

UniWiND

GUAT

UniWiND-Publikationen
Band 10



Kompetenzentwicklung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern

Fördern und Entwickeln

Sibel Vurgun, Christian Dumpitak, Andrea Adams, Dörte Husmann,
Claudia Kissling, Barbara Nickels, Krista Schölzig, Carolin Schuchert
und Valentina Vasilov

Kompetenzentwicklung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern

Fördern und Entwickeln

Sibel Vurgun, Christian Dumpitak, Andrea Adams,
Dörte Husmann, Claudia Kissling, Barbara Nickels,
Krista Schölzig, Carolin Schuchert, Valentina Vasilov

Unter Mitarbeit von
Nina Bergmann und
Regina von Schmeling

Vorwort

Der Universitätsverband zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland (UniWiND) wurde 2009 gegründet und ist ein Forum für den universitätsübergreifenden Austausch über Chancen, Herausforderungen und Reformen in der Nachwuchsförderung. Das Netzwerk umfasst derzeit über 70 Mitgliedsuniversitäten.

Eines der Hauptanliegen von UniWiND ist es, die Nachwuchsförderung in Deutschland zu professionalisieren. Hierfür wurden Arbeitsgruppen eingerichtet, in denen sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Mitgliedsuniversitäten über wesentliche Fragen der Nachwuchsförderung und bestehende Angebote an den Mitgliedsuniversitäten austauschen.

Die inhaltliche Zusammenarbeit der Graduierteneinrichtungen der UniWiND-Mitgliedsuniversitäten hat zur Entwicklung von fächer- und hochschulübergreifenden Konzepten und zum Austausch über Promising-Practice-Beispiele geführt. Dieses gebündelte Expertenwissen soll mit der vorliegenden Publikationsreihe einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Als Vorstand von UniWiND wünschen wir uns, dass diese Reihe dazu beiträgt,

- eine breite Diskussion über zentrale Herausforderungen der Nachwuchsförderung anzustoßen,
- den Austausch zu Promising-Practice-Beispielen fortzuführen,
- Modelle und Konzepte für eine nachhaltige Graduiertenförderung an deutschen Universitäten zu entwickeln sowie
- konkrete Empfehlungen für Verantwortliche innerhalb der Hochschulen und in der Hochschulpolitik zu formulieren.

Die inhaltliche Verantwortung für die Einzelbände liegt bei den Autorinnen und Autoren. Entsprechend können auch der Charakter und die Schwerpunktsetzung der einzelnen Bände variieren.

Der vorliegende Band 10 präsentiert die Ergebnisse der UniWiND-Arbeitsgruppe „Kompetenzprofile von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern – wissenschaftliche Forschung und (außer-)wissenschaftliche Karriere“, die bereits seit 2011 zusammengearbeitet hat. Es handelt sich um die Fortsetzung der 2016 erschienenen UniWiND-Publikation Band 6 „Kompetenzen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern. Entwicklung eines Kompetenzmodells“.

Auf Basis der damaligen Vorüberlegungen hat die AG nun eine Kompetenz-Toolbox entwickelt, die in der Beratung/im Coaching von Promovierenden und Postdocs sowie für die Konzeption und die Weiterentwicklung von Qualifizierungsprogrammen eingesetzt werden kann. Die vorliegende Publikation beschreibt die Inhalte der Kompetenz-Toolbox. Kern der Toolbox sind praktische Werkzeuge, um die Kompetenzentwicklung in folgenden zehn Kernbereichen (sog. Kompetenzcluster) zu fördern: Fachkompetenzen, Führungskompetenzen, Kreativität, Lehr- und Didaktikkompetenzen, Mündliche Kommunikationskompetenzen, Projektmanagement, Schriftliche Kommunikationskompetenzen, Selbstmanagement, Systematisches Arbeiten, Teamfähigkeit.

Der UniWiND-Vorstand möchte an dieser Stelle allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Mitgliedsuniversitäten für ihr außerordentliches Engagement im Rahmen der Arbeitsgruppen danken, ohne das die Herausgabe dieser Publikationsreihe nicht möglich wäre.

Der UniWiND-Vorstand
Prof. Dr. Michael Bölker,
Prof. Dr. Andreas Breiter,
Prof. Dr. Erika Kothe (Vorsitzende),
Prof. Dr. Enrico Schleiff (Stellvertretender Vorsitzender),
Prof. Dr. Gerhard Rödel

Jena, im September 2019

Inhaltsverzeichnis

Glossar	8
1. Einleitung	10
2. Vorarbeiten: Definitionen und grundlegende Modelle	14
3. Entwicklung von Kompetenzregistern	18
4. Internalisierung von Werten und Querschnittsthemen der Kompetenzentwicklung	26
5. Die Kompetenz-Toolbox für den Einsatz in der Beratung sowie in der Angebotsplanung von Graduierteneinrichtungen	32
Fazit	38
Literatur	40
 Anhang: Set der entwickelten Kompetenzregister	46
Kompetenzregister Fachkompetenzen	47
Kompetenzregister Führungskompetenzen	54
Kompetenzregister Kreativität	63
Kompetenzregister Lehr- und Didaktikkompetenzen	71
Kompetenzregister Mündliche Kommunikationskompetenzen	83
Kompetenzregister Projektmanagement	100
Kompetenzregister Schriftliche Kommunikationskompetenzen	109
Kompetenzregister Selbstmanagement	120
Kompetenzregister Systematisches Arbeiten	133
Kompetenzregister Teamfähigkeit	143
Ergänzungskarte zu allen Kompetenzregistern: Internalisierung von Werten und Querschnittsthemen überfachlicher Kompetenzen im Wissenschaftskontext	150

■ Danksagung

Diese Publikation wäre nicht möglich gewesen ohne die Grundlagenarbeit, die die Mitglieder der Arbeitsgruppe in der ersten Arbeitsphase geleistet haben und auf die diese Veröffentlichung substanziell aufbaut. Wir möchten uns daher bei den Arbeitsgruppenmitgliedern bedanken, die in der Anfangsphase der Arbeitsgruppe mitgearbeitet haben. Zudem bedanken wir uns bei UniWiND und unseren Universitäten dafür, dass sie uns diese Arbeit ermöglicht, uns dabei unterstützt bzw. dafür freigestellt haben.

■ Mitglieder der Arbeitsgruppe

Dr. Andrea Adams, Technische Universität Berlin
Dr. Nina Bergmann, ehemals Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Dr. Christian Dumpitak, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (Koordination)
Dörte Husmann, Universität Bielefeld
Dr. Claudia Kissling, Philipps-Universität Marburg
Barbara Nickels, Leuphana Universität Lüneburg
Dr. Krista Schölzig, Technische Universität Hamburg
Dr. Carolin Schuchert, Graduierteninstitut NRW, ehemals Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Valentina Vasilov, Universität Duisburg-Essen
Dr. Regina von Schmeling, Humboldt-Universität zu Berlin
Dr. Sibel Vurgun, Zentrum für Wissenschaftsmanagement Speyer e. V.,
ehemals Eberhard Karls Universität Tübingen (Koordination)

Glossar

Um den Einstieg in die Publikation zu erleichtern werden im Folgenden regelmäßig wiederkehrende Begriffe vorgestellt und erläutert.

Kompetenzcluster und Teilkompetenzen

Die Arbeitsgruppe beschreibt mit dem Begriff „Kompetenzcluster“ die Bündelung mehrerer inhaltlich bzw. thematisch zusammenhängender Kompetenzen. Diese werden in der Folge daher auch „Teilkompetenzen“ (eines Clusters) genannt.

Kompetenzmodell

Ein „Kompetenzmodell“ definiert die in einem bestimmten (Arbeits-)Kontext relevanten Kompetenzen und bildet diese ab. Es kann u. a. zu Zwecken der Ausbildung, Personalentwicklung, Personalauswahl sowie zur Karriereplanung verwendet werden. Das in dieser Publikation beschriebene Kompetenzmodell schlägt einen Definitionsrahmen für Kompetenzen vor, die im Promotionskontext aller Fachdisziplinen relevant werden können. Es umfasst zehn Kompetenzcluster, die zudem durch wissenschaftsrelevante Werte und Querschnittsthemen ergänzt werden.

Kompetenzraster

Ein „Kompetenzraster“ bildet die durch Lernprozesse erreichbaren Niveaustufen (Anfängerin/Anfänger, Anwenderin/Anwender, Expertin/Experte) einzelner Kompetenzen in tabellarischer Form ab und beschreibt diese. Hieraus resultiert eine Matrix, die z.B. zur Definition von Lern- und Ausbildungszielen, zur Einschätzung vorhandener Kompetenzen oder zu Evaluationszwecken herangezogen werden kann.

Kompetenzregister

Unter dem Begriff „Kompetenzregister“ fasst die Arbeitsgruppe die Gesamtheit der von ihr erarbeiteten Informationen zu einem einzelnen Kompetenzcluster zusammen. Ein Kompetenzregister beinhaltet das Kompetenzraster des jeweiligen Kompetenzclusters sowie spezifische weiterführende Hinweise und Informationen (z.B. zu möglichen Herausforderungen, Anwendungsbezügen und Angebotsmöglichkeiten), die es mit den verschiedenen Phasen einer Promotion und mit möglichen karriererelevanten Aspekten verknüpfen. Jedes Kompetenzregister bietet somit eine sehr umfangreiche Informationsgrundlage für alle Professionen und Anwendungsgebiete, bei denen Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses eine Rolle spielen.

Kompetenzprofil

Ein „Kompetenzprofil“ bildet die Kompetenzen einer Person strukturiert ab und kann im Bedarfsfall auch unterschiedliche Niveaustufen berücksichtigen. Kompetenzprofile können sowohl aktuelle IST-Zustände als auch erwünschte SOLL-Zustände (z.B. Anforderungsprofile) beschreiben.

UniWiND-Kompetenz-Toolbox

Die sog. „Kompetenz-Toolbox“ umfasst verschiedene Werkzeuge, die von der Arbeitsgruppe auf Grundlage der Kompetenzregister entwickelt wurden. Diese sind zur konkreten Anwendung z.B. in Beratungs-, Trainings- oder Planungssettings im Graduiertenbereich konzipiert. Die Toolbox und ihre Bestandteile werden im Rahmen dieser Publikation nur beschrieben. Die eigentliche Toolbox ist separat über UniWiND erhältlich.

1 Einleitung

Graduierteneinrichtungen setzen sich in ihrer Arbeit kontinuierlich mit der bestmöglichen Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern auseinander. Hierbei sind die verschiedensten Karrierewege zu berücksichtigen, für die sich Promovierende sowie Postdoktorandinnen und Postdoktoranden mittel- und langfristig entscheiden können. Vor diesem Hintergrund bieten Graduierteneinrichtungen i. d. R. eine breite Palette überfachlicher Qualifizierungs- und Beratungsangebote an, die auf eine individuelle Karriereentwicklung abzielen. Auch wenn hinter diesen Angeboten die verschiedensten Überlegungen, Konzepte und Erfahrungswerte stehen, führen solche Maßnahmen nicht zwangsläufig zu einer zielgerichteten Kompetenzentwicklung. Daher ist die Frage lohnend, auf welcher Basis die jeweiligen Angebote einer Graduierteneinrichtung zielführender gestaltet und aufeinander abgestimmt werden können.

Traditionell findet die Kompetenzentwicklung Promovierender mehrheitlich informell im Kontext universitärer Forschung statt. Das primäre Bezugssystem für die meisten Promovierenden ist daher in aller Regel das wissenschaftliche Umfeld. Eine besondere Herausforderung, der sich Graduierteneinrichtungen vor diesem Hintergrund stellen müssen, ist, dass Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler sich häufig ihrer überfachlichen Kompetenzen nicht ausreichend bewusst sind. Aus diesem Blickwinkel des Forschungsalltages können die von Promovierenden im Verlauf der Promotion (weiter-)entwickelten Kompetenzen leicht als wissenschaftliche (Fach-)Kenntnisse wahrgenommen werden, deren Wert mehr oder weniger auf den akademischen Kontext bzw. das Universitäts- und Forschungsumfeld begrenzt ist. Entsprechend schwer kann der (spätere) Transfer dieser Kompetenzen z. B. in außeruniversitäre Kontexte fallen. Bei genauerer Reflexion zeigt sich jedoch: Promovierende bauen im Verlauf ihrer Promotion ein komplexes Profil fachlicher und überfachlicher Kompetenzen auf und aus. Daher ist die Schärfung eines diesbezüglichen Bewusstseins sowie eine realistische Einschätzung der eigenen Kompetenzen Voraussetzung dafür, diese sowohl erfolgreich nach außen, z. B. gegenüber potenziellen Arbeitgebern, kommunizieren als auch in zukünftige Arbeitskontexte übertragen zu können.

Zu diesem Zweck können sogenannte „Kompetenzmodelle und -raster“ herangezogen werden, die Kompetenzen und deren erreichbare Entwicklungsstufen veranschaulichen. Der Nachteil bestehender Modelle und Raster ist jedoch, dass sie zwar einen Großteil der Kompetenzen umfassen, die auch für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler relevant sind, jedoch die Spezifika dieser Zielgruppe nicht oder nicht ausreichend berücksichtigen.¹

¹ Siehe hierzu Vurgun et al. (2016)

Vor diesem Hintergrund hat die Arbeitsgruppe bereits 2016 ein grundlegendes Modell zur Erfassung von Kompetenzprofilen Promovierender und Promovierter veröffentlicht, dessen wichtigste Grundlagen und Hintergründe in Kapitel 2 zusammenfassend vorgestellt werden.² Kapitel 3 beschreibt, wie die Arbeitsgruppe dieses Modell nun umfassend und anwendungsbezogen ausgebaut hat: Sämtliche der in insgesamt zehn Kompetenzclustern (s. Abbildung 1) gebündelten Teilkompetenzen werden detailliert über drei mögliche Kompetenzentwicklungsstufen beschrieben (s. 3.1 ab S. 18 ff).

Die hieraus resultierenden Kompetenzraster zeigen eine Vielzahl möglicher Kompetenzprofile auf, die im Verlauf einer Promotion auf- und ausgebaut werden können. Jedes Cluster wird zudem spezifisch durch zahlreiche weiterführende Informationen und Hinweise rund um den wissenschaftlichen Nachwuchs ergänzt.³ Kapitel 4 erläutert darüber hinaus Zusammenhänge der Kompetenzentwicklung im Nachwuchsbereich mit relevanten Werten und Querschnittsthemen im Wissenschaftssystem (s. S. 26 ff.).⁴

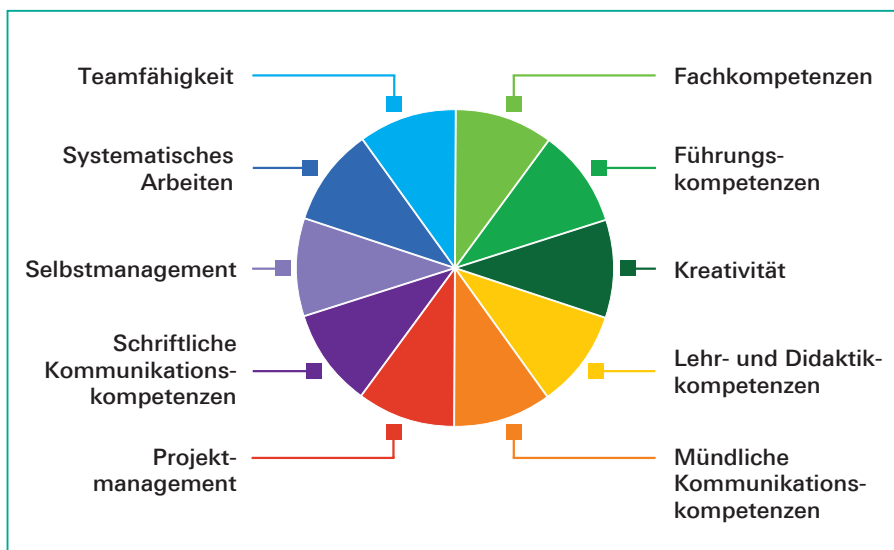


Abbildung 1: Übersicht über die zehn Kompetenzcluster

² Siehe Vurgun et al. (2016), S. 11.

³ Für jedes Kompetenzcluster sind alle diese Informationen inklusive des ausführlichen Kompetenzrasters in Form sog. „Kompetenzregister“ als Anhänge 1-10 dieser Veröffentlichung zusammengestellt.

⁴ Diese sind zusammenfassend als Ergänzungskarte zu den zehn Kompetenzregistern ebenfalls im Anhang enthalten.

Die vorliegende Publikation inklusive ihrer Anhänge bietet somit eine weitreichende Basis für unterschiedlichste Zielsetzungen im Bereich des wissenschaftlichen Nachwuchses. Durch vertiefende und strukturierte Einblicke in die Kompetenzentwicklung insbesondere im Promotionsbereich kann sie z.B. als Grundlage sowohl für die Entwicklung von Kursangeboten und Qualifizierungsprogrammen als auch von Beratungsangeboten rund um die Karriere- und Kompetenzentwicklung im Nachwuchsbereich dienen.

Für den konkreten Einsatz in der alltäglichen Anwendung hat die Arbeitsgruppe – basierend auf den Ergebnissen dieser Publikation – verschiedene Werkzeuge und Anwendungsmaterialien entwickelt. Diese werden separat als sog. „Kompetenz-Toolbox“ veröffentlicht und sind ebenfalls über UniWiND erhältlich. Die einzelnen Elemente der UniWiND-Kompetenz-Toolbox können in verschiedensten Settings eingesetzt werden und unterschiedliche Anliegen rund um die Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses unterstützen. Um im Rahmen dieser Publikation einen Eindruck davon zu vermitteln, wird die separat erhältliche Kompetenz-Toolbox in Kapitel 5 kurz vorgestellt (s. S. 32 ff).

Die vorliegende Veröffentlichung wendet sich primär an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Graduierteneinrichtungen sowie anderer Einrichtungen, die im Beratungs- oder Qualifizierungsbereich die Zielgruppen der Promovierenden und Promovierten adressieren. Ebenso richtet sie sich an die in diesem Bereich tätigen Trainerinnen und Trainer, Coaches sowie Beraterinnen und Berater – unabhängig davon, ob sie die Publikation als Einstieg in die Thematik, als vertiefende theoretische Grundlage oder – z.B. in Kombination mit der Kompetenz-Toolbox – in ihrer Arbeitspraxis verwenden möchten.

Die Arbeitsgruppe versteht **das hier vorgestellte Kompetenzmodell** als grundlegenden Vorschlag für den Bereich des wissenschaftlichen Nachwuchses insbesondere im deutschsprachigen Raum. Es **ist keinesfalls** als **allumfassend** oder ausschließlich zu betrachten **und bedarf ggf.** aus Perspektive einzelner Fachdisziplinen oder bestimmter Anwendungsbezüge **weitergehender Ergänzungen und Anpassungen. Die beschriebenen Kompetenzen** mit den jeweiligen Entwicklungsstufen **stellen** zudem auch **kein allgemeingültiges Anforderungsprofil an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler dar.** Insbesondere sollte es nicht das Ziel sein, in allen Kompetenzfeldern die jeweils höchste Stufe des entsprechenden Rasters zu erreichen. Vor dem Hintergrund präferierter oder adressierter Karrierewege können die Kompetenzraster jedoch z.B. dabei helfen, einen individuellen IST-Zustand zu erfassen und bei Bedarf mit Anforderungsprofilen unterschiedlicher Berufsbilder abzugleichen. Zudem bieten die vorgestellten Inhalte Reflexions- und Transferanregungen für verschiedene Kontexte

und können in Beratungssettings unterstützend eingesetzt werden, um z.B. konkrete Herausforderungen bestimmter Promotionsphasen vor dem Hintergrund der individuellen Kompetenzentwicklung zu reflektieren.

Die vorliegende Publikation und die UniWiND-Kompetenz-Toolbox schaffen eine Basis für vielfältige Einsatzmöglichkeiten und Gespräche rund um die Kompetenzentwicklung Promovierender und Promovierter. Die Arbeitsgruppe wünscht daher allen Leserinnen und Lesern sowie Nutzerinnen und Nutzern viele neue Einblicke, anregende Ideen und viel Spaß bei der Lektüre, Anwendung, dem Austausch und ggf. der Weiterentwicklung.

Vorarbeiten: Definitionen und grundlegende Modelle⁵

2.1 Definitionen

Grundlage für die Erarbeitung des Kompetenzmodells bildete die begriffliche Klärung der zentralen Bezeichnungen „Qualifikation“ und „Kompetenz“ sowie die Erläuterung und Einordnung von Werten bzw. Wertvorstellungen im Kontext von Kompetenzentwicklung:⁶

- „**Qualifikationen** beziehen sich auf formale Fertigkeiten und reproduzierbare Fähigkeiten, über die Personen z. B. zur Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen. Sie sind auf konkrete Aufgaben und Kontexte bezogen, so dass eine erfolgreiche Qualifizierung auf bestimmte Aufgaben und Kontexte vorbereitet bzw. notwendige Grundlagen für die Durchführung der Aufgaben legt. Qualifikationen dokumentieren überprüfbar den Abschluss einer Lerneinheit, deren Inhalt, Umfang, Dauer, Format und Rahmen i. d. R. institutionell festgelegt ist. Qualifikationen sind also vermittelbar.“⁷
- „**Kompetenzen** sind Prädispositionen, die sich aus Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und (Werte-)Haltungen/Eigenschaften zusammensetzen und Personen in die Lage versetzen, verschiedene situative Herausforderungen zu bewältigen. Hier steht also i. d. R. die Transferleistung auf eine konkrete Situation im Vordergrund. Insofern sind Kompetenzen im Gegensatz zu Qualifikationen nicht überprüfbar, sondern können nur plausibilisiert werden.“⁸
- „**Ethische Grundhaltungen und förderliche Eigenschaften**: In der Forschungsliteratur wird in dem Zusammenhang von Werten gesprochen. Werte (oder förderliche Eigenschaften) hängen mit Wertungen bzw. Bewertungen zusammen. Innerhalb einer Gruppe oder Community gibt es akzeptierte Werte sowie Werte mit höherer und geringerer Priorität. Werte setzen sich in für die Realisierung einer bestimmten Wertvorstellung förderliche Eigenschaften um. Erpenbeck definiert folgende Zusammenhänge im Kontext von Kompetenzen: ‚Individuelle Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als

⁵ Die erste Arbeitsgruppe hatte sich bereits 09/2011 bis 10/2012 vorrangig mit den Grundlagen von Kompetenzentwicklung im akademischen Kontext beschäftigt. Die Vorarbeiten und Ergebnisse dieser ersten Phase sind zusammengefasst in Vurgun et al. (2016). Seit 02/2013 wurden diese Ergebnisse mit der neu formierten Arbeitsgruppe weiterentwickelt, deren Erkenntnisse in der vorliegenden Publikation vorgestellt werden.

⁶ Die Definitionen wurden bereits veröffentlicht in: Vurgun et al. (2016), S. 10f.

⁷ Vurgun et al. (2016), S. 10.

⁸ Vurgun et al. (2016), S. 10.

Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert.⁹ Das heißt, dass die Kompetenzentwicklung beim Einzelnen u. a. abhängt von verinnerlichten Werten, persönlichen Erfahrungen sowie der Bereitschaft zum Handeln. Werte bedürfen zu ihrer Umsetzung jedoch noch der dazu förderlichen Eigenschaften.“¹⁰

2.2 Phasenmodell

Die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen ist bei Promovierenden nicht zuletzt auch abhängig vom Verlauf der Promotion und den jeweils bewältigten Herausforderungen. Das Phasenmodell des Promotionsprozesses teilt die Promotion idealtypisch in vier Phasen ein, wobei die Dauer der einzelnen Phasen in Abhängigkeit von Fach, Thema, Finanzierung sowie anderen Rahmenbedingungen variieren kann:¹¹

Orientierungsphase (1-3 Monate)

Die Orientierungsphase dient zunächst der individuellen Auseinandersetzung mit der Frage, ob eine Promotion erfolgen soll. „In der Orientierungsphase werden die entscheidenden Weichen für die Promotion gestellt. Ist die grundsätzliche Entscheidung zur Promotion getroffen, gilt es, sich den Herausforderungen bezüglich des Themas, der Betreuung, Finanzierung und Promotionsart zu stellen.“¹²

Einstiegsphase (3-9 Monate)

„Sobald die Rahmenbedingungen der Promotion geklärt wurden, beginnt mit der Einstiegsphase die Einarbeitung in das Forschungsthema. In dieser Phase werden i. d. R. der Forschungsstand gesichtet, das Thema eingegrenzt, die theoretischen Grundlagen erarbeitet und die methodische Vorgehensweise festgelegt. Spätestens in dieser Phase sollte sichergestellt sein, dass Promovierende über ausreichende Kenntnisse bezüglich der Regeln wissenschaftlicher Integrität verfügen. In Absprache mit den jeweiligen Betreuenden sollte zudem ein Arbeits- und Zeitplan erarbeitet werden, der den weiteren Promotionsprozess strukturiert. In vielen Disziplinen wird während der Einstiegsphase ein Promotionsexposé verfasst. Bei experimentellen oder empirischen Forschungsprojekten beinhaltet diese Phase häufig auch die Vorbereitung und Einarbeitung in bestimmte Techniken und Geräte.“¹³

⁹ Erpenbeck (2010a), S. 18.

¹⁰ Vurgun et al. (2016), S. 11.

¹¹ Die Phasen wurden bereits veröffentlicht in: Vurgun et al. (2016), S. 16f.

¹² Vurgun et al. (2016), S. 16.

¹³ Vurgun et al. (2016), S. 16f.

Forschungsphase (2-3 Jahre)

„In der Forschungsphase wird der in der Einstiegsphase erstellte Projektplan der Promotion umgesetzt sowie regelmäßig nachjustiert bzw. korrigiert. Im Mittelpunkt steht die Bearbeitung des Forschungsgegenstandes. Wie in jedem wissenschaftlichen Projekt werden Fragestellung, Theorie und Methode dem jeweiligen Erkenntnisfortschritt angepasst und kontinuierlich weiterentwickelt. Je nach Fachdisziplin finden in dieser Phase wissenschaftliche Kooperationen statt, werden bereits einzelne Teile der Dissertation verfasst, in wissenschaftlichen Publikationen veröffentlicht und/oder auf Kongressen präsentiert.“¹⁴

Abschlussphase (3-12 Monate)

„Die Abschlussphase mündet in die Fertigstellung der Dissertation. In dieser finalen Phase werden die Forschungsarbeiten abgeschlossen und die Ergebnisse in der Dissertationsschrift zusammengefasst. Nach Abgabe erfolgt die mündliche Prüfung in Form einer Disputation, eines Rigorosums oder einer Fachprüfung. Den Abschluss bildet die Publikation der Dissertation¹⁵. Spätestens in dieser letzten Phase der Promotion gewinnt auch die Klärung der jeweiligen Berufsperspektiven zunehmend an Bedeutung.“¹⁶

Der Übergang in die Postdoc-Phase ist in das Phasenmodell integriert und berücksichtigt die ersten ein bis zwei Jahre als Postdoc. Diese Zeit ist besonders für die individuelle Orientierung wichtig sowie für Entscheidungen und relevante Schritte den weiteren Karriereweg betreffend.¹⁷

2.3 Critical Incidents und die Entwicklung eines Kompetenzmodells

Kompetenzen werden insbesondere durch die Bewältigung konkreter Herausforderungen (Critical Incidents) entwickelt. Erwachsene verfügen über ein explizit oder informell erlerntes Repertoire an Wissen, Fertigkeiten, Haltungen und Transferstrategien, das sie i. d. R. zunächst auch in neuen bzw. unbekannten Kontexten anwenden. Führt das nicht zum Erfolg, können sich Lernbereitschaftsfenster öffnen, in denen die

¹⁴ Vurgun et al. (2016), S. 17.

¹⁵ Die Überarbeitung der Dissertation für die Drucklegung und Publikation überschneidet sich häufig mit der frühen Postdoc-Phase. Bei einer kumulativen Promotion entfällt i. d. R. die Publikation in Form einer Monografie.

¹⁶ Vurgun et al. (2016), S. 17.

¹⁷ Zur Charakterisierung dieser Orientierungsphase sowie weiterer Postdoc-Phasen, siehe: Kauhaus und Hochheim (Hrsg.) (2015), hier insbesondere: Bertke/Braker/Pippel, Kapitel 2.1 „Frühe Postdoc-Phase: Orientierungsphase“, S. 10-14.

Lernbereitschaft vorübergehend höher ist als zuvor. Diesen *Windows of Opportunity*¹⁸ kommt im Aus- und Weiterbildungskontext insofern eine besondere Bedeutung zu, als die vorübergehend erhöhte Lernbereitschaft und die Erweiterung der individuell zur Verfügung stehenden Handlungsstrategien eine nachhaltige Kompetenzentwicklung in Aussicht stellen. Vor diesem Hintergrund scheint es besonders zielführend zu sein, wenn Graduierteneinrichtungen mögliche Lernbereitschaftsmomente in der Promotionsphase kennen und ihren Promovierenden sowie ggf. Postdoktorandinnen und Postdoktoranden gezielte Beratungs- und Ausbildungsangebote machen.

Zur Entwicklung eines Modells, das die überfachliche Kompetenzentwicklung Promovierender beschreiben kann, wurden daher die in verschiedenen Teilphasen des Promotionsprozesses typischerweise auftretenden Critical Incidents¹⁹, d. h. herausfordernde Situationen und Promotionskrisen²⁰ systematisch erfasst, betrachtet und hieraus die zur erfolgreichen Bewältigung erforderlichen Kompetenzen abgeleitet. Dieser induktive Ansatz der Kompetenzermittlung wurde durch einen zweiten, deduktiven Ansatz ergänzt. Bei diesem wurden erfahrungsbasiert solche Kompetenzen hergeleitet, die Promovierte mit idealtypischen Promotionsverläufen auf- und ausbauen können. Die auf beiden Wegen identifizierten Kompetenzen wurden thematisch gruppiert und zu Kompetenzclustern gebündelt.²¹

¹⁸ In Anlehnung an die Entwicklungspsychologie von Kindern und Jugendlichen bezeichnen „Windows of Opportunity“ Zeitfenster für lernsensible Phasen, in denen neuronale Verknüpfungen im Gehirn hergestellt werden. Daher werden diese häufig auch als neuronale Fenster bezeichnet. Zum Hintergrund des Begriffs sowie zu aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen hierzu s. Bardin (2012).

¹⁹ Siehe Flanagan (1954).

²⁰ Vgl. Fiedler/Hebecker (2005) sowie Vurgun et al. (2016), S. 19.

²¹ Die Entwicklung des grundlegenden Kompetenzmodells, die methodische Vorgehensweise und die initial identifizierten Kompetenzbereiche sind detailliert in Vurgun et al. (2016) beschrieben. Anfänglich wurden hier acht Kompetenzcluster („Fach- und Expertenwissen“, „Projektmanagement“, „Teamfähigkeit“, „Führungskompetenz“, „Kreativität“, „Lehr- und didaktische Kompetenzen“, „Mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit“, „Systematisches und selbstständiges Arbeiten“) sowie zwei Sondercluster („Persönlichkeitsentwicklung, Einstellungen, Haltungen, Werte“ und „Querschnittsthemen“) identifiziert.

3 Entwicklung von Kompetenzregistern

3.1 Kompetenzcluster, Teilkompetenzen und Kompetenzraster

Sämtliche Kompetenzen, die Promovierten idealtypischerweise zugeschrieben werden, wurden identifiziert und in sogenannten Kompetenzclustern gebündelt. Die zehn Kompetenzcluster sind²²:

- Fachkompetenzen
- Führungskompetenzen
- Kreativität
- Lehr- und Didaktikkompetenzen
- Mündliche Kommunikationskompetenzen
- Projektmanagement
- Schriftliche Kommunikationskompetenzen
- Selbstmanagement
- Systematisches Arbeiten
- Teamfähigkeit

Jedes dieser Kompetenzcluster umfasst mehrere Teilkompetenzen und erlaubt somit eine einfachere Operationalisierung, z. B. für Beratungssettings. Die in den jeweiligen Clustern gebündelten Teilkompetenzen sind in Abbildung 2 auf Seite 20 f. dargestellt²³:

Jedes der zehn Kompetenzcluster diene mit seinen jeweiligen Teilkompetenzen als Ausgangspunkt für die Erarbeitung eines ausführlichen Kompetenzrasters, das die Abfolge möglicher Entwicklungsstufen der jeweiligen Kompetenzen beschreibt. Ausgehend vom fünfstufigen Kompetenzerwerbsmodell nach Dreyfus & Dreyfus²⁴, wurde mit Blick auf Übersichtlichkeit und Anwendungsfreundlichkeit eine dreistufige

²² Im Verlauf der Entwicklung der Kompetenzregister zeigte es sich als zielführend, die ursprünglich in Vurgun et al. (2016) beschriebenen Kompetenzcluster und hierin zusammengefassten Teilkompetenzen weiter auszdifferenzieren: So wurde z. B. das Cluster „Mündliche und schriftliche Kommunikation“ in zwei separate Cluster aufgeteilt und das Cluster „Selbstmanagement“ neu eingeführt. Zudem werden die Sondercluster „Persönlichkeitsentwicklung, Einstellungen, Haltungen, Werte“ und „Querschnittsthemen“ gesondert behandelt: Sie stellen keine eigenständigen Kompetenzcluster dar, sondern beschreiben grundlegende Teilaspekte der Kompetenzentwicklung bzw. ergänzen alle anderen Cluster um zusätzliche Dimensionen (s. Kapitel 4, S. 26 ff. und Anhang 11, S. 150).

²³ Aufgrund unterschiedlicher, z. T. erfahrungsbasierter Begriffsdefinitionen und -kategorisierungen kann die hier vorgeschlagene Nomenklatur und die Zuteilung der Teilkompetenzen ggf. auf den ersten Blick überraschend wirken. Auch können einzelne Aspekte zunächst vielleicht als nicht ausreichend berücksichtigt oder gar fehlend wahrgenommen werden. Die detaillierten Ausführungen in den Anhängen 1-11 (ab S. 46) können dazu beitragen, dies aufzulösen.

²⁴ Dreyfus / Dreyfus (1986), S. 19 ff. (vgl. auch Dreyfus (2004)) unterscheiden die Abstufungen 1. „Novice“, 2. „Advanced Beginner“, 3. „Competence“ bzw. „Competent“, 4. „Proficiency“ bzw. „Proficient“ und 5. „Expertise“ bzw. „Expert“.

Entwicklungsskala mit der Stufe 1 „Anfängerin/Anfänger“, der Stufe 2 „Anwenderin/Anwender“ und der Stufe 3 „Expertin/Experte“ für die Ausarbeitung zugrunde gelegt.

Als Basis dienten idealtypische Master-Studierende, deren Kompetenzniveau als Ausgangsniveau für die Beschreibung der jeweiligen Teilkompetenzen eines Kompetenzclusters zugrunde gelegt wurden. Die Beschreibungen der zweiten und dritten Entwicklungsstufen wurden daraus abgeleitet. Dabei lag der Fokus der Ausformulierung auf allgemein berufsrelevanten Ausprägungen der jeweiligen Kompetenzen. Die Ergebnisse wurden in einem mehrfach iterativen Arbeitsprozess, in den auch Diskussionen mit Expertinnen und Experten außerhalb der Arbeitsgruppen einfließen, überarbeitet und ausformuliert.

Das Ergebnis bilden die zehn Kompetenzraster, die für jedes Kompetenzcluster ein Modell für die mögliche Entwicklung aller zugeordneten Teilkompetenzen abbilden. Die ausführlichen Raster sind im Anhang als Teil der Kompetenzregister aufgeführt.

Fachkompetenzen

- Kontinuierliche Erweiterung und adäquate Anwendung von Fachwissen
- Informationskompetenz
- Methodenkompetenz
- Sicherer Umgang mit fachsprachlichen Besonderheiten
- Kenntnis und Berücksichtigung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis
- Vertrautheit mit der eigenen wissenschaftlichen Community und Förderlandschaft

Führungskompetenzen

- Leitung
- Strategisches Denken und Handeln
- Steuerung von Teamprozessen
- Konfliktmanagement

Kreativität

- Ideen generieren
- Ideen in Kreativitätsergebnisse (Problemlösung, Erfindung o.ä.) überführen
- Kreativitätsergebnisse umsetzen

Lehr- und Didaktikkompetenzen

- Fachlehre und Shift from Teaching to Learning
- Lehren und Lernen: Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen
- Lernberatung/Fachstudienberatung
- Prüfen
- Evaluieren
- Entwickeln und Innovieren
- Betreuen (von Abschluss-/Forschungsarbeiten)

Mündliche Kommunikationskompetenzen

- Präsentieren und grundlegende Aspekte der Kommunikation
- Argumentieren/Debattieren/Durchsetzen
- Verhandeln
- Moderieren
- Metaebenen der Kommunikation

Projektmanagement

- Arbeits-/Projektmanagement: Planung und Überwachung
- Zeitmanagement in Projekten
- Ressourcenmanagement
- Projektmanagementmethoden
- Projektkommunikation
- Konflikte in Projekten
- Koordinieren/Leiten von Projekten

Abbildung 2: Die Teilkompetenzen der zehn Kompetenzcluster

Schriftliche Kommunikationskompetenzen

- Arbeitsorganisation / Schreibprozesswissen
- Planung und Vorbereitung
- Auswahl und Strukturierung
- Adressatenorientierung
- Fachwissen und Methodenkenntnis
- Bezugnahme auf andere Autorinnen bzw. Autoren
- Textsortenkompetenz
- Kenntnis der Kommunikationsweisen innerhalb einer Gemeinschaft
- Visualisierung von Inhalten
- Gendergerechtes Formulieren

Selbstmanagement

- Reflexionsfähigkeit und Selbstkenntnis
- Ressourcenmanagement und Selbstfürsorge
- Selbstwirksamkeitserwartung, Motivation und Leistungsbereitschaft
- Umgang mit Kritik und Widerständen
- Verantwortungsbewusstsein und Entscheidungsfähigkeit
- Flexibilität und Offenheit für Veränderungen
- Selbstmarketing und Networking

Systematisches Arbeiten

- Informationsbeschaffung und Wissensmanagement
- Eigenständiges Denken
- Analytisches Denken / Beurteilungsvermögen
- Zeitmanagement und Priorisierung von Aufgaben
- Transferfähigkeit
- Disziplin

Teamfähigkeit

- Motivation und Einsatz für die Arbeit im Team
- Bereitschaft zum Informationsaustausch
- Kooperations- und Integrationsfähigkeit
- Akzeptanz und Förderung von Meinungsvielfalt/Diversität
- Konsens- und Lösungsorientierung

Ergänzungskarte zu allen Kompetenzregistern

Internalisierung von Werten und Querschnittsthemen überfachlicher Kompetenzen im Wissenschaftskontext

Die Zusammenhänge zwischen der Kompetenzentwicklung in den zehn Kompetenzclustern und der Internalisierung von Werten und Querschnittsthemen überfachlicher Kompetenzen im Wissenschaftskontext wird in Kap. 4 ab S. 26 und in Anhang 11 beschrieben.

3.2 Kompetenzregister

Um alle zehn Kompetenzcluster inklusive des jeweiligen Entwicklungsrasters möglichst kompakt zu fassen und effektiv – z. B. für Beratungs- und/oder Planungsprozesse – nutzbar zu machen, wurden diese um weitere relevante Informationen ergänzt. Die auf diese Weise entstandenen Kompetenzregister beschreiben neben den möglichen Kompetenzentwicklungsstufen z. B. auch potenzielle Herausforderungen aus dem Verlauf des Promotionsprozesses sowie Anwendungs- und Transferbeispiele, die für die jeweiligen Kompetenzen relevant sein können. Jedes der zehn Kompetenzregister stellt somit ein zusammenfassendes Kompendium der möglichen Kompetenzentwicklung Promovierender dar und bildet relevante Aspekte zur Förderung der individuellen Kompetenzentwicklung ab. Alle zehn Kompetenzregister haben den gleichen Aufbau.

Aufbau der Kompetenzregister

Die Kompetenzregister beginnen mit einer kurzen allgemeinen Beschreibung der jeweiligen überfachlichen Kompetenz des Kompetenzclusters. Daran schließt sich das Kernstück der Registerkarte an, das Kompetenzraster, das den Kompetenzbereich ausdifferenziert und in tabellarischer Form aufschlüsselt. Darauf folgen die den Phasen des Promotionsprozesses zugeordnete Critical Incidents. Die Karte schließt mit Anwendungs- und Transferbeispielen sowie möglichen unterstützenden Angeboten von Graduierteneinrichtungen für diesen Kompetenzbereich ab:



Abbildung 3: Aufbau der Kompetenzregister

Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Struktur und den Aufbau der Kompetenzregister. Die fünf Abschnitte werden nachfolgend am Beispiel des Kompetenzregisters „Fachkompetenzen“ erläutert.

Fachkompetenzen werden bereits bei der Einarbeitung in das Thema der Dissertation benötigt und sollten im gesamten Promotionsverlauf zunehmend vertieft und ausgeweitet werden.

Abschnitt 1: Allgemeine Beschreibung

Jedes Kompetenzregister beginnt mit einer kurzen Definition des jeweiligen Kompetenzclusters, welche die entsprechende Kompetenz erläutert und die eventuell herangezogenen Definitionen und Quellen referenziert. So lautet z. B. die allgemeine Beschreibung des Kompetenzregisters Fachkompetenzen: „Unter Fachkompetenzen werden hier die Fähigkeiten verstanden, mit dem im Rahmen der fachlichen Qualifikation erworbenen Wissen (z. B. Fachwissen, Methodenkompetenz, Informationskompetenz, Fachsprache, Kommunikation von Wissenschaft, gute wissenschaftliche Praxis) situations- und adressatengerecht umzugehen und dieses im Rahmen informeller und formeller Lernprozesse stetig zu erweitern.“²⁵

Abschnitt 2: Kompetenzraster

Den zweiten und umfangreichsten Abschnitt jedes Kompetenzregisters bildet das ausführliche Kompetenzraster. Dieses gliedert sich von oben nach unten entsprechend der zugehörigen Teilkompetenzen. Die Zeilen des Kompetenzrasters beschreiben dabei verschiedene relevante Aspekte der jeweiligen Teilkompetenzen. Von links nach rechts unterscheiden die Spalten des Kompetenzrasters dabei die drei Entwicklungsstufen „Anfängerin/Anfänger“, „Anwenderin/Anwender“ und „Expertin/Experte“ und beschreiben somit mögliche Entwicklungsausprägungen der jeweiligen Teilkompetenzen.

So wird z. B. im Kompetenzregister Fachkompetenzen die Teilkompetenz „Sicherer Umgang mit fachsprachlichen Besonderheiten“ durch drei verschiedene Aspekte (Fachterminologie, Fachbeiträge und -vorträge sowie Fachgespräche und -diskussionen) beleuchtet, denen jeweils zugehörige Einstufungsbeschreibungen gewidmet sind. Beispielsweise wird die Einstufungsbeschreibung zum Aspekt „Fachterminologie – Stufe 1 Anfängerin/Anfänger“ wie folgt beschrieben: „Ich verstehe die Terminologie meines Fachgebiets“. Auf der zweiten Stufe, also bei einer Anwenderin bzw. einem Anwender, hat sich diese Teilkompetenz weiterentwickelt und wird wie folgt beschrieben: „Ich setze die Fachterminologie treffend ein“. Auf der dritten Stufe (Expertin/Experte) heißt es schließlich: „Ich entwickle die Terminologie meines Fachgebiets weiter“.

²⁵ Vgl. Heyse/Erpenbeck/Ortmann (2010).

Die Beschreibungen der Entwicklungsstufen illustrieren ggf. das Vorhandensein der jeweiligen Teilkompetenz und dienen als Orientierung für die (Selbst-)Beurteilung der Kompetenzen durch die Promovierenden und Promovierten. Da die Entwicklungsstufen nicht zwingend parallel zum Fortschritt des Promotionsprozesses verlaufen, orientiert sich diese Stufengliederung nicht an dem oben eingeführten Phasenmodell.

Abschnitt 3: Critical Incidents nach Phasen des Promotionsprozesses

Dem Kompetenzraster folgt jeweils eine Sammlung verschiedener Critical Incidents, also herausfordernder Situationen, die in Zusammenhang mit dem jeweiligen Kompetenzcluster im Verlauf einer Promotion auftreten können. Die Critical Incidents sind zudem Promotionsphasen zugeordnet, in denen sie am wahrscheinlichsten sind. Diese Zuordnung trägt u. a. typischen Beratungssituationen Rechnung: Promovierende können die für sie gerade akuten Herausforderungen oder Krisen vielfach schildern, ohne sich der für die Bewältigung der Situation erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten bewusst zu sein. Mit Hilfe der Critical Incidents lassen sich in der Beratungssituation hingegen regelmäßig auftretende Herausforderungen vor dem Hintergrund der verschiedenen Promotionsphasen beleuchten. Auch können künftig anzustrebende Entwicklungsstufen solcher Kompetenzen, die zur Lösung bestimmter Herausforderungen förderlich sind, einfacher identifiziert werden.

Im Kompetenzregister Fachkompetenzen wird als möglicher Critical Incident der Orientierungsphase – also noch vor der abschließenden Entscheidung für eine Promotion – folgende Situation beschrieben: „Ich verstehe kein Wort eines Fachartikels, muss alles nachschlagen.“ Auch in der Einstiegsphase, der Forschungsphase, der Abschlussphase und beim Übergang in die frühe Postdoc-Phase können Critical Incidents auftreten, die dazu führen, dass gewohnte Handlungs- und Verfahrensweisen nicht mehr zur Bewältigung komplexer Probleme ausreichen.

Die Critical Incidents entsprechen damit häufig auftretenden, typischen Äußerungen Promovierender in Beratungskontexten. Die jeweilige herausfordernde Situation kann im Einzelfall mit einer klar identifizierbaren Kompetenz – oder mehreren Teilkompetenzen eines Kompetenzclusters – gemeistert werden. In der Regel wird jedoch das Zusammenwirken mehrerer Kompetenzen zur Bewältigung erforderlich sein. Daher erscheinen zum einen einige Critical Incidents in mehreren Kompetenzregistern. Zum anderen erklären sich dadurch Querverbindungen zwischen verschiedenen Kompetenzrastern, denn nicht alle Kompetenzen lassen sich trennscharf voneinander abgrenzen. Daher ist im Übrigen jedem Kompetenzraster ein Verweis auf die jeweils zentralen Querverbindungen zu anderen Kompetenzrastern vorangestellt.

Abschnitt 4: Anwendungs- und Transferbeispiele

Nach den Critical Incidents werden in einem weiteren Abschnitt mögliche Anwendungs- und Transferbeispiele vorgestellt. Diese Beispiele sollen im Rahmen von Be-

ratungssituationen zum einen verdeutlichen, welche Kompetenzen Promovierende bereits erworben haben können – ohne sich dieser in den meisten Fällen bewusst zu sein. Daher sind zunächst beispielhaft einige private, ehrenamtliche oder andere Tätigkeiten aufgelistet, die möglicherweise zu einem Kompetenzerwerb im entsprechenden Kompetenzcluster geführt haben könnten. Für das Kompetenzregister Fachkompetenzen kann dies beispielsweise eine Tätigkeit als Nachhilfelehrerin/ Nachhilfelehrer oder eine vorangegangene Berufsausbildung sein.

Zum anderen werden Einsatzmöglichkeiten von Kompetenzen in möglichen zukünftigen Arbeitsfeldern aufgeführt, sowohl in akademischen als auch in nicht-akademischen Tätigkeitsbereichen, die die Anwendungsbreite und den Nutzen erworbener Kompetenzen veranschaulichen sollen.

Abschnitt 5: Mögliche Angebote von Graduierteneinrichtungen

Der letzte Abschnitt der Kompetenzregister geht der Frage nach, wie die Entwicklung verschiedener Kompetenzen durch Graduierteneinrichtungen gefördert werden kann. Es werden mögliche Formate vorgestellt, die Graduierteneinrichtungen gezielt zur Stärkung und Weiterentwicklung dieses Kompetenzbereichs anbieten können. Diese sind insbesondere für die kompetenzorientierte und zielgerichtete Planung von Angeboten für Promovierende relevant. Graduierteneinrichtungen können sich bei der Ausrichtung ihrer Unterstützungsmaßnahmen an der besonderen Thematik des Kompetenzbereichs, den Phasen der Promotion sowie den Entwicklungsstufen der (Teil-)Kompetenzen orientieren.

Mögliche konkrete Maßnahmen sind Workshops, Mentoring-Programme oder Tagungen. Fachkompetenzen können z. B. durch die Durchführung von Debattier- und Diskussionsrunden oder Science Slams gefördert werden.

Anwendung und Zielgruppen der Kompetenzregister

Die zehn Kompetenzregister bildeten die Grundlage für die Entwicklung der Toolbox, die zur Unterstützung verschiedener Beratungssettings sowie für die Planung von Angeboten zur Kompetenzentwicklung herangezogen werden kann.²⁶ Dementsprechend richten sich die Kompetenzregister und Werkzeuge in erster Linie an Beratende, Programmverantwortliche und Leitungen von Graduierteneinrichtungen sowie an andere Abteilungen und Bereiche, die entsprechende Angebote für den wissenschaftlichen Nachwuchs realisieren, wie z. B. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Career Services oder in der Personalentwicklung. Darüber hinaus richten sich die Inhalte auch an Promovierende, Postdoktorandinnen und Postdoktoranden sowie deren Betreuende bzw. Mentorinnen und Mentoren. Hier sei jedoch noch einmal

²⁶ Das Kapitel „Die UniWiND-Kompetenz-Toolbox für den Einsatz in der Beratung sowie in der Angebotsplanung von Graduierteneinrichtungen“ ab Seite 32 stellt die auf Basis der Kompetenzregister entwickelten Werkzeuge und Hilfsmittel vor. Letztere sind als separate Toolbox über UniWiND erhältlich.

explizit darauf hingewiesen, dass die verschiedenen Entwicklungsstufen kein Anforderungsprofil darstellen, sondern der Fokussierung auf Kompetenzentwicklungsprozesse dienen und z. B. zur Sichtbarmachung und Planung individueller Kompetenzentwicklungen während der Promotion, aber auch vorbereitend im Hinblick auf die berufliche Weiterentwicklung nach Abschluss der Promotion herangezogen werden können. Für zahlreiche Anwendungen empfiehlt sich daher eine Begleitung durch Expertinnen bzw. Experten in diesem Bereich.

4 Internalisierung von Werten und Querschnittsthemen der Kompetenzentwicklung

Kompetenzen setzen sich aus Wissens-, Fertigungs-, Fähigkeits- und (Werte-)Haltungs-/Eigenschaftskomponenten zusammen.²⁷ Erpenbeck beschreibt z. B. Werte als Kompetenzkerne, die soziale Komplexität ordnen und die verinnerlicht handlungswirksam werden.²⁸ Ob eine Person in der Lage ist, in einer spezifischen Situation eine gegebene Herausforderung bewältigen zu können, hängt also nicht allein vom Wissen und vom Können ab. Es bedarf auch der richtigen (Werte-)Einstellung, um adäquat handeln zu können.²⁹ Ethische Haltungen, grundlegende Werte und damit in Verbindung stehende Querschnittsthemen stellen somit einen zentralen und übergreifenden Aspekt der Kompetenzentwicklung dar.

4.1 Affektives Lernen und Kompetenzentwicklung

Im späteren beruflichen Alltag sehen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler häufig damit konfrontiert, eine Vielzahl von Verantwortungen tragen und diesbezügliche Anforderungen und Erwartungen erfüllen zu müssen. In der Regel sind diese an bestimmte Wertvorstellungen geknüpft, die sich im Handeln des Einzelnen zeigen sollen: Es wird erwartet, dass eine verantwortlich handelnde Person bestimmte Werte verinnerlicht hat, relevante Querschnittsthemen adäquat in ihrem Handeln berücksichtigt und /oder diesbezüglich zumindest einen gewissen Grad an Sensibilisierung bzw. Bewusstsein entwickelt hat. Einige dieser Erwartungen begründen sich dabei ausschließlich aus der konkreten beruflichen Rolle bzw. Funktion und/oder

²⁷ Siehe Vurgun et al. (2016), S. 10 bzw. in der vorliegenden Publikation S. 8.

²⁸ Vgl. Erpenbeck (2010b).

²⁹ Für das Kompetenzmodell wurden ursprünglich (s. Vurgun et. al. (2016), S. 10-11) zwei Sondercluster vorgeschlagen: „Persönlichkeitsentwicklung, Einstellungen Haltungen, Werte“ und „Querschnittsthemen“. Diese sind in ein weiteres Register als Ergänzung zu allen zehn Kompetenzregistern eingeflossen: „Internalisierung von Werten und Querschnittsthemen überfachlicher Kompetenzen im Wissenschaftskontext“ (s. Anhang).

der bisherigen Berufserfahrung. Eine Vielzahl ist aber auch an die akademische Qualifikation und Ausbildung der Person geknüpft.

Eine systematische Wertestruktur im Sinne eines spezifischen, allgemein anerkannten und transparent darstellbaren Berufsethos findet sich nur in wenigen Wissenschaftsdisziplinen. Häufig werden ethische Grundhaltungen an Universitäten als selbstverständlich vorausgesetzt, da davon ausgegangen wird, dass diese bereits früher angelegt werden.³⁰ Man „wächst“ im Verlauf der Ausbildung in ein mehr oder weniger transparent vorhandenes Wertgefüge „hinein“, im Zweifelsfall ohne sich dessen überhaupt bewusst zu werden.

Aber wie verläuft eigentlich das Erlernen von Werten? Eine weitverbreitete Lernzieltaxonomie des affektives Lernens³¹ stuft das nach dem Grad der Internalisierung ab, also inwieweit Werte, Einstellungen, Haltungen etc. verinnerlicht werden: Dies rangiert vom einfachen Aufmerksamwerden auf z. B. einen bestimmten Wert, über das Reagieren hierauf. Es folgt die Übernahme, also das eigene (Be-)Werten, hier-nach der strukturierte Aufbau eines (eigenen) Wertesystems bis im höchsten Internalisierungsgrad das Erfülltsein durch diesen Wert bzw. das Wertesystem die entsprechende Person charakterisiert.

Eine besondere Herausforderung für Beratende und Lehrende ist, dass es sich bei einem Promotionsverfahren um einen langfristigen und mehrstufigen Entwicklungsprozess handelt, der sich überwiegend innerhalb der lernenden Person abspielt und sich nur indirekt z. B. über geäußertes Denken und Handeln in konkreten Situationen plausibilisieren lässt.³²

Angesichts kompetenzorientierter Studiengänge und strukturierter Promotionsprogramme könnte angenommen werden, dass die Entwicklung eines professionsrelevanten Wertebewusstseins zentraler Bestandteil der Ausbildung und somit der individuellen Professionalisierung zukünftiger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist. Aber auch wenn entsprechende Inhalte mittlerweile (abhängig von der jeweiligen Einrichtung, Fach- und/oder Lehrkultur) deutlich stärker und strukturierter berücksichtigt werden – der Großteil des wissenschaftlichen Nachwuchses lernt die konkrete Bedeutung berufsrelevanter Werte weiterhin „nebenbei“. Berufsrelevante Werte werden z. B. als Sekundärthema oder Nebeninformation im Rahmen von

³⁰ Zur Übersicht siehe z.B. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016), Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/imported/leseprobe/LP_978-3-86793-726-9_1.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019].

³¹ Krathwohl et al. (1975) und Schewior-Popp (2014).

³² Vgl. Schewior-Popp (2014).

Fachveranstaltungen, durch das Imitieren von bzw. Orientieren an Rollenleitbildern oder bei der Erstellung wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten präsentiert.

Für Graduierteneinrichtungen manifestiert sich die zentrale und konkrete Bedeutung ethischer Grundhaltungen und Werte im Wissenschaftsalltag sowie der wissenschaftlichen Karriere- und Kompetenzentwicklung in zahlreichen Beratungs- und Qualifizierungsangeboten: Kurse zum Thema „Gute wissenschaftliche Praxis“ thematisieren adäquates Verhalten, Konflikte aus dem Wissenschaftsalltag werden beraten, Verantwortlichkeiten von Betreuenden, Leitungspersonen und Teammitgliedern werden in Veranstaltungen ebenso häufig reflektiert wie die diesbezüglichen Erwartungshaltungen.

In Beratungs- und Weiterbildungssituationen bietet es sich daher an, die Kompetenzregister auch im Kontext relevanter Werte zu thematisieren und bei Bedarf wichtige „Haltungskomponenten“ der jeweiligen (Teil-)Kompetenz zu beleuchten. Anschaulich wird dies z. B. bei Kursangeboten zur guten wissenschaftlichen Praxis: Hier geht es nur zu einem kleinen Teil um bloße Wissensinhalte, sondern vielmehr um eine Art „konsensuellen Verhaltenskodex“ der Wissenschaft, mit dem sich Teilnehmende aktiv und bewusst auseinandersetzen (sollen). Werden die dort vermittelten bzw. durch die Betreuung vorgelebten Werte nicht individuell verinnerlicht, kann das Risiko für individuelles wissenschaftliches Fehlverhalten steigen.

Graduierteneinrichtungen bieten also zahlreiche Gelegenheiten für den wissenschaftlichen Nachwuchs auf relevante Werte aufmerksam zu werden, hierauf zu reagieren und eigene Wertesysteme im Kontext der Kompetenzentwicklung bewusst zu reflektieren und zu diskutieren.

4.2 Werte und Tugenden im Wissenschaftskontext

Welche Werte und Tugenden in Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses relevant sind und ggf. zum zentralen Wertekanon in der Wissenschaft zählen, kann stark von der jeweiligen Fachdisziplin und den späteren beruflichen Verantwortungsbereichen abhängen. Die mögliche Spannweite existierender Erwartungshaltungen kann dabei weit gefächert sein:³³

³³ Es kann hilfreich sein, sich einen (ggf. fachbezogenen) Überblick über die möglichen Spannbreiten existierender Erwartungshaltungen zu verschaffen, vgl. hierzu auch die Ergänzungskarte zu den Kompetenzregistern „Internalisierung von Werten und Querschnittsthemen überfachlicher Kompetenzen im Wissenschaftskontext“ (Anhang 11, S. 150 ff).

- Relevante Werte können in Form gesetzlicher, behördlicher oder institutioneller Regelungen festgehalten sein (d. h. als Normen, Gesetze, Verordnungen, Richtlinien und Vorschriften, z. B. zu Datenschutz, Laborsicherheit, Tierschutz, Urheberrecht, aber auch Prüfungs- oder Verfahrensordnungen zur guten wissenschaftlichen Praxis etc.). Hier existieren klare Vorgaben, an die es sich zu halten gilt. Verstöße und „Fehlverhalten“ werden i. d. R. sanktioniert.
- Kodizes, Selbstverpflichtungen, Standesregeln u. ä. (z. B. Deklaration von Helsinki, Empfehlungen zur guten wissenschaftlichen Praxis, Ethikkodizes von Fachverbänden und -vereinigungen) beinhalten ebenfalls zentrale berufsrelevante Werte und grenzen diese ein. Im Gegensatz zu den o. g. Gesetzen oder Verordnungen sind jedoch die konkreten Interpretationsspielräume deutlich größer und die Erwartungshaltungen entsprechend vielfältiger.
- Nicht-kodifizierte oder als Allgemeingut akzeptierte Tugenden und Werte der Wissenschaft bzw. einzelner Wissenschaftsdisziplinen können ebenfalls hohe Berufsrelevanz entfalten. Insbesondere wenn es um den konkreten Fachbezug geht, kann sich jedoch die Identifizierung und Eingrenzung für viele Wissenschaftsdisziplinen deutlich herausfordernder gestalten: Diskussionsbeiträge zu Ethik, Ethos oder Tugenden einzelner Wissenschaftsdisziplinen finden sich in der einschlägigen Fachliteratur ggf. eher vereinzelt in Spezialbeiträgen, Themenheften, Sonderbänden oder versteckt in Editorials, Kommentaren oder Leserbriefen, die auch Einzelmeinungen abbilden können.

Unabhängig von dieser Spannbreite finden sich zwischen den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen auch Schnittmengen: Eine ganze Reihe von Werten und Tugenden scheint grundlegender und für mehrere, wenn nicht sogar für die Mehrzahl der Wissenschaftsdisziplinen relevant zu sein.³⁴

4.3 Querschnittsthemen der Kompetenzentwicklung im Wissenschaftskontext

Im Gegensatz zu Werten und Tugenden, die einen Teilaspekt der Kompetenzentwicklung darstellen, können Querschnittsthemen sogar noch weitreichendere Bedeutung entfalten. So können z. B. aus Interdisziplinarität, Work-Life-Balance,

³⁴ Einen Überblick über häufig genannte Werte und Tugenden im Wissenschaftskontext bietet die in die Ergänzungskarte integrierte Tabelle (s. Anhang 11, S. 150 ff.). Sie soll lediglich einen ersten Ansatzpunkt für weiterführende Recherchen bieten und erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit oder auf Zutreffen im Hinblick auf tatsächliche bzw. wahrgenommene Relevanz in jeder einzelnen Wissenschaftsdisziplin.

Familienfreundlichkeit bzw. Diversity-Themen³⁵ wie Interkulturalität oder Gender sehr konkrete Teilkompetenzen und Kompetenzstufen abgeleitet werden. Querschnittsthemen wirken sich daher auf jedes einzelne Kompetenzregister aus und bringen in dieses neue Perspektiven und Aspekte ein. Letztlich ist die Ausprägung der Kompetenzen jedoch i. d. R. stark situativ geprägt und kann sich für dasselbe Querschnittsthema hochgradig unterschiedlich manifestieren. So gibt es beispielsweise nicht die interkulturellen Kommunikationskompetenzen. Was in einer gegebenen Situation adäquat ist, kann sich von Kultur zu Kultur deutlich unterscheiden. Auch im Kontext interdisziplinärer Führungskompetenzen hängt die Kompetenzausprägung nicht zuletzt von den beteiligten Fächern und Fachkulturen ab.

Bei allen Querschnittsthemen geht es im Kern also eher darum, ein Bewusstsein für die Chancen und Herausforderungen der jeweiligen Thematik zu entwickeln sowie ihnen situative Bedeutsamkeit im Kontext des eigenen Handelns beizumessen. Sie fordern dazu auf, die eigenen normativen Erwartungen und ihre mögliche Relevanz in verschiedenen Situationen zu reflektieren sowie das eigene Kompetenzportfolio und persönliche Handlungsrepertoire diesbezüglich zu erweitern.

Im Kontext von Beratungs- und Kursangeboten zur Kompetenzentwicklung bietet es sich daher an, Querschnittsthemen vorausschauend zu berücksichtigen. Häufig werden diese über konkrete Fall- oder Situationsschilderungen seitens der Kursteilnehmenden oder Beratenden adressiert und sind ggf. nicht sofort offensichtlich, wenn z. B. die konkrete Situation nicht hinreichend analysiert wird. So kann sich eine vermeintliche Fragestellung zu Führungskompetenzen tatsächlich als eine Frage zu interkultureller Kommunikationskompetenz erweisen.

Die Betrachtung von Querschnittsthemen kann einerseits aus der Perspektive einzelner Teilkompetenzen bzw. Kompetenzregister heraus erfolgen (z. B. „gendergerechtes Formulieren“ im Kontext mündlicher Kommunikationskompetenzen). Andererseits können umgekehrt aus der spezifischen Querschnittsthematik heraus die jeweiligen Anforderungen und Auswirkungen auf unterschiedliche Kompetenzregister und ihre Teilkompetenzen reflektiert werden. Dies bietet zudem die Möglichkeit, auf konkrete situative Herausforderungen kompetenzorientiert vorzubereiten, z. B. den konkreten Aufenthalt in einem spezifischen Land, die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus bestimmten Ländern/Fachkulturen oder die Reflexion

³⁵ Zur Übersicht siehe z. B. Krell (2008): Mögliche Diversity-Dimensionen (vgl. z. B. URL: <http://www.charta-der-vielfalt.de/diversity/diversity-dimensionen.html> [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]) werden in der Praxis häufig auf einige wenige Hauptdimensionen heruntergebrochen. So identifizieren z. B. die EU-Antidiskriminierungsrichtlinien sechs Diversity-Kategorien („Big six“): Gender; sexual orientation; disability; age; religion or belief; racial or ethnic origin (vgl. European Commission (2015)), während in den USA häufig acht Haupt-Diversity-Kategorien („Big eight“) benannt werden: Race, Gender, Ethnicity/ Nationality, Organizational Role/Function, Age, Sexual Orientation, Mental/Physical Ability, Religion (vgl. Plummer (2003)).

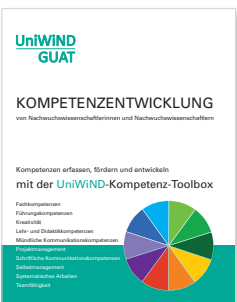
persönlicher normativer Erwartungen bezüglich genderrelevanter Aspekte oder bestimmter sozialer Gruppen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl ethische Grundhaltungen und Werte wie auch die Querschnittsthemen hohe Relevanz für die individuelle Kompetenzentwicklung haben, sie ihre Wirkung jedoch auf unterschiedlichen Ebenen entfalten. Während ethische Einstellungen und Werte den Kompetenzen eher eine Haltungskomponente hinzufügen, die durch darauf abgestimmtes Handeln ergänzt wird, machen die weiteren Querschnittsthemen vielmehr zusätzliche situationsspezifische Herausforderungen deutlich. Durch diese zusätzlichen Aspekte definieren Querschnittsthemen für alle Kompetenzcluster weitergehende Anforderungen. Zugleich verbinden sie die Kompetenzbereiche untereinander und verflechten sie zu einem zusammenhängenden Ganzen.

5 Die UniWiND-Kompetenz-Toolbox für den Einsatz in der Beratung sowie in der Angebotsplanung von Graduierteneinrichtungen

Die Systematisierung und Differenzierung der möglichen Kompetenzentwicklung in den jeweiligen Promotionsphasen (Life Cycle) war ein Ziel, das zur Entwicklung der Kompetenzregister führte. Diese wurden in Ergänzung bzw. Abgrenzung zu anderen Kompetenzmodellen entwickelt. Ein weiteres Ziel war es, Werkzeuge und Arbeitsmaterialien zu entwickeln, welche die Ergebnisse für die Beratungs- und Planungsarbeit von Graduierteneinrichtungen konkret nutzbar machen und die Spezifika des deutschen Promotionswesens berücksichtigen.³⁶ Insgesamt wurden zwölf Tools – drei Übersichtskarten, sechs Kartensets sowie drei Arbeitsblätter – entwickelt. Zudem erläutert ein Handbuch Einsatzmöglichkeiten. Tools und Handbuch sind in Form der Kompetenz-Toolbox separat veröffentlicht und über UniWiND erhältlich.

Um einen Eindruck des Anwendungspotenzials der Toolbox zu vermitteln, wird diese im Folgenden kurz vorgestellt. Sie enthält:



KOMPETENZENTWICKLUNG
von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern

Kompetenzen erfassen, fördern und entwickeln
mit der UniWiND-Kompetenz-Toolbox

- Fachkompetenzen
- Führungskompetenzen
- Kreativität
- Lehr- und Didaktikkompetenzen
- Mündliche Kommunikationskompetenzen
- Teamkompetenzen
- Interdisziplinäre Kommunikationskompetenzen
- Selbstmanagement
- Expositionsmittel
- Projektmanagement
- Expositionsmittel
- Teamfähigkeit

- I Handbuch zur Kompetenz-Toolbox**
- II Übersichtskarten**
Die zehn Kompetenzcluster im Überblick
Die Teilkompetenzen der zehn Kompetenzcluster
Promotionsphasen und -krisen
- III Kartensets**
Promotionsphasen
Erläuterungen Promotionsphasen
Critical Incidents
Promotionskrisen
Kompetenzcluster mit Teilkompetenzkarten
- IV Kompetenzregister**
- V Arbeitsblätter**
Netzprofil
Fragebögen Kompetenzentwicklung
Auswahllisten aller Kompetenzcluster mit Teilkompetenzen
- VI UniWiND-Intranet**
mit Kopiervorlagen und Microsoft Word-Dateien
der Kompetenzregister und Arbeitsblätter

³⁶ Die Arbeitsgruppe hat sich mit einer Stellungnahme kritisch zu Überlegungen positioniert, den VITAE RDF Planner europaweit einzuführen, siehe UniWiND, AG (2014).

Die Materialien der Kompetenz-Toolbox haben eine einheitliche Farbführung: Jedem der zehn Kompetenzcluster ist eine Farbe zugeordnet, die immer in Verbindung mit diesem Kompetenzcluster verwendet wird. Dort, wo alle zehn Kompetenzcluster erscheinen, dient die Summe der Einzelfarben (z. B. in Form eines Kreises mit zehn Farbsegmenten) als Markierung.

5.1 Unterschiedliche Formen: Vom Kompetenzregister zur Kompetenz-Toolbox

Die zehn Kompetenzregister beschreiben die überfachlichen Kompetenzen sehr differenziert, sind aber als Hilfsmittel für die unmittelbare Nutzung z. B. in der Beratung zu komplex. Daher bot es sich für den praktischen Einsatz in der Beratung und Qualifizierungsplanung an, insbesondere solche Tools und Arbeitsmaterialien zu entwickeln, die auf bestimmte Aspekte und Anwendungsmöglichkeiten fokussieren und diesbezüglich einen leichteren Zugang und praxisnahe Einsetzbarkeit ermöglichen. Je nach Anlass, Zielsetzung und Zielgruppe können damit individuelle Themen der Kompetenzentwicklung, abhängig vom konkreten Anwendungsbezug, sowohl allgemein als auch vertieft behandelt werden.

5.2 Die Bestandteile der Kompetenz-Toolbox

I Handbuch zur Kompetenz-Toolbox

Das Handbuch zur Kompetenz-Toolbox stellt die einzelnen Bestandteile der Toolbox detailliert vor und erläutert deren praktische Einsatzmöglichkeiten. Zudem gibt es einen Überblick über mögliche Einsatzgebiete und erläutert anhand konkreter Szenarien den Einsatz der Toolbox bei der Beratung von Promotionsinteressierten, bei der Beratung Promovierender, bei der Karriereberatung für Promovierende und Postdocs sowie bei der Planung und Entwicklung von Qualifizierungsangeboten.

II Übersichtskarten

Die zehn Kompetenzcluster im Überblick

Die Kompetenzcluster im Überblick stellen die zehn Kompetenzcluster in einem Kreis mit zehn Segmenten („Tortenstücken“) dar: Jedes der Kreissegmente steht für ein Kompetenzcluster, dem zugleich eine Farbe zugeordnet ist, die in der Kompetenz-Toolbox durchgängig für dieses Kompetenzcluster verwendet wird. Die Kompetenzcluster bilden das im Laufe einer Promotion

auf- und ausbaubare überfachliche Kompetenzprofil ab. Diese Übersichtskarte dient dazu, einen ersten, schnell erfassbaren Überblick über alle Kompetenzcluster zu geben und eignet sich daher besonders für den Einstieg in die Arbeit mit der Kompetenz-Toolbox.

Die Teilkompetenzen der zehn Kompetenzcluster

Diese Übersichtskarte listet alle zehn Kompetenzcluster auf, ergänzt um die zugehörigen Teilkompetenzen, die jeweils darunter aufgezählt sind. Jedem Kompetenzcluster und seinen Teilkompetenzen sind die gleichen Farben zugeordnet wie bereits in der Übersicht der zehn Kompetenzcluster. Die Teilkompetenzen beschreiben die Kompetenzcluster näher, sodass diese Übersichtskarte ebenfalls für den Einstieg geeignet ist und eine detailliertere Beschäftigung mit den einzelnen Kompetenzclustern erlaubt. Zugleich können damit zügig einzelne Kompetenzen differenzierter in den Blick genommen werden.

Promotionsphasen und -krisen

Die Übersichtskarte „Promotionsphasen und -krisen“ zeigt den typischen Phasenverlauf der Promotion von der Orientierungs- über die Einstiegs-, Forschungs- und Abschlussphase bis hin zur (frühen) Postdoc-Phase. Jede Phase ist mit wenigen Schlagworten charakterisiert, ergänzt um typische Unterstützungsthemen sowie Herausforderungen und Krisen.³⁷ Mit Hilfe der Karte kann z. B. ein (noch) abstraktes Verständnis vom Promotionsverlauf aufgezeigt und reflektiert werden, um etwa die aktuelle Phase zu identifizieren oder potenzielle zukünftige Herausforderungen zu thematisieren. Diese Übersichtskarte kann daher sowohl dazu dienen, einzelne Ratsuchende über den Promotionsprozess zu informieren, als auch dazu, durch die verallgemeinerte Typisierung eine Entlastung herbeizuführen („Es geht also nicht nur mir so“).

III Kartensets

Promotionsphasen

Die fünf Promotionsphasen (Orientierungs-, Einstiegs-, Forschungs-, Abschluss- und Postdocphase) veranschaulichen im Kartensatz „Promotionsphasen“ den Life Cycle der Promotion mit jeweils einer Karte. Das Kartenset bietet einen Überblick über den Promotionsverlauf und ist daher besonders geeignet für eine Erstberatung von Promotionsinteressierten sowie Promovierenden zu Beginn der Promotion, da es den in dieser Phase typischerweise noch abstrakten Begriff der Promotion strukturiert. Mit Blick auf den Beratungsbedarf

³⁷ Nach: Fiedler/Hebecker (2005): „Promotionskrisen und ihre Bewältigung. Empfehlungen zur zielführenden Planung und ergebnisorientierten Gestaltung des Promotionsverlaufs“. In: Behrendt/Voss/Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Raabe-Fachverlag für Wissenschaftsinformation, Berlin, S. 1-16.

bei möglichen Schwierigkeiten, erlaubt das Kartenset den Ratsuchenden, sich zu verorten und dadurch gezielter nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen.

Erläuterungen Promotionsphasen

Jede der fünf Karten in diesem Set beschreibt eine der Promotionsphasen kurz, benennt typische Herausforderungen bzw. mögliche Krisen in dieser Phase und erläutert mögliche Unterstützungsangebote für die jeweilige Phase. In Kombination mit dem Kartenset „Promotionsphasen“ können z. B. mit Ratsuchenden allgemeine Anforderungen reflektiert oder Unterstützungsangebote thematisiert werden. Auch für die Curriculums- oder Weiterbildungsplanung lässt sich das Set nutzen, ebenso wie für die kritische Reflexion der Angebote einer Graduierteneinrichtung oder weiterer Strukturen, wie z. B. Curricula von Promotionsstudiengängen.

Critical Incidents

Zu jedem Kompetenzcluster gibt es in diesem Set jeweils einen Kartensatz in der entsprechenden Farbe. Jeder Kartensatz listet, sortiert nach den Promotionsphasen bzw. phasenübergreifend, mögliche Herausforderungen und kritische Situationen auf, die während der verschiedenen Promotionsphasen entstehen können und in Zusammenhang mit der jeweiligen Kompetenz oder den Teilkompetenzen stehen. Die Karten unterstützen die Identifizierung und kompetenzbasierte Reflexion typischer Situationen. Über die Critical Incidents lassen sich z. B. einzelne Kompetenzen identifizieren, die dann mit anderen Elementen der Kompetenz-Toolbox näher beleuchtet werden können.

Promotionskrisen

Der Kartensatz „Promotionskrisen“ mit den vier Karten Vorbereitung/Finanzierung, Euphorie/Materialkrise, Relevanz- und Abschlusskrise visualisiert die typischen Herausforderungen, die es im Laufe der Promotion zu bewältigen gilt. Das Kartenset ergänzt damit das Kartenset „Promotionsphasen“ und kann z. B. sowohl für die Thematisierung potenzieller künftiger Krisen als auch zur Klärung der aktuellen Situation der Ratsuchenden genutzt werden.

Kompetenzcluster mit Teilkompetenzkarten

Zu jedem Kompetenzcluster gibt es in diesem Set jeweils einen Umschlag mit dem Namen des Kompetenzclusters auf der Vorderseite, einer Liste der entsprechenden Teilkompetenzen auf der Rückseite sowie im Umschlag selbst einen Kartensatz, der pro Karte eine Teilkompetenz des Kompetenzclusters benennt. Sowohl mit den Umschlägen als auch mit den enthaltenen Kartensätzen kann gearbeitet werden, um z. B. einzelne Kompetenzcluster auszuwählen, zu priorisieren oder ggf. direkt mit den Teilkompetenzkarten eines

Kompetenzclusters zu arbeiten. Die Kombination von Umschlägen und Teilkompetenzkarten ermöglicht bei der Auseinandersetzung mit einzelnen Kompetenzen maximale Flexibilität hinsichtlich des Vertiefungsgrades der Reflexion.

IV Kompetenzregister

In diesem Set sind die zehn ausführlichen Kompetenzregister sowie die Ergänzungskarte „Internalisierung von Werten und Querschnittsthemen überfachlicher Kompetenzen im Wissenschaftskontext“ als einzelne und übersichtlich gestaltete Druckexemplare enthalten. Die einzelnen Kompetenzregister eignen sich eher nicht zum Einsatz in Einstiegssituationen. Vielmehr sind sie für vertiefende Betrachtungen einzelner Kompetenzbereiche und deren Entwicklung geeignet. So können z.B. die Beschreibungen der verschiedenen Entwicklungsstufen (Anfängerin/Anfänger, Anwenderin/Anwender, Expertin/Experte) und die Beispiele für Herausforderungen/Critical Incidents im späteren Verlauf einer Beratung dazu beitragen, dass Ratsuchende ihr Anliegen und ihre Kompetenzentwicklung besser nachvollziehen können.

V Arbeitsblätter

Netzprofil

Das Arbeitsblatt greift die zehn Kompetenzcluster auf und ist zur konkreten Anwendung in der Arbeit mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs konzipiert. Es zeigt einen grafischen, nach Farben differenzierten Überblick über sämtliche Kompetenzcluster und ordnet ihnen jeweils eine Skalierungsleiste zu. Über eine fünfstufige Skalierung, die von „kann ich nicht“ bis „kann ich sehr gut“ reicht, kann auf Basis individueller Selbsteinschätzung ein übersichtliches „IST-Profil“ bezüglich aller Kompetenzcluster ermittelt werden. Auch kann das Arbeitsblatt zur grundlegenden Reflexion bzw. für die Planung zukünftiger „Ziel-Profile“ genutzt werden. Die Arbeit mit dem Netzprofil sensibilisiert für die verschiedenen Kompetenzfelder und -begriffe und schafft eine Grundlage für die weitere Beschäftigung mit den Kompetenzclustern und daraus abzuleitenden individuellen Handlungsstrategien.

Fragebögen Kompetenzentwicklung

Dieses Set von zehn Fragebögen ermöglicht eine tiefergehende Beschäftigung mit den einzelnen Kompetenzclustern. Aus den mittleren Entwicklungsstufen (Stufe 2, Anwenderin/Anwender) der jeweiligen Kompetenzraster wurden Fragebögen entwickelt. Hiermit kann die Kompetenzausprägung in den einzelnen Clustern durch eine Selbst- oder Fremdeinschätzung erfasst werden.

Die (auch hier farblich differenzierten) Fragebögen dienen der Einschätzung vorhandener Kompetenzen in einem höheren Detaillierungsgrad als das Netzprofil sowie der Identifizierung von individuellen Entwicklungspotenzialen.

Auswahllisten aller Kompetenzcluster mit Teilkompetenzen

Dieses Set von zehn Listen zur Auswahl und Kommentierung von Teilkompetenzen bildet in jeder Liste das jeweilige Kompetenzraster vollständig ab. Diese Tabellen können zur Auswahl, Markierung und Kommentierung z.B. bei der Planung von Lernzielen für Lehrveranstaltungen herangezogen werden. Sie können zur Markierung und Kommentierung genutzt werden. Zusätzlich enthalten die Listen eine weitere Spalte für Anmerkungen. Dieses Set ist für Situationen nutzbar, in denen eines oder mehrere Kompetenzraster z.B. mit Blick auf eine bestimmte Fragestellung oder Einzelaspekte hin kommentiert oder etwa Überlegungen auf Ebene der Teilkompetenzen dokumentiert werden sollen. In der Regel sind diese Listen daher für die Verwendung durch Expertinnen und Experten wie z.B. Programm- oder Curriculumverantwortliche oder Qualifizierungsanbietende geeignet.

VI UniWiND-Intranet

Die PDF-Druckvorlagen der Kompetenzregister und aller unter V aufgelisteten Arbeitsblätter, um diese nach Bedarf nachdrucken zu können, stehen im UniWiND-Intranet zur Verfügung. Die Kompetenzregister und die Fragebögen zur Kompetenzentwicklung sind zudem als Microsoft Word-Dateien enthalten. Somit können sie von Expertinnen und Experten ggf. gekürzt, kombiniert oder aber um zusätzliche spezifische Kompetenzcluster bzw. Teilkompetenzen ergänzt werden, sofern sich das als erforderlich erweist.

5.3 Unterschiedliche Einsatzfelder und flexible Nutzung

Je nach Zielgruppe und Anlass können die beschriebenen Tools in unterschiedlichen Beratungs- und Arbeitssituationen eingesetzt werden, insbesondere in der Einzelberatung. Darüber hinaus können die Tools aber auch als Unterstützung für die Planung von Qualifizierungsangeboten von Graduierteneinrichtungen dienen – oder in vielen weiteren Konstellationen, deren vollständige Beschreibung den Rahmen dieses Textes sprengen würde. Verschiedene typische Einsatzmöglichkeiten werden im Handbuch der separat erhältlichen Kompetenz-Toolbox mit Beispielsituationen und Hinweisen für den Gebrauch beschrieben. Diese geben eine Orientierung für die Nutzungs- und Kombinationsmöglichkeiten und dienen als Anregung für darüber hinaus gehende Einsatzmöglichkeiten.

Fazit

Die Sammlung, Systematisierung und Differenzierung der Kompetenzen, die von Promovierten typischerweise erwartet werden, dienen als Grundlage für die Entwicklung von zehn Kompetenzregistern. Diese komplexen und sehr dichten Kompetenzregister dienen wiederum als Basis für die Entwicklung von zwölf Tools, die in der konkreten Arbeit von Graduierteneinrichtungen einsetzbar sind. Damit stehen erstmals im deutschen Kontext speziell für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung adaptierte Werkzeuge zur Verfügung für die

- individuelle Karriereentwicklung,
- zielgruppenadäquate Kompetenzentwicklung und
- kompetenzorientierte Gestaltung von Angeboten.

Graduierteneinrichtungen haben hiermit neue Möglichkeiten, Promovierende und Postdocs kompetenzbasiert und phasenspezifisch in ihrer individuellen Karriereentwicklung zu unterstützen. Ob es um aktuelle Herausforderungen im Promotionsprozess geht oder um die Frage, welche überfachlichen Kompetenzen jemand im Rahmen ihrer/seiner Promotion entwickelt (hat), die sie/er z.B. für die weitere berufliche Orientierung nutzen, potenziellen künftigen Arbeitsgebenden gegenüber überzeugend darstellen oder durch den Besuch von Kursen und Weiterbildungen weiter ausbauen möchte: Die Kompetenzregister und die Werkzeuge der UniWiND-Kompetenz-Toolbox erweitern die Ansätze in der Kompetenzberatung. Weitere Personen, die in der Beratung oder Betreuung von Promovierenden oder Postdocs eingebunden sind – etwa aus anderen Bereichen als der Nachwuchsförderung – können das erarbeitete Material ebenfalls in ihrer Arbeit nutzen. Graduierteneinrichtungen können darüber hinaus ihre überfachlichen Angebote und Maßnahmen für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler vor dem Hintergrund der Kompetenzcluster prüfen und mit Blick auf die Themenbreite und -differenzierung ggf. schärfen und optimieren. Neue Programme oder Curricula lassen sich damit von Anfang an spezifischer planen.

Das Material der Kompetenz-Toolbox deckt außerdem den für die Kompetenzentwicklung wichtigen Aspekt der Internalisierung von Werten ab. Der Zusammenhang zwischen Werten und affektivem Lernen wird ebenso beleuchtet wie der zwischen Kompetenzen und (Werte-)Haltungen. Ebenfalls grundsätzlicher Natur sind die thematisierten Querschnittsthemen der Kompetenzentwicklung, die, abhängig vom Kontext, für alle Kompetenzen weitere Facetten aufzeigen können. Sowohl die Internalisierung von Werten als auch die Querschnittsthemen beeinflussen die individuelle Kompetenzentwicklung.

Mit der vorliegenden Publikation und der Kompetenz-Toolbox hat die Arbeitsgruppe ihre Arbeit abgeschlossen. Dieses Ende ist jedoch zugleich die Einladung zu einem Anfang: In der Kompetenz-Toolbox ist das erarbeitete Arbeitsmaterial vollständig enthalten und steht damit vollumfänglich zur Verfügung. Das Potenzial der Tools ist sicher noch nicht umfassend ausgeschöpft und erprobt. Wünschenswert ist daher ein künftiger Austausch zu Erfahrungen und ggf. weiteren Einsatzmöglichkeiten, die bislang noch nicht umgesetzt wurden. Diese Einladung im Rahmen zukünftiger UniWiND-Aktivitäten wäre die konsequente Weiterführung der initialen Idee, nämlich die Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Qualifikationsphase sowie den Übergang in den akademischen und nicht-akademischen Arbeitsmarkt zukünftig noch besser zu unterstützen.

Literatur

3rd Pugwash Conference (1958): „Vienna Declaration“ (insb. „7. The Responsibility of Scientists“). In: Bulletin of the Atomic Scientists, Bd. XIV (9), S. 341-344. Verfügbar via: http://books.google.ca/books?id=twkAAAAAMBAJ&hl=de&source=gbs_all_issues_r&cad=1 [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Arbeitgeberinitiative „Charta der Vielfalt“ e.V.: „Die Diversity Dimensionen“. Verfügbar via: <http://www.charta-der-vielfalt.de/diversity/diversity-dimensionen.html> [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. (2005): „Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung“. Verfügbar via: https://www.hd-mittelhessen.de/Leitlinien_Modularisierung_u_Zertifizierung.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): „Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)“, 22. März 2011. Verfügbar via: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Balzert, Helmut/Schröder, Marion/Schäfer, Christian (2013): Wissenschaftliches Arbeiten – Ethik, Inhalt & Form wiss. Arbeiten, Handwerkszeug, Quellen, Projektmanagement, Präsentation, 2. Aufl., W3L, Dortmund. Insb. Kapitel 3 „Wissenschaftsethik: Qualitätskriterien“, S. 13-48.

Bardin, Jan (2012): „Neurodevelopment: Unlocking the Brain“. In: Nature, Band 487, 5. Juli 2012, S. 24-26. Verfügbar via: http://www.nature.com/polopoly_fs/1.10925!/menu/main/topColumns/topLeftColumn/pdf/487024a.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Beauchamp, Tom L./Childress, James F. (2001): Principles of Biomedical Ethics, 5th Edition. Oxford University Press, Oxford, New York.

Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2010): „Dossier Überfachliche Kompetenzen“, Universität Zürich, Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Zürich.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016): Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland. Verfügbar via: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/imported/leseprobe/LP_978-3-86793-726-9_1.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Bertke, Elke/Braker, Gesche/Pippel, Nadine (2015): „Frühe Postdoc-Phase: Orientierungsphase“. In: Kauhaus, Hanna/Hochheim, Evelyn (Hrsg.): Qualifizierung in der Postdoc-Phase – Handreichung zur Planung und Umsetzung von Angeboten, UniWiND-Publikationen Bd. 5, S. 10-14.

Carrier, Martin (2013): „Werte und Objektivität in der Wissenschaft“. In: Information Philosophie, Heft 4/2013, S. 8-13. Verfügbar via: <https://www.uni-bielefeld.de/philosophie/personen/carrier/Carrier-Werte-und-Objektivitat-Info-Philos-2013.pdf> [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Cszikszentmihalyi, Mihalyi (1999): „Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity“, in: Sternberg, Robert J., Handbook of Creativity, Cambridge: Cambridge University Press, S. 313.

Deutsches Institut für Normung e. V. (Hrsg.) (2009): „DIN 69901-5:2009-01 Projektmanagement – Projektmanagementsysteme – Teil 5: Begriffe“. In: Kuster et al. (2011): Handbuch Projektmanagement, 3. Aufl. Springer, Heidelberg.

DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis – Denkschrift. WILEY-VCH, Weinheim.

DHV – Deutscher Hochschulverband (2010): „Wissenschaft und Ethik – Resolution des 60. DHV-Tages“. Verfügbar via: <http://www.hochschulverband.de/cms1/779.html> [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Döring Sandra (2010): „Formulierung von Lernzielen – Didaktische Handreichung. SECO – Sächsisches E-Competence Zertifikat“. Verfügbar via: https://tu-dresden.de/mz/ressourcen/dateien/services/e_learning/didaktische-handreichung-formulierung-von-lernzielen-aus-dem-projekt-seco?lang=de [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1986): Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer, Chapter 1: „Five Steps from Novice to Expert“, pp. 16-51. Free Press, New York.

Dreyfus Stuart E. (2004): „The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition“, Bulletin of Science, Technology & Society, Vol. 24, No.3, pp. 177-181.

Erpenbeck, John (2010a): „Kompetenzen – eine begriffliche Klärung“. In: Heyse, Volker/Erpenbeck, John/Ortmann, Stefan (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: Praxiserprobte Konzepte und Instrumente, S. 13-19. Waxmann, Münster.

Erpenbeck, John (2010b): „Werte als Kompetenzkerne“. In: Schweizer, Gerd/Müller, Ulrich/Adam, Thomas (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Bertelsmann, Bielefeld, S. 41-66.

Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. Auflage. Schäffer-Poeschel, Stuttgart.

EU, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008): „Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQF-LLL)“. Verfügbar via: http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

European Commission (2015): „Practical guide to launch and implement a Diversity Charter“, Brüssel: Publications Office of the European Union. Verfügbar via: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d757b218-6302-4ff6-a11a-f24133b3305b> [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Feynman, Richard P. (1974): „Cargo Cult Science“. In: Engineering and Science, Heft 37(7), S. 10-13. Verfügbar via: <http://calteches.library.caltech.edu/3043/> [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

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. Raabe-Fachverlag für Wissenschaftsinformation, Berlin, S. 1-16.

Flanagan, John C. (1954): „The Critical Incident Technique“. In: Psychological Bulletin, Heft 51/4, S. 327-358.

Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2013): Schlüsselkompetenzen. Schreiben in Studium und Beruf. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart, Weimar, S. 112-128.

Hacker, Jörg/Artmann, Stefan (2014): „Evaluation und Nachhaltigkeit - Riskante Abwägung zwischen Neugier und Nutzen“, In: Akademie Aktuell, Zeitschrift der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Heft 49, 02-2014, S.16-19.

Heller, Kurt A. (1992): „Zur Rolle der Kreativität in Wissenschaft und Technik“, In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 39. Jg., S. 133-148, Ernst Reinhardt Verlag München, Basel. Verfügbar via: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/2276/1/2276.pdf> [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Heyse, Volker/Erpenbeck, John (Hrsg.) (2007): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Waxmann, Münster.

Heyse, Volker/Erpenbeck, John/Ortmann, Stefan (2010): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Waxmann, Münster.

Holm-Hadulla, Rainer M. (2007): Kreativität. Konzept und Lebensstil. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Holm-Hadulla, Rainer M. (2011): Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2013): „Dossier Unididaktik: Lernziele formulieren in Bachelor- und Masterstudiengängen“. Universität Zürich, Hochschuldidaktik, Zürich. Verfügbar via: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:00000000-1937-95a7-0000-000059ea32d5/Du_Lernziele_formulieren.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Hume, David (1739): „A Treatise of Human Nature“ (1896 ed.). Claredon Press, Oxford. Verfügbar via: <https://people.rit.edu/wlrgsh/HumeTreatise.pdf> [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Kauhaus, Hanna/Hochheim, Evelyn (Hrsg.) (2015): Qualifizierung in der Post-doc-Phase – Handreichung zur Planung und Umsetzung von Angeboten, UniWiND-Publikationen Bd. 5.

Kipke, Roland (2011): „Wissenschaft ist keine Ich-AG – Welche Tugenden braucht ein Wissenschaftler?“, In: Forschung & Lehre, Heft 6/11, S. 446-447.

Krathwohl, David R./Bloom, Benjamin S./Masia, Bertram B. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Beltz, Weinheim, Basel.

Krell, Gertraude (2008): „Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsfaktor“. In: Krell, Gertraude (Hrsg.) (2008): Chancengleichheit durch Personalpolitik, 5. Auflage, Wiesbaden: Gabler, S. 63-80.

Kruse, Otto/Jakobs, Eva Maria/Ruhmann, Gabriela (1999): Schlüsselkompetenz schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand Verlag.

Merton, Robert King (1942): „The Normative Structure of Science“. In: Merton, Robert King (1973): The Sociology of Science – Theoretical and Empirical Investigations, S. 267-278. University of Chicago Press, Chicago.

Ombudsman für die Wissenschaft (2009): „Module zum Curriculum für Naturwissenschaften und Medizin“ (insb. Module „Einführung“ und „Betreuung“). Verfügbar via: https://ombudsman-fuer-die-wissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/01/Modul_Einfuehrung.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]; „Verantwortung von Betreuerinnen/Betreuern und Betreuten“. Verfügbar via: https://ombudsman-fuer-die-wissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/01/Modul_Betreuung.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Pieper, Josef (2004): Über die Tugenden – Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Maß. Kösel, München.

Plummer, Deborah L. (2003): „Overview of the Field of Diversity Management“. In: Plummer, Deborah L. (Ed.) Handbook of Diversity Management – Beyond Awareness to Competency Based Learning, Lanham: University Press of America, pp. 1-49.

Popper, Karl (1968): „Die moralische Verantwortung des Wissenschaftlers“. In: Schweizer Monatshefte: Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur (1970-71), Band 50, Heft 7, S. 561-570. Verfügbar via: <http://dx.doi.org/10.5169/seals-162500> [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Rossig, Wolfram E./Prätsch, Joachim (2008): Wissenschaftliche Arbeiten: Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Bachelor- und Masterarbeiten, Diplom- und Magisterarbeiten, Dissertationen, 7. Auflage. Beste Zeiten Verlagsgesellschaft, Hamburg.

Schewior-Popp, Susanne (2014): Lernsituationen planen und gestalten – Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext. 2. Aufl. Thieme, Stuttgart.

Sponholz, Gerlinde (2009): „Curriculum für Lehrveranstaltungen zur ‚Guten wissenschaftlichen Praxis‘ in Naturwissenschaften und Medizin“. Verfügbar via: https://ombudsman-fuer-die-wissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/06/Curriculum_Gute_wissenschaftliche_Praxis_Sponholz.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Sponholz, Gerlinde (2012): „Curriculum für Lehrveranstaltungen zur ‚Guten wissenschaftlichen Praxis‘“ (für alle wissenschaftlichen Disziplinen). Verfügbar via: <https://ombudsman-fuer-die-wissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/06/Curriculum-GwPOktober2012.pdf> [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Sternberg, Robert J./Lubart, Todd I. (1999): „The Concept of Creativity. Prospects and Paradigms“, in: Sternberg, Robert J., Handbook of Creativity, Cambridge: Cambridge University Press.

Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Marti, Madeleine; Verhein-Jarren, Anneette (2014): Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Toronto.

UniWiND, AG (2014): „A Statement from the Perspective of Graduate Academies at German Universities by the Working Group ‘Competence Profiles of Early-Stage Researchers for Academic and Non-Academic Careers’ of the German University Association of Advanced Graduate Training (UniWiND/GUAT) on the Feasibility of Vitae’s Researcher Development Framework (RDF) as a Standard European RDF“. Verfügbar via: https://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Arbeitsgruppen/A-Statement-from-the-Perspective-of-Graduate-Academies-at-German-Universities_finalversion.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Vedral, Johanna (2012): „Forschung und Didaktik wissenschaftlichen Schreibens. Welche Leistungen müssen Studierende beim Schreiben ihrer Abschlussarbeiten aus psychologischer Perspektive erbringen?“, In: Psychologie in Österreich, 5/ 2012, S. 484-493.

Vitae (2009): „Researcher Development Framework“. Verfügbar via: <https://www.vitae.ac.uk/researchers-professional-development/about-the-vitae-researcher-development-framework/developing-the-vitae-researcher-development-framework/> [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Vurgun, Sibel (Hrsg.) unter Mitarbeit von Dumpitak, Christian/Huster, Sebastian/Röhr, Wolfgang/Schuchert, Carolin/von Schmeling, Regina/Wagner, Barbara (2016): „Kompetenzen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern. Entwicklung eines Kompetenzmodells“. UniWiND-Publikationen Bd. 6.

Weber, Max (1904): „Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis“. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, Band 19, S. 22-87. Verfügbar via: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/50770> [zuletzt abgerufen am 28.08.2019]

Anhang: Set der entwickelten Kompetenzregister

- Anhang 1:  Fachkompetenzen
- Anhang 2:  Führungskompetenzen
- Anhang 3:  Kreativität
- Anhang 4:  Lehr- und Didaktikkompetenzen
- Anhang 5:  Mündliche Kommunikationskompetenzen
- Anhang 6:  Projektmanagement
- Anhang 7:  Schriftliche Kommunikationskompetenzen
- Anhang 8:  Selbstmanagement
- Anhang 9:  Systematisches Arbeiten
- Anhang 10:  Teamfähigkeit
- Anhang 11: Ergänzungskarte: Internalisierung von Werten und Querschnittsthemen überfachlicher Kompetenzen im Wissenschaftskontext



Fachkompetenzen

1. Allgemeine Beschreibung

Unter Fachkompetenzen wird hier die Fähigkeit verstanden, mit dem im Rahmen der fachlichen Qualifikation erworbenen Wissen (z. B. Fachwissen, Methodenkompetenz, Informationskompetenz, Fachsprache, Kommunikation von Wissenschaft, gute wissenschaftliche Praxis) situations- und adressatengerecht umzugehen und dieses im Rahmen informeller und formeller Lernprozesse stetig zu erweitern¹.

Das Kompetenzregister „Fachkompetenzen“ weist Querverbindungen vor allem zu folgenden Kompetenzregistern auf:

- Lehr- und Didaktikkompetenzen
- Mündliche Kommunikationskompetenzen
- Projektmanagement
- Schriftliche Kommunikationskompetenzen
- Systematisches Arbeiten

¹ Vgl. Heyse/Erpenbeck/Ortmann (Hrsg.) (2010): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente, Kompetenzmanagement in der Praxis, Band 5; Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. Das Kompetenzregister Fachkompetenzen bewegt sich auf einer fächerübergreifenden Metaebene. Fachspezifische Details sind hier nicht berücksichtigt und müssen dementsprechend gesondert ausdifferenziert werden.

2. Kompetenzraster mit erreichbaren Stufen der Teilkompetenzen

Fachkompetenzen		
Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
I Kontinuierliche Erweiterung und adäquate Anwendung von Fachwissen		
Ich beherrsche die Inhalte und Themen (Forschungsstand) meines Fachgebiets.	Ich beherrsche auch die Inhalte und Themen (Forschungsstand) angrenzender Fachgebiete.	Ich übertrage mein Fachwissen in neue Gebiete.
Ich ordne mein Wissen in einen größeren fachlichen Zusammenhang ein.	Ich verweise bei Bedarf auf Expertinnen bzw. Experten.	Ich bringe mein Fachwissen in interdisziplinäre Forschungskontexte ein und schaffe hierbei einen Mehrwert.
Ich schätze die Grenzen meiner fachlichen Expertise realistisch ein.	Ich beurteile neue Arbeiten meines Fachgebiets sicher.	Ich bringe meine Fachexpertise erfolgreich als externe Gutachterin bzw. externer Gutachter ein.
Ich verstehe und akzeptiere fachliche Kritik.	Ich setze fachliche Kritik um.	Ich gebe konstruktiv fachliche Kritik.
II Informationskompetenz		
Ich recherchiere und beschaffe Literatur zu meinem Thema eigenständig und erweitere so meinen Kenntnisstand.	Bei Bedarf greife ich auf meine erschöpfende Kenntnis der für mein Thema relevanten Fachliteratur zurück. Ich filtere weiterführende Literatur/Ansprechpartnerinnen bzw. -partner bzgl. ihrer Relevanz.	Ich recherchiere die Fachliteratur kontinuierlich und trage zu ihrer Weiterentwicklung bei.

Fachkompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

III Methodenkompetenz

Bei Bedarf benenne ich die wesentlichen Methoden meiner Fachrichtung und erläutere sie und ihren Einsatz.

Ich wende die Methoden meines Fachgebiets an, ordne sie ein und bewerte sie.

Ich entwickle neue Methoden, kombiniere bekannte Methoden adäquat oder transferiere Methoden anderer Disziplinen in meinen Bereich.

IV Sicherer Umgang mit fachsprachlichen Besonderheiten

Ich verstehe die Terminologie meines Fachgebiets.

Ich setze die Fachterminologie treffend ein.

Ich entwickle die Terminologie meines Fachgebiets weiter.

Ich verfasse erste Konferenzbeiträge und Artikel.

Ich erarbeite ohne Unterstützung einen Fachvortrag mit Vorbereitung.

Aufgrund meiner Erfahrung halte ich Vorträge adressatengerecht und mit geringer Vorbereitung.

Ich verfolge und verstehe Fachdiskussionen.

In Diskussionen und bei Fachgesprächen greife ich auf mein fundiertes Fachwissen zurück.

In der Moderation von Fachgesprächen und -diskussionen (z. B. als Chair auf Tagungen oder Konferenzen) greife ich auf mein breit gefächertes Fachwissen zurück.

V Kenntnis und Berücksichtigung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis

Ich befolge die verbindlichen Regeln zur guten wissenschaftlichen Praxis meiner Institution. Bei Bedarf wende ich mich an die jeweiligen Ansprechpersonen meiner Institution und berücksichtige die entsprechenden Verfahren.

Ich berücksichtige die Anforderungen guter wissenschaftlicher Praxis auch in meiner Funktion als Betreuungsperson und vermittele diese weiter.

Ich wirke an der Ausgestaltung der Regeln mit, insbesondere wenn sich durch Forschungsergebnisse und Methoden neue Fragen eröffnen.

Fachkompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

VI Vertrautheit mit der eigenen wissenschaftlichen Community und Förderlandschaft

Ich verstehe einen neuen Fachartikel ohne größere Probleme.

Im Hinblick auf aktuelle Debatten in meinem Fachgebiet beleuchte ich den fachlichen Diskurs kritisch und stelle einzelne Positionen in Frage.

Ich positioniere mich innerhalb von Debatten in meinem Fachgebiet und trage zum Diskurs mit eigenen Positionen bei.

Bei Bedarf benenne ich relevante offizielle Strukturen in meinem Fachgebiet (Lehrstühle, Arbeitsgruppen, Institute, Fachbereiche, Fachverbände).

Bei Bedarf greife ich auf mein Wissen um informelle Strukturen in meinem Fachgebiet zurück (Positionen, Netzwerke, Allianzen, Kooperationen und Konkurrenzverhältnisse).

Ich nutze offizielle und informelle Strukturen zur Stärkung meiner fachlichen Position.

Ich identifiziere frühzeitig Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten für Forschungsprojekte in meinem Fachgebiet.

Ich wähle passende Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten für meine Forschungsprojekte aus und arbeite an der Realisierung von Anträgen mit.

Ich werbe erfolgreich passende Förderungen für meine Forschungsprojekte ein und verwalte diese.

3. Beispiele für Critical Incidents in verschiedenen Promotionsphasen



Orientierungsphase

- Ich verstehe die Frage nicht.
- Ich verstehe kein Wort eines Fachartikels, muss alles nachschlagen.
- Ich kenne die Fachliteratur nicht ausreichend.
- Ich habe das Gefühl, keinen Überblick über das Forschungsgebiet gewinnen zu können.
- Ich kann die Quelle nicht einordnen.
- Das, was ich im Studium gelernt und erarbeitet habe, hilft mir nicht weiter.



Einstiegsphase

- Ich verstehe den Methodenteil eines Fachartikels, kenne allerdings die großen Zusammenhänge in Intro/Diskussion nicht.
- Was weiß ich überhaupt? Ist das nicht viel zu wenig?
- Ich weiß nicht, mit wem ich mich vertrauensvoll über mein Gefühl des Nicht-Wissens austauschen kann.
- Ich versuche, mir mit Hilfe von Literatur einen besseren Überblick zu verschaffen, verstehe aber nur einen Bruchteil des Gelesenen.
- Der Forschungsstand erscheint mir wie ein Dschungel, in dem ich mich schwerlich orientieren kann.
- Scheinbar ist zu meinem Thema schon alles geschrieben worden.
- Ich bin verunsichert, wenn jemand meine Arbeit oder Teile davon in Frage stellt, und kann einer Diskussion darüber nicht standhalten.
- Es fällt mir schwer, eigene fachliche Standpunkte zu vertreten.
- Ich versuche, fachlichen Konfrontationen aus dem Wege zu gehen, und verfolge Diskussionen eher passiv.



Forschungsphase

- Es fällt mir schwer, Konferenzbeiträge, Literatur und Diskussionen zu Themen zu verstehen, die nur entfernt mit meinem Forschungsschwerpunkt zu tun haben, aber in der gleichen Fachrichtung angesiedelt sind.



Abschlussphase

- Ich habe eine Idee für ein Forschungsprojekt, weiß aber nicht, wie ich mögliche Projektpartnerinnen bzw. -partner identifizieren kann.



Übergang in die frühe Postdoc-Phase

- Ich bin nicht sicher, ob ich es mir leisten kann, mich weiter zu spezialisieren.
- Ich bin unsicher, ob ich mich interdisziplinärer Forschung zuwenden kann oder ob dies in Bezug auf meine wissenschaftliche Karriere von Nachteil sein könnte.
- Ich habe eine Idee für ein Forschungsprojekt, kann mögliche Projektpartnerinnen bzw. -partner identifizieren, kann aber die politischen Konsequenzen der Zusammenarbeit nicht einschätzen.
- Ich habe Angst, mich durch Kooperationen oder Tätigkeiten als Gutachterin/Gutachter unwissentlich ins Aus zu manövrieren.
- Mit mikropolitischen Strukturen und Befindlichkeiten („Wer kann gut mit wem, wer nicht?“) einzelner Projektpartnerinnen bzw. -partner bin ich nicht vertraut.



Phasenübergreifend

- Ich begegne Forschungsfragen nicht ergebnisoffen, weil ich meine fachliche Voreingenommenheit nicht ausreichend reflektiere.

4. Anwendungs-/Transferbeispiele

4.1 Mögliche Beispiele aus früheren/aktuellen/privaten/ehrenamtlichen Tätigkeiten

- Nachhilfe
- Referate in der Schule
- Facharbeit Oberstufe
- Ausbildung vor dem Studium/anderes Studium

4.2 Transferbeispiele für mögliche spätere akademische Karriere

- Beantragen von Forschungsmitteln
- Lehre
- Beteiligung an Podiumsdiskussionen, Interviews
- Planung von Fachkonferenzen, Expertenauswahl
- Gutachtertätigkeiten, Tätigkeiten in Fachgremien/-verbänden
- Berufungsvorträge

4.3 Transferbeispiele für mögliche spätere nicht-akademische Karriere

- Schnelles systematisches Einarbeiten in neue Fachgebiete
- Forschung und Entwicklung in der Industrie
- Fachreferentinnen bzw. -referenten in NGOs, Behörden, Unternehmen und Politik
- Tätigkeiten im Wissenschaftsmanagement/in der Wissenschaftsverwaltung

5. Mögliche Angebote von Graduierteneinrichtungen für diesen Kompetenzbereich

- Fachvorträge, Kolloquien und Konferenzen
- Einführungs- und Vertiefungskurse zur guten wissenschaftlichen Praxis
- Kurse zu fachlichen Inhalten und Methoden
- Debattier- und Diskussionsrunden
- Science Slams



Führungskompetenzen

1. Allgemeine Beschreibung

Führungs- und Managementkompetenzen beschreiben die Fähigkeit leitender Personen, gegenüber einzelnen Personen oder Gruppen die Leitung einer Aufgabe und die damit verbundene Verantwortung (z. B. Budget- und Personalverantwortung, Verantwortung für Zielerreichung) und Steuerung zu übernehmen. Dabei müssen Ziele, Zeitrahmen und Ressourcen ebenso berücksichtigt werden wie Gruppendynamik und personale Eigenschaften. Hierfür werden unter anderem Fähigkeiten im Bereich der Kreativität (Visionen), Kommunikation (Moderationsaufgaben und Gesprächsführung), des Projekt- und Zeitmanagements sowie der Zielfokussierung oder Vertretung des Teams gegenüber Dritten benötigt. Führungskompetenzen beinhalten auch die Fähigkeit, für Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter sowie andere Stakeholder eine Leitbildfunktion anzubieten, die sich aus dem Umgang mit der Aufgabe bzw. mit den Stakeholdern ergibt¹.

Das Kompetenzregister „Führungskompetenzen“ weist Querverbindungen vor allem zu folgenden Kompetenzregistern auf:

- Kreativität
- Lehr- und Didaktikkompetenzen
- Mündliche Kommunikationskompetenzen
- Projektmanagement
- Schriftliche Kommunikationskompetenzen
- Selbstmanagement
- Teamfähigkeit

¹ Die hier gewählte Definition baut auf der Definition im „Dossier Überfachliche Kompetenzen“ (s.u.) auf und ergänzt diese um einige Elemente, insbesondere um die eher affektiv geprägte Dimension der Vorbildfunktion, um bestimmte einzelne Fähigkeiten wie auch um den Begriff der „Managementkompetenz“, der den eher wertneutralen Teil von Führungskompetenzen abdecken soll. Die ursprüngliche Definition in: Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2010): „Dossier Überfachliche Kompetenzen“, Universität Zürich, Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Zürich, S. 54, lautet: „Führungskompetenz meint die Fähigkeit, einzelnen Personen oder Gruppen gegenüber die Leitung einer Aufgabe und damit entsprechende Verantwortung zu übernehmen. Dabei müssen Ziele, Zeitrahmen und Ressourcen ebenso berücksichtigt werden wie Gruppendynamik und personale Eigenschaften. Führungskompetenz beinhaltet Moderationsaufgaben und Gesprächsführung ebenso wie beispielsweise Fokussierung auf Zielerreichung oder Vertretung des Teams gegenüber Dritten. Als Erfahrungsfelder eignen sich beispielsweise

- Leitung von (temporären) Arbeits- resp. Lerngruppen
- Übernahme von Tutoratsaufgaben
- Gesprächsführung in unterschiedlichen Gruppen und Gremien“.

2. Kompetenzraster mit erreichbaren Stufen der Teilkompetenzen

Führungskompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
I Leitung		
Ich leite ein kleines Team (z. B. Hilfskräfte) an und führe es.	Ich leite mehrere Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter an und führe sie.	Ich leite ein großes oder mehrere Teams/ Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter eigenverantwortlich an und führe es/sie.
Ich bin in der Lage, Fachvorgesetztenfunktionen zu übernehmen.	Ich bin in der Lage, auch Dienstvorgesetztenfunktionen zu übernehmen.	Ich bin in der Lage, alle Funktionen eines Vorgesetzten, inklusive Budget- und Personalverantwortung sowie Verantwortung für die Zielerreichung, zu übernehmen.
Ich übernehme Leitungsfunktionen, wenn ich darum gebeten werde.	Ich biete (in Gebieten, auf denen ich Expertin bzw. Experte bin) auf eigene Initiative an, Leitungsfunktionen zu übernehmen.	Ich übernehme regelmäßig und gerne Leitungsfunktionen (auch auf unbekanntem Terrain und außerhalb meines Fachgebiets).
Indem ich unterschiedliche Führungsformen ausprobiere, entwickle ich meinen eigenen Führungsstil.	Ich praktiziere meinen eigenen Führungsstil in Abgrenzung zu anderen Führungsstilen.	Ich passe meinen Führungsstil situations- und personenadäquat an.
Ich führe bei typischen Alltagssituationen das Team/meine Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter, ohne den Überblick zu verlieren.	Ich führe bei unterschiedlichen Alltagssituationen das Team/meine Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter, ohne den Überblick zu verlieren.	Ich führe auch bei unvorhergesehenen Situationen das Team/meine Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter, ohne den Überblick zu verlieren.

Führungskompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

II Strategisches Denken und Handeln

Ich entwickle Visionen für meinen Verantwortungsbereich.

Ich überzeuge die Stakeholder für meinen Verantwortungsbereich erfolgreich von meinen Visionen.

Ich setze Visionen in konkrete strategische Ziele um.

Ich formuliere strategische Ziele (im Sinne der Organisation und der Stakeholder innerhalb wie auch außerhalb meines Bereichs) für die Arbeit meines Bereichs.

Ich versuche, gemeinsam mit meinen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern strategische Ziele zu erreichen.

Ich bin in der Zielerreichung gemeinsam mit meinen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern auf allen Ebenen sehr erfolgreich.

Ich binde meine Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter in die Formulierung strategischer Ziele ein.

Ich passe ggf. strategische Ziele gemeinsam mit meinen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern an neue Gegebenheiten an.

Ich leite einzelne Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter dazu an, für ihre Teilbereiche strategische Ziele zu entwickeln.

Ich verhandle mit Stakeholdern erfolgreich.

Ich verhandle mit Stakeholdern strategisch geschickt und binde sie so ein, dass ich ohne Schaden zum Erfolg gelange.

Ich verhandle mit Stakeholdern strategisch geschickt und binde sie so ein, dass auch sie das Ergebnis akzeptieren können.

Ich treffe gemäß einer Zielformulierung Entscheidungen für den Gesamtbereich unter Berücksichtigung eines angemessenen Zeitrahmens, der einsetzbaren Ressourcen sowie vielschichtiger Interessen, wenn ich darum gebeten werde.

Ich treffe auf eigene Initiative gemäß einer Zielformulierung Entscheidungen für den Gesamtbereich unter Berücksichtigung eines angemessenen Zeitrahmens, der einsetzbaren Ressourcen sowie vielschichtiger Interessen.

Ich treffe gemäß einer Zielformulierung Entscheidungen für den Gesamtbereich unter Berücksichtigung eines angemessenen Zeitrahmens, der einsetzbaren Ressourcen sowie vielschichtiger Interessen. Ich überprüfe die Umsetzung der Ziele kontinuierlich und passe Entscheidungen ggf. an.

Führungskompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

II Strategisches Denken und Handeln

Ich achte auf die Erreichung formulierter Ziele über ein vorgegebenes Projekt- und Zeitmanagement.

Ich achte auf die Erreichung formulierter Ziele, indem ich selbst ein entsprechendes Projekt- und Zeitmanagement entwickle und einzuhalten versuche.

Ich achte auf die Erreichung formulierter Ziele, indem ich ein entsprechendes Projekt- und Zeitmanagement entwickle, einhalte, kontinuierlich überprüfe und ggf. anpasse.

Ich stelle meinen Verantwortungsbereich nach außen positiv, aber wahrheitsgetreu dar.

Ich stelle auch in kritischen Punkten meinen Verantwortungsbereich nach außen transparent dar, stelle Positives heraus und unterbreite für Negatives konstruktive Vorschläge.

Ich zeige in Krisensituationen völlige Transparenz und handle konsequent.

III Steuerung von Teamprozessen

Ich übernehme die Verantwortung für die Fehler meiner Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter.

Ich übernehme die Verantwortung für die Fehler meiner Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter offen nach außen.

Ich übernehme die Verantwortung für die Fehler meiner Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und trage die Konsequenzen bzw. biete selbst Konsequenzen an.

Ich zeige Interesse für die Arbeit meiner Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter, sodass sie sich in ihrer Arbeit wahrgenommen fühlen.

Ich verteile Aufgaben im Team entsprechend der Leistungspotenziale meiner Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter.

Ich fördere meine Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter (z. B. über aktive Unterstützung von Fortbildungen) und führe sie so zu neuen Leistungsmöglichkeiten und hoher Arbeitsdisziplin.

Führungskompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

III Steuerung von Teamprozessen

Ich verteile die Aufgaben angemessen und leite meine Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter an, sodass alle motiviert und nicht überfordert sind.

Ich übernehme aktiv eine Monitoring- und Steuerungsfunktion.

Ich übernehme die Verantwortung für die Arbeitsprozesse und -ergebnisse und vertrete diese gegenüber der nächsten Hierarchieebene (z. B. Rektorat).

Ich moderiere Teamsitzungen und andere Gespräche, wenn ich darum gebeten werde.

Ich moderiere Teamsitzungen und andere Gespräche eigeninitiativ.

Ich moderiere Teamsitzungen und andere Gespräche auch in schwierigen Situationen.

Durch meine motivierende Art schaffe ich eine gute und produktive Arbeitsatmosphäre.

Ich motiviere (mich selbst und) andere aktiv und rege sie zum Lernen und zu neuen (intellektuellen/kreativen/selbstständigen) Leistungen an.

Auch unter schwierigen Voraussetzungen motiviere ich (mich selbst und) andere zum Lernen und zu anspruchsvollen selbstständigen, kreativen Leistungen.

Ich rege durch mein eigenes Beispiel dazu an, dass andere Verantwortung für einen Innovationsprozess übernehmen.

Ich ermuntere andere dazu, Verantwortung für neue Prozesse/Innovationen zu übernehmen.

Ich übergebe meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern weitestgehende Verantwortung und steuere den Gesamtprozess.

Führungskompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
IV Konfliktmanagement		
Ich entscheide bei Konflikten zwischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern, wenn diese die Arbeitsprozesse behindern.	Ich achte darauf, Konflikte zwischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern möglichst frühzeitig zu erkennen und zu lösen, bevor sie eskalieren.	Ich etabliere eine (Kommunikations-)Kultur der Konfliktprävention.
Ich gehe mit Konflikten konstruktiv um.	Bei Konflikten, in die ich zu stark involviert bin, suche ich externe Mediation.	Ich unterscheide verschiedene Strategien zum Umgang mit Konflikten (z. B. kontrollierte Eskalation; Abgabe an Dritte) und setze sie mit Erfolg ein.
Ich nehme Kritik meiner Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter wertschätzend an und setze sie ggf. um.	Ich gehe mit den unterschiedlichen Erwartungshaltungen des Teams/meiner Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter wertschätzend um und integriere diese.	Ich gehe mit nicht integrierbaren Erwartungshaltungen wertschätzend und gleichzeitig sachlich um.
Ich gebe meinen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern sporadisch konstruktives Feedback zu ihrer Arbeit/ihrem Verhalten.	Ich gebe meinen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern in regelmäßigen Abständen im Rahmen von Mitarbeitergesprächen konstruktives Feedback zu ihrer Arbeit.	Ich gebe meinen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern kontinuierliches Feedback und berücksichtige dabei den Arbeitszusammenhang als Team.
Ich verhalte mich allen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern gegenüber sachlich und bemühe mich um Unvoreingenommenheit.	Ich nehme gegenüber Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern auf einer sachlichen Ebene Stellung, auch wenn es um für die Mitarbeiterin bzw. den Mitarbeiter unangenehme Informationen geht.	Ich reflektiere meine Rolle als Führungskraft regelmäßig und richte meine Handlungen danach aus.

3. Beispiele für Critical Incidents in verschiedenen Promotionsphasen



Orientierungsphase

In der Orientierungsphase der Promotion sind Führungskompetenzen i. d. R. nicht relevant, sodass keine Critical Incidents für diesen Bereich auftreten.



Einstiegsphase

In der Einstiegsphase der Promotion sind Führungskompetenzen i. d. R. nicht relevant, sodass keine Critical Incidents für diesen Bereich auftreten. Führungskompetenzen bauen auf Teamfähigkeit auf, die in dieser Phase bedeutsam ist.



Forschungsphase

- Ich mag einige meiner Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter nicht.
- Ich kann besser mit Frauen zusammenarbeiten.
- Ich kann mit Kritik an meinem Führungsstil nicht umgehen.
- Ich fühle mich nicht kompetent genug, um ein Team/eine Abteilung zu leiten.
- Es fällt mir schwer, alle Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter gleich und gerecht zu behandeln.
- Ich fühle mich alleingelassen mit meinen Problemen, weil ich mich mit niemandem auf gleicher Hierarchieebene austauschen kann.
- Meine Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter kritisieren meinen Führungsstil.
- Ich weiß nicht, wie ich die Aufgaben verteilen soll, sodass alle zufrieden sind und die Aufgaben erledigen können.



Abschlussphase

- Ich weiß nicht, wie man einen Finanzplan aufstellt.
- Ich weiß nicht, wie man Mitarbeitergespräche führt.
- Ich werde von den älteren Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern als Chefin bzw. Chef nicht ernst genommen.
- Ich weiß nicht, wie ich mit dem Budget hinkommen soll/das Budget reicht nicht.
- Mein Team hält sich nicht an unsere Absprachen, ich weiß nicht, wie ich meine Arbeitsweise als Führungskraft durchsetzen kann.
- Ich kann mich als Führungskraft nicht durchsetzen.
- Ich habe Probleme/Angst, die Verantwortung zu tragen.
- Ich habe einen großen Konflikt mit einer Mitarbeiterin bzw. einem Mitarbeiter.
- Eine Mitarbeiterin bzw. ein Mitarbeiter erledigt seine Aufgaben nicht/nicht gründlich/nicht richtig.
- Mir wächst die Verantwortung über den Kopf.
- Ich bin mit der Leitung des Teams überfordert und das Team merkt das/nutzt das aus.
- Meine Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter haben unterschiedliche Erwartungshaltungen und sind unzufrieden.



Übergang in die frühe Postdoc-Phase

- Es fällt mir schwer, für Fehler meines Teams die Verantwortung zu übernehmen.
- Ich werde vom Rektorat nicht als Führungsperson ernst genommen.
- Das Team akzeptiert mich nicht als Leitung/Führungskraft.
- Ein Mitglied meines Teams wird gemobbt.
- Zwei Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter sind längerfristig krank und ich weiß nicht, wie wir den Zeitplan so einhalten sollen.



Phasenübergreifend

4. Anwendungs-/Transferbeispiele

4.1 Mögliche Beispiele aus früheren/aktuellen/privaten/ehrenamtlichen Tätigkeiten

- Leitung einer Jugendgruppe der Pfadfinder
- Leitung einer Gruppe bei einer Jugendfreizeit
- Führen eines Projektteams in der Schulzeit

4.2 Transferbeispiele für mögliche spätere akademische Karriere

- Professorin bzw. Professor/Nachwuchsgruppenleiterin bzw. Nachwuchsgruppenleiter und Betreuung von Promovierenden/Studierenden
- Arbeit in einer Einrichtung der Universität und Anleitung mehrerer Hilfskräfte
- Geschäftsführerin bzw. Geschäftsführer einer Abteilung der Universität/Fakultät

4.3 Transferbeispiele für mögliche spätere nicht-akademische Karriere

- Leitung einer Abteilung in einer großen Firma mit mehreren Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern
- Leiterin bzw. Leiter eines Labors mit Verantwortlichkeit und Zuständigkeit für das gesamte Labor
- Managerin bzw. Manager einer Firma mit Verantwortlichkeit und Zuständigkeit für mehrere Abteilungen
- Selbstständigkeit mit mehreren Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern

5. Mögliche Angebote von Graduierteneinrichtungen für diesen Kompetenzbereich

- Trainings-Workshop zu Führungskompetenzen
- Mentoring mit Mentorin bzw. Mentor in leitender Position aus der Wirtschaft (mit Shadowing)



1. Allgemeine Beschreibung

Kreativität ist die Fähigkeit, Inkohärenz zu erfassen bzw. Kohärenz aufzulösen und immer wieder mittels Neukombination von Informationen neu herzustellen. Kreativität entfaltet sich in einem Prozess, der zu einer blitzartigen Idee führt, die Neues schafft, sei es eine Problemlösung, eine Entdeckung, Erfindung oder ein neues Produkt o. ä., und diese Idee auch umsetzt. Hierfür bedarf es der Fähigkeit, die Potenziale von Projekten oder Ideen erkennen zu können, neue Denk-Wege mit Neugier, Offenheit und Hartnäckigkeit zu beschreiten und dabei ggf. Grenzen zu übertreten (gemeint sind Konventionen und Üblichkeiten, keine ethischen Grenzen)¹.

Das Kompetenzregister „Kreativität“ weist Querverbindungen vor allem zu folgenden Kompetenzregistern auf:

- Führungskompetenzen
- Lehr- und Didaktikkompetenzen
- Mündliche Kommunikationskompetenzen
- Projektmanagement
- Schriftliche Kommunikationskompetenzen
- Selbstmanagement
- Systematisches Arbeiten

¹ Diese Definition wurde erarbeitet aus Definitionen zu Kreativität von Guilford, s. Heller (1992): „Zur Rolle der Kreativität in Wissenschaft und Technik“, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 39. Jg., S. 133-148, Basel: Ernst Reinhardt Verlag München, <http://epub.ub.uni-muenchen.de/2276/1/2276.pdf> [07.01.2016], S. 135, von Csikszentmihalyi, vgl. Csikszentmihalyi (1999): „Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity“, in: Sternberg (2011): Handbook of Creativity, Cambridge: Cambridge University Press, S. 313 (systemische Definition), von Sternberg und Lubart, vgl. Sternberg/Lubart (1999): „The Concept of Creativity. Prospects and Paradigms“, in: Sternberg (2011): Handbook of Creativity, Cambridge: Cambridge University Press, S. 3 (Investmenttheorie der Kreativität = Erfolgsmotivation), und von Holm-Hadulla, vgl. Holm-Hadulla (2007): Kreativität. Konzept und Lebensstil, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 11 (sehr allgemein definiert, da Unterschiede nach Tätigkeitsbereich) sowie Holm-Hadulla (2011): Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7 (Minimaldefinition, Verbindung (neuro-)biologischer, psychologischer und kultureller Perspektiven).

2. Kompetenzraster mit erreichbaren Stufen der Teilkompetenzen

Kreativität		
Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
I Ideen generieren		
Ich betrachte mein Projekt aus den bekannten Blickwinkeln.	Ich betrachte mein Projekt aus einem neuen Blickwinkel.	Ich betrachte mein Projekt aus verschiedenen Blickwinkeln.
Ich nehme neue Informationen bzw. Gedanken anderer auf Anregung hin auf.	Ich recherchiere nach neuen Informationen, greife selbstständig neue Gedanken anderer auf und setze mich mit ihnen auseinander.	Ich recherchiere immer wieder erneut nach neuen Informationen, greife neue Gedanken anderer auf, integriere Anregungen anderer und setze mich mit ihnen auseinander.
Ich kenne Kreativitätsmethoden.	Ich wende Kreativitätsmethoden gezielt/ anlassbezogen an.	Ich kenne Kreativitätsmethoden und wende sie flexibel an, kombiniere sie und passe sie ggf. an.
Ich vollziehe Argumente nach.	Ich baue eine Argumentationskette auf.	Ich integriere neue Argumente in eine Argumentationskette.
Ich reduziere einfache Zusammenhänge dem Kontext entsprechend auf das Wesentliche.	Ich reduziere schwierige Zusammenhänge dem Kontext entsprechend auf das Wesentliche.	Ich reduziere beliebig komplexe Zusammenhänge dem Kontext entsprechend auf das Wesentliche.
Ich lege Informationen nach Aufforderung beiseite und ermögliche so das Auftauchen intuitiver Ideen.	Ich bin in der Lage, Informationen gezielt beiseite zu legen, um intuitiven Ideen Raum zu geben.	Ich leite andere an, Informationen beiseite zu legen, um intuitiven Ideen Raum zu geben.

Kreativität

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

I Ideen generieren

Ich hinterfrage die Grundannahmen in meinem Fachgebiet, wenn ich darauf hingewiesen werde.

Ich hinterfrage in Einzelfällen aus eigenem Antrieb die Grundannahmen in meinem Fachgebiet.

Ich hinterfrage systematisch die Grundannahmen in meinem Fachgebiet.

II Ideen in Kreativitätsergebnisse überführen (Problemlösung, Erfindung o.ä.)

Ich bringe neue Ideen ein.

Ich bringe neue Ideen ein und vermittele sie glaubhaft.

Ich transportiere Ideen als Visionen.

Ich erkenne Potenziale von Projekten oder Ideen auf Hinweis.

Ich erkenne Potenziale von Projekten oder Ideen.

Ich erkenne Potenziale von Projekten oder Ideen und werde selbst aktiv/schöpfe diese aus.

Ich nehme an Gestaltungsprozessen teil.

Ich gestalte Gestaltungsprozesse aktiv mit.

Ich initiiere, steuere und/oder gestalte Gestaltungsprozesse und gebe anderen Impulse.

Aufgrund des Endergebnisses formuliere ich meine Ausgangshypothese/Ausgangsziele neu.

Ich gehe in meinem Projekt (Forschungsprojekt, Arbeitsprojekt o.ä.) immer wieder an den Anfang zurück, wenn die Zwischenergebnisse es erfordern.

Ich plane in meinem Projekt Überprüfungsschlaufen mit ein.

Kreativität

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

III Kreativitätsergebnisse umsetzen

Ich setze neue Ideen auf Anweisung um.

Ich arbeite an der Umsetzung von neuen Ideen aktiv mit.

Ich setze neue Ideen selbst um.

Ich folge der Standardrichtung.

Ich entscheide, in welche Richtung ich weitergehe.

Ich passe die Richtung immer wieder an. Ich zeige anderen neue Richtungen auf.

Ich reagiere flexibel auf einfache, mir unbekannte Ereignisse.

Ich reagiere flexibel auf komplexere, mir unbekannte Ereignisse.

Ich reagiere flexibel auf hochkomplexe, unerwartete Ereignisse.

Ich erkenne, dass meine Ideen Widerstand hervorrufen können.

Ich verteidige meine Idee gegen Widerstände und suche/gewinne Unterstützerinnen bzw. Unterstützer.

Ich setze meine Idee trotz Widerständen um.

Ich erkenne, dass herkömmliche Methoden keine Lösung oder keinen Fortschritt für ein Problem bringen.

Ich löse Probleme, indem ich selbstständig immer wieder neue Wege probiere, das Problem zu lösen (trial and error).

Ich löse komplexe Probleme auch auf unkonventionelle Weise.

Ich bleibe an einer Sache dran, wenn es von mir verlangt wird.

Ich bleibe immer wieder auf Eigeninitiative an einer Sache dran.

Ich bleibe an einer Sache dran, bis sie in allen Einzelheiten erledigt ist.

Ich nutze unkonventionelle Ideen/Methoden, wenn es von mir verlangt wird.

Ich nutze unkonventionelle Ideen/Methoden aus eigenem Antrieb.

Ich gehe gezielt unkonventionelle Wege.

3. Beispiele für Critical Incidents in verschiedenen Promotionsphasen



Orientierungsphase

- Ich finde kein Thema für mein Forschungsprojekt.



Einstiegsphase

- Ich habe mein Projekt bekommen und werde es bearbeiten, weiß aber nicht, wie ich dabei vorgehen soll.
- Ich habe mein Forschungsprojekt, aber die Methoden, die ich aus meinem Fach kenne, passen nicht zu meiner Forschungsfrage.
- Es gibt eine Hypothese, die verbreitet ist, die jedoch nie überprüft wurde.
- Ich weiß nicht, wie ich meine These argumentativ belegen kann.
- Ich habe ganz viel gelesen und weiß, dass es ganz viele Theorien gibt, mit denen mein Thema bearbeitet werden kann, weiß jedoch nicht, für welche ich mich entscheiden soll.
- Ich möchte zwei Methoden/Theorien o. ä. miteinander kombinieren, die sich nicht kombinieren lassen.
- Ich habe eine These, kann sie aber noch nicht genau formulieren.
- Es fällt mir schwer ohne Vorgaben zu arbeiten, eigene Ideen und/oder Fragestellungen zu entwickeln bzw. selbst wissenschaftlich kreativ zu denken.
- Alle anderen halten meinen Ansatz für nicht haltbar/nicht durchführbar, aber ich möchte es dennoch so machen.
- Alle anderen sagen, dass ich mein Thema so bearbeiten soll, wie das schon immer üblich war, ich möchte aber einen neuen Weg ausprobieren.
- Ich erkenne, dass meine Vorgehensweise Risiken hat, aber ich möchte das dennoch ausprobieren.



Forschungsphase

- Ich möchte mit einer Methode arbeiten, aber die funktioniert nicht.
- Ich habe eine Blockade und weiß nicht, wie ich weitermachen soll.
- Ich komme mit meinem Projekt nicht voran, weil ich nicht weiß, wie ich am besten weiter vorgehe, da der ursprüngliche Plan nicht funktioniert.
- Die Relevanz meines Themas hat sich geändert und ich weiß nicht, wie ich damit umgehen soll.
- Mein Forschungsprojekt ist interdisziplinär, aber es gelingt mir nicht, die unterschiedlichen Herangehensweisen und Begrifflichkeiten sinnvoll zu berücksichtigen – sie scheinen sich gegenseitig zu widersprechen.



Abschlussphase

- Meine Ergebnisse widersprechen der Theorie.
- Ich weiß nicht, wie meine Ergebnisse von anderen beurteilt werden könnten/aus anderen Blickwinkeln beurteilt würden.
- Ich kann meine Ergebnisse insgesamt im Moment nicht erklären, ich möchte aber eine Erklärung finden, die möglichst alle Ergebnisse berücksichtigt.
- Meine Ergebnisse lassen sich so oder so interpretieren und ich weiß nicht, wie ich mich positionieren soll.
- Ich habe Ergebnisse, kann sie aber mit den fachlichen Theorien nicht erklären.
- Ich habe verschiedene Ergebnisse, die ich zusammenführen muss, weiß aber nicht wie.
- Ich weiß nicht, wie ich meine Ergebnisse überzeugend präsentieren kann.



Übergang in die frühe Postdoc-Phase

- Ich möchte ein neues Projekt entwickeln (z. B. für die Habilitation) und habe keine Idee.
- Ich habe meine Projektergebnisse, weiß aber nicht, wie ich sie verwerten kann, um z. B. ein Produkt oder eine Therapie daraus zu entwickeln.



Phasenübergreifend

- Neues interessiert mich nicht, ich will, dass alles beim Alten bleibt. Jetzt bin ich aber in einen Veränderungsprozess gezwungen.
- Eine veränderte Situation überfordert mich.
- Ich habe ein Problem und weiß nicht, wie ich es lösen kann.
- Ich hänge in meiner Argumentation und weiß nicht, wie ich den Argumentationsknoten lösen kann.
- Mir fällt einfach nichts ein.
- Ich habe keine Lust oder Energie, an etwas dran-zubleiben.
- Es fällt mir schwer, in neue Richtungen zu denken.
- Ich weiß nicht, wie ich meine Argumentationskette aufbauen soll.
- Ich weiß nicht, wie ich mein Projekt einem völlig fachfremden Publikum verständlich vorstellen soll.
- Die Komplexität der Situation und ihrer Problem-lagen überfordert mich.
- Es wird von mir erwartet, dass ich Grenzen über-schreite, und ich will das nicht.
- Ich erkenne ein Problem, das andere, die in diesem Bereich keine Expertinnen bzw. Experten sind, nicht sehen (können).

4. Anwendungs-/Transferbeispiele

4.1 Mögliche Beispiele aus früheren/aktuellen/privaten/ehrenamtlichen Tätigkeiten

- Projektgestaltung/-ausgestaltung (gestaltende Tätigkeiten)
- Anstoßen und Organisation einer Tierschutzinitiative, Flüchtlingshilfs-aktion oder einer anderen Initiative für gesellschaftlich herausfordernde Themen oder Situationen
- Zielführende Lösung für eine herausfordernde Situation

4.2 Transferbeispiele für mögliche spätere akademische Karriere

- Entwicklung eines neuen Forschungsprojekts
- Entwicklung und Umsetzung eines Qualifizierungskonzepts für Promovierende/Postdoktorierende
- Koordination einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit vielen Konfliktpotenzialen

4.3 Transferbeispiele für mögliche spätere nicht-akademische Karriere

- Entwicklung und Umsetzung neuer Projekte
- Ehrenamtliches, gesellschaftliches, politisches Engagement
- Lösung eines langanhaltenden Konflikts

5. Mögliche Angebote von Graduierteneinrichtungen für diesen Kompetenzbereich

- Workshops zu
 - Kreativität (Methoden)
 - Design Thinking
 - Visualisierung von Gedanken und Ideen
- Gründungsthemen/Ausgründungen
 - Wettbewerbe (z. B. FU Funpreneur Wettbewerb)
 - Workshops zum Thema „Gründungsideen entwickeln“
- Andere Aktivitäten
 - „Gründergarten“: Treffen für Menschen mit Ideen, um diese bereits relativ früh mit anderen Gründungsinteressierten diskutieren zu können
 - Interdisziplinäre Kolloquien (um andere Methoden/Forschungslogiken kennenzulernen)
 - Veranstaltungen zu Wissenschaftsgeschichte/Wissenschaftsparadigmen
- Peer Coaching
 - Promotions-Coaching für Problemsituationen in der Arbeitsorganisation, der Betreuungssituation etc.
- Beratung
 - Schreibberatung
 - Gründungsberatung: Beratung zu erfolgreicher Kooperation mit dem privaten Sektor (Abstimmung von Anforderungen und Bedürfnissen); Training zum erfolgreichen Technologietransfer
- Reflexionsinstrumente
 - Erfolgstagebuch
 - Forschungstagebuch



Lehr- und Didaktikkompetenzen

1. Allgemeine Beschreibung

Lehr- und Didaktikkompetenzen bezeichnen die Befähigung, Lehr-/Lernprozesse im Kontext der jeweiligen Fach- und Feldkompetenz so zu planen und zu gestalten, dass Lernenden eine kognitive, handlungs- und wertorientierte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglicht wird¹. Sie umfassen die folgenden Kompetenzbereiche: Lehren und Lernen, Prüfen, Beraten, Evaluieren sowie innovatives Entwickeln von Studium und Lehre.

Das Kompetenzregister „Lehr- und Didaktikkompetenzen“ weist Querverbindungen vor allem zu folgenden Kompetenzregistern auf:

- Fachkompetenzen
- Führungskompetenzen
- Kreativität
- Mündliche Kommunikationskompetenzen
- Schriftliche Kommunikationskompetenzen

¹ Vgl. hierzu: AHD (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V., heute: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik) (2005): Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung, https://www.hd-mittelhessen.de/Leitlinien_Modularisierung_u_Zertifizierung.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019].

2. Kompetenzraster mit erreichbaren Stufen der Teilkompetenzen

Lehr- und Didaktikkompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

I Fachlehre und Shift from Teaching to Learning

Ich verfüge über gefestigtes Fachwissen zum Thema der Lehrveranstaltung und überblicke die aktuelle Forschung meines Fachgebiets.

Ich verfüge über vertieftes Fachwissen und vermittele dies. Hierbei stelle ich Bezüge zu angrenzenden Fachgebieten her und gebe Studierenden Einblick in Forschungsprozesse.

Ich vermittele umfassendes Fachwissen. Hierbei stelle ich Bezüge zu angrenzenden Disziplinen her und lasse Studierende an Forschungsprozessen teilhaben.

Im Hinblick auf Planung und Gestaltung unterscheide ich zwischen Fachvorträgen und Lehrveranstaltungen.

Ich wähle die fachlichen Inhalte so aus, dass Studierende in der Lage sind, sich diese in der zur Verfügung stehenden Zeit erarbeiten zu können.

In meinen Lehrveranstaltungen gestalte ich aktiv Lernumgebungen unter Berücksichtigung didaktischer Theorien und Methoden und begleite Studierende in ihrem Lernprozess.

II Lehren und Lernen: Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen

Ich plane einzelne Sitzungen/Teile einer Lehrveranstaltung und führe sie durch.

Ich plane komplette Module bzw. mehrteilige Lehrveranstaltungen und führe sie durch.

Ich führe wiederkehrende Lehrveranstaltungen bzw. Module durch. Hierbei reflektiere und überarbeite ich regelmäßig die Semester- und Veranstaltungsplanung vor dem Hintergrund zuvor gesammelter Erfahrungen.

Lehr- und Didaktikkompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

II Lehren und Lernen: Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen

Ich definiere einzelne Ziele und die Struktur der von mir verantworteten Veranstaltungsteile. Dabei orientiere ich mich an vorgegebenen thematischen Schwerpunkten und (Grob-) Lehrzielen² (z. B. Vorgesetzte, Modulhandbücher).

Ich definiere die thematischen Schwerpunkte und die (Grob-)Lehrziele meines Moduls bzw. meiner Lehrveranstaltung. Diese breche ich als Feinziele auf einzelne Sitzungen herunter und strukturiere Inhalte entsprechend. Ich mache den Studierenden die Ziele und den roten Faden meiner Lehrveranstaltung kontinuierlich transparent.

Bei der Planung und Durchführung meiner Lehrveranstaltungen und Module, insbesondere bei der Entwicklung von Grob- und Feinlehrzielen, berücksichtige ich deren Einbettung in die Richtziele des Studiengangs. Gemeinsam mit den Studierenden reflektiere ich regelmäßig die Zielerreichung und steuere ggf. nach.

Ich nehme wahr, dass die Studierenden unterschiedliche Vorkenntnisse und Erwartungen mitbringen.

Ich frage Vorkenntnisse und Erwartungen der Studierenden sowie regelmäßig Lernfortschritte ab bzw. erhebe diese und lasse dies in meine Planung einfließen.

Ich gehe flexibel mit verschiedenen Vorkenntnissen um und nutze die Heterogenität meiner Studierenden für die Lehrveranstaltung.

Ich nehme wahr, dass für die Durchführung von Lehrveranstaltungen dynamische Faktoren einer Gruppe von Bedeutung sind (z. B. Größe, Diversität, Entwicklungsphasen, Rollen).

Ich berücksichtige bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen gruppendynamische Faktoren und setze gezielt Methoden ein, die den Austausch und die Prozesse innerhalb der Arbeitsgruppe berücksichtigen bzw. fördern.

Durch die Berücksichtigung gruppendynamischer Faktoren moderiere und steuere ich erfolgreich Gruppenprozesse und -diskussionen auch in schwierigen Arbeitsphasen und unter veränderlichen Bedingungen.

² Vgl. Universität Zürich, Hochschuldidaktik (2013): Lernziele formulieren in Bachelor- und Masterstudiengängen, du - Dossier Unididaktik, Zürich: Universität Zürich, http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:00000000-1937-95a7-0000-000059ea32d5/Du_Lernziele_formulieren.pdf [zuletzt abgerufen am 28.08.2019], und SECO – Sächsisches E-Competence Zertifikat/Döring, Sandra (2010): Formulierung von Lernzielen – Didaktische Handreichung, SECO – Sächsisches E-Competence Zertifikat, https://tu-dresden.de/mz/ressourcen/dateien/services/e_learning/didaktische-handreichung-formulierung-von-lernzielen-aus-dem-projekt-seco?lang=de [zuletzt abgerufen am 28.08.2019].

Lehr- und Didaktikkompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

II Lehren und Lernen: Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen

Ich nehme wahr, dass es Störungen in der Arbeitsgruppe geben kann und entwickle Regeln für die Zusammenarbeit in meinen Veranstaltungen.

Ich beuge typischen schwierigen Situationen in Gruppen vor, indem ich Regeln für die Zusammenarbeit in meiner Lehrveranstaltung kommuniziere und deren Einhaltung konsequent einfordere.

Ich reagiere auf veränderliche herausfordernde und schwierige Gruppensituationen, indem ich Vereinbarungen zur Zusammenarbeit gemeinsam mit den Studierenden (Meta-kommunikation) treffe und sie bei Bedarf im Verlauf der Veranstaltung erneut thematisiere.

Ich entwickle eine erste persönliche Vorstellung bezüglich meiner Rolle als Lehrende bzw. Lehrender. Ich werde darauf aufmerksam, dass auch von außen Erwartungen an mich als Lehrende bzw. Lehrender herangetragen werden.

Ich setze mich mit den verschiedenen Anforderungen an meine Rolle als Lehrende bzw. Lehrender auseinander, reflektiere sie und positioniere mich schrittweise.

Ich nehme meine Rolle als Lehrende bzw. Lehrender bewusst ein. Ich entwickle mein Rollenverständnis kontinuierlich weiter und vertrete es authentisch.

Ich setze die mir vertrauten bzw. die mir vorgegebenen Medien (z. B. Tafel, PowerPoint, Arbeitsblätter) und Methoden (z. B. Vortrag, Gruppenarbeit) ein.

Ich überblicke verschiedene Medien und didaktische Methoden und setze sie unter Berücksichtigung der Lehrziele angemessen ein. Ich erweitere meine didaktischen Methodenkenntnisse und probiere neue Medien (z. B. E-Learning) aus.

Ich verfüge ich über ein zu mir passendes didaktisches Methodenrepertoire und setze es, genauso wie Medienwechsel, zielgruppen-, situations- und inhaltsadäquat ein, um Lernprozesse bestmöglich zu unterstützen. Hierbei reflektiere ich meine Methoden sowie deren Einsatz und entwickle sie kontinuierlich weiter.

Lehr- und Didaktikkompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

III Lernberatung/Fachstudienberatung

Ich kläre Nachfragen von Studierenden im Einzelgespräch und identifiziere weiterführende Fragen/Probleme.

Ich höre den Studierenden unvoreingenommen zu und frage nach. Ich erkenne, dass ich für bestimmte Beratungsanliegen Studierender nicht verantwortlich bin bzw. sein kann und definiere meine persönlichen Grenzen.

Ich agiere als Lernbegleiter und helfe den Studierenden beim Auffinden eigener Fragen, Lösungen, Zugängen sowie beim Mobilisieren eigener Potenziale. Hierbei differenziere und kommuniziere ich transparent, welche Anliegen ich selbst mit Studierenden klären kann und bei welchen Themen/Fragen/Problemen ich an die geeigneten Beratungsangebote der Hochschule weiterverweise.

Lehr- und Didaktikkompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

IV Prüfen

Ich beteilige mich als Beisitzerin bzw. Beisitzer von Prüfungen oder bei der Korrektur vorgegebener Prüfungsformate, wende mir bekannte Prüfungsformen an und richte mich nach vorgegebenen Fragen und Bewertungsschlüsseln.

Ich entwickle ein eigenes Prüfungskonzept für meine Lehrveranstaltungen im Rahmen der geltenden Prüfungsordnung. Als Beurteilungskriterium berücksichtige ich auch die Erreichung verschiedener Lernniveaus gemäß einer Lehrzieltaxonomie³.

Ich richte meine Prüfungen an zuvor definierten Lehrzielen aus und berücksichtige bei der Entwicklung von Beurteilungskriterien die Erreichung verschiedener Lerndimensionen gemäß einer vordefinierten Lernzieltaxonomie. Ich setze summative und/oder formative Prüfungsformate angemessen ein und berücksichtige bei deren Planung auch die Erfüllung genereller Anforderungen an Prüfungen (Reliabilität, Chancengleichheit, Validität und Ökonomie). Meine Beurteilungskriterien kommuniziere ich transparent gegenüber den Lernenden.

³ Vgl. SECO – Sächsisches E-Competence Zertifikat/Döring, Sandra (2010): Formulierung von Lernzielen – Didaktische Handreichung, SECO – Sächsisches E-Competence Zertifikat, https://tu-dresden.de/mz/ressourcen/dateien/services/e_learning/didaktische-handreichung-formulierung-von-lernzielen-aus-dem-projekt-seco?lang=de [zuletzt abgerufen am 28.08.2019].

Lehr- und Didaktikkompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

V Evaluieren

Ich reflektiere am Ende einer Lehrveranstaltung, was gut und was weniger gut funktioniert hat, und teile dies bei Bedarf den Studierenden mit. Hierbei berücksichtige ich auch Ergebnisse aus einer vorgegebenen institutionellen Evaluation.

Ich hole mir gezielt Rückmeldung von den Studierenden, kann mit konstruktivem Feedback umgehen und gebe Studierenden ein konstruktives/angemessenes Feedback. Wenn möglich und angemessen, evaluiere ich meine Lehrveranstaltungen eigenständig in standardisierter Form und/oder bitte Kolleginnen bzw. Kollegen um Hospitation und kollegiales Feedback.

Ich etabliere im Seminarverlauf eine Feedbackkultur mit den Studierenden und nutze hierbei vielfältige Evaluationsmethoden und entwickle sie weiter. Die Ergebnisse der Feedbackprozesse lasse ich kontinuierlich in die Veranstaltungsplanung einfließen. Ich setze das Feedback von Kolleginnen bzw. Kollegen um.

VI Entwickeln und Innovieren

Ich informiere mich über die institutionellen Rahmenbedingungen von Lehr-/Lernprozessen.

Ich tausche mich mit Kolleginnen bzw. Kollegen anderer Fächer im Alltag sowie auf Tagungen/Konferenzen regelmäßig über institutionelle Rahmenbedingungen von Lehr-/Lernprozessen aus. Ich arbeite an der Entwicklung neuer Lehrangebote/Curricula mit.

Ich stoße im Fachbereich Diskussionen an, bringe Ideen ein und informiere mich und andere über den Tellerrand hinaus (z. B. über Diskussionen von Fachverbänden). Ich entwickle hauptverantwortlich ein neues Curriculum/Lehrangebot.

Lehr- und Didaktikkompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

VII Betreuen (von Abschluss-/Forschungsarbeiten)

Ich leite Studierende bei ihren Abschlussarbeiten anhand mir vertrauter und/oder vorgegebener Vorgehensweisen an und stehe für fachliche Fragen zur Verfügung.

Ich leite Studierende bei ihren Abschlussarbeiten zunehmend zu selbstständigem Arbeiten und eigenständiger Planung an. Hierbei stehe ich für fachliche/methodische Diskussionen und Fragen zur Verfügung und gebe konstruktive Kritik. Ich reflektiere meine Verantwortung und Rolle als Betreuende bzw. Betreuender vor dem Hintergrund allgemeiner Anforderungen.

Ich bilde Studierende im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten aus, begleite, berate und kontrolliere sie bei ihrer Entwicklung zu selbstständigen und eigenverantwortlich agierenden Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern. Ich stehe sowohl für die Diskussion von Arbeitsschritten, aber auch als Ansprechperson bei Problemen und Konflikten zur Verfügung. Meine Betreuungstätigkeit orientiere ich an etablierten professionellen Standards (z. B. gute wissenschaftliche Praxis/wissenschaftliche Integrität).

3. Beispiele für Critical Incidents in verschiedenen Promotionsphasen



Orientierungsphase

In der Regel findet in der Orientierungsphase noch keine selbstständige Lehre statt.



Einstiegsphase

- Ich muss zum ersten Mal unterrichten und weiß nicht wie.
- Es fällt mir schwer, das Thema einzugrenzen.
- Ich kann das Thema nicht nachvollziehbar strukturieren.
- Ich bin mir unsicher, ob mein Fachwissen ausreichend ist.
- Ich bin mir unsicher, ob ich Studierende siezen oder duzen soll.
- Meine Rolle als Lehrende bzw. Lehrender ist mir nicht klar.
- Mir fehlen Methoden, um einen interessanten Unterricht zu gestalten.
- Ich kann den notwendigen Zeitbedarf für die Vermittlung eines Themenschwerpunktes schlecht einschätzen.
- Wie gehe ich in der Lehrveranstaltung mit schlechten Referaten um?
- Mir fehlen Methoden, um den Spannungsbogen oder den roten Faden in meiner Veranstaltung zu halten.
- Ich weiß nicht, wie ich Ergebnisse aus Gruppenarbeiten in die Gesamtgruppe zurückführen kann.
- Mir ist nicht klar, auf welchem Weg ich Rückmeldung von den Studierenden einholen kann.
- Mir fehlen Methoden, um eine Diskussion in mittleren bis größeren Gruppen zu leiten.



Forschungsphase

- Mir gelingt es manchmal nicht, die Kontrolle über das Gruppengeschehen zu (er-)halten.
- Ich möchte Studierende in die Bewertung von Hausarbeiten/Referaten einbeziehen, weiß aber nicht, wie ich das umsetzen soll.
- Mir ist nicht klar, was das richtige Maß an Unterstützung für Studierende bei ihren Hausarbeiten ist.



Abschlussphase

- Ich bin sehr kurzfristig durch meine Vorgesetzten beauftragt worden, Lehre zu erteilen, und habe wenig Zeit für die Vorbereitung.
- Ich habe keine Zeit, mich vorzubereiten, und reproduziere mein Lehrkonzept aus dem vorherigen Semester.



Übergang in die frühe Postdoc-Phase

- Auch in dieser Phase können vor- oder nachgenannte Critical Incidents auftreten.



Phasenübergreifend

- Die Studierenden bereiten sich nicht wie vereinbart auf meine Veranstaltung vor.
- Studierende beschwerten sich über ihre Note und verwickeln mich in lange Diskussionen über gerechte Beurteilungskriterien.
- Ich bin mir nicht sicher, ob ich als Autorität anerkannt werde.
- Ich bin unsicher, wie ich mich gegenüber schwierigen Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern (z.B. herausfordernde oder störende Studierende) verhalten soll.
- Ich habe mit einer sehr inhomogenen Gruppe zu tun und weiß nicht, wie ich ein verbindendes Arbeitsklima schaffen kann.



Phasenübergreifend

- Ich agiere häufig als Alleinunterhalterin bzw. Alleinunterhalter und weiß nicht, wie ich aus dieser Rolle herauskommen kann.
- Mir fehlen Methoden, um aktivierende Seminare/ Vorlesungen zu gestalten.
- Mir gelingt es nicht, das gesamte Seminar in die Diskussion einzubeziehen.
- Ich verfüge über keine transparenten Beurteilungskriterien für die Benotung.
- Bei unterschiedlichen Voraussetzungen innerhalb der Lerngruppe fehlen mir passende Methoden zur Binnendifferenzierung. Die Studierenden konzentrieren sich nicht auf die Veranstaltung oder wirken desinteressiert.
- Ich muss mit standardisierten Prüfungsformen arbeiten, die keine Lernfortschritte auf höheren kognitiven Ebenen erfassen.
- Eine Studentin/ ein Student hat nur noch eine Prüfungschance und kommt in meine Sprechstunde. Ich bin mir unsicher, wie ich dieser Person die Angst nehmen und sie motivieren kann.
- Das Seminar im letzten Semester hat keinen Spaß gemacht, die Feedbackergebnisse waren nicht gut. Ich habe keine Idee, wie ich die Veranstaltung für das nächste Jahr umgestalten kann.
- Ich werde beauftragt, ein Modulhandbuch zu überarbeiten. Mir ist nicht klar, wie ich das angehen soll.
- Ich soll die Ideen für ein neues Lehrangebot in ein Konzept umsetzen. Mir ist nicht klar, wie ich das angehen soll.
- Ich möchte aktivierende Lehre auch in Massenveranstaltungen durchführen, kenne aber keine passenden Methoden.

4. Anwendungs-/Transferbeispiele

4.1 Mögliche Beispiele aus früheren/aktuellen/privaten/ehrenamtlichen Tätigkeiten

- Unterrichtserfahrung in schulischen oder anderen Kontexten
- Nachhilfe
- Vorbereitung auf Prüfungen in Lerngruppen mit Mitstudierenden
- Tätigkeit als Tutorin bzw. Tutor oder Mentorin bzw. Mentor
- Tätigkeit als Trainerin bzw. Trainer in einem Verein

4.2 Transferbeispiele für mögliche spätere akademische Karriere

- Haushaltsstelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. wissenschaftlicher Mitarbeiter oder Juniorprofessur (bzw. vergleichbar) und damit verbundene Lehrverpflichtung
- Stelle an der Hochschule mit einem Tätigkeitsschwerpunkt auf Beratungen
- Koordination der Akkreditierung eines Studienganges
- Verantwortliche Überarbeitung eines Studiengangmoduls

4.3 Transferbeispiele für mögliche spätere nicht-akademische Karriere

- Regelmäßige verständliche Darstellung der eigenen Arbeit/Projekte gegenüber verschiedenen Zielgruppen und Motivation dieser zur Mitarbeit
- Leitung von Arbeitsgruppen
- Einschätzung von Leistungen von Mitarbeitenden und Durchführung von Mitarbeitergesprächen
- Organisation und Durchführung von Fortbildungen

5. Mögliche Angebote von Graduierteneinrichtungen für diesen Kompetenzbereich

- Kooperationen mit Hochschuldidaktischen Einrichtungen bei Beratungs- und Fortbildungsangeboten u. a.
- Lehrmentoring, Lehrcoaching, Kollegiale Beratung
- Hospitation und Feedback durch Expertinnen bzw. Experten oder Kolleginnen bzw. Kollegen
- Beteiligung an hochschulübergreifendem „Tag der Lehre“, Werkstätten, o. ä.
- Beteiligung an Auszeichnung von Lehrprojekten, Lehrpreisen, Förderung innovativer Konzepte etc.



Mündliche Kommunikationskompetenzen

1. Allgemeine Beschreibung

Unter mündlichen Kommunikationskompetenzen werden zusammenfassend die Fähigkeiten verstanden, die dazu dienen, Ideen, Wissen, Ziele etc. verständlich sowie adressaten- und situationsgerecht mündlich wirksam zu vermitteln sowie in Gesprächen, Diskussionen, Verhandlungen und Moderationen Ergebnisse zu erzielen. Mündliche Kommunikationskompetenzen umfassen dabei die folgenden Teilkompetenzen: Präsentationskompetenz und Einsatz grundlegender Aspekte der Kommunikation, Argumentationsfähigkeit und Durchsetzungsvermögen, Verhandlungs- sowie Moderationskompetenz und Kommunikationsfähigkeit auf der bzw. über die Metaebene.

Das Kompetenzregister „Mündliche Kommunikationskompetenzen“ weist Querverbindungen vor allem zu folgenden Kompetenzregistern auf:

- Fachkompetenzen
- Führungskompetenzen
- Lehr- und Didaktikkompetenzen
- Projektmanagement
- Schriftliche Kommunikationskompetenzen
- Selbstmanagement
- Systematisches Arbeiten
- Teamfähigkeit

2. Kompetenzraster mit erreichbaren Stufen der Teilkompetenzen

Mündliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

I Präsentieren und grundlegende Aspekte der Kommunikation

Planung & Vorbereitung

Bei der Planung und Vorbereitung meines Vortrags konzentriere ich mich auf die zum Thema passenden Inhalte, überlege mir eine fachlich sinnvolle Strukturierung und beachte externe Anforderungen an den Vortrag.

Bei der Planung und Vorbereitung meines Vortrags orientiere ich mich an meinem Auditorium (z. B. Vorwissen, Erwartungen, Interessen). Relevante Inhalte strukturiere ich so, dass die Zuhörenden dem Vortrag folgen und sich zentrale Informationen merken können.

Bei der Planung und Vorbereitung meines Vortrags überlege ich mir zunächst, welche Ziele ich mit dem Vortrag verfolgen und welchen Eindruck ich hinterlassen möchte. Unter Berücksichtigung des Auditoriums und gegebener Rahmenbedingungen strukturiere ich relevante Inhalte entsprechend meiner Zielsetzung.

Stoffreduktion

Abhängig von der gegebenen Zeit wähle ich wichtige Inhalte nach fachlichen Gesichtspunkten aus. Weniger wichtige Inhalte behandle ich nur flüchtig oder überspringe sie, falls ich in Zeitdruck gerate.

Auf Basis meiner Zielsetzung und dem Vorwissen des Auditoriums reduziere ich den Vortrag ausschließlich auf die relevanten Inhalte, die in der vorgegebenen Zeit sinnvoll präsentiert werden können.

Ich nutze verschiedene Ansätze zur Stoffreduktion, um erfolgreich meine Inhalte in Abhängigkeit von meinen Vortragszielen, dem Auditorium und externen Vorgaben auf das Wesentliche zu reduzieren.

Nonverbale Aspekte

Ich berücksichtige nonverbale Aspekte (Gestik, Mimik, Körperhaltung, Blickkontakt, Raum- und Requisitennutzung) in meinem Kommunikationsverhalten.

Ich erweitere mein Handlungsrepertoire im Hinblick auf inhaltlich stimmige und zu mir passende nonverbale Aspekte und baue sie nach und nach in meine Kommunikation ein.

Ich entwickle einen authentischen Präsentationsstil, indem ich mir regelmäßig Feedback im Hinblick auf nonverbale Aspekte meiner Kommunikation einhole.

Mündliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

I Präsentieren und grundlegende Aspekte der Kommunikation

Mündliche Aspekte

Ich setze verbale Aspekte der Kommunikation (Lautstärke, Geschwindigkeit, Deutlichkeit, Pausen, Betonung, Rhythmik, Lebendigkeit etc.) gezielt ein, damit meine Botschaft besser wahrgenommen wird.

Ich hole mir Feedback zu Stärken und Schwächen meiner mündlichen Kommunikation und deren Wirkung. Bei Bedarf suche ich nach Möglichkeiten, diese Fähigkeiten gezielt zu verbessern.

Zur Erreichung meiner Vortragsziele setze ich mündliche Aspekte in authentischer Form variabel und erfolgreich ein, sodass die Nachvollziehbarkeit des Vortrags und die Aufmerksamkeit des Auditoriums erhöht werden.

Didaktik des Vortrags

Bei der Planung und Durchführung von Vorträgen orientiere ich mich an Erwartungshaltungen und Beispielen aus meinem Fach. Die Strukturierung meiner Vorträge richte ich nach üblichen fachkulturellen Vorgaben und Erfahrungen aus. Ich denke über Verbesserungsmöglichkeiten nach und berücksichtige Feedback von Vorgesetzten und Fachkolleginnen bzw. -kollegen.

Bei der Planung von Vorträgen orientiere ich mich sowohl an fachlichen Kriterien als auch an der Erfassbarkeit und Nachvollziehbarkeit für das jeweilige Auditorium. Bei der Durchführung achte ich darauf, dass die Inhalte und die Übergänge zwischen diesen für mein Auditorium nachvollziehbar sind und so ein roter Faden erkennbar ist.

Während des Vortrags achte ich auf die Reaktionen des Auditoriums und vergewissere mich, ob es mir folgt sowie wichtige Inhalte und Übergänge erfasst hat. Bei Bedarf passe ich meine Vortragsweise flexibel und angemessen an die aktuellen Bedürfnisse an. Auf diese Weise stelle ich sicher, dass ich die Ziele meines Vortrags erreiche.

Mündliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

I Präsentieren und grundlegende Aspekte der Kommunikation

Umgang mit Medien/ „Requisiten“ /tech- nischen Hilfsmitteln (Pointer, Mikrofon etc.)

Ich nutze die in meinem Fach üblichen Medien (z. B. computergestützte Präsentationen, Tafelvortrag, Flipchart) und Hilfsmittel (z. B. Pointer, Mikrofon, Stifte). Ich antizipiere mögliche technische Probleme und beuge diesen vor (z. B. Batteriewechsel, Formatierungsprobleme).

Ich nutze bzw. bediene technische Hilfsmittel und Medien sicher und selbstverständlich, sodass sie keinen hinderlichen bzw. störenden Einfluss auf Aspekte meiner Kommunikation (z. B. Körpersprache, Redefluss) haben.

Bei meinen Präsentationen setze ich – abhängig von meinem Kommunikationsziel – Medien und Hilfsmittel zielgerichtet und bei Bedarf variabel ein, um meine Präsentationen angemessen / authentisch zu unterstützen.

Umgang mit Folien- design/Visualisierun- gen (z. B. Abbildungen, Darstellungen, Grafi- ken)

Ich erarbeite Visualisierungen nach fachüblichen Standards und orientiere mich an guten Praxisbeispielen, sodass in der Präsentation Kongruenz zwischen Gesagtem und Gezeigtem hergestellt wird.

Ich wähle Visualisierungen so aus bzw. gestalte sie so, dass sie für mein Auditorium klar und nachvollziehbar sind und möglichst im Gedächtnis bleiben.

Ich gestalte meine Visualisierungen so, dass sie für das Auditorium auch ohne weitere Erläuterungen erfassbar und verständlich sind.

Mündliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

I Präsentieren und grundlegende Aspekte der Kommunikation

Umgang mit Nervosität

Ich bereite mich auf ungewohnte Präsentationssituationen (z. B. ungewohntes oder großes Auditorium, fremdsprachiger Vortrag) gut vor, um meine Nervosität unter Kontrolle zu halten.

Ich kenne meine körperlichen Reaktionen bei Nervosität und nutze bewährte Verhaltensstrategien aus früheren Situationen, um diesen entgegenzuwirken bzw. diese zu überspielen.

Mein breites Repertoire an erfahrungsbasierten Handlungsstrategien ermöglicht es mir, auch in herausfordernden Kommunikationssituationen meine Nervosität in den Griff zu bekommen und flexibel und souverän zu agieren.

II Argumentieren/Debattieren/Durchsetzen

Argumentationslogik

Ich prüfe meine Argumente und die anderer im Hinblick auf sachliche Richtigkeit.

Ich prüfe die Kette meiner Argumente und der anderer auf Vollständigkeit und im Hinblick auf ihre Plausibilität und Nachvollziehbarkeit.

Ich prüfe meine Argumentation und die anderer auch auf logische Konsistenz.

Vorbereitung der Argumentation

Ich erkenne eine Problemstellung und entscheide mich für einen Standpunkt, den ich auf Basis von Argumenten differenziert begründe.

Ich antizipiere alternative Standpunkte und setze mich mit deren möglicher Argumentation kritisch auseinander.

Ich reflektiere meine eigene Position und Argumentation kritisch und kann diese auch auf Einwände hin flexibel anpassen und widerspruchsfrei begründen.

Gewichtung von Argumenten

Ich erkenne die unterschiedliche Wertigkeit verschiedener Argumente.

Ich ordne meine Argumente nicht nur inhaltlich, sondern auch nach Gewichtung und entwickle hierzu eine überzeugende Argumentationskette.

Auf Basis inhaltlich sortierter und gewichteter Argumente wechsele ich flexibel zwischen verschiedenen Argumentationsketten und verknüpfe diese bei Bedarf logisch miteinander.

Mündliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

II Argumentieren/Debattieren/Durchsetzen

Rhetorische Mittel Ich greife auf mir zur Verfügung stehende rhetorische Stilmittel zurück.	Ich denke über mögliche und wirkungsvolle rhetorische Stilmittel nach und setze diese gezielt ein, um meine Argumentation zu unterstützen.	Ich setze rhetorische Stilmittel geschliffen und treffsicher ein und erweitere kontinuierlich mein Repertoire, um die Überzeugungskraft meiner Argumentation zu erhöhen.
Umgang mit unfairen Techniken Ich erkenne, dass manche Argumentationspartnerinnen bzw. -partner nicht nur logisch argumentieren, sondern auch unfaire Argumentationstechniken (sog. eristische Dialektik) verwenden.	Ich reagiere spontan auf unfaire Argumentationstechniken, indem ich diese z. B. als solche entlarve.	Bei Bedarf nutze ich bewusst Konterstrategien, um unfaire Argumentationsstrategien zu neutralisieren und die Debatte auf die Sachebene zu bringen.
Affektive Argumentation Ich stelle meine Positionen und Standpunkte auch bei aufkommender Kritik unbeirrt dar.	Ich nehme Kritik an meinem Standpunkt auf, indem ich hieraus abgeleitete Wünsche und Forderungen in die Argumentation einbeziehe.	Auch in schwierigen Situationen greife ich Kritik/Ablehnung meines Standpunkts konstruktiv auf und integriere sie so weit wie möglich in die Vertretung dieses Standpunkts.

Mündliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

III Verhandeln

Vorbereitung eigener Verhandlungsziele und Verhandlungsspielräume

Ich bereite meine wichtigsten Argumente vor, indem ich mir Verhandlungsziele zu einem bestimmten Gegenstand setze.

Ich leite mir realistische Verhandlungsziele aus den gegebenen Rahmenbedingungen ab. Hierbei berücksichtige ich auch potenzielle Ziele und Argumente der Verhandlungspartnerinnen bzw. -partner. Aus den minimal und maximal erreichbaren Verhandlungszielen erarbeite ich einen für mich vertretbaren Verhandlungsspielraum bezüglich des Gegenstandes, der auch Kompromisse zulässt.

Ich prüfe, ob auch Verhandlungsziele zu anderen Gegenständen verhandelbar sind und auf diese Weise zusätzliche Verhandlungsmasse generiert werden kann. Auf Basis eines maximal großen Gesamtverhandlungsspielraumes entwickle ich eine geeignete Verhandlungsstrategie. Dabei berücksichtige ich auch das Umfeld sowie mögliche Interessen, Beweggründe und Herangehensweisen der Verhandlungspartnerinnen bzw. -partner.

Durchführung und Steuerung des Prozesses

Ich bringe meine Argumente erfolgreich vor und reagiere auf Gegenargumente der Verhandlungspartnerinnen bzw. -partner.

Argumente der Verhandlungspartnerinnen bzw. -partner beziehe ich ein, führe die Verhandlung wieder zu meiner Argumentationslinie zurück und richte sie an meinem Zielkorridor aus.

Ich gestalte aktiv den Verhandlungsprozess, indem ich meine Argumente und die meiner Verhandlungspartnerinnen bzw. -partner zu einer tragfähigen Lösung zusammenführe.

Mündliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

III Verhandeln

Identifizierung mit meinen Zielen und Umgang mit Emotionalisierung

Ich identifiziere mich mit meinen Zielen und argumentiere bzw. reagiere unter Umständen auch emotional.

Auch wenn die Verhandlung meinen Zielen zuwiderläuft oder emotionsbeladen wird, habe ich meine Reaktionen unter Kontrolle und trage bei Bedarf zu einer Versachlichung der Verhandlung bei.

Ich begegne emotionalen Ausbrüchen von Verhandlungspartnerinnen bzw. -partnern situativ angemessen und führe die Verhandlungssituation bei Bedarf wieder auf die Sachebene zurück.

IV Moderieren

Zielsetzung, Vorgehen und Zielerreichung

In der Moderationsrolle erarbeite ich zunächst eine konkrete Zielsetzung des gemeinsamen Arbeitsprozesses. Diese sowie die Vorgehensweise teile ich den Prozessbeteiligten nachvollziehbar mit und wirke im Arbeitsprozess kommunikativ steuernd darauf hin, dass die Gruppe die Zielsetzung in der gegebenen Zeit erreicht.

In der Rolle einer neutralen Moderation schlage ich den Prozessbeteiligten eine gemeinsame Zielsetzung und Vorgehensweise vor. Im Verlauf des Moderationsprozesses stelle ich Transparenz bezüglich des Prozessverlaufes und das Zeitmanagement her. Zudem achte ich aktiv auf Äußerungen aller Prozessbeteiligten, greife diese auf und lasse sie transparent in den gemeinsamen Arbeitsprozess einfließen. Bei wichtigen Einwänden passe ich die Zielsetzung an und kommuniziere dies offen.

Als neutrale Moderation fördere ich den Kommunikationsprozess der Gruppe zunächst dahingehend, eine gemeinsame Zielsetzung zu formulieren und sich auf eine Vorgehensweise inklusive eines Zeitmanagements zu einigen. Im Verlauf des Arbeitsprozesses strukturiere ich den Kommunikations- und Arbeitsprozess der Beteiligten auch dahingehend, dass die Beiträge aller wahrgenommen werden und in den gemeinsamen Prozess der Zielerreichung einfließen.

Mündliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

IV Moderieren

Berücksichtigung von Kommunikationsverhalten

Ich nehme wahr, dass es unterschiedliche Kommunikationsweisen und -bedürfnisse in der Gruppe gibt und reagiere hierauf spontan im Moderationsprozess.

Ich stelle mich auf unterschiedliche individuelle Kommunikationsweisen und -bedürfnisse der Prozessbeteiligten ein. Im Moderationsprozess achte ich darauf, diese möglichst gleichrangig zu berücksichtigen und meine Moderation flexibel darauf anzupassen.

Meine Moderation ermöglicht es der Gruppe, die unterschiedlichen Kommunikationsweisen und -bedürfnisse aller Prozessbeteiligten zu berücksichtigen und erfolgreich in den gemeinsamen Arbeitsprozess zu integrieren.

Vereinbarung und Beachtung von Regeln

Als Moderation gebe ich Kommunikationsregeln für den Gruppenprozess vor.

Als Moderation schlage ich den Prozessbeteiligten gemeinsame Kommunikationsregeln vor und lasse diese bei Bedarf durch die Gruppe ergänzen. Ich stelle Einvernehmen über diese Regeln her und achte auf deren Einhaltung.

Zusammen mit allen Beteiligten erarbeite ich Kommunikationsregeln für die gemeinsame Arbeit. Ich achte darauf, dass die Gruppe darüber Einvernehmen herstellt und wirke darauf hin, dass sie selbstständig auf deren Einhaltung achtet.

Moderationsmethoden

Ich moderiere Gruppenarbeiten im Rahmen mir bekannter Diskussions- und Redeleitungstechniken (z. B. Führen von Redelisten, Erteilung des Wortes).

Ich suche nach ergänzenden bzw. alternativen Moderationsmethoden und probiere diese aus. Hierdurch baue ich mir ein Repertoire unterschiedlicher Moderationsmethoden auf.

Im Rahmen meiner Moderation greife ich situativ flexibel und arbeitsphasenadäquat auf ein breites Repertoire unterschiedlicher Moderationstechniken zurück. Dieses ergänze und verfeinere ich fortlaufend.

Mündliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

IV Moderieren

Integration von Einstellungen und Verhaltensweisen

Ich nehme wahr, dass unterschiedliche Einstellungen, Meinungen und Ansichten verschiedener Teilnehmender einen Einfluss auf das Kommunikations- und Arbeitsverhalten der Gruppe nehmen können.

Ich moderiere den Kommunikations- und Arbeitsprozess der Gruppe, indem ich die verschiedenen Einstellungen, Meinungen und Ansichten aller Prozessbeteiligten berücksichtige.

Ich gestalte meine Moderation so, dass alle Beteiligten ihre Einstellungen, Meinungen und Ansichten in den gemeinsamen Kommunikations- und Arbeitsprozess der Gruppe einbringen können.

Absicherung von Ergebnissen und Herstellen von Verbindlichkeit und Zeitmanagement

In der Rolle der Moderation achte ich darauf, insbesondere das Endergebnis der Gruppenarbeit mündlich zusammenzufassen und mir durch die Gruppe bestätigen zu lassen.

Im Verlauf des Arbeitsprozesses Sorge ich dafür, dass Teilergebnisse zusammengefasst und bei der Formulierung des Endergebnisses Berücksichtigung finden. So weit wie möglich lasse ich die Ergebnisformulierungen durch die Gruppe vornehmen.

Über die gemeinsame Formulierung und Absicherung von Teil- und Endergebnissen hinaus Sorge ich dafür, dass die Gruppe klare und transparente Absprachen für das weitere Vorgehen, die Zuständigkeiten und die zeitliche Umsetzung trifft.

Moderation von Kritik/ Feedback in der Gruppe

Ich achte darauf, dass die Prozessbeteiligten Kritik äußern und diese konstruktiv im Arbeitsprozess Berücksichtigung findet.

Ich achte darauf, dass sich die Prozessbeteiligten auf Regeln für die konstruktive Kommunikation und den Umgang miteinander einigen. Hierfür eigne ich mir Methoden und Regeln für Feedbackprozesse in Gruppen an und wende diese an.

Ich Sorge dafür, dass sich die Gruppe auf Regeln für das Geben und Nehmen von konstruktivem Feedback im Umgang miteinander einigt, achte im Prozess auf die Einhaltung der Regeln und ermögliche so eine offene, vertrauensvolle und wertschätzende Arbeitsatmosphäre.

Mündliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

V Metaebenen der Kommunikation

Fachkommunikation Mein grundlegendes Fachvokabular ermöglicht es mir, Fachdiskussionen inhaltlich zu folgen.	Meine sichere Kenntnis der Fachterminologie ermöglicht es mir, mich aktiv an Diskussionen in meinem Fach zu beteiligen.	Meine sichere Kenntnis der Terminologie meines Fachs ermöglicht es mir, Fachdiskussionen situationsgerecht zu gestalten.
Interdisziplinäre Kommunikation Bei Bedarf eigne ich mir neue Fachtermini auch aus angrenzenden Fachgebieten an und baue so mein Fachvokabular aus.	Bei Diskussionen mit angrenzenden Fachgebieten achte ich auf Unterschiede in der Verwendung von Fachbegriffen und stelle diese bei Bedarf klar.	In interdisziplinären Kontexten (mit angrenzenden Fachgebieten) stelle ich mich flexibel auf Kommunikationskulturen und Fachvokabulare anderer Fächer ein.
Verständlichkeit Im Verlauf meiner Kommunikation achte ich darauf, ob meine Adressatinnen bzw. Adressaten das Gesagte verstehen. Bei Bedarf beantworte ich Fragen und erläutere meine Inhalte weitergehend.	Bei fachfremden bzw. -fernen Gegenübern stelle ich mich auf deren Vorwissen ein, führe bei Bedarf Fachbegriffe ein bzw. erläutere sie nachvollziehbar.	Einer heterogenen Gruppe fachfremder Gegenüber bzw. der interessierten Öffentlichkeit erläutere ich auch komplizierte Sachverhalte verständlich.
Aktives Zuhören/ Perspektivenwechsel Ich höre meinem Gegenüber zu und reagiere spontan auf das Gehörte.	Ich höre meinem Gegenüber aufmerksam zu. Bei Bedarf stelle ich Verständnisfragen bzw. erläutere, wie ich das Gesagte verstanden habe.	Ich höre meinem Gegenüber aktiv zu, indem ich ihre bzw. seine Perspektive und Positionen inhaltlich und emotional nachvollziehe und in den weiteren Kommunikationsverlauf integriere.

Mündliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

V Metaebenen der Kommunikation

Kommunikationsmodelle/-strategien

Wenn meine kommunizierten Inhalte missverstanden werden, versuche ich diese Missverständnisse auszuräumen.

Ich reflektiere über mögliche Ursachen von Missverständnissen in meiner Kommunikation. Hieraus leite ich Kommunikationsstrategien ab, um Missverständnissen vorzubeugen.

Durch mein Verständnis von Kommunikationsprozessen und möglichen Missverständnissen passe ich mein Kommunikationsverhalten situations-, ziel- und adressatengerecht an.

Kritik/Feedback geben

Ich äußere Kritik sachlich begründet.

Ich äußere Kritik in sachlich-konstruktiver Form und äußere Wünsche bzw. mache Vorschläge für konkrete Alternativen.

Ich leite einzelne oder eine Gruppe dabei an, konstruktives Feedback zu geben.

Kritik/Feedback annehmen

Ich höre mir Kritik an und entscheide situativ, wie ich darauf reagiere (z. B. annehmen, ignorieren, rechtfertigen oder verteidigen).

Ich höre mir geäußerte Kritik aufmerksam an und stelle ggf. Verständnisfragen. Ich versuche, sachliche Kritik nicht persönlich zu nehmen, und reflektiere, ob und wie ich sie annehme.

Ich leite einzelne oder eine Gruppe dabei an, konstruktives Feedback anzunehmen.

Netzwerken/ auf andere zugehen

Ich nehme wahr, dass sich aus bestimmten Kommunikationsgelegenheiten längerfristige berufliche Kontakte ergeben können.

Ich nutze sich ergebende Kommunikations- und Kontaktsituationen bewusst auch dahingehend, mein Netzwerk beruflicher Kontakte auszubauen.

Ich suche bzw. schaffe gezielt Kommunikationssituationen, die es mir ermöglichen, mein Netzwerk beruflicher Kontakte bedarfsgerecht auszubauen und zu pflegen.

3. Beispiele für Critical Incidents in verschiedenen Promotionsphasen

► Orientierungsphase

- Ich weiß nicht, wie ich eine Betreuerin bzw. einen Betreuer finden, ansprechen und von meinem Dissertationsthema überzeugen soll.
- Bei Bewerbungsgesprächen zu Promotionsstellen kann ich mein Promotionsprojekt bzw. meinen bisherigen Werdegang nicht überzeugend darstellen.
- Ich weiß nicht, wie ich eine Präsentation zu den Ergebnissen der Abschlussarbeit meines Studiums vorbereiten soll.

►► Einstiegsphase

- Es fällt mir schwer, mein Promotionsprojekt nachvollziehbar zu präsentieren.
- Bei meiner ersten Projektpräsentation komme ich mit der Zeit nicht hin und werde unterbrochen.
- Ich schaffe es nicht, meine Anliegen in der Arbeitsgruppe anzusprechen.
- Ich finde es schwer, Ansprechpersonen am Lehrstuhl bzw. in der Arbeitsgruppe zu finden, die mir weiterhelfen.
- Ich schaffe es nicht, die Ergebnisse einer Literaturrecherche kurz und prägnant zusammenfassend zu präsentieren.

►►► Forschungsphase

- Kritische oder aggressive Fragen nach einem Vortrag bringen mich aus dem Gleichgewicht.
- Ich nehme Kritik persönlich und kann sie nicht konstruktiv nutzen.
- Ich komme aus einem anderen Fach und weiß nicht, wie ich in Kolloquia meinen Kolleginnen bzw. Kollegen wertvolle Rückmeldungen geben kann.
- Durch meine fachliche Kritik fühlen sich ausländische Kolleginnen bzw. Kollegen regelmäßig persönlich angegriffen.



Forschungsphase

- Aus dem Umstand, dass niemand sich äußert, schließe ich, dass alle einverstanden sind.
- Ich halte mich konsequent an mein Vortragsskript und lasse keine Fragen zu.
- Ich bin sehr nervös, wenn ich meine Forschungsergebnisse (auf Englisch) vortragen soll.
- Ich vertrete meine Meinung vor anderen nicht und lasse mir vorschreiben, welche Position ich einnehmen soll.
- Ich spreche in fachlichen Kontexten (Lehrveranstaltungen, Tagungen etc.) nicht frei, sondern benutze meine Unterlagen zum Ablesen.
- Ich werde unsicher, wenn ich auf einer Tagung von fremden Tagungsteilnehmerinnen bzw. -teilnehmern angesprochen werde.
- Ich habe den Eindruck, dass die Studierenden gar nicht verstehen, was ich von ihnen will.
- Ich fühle mich mit meinem Aufgabenpensum überfordert, doch jedes Mal, wenn ich meine Betreuung davon überzeugen möchte, komme ich am Ende mit mehr Aufgaben heraus.



Abschlussphase

- Ich lasse mich in meiner Disputation durch kritische Fragen verunsichern und kann keine Antworten mehr geben.
- Ich bin leicht verunsichert, wenn Professorinnen bzw. Professoren dabei sind, und komme nicht überzeugend genug rüber.
- Ich kann meine Forschungsergebnisse Fachfremden nicht verständlich vermitteln.
- Ich schaffe es nicht, meine Betreuung davon zu überzeugen, dass mein Promotionsprojekt sich in der Abschlussphase befindet.
- Ich traue mich nicht, meiner Vorgesetzten bzw. meinem Vorgesetzten gegenüber meine Vertragsverlängerung anzusprechen.



Übergang in die frühe Postdoc-Phase

- Ich kann keine Mitstreiterinnen bzw. Mitstreiter für kooperative Antragstellungen gewinnen.
- Es fällt mir schwer, mich in Bewerbungssituationen überzeugend darzustellen.
- Ich habe den Eindruck, dass ich als Frau regelmäßig mehr als meine männlichen Kooperationspartner leisten muss, ohne ausreichend von der Kooperation zu profitieren.



Phasenübergreifend

- Ich habe keinen Blickkontakt zu meinem Gegenüber.
- Ich habe eine leise Stimme und ein unsicheres Auftreten.
- Ich traue mich nicht, jemanden, den ich noch nicht kenne, anzusprechen.
- Ich habe Angst, vor einer größeren Personen-Gruppe zu reden.
- Ich habe mir keine Gedanken über die Adressatinnen bzw. Adressaten meines Vortrags gemacht.
- Ich verliere beim Sprechen den roten Faden.
- Ich kann nicht flüssig ohne Unterbrechungen sprechen.
- Ich kann nicht zuhören und lasse andere nicht zu Wort kommen.
- Ich habe einen Blackout.
- Ich schaffe es nicht, meine Forschungsergebnisse überzeugend zu präsentieren.

4. Anwendungs-/Transferbeispiele

4.1 Mögliche Beispiele aus früheren/aktuellen/privaten/ehrenamtlichen Tätigkeiten

- Halten von Referaten in Praktika im Bachelor- oder Masterstudium
- Vortrag mit PowerPoint im Praktikum
- Moderation der Mitgliedertreffen im Rahmen einer Vereinstätigkeit
- Regelmäßiger Austausch mit vormaligen Studienkolleginnen bzw. -kollegen aus dem Auslandsstudium
- Training einer Jugendsportgruppe
- Vertretung der Studierendenschaft in universitären Gremien

4.2 Transferbeispiele für mögliche spätere akademische Karriere

- Koordination eines Graduiertenkollegs und Leitung der Kolloquiumssitzungen oder der Teamsitzungen mit den Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern
- Durchführung der Evaluation eines DFG-Projekts und Führen von qualitativen Interviews in diesem Zusammenhang mit einem Team von Kolleginnen bzw. Kollegen in der Funktion als wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. wissenschaftlicher Mitarbeiter
- Tätigkeit als Referentin bzw. Referent im Wissenschaftsmanagement
- Vertretung der Interessen des Mittelbaus in universitären Gremien
- Regelmäßige Durchführung von Lehrveranstaltungen (Vorlesungen und Seminaren) als Lehrende bzw. Lehrender im eigenen Fach, inklusive individueller Sprechstundentermine

4.3 Transferbeispiele für mögliche spätere nicht-akademische Karriere

- Moderation von Arbeitstreffen in der Funktion als Leiterin bzw. Leiter einer Beratungseinrichtung
- Verantwortliche Kundenbetreuung und -beratung in einem Unternehmen
- Koordination eines Mentoring-Programms für Auszubildende
- Koordination aller Projektbeteiligten in der Funktion als Projektleitung sowie Moderation von Projektmeetings
- Zuständigkeit für das Fundraising und die Betreuung der Förderer in einem Verein
- Tätigkeit als Referentin bzw. Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in einer NGO
- Selbstständige Tätigkeit als Trainerin bzw. Trainer und/oder Beraterin bzw. Berater

5. Mögliche Angebote von Graduierteneinrichtungen für diesen Kompetenzbereich

- Workshops zu folgenden Themen:
 - Moderation und Diskussionsleitung
 - Sprech- und Stimmtraining für ein sicheres Auftreten (ggf. mit Videotraining)
 - Präsentationstraining
 - Kommunikation mit Medien
 - Rhetorik (auch speziell für Frauen)
 - Sprechstundengespräche bzw. Beratung von Studierenden
 - Professionelle Lehrkompetenzen
 - Netzwerken auf Kongressen und Konferenzen/Small Talk and Elevator Pitch
 - Interkulturelle und/oder interdisziplinäre Kommunikation
 - Fremdsprachentraining für die Wissenschaft
- Team- oder Führungskoaching
- Netzwerkabende, Kamingespräche
- Peer-Beratungsformate (z. B. Kollegiale Fallberatung, Peer Mentoring)
- Kolloquien/Seminare/Projektbesprechungen, z. B. in Graduiertenkollegs
- Präsentationswettbewerbe, z. B. Science Slam
- Öffentlichkeitsveranstaltungen: Tag der offenen Tür, Lange Nacht der Wissenschaften usw.

Projektmanagement

1. Allgemeine Beschreibung

Basierend auf gängigen Projektmanagementdefinitionen¹ werden hier diejenigen Kompetenzen zusammengefasst, welche für die erfolgreiche Planung, Steuerung, Durchführung sowie die Kontrolle und den Abschluss von Projekten essenziell sind. Hierzu gehören insbesondere solche planerischen, organisatorischen und kommunikativen Fähigkeiten, die es ermöglichen, einzelne Aufgaben, Arbeitsschritte, Aufgabenpakete und Kontrollpunkte in den Gesamtkontext eines Projekts und der hierfür benötigten Ressourcen einzuordnen sowie deren Durchführung zu organisieren, zu leiten und zu kontrollieren.

Das Kompetenzregister „Projektmanagement“ weist Querverbindungen vor allem zu folgenden Kompetenzregistern auf:

- Fachkompetenzen
- Führungskompetenzen
- Kreativität
- Mündliche Kommunikationskompetenzen
- Schriftliche Kommunikationskompetenzen
- Selbstmanagement
- Systematisches Arbeiten
- Teamfähigkeit

¹ Vgl. Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.) (2009): „DIN 69901-5:2009-01 Projektmanagement – Projektmanagementsysteme – Teil 5: Begriffe“, in: Kuster et al. (2011): Handbuch Projektmanagement, 3. Auflage, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

2. Kompetenzraster mit erreichbaren Stufen der Teilkompetenzen

Projektmanagement		
Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
I Arbeits-/Projektmanagement: Planung und Überwachung		
Ich arbeite einzelne Projektschritte nach Anleitung (oder vorgegebenem Plan oder grundlegenden fachtypischen Vorgehensweisen) ab.	Ich definiere persönliche Milestones im Projekt und nutze diese für mich als Steuerungsinstrument.	Ich plane, koordiniere, überwache und führe mehrere Projekte parallel und/oder sehr komplexe Projekte mit mehreren Beteiligten durch.
Ich plane kleinere (arbeitstägliche) Aufgaben eines Projekts selbstständig.	Ich reagiere flexibel auf (eingeplante) sich verändernde Projektbedingungen, indem ich Planungen und Priorisierungen angemessen anpasse.	Ich reagiere auch in komplexen Projekten auf ungeplante bzw. fundamentale Veränderungen, indem ich Planungen und Priorisierungen angemessen anpasse.
Indem ich das Projekt als Summe der Einzelaufgaben überblicke, kann ich Arbeitsschritte voneinander abgrenzen, priorisieren und sortieren.	Auf der Grundlage meiner Projektplanung und -kontrolle bilde ich mir ein Urteil, ob Weiterführung, Abbruch und Abschluss eines Projekts angemessen ist, und vertrete dies gegenüber Entscheidungsinstanzen.	Ich plane, koordiniere, leite und kontrolliere ein hochkomplexes bzw. ein langfristiges Projekt bzw. mehrere komplexe Projekte parallel und entscheide eigenständig über Weiterführung, Abbruch oder Abschluss von (Teil-)Projekten bzw. vertrete das Projekt bzw. die Projekte gegenüber der Entscheidungsinstanz.

Projektmanagement

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

II Zeitmanagement in Projekten

Ich erstelle bezogen auf meinen Verantwortungsbereich meinen persönlichen Arbeits- und Zeitplan im Projekt.

Ich erkenne, dass es kritische Projektaufgaben/-phasen gibt, die den Verlauf späterer Phasen oder des gesamten Projekts beeinflussen/gefährden können, und kontrolliere diese insbesondere.

Ich plane eigenverantwortlich ein hochkomplexes Projekt oder die zeitgleiche Durchführung mehrerer Projekte parallel unter Berücksichtigung zeitlicher Puffer und vorausschauender Überwachung kritischer Projektabläufe.

III Ressourcenmanagement

Ich haushalte bei meiner Aufgabenerfüllung mit den mir zur Verfügung gestellten Ressourcen (z. B. Geräte, Verbrauchsmittel).

Ich gehe verantwortungsvoll mit den mir zur Verfügung gestellten Ressourcen um und kontrolliere die Einhaltung der Planung im Verlauf der Projektdurchführung.

Für die Projektdurchführung etabliere ich ein der Ressourcenplanung adäquates Controllingsystem.

Für einen überschaubaren Zeitraum schätze ich den für die Erfüllung meiner Aufgaben benötigten Ressourcenbedarf richtig ab.

Ich erstelle für Projekte im Voraus eine vorausschauende Ressourcenbedarfsplanung.

Ich erstelle für hochkomplexe Projekte eine detaillierte Ressourcenplanung (z. B. Personal, Geräte, Verbrauchsmittel).

Ich überprüfe im Nachhinein, ob meine Ressourcenplanung angemessen war.

Ich begründe die Ressourcenplanung gegenüber der Entscheidungsinstanz.

Zur Einwerbung von Finanzmitteln begründe ich die Wirtschaftlichkeit meiner Planung differenziert nach innen und außen.

Projektmanagement

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

IV Projektmanagementmethoden

Ich kenne und nutze einfache Projekt- oder Selbstmanagementmethoden, wie z. B. To-Do-Listen oder Eisenhower-Diagramm, um meine Arbeit zu planen und Fortschritte zu kontrollieren.

Ich plane Projekte systematisch bereits vor Beginn, indem ich Methoden wie Projektstrukturplan, Netzplan, Balkenplan, Vorwärts- und Rückwärtsplanung etc. anwende.

Indem ich verschiedene Projektmanagementmethoden kontinuierlich anwende, bin ich in der Lage, auch hochkomplexe, langfristige oder mehrere Projekte parallel zu managen.

V Projektkommunikation

Ich kenne die wichtigsten Ansprechpersonen für meinen Aufgabenbereich und kommuniziere/präsentiere (im Rahmen meiner Berichtspflichten) von mir erzielte Projektergebnisse adäquat. Hierdurch kann ich zum Gelingen von Projektbesprechungen konstruktiv beitragen.

Ich kommuniziere mit den Projektbeteiligten und berücksichtige dabei auch deren Kommunikationsbedürfnisse und -gewohnheiten. Zudem bringe ich bei Bedarf Vorschläge zur Optimierung der Kommunikationskultur im Projektteam ein. Ich kommuniziere/präsentiere Projekte und deren Fortschritt zielgruppengerecht und kann Projektbesprechungen vorbereiten sowie ziel- und teilnehmendenorientiert leiten.

Ich kommuniziere Projekte souverän nach innen und außen und agiere hierbei zielgruppen-, ergebnis- und bedürfnisorientiert. Dabei reagiere ich auch auf unvorhergesehene Kommunikationssituationen adäquat. Ich gestalte die Kommunikationskultur im Projektteam aktiv mit, um das Gelingen des Projekts zu fördern. Ich antizipiere Kommunikationsbedarfe im Projekt bereits im Voraus und berücksichtige sie bei meiner Planung.

Projektmanagement

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

VI Konflikte in Projekten

Ich erkenne Konflikte zwischen Beteiligten in meinem Projektbereich.	Ich antizipiere Konfliktpotenziale im Projekt und treffe entsprechende Vorkehrungen.	Ich etabliere Maßnahmen zur Prävention von Konflikten in von mir geleiteten Projekten.
Ich leiste bei Konflikten in Projekten einen Beitrag zu deren Lösung.	Im Konfliktfall unterstütze ich andere Teammitglieder bei der Lösung von Konflikten und bin in der Lage, Konfliktlösungen zu moderieren.	Ich bewältige die Lösung verschiedenster Konfliktformen in Projektteams adäquat und lösungsorientiert. Zudem unterstütze ich Teilprojektleitende bei der Konfliktbearbeitung.

VII Koordinieren/Leiten von Projekten

Ich übernehme bei Bedarf (organisatorische/leitende) Verantwortung für überschaubare Bereiche.	In kleineren Projektteams setze ich die Mitglieder entsprechend ihrer Fähigkeiten gewinnbringend ein. Ich unterstütze sie bei der gemeinsamen Zielerreichung und motiviere hierzu.	Ich definiere Zielvorgaben, richte auch große Teams an komplexen Projektzielvorgaben aus und motiviere in schwierigen Situationen.
Ich delegiere in Teilbereichen Arbeitsaufträge.	Ich leite unerfahrene Projektmitarbeitende (Stufe 1) an, bilde sie aus bzw. koordiniere mehrere von ihnen.	Ich leite auch interdisziplinäre und/oder interkulturell gemischte Projektteams souverän.

3. Beispiele für Critical Incidents in verschiedenen Promotionsphasen



Orientierungsphase

- Ich kann mein Thema nicht eingrenzen.
- Ich fühle mich mit der anfänglichen Planung meines Promotionsprojekts überfordert und weiß nicht, wo ich anfangen soll.
- Ich verstehe nicht, wie ich mit den vorgeschlagenen Forschungsstrategien/Ansätzen in der zur Verfügung stehenden Zeit die Fragestellung meiner Dissertation beantworten soll.



Einstiegsphase

- Ich habe den Überblick verloren, welche Literatur ich bereits gelesen habe und welche nicht.
- Ich weiß nicht, mit welcher Methode ich mein Thema bearbeiten soll.
- Ich fühle mich hilflos, wenn ich meine Studien/ Untersuchungen/Versuche selbst planen soll.
- Wo bekomme ich Gelder her, um meine empirische Untersuchung durchzuführen (Interviews, Tests)?



Forschungsphase

- Meine Betreuerin bzw. mein Betreuer hat mit mir vereinbart, dass ich demnächst den ersten Entwurf einer Veröffentlichung bzw. meiner Dissertation einreichen soll, aber ich bin noch nicht soweit.
- Irgendetwas geht bei meinen Studien/ Untersuchungen/Versuchen regelmäßig schief, obwohl ich mich an übliche Standardansätze/Skripte/ Anleitungen halte.
- Ich habe meinen Kostenplan um ein Vielfaches überschritten.
- Ich habe zu spät angefangen zu schreiben.
- Ich habe die Zeitplanung meiner Promotion bereits mehrfach grundlegend überarbeiten müssen.
- Nach einem Jahr Forschung habe ich bisher keine Resultate bzw. keine, die ich verwerten kann.
- Es hat sich ergeben, dass ich etwas umgestalten muss, ich weiß aber nicht, wie ich an die notwendigen Informationen komme.



Forschungsphase

- Regelmäßig habe ich auf dringend benötigte Ressourcen (z. B. Geräte, Arbeitsplatz, Untersuchungsraum, Materialien) keinen Zugriff, da diese z. B. von Kolleginnen bzw. Kollegen genutzt werden oder Absprachen mit z. B. Kooperationspartnerinnen bzw. -partnern nicht funktionieren.
- Meine gesamte Planung für meine Untersuchungen scheint nicht aufzugehen und nun weiß ich nicht weiter.
- Ich habe den Eindruck, dass meine Kolleginnen bzw. -kollegen es schaffen, verschiedene Projekte parallel durchzuführen (z. B. mehrere Experimente parallel, Publikation parallel zur Dissertation, Postervorbereitung parallel zu Publikation etc.), doch mir gelingt das nicht.
- Die anderen Personen im Projekt liefern ihre Zwischenergebnisse zu spät.
- Von mir co-betreute Master-/Bachelorstudierende halten sich nicht an zeitliche Absprachen.



Abschlussphase

- Erst nach Abschluss eines (Teil-)Projekts stelle ich fest, dass wichtige Untersuchungen/Kontrollen/Variablen fehlen, stattdessen aber unnötige Daten vorhanden sind.
- Ich würde gerne als Postdoc auf dem Gebiet meiner Promotion weiterarbeiten, weiß aber nicht, woran ich forschen soll.



Übergang in die frühe Postdoc-Phase

- Ich bin für die Organisation einer Tagung verantwortlich und muss zusätzlich in zwei Tagen einen Projektantrag einreichen.
- Ich soll eine Veranstaltung eigenverantwortlich organisieren und fühle mich überfordert.
- Ich soll für meine Firma ein Medikament entwickeln, die finanziellen Ressourcen sind aber nicht ausreichend.
- Ich bin für die Umsetzung eines Projekts verantwortlich, habe aber Probleme mich mit dem Projekt zu identifizieren.
- Ich soll mit neuen Mitarbeitenden ein Projekt durchführen, die sich jedoch nicht anleiten lassen wollen.

▲
**Übergang in die
frühe Postdoc-Phase**

- Meine Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter ermahnen mich regelmäßig, weil ich Ihnen Korrekturen zu gemeinsamen Veröffentlichungen immer deutlich später als ausgemacht liefere.

◀▶
Phasenübergreifend

- Ich habe einen anderen kulturellen Hintergrund und meine Betreuung erwartet mehr Eigeninitiative von mir.
- Andere Mitglieder der Arbeitsgruppe verfolgen mit ihren Forschungsprojekten Ziele, die mit meinen zu kollidieren drohen.

4. Anwendungs-/Transferbeispiele

4.1 Mögliche Beispiele aus früheren/aktuellen/privaten/ehrenamtlichen Tätigkeiten

- Verantwortliche Organisation einer kleinen Tagung für Promovierende und Anleitung der Beteiligten (z. B. Kolleginnen bzw. Kollegen, Hilfskräfte)
- Mitorganisation des Straßenfests der Nachbarschaft, Koordination sowie Absprache mit den Beteiligten
- Projektbasierte (Mit-)Arbeit im Nebenjob
- (Mit-)Verantwortung für den Umzug einer Abteilung (Möbel, Infrastruktur etc.)
- Verantwortliche (Mit-)Organisation einer Studierenden-/Abi-Party
- Ehrenamtliches Engagement und Vertretung der eigenen Gemeinde beim Kirchentag
- Organisation und Durchführung eines großen Familienfests gemeinsam mit der eigenen Schwester bzw. dem Bruder

4.2 Transferbeispiele für mögliche spätere akademische Karriere

- Einwerben von Geldern (inklusive Stellen- und Sachmitteln) für ein eigenes Projekt und eigenständige Durchführung und Leitung des Projekts (z. B. als Nachwuchsgruppenleiterin bzw. -leiter)
- Tätigkeit als Koordinatorin bzw. Koordinator eines Graduiertenkollegs und Planung und Durchführung der Veranstaltungen
- Termingerechte Umsetzung von Projekten nach Zielvorgaben des Rektorats als Wissenschaftsmanagerin bzw. -manager in einer Universitätseinrichtung

- Entwickeln und Umsetzen von Ideen für die Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die Geschäftsführung
- Konzeption und Durchführung einer internationalen Tagung
- Federführende Antragstellerin bzw. federführender Antragsteller für ein Verbundforschungsprojekt, das gemeinsam mit 15 anderen Kolleginnen bzw. Kollegen aus ganz Europa realisiert werden soll
- Verantwortliche Organisation des Reakkreditierungsverfahrens für einen Studiengang
- Organisation des Umzugs einer Arbeitsgruppe in neue Laborräume an einer anderen Universität

4.3 Transferbeispiele für mögliche spätere nicht-akademische Karriere

- Eigenverantwortliche Zielerreichung der vom Management vorgegebenen Projektziele mit den gestellten Ressourcen
- Koordinierung und Überwachung der Durchführung einer klinischen Studie als Klinischer Monitor
- Zuständigkeit für die Einführung eines neuen Qualitätsmanagements in einer Firma
- Implementierung eines neuen Produktionsverfahrens
- Vorbereitung und Begleitung eines Audits zum Informationsmanagement in einer Abteilung
- Vorbereitung und Durchführung einer großen Messe für eine Firma
- Entwickeln eines neuen Geräts (Medikament etc.) für eine Firma
- Beratung von Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern von großen Firmen, wie sie ihre Projekte noch erfolgreicher (effizienter) durchführen können
- Zuständige Bauleitung für den Bau eines Hochhauses

5. Mögliche Angebote von Graduierteneinrichtungen für diesen Kompetenzbereich

- Workshops mit theoretischen Grundlagen zum Projektmanagement und praktischen Anteilen, wie z. B. „Meine Promotion als Projekt“
- Mentoring mit einer Mentorin bzw. einem Mentor aus einer Firma, möglichst mit Shadowing
- Organisation einer kleinen Nachwuchstagung (z. B. im Team) mit begleitendem Coaching oder Unterstützung durch eine Koordinatorin bzw. einen Koordinator



Schriftliche Kommunikationskompetenzen

1. Allgemeine Beschreibung

Schriftliche Kommunikationskompetenzen umfassen die Fähigkeit, eigene Ideen, Wissen, Ziele (...) verständlich, nachvollziehbar sowie adressaten- und kontextgerecht zu vermitteln. Im Unterschied zu mündlicher Kommunikation sind die Adressatinnen bzw. Adressaten in der Regel nicht präsent. Speziell wissenschaftliches Schreiben stellt an die Schreibenden hohe und für die wissenschaftliche Arbeitsweise spezifische Anforderungen, die sich als unterschiedliche Teilkompetenzen beschreiben lassen. Um neue Erkenntnisse zu formulieren und diese in den disziplinären Diskussionszusammenhang stellen zu können, ist ein tiefgehendes, gesichertes Fach- und Methodenwissen notwendig. Die/der Schreibende muss in der Lage sein, Erkenntnisse und die Art des wissenschaftlichen Vorgehens kohärent zu beschreiben, dabei die verschiedenen Textgenres sowie fachwissenschaftliche Standards des Argumentierens und Belegens zu beachten (Kenntnisse der Kommunikationsweisen innerhalb einer Fachgemeinschaft, Textsortenkompetenz, Adressatenorientierung, logischer Aufbau und stringente Argumentation). Zudem bedeutet wissenschaftliches Schreiben, dass ein komplexer Arbeitsprozess geplant und organisiert werden muss (Schreibprozesswissen, Selbstorganisation, Schreibstrategien)¹.

Das Kompetenzregister „Schriftliche Kommunikationskompetenzen“ weist Querverbindungen vor allem zu folgenden Kompetenzregistern auf:

- Fachkompetenzen
- Führungskompetenzen
- Kreativität
- Lehr- und Didaktikkompetenzen
- Mündliche Kommunikationskompetenzen
- Projektmanagement
- Selbstmanagement

¹ Frank et al. (2013): Schlüsselkompetenzen. Schreiben in Studium und Beruf, Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag, S. 112-128; Kruse/Jakobs/Ruhmann (1999): Schlüsselkompetenz schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, Neuwied: Luchterhand Verlag S. 133; Ulmi et al. (2014): Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten, Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 190-191; Vedral (2012): „Forschung und Didaktik wissenschaftlichen Schreibens. Welche Leistungen müssen Studierende beim Schreiben ihrer Abschlussarbeiten aus psychologischer Perspektive erbringen?“, in: Psychologie in Österreich, 5/ 2012, S. 484-493.

2. Kompetenzraster mit erreichbaren Stufen der Teilkompetenzen

Schriftliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
I Arbeitsorganisation/Schreibprozesswissen		
Ich kenne die unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses.	Ich plane meinen Schreibprozess realistisch.	Ich gestalte den Schreibprozess selbstständig, überprüfe ihn hinsichtlich der Ziele und passe ihn je nach möglichen Hindernissen an.
Mir sind unterschiedliche Schreibstrategien bekannt, z. B. Notizen/ Hilfstexte (Laborjournal, Exzerpte, Mindmaps) schreiben/Rohtexte schreiben/Text schreiben und überarbeiten voneinander trennen.	Ich wende unterschiedliche Schreibstrategien an.	Ich gehe entsprechend der Zielsetzung mit Schreibstrategien flexibel um und ändere sie in Abhängigkeit von Einflussfaktoren, bisherigen Erkenntnissen und Schreiberfahrungen.
Ich reflektiere während und nach Abschluss eines Schreibprojekts, was gut und was weniger gut funktioniert hat. Ich bitte Kolleginnen bzw. Kollegen um Feedback zu meinem Text/ meinen Texten.	Ich hole mir gezielt Feedback zu meinen Texten ein. Ich akzeptiere konstruktive Kritik oder Vorschläge zur Überarbeitung meiner Texte.	Ich kooperiere mit Kolleginnen bzw. Kollegen/ mit Vorgesetzten/ mit Koautorinnen bzw. Koautoren, d. h. ich stimme mich mit ihnen ab und berücksichtige deren Feedback für meine weitere Schreibplanung.

Schriftliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

II Planung und Vorbereitung

Bei der Planung und Vorbereitung meines Textes (Artikels, Aufsatzes, Berichts, Informationsschreibens etc.) konzentriere ich mich auf die zum Thema passenden Inhalte, überlege mir eine adäquate Reihenfolge und Struktur und beachte textsortenspezifische Anforderungen an den zu schreibenden Text.

Bei der Planung und Vorbereitung meines Textes (Artikels, Aufsatzes, Berichts, Informationsschreibens etc.) orientiere ich mich an meinen potenziellen Leserinnen bzw. Lesern (z. B. Vorwissen, Erwartungen, Interessen). Relevante Inhalte strukturiere ich so, dass die Leserinnen bzw. Leser der Textlogik, d. h. dem roten Faden, folgen und zentrale Informationen rasch erkennen und erfassen können.

Bei der Planung und Vorbereitung meines Textes (Artikels, Aufsatzes, Berichts, Informationsschreibens etc.) überlege ich mir zunächst, welche Ziele ich mit dem Text verfolge und welche Ideen/Botschaften ich vermitteln möchte. Unter Berücksichtigung der potenziellen Leserinnen bzw. Leser und den gegebenen Rahmenbedingungen für den Text (Textsorte, Umfang etc.) strukturiere ich relevante Inhalte entsprechend meiner Zielsetzung.

III Auswahl und Strukturierung

Abhängig vom vorgegebenen oder anvisierten Textumfang (Seiten, Zeichen, Wortanzahl) wähle ich wichtige Inhalte nach fachlichen Gesichtspunkten aus. Weniger wichtige Inhalte behandle ich nur am Rande oder gar nicht.

Auf Basis meiner Zielsetzung und dem Vorwissen der potenziellen Leserinnen bzw. Leser reduziere ich den Text ausschließlich auf die relevanten Inhalte, die im vorgegebenen Textumfang sinnvoll ausgeführt werden können.

Ich nutze verschiedene Methoden zur Pointierung/klaren Formulierung der Textaussagen, um erfolgreich meine Inhalte in Abhängigkeit von meinen mit dem Text verfolgten Zielen, den potenziellen Leserinnen bzw. Lesern und textsortenspezifischen Vorgaben bzw. den Rahmenbedingungen für den Text auf das Wesentliche zu reduzieren.

Schriftliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

IV Adressatenorientierung

Ich formuliere einen Text logisch stringent und weiß, dass ich ihn für andere nachvollziehbar schreiben sollte.

Ich strukturiere mein Verständnis von einem Thema für andere nachvollziehbar und beschreibe die Argumentationszusammenhänge.

Ich überprüfe Texte hinsichtlich antizipierter Leserinnen bzw. Leser und gestalte sie auf inhaltlicher wie formaler Ebene adäquat für unterschiedliche Adressatinnen bzw. Adressaten.

V Fachwissen und Methodenkenntnis

Ich habe einen groben Überblick über Fachdebatten und gängige Methoden zu meinem Forschungsfeld.

Ich gebe aktuelle Fachdebatten zu meinem Forschungsfeld schriftlich wieder und arbeite Argumentationsstränge heraus.

Ich setze mich kritisch mit den verschiedenen Forschungsmeinungen auseinander, identifiziere Desiderate und lege eine eigene Position schriftlich dar.

VI Bezugnahme auf andere Autorinnen bzw. Autoren

Ich gebe schriftlich formulierte Gedanken und Positionen anderer Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler/ anderer Autorinnen bzw. Autoren inhaltlich korrekt und vollständig in eigenen Worten wieder.

Ich setze schriftlich formulierte Gedanken und Positionen anderer Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler/ anderer Autorinnen bzw. Autoren zueinander in Beziehung, d. h. ich arbeite verschiedene Positionen heraus und stelle diese gegenüber. Die verschiedenen Positionen hinterfrage ich kritisch.

Ich stelle schriftlich formulierte Gedanken und Positionen anderer Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler/ anderer Autorinnen bzw. Autoren nachvollziehbar dar, hinterfrage diese kritisch und wäge ab, um mich argumentativ zu ihnen zu positionieren.

Ich kenne die für meine Disziplin üblichen wissenschaftlichen Zitierweisen und wende diese korrekt an.

Schriftliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

VII Textsortenkompetenz

Ich habe mich mit einzelnen Textsorten (Exposé, Dissertationskapitel, Versuchsprotokoll, Fachartikel etc.) und ihrer Gestaltung befasst und wende diese intuitiv an.

Ich kenne die zentralen Merkmale unterschiedlicher wissenschaftlicher Texte (Aufbau, Inhalte, Schreibduktus etc.) und wende sie bei einzelnen Textsorten an.

Ich habe Routinen entwickelt, um wissenschaftliche Texte variabel gemäß den jeweiligen Anforderungen zu verfassen.

VIII Kenntnis der Kommunikationsweisen innerhalb einer Gemeinschaft

Ich kenne wissenschafts- und fachsprachliche Grundlagen meiner Disziplin (Fachtermini und fachspezifischer Stil).

Ich gestalte Texte entsprechend der wissenschafts- und fachsprachlichen Grundlagen meiner Disziplin.

Ich habe ein breites Repertoire an fachsprachlichen Mitteln, um wissenschaftliche Texte für verschiedene Formate in meiner Disziplin zu verfassen.

IX Visualisierung von Inhalten

Ich orientiere mich bei der Erstellung von Visualisierungen (Graphen, Abbildungen, Diagramme, Zeichnungen etc.) an mir bekannten fachlichen Standards.

Bei der Erstellung von Visualisierungen (Graphen, Abbildungen, Diagramme, Zeichnungen etc.) überlege ich mir eine fachlich exakte und zu meinen Kommunikationszielen passende Darstellungsweise. Ich achte insbesondere darauf, dass die Visualisierung auch für Betrachtende konsistent und im Hinblick auf Inhalte widerspruchsfrei sowie selbsterklärend ist. Bei Bedarf suche ich nach möglichen alternativen Darstellungsweisen.

Bei der Erstellung von Visualisierungen (Graphen, Abbildungen, Diagramme, Zeichnungen etc.) überlege ich mir eine Gestaltungsweise, die neben fachlicher Exaktheit eine für meine Inhalte und Zielgruppe überzeugende und einfach erschließbare Darstellung ermöglicht. Um die Visualisierung so weit wie möglich zu vereinfachen, verwende ich Inhalte so ausführlich wie nötig und sparsam wie möglich.

Schriftliche Kommunikationskompetenzen

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

X Gendergerechtes Formulieren

Ich kenne verschiedene Methoden bzw. Regeln für das gendergerechte Formulieren von Texten.

Ich formuliere Texte bei Bedarf gendergerecht. Ich bin mir der Diskriminierungsstrukturen, die über sprachliche Formulierungen vermittelt werden, bewusst (z. B. über Ausdrücke, die Rollenklischees vermitteln, oder die asymmetrische Benennung von Männern und Frauen in Texten).

Texte formuliere ich grundsätzlich unter Beachtung gendergerechter Formulierungen.

3. Beispiele für Critical Incidents in verschiedenen Promotionsphasen

► Orientierungsphase

- Ich habe keinen Überblick über die Schreibaufgaben, die beim Abfassen meiner Dissertationsschrift auf mich zukommen.
- Ich weiß nicht, wie man ein Exposé schreibt.
- Ich kann meine Forschungsfrage nicht genau formulieren.

►► Einstiegsphase

- Ich habe bisher nur ungenaue oder noch zu geringe Kenntnisse des Gegenstandes, über den ich schreiben will.
- Ich kann mich nicht entscheiden, ob bestimmte Aspekte eines Themas wichtig genug sind und zum Argument gehören oder nicht.
- Ich finde keinen Anfang.
- Ich habe beim Schreiben immer den Eindruck, dass ich „ganz von vorne“ bei einem Thema anfangen muss, und komme daher nicht zum eigentlichen Argument.

►►► Forschungsphase

- Ich habe oft Schreibblockaden und kann diese nicht überwinden.
- Ich habe Schwierigkeiten, meine Materialien so auszuwerten und zu ordnen, dass ich damit arbeiten kann (Produktion von Hilfstexten für das Schreiben).
- Ich brauche zu lange für Exzerpte.
- Ich bin unsicher in der Anwendung der im Studium gelernten Normen und Standards wissenschaftlichen Schreibens und Zitierens in meiner Dissertation.
- Ich kann meine Hypothesen nicht in schriftlicher Form für andere nachvollziehbar darlegen.
- Ich kann den Versuchsaufbau und -ablauf nicht beschreiben.



Forschungsphase

- Ich bin mir nicht sicher, ob ich nicht vielleicht unbeabsichtigt plagiiere.
- Mir fällt es schwer, die richtigen Formulierungen zu finden, und ich bin unzufrieden mit meinem Schreibstil.
- Ich bin mir unsicher darüber, wie ich ein Kapitel strukturieren soll.
- Ich weiß nicht, ob mein Text einen roten Faden bzw. eine durchgängige Argumentation hat.
- Ich finde meine Texte häufig nicht gut genug und brauche lange, bis ich mit ihnen zufrieden bin.
- Ich traue mich nicht, unfertige Texte für ein Feedback an andere zu geben.
- Ich habe Schwierigkeiten, die Zwischenergebnisse meiner Laborarbeit kontinuierlich schriftlich festzuhalten.
- Ich kann Tabellen, Grafiken und Versuchsergebnisse nicht beschreiben.
- Ich kann nur schreiben, wenn ich eine gute Idee und eine gute Stimmung habe.
- Ich bekomme die Rückmeldung, dass mein Text zu kompliziert oder schlecht geschrieben ist, und weiß nicht, wie ich das ändern soll.
- Ausgehend von meinem anderssprachigen Hintergrund ist mir die deutsche Sprache häufig zu kompliziert und zu detailversessen.
- Mir erscheinen manche Sachverhalte so kompliziert, dass ich sie nicht in Worte fassen kann.
- Ich kann die Widersprüche zwischen Theorie und einzelnen Untersuchungsergebnissen nicht erklären bzw. auflösen und hänge fest.



Abschlussphase

- Mir fällt es schwer, meine Laborergebnisse in Tabellen und Grafiken zu visualisieren.
- Ich habe Schwierigkeiten, die gewonnenen Befunde und Erkenntnisse in einem Textstück „zusammenzuschreiben“.
- Es fällt mir schwer, meinen Text zu kürzen.
- Ich kann mich nur schwer von meinen Formulierungen trennen.
- Ich habe zu spät mit dem Schreiben angefangen und weiß jetzt nicht, wie ich fertig werden soll.
- Mir fällt es schwer, eine übergreifende These zu finden oder einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Fachartikeln meiner kumulativen Promotion herzustellen.
- Ich finde es schwer, die in der kumulativen Promotion geforderte Einleitung und Zusammenfassung meiner Fachartikel/Paper zu schreiben.



Übergang in die frühe Postdoc-Phase

- Ich kann einen wissenschaftlichen Sachverhalt nicht für Laien verständlich beschreiben.
- Ich kenne die Prinzipien des Antragschreibens nicht.
- Ich kann die Vorgaben für das Schreiben von einem Forschungsantrag nicht für einen eigenen Antrag zu meinem Forschungsschwerpunkt umsetzen.



Phasenübergreifend

- Die Rückmeldung meiner Betreuerin bzw. meines Betreuers auf ein Kapitel meiner Dissertation ist negativ gewesen, und ich weiß nicht, wie ich mich nun wieder motivieren soll, um weiterzuschreiben.
- Ich plane zu wenig Zeit für das Schreiben ein und kann (meine) Deadlines für die Fertigstellung von Textteilen nicht einhalten.

4. Anwendungs-/Transferbeispiele

4.1 Mögliche Beispiele aus früheren/aktuellen/privaten/ehrenamtlichen Tätigkeiten

- Ehrenamtliche Mitarbeit im Redaktionsteam der Fakultätszeitschrift/Universitätszeitschrift oder Schülerzeitung
- Erfahrung mit dem regelmäßigen Schreiben von Protokollen, Berichten, Reden und Ansprachen in einem Verein/einem ehrenamtlichen Projekt
- Korrekturlesen von Hausarbeiten, Dissertationen, Artikeln etc.
- Schreiben von Facharbeiten/Aufsätzen in der Schule

4.2 Transferbeispiele für mögliche spätere akademische Karriere

- Erstellung von Fachartikeln im Rahmen einer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. wissenschaftlicher Mitarbeiter im Team oder alleine
- Ausbildung als Schreibtrainerin bzw. Schreibtrainer
- Betreuung von Abschlussarbeiten von Bachelor- und Masterstudierenden
- Verfassen von wissenschaftlichen Gutachten (z. B. zu Abschlussarbeiten, Fachartikeln im Peer-Review-Verfahren, DFG-Gutachtertätigkeit)
- Mitarbeit an den fachspezifischen Vorgaben zum wissenschaftlichen Schreiben an der eigenen Fakultät
- Verfassen eines Drittmittelantrags (z. B. für die DFG)
- Mitarbeit in der Redaktion einer wissenschaftlichen Zeitschrift
- Betreuung von Promovierenden

4.3 Transferbeispiele für mögliche spätere nicht-akademische Karriere

- Publikation eines Praxisberichts aus der Projektarbeit für die Zeitschrift eines Berufsverbands
- Erstellen eines Konzeptentwurfs für die inhaltliche Gestaltung eines Stadtjubiläums
- Publikation eines populärwissenschaftlichen Artikels zum Forschungsthema
- Erstellung von Gutachten zu einem speziellen Thema für eine Stadt
- Arbeit im Lektorat, als Lektorin bzw. Lektor
- Herausgeberschaft einer Zeitschrift/Zeitung
- Arbeit als Journalistin bzw. Journalist, Radio- oder Webjournalistin bzw. -journalist
- Ghostwriter z. B. für Memoiren von Prominenten, Verbandszeitungen, Sachbücher

5. Mögliche Angebote von Graduierteneinrichtungen für diesen Kompetenzbereich

- Schreibtrainings zum Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten und anderen Textsorten
- Hochschuldidaktische Fortbildung zur Betreuung und Bewertung von wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten
- Schreib-Coaching-Gruppe für Promovierende
- Ausbildung zur Schreibtrainerin bzw. zum Schreibtrainer während der Promotion
- Angebot einer Schreibberatung zur Verbesserung der Textqualität

Selbstmanagement

1. Allgemeine Beschreibung

Unter Selbstmanagement wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, eigenverantwortlich und zielgerichtet zu handeln. Hierzu gehört, das eigene Handeln und die zugrundeliegenden Haltungen und Wertvorstellungen sowie das Agieren anderer bewusst zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit situationsgemäß zu steuern und weiterzuentwickeln. Selbstmanagement setzt sich aus folgenden Teilkompetenzen zusammen:

- Reflexionsfähigkeit und Selbstkenntnis
- Ressourcenmanagement und Selbstfürsorge
- Selbstwirksamkeitserwartung, Motivation und Leistungsbereitschaft
- Umgang mit Kritik und Widerständen
- Verantwortungsbewusstsein und Entscheidungsfähigkeit
- Flexibilität und Offenheit für Veränderungen
- Selbstmarketing und Networking

Das Kompetenzregister „Selbstmanagement“ weist Querverbindungen vor allem zu folgenden Kompetenzregistern auf:

- Führungskompetenzen
- Kreativität
- Mündliche Kommunikationskompetenzen
- Projektmanagement
- Schriftliche Kommunikationskompetenzen
- Systematisches Arbeiten

2. Kompetenzraster mit erreichbaren Stufen der Teilkompetenzen

Selbstmanagement		
Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
I Reflexionsfähigkeit und Selbstkenntnis		
Ich denke über Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen nach, die für mich und meine Forschungstätigkeit wichtig sind bzw. werden können.	Ich reflektiere bewusst meine eigenen Kompetenzen, Interessen und Wertvorstellungen und gleiche diese mit der Motivation zu meiner aktuellen Forschungstätigkeit und zukünftigen Karrieremöglichkeiten ab.	Gegenüber Betreuenden, Vorgesetzten oder Stipendiengeberinnen bzw. -gebern stelle ich meine Motivation zu meiner aktuellen Forschungstätigkeit und meiner angestrebten Karriere jederzeit reflektiert und nachvollziehbar dar.
Ich setze mich bewusst mit den verschiedenen Anforderungen, die innerhalb meiner Promotion und aktuellen Forschungstätigkeit gestellt werden, auseinander.	Ich analysiere mein Handeln, reflektiere meine Stärken und Schwächen und überlege mir, wie ich meine Stärken wirkungsvoll einsetzen und meine Fähigkeiten weiterentwickeln kann.	Ich schätze die Einsatzmöglichkeiten sowie die Grenzen meiner fachlichen und überfachlichen Kompetenzen realistisch ein und entwickle sie weiter.
Ich informiere mich über verschiedene Arbeits-, und Selbstorganisationsstrategien, um diese für meine Arbeitsplanung und Umsetzung zu nutzen.	Ich setze einzelne Arbeits- und Reflexionstechniken ein, wenn ich nicht mehr weiterkomme. Ich führe gelegentlich ein persönliches Journal, um wichtige Schritte oder Phasen in meinem eigenen Entwicklungsprozess zu dokumentieren.	Ich wende unterstützende Arbeitstechniken regelmäßig an. Hierzu gehören z. B. ein persönliches Journal, Portfolioarbeit u. ä., um meinen Professionalisierungsprozess zu dokumentieren und reflektieren.

Selbstmanagement

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

II Ressourcenmanagement und Selbstfürsorge

Ich kläre, welche Bedürfnisse ich habe und welche Arbeitsbedingungen und Ressourcen ich benötige, um meine Aufgaben erfolgreich erfüllen und die Ziele meiner Promotionsphase erreichen zu können.

Ich kommuniziere meine Bedürfnisse, Bedarfe und Erwartungen an mein Kollegium/in der Promotionsgruppe/ meiner Betreuerin bzw. meinem Betreuer.

Ich handle entsprechend der von mir kommunizierten Bedürfnisse, Bedarfe und Erwartungen, sage bei Bedarf auch „Nein“ oder beende eine aussichtslose Aufgabe oder Zusammenarbeit.

Ich übe mich darin, in Stresssituationen Erschöpfungszustände und meine Belastbarkeitsgrenzen rechtzeitig zu erkennen.

Ich wende in Stresssituationen gezielt Entspannungstechniken an und suche Ausgleich zu meiner Arbeit.

Ich achte in meinem Alltag auf eine gesunde Work-Life-Balance und darauf, dass ich regelmäßig neue Energien schöpfe. Auch unter herausfordernden Umständen überfordere ich mich nicht, um körperlich und psychisch gesund zu bleiben.

Ich informiere mich über Beratungs- und Unterstützungsangebote meiner Hochschule.

Ich nutze in problematischen Situationen Beratungsangebote meiner Hochschule oder externe Angebote.

Je nach Anliegen und Bedarf nutze ich gezielt verschiedene Unterstützungsangebote wie z. B. Beratung, Weiterqualifizierung, Coaching oder Fitnessangebote, um Herausforderungen zu bewältigen und mein Handlungsrepertoire zu erweitern.

Selbstmanagement

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

III Selbstwirksamkeitserwartung, Motivation und Leistungsbereitschaft

Ich bin begeistert von meinem Thema und traue mir zu, die Promotion erfolgreich abzuschließen.

Ich gehe einzelne Aufgaben mit Freude an und lasse mich auch bei Schwierigkeiten nicht entmutigen.

Ich gehe meine Aufgaben trotz Höhen und Tiefen mit Freude an und verfolge und realisiere meine Ziele mit großer Willensstärke und Engagement.

Ich bin zuversichtlich, dass ich mich möglichen Schwierigkeiten stellen kann, die in der Promotion auftreten können.

Ich nutze Motivationsstrategien wie positive Zielvisualisierung oder die Erinnerung an besondere Situationen, in denen ich Probleme erfolgreich bewältigt habe.

Schwierigkeiten und Zweifel bewerte ich nicht als Bedrohung oder Zeichen eigener Unfähigkeit, sondern als bewältigbare Herausforderung.

Ich eigne mir Methoden der Selbstmotivation und zum Umgang mit Zweifeln und Arbeitsblockaden an.

Ich lasse mich auch bei wiederkehrenden inneren Zweifeln nicht entmutigen, sondern halte grundlegend daran fest, dass ich es schaffen werde.

Bei Bedarf setze ich Strategien ein, um mit meinen inneren Zweifeln konstruktiv umzugehen, ein positives Selbstbild und Selbstvertrauen zu bewahren und arbeitsfähig zu bleiben.

Ich reflektiere die für mich wichtigen Motivationsfaktoren meiner Arbeit.

Ich Sorge dafür, dass die mir wichtigen Motivationsfaktoren einen Platz in meiner Arbeit haben.

Nach Abschluss einer Aufgabe führe ich mir das Erreichte vor Augen und würdige meinen Erfolg. Wenn es sich anbietet, teile ich dies auch mit anderen.

In Phasen erhöhter Leistungsanforderung bin ich bereit, auch einen höheren Arbeits-einsatz einzubringen.

Ich setze mir selber auch höhere Leistungsziele, die ich bislang noch nicht erreicht habe, und verfolge diese.

Ich definiere meine Entwicklungsziele auch über die Erkundung von Grenzen meiner eigenen Leistungsfähigkeit.

Selbstmanagement

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

III Selbstwirksamkeitserwartung, Motivation und Leistungsbereitschaft

Ich lerne gerne Neues und nehme gelegentlich an Weiterbildungsangeboten in meinem Fachgebiet teil.

Ich halte mich regelmäßig über aktuelle Entwicklungen zu meinem Thema auf dem Laufenden. Hierfür recherchiere ich auch gezielt nach relevanten Tagungen und Weiterbildungen und nehme regelmäßig an Veranstaltungen teil.

Ich reflektiere regelmäßig den Fortschritt meiner Arbeitsvorhaben sowie meiner fachlichen Kompetenzentwicklung. Ich nutze Selbststudium, Tagungsbesuche und zusätzliche Weiterbildungen, um mein wissenschaftliches Profil kontinuierlich zu erweitern. Ich bin mit Kolleginnen bzw. Kollegen meiner Wissenschaftscommunity vernetzt und tausche mich regelmäßig mit ihnen aus.

Ich nutze gelegentlich Angebote zum Ausbau überfachlicher Kompetenzen (z. B. Fremdsprachenkenntnisse oder berufsbezogene Schlüsselkompetenzen) und begründe dies auf Basis meiner Interessen.

Ich reflektiere meine aktuellen Herausforderungen sowie meine beruflichen Interessen und nehme hierzu passende Fortbildungsangebote wahr.

Ich nutze gezielt Fortbildungsangebote, um mein überfachliches Kompetenzprofil spezifisch zu erweitern. Hierzu informiere ich mich auch über die zu meinen Karriereinteressen passenden Arbeitsmarktanforderungen und berücksichtige diese bei der Planung und Auswahl meiner Weiterbildungen.

Selbstmanagement

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

IV Umgang mit Kritik und Widerständen

Ich nehme wahr, dass es zur Promotion gehört, sich auch gegenüber Widerständen und Kritik zu behaupten. Bei Bedarf entscheide ich mich situativ, wie ich darauf reagiere.

Wenn ich ausreichend Zeit habe, mich auf einen kritischen Diskurs mit anderen vorzubereiten, lege ich meine Position nachvollziehbar dar und verteidige sie.

Ich bin überzeugt von meiner Arbeit, kann unterschiedlichen Zielgruppen meine Position überzeugend darlegen und lasse mich durch kritische Stimmen nicht verunsichern.

Ich nehme die Kritik meiner Betreuerin bzw. meines Betreuers oder von Kolleginnen bzw. Kollegen aus dem Kolloquium an, ohne mich entmutigen zu lassen.

Ich kommuniziere und verteidige meinen Standpunkt. Ich suche auf Basis geäußerter Kritik nach Lösungsmöglichkeiten.

Ich fordere aktiv konstruktive Kritik ein, um meine Arbeit zu verbessern und entscheide in Abwägung mit meinen eigenen Zielen, welchen Vorschlag ich nutzen will. Ich gebe selber konstruktives Feedback.

Ich strebe eine gute Zusammenarbeit mit anderen Promovierenden/Kolleginnen bzw. Kollegen an.

Um eine gute Zusammenarbeit mit anderen zu gewährleisten, spreche ich Fragen, Probleme oder Missverständnisse, die mich belasten, direkt an und vertrete meinen Standpunkt.

In herausfordernden Situationen suche ich aktiv das Gespräch mit Kolleginnen bzw. Kollegen, um eine gemeinsame Lösung zu finden. Dabei bin ich kompromissbereit, ohne meine Prinzipien aufzugeben.

V Verantwortungsbewusstsein und Entscheidungsfähigkeit

Ich übernehme die Verantwortung, wenn mir Aufgaben übertragen werden, und bearbeite sie sorgfältig.

Ich übernehme auch eigenverantwortlich und ohne Anstöße von außen Aufgaben und achte auf die Zielerreichung.

Ich übernehme und realisiere eigenverantwortlich Ziele und Aufgaben. Dabei setze ich Prioritäten, überprüfe Ziele und Aufgaben ohne Anstöße von außen und korrigiere sie, wenn nötig, eigenständig in dem von mir selbst definierten Zeitrahmen.

Selbstmanagement

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

V Verantwortungsbewusstsein und Entscheidungsfähigkeit

Ich strebe an, in der Zusammenarbeit mit anderen Beiträge zur gemeinsamen Aufgabe zu leisten.

In der Zusammenarbeit mit anderen trage ich konstruktiv zur gemeinsamen Zielerreichung bei.

In der Zusammenarbeit mit anderen Sorge ich für die gemeinsame Ergebnis- und Zielerreichung und übernehme bei Bedarf auch die hauptverantwortliche Leitung/Steuerung.

Wenn ich dazu aufgefordert werde oder die Zeit drängt, treffe ich Entscheidungen zur weiteren Bearbeitung meines Forschungsthemas (Themenklärung, methodischer Zugang, Umgang mit Finanzierungsunsicherheit) eigenständig.

Wenn es sich um mir vertraute Fragen handelt, treffe ich ohne Anstöße von außen eigenständige Entscheidungen.

Ich entscheide eigenständig auch in komplexen neuen Entscheidungssituationen. Hierbei nutze ich meine eigenen Erfahrungen und wende bei Bedarf auch Methoden der Entscheidungsfindung an oder suche mir aktiv Unterstützung von außen.

Ich stelle mir gelegentlich Fragen zu meiner beruflichen Perspektive nach der Promotion.

Ich nutze den Austausch mit anderen und entsprechende Angebote zur Karriereplanung, um Klarheit über meine beruflichen Wünsche und Ziele zu gewinnen.

Ich integriere meine beruflichen sowie persönlichen Ziele in meine Arbeits- und Fortbildungsplanung und erarbeite Strategien für die Phase nach der Promotion (z. B. für Bewerbungen bzw. Finanzierung einer Postdoc-Phase).

Selbstmanagement

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

VI Flexibilität und Offenheit für Veränderungen

Ich nehme wahr, dass ein vorab festgelegter Plan sich nicht immer konsequent durchführen lässt.

Ich suche nach Veränderungsmöglichkeiten, wenn ein Vorhaben nicht weitergeht bzw. an seine Grenzen stößt.

Ich antizipiere eigenständig, wann Veränderungen notwendig sind. Bei Bedarf arbeite ich mich schnell in neue Zusammenhänge ein und passe meine Ziele an die neue Situation an.

Ich bin offen für Neues und sehe Veränderungen als Chance.

Ich stelle mich leicht auf sich plötzlich verändernde Situationen oder neue Menschen ein.

Ich strebe aktiv Veränderungen an, um mich weiterzuentwickeln und neue Anregungen und Ideen zu finden.

Situationen mit offenem Ausgang nehme ich nicht als bedrohlich wahr.

Ich stelle mich bewusst offenen Problem- und Handlungssituationen, um mein Handlungsrepertoire auszubauen.

Unsichere Situationen nehme ich als positive Herausforderungen wahr, die es mir ermöglichen, flexibel kreative Lösungswege zu entwickeln.

VII Selbstmarketing und Networking

Ich reflektiere meine Kenntnisse und Fähigkeiten und schätze sie i. d. R. zielsicher ein.

Meine fachlichen und überfachlichen Kompetenzen kommuniziere ich bei Bedarf nachvollziehbar.

Mein persönliches Kompetenzprofil kommuniziere ich jederzeit zielgruppen- und kontextadäquat und setze es strategisch ein.

Ich erkenne, dass sich einzelne private oder berufliche Kontakte als besonders nützlich für die Erfüllung meiner aktuellen Aufgaben erweisen.

Ich erweitere mein berufliches und privates Netzwerk gezielt, um meine aktuellen Aufgaben und die damit verbundenen Herausforderungen besser erfüllen zu können.

Ich baue mein Netzwerk kontinuierlich aus und pflege es aktiv, auch um Chancen im Hinblick auf meine zukünftige berufliche Entwicklung zu schaffen.

3. Beispiele für Critical Incidents in verschiedenen Promotionsphasen

► Orientierungsphase

- Ich weiß nicht, was ich nach dem Studium machen soll, und überlege, noch an der Universität zu bleiben und zu promovieren.
- Die Betreuerin bzw. der Betreuer meiner Abschlussarbeit hat mir angeboten, bei ihr bzw. ihm zu promovieren, und ich weiß nicht, ob ich das annehmen soll.
- Ich weiß nicht, ob ich fachlich gut genug bin, um eine Promotion zu schaffen.
- Ich weiß nicht, ob ich genügend Durchhaltefähigkeit, Motivation und Frustrationstoleranz aufbringen kann, um eine Promotion zu schaffen.

►► Einstiegsphase

- Ich sitze im Vorstellungsgespräch für eine Stelle zur Promotion und traue mich nicht zu sagen, dass ich unbedingt promovieren möchte, weil ich Sorge habe, dass das unbescheiden wirken könnte.
- Ich habe eine halbe Stelle bei meiner Betreuerin bzw. meinem Betreuer bekommen, weiß aber nicht, wie ich die Aufgaben mit meinen Promotionsaufgaben vereinbaren soll und ob ich bei Schwierigkeiten mit der Betreuung sprechen kann.
- Ich frage mich, ob ich genügend methodisches Fachwissen für die Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. wissenschaftlicher Mitarbeiter mitbringe, da ich einen anderen disziplinären Hintergrund habe.
- Ich kann meine Motivation für die Bewerbung auf ein Stipendium noch nicht klar und überzeugend darlegen.
- Ich habe ganz viel gelesen und weiß, dass es ganz viele Theorien gibt, mit denen mein Thema bearbeitet werden kann, nur weiß ich nicht, für welche ich mich entscheiden soll.
- Ich kann mein Thema nicht eingrenzen, sitze vor einem Berg.



Einstiegsphase

- Ich möchte einen anderen Schwerpunkt als meine Betreuerin bzw. mein Betreuer für meine Promotion wählen und weiß jetzt nicht, was ich machen soll. Sie bzw. er hält meine Idee für nicht durchführbar, aber ich möchte das dennoch so machen.
- Ich erkenne, dass meine Vorgehensweise Risiken hat, aber ich möchte das dennoch ausprobieren.



Forschungsphase

- Ich möchte mit einer Methode arbeiten, aber die funktioniert nicht.
- Ich habe eine Blockade und weiß nicht, wie ich weitermachen soll.
- Ich weiß nicht, ob ich nach der Promotion eine wissenschaftliche Karriere oder lieber eine außerwissenschaftliche Laufbahn einschlagen soll. Ich weiß nicht, woran ich mich bei der Entscheidungsfindung orientieren soll.
- Ich komme mit meinem Theorieteil nicht voran, weil ich nicht weiß, wie ich am besten weiter vorgehe, da der ursprüngliche Ansatz verändert werden muss.
- Ich hinke meinem Zeitplan hinterher.



Abschlussphase

- Ich weiß nicht, was ich nach der Promotion mit meinem Leben anfangen soll, und das blockiert mich beim Weiterschreiben.
- Meine Ergebnisse widersprechen der Theorie.
- Laut Feedback meiner Betreuerin bzw. meines Betreuers soll ich alles noch einmal grundlegend überarbeiten, ich möchte aber im meinem Zeitplan bleiben und fertig werden.
- Meine Ergebnisse lassen sich so oder so interpretieren und ich weiß nicht, wie ich mich positionieren soll.
- Meine Stelle bzw. mein Stipendium läuft demnächst aus und ich weiß nicht, woher ich eine Verlängerung bzw. Überbrückung herbekomme.



Abschlussphase

- Ich muss mich parallel zur Fertigstellung meiner Promotion bewerben und weiß nicht, wie ich das bewerkstelligen soll.
- Ich habe große Freude an meiner Forschung. Dennoch strebe ich keine wissenschaftliche Karriere an, weil ich mir diesen Weg nicht zutraue, weil er mir zu unsicher ist und weil ich die harte (männliche) Konkurrenz scheue.



Übergang in die frühe Postdoc-Phase

- Ich möchte ein neues Projekt entwickeln (z. B. in Vorbereitung auf die Habilitation) und habe keine Idee, wie ich am besten vorgehen soll.
- Ich habe bereits mehrere Bewerbungen abgeschickt, aber noch keine Rückmeldung erhalten und weiß nicht, was ich jetzt tun soll.
- Ich weiß nicht genau, was meine beruflichen Stärken und Präferenzen sind, und kann daher keine klaren Ziele formulieren.



Phasenübergreifend

- Auf mich strömen täglich viele Anforderungen ein: Studierende rufen an oder kommen mit Fragen vorbei, meine Chefin bzw. mein Chef will kurzfristig noch ein Abstract für einen Artikel von mir und ich habe mir eigentlich vorgenommen, an meiner Dissertation zu schreiben. Alles scheint dringlich und ich kann nicht priorisieren.
- Die Rahmenbedingungen erscheinen mir nicht günstig für die Durchführung der Promotion. Ich weiß nicht, wie ich sie positiv beeinflussen kann bzw. wann der Punkt gekommen ist, an dem ich unter diesen Umständen den Promotionsprozess abbrechen sollte.
- Kritische Rückmeldung von Kolleginnen bzw. Kollegen sowie betreuenden Personen verletzen mich sehr und ich kann mich dagegen nicht schützen.
- Es lähmt mich, wenn unvorhergesehene Probleme und Schwierigkeiten auftauchen. Ich möchte den Kopf in den Sand stecken.

4. Anwendungs-/Transferbeispiele

4.1 Mögliche Beispiele aus früheren/aktuellen/privaten/ehrenamtlichen Tätigkeiten

- (Teil-)Finanzierung des Studiums und später der Promotion mit einem Nebenjob vor Erhalt eines Stipendiums
- Einjähriger Work & Travel-Aufenthalt in Neuseeland nach dem Studium
- Mitarbeit in verschiedenen Gremien während meines Studiums
- Studium als Alleinerziehende bzw. Alleinerziehender
- Coaching-Ausbildung neben dem Studium
- Organisation einer Einführungswoche für Erstsemester gemeinsam mit einigen Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen
- Gründung einer kleinen NGO mit Freunden, ausgehend von Kontakten aus der Zeit der Masterarbeit, und Betreiben eines „fairen“ Kaffeehandels nebenbei zur Unterstützung von Kleinbauern in Südamerika

4.2 Transferbeispiele für mögliche spätere akademische Karriere

- Mobilisierung der eigenen Netzwerke, um geeignete Kooperationspartnerinnen bzw. -partner für einen Antrag an die DFG zusammenzubringen, und Akquise von Forschungsgeldern als Postdoc
- Sicherstellung der Finanzierung für ein neues Forschungsprojekt nach der Promotion, Leitung und erfolgreicher Abschluss des Projekts
- Markterkundung in Bezug auf zukünftige Finanzierungsmöglichkeiten aufgrund einer befristeten Projektstelle und Vermittlung der eigenen Arbeit gegenüber potenziellen Kooperationspartnerinnen bzw. -partnern und Geldgebern
- Fokussierung auch über verschiedene befristete Stellen hinweg auf das Ziel einer wissenschaftlichen Karriere und Ausrichten des eigenen Forschungsschwerpunkts an den eigenen Kompetenzen und Präferenzen

4.3 Transferbeispiele für mögliche spätere nicht-akademische Karriere

- Entwicklung und erfolgreiche Umsetzung neuer Projekte in einer außer-universitären Karriere
- Ehrenamtliches, gesellschaftliches, soziales oder politisches Engagement
- Wahrnehmen von Konflikten als Vorsitzende bzw. Vorsitzender des Trägervereins eines Kindergartens und Beitrag zur Lösung dieser Konflikte
- Setzen von Grenzen als Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter einer Unternehmensberatung und Vorsorge, dass der Feierabend und das Wochenende zur Regeneration zur Verfügung stehen
- Suchen von neuen Herausforderungen und Freude am Lösen von Problemen als Start-up-Gründerin bzw. -Gründer

5. Mögliche Angebote von Graduierteneinrichtungen für diesen Kompetenzbereich

- Workshops zu
 - Reflexion und Portfolioarbeit
 - Selbstmotivation
 - Kreativität
 - Feedbackmethoden
 - Kommunikation & Konfliktmanagement (z. B. Gewaltfreie Kommunikation)
 - Selbstmarketing
 - Zeit- und Projektmanagement
 - Methodentraining in quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden
 - Berufliche Zielfindung, Karrierewege nach der Promotion
- Andere Aktivitäten
 - Interdisziplinäre Kolloquien
 - Hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm
- Peer Coaching
 - Promotions-Coaching für Problemsituationen in der Arbeitsorganisation, der Betreuungssituation etc.
 - Mitwirkung in einem „Erfolgsteam“
- Beratung
 - Schreibberatung
 - Beratung zur Karriereplanung
 - Konfliktsprechstunde & Mediation
- Reflexionsinstrumente
 - Forschungstagebuch
 - Portfoliomappe für ein Forschungs- und Lehrprofil

Systematisches Arbeiten

1. Allgemeine Beschreibung

Unter der Kompetenz „Systematisches Arbeiten“ wird hier die Fähigkeit verstanden, ein selbst gewähltes (wissenschaftliches) Thema eigenständig zu recherchieren, zu strukturieren und analysieren, mit einem kontinuierlichen Zeit- und Selbstmanagement und regelmäßiger Selbstevaluation der Arbeitsergebnisse zu einem Ergebnis zu bringen und dabei die eigene Motivation auch über schwierige Phasen hinweg aufrechtzuerhalten¹.

Das Kompetenzregister „Systematisches Arbeiten“ weist Querverbindungen vor allem zu folgenden Kompetenzregistern auf:

- Fachkompetenzen
- Kreativität
- Projektmanagement
- Selbstmanagement

¹ Vgl. Rossig / Prätsch (2008): Wissenschaftliche Arbeiten: Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Bachelor- und Masterarbeiten, Diplom- und Magisterarbeiten, Dissertationen, 7. Auflage, Hamburg: Beste Zeiten Verlagsgesellschaft; Heyse/Erpenbeck (Hrsg.) (2007): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest, Münster: Waxmann.

2. Kompetenzraster mit erreichbaren Stufen der Teilkompetenzen

Systematisches Arbeiten

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

I Informationsbeschaffung und Wissensmanagement

Ich beherrsche Recherchestrategien und wende Methoden zum Sichten und Exzerpieren von Informationen an.

Ich verschaffe mir einen Überblick über den aktuellen Wissensstand im jeweiligen Recherchegebiet. Recherchen führe ich in angemessener Tiefe durch.

Ich beurteile Informationsquellen zielsicher und schätze im Rechercheverlauf ein, welche Erkenntnisse/Informationen ggf. ergänzend oder zukünftig für mein Thema von Bedeutung sind. Ich greife neue Informationen auf und passe meine Recherchestrategien an entsprechende thematische Entwicklungen an.

Ich probiere Methoden des Wissensmanagements aus.

Ich dokumentiere und bewerte Materialien, Quellen und Ergebnisse meiner Arbeit strukturiert und verwalte sie adäquat.

Ich wende meine individuellen Wissensmanagementstrategien auch auf neue Arbeitsbereiche an und vermittele diese anderen bei Bedarf.

II Eigenständiges Denken

Ich reflektiere meine Vorhaben und eigenen Interessen und grenze diese ein.

Für die Eingrenzung eigener Vorhaben greife ich auf gängige Qualitätskriterien zurück und hole mir Meinungen von Expertinnen und Experten ein.

Ich definiere Vorhaben eigenständig nach schlüssigen und kritisch hinterfragten Kriterienkatalogen und bilde mir eine eigene unabhängige Meinung.

Systematisches Arbeiten

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

II Eigenständiges Denken

Ich setze mich aktiv mit Fakten, Informationen und Behauptungen auseinander und prüfe diese auf Plausibilität und inhaltliche Konsistenz.

Ich reflektiere Argumente und Standpunkte anderer kritisch und hinterfrage auch mögliche Beweggründe die zum Vertreten dieser Positionen führen.

Ich hinterfrage regelmäßig mein eigenes Verständnis sowie meine Argumente und Positionen und bin dabei ebenso kritisch und offen im Denken, wie ich es gegenüber anderen Personen bin.

Ich reflektiere Stärken und Schwächen eigener Vorhaben.

Ich greife Kritik auf und integriere Vorschläge, ohne mich und mein gesamtes Vorhaben in Frage zu stellen.

Unangemessene Kritik erkenne ich und weise diese sachlich und selbstbewusst zurück.

III Analytisches Denken/Beurteilungsvermögen

Bei der Lösung von Problemen unterscheide ich wichtige von unwichtigen Aspekten und fokussiere mich auf das Wesentliche.

Bei der Lösung von Problemen vollziehe ich die wichtigen Aspekte sowie deren wesentlichen Folgen nach und ordne diese in einen Gesamtkontext ein.

Aus der Analyse der wichtigen Aspekte und deren wesentlichen Folgen schließe ich auf zielführende Lösungen bzw. Handlungsoptionen zur Lösung eines Problems.

Mir bekannte Sachverhalte reduziere ich auf das Wesentliche und stelle sie vereinfacht dar.

Komplexere Sachverhalte meines oder angrenzender Fachgebiete reduziere ich auf das Wesentliche und stelle sie vereinfacht dar.

Beliebige, auch hochkomplexe Sachverhalte reduziere ich mühelos auf das Wesentliche und stelle sie vereinfacht dar.

Systematisches Arbeiten

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

IV Zeitmanagement und Priorisierung von Aufgaben

Aufgaben/Zeitplanung

Ich antizipiere die zur Erfüllung jeweils anstehender Aufgaben benötigten Zeiten und verteile sie situativ angemessen über meinen Arbeitstag bzw. meine Arbeitswoche. Dabei passiert es auch, dass ich die tatsächlich benötigte Zeit unterschätze und umplanen, den Zeitpunkt der Erledigung verschieben und/oder Abstriche bei der Qualität des Ergebnisses machen muss.

Komplexe Aufgabenstellungen untergliedere ich in Teilaufgaben. Die jeweils zur Erledigung benötigten Zeiten sowie sinnvolle Pufferzeiten schätze ich erfahrungsbasiert ab und verteile sie vorausschauend nach Dringlichkeit, Machbarkeit sowie Ressourcenverfügbarkeit auf meine Planungszeiträume. Nur selten unterschätze ich zur Erledigung benötigte Zeiten. Wenn, dann betrifft dies i.d.R. neue oder mir bisher unbekannte Aufgaben.

Ich unterscheide verschiedene Vorhaben mit ihren jeweiligen zeitlichen Vorgaben und Zielen. Zur Aufgaben- und Zeitplanung greife ich auf Projektmanagementmethoden (z.B. Projektstrukturplan, Netzplan, Vorwärts- und Rückwärtsplanung etc.) zurück. Resultierende Zeitplanungen gleiche ich mit den Vorgaben des jeweiligen Gesamtvorhabens ab. Sind diese nicht in Einklang zu bringen, überlege ich, wie viel Zeit effektiv zur Verfügung steht und welche Ergebnisse in dieser Zeit tatsächlich erzielt werden können. Dies kommuniziere ich gegenüber Vorgesetzten oder passe meine Gesamtplanung an.

Systematisches Arbeiten

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

IV Zeitmanagement und Priorisierung von Aufgaben

Priorisieren / Delegieren

Ich erfülle meine Aufgaben in inhaltlich ziel-führender und situativ angemessener Reihenfolge. Gelegentlich verändern sich durch äußere Umstände oder unvorhersehbare Ereignisse die Prioritäten, was meine Zeitplanung durcheinander bringen und dazu führen kann, dass andere mir helfen müssen.

Ich nutze klassische Methoden des Zeitmanagements (z.B. Pareto-Prinzip, Eisenhower-Diagramm, ABC-Analyse oder ALPEN-Methode), um tagesaktuell eine zeitliche Priorisierung und Reihung der von mir bis wann zu erfüllen Aufgaben abzuleiten. Sofern möglich minimiere oder delegiere ich Aufgaben mit niedrigerer Priorität oder lasse sie wegfallen.

Bei meiner Aufgabenplanung antizipiere ich auch, welche Ergebnisse mir evtl. zukünftige Aufgaben erleichtern oder zu einer Zeitersparnis führen können. In lohnenswerten Fällen investiere ich auch etwas mehr Zeit in deren Erfüllung. Beim Delegieren von Aufgaben achte ich darauf, dass die jeweiligen Personen in der Lage sind, diese kompetent zu bewältigen. Zudem kläre ich ab, dass von mir delegierte Aufgaben in das Zeitmanagementgefüge der betreffenden Personen passen und dieses nicht durcheinanderbringen.

Zeitmanagement-Tools

Ich nutze einfache Gedächtnishilfen (z.B. Notizzettel und Listen) um Überblick über meine Aufgaben zu halten.

Ich nutze Terminkalender, um meine Aufgaben und Vorhaben termingerecht und effizient zu planen.

Ich nutze eine kalenderbasierte Aufgaben- und Terminplanung ergänzt durch spezifische Planungshilfen und Checklisten, um meine Vorhaben termingerecht und effizient zu planen, zu priorisieren und ihre fristgerechte Erledigung zu kontrollieren.

Systematisches Arbeiten

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

IV Zeitmanagement und Priorisierung von Aufgaben

Motivation & Zeitmanagement + Work-Life-Balance

Bei meinen Vorhaben beginne ich meist mit Aufgaben, die mir Spaß machen und arbeite mich dann zu solchen vor, die mir evtl. nicht so liegen. Dabei kann es passieren, dass ich Dinge über längere Zeiträume vor mir herschiebe.

Bei meiner Aufgabenplanung berücksichtige ich auch, wie ich welche Aufgaben ggf. effektiver und produktiver erledigen kann. Ich reflektiere mein Vorgehen und meinen Berufsalltag, um mögliche „Prokrastinationsfallen“, „Zeitfresser“ bzw. „Zeitdiebe“ zu identifizieren. Ich entwickle Strategien, diesen entgegenzuwirken und/oder diese gänzlich aus meinen Arbeitsabläufen zu eliminieren. Ich achte darauf, mir auch kleine Erfolge und (Zwischen-)Ergebnisse bewusst bzw. sichtbar zu machen und nutze diese zur Motivation für meine weiteren Aufgaben.

Bei meiner Vorhaben- und Aufgabenplanung berücksichtige ich, welche Aufgaben mir wenig liegen bzw. vor welchen ich Respekt habe. Diesen widme ich besondere Aufmerksamkeit und entwickle bei Bedarf spezifische Bewältigungs- und Motivationsstrategien zu deren Bearbeitung. In meiner Aufgaben- und Zeitplanung berücksichtige ich auch private Aufgaben und Vorhaben. Zudem plane ich Pausen-, Frei- und Urlaubszeiten ein, die ich zur Erholung nutze.

Systematisches Arbeiten

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

V Transferfähigkeit

Ich integriere mit Leichtigkeit meine Fach- und Methodenkompetenzen in mir bekannte Arbeitskontexte.

Ich übertrage meine Fach- und Methodenkompetenzen in neue Arbeitskontexte. Bei Bedarf adaptiere und ergänze ich sie.

Ich integriere mit Leichtigkeit meine Fach- und Methodenkompetenzen in beliebige neue Arbeitskontexte, indem ich sie flexibel anpasse und ergänze.

Ich erkenne Zusammenhänge zwischen Teilgebieten meines Fachs und denke über alternative Anwendungsmöglichkeiten von Wissensinhalten und Methoden innerhalb meines Fachs nach.

Ich erkenne Zusammenhänge zwischen meinem Fach und angrenzenden Fachgebieten und denke über Transfermöglichkeiten des Wissens und der Methoden meines Fachs in angrenzende Gebiete nach.

Ich erkenne Zusammenhänge zwischen meinem Fach und fachfremden Gebieten und denke über Transfermöglichkeiten des Wissens und der Methoden meines Fachs in diese Gebiete nach.

Ich übertrage Wissensinhalte und Methoden von einem Teilgebiet in andere Teilgebiete meines Fachs.

Ich übertrage Wissensinhalte und Methoden meines Fachs in angrenzende Fachgebiete.

Ich übertrage Wissensinhalte und Methoden meines Fachs in fachfremde Gebiete.

VI Disziplin

Ich arbeite kontinuierlich an der Erreichung meiner Ziele.

Bei der Erreichung meiner Ziele halte ich meine selbst definierten Arbeitszeiten und Arbeitsaufgaben ein.

Auch in herausfordernden, schwierigen und frustrierenden Phasen verfolge ich weiterhin meine Ziele.

3. Beispiele für Critical Incidents in verschiedenen Promotionsphasen

► Orientierungsphase

- Ich bin mir nicht sicher, ob und warum ich wirklich promovieren will.
- Ich habe keine Idee, welche Betreuungsperson für mich passend sein könnte.
- Ich warte darauf, dass mir die Betreuungsperson ein Thema zuteilt.
- Ich finde keine eigene Forschungsfrage.
- Ich weiß nicht, wie ich meine Fragestellung formulieren/eingrenzen soll.
- Ich habe Schwierigkeiten, meine inhaltlichen Vorstellungen einer Disziplin zuzuordnen.
- Ich warte darauf, dass mir ein Stipendium oder eine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. wissenschaftlicher Mitarbeiter angeboten wird, und mache mir keine Gedanken über alternative Finanzierungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen meiner Promotion.

►► Einstiegsphase

- Bei der Literaturrecherche fällt es mir schwer, wichtige von unwichtigen Informationen sowie wichtige von unwichtigen Quellen zu unterscheiden.
- Ich bin mit der Anzahl der Aufgaben überfordert, kann nicht priorisieren.
- Ich kenne meinen Arbeitsrahmen nicht, weiß nicht, was ich selbstständig entscheiden kann und was nicht.
- Aufgrund einer interdisziplinären Fragestellung bin ich unsicher, wo mein Projekt fachlich verortet ist bzw. welchen Forschungsbeitrag es leistet.
- Ich habe keine Meilensteine für meinen Arbeitsfortschritt definiert.
- Ich erstelle und verwerfe ständig neue Gliederungen.
- Ich weiß nicht, mit welchen Methoden ich meine Fragestellung bearbeiten kann.



Einstiegsphase

- Ich bin mir unsicher, welche Methoden ich einsetzen soll, befrage viele verschiedene Personen dazu und komme hinterher zu keiner Entscheidung.



Forschungsphase

- Ich habe mir keine Gedanken über die Datenauswertung gemacht und bin überfordert mit der Datenlage.
- Mein Forschungsdesign lässt sich nicht umsetzen. Vor lauter Frustration darüber kann ich mich über Monate hinweg nicht motivieren, kann keine Alternativen erarbeiten.
- Ich habe eine kritische Rückmeldung meiner Betreuungsperson erhalten und stelle mein gesamtes Promotionsprojekt in Frage.



Abschlussphase

- Ein Aufsatz wird nicht zur Veröffentlichung angenommen, daraufhin verwerfe ich ihn komplett.
- Ich kann kein Ende finden bei der Überarbeitung meiner Dissertation.
- Ich verschiebe immer wieder die Fertigstellung der Dissertation zugunsten familiärer Aufgaben.
- Ich habe keinen Plan, wie es nach Abschluss der Promotionsphase weitergehen soll.



Übergang in die frühe Postdoc-Phase

- Es gelingt mir nicht, Anschlussfragestellungen zu meinem Thema zu entwickeln.
- Ich habe keine Vorstellung, wie ich die Familienplanung mit der Planung der Postdoc-Phase vereinbaren kann.



Phasenübergreifend

- Ich möchte meine Aufgabe perfekt machen und finde kein Ende.
- Ich habe ein Problem, das ich mit meinem Wissen und mit meinen Kompetenzen nicht lösen kann.

4. Anwendungs-/Transferbeispiele

4.1 Mögliche Beispiele aus früheren/aktuellen/privaten/ehrenamtlichen Tätigkeiten

- Erfolgreicher Abschluss der Bachelor-/Masterarbeit und/oder einer Ausbildung
- Mitarbeit in einer studentischen Initiative mit eigenem Teilprojekt nebst Projektbericht
- Arbeit mit Zielvereinbarungen und eigenständiger Strukturierung der erforderlichen Arbeitsschritte im Rahmen früherer studienbegleitender Tätigkeiten

4.2 Transferbeispiele für mögliche spätere akademische Karriere

- Veröffentlichung eigener Aufsätze
- Planung, Leitung und Publikationen im Rahmen eines Forschungsprojektes
- Tätigkeit im Wissenschaftsmanagement mit Antragstellung für ein drittmittelgefördertes Projekt
- Erstellung einer Habilitationsschrift

4.3 Transferbeispiele für mögliche spätere nicht-akademische Karriere

- Eigenständige Erschließung eines neuen Aufgabengebietes
- Arbeit nach Zielvorgaben (Management by Objectives) in einem Unternehmen/einer Organisation
- Projektleitung für einen neuen Geschäftsbereich

5. Mögliche Angebote von Graduierteneinrichtungen für diesen Kompetenzbereich

- Kurse und Workshops zu
 - Projektmanagement
 - Zeit- und Selbstmanagement
 - Wissensmanagement
 - Resilienz und Umgang mit Krisen
- Beratung/Coaching zur Zielklärung und Strategieentwicklung
- Peer Coaching, z. B. Schreibgruppen



1. Allgemeine Beschreibung

Teamfähigkeit wird als Bereitschaft und Fähigkeit zur zielorientierten berufsbezogenen Zusammenarbeit in hierarchischen und nicht-hierarchischen Teams/Arbeitsgruppen verstanden.¹ Hierzu gehört vor allem die Fähigkeit, sich auf Gruppenprozesse einlassen zu können und unterschiedliche Sichtweisen, Werte und Vorgehensweisen der einzelnen Teammitglieder effektiv in die Arbeitsergebnisse zu integrieren.

Das Kompetenzregister „Teamfähigkeit“ weist Querverbindungen vor allem zu folgenden Kompetenzregistern auf:

- Führungskompetenzen
- Mündliche Kommunikationskompetenzen
- Projektmanagement

¹ Vgl. Heyse/Erpenbeck (Hrsg.) (2007): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest, Münster: Waxmann; Erpenbeck/von Rosenstiel (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

2. Kompetenzraster mit erreichbaren Stufen der Teilkompetenzen

Teamfähigkeit		
Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
I Motivation und Einsatz für die Arbeit im Team		
Ich übernehme gerne Aufgaben im Team.	Ich übernehme Mitverantwortung dafür, dass Aufgaben, die das Team zu bewältigen hat, möglichst effektiv bearbeitet und erledigt werden.	Ich engagiere mich für eine gemeinsame Abstimmung und Überprüfung der Arbeitsergebnisse und trage aktiv zur Zielerreichung bei.
Ich verstehe die mir zugewiesenen Aufgaben und deren Schnittstellen zu Arbeitsprozessen der anderen Teammitglieder.	Ich mache Vorschläge zur Arbeitsorganisation im Team.	Ich setze mich dafür ein, dass bei der Arbeitsteilung die Ideen und Wünsche aller Teammitglieder berücksichtigt werden und wir im regelmäßigen Austausch stehen.
II Bereitschaft zum Informationsaustausch		
Ich akzeptiere die Notwendigkeit des gegenseitigen Informationsaustausches im Team.	Ich erkenne für andere Teammitglieder relevante Informationen und gebe diese an entsprechende Stellen weiter.	Ich überprüfe, ob der Informationsfluss funktioniert, und ergreife ggf. Maßnahmen zur Verbesserung.

Teamfähigkeit

Stufe 1 (Anfängerin/Anfänger)	Stufe 2 (Anwenderin/Anwender)	Stufe 3 (Expertin/Experte)
III Kooperations- und Integrationsfähigkeit		
Ich erkenne an, dass es für die Zusammenarbeit hilfreich ist, Regeln zu formulieren und diese einzuhalten.	Ich beteilige mich an Vorschlägen von Regeln zur Zusammenarbeit. Ich halte mich an Absprachen und Regeln im Team.	Ich arbeite maßgeblich an der Formulierung, Weiterentwicklung und Einhaltung von Regeln zur Zusammenarbeit mit.
Ich reflektiere meine Rolle und die damit verbundenen Aufgaben im Team.	Ich setze mich mit meiner Rolle und meinen Aufgaben sowie mit den Rollen und Aufgaben der anderen Teammitglieder sowie unseren gemeinsamen Bereichen/Schnittstellen auseinander.	Ich trage maßgeblich zur Rollen- und Aufgabenklärung der Teammitglieder bei. Falls notwendig, übernehme ich auch flexibel andere Rollen und biete den Teammitgliedern meine Unterstützung an.
Ich kommuniziere meine Meinung klar und verständlich und höre anderen aufmerksam zu.	Ich engagiere mich für einen offenen Meinungsaustausch im Team. Wenn erforderlich, verzichte ich zugunsten der gleichberechtigten Kommunikation im Team auf die Möglichkeit der eigenen Profilierung bzw. Durchsetzung meiner Position.	Ich trage maßgeblich dazu bei, ein konstruktives Arbeitsklima im Team zu etablieren, indem ich die Ideen und Meinungen der anderen aufgreife und in die Arbeitsergebnisse integriere. Ich verrete zielgruppenadäquat die Interessen und Sichtweisen des Teams und setze mich dafür ein.
Ich erkenne Fehler in meinem eigenen Tun sowie in Teamprozessen.	Ich reflektiere eigene oder in Teamprozessen entstandene Fehler und suche nach Verbesserungsmöglichkeiten. Wenn nötig, hole ich mir Unterstützung von anderen.	Ich engagiere mich für strukturierte Optimierungsprozesse beim Umgang mit Fehlern und arbeite aktiv an einer gemeinsamen Lösungsfindung mit.

Teamfähigkeit

Stufe 1
(Anfängerin/Anfänger)

Stufe 2
(Anwenderin/Anwender)

Stufe 3
(Expertin/Experte)

IV Akzeptanz und Förderung von Meinungsvielfalt/Diversität

Ich erkenne und akzeptiere, dass andere Teammitglieder verschiedene Arbeitsweisen und Meinungen haben können, und berücksichtige verschiedene Diversity-Kategorien (Gender, Herkunft, Bildungshintergrund, Belastbarkeit usw.) in meinem Tun.

Ich gebe und nehme konstruktives Feedback. Ich berücksichtige und integriere kontroverse Meinungen in einer Teamdiskussion.

Ich setze mich für einen regelmäßigen und konstruktiven Meinungsaustausch über die unterschiedlichen Positionen im Team ein und unterstütze auch weniger aktive Teammitglieder, anderslautende Meinungen zu äußern.

V Konsens- und Lösungsorientierung

Ich nehme wahr, wenn Differenzen, wie unterschiedliche Herangehensweisen oder Zielvorstellungen, die Zusammenarbeit erschweren.

Ich spreche Differenzen im Team direkt an.

Ich schlage Möglichkeiten zur Konsensbildung vor und motiviere die Teammitglieder, sich mit Blick auf die gemeinsame Zielsetzung möglichst zügig auf einen Konsens zu einigen.

Ich nehme Konflikte im Team wahr und weiche diesen nicht aus.

Ich spreche Konflikte konstruktiv im Team an.

Im Konfliktfall engagiere ich mich für eine Lösungssuche, vermittele zwischen den verschiedenen Positionen und trage zur Kompromissfindung bei.

3. Beispiele für Critical Incidents in verschiedenen Promotionsphasen

▶ Orientierungsphase	I. d. R. ist in der Orientierungsphase noch keine Einbindung in eine Arbeitsgruppe /ein Forschungsteam gegeben.
▶▶ Einstiegsphase	■ Ich bin mir über meine Rolle im Team nicht im Klaren. ■ Mir ist nicht klar, wie die Aufgaben und Zuständigkeiten verteilt sind. ■ Ich kann nicht arbeiten, weil jemand anderes seine Arbeit nicht macht. ■ Ich will nicht zugeben, dass ich etwas nicht kann. ■ Ich fühle mich nicht wertgeschätzt, traue mich aber nicht, das anzusprechen. ■ Ich traue mich nicht, meine Meinung offen zu äußern. ■ Ich lasse andere nicht ausreden. ■ Das Team kann sich nicht auf ein Konzept einigen. ■ Ich habe negatives Feedback zu meinen Forschungshypothesen erhalten.
▶▶▶ Forschungsphase	■ Ich bin mit meiner Aufgabe/Arbeitsbelastung überfordert bzw. nicht einverstanden. ■ Ich bin nicht in der Lage, um Unterstützung zu bitten. ■ In hierarchischen Teams: Die bzw. der Vorgesetzte hat eine Kronprinzessin bzw. einen Kronprinzen. ■ Ich habe den Eindruck, dass mir ein anderes Teammitglied/die Leitung systematisch Informationen oder Ressourcen vorenthält. ■ Meine Versuche, die Konflikte im Team zu lösen, scheitern.
▶▶▶▶ Abschlussphase	■ Ich soll die aus meiner Sicht schlechte Arbeit (Vortrag, Artikel, Kapitel der Dissertation) meiner Teamkollegin bzw. meines Teamkollegen kommentieren.



Abschlussphase

- Ich schätze die Sichtweise/den Forschungsbeitrag anderer Teammitglieder als fachlich unzureichend ein und sehe dadurch den gemeinsamen Erfolg gefährdet.
- Ein gemeinsamer Artikel muss in zwei Tagen abgegeben werden, ist aber noch in der Rohfassung.
- Ich soll Verantwortung für eine Teilarbeitsgruppe übernehmen.



Übergang in die frühe Postdoc-Phase

Auch in dieser Phase können vor- oder nachgenannte Critical Incidents auftreten.



Phasenübergreifend

- Ich will besser sein als die anderen.
- Ich mache lieber alles selbst.
- Ich bin ausschließlich mit meinen Fragestellungen beschäftigt. Die Arbeit der anderen interessiert mich nicht.
- Ich muss Ressourcen teilen/mich bzgl. Ressourcenverteilung abstimmen.
- Ich habe einen anderen disziplinären Hintergrund als meine Kolleginnen bzw. Kollegen und möchte sie von meiner Herangehensweise an meine Arbeit überzeugen.
- Konflikte werden von mir oder anderen Teammitgliedern nicht direkt, sondern hinter dem Rücken der Beteiligten angesprochen.
- Ein anderes Teammitglied beeinträchtigt durch sein Verhalten die Zusammenarbeit im Team. Die Teamleitung unternimmt nichts.
- Ich bemerke, dass ein neues Teammitglied nicht richtig eingearbeitet wird.
- Die Teamleitung fällt keine Entscheidungen.
- Ich engagiere mich für neue Arbeitsgruppentreffen, aber meine Kolleginnen bzw. Kollegen möchten sich nicht in der Häufigkeit, wie ich es mir wünsche, treffen.
- Ich unterstütze meine Teamkolleginnen bzw. -kollegen, komme dadurch aber nicht mehr zu meinen eigenen Aufgaben.

4. Anwendungs-/Transferbeispiele

4.1 Mögliche Beispiele aus früheren/aktuellen/privaten/ehrenamtlichen Tätigkeiten

- Studien-/Prüfungsleistungen in Gruppenarbeit während des Studiums
- Mitarbeit in einer studentischen Initiative
- Ehrenamtliches Engagement in einem Verein
- Organisation eines Events zusammen mit Freundinnen bzw. Freunden
- Arbeit in einem Arbeitsteam während der Ausbildung bzw. im Nebenjob
- Promotionsbegleitende Teilnahme an einer Peer-Coaching-Gruppe

4.2 Transferbeispiele für mögliche spätere „akademische Karriere“

- Mitglied eines Nachwuchsruppenteams als Postdoc
- Tätigkeit in verschiedenen akademischen Gremien
- Einwerben von Geldern, inklusive Stellen- und Sachmitteln, und verantwortliche Leitung eines größeren Forschungsprojekts als Nachwuchsgruppenleitung
- Koordination eines Graduiertenkollegs als Wissenschaftsmanagerin bzw. Wissenschaftsmanager

4.3 Transferbeispiele für mögliche spätere „nicht-akademische Karriere“

- Arbeit in einem oder mehreren Arbeitsteams als Teil der beruflichen Position
- Erarbeitung eines Themenschwerpunkts in einer Gruppe gemeinsam mit Vertreterinnen bzw. Vertretern verschiedener Arbeitsbereiche
- Berufliches Engagement in einer Gruppe, die Umsetzungsmaßnahmen für Diversity entwickelt

5. Mögliche Angebote von Graduierteneinrichtungen für diesen Kompetenzbereich

- Workshops zu einzelnen Themenschwerpunkten wie „Zusammenarbeit in Teams erfolgreich gestalten“, „Arbeitsgruppen moderieren und leiten“ u. ä.
- Coaching bzw. Supervision für Projekt- oder Forschungsteams
 - Begleitende und abschließende Reflexion bei Aufgaben, die Teamarbeit erfordern (z. B. Organisation einer Tagung), mit begleitender und abschließender Reflexion der Zusammenarbeit

Internalisierung von Werten und Querschnittsthemen überfachlicher Kompetenzen im Wissenschaftskontext

1. Allgemeine Beschreibung

Kompetenzen setzen sich aus Wissens-, Fertigungs- und (Werte-)Haltungskomponenten zusammen. Ob eine Person in der Lage ist, in einer spezifischen Situation eine gegebene Herausforderung bewältigen zu können, hängt also nicht allein vom Wissen und von Fertigkeiten ab. Es bedarf auch der richtigen (Werte-)Einstellung, um adäquat handeln zu können.¹

Dies ist auch im späteren beruflichen Alltag Promovierter von Bedeutung, da ihnen häufig weitreichende Verantwortungen übertragen werden. Die damit verknüpften Anforderungen und Erwartungshaltungen beruhen i. d. R. auf spezifischen, jedoch selten explizit formulierten Wertevorstellungen. So wird z. B. erwartet, dass eine verantwortlich handelnde Person bestimmte Werte verinnerlicht hat, relevante Querschnittsthemen adäquat in ihrem Handeln berücksichtigt und/oder diesbezüglich zumindest einen gewissen Grad an Sensibilisierung bzw. Bewusstsein entwickelt hat. Einige dieser Erwartungen begründen sich dabei ausschließlich aus der konkreten beruflichen Rolle und/oder der bisherigen Berufserfahrung. Eine Vielzahl ist vor allem an die akademische Qualifikation und Ausbildung der Person geknüpft.

Diese Ergänzungskarte fokussiert daher Werte und Querschnittsthemen, die im Kontext der wissenschaftlichen Qualifizierung eine Rolle spielen und somit auch für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen von Promovierenden und Postdocs von Bedeutung sein können. Vor dem Hintergrund der Professionalisierung von Wissenschaft als Beruf beleuchtet sie einen grundlegenden Teilaspekt der Kompetenzentwicklung. Es handelt sich somit um kein eigenständiges Kompetenzregister, sondern um eine Ergänzung aller zehn Kompetenzregister.

¹ Vgl. hierzu: Vurgun et al. (2016): „Kompetenzen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern. Entwicklung eines Kompetenzmodells“ in: Vurgun (Hrsg.), UniWiND-Publikationen Bd. 6; ISSN 2199-9325, S 10-11 [Online verfügbar unter: http://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/2016_UniWiND_Bd6_A5_web.pdf].

2. Affektives Lernen und Kompetenzentwicklung

Kognitives, psychomotorisches und affektives Lernen bilden gemeinsam die Grundlage der Kompetenzentwicklung. Daher können Werte und der Prozess des „Erlernens“ von Werten sowohl in Beratungssituationen zur Kompetenzentwicklung als auch bei der Planung diesbezüglicher Qualifizierungsangebote eine fundamentale Rolle spielen. Wie verläuft also das Erlernen von Werten?

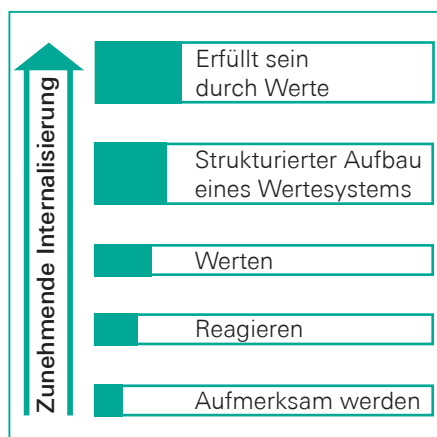


Abbildung 1: Affektive Lernziele

Eine weitverbreitete Lernzieltaxonomie des affektives Lernens² stuft dieses nach dem Grad der Internalisierung ab, also inwieweit Werte, Einstellungen, Haltungen, etc. verinnerlicht werden: Dies rangiert vom einfachen *Aufmerksam werden* auf z. B. einen bestimmten Wert über *das Reagieren* darauf. Es folgt die Übernahme, also das eigene *Werten*, hiernach der *strukturierte Aufbau eines (eigenen) Wertesystems* bis im höchsten Internalisierungsgrad *das Erfüllt sein* durch diesen Wert bzw. das Wertesystem die entsprechende Person charakterisiert (s. nebenstehende Abbildung).

Eine besondere Herausforderung für Beratende und Lehrende ist, dass es sich insgesamt um einen langfristigen und mehrstufigen Entwicklungsprozess handelt, der sich überwiegend innerhalb der lernenden Person abspielt und sich nur indirekt – z. B. über geäußertes Denken und Handeln in konkreten Situationen – plausibilisieren lässt.³

Die zentrale und konkrete Bedeutung von Werten im Wissenschaftsalltag und bei der wissenschaftlichen Karriere- und Kompetenzentwicklung manifestiert sich in zahlreichen Beratungs- und Qualifizierungsangeboten: Kurse zum Thema „Gute wissenschaftliche Praxis“ thematisieren adäquates Verhalten, Konflikte aus dem Wissenschaftsalltag werden beraten, Verantwortungen von Teammitgliedern, Betreuenden und Leitungspersonen werden in Veranstaltungen ebenso häufig reflektiert wie die diesbezüglichen Erwartungshaltungen. Zahlreiche Gelegenheiten also für den wissenschaftlichen Nachwuchs, auf Werte *aufmerksam zu werden*, *hierauf zu reagieren* und *eigene Wertesysteme* im Kontext der Kompetenzentwicklung *bewusst zu reflektieren und zu diskutieren*.

² Krathwohl et al. (1975) und vgl. Schewior-Popp (2014)

³ vgl. Schewior-Popp (2014)

3. Werte und Tugenden im Wissenschaftskontext

Welche Werte und Tugenden im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses relevant sind, hängt stark von der Fachzugehörigkeit und den späteren beruflichen Verantwortungsbereichen ab. Zur Recherche und Eingrenzung können hier folgende Strategien für Beratende und Lehrende hilfreich sein:

- Am einfachsten sind relevante Werte dort zu identifizieren und einzugrenzen, wo sie in gesetzliche, behördliche oder institutionelle Regelungen münden (d. h. Normen, wie Gesetze, Verordnungen, Richtlinien und Vorschriften, z. B. zu Datenschutz, Laborsicherheit, Tierschutz, Urheberrecht, aber auch Prüfungsordnungen oder Verfahrensordnungen zur guten wissenschaftlichen Praxis etc.). Hier existieren klare Vorgaben, an die es sich zu halten gilt. Verstöße und Fehlverhalten werden i. d. R. sanktioniert.
- Kodizes, Selbstverpflichtungen, Standesregeln u. ä. (z. B. Deklaration von Helsinki des Weltärztebundes, Empfehlungen zur guten wissenschaftlichen Praxis, Ethikkodizes von Fachverbänden und -vereinigungen) beinhalten ebenfalls zentrale berufsrelevante Werte und grenzen diese ein. Im Gegensatz zu Gesetzen oder Verordnungen sind die konkreten Interpretationsspielräume jedoch deutlich größer und die Erwartungshaltungen entsprechend vielfältiger.
- Nicht-kodifizierte oder als Allgemeingut angenommene Tugenden und Werte der Wissenschaft bzw. einzelner Wissenschaftsdisziplinen können ebenfalls hohe Berufsrelevanz entfalten. Insbesondere wenn es um den konkreten Fachbezug geht, kann sich jedoch die Identifizierung und Eingrenzung für viele Wissenschaftsdisziplinen deutlich herausfordernder gestalten: Diskussionsbeiträge zu Ethik, Ethos oder Tugenden einzelner Wissenschaftsdisziplinen finden sich in der einschlägigen Fachliteratur ggf. eher vereinzelt in Spezialbeiträgen, Themenheften, Sonderbänden oder versteckt in Editorials, Kommentaren oder Leserbriefen. Da es sich bei diesen Beiträgen auch um Einzelmeinungen handeln kann, sollte eine Recherche auf möglichst häufig bzw. über längere Zeiträume regelmäßig benannte Werte und Tugenden abzielen. Auch der kontinuierliche Austausch mit möglichst vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entsprechender Fachdisziplinen kann zur Identifizierung relevanter Werte und Erwartungshaltungen beitragen.
- Unabhängig davon finden sich zwischen den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen auch Schnittmengen: Eine ganze Reihe von Werten und Tugenden scheint grundlegender und für mehrere, wenn nicht sogar für die Mehrzahl der Wissenschaftsdisziplinen relevant zu sein. Einen ersten Überblick über solchermaßen

häufig genannte Werte und Tugenden im Wissenschaftskontext bietet die nachfolgende Tabelle. Sie erhebt jedoch keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit oder auf Zutreffen im Hinblick auf tatsächliche bzw. wahrgenommene Relevanz in jeder einzelnen Wissenschaftsdisziplin. Sie soll lediglich einen ersten Ansatzpunkt für weiterführende Recherchen bieten.

Häufig benannte Werte / Tugenden im Kontext Professionalisierung von Wissenschaft als Beruf

Wert/Tugend	Beispiele für Kompetenzcluster mit besonderer Relevanz für diesen Wert/ diese Tugend
„Suche nach der Wahrheit“ ^{1, 2, 3}	■ Fachkompetenzen ■ Kreativität ■ Systematisches Arbeiten
„(Strikte) Ehrlichkeit“ ^{2, 3, 4, 5, 6, 7, 8}	■ Fachkompetenzen ■ Mündliche Kommunikationskompetenzen ■ Schriftliche Kommunikationskompetenzen
„Kritisches Denken“ / „Organisierter Skeptizismus“ / „Zweifel“ ^{1, 3, 4, 5, 7, 9, 10}	■ Fachkompetenzen ■ Selbstmanagement ■ Systematisches Arbeiten
„Objektivität“ ^{3, 8, 10}	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Selbstmanagement ■ Systematisches Arbeiten ■ Teamfähigkeit
„Werturteilsfreiheit“ ^{5, 11}	■ Fachkompetenzen ■ Kreativität ■ Systematisches Arbeiten
„Offenheit“ ^{5, 7}	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Kreativität ■ Selbstmanagement ■ Teamfähigkeit
„Universalismus“ ⁹	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Teamfähigkeit

Häufig benannte Werte/Tugenden im Kontext Professionalisierung von Wissenschaft als Beruf

Wert/Tugend	Beispiele für Kompetenzcluster mit besonderer Relevanz für diesen Wert/diese Tugend
„Kommunitarismus“ ⁹	■ Mündliche Kommunikationskompetenzen ■ Schriftliche Kommunikationskompetenzen ■ Selbstmanagement
„Uneigennützigkeit“ ⁹	■ Führungskompetenzen ■ Projektmanagement ■ Selbstmanagement ■ Teamfähigkeit
„Respekt vor Autonomie“ bzw. „Respekt vor Selbstbestimmung“ ^{6, 7, 12}	■ Führungskompetenzen ■ Mündliche Kommunikationskompetenzen ■ Teamfähigkeit
„Beiträge anderer respektieren“, „Loyalität“ bzw. „Integrität“ ^{1,2,3,6,7}	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Mündliche Kommunikationskompetenzen ■ Schriftliche Kommunikationskompetenzen ■ Selbstmanagement ■ Teamfähigkeit
„Wichtigkeit <i>lege artis</i> zu arbeiten“ ³	■ Fachkompetenzen ■ Projektmanagement ■ Schriftliche Kommunikationskompetenzen ■ Systematisches Arbeiten
„Fleiß“ ⁵	■ Fachkompetenzen ■ Projektmanagement ■ Selbstmanagement ■ Systematisches Arbeiten ■ Teamfähigkeit
„Ausdauer“ ⁵	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Projektmanagement ■ Selbstmanagement ■ Teamfähigkeit

Häufig benannte Werte/Tugenden im Kontext Professionalisierung von Wissenschaft als Beruf

Wert/Tugend	Beispiele für Kompetenzcluster mit besonderer Relevanz für diesen Wert/diese Tugend
„Genauigkeit“ ^{3, 5}	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Mündliche Kommunikationskompetenzen ■ Schriftliche Kommunikationskompetenzen ■ Systematisches Arbeiten
„Gründlichkeit“ ⁵	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Mündliche Kommunikationskompetenzen ■ Projektmanagement ■ Schriftliche Kommunikationskompetenzen ■ Systematisches Arbeiten
„Disziplin“ ⁵	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Projektmanagement ■ Selbstmanagement ■ Teamfähigkeit
„Neugier“ ^{5, 13}	■ Fachkompetenzen ■ Kreativität ■ Mündliche Kommunikationskompetenzen ■ Selbstmanagement ■ Teamfähigkeit
„Originalität“ ^{3, 8}	■ Fachkompetenzen ■ Kreativität ■ Mündliche Kommunikationskompetenzen ■ Schriftliche Kommunikationskompetenzen ■ Systematisches Arbeiten
„Wichtigkeit der Vermittlungsfähigkeit/Kommunikationsfähigkeit (auch gegenüber der Öffentlichkeit)“ ^{3, 4, 5, 6}	■ Fachkompetenzen ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Mündliche Kommunikationskompetenzen ■ Schriftliche Kommunikationskompetenzen

Häufig benannte Werte/Tugenden im Kontext Professionalisierung von Wissenschaft als Beruf

Wert/Tugend	Beispiele für Kompetenzcluster mit besonderer Relevanz für diesen Wert/diese Tugend
„Zum Wohle anderer zu handeln“ ^{6, 12}	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Mündliche Kommunikationskompetenzen ■ Projektmanagement ■ Schriftliche Kommunikationskompetenzen ■ Teamfähigkeit
„Nichtschadenwollen“ ^{6, 12}	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Mündliche Kommunikationskompetenzen ■ Projektmanagement ■ Schriftliche Kommunikationskompetenzen ■ Teamfähigkeit
„Gerechtigkeit“ / „Fairness“ ^{5, 6, 7, 12, 14}	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Selbstmanagement ■ Teamfähigkeit
„Verantwortung“ / „Verantwortlichkeit“ ^{3, 6, 7, 8}	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Selbstmanagement ■ Teamfähigkeit
„Freiheit“ / „Unabhängigkeit“ / „Unparteilichkeit“ ^{2, 3, 6, 7}	■ Fachkompetenzen ■ Kreativität ■ Selbstmanagement ■ Systematisches Arbeiten ■ Teamfähigkeit
„Kollegialität“ / „Teamfähigkeit“ / „Kooperationsfähigkeit“ / „Konfliktfähigkeit“ ^{3, 6, 7}	■ Führungskompetenzen ■ Mündliche Kommunikationskompetenzen ■ Projektmanagement ■ Teamfähigkeit

Häufig benannte Werte/Tugenden im Kontext Professionalisierung von Wissenschaft als Beruf

Wert/Tugend	Beispiele für Kompetenzcluster mit besonderer Relevanz für diesen Wert/diese Tugend
„Vertrauen“ ^{3, 6, 7}	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Projektmanagement ■ Teamfähigkeit
„Klugheit“ / „Weisheit“ ¹⁴	■ Fachkompetenzen ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Selbstmanagement ■ Systematisches Arbeiten
„Tapferkeit“ / „Mut“ ^{5, 7, 14}	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Kreativität ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Selbstmanagement
„Mäßigung“ / „Maß“ / „Umsicht“ / „Besonnenheit“ ^{3, 5, 7, 14}	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Projektmanagement ■ Teamfähigkeit
„Mögliche Gefahren und Missbrauch abschätzen“ / „Folgenabschätzung“ ^{1, 2, 5, 6, 15}	■ Fachkompetenzen ■ Führungskompetenzen ■ Lehr- und Didaktikkompetenzen ■ Projektmanagement ■ Selbstmanagement ■ Systematisches Arbeiten ■ Teamfähigkeit

Beispielhafte bzw. stellvertretende Literaturquellen:

¹Popper (1968), ²DHV (2010), ³DFG (2013), ⁴Feynman (1974), ⁵Kipke (2011), ⁶Ombudsman für die Wissenschaft (2009), ⁷Sponholz (2009, 2012), ⁸Balzer et al. (2013), ⁹Merton (1942), ¹⁰Carrier (2013), ¹¹Weber (1904), ¹²Beaucham/Childress (2001), ¹³Hacker/Artmann (2014), ¹⁴Pieper (2004), ¹⁵3rd Pugwash Conference (1958)

Kombiniert mit Werten, die sich aus relevanten Normen, Richtlinien, Kodizes, Empfehlungen etc. ergeben, stecken die in obiger Tabelle aufgeführten Werte / Tugenden mögliche Erwartungs- und Werterahmen ab, innerhalb derer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in verschiedenen Kontexten agieren. Da jedoch nur verinnerlichte Werte handlungswirksam werden⁴, erscheint eine bewusste Auseinandersetzung mit diesen professionsrelevanten Werten auch für die Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses zielführend. Für Beratungs- und Ausbildungssituationen bietet es sich daher an, die Kompetenzregister auch im Kontext relevanter Werte zu thematisieren und bei Bedarf wichtige Haltungskomponenten einzelner Kompetenzen hervorzuheben. Anschaulich wird das z. B. bei Kursangeboten zu guter wissenschaftlicher Praxis: Hier geht es nur zu einem kleinen Teil um Wissensinhalte, sondern vielmehr um eine Art *konsensuellen Verhaltenscode* der Wissenschaft, mit dem sich die Teilnehmenden aktiv und bewusst auseinandersetzen (sollen). Werden die in Kursen zu guter wissenschaftlicher Praxis bzw. durch Betreuende vermittelten Werte nicht individuell verinnerlicht, steigt das Risiko für wissenschaftliches Fehlverhalten.

4. Relevante Querschnittsthemen der Kompetenzentwicklung im Wissenschaftskontext

Im Gegensatz zu Werten und Tugenden, die einen Teilaspekt der Kompetenzentwicklung darstellen, können Querschnittsthemen sogar noch weitreichendere Bedeutung entfalten. So können aus Querschnittsthemen wie z. B. Interdisziplinarität, Work-Life-Balance, Familienfreundlichkeit bzw. Diversity-Themen⁵ wie Interkulturalität oder Gender sehr konkrete Teilkompetenzen und Kompetenzstufen abgeleitet werden. Querschnittsthemen wirken sich daher auf jedes einzelne Kompetenzregister aus und bringen in dieses neue Perspektiven und Aspekte ein. Die letztliche Ausprägung der Kompetenzen ist jedoch i. d. R. stark situativ geprägt und kann sich für dasselbe Querschnittsthema hochgradig unterschiedlich manifestieren. So gibt es beispielsweise nicht *die* interkulturellen Kommunikationskompetenzen. Was hierbei adäquat ist, kann sich von Kultur zu Kultur deutlich unterscheiden. Auch im Kontext interdisziplinärer Führungskompetenzen hängt die Kompetenzausprägung nicht zuletzt von den beteiligten Fächern und Fachkulturen ab.

⁴ Erpenbeck (2010), insb. S. 50f.: „Bloß gelernte Werte sind weitgehend wirkungslos. Nur interiorisierte Werte sind handlungswirksam. Kompetenzentwicklung muss Wertinteriorisation einschließen.“

⁵ Zur Übersicht s. z. B. Krell (2008): Mögliche Diversity-Dimensionen (vgl. z. B. <http://www.charta-der-viel-falt.de/diversity/diversity-dimensionen.html>) werden in der Praxis häufig auf einige wenige Hauptdimensionen heruntergebrochen. So identifizieren z. B. die EU-Antidiskriminierungsrichtlinien sechs Diversity-Kategorien („Big six“): Gender; sexual orientation; disability; age; religion or belief; racial or ethnic origin (vgl. European Commission (2015)), während in den USA häufig acht Diversity-Kategorien („Big eight“) benannt werden: Race; Gender; Ethnicity/Nationality, Organizational Role/Function, Age, Sexual Orientation, Mental/Physical Ability, Religion (vgl. Plummer (2003)).

Bei allen Querschnittsthemen geht es im Kern darum, ein Bewusstsein für die Herausforderungen und Chancen der jeweiligen Thematik zu entwickeln und ihnen situativ Bedeutung im Kontext der eigenen Kompetenzen beizumessen. Sie fordern dazu auf, individuelle Erwartungshaltungen und ihre mögliche Relevanz in verschiedenen Situationen zu reflektieren sowie das eigene Kompetenzportfolio und persönliche Handlungsrepertoire diesbezüglich zu erweitern.

Im Kontext von Beratungs- und Kursangeboten zur Kompetenzentwicklung bietet es sich daher an, Querschnittsthemen vorausschauend zu berücksichtigen. Häufig werden sie über konkrete Fall- oder Situationsschilderungen seitens der Kursteilnehmenden oder der Ratsuchenden eingebracht und sind ggf. nicht sofort offensichtlich. So kann sich z. B. hinter einer vermeintlichen Fragestellung zu Führungskompetenzen tatsächlich eine Frage zu interkulturellen Kommunikationskompetenzen verbergen.

Die Betrachtung von Querschnittsthemen kann einerseits aus der Perspektive einzelner Teilkompetenzen bzw. Kompetenzregister heraus erfolgen (z. B. „gendergerechtes Formulieren“ im Kontext mündlicher Kommunikationskompetenzen). Andererseits können umgekehrt aus der spezifischen Querschnittsthematik heraus die jeweiligen Anforderungen und Auswirkungen auf unterschiedliche Kompetenzregister und ihre Teilkompetenzen beleuchtet werden. Dies bietet zudem die Möglichkeit, kompetenzorientiert auf konkrete situative Herausforderungen vorzubereiten, wie z. B. einen konkreten Aufenthalt in einem spezifischen Land, die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus bestimmten Ländern/Fachkulturen oder die Reflexion persönlicher normativer Erwartungshaltungen bezüglich genderrelevanter Aspekte oder bestimmter sozialer Gruppen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl ethische Grundhaltungen und Eigenschaften wie auch die weiteren Querschnittsthemen hohe Relevanz für die individuelle Kompetenzentwicklung haben. Beide entfalten ihre Wirkung jedoch auf unterschiedlichen Ebenen. Während ethische Grundlagen den Kompetenzen eher eine Haltungskomponente hinzufügen, die durch darauf abgestimmtes Handeln ergänzt wird, offenbaren die weiteren Querschnittsthemen vielmehr zusätzliche situationsspezifische Herausforderungen. Durch diese zusätzlichen Aspekte definieren alle Querschnittsthemen für die Kompetenzen weitergehende Anforderungen. Zugleich verbinden sie die Kompetenzbereiche untereinander und verflechten sie zu einem zusammenhängenden Ganzen.

Notizen

Lizenzierung



Dieses Werk und die darin enthaltenen Inhalte stehen unter der Creative-Commons-Lizenz (s. z.B.: <https://de.creativecommons.org/index.php/was-ist-cc/>): CC-BY-NC-SA 4.0. Das bedeutet, dass dieses Werk ausschließlich für nicht kommerzielle Zwecke verwendet, verbreitet, remixed, verbessert und darauf aufgebaut werden darf, solange die Urheber des Originals genannt werden und hierauf basierende neuen Werke unter denselben Bedingungen veröffentlicht werden (vgl. hierzu: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.de>).

Für staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen, öffentlich finanzierte Forschungseinrichtungen und/oder deren gemeinnützige Verbände ist hierin die Verwendung des Werkes und der darin enthaltenen Inhalte als Grundlage aller ihrer Beratungs-, Coaching-, Mentoring-, Lehr-, Fortbildungs-, Weiterbildungs- und sonstigen Qualifizierungsangebote, auch durch externe Dritte oder zu kommerziellen Zwecken eingeschlossen.

Impressum

ISSN 2199-9325

© UniWiND e. V. Freiburg 2019

www.uniwind.org

E-Mail: kontakt@uniwind.org

Autor/innen (Band 10): Sibel Vurgun, Christian Dumpitak,
Andrea Adams, Dörte Husmann,
Claudia Kissling, Barbara Nickels,
Krista Schölzig, Carolin Schuchert,
Valentina Vasilov
Unter Mitarbeit von
Nina Bergmann und Regina von Schmeling

Reihenherausgeber: Vorstand UniWiND
Prof. Dr. Michael Bölker,
Prof. Dr. Andreas Breiter,
Prof. Dr. Erika Kothe (Vorsitzende),
Prof. Dr. Enrico Schleiff (Stellv. Vorsitzender)
Prof. Dr. Gerhard Rödel

Redaktion: Geschäftsstelle UniWiND, Jena
Franziska Höring

Gestaltung: ctw • gesellschaft für
kommunikationsdesign mbH, Jena
www.ctw-jena.de

Grafik und Satz: atelier caer, Düsseldorf

Druck: Druckerei Richter, Stadtroda

www.uniwind.org