

Merkt, Marianne

## **Die Entwicklung der Doktorandenausbildung in Deutschland und daraus entstehende, zukünftige Aufgaben für hochschuldidaktische Zentren.**

*Erziehungswissenschaft 19 (2008) 36, S. 57-76*

urn:nbn:de:0111-opus-10983

Erstveröffentlichung bei:



Verlag **Barbara Budrich**

Barbara Budrich Publishers

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

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

---

Marianne Merkt

## Die Entwicklung der Doktorandenausbildung in Deutschland und daraus entstehende, zukünftige Aufgaben für hochschuldidaktische Zentren<sup>1</sup>

### Abstract

Das deutsche Universitätssystem unterliegt einem hohen Veränderungsdruck. Der Bologna-Prozess, der den Aufbau eines Europäischen Wissens- und Wirtschaftsraums durch die Implementierung eines Standardisierungsprozesses für ein europaweites Hochschulsystem zum Ziel hat, trifft auf ein Universitätssystem in Deutschland, das sich seit der Einführung der Massenuniversitäten in den 1970er Jahren durch überfällige Reformprozesse auszeichnet. Das Humboldt'sche Paradigma der Einheit von Forschung und Lehre hat nach wie vor einen hohen Stellenwert bei deutschen Hochschulangehörigen. Aber ständig steigende Studierendenzahlen bei gleichbleibenden Lehrkapazitäten machen eine sorgfältige Betreuung der wissenschaftlichen Entwicklung von Studierenden unmöglich. Zudem hat sich der Bildungsauftrag der Universitäten vom Ziel einer wissenschaftlichen Ausbildung für eine akademische Karriere verschoben zu einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für eine zukünftige außerakademische Berufstätigkeit. Beide Prozesse beeinflussen die Diskurse bezüglich der Reform einer Doktorandenausbildung. Zwei Modelle werden im wesentlichen diskutiert: das Modell der wissenschaftlichen Lehrzeit, das auf einer individuellen Beziehung zwischen Studierenden und professoralem Betreuer beruht, und das Netzwerkmodell, das die Idee interdisziplinär arbeitender Forschungsteams unterstützt. Mit Bezug auf die Ergebnisse zweier Untersuchungen zur Doktorandenausbildung in Deutschland werden beide Modelle diskutiert und neue Aufgaben für hochschuldidaktische Zentren in der Doktorandenausbildung identifiziert. Das Projekt *Graduierten-Netzwerk der Fachbereiche / Fakultäten 12-16* des Hochschuldidaktischen Zentrums Dortmund wird als ein *best practice*-Beispiel vorgestellt.

## 1. Einleitung

Die Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern ist in der europäischen Bildungspolitik und der deutschen Hochschulpolitik in den letzten Jahren zum Thema geworden. Globalisierungstrends haben vor allem die Forschungsorganisation in den Forschungsfeldern verändert, die eng an internationale Märkte gebunden sind, wie die der Natur- oder der Ingenieurwissenschaften. Die Forschung ist in komplexen internationalen oder interdisziplinären Clustern oder Projektteams mit hoher Drittmittelförderung organisiert. Die neuen Strukturen erfordern neben der genuin wissenschaftlichen Ausbildung einen höheren Grad an Personalentwicklung und Ausbildung im wissenschaftlichen Management (vgl. Berning/Falk 2005, 48). Die Anzahl der abgeschlossenen Dissertationen in Deutschland und damit der Bedarf an außerakademischen Karrieren haben seit den 1980ern ständig zugenommen. Mehr und mehr Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in hoch qualifizierten außerakademischen Institutionen und Firmen haben einen Dokortitel. Dieser Trend hat in der Rückwirkung zu einer Forschungsorientierung weg von rein intradisziplinären theoretisch orientierten Foci hin zu eher interdisziplinären Foci geführt, die die theoretisch orientierte Perspektive mit einer anwendungsorientierten verbinden. Die Qualität der deutschen Doktorandenausbildung scheint im Ausland immer noch einen hohen Wert zu haben, aber die angesprochenen Trends legen Schwachstellen des traditionellen Modells offen. Die europäischen Bildungsminister haben diese Trends aufgenommen und die Doktorandenausbildung zu einem Bestandteil des Bologna-Prozesses erklärt. Die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern wird als kritischer Punkt für die Entwicklung eines Europäischen Wissensraums betrachtet. In Deutschland hat die Konfrontation der traditionellen wissenschaftlichen Lehrzeit in der Tradition des Universitätskonzepts von Wilhelm von Humboldt mit der modernen, vom Bologna-Prozess angeregten Ausbildung von Doktoranden in so genannten *Graduate Schools* nach dem Netzwerkmodell anglo-amerikanischer Provenienz zu einer intensiven Diskussion geführt (vgl. beispielsweise Enders 2005, Berning/Falk 2005). Auf dem Hintergrund der Ergebnisse zweier Studien zur Doktorandenausbildung in Deutschland ist es das Ziel dieses Beitrags, die Vor- und Nachteile beider Modelle zu analysieren, um Schwachstellen identifizieren zu können und daraus Konsequenzen für zukünftige Aufgaben von hochschuldidaktischen Zentren in der Doktorandenausbildung als Bestandteil der Bologna-Studienstrukturen abzuleiten.

## 1.1 Post-Graduate-Studienprogramme – der dritte Zyklus in Bologna-Studienstrukturen

Auf ihrer Konferenz in Bologna in Italien verpflichteten sich die europäischen Minister für Forschung und Bildung 1999 dazu, einen europäischen Forschungs- und Bildungsraum zu etablieren (vgl. European Ministers of Education 1999). Der in Italien initiierte Bologna-Prozess ist ein kontinuierlicher Standardisierungs- und Qualitätsentwicklungsprozess der europäischen Hochschulsysteme. Mobilität, Beschäftigungsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit und lebenslanges Lernen sind wesentliche Aspekte in den aktuellen Bologna-Vereinbarungen. Durch die Etablierung vergleichbarer akademischer Studienprogramme und -abschlüsse sollen Studierende in die Lage versetzt werden, in allen europäischen Ländern zu studieren und selbstverständlich nach ihrem Abschluss auch in Unternehmen zu arbeiten, die in der Europäischen Union agieren. Derzeit setzen alle europäischen Länder die zweizyklischen Bachelor- und Masterstudienstrukturen um. Unterdessen bereiten die Bologna-Arbeitsgruppen den dritten Studienzyklus, die Doktorandenausbildung vor (vgl. EUA 2007). Diese Transferphase zwischen Studium und Wissenschaft wird als ein entscheidendes Bindeglied zwischen Hochschullehre und -forschung gesehen (vgl. BMBF 2005, EUA 2007).

Im Jahr 2005 erhielt die *European University Association* (EUA) das Mandat der Bologna-Bildungsministerkonferenz in Bergen, Rahmenrichtlinien für Doktorandenausbildungsprogramme im Kontext des Bologna-Prozesses zu erarbeiten. Der entsprechende, mittlerweile veröffentlichte Bericht unterscheidet drei Themencluster auf drei unterschiedlichen institutionellen Ebenen. Die unterste Ebene bezieht sich auf die Qualität der Doktorandenausbildung selbst. Betont wird die Rolle der Doktorarbeit als originäre Forschungsarbeit. Als grundlegende Bedingungen zur Förderung des Forschungsfortschritts während einer Doktorarbeit werden im Bericht der EUA Qualitätskriterien hinsichtlich der Supervision, des Monitorings und begleitender Bewertungs- und Beurteilungsprozeduren formuliert. Weiterhin wird der Bedarf zusätzlicher Weiterbildung zur Entwicklung von Kompetenzen festgestellt, die die zukünftige Beschäftigungsfähigkeit sichern sollen. Die nächste Ebene definiert die Aufgabe der Institutionen der Hochschulbildung, entsprechende organisatorische Strukturen bereitzustellen. Neue, integrierte Strukturen für Doktorandenausbildungen, die Übergänge von Bachelor- und Masterstudienprogrammen zur Verfügung stellen, müssen entwickelt werden. Sie sollten den unterschiedlichen Be-

darf verschiedener Disziplinen berücksichtigen und eine Bandbreite an Zugangs- und Aufnahme- sowie Finanzierungsmöglichkeiten bereitstellen. Optionen zur Internationalisierung und Mobilität sollten durch adäquate Strukturen unterstützt werden. Die dritte Ebene betrifft die Rolle des Staates bzw. der Bildungspolitik und bezieht sich auf die öffentliche Verantwortung, gesetzliche und regulierende Rahmenbedingungen und Finanzierungsmodelle für die Doktorandenausbildung sicherzustellen. Das Sichern von Rahmenbedingungen zur Förderung attraktiver Forschungskarrieren ist ein weiterer Aspekt der dritten Ebene.

## 1.2 Humboldt und die Massenuniversitäten – spezifische Aspekte des deutschen Universitätssystems

Der vom europäischen Bologna-Prozess ausgehende Veränderungsdruck trifft in Deutschland auf ein Universitätssystem, das sich durch überfällige Reformprozesse auszeichnet. Seit der Einführung der Massenuniversitäten in den 1970er Jahren und den Auswirkungen der Wirtschaftsrezession in den folgenden Jahrzehnten stand das auf die Aufklärung zurückgehende Universitätskonzept Wilhelm von Humboldts vor großen Herausforderungen (vgl. Bollenbeck/Wende 2007). Trotz des aktuellen Reformdrucks genießt das Humboldt'sche Paradigma, auf das die deutsche Universitätsgeschichte zurückgeht, eine hohe Wertschätzung bei Universitätsmitgliedern. Bei der Gründung der Berliner Universität war es Humboldts Ziel, den Einfluss des deutschen Staates möglichst gering zu halten. Dieser war daran interessiert, mit der Universität ein Ausbildungssystem für seine Staatsbeamten zu erhalten. Der Gründer der Berliner Universität etablierte deshalb das so genannte binäre oder duale Universitätssystem mit der Idee der akademischen Freiheit. Das bedeutete vor allem Freiheit von Einflüssen, die von außerhalb des Systems kamen (vgl. Vinnai 2005). Im Unterschied zu Humboldts binärem Konzept folgten die amerikanischen und englischen Universitäten dem unitären Konzept, d. h. die höhere Berufsausbildung war in die universitäre Ausbildung eingeschlossen. Dadurch wurde die Bildung von so genannten *Schools* gemäß den an Berufsbildung orientierten Studienprogrammen gefördert, während das Humboldt'sche Konzept die Bildung von wissenschaftsorientierten Disziplinen förderte (Kirstein, 1999).

Mit der Gründung von fünfundzwanzig neuen Universitäten in Deutschland stieg der Anteil von Studierenden an einem Jahrgang von 5% vor 1970 auf heutige 35% (vgl. Asholt 2007, 126). Als Konsequenz daraus

---

## DIE ENTWICKLUNG DER DOKTORANDENAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND

---

wurde die höhere Berufsausbildung in das Universitätssystem teilweise re-integriert und mit der Gründung der Fachhochschulen dem steigenden Bedarf nach wissenschaftlich fundierter Ausbildung für außeruniversitäre Beschäftigungsfelder, zusätzlich zur traditionellen Wissenschaftlerausbildung, Rechnung getragen. Infolge der Wirtschaftskrise sanken in den folgenden Jahrzehnten die Hochschulbudgets kontinuierlich. In einer empirischen Studie über dreißig Jahre stellen Plümer und Schneider fest, dass es eine signifikante Beziehung gibt zwischen der „Überbuchung billiger Studienplätze“ in den Geistes-, Kultur- und Sprachwissenschaften, in denen sich die Studierendenzahlen bei gleich bleibender Lehrkapazität zum Teil verdoppelten, und dem Ansteigen der Arbeitslosenzahlen, und zwar über alle Bundesländer hinweg. Plümer und Schneider schließen daraus, dass die Minister der Bundesländer ein Interesse daran hatten, junge Menschen zum Studium zu ermutigen, um die Arbeitslosenzahlen niedriger zu halten. Die erhebliche Qualitätsminderung der Studienbedingungen wurde dafür in Kauf genommen (vgl. Plümer/Schneider 2007).

Während die genannten Tendenzen bei Hochschulmitgliedern zu einer Haltung von Resignation oder Widerstand gegen jegliche Art von Reorganisation oder Reform geführt haben, hat der Bologna-Prozess wieder Bewegung in diesen Zustand gebracht. Einerseits nutzen Hochschulpolitiker den Druck, der von den europäischen Bildungsministern kommt, um ökonomisch orientierte Managementmodelle in den Hochschulen zu implementieren (vgl. Dainat 2007, 91). Andererseits werden durch den Reformdruck Diskussionen über Werte und Paradigmen der akademischen Ausbildung in Gang gesetzt.

### **1.3 Das traditionelle Modell der wissenschaftlichen Lehrzeit und moderne Netzwerkmodelle als konfligierende Konzepte**

Diskussionen über die Notwendigkeit einer Reform der Doktorandenausbildung identifizieren und konfrontieren oft zwei Modelle. Das traditionelle Modell wird als Zunftmodell bezeichnet (vgl. Enders 2005, 40). Der Begriff bezieht sich auf die Organisation der mittelalterlichen Handwerker in Zünften oder Gilden. Ebenfalls wird der Begriff Meister-Schüler-Modell verwendet (vgl. Berning/Falk 2005, 50) und damit die Beziehung der beteiligten Personen in den Vordergrund gestellt. In diesem Beitrag soll als Arbeitsbegriff der der wissenschaftlichen Lehrzeit<sup>2</sup> verwendet werden. Das moderne Netzwerkmodell beruht auf dem anglo-amerikani-

schen Konzept der *Graduate Schools*. Dieser Begriff betont die Organisation der Betreuung, die in der Verantwortung mehrerer Personen oder eines Teams liegt. Beide Modelle sollen im folgenden Abschnitt beschrieben und wesentliche Merkmale identifiziert werden.

Das humanistische Bildungsideal in Humboldts Universitätsidee beruht auf zwei zentralen Konzepten, dem des autonomen Individuums und dem des Weltbürgertums. Gemäß Humboldts Auffassung und der der Aufklärer ist wissenschaftliche Ausbildung die Bildung einer selbständig denkenden Person mit Interesse an Fragen des menschlichen Seins durch originäre Forschungsarbeit. Die diesbezügliche Organisation der Ausbildung geht zurück auf das mittelalterliche Modell der Handwerkslehre, die in Gilden oder Zünften organisiert war und drei Phasen vorsah, die Lehrzeit, die Gesellenzeit und die Meisterzeit. Meister waren verantwortlich für ihre Lehrlinge, sowohl für ihre persönliche als auch für ihre berufliche Bildung. Von Gesellen wurde erwartet, dass sie von Zunft zu Zunft und von Meister zu Meister umherzogen. Dadurch wurde sichergestellt, dass sie eine Ausbildung bei verschiedenen Meistern erhielten. Zusätzlich hatten sie eine wichtige Funktion für den Austausch des handwerklichen Wissens zwischen den Zünften oder Gilden. Ihre Mobilität war also ein wichtiger Bestandteil des Ausbildungskonzepts. Der Begriff Doktorvater oder Doktormutter verweist auf diesen Typus der persönlichen, individuellen Beziehung zwischen betreuender Person und Doktorand. Die Forschungshabitualisierung und die Forschungsethik der betreuenden Person, Forschungsparadigmen und Forschungskultur der Disziplin sind wichtige Aspekte, die in diesem individualisierten Bildungskonzept vermittelt werden. Karl Landfried, ehemaliger Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), stellt fest, dass über die gute technische Infrastruktur hinaus sich die deutsche Hochschulausbildung immer noch durch die Tiefe der Themen auszeichnet, die weit unter die Oberfläche gehen, durch eine sorgfältige forschungsmethodische Ausbildung und die kritische Haltung eines Forschenden (vgl. Metz-Göckel 2004). Das Modell der wissenschaftlichen Lehrzeit scheint nach wie vor wichtig für die Doktorandenausbildung zu sein. Die Merkmale der Integration der Doktoranden als Lehrlinge in eine Forschungsgemeinschaft und der individuellen Wissenschaftsausbildung mit dem Aspekt der Mobilität haben allerdings mit den genannten Tendenzen an Deutschlands Hochschulen grundlegende Bedingungen verloren.

Der moderne Trend in der Doktorandenausbildung geht in die Richtung der netzwerk-orientierten Modelle, in denen die Betreuung durch

---

DIE ENTWICKLUNG DER DOKTORANDENAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND

---

interdisziplinäre oder internationale Teams erfolgt statt durch eine einzelne Person. Das Kernkonzept ist hierbei die Betreuung einer Gruppe von Doktoranden mit ähnlichen Themen in einem Forschungscluster. In der deutschen Doktorandenausbildung gibt es hierfür verschiedene Netzwerkmodelle. Zu den schwach strukturierten Programmen kann die Promovierendenförderung im Rahmen von Promotionsstudienplätzen gerechnet werden, die von den Universitäten selbst angeboten werden. Höher strukturierte Programme wie die Graduiertenkollegs werden von Fachbereichen, Fakultäten oder Institutionen angeboten; hier erhalten die Doktoranden Stipendien der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), aber auch externe Gastmitglieder ohne Finanzierung sind üblich. Sehr hoch strukturierte Programme sind zum Beispiel die *International Max-Planck Research Schools* (MPRS) oder die *Internationalen Graduiertenkollegs*, die von der DFG oder vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) unterstützt werden. Die Doktoranden dieser Programme haben entweder eine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiter oder erhalten ein Stipendium. Der jüngste Trend sind die neu etablierten *Graduate Schools*, die sich um Fördergelder im Rahmen der vom BMBF 2006 gestarteten Exzellenz-Initiative bewerben können.

Wenig strukturierte Modelle wie die Doktorandenstudienprogramme bestehen vornehmlich aus dem Status der Teilnehmenden, die als Doktoranden eingeschrieben sind, also den Status von eingeschriebenen Studierenden mit den entsprechenden Vergünstigungen haben. Sie beruhen vor allem auf der Selbstorganisation der Doktoranden und Peer-Betreuung anstatt auf definierten Verantwortlichkeiten durch betreuende erfahrene Forscherinnen oder Forscher oder Teams wie in den *Graduate Schools*. Zusätzliche Angebote weiterbildender Workshops sind optional und nicht fester Bestandteil eines Ausbildungsprogramms. Zugang und Zulassung sind meist informell, im Gegensatz zu den hoch strukturierten Programmen, die hoch selektive Zulassungsprozeduren haben. Netzwerk-Modelle scheinen eher interdisziplinäre oder internationale Cluster zu unterstützen als spezifische Fachgebiete oder disziplinäre Themen. Das Feedback der Peers oder das Lernen von Peers, die in ihrer Forschungsarbeit nur wenige Schritte weiter sind als man selbst, sind wesentliche Aspekte dieses Typs von Doktorandenausbildung. Aber hoch strukturierte Typen wie die *Graduate Schools* verfolgen auch ehrgeizige Forschungsprogramme in hierarchisch organisierten Projektclustern mit großer Drittmittelfinanzierung. Dadurch bleibt den Doktoranden weniger Spielraum in der Wahl und der Entwicklung ihrer individuellen For-



schungsarbeit. Es gibt Hinweise darauf, dass kritisches Denken und eine kritische Forscherhaltung in diesem Typ der Forschungsumgebung eher auf Missbilligung stoßen. Dieses legt zum Beispiel ein Bericht des unabhängigen Hochschulmagazins DUZ über die *International Max-Planck-Research Schools* nahe (vgl. DUZ 2007).

## **2. Eine detaillierte Sicht auf die Doktorandenausbildung – Ergebnisse zweier Studien zu Doktoranden in Deutschland**

### **2.1 Die Foci der zwei Studien**

2004 wurden zwei unterschiedliche Studien zur Situation der Doktoranden in Deutschland erstellt, die eine detailliertere Sicht auf die Spezifika der Doktorandenausbildung erlauben. Eine der deutschen Doktorandenvereinigungen, THESIS, führte eine Befragung mit 10.000 Doktoranden durch. Die THESIS-Studie hatte zum Ziel, die Situation der Doktoranden aus deren eigener Sicht offenzulegen (vgl. DUZ Spezial 2004, Briede/Gerhardt/Mues 2005). Das Bayrische Institut für Hochschulforschung (IHF) befragte 3.000 Personen, Professoren und Doktoranden. Der Fokus dieser Studie lag eher auf der institutionellen Unterstützung und der Organisation der Doktorandenausbildung. Beide Untersuchungen zeigen ähnliche Trends für spezifische Aspekte, differenziert nach den wichtigsten Disziplingruppen (vgl. Berning/Falk 2006).

### **2.2 Trends in den wichtigsten Disziplingruppen**

Beide Untersuchungen differenzieren ihre Ergebnisse in die wichtigsten Disziplingruppen wie Geisteswissenschaften, Kulturwissenschaften, Sprachwissenschaften, Jura, Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Naturwissenschaften. Doktoranden der Medizin waren aufgrund ihrer spezifischen Ausbildungsprozesse bei beiden Studien ausgenommen. Die wichtigsten Ergebnisse beider Studien werden im Folgenden zusammengefasst. Die meisten Doktoranden haben eine starke intrinsische Motivation, ihre Forschungsarbeit zu verfolgen. Trotzdem erhoffen sich drei Viertel der Doktoranden von ihrer Forschungsarbeit einen entscheidenden Fortschritt für ihre weitere

---

## DIE ENTWICKLUNG DER DOKTORANDENAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND

---

Karriere. Über alle Disziplinen verteilt befindet sich mehr als die Hälfte der Doktoranden in einem traditionellen Betreuungsverhältnis. Die meisten traditionellen Betreuungsverhältnisse entfallen auf Juradoktoranden, gefolgt von Ingenieurs-, sozial-, geistes- und kulturwissenschaftlichen Doktoranden. 40% der natur- und wirtschaftswissenschaftlichen Doktoranden waren in einen Typus wenig strukturierter Doktorandenprogramme integriert. Nur 10% der wirtschafts-, geistes- und kulturwissenschaftlichen Doktoranden waren in Graduiertenkollegs integriert oder nahmen an hoch strukturierten *Graduate Schools*, internationalen Programmen oder *International Max-Planck-Research Schools* (IMPS) teil.

Es gibt eine Reihe unterschiedlicher Finanzierungsmodelle für die Doktorandenausbildung in Deutschland. Die Hälfte der Doktoranden hat eine so genannte § 28-Stelle, also üblicherweise halbe Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die zum Promovieren ausgewiesen sind, oder sie haben akademische Vollzeitstellen. Sie können sich für unterschiedliche Förderstipendien bei einer Reihe von Institutionen oder Stiftungen bewerben. Zum Teil sind es so genannte externe Doktoranden, die in außer-akademischen Institutionen oder in Unternehmen oder freiberuflich arbeiten. Während in den Naturwissenschaften, den Ingenieurwissenschaften oder den Wirtschaftswissenschaften die meisten Doktoranden eine volle oder eine Teilzeitstelle in ihrer Universität oder ihrem Forschungsinstitut haben, kann höchstens ein Drittel der geistes- oder kulturwissenschaftlichen Doktoranden auf diese Art von Finanzierung zurückgreifen. Circa ein Drittel der Doktoranden der Geistes- und Kulturwissenschaften hat ein Stipendium, aber ein weiteres Drittel hat keine vergleichbare Finanzierung. Die Integration in Forschungsprojekte der betreuenden Person oder in die *Scientific Community* scheint von grundlegender Bedeutung für die Doktorandenausbildung zu sein.

Doktoranden der Naturwissenschaften bewerteten die Integration in Forschungsprojekte der betreuenden Person oder die Unterstützung für gemeinsame Publikationen im mittleren Bereich der Bewertungsskala und waren damit die Gruppe mit dem besten Ranking für die genannten Items. Das schlechteste Ranking kam von den Jura-Doktoranden, gefolgt von geistes- und kulturwissenschaftlichen Doktoranden. Das beste Ranking für die Unterstützung eigener Publikationstätigkeit sowie für Tagungsteilnahmen und Einreichung eigener Tagungsbeiträge kam von den Doktoranden der Ingenieurwissenschaften, gefolgt von denen der Naturwissenschaften. Auch hier fiel das Ranking der Jura-Doktoranden wieder am schlechtesten aus, gefolgt von den Doktoranden der Geistes- und Kultur-

---

**MARIANNE MERKT**

---

wissenschaften. Nur weniger als ein Viertel der Doktoranden hatte bisher an einem Kongress im Ausland teilgenommen. Mehr als ein Viertel der Doktoranden hatte Verzögerungen oder Unterbrechungen ihrer Forschungsarbeit für einen Zeitraum bis zu neun Monaten hinnehmen müssen. Als Begründungen wurden die Überfrachtung mit Aufgaben, die in keinem Zusammenhang mit der Forschungsarbeit stehen, oder organisatorische Probleme, z. B. fehlender Zugang zu Laboren oder zu Literatur aufgeführt. Mehr als 15% äußerten, Probleme mit der Sicherung des Lebensunterhalts zu haben. Bezüglich zusätzlicher Weiterbildungsangebote kam das beste Ranking für die Vorbereitung auf Lehrtätigkeiten von den wirtschaftswissenschaftlichen Doktoranden, das beste Ranking für die Vorbereitung auf Forschungsmanagementaufgaben von den ingenieurwissenschaftlichen Doktoranden. Geistes- und kulturwissenschaftliche Doktoranden beurteilen ihre Vorbereitung für die Lehrtätigkeit am schlechtesten, Jura-Doktoranden die Vorbereitung auf Forschungsmanagementaufgaben am schlechtesten.

Festgehalten werden kann, dass es unterschiedliche Bedingungen für verschiedene Disziplingruppen gibt. Doktoranden der Natur-, Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften scheinen bessere Konditionen für die Forschungsintegration und für zusätzliche Weiterbildungsangebote für Lehrtätigkeiten und Forschungsmanagement zu haben als Jura-, geistes-, kultur- und sprachwissenschaftliche Doktoranden, wobei sich die Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler im mittleren Bereich befinden. Jura-Doktoranden scheinen die schlechtesten Bedingungen für Forschungsintegration und zusätzliche Weiterbildungsangebote zu haben, während Doktoranden der Geistes-, Kultur- und Sprachwissenschaften die schlechtesten Finanzierungsbedingungen, aber etwas bessere Bedingungen für Forschungsintegration und zusätzliche Weiterbildungsangebote als die Jura-Doktoranden haben.

Diese Trends unterstreichen nur die wohlbekannten Fakten, dass Fakultäten der Natur-, Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften in Deutschland bessere Strukturen für Forschung und Lehre haben als die Geistes-, Kultur- und Sprachwissenschaften, so dass die Fakultäten auch bessere Unterstützungsstrukturen für die Doktorandenausbildung anbieten können. Diese Tatsache verweist auf die Ergebnisse der oben erwähnten Studie von Plümper und Schneider. Die Auswahlentscheidungen für das Förderprogramm der *Graduate Schools* im Rahmen der 2006 gestarteten Exzellenz-Initiative des BMBF zeigt den gleichen Trend. Von 18 ausgewählten Anträgen der ersten Entscheidungsrunde fallen nur zwei An-

träge für *Graduate Schools* in die Gruppe der Geistes-, Kultur- und Sprachwissenschaften (vgl. Wissenschaftsrat 2007). Daraus kann geschlossen werden, dass das hoch strukturierte Modell der *Graduate Schools* ein limitiertes Modell für eine kleine Forschungselite in hoch geförderten Forschungsclustern mit einer internationalen ökonomischen Orientierung bleiben wird.

Wie Enders feststellt, ist es mehr als überraschend, dass trotz der schlechten institutionellen Bedingungen für die Doktorandenausbildung Deutschland weltweit den höchsten Output an verliehenen Doktorgradierungen hat. Er nimmt an, dass dafür zwei entscheidende Aspekte eine Rolle spielen: Erstens das informelle und offene Zulassungsverfahren bei der Annahme der Betreuung von Doktoranden, das dem Doktorvater oder der Doktormutter die Entscheidung überlässt, sowie die Bandbreite an unterschiedlichen Finanzierungsmodellen, und zweitens der Wert, den eine Doktorgradierung auf dem deutschen Arbeitsmarkt hat (vgl. Enders 2005, 41).

### 2.3 Qualitätskriterien für ein Programm der Doktorandenausbildung

Fassen wir die wesentlichen Ergebnisse und Paradigmen der beiden Modelle zusammen, dann können wir festhalten, dass es eine große Bandbreite an verschiedenen Modellen und Typen von Doktorandenausbildung gibt, die sich je nach Disziplin, Finanzierung, Forschungskontext und Hochschulkontext unterscheiden. Trotzdem scheint es zwei Aspekte zu geben, die für die Qualität der Doktorandenausbildung grundlegend sind. Der erste Aspekt betrifft die Sicherstellung der grundlegenden Bedingungen für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Gewährleistung der Forschungsqualität durch die Integration in Forschungskontexte und in die relevanten *Scientific Communities*.

Der erste Aspekt liegt in der Verantwortung der Hochschulen und der Hochschulpolitik. In Deutschland überwiegt in den meisten Disziplinen das traditionelle Modell der wissenschaftlichen Lehrzeit. Die Ergebnisse der herangezogenen Studien zeigen, dass die Doktorandenausbildung immer noch als Aufgabe einer einzelnen Professorin bzw. eines einzelnen Professors betrachtet wird. Es gibt fast keine Unterstützung seitens der Institutionen oder Weiterbildungsangebote von den Fachbereichen oder Fakultäten der Hochschulen. Nur ein kleiner Teil der Doktorandenaus-

bildung ist in so genannten Doktorandenprogrammen, Graduiertenkollegs oder *International Graduate Schools* organisiert. Sie bieten eine Struktur an, in der die Betreuung der Doktoranden von mehreren Personen geleistet wird, zum Teil in Selbstorganisation mit Peers, zum Teil durch erfahrenere Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftler. Sie unterscheiden sich in den Zugangs- und Zulassungsprozeduren, in der Finanzierung der Doktoranden und in der Verpflichtung der begleitenden Studien- oder Weiterbildungsprogramme. Nur wenige drittmittelgeförderte internationale Forschungscluster haben hoch strukturierte *Graduate Schools* aufgebaut, die gute institutionelle Bedingungen für die Doktorandenausbildung mit obligatorischen Studienprogrammen anbieten. Wie der Auswahlprozess der Exzellenz-Initiative zeigt, liegen sie im Bereich internationaler ökonomisch-orientierter Themen wie Biotechnologie, *Computational Engineering*, Optik, Phototronic oder Neurowissenschaften (vgl. Wissenschaftsrat 2007). Aber dieser komplexe, hoch strukturierte Typ von Forschungsorganisation beschränkt offensichtlich die Freiheitsgrade in der Wahl des Forschungsthemas und -wegs in den Doktorarbeiten. Es gibt Hinweise darauf, dass eine kritische Forscherhaltung in diesem Typus von Forschungskontext nicht gern gesehen ist. Zugang und Auswahl sind zudem hoch selektiv. Das Modell der *Graduate Schools* scheint also mit der Humboldt'schen Idee der Unterstützung eines individuellen Bildungswegs durch originäre Forschungsarbeit im Konflikt zu stehen.

Der zweite Aspekt ist die Gewährleistung der Forschungsqualität durch das Definieren, Diskutieren und Etablieren von Forschungsethik und -standards, wie sie zum Beispiel in den Leitlinien der Deutschen Forschungsgesellschaft veröffentlicht sind (vgl. DFG 2007). Diese Aspekte liegen in der Verantwortung der einzelnen Forschenden selbst. Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler können sie nur durch Habitualisierung in der Beteiligung an Forschungsarbeit und *Scientific Communities* lernen. Selbst unter der Prämisse, dass Forschungsethik und -standards einen hohen Wert bei deutschen Professorinnen und Professoren haben, fehlt es an grundlegenden Bedingungen, die zur Integration der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in die betreffenden Forschungs- und Wissenschaftsgemeinschaften notwendig wären. Dieser Umstand findet sich ebenfalls in dem oft erwähnten Problem der Isolation der Doktoranden wieder, vor allem in den Disziplingruppen Jura sowie Geistes-, Kultur- und Sprachwissenschaften. Über das Fehlen grundlegender Bedingungen hinaus ist vor allem für die so genannten externen Doktoranden und die eben erwähnten

Disziplingruppen das Bereitstellen netzwerkartiger Strukturen zur Unterstützung der Partizipation und Integration in *Scientific Communities* zur Förderung der Forschungshabitualisierung als Teil des Professionalisierungsprozesses ein ernst zu nehmendes Qualitätsproblem.

### 3. Neue Aufgaben für hochschuldidaktische Zentren

#### 3.1 Hochschuldidaktische Zentren in Deutschland

Mit der Einführung der Massenuniversitäten und einer Welle von Hochschulneugründungen starteten die neu eingestellten wissenschaftlichen Assistentinnen und Assistenten in Deutschland in den 1970er Jahren eine Initiative zur Hochschulreform. Die Initiative mündete in einer paradigmatischen Publikation, die Humboldts Konzept der Einheit von Forschung und Lehre reinterpretiert und den theoretischen Hintergrund des selbständigen Lernens für Hochschuldidaktik und Studienreformen betont (vgl. BAK 1970, Huber 2004). Mehrere Zentren und Arbeitsstellen für Hochschuldidaktik wurden in den folgenden Jahren gegründet. Wesentliche Merkmale der hochschuldidaktischen Konzepte waren die interdisziplinäre Orientierung und die Integration von theoretischer und angewandter Forschung. Durch die Integration von Professorinnen und Professoren aus verschiedenen Disziplinen in die neu gegründeten hochschuldidaktischen Zentren sowie durch die Integration von Theorie und Praxis in Forschung und Weiterbildungsangeboten sollte die interdisziplinär orientierte Lehr- und Lernforschung unterstützt werden. Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik verbanden Ergebnisse und Weiterbildungsmethoden aus unterschiedlichen disziplinären Feldern wie Erwachsenenbildung, Soziologie, Psychologie und Wirtschaftswissenschaften, speziell für Konzepte der Personalentwicklung, der Team- und Gruppenentwicklung oder für handhabbare Anwendungsmodelle auf dem Hintergrund von Kommunikationstheorien, die beispielsweise aus Methoden des Trainings von Führungskräften oder vom Konzept lernender Organisationen adaptiert wurden. Mit der Wirtschaftskrise und den Kürzungen der Hochschulbudgets erlitten alle Zentren für Hochschuldidaktik eine erhebliche Reduzierung ihrer Forschungs- und Serviceressourcen.

In den 1990er Jahren brachten die Einführung der Neuen Medien und die Implementation von *eLearning* neue Aufgaben. Medienzentren und hochschuldidaktische Arbeitsstellen wurden an vielen Hochschulen zu-

sammengelegt. In den letzten Jahren geht der Trend dahin, einzelne hochschuldidaktische Arbeitsstellen zu Netzwerken zusammenzufassen, die ihre Service- und Weiterbildungsangebote für Hochschulverbände anbieten. Beispiele sind das *HochschulDidaktikZentrum der Universitäten des Landes Baden-Württemberg* (HDZ bawü), das *Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen* (DiZ) oder das *Netzwerk für hochschuldidaktische Weiterbildung an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen* (hdw nrw). Mit dem Druck des Bologna-Prozesses steigt der Bedarf an hochschuldidaktischer Forschungs- und Weiterbildungsexpertise für Studienreformprozesse, Personalentwicklung oder eLearning. Eingebettete Strukturen für die Doktorandenausbildung zu entwickeln ist eine der Aufgaben in diesem Entwicklungsprozess. Aber vor dem Hintergrund knapper Hochschulbudgets zögern die Hochschulen, zusätzliche Forschungs- und Servicere Ressourcen bereitzustellen. Das Graduiertennetzwerk des *Hochschuldidaktischen Zentrums Dortmund* kann als ein *best-practice*-Beispiel dafür gesehen werden, wie die Schwachstellen der deutschen Doktorandenausbildung mit Hilfe der Hochschuldidaktik angegangen werden können.

### **3.2 Das Graduiertennetzwerk des Hochschuldidaktischen Zentrums Dortmund – ein best-practice-Beispiel**

2004 führte das Hochschuldidaktische Zentrum Dortmund eine Befragung zur Situation der Doktoranden in den Fakultäten der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften durch mit dem Ziel, Schwachpunkte in der Doktorandenausbildung zu identifizieren und ein entsprechendes Netzwerkprojekt vorzubereiten. Zwei Begründungen für die Studie werden angeführt. Die erste liegt in dem Umstand, dass mit der Implementation der Globalhaushaltssysteme an deutschen Hochschulen die Rate der verliehenen Doktorgraduierungen pro Fakultät und Jahr ein Leistungsparameter wird. Für die zweite Begründung wurde eine statistische Auswertung der Jahre 1997-2003 herangezogen, aus der hervorgeht, dass es zwischen den verschiedenen Fakultäten erhebliche Unterschiede im Verhältnis der Zahl der Studierenden, der Absolventen und der graduierten Doktoranden gibt. Der anteilige Prozentsatz der graduierten Doktoranden war in der Fakultätengruppe der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften wesentlich niedriger als in der Fakultätengruppe der Ingenieurs- und Naturwissenschaften. Eine Erklärung für dieses Ergebnis liegt darin, dass von 815 Stellen für Doktoranden nur 22% zur Fakultät-

---

## DIE ENTWICKLUNG DER DOKTORANDENAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND

---

tengruppe der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften gehören. Als zweites Argument wird angeführt, dass die Fakultätengruppe der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften vor allem die Lehrerausbildung durchführt. Deshalb sind Forschungsprojekte mit Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hier die Ausnahme, im Gegensatz zum Typus der Forschungsorganisation in den Ingenieurs- und Naturwissenschaften.

Als Konsequenz wurde die vom Rektorat der Universität Dortmund in Auftrag gegebene Untersuchung durchgeführt, um die Schwachstellen in der Doktorandenausbildung in der Fakultätengruppe der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften zu identifizieren und den Bedarf für ein Graduiertenzentrum zu klären. Das Design und die Ergebnisse der Befragung sind den oben angeführten Studien von THESIS und IHF vergleichbar: Die Befragung von 112 Personen, Doktoranden und Professoren, hatte hier ebenfalls zum Ziel, die Situation der Doktoranden aus ihrer eigenen Sicht durch Fragen zur Motivation, zur Finanzierung, zur Qualität der Betreuung und zum Bedarf für Weiterbildungsangebote zu erhellen. Zum anderen wurde die Perspektive der betreuenden Professorinnen und Professoren erhoben durch Fragen zum Typ der Selektions- und Zulassungsprozeduren, zum eigenen Verständnis der Aufgaben als betreuende Person, zur Betreuungsform und dem Zeitaufwand sowie zu Problemen der Doktoranden und ebenfalls zum Bedarf zusätzlicher Weiterbildungsangebote für die Doktoranden. Sowohl Doktoranden als auch Betreuende bestätigten den Bedarf zusätzlicher wissenschaftlicher Weiterbildung. Als mögliche Workshop-Themen wurden Forschungsmethoden, wissenschaftliches Schreiben oder auch Beratung zu Themen wie individuelles *Coaching* oder persönliche Karriereplanung genannt. Die Hälfte der Betreuerinnen und Betreuer äußerte, Interesse an der Teilnahme an einem Graduiertenzentrum zu haben, um die Doktoranden der Fakultät besser unterstützen und die Ressourcen für Betreuung und zusätzliche Weiterbildung mit Kolleginnen und Kollegen teilen und so Synergieeffekte nutzen zu können (vgl. Selent 2004).

Im Juni 2004 startete das Hochschuldidaktische Zentrum Dortmund das Projekt *Graduierten-Netzwerk Fachbereiche / Fakultäten 12 – 16* mit einem *Kick-off*-Workshop, der zum Ziel hatte, Netzwerke und Gruppenprozesse zu initiieren und konkrete Themen für Weiterbildungsworkshops zu eruieren. Das Projekt wendet sich explizit auch an die so genannten externen Doktoranden der geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten. Regelmäßig werden vom Hochschuldidaktischen Zentrum



Dortmund so genannte Netzworlbörsen durchgeföhrt, in denen die Doktoranden sich mit Peers über alle relevanten Themen rund um die Doktorarbeit austauschen können. Sie können teilnehmen, um so genannte Forschungswerkstätten zu finden oder zu gründen, also entweder selbst organisierte Arbeitsgruppen zu gemeinsamen Forschungclustern oder Graduiertengruppen, die von Professorinnen und Professoren angeboten werden. Sie erhalten Informationen zum zusätzlichen Weiterbildungsprogramm, das vom Hochschuldidaktischen Zentrum Dortmund in Form von Workshop-Reihen angeboten wird. Übergreifende Themen sind beispielsweise Forschungsmethoden und -theorien oder Finanzierungsmodelle für Doktoranden, individuelle Themen sind zum Beispiel Zeit- und Wissensmanagement, persönliche Beratung zu eigenen, speziellen Themen im Rahmen der Doktorarbeit und Karriereplanung. Die Doktoranden können auch eigene neue Themen für Weiterbildungsworkshops vorschlagen (vgl. <http://www.graduiertennetzwerk.uni-dortmund.de/de/infos.html>).

#### **4. Zusammenfassung – Schlussfolgerungen und Entwicklungsmöglichkeiten der Doktorandenausbildung in Deutschland**

Als zukünftiger dritter Studienzyklus der Bologna-Studienstrukturen wird die Doktorandenausbildung als wichtige Übergangsphase zwischen Studierenden und Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern gesehen. Die von den europäischen Bildungsministern beauftragte Bologna-Arbeitsgruppe zu Doktorandenausbildungsprogrammen hat Rahmenrichtlinien erarbeitet, die drei Themencluster auf drei verschiedenen institutionellen Ebenen identifizieren. Die unterste Ebene bezieht sich auf die Kernaufgaben der Doktorarbeit als originäre Forschungsarbeit und beschreibt Qualitätskriterien für Betreuung, Monitoring und Bewertungs- bzw. Beurteilungsprozeduren beim Erstellen der Doktorarbeit, die Bereitstellung grundlegender Bedingungen wie die Finanzierung oder den Zugang zu Infrastruktur und den Bedarf an Weiterbildung zur Förderung zusätzlicher Kompetenzen. Die nächste Ebene definiert die Rolle der Hochschulen zur Sicherstellung organisatorischer Strukturen und Entwicklung eingebetteter Strukturen für Doktorandenstudienprogramme mit definierten Übergängen von Bachelor- und Masterprogrammen. Die dritte Ebene betrifft die Verantwortung des Staates, die rechtlichen und

---

## DIE ENTWICKLUNG DER DOKTORANDENAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND

---

administrativen Rahmenbedingungen und Finanzierungsmodelle für die Doktorandenausbildung zu gewährleisten.

Das traditionelle deutsche Modell der Doktorandenausbildung, in diesem Beitrag als Modell der wissenschaftlichen Lehrzeit bezeichnet, ging aus der Universitätsidee Wilhelm von Humboldts hervor. Ihre Stärken sind die impliziten Paradigmen der individuellen Ausbildung der Doktoranden durch originäre, selbständige Forschungsarbeit, die Sicherung der Unabhängigkeit von außeruniversitären Interessen durch die Definition von Forschungsethik und -standards sowie ihrer Habitualisierung durch die Teilnahme an *Scientific Communities*. Zugangsprozeduren sind informell und obliegen der Verantwortung der Betreuenden. Externe Doktoranden, die in diesem Typus der Doktorandenausbildung ebenfalls zugelassen und betreut werden, gewährleisten eine wichtige Austauschverbindung zwischen gesellschaftlichen oder beruflichen Kontexten und der Forschung. Die anerkannte Forschungsqualität deutscher Doktorarbeiten scheint mit den genannten Aspekten zusammenzuhängen. Aber die dramatischen Veränderungen in der Forschungsorganisation, in den Studienbedingungen und im Bildungsauftrag der Hochschulen seit der Einführung der Massenuniversitäten stellen das traditionelle Modell der wissenschaftlichen Lehrzeit in Frage. Netzwerkartige Modelle wie der anglo-amerikanische Typus der *Graduate Schools* haben sich im Kontext internationaler, interdisziplinärer, drittmittelgeförderter Forschungscluster bereits etabliert. Sie stellen eine Mehrpersonen-Betreuung, zusätzliche Weiterbildungsangebote und ein striktes Studienprogramm zur Verfügung. Die Doktoranden können zusätzliche Kompetenzen entwickeln und ihre Doktorarbeit in der vorgesehenen Zeit abschließen, aber die hoch strukturierte Forschungsorganisation verringert ihre Option auf eine individuelle Entwicklung als Forscherinnen und Forscher. Es gibt Hinweise darauf, dass eine kritische Haltung in diesem Typus von Forschungskontext nicht erwünscht ist.

Zwischen den beiden beschriebenen Modellen besteht eine Vielfalt an Mustern der Doktorandenausbildung, die sich in Status, Finanzierung, institutioneller oder wissenschaftlicher Integration, Betreuungsformen oder optionalen Weiterbildungsangeboten unterscheiden, so dass die hier behandelten Modelle eher als äußere Punkte auf einer Linie gesehen werden müssen. Diese Varianz ist teilweise dem unterschiedlichen Bedarf der Disziplinen und ihren unterschiedlichen Forschungskontexten geschuldet. Trotzdem haben die beiden Studien zur Situation der Doktoranden in Deutschland bzw. in Bayern einige Schwachstellen aufgezeigt. Besonders

---

MARIANNE MERKT

---

in der Disziplin Jura und der Disziplingruppe der Geistes-, Sozial-, Kultur- und Sprachwissenschaften fehlt es einem erheblichen Teil von Doktoranden an grundlegenden Bedingungen betreffend die Finanzierung oder den Zugang zu *Scientific Communities*. Betreuung, Monitoring und Beurteilungen sind auf wenige Kontakte zur betreuenden Person reduziert. Das *best-practice*-Beispiel des Graduierten-Netzwerks der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften an der Dortmunder Universität zeigt, dass hochschuldidaktische Zentren die Expertise haben, schwach strukturierte Netzwerke zu organisieren, die besonders den Bedarf dieser Doktoranden auffangen können. Sie können die Selbstorganisation der Betreuerinnen und Betreuer sowie der Doktoranden unterstützen und ein zusätzliches, optionales Weiterbildungsprogramm organisieren – vorausgesetzt, die Hochschule ist bereit, die erforderliche institutionelle und politische Unterstützung zu leisten.

## Anmerkungen

- 1 Der vorliegende Beitrag ist die Übersetzung eines englischen Artikels, der unter dem Titel *The situation of Post-Graduate formation in Germany and new tasks for Higher Education Centers in it* im Rahmen eines Gastwissenschaftleraufenthalts in Japan entstanden ist und im *Journal of Higher Education* Vol. 8, herausgegeben vom Center for the Studies of Higher Education (CSHE) der Nagoya University veröffentlicht wird.
- 2 Im Gegensatz zum englischen Begriff *apprenticeship* ist der deutsche Begriff *Lehre* uneindeutig, weil er sich ebenso auf die Hochschullehre wie auf eine Ausbildung im Rahmen eines Meister-Lehrlingsverhältnisses beziehen kann. Der Begriff *Lehrzeit* verweist zwar in erster Linie auf die Zeit der Ausbildung, enthält aber zumindest beide Aspekte der vorher genannten Begriffe *Zunftmodell* und *Meister-Schüler-Modell*, also sowohl die Organisation als auch die Beziehung des Ausbildungsverhältnisses. Zusätzlich wird durch das Adjektiv wissenschaftlich der Bezug zum akademischen Kontext hergestellt.

## Literatur

- ASHOLT, W. (2007): Internationalisierung, Ökonomisierung und die disziplin-kulturelle Vielfalt aus der Perspektive eines (einst) großen Faches. In: Bollenbeck, G./Wende, W. (2007), S. 123-131
- BAK – Bundesassistentenkonferenz (1970): *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK

---

**DIE ENTWICKLUNG DER DOKTORANDENAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND**

---

- BERNING, E./FALK, S. (2005): Das Promotionswesen im Umbruch. Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.). Beiträge zur Hochschulforschung, 1 (27), S. 48-72
- BERNING, E./FALK, S. (2006): Promovieren an den Universitäten in Bayern. Praxis – Modelle – Perspektiven. Band 72. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung ([http://www.ihf.bayern.de/dateien/monographien/Monographie\\_72.pdf](http://www.ihf.bayern.de/dateien/monographien/Monographie_72.pdf), 2007.10.25)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Bologna Seminar on Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. (Salzburg, 3-5 February 2005). Conclusions and Recommendations ([http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bo1\\_sem/Seminars/050203-05Salzburg/050203-05\\_Conclusions.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bo1_sem/Seminars/050203-05Salzburg/050203-05_Conclusions.pdf), 2007.10.25)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Bologna Prozess. Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland von KMK und BMBF ([http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_05-07.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_05-07.pdf), 2007.10.25)
- BOLLENBECK, G./WENDE, W. (2007) (Hrsg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. Heidelberg: Synchron
- BROWN, T. (2004): Eurodoc. Gathering of Evidence and Development of a European Supervision and Training Charter (<http://www.eurodoc.net/workgroups/supervision/Eurodocsuptrain.pdf>, 2007.10.25)
- DAINAT, H. (2007): Die Germanisten in Europa: ratlos. Über disziplinäres Driften in Zeiten der Studien- und Hochschulreform. In: Bollenbeck, G./Wende, W. (2007), S. 89-103
- DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft (2007): Empfehlungen der Kommission Selbstkontrolle in der Wissenschaft ([http://www.dfg.de/aktuelles\\_presse/reden\\_stellungnahmen/download/empfehlung\\_wiss\\_praxis\\_0198.pdf](http://www.dfg.de/aktuelles_presse/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_0198.pdf), 2007.10.25)
- DUZ SPECIAL (2004): Zur Situation Promovierender in Deutschland. Ergebnisse der bundesweiten THESIS-Doktorandenbefragung 2004. Berlin: Raabe ([http://www.duz.de/docs/downloads/duzspec\\_promov.pdf](http://www.duz.de/docs/downloads/duzspec_promov.pdf), 2007.10.25)
- EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (1999): Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999 (<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>, 2007.10.25)
- EUA (2007): Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education. ([http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Doctoral\\_Programmes\\_in\\_Europe\\_s\\_Universities.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_Europe_s_Universities.pdf), 2007.10.25)

---

**MARIANNE MERKT**

---

- ENDERS, J. (2005): Brauchen die Universitäten in Deutschland ein neues Paradigma der Nachwuchsausbildung? Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.). Beiträge zur Hochschulforschung, 1 (27): S. 34 – 47 ([http://www.ihf.bayern.de/dateien/beitraege/Beitr\\_Hochschul\\_1\\_2005.pdf](http://www.ihf.bayern.de/dateien/beitraege/Beitr_Hochschul_1_2005.pdf), 2007.10.25)
- GERHARDT, A./BRIEDE, U./MUES, C. (2005): Zur Situation der Doktoranden in Deutschland – Ergebnisse einer bundesweiten Doktorandenbefragung. Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.). Beiträge zur Hochschulforschung, 1 (27): S. 74-95 ([http://www.ihf.bayern.de/dateien/beitraege/Beitr\\_Hochschul\\_1\\_2005.pdf](http://www.ihf.bayern.de/dateien/beitraege/Beitr_Hochschul_1_2005.pdf), 2007.10.25)
- HUBER, L. (2004): Forschendes Lernen – Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre in Hochschulen und Forschungseinrichtungen aus der Perspektive des Studiums. die hochschule. In: Journal für wissenschaft und bildung 13 (2). 2004.
- KIRSTEIN, J. (1999): Information on Learning Structures in Higher Education in the EU/EEA countries. Project Report: Trends in Learning Structures in Higher Education, 7 June 1999 ([http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC\\_BP\\_trend\\_I.1068715136182.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf), 2007.10.25)
- METZ-GÖCKEL, S. (2004): Interview mit Prof. Dr. Klaus Landfried, Präsident a. D. der HRK. Hochschuldidaktisches Zentrum Dortmund (Hrsg.). Journal Hochschuldidaktik. 15 (1): S. 6-7 ([http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/Journal\\_HD\\_2004\\_1.pdf](http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/Journal_HD_2004_1.pdf), 2007.10.25)
- PLÜMPER, T./SCHNEIDER, C. (2007): Too much to die, too little to live: unemployment, higher education policies and university budgets in Germany. In: Journal of European Public Policy 14 (4): S. 631 – 652.
- SELENT, P. (2004): Die DoktorandInnenstudie der Fachbereiche /Fakultäten 12-16. Hochschuldidaktisches Zentrum Dortmund (Hrsg.). Journal Hochschuldidaktik. 15 (1): S. 4-5 ([http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/Journal\\_HD\\_2004\\_1.pdf](http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/Journal_HD_2004_1.pdf), 2007.10.25)
- VINNAI, G. (2005): Utopie und Wirklichkeit der Universität. Abschiedsvorlesung – gehalten am 28. Juni 2005 an der Universität Bremen (<http://www.vinnai.de/utopie.pdf>, 2007.10.25)
- WARNECKE, T. (2004): Verträge, Stipendien und Kindergeld. In: duz MAGAZIN 05/2004 ([http://www.duz.de/docs/stellenthemax\\_max\\_planck\\_i.html](http://www.duz.de/docs/stellenthemax_max_planck_i.html), 2007.10.25)
- WISSENSCHAFTSRAT (2007). Exzellenz-Initiative ([http://www.wissenschaftsrat.de/exini\\_start.html](http://www.wissenschaftsrat.de/exini_start.html), 2007.10.25)