

Nicht jeder Promotionsprozess ist auf Coaching angewiesen, da in vielen Fällen genau dieser Umschlag im Promotionssystem selbst angelegt ist oder weil Promovierende von ihren Dispositionen her den Anpassungsdruck nur in für sie selbst konstruktiven Grenzen an sich heran lassen. Wo dies nicht gelingt, da wird Promotionscoaching zu einer sinnvollen und wirksamen Prozessbegleitung während des Promovierens. Hochschulen und Stiftungen, die diese Beratungen (finanziell) fördern können, sollten bedenken, dass junge Wissenschaftler/innen ein entscheidendes Medium für gesellschaftliche Veränderungs- und Entwicklungsprozesse sind und dass ihre Förderung für den Erfolg und das Überleben einer wissensbildenden Organisation notwendig ist.

Literatur

Ameln, Falk von/Gerstmann, Ruth/Kramer, Josef (2005): Psychodrama. Heidelberg: Springer

Buer, Ferdinand (2004a) Supervision mit PromovendInnen. In: Praxis der Psychodramatischen Supervision. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, S. 245-260

Buer, Ferdinand (2004b) Einführung in die Psychodramatische Supervision. In: Praxis der Psychodramatischen Supervision. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, S. 9-28

Fiedler, Werner/Hebecker, Eike (2005): Promotionskrisen und ihre Bewältigung: Empfehlungen zur zielführenden Planung und ergebnisorientierten Gestaltung des Promotionsverlaufs. In: Behrendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin: Raabe, Griffmarke F 5.2

<http://www.wissenschaftscoaching.de>

Kersting, Norbert (2000): Promotionsstudium im Vergleich. <http://www.uni-marburg.de/alumni/kberi/repdoktor.pdf>. Zugriff: 22.12.2008

Klinkhammer, Monika (2004): Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen. Theoretische, empirische und handlungsspezifische Aspekte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kluge, Friedrich (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter

Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft

Rauen, Christoph (2003): Coaching. Reihe Praxis der Personalpsychologie, Bd. 2. Göttingen: Hogrefe

Schreyögg, Astrid (2003): Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. 6. Aufl., Frankfurt a.M.: Campus

Selent, Petra (2004): Die DoktorandInnenstudie der Fachbereiche/Fakultäten 12-16. In: Journal Hochschuldidaktik 1/2004., S. 4-6

Szczyrba, Birgit (2006): Forschungssupervision und Promotionscoaching – Beratungsformate für die Promotionsphase und ihre Aufgabengebiete. In: Koepernik, Claudia/Moes, Johannes/Tiefel, Sandra (Hrsg.): GEW-Handbuch

Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen, Bielefeld: wbv, S. 277-285

Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (2008): Inszenierungsmuster in hochschuldidaktischen Beratungsverfahren - Das Beispiel Promotionscoaching. In: Wildt, Beatrix/Hentschel, Ingrid/Wildt, Johannes (Hrsg.): Theater in der Lehre. Reihe Lehre aktuell: Theater, Kunst und Medien, Beiträge für die Hochschulpraxis Bd. 1. Münster/Hamburg/Berlin: LIT, S. 167-178

Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (2006): Strukturiert promovieren: Didaktische Konzeptionen und Modelle einer strukturierten Doktoranden-Ausbildung. In: W. Fiedler/E. Hebecker (Hg.): Promovieren in Europa. Strukturen, Status und Perspektiven im Bologna-Prozess. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 51-72

Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix/Wildt, Johannes (2006): Promotionscoaching – Eine hochschuldidaktische Weiterbildung in einem neuen Beratungsformat. In: Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix (Hrsg.): Consulting Coaching Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 117. Bielefeld: wbv, S. 117-129

THESIS-Doktorandenbefragung 2004: Zur Situation Promovierender in Deutschland. In: DUZ-Special 12/2004

Wildt, Johannes (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix (Hrsg.): Consulting Coaching Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 117. Bielefeld: wbv, S. 12-39

Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. www.wissenschaftsrat.de/texte/5459-02.pdf. Zugriff: 22.12.2008