

Böttcher, Wolfgang; Krüger, Heinz-Hermann; Liesegang, Timm; Strietholt, Rolf; Winter, Daniela
Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation des Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung

Erziehungswissenschaft 20 (2009) 39, S. 49-73



Quellenangabe/ Citation:

Böttcher, Wolfgang; Krüger, Heinz-Hermann; Liesegang, Timm; Strietholt, Rolf; Winter, Daniela:
Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation des Promotionskollegs der
Hans-Böckler-Stiftung - In: Erziehungswissenschaft 20 (2009) 39, S. 49-73 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-25280 - DOI: 10.25656/01:2528

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-25280>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:2528>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: 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>	

Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung

*Wolfgang Böttcher, Heinz-Hermann Krüger, Timm Liesegang,
Rolf Strietholt und Daniela Winter*

1 Die Ausgangslage

Seit Mitte der 1990er Jahre wird in den Diskussionen um die wissenschaftliche Nachwuchsförderung wiederholt auf Defizite der Promotionsphase aufmerksam gemacht. Die wissenschaftliche und soziale Isolation vieler DoktorandInnen – vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften – wird kritisch gesehen. Mangelnde Kommunikation und die fehlende Einbindung in Forschungszusammenhänge verstärken demnach die Gefahren einer zu ausgeprägten Spezialisierung, einer Verfehlung der Themenstellungen oder der Wahl unangemessener Forschungsmethoden. Das Einzelkämpfertum könnte auch die zunehmend langen Promotionszeiten und das hohe Promotionsalter der Absolventen erklären (vgl. Krüger/Fabel-Lamla 2005, 178). Um besonders qualifizierte DoktorandInnen aller wissenschaftlichen Disziplinen effektiver fördern zu können, die Promotionszeiten zu verkürzen und auch ausländische NachwuchsforscherInnen nach Deutschland zu locken, führte die DFG 1990, orientiert am Vorbild einer strukturierten Doktorandenausbildung des angelsächsischen Systems, Graduiertenkollegs als Reformprogramm ein (vgl. auch Walker 2008, Grunert/Rasch 2006, Woodward u. a. 2004). Diese Form des strukturierten Promovierens wird auch vom Wissenschaftsrat empfohlen (vgl. Wissenschaftsrat 2002).

Die regelmäßig durchgeführten statistischen Erhebungen der DFG zeigen, dass das Graduiertenkolleg-Modell durchaus erfolgreich ist. Der Anteil der AbsolventInnen liegt mit durchschnittlich 30,4 Jahren knapp zwei Jahre unter dem bundesdeutschen Durchschnittsalter aller erfolgreich Promovierenden, die durchschnittliche Promotionsdauer ist einige Monate geringer und der Anteil ausländischer Studierender liegt bei den Kollegs inzwischen bei 28 Prozent (vgl. DFG 2004, 24). Allerdings zeigt eine im Sommer 2001 von der DFG initiierte Online-Befragung von insgesamt 1133 KollegiatInnen an 340 Kollegs auch noch Schwachpunkte in der Qualität der Kollegarbeit auf. Neben einer intensiveren Integration in das unmittelbare Arbeitsumfeld

der Hochschule sowie einer stärkeren Einbindung in Publikationsaktivitäten wurde häufig auch eine Intensivierung des internationalen Austauschs gewünscht. Auch fühlten sich Nachwuchswissenschaftlerinnen teilweise nicht mit der gleichen Intensität wie ihre männlichen Kollegen betreut. Zudem scheint die Unterstützung bei der beruflichen Karriereplanung verbesserungsfähig.

Nach dem Vorbild der von der DFG geförderten Graduiertenkollegs haben inzwischen andere Begabtenförderungswerke, wie die Hans-Böckler-Stiftung (HBS), die Heinrich-Böll-Stiftung, die Konrad-Adenauer-Stiftung sowie das Evangelische Studienwerk e.V. Villigst begonnen, neben der Einzelförderung auch Promotionsverbünde mit thematischen Forschungsschwerpunkten einzurichten. Insgesamt gesehen ist jedoch die Anzahl der in den Kollegs geförderten StipendiatInnen in den Begabtenförderungswerken verglichen mit den über 6000 DoktorandInnen der DFG noch recht gering (vgl. DFG 2004).

Eine Vorreiterrolle bei der Einrichtung von Promotionskollegs im Rahmen der Begabtenförderungswerke nahm im letzten Jahrzehnt die Hans-Böckler-Stiftung wahr (vgl. auch den Beitrag von Fiedler im vorliegenden Band). Sie hat bereits Mitte der 1990er Jahre erste Kollegs eingerichtet, und inzwischen haben bereits elf Promotionskollegs ihre Arbeit abgeschlossen. Gegenwärtig sind noch zwölf weitere Kollegs aktiv. Außerdem hat die Hans-Böckler-Stiftung in den vergangenen Jahren eine institutionelle Kooperation mit einem Forschungszentrum in Essen (Kulturwissenschaftliches Institut) sowie mit drei Graduiertenzentren in Bremen, Gießen und Halle/Magdeburg realisiert. Insgesamt haben sich bislang rund 120 Professorinnen und Professoren in den Kollegs und institutionellen Kooperationen wissenschaftlich engagiert und etwa 230 DoktorandInnen wurden bzw. werden in den Kollegs mit Stipendien von der Hans-Böckler-Stiftung unterstützt. Anteilsmäßig bilden die in Promotionskollegs geförderten StipendiatInnen mit einem Viertel bis Drittel eine durchaus beachtliche Gruppe (zum Vergleich: bei der DFG sind es weniger als zehn Prozent).

Im Auftrag der Stiftung führte Jürgen Enders eine quantitative Studie durch (2005), bei der insgesamt 142 PromotionsstipendiatInnen der Absolventenjahrgänge 1997–2000 sowie deren BetreuerInnen und VertrauensdozentInnen befragt wurden. Diese Untersuchung liefert zwar wichtige Hintergrundinformationen zu den biografischen Werdegängen, zur Betreuungssituation und zu den beruflichen Einmündungsprozessen ehemaliger PromotionsstipendiatInnen der Hans-Böckler-Stiftung. Die faktische Situation in den Promotionskollegs kommt in dieser Untersuchung jedoch nicht in den Blick. In dieser Studie wird gefordert, die Erfahrungen mit den Promotionskollegs und verwandten Einrichtungen zukünftig genauer zu untersuchen (vgl. En-

ders 2005, 24). Auch die qualitativ-explorativ angelegte und von der Hans-Böckler-Stiftung finanzierte Studie von Hein, Hovestadt und Wildt (2005), bei der im Jahre 1996 16 problemzentrierte Interviews mit HochschullehrerInnen und 22 Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen aus acht DFG-Graduiertenkollegs in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereichen durchgeführt wurden, liefert wichtige Hinweise zu den Struktur- und Prozessmerkmalen der Qualität von Kollegarbeit. Aber sie hat für die hier geplante Untersuchung jedoch eher den Status einer Vorläuferstudie.

Es fehlt eine aktuelle Studie, die die strukturellen Rahmenbedingungen, die Prozessqualität sowie die Effekte und Ergebnisse der von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Promotionskollegs nach einer inzwischen über zehnjährigen Laufzeit in den Blick nimmt. An diesem Forschungsdefizit setzt die von uns durchgeführte quantitativ und qualitativ angelegte Evaluationsstudie an (vgl. Böttcher/Krüger/Liesegang/Strietholt/Winter 2009). Wir wollen im vorliegenden Beitrag einige solcher ausgewählten Ergebnisse vorstellen, von denen wir annehmen, dass sie über den Kontext der Böckler-Kollegs hinaus für die Entwicklung von Graduiertenkollegs im Allgemeinen relevant sein dürften.

2 Aufbau und methodische Ansätze der Evaluation

Unsere Studie startete am 01.07.2007. Die Hans-Böckler-Stiftung hatte zu diesem Zeitpunkt 24 Promotionskollegs gefördert, vier von ihnen in der zweiten Förderphase. Allgemeines Ziel der Untersuchung war es, sowohl die äußeren Rahmenbedingungen, die Binnenstrukturen als auch die Effekte der Kollegs in den Blick zu nehmen und auf der Basis empirischer Analysen Vorschläge für die Weiterentwicklung und Verbesserung der Kollegförderung der Hans-Böckler-Stiftung zu machen.

Die Studie war in unterschiedliche Teilstudien gegliedert. In einem Segment der qualitativen Teilstudie wurden thematisch-strukturierte schriftliche Befragungen mit den Hochschulleitungen der HBS-Kollegstandorte an Universitäten bzw. Forschungszentren realisiert. Ziel war es, kurze Porträts zu der Akzeptanz und Relevanz der jeweiligen Kollegs an den 21 Hochschulstandorten zu erstellen und diese anschließend zu vergleichen (vgl. Punkt 3). Bei der quantitativen Teilevaluation handelt es sich um eine überwiegend standardisierte, postalische Befragung (PAPI) aller Promovierenden, HochschullehrerInnen sowie KollegsprecherInnen der abgeschlossenen sowie im Befragungszeitraum laufenden Graduiertenkollegs der HBS (vgl. Punkt 4).

Im Kern der qualitativen Teilstudie wurden Gruppendiskussionen mit den ProfessorInnen und davon getrennt mit den DoktorandInnen aus zehn exemplarisch ausgewählten HBS-Kollegs realisiert (vgl. Punkt 5). Bei der

Auswahl der Kollegs achteten wir darauf, dass ein breites Spektrum an Universitäten bzw. Forschungseinrichtungen, möglichst unterschiedliche universitäre Fachkulturen sowie ältere und neuere Kollegs berücksichtigt wurden. Die Durchführung der Gruppendiskussionen orientierte sich an den methodologischen Regeln, wie sie insbesondere Ralf Bohnsack (2000) entwickelt hat. Da die realisierte Evaluationsstudie auf einer qualitativen und einer quantitativen Teiluntersuchung basiert, bot sich damit zugleich die Möglichkeit, die Ergebnisse beider Teilstudien aufeinander zu beziehen (Punkt 6). Unsere Studie schließt – wie auch dieser Beitrag – mit einigen Empfehlungen für die Entwicklung von Kollegs (Punkt 7).

3 Befragung der Hochschulleitungen

Die Stellungnahmen der Hochschulleitungen belegen, dass die Kollegs durchaus von den sie tragenden Universitäten oder Forschungseinrichtungen wahrgenommen werden. Vorrangig jedoch erfahren sie in den eigenen Fachbereichen eine positive Resonanz. Es zeigt sich, dass die Wahrnehmung bei HochschullehrerInnen und Studierenden mit einschlägigen Aktivitäten verbessert werden kann. Einzelne Kollegs waren besonders durch Ringvorlesungen oder andere – regelmäßige und universitätsweite – Veranstaltungen präsent. In diesem Sinne ist auch der Rat eines Prorektors zu verstehen, der eine intensivere Öffentlichkeitsarbeit vorschlägt.

Bei der Frage, ob und inwieweit vom jeweiligen Kolleg bisher Impulse für die Reform der Doktorandenausbildung an der Hochschule ausgegangen sind, zeichnet sich ein relativ homogenes und durchweg positives Bild ab. Für etwa die Hälfte der untersuchten Standorte geben die Befragten an, dass vom Kolleg Impulse für die Reform der Doktorandenausbildung ausgegangen seien. Wenn ein Prorektor das Kolleg gar als „Pionier der weiteren Entwicklung reformierter und koordinierter Nachwuchsförderung“ tituliert und es als „ein *best practice* Beispiel für erfolgreiche Nachwuchsförderung und strukturierte Promotion“ begreift, zeugt das vom Potential von Kollegs.

Freilich legen unsere Daten die Hypothese nahe, dass Kollegs an kleineren Hochschulen tendenziell eine größere Beachtung und Wirkung erzielen als an den größeren Universitäten. So trivial dies erscheinen mag, so ist dieser Befund dann bedeutsam, wenn Kollegs dazu mitgedacht sind, einen innovativen Effekt auf die Strukturierung von Promotionen auszuüben.

4 Ausgewählte Befunde der quantitativen Teilstudie

Wir werden im Folgenden zunächst einige Befragungsergebnisse zur Zusammensetzung der Kollegs und ihren Arbeitsbedingungen referieren sowie einige prozessrelevante Merkmale der Kollegs näher betrachten. Abschließend werden wir ein Modell vorstellen, das Gelingensbedingungen für Promotionskollegs aufzeigen will. Es geht dabei darum, die Ausbildungsqualität der Promotionskollegs aus Sicht der Promovierenden sowie die Promotionsdauer mithilfe unterschiedlicher Prozessvariablen vorherzusagen. In einem zweiten Schritt unserer Analyse wurden für einige Bereiche komplexere multivariate Analysen durchgeführt, um statistisch unterlegte Hinweise darüber zu generieren, wie Studienprogramme ausgestaltet sein sollten, um den Promovierenden bestmöglich zu nutzen. Abbildung 1 zeigt den Aufbau unserer Befragung und damit das von uns hinterlegte Analysemodell.

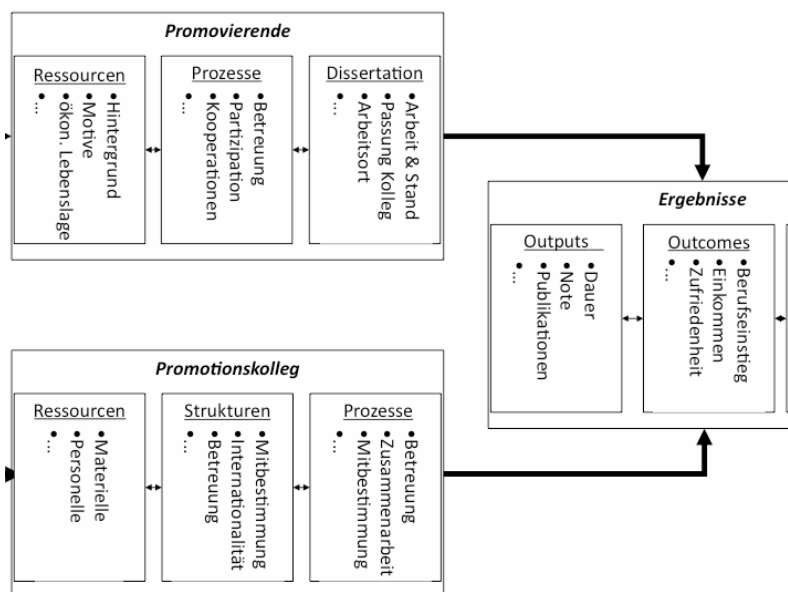


Abbildung 1: Analysemodell und Fragebogenstruktur der quantitativen Teilstudie

4.1 Ausgewählte Grunddaten

Die befragten aktuell Promovierenden der HBS waren zum Befragungszeitpunkt durchschnittlich 35 Jahre alt, die Ehemaligen rund 38 Jahre. Rund zwei Drittel der geförderten KollegiatInnen sind Frauen, sodass die Graduiertenkollegs der HBS durchaus geeignet erscheinen, den nach wie vor bestehenden geschlechtsspezifischen Ungleichheiten entgegenzuwirken. Zu relativieren ist dieser Befund allerdings durch die fachlichen Förderschwerpunkte der Kollegs, die in akademischen Feldern liegen, in denen Frauen ohnehin starke Gleichheitsgewinne erzielen konnten.

Was das soziale Profil der Promovierenden anbetrifft, so zeigt sich auch bei den StipendiatInnen der HBS ein deutlicher Zusammenhang zwischen Herkunft und akademischem Erfolg: Mit rund 47 Prozent stammt fast die Hälfte der Stipendiaten aus einem Akademikerhaushalt.

Die befragten StipendiatInnen waren zum Beginn der Promotionsphase durchschnittlich 30 Jahre alt. Zwar brauchte gut ein Drittel im weiteren Verlauf vier oder weniger als vier Jahre bis zum Abschluss der Promotion, durchschnittlich dauerte die Promotionsphase allerdings fünf Jahre. Das wesentliche Ziel, mittels strukturierter Promotionsstudiengänge die Promotionsdauer zu verkürzen und den Altersdurchschnitt zu senken, wird hier offenbar noch nicht erreicht. Da die erfolgreich abgeschlossenen Promotionsphasen durchschnittlich zudem 20 Monate länger als die Förderung durch die HBS dauerten, werden hier wesentliche Überlegungen zur Modifikation von Kollegs und/oder ihrer Finanzierung anzustellen sein. Die Befunde legen nahe, entweder Förderungsrichtlinien dem Status quo anzupassen und z.B. durch die Verlängerung der Dauer der Förderung bzw. der Schaffung von Übergangsfinanzierungen (zum Beispiel durch Darlehen) Finanzierungslücken zu schließen oder die Strukturen und Prozesse innerhalb der Graduiertenkollegs wirksam so umzugestalten, dass kürzere Zeiten nicht nur möglich, sondern wahrscheinlicher werden. Hierzu bedarf es einer empirisch fundierten Theorie darüber, welche innerhalb der Kollegs angesiedelten Mechanismen diesen Effekt unterstützen. Wir glauben, hierfür immerhin erste Hinweise geben zu können.

Wenn auf Grundlage unserer Befragung auch keine Indizien für die Reduktion der zur Promotion notwendigen Zeit durch die Kollegs ermittelt werden können, so spricht die geringe Abbrecherquote von nur gut zwei Prozent für die Kollegs. Offenbar können sie so etwas wie eine Haltekraft entwickeln, die jene einer individuellen Promotion übersteigt.

Diese Interpretation wird durch den Befund gestärkt, dass rund 44 Prozent angeben, die Arbeit an der Dissertation zumindest phasenweise unter-

brochen zu haben. Unterbrechungen dürften beim individualisierten Promovieren tendenziell eher zum Abbruch führen.

Was die wissenschaftliche Produktion während der Qualifizierungsphase betrifft, so lässt sich festhalten, dass insgesamt immerhin gut 43 Prozent der befragten Ehemaligen vier oder mehr Veröffentlichungen und durchschnittlich sechs Vorträge während ihrer Dissertationsphase ausweisen können, und die Angaben der aktuell Geförderten weisen in die gleiche Richtung. Wir dürfen vermuten, dass KollegiatInnen hinsichtlich dieser einschlägigen Tätigkeiten die individuell Promovierenden übertreffen.

An den uns vorliegenden Ergebnissen zeigt sich, dass Kollegs einen großen Teil der Geförderten auf ein Berufsziel in der Wissenschaft orientieren konnten: Gut jeder zweite der ehemaligen StipendiatInnen hat eine Forschungsstelle als Arbeitsplatz inne. Allerdings spricht nichts dafür, dass diese wissenschaftliche Berufseinmündung speziell von den Graduiertenkollegs selbst ausginge.

Was erste Befunde zur Gestaltung angeht, dürfte interessant sein, dass es an den Kollegs überwiegend keine oder allenfalls seltene Präsenzpfllichten gab (seltener als einmal pro Woche). 54 Prozent der StipendiatInnen erachteten eine Präsenzpflcht im Kolleg zudem grundsätzlich als nicht sinnvoll, eine Meinung, die nur von rund 33 Prozent der HochschullehrerInnen geteilt wird. Auch eine Residenzpflcht besteht in der Regel nicht, allerdings hielten 63 Prozent der DozentInnen diese für sinnvoll. Von den StipendiatInnen waren – immerhin oder lediglich – 40 Prozent dieser Meinung.

4.2 Internationale und interdisziplinäre Ausrichtung

Der Aspekt der Internationalität wird seitens der Promovierenden und der DozentInnen unterschiedlich bewertet. Zwar messen beide Gruppen der internationalen Ausrichtung ihrer Kollegs übereinstimmend einen insgesamt eher mittleren Stellenwert bei, die diesbezüglichen Anforderungen und Erwartungen werden allerdings von den DozentInnen durchweg höher bewertet als von den Promovierenden. Zwar spielt für die meisten HochschullehrerInnen die Rezeption des internationalen Forschungsstandes für die Forschung eine zentrale Rolle, allerdings wird dies von den StipendiatInnen kaum wahrgenommen.

Mit Blick auf den Aspekt der Interdisziplinarität zeigt sich indes ein homogeneres Bild. Ihr hoher Stellenwert zeigt sich übereinstimmend in beiden Gruppen unter anderem in der Einschätzung, dass sie nicht nur einen Vorteil für die eigene Qualifikation mit sich bringe, sondern auch Chancen zur Erweiterung des wissenschaftlichen Blickfelds eröffne.

4.3 Motive fürs Promovieren

Die KollegiatInnen wurden gebeten anzugeben, welche individuelle Bedeutung sie einer Reihe von Aussagen zu Beweggründen fürs Promovieren beimessen. Die vorliegenden Items wurden durch explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen zu drei Oberdimensionen zusammengefasst, mithilfe derer die Beweggründe für die Entscheidung zu promovieren vereinfacht dargestellt werden können.

Es ergaben sich drei Oberdimensionen:

- *Intrinsische Motivation* setzt sich aus dem Interesse an den Methoden, Theorien und Erkenntnissen des Faches und wissenschaftlicher Forschung im Allgemeinen zusammen. Zudem geben intrinsisch Motivierte an, dass die Promotion den eigenen Begabungen entspricht.
- *Instrumentelle Motivation* erklärt, dass die Befragten promovieren, um einen konkreten Nutzen aus dem Abschluss zu ziehen. Es wird danach gefragt, ob die Promotion angestrebt wird, um ein höheres Einkommen zu erzielen, um bessere Einstiegs- und Aufstiegschancen im Beruf sowie einen sichereren Arbeitsplatz zu erhalten.
- *Promotion als Ausweg* bedeutet, dass die DoktorandInnen die Promotion aufnehmen, da sie keine Alternative sehen. Die Promotion wird als Ausweg gesehen, wenn die PromovendInnen angeben, diese sei das kleinste Übel, sie wollen Zeit zur Zukunftsplanung gewinnen, es mangle an alternativen Stellenangeboten, und man bestreite die Promotion zur Sicherung des Lebensunterhalts.

Die Mittelwerte der drei Dimensionen unterscheiden sich signifikant voneinander. Über alle PromovendInnen (N=168) aggregiert, wird die *intrinsische Motivation* am bedeutsamsten eingeschätzt, wenn nach den Gründen für eine Promotion gefragt wird. An zweiter Stelle folgt die *instrumentelle Motivation* und eine vergleichsweise nachgeordnete Rolle spielt *Promotion als Ausweg*. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Untersuchung von Gerhardt, Briede und Mues (2005, 80), die in einem *Onlinesurvey* knapp 10.000 PromovendInnen (keine Zufallsstichprobe) in Deutschland befragt haben: 87,1 Prozent der Befragten geben an, aus Interesse am Fach zu promovieren, zwei Drittel sehen in der Promotion die Voraussetzung für die angestrebte berufliche Tätigkeit, und nur selten geben die DoktorandInnen an, die Promotion begonnen zu haben, weil sie keine andere interessante Stelle (14,1 Prozent) bekommen haben. Insgesamt scheinen die PromovendInnen aus den Kollegs der HBS in Bezug auf die Promotionsmotive ein ähnliches Profil aufzuweisen wie andere DoktorandInnen. In vertiefenden Analysen zeigte sich allerdings, dass sich

die PromovendInnen durchaus in ihren Motiven unterscheiden. So konnten clusteranalytisch Typen herausgearbeitet werden, die sich qualitativ unterscheiden: Während einige Promovierende die Verwertbarkeit der Promotion mit einem hohen Interesse an der Wissenschaft verbinden, gibt es zwei weitere Gruppen, die ausschließlich die Verwertbarkeit bzw. ein hohes Interesse als Promotionsmotive angeben. Besonders kritisch scheinen die Beweggründe einer vierten Gruppe, für die die Promotion ein Ausweg, das kleinere Übel oder einen Zeitüberbrücker darstellt.

4.4 Verknüpfung der Kollegs mit der Universität

In Bezug auf die Einbettung von Promotionskollegs in Universitätsstrukturen können unterschiedliche Modi beobachtet werden. Die HochschullehrerInnen berichten sowohl von engen Anbindungen als auch von völligen Loslösungen von den Universitätsstrukturen. Die Außenwirkung der Kollegs in die Universität hinein wird überwiegend positiv eingeschätzt, zumeist gehen die HochschullehrerInnen davon aus, dass die Kollegs an den assoziierten Fachdisziplinen der Universitäten überwiegend bekannt sind – eine Einschätzung, die sich mit den Befunden der Leitungskräfte deckt (vgl. Punkt 2).

Die KollegiatInnen sind vor allem durch die Beteiligung an der Lehre sowie die Mitarbeit in Forschungsprojekten, seltener über Gremienarbeit oder wissenschaftliche Dienstleistungen in die Universitäten eingebunden. Bezüglich des Nutzens für die Arbeit an der Dissertationsschrift profitieren sie besonders von der Mitarbeit in Forschungsprojekten. Man kann vermuten, dass sie Teile der Projekte in ihren Dissertationsarbeiten verarbeiten. Eigene Lehrveranstaltungen nutzen den PromovendInnen hingegen nicht systematisch für die eigene Dissertation. Eine zeitliche Belastung für die eigene Dissertationsarbeit stellt oftmals die Gremienarbeit dar.

4.5 Die erweiterte Betreuungsstruktur in Promotionskollegs

Ein besonderes Merkmal von Kollegs ist offensichtlich, dass hier die Promovierenden ihre Dissertationsvorhaben nicht nur mit den Erstbetreuern, sondern auch mit den anderen KollegiatInnen und weiteren HochschullehrerInnen sowie in der ganzen Kollegrunde besprechen können. Wie Abbildung 2 entnommen werden kann, hat der erste offizielle Betreuer (Doktorvater/-mutter) auch in Promotionskollegs eine wichtige Rolle, in neun von zehn Fällen besprechen die PromovendInnen ihre Dissertationsvorhaben im Ganzen oder in Auszügen mindestens halbjährlich mit dieser Personengruppe. Ebenso häufig – bei gut der Hälfte der Promovierenden sogar quartalsweise – sind

Gespräche mit anderen Promovierenden. Seltener sind Besprechungen in der ganzen Kolleggruppe oder Kolloquien, bei denen die PromovendInnen vor dem Plenum ihren Arbeitsstand präsentieren. Noch seltener sind Gespräche mit den kollegzugehörigen WissenschaftlerInnen. Wenngleich an Kollegs immer mehrere HochschullehrerInnen beteiligt sind, bleibt dieser Umstand in Bezug auf die individuelle Betreuung oftmals ungenutzt. Fast ein Viertel der PromovendInnen besprechen sich – neben dem Erstbetreuer – nie mit den WissenschaftlerInnen ihres Kollegs, weitere 30 Prozent nur sehr selten (seltener als alle sechs Monate).

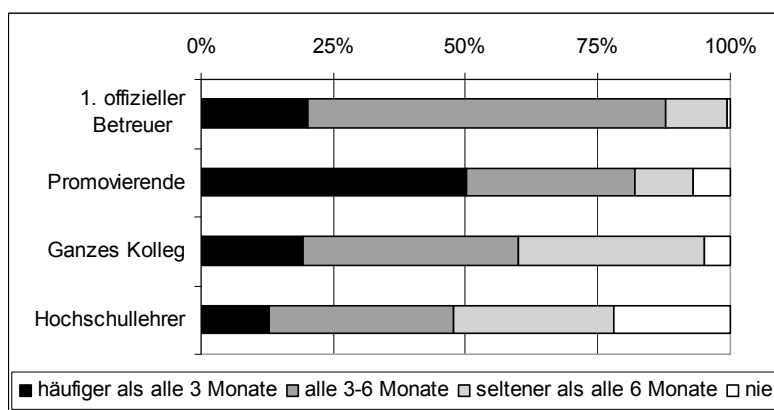


Abbildung 2: Die Charakterisierung der Betreuungssituation der Promovenden; Hochschullehrerangaben (N=167)

4.6 Die Betreuungsqualität aus Sicht der KollegiatInnen

Die Betreuungsqualität wird – bei einiger Antwortvarianz – tendenziell positiv eingeschätzt. Was aber beeinflusst die Betreuungsqualität des Kollegs? Zur empirischen Beantwortung entwickelten wir ein Modell, mit dessen Hilfe die Betreuungsqualität (aus Sicht der PromovendInnen) vorhergesagt werden soll. Dem Modell liegen folgende Hypothesen zugrunde: Es wird angenommen, dass die PromovendInnen die Betreuungsqualität dann höher einschätzen,

- wenn sie sich von ihrem Doktorvater oder ihrer Doktormutter gut betreut fühlen,
- wenn sie eng mit den anderen KollegiatInnen kooperieren und
- wenn sie mit den beteiligten HochschullehrerInnen zusammenarbeiten.

Als wichtig könnte sich in diesem Kontext auch die thematische Passung der einzelnen Dissertationsvorhaben erweisen. Ein gemeinsames Oberthema nämlich könnte sich als eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit und Kooperation der Promovierenden erweisen. Ähnliches gilt womöglich für die Forschungsschwerpunkte der HochschullehrerInnen: Je besser die Dissertationsvorhaben mit ihren Forschungsschwerpunkten übereinstimmen, desto mehr potenzielle Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit mit den Promovierenden und deren Beratungen gibt es. Zur Beantwortung der Hypothesen wurden die folgenden Variablen im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells als latente Variablen modelliert und zur Vorhersage der individuellen Betreuungsqualität genutzt:

- *Kooperation unter PromovendInnen* beinhaltet die Frequentierung und Beurteilung der Zusammenarbeit und die Frage danach, ob die KollegialInnen sich gegenseitig konstruktiv kritisieren, unterstützen, motivieren (5 Items, $\alpha = .85$).
- Das Messmodell zur Erfassung der *Betreuung durch* die am Kolleg beteiligten *HochschullehrerInnen* enthält 13 Variablen, die zu drei Itempaketen zusammengefasst wurden. Die Betreuung umfasst die Motivierung, Hilfsbereitschaft, Erreichbarkeit, Fachkompetenz und die Ermunterung, die Ergebnisse zu präsentieren und zu publizieren (3 Itempakete, $\alpha = .90$).
- Die Betreuung durch den/die offizielle(n) *Erstbetreuer/in* wird mithilfe der Einschätzung der Qualität, dem von ihm/ihr entgegengebrachten Interesse sowie der Frequentierung der Beratungsgespräche erfasst (3 Items, $\alpha = .76$).
- Für die Erfassung der *Passung der Dissertationsthemen* stehen vier Items zur Verfügung, die danach fragen, ob die Dissertationsthemen sich zu einem Oberthema zusammenfügen, ein großes Ganzes ergeben, inwieweit die einzelnen Themen voneinander profitieren und im Kontext der Zusammenarbeit mehrerer DoktorandInnen und MitarbeiterInnen stehen (4 Items, $\alpha = .79$).

Die Ergebnisse der Modellschätzung sind in Abbildung 3 dargestellt (aus Gründen der Übersichtlichkeit wird hier und im Folgenden auf die Darstellung der Messmodelle verzichtet; berichtet werden standardisierte Pfadkoeffizienten). Insgesamt zeigt sich ein guter Modellfit, d.h., das angenommene Modell spiegelt die empirischen Daten angemessen wider. Ein Blick auf die Pfadkoeffizienten zeigt, dass die erweiterte Betreuungssituation an Promotionskollegs die individuelle Betreuungsqualität durchaus positiv beeinflussen kann. Die Kooperation unter den PromovendInnen (.29) hat eine in Bezug auf die individuelle Betreuungsqualität ebenso große Erklärungskraft wie die Betreuung durch den Erstbetreuer (.29); der Pfadkoeffizient für die Be-

betreuung durch die weiteren HochschullehrerInnen (.36) der Kollegs übertrifft diese sogar.

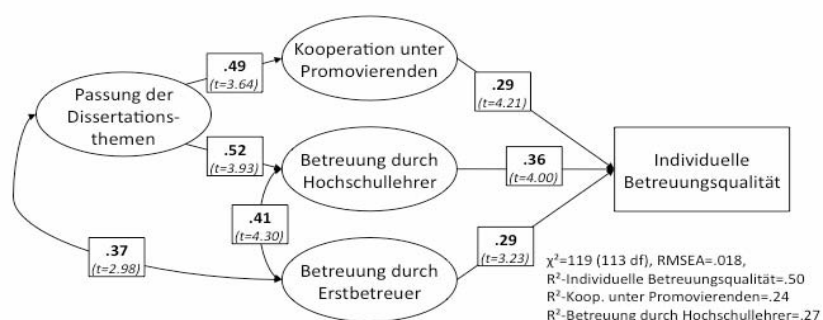


Abbildung 3: Modell zur Erklärung der Betreuungsqualität, Promovendenangaben (N=165)

Erwartungskonform wird also bestätigt, dass die PromovendInnen eine hohe Qualität dann attestieren, wenn sie sich von ihren ErstbetreuerInnen und den weiteren HochschullehrerInnen der Kollegs gut betreut fühlen. Gleiches gilt, wenn die DoktorandInnen mit ihren Mit-PromovendInnen kooperieren. Insgesamt betrachtet profitieren die PromovendInnen also von der Betreuungssituation an Promotionskollegs, sofern die erweiterten Bedingungen genutzt werden.

Ein weiteres Ergebnis der Analyse ist eine Bestätigung der Hypothese, dass die thematische Passung der Dissertationsthemen die Kooperation und Zusammenarbeit der PromovendInnen und HochschullehrerInnen fördert. Jeweils gut ein Viertel der Variation bei der Kooperation unter den PromovendInnen und der Betreuung durch die am Kolleg beteiligten HochschullehrerInnen wird durch die thematische Passung der Dissertationsthemen aufgeklärt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Potenzial der Kollegs durch verbesserte Rahmenbedingungen für einen breiten Austausch nicht in vollem Umfang ausgeschöpft wird. Zwar sind praktisch alle HochschullehrerInnen als Erstbetreuer/in mit den Arbeiten der KollegiatInnen verbunden, jedoch profitieren letztere zu wenig davon, dass verschiedene HochschullehrerInnen und weitere PromovendInnen in Kollegs zusammenkommen: Das klassische Lehrlingsmodell setzt sich auch in Promotionskollegs durch. Dabei zeigt sich in vertiefenden Analysen, dass die individuelle Betreuung ver-

bessert wird, wenn die KollegiatInnen von mehreren Hochschullehrern betreut werden.

Die in unserer Studie ermittelten Befunde lassen sich gut mit zwei zentralen Forderungen aus einer Längsschnittstudie von Austin (2002, 111) verknüpfen. Demnach sollten erstens mehr explizites Feedback über die Entwicklung und zweitens mehr vorstrukturierte Gelegenheiten für Treffen und Zusammenarbeit mit den Mit-PromovendInnen gegeben werden. Die individuelle Betreuungsqualität steigt nur dann, wenn PromovendInnen mit ihren KollegiatInnen kooperieren und sie, neben den ErstbetreuerInnen, auch von den anderen HochschullehrerInnen des Kollegs betreut werden.

4.7 Die Kollegqualität aus Sicht der KollegiatInnen

Ein Kriterium für die Beurteilung der Qualität von Promotionskollegs ist das Urteil der DoktorandInnen, die dort promovieren. Eine wissenschaftliche Fundierung dieses subjektiven Ansatzes findet sich insbesondere in der Organisationsforschung, wo die Analyse der Organisationskultur im Allgemeinen oder des Organisationsklimas im Speziellen soziale Systeme hinsichtlich ihrer Wirkungen empirisch unterscheiden hilft. In diesem Sinne wurden die PromovendInnen gebeten zu beurteilen, wie sie die Forschungsarbeit und die Ausbildungsqualität einschätzen, wie das Betriebsklima ist und ob die eigenen Kollegs ein stimulierendes Lernumfeld bieten. Anhand der Angaben wurde eine latente Variable modelliert, die wir im Folgenden als Ausbildungsqualität des Kollegs bezeichnen. Es stellt sich die Frage, welche Facetten des Kolleggeschehens auf welche Weise mit der so eingeschätzten Ausbildungsqualität des Kollegs zusammenhängen. Zur Beantwortung haben wir ein Modell aufgestellt, mit dem wir versucht haben, Ausbildungsqualität mithilfe unterschiedlicher Aspekte des Kolleggeschehens vorherzusagen. Ausbildungsqualität des Kollegs wurde mithilfe von vier Variablen modelliert: Bietet das Kolleg ein stimulierendes Lernumfeld, leistet es gute Forschungsarbeit, wie ist die Ausbildungsqualität, wie das Betriebsklima (4 Items, $\alpha = .86$).

- Erstens erwarten wir, dass die PromovendInnen, die über eine gute materielle *Ausstattung* des Kollegs berichten (Arbeitsplatz, Sachmittel etc.), die Ausbildungsqualität höher einschätzen. Erfasst wurden neun Ausstattungsmerkmale wie die Verfügbarkeit eines PC, die Bibliotheksausstattung und Mittel für Reisen, die zu drei Itempaketen zusammengefasst wurden (3 Itempakete, $\alpha = .89$).
- Eine zweite Hypothese ist, dass die *Kommunikation* der an den Kollegs beteiligten *Promovierenden* und *HochschullehrerInnen* von entscheidender Bedeutung ist, wenn die Ausbildungsqualität vorhergesagt werden

soll. Bei der Kommunikation wiederum erwarten wir, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit von der *Passung der Dissertationsvorhaben* in den Kollegs abhängt (Zusammenarbeit mit KollegiatInnen: 5 Items, $\alpha = .85$; Zusammenarbeit mit Hochschullehrern: 13 Items, die zu 3 Itempaketen zusammengefasst wurden, $\alpha = .90$; Passung der Dissertationsthemen: 4 Items, $\alpha = .79$).

- Als weiterer Prädiktor für die Ausbildungsqualität wurde das Ausmaß an *Mitbestimmung* in das Modell aufgenommen. Dahinter steckt die Annahme, dass die KollegiatInnen die Ausbildungsqualität besser beurteilen, wenn sie von Mitbestimmungsmöglichkeiten berichten. Die PromovendInnen haben ausgesagt, welche Einflussmöglichkeiten sie auf neun Bereiche des Kolleggeschehens haben. Hierzu gehören unter anderem Tagungsbesuche, die Anschaffung von Sachmitteln oder das Festsetzen von Forschungsschwerpunkten. Die Items wurden zu drei Itempaketen zusammengefasst und haben eine Reliabilität von $\alpha = .77$.
- In diesem Kontext wurde auch der *Führungsstil der KollegleiterInnen* betrachtet. Wir nehmen an, dass die Mitbestimmung steigt, wenn diese einen partizipativen Führungsstil zeigen (5 Items, $\alpha = .92$). Neben dem indirekten Effekt über die Mitbestimmung nehmen wir zudem an, dass in diesem Fall die Ausbildungsqualität generell positiv beurteilt wird.

Das Modell hat einen guten Modellfit und es ergeben sich interessante Ergebnisse (vgl. Abb. 4): Zunächst zeigt sich, dass die Ausbildungsqualität insbesondere durch die Zusammenarbeit im Kolleg vorhergesagt werden kann. Betrachtet man die Pfadkoeffizienten, so kommt der Kooperation mit den Mit-PromovendInnen (.79) eine zentrale Stellung zu. Die Zusammenarbeit mit den HochschullehrerInnen hat eine geringere, nichtsdestotrotz eine nicht zu vernachlässigende, signifikante Erklärungskraft (.33). Als ein wichtiger Prädiktor für die Zusammenarbeit bestätigt sich die Passung der Dissertationsthemen. Für die Mitbestimmung wird kein klar positiver Effekt beobachtet. Die Ausstattung der Kollegs, das ist ein weiteres empirisches Ergebnis unserer Analyse, hat keinerlei Erklärungskraft, wenn die Ausbildungsqualität der Promotionskollegs vorhergesagt werden soll. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses sei darauf verwiesen, dass sich die Kollegs in Bezug auf die Ausstattung nicht besonders unterscheiden, d. h. die Verfügbarkeit von finanziellen und Sachmitteln zwischen den Kollegs variiert nur wenig.

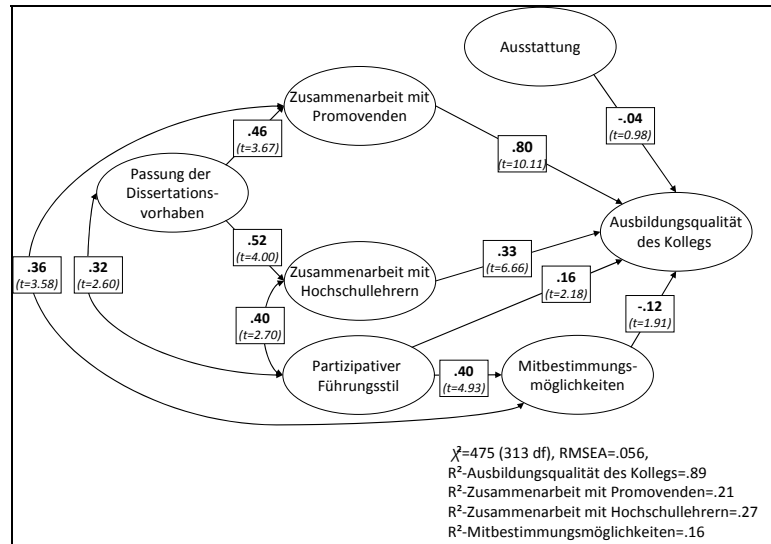


Abbildung 4: Modell zur Erklärung der Ausbildungsqualität, Promovendenangaben (N=165)

4.8 Die Promotionsdauer

Die Promotionsdauer wird als einer der entscheidenden Gründe für Reformen der Promotionsförderung und -betreuung betrachtet. Im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells versuchten wir, die Promotionsdauer mithilfe unterschiedlicher Prädiktoren vorherzusagen. Insgesamt kann ein Fünftel der Variation in der Promotionsdauer auf die Beweggründe für die Promotion, den individuellen Nutzen der Studienprogramme und die Dauer der Arbeit an den Dissertationsprojekten vor der Bewilligung der Förderung zurückgeführt werden. Interessanterweise hat die Qualität der Betreuung und Zusammenarbeit in den Kollegs keinen Einfluss. Gleiches gilt für Ausstattung und Mitbestimmung. Auch die universitäre Einbindung (z. B. durch Lehrveranstaltungen) hat keinen Einfluss auf die Dauer der Promotion, sie dürfte aber wertvolle Erfahrungen möglich machen. Negativ hingegen fällt auf, dass die Beratungen durch die ErstbetreuerInnen und die weiteren HochschullehrerInnen der Kollegs nicht zu einer Verkürzung der Promotionsdauer zu führen scheinen. Wahrscheinlich ist, dass von ihnen zu wenig auf die Promotionsdauer geachtet wird.

5 Einige Befunde der qualitativen Teilstudie

In der qualitativen Teilstudie wurden zehn ausführliche Fallportraits von HBS-Kollegs erstellt. In den Gruppendiskussionen wurden, bezogen auf die Leitungsbefragung (Punkt 3) und die quantitative Teilstudie (Punkt 4), teils identische, teils komplementäre Themen bearbeitet. Die Fälle zeigen einerseits, dass sich Kollegs in nahezu allen Merkmalen durchaus unterschiedlich gestalten und entwickeln können. Im folgenden Absatz referieren wir allerdings einige eher allgemeine Befunde, die, so glauben wir, von Interesse für die Gestaltung von Promotionskollegs sein können.

5.1 Kollegs und Promotionsstudiengänge

Unter den untersuchten Promotionskollegs gibt es zwei, die in einen Studiengang integriert waren. An diesen Beispielen können vergleichend Chancen und Probleme einer solchen Konstellation überprüft werden. Es fällt zunächst bei beiden auf, dass strukturelle Probleme zwischen Studiengang und Promotionskolleg entstanden sind. Im ersten Fall sind es die DoktorandInnen, die sich vor allem als Mitglieder eines Studienganges und nicht als Kollegmitglieder wahrnehmen. Sie haben ihr institutionelles Band im Studiengang, mit dem sie sich auch identifizieren. Im zweiten Fall hatten die ProfessorInnen das Kolleg von Anfang an in den Studiengang integriert, was bei den KollegiatInnen deshalb zu Irritationen führte, weil sie eine Kollegstruktur erwartet hatten. Sie versuchten nunmehr, sich eigenständig eine Kollegstruktur aufzubauen. Bei den Promovierenden des ersten Falls war das keine Handlungsoption, da sie auf eine Studiengangstruktur eingestellt waren. Insgesamt kann festgehalten werden, dass bei dieser besonderen Konstruktion von Kollegs sich keine bzw. eine allenfalls rudimentäre Kollegstruktur entwickelte.

5.2 Binnenklima und Betreuung in den Kollegs

Bei den von uns untersuchten zehn Promotionskollegs waren die Beziehungsqualität und somit auch das Binnenklima unterschiedlich ausgeprägt. In drei Kollegs gab es starke Probleme zwischen den DoktorandInnen und den ProfessorInnen. Hier waren die KollegiatInnen gezwungen, sich selbst zu organisieren, und sie erhielten im Rahmen des Kollegs nur wenig Unterstützung seitens der ProfessorInnen. Bei zwei Kollegs führte dies – gewissermaßen als indirekter Effekt – dazu, dass die Gruppe der KollegiatInnen sehr eng zusammengewachsen ist. Bei anderen Kollegs waren die Probleme nicht so ausgeprägt, aber dennoch vorhanden. In diesen Fällen wird zumeist von einer

schwierigen Kommunikation zwischen ProfessorInnen und DoktorandInnen oder zwischen den DoktorandInnen berichtet. Trotz der Probleme erhielten die DoktorandInnen hier Unterstützung. In einem Kolleg war es durch die weite räumliche Trennung kaum möglich, eine Kommunikation zwischen allen ProfessorInnen und DoktorandInnen herzustellen. Im Gegensatz dazu herrschte in zwei Kollegs zwischen den ProfessorInnen und den DoktorandInnen eine ausgesprochen gute Atmosphäre.

Mit Blick auf die Kommunikations- und Betreuungssituation wurde auf die Vielfalt der Aufgaben hingewiesen, die die beteiligten ProfessorInnen zu erfüllen haben, so dass ihr Zeitbudget für das Kolleg beschränkt ist. Dies führte oft dazu, dass sich die DoktorandInnen im Rahmen des Kollegs nicht ausreichend unterstützt fühlen. Dies wiederum beeinflusste das Binnenklima im Kolleg eher negativ.

5.3 Wirkungen der Promotionskollegs nach innen und außen

Die Wirkungen der Promotionskollegs nach außen wurden in den Fallporträts auf drei verschiedenen Ebenen (Gewerkschaft, HBS, Scientific Community) und nach innen auf einer Ebene (Hochschule) herausgearbeitet. Allgemein kann festgehalten werden, dass die Promotionskollegs wenig in gewerkschaftliche oder stiftungsbezogene Aktivitäten einbezogen waren und sie auch selbst kaum den gewerkschaftlichen Kontakt gesucht haben.

Positiv kann festgehalten werden, dass viele Promovierende über die Kollegs Zugang zur Scientific Community bekommen haben. In einigen Kollegs sind gemeinsame Publikationen entstanden, mit denen sie akademische Diskussionen beeinflussten. Zudem wurden von den meisten Kollegs gemeinsame Tagungen oder Workshops organisiert, die ebenfalls in die wissenschaftliche Gemeinschaft hinein wirkten. Auch durch die Teilnahme an wissenschaftlichen Tagungen und besonders dadurch, dass KollegiatInnen dort Ergebnisse ihrer Forschungen vorstellten, konnten Wirkungen in der Scientific Community erzielt werden. Zudem waren die KollegiatInnen durch die Integration in ein Kolleg sowie durch die beteiligten ProfessorInnen in ein größeres wissenschaftliches Netzwerk eingebunden, wodurch ihnen Zugänge eröffnet wurden.

Hinsichtlich der Einbindung in die Universitäten kann – ergänzend zur Leitungsbefragung und diese bestätigend – festgestellt werden, dass deutliche Unterschiede bestehen. Einerseits gibt es Kollegs, die stark in die Universität eingebunden sind und dementsprechend Wirkungen hervorrufen. Andererseits gibt es Kollegs, die wenig in die jeweiligen Hochschulen hineinwirken. Dies gilt besonders für jene, die auf mehrere Hochschulstandorte verteilt sind. Hier spielt sicher auch die Größe eine Rolle: Bei mehreren Kollegstandorten ist die Anzahl der DoktorandInnen an den jeweiligen Universitäten geringer.

5.4 Ressourcen und institutionelle Anbindung

Die untersuchten Promotionskollegs waren an Universitäten oder Forschungszentren angebinden. Von den Universitäten erhalten die Kollegs zu meist Ressourcen wie Computer, Arbeitsplätze sowie Arbeitsmaterialien. Bei zwei Kollegs wurden auch Stellen zur Koordination zur Verfügung gestellt. Die Ausstattung der Kollegs mit materiellen und räumlichen Ressourcen stellt sich in der qualitativen Sicht – anders als in der quantitativen Teilstudie – doch als unterschiedlich dar. In den Kollegs, die über eine sehr gute Ausstattung verfügen, wird dies als besonders positiv von den DoktorandInnen eingeschätzt. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die zur Verfügung gestellten Ressourcen die Zufriedenheit der DoktorandInnen erhöhen.

5.5 Kooperation zwischen mehreren Hochschulen

In unserem Sample gibt es vier Kollegs, die durch eine Kooperation mehrerer Hochschulen gekennzeichnet sind. Drei der vier Kollegs haben zwei Kollegstandorte, ein Kolleg, welches als Extremfall gelten kann, hat gar sechs Kollegstandorte. Von den drei Kollegs mit zwei Standorten haben zwei Kollegs Probleme mit der Kooperation. Im ersten Fall haben sich die DoktorandInnen in den beiden Städten zwar als Gruppe konstituiert, zwischen ihnen gibt es aber kaum einen Austausch. Im anderen Fall bewerten die DoktorandInnen die räumliche Trennung als Problem, weil es dadurch nicht zu spontanen Treffen kommen konnte. Allerdings muss hier einschränkend hinzugefügt werden, dass die meisten Stipendiaten dieses Kollegs weder in der einen noch in der anderen Stadt lebten, sondern aus weiter entfernten Städten kamen. Während im ersten Fall auch die ProfessorInnen die mangelnde Kooperation monierten, bewerteten die Professoren des anderen Kollegs die Zusammenarbeit der beiden Standorte – sowohl zwischen den ProfessorInnen als auch unter den KollegiatInnen – als positiv.

Bei der Verteilung eines Kollegs über mehrere Standorte muss es jedoch nicht zwangsläufig zu Schwierigkeiten hinsichtlich der Kooperation kommen. So konnte z. B. in einem der Kollegs, die in einen Studiengang integriert waren, dieses gemeinsame institutionelle Band mit seinen regelmäßigen gemeinsamen Veranstaltungen die Möglichkeit für eine intensive Zusammenarbeit unter den Promovierenden eröffnen. Allgemein kann festgehalten werden, dass gemeinsame Aktivitäten, in denen es zum Austausch unter den Kollegiaten kommen kann, die Kollegarbeit fördern, auch wenn mehrere Standorte miteinander kooperieren.

5.6 ProfessorInnen und KollegiatInnen

Schließlich kann noch festgehalten werden: Auch in der qualitativen Teilstudie wird der generelle Trend deutlich, dass sich die DoktorandInnen hinsichtlich der Kollegiarbeit oft kritischer äußern als die ProfessorInnen. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass erstere in der Evaluation eine Chance sahen, Veränderungen hinsichtlich der Kollegs anzuregen und die letzteren eher auf eine positive Würdigung ihrer Arbeit im Kolleg bedacht waren. Klar wird, dass aus der Perspektive nur einer Akteursgruppe kein auch nur einigermaßen adäquates Bild von Kollegs gezeichnet werden kann.

6 Verbindung und Vergleich der Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Teilstudie

Dem Gesamtdesign unserer Studie liegt ein komplementäres Verständnis verschiedener Forschungsmethoden zugrunde (vgl. Krüger/Pfaff 2004). Wir werden im Folgenden exemplarisch skizzieren, wie sich aus der kombinierten Diskussion der jeweiligen Teilergebnisse interessante neue Aspekte ergeben.

6.1 Kollegs an mehreren Standorten und Kooperation der DoktorandInnen

Im Rahmen der Auswertung der zehn in die qualitative Teilstudie einbezogenen Kollegs hatte sich in der Tendenz gezeigt, dass sich eine Beteiligung mehrerer Hochschulstandorte an der Kollegiarbeit eher negativ auf die Kommunikation und Kooperation zwischen den DoktorandInnen in den jeweiligen Kollegs auswirkt. Daraus haben wir die Hypothese abgeleitet: Je mehr Standorte in die Kollegiarbeit eingebunden sind, desto schwieriger gestaltet sich die Kommunikation und Kooperation zwischen den DoktorandInnen.

Ausgehend von dieser Vermutung haben wir, basierend auf den Resultaten der quantitativen Befragung der KollegiatInnen, eine Mehrebenenanalyse zur Kooperation zwischen den PromovendInnen durchgeführt. Voranalysen zeigen, dass gut ein Fünftel der Variation in Bezug auf die Kooperation auf der Ebene der Kollegs zu verorten ist ($ICC = .22$), d. h., wenngleich einzelne PromovendInnen innerhalb aller Kollegs durchaus (mehr oder weniger) kooperieren, so gibt es Kollegs, in denen die DoktorandInnen systematischer und häufiger miteinander arbeiten als in anderen. Um die Gründe für unterschiedliche Kooperationsdichte und -frequenz aufzudecken, wurde auf Kollegebene eine Variable eingeführt, die anzeigt, wenn die Kollegs mehr als einen Standort haben. Auf Individualebene wurden Variablen eingeführt, die

anzeigen, ob die PromovendInnen im Studienort leben oder woanders eine Wohnung haben sowie eine Variable für die Arbeitstage pro Woche, die die PromovendInnen im Kolleg sind.

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse (vgl. Abb. 5) bestätigen die Hypothese aus der qualitativen Teilstudie: PromovendInnen von Promotionskollegs mit mehreren Standorten kooperieren deutlich seltener (-.78) als ihre KommilitonInnen von Kollegs, die *einen* Standort haben. Weitere Ergebnisse sind, dass PromovendInnen, die im Kollegstandort wohnen, häufiger mit ihren MitkollegiatInnen zusammenarbeiten (.16) als Promovierende, die außerhalb des Studienortes wohnen. Deutlich bedeutsamer als der Wohnort allerdings ist, wie häufig die PromovendInnen in der Woche in den Kollegs anwesend sind (.39).

Strukturell betrachtet lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass Promotionskollegs – aus der Perspektive der Kooperation unter den DoktorandInnen – an einen Ort gebunden sein sollten, die PromovendInnen nach Möglichkeit im Studienort leben und möglichst viele Arbeitstage in der Woche in den Räumlichkeiten der Kollegs anwesend sein sollten. Werden diese Bedingungen nicht erfüllt, so sollte zumindest ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, dass die PromovendInnen genügend Gelegenheiten zur Kooperation haben.

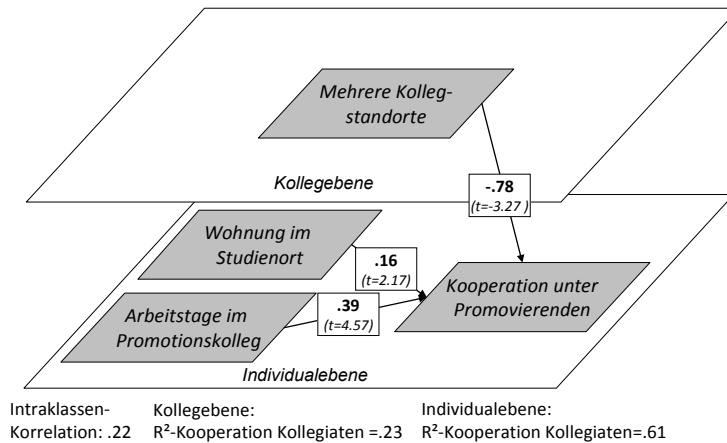


Abbildung 5: Modell zur Erklärung der Kooperation der Promovierenden mithilfe struktureller Bedingungen, Promovendenangaben (N=135, 26 Kollegs)

6.2 Zeitliche Belastungen neben der Dissertation und Promotionsdauer

Auf der Basis der Auswertung der Gruppendiskussionen – insbesondere mit den Promovierenden – wurde die allgemeine Hypothese formuliert, dass eine zu starke außeruniversitäre und universitäre Arbeitsbelastung zur Verzögerung bei der Abgabe der Promotion führt. Zur Prüfung dieser Vermutung wurden zwei Ansätze gewählt. Zum einen wurde betrachtet, welche Gründe die PromovendInnen dafür angaben, dass sie ihre Dissertation phasenweise unterbrochen haben. Zum anderen wurde der Zusammenhang zwischen der Mitarbeit in Gremien, dem Halten von Lehrveranstaltungen sowie der Mitarbeit in Forschungsprojekten und der realen Studiendauer geprüft. Bei der Auswertung der Daten zeigten sich zwei interessante Ergebnisse.

Von den Promovierenden, die ihre Dissertation unterbrochen haben, sind die universitäre Arbeitsbelastung (28,4%) und die berufliche Tätigkeit außerhalb der Hochschule (25,9%) neben der Kindererziehung die häufigsten Gründe für die Unterbrechung. Offenbar führt diese hohe Arbeitsbelastung dazu, dass die DoktorandInnen nicht kontinuierlich an ihren Promotionsvorhaben arbeiten können. Aus der Sicht der Unterbrecher kann die formulierte Hypothese somit als bestätigt angesehen werden.

Anders sind hingegen die Ergebnisse der Analyse, bei der die Durchführung von Lehrveranstaltungen und die Mitarbeit in Forschungsprojekten auf die Studiendauer bei allen Befragten regressiert wurden. Die Koeffizienten unterscheiden sich nicht signifikant von null. D. h., es hat keinen Einfluss auf die Studiendauer, ob die Promovierenden in Lehre und Forschungsprojekten zusätzlich belastet sind. Oder man könnte es auch positiver formulieren, dass sie durch Forschungsprojekte und auf die Dissertation bezogene Lehrveranstaltungen Impulse für ihre Arbeiten erhalten, die die Promotionsdauer nicht verzögern.

7 Empfehlungen zur Gestaltung von Promotionskollegs – nicht nur solcher der Hans-Böckler-Stiftung

Abschließend wollen wir auf der Basis der dargestellten Resultate einige Empfehlungen zur Verbesserung der Arbeit und der Rahmenbedingungen in Promotionskollegs formulieren, wohl wissend, dass unsere empirische Basis nach der Evaluation der Kollegs der Hans-Böckler-Stiftung sehr spezifisch ist. Wir beziehen an dieser Stelle die Empfehlungen auf die zwei Adressatengruppen: auf die Beteiligten an den Kollegs und auf die Universitäten, an denen Kollegs angesiedelt sind.

7.1 Empfehlungen an Kollegs

(a) Organisation und Kommunikation

Wichtig ist, dass die beteiligten ProfessorInnen und Promovierenden bereits zu Beginn ihre jeweiligen Erwartungen an das Kolleg und an alle Beteiligten im Kolleg formulieren und aufeinander abstimmen. Die Auseinanderentwicklung der Einschätzungen der Güte des Kollegs durch die beteiligten Gruppen könnte so reduziert werden.

Partizipative Strukturen sollten im Kolleg institutionalisiert werden. Dazu kann neben einem Kollegsprecher sowie der Wahl eines Sprechers der Promovierenden vor allem die Mitbestimmung der KollegiatInnen bei der Auswahl der Themen der Seminarangebote, der Gastreferenten, der Tagungen und Workshops gehören. Mitbestimmung ist ein positiv wirkender Faktor. Aber wichtig ist der Hinweis auf die Institutionalisierung der Partizipation: Ist sie un geregelt und in diesem Sinne willkürlich, kann das die Situation im Kolleg eher belasten als fördern.

Als Forderung für die Konzeption von Kollegs und die Arbeit in Promotionskollegs bleibt festzuhalten, dass die erweiterten Rahmenbedingungen tatsächlich genutzt werden müssen. Eine Möglichkeit ist die strukturelle Verankerung von passgenauen Beratungs- und Betreuungssituationen, um die DoktorandInnen bei den multiplen Erfahrungen und Problemen, die sie während der Promotion erleben, adäquat unterstützen zu können (vgl. Gardner 2008). Unsere Ergebnisse haben gezeigt, dass die DoktorandInnen die Expertise aller an einem Kolleg beteiligten HochschullehrerInnen noch besser nutzen müssten. Die Kollegs sollten mehr Anreize dafür schaffen, dass sich innerhalb ihrer Strukturen – und fast unsichtbar – nicht doch das klassische Lehrlingsmodell durchsetzt.

Als ein wichtiges Ergebnis kann auch festgehalten werden, dass die BetreuerInnen in ihren Beratungen die Dimension der Promotionsdauer im Blick behalten. Sie sollten einen gewissen Pragmatismus stärken, der angesichts der limitierten Förderungszeit in Kollegs sinnvoll sein dürfte. Sie sollten auch wissen, dass insbesondere die besonders an Wissenschaft und Forschung interessierten (intrinsisch motivierten) DoktorandInnen leicht Gefahr laufen, die Promotionsdauer aus den Augen zu verlieren.

(b) Wissenschaftliche Aktivitäten

Wenn Studierende in den universitären Kontext durch Lehre eingebunden werden, ist darauf zu achten, dass diese Aktivitäten in Zusammenhang mit dem Thema der Arbeit stehen. So ist nicht nur gewährleistet, dass KollegiatInnen wichtige Lehrerfahrungen sammeln können, es ist auch gesichert, dass diese – für Anfänger immer – sehr aufwändige Aktivität die Dauer der Pro-

motionsphase nicht negativ beeinflusst. Lehre, die aus dem Kolleg hervorgeht, kann im Übrigen die Bekanntheit des Kollegs steigern.

Es wären beispielsweise Begrenzungen von nicht unmittelbar promotionsbezogenen Aktivitäten denkbar. Ob aber diese Tätigkeiten tatsächlich nur als Zeitdiebe betrachtet werden können oder ob sie nicht auch insbesondere für die zukünftigen Arbeitsmarktchancen positive Effekte haben können, sollte zumindest mitbedacht werden.

Es hat sich gezeigt, dass Kollegs durchaus in die Universität und die Scientific Community hineinwirken könnten. Einige vorbildliche Aktivitäten sind die Durchführung von Fachkonferenzen oder das Abhalten von Ringvorlesungen. Relevant bei der Neueinrichtung, aber auch bei laufenden Kollegs könnte in diesem Kontext eine optisch ansprechende und stets aktuelle Internetpräsentation zur Außendarstellung der Kollegs sein. Allgemein gesprochen sollten Maßnahmen überlegt werden, die auf die Verbesserung externer Kommunikation zielen.

(c) Interdisziplinarität und Internationalität

Insgesamt werden die interdisziplinäre thematische Anlage und der interdisziplinäre Austausch in den Kollegs von den Promovierenden vor allem im Rahmen der quantitativen Teilstudie sehr positiv beurteilt. Interdisziplinarität hat jedoch auch Grenzen, wenn die beteiligten Fachdisziplinen und die Themen in den Kollegs zu sehr streuen und eine produktive inhaltliche Kommunikation zwischen den Promovierenden eher verhindern als ermöglichen. Es muss gesichert sein, dass trotz der verschiedenen Perspektiven, die unterschiedliche Fächer einbringen, entweder inhaltliche oder methodische Klammern dem Kolleg eine gewisse Identität sichern.

Eine wichtige Voraussetzung für die Kooperation unter den PromovendenInnen und mit den HochschullehrerInnen ist eine Stimmigkeit der Dissertationsthemen in den Kollegs, also eine gemeinsame Arbeitsgrundlage. Dieser Befund schließt gut an eine Forderung von Krüger und Fabel-Lamla (2005) an, die als Mindeststandard für die Einrichtung eines Kollegs ein klares Forschungsprofil und die Spezifizierung des methodischen Zugangs anmahnen, um den einzelnen Dissertationsprojekten einen gemeinsamen Rahmen zu geben.

Noch zu wenig ausgeprägt ist die internationale Ausrichtung in den von uns untersuchten Promotionskollegs, auch wenn einzelne Kollegs bereits internationale Themen aufgreifen und internationale Fachtagungen durchführen. Dieser Schwerpunkt könnte bei der Neueinrichtung von Kollegs noch deutlich verstärkt werden. Dazu würden auch Seminare gehören, die die Promovierenden auf die Erstellung englischsprachiger Publikationen und Vorträge vorbereiten.

7.2 Empfehlungen an Universitäten

Wenn Universitäten den Anspruch hoch qualifizierender akademischer Ausbildung realisieren wollen, sollten sie ein Interesse an der durch Kollegs geförderten Promotion haben. Sie könnten vermehrt Anreize dafür schaffen, dass ProfessorInnen sich um den Aufbau von Kollegs bemühen.

(a) Anerkennung der Lehre

Die bislang von den Hochschullehrerinnen in den Kollegs zumeist zusätzlich durchgeführten Lehrveranstaltungen müssen von den Universitäten auf das offizielle Lehrdeputat der Professoren angerechnet werden. Momentan werden sie für ihr zusätzliches Engagement in den Kollegs nicht honoriert, sondern eher bestraft.

(b) Anerkennung der Kollegfelder als eingeworbene Drittmittel

Im Gegensatz zu den Graduiertenkollegs der DFG werden gegenwärtig die für die HBS-Kollegs (und dies gilt vermutlich auch für andere Stiftungen) eingeworbenen Finanzmittel von den Universitäten nicht als Drittmittel in der leistungsbezogenen Mittelverteilung anerkannt. Universitätsverwaltungen sollten darüber nachdenken, wie diese wenig motivierende Situation auch zu ihrem Nutzen geändert werden könnte.

(c) Einbindung in Graduiertenschulen

Außerdem müssten die Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung und anderer Stiftungen, ebenso wie die Graduiertenkollegs der DFG, in die sich gegenwärtig an einer Reihe von Universitäten etablierenden Graduiertenschulen institutionell integriert werden. Dadurch könnten die Promovierenden in den Kollegs zugleich an den zusätzlichen Lehrangeboten dieser Graduiertenschulen (z. B. Sprachkurse, Seminare zur Hochschuldidaktik) partizipieren.

Insbesondere die HochschullehrerInnen aus dem Fach Erziehungswissenschaft sollten sich zukünftig verstärkt bemühen, neue Kollegs zu beantragen und einzurichten, da aufgrund der Pensionierungswelle der ProfessorInnen im nächsten Jahrzehnt gerade dieses Fach auf eine Intensivierung und Verbesserung der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung angewiesen ist.

Literatur

Austin, A. E. (2002): Preparing the next Generation of Faculty: Graduate schools as Socialisation to the Academic Career. In: *Journal of Higher Education*, Nr. 1, S. 94–122.

- Böttcher, W./Krüger, H.-H./Liesegang, T./Winter, D. u. a. (2009): Evaluation der Qualität der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung. Eine quantitative und qualitative Studie. Düsseldorf: edition der Hans-Böckler-Stiftung.
- Bohnsack, R. (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuchverlag, S. 369–383.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2004): *Entwicklung und Stand des Programms „Graduiertenkollegs“*. Erhebung 2004. Bonn: DFG.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (Hrsg.) (2001): *Survey on the Quality of Graduate Studies in the Graduiertenkollegs of the DFG*. Bonn: DFG.
- Enders, J. (2005): *Promovieren als Prozess. Die Förderung von Promovierenden durch die HBS*. Düsseldorf: edition der Hans-Böckler-Stiftung.
- Gardner, S. K. (2008): “What’s Too Much and What’s Too Little?”. The process of Becoming an Independent Researcher in Doctoral Education. In: *Journal of Higher Education*, Nr. 3, S. 326–350.
- Gerhardt, A./Briede, U./Mues, C. (2005): Zur Situation der Doktoranden in Deutschland. Ergebnisse einer bundesweiten Doktorandenbefragung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Nr. 1, S. 74–95.
- Grunert, C./Rasch, S. (2006): Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung im internationalen Vergleich. In: Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 15–41.
- Hein, M./Hovestadt, G./Wildt, J. (2005): *Forschen Lernen*. Düsseldorf: edition der Hans-Böckler-Stiftung.
- Krüger, H.-H./Fabel-Lamla, M. (2005): Promotionskollegs und Graduiertenzentren: Standards für die Strukturierung der Doktorandenphase im Fach Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft*. 4. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175–194.
- Krüger, H.-H./Pfaff, N. (2004): Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–182.
- Walker, G. (2008): Doctoral Education in the United States of America. In: *Higher Education in Europe*, Vol. 31, Heft 1, S. 35–43.
- Wissenschaftsrat (2002): *Empfehlungen zur Doktorandenausbildung*. Saarbrücken. 15.11.2002 [<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5459-02.pdf>, 10.08.2008].
- Woodward, D. (2004): *A Review of Graduate Schools in the UK*. UK Council of Education. [http://www.ircset.ie/grant_schemes/grep/uk_experience.pdf, 10.08.2008].