

Fiedler, Werner; Schedel, Susanne

Kathedralen in der Wüste? Reflexionen zur strukturierten Promotion. Erfahrungen und Thesen

Erziehungswissenschaft 20 (2009) 39, S. 39-48

urn:nbn:de:0111-opus-25273

Erstveröffentlichung bei:



Verlag **Barbara Budrich**

Barbara Budrich Publishers

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

Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 39
20. Jahrgang 2009
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge

<i>Krassimir Stojanov</i> Standardisierte Prüfungsverfahren und der Status erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens. Replik auf Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski	9
---	---

<i>Stefan Koch, Heinz-Hermann Krüger, Detlev Leutner</i> Aktuelles aus den Förderaktivitäten der DFG in der Erziehungswissenschaft	17
--	----

Europäische Forschungsförderung durch den Europäischen Forschungsrat	21
---	----

<i>Martin Lawn</i> Development of a European Research Space and EERJ-Call for Papers	23
--	----

<i>Dorothee Buchhaas-Birkholz</i> Die ‚empirische Wende‘ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung: Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung	27
--	----

Beiträge der Tagung ‚Promovieren – aber wie?‘

<i>Rudolf Tippelt</i> Promovieren – aber wie? Einleitung zur Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Mai 2008 in Berlin	35
---	----

<i>Werner Fiedler, Susanne Schedel</i> Kathedralen in der Wüste? Reflexionen zur strukturierten Promotion Erfahrungen und Thesen	39
--	----

Inhaltsverzeichnis

<i>Wolfgang Böttcher, Heinz-Hermann Krüge, Timm Liesegang, Rolf Striethol, Daniela Winter</i> Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung	49
<i>Sarina Ahmed, Fabian Kessl, Sascha Neuman, Martina Richter, Wibke Riekman, Philipp Sandermann</i> Netzwerke des wissenschaftlichen Nachwuchses im Kontext der Erziehungswissenschaft	75
<i>Juliane Koch</i> Neue Strukturen – geänderte Verantwortungen. Zugänge zur Promotion – Die Perspektive des Deutschen Hochschulverbandes	83
<i>Ulrich Bartosch</i> Promovieren, aber wie? Eine Perspektive aus den Fachhochschulen	91
<i>Helmut Heid</i> Promovieren fördern – Promovierende fordern	105
<i>Ralph Fischer</i> Belastet? Promovieren neben dem Beruf	135
<i>Wolfgang Nieke</i> Promovieren – aus der Sicht der Universitäten	141
 Mitteilungen des Vorstands	
Überlegungen des Vorstands zur Stabilisierung und Sicherung des DGfE-Finanzhaushalts	149
Hinweis zur Anmeldung für den DGfE-Kongress in Mainz im März 2010	150
 Empfehlungen der DGfE	
Qualitätsstandards für Praktika in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen	152

Kerncurriculum für konsekutive Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Allgemeine Pädagogik	154
Kerncurriculum für nicht-konsekutive Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Allgemeine Pädagogik	157
Berichte aus den Sektionen	
Sektion 1 – Historische Bildungsforschung	163
Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft	167
Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung	169
Sektion 5 – Schulpädagogik	170
Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik	173
Sektion 8 – Sozialpädagogik	175
Sektion 9 – Erwachsenenbildung	178
Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	180
Sektion 12 – Medien- und Umweltpädagogik	186
Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung	189
Notizen	
<i>Aus der Forschung</i>	191
<i>Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i>	
GEW und Bertelsmann-Stiftung. Beschluss	196

Inhaltsverzeichnis

Keine Teilnahme an kommerziellen Rankings! Offener Brief des Konvents der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Kiel	197
Schlechte Aussichten für britische Hochschulabgänger	199
VG Wort-Beschluss zum Google-Settlement: „Urheberrecht vom Kopf auf die Füße stellen“	200
Aktionsbündnis „Urheberrecht für Bildung und Wissenschaft“: VG Wort und Google – im Interesse von Bildung und Wissenschaft?	201
Barbara Budrich: An unsere Autorinnen und Autoren wegen Urheberrecht	204
Der Berufsverband der Erziehungswissenschaftler/-innen BV-Päd. e.V. wählt neuen Vorstand	206
Medienpädagogisches Manifest: Keine Bildung ohne Medien!	206
<i>Ausschreibungen, Preise</i>	213
<i>Tagungskalender</i>	215
<i>Personalia</i>	
Nachrufe auf Christoph Lüth, Wolfgang Mutzeck, Volker Otto, Rainer Peek, T. Neville Postlethwaite, Hans Tietgens	227
<i>Impressum</i>	

Kathedralen in der Wüste? Reflexionen zur strukturierten Promotion Erfahrungen und Thesen

Werner Fiedler und Susanne Schedel

1 Zum Ist-Zustand: Einsamkeit und Freiheit

Vorherrschend ist immer noch die Einzelpromotion, gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften, nach dem klassischen Meister-Lehrlings-Verhältnis. Dies hat zur Folge: Die Dissertationsthemen sind häufig nicht in die maßgeblichen Forschungszusammenhänge integriert und fächerübergreifende, interdisziplinäre Fragestellungen kommen zu selten vor. Die Themen sind zudem häufig überspezialisiert und gleiten in randständige Bereiche ab. Damit stellt sich das Problem der Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche Diskurse.

Bei Beschäftigten auf Qualifikations- oder Drittmittelstellen finden wir ein Übermaß an qualifikationsfremden Dienstleistungen oder Arbeiten für das Forschungsprojekt, die eigene Promotion steht zurück oder bleibt auf der Strecke. Promovierenden mit Stipendien dagegen fehlt häufig die universitäre Einbindung.

Generell arbeiten Doktoranden vielfach isoliert bei unzureichender Betreuung, und der wissenschaftliche Meinungs-austausch ist häufig unterentwickelt. Dies kann dazu führen, dass die Themenstellung verfehlt, unangemessene Forschungsmethoden gewählt und der erreichte Arbeitsstand nicht richtig eingeschätzt wird. Das Meister-Lehrlings-Modell der deutschen Doktorandenausbildung lässt die notwendige Transparenz im Betreuungsverhältnis und Beurteilungsverfahren vermissen und erschwert die Formen einer Steuerung von Promotionsprojekten in Form erweiterter Expertise, wie sie beispielsweise durch Betreuungen mehrerer Hochschullehrer in Kollegs oder Promotionsverbänden stattfindet. Die Verantwortung der Universität als Institution tritt in diesem Modell fast vollständig zurück und beschränkt sich auf formalbürokratische Abläufe wie auf das Verfahren der Doktorprüfung oder der Titelverleihung.

Die klassische individuelle Form der Betreuung, wie sie in Kolloquien und Oberseminaren stattfindet, reicht oft nicht aus, diese Defizite zu überwinden. Eine systematische Ausbildung der Betreuer findet im Rahmen der

Hochschuldidaktik und auch auf dem Gebiet der Beratung kaum statt. Es fehlen strukturierte Betreuungsangebote, die bei fachübergreifenden Problemstellungen professionelle Hilfestellungen geben. Wissenschaftliche Betreuer bewegen sich in einem überkomplexen Gefüge von Aufgaben, ihre Rollen umfassen Mentoren- und Supervisionsfunktionen, Gutachter- und Prüferaufgaben und oftmals auch die Rolle als Vorgesetzter bei vorliegenden Beschäftigungsverhältnissen. Im internationalen Vergleich wirkt dies intransparent und unstrukturiert. Auf der persönlichen Ebene provozieren ein so geartetes Betreuungsverhältnis Verhaltensunsicherheiten und persönliche Abhängigkeiten und damit oft mühsame Aushandlungsprozesse, die die Promotionen gefährden und verlängern.

Auch eine unklare Berufsperspektive kann zu überlangen Promotionszeiten (ver-)führen; proportional zur Dauer der Promotion sinken jedoch die Chancen am Arbeitsmarkt. Die Vorbereitung auf die spätere berufliche Praxis wird in der Phase der Promotion vernachlässigt, da notwendige Schlüsselqualifikationen, die innerhalb wie außerhalb der Hochschule von Bedeutung und von Nutzen sind, nicht systematisch vermittelt werden.

Besonders beklagt wird die wissenschaftliche und soziale Isolation vieler Doktorandinnen und Doktoranden, die aus der jahrelangen Bearbeitung (durchschnittlich ca. 5 Jahre) eines Dissertationsthemas resultiert; wobei jedoch auch zu fragen ist, ob nicht umgekehrt eben diese Isolation die überlangen Arbeitszeiten an der Dissertation mit bedingt.

Erstes Fazit:

Eine Promotion in Einsamkeit und Freiheit zu schreiben, wie es Schelsky einst beschrieben hat, kann heute nicht mehr das Ideal eines Nachwuchswissenschaftlers sein – wenn es denn je ein gutes Vorbild war.

2 Zu Status und Zahlen: Ein Promovend ist ein Etwas, das promoviert

Der hochschulrechtliche Status von Promovierenden ist weder in den meisten Landeshochschulgesetzen noch in den Promotionsordnungen der Universitäten klar geregelt. Der Zugang zur Promotion, die Themenvergabe und die Betreuungspflichten sind unzureichend gesteuert. Auch hierin liegen wesentliche Ursachen für überlange bzw. scheiternde Promotionsvorhaben. Ein transparentes und geregeltes Zulassungsverfahren, in dem erforderliche Standards definiert sind, findet sich allenfalls in freiwilligen Vereinbarungen über gute wissenschaftliche Praxis, wobei auch hier wenige Erkenntnisse über die Wirksamkeit solcher Vereinbarungen im Konfliktfall vorliegen.

Die verschiedenen Wege zur Promotion (auf einer Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiter, auf Drittmittelstellen, mit Stipendien, freifinanziert, berufsbegleitend) machen deutlich, warum Promovenden keine Studierenden sind, sondern zum Mittelbau gehören: Promovierende sind Forscher in der Phase der ersten selbstständigen Forschungstätigkeit und stehen schon im Berufsleben, auch wenn sie sich gleichzeitig noch in einer Phase der Qualifikation befinden.

Deutschland hat im internationalen Vergleich eine hohe Promotionsquote, jährlich werden ca. 25.000 Doktorate (incl. Medizin) verliehen. Die Erziehungswissenschaft kommt im Vergleich zu den anderen Fächern jedoch schlechter weg, hier besteht auch ein quantitativer Nachholbedarf. Die hochschulstatistischen Daten geben jedoch keinen Aufschluss über das Gesamtbild des Promovierens: wie viele eine Promotion anstreben ist unbekannt, von daher auch die Zahlen der *Dropouts* und die Gründe des Abbruchs. Auch das Problem der langen Promotionszeiten – ca. 5 Jahre im Durchschnitt als geschätzter Wert – bleibt unsichtbar. Somit fehlen Informationen, die notwendig wären für Strukturmaßnahmen und Anreizsysteme im Kontext der sich etablierenden neuen Hochschulsteuerungsmodelle, die vor allem auf der Ebene der Fachbereiche und Fakultäten etabliert werden müssen.

Zweites Fazit:

Ein eigener Status und die Zuordnung zum Mittelbau ermöglichen erst die Beteiligung und Mitbestimmung der Promovierenden als Statusgruppe.

3 Zur Strukturierung der Promotion: Strukturiert und differenziert

Angesichts der skizzierten Defizite haben Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Wissenschaftsrat (WR) Empfehlungen erarbeitet, die die Einrichtung von strukturierten Doktorandenprogrammen favorisieren. Die Ansatzpunkte dazu sind vielfältig: So fördert die DFG in größerem Umfang Graduiertenkollegs, eine jüngste Entwicklung ist die Einrichtung von *Research Schools* bei der Max-Planck-Gesellschaft (MPG). Zudem haben einige Landesregierungen diese Anregungen aufgegriffen und richten Graduierten-Zentren an einzelnen Hochschulstandorten ein (in NRW jüngst sieben solcher Zentren).

Einige Begabtenförderungswerke gehen ähnliche Wege und fördern unterschiedliche Formen von Promotionsverbänden. Die Hans-Böckler-Stiftung beispielsweise hat seit Mitte der 1990er Jahre mittlerweile 28 Promotionskollegs gefördert. Auch einzelne Hochschulen oder Fachbereiche richten Gradu-

iertenzentren oder Promotionsstudiengänge mit dem Ziel ein, durch promotionsbegleitende Angebote den Prozess des Promovierens zu unterstützen.

Ein wichtiger Schritt in diese Richtung erfolgte ebenfalls über die Exzellenzinitiative. Über deren wissenschaftspolitische Ausrichtung kann man mit Recht streiten: Positiv zu bewerten ist jedoch jene Fördersäule, die speziell für die Graduiertenförderung konzipiert war.

Gleichzeitig sind diese entstehenden Graduiertenzentren völlig unterschiedlich organisiert und unterscheiden sich in der Größe, reichen von kleinen Programmen mit wenigen Stipendien bis hin zur zentralen *Graduate School* für alle Fachbereiche auf Universitätsebene. Zudem erreichen sie bisher nur eine Minderheit der Promovierenden. Insbesondere kleine oder sogenannte Orchideenfächer finden sich in diesem Konzept schlecht wieder. Zusammengefasst stellt sich die aktuelle Situation als unübersichtlich und intransparent dar. Auch angehenden Doktoranden fehlt eine Orientierungshilfe, um eine Promotionsprojekt nicht nur in fachlicher Hinsicht gut vorzubereiten.

Drittes Fazit:

Die Angebote der strukturierten Doktorandenausbildung dürfen nicht nur den Exzellenzinitiativen oder wettbewerblichen Formen zugeordnet werden; die Zugänge müssen für die Gesamtheit der Promovierenden konzipiert werden, sonst sind Doktorandenzentren am Ende Kathedralen in der Wüste.

4 Aspekte der Strukturierung: Desiderata

Zulassung zur Promotion

Eine sinnvolle Strukturierung des Promotionsprozesses beginnt schon bei der Zulassung bzw. der Annahme zur Promotion und einem damit verbundenen Auswahlverfahren. Die Zugänge zur Promotion müssen transparent sein, z. B. durch Ausschreibungen oder eine Zulassungskommission, die Kriterien und Standards festlegt. Dadurch entstünde ein geordnetes Verfahren. In dieses Verfahren sollten nicht nur wissenschaftliche Qualitätsaspekte, sondern auch gesellschaftspolitische Aspekte und Zielsetzungen Eingang finden, z. B. die Förderung von Frauen, der Abbau von sozialer Benachteiligung, die Förderung von Personen mit Migrationshintergrund, Internationalisierung etc.

Perspektivisch wird sich mit den Masterabschlüssen auch der Übergang zur Promotion neu gestalten. Es deutet sich an, dass ein Teil der Masterstudiengänge ein wissenschaftliches, der andere ein berufspraktisches Profil entwickeln wird. Zugangskriterien zur Promotion müssen die damit verbundenen Qualifikationsvoraussetzungen bedenken.

Noch bedeutsamer könnte in diesem Kontext die Diskussion sein, ob eine Zulassung zur Promotion direkt nach dem Bachelor und auch bei Fachhochschul-Absolventen ermöglicht wird. Insbesondere von forschungsintensiven Fachhochschulen wird der Ruf lauter, vereinfachte Zugänge zur Promotion zu eröffnen. Kooperationsvereinbarungen zwischen einzelnen Universitäten und Fachhochschulen sind ein erster Ansatz hierzu, der auch in gemeinsamen Betreuungsarrangements der beteiligten Hochschullehrer zu finden ist.

Ein Instrument zur Regelung dieser Zugangsregelungen könnten die oben bereits erwähnten Promotionsvereinbarungen sein, die die Pflichten und Rechte aller Beteiligten festlegen und im Konfliktfall eine schlichtende oder ausgleichende Person benennen.

Curriculare Infrastruktur

Die wichtigsten Strukturelemente sind jedoch die promotionsbegleitenden Angebote, die für Promovierende verbindlich sein sollten. Jedes Kolleg bzw. Graduiertenzentrum sollte durch gezielte Angebote den Prozess des Promovierens begleiten und unterstützen. Basierend auf den Erfahrungen aus der Förderpraxis der Hans-Böckler-Stiftung lassen sich diese Angebote in drei Bereiche einteilen:

A) Prozessbegleitung allgemein

- Schreibwerkstätten
- Forschungssupervision/Coaching
- Angebote zur beruflichen Orientierung inner- und außerhalb der Wissenschaft
- Mentoring-Programme

B) Fachwissenschaftliche Angebote

- Forschungswerkstätten/Sommerschulen
- Speziell moderierte Doktorandenkolloquien
- Vorträge und Zusammenarbeit mit Gastwissenschaftlern
- Wissenschaftliche Methodenausbildung
- Verfassen von promotionsbegleitenden *Qualifying Papers*
- Eigene Beteiligung der Promovierenden an Ringveranstaltungen zum Thema der Promotion
- Vorträge bei Tagungen im In- und Ausland
- Eigene Lehrveranstaltungen zum jeweiligen Promotionsthema
- Unterstützung der Publikationstätigkeit, z. B. durch Vermittlung von Kontakten zu relevanten Fachzeitschriften o. ä.

C) Vermittlung von wissenschaftsbezogenen Schlüsselqualifikationen

- Rhetorik/Präsentation
- Hochschuldidaktik
- Moderationstechniken/Leitung von Gruppen
- Zeitmanagement
- Projektmanagement
- Akquise von Projektmitteln
- Bewerbungstrainings für die Wissenschaft

Leitlinie dieser Angebotsstruktur ist dabei nicht, einen verbindlichen Kanon für alle gleichermaßen zu etablieren, sondern prozessbegleitend und offen auf die jeweiligen Anforderungen und Bedürfnisse der Promovierenden zu reagieren und, immer daran gekoppelt, vor allem den Forschungsprozess zu unterstützen und gezielte Qualifikationen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu vermitteln. Weniger zielführend mutet in diesem Zusammenhang das Konzept des festgelegten, straffen Curriculums in der Doktorandenausbildung an, da es in der Tat die Gefahr allzu großer Verschulung birgt. Promotionskollegs haben sich unter anderem deshalb nahezu als Idealform der Promotionsphase erwiesen, weil sie zum einen eine soziale und wissenschaftliche Rahmenstruktur und Anbindung bieten, gleichzeitig aber Raum lassen für selbstbestimmte und eigenverantwortliche wissenschaftliche Arbeit und Weiterbildung.

Professionelle Betreuung

Die Betreuung von Doktorarbeiten ist ein Thema für sich und eine *Black box!* Im vorherrschenden Meister-Lehrlings-Verhältnis sind die Promovierenden dem Können, Geschick oder dem Wohlwollen der Betreuer ausgesetzt.

Differente Rollenkontexte der Betreuer (Mentor, Vorgesetzter, Prüfer) verweisen auf ein komplexes Beziehungsverhältnis. Dies führt oft zu unreflektierten und nicht professionalisierten Beziehungsmustern und trifft auf alle Beteiligten zu. Für die meisten Hochschullehrer ist die Betreuung von Doktorarbeiten nicht nur eine Sache des Prestiges und der Reputation, sondern eine persönliche und wissenschaftliche Bereicherung, die sie jedoch neben all ihren anderen Pflichten und Aufgaben zu erfüllen haben. Dies bringt sie häufig in Zielkonflikte, zumal im bisherigen System keine Anrechnung auf Lehrdeputate oder andere Anreize vorgesehen sind. Zudem gibt es keine professionelle Vorbereitung auf diese höchst wichtige Aufgabe (eigene biografische Erfahrungen mit der Betreuung der eigenen Qualifikationsarbeiten sind vermutlich die Orientierung für das jeweilige Handeln).

Auch die Bezeichnung Doktorvater oder Doktormutter weist schon darauf hin, dass es sich bei einem solchen Betreuungsverhältnis nicht um nur

eine Arbeitsbeziehung, sondern eben auch um eine komplexe soziale und von Abhängigkeit geprägte Konstruktion handelt.

Für die Promovierenden ist die Phase der Promotion eine schwierige soziale, biografische Passage, die eine hohe Herausforderung und zugleich eine Verunsicherung darstellt, nicht nur im intellektuellen Sinne. Identitätskonzepte und Fragen nach der beruflichen Perspektive kennzeichnen die Problematik, zumal die Arbeitsmärkte sich zunehmend prekär entwickeln und die Karriere in der Wissenschaft riskant und ungewiss ist.

Hinzu kommen häufig unklare wechselseitige Ansprüche der Promovierenden und der Betreuer an die wissenschaftliche Arbeit und das Betreuungsverhältnis, was sich zumeist in unklaren ergebnis- und zeitorientierten Absprachen niederschlägt. Professionalisierung durch Supervision oder andere Beratungsformate, z.B. der kollegialen Beratung, können diesen Prozess optimieren und die damit verbundenen Kommunikationsprobleme lösen.

Viertes Fazit:

Durch den Umbruch der Strukturen entsteht eine neue Unübersichtlichkeit und damit ein weiterer Grund für die oben schon geäußerte Notwendigkeit, Transparenz zu schaffen und Qualitätsstandards zu entwickeln. Zum einen ist dabei Arbeit an der Struktur nötig, zum anderen aber auch eine Professionalisierung aller am Promotionsprozess beteiligten Individuen.

5 Die Verantwortung der Institution Hochschule

Die Verantwortung für die sich abzeichnenden und notwendigen Veränderungen liegt in großen Teilen bei den Hochschulleitungen. Ihre Managementaufgabe ist es, einen Entwicklungsprozess zu initiieren und für Transparenz und Qualitätssicherung zu sorgen. Ein erster Schritt ist die Erfassung der Promotionen im jeweiligen Fach, aber auch Abbrüche und Promotionszeiten sowie Abschlussnoten als schlichte *output*-Faktoren. Weitere Punkte wie z.B. Berufseinmündungen der Promovierten und andere *outcome*-Faktoren sind perspektivisch sehr wichtig, um die Angebote der strukturierten Promotion weiter zu entwickeln. Ein systematisches Monitoring gehört zu den Aufgaben einer verantwortlichen Hochschulentwicklung.

Personalentwicklungskonzepte, die aus den Anforderungen der Fachprofessionen abgeleitet sind, gehören zum sich wandelnden Aufgabenspektrum der Hochschulen. Ziel ist es, den Nachwuchswissenschaftlern Kompetenzen zu vermitteln, um Wissenschaft als Beruf auszuüben. Diese reichen jedoch gleichzeitig über die fachwissenschaftliche Qualifikation hinaus. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen befähigt zu professionellem Handeln in-

nerhalb und außerhalb der Hochschule. Nur ein Teil der Promovierten verbleibt in der Wissenschaft, und die Verantwortung der Universität gilt eben auch für diese Personengruppen, die z. B. in wissenschaftsorientierten Praxisfeldern ihren späteren Beruf ausüben. Die Gruppe der Promovierten wird in allen Berufsfeldern perspektivisch Leitungs- und Führungsaufgaben übernehmen, für die sie qualifiziert werden müssen.

Dieser Verantwortung in Praxis und Umsetzung, wie sie oben beschrieben worden ist, muss jedoch, damit sie gelingt, etwas Entscheidendes vorausgehen: die Bereitschaft der Hochschulen, die Nachwuchsförderung wie auch die gesamte Institution Universität eben nicht nur als Geburtsstätte für Forschung und wissenschaftlichen Fortschritt sehen zu wollen, sondern auch als eine tragende Säule gesellschaftlicher Entwicklung. Der Arbeitsmarkt, für den direkt auszubilden sich die Hochschulen je nach Studienfach mehr oder weniger wehren, ist dabei ein zentraler, aber gleichzeitig eben auch nur ein Teilbereich dieses gesellschaftlichen Ganzen, in dessen Netzwerk die Universitäten Knotenpunkte bilden. Umgekehrt steht Wissenschaft niemals gänzlich außerhalb gesellschaftlicher Entwicklung. Unter diesem Aspekt erscheint auch die im Zuge der Reformen nicht selten sehr zugespitzt aufgeworfene Frage, ob die Hochschulen denn nun für die Wissenschaft *oder* für den Arbeitsmarkt ausbilden sollen (diese Gabelung zeigt sich unter anderem in den Konzeptionen der neuen Masterstudiengänge), für die Promotionsphase in jedem Fall zu kurz gegriffen. Die Hochschulen bilden ihre Doktoranden *de facto sowohl* für die Wissenschaft *als auch* den Arbeitsmarkt aus und damit in jedem Fall für die leitenden, d. h. gestaltenden Aufgaben der Gesellschaft von heute und morgen.

Dabei den Menschen als ganzen in den Blick zu nehmen, also nicht nur rein fachwissenschaftliche oder auf den Arbeitsmarkt bezogene Inhalte und Qualifikationen zu vermitteln, sondern gleichzeitig das individuelle und soziale Weiterkommen zu fördern durch Angebote, wie sie weiter oben beschrieben worden sind (und zwar im Ansatz unabhängig davon, ob die Resultate letztlich in wissenschaftliche, wissenschaftsnahe oder außerwissenschaftliche Tätigkeiten fließen), hat nichts mit rückständigem Festhalten am Humboldt-schen Bildungsideal zu tun, sondern mit Weitblick und Professionalität.

Damit ist auch das Thema der neuen Steuerungsmodelle an den Hochschulen tangiert: das Konzept der strukturierten Promotion sollte ein Angebot für alle Promovierenden sein und sich nicht auf eine kleine Elite beschränken. Doktorandenzentren sind mit einer grundständigen Mittelzuweisung auszustatten, erst dann sind weitere *Incentives* auch leistungsorientiert auszurichten: Die Leistungen der Hochschullehrer in der Doktorandenförderung sind z. B. auf die Lehrdeputate anzurechnen.

Zur Transparenz zählt zudem ein Qualitätssicherungswesen, das die Hochschulen und die Fächer selbst aufbauen und das den fachdisziplinären Anforderungen entsprechen sollte. Wir beobachten, dass im Rahmen der strukturierten Promotion Promotionsstudiengänge eingerichtet werden, die man schlicht als Etikettenschwindel bezeichnen muss, da hier Programmelemente aus Masterangeboten für die Promovierenden verpflichtend gemacht werden. Promovierende sind keine Studierenden in der dritten Studienphase nach Bachelor und Master. Sie sind in der ersten Phase selbständiger wissenschaftlicher Arbeit, mit der Besonderheit, sich in einer weiteren Qualifikationsphase zu befinden. Die Angebote der strukturierten Promotion müssen genau diesen Qualifikationsaspekt im Sinne des Forschen-Lernens unterstützen.

Falls die Hochschulen diesen Weg der eigenen Qualitätssicherung nicht in Eigeninitiative beschreiten, werden ihnen vermutlich die Standards von außen auferlegt. So gibt es eine Stellungnahme des Wissenschaftsrats, aus der hervorgeht, dass zukünftig nicht alle Hochschuleinrichtungen das Promotionsrecht behalten oder es zu unterschiedlichen Doktoraten kommt.

Fünftes Fazit:

Nicht nur die Verleihung von Dokortiteln ist das Proprium der Universität, sondern eine konzeptionell ausformulierte Nachwuchsförderung

6 Bedeutung der Fachkulturen

Ob diese skizzierte Entwicklung gelingt, ist auch ein Akzeptanzproblem in der Scientific Community und wird vermutlich nur gelingen, wenn die fachkulturellen Spezifika den Prozess prägen. Die unterschiedlichen Fachkulturen sind auch im jetzigen System der Doktorandenausbildung prägend. Nicht nur die Hochschulen, auch die Fachgesellschaften und Fakultätentage sind hier in besonderem Maße gefordert, die Entwicklung der strukturierten Promotion zu befördern. Die Stellung und Kompetenzen der *Peers* in der akademischen Zunft geben den Ausschlag über die Zukunft der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Sechstes und allgemeines Fazit:

Wir stehen bezüglich der Ausrichtung und Zielsetzung von Universität und Hochschulausbildung auch vor einem Paradigmenwechsel in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Literatur

- European University Association (2005): Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA Doctoral Programmes Report 2004-2005. Brüssel: EUA.
- Fiedler, W./Hebecker, E. (2006): Promovieren in Europa. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fiedler, W./Hebecker, E. (2005): Promotionskrisen und ihre Bewältigung. Empfehlungen zur zielführenden Planung und ergebnisorientierten Gestaltung des Promotionsverlaufs. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Nr. 16. Stuttgart: Raabe Verlag.
- Informationsdienst Wissenschaft (2007): 4ING-Stellungnahme „Promotionen müssen an den Universitäten bleiben“. Pressemitteilung vom 16.04.2007. [<http://idw-online.de/pages/de/news204535>]
- Krüger, H.-H./Fabel-Lamla, M. (2005): Promotionskollegs und Graduiertenzentren: Standards für die Strukturierung der Doktorandenphase. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 4. Beiheft, 8. Jg., S. 175–194.
- Wissenschaftsrat (2002): Wissenschaftsrat empfiehlt flächendeckende Einführung von Promotionskollegs. Pressemitteilung 23/2002 vom 18.11.2002. [Empfehlungen zur Doktorandenausbildung, 5459/02]