

## „UND DANN SCHRIEB DIE ARBEIT SICH WIE VON SELBST“

### Die wissenschaftliche Qualifikation als professioneller Reflexionsprozess durch Gruppensupervision

Begleitende Gruppensupervision im Rahmen von Qualifikationsprozessen in der Wissenschaft können eine reflexive Kompetenzentwicklung – mit dem Ziel einer Emanzipation und Positionierung in einer Scientific Community – ermöglichen. Eine qualitätserhöhende Ressource in diesen Supervisionsprozessen ist die Diversität, die sich aus unterschiedlichen Lebensphasen, Qualifikationsetappen, fachkulturellen Unterschieden und Persönlichkeiten der Teilnehmenden ergibt. Dies ermöglicht den Teilnehmenden, eine differenzierte, reflexive oder reife Wahrnehmung zu erlernen, und fördert besonders im Rahmen von Gruppenprozessen die realistische Positionierung und Zielerreichung im Wissenschaftssystem.

# 38

In diesem Beitrag beschreiben wir die mehr als 12-jährigen Erfahrungen im Rahmen von Supervision für Teilnehmende während der Promotions- und Postdoc-Phase an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Bei längerfristiger Teilnahme wurde ein Reflexions- und Reifungsprozess angestoßen.<sup>1</sup> Dieses Supervisionsformat – zum Teil finanziert aus Mitteln der Gleichstellungsbeauftragten und aus DFG-Mitteln – wurde von uns unabhängig voneinander an den verschiedenen Hochschulen durchgeführt.

#### KARRIEREENTWICKLUNG ALS EMANZIPATORISCHER AUFTRAG UND PROZESS

In einem professionell schlecht strukturierten Umfeld (ohne expliziten „Ausbildungskanon“, objektivierbare Leistungskriterien, subjektiv nachvollziehbare Karriereanker) muss das zumeist implizite Wissen zur Ausübung einer wissenschaftlichen Tätigkeit als „nachholende Kompetenzentwicklung [...] on the job“ (Buer 2012) erworben werden.

<sup>1</sup> Dieser Beitrag basiert auf der Dokumentation von Sitzungen, ihren Themen und Entwicklungsprozessen. Das eher heuristische Vorgehen könnte systematisch in Forschungsfrage und -design überführt werden.

Der Auftrag, die Karriereentwicklung durch Gruppensupervision zu fördern, sollte ermöglichen, die Zweifel an der Arbeitsfähigkeit und Konflikte, die sich im Betreuungsverhältnis ergeben, außerhalb des Betreuungssystems zu bearbeiten. Damit wird unreflektiertes Verhalten, also Ausagieren von Spannungen und Inszenierung von Konflikten, verringert. Dies soll – so die Annahme – einen Promotionsprozess ermöglichen, der spannungsärmer ist und zur Fokussierung auf die Aufgabe der Promotion führt.

Unser Supervisionsverständnis geht davon aus, durch reflexive Prozesse den Promovierenden eine (Neu-)Positionierung im universitären System zu ermöglichen. Mit diesem Verständnis, per Reflexion emanzipierte Mitgestaltung und Aushandlungsprozesse zu initiieren, halten wir an der Idee der Moderne fest, durch subjektive und kollektive Selbstaufklärung Verantwortung für die eigenen Wege, Mittel und Ziele übernehmen zu können. Dies fordert von den SupervisandInnen, sich der Begrenzungen und Kontingenzen in sozialen Systemen bewusst zu werden und sich trotz eines Risikos des Scheiterns für ihre gewünschte Wirklichkeit einzusetzen. Diese reale und/oder gefühlte Abhängigkeit der/des Promovierenden während der Qualifikationsphase erfordert neue Kompetenzen, damit eine möglichst variable Rollenübernahme und Gestaltung gelingen kann. Besonders gefragt ist die Fähigkeit, die Positionierung als NachwuchswissenschaftlerIn in der Scientific Community auszuhandeln und zu gestalten.

Dieser emanzipationsförderliche Prozess hat idealerweise Stufen von

- Klärung: momentane Haltung, Ziele, zugrunde liegende Annahmen,
- Reflexion: Bedeutung der Affekte, Annahmen, Visionen für Ziele/Wege,
- Positionieren: Optionen erweitern zur Zielerreichung,
- Aushandeln: Handlungs-, Denkmöglichkeiten erweitern.

Die Besonderheit der Beschäftigung als WissenschaftlerIn im Hochschulsystem ist, hohe zeitliche Investitionen für eine ungewisse Karriere vorzunehmen, die außerhalb des Hochschulsystems nicht leicht „vermarktbar“ ist. Die „Dauerprüfungssituation“ und die Unmöglichkeit, die prozessinhärente Krisenbehaftetheit der wissenschaftlichen Arbeit zu kommunizieren (Klinkhammer/Saul-Soprun 2009, 171), verunsichern und ermöglichen selten ein stabiles Selbst, d.h. eine realistische Einordnung der erworbenen Kompetenz und der zu erreichenden sicheren Karrierestufen. Dieses intrapsychische Ausbalancieren von Verunsicherungen wie Zukunftsangst, mit dem Wunsch nach beruflicher Verwirklichung, wird höchst unterschiedlich – fachspezifisch und persönlichkeitsgebunden – erlebt und kann auf den folgenden Ebenen bearbeitet werden:

- in der Veröffentlichung der intrapsychischen Prozesse des Fühlens, Planens und Fantasierens bei den Einzelnen im Gruppensetting,
- durch die Interpretation der geschilderten Interaktionen zwischen Betreuenden und Promovierenden und einem Feedback in der Gruppe,

- durch die Nutzung, Kritik, Ausweitung, Akzeptanz der institutionellen Bedingungen und der Ressourcen,
- durch die Wahrnehmung der zu erstellenden Arbeit als geistiges und materielles Objekt zur Emanzipation und Enkulturation. So gesehen ermöglicht „die Dissertation“ eine selbst entworfene und gestaltete Projektionsfläche, die zur Entwicklung eines reifen und stabilen Selbst beiträgt und gleichzeitig im institutionellen Rahmen notwendige Anpassungsleistungen initiiert. Die Gruppe ist der Ort, in dem dies immer wieder inszeniert und überprüft werden kann.

Der Fortschritt der wissenschaftlichen Arbeit ist u.E. stark von der wachsenden Rollensicherheit als WissenschaftlerIn bestimmt. Die Eingangsfrage „Ist das Wissenschaft, was ich hier betreibe?“ kennzeichnet den Beginn der professionellen Rolleneinnahme und wird im Laufe des Gruppenprozesses unterschiedlich wiederholt. Er endet mit der Frage des Übergangs: Gibt es ein Leben nach der Dissertation? Aufklärend sind dabei die heterogenen Deutungsmuster, die sich aus den Persönlichkeiten, der unterschiedlichen fachlichen Herkunft, der Alters- und Erfahrungsdifferenz sowie den verschiedenen Herkunftsmilieus speisen. Die Heterogenität der Gruppe ermöglicht im Austausch über die jeweiligen Positionierungsphasen das Erleben von Ambivalenz und Komplexität und erfährt für die Person angemessene Bedeutung.

Diesen akademischen Emanzipationsverlauf skizzieren wir mit folgenden Schritten der Enkulturation in das Wissenschaftssystem:

**1. AUFSTIEG** – aus der Studierendenrolle zum Status der/des Promovierenden, narzisstische Zufuhr, Aufregung und Aufwertung, Erkennen des Potenzials zur Selbstwirksamkeit im Wissenschaftssystem.

**2. SELBSTWIRKSAMKEIT** (bzw. Fantasie darüber), Euphorie, Fantasien von „Auserwähltsein, Exzeptionalität“ mit dem Thema und als Person. Hier wird „Schwung geholt“, um den langen Aufstieg bis zur Zielerreichung der Promotion (Professur) mit den Realitätsprüfungen durchzuhalten.

**3. SKEPSIS**, Selbstzweifel über die (gesellschaftliche, sozial verinnerlichte) Erlaubnis zur wissenschaftlichen Tätigkeit.

**4. KONFRONTATION** mit Beschränkungen wie Betreuungsverhältnis, Aufgabenstellung, Grenzen und Möglichkeiten im unendlichen Kosmos des Wissens.

**5. SOZIALISATION** in die Rolle

→ Relevanzprüfung des Themas, ggf. Themenwechsel

→ Ressourcenprüfung des Vertrages, der Stelle, der intellektuellen und zeitlichen Kapazitäten oder des Wissens

→ Beziehungsprüfung des Betreuungsverhältnisses

→ Auswirkung der Organisation der Betreuenden auf das Selbst

**6. BEGINNENDE SELBSTVERGEWISSERUNG** durch Akzeptanz des Ergebnisses der Relevanzprüfung oder deren Aufschub mit den negativen Konsequenzen:

→ des Festhaltens an Omnipotenzfantasien mit überhöhten Ansprüchen und Versagensgefühlen,

→ der Prokrastination, d.h. Aufschub der konsequenten, systematischen, ressourcengerechten Arbeitsweise,

→ des Abbruchs aufgrund lebensweltlicher Anforderungen und deren intrapsychischer Bewältigung.

**7. IDENTIFIKATION** mit der Arbeit und Akzeptanz der Rahmenbedingungen, Definition realistischer und motivierender/begeisternder Ziele.

**8. FLOW** in einem „fließenden Arbeitsprozess“, „Der Wissenschaftsprozess benutzt die Person, damit die Dissertation geschrieben werden kann“.

**9. PROZESSVERSTÄNDNIS** – Erkennen des Enkulturationsfortschritts mit ambivalenten Empfindungen von Dankbarkeit gegenüber Betreuenden und möglicherweise aggressiven Befreiungsgefühlen gegenüber Abhängigkeiten. Abschließend: Disputation, Publikation, Einnahme der neuen Rolle. Initiationsriten, Ablösung, Neudefinition von Zielsetzungen für den weiteren Lebensabschnitt.

Die Positionierung als Einnahme einer sicheren Identität in der Rolle als WissenschaftlerIn geht dabei in unserer Beobachtung dem Arbeitsfortschritt im Verfassen der Dissertation voraus. Die Idee der Emanzipation im Promotionsprozess, der Weiterentwicklung und Reifung der Person kann so als Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und institutionellen Anforderungen und Gestaltungsabsichten verstanden werden. Den Beteiligten ist häufig das Privileg dieser Lebensphase nicht klar. Ausgestattet mit, wenn auch zum Teil bescheidenen finanziellen Mitteln, hat die/der Promovierende/Habilitierende die Chance, intensiv und kreativ zu forschen. Diesen Zustand wird es in der beruflichen Zukunft in dieser Tiefendimension selten wiedergeben. Zugleich ist es eine Situation hoher intellektueller Selbstverantwortung, die die/den Promovierende/n immer wieder auf die eigenen Potenziale zurückwirft und wenig Orientierung erhält, ob das selbst Gedachte der kritischen Prüfung durch die Scientific Community standhält. Zwar steht die Aussicht auf eine vielversprechende Karriere im Raum; ob jedoch die fertige Arbeit diese Aussicht einlöst, bleibt offen und trägt zur Destabilisierung des Individuums bei. Die ambivalenten Funktionen des Eingebundenseins in soziale Systeme werden hier deutlich: Sie sind, dramatisch ausgedrückt, zum menschlichen Überleben notwendig, tragen zur Bedürfnisbefriedigung bei (Anerkennung, Arbeit als soziale Betätigung usw.), und sie begünstigen Abwehrkonstellationen, die das jeweilige System stärken und Angst abwehren. Der Preis für diesen „Service“ besteht in der Anpassungsleistung des jeweiligen Individuums (Mentzos 1988, 83).

#### DAS GRUPPENSETTING

Die Supervisionsgruppe arbeitet unter Leitung der Supervisorin regelmäßig während des Semesters mit variierender Teilnehmezahl von 6 bis 10 Personen. In jedem Semester können neue Mitglieder dazukommen.

Regelmäßige Teilnahme und absolute Vertraulichkeit sind immer wieder besprochene und eingehaltene Grundregeln. Ausnahmen weisen auf zwei Widerstände hin:

- das Phänomen der „Aufschieberitis“ nicht bearbeiten zu wollen und dann eher die Gruppe zu verlassen.
- eine Konsumhaltung, nur wenige Sitzungen in der Gruppe zu bleiben, zur Klärung der drängendsten eigenen Fragen.

**Be your own Chairman/Chairwoman!** Die Verantwortung für die Intensität der Bearbeitung liegt bei der/dem Einzelnen. Dieses Selbstmanagement ist eine wichtige Lernaufgabe und dient als „Probieren“ zur Stärkung der Aushandlungskompetenz. Hinzu kommt die Balance von Geben und Nehmen: in Aufmerksamkeit, im Zurverfügungstellen eigener Gedanken und Fantasien sowie in mentaler und emotionaler Präsenz.

Die Gruppe gibt den Reflexionsrahmen, um zwischen fantasierten und realen Abhängigkeiten unterscheiden zu lernen. Der Vergleich von Lebensoptionen, fachspezifischen Ressourcen und Entscheidungsmöglichkeiten macht ambivalente Gefühle sichtbar und führt schließlich zu einer Akzeptanz der Realität. Die Möglichkeit, sich mit den unterschiedlichen Aspekten einer Frage wechselseitig zu identifizieren, erweitert den sozialen inneren Raum der Teilnehmenden, es entsteht eine transpersonale Gruppenmatrix (Foulkes 1992, 99) und wird darüber für Nichtfalleinbringende zum Gewinn. So beziehen sich die Beobachtungen, Wahrnehmungen und Deutungen in der Gruppe nicht ausschließlich auf die Protagonistin/den Protagonisten, sondern auf die gesammelten Gruppenerfahrungen (Foulkes 1992, 157). Ab einem bestimmten Stadium kann dann die wissenschaftliche Arbeit „wie von selbst“ gelingen, weil die quälende Zeit der Positionierung durch die Gruppe immer wieder als überwindbar erlebt wird. Für eine konstruktive, empowernde Gruppenkultur sind diese Wiederholungen von immenser Bedeutung.

#### WIE GESTALTETE SICH DIE ANFRAGE UND WIE DER DARAN ANSCHLIESSENDE PROZESS?

**STICHWORT „AUFTRAG HINTER DEM AUFTRAG“**  
Anfangs bezog sich der Auftrag auf die Förderung von NachwuchswissenschaftlerInnen und ihre Begleitung in professionellen Statuspassagen.

Der Pilotcharakter des Projektes beinhaltet implizit, die Effizienz „frauenfördernder“ Initiativen zu zeigen und latent wirksame Geschlechterdiskriminierung im universitären System zu thematisieren. Bemerkenswert ist, dass die ursprüngliche, differenzverstärkende Idee der Frauenförderung – wie viele Maßnahmen zur Frauenförderung – anfangs mit Skepsis begleitet wurde, d.h., die Berechtigung separierter Frauenräume wurde infrage gestellt. Auch war die Generation der promovierenden Frauen des Pilotprojektes eher an „Selbstmaximierung und Karriereentwicklung“ interessiert und weniger politisiert als die aus der Frauenbewegung stammenden Supervisorinnen. Ein Bewusstsein dafür, dass sich individualisierte Karriereanstrengungen nur dann „lohnend“, wenn sie systematisch gewollt und gefördert sind, ist per se zu Beginn akademischer Laufbahnen selten vorhanden. Die Klärung gesellschafts- und hochschulpolitischer, finanzieller und wissenschaftlicher Kontextfaktoren und ihre Bedeutung für die Analyse der konkreten Situation setzen meist erst in späteren Laufbahnphasen ein. Demzufolge wurde der

emanzipatorische Auftrag von der Gruppe nicht generell angenommen. Erst mit der Zeit entwickelte sich ein Verständnis für die Latenz diskriminierender Normen im Wissenschaftssystem. Damit einhergehend entwickelten die Teilnehmenden größere Klarheit darüber, an welchen Punkten es sich lohnt, für die Wahrnehmung ihrer Leistung zu kämpfen, und wo nicht. Das latente Problem der Geschlechterdiskriminierung als sozialer Kokonstruktion zwischen NachwuchswissenschaftlerInnen und Betreuenden in der Form von Vorbildern, Stereotypen und Erwartungshaltungen wurde nach und nach verhandelbar und entdramatisiert. In den ersten vier Jahren des Projektes entstand ein Verständnis von Karriereentwicklung in kontingenten beruflichen Settings. Das Empowerment dieser reinen Frauengruppen wurde in den meisten Organisationen erst nach Jahren als selbstverständlich akzeptiert. Dies bedeutete, dass die Türöffner „Frauenförderung/Gleichstellungsarbeit“ die Thematisierung der Geschlechterdifferenz in Wahrnehmungen, Konfliktlagen und Formulierung von Karriereperspektiven als Gründungsanlass, aber auch -mythos betonte. Erst nach der Etablierungsphase entfaltete sich eine gelassene Selbstverständlichkeit in der Nutzung spezieller frauenfördernder Coachingangebote (Hachmeister 2012, 17).

Der offizielle Auftrag bezog sich auf die Unterstützung der Rolleneinnahme als Promovierende/r. Das Professionswissen bewegt sich innerhalb der institutionellen Anforderung (Forschungs-, Lehr-, Lern-, Antrags- und Verwaltungskompetenz) und Qualitätsstandards auf dem Pfad der bürgerlichen Emanzipation durch Wissensaneignung und Wahrheitsfindung. Die nun erforderliche Berufssozialisation ruft nach erwachsenengerechter Gestaltung, weil sie von ungewöhnlich hoher Abhängigkeit in der Beurteilung von Leistung im Erwachsenenalter

(zumeist → 28 Jahre) gekennzeichnet ist. Diese realen Abhängigkeiten aktualisieren psychische Abhängigkeitserfahrungen. Daher sind fast immer der „Bezug zur eigenen (Berufs-) Biografie“ und häufig gerade bei Frauen ein „bewussterer Umgang mit ambivalenten Gefühlen“ (Klinkhammer 2009, 127) erforderlich. Auf dieser Ebene kann als zusätzlicher impliziter Auftrag die Reflexion der Aufstiegssozialisation verstanden werden, die – gebunden durch Geschlechternormen – Themen wie Arbeitsethos, die Anpassung primär erworbener Muster der Erwerbsarbeit der Herkunftsfamilien sowie das akademische Arbeiten mitprägt und durch Supervision versprachlicht und reflektiert werden kann.

#### IMPLIZITE AUFTRÄGE DURCH DAS SYSTEM HOCHSCHULE UND LATENTE AUFTRÄGE DER TEILNEHMENDEN IM PROZESS

Auf der Ebene der Interaktion zwischen Promovierenden und Betreuenden befindet sich der Auftrag der sozialen und psychischen Entlastung. Die verabredete Vertraulichkeit wird hier extrem bedeutsam. Entlastet werden sollen beide InteraktionspartnerInnen von der Last des zermürbenden iterativen Aushandelns aktualisierter alter Beziehungserfahrungen.

Die Gestaltung des Betreuungsprozesses seitens der ProfessorInnen ergibt sich zumeist implizit aus eigenen vergangenen, häufig unreflektierten akademischen Sozialisationsprozessen mit internalisierten Mustern oder bewussten Abgrenzungen, die als Erwartungen an Promovierende weitergegeben werden.

Diese Melange institutioneller, akademischer und persönlicher Erwartungen ist die Basis dessen, was häufig als Leistungsfähigkeit und intellektuelles Potenzial wahrgenommen wird. Damit bewirken derartige subjektive Konstruktion u. a. Diversitynormen und Stereotypisierungen. Diese reflektierten oder unreflektierten Annahmen begründen die internalisierte Ethik der jeweiligen Scientific Community und wirken legitimierend, selten irritierend.

Die folgenden Themen der Geschlechterinkongruenz mit der Rolle als Wissenschaftlerin formulieren wir als latente Auftragsbündel und Reflexionsaspekte:

- intrinsische geschlechtstypisierende Erwartungen, insbesondere in Phasen der zeitgleichen Familiengründung,
- familiäre Positionen sowie Abschwächung devaluierender und Verstärkung aufwertender Repräsentationen wissenschaftlicher Professionalität,
- empowernde Sicherung in komplexen verunsichernden Situationen der geschlechtstypisierenden Erwartungen seitens der Betreuenden, KollegInnen,
- Ausbildung einer „weiblichen“ wissenschaftlichen Professionalität als Gleichzeitigkeit von Geschlechterrolle und Professionsrolle.

Die Perspektive der Teilnehmerinnen umfasst auch den Wunsch: **Bitte Sorge für uns** in dieser fordernden Umwelt, in der Reproduktionsbedürfnisse nicht gesehen werden oder zum Nachteil gereichen. Dieser unbewusste Versorgungswunsch kann unterstrichen sein durch das historisch maskulin geprägte System mit seinen am männlichen Karrieremodell orientierten Strukturen/Erwartungen und Leitbildern (Kahlert 2013, 229), dem Reproduktionsarbeit völlig fremd ist. Daher sind Planungssicherheit und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für wissenschaftliche Karrieren kaum möglich (Metz-Göckel/Möller-Auferkorte/Michaelis

2007), bzw. die Alma Mater ist keine pater- oder maternale versorgende Einrichtung, sondern eine fordernde und fördernde Entität, die große Ambiguitätstoleranz erwartet. Einerseits existiert ein hoher Wettbewerbsdruck, es gibt wenig existenzielle Absicherung – die Promovierenden leben häufig mit kurzfristigen (ein- bis zweijährigen) Arbeitsverträgen von Projekt zu Projekt ohne Sicherheit in der Laufbahnplanung (Kahlert 2013, 246). Andererseits erfordert die akademische Positionierung innere Gelassenheit und Sicherheit. Die unerklärliche Kontingenz wissenschaftlicher Karrieren – beliebig, aber nicht zufällig, Karrierechancen zu erhalten – verringert das selbstbewusste Einnehmen der Rolle und mindert klare Orientierung. Daraus resultiert ein latenter Auftrag: **Gib mir Orientierung.**

In der Folgezeit wandelten gezielte Seminare für gemischte Gruppen zum Thema der „Work-Family-Balance“ für NachwuchswissenschaftlerInnen das **Bitte Sorge für uns in Stärke unsere Aushandlungskompetenz.**

DR. IRIS KOALL, SABINE WENGELSKI-STROCK – „Und dann schrieb die Arbeit sich wie von selbst“

Der schon beschriebene Austausch eröffnet den Blick auf unterschiedliche Kompetenzen zur Bewältigung von Herausforderungen. Denn die „Déformation professionnelle“ (Adorno 1971, 79) schränkt einerseits die Wahrnehmungen ein, sie befähigt andererseits zum Umgang mit anstrengenden Berufs- und Arbeitssituationen. Als Widerspruch im Subjekt beschreibt Parin (1978) genau diesen Anpassungsvorgang, durch den einerseits das Ich zur Rollenübernahme befähigt, andererseits jedoch seine innere Flexibilität eingeschränkt wird, wodurch der Anpassungsmechanismus in einen Abwehrmechanismus überführt werden kann.

Die Stärkung der individuellen Persönlichkeit und die Selbstbeschreibungen werden in der Gruppe entwickelt, ausprobiert und modifiziert. Die Gruppe erhält dabei die wichtige Funktion des Resonanzraumes für die momentane Selbstvor- und Selbstdarstellung.

Beobachtbar sind die fachkulturell unterschiedlichen Bedeutungen der Dissertation für die eigene Berufs- und Lebensplanung. Diese Sozialisationserfahrungen sind eine Quelle für unterschiedliche Problemlösungen, Herangehensweisen und Weltsichten und damit für die impliziten Aufträge auf mehreren Ebenen. Sie werden beispielsweise in der „genügsamen“ oder „omnipotenten“ Gestaltung und Konstitution des wissenschaftlichen Gegenstandes deutlich, im Engagement und Ressourceneinsatz zur Bearbeitung der Fragestellung. Der Stellenwert der wissenschaftlichen Tätigkeit und damit Motivation und Belastung können variieren zwischen „Berufung“ und einer pragmatischen Aufgabenerfüllung, die wenig motivierend, aber auch wenig belastend ist.

Fachkulturelle Unterschiede beeinflussen die strukturellen Einbindungen im Promotionsprozess. So werden in naturwissenschaftlich-technischen Fächern die Dissertationen häufig im Rahmen eines Forschungsteams oder sogar -verbundes geschrieben (Kahlert 2013, 226). Ein unmittelbares kollegiales Feedback unterstützt die Einordnung und Relativierung sowohl der Entwertungs- als auch der Omnipotenzfantasien. Das ermöglicht eine „schmerzfrei abgeklärtere“ Position in Bezug auf Bedeutung und Verwertbarkeit der wissenschaftlichen Arbeit und damit größere Freiheit, zu deuten, was die Arbeit leisten soll. Die Individualarbeiten, die zumeist von den Sozial-, Geistes- und KulturwissenschaftlerInnen angefertigt werden, erschweren die Möglichkeit zur realistischen Einordnung der akademischen Bedeutung und gesellschaftlichen Relevanz der intellektuellen Arbeit und Forschungsergebnisse. Hier wirkt die Persönlichkeit der Promovierenden als Impuls, die Arbeit

#### NUTZUNG DER HETEROGENITÄT DER GRUPPE IM SUPERVISIONSPROZESS

Dem Gruppenrahmen gebührt besondere Aufmerksamkeit. Die Gruppe ist im Promotionsprozess der Ort, in dem Angst contained werden kann und – um weiter im Bionischen Gedankengang zu bleiben (Kennel 2012) – jener Ort, in dem die Angst auslösenden, nicht verdaulichen Elemente in verdauliche und damit in förderliche Elemente gewandelt werden können. Durch den gestalteten, fokussierten Beziehungskontakt entsteht etwas Neues, Drittes in der gemeinsamen Arbeit. So verstanden, kann die Gruppe im Winnicottischen Sinne (Bacal/Newman 1994) als Übergangsobjekt dienen, die im Individuum durch das Umgehen mit den verunsichernden Situationen ein neues, erwachsenes Selbstbild entstehen lässt. Gleichzeitig bietet die Gruppe den Erfahrungsraum, in dem Anpassung und Entwicklung stattfinden. Einerseits erfolgt eine Anpassung an die Tagesrealität und andererseits die Korrektur früherer Abhängigkeitserfahrungen (Foulkes 1992, 91).

entweder zu überhöhen oder zu bagatellisieren. Sichtbar werden hier tiefer liegende, biografisch abzuleitende Ambitionen wie, etwas „Bedeutendes“ schaffen zu können oder mit Belanglosigkeit „gestraft“ zu sein. Interessant ist, wenn es gelingt, aus biografischen Aufträgen, ein oder kein „Lebensrecht aus sich selbst heraus zu erwirken“, eine realistische Motivation zu entwickeln.

Die Gruppe bildet diese Heterogenität der subjektiven Aufträge ab. Die beobachtbaren Genialitätsfantasien bieten einerseits eine immens wichtige, nicht zu unterschätzende Motivation, sich tief mit den für die Arbeit relevanten Theorielagen und Forschungsergebnissen zu befassen. Andererseits erfordert die emotionale Kehrseite der Omnipotenzfantasien die Bearbeitung der Gefühle von Unzulänglichkeit und Unprofessionalität. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen von Engagement und Distanz kann die eigene Haltung bewusster eingenommen werden.

Die Gruppe bewirkt Entlastung von individualisierter Klärung sozialer Beziehungen und ermöglicht, die sozialen Spiele der Konstruktion und Zurechnung akademischer Leistungsfähigkeit und Herausbildung wissenschaftlicher Persönlichkeiten (Engler 2001, 443) zu verstehen. Im Gruppenprozess können diskriminierende Differenzierungen und Bewertungen durch das Betreuungssystem, die aufgrund unterschiedlicher Lebenslagen und Verständnisse von akademischer Professionalität entstehen (bildungsfernes Herkunftsmilieu, Erziehungsaufgaben, Transdisziplinarität u. v. m.), aufgedeckt, verstanden und gelegentlich in einen dienlicheren Deutungskontext

gestellt werden. Die Reflexion steigert die Wahrscheinlichkeit eines förderlichen Betreuungsverhältnisses, weil die Erkenntnis über die Verschiedenartigkeit normativer Grundlagen der Leistungsbeurteilung das Selbstbewusstsein bei den Promovierenden häufig steigert.

Eine offenkundige Schwierigkeit entsteht, wenn z. B. die impliziten Leistungsnormen nicht der professionellen Fachidentität entsprechen oder ein bestimmtes Frauen- oder Männerbild, das für die Ermöglichung von Karrierestufen leitend ist, nicht realisiert werden kann. Die im deutschen Universitätssystem übliche Kopplung von PrüferIn der akademischen Leistungen und hierarchischer Führungskraft wirkt konfliktsteigernd. Denn diese „Gatekeeper“ sozialisieren Promovierende doppelt: als Vorgesetzte und als akademische Leistungsbeurteilende. Wenn Promovierende nicht zur bisher erfahrenen und gewünschten Kultur der Hochschule passen, haben sie kaum Aussichten auf erfolgreiche Positionierungen. Eine Art der Koentwicklung von Betreuenden und Promovierenden im Format der Konfliktmoderation mit betroffenen Promovierenden und Betreuenden in wissenschaftlichen Qualifikationsprozessen ist vielversprechend und wird an einigen Hochschulen bereits praktiziert.<sup>2</sup>

Eine zentrale Supervisionsaufgabe in der Gruppe ist es hierbei, die Kritikfähigkeit im Kontext des Betreuungsverhältnisses zu erhöhen, indem in der Gruppe eine Form interner Öffentlichkeit hergestellt wird. Die Teilnehmenden erleben sich und ihre Einstellungen im Spiegel und in der kritischen Konfrontation mit der Gruppe. Diese Verbindung organisationaler Anforderungen des Systems Wissenschaft mit der personalen Rolle der Wissenschaftlerin konstituiert diesen geheimen institutionellen Anpassungs- oder Selektionsauftrag und geht weit über den zu erwartenden Emanzipationsprozess hinaus.

#### WIE NACHHALTIG SIND BERATUNGSPROZESSE AN HOCHSCHULEN?

Supervision mit WissenschaftlerInnen in heterogenen fachkulturellen Gruppen schafft weiteren impliziten Kompetenzzuwachs bei den Teilnehmenden. Teilnehmende aus den MINT-Fächern erwerben grundlegendes Wissen über kommunikative, interaktive Prozesse, erleben und reflektieren am eigenen Leibe deren Wirksamkeit. Teilnehmende aus den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen profitieren von den etwas

<sup>2</sup> Das Zentrum für Promovierende an der Universität Osnabrück bietet ein Vermittlungsverfahren für Konflikte zwischen Promovierenden und Betreuenden an; die Humboldt Graduate School der Humboldt Universität ermöglicht, in Konfliktsprechstunden (Modellversuch 2012) direkt mit den Beteiligten eine Prozesslösung herbeizuführen; systematisch über die institutionellen Gründe und internationalen Vergleiche, s. dazu Lentsch (2012).

stärker entwickelten Fähigkeiten zur Fokussierung und zum Pragmatismus der Mitarbeitenden der MINT-Fächer. Erfahrbar ist, dass Mitarbeitende im Wissenschaftssystem ausgesprochen aufnahmebereit sind, wenn es um die Vermittlung ihnen unbekannter Wissensstände geht. Dies und der erlebte Gruppenprozess schaffen für potenzielle Führungskräfte ein „Plus“, eine Stärkung der sozialen Kompetenz.

Ob die in der Gruppe erlebte Solidarität und Reflexivität eine für die berufliche Zukunft nachhaltige Wirkung zeigen – wir hoffen es inständig.

#### WAS IST DAS SPEZIFISCHE AN HOCHSCHULE IM ALLGEMEINEN UND IN BESONDEREN ZIELGRUPPEN (PROFESSOREN, FAKULTÄTEN, FACHBEREICHE, VERWALTUNG ETC.)?

Die neuen Governance-Strukturen (Hochschulräte, Grundordnungen, Stärkung der Hochschulleitungen) und deren Instrumente der Zielvereinbarungen und der Globalhaushalte erhöhen einerseits in der Hochschule die Anforderung, sich in formalisierten Verfahren einer „managerial university“ zu bewegen. Gleichzeitig eröffnen unterschiedliche Freiheitsgrade der Ländergesetze den Hochschulen

die Möglichkeit, sich dem verstärkten Profilierungsdruck im Wettbewerb als „entrepreneurial university“ zu stellen. Diese Logiken ergänzen die akademische und politische Logik, die innerhalb der Hochschule wirksam ist (Striedinger 2014). Die Entstehungsgeschichte und -mythen der jeweiligen Hochschule, die internationalen Netzwerke in der Forschung, die finanziellen Herausforderungen und ihre Antworten ergeben organisationskulturell höchst unterschiedliche Formen und Muster in der Hochschullandschaft (Symanski 2013a, 2013b). Die Organisation der Hochschule agiert zumeist mit der doppelten Realität einer angenommenen Freiheit von Forschung und Lehre und den verwaltungstechnisch erforderlichen Regulierungen, die sehr häufig unverbunden (Pohl/Husmann 2009, 135) oder gelegentlich auch rivalisierend abwertend nebeneinanderstehen. Diese Beweglichkeit zwischen formalem System und informeller Individualität der jeweiligen Hochschule ist eine Herausforderung für SupervisorInnen, sich in diesem Feld souverän zu bewegen. Für den Beratungsprozess ist wesentlich, sich mit der Entwicklung der jeweiligen Hochschule zu befassen und auf der Basis von Gesprächen mit unterschiedlichen AkteurInnen Annahmen über die Situation an und in der Hochschule zu erhalten. Dies geschieht über die Reflexion der formalen Kontraktgespräche und des informellen Eindrucks in der Begegnung mit der Organisation.

Ein Verständnis für die jeweilige Ausprägung der fachkulturellen Besonderheiten ermöglicht einen differenzierten Blick auf die Passung von KlientIn und System. So kann beobachtet werden, dass die Kunst- und Kulturwissenschaften eine hohe Nähe zu teilweise elitären, impliziten, d. h. nicht kommunizierbaren Leistungsnormen des Bildungsbürgertums aufweisen, während die Ingenieur- und Naturwissenschaften eher einem Aufstiegsmilieu verpflichtet sind, das mit pragmatischen, entmystifizierten wissenschaftlichen Leistungsnormen agiert (Hartmann 2004; Huber 1991).

## WORIN BESTEHEN DIE BESONDEREN ANFORDERUNGEN AN BERATENDE IM SYSTEM HOCHSCHULE?

Die erforderliche Feld- und Organisationskenntnis entstehen in der Reflexion der eigenen Erfahrungen an Hochschulen und akademischen Karrierewegen. Hinzu kommen Wissen über und Erfahrungen zu Strukturen, Kulturen und Prozessen an Hochschulen, den Karrierewegen, den formalen und informellen Anforderungen, den unterschiedlichen Herausforderungen in verschiedenen Laufbahnphasen und Berufsrollen. Der systematisierte Blick für mögliche fachkulturelle und organisationale Besonderheiten ist Voraussetzung für eine situativ angemessene Umsetzung im Beratungssetting (Klinkhammer 2009, 130). Unser Supervisionskonzept arbeitet mit dem Ziel, bestehende Tendenzen der Entsolidarisierung in ein solidarisches Erleben umzuwandeln, um sie damit in Ressourcen für den erfolgreichen Abschluss des Promotionsprozesses zu überführen. Die Gruppe bietet den verunsicherten Promovierenden Kontakt mit anderen zu erleben, eigene Fragen und Unsicherheiten auszusprechen und Feedback dazu zu erhalten. Dieses Gruppenkonzept muss die Fantasien und Ängste, wie z. B.,

- niemals den hohen akademischen Anforderungen der jeweiligen Scientific Community genügen zu können, aushalten oder,
- vermeintlich nicht über die entsprechenden Kompetenzen für das Bestehen im Wissenschaftsbetrieb (Klinkhammer/Saul-Soprún 2009) zu verfügen, ansprechen und bearbeiten,
- Omnipotenzvorstellungen, gepaart mit vernichtenden Entwertungsfantasien, erkennen.

In dieser Verunsicherung sollen sich dennoch gemeinsam ein stabiles, realistisches Selbstvertrauen und Arbeitsverhalten entwickeln. Die Beraterin benötigt das Standing, sich durch Anfragen an sie als Autorität nicht aus dem Konzept bringen zu lassen, sondern dies als Teil des Emanzipationsprozesses zu verstehen und als Deutung der Gruppe zur Verfügung zu stellen. Die Kompetenzen in der Gruppe sind spannende Ressourcen, mit der die übertragenen Autoritätskonflikte bearbeitet werden können, um im Prozess des Haltens, Bewusstmachens, Reflektierens die vermeintlichen Schwächen des Wahrnehmens von Verunsicherung und Zweifel in Stärken zu verwandeln. Dieses Gruppensetting zu halten und mit den Omnipotenz- und Vernichtungsfantasien der Gruppen umzugehen, kann man u.E. vor allem in gruppenspezifischen Ausbildungskontexten erfahren. 🌿

# 48

Ein Teil der Daten, die in diesem Artikel Erwähnung finden, wurden im Rahmen der Supervisionsveranstaltungen des Science Career Centers (SCC) der Bergischen Universität Wuppertal erhoben. Das SCC ist eine Einrichtung der Gleichstellungsbeauftragten und bietet neben der Supervision weitere Formate wie Coaching, Mentoring und Beratung zur Karriereentwicklung von NachwuchswissenschaftlerInnen an. Informationen und Kontakt unter [www.scc.uni-wuppertal.de](http://www.scc.uni-wuppertal.de)

Dieser Artikel erschien in der Ausgabe 3.2014 der Zeitschrift *supervision*.

[www.zeitschrift-supervision.de](http://www.zeitschrift-supervision.de)

**supervision**  
MENSCH ARBEIT ORGANISATION

## LITERATUR

- Adorno, Theodor W./Becker, Hellmut/Kadelbach, Gerd (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 11).
- Bacal, Howard A./Newman, Kenneth M. (1994): *Objektbeziehungstheorien. Brücken zur Selbstpsychologie*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog (Problemata, 132).
- Buer, Ferdinand (2012): Editorial: *Coaching in Hochschule und Wissenschaft*. In: *OSC* 19 (1), S. 1–5.
- Demirovic, Alex (Hg.) (2001): *Komplexität und Emanzipation. Kritische Gesellschaftstheorie und die Herausforderung der Systemtheorie Niklas Luhmanns*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Demirovic, Alex (2001 a): *Komplexität und Emanzipation*. In: Alex Demirovic (Hg.): *Komplexität und Emanzipation. Kritische Gesellschaftstheorie und die Herausforderung der Systemtheorie Niklas Luhmanns*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 13–52.
- Engler, Stefanie (2001 b): „In Einsamkeit und Freiheit?“ *Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur*. Konstanz: Transcript.
- Erikson, Erik H. (1966): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foulkes, Siegmund H. (1992): *Gruppenanalytische Psychotherapie*. München: Pfeiffer (Reihe leben lernen, Nr.80).
- Giesecke, Michael/Rappe-Giesecke, Kornelia (1997): *Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung. Die Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachtung in Beratung und Wissenschaft*. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1105).
- Hachmeister, Cort-Denis (2012): *Einsam an der Spitze. Unterrepräsentanz von Frauen in der Wissenschaft aus Sicht von Professor(innen) in den Naturwissenschaften*. Hg. v. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh (Arbeitspapier, 153). Online verfügbar unter [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_153\\_Einsam\\_an\\_der\\_Spitze.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_153_Einsam_an_der_Spitze.pdf), zuletzt geprüft am 27.05.2014.
- Härtel, Insa (Hg.) (2012): *Das Motiv der Kästchenwahl: Container in Psychoanalyse, Kunst, Kultur*. 1., neue Ausg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Psychoanalytische Blätter, Band 031).
- Hartmann, Michael (2004): *Eliten in Deutschland*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B10), S. 17–24.
- Huber, Ludwig (1991): *Sozialisation in der Hochschule*. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4., völlig neu bearbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 417–441.
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.) (1991): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4., völlig neu bearbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kahlert, Heike (2013): *Risikante Karrieren. Wissenschaftlicher Nachwuchs im Spiegel der Forschung*. Opladen: Budrich (Wissenschaftskarrieren, Bd. 1).
- Kennel, Rosemarie (2012): *Bions Container-Contained-Modell – und die hieraus entwickelte Denkhypothese*. In: Insa Härtel (Hg.): *Das Motiv der Kästchenwahl: Container in Psychoanalyse, Kunst, Kultur*. 1., neue Ausg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Psychoanalytische Blätter, Band 031), S. 69–85.
- Klinkhammer, Monika (2009): *Angebot und Nachfrage von Coaching für Wissenschaftler/innen*. Ein Überblick. In: *OSC* 16 (2), S. 122–133.
- Klinkhammer, Monika/Saul-Soprún, Gunta (2009): „Hochstaplerinnensyndrom“ bei Wissenschaftler/innen. In: *OSC* 16 (2), S. 162–182.
- Lentsch, Justus (2012): *Akademisches Konfliktmanagement. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung der Promotionspraxis? In: Das Hochschulwesen* 60 (5), S. 118–124.
- Mentzos, Stavros (1988): *Interpersonale und institutionalisierte Abwehr*. Erw. Neuausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 709).
- Metz-Göckel, Sigrid/Auferkorte-Michaelis, Nicole/Möller, Christina (2007): *Kinderlosigkeit und Eltertschaft von Wissenschaftlerinnen. Beziehungen oder Bedingungen? Eine empirische Studie zur Kinderfrage*. Leverkusen: Budrich.
- Meyerson, Debra E./Scully, Maureen A. (1995): *Crossroads Tempered Radicalism and the Politics of Ambivalence and Change*. In: *Organization Science* 6 (5), S. 585–600. DOI 10.1287/orsc.6.5.585.
- Parin, Paul (1978): *Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopschoanalytische Studien*. Frankfurt am Main: Syndikat (Taschenbücher Syndikat/EVA, Bd. 9).
- Pohl, Michael/Husmann, Dörte (2009): *Navigationskompetenzen an der Hochschule. Coaching als Bestandteil wissenschaftlicher Qualifizierung*. In: *OSC* 16 (2), S. 134–149.
- Striedinger, Angelika (2014): *Equality work in the managerial university: a study on assimilation, bending and coexistence of institutional logics*. EDI conference paper, München 09/06/2014.
- Symanski, Ute (2013a): *Das Informelle als Kern von Individualität der Hochschulorganisation. Zugang zu einem unerforschten Feld*. In: *Freie Assoziation. Zeitschrift für das Unbewusste in Organisation und Kultur* 16 (2), S. 7–16.
- Symanski, Ute (2013b): *Uni, wie tickst Du? Eine exemplarische Erhebung von organisationskulturellen Merkmalen an Universitäten im Zeitalter der Hochschulreform*. München, Mering: Hampp (Universität und Gesellschaft, 8).