

Organization & Public Management

RESEARCH

Christian Schneijderberg

# Promovieren in den Sozialwissenschaften

Eine sozialisationstheoretische  
Erschließung des Forschungsfeldes  
Promotion



Springer VS

---

# Organization & Public Management

**Reihe herausgegeben von**

P. Hiller, Nordhausen, Deutschland

G. Krücken, Kassel, Deutschland

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12613>

---

Christian Schneijderberg

# Promovieren in den Sozialwissenschaften

Eine sozialisationstheoretische  
Erschließung des Forschungsfeldes  
Promotion

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler  
und Prof. Dr. Georg Krücken

 Springer VS

Christian Schneijderberg  
Kassel, Deutschland

Dissertation Universität Kassel, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften,  
Datum der Disputation: 23.02.2016

Organization & Public Management  
ISBN 978-3-658-19738-4      ISBN 978-3-658-19739-1 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19739-1>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

## Geleitwort

Der Prozess bis zur – im geglückten Falle – Verleihung des Doktor-Titels und die Vorstellungen der daran Beteiligten von und ihr Verhalten in diesem Prozess sind alles andere als ein wenig beachtetes Element der Hochschullandschaft. Es ranken sich Mythen, es gibt vielerlei Diskussionen, und auch systematische Analysen sind nicht selten zu dem Geschehen, das als anspruchsvoll, geheimnisvoll, gefahrvoll, und schließlich würdevoll gilt.

Das Promovieren in Deutschland hat auch international oft große Beachtung gefunden. Zum einen wird in vergleichenden Analysen Deutschland immer als der klassische Fall der starken Bedeutung der individuellen Betreuung durch den „Doktor-Vater“ (seit einiger Zeit auch vermehrt der „Doktor-Mutter), des „Meister-Schüler-Verhältnisses“ oder ähnlich beschrieben und dabei manchmal als ein Nachzügler-Land angesichts der sich international immer mehr verbreitenden Doktoranden-„Programme“ abgetan. Zum anderen zeichnete sich das deutsche Hochschulwesen über viele Jahrzehnte durch eine im internationalen Vergleich relativ geringe Hochschulabsolventenquote einerseits und durch eine relativ hohe Promotionsquote andererseits aus, was zur Folge hatte, dass Deutschland ein Vorreiter-Land bei der – jetzt auch in anderen Ländern zunehmenden – berufsvorbereitenden Rolle der Promotion für Tätigkeiten außerhalb von Hochschule und Wissenschaft wurde.

Die keineswegs geringe Zahl von Analysen zum Promotionsgeschehen in Deutschland und deren oft beachtliche Qualität werden besonders deutlich in Bilanzen erkennbar, die seit dem Jahre 2008 in den regelmäßig erscheinenden Publikationen mit dem Titel „Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs“ bekannt gemacht werden. Dort geht es nicht nur um die Promotionsphase und auch nicht nur um die wissenschaftliche Nachwuchs-Funktion der Promotion, aber diese vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen Berichte zeigen, dass wir doch vieles über das Promovieren bereits wissen können.

Das hier nun vorliegende Buch macht jedoch eindrucksvoll deutlich, dass es viele weitere Dimensionen dieser Thematik gibt, auf die sich ein genauer und vertiefter Blick lohnt. Selten hat es ein neues Buch zu dieser Thematik gegeben,

das so eindrucksvoll belegt, wie viele Perspektiven auf die Thematik lohnenswert sind. Übrigens ist das Buch auch aus einer Dissertation hervorgegangen – aber aus einer nicht ganz gewöhnlichen. Der Autor hatte nicht nur die übliche Gelegenheit, Freud und Leid des deutschen individuellen Betreuungsmodells zu erfahren und daneben auch ein wenig am „Programm“-Modell zu schnuppern, sondern er war eine Reihe von Jahren parallel zu der Arbeit an der Dissertation hauptberuflich in verschiedenen kooperativen Forschungsprojekten tätig. Das setzte zwar zeitliche Beschränkungen für die Arbeit an der Dissertation, erweiterte aber die konzeptionellen Perspektiven in beachtlicher Weise. Um nur die wichtigsten Erweiterungen zu erwähnen: Der Autor arbeitet qualitativ, während standardisierte Befragungen im Feld weitaus häufiger anzutreffen sind; er befragt Professorinnen und Professoren als Betreuende und nicht wie üblich Doktorandinnen und Doktoranden; und er entwickelt einen im Feld unüblichen sozialisationstheoretischen Rahmen, der wichtige Erkenntnisse liefert.

Die Ergebnisse der Kombination von umfangreicher Rezeption der Forschungsliteratur und eigenem Zugang zum Thema sind beachtlich. Diese Monographie macht erstens deutlich, dass aus der in Deutschland im Laufe der Jahre gewachsenen Kritik an dem Promotionsmodell der individuellen Betreuung keineswegs eine dichotome Option – entweder Beibehaltung der individuellen Betreuung oder Einführung der US-amerikanischen Graduiertenprogramme – erwachsen ist. Das wäre vielleicht auch deshalb nicht zu erwarten gewesen, weil es auch in den USA eine eingehende kritische Auseinandersetzung mit dem dort vorherrschenden Modell gibt. Vielmehr ist ein enormer Variantenreichtum zwischen dem „Meister-Schüler-Modell“ einerseits und einem „Modell der curricularen Studierpromotion“ mit großen Anteilen von Kursen und multipler Betreuung und Aufsicht andererseits entstanden. Dabei hat sich der Autor der Studie auf das sozialwissenschaftliche Fächerspektrum konzentriert, was der Gründlichkeit der Analyse zugutekommt. Damit ist allerdings nicht auszuschließen, dass bei anderen Fächern noch weitere Varianten hätten aufgefunden werden können.

Zweitens macht die Studie deutlich, dass keineswegs der Stellenwert von individueller Betreuung bzw. „Programm“ das klar vorherrschende Thema in den Diskussionen über die Gestaltung der Promotionsphase seit den 1990er Jahren hierzulande gewesen ist. Als bedeutsam wird auch die Entscheidung für ein „Opus magnum“ oder stattdessen für eine kumulative Promotion angesehen. Besonders hebt jedoch dieses Buch hervor, dass die finanzielle Existenz und der (berufliche) „Status“ der Promovierenden von ganz erheblicher Bedeutung dafür ist, wie an der Dissertation gearbeitet wird, wie betreut wird und ob und in wel-

cher Weise eine Beteiligung an Promotionsprogrammen erfolgt. Je nachdem, ob die Promovierenden auf Assistenz- bzw. Qualifikationsstellen beschäftigt sind, innerhalb von – oft drittmittelfinanzierten – Forschungsprojekten tätig sind, primär in Promotionsprogramme eingebunden sind, durch Individualstipendien finanziert sind oder „Externe“ (woanders Berufstätige oder sich mit eigenen Mitteln Finanzierende) sind, liegen völlig unterschiedliche Arbeitsmodi, Betreuungsmodalitäten und Beteiligungen an Kursen nahe.

Vielleicht ist es angebracht, an dieser Stelle einen Schritt über die expliziten Aussagen des Buches hinauszugehen: Im deutschsprachigen Raum – so lässt sich wohl schließen – hat sich offenkundig ein Promotionssystem entwickelt, das sich nicht allein und auch vielleicht nicht primär als eine Alternative auf der Achse von Betreuung und „Programm“ beschreiben lässt, wie sie oft im Vergleich des traditionellen Promovierens in Deutschland und den USA im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestanden hatte. Es wird nicht auf ein Modell der Betreuung, ein Modell von Programmen und einen vorzuziehenden Status der Doktorand/inn/en gedrängt, sondern es überwiegt an den Universitäten und Fakultäten im deutschsprachigen Raum ein multiples Modell – ein Nebeneinander von verschiedenen Promotionsweisen, bei dem Betreuung und Programm in der Regel je nach „Status“ und Finanzierung variieren.

Drittens wirft dieses Buch einen Blick auf das Promotionsgeschehen mit einem anderen Schwerpunkt, als das bei den meisten Studien bisher der Fall gewesen ist. Es wird nicht in erster Linie analysiert, was die Promovierenden bewegt und was die Promovierenden bewegen. Besondere Aufmerksamkeit genießt vielmehr die Frage: „Wie gestalten Professor/inn/en die Promotionsphase?“ Dabei wird besonders die Betreuungsrolle herausgearbeitet. Die offenen Interviews, die im Rahmen dieser Studie mit Professor/inn/en durchgeführt worden waren, haben hier offenkundig anschauliches Material erbracht, welche vielfältigen Akzente kombiniert werden: Als Beispiele seien hier „Antreiber/in“, „Motivationstrainer/in“, „Türöffner/in“ und „Realitätsvermittler/in“ genannt – diese Beispiele dürften genügen, um das eingehende Lesen von weiteren Typen schmackhaft zu machen.

Viertens behandelt dieses Buch zwar wie viele andere Studien die wichtigsten operativen Dimensionen des Promovierens, aber es bietet etwas, was in anderen Studien oft nur sekundär angesprochen wird: Die Studie verbindet den Blick auf das Gestalten seitens der Professor/inn/en mit dem Blick auf die Aktivitäten der Doktorand/inn/en in der Frage nach der Substanz des Promovierens: Was ist das Wissen und das Können, das von fertig Promovierten erreicht werden soll bzw.



erreicht wird? Und damit verbunden: Was ist die Forschungsfunktion der Promotion?

Fünftens versteht sich dieses Buch nicht lediglich als einer von vielen und vielleicht als ein besonders gründlicher Diskussionsbeitrag im Rahmen der vorherrschenden Diskursarena zum Promovieren. Der konzeptionelle Anspruch kommt vielmehr im Untertitel des Buches zum Ausdruck: „Eine sozialisations-theoretische Erschließung des Forschungsfelds Promotion“. Für die Analyse des Zusammenspiels von Professor/inn/en als Sozialisationsagenten, Doktorand/inn/en als zu Sozialisierende und Kontexte der Sozialisation hält der Autor dieses Buches die Theorie der Sozialisation von Grundmann für die ertragreichste. Aber Promovieren ist keine Begegnung von Lehrenden und Lernenden, sondern eine Interaktion von Personen in unterschiedlichen Stadien wissenschaftlicher Selbstständigkeit, die auch in dem Buch reflektiert wird. So kann es nicht überraschen, dass in den vorherrschenden Sozialisationstheorien eine starke Rollendichotomie zum Ausdruck kommt, die bei diesem Gegenstandsbereich zu überwinden ist. Daher heißt es in diesem Buch: „Das WIE von Handlungen und Praktiken der Sozialisation ist ein Netz aus Prozessen, Strukturen und Möglichkeiten der Einflussnahme, welche die Gestaltung der Promotionsphase durch die Professor/inn/en prägen.“

Sechstens, und auch dies kommt der Analyse zugute, werden in dem Buch Entwicklungen in der Gestaltung der Promotionsphase in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz miteinander verglichen. Auch andere derartige Analysen der Hochschulforschung – zum Beispiel zum Verhältnis von Hochschulbildung und beruflicher Bildung, zum Hochschullehrerberuf und zu neuen Ansätzen von Governance und Management im Hochschulsystem – haben gezeigt, dass ein solcher Vergleich unter Nachbarn in der konzeptionellen Tradition sehr fruchtbar sein kann: Dadurch wird gerade deutlich, welche vielfältigen Potenziale der Ausgestaltung selbst unter ähnlichen Rahmenbedingungen bestehen. Dies alles wird dadurch ermöglicht, dass der Autor seine empirischen Studien sorgfältig und differenziert durchführt und dabei unterschiedliche intellektuellen Ressourcen nutzt, die in der Regel nur selten aufeinander bezogen werden. Er verbindet unterschiedliche Stränge der Soziologie sowie der Hochschul- und Wissenschaftsforschung miteinander, und das auf sehr hohem Niveau. Die Verbindung disziplinären und interdisziplinären Wissens gelingt nicht vielen, und nicht alle teilen überhaupt diese Ambition, die, wie dieses Buch jedoch eindrucksvoll zeigt, kein Selbstzweck ist, sondern der empirischen Analyse zugutekommt.

In den letzten drei Jahrzehnten sind viele Rahmenbedingungen und viele Praktiken des Promovierens auf den Prüfstand gestellt worden. Geblieben ist aber im deutschsprachigen Raum die – international keineswegs selbstverständliche – Praxis, dass eine Promotion – jeweils als *Opus magnum* – als Buch publiziert wird. Das ist verständlicherweise von der Kritik begleitet, dass nicht jedes Buch, das eine Dissertation reproduziert, „ein richtiges Buch“ ist. Zu diesem auf einer Dissertation basierenden Buch lässt sich jedoch feststellen, dass es „mehr als ein richtiges Buch“ ist: Es führt die Überlegungen zum Promovieren und zum Betreuen von Promotionen in viele Richtungen weiter, die zugleich theoretisch sehr spannend und sehr gestaltungsrelevant sind. In diesem Sinne wünschen wir dem Buch zahlreiche Leserinnen und Leser.

Ulrich Teichler  
Georg Krücken

# Inhalt

<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>XV</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>XVII</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Stand der Forschung.....</b>	<b>11</b>
2.1 Historische Einordnung der Promotion im deutschsprachigen Raum.....	13
2.2 Erkenntnisse und Anhaltspunkte aus Forschung zu <i>graduate education</i> in den USA.....	19
2.2.1 Historische Entwicklung der Promotion und der Ziele von <i>graduate education</i> in den USA.....	19
2.2.2 Gegenwärtige Kritik an <i>graduate education</i> .....	23
2.2.3 Strukturen der Promotion in den USA .....	24
2.2.4 Empirische Erkenntnisse zu Promotionsstudium und Dissertationsforschung in den USA.....	27
2.3 Empiriebasierte Problematisierungen der Promotion im deutschsprachigen Universitätsraum.....	35
2.3.1 Differenzierung der Promotionsmodelle und -strukturen und der Gruppe der Promovierenden am Beispiel Deutschlands .....	38
2.3.2 Gibt es einen Zusammenhang zwischen Promotionsformen mit Ausbildungsangeboten und der Kompetenzentwicklung von Promovierenden? Das Beispiel Schweiz.....	48
2.3.3 Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Promotionsformen sowie der Dauer bis zum Erwerb des Dokortitels und Unterbrechungen bzw. Ablenkungen von der Arbeit an der Dissertation?.....	50
2.3.4 Entwicklung der Anzahl der Promotionsabschlüsse.....	57
2.4 Betreuungsleistung und Betreuungsrollen von Professor/inn/en .....	65
2.4.1 Befragung von Berning und Falk (2006) von Professor/inn/en an Universitäten in Bayern.....	65
2.4.2 Betreuung und Betreuungsrollen von Professor/inn/en .....	71
2.5 Veränderungen der Promotionsphase und des Anspruchs an Promotionen .....	79
2.5.1 Veränderung des wissenschaftlichen Anspruchs an die Promotion: Anhaltspunkte aus der Debatte in Großbritannien.....	79
2.5.2 Sozialisation und Publikationsformat.....	83
2.5.3 Zweck und Qualität von Dissertationen: Erkenntnisse aus den USA .....	92
2.5.4 Die Bedeutung von Gruppengröße und pädagogischer (Forschungs-)Kontinuität für gute Forschung: Erkenntnisse aus Großbritannien.....	99

2.5.5	Kompetenzentwicklung und die Entwicklung von Wissen und Können: Erkenntnisse aus Australien .....	103
2.6	Professor/inn/en und die Sozialisation des wissenschaftlichen Nachwuchses .....	105
2.6.1	Verständnis der Sozialisation und der Entwicklung von Promovierenden am Beispiel des alignment models von Wulff und Nerad (2006) .....	105
2.6.2	Rolle, Aufgaben und Tätigkeiten von Professor/inn/en .....	111
2.6.3	Sozialisation als professorale Aufgabe .....	114
<b>3</b>	<b>Sozialisation in die Wissenschaft .....</b>	<b>121</b>
3.1	Kernelemente von Grundmanns Sozialisationstheorie .....	124
3.1.1	Sozialisationsprozess, -praxis und –handeln .....	127
3.1.2	Sozialisation, Habitus und Wissen bei Pierre Bourdieu.....	130
3.2	Handlungsorientierte Sozialisationstheorie .....	137
3.2.1	Situationsdefinitionen, Handlungsorientierungen und soziale Praxen .....	140
3.2.2	Situationsdefinitionen für die Wissenschaft .....	145
3.3	Performative und konstative Sozialisationspraxen und implizites Wissen und Können .....	149
3.3.1	Soziale Praxis, Hintergrund-Sinn und Professor/inn/en als Verkörperung und Darstellung von Wissenschaft .....	149
3.3.2	Schütz' Pol des expliziten Wissens und Bourdieus Pol des impliziten Wissens.....	153
3.3.3	Wissen und Können, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata – Sozialisation im Spiegel der Erkenntnisse aus den Kognitions- und Neurowissenschaften.....	157
3.3.4	Lehren, lernen ermöglichen und der Abruf von explizitem und implizitem Wissen und Können .....	161
3.3.5	Die Verkörperung von Schütz. Oder: Das implizite explizite Gedächtnis der Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Handelns.....	164
3.3.6	Vorrang impliziter vor expliziten Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Handelns.....	170
3.3.7	Das implizite Gedächtnis macht beim situativen Abruf von Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Handelns keinen Unterschied bei der Zuordnung nach erster oder zweiter Ordnung.....	173
3.4	Schema der Weitergabe von implizitem Wissen und Können durch Professor/inn/en .	177
3.5	Die Mikro-, Meso- und Makroebenen der Sozialisation in die Wissenschaft .....	187
<b>4</b>	<b>Untersuchung und Methoden .....</b>	<b>195</b>
4.1	Expert/inn/eninterviews .....	200
4.1.1	Verwendung von Expert/inn/eninterviews für die Untersuchung.....	204
4.1.2	Erstellung des Interviewleitfadens .....	211
4.1.3	Vorbereitung der Interviews, Auswahl der Interviewten und Interviewsituation.....	213
4.1.4	Transkription der Interviews .....	217
4.1.5	Inhaltsanalyse und Auswertung der Interviews .....	218
4.2	Dokumentenanalyse .....	219

4.3	Vergleich und comparative merit des Vergleichens .....	224
4.3.1	Vergleich als Methode und Systematisierung des Vergleichs .....	224
4.3.2	Vergleichbarkeit und comparative merit des Vergleichs von Universitäten in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz .....	230
4.3.3	Vergleichbarkeit und comparative merit des Vergleichs der sozialwissenschaftlichen Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaftslehre.....	232
4.4	Begründung der Fallauswahl.....	240
4.4.1	Methodische Anforderungen.....	240
4.4.2	Kriterien für die Fallauswahl.....	243
4.4.3	Darstellung der Unterschiede des Promotionsstudiums.....	248
<b>5</b>	<b>Wissen und Können von potenziellen Promovierenden und fertig Promovierten .....</b>	<b>259</b>
5.1	Anforderungen und Erwartungen der Professor/inn/en an potenzielle Promovierende, .....	260
5.1.1	Wissen und Können bei der Zulassung zur Promotion .....	260
5.1.2	Erwartungen von Professor/inn/en an Wissen und Können von potenziellen Promovierenden .....	264
5.2	Wissen und Können von fertig Promovierten.....	267
5.2.1	Zweck der Promotion .....	267
5.2.2	Erwartungen der Professor/inn/en zu Wissen und Können von fertig Promovierten ....	273
5.3	Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Sekundärtugenden .....	276
5.4	Situationsdefinitionen zu Wissen, Können, Eigenschaften und Sekundärtugenden.....	279
5.5	Sozialisation durch persönliche und soziale Handlungsorientierung .....	283
<b>6</b>	<b>Fünf Gruppen von Promovierenden .....</b>	<b>287</b>
6.1	Ausgewählte Strukturmerkmale im Kontext der Promotion .....	288
6.1.1	Typologie des Promotionsstudiums: Von keinem curricular abgesicherten Kredits bis zur curricular vollstrukturierten Studierpromotion .....	289
6.1.2	Exposé bzw. Disposition bzw. research proposal bzw. dissertation proposal.....	297
6.2	Diskussion der Ergebnisse zu den fünf Promovierendengruppen und Betreuungsmodellen.....	301
6.2.1	Drift des Meister-Schüler-Modells und des Modells der curricularen Studierpromotion .....	308
6.2.2	Die fünf Promovierendengruppen im Spiegel der Diskussion um kritische Masse bzw. Gruppengröße und pädagogische Kontinuität .....	310
6.2.3	Situierung des Meister-Schüler-Modells an Bourdieus Pol und des Modells der curricularen Studierpromotion an Schütz' Pol.....	317
6.3	Situationsdefinitionen der fünf Promovierendengruppen und Betreuungsmodelle .....	320
6.4	Sozialisationspraxen im Spannungsfeld von personalen und sozialen Handlungsorientierungen .....	331
<b>7</b>	<b>Sozialisation durch Monographie- und kumulative Dissertation .....</b>	<b>339</b>
7.1	Regelungen zu Monographie- und kumulativer Dissertation in Promotionsordnungen .....	341

7.1.1	Formale Anforderungen an Anzahl und Qualität von Manuskripten bei kumulativen Dissertationen.....	343
7.1.2	Regelungen zu Koautor/inn/en bei Manuskripten für kumulative Dissertationen.....	346
7.1.3	Veröffentlichungspflicht von Monographie- und kumulativer Dissertation .....	349
7.1.4	Zwischenfazit zu Regelungen zu Monographie- und kumulativer Dissertation.....	351
7.2	Einteilung der Professor/inn/en nach Präferenz des Dissertationsformats.....	353
7.3	Zusammenfassung der Ergebnisse zu Monographie- und kumulativer Dissertation .....	357
7.3.1	Vergleich mit der qualitativen Contrast-Symmetrie-Matrix .....	357
7.3.2	Sozialisierende Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster.....	360
7.4	Situationsdefinitionen durch Monographie- und kumulative Dissertation.....	363
7.5	Sozialisation via Monographie- und kumulative Dissertation .....	365
<b>8</b>	<b>Beitrag der Professor/inn/en zur Promotion .....</b>	<b>373</b>
8.1	Formale Anforderungen an Professor/inn/en bei der Betreuung von Promovierenden .....	375
8.1.1	Universitäre Regelungen zur Betreuung von Promovierenden.....	375
8.1.2	Universitäre Regelungen zu Betreuungsvereinbarungen zwischen Professor/inn/en und Promovierenden.....	381
8.2	Explizite Angebote und die Vermittlung von implizitem Wissen.....	385
8.3	Differenzierung der Betreuungsrolle der Professor/inn/en .....	389
8.3.1	Betreuung als Rollenbündel mit vierzehn Rollen .....	389
8.3.2	Sozialisationstheoretische Reflektion der vierzehn Rollen von Professor/inn/en .....	395
8.3.3	Positive und negative Rollenbeschreibung zur Untersuchung der Betreuungsleistung von Professor/inn/en .....	403
<b>9</b>	<b>Reflexion und Zusammenfassung der Ergebnisse.....</b>	<b>409</b>
9.1	Beitrag der Sozialisationstheorie zum Verständnis der Promotionsphase.....	415
9.2	Wissen und Können in Strukturen und Prozessen der Promotionsphase .....	421
9.3	Typologie des Meister-Schüler-Modells und des Modells der curricularen Studierpromotion.....	426
9.4	Betreuungsmodelle als sozialisatorische Situationsdefinitionen 2b.....	430
9.5	Ausblick.....	438
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>443</b>
	<b>Verzeichnis der Gesetze, Ordnungen und Reglemente .....</b>	<b>483</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>505</b>

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 2-1:	Charakteristika des „Meister-Schüler-Modells“ und der Doctoral Studies .....	39
Tabelle 2-2:	Übersicht und Vergleich der Merkmale von Promotionsformen.....	47
Tabelle 2-3:	Bestandene Promotionsprüfungen an Universitäten in Deutschland in den Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaftslehre im Jahr 2010 nach Fachsemestern.....	53
Tabelle 2-4:	Anzahl der Promotionen in Politikwissenschaft, Soziologie und VWL in Deutschland im Zeitraum 1985–2010 (insgesamt und Frauen).....	58
Tabelle 2-5:	Anzahl der Promotionen in der Politikwissenschaft, Soziologie und VWL in der Schweiz im Zeitraum 2002–2011 (insgesamt und Frauen) .....	60
Tabelle 2-6:	Anzahl der Promotionen in Politikwissenschaft, Soziologie und VWL in Österreich im Zeitraum der Studienjahre 2000/01 bis 2013/14 (insgesamt und Frauen) .....	61
Tabelle 2-7:	Doktoratsabschlüsse an öffentlichen Universitäten in Österreich nach Fach 1 und Art des Promotionsabschlusses in den Studienjahren 2003/04 bis 2013/14 .....	62
Tabelle 2-8:	Doktoratsabschlüsse der Soziologie an Universitäten in Österreich in den Studienjahren 2003/04 bis 2013/14.....	64
Tabelle 2-9:	Indikatoren für effektive und ineffektive Betreuungsrollen .....	77
Tabelle 4-1:	Allgemeines Doktorat der Politikwissenschaft an der Universität Zürich.....	249
Tabelle 4-2:	Pool von Anrechnungsmöglichkeiten im Doktorat der Politikwissenschaft an der Universität Bern (2012) .....	252
Tabelle 4-3:	Strukturiertes Doktoratsprogramm „Political Science“ an der Universität Zürich ..	253
Tabelle 4-4:	Spezifische Anlage zum Promotionsstudiengang Volkswirtschaftslehre an der Universität Mannheim .....	256
Tabelle 5-1:	(Weiter-)Qualifikation von Promovierenden während der Promotionsphase .....	282
Tabelle 6-1:	Vier Typen der curricularen Studierpromotion in Politikwissenschaft, Soziologie und VWL an Universitäten im deutschsprachigen Raum .....	297
Tabelle 6-2:	Situationsdefinitionen beim Meister-Schüler-Modell und beim Modell der curricularen Studierpromotion.....	326
Tabelle 7-1:	Präferenzen der Professor/inn/en bei Dissertationsformaten.....	354
Tabelle 7-2:	Vorteile des jeweiligen Dissertationsformats aus Sicht der Befürworter/innen.....	359
Tabelle 7-3:	Nachteile des jeweiligen Dissertationsformats aus Sicht der Gegner/innen .....	360

Tabelle 8-1:	Rollen mit Wissens- und Könnensbasis, Formalisierungsgrad und Primärorientierung der Sozialisationsleistung .....	402
Tabelle 8-2:	Positive und negative Rollenbeschreibungen.....	407
Tabelle 9-1:	Typologie Meister-Schüler-Modell und Modell curriculare Studierpromotion auf einem Kontinuum von weniger stark bis sehr stark strukturierter Promotionsphase.....	428



## Abbildungsverzeichnis

Abb. 2-1:	Doktoratsabschlüsse an öffentlichen Universitäten in Österreich nach Fach 1 und Art des Promotionsabschlusses* in den Studienjahren 2003/04 bis 2013/14 .....	63
Abb. 3-1:	Sozialisation im Spannungsfeld personaler und sozialer Handlungsorientierungen.....	129
Abb. 3-2:	Implizites Wissen und Können als aus (kognitiver wie kultureller) Verdichtung und Verfestigung von gemeinsamen Erfahrungen resultierende soziale Muster bzw. Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Handelns nach Schulz-Schaeffer (2010: 334). .....	156
Abb. 3-3:	Weitergabe von implizitem Wissen und Können als aus (kognitiver wie kultureller) Verdichtung und Verfestigung von gemeinsamen Erfahrungen resultierende Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Handelns ..	176
Abb. 3-4:	Nähe von fünf Gruppen von Promovierenden zu Professor/inn/en und Möglichkeiten für die Vermittlung von implizitem Wissen und Können.....	186
Abb. 4-1:	Grundlagentheoretische und empirische Relationierung der Sinnebenen bei triangulierender Mehrebenenanalyse .....	196
Abb. 4-2:	Klassifizierung der wissenschaftlichen Disziplinen nach vier Dimensionen.....	238
Abb. 4-3:	Promotionsstudium in den Disziplinen Politik, Soziologie und Volkswirtschaftslehre an der Universität Bern .....	250
Abb. 4-4:	Promotionsstudiengänge der Universität Mannheim .....	255
Abb. 5-1:	Kognitive und kulturelle bzw. soziale Weitergabe von implizitem und explizitem Wissen und Können sowie von Eigenschaften und Sekundärtugenden durch Professor/inn/en an Promovierende .....	285
Abb. 6-1:	Nähe und Ferne durch Gruppeneinbindung von Promovierenden der Gruppen 1, 2 und der nach dem Meister-Schüler-Modell betreuten Gruppe 4.....	313
Abb. 6-2:	Statusgruppen der Professor/inn/en und der Promotionsstudierenden .....	314
Abb. 6-3:	Kollektive Verantwortung der Professor/inn/en für die Promotionsstudierenden ...	314
Abb. 6-4:	Kollegiale Transparenz der Professor/inn/en via Promotionsstudierende .....	315
Abb. 6-5:	Selektivität und Komplexitätssteigerung der sozialen Prozesse von Professor/inn/en und Promotionsstudierenden.....	315

---

Abb. 6-6:	Meister-Schüler Modell und Studierpromotion und die Vermittlung von explizitem und implizitem Wissen und Können als aus (kognitiver wie kultureller) Verdichtung und Verfestigung von gemeinsamen Erfahrungen resultierende Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Handelns .....	319
Abb. 6-7:	Sozialisation in die Wissenschaft der fünf Promovierendengruppen im Spannungsfeld personaler und sozialer Handlungsorientierungen .....	337
Abb. 7-1:	Sozialisation via Monographie- und kumulativer Dissertation im Spannungsfeld personaler und sozialer Handlungsorientierungen .....	369
Abb. 9-1:	Sozialisation in die Wissenschaft nach der an das Format der Monographie- und der kumulativen Dissertation gebundenen Wissenschaftsorientierung und den fünf Promovierendengruppen im Spannungsfeld personaler und sozialer Handlungsorientierungen .....	433
Abb. 9-2:	Situationsdefinition 2b beim Meister-Schüler-Modell (Bourdieu Pol) und beim Modell curriculare Studierpromotion (Schütz' Pol) für die Vermittlung von explizitem und implizitem Wissen und Können als aus (kognitiver wie kultureller) Verdichtung und Verfestigung von gemeinsamen Erfahrungen resultierende Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Handelns .....	437

# 1 Einleitung

Im deutschsprachigen Raum gibt es viele quantitative Befragungen von Professor/inn/en zu ihren Aufgaben, Tätigkeiten, Arbeitsbedingungen, Einstellungen und zu Entwicklungen im Hochschul- und Wissenschaftsbereich (z. B. Jakob und Teichler 2012). Es gibt auch viele quantitative Befragungen von Promovierenden zu ihren Aufgaben, Tätigkeiten, Arbeitsbedingungen, Karriereaussichten, Einstellungen sowie ihren Publikations-, Vortrags- und Vernetzungsaktivitäten etc. (z. B. BMBF 2008, 2013; Bormann und Enders 2001; Enders und Kottmann 2009; Gerhardt, Briede und Mues 2005; Huber, Schelling und Hornbostel 2012; Jaksztat, Briedis und Preßler 2012; Statistisches Bundesamt Schweiz 2010). Es werden die beiden Gruppen auch zu Themen befragt, bei denen sich ihre Belange kreuzen, z. B. zur Betreuung von Promovierenden (Berning und Falk 2006). In den gefundenen Befragungen wird von standardisierten Abläufen und Ergebnissen bzw. Ergebniserwartungen an die Promotion ausgegangen. Aufgrund der im deutschsprachigen Raum stärker aufkommenden Formen der Sozialisation in die Wissenschaft in Graduiertenschulen und Promotionsstudiengängen werden durch standardisierte Befragungen Rückschlüsse auf den Einfluss der Betreuung nach dem traditionellen Meister-Schüler-Modell und nach Veränderungen der Betreuung und Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses gezogen.

Die genannten Untersuchungen sind Belege für Forschung im Forschungsfeld Promotion. Sie bieten reichhaltige Ansatzpunkte für eine sozialisationstheoretische Erschließung des Forschungsfeldes Promotion. Der Begriff Erschließung wird bewusst verwendet, da in der vorliegenden Arbeit auf die vielfältigen Merkmale, welche die Promotionsphase strukturieren, mit Fokus auf die Professor/inn/en untersucht wird. Wie die Professor/inn/en sind die Promovierenden konstitutiv für das Gelingen einer Promotion. Dies kann jedoch erst untersucht werden, wenn die grundlegenden strukturellen Dynamiken evident werden – und diese werden (im vorgegebenen gesetzlichen Rahmen) von Professor/inn/en gestaltet. Es wurde weder im Jahr 2009 noch im Jahr 2017 eine Untersuchung gefunden, welche zu ermitteln versucht, was Professor/inn/en im deutschsprachigen Raum an Standardisierbarem oder eben nicht Standardisierbarem in die Betreuung von Promovierenden einbringen. Auch konnte keine Befragung ge-

funden werden, die grundlegende soziale Handlungen und Praktiken sowie individuelle und kollektive Einstellungen mit der diesen inhärenten Bedeutung verbindet und die Ergebnisse jenseits von normativen Vorstellungen zu Wissenschaft und Fördernotwendigkeit und Betroffenheit über die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses deutet. All die oben genannten Untersuchungen liefern wertvolle Einblicke in das WIE der Welt der Professor/inn/en. Was quantitative Untersuchungen jedoch nicht leisten können, ist, Erklärungen für das WARUM zu liefern, d. h. für die hinter den sozialen Praktiken, sozialen Handlungen sowie individuellen und kollektiven Einstellungen stehenden Qualitäten und sozialen Mechanismen, welche ihrerseits durch Sozialisation, Routinen und Normen weitergegeben, gepflegt und gefestigt wurden und werden.

All diese WARUM-Fragen, so die Annahme der vorliegenden Untersuchung, spielen jedoch eine große Rolle für die Bedeutungsbeimessung und Erklärung der standardisierten WIE-Fragen. Weiter wird zu Beginn der Untersuchung vermutet, dass die vielbeschriebenen Ergänzungen des traditionellen Meister-Schüler-Modells durch Graduiertenschulen und die Vorgaben des Bolognaprozesses mit ihren ggf. durch Module und Credits strukturierten Promotionsstudiengängen neue WIE-Fragen und WARUM-Erklärungen generieren. Die vielfältigen Auseinandersetzungen um die Promotion können mit dem folgenden Zitat von Enders und Bornmann aus ihrer Untersuchung *Karriere mit dem Dokortitel?* (Enders und Bornmann 2001), welche ein starker Impuls für die vorliegende Untersuchung war, beschrieben werden:

„Es ist sicherlich eine interessante Paradoxie der ‚Wissenschaft als Beruf‘, dass sie gegenüber allen anderen Bereichen [der Gesellschaft] den besonderen Anspruch erhebt, dass gesellschaftlicher Fortschritt auf der Systematisierung von Wissen und Ausbildung angewiesen sei, bei der Ausbildung ihres Nachwuchses selbst aber eher auf vorindustrielle Formen des Anlernens und Einübens setzt. Die Ausbildung der angehenden Wissenschaftler wird eher als eine mitlaufende Qualifikations- und Sozialisationsleistung denn als mit gezielten Interaktionen und strukturierten Lernsituationen verbunden begriffen. Gegenüber der Begründung eines organisierten Ausbildungsverhältnisses, das Formen einer systematischen Ausbildung, einer zeitlichen Strukturierung und Limitierung beinhalten würde, überwiegen informell herzustellende Kommunikationszusammenhänge und Forschungsgefüge. In der Nachwuchsförderung – so könnte man zugespitzt formulieren – gelangen Elemente der klassischen Idee universitärer Ausbildung wieder zu sich selbst, die durch die zunehmende Verschulung und Verberuflichung des Studiums in der Massenuniversität in Frage gestellt scheinen: der Selbstbezug der Qualifikation und der Reflexion des Lernens; die Verbindung von Freiheit und Individualität als besondere Entwicklungschance, aber auch das Risiko des Scheiterns angesichts einer die Mehrheit überfordernden Situation mit unsicherem Ausgang.“ (Ebd.: 82f.)

Bei der Untersuchung der Promotionsphase gilt es grundsätzlich die primär beteiligten Akteure in den Blick zu nehmen: die Professor/inn/en und die Promovierenden. Für die vorliegende qualitative Untersuchung wurden die Professor/inn/en als Untersuchungsgegenstand ausgewählt, denn, so die Prämisse, ohne zu wissen, WARUM Professor/inn/en die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses mit all den verschiedenen Ansprüchen und Merkmalen der Promotionsbetreuung betreiben, kann die Frage, WIE die Promotionsphase abläuft, nicht erklärt werden. Um hier Antworten und Einblicke zu bekommen, wird der folgenden Forschungsfrage nachgegangen:

*Wie gestalten Professor/inn/en die Promotionsphase?*

Die Untersuchung zielt darauf, das implizite und explizite Wissen und damit verbundene Handlungen und Praktiken von Professor/inn/en zum gesamten Promotionsprozess zu analysieren, vom Beginn der Promotion mit den Zulassungsvoraussetzungen bzw. Erwartungen von Professor/inn/en an potenzielle Promovierende bis hin zur Verleihung des Titels „Doktor/in“. Dies folgt einer Anregung von Barley (1989), der die Untersuchung von Karrieren bzw. in diesem Fall der Sozialisation in die Wissenschaft als eine gute „lens for peering at larger social processes known as institutions“ (ebd.: 49) beschreibt.

Die Sozialisation des wissenschaftlichen Nachwuchses wird in der Literatur nicht nur als professionelle Aufgabe bzw. Aufgabe der Profession gewertet (z. B. Parsons und Platt 1973; Stichweh 1994), sondern auch als Selbstinteresse von Professor/inn/en. Hockey (1996) gruppiert die Ergebnisse seiner Studie zu *Motives and Meaning Amongst PhD Supervisors in the Social Sciences* hinsichtlich der Motive und der Bedeutung der Promovierendenbetreuung durch Professor/inn/en in drei Kategorien:

- „(a) Intellectual: these are directly anchored in the supervisor’s attainment of intellectual knowledge, and in concerns over the furtherance of particular disciplines.
- (b) Functional: these are located in supervisors’ perceptions of tangible benefits, material or otherwise, from their association with PhD students.
- (c) Subjective (self-esteem): these motives are central to the self-esteem of supervisors in their academic role.“ (Ebd.: 492)

Hockey betont, dass dies analytische Kategorien sind, welche sich in der Realität überschneiden (können). Die Kategorien des professoralen Selbstinteresses zeigen eine enge Verknüpfung der kognitiven und der sozialen Organisation (Becher 1989; Bonaccorsi 2008; Merton 1993; Whitley 1984; Ziman 1994, 2000)

sowie mit subjektiven Merkmalen von Wissenschaft (Mitroff 1974a, 1974b). Folglich können bei der Sozialisation von Promovierenden am Beispiel der Gestaltung der Promotionsphase durch die Professor/inn/en auch widerstreitende Kräfte des wissenschaftlichen Ethos (Hockey 1996) mit Erwartungen an die soziale und ökonomische Relevanz von Wissenschaft (Ziman 2000) und *output*-Erwartungen der (Hochschul-)Politik (Burkhardt, König und Mordt 2008; Münch 2006; Whitley 2010) bzw. mögliche Anpassungs- und Veränderungstendenzen in der Wissenschaft herausgearbeitet werden.

Es kann zu Recht eingewandt werden, dass eine einseitige Untersuchung von Prozessen und deren möglichen Einflüssen auf soziales Handeln und soziale Praxis in der Sozialisation nicht das ganze Bild zeigen können. Ursprünglich sollte die Untersuchung sowohl Professor/inn/en als auch Promovierende einbeziehen. Dieses Ziel wurde jedoch relativ rasch zu Beginn der Untersuchung verworfen, angesichts der vielen unerforschten Aspekte des komplexen Phänomens der Sozialisation in der Promotionsphase, wie in dieser Monographie ausführlich dargestellt werden wird. Kurz: pragmatisch war die eingehende Untersuchung von Professor/inn/en *und* Promovierenden in der Promotionsphase nicht zu leisten. Der Forschungsblick und der Blick der Professor/inn/en, z. B. in den Interviews, waren jedoch stets auch auf die Promovierenden gerichtet. In gewisser Weise können (Teile der) Erkenntnisse zu wie Professor/inn/en die Promotionsphase gestalten und den Erklärungen zum WARUM sozialen Handelns und sozialer Praxis als Aufschlag für die theoretische und empirische Untersuchung der Promovierenden verstanden werden. Die einseitige Untersuchung der Sozialisation in die Wissenschaft bietet somit einen vertieften und umfassenden soziologischen Einblick in die Handlungen und Praktiken von Professor/inn/en als hervorgehobenen Akteuren und Agenten – denn ohne Professor/inn/en keine Promotion.

Für die empirische Untersuchung der Fragestellung wurden 35 Expert/inn/eninterviews mit Professor/inn/en an sechs ausgewählten Universitäten im deutschsprachigen Raum – je zwei in Deutschland, der Deutschschweiz und in Österreich – geführt (siehe Kapitel 4). Analysiert wurden in einer Dokumentenanalyse die gesetzlichen Vorgaben, universitären Regelungen und Promotionsordnungen. Die Kombination der beiden Methoden erlaubt eine qualitative Mehrebenenanalyse (z. B. Nohl 2013), die die Untersuchung der Relationalität und der gegenseitigen Bedingung von sozialen Mechanismen der soziologischen Makro-Meso-Mikro-Meso-Makro-Ebenen ermöglicht. Zur Schärfung der Ergebnisse wurde die Methode des Vergleichs gewählt. In der Untersuchung verglichen werden Universitäten im deutschsprachigen Raum in den Ländern Deutsch-

land, Österreich und der Deutschschweiz. Eine zweite Vergleichsebene der Untersuchung bildet die Fokussierung auf die sozialwissenschaftlichen Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaftslehre. Aufgrund der Heterogenität der Promotionsstrukturen an den Universitäten und Betreuungspraktiken und -leistungen von Professor/inn/en ist allerdings ein methodisch strenger Vergleich nicht möglich, sondern der Vergleich unterstützt das „finding variations“ (Tilly 1984: 116) und den Variationen innewohnenden Mustern für die Gestaltung der Promotionsphase.

Die vorliegende Untersuchung bietet mit dem Fokus auf die sozialwissenschaftlichen Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaftslehre im deutschsprachigen Raum erstmals eine relativ umfassende soziologische Analyse des komplexen Phänomens der Sozialisation in der Promotion. Die Komplexität des Phänomens ergibt sich zudem durch das Zusammenwirken der soziologischen Makro-Ebene, insbesondere der Wissenschaft als Institution, wissenschaftliche Gemeinschaften und Vorgaben durch die Hochschulpolitik, der Meso-Ebene der Universitäten als Organisationen, welche die Rahmenbedingungen der Promotion strukturieren, und der Mikro-Ebene der Professor/inn/en-Promovierenden-Beziehungen. Die Analyse der drei soziologischen Ebenen erfolgt ausgehend von den Professor/inn/en als Sozialisationsagenten im Zentrum der Untersuchung. Mit der aufwändigen und umfangreichen Untersuchung kann beispielsweise gezeigt werden, welchen strukturellen Veränderungen die Promotionsphase an Universitäten im deutschsprachigen Raum unterliegt. Es kann gezeigt werden, dass die Betreuung nach dem Meister-Schüler-Modell in der Praxis erheblichen Modifikationen durch die Existenz von Promotionskommissionen und kreditierten Studienteilen für Promovierende ausgesetzt ist. Entsprechend ist nicht das Vorhandensein von Promotionskommissionen zur kollektiven Unterstützung von Promovierenden und Studienteilen, sondern eines Curriculums der wesentliche Unterschied bei Promotionsstudiengängen und dem inzwischen etablierten Betreuungsmodell der curricularen Studierpromotion ist.

Als zweiter Typ neben dem Meister-Schüler-Modell basiert das Betreuungsmodell der curricularen Studierpromotion auf der Grundidee der strukturierten Lehre, des Lernens bzw. des Studiums, ähnlich dem US-Modell der Graduiertenausbildung (z. B. Gumpert 1992, 2005) und im Gegensatz zur arbeitsorientierten Sozialisation von Promovierenden nach dem deutschen Modell. Das deutsche Modell bezeichnet Rhoades (1991: 127) als „apprenticeship model“ der Wissens- und Könnensvermittlung, und grenzt es von der Sozialisation nach dem „structured“ oder „programme“ (ebd.) Modell ab. Durch die Mehrebenenanalyse

kann etwa gezeigt werden, wie der globale Primat der US-Graduiertenausbildung – mit jeweils nationalen und organisationalen Anpassungen – in der relativ *mainstreamigen* VWL inzwischen zum Standard der Promovierendenausbildung geworden ist. Hingegen verdeutlichen die organisationalen Bestimmungen und Strukturen sowie die individuellen Akteure in den Disziplinen Politikwissenschaft und Soziologie ein heterogenes Bild zwischen Etablierung von, Aushandlung über und Resistenz gegenüber curricularen Promotionsstudiengängen. Adaption, Aushandlung und Resistenz können z. B. anhand der kognitiven und sozialen Merkmale Status, Finanzierung, Wissen und Können und Format der Monographie- und kumulativen Dissertation herausgearbeitet werden.

Die theoretische Grundlage der vorliegenden Untersuchung bildet die Sozialisierungstheorie von Grundmann (2006, 2010; siehe Kapitel 3). Als theoriegeleitete Herangehensweise floss Grundmanns Sozialisierungstheorie – als um Bourdieu (2009), Schulz-Schaeffer (2007, 2008, 2009, 2010) und Schütz (1974) ergänzte Sozialisierungstheorie – in die Gestaltung des Leitfadens ein. Abrundend wird die Sozialisierungstheorie zur Analyse, Reflektion und Erklärung verwendet. Innerhalb dieses Sozialisierungstheorierahmens wird der Empirie, insbesondere dem Wort der Professor/inn/en, viel Platz gegeben. Orientiert an Grundmanns Sozialisierungstheorie wird beim Kapitelaufbau analytisch nach Handlungsbefähigung und Persönlichkeitsentwicklung (Kapitel 5), deren strukturelle Bedingungen (Kapitel 6), den personalen und sozialen Handlungsorientierungen der Professor/inn/en und Wechselwirkungen von Sozialisation und sozialer Selektion (Kapitel 7 und 8) differenziert. Auf die individuelle Rolle bzw. das Rollenbündel für die Sozialisierungsleistungen von Professor/inn/en wird in Kapitel 8 eingegangen, bevor die analytische Trennung nach den Merkmalen von Grundmann in der Ergebniszusammenfassung aufgehoben wird.

Grundmanns (2006; 2010) Sozialisierungstheorie ist konstruktivistisch angelegt (Grundmann 1999a, 1999b; Grundmann und Keller 1999), er bezeichnet sie neuerdings auch als ein Sozialisierungsmodell der Beziehungspraxis (Grundmann 2015). Für die Untersuchung der Professor/inn/en und deren Sozialisierungsleistung bei der Promovierenden(aus)bildung für die und in der Wissenschaft eignet sich Grundmanns Theorie aus mehreren Gründen:

1. Grundmanns Sozialisierungstheorie ist breit aufgestellt und fokussiert nicht auf ein hervorgehobenes Merkmal, wie z. B. die Individualisierung im Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts (Hurrelmann 2006, 2012; Hurrelmann und Bauer 2015).



2. Aufgrund der breiten Aufstellung kann Grundmanns allgemeine Theorie für die Untersuchung der Sozialisation in die Wissenschaft angepasst werden, welche nach dem Stand der Forschung primär auf der Interaktion von Professor/inn/en mit Promovierenden beruht (z. B. Enders 1996; Gerholm 1990; Stichweh 1994; Wulff und Nerad 2006).
3. Grundmanns Theorie basiert auf sozialen Praktiken der Interaktion und bezieht dabei die sozialisationsrelevanten Handlungsstrukturen bzw. das Sozialisationshandeln der Akteure mit ein. Entsprechend ermöglicht Grundmanns Herangehensweise auch einen guten Zugang für die vertiefte Verknüpfung von sozialer Praxis mit der soziologischen Handlungstheorie, genauer, den Situationsdefinitionen nach Schulz-Schaeffer (2007, 2008, 2009, 2010). Durch die Kombination können für die Sozialisation von Promovierenden durch Professor/inn/en die Vermittlung von implizitem Wissen und Können nach Bourdieu (2009) und explizitem Wissen und Können nach Schütz (1974; siehe auch Schütz und Luckmann 1979, 1984) zusammenhängend untersucht werden.

Die empirische Untersuchung ist orientiert an den zwei wesentlichen Ziele der Sozialisation nach Grundmann (2006: 17): der „Notwendigkeit der sozialen Integration (um sozial abweichendem Verhalten vorzubeugen)“ in ein Kollektiv und der „Notwendigkeit der selbständigen Lebensführung (die sich u. a. in der Wohlfahrtssicherung mittels verwertbarer Handlungsbefähigungen äußert)“. Die Handlungsbefähigung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung wird im ersten Empiriekapitel zu den Anforderungen und Erwartungen zu Wissen und Können von potentiellen Promovierenden und fertig Promovierten behandelt (Kapitel 5). Bei den Aussagen der Professor/inn/en zu Wissen und Können (z. B. wissenschaftliches Arbeiten, Theorie- und Methodenkenntnisse) zeigt sich die doppelte Wirksamkeit der Sozialisation von Handlungsbefähigung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung und der Erzeugung und Aufrechterhaltung einer Kollektivbindung (ebd.: 19) an die jeweilige Disziplin, aber auch an z. B. die quantitative Forschungsgemeinschaft durch die Professor/inn/en.

Wie die Vermittlung von Wissen und Können durch die Professor/inn/en strukturiert werden kann und von welchen Status, Finanzierungs- und Einbindungsformen dies abhängig ist wird in Kapitel 6 behandelt. Beim Status wird dabei zwischen wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in und Studierende/r unterschieden. Welches und wie Wissen und Können vermittelt wird unterscheiden sich auch nach den Finanzierungs- und Einbindungsformen der Promotion: Promovierende mit Qualifikations-/Assistenzstelle (Gruppe 1), Promovierende in einem

(drittmittelfinanzierten) Forschungsprojekt (Gruppe 2), Promovierende in einem Promotionsstudiengang oder einer Graduiertenschule (Gruppe 3), Promovierende mit einem Individualstipendium (Gruppe 4) und sogenannte externe Promovierende (Gruppe 5), bei denen Beruf, Familie oder Ähnliches der Promotion vorrangig sind. Für die Sozialisation, d. h. die Weitergabe von sozialer Praxis sowie von Handlungsorientierungen und Handlungszuschreibungen bedeutet dies, dass an Promovierende weitergegebene Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Handelns (Bourdieu 2009; Schulz-Schaeffer 2010: 334) primär dem impliziten Gedächtnis von Professor/inn/en entstammen (z. B. Hüther 2008; Roth 2004a, 2004b). Über implizites Wissen und Können lernen Mitglieder einer Gemeinschaft, „to comply with its fundamental cultural rules“ (Gerholm 1990: 263). Um die Möglichkeit der Weitergabe von implizitem Wissen schärfer fassen zu können, wird aufbauend auf Gerholms (1990) Typologien zu implizitem Wissen ein Nähe-Ferne-Modell generiert. Dabei werden in relativer Nähe bzw. Ferne zu der/dem Professor/in bzw. den Professor/inn/en fünf Gruppen von Promovierenden situiert und Implikationen für den Erwerb von Wissen und Können analysiert.

Das wesentliche Moment der doppelten Wirksamkeit von Handlungsbefähigung bzw. Persönlichkeitsentwicklung und Kollektivbindung der Sozialisation (Grundmann 2006) zeigt sich auch in den sozialen Handlungsorientierungen der Monographie- und kumulativen Dissertation (Kapitel 7). Die sozialen Handlungsorientierungen folgen nicht einer individuellen Handlungslogik (ebd.: 24), sondern bei den VWL-Professor/inn/en an der Disziplin und bei den Professor/innen aus der Politikwissenschaft und Soziologie daran, ob sie primär qualitative oder quantitative Methoden für die Forschung verwenden. Insbesondere in den Kapiteln 6 und 7 kann die Wechselwirkung sowohl von Sozialisation und sozialen Selektionsprozessen als auch Sozialisations- und individuelle Entwicklungsprozessen gezeigt werden: „Soziale Selektionsprozesse äußern sich dabei vornehmlich in der Zuschreibung individueller Leistungsfähigkeit und des sozialen Status durch das soziale Kollektiv“ (ebd.: 25).

Ab Kapitel 8 werden anhand der Frage nach dem Beitrag der Professor/inn/en zur Promotion und den Betreuungsleistungen der Professor/inn/en die Zusammenhänge von Kontext und Strukturen mit den personalen und sozialen Handlungsorientierungen (ebd.: 219ff.) der Professor/inn/en auf die Sozialisationsziele Handlungsbefähigung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung und Kollektivbindung analysiert und zusammengefasst. Insgesamt konnten aus den Interviews zwölf von den Professor/inn/en genannte und zwei analytisch generierte Rollen identifiziert werden: Antreiber/in, Coach, Desillusionator/in, Erzieher/in,

Fragensteller/in, Inputgeber/in, Kontrolleur/in, Krisenmanager/in, Lotsin/Lotse, Motivationstrainer/in, Qualitätssicherer/in, Realitätsvermittler/in, Supervisor/in und Türöffner (*door opener*). In der Interaktion der Professor/inn/en-Promovierenden-Beziehung erfordert es die Betreuungsleistung der Professor/inn/en gefordert die Rollen je nach Erfordernis einzeln oder als Rollenmix einzubringen (z. B. Merton 1957; Turner 2001). Sozialisierungstheoretisch nach Grundmann (2006: 17ff.) reflektiert können die vierzehn aus den Interviews mit den Professor/inn/en gewonnenen Betreuungsrollen zwischen einer Primärorientierung der Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsbefähigung von Promovierenden – latent anhand der hervorgehobenen Rolle Erzieher/in sichtbar – und der Primärorientierung der Bindung an das Kollektiv der wissenschaftlichen Gemeinschaft(en) – latent anhand der hervorgehobenen Rolle Coach sichtbar – differenziert werden. Der professorale Umgang mit der Werterolle (*value role*; Turner 2001: 234) Erzieher/in bietet Anhaltspunkte für die Kenntlichmachung von Konflikten zwischen den Zielen und Aufgaben der Promotion a) Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsbefähigung von Promovierenden und b) Sozialisation in die Wissenschaft bzw. wissenschaftliche Gemeinschaft.

Die Untersuchung der Betreuungsleistung von Professor/inn/en basiert auf Erkenntnissen aus anderen Hochschulsystemen, z. B. zu professoralen Rollen aus Australien (z. B. Pearson und Brew 2002; Vilkinas 2002) und Großbritannien (z. B. Denicolo 2004; Henkel 2005). Besonders berücksichtigt bei der Aufarbeitung des Stands der Forschung (siehe Kapitel 2) wird die historische und aktuelle Entwicklung der Graduierten- bzw. Promovierendenausbildung in den USA, welche seit geraumer Zeit als ein global wirksames Vorbild gewertet wird (z. B. OECD 1987). Die Sozialisation von Promovierenden ist in den USA mit einem Entwicklungsmodell verbunden (z. B. Gardner 2009; Wulff und Nerad 2006), welches Sprague und Nyquist (1989) als Entwicklung vom „senior learner“ über den „colleague in training“ bis zum „junior colleague“ beschreiben. Aus den USA liegen zudem interessante Studien etwa zu Zweck, Originalität und Qualität der Dissertation (Lovitts 2006) und Forschungsbewertung durch Professor/inn/en in den Sozialwissenschaften vor (z. B. Guetzkow, Lamont und Mallard (2004)). Die Erkenntnisse werden anschließend auf den deutschsprachigen Raum übertragen. Dabei zeigen bisherige empirische Ergebnisse (z. B. Hauss et al. 2012; Statistisches Bundesamt Schweiz 2010, 2012; Statistik Austria 2015), dass sich trotz der hochschulpolitischen Aufmerksamkeit (z. B. DFG 2000, 2009; Gemeinsame Erklärung CRUS, ÖRK und HRK 2004; Wissenschaftsrat 2002) für Graduiertenschulen und Promotionsstudiengänge im Vergleich mit Promovierenden auf Qualifikationsstellen, mit Individualstipendium und in Forschungsprojekten

keine strukturell begründeten Unterschiede bei Betreuungszufriedenheit und Kompetenzerwerb der Promovierenden oder der Promotionsdauer zeigen. Vielmehr ist interessant, dass die unterschiedlichen Formen der Studierpromotion in Graduiertenschulen und Promotionsstudiengängen bisher ungeordnet nebeneinander stehen.

Bevor in den Stand der Forschung eingestiegen wird, soll an dieser Stelle noch die Verwendung von Wörtern geklärt werden. In Deutschland und in Österreich wird allgemein die Bezeichnung „Ordnung“, z. B. „Promotionsordnungen“, verwendet. In der Deutschschweiz hingegen gibt es den bedeutungsgleichen Ausdruck „Reglement“ und teilweise auch „Statut“, z. B. „Universitätsstatut“. Ebenso werden die Bezeichnungen „Promovierende“ und „Promotionskandidat/in“, „Doktorand/in“ und „Dissertant/in“ sowie „Promotion“ und „Doktorat“ synonym verwendet.

## 2 Stand der Forschung

Die Aufarbeitung des Stands der Literatur schwankt zwischen zwei Extremen: Auf der einen Seite gibt es zur Promotion im deutschsprachigen Raum eine überschaubare Anzahl an Studien und Publikationen. Streng genommen, kann ein etwas differenziertes Bild nur für Deutschland erarbeitet werden, da es für die (Deutsch-)Schweiz wenig und für Österreich zu wenig Literatur zur Promotion gibt. Zu Beginn der vorliegenden Untersuchung existierte nur eine einzige wissenschaftliche Untersuchung, welche explizit den Blick der Professor/inn/en auf die Promotion in Deutschland bzw. Bayern untersucht (Berning und Falk 2005, 2006), und keine vergleichbare Untersuchung für die Deutschschweiz und Österreich.<sup>1</sup> Berning und Falk befragten in ihrer im Studienjahr 2003/2004 durchgeführten quantitativen Studie sowohl Professor/inn/en als auch Promovierende. Hingegen gibt es für Deutschland zahlreiche Studien, die aus Sicht der Promovierenden die (nicht) erfolgte Unterstützung durch die Professor/inn/en untersuchen und die Erfahrungen und Rahmenbedingungen der Promovierenden erheben (z. B. Bornmann und Enders 2002; Burkhardt 2008; Enders und Bornmann 2001; Enders und Kottmann 2009; Gerhardt, Briede und Mues 2005; Lenger 2008). Für den deutschsprachigen Universitätsraum wurden empirische Untersuchungen berücksichtigt, welche a) bis zum Untersuchungsbeginn im Jahr 2009 publiziert worden waren, und b) später publizierte Untersuchungen, welche Ergebnisse über den Untersuchungsgegenstand im Zeitraum der empirischen Erhebungen 2009 und 2010 und ggf. ein klein wenig darüber hinaus zu erfassen helfen. Dies ist insbesondere der Fall bei Ergebnissen der Statistischen Bundesämter zur Anzahl Promovierender und deren Abschlüssen und bei der Bestimmung der unterschiedlichen Promotionsformen, wie Graduiertenschule, Promotionsprogramme und Betreuung nach dem Meister-Schüler-Modell.

Auf der anderen Seite gibt es insbesondere im angloamerikanischen Raum eine Unzahl an Veröffentlichungen zur Promotion, welche statt eines Standes der Forschung einen 800-Seiten-*Wälzer* im Stile von Pascarella und Terenzini (2005)

---

<sup>1</sup> Es gibt noch die Untersuchung von Sadowski, Schneider und Thaller (2008), in der der Frage nachgegangen wird, ob Betreuer/innen in den Wirtschaftswissenschaften durch *incentives* zu mehr Forschungoutput von Promovierenden motiviert werden könnten.

zu *How College affects Students* ermöglichen würden. Neben den auch von Berning und Falk (2005, 2006) untersuchten Aspekten Betreuung, Leistungen und Probleme wird in den oben genannten Studien vor allem auf die Rolle bzw. die Rollen der Professor/inn/en bei der Betreuung der Promovierenden eingegangen. Dabei fokussieren diese Studien auch auf die Identität der Professor/inn/en in Verbindung mit ihren Betreuungsrollen und deren Bedeutung für die Entwicklung einer (disziplinären und berufsbezogenen bzw. professionellen) Wissenschaftsidentität bei Promovierenden. Bei der Entwicklung einer Wissenschaftsidentität von Promovierenden und bei deren Bildung und Training müssen zudem die kulturellen Umwelten und Traditionen der jeweiligen Disziplin und des universitären Fachbereichs berücksichtigt werden. Statt eines Nachfassens und Aktualisierens wie für die Literatur über die Promotion im deutschsprachigen Raum wird bei der englischsprachigen Literatur in diesem Abschnitt stets nur eine begründete Auswahl vorgestellt.

Aufgrund der in der Einleitung geschilderten Entwicklung einer Verbreitung von Graduiertenschulen und Promotionsstudiengängen an Universitäten im deutschsprachigen Raum wird der Auswahl der Literatur aus den USA eine hervorgehobene Stellung eingeräumt. So werden nach dem relativ knappen historischen Überblick zur Promotion im deutschsprachigen Raum bzw. zum deutschen Universitätsmodell in Abschnitt 2.2 die historische Entwicklung der und Erkenntnisse zur *graduate education* aus den USA dargestellt. Anschließend werden diese Erkenntnisse in Abschnitt 2.3 auf den deutschsprachigen Raum übertragen. Dabei zeigen bisherige empirische Ergebnisse, dass sich trotz der hochschulpolitischen Aufmerksamkeit für Graduiertenschulen und Promotionsstudiengänge (im Folgenden kurz als „Studierpromotion“ bezeichnet) keine markanten, strukturell begründeten Unterschiede bei Betreuungszufriedenheit und Kompetenzerwerb der Promovierenden oder der Promotionsdauer zeigen. Vielmehr ist interessant, dass die unterschiedlichen Formen der Studierpromotion bisher ungeordnet nebeneinanderstehen, inklusive der DFG-Graduiertenkollegs (Berning und Falk 2006; Enders und Kottmann 2009).

In Abschnitt 2.4 wird auf die wichtige Rolle der Betreuung durch die Professor/inn/en für die Sozialisation der Promovierenden eingegangen. Während aus Deutschland bzw. aus Bayern zum Untersuchungszeitpunkt nur eine – und aus der (Deutsch-)Schweiz und Österreich keine – quantitative Befragung von Professor/inn/en vorliegt (Berning und Falk 2006), wird der Aspekt der Betreuung in unzähligen Untersuchungen aus Australien, Großbritannien, Kanada und den USA wie auch beispielsweise Ländern wie Frankreich, Norwegen, Schweden und Skandinavien ergänzend qualitativ untersucht. Am Beispiel von Studien aus