

Nicole Thaller:

Ist selbst initiiert Wandel in Universitäten möglich?

Das Beispiel der Promovierendenausbildung

Organisationsökonomie humaner Dienstleistungen,

hrsg. von Dieter Sadowski, Bernd Frick, Martin Scheider, Band 23

ISBN 978-3-86618-415-2, ISBN 978-3-86618-515-9 (e-book pdf),

Rainer Hampp Verlag, München u. Mering 2009, 261 S., € 27.80

Der Wandel der Promovierendenausbildung gehört zu den zentralen Modernisierungsprozessen im Universitätssystem. Zu Beginn der 1990er Jahre sahen sich viele Länder Europas mit ähnlichen Problemen bei der Promovierendenausbildung konfrontiert. Dazu zählten u. a. intransparente Auswahl der Promovierenden, lange Ausbildungszeiten, die hohe Abhängigkeit von nur einem Betreuer oder auch die fehlende systematische Einbindung in Weiterbildungs- und Förderangebote. Einigen Ländern und Universitäten ist mittlerweile die Initiierung strukturierter Promovierendenausbildung gelungen. Deutschland gilt jedoch als Nachzügler in diesem Prozess. Hier dominiert nach wie vor das traditionelle Meister-Schüler-Modell. Mittels eines organisationstheoretischen Ansatzes wird untersucht, wie und warum universitären Einheiten ein Wandel ihrer Promovierendenausbildung gelingt. Gleichzeitig wird diskutiert, ob es sich hierbei um realen Wandel oder um Scheinwandel handelt. Theoretisch entwickelt wird u. a. eine Systematik zur Identifizierung von Change Agents, Interessen- und Akteurskonstellationen. Empirisch überprüft wird diese anhand einer Stichprobe bestehend aus Universitäten in Deutschland und im europäischen Ausland. Als Datengrundlage dienen Interviews mit universitären Entscheidungsträgern wie Professoren, Dokumentenanalysen sowie bibliometrische Analysen der Forschungsleistungen von universitären Fachabteilungen. Diese primär erhobenen Daten werden mit Hilfe von qualitativer Inhaltsanalyse, Probitregressionen und Multi-Value Qualitative Comparative Analysis (MVQCA) analysiert. Als ein zentrales Resultat der Arbeit stellen sich Change Agents mit einem Interesse an wissenschaftlicher Reputation und Promovierende als Forschungspartner und nicht bloße Mitarbeiter begreifen als Schlüssel zum Erfolg dar, ob Universitäten ein selbstinitiiert Wandel ihrer Promovierendenausbildung gelingt.

Schlüsselwörter: Wandel, Organisation, Institution, Universität, Promovierendenausbildung, Change Agents, Interessen, Multi-Value Qualitative Comparative Analysis, Profession, Autonomie, Reputation

Dr. Nicole Thaller, Studium der Soziologie, Volkswirtschaftslehre und Pädagogik an der Universität Bonn. Anschließend Organisationsentwicklung und Beratung, insbesondere für Universitäten und Forschungsinstitute. 2005-2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Arbeitsrecht und Arbeitsbeziehungen in der Europäischen Gemeinschaft. Promotion zum Dr. rer. pol. an der Universität Trier. Seit 2008 verantwortlich für Entwicklung und Aufbau einer Dachorganisation der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung an der Technischen Universität Darmstadt.

Organisationsökonomie humaner Dienstleistungen

Band 23

herausgegeben von
Dieter Sadowski
Bernd Frick
Martin Schneider

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Oliver Fabel, Betriebswirtschaftslehre, Universität Konstanz

Prof. Dr. Klaus Harney, Erziehungswissenschaften, Universität Bochum

Prof. Dr. Anthony Ogus, Rechtswissenschaft, Universität Manchester

Prof. Dr. Ronald Schettkat, Volkswirtschaftslehre, Universität Utrecht

Die Herausgeber danken den Mitgliedern ihres Beirats für deren
gutachterliche Tätigkeit.

Nicole Thaller

Ist selbst initiiertes Wandel in Universitäten möglich?

Das Beispiel der Promovierendenausbildung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86618-415-2 (print)

ISBN 978-3-86618-515-9 (e-book)

Organisationsökonomie humaner Dienstleistungen: ISSN 0948-6518

DOI 10.1688/9783866185159

1. Auflage, 2009

Zugl.: Dissertation aus dem Fachbereich IV der Universität Trier

Umschlagbild: Aus dem Skizzenbuch des Villard d'Honnecourt um 1235. Paris, Bibliothèque Nationale

© 2009 Rainer Hampp Verlag München und Mering
Marktplatz 5 D - 86415 Mering
[www. Hampp-Verlag.de](http://www.Hampp-Verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

∞ *Dieses Buch ist auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt.*

Liebe Leserinnen und Leser!

Wir wollen Ihnen ein gutes Buch liefern. Wenn Sie aus irgendwelchen Gründen nicht zufrieden sind, wenden Sie sich bitte an uns.

Vorwort

Selbstinitiierten Wandel zu untersuchen erscheint gerade dann ein reizvolles Unterfangen, wenn von vielen Seiten Versuche zu externen Reformen unternommen werden. Als ein besonderes Privileg empfand ich es, selbst Promovierende, mich mit dem Wandel der Promovierendenausbildung beschäftigen zu dürfen. Als ein wichtiges Resultat meiner Untersuchung ergibt sich, dass ein Interesse der Professoren und Fachbereiche an wissenschaftlicher Reputation und Promovierende als Forschungspartner und nicht bloße Mitarbeiter begreifen Hand in Hand mit einem Engagement für eine stärkere Strukturierung der Promovierendenausbildung gehen. Diese Change Agents der Promovierendenausbildung können, unabhängig von externen Reformen, einen Wandel der Promovierendenausbildung initiieren.

Mein Erstgutachter, Prof. Dr. Dr. h.c. Dieter Sadowski, hat mir durch die zusätzliche Betrauung mit der Betreuung eines Graduiertenzentrums der Exzellenz indirekt die Möglichkeit zur ergänzenden – und überaus aufschlussreichen – Feldforschung gegeben. Meinem Zweitgutachter, Prof. Dr. Klaus Harney, danke ich für die schöne Gelegenheit, meine Arbeit im Bochumer Forschungskolloquium vorstellen und diskutieren zu dürfen. Die angenehme und positive Atmosphäre habe ich sehr genossen.

Der Deutschen Forschungsgemeinschaft danke ich für die Gewährung einer Sachbeihilfe, die das Projekt und damit auch diese Arbeit finanziell erst ermöglicht hat. Ebenso zu danken habe ich allen Mitgliedern, meinem Projektkollegen Dr. Peter Schneider und Frau Prof. Dr. Dorothea Jansen, der Sprecherin der Forschergruppe „Governance der Forschung“, deren Mitglied ich während der Phase meiner Promotion sein durfte. Den Austausch und die Kooperationen über Disziplingrenzen hinweg empfand ich als einen wissenschaftlichen und persönlichen Gewinn. Darüber hinaus boten die interdisziplinären Doktorandenworkshops ein interessiertes und hilfreiches Forum zur Vorstellung des eigenen Forschungsfortschritts.

Die Erhebung der Daten im Rahmen eines DFG-Projektes hat mir interessante und komplexe Einblicke in zahlreiche europäische Universitäten und Forschungsinstitute ermöglicht, ein Erfahrungsschatz und Erkenntnisgewinn für den ich unsagbar dankbar bin und den ich sehr zu schätzen weiß. Realisieren ließ sich die empirische Untersuchung vor allem durch die Bereitschaft der Interviewpartner, offen und ausführlich Auskunft zu geben, wodurch die Interviews eine große Freude waren. Über das damit ausgedrückte Vertrauen freue ich mich sehr und hoffe, es nicht enttäuscht zu haben.

Meinen Kollegen und Freunden am IAAEG und an der Universität Trier, insbesondere Dr. Dana Liebmann, Dr. Katrin Baltes und Dr. Sabine Wollscheid, sowie Frau Katharina Brodauf, Dr. Frank Meyer und Hacer Wehinger gebührt mein ganz besonderer Dank für ihre freundschaftliche Begleitung und Unterstützung während einer bewegten gemeinsamen Zeit. Den zahlreichen studentischen Hilfskräften Sandra Goffing, Jasmin Heitz, Hannah Ilesan, Ulrich Jakoby, Maja Koch, Linda Neis, Lisa

Renth, Tu Chi Truong, Franziska Wiese und Katharina Zilles spreche ich meinen Dank für die im Projekt geleistete Mitarbeit aus.

Meinen Eltern und meiner Schwester danke ich für ihr unerschütterliches Vertrauen in mich. Ihre bedingungslose Unterstützung ist einfach nur bewundernswert. Oliver danke ich insbesondere dafür, dass er die Höhen und Tiefen der letzten Jahre gemeinsam mit mir durchgestanden und mir immer wieder ein Lächeln ins Gesicht gezaubert hat. Euch, die ihr mich jederzeit unterstützt habt, widme ich diese Arbeit.

Frankfurt am Main, im September 2009

Nicole Thaller

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis.....	VII
Zum Kontext der Arbeit	VIII
I Einführung: Modelle der Promovierendenausbildung – Unterschiede trotz ähnlicher institutioneller Bedingungen.....	1
1 Motivation und Forschungsfrage.....	1
2 Gang der Untersuchung	6
II Die Promovierendenausbildung – externer oder interner Wandel?	11
1 Die Promotion als Institution – theoretische und historische Betrachtung.....	11
2 Aktuelle Herausforderungen an die Promovierendenausbildung.....	15
3 Wandel allein durch New Public Management?	18
4 Spezifikation des betrachteten Organisationstyps: universitäre Fachabteilungen	22
III Forschungsstand	28
1 Arbeiten zur Promovierendenausbildung und zur Rolle der Professoren.....	28
2 Arbeiten zu Organisationen: empirische Beispiele und theoretische Ansätze	33
IV Organisationstheoretischer Ansatz.....	44
1 Ein auf Binnendynamik abzielender Ansatz endogen initiierten Wandels	44
1.1 Change Agent.....	47
1.2 Professionssozialisierung.....	50
1.3 Interesse	52
1.4 Das institutionelle und organisationale Umfeld	54
2 Untersuchungsfragen und Hypothesen.....	55
2.1 Meister-Schüler-Modell oder strukturierte Promotionsprogramme – unterschiedliches Interesse?.....	57
2.2 Die Bedeutung von Change Agents.....	58

II

2.3	Der Einfluss von Professionssozialisierung im angelsächsischen Raum....	60
2.4	Differierende Vorstellungen zur bevorzugten Dissertationsform	62
2.5	Forschungsaktivität als Indiz für Wandelbereitschaft?	64
2.6	Schwerpunkt auf der Forschung oder der Lehre?.....	65
2.7	Reputation als kollektives Interesse?.....	66
2.8	Einschränkung professoraler Autonomie durch kollektives Engagement?.....	68
2.9	Junge Altersstruktur bei gleichzeitiger größerer Variabilität – höhere Wandelbereitschaft?.....	69
2.10	Kohärenz der kooperativen Wissenschaftsorientierung – Merkmal für Wandelfähigkeit?	70
2.11	Typen der Wandler?.....	71
V	Empirisches Design	75
1	Exploratives Fallstudiendesign	75
2	Erhebungsinstrumente und Analyseverfahren	79
2.1	Interviews.....	80
2.2	Dokumentenanalyse.....	84
2.3	Bibliometrische Analyse.....	86
3	Fall- und Länderauswahl	88
3.1	Deutschland: vom Vorreiter zum Nachzügler	89
3.2	Frankreich: erfolgreicher Institutionenwandel?.....	90
3.3	Italien – dottorato di ricerca.....	91
3.4	Niederlande: interuniversitäre Onderzoekscholen.....	92
3.5	Schweiz: kantonale Eigenständigkeit und internationaler Wettbewerb	93
3.6	Vereinigtes Königreich – Adaption des US-amerikanischen PhD-Modells?.....	95
4	Operationalisierung der Variablen	97
4.1	Das zu erklärende Phänomen: Wandel der Promovierendenausbildung.....	98
4.2	Operationalisierung der möglichen Determinanten des Wandels	99
4.2.1	Change Agent.....	99
4.2.2	Professionssozialisierung.....	101
4.2.3	Interesse	103
4.2.4	Charakteristika der Fachabteilungen	104

5	Methoden der Datenauswertung	107
5.1	Inhaltsanalyse.....	108
5.2	Qualitative Comparative Analysis	110
5.3	Wahlhandlungsmodelle mit dichotomer abhängiger Variable	116
VI	Inwiefern unterscheiden sich Fachabteilungen mit strukturierter Promovierendenausbildung von denen mit Meister-Schüler-Modell? Empirische Ergebnisse	118
1	Differiert das Interesse an der Promovierendenausbildung zwischen dem Meister-Schüler-Modell und dem Modell strukturierter Promovierendenausbildung?	119
2	Ergebnisse der komparativen Analyse.....	125
2.1	Outcomes – Bestimmung der Fachabteilungen mit strukturierter Promovierendenausbildung versus Meister-Schüler-Modell	125
2.2	Kodierung der Konditionen	126
2.3	Lösungen der MVQCA für das Outcome 1	131
2.4	Lösungen der MVQCA für das Outcome 0	133
3	Change Agents – Motoren des Wandels?	136
4	Professionssozialisierung – Welche Bedeutung haben Erfahrungen und Rollenbilder?	150
5	Bevorzugung von Monographien oder Artikeln – Wozu soll eine Dissertation dienen?	156
6	Forschungsaktive Professoren und Fachabteilungen – ein Garant für einen Wandel der Promovierendenausbildung?	161
7	Der Einfluss von Lehr- und Forschungsorientierung.....	166
8	Reputationsinteressen – kollektiv oder individuell?	169
9	Individuelle Autonomie und kollektive Handlungen.....	172
10	Beeinflusst das Alter des Fachabteilungskollegiums die Wandelbereitschaft?	175
11	Kohärenz der kooperativen Wissenschaftsorientierung – eine Bedingung für Wandel?	179
12	Typen der Wandler – Zusammenfassung der Ergebnisse	183
VII	Schlussbemerkung	189
1	Zusammenfassung und Grenzen der Arbeit	189

IV

2	Implikationen: Kooptation und kollektive Anreize als aktive Gestaltungsmöglichkeiten.....	194
3	Offene Fragen und Ausblick	195
	Literaturverzeichnis	198

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Theoretischer Erklärungsansatz und Transformation	46
Abb. 2:	Theoretische Einordnung der Hypothesen.....	56
Abb. 3:	Typen der Wandler der Promovierendenausbildung	73
Abb. 4:	Triangulation der Datenerhebung	80

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Operationalisierung Change Agent.....	100
Tabelle 2:	Operationalisierung Professionssozialisierung	102
Tabelle 3:	Operationalisierung der Nutzen-Abwägungen der Promovierendenausbildung.....	103
Tabelle 4:	Operationalisierung der Kosten-Abwägungen der Promovierendenausbildung.....	104
Tabelle 5:	Operationalisierung Charakteristika der Fachabteilungen.....	105
Tabelle 6:	Hypothetische Konfigurationstabelle mit drei Bedingungen für ein Outcome X	112
Tabelle 7:	Wahrgenommene Kosten und Nutzen der Promovierendenausbildung	124
Tabelle 8:	Kodierung der Konditionen der MVQCA	129
Tabelle 9:	Konfigurationstabelle der MVQCA.....	130
Tabelle 10:	Auswertung Outcome 1 (strukturierte Promovierendenausbildung)..	131
Tabelle 11:	Auswertung Outcome 0 (Meister-Schüler-Modell).....	133
Tabelle 12:	Change Agent-Einzelkategorien auf Fachabteilungsebene	137
Tabelle 13:	Einfluss der Auslands- und USA-Aufenthalte auf Individualebene...	151
Tabelle 14:	USA-Erfahrungen und PhD-Programme der US-amerikanischen Forschungsuniversitäten als Rollenmodell	152
Tabelle 15:	Bevorzugung von Monographien oder Zeitschriftenartikeln als Dissertationsform	158
Tabelle 16:	Publikationsaktivitäten und Zitationshäufigkeiten	162
Tabelle 17:	Alter – Mittelwert, Median und Standardabweichung	176
Tabelle 18:	Einfluss des Alters auf Individualebene	177
Tabelle 19:	Kohärenz der Wissenschaftsorientierung	180
Tabelle 20:	Typen der Wandler – Resultate der empirischen Untersuchung	184

Abkürzungsverzeichnis

BMBF:	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CA:	Change Agent
CRUS:	Conférence des Recteurs des Universités Suisses (Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten)
DFG:	Deutsche Forschungsgemeinschaft
FA:	universitäre Fachabteilung
FÖV:	Deutsches Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer
HRK:	Hochschulrektorenkonferenz
I:	Interviewpartner
LSE:	London School of Economics
MESR:	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche
M-S-M:	Meister-Schüler-Modell
MVQCA:	Multi-Value Qualitative Comparative Analysis
N:	Nutzen
K:	Kosten
ÖRK:	Österreichische Rektorenkonferenz
PhD:	Philosophiae Doctor
QCA:	Qualitative Comparative Analysis
RAE:	Research Assessment Exercise
RTRA:	Réseaux thématiques de recherche avancée
S:	Professionssozialisierung
Strukt. PA:	strukturierte Promovierendenausbildung
SW:	Schwellenwert

Zum Kontext der Arbeit

Entstanden ist diese Arbeit im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts „Organisatorische Determinanten erfolgreicher Förderung von Forschernachwuchs durch Promotionsprogramme: eine institutionen-ökonomische Untersuchung“ (AZ: SA 268/12-1). Unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. h. c. Dieter Sadowski (IAAEG und Universität Trier) wird dieses vom 01.01.2005 bis 31.12.2006 geförderte Projekt (SADOWSKI/BACKES-GELLNER 2004) seit dem 01.01.2007 unter dem Titel „Die Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses: ein (lokales) Kollektivgut?“ (SADOWSKI 2005a) fortgeführt. Das Gesamtprojekt wurde gemeinsam mit Dr. Peter Schneider bearbeitet, mit dem zusammen auch die Daten erhoben worden sind, etwa Interviewpartner gemeinsam aufgesucht wurden. Das DFG-Projekt ist ein Teilprojekt der ortsverteilten Forschergruppe „Internationale Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit von Universitäten und Forschungseinrichtungen – Neue Governanceformen“ (AZ: FOR 517), deren Sprecherin Prof. Dr. Dorothea Jansen (FÖV Speyer) ist. Der DFG sei für die Gewährung einer Sachbeihilfe gedankt, welche die vorliegende Arbeit finanziell ermöglicht hat.

I Einführung: Modelle der Promovierendenausbildung – Unterschiede trotz ähnlicher institutioneller Bedingungen

Im Jahr 2006 hat der WISSENSCHAFTSRAT (2006: 57, vgl. auch SPIEWAK 2007) empfohlen, Professoren und universitäre Bereiche von ihren Aufgaben in der Promovierendenausbildung zu entbinden, „wenn die Leistungen und das Engagement für den Nachwuchs nachlassen“. Damit steht das Alleinstellungsmerkmal der Universitäten zur Disposition (vgl. FIEDLER/HEBECKER 2006, BENGESER 1964, BODE 2004, EINHÄUPL 2004a). Bisher geben die Universitäten diese Domäne allerdings nicht kampflos auf. Widerstand formiert sich bereits in den Reihen der Hochschulrektorenkonferenz (DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND 2008a: 2) gegen den Vorstoß für ein eigenes Promotionsrecht der Max-Planck Gesellschaft, die eigene International Max Planck Research Schools (LEILICH 2007: 35, MELLINGHOFF 2003) unterhält. Als zentral in dieser Diskussion gelten Qualitätsmängel des bisherigen Systems der Promovierendenausbildung. In einer stärkeren Strukturierung der Promovierendenausbildung, wie bereits seit Ende der 1980er Jahre empfohlen (WISSENSCHAFTSRAT 1988), sieht der WISSENSCHAFTSRAT (2006, 2002a) einen Weg zur Beseitigung der diagnostizierten Mängel und Probleme.

1 Motivation und Forschungsfrage

Für die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz, Margret WINTERMANTEL (2007: 8), stellt das traditionelle Meister-Schüler-Modell, das durch eine enge und persönliche Beziehung zwischen Betreuer und Betreutem gekennzeichnet ist und eine strukturierte Kursphase für die Promovierenden nicht vorsieht, auf lange Sicht einen „Wettbewerbsnachteil“ dar. Wie auch der WISSENSCHAFTSRAT (2002a) plädiert sie für ein höheres Maß an Betreuung und Strukturierung. Demgegenüber stehen verschiedene Befürchtungen. LÖWER (2004: 61) äußert beispielsweise, dass Promovierende in Promotionsprogrammen nur als Auszubildende und daher nicht auch als Diskussionspartner für wissenschaftliche Diskurse angesehen werden könnten. Ob solche Vermutungen jedoch haltbar sind, ist bisher als Teil einer umfassenderen empirischen Studie noch nicht untersucht worden. Möglicherweise könnte sogar der umgekehrte Effekt eintreten: Promovierende in strukturierten Promotionsprogrammen verstärkt als Diskussions- oder Forschungspartner zu suchen, weil beispielsweise ihr methodisches Wissen durch das Absolvieren einer strukturierten Kursphase auf dem neuesten Stand der Forschung ist und sie somit eine Bereicherung für die Forschung der Professoren darstellen könnten.

Im Jahre 2003 beschlossen die teilnehmenden Nationen der Bologna-Folgekonferenz in Berlin, die Promotion neben Bachelor und Master in den 1999 begonnenen Bologna-Prozess einzubeziehen (BERLIN COMMUNIQUÉ 2003). Die ursprünglich freiwilligen Vereinbarungen des Bologna-Prozesses haben im Zuge der Lissabon-Strategie auch die politische Bühne erreicht. Diese Reformbestrebungen auf europäischer Ebe-

ne bedeuten für viele Länder und Universitäten, dass von ihnen eine Veränderung ihrer Promovierendenausbildung vom traditionellen Meister-Schüler-Modell hin zu strukturierten Promotionsprogrammen (nach dem Modell der US-amerikanischen Forschungsuniversitäten) erwartet wird. Somit ergeben sich für die Länder und deren Universitäten auf der Makroebene gemeinsame institutionelle Bedingungen im europäischen Vergleich. Aus der Sicht von Makroinstitutionalisten (z. B. MEYER 1987) sollte dies zu Strukturähnlichkeiten der betroffenen Organisationen führen. Doch scheint sich die Promovierendenausbildung in Europa eher durch Diversifizierung als durch Gleichheit auszuzeichnen (vgl. KUPFER/MOES 2004). TEICHLER (2005: 36) stellt fest: „there is less of a common vision about the future of doctoral training and work in Europe“.

Eine Neugestaltung der Promovierendenausbildung hin zu einem strukturierten Programm ist bisher nur einigen, nicht jedoch sämtlichen europäischen Ländern gelungen. Besonders Deutschland gilt als Nachzügler (WISSENSCHAFTSRAT 2002a) im Prozess der Strukturierung der Promovierendenausbildung, denn hier dominiert nach wie vor das traditionelle Meister-Schüler-Modell (vgl. BERNING/FALK 2005: 54-55, KEHM 2007b: 116, BMBF 2008b: 47, HARTMANN 2002), was HÜFNER (2004) dazu veranlasst, die Promovierendenausbildung in Deutschland als äußerst dezentralisiert zu beschreiben. Zusammenfassend bezieht sich die Kritik an der Promovierendenausbildung auf folgende Punkte: der „geringe Grad der Strukturierung der Promotionsphase“ (ENDERS 2005: 35), die unklare Stellung der Promovierenden insgesamt und an den Universitäten im Besonderen (ebd.), die „sukzessive Verlängerung der Ausbildungszeiten“ (ENDERS/BORNHANN 2003: 101, KEHM 2007b) sowie das hohe Alter des wissenschaftlichen Nachwuchses (KEHM 2005b: 54). Der Stand der Dissertationsprojekte werde in Doktorandenseminaren und Kolloquien diskutiert und betreut, die beispielsweise die Hochschulrektorenkonferenz aufgrund ihrer informellen und losen Struktur kritisiert (HRK 1996: 9-10, HÜFNER 2004: 5). Den Promovierenden wird eine hohe Abhängigkeit vom Erstbetreuer ihrer Arbeit attestiert, da jener häufig nicht nur Dissertationsgutachter, sondern auch Arbeitgeber sei (DFG 2000: 16). Häufig nähmen die Promovierenden die Aufgaben beispielsweise am Lehrstuhl und bei der Studierendenbetreuung neben der wissenschaftlichen Qualifizierung als belastend wahr (ENDERS/MUGABUSHAKA 2004: XV). BACKES-GELLNER (1989b: 64) vermutet, dass lange Promotionszeiten auch auf den Anspruch der Professoren zurückzuführen seien, „kontinuierlich auf erfahrene Forschungs- und vor allem Lehrassistenten zurückgreifen zu können“.

Die Kritikpunkte (bes. WISSENSCHAFTSRAT 1988) an der bisherigen Promotionspraxis haben im Jahre 1990 zur Einführung von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Graduiertenkollegs geführt, bei denen es sich um temporär befristete Einrichtungen handelt. Interdisziplinäres Forschen zu einem eingegrenzten Thema einer Gruppe von Promovierenden und Professoren und ein begleitendes Studienprogramm stehen dabei im Fokus. Die Phase der Promotion erhalte dadurch zum einem mehr Struktur als im klassischen Modell und zum anderen stünden Gewinne durch die

„Promotionsgemeinschaft“ (ALLMENDINGER/EICKMEIER: 2003: 29) zu erwarten wie Austausch untereinander oder wissenschaftliche Zusammenarbeit. Für die Promovierenden in den Kollegs, die Kollegiaten (WISSENSCHAFTSRAT 2002a: 19), stehen Stipendien bereit, die zumindest finanzielle Unabhängigkeit von den jeweiligen Betreuern sicherstellen sollen. Von einer flächendeckenden Verbreitung der DFG-Graduiertenkollegs im Sinne einer Strukturierung der Promovierendenausbildung könne allerdings keine Rede sein (HOCHSCHULANZEIGER 2008: 97), da gerade einmal vier Prozent aller Promotionen im Jahr 2000 von Kollegiaten aus diesen Graduiertenkollegs stammen (WISSENSCHAFTSRAT 2002a: 22). Durch die Exzellenzinitiative fördern auch der Bund und teilweise die Länder strukturierte Promovierendenausbildung in Form von Graduiertenschulen (DFG/WISSENSCHAFTSRAT 2005). Im Gegensatz zu den 1990 eingeführten temporären DFG-Graduiertenkollegs genießen derzeit auf Dauer angelegte Einrichtungen den Vorzug, wie das NRW-Programm Graduate Schools, deren Vorteile in einer Konzentration personeller und struktureller Ressourcen liegen sollen (WISSENSCHAFTSRAT 2002a: 26-27).

Dennoch scheinen die bisher angewandten Praktiken der Promovierendenausbildung eine gewisse Persistenz zu besitzen und nicht einfach flächendeckend geändert zu werden, auch wenn es einzelne Vorstöße geben mag. Aus einer Makroperspektive ließe sich annehmen, dass die einzelnen Organisationen dem Marktführer-Modell der Promovierendenausbildung folgen sollten. Die PhD-Programme der US-amerikanischen Forschungsuniversitäten können aus einem internationalen Blickwinkel als marktführend gelten. In strukturierten Promotionsprogrammen lernen die Promovierenden dort ein Instrumentarium – BACKES-GELLNER (1992: 429) spricht von funktionsgerechter Sozialisierung – für die sich anschließende Forschungsarbeit. Bisher folgen deutsche Universitäten diesem Modell der Promovierendenausbildung jedoch nicht en masse. Allerdings zeichnen sich an einigen deutschen Universitäten, in manchen Fachbereichen mehr als in anderen, Veränderungen der Promovierendenausbildung ab beziehungsweise haben sich bereits – ohne Druck von außen vor den Reformen des Hochschulgesetzes und vor der Einführung des Bologna-Prozesses – vollzogen, während andere Universitäten ihre bisherige Ausbildungsform beibehalten. Somit lautet die leitende Frage dieser Arbeit: Warum gestalten einige Universitäten und Fachabteilungen ihre Promovierendenausbildung neu und andere nicht? Umso erstaunlicher ist dies, da der von außen kommende Reformdruck jeweils ähnlich ist und von daher diese Differenzen aus einer Makroperspektive nicht notwendigerweise zu erwarten sind.

Auf ähnliche institutionelle Bedingungen hätten die betreffenden Organisationen vergleichbar reagieren können. Da dies nicht geschieht, richtet sich der Fokus auf das Innere der Organisationen, in denen die Promovierendenausbildung stattfindet. Praktiziert wird die Ausbildung und Förderung der Promovierenden in Organisationen, den Universitäten und Fachabteilungen, die durch ein hohes Maß an Autonomie und flache Hierarchien gekennzeichnet sind. Möglicherweise kann man den Mitgliedern solcher Organisationen Wandel nicht einfach extern aufzwingen (SCHEIN 1995: 326),

sondern es bedarf deren zustimmender Haltung und ihres Engagements als Akteure. Der Wandel der Promovierendenausbildung kann, selbst bei Reformbestrebungen von außen, demnach nur vollzogen werden, wenn die Professoren, denen die Ausbildung Promovierender obliegt, keine Veränderungsresistenzen zeigen. Der in dieser Arbeit verwendete Begriff des Wandels zielt auf Veränderungen der Promovierendenausbildung im Sinne einer Abweichung vom traditionellen Meister-Schüler-Modell der Promovierendenausbildung ab. Da der Wandel der Promovierendenausbildung nicht gleichmäßig auftritt, sondern sich ein diversifiziertes Bild zeigt, wird von einer aktiven und bewussten anstatt von rein emergenter¹ Veränderung ausgegangen. Weil Reformen im allgemeinen Verständnis Umgestaltungen durch die Politik bezeichnen, fällt die Wahl auf den neutraleren Begriff des Wandels, der sich in dieser Arbeit auf bewusste und geplante Veränderungen konzentriert, die absichtsvoll vollzogen werden.

Geringer Reformwille der Professoren, begrenzte externe Steuerungsmöglichkeiten, sowie die Unterschiede der Promovierendenausbildung und das unterschiedliche Tempo des Wandels trotz ähnlicher institutioneller Bedingungen werfen somit folgende Forschungsfrage (vgl. auch Kapitel IV.2) auf: *Warum und wie kommt es zu einem Organisationswandel, hier: zu der Initiierung von strukturierter Promovierendenausbildung?* In Anlehnung an die Literatur zur Promovierendenausbildung (z. B. BERNING/FALK 2005: 54-55, ENDERS 2005: 41, JANSON/SCHOMBURG/TEICHLER 2006: 31) bezeichnet die Autorin dieser Arbeit das traditionelle Modell der Promovierendenausbildung als Meister-Schüler-Modell. Das traditionelle *Meister-Schüler-Modell* (Operationalisierung in Kapitel V.4.1) ist durch eine enge und persönliche Beziehung zwischen Betreuer und Betreutem gekennzeichnet. In den meisten Fällen werden die weiterbildenden Studien individuell geplant und implementiert; die Promovierenden sind nicht in ein formales, gemeinsames Studienprogramm integriert. Betreuer und Promovend kennen sich häufig bereits aus dem Studium, das bedeutet, Professoren rekrutieren ihre neuen Promovierenden überwiegend unter ihren Studierenden (KEHM 2007c). Promovierendenausbildung mit einer strukturierten Kursphase heißt im Folgenden strukturiertes Promotionsprogramm. Als *strukturiertes Promotionsprogramm* (Operationalisierung Kapitel V.4.1) gelten solche mit klaren Regeln der Bewerbung und Selektion der Promovierenden nach wettbewerblichen Gesichtspunkten. Die Promovierendenausbildung ist nicht länger eine individuelle Vereinbarung zwischen Betreuer und Promotionskandidaten, sondern zwischen mehreren Betreuern und Promotionswilligen. Diese kollektiven Programme weisen in der Regel ein höheres

¹ Da sozialwissenschaftliche Untersuchungen nicht die komplette Welt in einer Arbeit erklären können und sich auf Teilaspekte konzentrieren (müssen), kann Emergenz (z. B. WÄGENBAUR 2008) nicht vollständig ausgeschlossen werden. Vielmehr gilt es zu zeigen, dass die beobachteten Prozesse auf bestimmte Konstellationen und Muster zurückgeführt werden können und nicht einfach sprunghaft, mit Einzelelementen nicht erklärbar, entstehen.

Maß an Strukturierung auf als das Meister-Schüler-Modell und beinhalten ein obligatorisches Kursprogramm mit mehreren – und nicht nur einem – involvierten Professoren und Promovierenden. Auch in strukturierten Promotionsprogrammen kann die Betreuung der Dissertation hauptsächlich einem Betreuer obliegen, deswegen könnte man das traditionelle Meister-Schüler-Modell auch als „reines Meister-Schüler-Modell“ (SADOWSKI/SCHNEIDER/THALLER 2008a: 1) bezeichnen. Da jedoch in der strukturierten Promovierendenausbildung die Möglichkeit besteht, einen Artikel betreut von einem Professor A und einen anderen Artikel betreut von einem Professor B anzufertigen oder gleichzeitig von mehreren Personen betreut zu werden, und somit bei Betrachtung der gesamten Promotionsphase nicht mehr ausschließlich von der Beziehung eines einzigen Meister und eines Schülers gesprochen werden kann, werden in dieser Arbeit die breiteren Begriffsbezeichnungen gewählt.

Im Gegensatz zu hierarchisch strukturierten Unternehmen weisen universitäre Fachabteilungen Merkmale auf, die Zweifel daran aufkommen lassen, dass Wandel allein durch externe Maßnahmen erreicht werden kann. Auch wenn Organisationen nach außen den Anschein erwecken, ihre bisherigen Praktiken des Meister-Schüler-Modells zu verändern, da sie auf diese Weise ihren legitimen Fortbestand und Zugang zu Ressourcen sichern möchten, kann es doch sein, dass die Organisationsmitglieder die traditionellen Verfahren beibehalten. Deswegen lautet der zweite Teil der Forschungsfrage: *Handelt es sich bei diesen Initiierungen immer um realen Wandel?* Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, dieser zweigliedrigen Forschungsfrage, konzentriert auf die Binnendynamik der Organisationen und ihrer Mitglieder, anhand eines organisationstheoretischen Ansatzes und dessen empirischer Analyse nachzugehen. Untersucht wird demnach nicht, ob ein Wandel der Promovierendenausbildung überhaupt erforderlich ist.

Den ersten Beitrag der Arbeit bildet die Entwicklung eines Ansatzes, der, basierend auf der neo-institutionalistischen Literatur, die mikrodynamischen Elemente *Akteure*, *Sozialisierung* und *Interesse* mit dem *institutionellen und organisationalen Umfeld* zur Erklärung des Wandels integriert. Die Akteure sind *Professoren*, die sich in ihrer geäußerten Bereitschaft zum Wandel unterscheiden (vgl. BERNING/FALK 2006, 2004: 73), so wie sie auch differierende *Sozialisierungserfahrungen* aufweisen können, die sich wiederum in möglicherweise unterschiedlichen *Interessen* äußern (DiMAGGIO 1988). Bisher fehlt solch ein auf die Mikroebene abzielender Erklärungsansatz. Ebenso steht ein Konzept aus, um die professoralen Akteure, die sich für den Wandel der Promovierendenausbildung engagieren, zu identifizieren. Die Entwicklung eines solchen Konzepts für diese Akteure, die eine wichtige Rolle beim Wandel einnehmen und in Anlehnung an BOXENBAUM und BATTILANA (2005: 377) als *Change Agents* bezeichnet werden, ist der zweite theoretische Beitrag dieser Arbeit. Je nach Vorkommen und Ausprägungsgrad der erklärenden Elemente können auf Fachabteilungsebene unterschiedliche Typen an Wandlern vorliegen, bei denen es sich entweder um *Avantgardisten*, *Annäherer* oder *Konservative* handelt. Avantgardisten haben den Wandel der Promovierendenausbildung bereits vollzogen. Der Typ der Annähe-

rer unterteilt sich noch einmal in zwei Subtypen – je nachdem ob der Prozess des Wandels gerade stattfindet, oder die scheinbar veränderten Praktiken isomorphistische (vgl. DiMAGGIO/POWELL 1983), also strukturerhaltende Züge annehmen. Der Begriff *Isomorphisten* bezieht sich in dieser Arbeit nur auf den Teil der Bedeutung einer strukturerhaltenden Abbildung in dem Sinne, dass äußerer Anschein und innere Praktiken nicht übereinstimmen. Konservative wiederum behalten das traditionelle Meister-Schüler-Modell bei und führen damit keine Veränderung durch.

Basierend auf den theoretischen Ausführungen erfolgt eine auf Interviews, Dokumentenanalysen und bibliometrischer Analyse fußende empirisch-explorative Analyse, mit der zu prüfen ist, ob individuelle Akteure mit spezifischen Sozialisierungserfahrungen eine wichtige Rolle bei der Veränderung der Promovierendenausbildung spielen. Sowohl für den akademischen als auch den privaten Sektor kann eine Promotion interessant sein (z. B. ENDERS/BORNMAN 2001); diese Arbeit konzentriert sich auf die Promotion als Grundstein einer akademischen Karriere. Dementsprechend sind auch die Ergebnisse und Interpretationen dieser Arbeit zu lesen, da die Autorin aus Gründen der Lesbarkeit darauf verzichtet, an jeder in Frage kommenden Stelle explizit auf diesen Unterschied zwischen einer Promotion für eine wissenschaftliche Karriere oder für den privaten Sektor hinzuweisen. Die wenigen, bisher vorliegenden Studien untersuchen keine Unterschiede mehrerer Organisationen innerhalb eines vergleichbaren Rahmens. Deswegen konzentriert sich die empirische Analyse dieser Arbeit auf ein Fach. KRÜCKEN, KOSMÜTZKY und TORKA (2007: 8) beschreiben die akademische Welt als „historical, time-dependent systems that are strongly embedded in their own national and organizational histories“. Deswegen bietet sich eine Untersuchung an, die mehrere Organisationen und Länder berücksichtigt, um auf diese Weise Gemeinsamkeiten und Unterschieden nachspüren zu können. Insgesamt 14 Fälle werden in folgenden Ländern ausgewählt: Deutschland, Frankreich, Italien, die Niederlande, die Schweiz und das Vereinigte Königreich. Der Einbezug von Untersuchungsfällen in mehreren Ländern trägt dazu bei, eine gewisse Generalisierbarkeit des Ansatzes zu prüfen. Eine Untersuchung des Wandels der Promovierendenausbildung bietet sich für solche Länder an, in denen ein Wandel vom Meister-Schüler-Modell zu strukturierten Promotionsprogrammen überhaupt möglich ist. Ausgenommen werden daher solche Länder, in denen die strukturierte Promovierendenausbildung bereits historisch das übliche Modell ist, wie in den Vereinigten Staaten von Amerika (USA). Falls ein Land, wie die USA, nur eines der beiden Modelle praktiziert und eine Änderung nicht anstrebt, dann träge dessen Berücksichtigung in der Untersuchung nicht zu einem Erkenntnisgewinn bei.

2 *Gang der Untersuchung*

Der alleinige Blick auf Makrostrukturen des organisationalen Feldes genügt nicht, um den Wandel der Promovierendenausbildung zu erklären. Das *organisationale Feld* spezifiziert die Umwelt einer Organisation (vgl. SCOTT 2001: 136-145). In diesem

Feld, das in der vorliegenden Arbeit die universitären Fachabteilungen und die sie umgebenden Akteure wie Universitätsleitungen, Gesetzgeber und die sich daraus ergebenden internationalen Netzwerke umfasst, sind Erwartungen lokalisiert und werden organisationale Anpassungsprozesse vermittelt. WALGENBACH und MEYER (2008b: 71-72) arbeiten heraus, dass Macht, Wandel und Heterogenität in organisationalen Feldern keine Widersprüche zu den Grundannahmen der Neo-Institutionalismus darstellen, sondern dass es zu einer Öffnung der Definition des organisationalen Feldes kam, um „dem Konzept eine dynamische, endogenen Wandel ermöglichende Komponente zu verleihen“ (ebd.: 73), was auf die Relevanz einzelner Akteure hinweist. Deswegen wird ausgehend von der Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus ein theoretischer Ansatz entfaltet, der die Mikroebene der Akteure einbezieht. Vor der Darlegung dieses Ansatzes gibt *Kapitel II* einen Überblick über unterschiedliche Aspekte der Promovierendenausbildung. Zunächst erfolgen theoretische und historische Betrachtungen zur Promotion als einer akademischen Institution. Obwohl Institutionen relativ stabile soziale Einrichtungen darstellen, sind sie zugleich auch Prozess und somit veränderbar (vgl. SCOTT 2001: 144-145). Im Zuge verschiedener Reformen begegnet die Promovierendenausbildung aktuellen Herausforderungen. Organisationswandel im öffentlichen Sektor wird derzeit mit Maßnahmen des New Public Managements angestrebt. Allerdings deuten verschiedene Beobachtungen darauf hin, dass die direkten externen Steuerungsmöglichkeiten bei dem Organisationstyp universitärer Fachabteilungen eingeschränkt sind und Umgestaltungen eher von innen heraus erfolgen (vgl. FREY 2007, BRÜGGESTRAT 1988: 85). Das soll nicht bedeuten, dass Inspirationen oder eine Art Initialzündung nicht auch von außen kommen können; für die konkrete Umsetzung richtet sich der Blick allerdings auf das Innere der Organisationen. Den Abschluss des Kapitels II bilden deswegen die Spezifikation des Organisationstyps und dessen Merkmale, die vermuten lassen, dass sich Wandel nur gemeinsam mit den Akteuren, den professoralen Mitgliedern der Fachabteilungen, vollzieht.

Aufbauend auf diesen Ausführungen zur Promotion, deren Herausforderungen sowie den derzeitigen Reformbestrebungen erfolgt in *Kapitel III* eine kritische Würdigung des Stands der Forschung. Da Professoren als Mitglieder des Organisationstyps universitärer Fachabteilungen ein hohes Maß an Handlungsautonomie besitzen, ist in diesem Zusammenhang auch auf die Rolle der Professoren einzugehen. Bei den Arbeiten zur Promovierendenausbildung handelt es sich häufig um deskriptive Literatur, weswegen sich eine Prüfung organisationstheoretischer Arbeiten daraufhin anschließt, inwieweit sie sich als theoretische Grundlage für die Untersuchung der Forschungsfrage anbieten.

Aus jenem in Kapitel III identifizierten, eine Mikroperspektive in den Blick nehmenden neo-institutionalistischen Ansatz werden in *Kapitel IV* Einflussgrößen zur Untersuchung der Forschungsfrage entwickelt. Im Gegensatz zu den übrigen diskutierten theoretischen Ansätzen bezieht die Mikroausrichtung des Neo-Institutionalismus sowohl Akteure, deren Interessen und sozialisierenden Erfahrungen, als auch deren ver-

schiedene institutionellen Einbettungen sowie das organisationale Umfeld ein. Sinnvoll erscheint diese Verknüpfung, da soziale Akteure nicht losgelöst von Strukturen, sondern im institutionellen Umfeld agieren (WALGENBACH/MEYER 2008a: 12). Wenn Akteure, ausgestattet mit hinreichend Ressourcen, in einer neuen Struktur die Gelegenheit sehen, ihre hoch bewerteten Interessen zu realisieren (DIMAGGIO 1988: 14), und eigene Handlungsoptionen wahrnehmen, kann Wandel entstehen (z. B. LAWRENCE/SUDDABY 2006, DORADO 2005). Die Handlungsmöglichkeiten dieser als *Change Agents* (BOXENBAUM/BATTILANA 2005: 377) bezeichneten Akteure sind laut SCOTT (2001) an institutionelle Logiken gebunden.

Institutionelle Logiken können als angenommene soziale Verordnungen oder Rezepte verstanden werden, die Handlungen in einem organisationalen Feld leiten, also kognitive Schablonen von stark abstrakter Natur (BOXENBAUM/BATTILANA 2005: 358, vgl. Kapitel IV.1.4). Übertragen auf die Fragestellung dieser Arbeit wäre solch eine institutionelle Logik, dass Professoren mit international beachteten Forschungsleistungen Reputation aufbauen können. Durch verschiedene Sozialisationserfahrungen (u. a. DIMAGGIO 1988: 13) ist vorstellbar, dass sich die Akteure unterschiedlicher Logiken bedienen können. Aufgrund der abstrakten Natur institutioneller Logiken werden für konkrete Handlungen häufig Interpretationen erforderlich sein, die je nach Interesse und Erfahrungshorizont auch unterschiedlich ausfallen können. Im Sinne der in dieser Arbeit gestellten Forschungsfrage könnte dies bedeuten, dass das Meister-Schüler-Modell unter anderem auf der institutionellen Logik beruht, dass der Meister seinem Schüler alles beibringt, was dieser zu einer späteren eigenen Meisterschaft benötigt. Würde dieser Schüler nun ein Kursprogramm besuchen, so könnte dies zweierlei bedeuten: entweder hätte sich der Meister einen Schüler ausgesucht, der nicht die nötigen Fertigkeiten mitbringt, oder Kursbesuche könnten derart wahrgenommen werden, dass der Meister oder eventuell die Kollegen denken, dass er seinem Schüler nicht das Nötige beibringen kann, und damit weder seine eigenen Erwartungen noch die seiner Kollegen erfüllen. Bei den Befürwortern einer strukturierten Promovierendenausbildung könnte demgegenüber die institutionelle Logik vorherrschend sein, dass sich gemeinsam mehr als alleine erreichen lässt und Arbeitsteilung zu Vorteilen für sämtliche Beteiligten führen könnte. Die konkrete Ausgestaltung dieser Logik könnte dann zu strukturierten Promotionsprogrammen führen und mit der Erwartung oder impliziten Norm verbunden sein, dass Kollegen sich an solch einem kollektiven Vorhaben beteiligen. Nach neo-institutionalistischen Vorstellungen sind Organisationen auf Glaubwürdigkeit und Akzeptanz, also auf *Legitimität* (vgl. Kapitel III.2) angewiesen. SUCHMAN (1995: 574) definiert Legitimität als generalisierte Wahrnehmung oder Annahme, dass bestimmte Handlungen innerhalb eines sozial konstruierten Systems an Normen, Werten, Vorstellungen und Definitionen wünschenswert und angemessen sind. Anstelle fixiert zu sein, ergibt sich Legitimität nach diesem Verständnis demnach aus der Interaktion, ist Veränderungen zugänglich und gehört nicht zum festen Besitz einer Organisation und deren Mitgliedern. Neo-institutionalistische Vorstellungen verweisen auf eine Verbindung zwischen institutionellen Logiken und Legitimität. SUCHMAN (1995: 580) führt aus, dass beispiels-

weise ein Krankenhaus nicht deswegen seine Legitimität verlieren wird, weil einige Patienten sterben, vielmehr sei es wahrscheinlicher, dass es seine Legitimität verliere, wenn es etwa einen Exorzismus praktiziere – selbst wenn alle Patienten gesund werden. In diesem Sinne scheint nicht allein ein wie auch immer gearteter Erfolg über die Legitimität einer Organisation zu entscheiden, sondern auch die Einhaltung institutioneller Logiken und Erwartungen, die mit einer Organisation verbunden werden. Möchte eine Organisation ihre Legitimität bewahren, so könnten sich Akteure als hilfreich erweisen, die Entwicklungen in den übrigen Organisationen eines organisationalen Feldes beobachten, damit die eigenen angewandten Praktiken nicht fraglich erscheinen (ebd.: 595), sondern eventuell angepasst werden können. Nach einem pragmatischen Verständnis kann Legitimität durchaus mit Eigeninteresse verbunden sein, wird dies jedoch weniger nach normativen und kognitiven Vorstellungen sein (ebd.: 578, 579, 584).

In der Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus findet auch die Makroebene insofern Berücksichtigung² (vgl. WILKENS/LANG/WINKLER 2003: 203), dass Akteure und deren Handlungsfähigkeit als in die institutionellen Logiken eingebettet verstanden werden (z. B. BATTILANA 2006: 3). Aus dieser theoretischen Sicht seien die jeweiligen Kontextbedingungen zu berücksichtigen, da sie den erwarteten Nutzen von Kooperation und Veränderungsversuchen beeinflussen können. Demnach sei von einer Wechselwirkung von Makro- und Mikrovorgängen auszugehen, die auf die Fragen zurückgeführt werden könne, inwieweit soziale Strukturen individuelles Handeln beeinflussen und die Akteure ihre (voluntaristischen) Beiträge zu Aufbau, Stabilisierung und Wandel dieser Strukturen leisten. Diesen als Mehrebenenproblem (z. B. HENNEN/SPRINGER 1996, vgl. auch HARNEY 1990: 6) bezeichneten Zusammenhang berücksichtigt der theoretische Ansatz dieser Arbeit, da auch bei einem Fokus auf die Mikroebene – nur Personen, nicht jedoch Strukturen können handeln – die Makroebene miteinbezogen wird. Die Akteure werden somit nicht ohne institutionelles Umfeld gedacht (vgl. BERGER/LUCKMANN 1966). Zusammenfassend ergeben sich als potenzielle Einflussgrößen das für diese Arbeit entwickelte Change Agent-Konzept gemeinsam mit Interessen, Professionssozialisierungserfahrungen sowie dem institutionellen und organisationalen Umfeld. Basierend auf dem in dieser Arbeit entfalteten Ansatz folgt die Entwicklung der untersuchungsleitenden Hypothesen sowie Untersuchungsfragen, falls sich keine direkte Hypothese anbietet. Die Typen der Wandler (Avantgardisten, Annäherer und Konservative) bilden eine Zusammenfassung der Hypothesen und ermöglichen zugleich eine Einordnung der untersuchten Fachabteilungen nach erfolgter empirischer Analyse.

² Das soll nicht heißen, dass der Neo-Institutionalismus der einzige theoretische Ansatz sei, der Mikro- und Makroebene einbeziehe, auch in Rational Choice-Ansätzen stellt etwa Colemans Badewannenmodell (vgl. z. B. ABRAHAM 2001) solch eine Verbindung dar. Kapitel III.2 zeigt auf, warum dieser Ansatz in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet wird.

Für die empirische Analyse der Hypothesen und Untersuchungsfragen bietet sich ein explorativ angelegtes Fallstudiendesign an (*Kapitel V*). Vor der Fall- und Länderauswahl (Deutschland, Frankreich, Niederlande, Italien, Schweiz, Vereinigtes Königreich; Näheres in Kapitel V.3) erfolgt zunächst die Darstellung der Erhebungsinstrumente (Kapitel V.2). Neben semi-strukturierten Interviews bilden Dokumente wie beispielsweise Lebensläufe und bibliometrische Analysen die Datengrundlage zur Prüfung der Hypothesen. Daran schließt sich als Operationalisierung das für die potenziellen Einflussgrößen entwickelte Kategorienschema an (Kapitel V.4). Die Auswertung der für diese Arbeit erhobenen Daten erfolgt anhand mehrerer Methoden. Weil mehrere Fälle auf Fachabteilungsebene vergleichend untersucht werden, bietet sich für die Datenauswertung ein Verfahren an, das komparative und logisch widerspruchsfreie Muster bei Fällen mit dem jeweils gleichen Ergebnis aufdecken kann – die Multi-Value Qualitative Comparative Analysis (CRONQVIST 2003a, 2005, 2007a). Die dichotome Outcome-Logik von MVQCA beibehaltend bieten sich Probit-Regressionen für die Analyse auf der individuellen Ebene an. Diese beiden Methoden erfordern eine starke Vereinfachung der verwendeten Daten. Um den damit verbundenen Informationsverlusten zu begegnen, schließt sich zusätzlich eine inhaltsanalytische Auswertung der Interviewaussagen an. Zudem lassen sich auf diese Weise die Resultate der komparativen Analyse adäquater interpretieren.

Kapitel VI stellt diese empirischen Ergebnisse dar. Den Ausgangspunkt der Analyse bilden zunächst die beiden Modelle der Promovierendenausbildung. Im Verlauf der empirischen Prüfung ist zu untersuchen, inwiefern sich Fachabteilungen mit Meister-Schüler-Modell von denen mit strukturierter Promovierendenausbildung in den betrachteten Determinanten des Wandels unterscheiden. Falls vorhanden und der Anonymität der untersuchten Fachabteilungen und interviewten Personen nicht abträglich, werden Länderunterschiede in den untersuchten Fällen herausgearbeitet. Mit dieser Analyse der Variabilität einher geht die Analyse des jeweiligen Typs der Wandler bei den einzelnen Fällen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Zuordnung der untersuchten Fachabteilungen entsprechend den empirischen Resultaten zu den Modellen der Promovierendenausbildung und den Typen der Wandler anhand der Elemente des Erklärungsansatzes.

Das *VII. und letzte Kapitel* fasst die wesentlichen Resultate der Arbeit zusammen und diskutiert allgemeine Implikationen der Arbeit. Der entwickelte theoretische Ansatz lässt sich auch auf andere Organisationen übertragen, die den Merkmalen des Organisationstyps universitärer Fachabteilungen folgen. Damit bleibt die Frage nach den internen Prozessen, dem Wie und Warum des Wandels sowie dessen unterschiedlicher Gestaltungen im Organisationsvergleich nicht länger eine *black box* wie im makroinstitutionalistischen Ansatz. Vielmehr lassen sich nun interne Dynamiken im Rahmen externer Anreize untersuchen.

II Die Promovierendenausbildung – externer oder interner Wandel?

Den Ausführungen der Einleitung dieser Arbeit folgend mehrten sich die Hinweise darauf, dass von externer Seite Veränderungsanliegen an die Promotion und damit an die Universitäten herangetragen werden. Auf der anderen Seite scheinen einige Universitäten und Fachabteilungen ihre Promovierendenausbildung bereits vor den aktuellen externen Bestrebungen neu strukturiert zu haben, während andere nach wie vor keinerlei Reaktionen hinsichtlich des vermehrten externen Drucks erkennen lassen. Doch bevor ich genauer darauf eingehe, inwieweit die beobachtbaren Veränderungen im Bereich der Promovierendenausbildung darauf schließen lassen, ob der dortige Wandel eher extern oder intern zu beleuchten ist, wird in den folgenden Unterkapiteln zunächst der Begriff der Promotion näher spezifiziert und am Beispiel Deutschlands in den historischen Kontext eingeordnet. Die aktuellen Herausforderungen an die Promovierendenausbildung auf europäischer Ebene werden daran anschließend thematisiert. Deutschland als Nachzügler bei der Neustrukturierung der Promotionsphase steht im Fokus und erhält deswegen besonderes Gewicht in dieser Arbeit. Das dritte Unterkapitel erörtert die Frage, ob die derzeit praktizierte Form des New Public Managements eine überzeugende Antwort auf diese Herausforderungen und den Wandel der Promovierendenausbildung liefert, oder ob jener nicht doch eher mit internen, binnendynamischen Aspekten einhergeht. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Spezifikation des betrachteten Organisationstyps.

1 Die Promotion als Institution – theoretische und historische Betrachtung

Institutionen koordinieren Interaktionen, verteilen Aufgaben beziehungsweise Rollen, definieren die Beziehungen der Akteure zueinander und weisen eine hohe Beständigkeit auf (WALGENBACH/MEYER 2008b: 55, vgl. auch SCHÄFERS 1998: 148-150, FUCHS-HEINRITZ u. a. 1995: 302, FLIGSTEIN 2001: 108). Sie besitzen also den Charakter übergreifender Erwartungsstrukturen (HASSE/KRÜCKEN 1999: 7). Das auf die Promotion bezogene Institutionen-Verständnis in dieser Arbeit folgt organisations-theoretisch, neo-institutionalistisch geprägten Vorstellungen, die sich besonders auf die Ausführungen Richard W. SCOTTS beziehen, die ich nun darstelle. In der neo-institutionalistischen Perspektive gelten Akteure als sozial konstruiert und Strukturen wie die Art der Promovierendenausbildung ergeben sich durch die integrierende Wirkung einer Befolgung von Erwartungen, Normen und kulturellen Routinen. Für SCOTT (1995, 2001) sind Institutionen relativ dauerhafte Elemente, die aus kulturell-kognitiven, normativen und regulierenden Strukturen und Aktivitäten bestehen und dem sozialen Verhalten Stabilität und Sinn verleihen. Zugleich sind sie Subjekte von Wandlungsprozessen:

„Institutions by definition connote stability but are subject to change processes, both incremental and discontinuous” (Scott 2001: 48).

Ihre relative Dauerhaftigkeit, also ihre Ordnung und Stabilität bringende Funktion (vgl. JEPPEPERSON 1991: 149), sollte nicht mit Starrheit und Unveränderlichkeit verwechselt werden, sondern auch Institutionen können einem Wandel unterliegen (vgl. WALGENBACH/MEYER 2008b: 56-57). Dieser Wandel ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Regeln, Normen und Bedeutungen durch Interaktion entstehen, die Spielraum für Interpretationen lässt, wie auch vom historischen und lokalen Kontext abhängig sind. Fehlt eine solche Interaktion werden Institutionen von BERGER und LUCKMANN (1966: 75) als „dead“ (tot) bezeichnet. Der beschränkende Charakter von Institutionen ermöglicht gleichzeitig soziales Handeln, indem die Beliebigkeit und Willkür menschlichen Handelns beschränkt wird (SCHIMANK 2007a: 163-164, SCHÄFERS 1998: 148). Jedoch nur beachtete Institutionen können ihre Wirkung entfalten. Durch Institutionen werden Handlungen der Akteure und die Art und Weise ihrer Interaktionen vorhersagbar, da beispielsweise bestimmte Rollenerwartungen (vgl. HOMANS 1969: 95) abgegrenzt werden. Diese Funktion ermöglicht den Akteuren sowohl Zeit als auch Anstrengungen zu sparen (vgl. BERGER/LUCKMANN 1966: 74-75, 80). Sie werden entlastet, da nicht jede Situation Ungewissheit mit sich bringt und ausgehandelt werden muss, sondern die Erwartungen an den anderen und sich selbst, je nach Institutionalisierungsgrad, bereits definiert sind. Den Entlastungscharakter von Institutionen betonen auch JOAS (2001: 115-116) sowie HARGRAVE und VAN DE VEN (2004: 7): „Institutions are the humanly devised schemas, norms, and regulations that enable and constrain the behavior of social actors and that make social life predictable and meaningful“.

Die Promotion wird in dieser Arbeit in Übereinstimmung mit LÖWER (2004: 55) als *akademische Institution* verstanden, die in ihrem Kern stabil ist. SCOTT (2001: 47-70) folgend lassen sich drei Säulen von Institutionen festmachen: eine regulative, eine normative und eine kulturell-kognitive, die im Folgenden auf die Institution der Promotion übertragen werden. Regulative Systeme sind durch Regelsetzung gekennzeichnet, in diesem Sinne beschränken und regulieren Institutionen das Verhalten. Solche Regeln und allgemeinen Anforderungen der Promotion werden – etwa für Deutschland – in Promotionsordnungen festgeschrieben. Laut BENGESER (1964: 12, vgl. auch WOLLGAST 2001: 20) wurde die älteste bekannte Promotionsordnung Italiens von Papst Honorius III. am 28.06.1219 für die Universität Bologna erlassen und gilt damit als ein relativ dauerhaftes Regularium. Wer zur Promotion zugelassen werden möchte, benötigt in der Regel einen Abschluss einer Hochschule, der zur Promotion berechtigt. Regeln sind jedoch selten so eindeutig, wie es den Anschein haben könnte, sondern bedürfen der Interpretation, das bedeutet, die konkrete Ausgestaltung der Promotion und selbst der Promotionsordnungen wird den einzelnen Fachbereichen der Universitäten überlassen. So könnte eine Fachabteilung beispielsweise die Veröffentlichung von Teilen der Dissertation vor deren Einreichung erlauben, während eine andere dies untersagt.

Normen und Werte, die Bestandteile der normativen Säule von Institutionen, können sich sowohl auf den internationalen, den nationalen als auch den lokalen Kontext be-

ziehen und für jede Analyseebene können unterschiedliche, einander überlappende oder auch widerstreitende Werte und Normen vorliegen. Die Universität Berlin versuchte im Jahre 1858 eine einheitliche Regelung des Promotionswesens in Deutschland herbeizuführen. Auf Grundlage der an deutschen Hochschulen bestehenden Promotionsnormen ist vorgeschlagen worden, dass Promotionen auf der Grundlage einer zu druckenden Dissertation, einer mündlichen Prüfung und einer öffentlichen Disputation stattfinden sollten (vgl. WOLLGAST 2001: 164). Auch aktuell können sich diese Normen nicht nur im internationalen Vergleich, sondern auch innerhalb eines Landes unterscheiden. Beispielsweise lässt sich ein betreuender Professor in regelmäßigen Abständen Ergebnisse des Forschungsfortschritts der Promovierenden zeigen, während ein anderer Professor nicht die Zwischenschritte, sondern erst das fertige Werk, die Dissertation, vorgelegt bekommen möchte. In manchen universitären Fachabteilungen schließen sich etwa einige oder auch sämtliche Professoren zusammen, um die Betreuung und Ausbildung der Promovierenden gemeinsam zu organisieren, während in anderen Fachabteilungen diese Aufgaben vollständig dem betreuenden Professor obliegen.

Die kulturell-kognitive Komponente von Institutionen wird nicht nur von SCOTT (2001), sondern auch von FLIGSTEIN (2001: 108) herausgearbeitet. Indem jene den Akteuren einen kognitiven Rahmen oder Bedingungssets bereitstellen, um das Verhalten von anderen zu interpretieren, sind Institutionen nach diesem Verständnis intersubjektiv und erfordern eine Selbstreflexion der Akteure. Das Promotionshandeln kann somit unterschiedlich sein. Die institutionellen Vorgaben lassen Spielraum für Interpretation und Ableitung konkreter Handlungen. Im Laufe der historischen Entwicklung der Promotion sind einige institutionelle Praktiken modifiziert worden: beispielsweise ist die Dissertation als Doktorschrift seit Beginn des 19. Jahrhunderts wesentlicher Bestandteil des Promotionsaktes (vgl. BENGESER 1964: 6). Bei diesen Modifizierungen dürften andere gesellschaftliche Innovationen wie etwa der Buchdruck und durch geeignete Maschinen die relativ kostengünstige Anfertigung mehrerer Exemplare der gleichen Schrift ebenfalls eine Rolle gespielt haben. Bei der Ausgestaltung des konkreten Verfahrens etwa in den Promotionsordnungen werden auch die besonderen Verhältnisse der jeweiligen Fakultät berücksichtigt, was gegebenenfalls zu einer Anpassung der Promotionsordnung führt (vgl. BENGESER 1964: 34). Während die Institution der Promotion bestehen bleibt, können sich die konkreten Praktiken sowohl von Organisation zu Organisation unterscheiden als auch innerhalb einer Organisation im Zeitverlauf Modifikationen erfahren.

In der historischen Entwicklung begann die Institutionalisierung der Doktorwürde im 12. Jahrhundert mit der Festschreibung bestimmter Regeln, etwa eines mehrjährigen Studiums und der Bewährung in einem Vortrag und in der Disputation (vgl. BENGESER 1964: 8). RASHDALL (1895/1951) vertritt sogar die Auffassung, dass sich die Universität aus der Promotionsfrage entwickelt habe. Laut BENGESER (1964: 9) hat sich in den europäischen Ländern in der Epoche des späten Mittelalters „das Institut der Doktorpromotion etwa zu gleicher Zeit und einigermaßen übereinstimmend“ her-