

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Qualität der Nachwuchsförderung und die kooperative Promotion

- Promotionen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften
 - Das geltende Promotionsrecht verstärkt soziale Ungleichheiten
- Sechs Thesen zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit von (Nachwuchs-)Forschenden
 - Welche Chancen haben Migrantenkinder von der Grundschule bis zur Promotion?
- Fallbeispiele der Promotionsbedingungen für interne und externe Promovierende an der Humboldt-Universität zu Berlin
 - Zur Situation in der Schweiz
 - Doctoral education in the UK in 2022
 - Kooperative Promotionen
- Architekturkonzept eines Qualitätsmanagement-Systems für Hochschulen
 - Das Organisationswirkliche in der Qualitätsentwicklung von Hochschulen

3+4
2022

Herausgeber*innenkreis

Susan Harris-Huermann, Dr., Professor for International Educational Leadership and Management, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Sabine Hunke, Dr., apl. Prof., Geschäftsführerin der Humboldt Graduate School, Humboldt-Universität zu Berlin

René Krempkow, Dr., Senior Scientist und Senior Manager am Curriculum Innovation Hub der HTW Berlin und im Forschungsreferat der IU – International University

Lukas Mitterauer, Dr., stellvertretender Leiter der besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien

Rüdiger Mutz, Dr., senior researcher am Competence Center for Higher Education and Science Studies (CHESS), Universität Zürich

Ines Langemeyer, Dr., Prof., Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Wissenschaftliche Leitung des Lernlabors/House of Competence, Karlsruher Institut für Technologie

Philipp Pohlenz, Dr., Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Humanwissenschaftliche Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Uwe Schmidt, Dr., Prof., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway), Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Hinweise für die Autor*innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor*innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor*innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autor*innenhinweisen“ auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Wissenschaft und Hochschule
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521-92 36 10-12, Fax: 0521-92 36 10-22

Satz: UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen: Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 01.12.2022

Umschlaggestaltung: Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis ab 2023: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 97 Euro
Einzelheft: 25.50 Euro, Doppelheft: 50 Euro

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften

sind an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber*innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber*innen

Von René Krempkow, Susan Harris-Huermann,
Ines Langemeyer & Sabine Hunke **65**

Qualitätsentwicklung/-politik

Antje Wegner
Promotionen an Hochschulen für angewandte
Wissenschaften – Impulse für das Monitoring
und die Qualitätssicherung **67**

Anne König
Das geltende Promotionsrecht verstärkt soziale
Ungleichheiten **74**

Axel Gürtler & René Krempkow
Sechs Thesen zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit
von (Nachwuchs-)Forschenden **75**

Qualitätsforschung

René Krempkow
Welche Chancen haben Migrant*innen von der Grund-
schule bis zur Promotion? Konzeption und Ergebnisse eines
„Migrations-Bildungstrichters“ für Deutschland **77**

Paul-Hermann Balduf & Alexandra Glück
Fallbeispiele der Promotionsbedingungen für
interne und externe Promovierende an der
Humboldt-Universität zu Berlin **86**

Christian Leder
Zur Situation in der Schweiz:
Kooperative Doktorate als pragmatischer
Kompromiss in einem spannungsreichen Kontext **91**

Gina Wisker
Doctoral education in the UK in 2022: 'Matt's' quality
journey through the UK doctoral 'wonderland' **96**

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Jana M. Gieselmann
Kooperative Promotionen – ein Fall für
zielgruppenspezifische Personalentwicklung
an Universitäten? **105**

Friedrich Roithmayr
Architekturkonzept eines
Qualitätsmanagement-Systems für Hochschulen **108**

Ines Langemeyer
Das Organisationswirkliche in der
Qualitätsentwicklung von Hochschulen **117**

In eigener Sache

Call for Papers **III**

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS **IV**

3+4 | 2022

Haben Sie mit Wissenschaftsverwaltung als Praxis oder wissenschaftlichem Gegenstand zu tun?

Joachim Nettelbeck
Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet und engen die Freiräume ein. Indikatoren bestimmen zunehmend das Verhalten von Politik und Verwaltung. Sie werden zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, Planen und Verwalten von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung. Der Autor verdeutlicht dies an ihm vertrauten Vorgängen und erklärt, welche Haltung der Verwalter er sich wünschen würde. „Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“



*Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis,
Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-21-9,
238 Seiten, 49.80 Euro zzgl. Versand*

Joachim Nettelbeck
© Foto: Wissenschaftskolleg/Maurice Weiss

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Wenn es um die **kooperative Promotion** und um ein Promotionsrecht an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) bzw. Fachhochschulen (FH) geht, werden immer wieder Fragen nach der **Qualität der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung** gestellt. In der Diskussion findet sich ein breites Spektrum an Standpunkten aus der Wissenschaft und der Wissenschaftspolitik. Sie beziehen sich im Wesentlichen auf die Forschungskompetenz an HAW/FH und damit auf die Grundvoraussetzungen, welche Betreuung und Rahmenbedingungen Promovierende benötigen. Ebenso wird gefragt, welche FH-Absolvent*innen Chancen an Universitäten haben, zur Promotion zugelassen zu werden und inwiefern Hürden für sie auf- oder abgebaut werden müssen. Schließlich wird darüber debattiert, wer bei kooperativen Promotionen die (Haupt-)Betreuungsleistung erbringt.

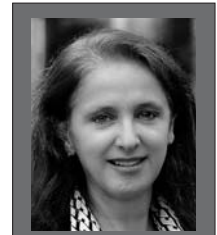
Alle diese Fragen von den Zulassungsvoraussetzungen über die Prozessqualität bis hin zu Rahmenbedingungen beziehen sich auf die Qualität der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. Das Thema trifft sensible Punkte im akademischen Selbstverständnis und rührt an lang gepflegten Traditionen. Empirische Daten und Fakten stehen nicht immer im Zentrum der Debatte. Unser Doppelheft setzt deshalb hier an:

Die Beiträge zeigen auf der Basis von verfügbaren empirischen Daten, wie sich eine stärker evidenzbasierte Diskussion entwickeln kann und welche Ansatzpunkte sich für Maßnahmen zur Verbesserung bzw. Sicherung der Qualität anbieten. Noch vorhandene Unzulänglichkeiten in der empirischen Datenlage dürfen dabei nicht übergangen werden. Hinweise auf Forschungslücken werden gegeben. Ironischerweise kann man feststellen, dass Universitäten mitunter Qualitätsmaßstäbe für ein Promotionsrecht an HAW/FH einfordern, welche selbst ihre eigenen Fakultäten nicht immer erfüllen. Im Ringen um Exklusivrechte könnte dies dazu führen, dass sich das Promotionswesen deutlich verändert. Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung sollte jedoch entscheidend sein, welche Qualität dabei entsteht. In diesem Doppelheft wurden Einreichungen eingeladen, die unterschiedliche Perspektiven auf das Thema darlegen. Die Beiträge argumentieren sowohl aus Sicht von Universitäten als auch von HAW/FH und berücksichtigen Entscheidungskompetenzen auf Landes- und auf Bundesebene. Sie setzen Impulse für die Qualitätssicherung (kooperativer) Promotionen auf Basis empirischer Befunde, werten Daten über Zugangschancen zur Promotion für FH-Absolvent*innen aus, ermitteln, welche Chancen Menschen mit einem Migrationshintergrund auf eine Promotion haben und vergleichen die Situation in Deutschland mit der Schweiz und Großbritannien. Unter anderem durch Ländervergleiche gibt es schließlich auch Anregungen für die Praxis der Personalentwicklung an Hochschulen.

Der erste Beitrag von *Antje Wegner* diskutiert, dass das eigenständige Promotionsrecht von HAW/FH, welches zum Teil in Promotionszentren verankert wird, zwar mit dem Nachweis der Forschungsstärke verknüpft ist, An-



René Krempkow



Susan Harris-Huermann



Ines Langemeyer



Sabine Hunke

© Foto: Rake-Hora / BNN

sätze für ein systematisches Monitoring und eine Qualitätssicherung der Promotionen sich jedoch kaum finden. Sie schlägt vor, an welche Kriterien ein solches Monitoring und die Qualitätssicherung des Promotionswesens an HAWs anschlussfähig sein sollte, und gibt einen Überblick über Datenquellen, die hierfür herangezogen werden können.

Seite 67

Anne König stellt eine Auswertung von Daten der amtlichen Statistik bezüglich der Zugangschancen zur Promotion für FH-Absolvent*innen am Beispiel des Bundeslandes Berlin vor. Demnach kam nur ein Prozent der Promovierenden in Berlin von den landeseigenen HAW, während 30 Prozent aller Berliner Masterabsolventen ihren Abschluss an den HAW machten. Sie leitet daraus ab, dass das bis vor kurzem **geltende Promotionsrecht soziale Ungleichheiten verstärkte**. Ein HAW-Promotionsrecht für forschungsstarke Bereiche und für Forschungsgebiete, die es an Universitäten nicht gibt, sei überfällig und auch sozial gerechter. Inzwischen hat auch Berlin die gesetzliche Grundlage für ein HAW-Promotionsrecht geschaffen. Es befindet sich derzeit in der Umsetzung.

Seite 74

Axel Gürtler und *René Krempkow* nehmen darauf Bezug, dass Diversität und Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft wichtiger geworden sind. Bei der Vorstellung des jüngsten Bundesberichtes Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN 2021) war Chancengerechtigkeit z.B. ein Schwerpunktthema. Dennoch wurden kaum empirische Daten in diese Diskussion einbezogen. THESIS, das interdisziplinäre Netzwerk für Promovierende und Promovierte, hat sich anhand jüngerer empirischer Daten mit diesem Themenbereich auseinandergesetzt und **sechs Thesen zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit** formuliert, die hier vorgestellt werden.

Seite 75

Kinder mit Migrationshintergrund haben es im Bildungssystem insgesamt schwerer. Sie müssen sich an neue Gegebenheiten gewöhnen, eine neue Sprache erlernen und sich integrieren, doch nicht alle Herkunftsländer sind miteinander vergleichbar, denn in manchen Ländern wird Bildung als Gut höher angesehen, als bei anderen. In seinem Beitrag zum „**Migrations-Bildungstrichter**“ reflektiert *René Krempkow* über verschiedene Statistiken, die Aufschluss darüber geben können, wie gut Kinder mit Migrationshintergrund in ihren Bildungswegen bis hin zur Promotion zurechtkommen. Personen mit Migrationshintergrund sind benachteiligt, was auch im Hochschulsystem zu sehen ist. Er schlussfolgert, dass es noch einige mehr Maßnahmen zur Unterstützung dieser Personengruppe geben müsste, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen.

Seite 77

Paul-Hermann Balduf und *Alexandra Glück* fassen in ihrem Kurzbeitrag die Ergebnisse zweier Online-Umfragen zusammen, die sie unter Promovierenden der Humboldt-Universität zu Berlin für das Promovierendennetzwerk HU-Docs e.V. in den Corona-Pandemiejahren 2020 und 2021 durchgeführt haben. Ein besonderer Fokus lag dabei auf dem Einfluss der Anbindung an die Universität in Kombination mit der Finanzierung der Promotion. Stellenweise wurden die aus der Umfrage erworbenen Erkenntnisse bereits von der Humboldt-Universität zu Berlin zur Verbesserung der Unterstützungsangebote aufgegriffen. In der geplanten Folgeumfrage können die Effekte der ergriffenen Maßnahmen untersucht werden.

Seite 86

Mit seinem Blick in die Schweiz stellt *Christian Leder* **kooperative Promotionen als einen pragmatischen Kompromiss** vor. Durch einen Rückblick zu den Anfängen der Schweizer Fachhochschulen und der Genese der dort zu erwerbenden Studienabschlüsse stellt er die Besonderheiten insbesondere der Kunsthochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz vor. Dabei spannt er den Bogen von den ersten gemeinsamen Doktoratsprogrammen im Bereich Fachdidaktik zu den heutigen kooperativen Doktoratsprogrammen und erläutert die aktuellen Akzeptanz- und Koordinationsprobleme sowie absehbaren Entwicklungen im Vergleich zu den Entwicklungen in der Bundesrepublik.

Seite 91

In ihrem Beitrag zeigt *Gina Wisker* den qualitätsgesicherten Ablauf einer typischen Promotion in Großbritannien – von der Bewerbung bis hin zur mündlichen Prüfung. Hierfür nimmt sie einen fiktiven Promovenden – Matt – als Beispiel. Ein besonderes Qualitätsmerkmal im Ausland ist, dass Betreuer*innen von Promotionen keine Prüfer*innen sein dürfen, und inzwischen sind auch zwei Personen für die Betreuung dort zu einem Qualitätsstandard geworden. Abhängigkeiten, wie sie noch in Deutschland häufig vorhanden sind, werden durch diese strikte Trennung der Rollen verhindert.

Seite 96

Jana Gieselmann fasst in ihrem Bericht aus der Praxis zusammen, wie auf die Anforderungen von kooperativ betreuten Promotionen bislang von Seiten der Hochschulen und Universitäten reagiert wurde. So gibt es zwar Personalentwicklungsmaßnahmen für die Promotionsbetreuung oder Angebote zur Förderung des Nachwuchses. Sie geht aber der Frage nach, inwieweit sie spezifischer werden müssten, weil Wissenschaftler:innen an HAWs mitunter weniger Anchlüsse an Forschungsnetzwerke und -communities finden oder eine stärkere Einbindung in die Lehre erfahren und spezifischere Probleme von Orientierungslosigkeit und Überforderung entstehen können.

Seite 105

Insgesamt liegt der Fokus der Beiträge damit auf der möglichst evidenzbasierten Verbesserung bzw. Sicherung der Qualität im Feld der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. Damit unterscheidet sich dieses Doppelheft von einem ebenfalls am Ende dieses Jahres zu erscheinen geplanten Heft der Schwesterzeitschrift „Das Hochschulwesen“ (HSW) zu einem ähnlichen Thema, dessen Fokus aber woanders liegt: Die hier gestellten Qualitätsfragen ergänzt das HSW durch eine Aufarbeitung von Themen und Fragen, die auf einer wissenschaftspolitischen und -rechtlichen Ebene liegen. Die Koinzidenz, dass sowohl die QiW als auch das HSW-Schwerpunktheft zum Promotionswesen herausgeben, zeigt, wie wichtig dieses Thema geworden ist.

Darüber hinaus gibt es in diesem Themenschwerpunkt-Doppelheft der QiW auch wieder einen Beitrag unabhängig vom Schwerpunktthema: *Friedrich Roithmayr* thematisiert die Vielschichtigkeit des Begriffes Qualitätskultur. Er argumentiert, dass nicht nur das ‚klassische‘ Instrumentarium des Qualitätsmanagements der ‚Steuerung‘ des Verhaltens von Mitarbeiter*innen und/oder von organisatorischen Teilsystemen dient, sondern auch die Pflege von Werten, Normen etc.; vielfach werde der Begriff Qualitätsmanagement jedoch auf die Messung des Fortschritts an Plänen zur Zielerreichung reduziert. Dies sei – als „Diagnostisches System“ – jedoch nur ein Bestandteil im Qualitätsmanagement. Drei weitere Hebel machen aber erst eine umfassende **Architektur von Qualitätsmanagement** aus, so sein Plädoyer.

Seite 108

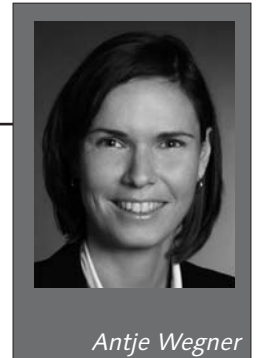
Der Beitrag von *Ines Langemeyer* regt an, Qualität nicht nur in einer organisationalen Struktur, in einem stabilen Zustand einer Organisation oder in klar festgelegten Zielsetzungen oder Strategieplänen zu erkennen, sondern auch im Prozessualen, also was geschieht und was sich dabei verändert – unabhängig davon, ob die Veränderungen auch gewollt und geplant sind oder nicht. Dazu dient ihr ein Blick auf **das Organisationswirkliche**. Der Beitrag geht hierzu den Fragen nach, was damit gemeint ist, wofür der Begriff steht und was er zur Forschung über Qualität an Hochschulen beitragen kann.

Seite 117

*René Krempkow, Susan Harris-Huermann,
Ines Langemeyer und Sabine Hunke*

Antje Wegner

Promotionen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften – Impulse für das Monitoring und die Qualitätssicherung



Antje Wegner

Fears of a loss of quality standards play a prominent role in the debates about the right of universities of applied sciences (UAS) to award doctorates. Hence UAS have to proof their research strength and are subject to regular evaluations. However, there are hardly any other approaches to systematic monitoring and quality assurance of doctoral education that go beyond an evaluation of individual UAS, respectively graduate centres. This article discusses potential criteria for a systematic monitoring and quality assurance of doctoral education at UAS and provides a brief overview of data sources that can be used for an evidence-based monitoring.

In den Debatten um das Promotionsrecht der Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAWs) spielen Befürchtungen um Einbußen bei Qualitätsstandards eine prominente Rolle. Nicht zuletzt deshalb ist das eigenständige Promotionsrecht mit dem Nachweis der Forschungsstärke verknüpft und wird regelmäßig evaluiert. Darüber hinausweisende Ansätze für ein systematisches Monitoring und die Qualitätssicherung der Promotionen über HAWs und einzelne Promotionszentren hinaus finden sich bislang jedoch kaum. Der Beitrag diskutiert, an welche Kriterien ein solches Monitoring und die Qualitätssicherung des Promotionswesens an HAWs anschlussfähig sein sollte und gibt einen kurzen Überblick über Datenquellen, die für ein empirisch fundiertes Monitoring und die Qualitätssicherung herangezogen werden können.

1 Promotionen im HAW-Kontext – Viele Meinungen, doch wenig harte Fakten

Mittlerweile sieht eine Vielzahl der Landeshochschulgesetze ein eigenständiges Promotionsrecht für Hochschulen für angewandte Wissenschaften (nachfolgend HAWs) oder HAW-übergreifend organisierte Verbundstrukturen wie Promotionskollegs vor. Geht damit der vielbeschworene „Dambruch“ im Promotionsrecht nun deutlich geräuschloser vonstatten als zunächst erwartet? Was bedeutet dies für die Promotionslandschaft in Deutschland und die Qualitätssicherung im

Promotionswesen? Zu beobachten ist, dass die wissenschaftspolitisch und medial geführte Pro-Kontra-Debatte rund um das Promotionsrecht an HAWs (Bauermann 2019, Kempen 2014, Müller-Bromley 2014, Webler 2016) langsam einer weniger aufgeregten und sachorientierten Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Promovierens an den HAWs weicht. Denn während mancherorts wie in Berlin (vgl. Burchard 2022) noch um die konkrete Umsetzung des Promotionsrechts gerungen wird, wurde wie in Hessen und Nordrhein-Westfalen bereits mit durchaus auch positiven Signalen evaluiert (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst 2022; Wissenschaftsrat 2022).

So aufschlussreich die Einblicke aus diesen ersten Evaluationen und Stellungnahmen auch sind, so schwierig bleibt es nach wie vor, sich einen *systematischen* Überblick über das Promotionsgeschehen an den HAWs bzw. in kooperativen Verfahren zu verschaffen. Nicht zuletzt die sehr dynamischen Entwicklungen zum Promotionsrecht in den einzelnen Bundesländern und die große Vielfalt an institutionellen Formen der HAW-Promotion erschweren dies (für einen Überblick siehe Hochschullehrerverbund 2022). Aktuell koexistieren in Deutschland verschiedene Modelle des Promovierens im HAW-Kontext, welche von kooperativen Promotionen, über hochschulübergreifende Verbundstrukturen mit oder ohne institutionelles Promotionsrecht, bis zum eigenständigen Promotionsrecht für HAWs bzw. für forschungsstarke Fachbereiche oder der Kooptierung von HAW-Professor*innen reichen.

Zwar zeichnet sich jüngst ein Trend in Richtung eines eigenständigen Promotionsrechts ab, in welchem quantitativen Umfang die verschiedenen institutionellen Arrangements derzeit deutschlandweit genutzt werden, ist jedoch schwierig zu ermitteln. Auch ist nach wie vor davon auszugehen, dass ein nicht genau bezifferbarer Anteil von Promovierenden in der Praxis durch HAW-Professor*innen betreut wird, diese aber formal weder als Betreuer*innen noch als Gutachter*innen in Erscheinung treten, wie Berichte nahelegen (vgl. Dudek et al. 2017; König 2022).

Den Diskurs der letzten Jahre prägten die drei Fragen, erstens ob, zweitens in welcher Form und drittens unter welchen Voraussetzungen das Promotionsrecht gewährt werden sollte. Das Meinungsbild der wissenschaftlichen Gemeinschaft dazu gestaltet sich nach wie vor sehr heterogen, wie Ergebnisse der DZHW-Wissenschaftsbefragung belegen (Ambrasat/Heger 2020, S. 40; Johann/Mayer 2017). Während aber über die Kriterien zur Verleihung des Promotionsrechts und die Erfüllung dieser intensiv debattiert wird, finden sich – abgesehen von den vorliegenden, bereits veröffentlichten Evaluationen – bislang erstaunlich wenige konkrete Anhaltspunkte dazu, welchen Qualitätsanforderungen die Promotionspraxis an und mit HAW-Beteiligung genügen soll und wie ein empirisch fundiertes Monitoring (hochschulübergreifend) gelingen kann. Diesem Desiderat widmet sich der folgende Beitrag.

Im ersten Abschnitt arbeite ich ausgehend vom Forschungsstand und zentralen Positionspapieren wissenschafts- und hochschulpolitischer Akteure heraus, mit Blick auf welche Kriterien das Monitoring und die Qualitätssicherung des Promotionswesens an HAWs anschlussfähig sein sollte. Anschließend gebe ich einen kurzen Überblick über vorliegende und regelmäßig verfügbare Datenquellen zur HAW-Promotion bzw. HAW-Promovierenden, die im Zuge einer empirisch fundierten Qualitätssicherung herangezogen werden können. Ich schließe mit Anregungen dazu, welche Aspekte für die Etablierung eines empirisch fundierten Monitorings zu Promotionen im HAW-Kontext zu beachten sind.

2 Kriterien zur Qualitätssicherung in der Promotionsphase

Bislang liegt kein deutlich ausformulierter wissenschafts- und hochschulpolitischer Konsens über Qualitätsstandards für die Promotion im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem vor (Esser 2017). Dementsprechend schwierig gestaltet sich die Ausgangssituation für die Definition und vor allem Übertragung und Bewertung von Kriterien, welche zukünftig für eine Qualitätssicherung der Promotionen an HAWs herangezogen werden. Dennoch geben die Positionspapiere zentraler hochschul- und wissenschaftspolitischer Akteure Aufschluss über etablierte und konsensfähige Kriterien und Mechanismen der Qualitätssicherung im deutschen Promotionssystem. Erweitern lassen sich die daraus ableitbaren Kriterien durch Indikatoren, die durch die Projektgruppe zum

Indikatorenmodell für die Berichterstattung zum wissenschaftlichen Nachwuchs (Projektgruppe Indikatorenmodell 2014) für die Promotionsphase entwickelt wurden.

Folgt man den einschlägigen Positionspapieren, so besteht das gemeinsame Grundverständnis bislang darin, dass erstens mit der Promotion als Qualifikation die Fähigkeit zur Erbringung einer eigenständigen Forschungsleistung und ein fachlicher Beitrag zum Erkenntnisfortschritt verbunden ist (Hochschulrektorenkonferenz 2012; Wissenschaftsrat 2011). Konsens besteht zweitens darüber, dass diese Leistung durch Veröffentlichung prüfbar und durch eine mündliche Prüfung bestätigt wird (Wissenschaftsrat 2011). Drittens sind die Hochschulen zwar Träger des Promotionsrechtes, Qualitätskontrolle und Promotionsverfahren erfolgen jedoch durch die jeweiligen Fachbereiche und Fakultäten (Union der Deutschen Akademien der Wissenschaften et al. 2017, S. 12ff.; Wissenschaftsrat 2011, S. 9).¹ Die Qualitätssicherung im Promotionswesen wird damit im Wesentlichen realisiert durch das Zusammenwirken einer (fachspezifischen) Wissenschaftsgemeinschaft – der die inhaltliche Beurteilung der Forschungsleistung obliegt – und institutionell klar adressierbaren Trägern des Promotionsrechtes – deren Auftrag sich eher auf die Prozess- und Verfahrensqualität bezieht.

Auf der Basis einer Dokumentenanalyse der Positionspapiere zentraler wissenschaftspolitischer Akteure (u.a. WR, HRK, DFG, UniWiND) ermittelt Esser (2017, S. 5ff.) weitere konsensfähige Standards, die primär die Verfahrensqualität adressieren und damit wichtige Bezugspunkte für ein umfassendes Qualitätsmonitoring der HAW-Promotionen bilden: (1) transparente Auswahlverfahren, (2) die Zulassung auf Basis eindeutiger Zulassungsvoraussetzungen, (3) die Definition eines einheitlichen Doktorandenstatus, (4) die fachliche Betreuung durch ein Promotionskomitee bzw. mehrere erfahrene Wissenschaftler*innen, (5) schriftliche Betreuungsvereinbarungen sowie (6) etablierte Instanzen zur Vermittlung in Konfliktfällen (Esser 2017, S. 8f.).²

Schaut man auf den empirischen Forschungsstand, fällt jedoch auf, dass selbst für diese wenigen Standards teilweise eine beträchtliche Lücke zwischen dem regulatorischen Anspruch und der tatsächlichen Promotionspraxis besteht (Lachmann et al. 2020). Transparente Auswahlverfahren unter Beteiligung mehrerer Gutachter durchläuft bisher generell nur eine Minderheit der Promovierenden (ebenda), der Anteil von Promovierenden mit Mehrfachbetreuung liegt seit einigen Jahren bundesweit bei nur rund 40 Prozent (Wegner 2022a), allenfalls für schriftliche Betreuungsvereinbarungen war in den letzten Jahren

¹ Zwar können auch hochschulweite Einrichtungen wie Graduiertenzentren bzw. -akademien wichtige Beiträge zur Qualitätssicherung leisten, wie beispielsweise zum Thema gute wissenschaftliche Praxis (vgl. z.B. Fräßdorf/Tesch 2016, S. 53f.); die (Haupt-)Verantwortung liegt de jure jedoch bei den Fakultäten bzw. Fachbereichen.

² Vgl. für mehrere dieser Kriterien auch die bereits zu einem frühen Zeitpunkt formulierten Forderungen der Promovierenden-Initiative (2003), einem Zusammenschluss von Promovierendenvertretungen der deutschen Begabtenförderwerke.

eine nahezu flächendeckende Etablierung zu beobachten (ebenda). Eine Bewertung dieser Kriterien im HAW-Kontext sollte also erstens in geeigneter Weise durch Vergleichswerte kontextualisiert werden und zweitens die Zurechenbarkeit³ von Qualitätsdefiziten aber auch erfolgreichen Praktiken ausreichend geklärt sein. Letzteres scheint mit Blick auf die teilweise informell gehandhabten Betreuungspraktiken und Doppelaffiliationen im HAW-Kontext (König 2022, S. 28; Wegner 2022b, S. 17f.) derzeit kaum umsetzbar.

Weitere Kriterien insbesondere auf der Prozess- und Output-Ebene lassen sich aus dem bereits erwähnten Indikatorenmodell für die Berichterstattung zum wissenschaftlichen Nachwuchs ableiten (Projektgruppe Indikatorenmodell 2014). Exemplarisch genannt seien hier z.B. die Indikatoren zur Betreuungsqualität (P11), Einbindung in Forschungszusammenhänge (P9), Beschäftigungs- und Finanzierungsbedingungen (P8), welche auch Rückwirkungen auf die Erfolgs- und Abbruchquoten (P17) oder Promotionsdauer (P19) haben dürften.⁴ Auch für diese gilt, dass sie nur dann aussagekräftig und steuerungsrelevant werden können, wenn ein geeigneter Bewertungsrahmen für Promotionen im HAW-Kontext gegeben ist.

Ausgehend vom allgemeinen Qualitätsdiskurs zum Promotionswesen lässt sich also festhalten, dass für die Qualitätssicherung und ein mögliches Monitoring der Promotionen im HAW-Kontext durchaus an etablierte Indikatoren und Standards angeschlossen werden kann und sollte. Diskussionsbedarf besteht dabei weniger zu Kriterien der Verfahrens- und Prozessqualität, die oftmals bereits präzise definiert sind. Jedoch stehen grundlegende qualitative Verständigungsprozesse mit Blick auf zwei Kernfragen aus, wie sie auch in der Evaluation zum Promotionsrecht der Hessischen HAWs (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst 2022) und der Stellungnahme zum Nordrhein-Westfälischen Promotionskolleg (Wissenschaftsrat 2022) aufscheinen: (1) Welches Qualifikationsverständnis liegt der Promotion aktuell zugrunde und inwiefern weicht dieses im HAW-Kontext – ggf. begründet durch ein spezifisches Forschungsprofil – vom Idealtypus eines primär durch innerakademischen und disziplinär definierten Erkenntnisfortschritt motivierten Promotionsvorhabens ab? Daran an schließt die Frage, ob in einem Kontext, in dem Kooperationen mitunter eher aus strukturellen Zwängen⁵ denn aufgrund inhaltlicher Erwägungen gewählt werden (müssen), eine dem Forschungsprofil angemessene Bewertungskultur etabliert werden kann? (2) Inwiefern verlangen einzelne Kriterien vor dem Hintergrund des Profils und den Zielsetzungen der HAW-Promotion nach besonderen Gewichtungen? So wären beispielsweise angesichts der ursprünglichen hochschulpolitischen Zielsetzung einer höheren Durchlässigkeit von Karrierewegen zwischen den Hochschultypen, Kriterien der Diversität und Chancengleichheit im Vergleich zu universitären Promotionen anders zu gewichten. Ähnliches gilt auch für das Verhältnis zwischen der Transferqualität und klassischen fachwissenschaftlichen Output-Kriterien für die Promotionsphase wie sie das Indikatorenmodell für den wissenschaftlichen

Nachwuchs (Projektgruppe Indikatorenmodell 2014, S. 134ff.) benennt.

3 Daten und Informationsquellen zur HAW-Promotion

Da für ein systematisches Monitoring nicht nur Kriterien und Indikatoren definiert, sondern diese auch einer empirischen Beobachtung zugänglich sein müssen, gebe ich im folgenden Abschnitt einen Überblick über die aktuelle Datenlage zu Promotionen im HAW-Kontext. Den Ausgangspunkt dafür bilden öffentlich bzw. für wissenschaftliche Zwecke zugängliche Daten- und Informationsquellen. Der Schwerpunkt liegt dabei vor dem Hintergrund eines systematischen Monitorings auf Daten- und Informationsquellen, die hochschul- und länderübergreifend erhoben und regelmäßig fortgeschrieben werden (vgl. Tabelle 1).⁶

In der Vergangenheit stellten die Berichte der Hochschulrektorenkonferenz zu „Promotionen von Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Promotionen in kooperativen Promotionsverfahren“ (Dudek et al. 2017, 2019) die einzige umfassendere, öffentlich zugängliche Informationsquelle zu kooperativen Promotionen in Deutschland dar. Diese griffen sowohl auf Befragungen von Universitäten zu kooperativen Promotionen als auch Auswertungen der Prüfungsstatistik des Statistischen Bundesamtes zurück. Auf Basis der amtlichen *Prüfungsstatistik* lassen sich wie auch bereits im Rahmen der beiden HRK-Veröffentlichungen (Dudek et al. 2017, 2019) ausgewertet, erstens die absolute Anzahl der Promotionsabschlüsse im Anschluss an ein HAW-Studium und zweitens Promotions- bzw. Übergangsquoten ermitteln. Darüber hinaus wird aus der amtlichen Prüfungsstatistik auch die Anzahl der abgeschlossenen Promotionen und deren Anteil am Gesamtvolumen der Promotionen ablesbar sein – sofern dieser an einer promotionsberechtigten HAW erfolgt.

Angaben zu laufenden Promotionsverfahren an und mit Beteiligung von HAWs werden darüber hinaus seit dem Berichtsjahr 2019 im Rahmen der amtlichen *Promovierendenstatistik* veröffentlicht. Promotionen an promotionsberechtigten HAWs bzw. Verbundstrukturen sind daraus ebenso ermittelbar wie Promotionsverfahren, die in Kooperation mit einer Fachhochschule erfolgen. 2021 listet die amtliche Statistik 223 registrierte Promovierende an Fachhochschulen, was einem Anteil von 0,1 Prozent an der Gesamtzahl der Promovierenden entspricht, sowie 2.456 Promovie-

³ Vgl. auch Indikator P10: Institutionelle Zurechnung der erbrachten Ausbildungsleistung (Projektgruppe Indikatorenmodell 2014, S. 106 f.)

⁴ Ähnliche Kriterien für die Prozess- und Output-Ebene, sowie zusätzlich für die Input- und Outcome-Ebene, wurden bereits in einem Arbeitspapier für die Promovierenden-Initiative vorgeschlagen (vgl. Krempkow 2002)

⁵ Vgl. Wissenschaftsrat (2022, S. 74)

⁶ Als einschlägige Studien und Befragungen im HAW-Kontext zu nennen sind weiterhin König (2022), Befragungen von Professorinnen und Professoren in Baden-Württemberg (Evalag 2015; Fröhlich/Kortmann 2019) und Nordrhein-Westfalen (Gautschi/Licka 2017), sowie im Auftrag des Allgemeinen Fakultätentages (Albers/Marthaler 2020). Für einen kurzen inhaltlichen Überblick vgl. auch Wegner (2022b, S. 12).

Tab. 1: Zentrale Informations- und Datenquellen zu HAW-Promotionen

Datenquelle	Berichtszeitraum	Ausgewählte Inhalte
HRK (Dudek et al. 2017; Dudek et al. 2019) (Sekundärauswertung der Prüfungsstatistik und Befragung von Universitäten)	2012-2017	Promotions- bzw. Übergangsquoten sowie Anzahl der Promotionsabschlüsse von HAW-Absolvent*innen kooperativen Promotionen: Zugang und Institutionalisierung, räumliche Clusterung
Promovierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes	Jährlich (seit 2019)	Promovierende an promotionsberechtigten HAWs/Verbänden, Kooperation mit HAW, promotionsberechtigender Abschluss (bisher nicht veröffentlicht) perspektivisch: Promotionsdauer Differenzierung u.a. nach Hochschule, Fächergruppe, Geschlecht möglich
Prüfungsstatistik des Statistischen Bundesamtes	Jährlich	Promotionsabschlüsse an promotionsberechtigten HAWs/Verbänden und von HAW-Absolventen, Differenzierung u.a. nach Hochschule, Fächergruppe, Geschlecht möglich
DZHW- bzw. bundesweites Absolventenpanel in Kooperation mit INCHER Kassel und ISTAT	Jahrgänge 1989-2017	Übergangsquote in Promotion nach Hochschultyp und Fach, Mobilität beim Übergang von Studium in Promotion, soziodemographische Merkmale und Berufs- und Bildungsbiographie sowie Motive und Karriereziele
National Academics Panel Study (Nacaps)	Zweijährlich (seit 2019)	Anzahl der Promovierenden an bzw. in Kooperation mit HAW, Ausgestaltung der Kooperation und Betreuungskonstellation, Promotions-, Unterstützungs- und Beschäftigungsbedingungen, akademische Integration und Leistungen, perspektivisch Promotionsfortschritt und Dauer, soziodemographische Merkmale und Berufs- und Bildungsbiographie sowie Karriereziele Promovierender

Quelle: eigene Zusammenstellung

rende in Kooperation mit einer Fachhochschule (1,23%) (Statistisches Bundesamt 2022). Hinsichtlich der Erfassung kooperativer Promotionsverfahren ist jedoch tendenziell von einer Untererfassung auszugehen. So erfasst die amtliche Promovierendenstatistik gemäß der Dokumentation erstens nur institutionelle Kooperationen und zweitens keine Mehrfachkooperationen wie sie sich beispielsweise in einem Promotionsverfahren unter Beteiligung einer HAW, einer Universität und eines Unternehmens ergeben würde.⁷ Regelmäßige *hochschulübergreifende Befragungsstudien* werden zur Beantwortung von Fragestellungen zu Promotionen im HAW-Kontext bislang wenig genutzt, bieten jedoch ein großes Potential für Monitoring und Qualitätssicherung. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang vor allem zwei Erhebungsreihen: erstens Absolventenstudien, wie beispielsweise das DZHW- bzw. Bundesweite Absolventenpanel 2017 in Kooperation mit dem INCHER und ISTAT (Fabian et al. 2021) und zweitens Promovierendenbefragungen, wie sie im

Rahmen der National Academics Panel Study durchgeführt werden (vgl. Tabelle 1).

Absolventenstudien erfassen anhand standardisierter Befragungen Informationen zu Studium, Berufseintritt, Berufsverlauf und Weiterqualifizierung von Hochschulabsolvent*innen bzw. Graduierten. Je nach Erhebungszeitraum und Struktur eigenen sie sich vor allem, um fach- und hochschultypspezifische Übergangsquoten bzw. Übergangsmuster und Selektivitäten zu untersuchen (vgl. Flöther 2021). Das Analysepotential für Fragestellungen zum Übergang in die Promotion im HAW-Kontext ist durch die kleinen Fallzahlen zwar begrenzt (Flöther 2021, S. 131), dennoch stellen sie eine wichtige Informationsquelle da, um Fragen zur Durchlässigkeit beim Übergang vom Studi-

⁷ Gespräche mit Hochschulmitarbeiter*innen zeigen, dass die Erfassung von kooperativen Promotionsvorhaben grundsätzlich schwierig ist und die konkrete Auslegung von Definitionen oftmals strittig ist. (vgl. auch <https://www.unikon.uniwind.org/informationen/datennutzung-fuer-hochschuleigenes-qualitaetsmanagement/fu-berlin>)

Tab. 2: Ausgestaltung kooperativer Promotionsverfahren an HAWs

	Anteil in %	N
Arbeitsvertrag an HAW	56	741
Wesentliche Teile der Arbeit an HAW	40	540
HAW-Professor*in auch Prüfer*in	26	343
HAW-Professor*in auch Gutachter*in	31	415
HAW-Professor*in auch Betreuer*in	60	799
Kooperationsvereinbarung zwischen HAW und Universität	32	424
Gemeinsame Betreuungsvereinbarung mit HAW- und Universitäts-Professor*in	38	513

Anteil der Antworten „trifft zu“ in Prozent, Mehrfachantworten möglich. Quelle: Nacaps-Promovierendenbefragung 2019 (1. Welle). Nur Promovierende, die angeben, mit Beteiligung einer HAW zu promovieren und mindestens eine gültigen Antwort zu den gelisteten Items aufweisen (N=1.335).

um in die Promotion im Kohorten- und Fächervergleich zu untersuchen.

Eine umfassende Datenbasis zu Promovierenden im HAW-Kontext bietet die National Academics Panel Study (Nacaps), für die im zweijährlichen Rhythmus neue Promovierendenkohorten in das Panel aufgenommen werden. Aufgrund der umfangreichen Beteiligung von mittlerweile mehr als 60 promotionsberechtigten Universitäten und HAWs, an denen jeweils eine Vollerhebung angestrebt wird, werden auch für die Teilgruppe der kooperativ an HAWs Promovierenden hinreichend große Fallzahlen erreicht. Dies gilt auch für fächerspezifische und kohortenvergleichende Analysen zu den in Tabelle 1 genannten Themen. Inwiefern diese Daten hinsichtlich zentraler Merkmale auch bundesweit repräsentativ für kooperative Promotionen sind, kann aufgrund der beschränkten Informationslage zu dieser speziellen Grundgesamtheit nicht abschließend überprüft werden. Trotz dieser Einschränkung können auf Basis der Studie nicht nur zahlreiche der in Abschnitt 2 adressierten Kriterien empirisch bewertet, sondern darüber hinaus auch – ggf. fachspezifische – Referenzwerte für Promovierende an Universitäten ermittelt werden. Ein besonderer Mehrwert gegenüber den bereits erwähnten Datenquellen besteht in der differenzierteren Erfassung der Ausgestaltung der kooperativen Promotionen (vgl. Tabelle 2). Auch wenn Aussagen über die beteiligten Gutachter*innen und Prüfer*innen aus laufenden Promotionsverfahren mit Vorsicht interpretiert werden sollten, verdeutlichen die Befragungsergebnisse in Tabelle 2, wie heterogen kooperative Promotionen in der Praxis umgesetzt werden.

4 Fazit und Anregungen für ein Monitoring zu Promotionen im HAW-Kontext

Wie der Beitrag zeigt, bestehen sowohl seitens der Datenquellen als auch möglicher Kriterien vielseitige Anknüpfungspunkte, um ein zukünftiges institutionenübergreifendes Monitoring von Entwicklungen zum Promotionsgeschehen im HAW-Kontext adäquat auszugestalten. Ich schließe mit einem ersten Fazit und Diskussionsanregungen auf konzeptioneller und methodischer Ebene.

Die Sichtung der Daten- und Informationslage verdeutlicht, dass sich die amtliche Statistik und hochschulübergreifende Befragungen im Rahmen eines Monitorings bereits gut ergänzen würden und die

enge Taktung der Erhebungen und Berichtszeiträume es auch erlaubt, Beobachtungsreihen zeitnah fortzuschreiben. Die amtliche Statistik mit jährlichen Berichtsintervallen ist vor allem geeignet, um ein möglichst vollständiges Bild zum Umfang des Promotionsgeschehens sowie zu Übergangsquoten zu erzeugen. Ihre Aussagekraft zu kooperativ organisierten Promotionsverfahren ist jedoch eingeschränkt.

Sekundärauswertungen regelmäßiger Befragungsstudien können ein Monitoring des Promotionsgeschehens aus folgenden Gründen gut ergänzen: Erstens decken diese ein breites inhaltliches Spektrum mit Blick auf die potentiell qualitätsrelevanten Aspekte ab (vgl. Abschnitt 2). Zweitens bieten hochschulübergreifend durchgeführte Befragungen – im Vergleich zu einrichtungsspezifischen – einen geeigneten Bewertungsrahmen, um die Entwicklungen zum Promotionsgeschehen an den HAWs angemessen einzuordnen und ggf. auch differenzierte Benchmarks zu ermitteln. Drittens bieten sie die Möglichkeit, die Durchlässigkeit bzw. Selektionsprozesse beim Übergang zwischen verschiedenen Qualifizierungs- und Karrierestadien wie Studium, Promotion⁸ sowie inner- und außerakademischen Werdegängen nach der HAW-Promotion detaillierter zu untersuchen, als dies auf Basis der amtlichen Statistik möglich ist.

Als zentrale Anforderung für den Aufbau eines Monitorings und der Qualitätssicherung festzuhalten ist das Ziel, erstens größere *Transparenz über die Ausgestaltung der kooperativen Promotionsverfahren* herzustellen – auf institutioneller wie auch personeller Ebene. Verantwortlichkeiten in der Betreuung und Begutachtung müssen ebenso klar und den Tatsachen entsprechend nachvollziehbar sein, wie die Frage, ob und in welchem Umfang die Forschungsarbeit der Promovierenden an der HAW bzw. Universität stattfindet. Denn nur wenn Zuständigkeiten, Leistungen und Qualitätsdefizite klar zurechenbar sind, können sie letztlich auch zum Gegenstand der Bewertung und durch Maßnahmen adressiert werden. Dies ist umso dringlicher, falls das Modell der kooperativen Promotionen dauerhaft parallel zum eigenständigen Promotionsrecht ein-

⁸ Vgl. zum Thema Durchlässigkeit auch nachfolgende Beiträge mit ersten Daten dazu in diesem Heft.

zelter HAWs und Verbundstrukturen fortbestehen sollte und damit – gemessen an den aktuellen Zahlen der amtlichen Statistik – ein großer Anteil der Promotionen im HAW-Kontext mit Doppelaffiliationen an zwei Hochschulen verbunden sein wird. Die mittlerweile bundesweit etablierte Praxis der Promovierendenregistrierung hilft hier nur bedingt weiter, da die Registrierung an der promotionsberechtigten Hochschule erfolgt. Inwiefern im Rahmen der Registrierung an den Hochschulen systematisch Informationen dazu vorgehalten werden, mit welchen HAWs oder auch außeruniversitären Forschungseinrichtungen kooperiert wird, lässt sich derzeit nicht sagen.

Eine weitere Herausforderung – nicht nur für Befragungsstudien – bleibt die große *Heterogenität der institutionellen Modelle* des Promovierens an und mit HAWs. Besonderheiten in lokalen Promotionspraktiken, die sich aus Regelungen einzelner Landeshochschulgesetze oder der Ausgestaltung von Promotionsverbänden ergeben, werden sich im Rahmen eines hochschulübergreifenden Monitorings nur begrenzt abbilden lassen. Welche Differenzierungen hier zu leisten sind, wäre im *Dialog mit verschiedenen Stakeholdern* zu klären.

Ähnliches gilt für die *inhaltliche Ziel- und Schwerpunktsetzung eines Monitorings*. Mit der Ausweitung des Promotionsrechts auf HAWs und Verbundstrukturen sind längst auch weiterführende Ziele als der Abbau struktureller Hürden für promotionsinteressierte HAW-Absolvent*innen und betreuende HAW-Professor*innen verknüpft. Zu diskutieren ist deshalb, welche Bedeutung Diversitätskriterien zukommen soll. Zwar werden Diversitätsaspekte für die Qualitätssicherung der Promotion bisher nur von wenigen Akteuren (wie der HRK und UniWiND vgl. Esser 2017, S. 9) thematisiert, jedoch liegt der Ursprung der HAW-Promotion gerade in der hochschulpolitischen Zielsetzung, geeigneten HAW-Absolvent*innen auch den Zugang zur Promotion zu eröffnen bzw. zu erleichtern. Dies spräche dafür, Kriterien wie der Durchlässigkeit beim Übergang vom Studium zur Promotion oder auch dem Anteil an Erstakademiker*innen im Kontext der HAW-Promotion einen höheren Stellenwert beizumessen.

Als Fazit ist weiterhin festzuhalten, dass die Debatte um die Qualitätssicherung der HAW-Promotion nur dann konstruktiv geführt werden kann, wenn sie durch eine *Debatte um Qualitätsstandards für das gesamte Promotionswesen flankiert* und mit geeigneten empirischen Referenzwerten unterlegt wird. Nach wie vor besteht kein akteursübergreifend ausformulierter Konsens zu Kriterien der Qualitätssicherung im Promotionssystem, regulatorischer Anspruch und gelebte Praxis fallen bisweilen auseinander und Fragen der institutionellen Zurechenbarkeit von Qualifikationsleistungen (Projektgruppe Indikatorenmodell 2014, S. 105) oder Qualitätsdefiziten stellen sich in der Zusammenarbeit mit Akteuren wie außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Unternehmen oder im Rahmen externer Promotionen ebenfalls. Der Diskurs betrifft also das gesamte Promotionswesen – und nicht nur die Promotionen an den HAWs.

Literaturverzeichnis

- Albers, A./Marthaler, F. (2020): Studie des Allgemeinen Fakultätentag e.V. (AFT) zur Situation der kooperativen Betreuung von Promotionsverfahren zwischen Professoren an Universitäten und Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Allgemeiner Fakultätentag e.V. (21.01.2021).
- Ambrasat, J./Heger, C. (2020): Barometer für die Wissenschaft. Ergebnisse der Wissenschaftsbefragung 2019/20 [Monitoringbericht]. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. https://www.wb.dzhw.eu/downloads/wibef_barometer2020.pdf (22.10.2022).
- Baumann, M. (2019): „Das hat uns enttäuscht.“ Der Aachener FH-Rektor Marcus Baumann sagt, warum sich die Fachhochschulen über den Kommunikationsstil der NRW-Universitäten ärgern – Und warum er findet, dass die Debatte über das FH-Promotionsrecht an der Realität vorbei geht. [Blogeintrag auf www.jmwiarda.de]. <https://www.jmwiarda.de/2019/04/04/das-hat-uns-enttaeuscht/> (21.01.2021).
- Burchard, A. (2022): Bekommt Berlin ein Promotionskolleg wie in NRW? Tagesspiegel vom 10.08. 2022. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/bekommt-berlin-ein-promotionskolleg-wie-in-nrw-8592232.html> (22.10.2022).
- Dudek, K./Gertheiss, S./Göbbels-Dreyling, B./Rockmann, H. (2017): Promotionen von Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Promotionen in kooperativen Promotionsverfahren: HRK-Umfrage zu den Prüfungsjahren 2012, 2013 und 2014. Bonn: HRK.
- Dudek, K./Gertheiss, S./Göbbels-Dreyling, B./Rockmann, H. (2019): Promotionen von Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Promotionen in kooperativen Promotionsverfahren 2015/2017. Bonn: HRK.
- Esser, F. (2017): Nachwuchsförderung 2.0 – Wirksame Maßnahmen zur Qualitätssicherung von Promotionen, (1). https://uol.de/f/5/inst/icbm/ag/mgc/Dokumente/Esser_Massnahmen_zur_Qualitaetssicherung_von_Promotionen_09-2017.pdf (09.12.2022).
- Evalag (2015): Umfrage zu kooperativen Promotionen unter den Professorinnen und Professoren der Fachhochschulen/HAW in Baden-Württemberg. Vollständige Auswertung der Befragung durch die Geschäftsstelle des HAW BW e.V. Evalag.
- Fabian, G./Flöther, C./Reifenberg, D. (Hrsg.) (2021): Generation Hochschulabschluss: Neue und alte Differenzierungen. Ergebnisse des Absolventenpanels 2017. Münster, New York.
- Flöther, C. (2021): Promovieren mit Universitäts- und Hochschulabschluss: Anhaltende Diskrepanzen beim Übergang in die weitere akademische Qualifikation. In: Fabian, G./Flöther, C./Reifenberg, D. (Hg.): Generation Hochschulabschluss: Neue und alte Differenzierungen. Ergebnisse des Absolventenpanels 2017. Münster, New York, S. 111-135.
- Fräßdorf, A./Tesch, J. (2016): Gute wissenschaftliche Praxis in der Promotion. In: Qualität in der Wissenschaft, 10 (2), S. 53-57.
- Fröhlich, H./Kortmann, G. (2019): Auf der Suche nach einer zielführenden Lösung. Über den aktuellen Stand zu Praxis, Regelungen und Konzepten für einen offenen Zugang der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) zu Promotionsverfahren in Baden-Württemberg. In: *duz Wissenschaft & Management*, (6), S. 23–29.
- Gautschi, P./Licka, P. (2017): Zwischenevaluation des GI NRW. Analyse des Ist-Zustands des GI NRW und Identifikation von Handlungsfeldern und Maßnahmen [Evaluationsbericht]. Berinfor. http://www.gi-nrw.de/fileadmin/media_graduierteninstitut/Textdateien/Professoren_Promovierende/Bericht_Berinfor_Zwischenevaluation_GI_NRW.pdf (21.04.2021).
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (2022): Evaluationsbericht und Empfehlungen zum Promotionsrecht an hessischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften. https://wissenschaft.hessen.de/sites/wissenschaft.hessen.de/files/2022-06/evaluationsbericht_promotionsrecht_haw_barrierefrei.pdf (22.10.2022).
- Hochschullehrerverbund (2022): Regelungen zum eigenständigen Promotionsrecht an HAW und zur kooperativen Promotion. https://www.hlb.de/fileadmin/hlb-global/downloads/Infobereich_Nichtmitglieder/hlb-Infoblatt_Promotionsrecht_der_HAW.pdf (22.10.2022).
- Hochschulrektorenkonferenz (2012): Zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren. Empfehlung des Präsidiums der HRK vom 23.04.2012 an die promotionsberechtigten Hochschulen. Bonn: HRK.
- Johann, D./Mayer, S. J. (2017): Was Wissenschaftler/innen an Universitäten über das Promotionsrecht für Fachhochschulen denken. In: *Das Hochschulwesen*, 65 (6), S. 169–178.
- Kempen, B. (2014): Das Promotionsrecht gehört den Universitäten. In: *Analysen & Argumente*, 150.
- König, A. (2022): Bedeutung des Promotionsrechts von HAW für die Durchlässigkeit des Bildungssystems am Beispiel des Landes Berlin.

- In: Rüge, G./Altvater, P. (Hg.): Strategische Entwicklung von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. HIS-HE Forum, 1, S. 24–31.
- Krempkow, R. (2002): Statistische Kennzahlen für den Prozeß des Promovierens. Arbeitspapier der Promovierenden-Initiative. www.tom-s.org/pi/materialien/Kennzahlen.pdf (31.10.2022).
- Lachmann, D./ Martius, T./Eberle, J./Landmann, M./von Kotzebue, L./Neuhaus, B./Herzig, S. (2020): Regulations and practices of structured doctoral education in the life sciences in Germany. In: PLOS ONE, 15 (7), e0233415. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233415>.
- Müller-Bromley, N. (2014): Fachhochschulen brauchen das Promotionsrecht. In: Analysen & Argumente, 153.
- Projektgruppe Indikatorenmodell (2014): Indikatorenmodell für die Berichterstattung zum wissenschaftlichen Nachwuchs.
- Promovierenden-Initiative (2003): Sieben Punkte zur Modernisierung von Promotionsordnungen. <http://www.tom-s.org/pi/materialien/Moderisierung7-03.pdf> (31.10.2022).
- Statistisches Bundesamt (2022): Statistik der Promovierenden 2021 (Bildung und Kultur). Wiesbaden.
- Union der Deutschen Akademien der Wissenschaften, Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, Deutsche Akademie der Technikwissenschaften (2017): Promotion im Umbruch. Union der Deutschen Akademien der Wissenschaften e.V.
- Webler, W.-D. (2016): Promotionsrecht für Fachhochschulen? Eine andere Perspektive. Anmerkungen zur Neuorganisation und Neuverteilung des Promotionsrechts in Deutschland. In: Forschung, Politik – Strategie – Management, 9 (3+4), S. 86-97.
- Wegner, A. (2022a): Promovierende in Deutschland: Neue Ergebnisse der Nacaps-Promovierendenstudie. In: Forschung & Lehre, 22(7), S. 526–527.
- Wegner, A. (2022b): Viele Wege führen zur Promotion – Betreuungs- und Qualifizierungsbedingungen Promovierender an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften im Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 44 (1), S. 10-28.
- Wissenschaftsrat (2011): Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion—Positionspapier des Wissenschaftsrates (Empfehlung Nr. 1704–11). Halle: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2022): Stellungnahme zum Promotionskolleg für angewandte Forschung der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftsrat. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9860-22.pdf?__blob=publicationFile&v=10 (09.12.2022).

■ Antje Wegner, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Ko-Projektleitung der National Academics Panel Study (Nacaps) am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Berlin, E-Mail: wegner@dzhw.eu

In eigener Sache

An die Abonnent*innen, Buchhandlungen und geschätzten Leser*innen unserer Zeitschriften:

Unsere Philosophie als engagierter Wissenschaftsverlag war es schon immer, unsere Zeitschriften mit niedrigen Abo-Preisen für Privatabonnent*innen attraktiv zu halten.

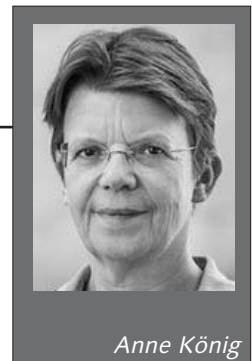
Aber auch an uns gehen die in Deutschland immer weiter steigenden Preise nicht vorbei. Den Anpassungsschritt der Preise für das Jahr 2023 wollen wir mit 2,00 € pro Heft im Abonnement so gering wie möglich halten.

Das Jahresabonnement wird vom 1. Januar 2023 an **97,- €** kosten.

Auf Wunsch kann die Zeitschrift innerhalb des Abonnements neben der Printversion ohne Aufschlag auch in elektronischer Version bezogen werden.

Anne König

Das geltende Promotionsrecht verstärkt soziale Ungleichheiten*



Anne König

Wissenschaftskarrieren leben von vielfältigen Blicken auf unsere Welt. Von Promovierenden würde man erwarten, dass sie spätestens nach dem Master flügge werden und sich über ihre Alma Mater hinaus umsehen nach interessanten Projekten mit Promotionsperspektive.

Ein exemplarischer Blick auf die Promovierendenstatistik in Berlin ist allerdings ernüchternd (bundesweit liegen solche Detailauswertungen noch nicht vor): Von den insgesamt 10.400 im Jahr 2019 gemeldeten Promovierenden der drei großen Berliner Universitäten sind 40 Prozent einfach an ihrer Alma Mater geblieben. Weitere 7 Prozent haben ihren zur Promotion berechtigenden Abschluss ebenfalls in Berlin, aber an einer der zwei anderen Universitäten gemacht. Ein Grund für diese erstaunliche Sesshaftigkeit ist wohl, dass die dort Lehrenden ihren potenziellen Nachwuchs bereits im Studium informell rekrutieren, wie bereits frühere Analysen zeigten.

Die Kehrseite ist, dass so kaum Platz bleibt für Promotionsinteressierte mit HAW-Abschluss. Denn schaut man weiter in die Details der Statistik, kommen 27 Prozent der in Berlin Promovierenden aus dem Ausland. Dagegen ist nichts einzuwenden. Im Gegenteil: Berlin braucht Internationalität. Ebenso gelingt es Kandidaten anderer deutscher Universitäten, die begehrten Promotionsplätze zu erhalten: 18 Prozent kommen von teils sehr namhaften Unis aus ganz Deutschland. Zieht man aber jetzt auch noch die nicht spezifizierbare Gruppe der „Sonstigen“ ab, bleibt wenig übrig. Nämlich genau 3 Prozent. Davon kommen 2 Prozent aus anderen Bundesländern. Das be-

deutet: Nur 1 Prozent der Promovierenden in Berlin kommt von den landeseigenen HAW. Und das, obwohl 30 Prozent aller Berliner Masterabsolventen ihren Abschluss an den HAW machen!

Das ist ein bildungspolitisches Armutszeugnis. Aus den Sozialerhebungen weiß man, dass an den HAW der Anteil Studierender aus einer Familie, in der Vater und Mutter ein Hochschulstudium abgeschlossen haben, etwa halb so groß ist wie an Universitäten. Den HAW-Talenten bleiben also die Netzwerke der Universitätsabsolventen verschlossen. Und ohne Promotion keine Professur.

Ein HAW-Promotionsrecht für forschungsstarke Bereiche und für solche, bei denen es an Universitäten kein Forschungsgebiet gibt, ist daher auch aus Gründen der sozialen Gerechtigkeit überfällig.

■ **Anne König, Dr.**, Professorin für Betriebswirtschaftslehre an der Berliner Hochschule für Technik, Vorsitzende des Hochschullehrerbundes Landesverband Berlin e.V.,
E-Mail: akoenig@bht-berlin.de

* Dieser Beitrag erschien zuerst im ZEIT Wissen³-Newsletter vom 08.03.2021

Lesenswert:

Stefan von Strahlow Wissenschaft und Wahnsinn

42 Geschichten aus dem Innenleben der
Berliner Hochschulen und ihrer Umwelt

ISBN 978-3-946017-25-7, Bielefeld 2021, 95 Seiten, 18.90 € zzgl. Versand

Bestellung: info@universitaetsverlagwebler.de; www.universitaetsverlagwebler.de



Hier geht's zur Rezension
des Buches in der FAZ
vom 22.12.2021

Axel Gürtler & René Krempkow

Sechs Thesen zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit von (Nachwuchs-)Forschenden*



Axel Gürtler



René Krempkow

Several recent contributions to the debate on diversity and equal opportunities in science show that these are increasingly important topics of discussion both inside and outside universities (e.g. contributions on this topic in DIE ZEIT, Der Spiegel, Tagesspiegel and others. Equal opportunities was also a key topic at the presentation of the Federal Report on Young Academics (BuWiN 2021). THESIS, the interdisciplinary network for doctoral researchers and doctoral graduates, also looked at this topic on the basis of recent empirical data and formulated six theses on increasing equal opportunities. These are presented here.

Mehrere Debattenbeiträge in der letzten Zeit zeigen, dass Diversität und Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft innerhalb und außerhalb der Hochschulen zunehmend wichtige Diskussionsthemen sind (z.B. Beiträge dazu in der ZEIT¹, im Spiegel², im Tagesspiegel³ und im Wiarda-Blog⁴). Auch bei der Vorstellung des Bundesberichtes Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN 2021) war die Chancengerechtigkeit ein Schwerpunktthema. THESIS, das interdisziplinäre Netzwerk für Promovierende und Promovierte, hat sich auch anhand jüngerer empirischer Daten mit diesem Themenbereich auseinandergesetzt und sechs Thesen zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit formuliert. In diesen geht es darum, wo man konkret ansetzen sollte, um sie zu erreichen:

1. **Die geringe Diversität und Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft Deutschlands** und dabei besonders in der Professorenschaft **haben eine zentrale Ursache bereits in der Nachwuchsförderung**. Das zeigt die mit jeder Qualifikationsstufe im Wissenschaftssystem geringere werdende Diversität zum Beispiel in der Dimension Geschlecht⁵, noch deutlicher aber in der sozialen Herkunft⁶. Daher wäre dies für konkrete Maßnahmen zur Verbesserung ein zentraler Ansatzpunkt.
2. **Wichtige Maßnahmen, auf die THESIS bereits hinwies, wären:**
 - a. die Schaffung transparenter und berechenbarer Karrierewege für Nachwuchsforschende inklusive Entfristungsmöglichkeiten nach der Promotion, zum Beispiel durch die Schaffung von **Tenure-Track-Verfahren generell für Promovierte in der Wissenschaft** – und nicht nur für ein paar hundert Tenure-Track-Professuren in Deutschland; und

- b. **die Stärkung der wissenschaftlichen Unabhängigkeit von Nachwuchsforschenden – schrittweise bereits ab Beginn der Promotion** verbunden mit transparenten Leistungsanforderungen (auch damit sich künftig nicht mehr die Mehrheit der Nachwuchsforschenden gegen eine Karriere in der akademischen Wissenschaft entscheidet).
3. **Darüber hinaus liegt weiteres großes Potenzial in der Verbesserung der Chancengerechtigkeit vor allem für Nichtakademikerkinder** (deren Vater und Mutter kein Hochschulstudium haben), gerade für diejenigen, die ihren zur Promotion berechtigenden Studienabschluss an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaft (HAW) erworben haben. So zeigte zwar der Hochschul-Bildungs-Report 2017/18 des Stifterverbandes: Ein Nichtakademikerkind hat, von der Grundschule an über alle Qualifikationsstufen hinweggesehen, etwa dreimal geringere Chancen auf einen Bachelor und sogar zehnmal geringere Chan-

* Dieser Beitrag wurde vorab im Internet auf <https://scilogs.spektrum.de> und <https://www.thesis.de> veröffentlicht.

1 <https://www.zeit.de/2021/10/diversitaet-wissenschaft-frauen-identitaet-mental-load> (05.10.2022)
 2 <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/hochschulen-mehr-als-dreiviertel-der-leitungen-sind-maennlich-a-165e2dd5-9295-4e3b-839a-178def945004> (05.10.2022)
 3 <https://www.tagesspiegel.de/wissen/bei-chancengerechtigkeit-unter-schlagt-der-bund-einiges-4233859.html> [sic!] (05.10.2022)
 4 <https://www.jmwiarda.de/2021/03/03/60-m%C3%A4nnlich-west-deutsch-immer-noch/> (05.10.2022)
 5 <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf> (05.10.2022)
 6 Z.B. Überblick über Studien in www.researchgate.net/publication/333163357 (05.10.2022)

cen, eine Promotion abzuschließen, als ein Akademikerkind. Aber aus den Sozialerhebungen des DSW/DZHW weiß man zugleich, dass an HAW der Nichtakademikerkinder-Anteil unter den Studierenden etwa doppelt so groß ist wie an Universitäten. Daran wird das ungenutzte Potenzial für die Wissenschaft deutlich; denn ohne Promotion keine Professur. Auch Daten des DZHW-Projektes NACAPS belegen, dass Hochschulabsolventen aus Nichtakademiker-Haushalten und mit ausländischer Herkunft oder Migrationshintergrund deutlich häufiger eine Kooperative Promotion absolvieren (etwa eineinhalbmal bis doppelt so oft⁷).

4. Kooperative Promotionsverfahren stoßen oft auf große Widerstände von Universitätsprofessor*innen, wie eine Dokumentation des Graduierteninstitutes NRW beispielhaft zeigt⁸, ähnliches wird aus Baden-Württemberg berichtet⁹. Auch Daten zu Berliner Hochschulen zeigen eine äußerst geringe Durchlässigkeit.¹⁰ Deshalb genügt die formale Regelung nicht, dass es nach Informationen des Hochschullehrerbundes inzwischen in allen Bundesländern außer Niedersachsen laut Gesetz kooperative Promotionsverfahren gibt. Nicht zuletzt zeigen persönliche Erfahrungsberichte von THESIS-Mitgliedern, dass es in vielen Fällen notwendig ist, als HAW-Absolvent*in bessere Leistungen zu bringen als Universitätsabsolvent*innen, um überhaupt eine Chance zu erhalten – und dies oft unter deutlich schwierigeren (Promotions-)Bedingungen. Daran kann das oft vorhandene Betreuungs-Engagement von HAW-Professor*innen nur wenig ändern, da bislang Uni-Professor*innen zum Teil stark divergierende Ziele verfolgen (zum Beispiel im Sinne von: „Die Leistungspunkte für die finanzielle Mittelverteilung habe ich, die Arbeit sollen HAW-Kolleg*innen machen. Wir sehen uns dann beim Kolloquium – oder auch nicht“, wie ein Thesis-Mitglied die eigenen Erfahrungen zusammenfasste).

5. Die Sicherung und Verbesserung der Qualität der Promotionsbedingungen ist seit Gründung von THESIS ein zentrales Anliegen. Zur Qualität der Promotionsbedingungen wurden wiederholt Forderungen formuliert, so die Forderung: „Betreuer und Doktorand sollen zu Beginn der Promotionsphase eine Promotionsvereinbarung treffen. In dieser sollen die Essentialia des Promotionsverhältnisses festgehalten werden.“¹¹ Leider gibt es bislang keine Auswertung, inwieweit HAW-Absolvent*innen solche Promotions- bzw. Betreuungsvereinbarungen haben, geschweige denn inwieweit sie eingehalten werden. Bekannt ist jedoch, dass Nichtakademikerkinder unter den Promovierenden eine solche Vereinbarung seltener erhalten¹²; ähnlich gilt dies für Promovierende mit Migrationshintergrund, sowie mit Kind(ern). Im Best-Practice-Papier wurde zudem das Ziel formuliert: „... das Promotionsverhältnis zwischen Betreuer und Doktorand stetig fortzuentwickeln und zu verbessern“. THESIS ist der Ansicht, die Qualität der Promotionsbedingungen **könnte auch und gerade mittels qualitätsgesicherter HAW-Promotionen gefördert werden**. Hierzu sollte gehören, für den wissenschaftlichen Austausch för-

derliche Rahmenbedingungen zu haben. Dazu bedarf es auch einer gewissen Forschungsstärke. Die Mindestanzahl von zwölf forschungsstarken Professor*innen am Fachbereich gilt bereits seit 2016 als Kriterium für das HAW-Promotionsrecht in Hessen und stellt auch in Baden-Württemberg und NRW keine Hürde dar – wie die hlb-Bundesvereinigung, der Berufsverband der HAW-Professor*innen, feststellte. Darüberhinausgehend sollte zur Qualitätssicherung die in vielen anderen Staaten längst übliche Trennung von Betreuung und Begutachtung erfolgen, wie es unter anderem der Wissenschaftsrat und auch der hlb fordern.

6. Ein qualitätsgesichertes Promotionsrecht für forschungsstarke Bereiche an HAW in einer gerade für HAW-Absolvent*innen unterstützend(er)en Umgebung **stellt daher einen Fortschritt dar** im Vergleich zur bisher vorherrschenden, wenig qualitätsgesicherten Einzelpromotion außerhalb von strukturierten Programmen (was mit 60 Prozent nach wie vor die Mehrheit der Promovierenden betrifft und wiederum häufiger die Nichtakademikerkinder sowie Eltern unter den Promovierenden).¹³ Dies gilt erst recht für Bereiche, bei denen es an den Universitäten kein entsprechendes Forschungsgebiet gibt (etwa die Pflege-, Gesundheitswissenschaft, Soziale Arbeit). Ein HAW-Promotionsrecht für forschungsstarke Bereiche und solche, bei denen an Universitäten kein Forschungsgebiet existiert, ist daher zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Wissenschaft insbesondere in angewandter Forschung und Transfer, aber auch aus Gründen der Chancengerechtigkeit überfällig.

■ **Axel Gürtler**, Diplomingenieur für Elektrotechnik/Informationstechnik, Geschäftsführer von Thesis e.V., dem interdisziplinären Netzwerk von Promovierenden und Promovierten,

Email: axel.guertler@thesis.de

■ **René Krempkow**, Dr., Senior Scientist und Senior Manager am Curriculum Innovation Hub der HTW Berlin und im Forschungsreferat der IU – International University, E-Mail: rene.krempkow@htw-berlin.de

⁷ <https://nacaps-datenportal.de/indikatoren/C5.html> (05.10.2022)

⁸ Vgl. Bericht Stand und Entwicklungen des GI NRW vom Juni 2018 (Onlinedokument, ursprünglich zu finden in: <http://www.gi-nrw.de>)

⁹ https://www.swp.de/baden-wuerttemberg/hochschulen-bw-tauziehen-den-weg-zum-dokortitel-55551380.html?wt_zmc=nl.int.zonaudev.zeit_online_chancen_w3.d_11.03.2021.nl_ref.zeitde (05.10.2022)

¹⁰ https://newsletterversand.zeit.de/ov?mailing=4CZ1O8WO-195NAEH&m2u=4D59L9EZ-4CZ1O8WO-4A8K&wt_zmc=nl.int.zonaudev.zeit_online_chancen_w3.m_08.03.2021.nl_ref.zeitde (05.10.2022)

¹¹ Auch bereits 2009 in einem Best-Practice-Papier mit dem DHV: <https://www.thesis.de/node/222>.

¹² <https://nacaps-datenportal.de/indikatoren/B1.html> (05.10.2022)

¹³ <https://nacaps-datenportal.de/indikatoren/C2.html> (05.10.2022)

René Krempkow



René Krempkow

Welche Chancen haben Migrantenkinder von der Grundschule bis zur Promotion?

Konzeption und Ergebnisse eines „Migrations-Bildungstrichters“ für Deutschland

In connection with discussions on the situation of Early Career Researchers (ECR) in Germany, recently better known under the hashtag #IchBinHanna, the situation of ECR and students of colour was also addressed with #IchBinReyhan. In science policy, it is often pointed out that there is no data on this. However, this is only true to a limited extent: there are a few official data, especially on migration background. However, information on this has been collected in the last years in various survey studies. However, these have not yet been systematically analysed. This article therefore focuses on the changes at the transitions of the higher education system by means of a systematic comparison of educational opportunities in central qualification phases - similar to the so-called education funnel for social background - and illustrates these graphically. For the first time in Germany, the opportunities of ECR and students with migration background are presented across the entire higher education system, i.e. from university entrance to the doctorate as the highest professional qualification.

1. Warum wir einen „Migrations-Bildungstrichter“ brauchen

Der Anspruch an Chancengerechtigkeit und Diversität im Bildungs- und Hochschulsystem ist spätestens seit den PISA-Studien ein Dauerbrenner in der einschlägigen Forschung Deutschlands. Auch etliche Debattenbeiträge von Wissenschaftspolitiker:innen, Gewerkschafter:innen und Aktivist:innen zeigen seit längerem, dass Diversität und Chancengerechtigkeit innerhalb und außerhalb der Hochschulen und der Wissenschaft relevante Themen für das Wissenschaftssystem sind. Erst im vergangenen Jahr wurde im Berliner Abgeordnetenhaus eine Novelle des Hochschulgesetzes (BerlHG) zur „Stärkung der Berliner Wissenschaft“ beschlossen. Ein wichtiges Ziel war, mit diesem Gesetz die prekären Arbeitsbedingungen wissenschaftlich Beschäftigter jenseits der Professur zu verbessern, wie sie unter den Twitter-Hashtags #IchbinHanna und #IchBinReyhan vielfach dokumentiert sind.

Auch bei der GEW-#IchBinHanna-Aktionskonferenz Ende 2021 wurde mit #IchbinReyhan die Situation von (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen¹ und Studierenden of Color und mit Migrationshintergrund thematisiert.² #IchbinReyhan geht auf die Soziologin Şahin (2019) zurück, die in ihrem Buch „Yalla, Feminismus!“ das deut-

sche Wissenschaftssystem als ‚Fuckademia‘ bezeichnet und das ungleiche Hochschulwesen mit seinen sich überschneidenden Diskriminierungen am eigenen Beispiel veranschaulicht. Demnach wurden und werden an Hochschulen Frauen, Menschen ohne akademischen Background, Menschen mit Rassismuserfahrungen und andere gesellschaftlich marginalisierte Gruppen benachteiligt. Sie seien von den prekären Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft, wie sie #IchBinHanna anklagt, strukturell noch stärker betroffen. Dies ist nicht nur für diese Beschäftigten selbst wichtig, sondern auch für die Verwirklichung der geforderten „Bestenauswahl“ z.B. bei Stellenbesetzungen und Berufungen (vgl. auch Bahr u.a. 2022). Denn es ist davon auszugehen, dass die geringe Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft Deutschlands zentrale Ursachen bereits in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung bzw. im Studium und davor hat. Das zeigt die mit (fast) jeder Qualifikationsstufe im Wissenschaftssystem geringer werdende Chancengerechtigkeit bzgl. Geschlecht (GWK 2021), und so-

¹ Der Begriff (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen wird hier mit Klammern verwendet, um zu markieren, dass ein großer Teil als „Nachwuchs“ Bezeichneter (spätestens ab Postdoc) selbstständige Wissenschaftler:innen sind.

² Dies war die dritte Konferenz in einer Serie von drei Veranstaltungen, die erste war bereits am 1. Juli 2021.

zialer Herkunft (Möller 2018; Zimmer 2018; Krempkow 2019, 2017).³

Aber wo man konkret ansetzen muss, um Verbesserungen zu erreichen, dazu gehen die Ansichten nicht erst seit der jüngsten BerlHG-Novelle teilweise deutlich auseinander. Dementsprechend könnte die Auswertung von Daten zu diesem Thema nützliche Impulse geben, wo man mit möglichst großen Erfolgsaussichten ansetzen könnte. Denn selbst in offiziellen Berichten der Bundesregierung wie im jüngsten BuWiN (2021), der sich das Thema Chancengerechtigkeit als Schwerpunktthema gesetzt hatte, finden sich zum Thema Chancen von (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen mit Migrationshintergrund kaum Zahlen (ähnlich wie zur sozialen Herkunft).⁴ Es gibt allerdings Aussagen und auch Zahlen dazu, dass die Internationalität der Wissenschaftler:innen in Deutschland relativ gering ist.⁵ Dass in wissenschaftspolitischen Diskussionen z.T. darauf verwiesen wird, es gäbe keine klare empirische Evidenz⁶ und kaum bundesweite Datenbestände, um Aussagen über die Chancen betroffener (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen bzw. solcher mit Migrationshintergrund zu treffen und daraus ggf. Maßnahmen ableiten zu können, entspricht aber nur bedingt der aktuellen Datenlage, die sich über die letzten Jahre z.T. deutlich verbesserte.

2. Ziel des zugrunde liegenden Projektes

Daher war es das Ziel des dieser Arbeit zugrunde liegenden Projektes,⁷ ähnlich wie dies seit längerem für die Bildungsherkunft am Beispiel von Nichtakademikerkindern beim sogenannten „Bildungstrichter“ geschieht (vgl. Middendorf u.a. 2013), einen hier bewusst prägnant so bezeichneten „Migrations-Bildungstrichter“ zu erstellen. Hiermit sollen die Veränderungen der Anteile von entsprechenden Personen an verschiedenen Übergängen des Hochschulsystems inkl. grafischer Veranschaulichung dargestellt und damit einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Erstmals für Deutschland sollen hierbei die Chancen von (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen und Studierenden mit Migrationshintergrund bzw. internationaler Herkunft möglichst über das gesamte Hochschulsystem dargestellt werden, also vom Hochschulzugang bis zur Promotion (idealerweise sogar bis zur Berufung auf eine Professur, was aber nicht umsetzbar war). Die Kenntnis der Größenordnung von Chancenungleichheit auch nach Migrationshintergrund (und nicht nur wie bisher nach Geschlecht und sozialer Herkunft) soll letztlich eine Grundlage dafür sein, dass Akteure in Politik und Hochschulen mit gezielten Informationen und Maßnahmen an stark betroffenen Übergängen ansetzen. Somit könnten Bildungspotentiale besser entfaltet werden.⁸

3. Forschungsstand und Datenverfügbarkeit

Es gibt wie erwähnt nur wenige amtliche Daten, insbesondere zum Migrationshintergrund in höheren Qualifikationsstufen (vgl. auch Brings/Vollmar 2021). Zwar werden z.B. Angaben zum Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung (im Ausland) und damit zumindest nach internationaler Herkunft seit längerem in

verschiedenen Befragungsstudien erhoben. Diese ermöglichen aber nur für bestimmte Gruppen eine Einteilung z.B. in Bildungs- und -ausländer:innen. Auch die Veröffentlichung der GWK (2021): „Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung“ teilt diese Einschätzung grundsätzlich. So heißt es dort: „Ethnische Herkunft oder rassifizierende Zuschreibungen (zur Begrifflichkeit vgl. Baumann et al. 2018, S. 19) können, gerade in Verknüpfung mit der Kategorie Geschlecht, Ungleichheiten beim Studienzugang oder Studienerfolg (Lörz 2020, 2019; Pott 2006) und strukturelle und individuelle Diskriminierungen begründen“ (Springsgut 2021; Heitzmann/Houda 2019). Daten hierzu liegen jedoch derzeit weder in der amtlichen Statistik noch in Studierenden-surveys vor. Eine solche intersektionale Perspektive, für die entsprechende Daten Voraussetzung sind, könnte jedoch Ansätze für mögliche Maßnahmen erschließen: So zeigt Lörz (2019), dass bezüglich Geschlecht, Bildungsherkunft und Migrationshintergrund sowohl additive als auch multiplikative Effekte sozialer Ungleichheit im Hochschulbereich bestehen, diese sich jedoch in den Bildungsphasen unterscheiden. Bisher gibt es jedoch kaum solche Analysen, erst recht nicht unter Einschluss der Promotionsphase.⁹ Zudem wurden diese auch bis

³ So kommt die Studie zu Juniorprofessuren von Zimmer (2018) zum Ergebnis, dass für die Berufung auf eine unbefristete Professur „soziales Kapital“ (Bourdieu) ein starker Einflussfaktor ist, und nicht etwa „wissenschaftliches Kapital“ (wie Zeitschriftenartikel mit Peer Review, Drittmittelprojekte oder Konferenzbeiträge). Nach einer anderen Studie zu Berufungschancen von Möller (2018) ist der Zugang zur Professur insgesamt nach über mehrere Jahrzehnte vergleichbaren Ergebnissen sogar so sozial selektiv wie noch nie in den letzten 50 Jahren. Demnach war die Chance von Akademikerkindern zuletzt vierfach höher. Damit summiert sich die Chancengerechtigkeit für Nichtakademiker-Frauen noch weit stärker als allein durch die Geschlechterungerechtigkeit. Eine solche in der Forschung keineswegs neue Betrachtungsweise mehrerer Merkmale zugleich (auch als Intersektionalität bezeichnet, vgl. z.B. Neusel 2012), findet man im BuWiN nicht.

⁴ Immerhin hat der BuWiN-Beiratsvorsitzende, Prof. Dr. Karl Ulrich Mayer, darauf hingewiesen, der Grad der Internationalisierung sei „niedrig“. Doch zum Migrationshintergrund und zur sozialen Herkunft finden sich im BuWiN 2021 nur sehr wenige, eher vage Aussagen (siehe auch meinen Gastkommentar dazu im Tagesspiegel vom 26.2.2021).

⁵ Vgl. hierzu ergänzend Krempkow & Jacob (2020), u.a. mit einem Überblick über Anteile von internationalen Forschenden in den Qualifikationsphasen in Deutschland und anderen Industrienationen. Allerdings hat sich die Anzahl der ausländischen Studierenden (gemessen an ihrer Staatsangehörigkeit und dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Ausland) in den letzten 20 Jahren etwa verdreifacht (vgl. Falk u.a. 2022, S. 14).

⁶ So berichten lt. Lörz (2019, S. 102) verschiedene Studien, dass beim Übergang ins Studium keine migrations-spezifischen Unterschiede bestünden und teilweise sogar von einem Vorteil des Migrationshintergrundes.

⁷ Das zugrunde liegende Projekt „Migrations-Bildungstrichter“ wurde von der Max-Traeger-Stiftung gefördert (MTS-Projekt-Nr. 5167-2022). Für die Konzeption und die Ergebnisse ist allein der Verfasser verantwortlich.

⁸ Beispielsweise in Großbritannien ist es inzwischen Standard, dass man genau weiß, wie die Herkunftsebenen aussehen, bzw. bei Aufnahme in einen Studiengang sogar gesteuert wird, um mehr Chancengleichheit zu bekommen. Ich danke für diesen Hinweis herzlich einer/einem Gutachter:in der QiW.

⁹ Für die Promotionsphase zeigte eine erste Durchsicht vorhandener Datenbestände von mir für THESIS e.V., dass ein großes Potenzial in der Verbesserung der Chancengerechtigkeit für Nichtakademikerkinder (wo Vater und Mutter kein Hochschulstudium haben) in einer genaueren Betrachtung derjenigen liegen könnte, die ihren zur Promotion berechtigenden Studienabschluss an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) erwerben und häufiger in einer kooperativen Promotion ihren Dokortitel erwerben (müssen). Daten des DZHW-Projektes NACAPS belegen, dass zugleich Hochschulabsolvent:innen aus Nichtakademiker-Haushalten und mit ausländischer Herkunft oder Migrationshintergrund deutlich häufiger eine kooperative Promotion absolvieren (etwa einhalbmals- bis doppelt so oft). Maßnahmen zur Verbesserung der kooperativen Promotion könnten daher ggf. zugleich die Chancengerechtigkeit für beide marginalisierte Gruppen verbessern helfen.

dato nicht systematisch auf ihre Verwendbarkeit für einen „Migrations-Bildungstrichter“ hin ausgewertet.¹⁰ Allerdings wird seit einigen Jahren in verschiedenen bundesweiten Befragungen der Migrationshintergrund erfragt,¹¹ auch wenn hierbei keineswegs immer eine identische Definition für Migrationshintergrund zugrunde gelegt bzw. in den empirischen Erhebungen identisch operationalisiert wurde.

Dennoch hatte ich bei der Planung des Projektes die Hoffnung, dass es bei entsprechender Auswertung und ggf. Einbeziehung auch solcher in wissenschaftlichen Publikationen veröffentlichter Befragungsstudien voraussichtlich für Übergänge bis zur Promotion möglich sein könnte, Berechnungen für eine Darstellung ähnlich dem Bildungstrichter vorzunehmen. Denn es existieren an verschiedenen Stellen Studien und Datenbestände,¹² die aber z.T. nur sehr verstreut vorliegen und nicht leicht zugänglich sind. Ergänzend könnten ggf. auch für Forschungszwecke zugängliche Scientific Use Files und auch z.T. nicht öffentlich zugängliche Daten herangezogen werden (wie z.B. des bundesweiten Kooperationsprojektes Absolvent:innenstudien (KOAB) des ISTAT Kassel¹³). Diese stehen normalerweise nur für dessen Kooperationspartner zur Verfügung, wurden aber auf Anfrage auch bereits darüber hinaus zugänglich gemacht (vgl. z.B. die Sekundärdatenanalysen in Krempkow 2021, oder Neugebauer u.a. 2016). Dagegen war die Studien- und Datenglage für Übergänge ab der Promotion bis zur Berufung auf eine Professur als von vornherein unsicherer einzuschätzen. Eine Auswertung wäre jedoch lohnenswert, wenn entsprechende Daten verfügbar wären (vgl. ähnlich z.B. zum Geschlecht GWK 2021, bzw. den Überblick über Ergebnisse zur Bildungsherkunft für Übergänge zur Professur in Krempkow 2019).

4. Vorgehen für die Erstellung des „Migrations-Bildungstrichters“

Das Vorgehen für die Erstellung des „Migrations-Bildungstrichters“ umfasste drei Schritte:

1. Zunächst wurde geprüft, in welchen bundesweiten Studien welche Daten vorhanden und inwiefern diese vergleichbar genug sind, um ggf. einen „Migrations-Bildungstrichter“ erstellen zu können.¹⁴ Im Ergebnis dieser Recherchen waren ausreichend Daten für zentrale Bildungsschwellen vorhanden und diese vergleichbar genug für das Vorhaben.¹⁵
2. Mit diesen Daten erfolgten Berechnungen zu Übergangsquoten sowie zur Absolutzahl verbleibender der anfangs jeweils 100 Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Anschließend wurde mit den Ergebnissen der Berechnungen eine grafische Veranschaulichung erstellt, ähnlich wie zu einem früheren Zeitpunkt bereits für die Bildungsherkunft (Krempkow 2017).
3. Vorgehen, Konzept und Methodik der Berechnungen wurden schließlich in Form dieses Textes dokumentiert.

5. Zu Konzept und Methodik der Auswertung

An verschiedenen Stellen im Bildungssystem erfolgen Übergänge, an denen Entscheidungen für den Werde-

gang der Bildungsaspiranten gefällt werden, die als Ergebnisse von längeren Entscheidungsprozessen zu bestehen sind, die von sozial geprägten Abwägungen der Kosten, Nutzen und Erfolgchancen bestimmt werden. Daher hat jede Bildungsentscheidung potenziell eine sozial selektive Wirkung und beeinflusst die Bildungschancen. Im Regelfall müssen fünf Schwellen im Bildungssystem überwunden werden, um einen Hochschulabschluss zu erlangen (vgl. Middendorf u.a. 2013; nachfolgend adaptiert wie in Krempkow 2017). Bis zur Promotion als höchstem berufsqualifizierenden Abschluss sind es sogar neun Schwellen, die zu überwinden sind (zur Berufung auf eine Lebenszeitprofessur wären es noch mehr):

1. zur Sekundarstufe 1,
2. zur Sekundarstufe 2,
3. zur Hochschulzugangsberechtigung,
4. zur Aufnahme eines ersten Studiums,
5. zum Bachelor als ersten Hochschulabschluss,
6. zur Aufnahme eines Master- oder eines zweiten Studiums,
7. zum Master oder einem anderen weiteren Hochschulabschluss (z.B. Lehramt),
8. zur Aufnahme einer Promotion,
9. zum Promotionsabschluss.

Grundidee für die Berechnung der Chancenrelationen an den entsprechenden Übergängen bzw. Bildungsschwellen¹⁶ sind „sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungsquoten“, wie sie bis 2013 regelmäßig beim sogenannten „Bildungstrichter“ in der Sozialerhebung des

¹⁰ Allerdings gibt es eine Studie des Sachverständigenrates Integration und Migration (2017), die Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund untersuchte.

¹¹ So erfragt der Mikrozensus seit 2005 den Migrationshintergrund. Als Person mit Migrationshintergrund gelten hierbei jene Personen, die selbst nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurden oder bei denen mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde.

¹² Vgl. z.B. Überblicke über Studien auch jenseits der Bundesberichte Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2008, 2013, 2017, 2021 z.B. in Krempkow/Huber/Winkelhage (2014); Krempkow (2021a).

¹³ Das ISTAT ist eine Ausgründung des INCHER; es führt seit etlichen Jahren das deutschlandweit größte „Kooperationsprojekt Absolventenstudien“ (KOAB) durch, das in der Pilotphase vom BMBF finanziert wurde.

¹⁴ Hierzu könnte ggf. auch auf Datensätze als Scientific Use Files zurückgegriffen und Sekundärdatenanalysen durchgeführt werden, z.B. von bundesweiten Absolvent:innen- und Promoviertenstudien des DZHW und des INCHER Kassel bzw. ISTAT Kassel. Dies erwies sich jedoch hier als nicht notwendig.

¹⁵ Für die Übergänge zur Professur stellte sich heraus, dass nach aktuellem Kenntnisstand keine Datenbestände für entspr. Berechnungen zu Neuberufenen (vgl. z.B. Krempkow/Pittius 2007, BuWiN 2008) mit einer vergleichbaren Definition des Migrationshintergrundes verfügbar sind, so dass eine Einbeziehung der Übergänge zur Professur in den „Migrations-Bildungstrichter“ wie befürchtet nicht möglich war. Hinzu kommt, dass es in dieser Phase weitere Übergänge gibt, die für eine möglichst zielgenaue Ableitung von evtl. Folgemaßnahmen berücksichtigt werden sollten, z.B. die Habilitation oder Äquivalente wie Juniorprofessur oder (Nachwuchs-)Forschungsgruppenleitungen, bzw. die Tenure-Track-Professur (vgl. z.B. BuWiN 2021).

¹⁶ Nicht für alle Schwellen sind passende Daten verfügbar. Daher, aber auch zur Vereinfachung der Darstellung, wurden auch bereits in Krempkow (2017) einige in der grafischen Darstellung nur angedeutet. Leider sind nach Einschätzung des DZHW „auf absehbare Zeit keine sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten für alle Bildungsschwellen möglich“, wie dieses in einer Diskussion mit dem Stifterverband auf Nachfrage hin mitteilte.

Deutschen Studentenwerks berechnet wurden (Middendorf u.a. 2013).¹⁷ Dies wurde zwar 2017 für den Stifterverband von mir erstmals für die Bildungsherkunft bis zur Promotion adaptiert, aber für das Hochschulsystem bisher noch nicht auf den Migrationshintergrund angewandt. Mittels der hier vorgelegten Daten werden folglich erstmals Bildungschancen für Personen mit Migrationshintergrund im Hochschulsystem bis einschließlich Promotion als höchsten berufsqualifizierenden Abschluss dargestellt.

Für die Berechnungen wird das Konzept der „Leaky Pipeline“ aus der sozialen Ungleichheitsforschung und der Geschlechterforschung genutzt und dies auf die Bildungschancen der hier betrachteten Personen unterschiedlicher regionaler Herkunft angewendet. Mit dem Begriff ‚Leaky Pipeline‘ wird der absinkende Anteil einer Personengruppe auf den verschiedenen Qualifizierungsstufen bezeichnet, der auf eine fortbestehende strukturelle Ungleichheit hinweist. Für die Datenbasis gilt, dass das Kohortenprinzip angewendet werden soll (vgl. Krempkow 2017): Da die letzten verfügbaren vergleichbaren Daten für Promovierte z.B. die vom Jahr 2019 waren, mussten aufgrund der über alle Promovierten hinweg durchschnittlichen Promotionsdauer von rund fünf Jahren die Daten zu den Master-Absolvent:innen des Prüfungsjahrgangs 2014 verwendet werden, also fünf Jahre vor den letzten verfügbaren Daten zu Promovierten. Ähnlich wurden z.B. für Bachelor-Absolvent:innen die Daten des Prüfungsjahrgangs 2012 verwendet, also zwei Jahre vor den verwendeten Daten zum Master-Jahrgang 2014, dies entspricht in etwa der durchschnittlichen Master-Studienendauer. Hierbei kann man sich die erfolgreichen Übergänge zwischen den Qualifizierungsstufen bildlich als die vorstellen, die am Ende der „Rohrleitung“ noch herauskommen, während abgehende Kohorten-Anteile die „Leckage“ an Verbindungsstellen oder Zapfstellen sind. Dies bedeutet jedoch nicht, dass unbedingt alle studieren oder promovieren sollten. Aber die Chancen dafür sollten unabhängig von der Herkunft sein. In der nachfolgenden grafischen Darstellung werden die Bildungschancen für je 100 Personen mit und ohne Migrationshintergrund verglichen (vgl. ähnlich Middendorf u.a. 2013). Allerdings muss hierbei als Einschränkung benannt werden,¹⁸ dass aus Datenverfügbarkeits- und Darstellungsgründen Migrationshintergrund von vornherein nur im Saldo und wenig differenziert betrachtet und z.B. nicht nach Herkunftsländern unterschieden werden kann (vgl. auch Lörz 2019).¹⁹

Zwar ist an dieser Stelle ausdrücklich zu würdigen, dass es überhaupt seit einigen Jahren Daten zum Migrationshintergrund gibt. Darauf weist auch z.B. Weegen (2010) hin:

„Ältere Daten zu Bildungsverläufen arbeiten ausschließlich mit dem Ausländerkonzept; erst seit Beginn dieses Jahrhunderts verfügen wir, insbesondere durch die internationalen Leistungsstudien (PISA und IGLU) initiiert, über Daten zum Bildungssystem, die im weiteren das Migrationskonzept der OECD zu Grunde legen bzw. daraus abgeleitete Konzeptionen entwickeln“ (Mikrozensus ab 2005).

Nach der Definition des Statistischen Bundesamtes zählen zu den Menschen mit Migrationshintergrund ‚alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil‘ (Statistisches Bundesamt 2010, S. 6).“

Allerdings gibt es in der Literatur und in den verfügbaren Datensätzen verschiedene Definitionen von Migrationshintergrund: So bezieht sich die Definition und Operationalisierung des Migrationshintergrundes der Studienberechtigtenbefragungen (der früheren HIS GmbH Hannover bzw. dem heutigen DZHW) auf Folgendes: Es muss mindestens ein Elternteil im Ausland geboren sein, oder Studienberechtigte eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen oder im Elternhaus kein Deutsch oder neben Deutsch noch eine andere Sprache gesprochen werden (vgl. Spangenberg/Quast 2016). In jüngeren Studien wie NACAPS (2022, 2020) und in KOAB (z.B. 2021, 2016 und 2014) bezieht sich Migrationshintergrund darauf, dass mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Daher war hier auch zunächst noch zu klären, welche Definition und Operationalisierung nach der verfügbaren Datenlage zumindest weitestgehend über alle zu betrachtenden Schwellen zugrunde gelegt werden kann. Dies ist letztlich möglich, wenn sich Migrationshintergrund darauf bezieht, dass mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse beziehen sich daher darauf.²⁰ Nach dieser Definition und Operationalisierung hatten laut 20. Sozialerhebung insgesamt 23% der Studierenden einen Migrationshintergrund,²¹ ähnlich wie auch in der 21. Sozialerhebung (vgl. Middendorf u.a. 2013, S. 520; 2017, S. 32ff.). Bei der hier den Analysen zugrundeliegenden Schüler:innengeneration liegt der Anteil mit Migrationshintergrund bei etwa einem Drit-

¹⁷ Vgl. Middendorf u.a. (2013). Später wurde hierzu nur noch eine Sonderauswertung des DZHW veröffentlicht (deutlich nach Veröffentlichung der 21. Sozialerhebung, vgl. Middendorf u.a. 2017).

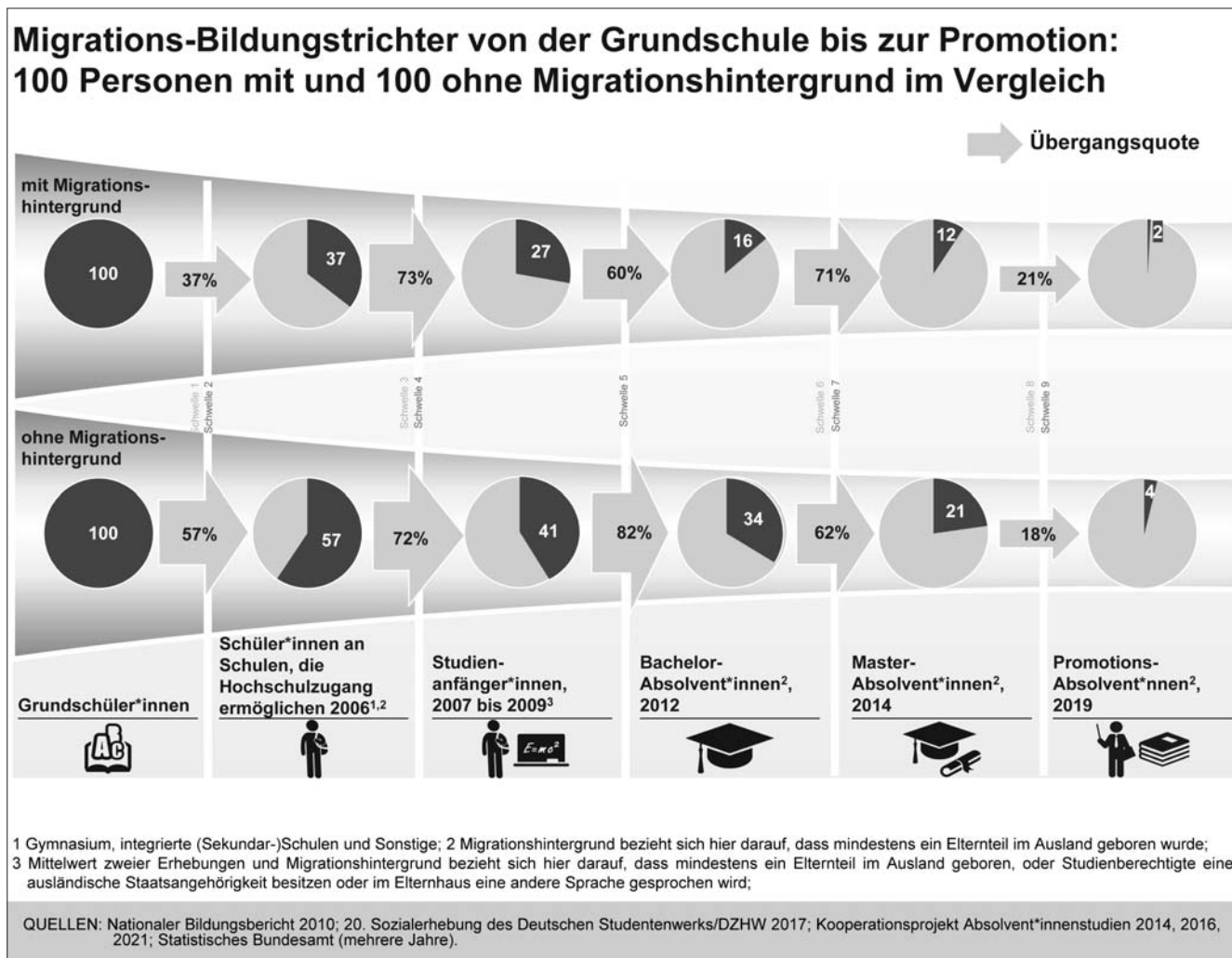
¹⁸ Eine andere Limitation aus früheren Bildungstrichterberechnungen und -darstellungen (vgl. Krempkow 2017) trifft hier nun nicht mehr zu: So war 2017 bei einzelnen Übergängen wie zuletzt noch bezüglich der Bildungsherkunft bei der Promotion aus Gründen der Datenverfügbarkeit noch die Einschränkung vorhanden, dass die Promotionsdaten nicht den üblichen Fünfjahresabstand zum Masterabschluss enthielten und daher dort vom Kohortenprinzip abgewichen werden musste. Jetzt konnte das Kohortenprinzip komplett umgesetzt werden.

¹⁹ Auch Kritiker des Bildungstrichter-Ansatzes wie Banscheraus (2021) räumen ein: „Trotz der zweifellos bestehenden methodischen Schwächen des Konzepts des Bildungstrichters, die sich aus der Kombination unterschiedlicher Datensätze und der Verknüpfung unterschiedlicher Erhebungszeiträume ergeben, geht diese Darstellung bestehender sozialer Ungleichheiten eindeutig konform mit unzähligen Befunden zur (Selbst-)Selektion von Personen aus niedrigeren sozialen Milieus im Bildungssystem auf seinen verschiedenen Stufen und veranschaulicht auch quantitativ die bestehenden herkunftsbedingten Exklusionsrisiken.“ Leider gibt es kaum Daten, die eine Differenzierung von Selbst- und Fremdselktion erlauben (vgl. bereits Krempkow 2009).

²⁰ Lediglich für Studienanfänger:innen musste eine leicht andere Operationalisierung verwendet werden, bei der aber das Merkmal „mindestens ein Elternteil im Ausland geboren“ ebenfalls die zentrale Rolle spielt.

²¹ Der Anteil liegt über nahezu alle Hochschulesemester bei 22 % bis 24 % (Middendorf u.a. 2013, S. 536).

Abb. 1: Grafische Darstellung zum „Migrations-Bildungstrichter“



eigene Darstellung in Anlehnung an Krempkow 2017

tel (Bildungsbericht 2010, S. 165).²² Der aktuelle Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund liegt allerdings inzwischen bei gut 40%, wobei der Großteil dieser Kinder in Deutschland geboren wurde und drei Viertel der hier geborenen Menschen die deutsche Staatsbürgerschaft haben (Bildungsbericht 2022, S. 2). Dies unterstreicht die künftig noch steigende Relevanz der Bildungschancen dieser Gruppe für Deutschland.

6. Ergebnisse

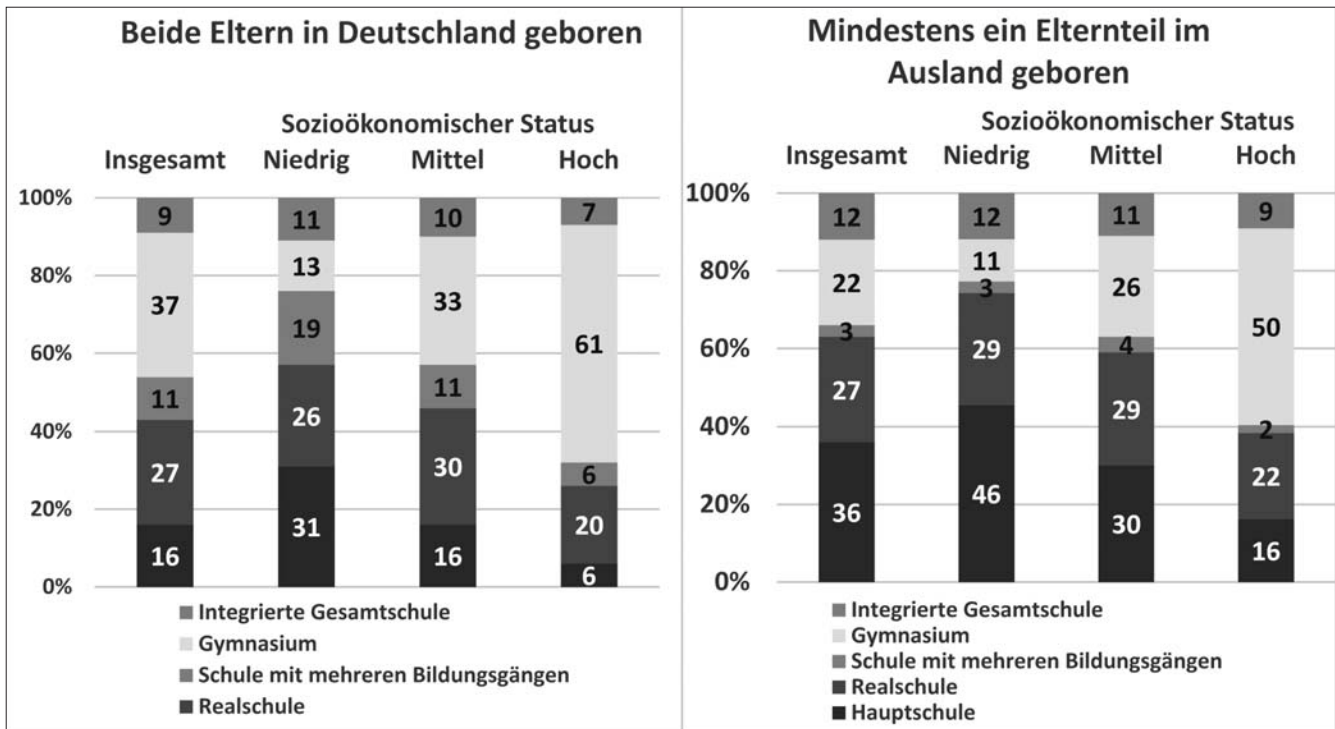
Die nachfolgende Abb. 1 zeigt, dass bereits beim Übergang von der Grundschule ins Gymnasium (oder eine andere Schule, die den Hochschulzugang ermöglicht) große Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen: Während nur 37 Schüler:innen mit Migrationshintergrund auf eine solche Schule übergehen, sind es bei denjenigen ohne Migrationshintergrund 57 Schüler:innen. Die anschließende Aufnahme eines (ersten) Studiums erfolgt durchschnittlich von nur 27 ehemaligen Schüler:innen mit Migrationshintergrund, dagegen für 41 ohne Migrationshintergrund. Von letzterer Gruppe

nehmen also gut *einmal* so viele im Vergleich zur erstgenannten Gruppe ein Studium auf. Allerdings ist die *Übergangsquote (in Prozent)* zum Studium mit jeweils etwas über 70% für beide Gruppen ähnlich hoch. Dies bedeutet: Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind stark bereits auf die vorangegangenen Schwellen zurückzuführen. Sie werden hier zumindest nicht größer, aber auch nicht kleiner. Beim Übergang zum Studium ist demzufolge nicht ein Migrationshintergrund an sich ein entscheidender Faktor. Vielmehr ist davon auszugehen, dass dessen Kombination insbesondere mit der Bildungsherkunft entscheidend ist, wie die sich deutlich unterscheidenden Übergangsquoten zwischen Kindern mit und ohne Akademikereltern zeigen²³ (vgl. Krempkow 2017 bzw.

²² Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund schwankt stark zwischen den Altersgruppen: Laut Bildungsbericht 2010 hatte bei den unter 10-Jährigen mehr als ein Drittel einen Migrationshintergrund, während bei den 20- bis unter 45-Jährigen der Anteil ein gutes Viertel betrug. Im Zeitvergleich zeigten sich zwei Tendenzen: Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund ist gestiegen, aber es gab weniger selbst Zugewanderte.

²³ Andere Studien zeigten bereits, dass dies nicht (allein) auf Leistungsunterschiede zurückzuführen ist. Das verweist nicht nur auf eine Chancengerechtigkeit, sondern auch auf verschenktes intellektuelles Potenzial.

Abb. 2: Zusammenhang Migrationshintergrund und soziale Herkunft bei Schüler:innen



Daten: Bildungsbericht 2010, Abb. D1-4; Schulartverteilung 15-jähriger Schüler:innen nach Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status (in %)

Dauchert u.a. 2017, S. 9-15).²⁴ Der „Migrations-Bildungstrichter“ zeigt über den Zugang zum Studium hinaus, dass sich auch im Hochschulsystem die bereits für den Hochschulzugang beschriebene Tendenz fortsetzt: Während nur 16 von den ursprünglichen 100 Grundschüler:innen mit Migrationshintergrund einen Bachelor erwerben, sind es von denen ohne Migrationshintergrund 34, also *mehr als doppelt so viele*. Die Quote der Studierenden mit Migrationshintergrund, die vom Studienanfänger:innenstatus bis zum erfolgreichen Bachelor-Abschluss gelangen, liegt bei 60% und ist um 22 Prozentpunkte geringer als die Quote der Studierenden ohne Migrationshintergrund, mit 82%. Bis zum Bachelor ist die Chancenungleichheit im Hochschulsystem damit noch größer geworden, als sie ohnehin schon beim Verlassen des Schulsystems war. Erst bis zum Masterabschluss nähern sich die Chancen wieder ein wenig an.²⁵ Sie bleiben aber dennoch ungleich, so dass von 100 Bildungsteilnehmer:innen mit Migrationshintergrund 12 den Master-Abschluss erwerben. Ohne Migrationshintergrund sind es 21, also immer noch fast doppelt so viele. Danach bleibt diese Relation bis zur Promotion in etwa gleich (2 zu 4).

7. Zusammenhang Migrationshintergrund und soziale Herkunft

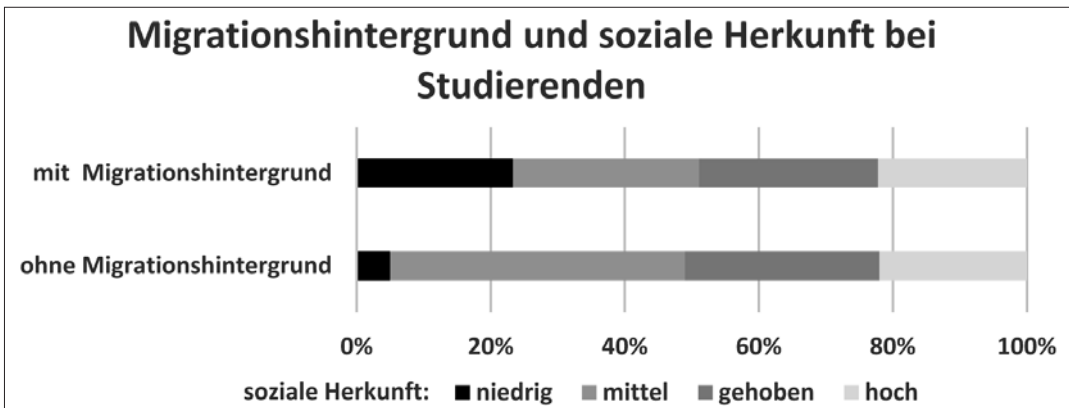
In der Forschung wird seit längerem eine Betrachtung mehrerer Merkmale zugleich gefordert (auch als Intersektionalität bezeichnet, vgl. z.B. Lörz 2019, Gross u.a. 2016). Dies ist wichtig, um eine verstärkte Chancenungerechtigkeit z.B. für Bildungsteilnehmer:innen mit Migrationshintergrund und zugleich mit niedriger

sozialer Herkunft zu erfassen. Jedoch sind nicht durchgehend für alle hier betrachteten Bildungsschwellen Daten auch für die jeweiligen Subgruppen mit jeweils (mindestens) diesen zwei Merkmalsausprägungen verfügbar, da sich viele der vorliegenden Studien auf einzelne Ungleichheitsdimensionen (wie Geschlecht, soziale Herkunft, Migration) in einzelnen Bildungsphasen beziehen (ebd., S. 102). Immerhin konnte der Zusammenhang jedoch für einzelne wichtige Bildungsphasen in mehreren Studien empirisch belegt werden. Deshalb kann hier auf bereits an anderer Stelle veröffentlichte Daten und Analysen zurückgegriffen werden, um dies exemplarisch aufzuzeigen und die mit dem „Migrations-Bildungstrichter“ vorgelegten Ergebnisse entsprechend einordnen zu können: So zeigt eine Grafik aus dem Bildungsbericht (2010) für die auch im „Migrations-Bildungstrichter“ einbezogene Schüler:innengeneration, dass ein Migrationshintergrund insbesondere bei niedriger sozialen Herkunft

²⁴ Eine aktualisierte Berechnung der Bildungschancen nach sozialer Herkunft durch den Stifterverband (2021) zeigt, dass sich die Chancen für Nichtakademikerkinder zwar in den letzten 5 Jahren etwas verbesserten, aber immer noch sehr ungleich sind – auch im Hochschulsystem (zur kritischen Würdigung vgl. Krempkow 2021b).

²⁵ Allerdings sind es auch die der bereits stark (selbst)selektierten Bachelorabsolvent:innen mit Migrationshintergrund, die es über die davor liegenden Bildungsschwellen erfolgreich geschafft haben. Außerdem kann nicht ausgeschlossen werden, dass zwischen Bachelor- und Masterabschluss eine stärkere Mobilität ausländischer Studierender zu den hier dargestellten Ergebnissen mit beiträgt, da hier aufgrund der verfügbaren Daten nur Saldoberechnungen möglich sind (und keine Panelanalysen mittels Individualdaten). Andere Studien kommen zum Ergebnis, dass es auch beim Übergang vom Bachelor zum Master Unterschiede zum Nachteil von Studierenden mit Migrationshintergrund gibt (vgl. Lörz 2019, S. 114). Hier ist weitere Forschung nötig.

Abb. 3: Migrationshintergrund und Bildungsherkunft bei Studierenden



Daten: 20. Sozialerhebung, Bild 15.6; Bildungsherkunft nach Migrationsstatus (Studierende im Erststudium, in %)

herkunft „niedrig“ (21% vs. 5%). Der Anteil Studierender mit mindestens einem akademisch gebildeten Elternteil (Bildungsherkunft „gehoben“ und „hoch“) ist bei ihnen um sieben Prozentpunkte geringer als unter Studierenden ohne Migrationshintergrund (44% vs. 51%).³⁰

Diese Ergebnisse decken sich mit

sehr viel seltener mit einem Besuch von Schulen einher geht, die den Hochschulzugang ermöglichen (als im Durchschnitt ohnehin schon bei dieser Gruppe). Besonders stark ist dies bei der Schulart Gymnasium ausgeprägt.²⁶ Betrachtet man dies im Zusammenhang mit den mehrfach geringeren Chancen von Nichtakademikern auf einen Hochschul- bzw. Promotionsabschluss (vgl. Krempkow 2017), so ist davon auszugehen, dass sich hier bildungsbenachteiligende Effekte des deutschen Bildungssystems für niedrige soziale Herkunft mit denen für Migrationshintergrund summieren.^{27 28}

Im Bildungsbericht 2010 heißt es hierzu: „Anhand der Schulartverteilung im Sekundarbereich I lassen sich ethnische und soziale Segregationstendenzen aufzeigen, die durch selektive Übergangsentscheidungen und Wechsel bis zum Alter von 15 Jahren entstanden sind. Für 15-jährige Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund war 2006 die Gymnasialbesuchsquote mit 37% deutlich höher als für diejenigen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (22%). Letztere waren hingegen mehr als doppelt so häufig in Hauptschulen zu finden (16 gegenüber 36%). Diese Disparitäten sind eng mit der sozialen Lage der Herkunftsfamilien verknüpft, denn fast die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber nur ein Fünftel der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund stammt aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Gleichwohl hat der Migrationshintergrund einen eigenen Effekt auf den Schulartbesuch, da selbst unter Beachtung des sozioökonomischen Status migrationspezifische Unterschiede bestehen bleiben: Die Schulartverteilung ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen Statusgruppen ungünstiger als für diejenigen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden.“²⁹

Für Studierende zeigt die Sozialerhebung (vgl. Middendorf u.a. 2013, S. 21, 529) ebenfalls einen sehr deutlichen Zusammenhang bezüglich der Merkmale Migrationshintergrund und soziale Herkunft: „Allochthone Studierende, wie Studierende mit Migrationshintergrund auch bezeichnet werden können, gehören anteilig mehr als viermal so häufig wie ihre Kommiliton:innen ohne Migrationshintergrund zur Bildungs-

einer Analyse des Sachverständigenrates Integration und Migration (2017, S. 8):³¹ Danach haben insbesondere Studierende mit Migrationshintergrund, die das deutsche Bildungssystem bereits erfolgreich durchlaufen, ein höheres Risiko, das Studium abzubrechen – und zwar trotz höherer Bildungsziele (als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund). Hierzu heißt es dort weiter (ebd.): „Insgesamt lässt sich die Bildungsbenachteiligung von Studierenden mit Migrationshintergrund zu großen Teilen durch die soziale Herkunft erklären.“³²

²⁶ Dessen erfolgreicher Abschluss geht zudem mit höherem Studienerfolg einher (vgl. z.B. Heublein u.a. 2017).

²⁷ Lörz (2019, S. 109 ff.) verweist auf weitere Studien, die eine enge Korrelation dieser beiden Merkmale belegen, und zeigt zudem empirisch für mehrere Übergänge (zum Studium, zum Bachelor- und zum Master-Abschluss, dass sich die Effekte von Migrationshintergrund zusammen mit denen von niedriger Bildungsherkunft und Geschlecht addieren, sowie zusätzlich für Migrationshintergrund und Bildungsherkunft multiplizieren (als Interaktionseffekt). Das Geschlecht spielt ihm zufolge im Studienverlauf dagegen kaum eine Rolle.

²⁸ Weegen (2010) weist außerdem darauf hin, dass dies für die Herkunft aus bestimmten Ländern noch deutlich ungünstiger aussieht: Nach den Daten des Mikrozensus 2007 hatten 42% der 26- bis 35-Jährigen ohne Migrationshintergrund eine Hochschulzugangsberechtigung (zu Fachhochschulen bzw. zu Universitäten). Bei den Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund lag der Vergleichswert bei 32,9%, bei den Gleichaltrigen mit einem türkischen Migrationshintergrund bei 16,3%. Leider sind nicht genug vergleichbare Daten verfügbar, um dies zumindest exemplarisch für ausgewählte Länder nach dem Bildungstrichter-Prinzip zu analysieren. Zu vermuten sind große Unterschiede für weitere Länder und Bildungsphasen (vgl. Jungkamp/Pfafferott 2019). Auch in anderen Ländern wie Großbritannien sind z.B. Personen indischer Herkunft erfolgreicher als Personen aus z.B. den karibischen Ländern. Auch für diesen Hinweis danke ich einer/einem Gutachter/in der QiW.

²⁹ Inwieweit über solche primäre Disparitäten hinaus auch unterschiedliche Übergangsentscheidungen je nach ethnisch-kultureller Orientierung und sozioökonomischer Lage der Familien getroffen wurden (sekundäre Disparitäten), lässt diese Analyse des Schulartbesuchs im Bildungsbericht (2010) offen. Für Forschungsbefunde zu primären und sekundären Herkunftseffekten wird daher verwiesen auf Baumert u.a. (2010); Ditton (2010).

³⁰ Zudem „ist davon auszugehen, dass die Eltern von Studierenden mit Migrationshintergrund trotz gleichen Bildungsabschlusses sozio-ökonomisch tendenziell schlechter dastehen.“ (Middendorf u.a. 2013, S. 295)

³¹ Vgl. ähnlich auch weitere Beiträge, z.B. von Sudheimer & Buchholz in Jungbauer-Gans & Gottburgsen (2021).

³² Zu Studienabbruchursachen von Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte s. auch Ebert/Heublein (2017)

8. Fazit

Insgesamt zeigt der „Migrations-Bildungstrichter“: An allen Schwellen des Bildungssystems sind für Menschen mit Migrationshintergrund die Chancen geringer als für solche ohne. Zur Größe der Chancengleichheit lässt sich zusammenfassend formulieren, dass das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes für eine Person im deutschen Bildungssystem damit einhergeht, dass sie nur etwa halb so große Bildungschancen hat wie eine Person ohne Migrationshintergrund. Dies gilt – anders als z.T. behauptet – auch im Hochschulsystem, und zwar bis zum höchsten akademischen Abschluss, dem Dokortitel. Darüber hinaus bestehen starke Zusammenhänge dahingehend, dass Personen mit Migrationshintergrund wesentlich häufiger (als solche ohne) zugleich eine für Bildungserfolge im deutschen Hochschulsystem ungünstigere soziale Herkunft haben. Daher ist davon auszugehen, dass sich hier bildungs-benachteiligende Effekte des deutschen Bildungs- und Hochschulsystems für niedrige soziale Herkunft mit denen für Migrationshintergrund summieren bzw. multiplizieren. Will man die Chancengleichheit verbessern – wofür die Herausforderungen angesichts der im Zeitverlauf gestiegenen Anteile der Schüler:innen und Studierenden mit Migrationshintergrund in den nächsten Jahren nicht kleiner werden dürften – so müssten Maßnahmen den vorliegenden Ergebnissen zufolge nicht nur bei einer Diversitätsdimension wie dem Migrationshintergrund ansetzen, sondern bei mehreren gleichzeitig. Dies gilt angesichts des starken Zusammenhanges von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft und den im Vergleich zum Migrationshintergrund noch größeren benachteiligenden Effekten insbesondere für die Dimension soziale Herkunft. Hierbei könnten Maßnahmen, die bereits zur Verbesserung der Bildungschancen diskutiert werden, ein geeigneter Ausgangspunkt sein, so eine „Ermöglichung eines Studiums mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten“ (Wissenschaftsrat 2017) z.B. durch flexibleres Teilzeitstudium (vgl. auch Wissenschaftsrat 2022), und eine stärker an den unterschiedlichen Studienformen orientierte BAföG-Förderung (vgl. Dauchert u.a. 2017). Diese könnten zugleich noch durch migrationshintergrundspezifische Maßnahmen ergänzt werden (z.B. mit gezielten Mentoringprogrammen, vgl. Lörz 2019), welche dann insbesondere im Bachelorstudium sowie am Übergang zu einer weiterführenden Schule ansetzen sollten. Flankiert werden könnten diese konkreten Fördermaßnahmen durch eine geeignete Berücksichtigung der Zusammensetzung der Bildungsaspirant:innen und der Zusammenhänge mit dem Bildungserfolg in Leistungsbewertungs- und Anreizmodellen (für Anwendungsbeispiele vgl. Krempkow 2012). Darüber hinaus sollte dann ein Migrationshintergrund auch nicht allein als Dimension der Bildungsbenachteiligung, sondern auch stärker als Stärke bzw. Potenzial begriffen werden, so z.B. eine zweite Muttersprache, und entspr. anerkannt werden.

Literaturverzeichnis

- Bahr, A./Eichhorn, K./Kubon, S. (2022): #IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland. Berlin.
- Banscherus, U. (2021): Gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung? Ein sozial inklusives Bildungssystem braucht Alternativen zum Prinzip der Meritokratie. In: Blank, F./ Schäfer, C./Spannagel, D. (Hg.): Grundsicherung weiterdenken. Bielefeld.
- Baumann, A.-L./Egenberger, V./Supik, L. (2018): Erhebung von Antidiskriminierungsdaten in repräsentativen Wiederholungsbefragungen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (2010): Bildungsentscheidungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009.
- Bildungsbericht (2010): Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bildungsbericht (2022): Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Brings, S./Vollmar, M. (2021): Promovierte in der amtlichen Statistik. In: UniWiND/UniKoN (Hg.): Dr. Unbekannt: Informationsbedarfe, Angebote, Strukturen und Informationslage deutscher Hochschulen und außeruniversitärer Forschungseinrichtungen zur Förderung promovierter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Jena.
- Burkhardt, A./König, K./Krempkow, R. (2008): Dr. Unsichtbar im Visier. Erwartungen an die Forschung zum Wissenschaftlichen Nachwuchs. In: Die Hochschule 1/2008, S. 74-90.
- BuWiN (2008): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn: BMBF.
- BuWiN (2013): Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- BuWiN (2017): Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- BuWiN (2021): Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- Dauchert, A./Krempkow, R./Krume, J./Meyer-Guckel, V./Schneider, M./Schröder-Kralemann, A.-K./Winde, M./Hieronimus, S./Klier, J./Nowak, S./Schreiber, V./Schröder, J./Sönmez, N. A. (2017): Hochschul-Bildungs-Report 2020. Höhere Chancen durch höhere Bildung? Jahresbericht 2017/18 – Halbjahresbilanz 2010 bis 2015. Berlin.
- Ditton, H. (2010): Schullaufbahnen und soziale Herkunft – eine Frage von Leistung oder Diskriminierung? In: Aufenanger, S. u.a. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der DGfE – Opladen/Farmington, S. 79-99.
- Ebert, J./Heublein, U. (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Hannover: DZHW.
- Falk, S./Kercher, J./Zimmermann, J. (2022): Internationale Studierende in Deutschland: Ein Überblick zu Studiensituation, spezifischen Problemlagen und Studienerfolg. Beiträge zur Hochschulforschung 2+3/2022, S. 14-39.
- Gross, C./Gottburgsen, A./Phoenix, A. (2016): Education systems and Intersectionality. In: Hadjar, A./Gross, C. (Hg.): Education systems and inequalities. Bristol: Policy, pp. 51-72.
- GWK – Gemeinsame Wissenschafts-Konferenz (2021): 30 Jahre Geschlechtergleichstellung in der Wissenschaft – eine Bilanz. Sonderauswertung für den GWK-Bericht: Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung, 25. Fortschreibung, Bonn.
- Heitzmann, D./Houda, K. (Hg.) (2019): Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention. Weinheim.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW.
- Jungbauer-Gans, M./Gottburgsen, A. (2021): Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. Wiesbaden.
- Jungkamp, B./Pfaferrott, M. (2019): Migrationshintergrund – eine Bildungsbenachteiligung? Friedrichs Bildungsblog, 03.12.2019, Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.). www.fes.de/themenportal-bildung-arbeitsdigitalisierung/bildung/friedrichs-bildungsblog
- Neusel, A. (2012): Untersuchung der inter- und transnationalen Karrieren von WissenschaftlerInnen an deutschen Hochschulen. die hochschule 1/2012, S. 20-35.
- Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB) (2021): Absolventenbefragung 2021. Ergebnisse der Erstbefragung des Abschlussjahrgangs 2019; KOAB Gesamt.

- Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB) (2016):* Absolventenbefragung 2016. Ergebnisse der Erstbefragung des Abschlussjahrgangs 2014; KOAB Gesamt.
- Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB) (2014):* Absolventenbefragung 2014. Ergebnisse der Erstbefragung des Abschlussjahrgangs 2012; KOAB Gesamt.
- Krempkow, R. (2021a):* Karriereperspektiven für Nachwuchsforschende in Deutschland. In: Mieg, H./Schnell, C./Zimmermann, R. E. (Hg.): Wissenschaft als Beruf: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2020. Berlin, S. 29-44.
- Krempkow, R. (2021b):* Soziale Selektivität gesunken, aber noch groß – auch im Hochschulsystem. In: These 116, S. 34-40.
- Krempkow, R. (2020):* Determinanten der Studiendauer – individuelle oder institutionelle Faktoren? Sekundärdatenanalyse einer bundesweiten Absolvent(inn)enbefragung. In: Zeitschrift für Evaluation (ZfEv) 1/2020, S. 37-63.
- Krempkow, R. (2019):* Wieviel zählt Leistung bei Berufungen, und wieviel Herkunft? In: Qualität in der Wissenschaft, 13 (1), S. 28-31.
- Krempkow, R. (2017):* Herausforderung chancengerechte Bildung – Von der Grundschule bis zur Promotion. In: Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft (IVI) 4/2017, S. 117-123.
- Krempkow, R. (2012):* Kann mit leistungsorientierter Mittelvergabe die Chancengerechtigkeit für Nachwuchswissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund gefördert werden? In: Die Hochschule 1/2012, S. 143-153.
- Krempkow, R. (2009):* (Selbst)Selektionen zur Promotion. Ansätze zur Schätzung von Selektivität bei Zugang und Verlauf mit Hilfe von Absolventenbefragungen und Hochschulstatistiken. In: Bülow-Schramm, M. (Hg.): Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten. Frankfurt: Lang, S. 197-213.
- Krempkow, R./Jacob, A. K. (2020):* Diversität und Bestenauswahl in der Wissenschaft Deutschlands. Beitrag zur Jahrestagung des Netzwerkes Wissenschaftsmanagement „Wissenschaftsmanagement braucht Personalmanagement: Herausforderungen, Best practice und Zukunftsvisionen“, 27.-28.02.2020. Onabrück.
- Krempkow, R./Winde, M. (2019):* Human Resource Development for Junior Researchers in Germany: Stocktaking and Prospects. In: Teixeira, P./Magalhães, A./Rosa, M. J./Veiga, A. (eds.): Under Pressure? Higher Education Coping With Multiple Challenges. Amsterdam: Brill, pp. 65-76.
- Krempkow, R./Huber, N./Winkelhage, J. (2014):* Warum verlassen Promovierte die Wissenschaft oder bleiben? Ein Überblick zum (gewünschten) beruflichen Verbleib nach der Promotion. In: Qualität in der Wissenschaft, 8 (4), S. 96-106.
- Krempkow, R./Pittius, K. (2007):* Welche Chancen haben Nachwuchswissenschaftlerinnen an sächsischen Hochschulen? Beiträge zur Hochschulforschung, 2/2007, S. 98-123.
- Lörz, M. (2019):* Intersektionalität im Hochschulbereich: In welchen Bildungsphasen bestehen soziale Ungleichheiten nach Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft – und inwieweit zeigen sich Interaktionseffekte? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – ZfE, 22 (1), S. 101-124.
- Lörz, M. (2020):* Warum nehmen Männer mit Migrationshintergrund überproportional häufig ein Studium auf, gelangen aber am Ende seltener in die weiterführenden Masterstudiengänge? In: Berliner Journal für Soziologie, 30 (2), S. 287-312.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017):* Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013):* Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Berlin.
- Möller, C. (2018):* Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit. In: Laufenberg, M./Erlemann, M./Norkus, M./Petschick, G. (Hrsg.): Prekäre Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11631-6_11.
- NACAPS (2022 und 2020):* Datenportal der National Academics Panel Study, <https://nacaps-datenportal.de>
- Neugebauer, M./Neumeyer, S./Alesi, B. (2016):* More Diversion than Inclusion? Social Stratification in the Bologna Process. In: Research in Social Stratification and Mobility, 45, pp. 51-62.
- Pott, A. (2006):* Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. In: King, V./Koller, H.-C. (Hg.): Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-65.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017):* Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund. Berlin.
- Sahin, R. (2019):* Yalla, Feminismus! Stuttgart.
- Spangenberg, H./Quast, H. (2016):* Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. Forum Hochschule 5 | 2016. DZHW (Hg.): Hannover.
- Springsgut, K. (2021):* Zwischen Zugehörigkeit und Missachtung. Empirische Rekonstruktionen zu studentischen Diskriminierungserfahrungen: Weinheim.
- Weegen, M. (2010):* Ein Beitrag zum Studienerfolg von deutschen Studierenden mit Migrationshintergrund. Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften/AG Bildungsforschung/ISA, (URL: <https://www.uni-due.de/isa/studie.pdf>).
- Wissenschaftsrat (2017):* Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Drs. 6190-17. Halle.
- Wissenschaftsrat (2022):* Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre (Drs. 9699-22). Köln.
- Zimmer, L. M. (2018):* Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur. Wiesbaden. (Volltext in: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-22726-5>).

■ René Krempkow, Dr., Senior Scientist und Senior Manager am Curriculum Innovation Hub der HTW Berlin und im Forschungsreferat der IU – International University, E-Mail: rene.krempkow@htw-berlin.de

Paul-Hermann Balduf & Alexandra Glück

Fallbeispiele der Promotionsbedingungen für interne und externe Promovierende an der Humboldt-Universität zu Berlin



We present the results of two surveys amongst doctoral candidates at Humboldt-Universität zu Berlin in the years 2020 and 2021, each of which had about 200 participants. We distinguish between those doctoral candidates who are employed at the university, those who are employed at an external research institute and those who are not employed at all for their doctorate. We find that for the first two groups, the material conditions were largely similar, but slightly advantageous for the external doctoral candidates. Conditions for the third group were significantly worse.

Einleitung

Aktuell erfährt die Frage nach Rahmenbedingungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs große mediale Aufmerksamkeit unter dem Schlagwort #IchBinHanna (Bahr, Eichhorn & Kubon 2022). An der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) hat das Promovierendennetzwerk HU-Docs e.V. dazu in den Jahren 2020 und 2021 zwei Onlineumfragen durchgeführt. Ziel dieser Umfragen war es einerseits, den Einfluss der Coronapandemie auf Promovierende zu erfassen, und andererseits, mit Hilfe aktueller Daten die Unterstützungsangebote an der HU zu verbessern.

Die Situation von Promovierenden wird unter anderem in der National Academics Panel Study (Z.B. Nacaps 2018, 2020) beleuchtet, auch im Hinblick auf die #IchBinHanna Debatte (Berroth et al. 2022). Die meisten Nacaps-Daten beruhen auf Befragungen im Jahre 2019/20 oder früher, also vor der Coronapandemie. Daten aus Nacaps bilden auch eine Grundlage des Bundesberichtes Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN 2021). Der vorliegende Artikel versteht sich als Ergänzung und Fallbeispiel an einer einzelnen Universität.

Wir unterscheiden zwischen drei Gruppen von Promovierenden: Extern angestellte, intern angestellte und nicht im Zusammenhang mit der Promotion angestellte Promovierende.

Extern Angestellte sind für uns diejenigen, die im Zusammenhang mit ihrer Promotion zumindest zeitweise an einer anderen Institution als der Universität, typischerweise einem externen Forschungsinstitut, ange-

stellt waren. Dennoch sind sie als Promovierende an der HU eingeschrieben. Als intern Angestellte bezeichnen wir diejenigen, die zumindest zeitweise an der Universität selbst angestellt waren. Alle Personen, die während ihrer Promotion nie an der Universität oder extern angestellt waren, bezeichnen wir als nicht angestellt. Sie finanzieren sich häufig über Stipendien oder über Nebentätigkeiten, die in keinem Zusammenhang mit der Promotion stehen.

Datengrundlage

Die erste Umfrage (HU-Docs 2020) lief vom 21.7. bis zum 16.8.2020. Sie wurde 209-mal vollständig von Promovierenden der HU ausgefüllt. 72% der Teilnehmenden promovierten an der Lebenswissenschaftlichen Fakultät, gefolgt von 8% an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät. 65 Personen (31%) waren extern und 63 Personen (30%) intern angestellt, 81 Personen (39%) waren nicht angestellt.

Die zweite Umfrage (HU-Docs 2021) lief vom 13.11.2021 bis zum 10.1.2022 und hatte 197 Teilnehmende an der HU. 74% davon waren zwischen 27 und 34 Jahre alt, 52% stammten aus Deutschland und 63% identifizierten sich als weiblich. 55% waren an der Lebenswissenschaftlichen, gefolgt von 22% an der Philosophischen Fakultät. 37 Personen (19%) waren extern, 87 (44%) intern und 73 (37%) nicht angestellt.

Eine ähnliche Verteilung der Anstellungsverhältnisse wurde auch in den Nacaps-Umfragen beobachtet. Dort waren 62% der Teilnehmenden angestellt, davon

79% an einer Hochschule und 19% extern (Nacaps 2018). Die HU hatte am 30.11.2021 insgesamt 3013 registrierte Promovierende (ohne Medizin), davon 751 an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen, 690 an der Lebenswissenschaftlichen und 276 an der Philosophischen Fakultät. Hinsichtlich der biographischen Daten der Teilnehmenden sind unsere Umfragen nicht repräsentativ für die Gesamtheit der Promovierenden an der HU.

Tab. 1: Ergebnisse der Umfrage 2020

Umfrage 2020	extern	intern	nicht angest.
a: Finanzierung problematisch	24%	39%	51%
b: Finanzierungslücke	1,0 ± 1,8 Sem.	0,4 ± 1,8 Sem.	0,8 ± 1,4 Sem.
c: Finanzierung verlängerbar	54%	48%	29%
d: weniger ; kein Promotionsfortschritt	52% ; 14%	59% ; 14%	52% ; 17%

Erläuterungen im Fließtext.

Finanzierung der Promotion

In der Umfrage 2020 gaben weniger als ein Viertel der extern angestellten Promovierenden an, dass die Finanzierung ihrer Promotion ein erhebliches Problem darstelle (Tabelle 1 a). Bei intern angestellten (39%) oder nicht angestellten (51%) Promovierenden lag dieser Wert merklich höher. Eine ähnliche Frage wurde in (Nacaps 2020, Indikator G3) gestellt, allerdings nicht differenziert nach intern/extern Angestellten: Insgesamt geben dort 7% der Befragten an, die Höhe ihres Einkommens sei „gar nicht“ oder „fast gar nicht“ ausreichend, 11% sagen dasselbe über die Sicherheit des Einkommens. Demzufolge schätzen die Teilnehmenden unserer eigenen Umfrage ihre finanzielle Situation erheblich problematischer ein als die Nacaps-Teilnehmenden. Wir diskutieren diesen Punkt im letzten Kapitel.

In der Umfrage 2020 wurde weiterhin erhoben, ob die aktuell vertraglich vereinbarte Finanzierung bis zum erwarteten Abschluss der Promotion läuft, und falls nicht, wie groß die verbleibende Finanzierungslücke ist (Tab. 1 b). Die Antworten waren individuell sehr unterschiedlich, was sich in der hohen Standardabweichung bemerkbar macht. 46% der Teilnehmenden hatten eine

Finanzierungslücke. Im Mittel fehlte extern Angestellten die Zusage für ein komplettes Semester, bei den beiden anderen Gruppen war die Lücke geringer.

In allen drei Gruppen antworteten knapp über die Hälfte der Teilnehmenden, dass sie durch die Coronapandemie im Sommersemester 2020 weniger Fortschritt als erwartet in ihrem Promotionsvorhaben erreicht haben (Tab. 1 d). Rund 15% konnten gar nicht an der Promotion weiterarbeiten. Während die Pandemie die drei Gruppen anscheinend ähnlich stark beeinflusst hat, gaben rund die Hälfte der Angestellten an, ihre Finanzierung sei aufgrund von Corona verlängerbar, jedoch nur weniger als ein Drittel der nicht Angestellten (Tab. 1 c).

Obwohl die Umfrage 2020 explizit nach den Auswirkungen der Coronapandemie gefragt hatte, wurde insbesondere in den Freitextantworten deutlich, dass die Pandemie oftmals lediglich bestehende Probleme der Promovierenden verschärft hat, aber nicht deren fundamentale Ursache war. Beispielsweise gaben zahlreiche Promovierende an, ihre Finanzierung sei ohnehin befristet gewesen und durch die Pandemie könne man jetzt keine neue Nebentätigkeit annehmen. Auch Finanzierungslücken von mehr als einem Semester sind im Herbst 2020 nicht alleine mit Corona begründbar. Aus diesem Grunde wurde die Umfrage 2021 nicht erneut auf Corona ausgerichtet, sondern diente dem Ziel, die generellen Lebensbedingungen von Promovierenden quantitativ genauer zu beleuchten.

Wie schon 2020, wurde in der Umfrage 2021 nach der Finanzierungslücke am Ende der Promotion gefragt (Ta-

Tab. 2: Ergebnisse der Umfrage 2021

Umfrage 2021	extern	intern	nicht angest.
a: Finanzierungslücke	0,5 ± 1,8 Sem.	0,9 ± 1,5 Sem.	1,4 ± 1,9 Sem.
b: Finanzierung problematisch	32%	43%	65%
c: Nettoeinkommen	1930 ± 370€	1810 ± 360€	1430 ± 800€
d: Warmmiete	620 ± 200€	660 ± 310€	600 ± 210€
e: Schreibtisch bereitgestellt	86%	80%	32%
f: Laptop bereitgestellt	36%	35%	9%
g: Geplante Promotionsdauer	7,6 ± 1,8 Sem.	7,9 ± 1,9 Sem.	8,3 ± 1,5 Sem.
h: Promovierende / Professor:in	5,2 ± 3,1	5,4 ± 3,5	6,9 ± 4,6
i: Zweitbetreuer:in vorhanden	57 %	52 %	49%
j: Karriere Wissenschaft, F. ; n. F.	29% ; 5%	29% ; 9%	43% ; 4%
k: Karriere Forschung insgesamt	81%	66%	74%

Erläuterungen im Fließtext.

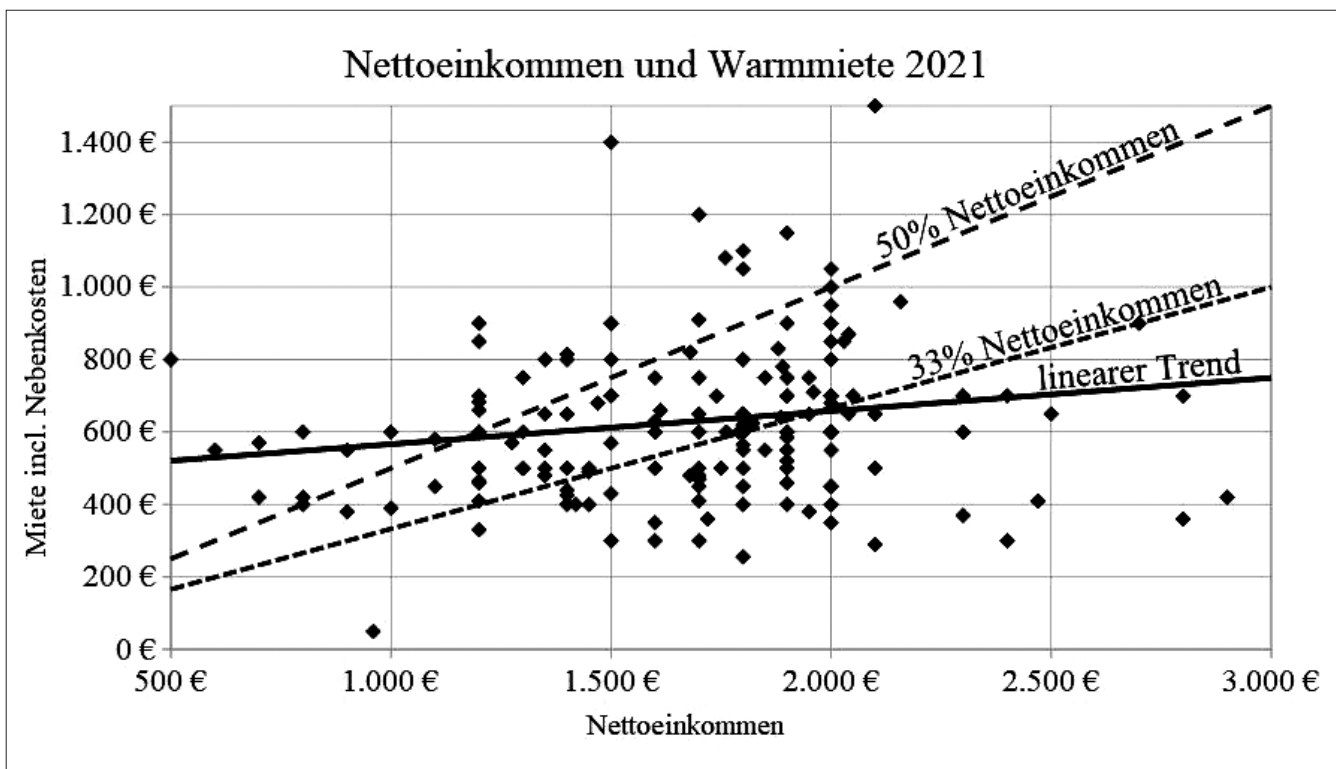
belle 2 a). Durchschnittlich war sie für extern Angestellte von 1,0 auf 0,5 Semester geschrumpft, bei den beiden anderen Gruppen um rund 0,5 Semester angewachsen. Das legt nahe, dass die Verträge der extern Promovierenden, wie in der Umfrage 2020 angegeben, zu einem großen Teil verlängert wurden, um die Verzögerung durch Corona zu kompensieren. 18% der extern Angestellten gaben sogar an, dass ihre Finanzierung mindestens ein Semester länger möglich sei, als sie erwarten zu benötigen. Dennoch wurde in allen drei Gruppen die Finanzierung der Promotion 2021 noch häufiger als problematisch eingeschätzt als 2020 (Tab. 2 b). Das durchschnittliche Nettoeinkommen (Tab. 2 c) lag 2021 bei extern Angestellten mit 1930€ höher als bei intern Angestellten (1810€). Die Standardabweichungen von rund 360€ passen zum erwarteten Spektrum zwischen 50% und 100% Teilzeitverträgen TV-L E13. Wer seine Promotion anderweitig finanziert, muss im Durchschnitt mit 1430€ Nettoeinkommen vorlieb nehmen, allerdings gibt es in dieser Gruppe sehr große individuelle Unterschiede. Zum Vergleich wurde die mittlere Warmmiete erfasst (Tab. 2 d), sie liegt bei allen drei Gruppen mit gut 600€ ähnlich hoch. Die individuellen Datenpunkte aller drei Gruppen gemeinsam sind in Abbildung 1 dargestellt. Dieser Wert ist plausibel, beispielsweise gibt (wg-suche 2020) für eine 30m²-Wohnung in Berlin 519€ Warmmiete an. 60% der befragten Promovierenden geben mindestens ein Drittel ihres Nettoeinkommens für Miete aus, 20% mehr als die Hälfte. Jenseits des bloßen Einkommens gibt es weitere Unterschiede bei den materiellen Promotionsbedingungen.

So bekommen die meisten der extern oder intern angestellten Promovierenden einen eigenen permanenten Schreibtisch gestellt (Tab. 2 e), über ein Drittel zusätzlich einen dienstlichen Laptop (Tab. 2 f). Bei den anderweitig finanzierten Promovierenden sind diese Zahlen erheblich niedriger.

Promotionsdauer

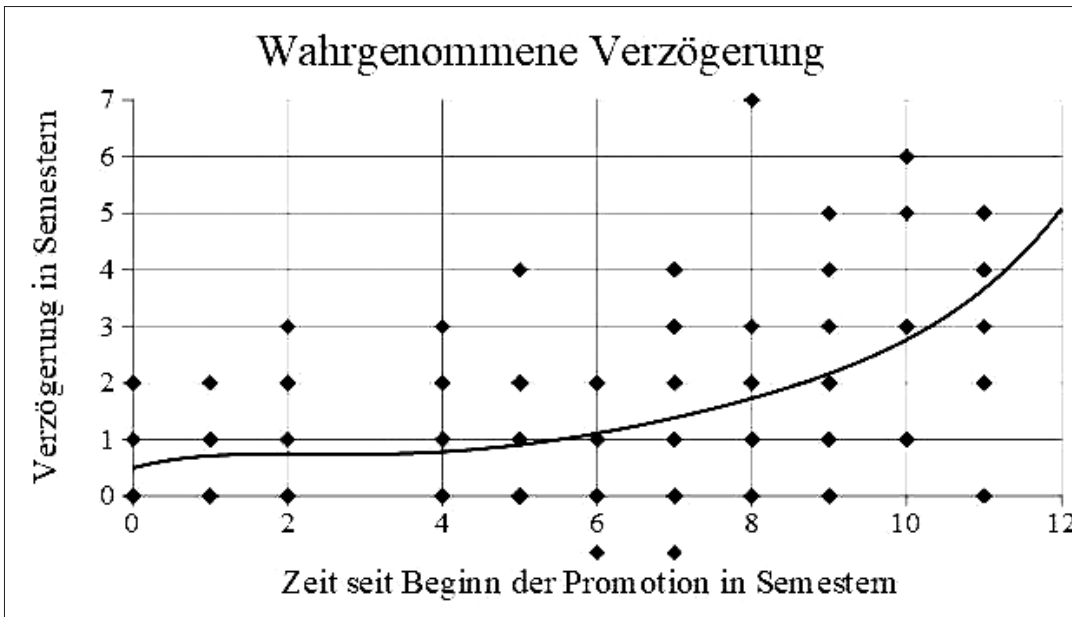
In der Umfrage 2021 wurden die Teilnehmenden gefragt, wann sie ihre Promotion begonnen haben, wann sie ursprünglich planten, fertig zu sein, und wann sie aktuell damit rechnen, fertig zu sein. Die Differenz der ersten beiden Werte ergibt die ursprünglich geplante Dauer (Tab. 2 g), sie liegt stets in der Nähe von 8 Semestern und ist bei externen Promovierenden tendenziell am niedrigsten. Die Differenz des zweiten und dritten Wertes ergibt die aktuell erwartete Verzögerung. Abbildung 2 zeigt, wie diese „aktuell wahrgenommene Verzögerung“ im Laufe der Promotion anwächst. Dieser Verlauf ist für die drei Gruppen praktisch gleich. Interessant ist, dass der Durchschnitt der Befragten schon in zweiten Semester eine Verzögerung von fast einem Semester wahrnahm. Nach 8 Semestern gaben die Teilnehmenden im Durchschnitt rund 1,7 Semester Verzögerung gegenüber dem ursprünglichen Plan an. Dies legt nahe, dass eine Promotion typischerweise knapp 5 Jahre dauert. Diese Promotionsdauer ist vergleichbar mit den 5,7 Jahren, die in der (BuWiN 2021) als Mittelwert für 2018 über alle Fächer (außer Medizin) festgestellt werden. Eine aktuelle Untersuchung für den Fachbereich Physik kommt auf 4,4 Jahre (Düchs, Mecke 2021).

Abb 1: Verteilung von Nettoeinkommen und Warmmiete in der Umfrage 2021



Oberhalb der gestrichelten Linien geben Personen den angegebenen Anteil ihres Einkommens für Miete aus. Der lineare Trend (durchgezogene Linie) zeigt, dass die gezahlte Miete mit dem verfügbaren Einkommen nur wenig ansteigt.

Abb 2: Einschätzung der Befragten, um wie viele Semester sie hinter ihrem ursprünglichen Zeitplan zurückliegen



Interpolationskurve 4. Ordnung zur Veranschaulichung.

Betreuungsverhältnis und Karriereziele

In der Umfrage 2021 hat sich gezeigt, dass die Anzahl der Promovierenden pro Professor:in bei extern und intern Angestellten mit gut fünf ähnlich hoch ist (Tabelle 2 h). Bei Promovierenden ohne Anstellung betreut der/die Professor:in im Mittel fast zwei Promovierende mehr. Extern angestellte Promovierende haben etwas häufiger eine:n offizielle:n Zweitbetreuer:in als die anderen beiden Gruppen (Tabelle 2 i).

Die Teilnehmenden wurden auch gefragt, ob eine Karriere in der Wissenschaft, in der Industrie oder in öffentlichen Institutionen für sie interessant sei, jeweils als Forscher:in oder nicht als Forscher:in. Insgesamt konnten also null bis sechs mögliche Karrierewege ausgewählt werden, die Antworten wurden für jede Person auf insgesamt 100% skaliert. Das heißt, eine Person, die bei drei der sechs Optionen „Ja“ angekreuzt hat, wertet jede mit 33%.

Tabelle 2 j zeigt das Interesse an einer Karriere in der Wissenschaft (Forscher:in oder nicht forschende Tätigkeit), Tabelle 2 k das Interesse an Forschertätigkeit generell (Wissenschaft, Industrie oder andere Institutionen). Die Zahlen der Gruppen sind nicht exakt untereinander vergleichbar, weil in den einzelnen Gruppen die Fakultätszugehörigkeiten unterschiedlich waren und je nach Fachbereich unterschiedliche Karrierewege üblich sind. Insgesamt streben rund drei Viertel der Befragten eine Karriere in der Forschung an, und rund ein Drittel möchte in der Wissenschaft bleiben. Diese Größenordnung ist vergleichbar mit (Nacaps 2020), dort geben nur 30% an, eine Professur als Karriereziel auszuschließen.

Diskussion und Fazit

Es wurden zwei Umfragen unter Promovierenden an der HU Berlin vorgestellt. Die Ergebnisse decken sich, im Rah-

men der Unsicherheiten, mit denen anderer Erhebungen, einzige Ausnahme ist die subjektive Zufriedenheit mit der eigenen finanziellen Situation. Rund die Hälfte der Teilnehmenden unserer Umfrage gaben an, ihre finanzielle Situation als problematisch zu empfinden, während dieser Wert bei Nacaps (2020) unter 20% liegt. Die naheliegende Beobachtung, dass unsere Stichprobe anders zusammengesetzt ist als das Nacaps-Panel, kann nicht alleinige Ursache der Diskrepanz sein: Der Unterschied bleibt

auch dann bestehen, wenn man die Nacaps-Daten nur auf einzelne Fachbereiche oder nur auf Angestellte einschränkt. Ein anderer Erklärungsansatz wäre, dass die Nacaps-Daten bundesweit gemittelt sind, während unsere Umfragen sich nur auf Berlin beziehen. Ein systematischer Vergleich von Einkommen und Lebenshaltungskosten übersteigt den Umfang des vorliegenden Artikels, aber zumindest unsere Daten zur Miethöhe (Abbildung 2) weisen in diese Richtung, so zahlen 20% der Befragten mindestens die Hälfte ihres Nettoeinkommens als Warmmiete. In zukünftigen Umfragen planen wir, den Grund für eine als problematisch wahrgenommene Situation explizit zu erfragen.

Die bestehenden Studien unterscheiden oft bei angestellten Promovierenden nicht zwischen Anstellung an der Universität oder an einer externen Forschungseinrichtung. In unseren Daten hat sich gezeigt, dass die Situation von extern angestellten Promovierenden im Durchschnitt etwas besser ist als die von Universitätsangestellten. Das Gehalt ist etwas höher, die Promotionsdauer tendenziell kürzer, die Finanzierung wurde während der Coronakrise häufiger verlängert und wird seltener als problematisch empfunden. Extern Angestellte bekommen häufiger einen Schreibtisch oder Laptop gestellt, haben häufiger eine:n Zweitbetreuer:in und eine Person betreut weniger Promovierende gleichzeitig. Bei den meisten dieser Aspekte sind die Unterschiede zu intern angestellten Promovierenden klein, insgesamt ergibt sich durch die Vielzahl der Punkte aber doch ein eindeutiges Bild. In den Freitextantworten der Umfragen wurde von beiden Gruppen bemängelt, dass die Arbeitsbelastung oft nicht dem (Teilzeit-)Vertragsumfang entspreche und die Karriereperspektiven in der Wissenschaft unsicher seien.

Verglichen mit intern und extern angestellten Promovierenden ist die Situation derjenigen ohne Anstellung in

vielerlei Hinsicht schwieriger. Obwohl sie für ihre Promotion von Beginn an im Mittel ein halbes Semester länger einplanen, erleben sie rund eineinhalb Semester ohne sichere Finanzierung. Nach Abzug der Miete bleiben extern Angestellten durchschnittlich 1310€ Nettoeinkommen, intern Angestellten 1180€ und denjenigen ohne Anstellung 800€, von denen häufig noch zusätzlich Arbeitsmittel privat angeschafft werden müssen. Im Hinblick auf die weitere Karriere der Promovierenden sind die Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote von Seiten der Hochschulen wichtig (vergleiche z.B. Hassler 2018). Über alle drei Gruppen hinweg strebt rund ein Drittel der Promovierenden eine Karriere in der Wissenschaft an. Diese Quote ist hinsichtlich aktueller statistischer Daten zu Promotionen und Professuren problematisch: Laut (BuWiN 2021) waren in den vergangenen Jahren stets 5% oder weniger der Bewerbungen auf eine Professur erfolgreich. Durch mehrfache Bewerbungen kann eine Einzelperson zwar höhere Chancen haben, aber alleine die Größenordnungen (rund 20.000 Promotionen pro Jahr ohne Medizin, gut 2000 neu besetzte Professuren pro Jahr) (BuWiN 2021) sorgen dafür, dass nur rund 10% der Promovierenden letztendlich eine Professur erhalten. Aus Perspektive des wissenschaftlichen Nachwuchses wäre es sicherlich wünschenswert, eine solche Karriere planbarer zu machen. Dies erfordert einerseits Informationen und Management von Seiten der Hochschule (vgl. z.B. Klee & Grübler 2018), andererseits aber auch strukturelle Änderungen im Hochschulsystem, um zu verhindern, dass Promovierte in der Hoffnung auf eine Professur viele Jahre vergeblich auf befristeten Post-Doc Stellen verbringen.

Ein zweiter Punkt ist die Beratung hinsichtlich mentaler Gesundheit und Konflikten am Arbeitsplatz. Besonders externe Promovierende bemängelten in Freitextantworten, nicht genug Zugang zu derartigen Angeboten und Lehrgängen zu haben. Die HU bietet entsprechende Veranstaltungen an, folglich haben die Einladungen die externen Promovierenden entweder gar nicht erreicht, oder es war ihnen unklar, ob sie aus finanzieller oder organisatorischer Sicht daran teilnehmen dürfen. Die an der HU neu eingerichteten Graduiertenzentren können zukünftig die einheitliche Kommunikation mit Promovierenden verbessern. Einen weiteren Beitrag leisten soziale Vereine wie HU-Docs e.V., die als Ansprechpartner zur Verfügung stehen, wenn Promovierende mit außerfachlichen Anliegen sich unsicher hinsichtlich formaler Zuständigkeiten sind.

Literaturverzeichnis

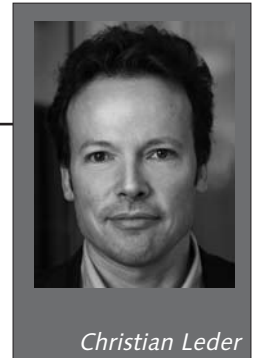
- Bertho, L./Adrian, D./Briedis, K./Wegner, A. (2022): Beschäftigungsbedingungen für junge Forscher*innen – ein empirischer Beitrag zu #IchBinHanna. DZHW Brief 04 2022, Hannover.
- Bahr, A./Eichhorn, K./Kubon, S. (2022): #IchBinHanna – Prekäre Wissenschaft in Deutschland. Berlin.
- BuWiN (2021): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Bielefeld. <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf> (15.9.22).
- Düchs, G./Mecke, K. (2021): Belastende Corona-Effekte: Statistiken zum Physikstudium an den Universitäten in Deutschland 2021. In: Physik Journal, 20 (8+9), S. 80.
- Hassler, A. (2018): Karriereoptionen weiterdenken – alternative Karrierewege als zentraler Baustein akademischer Personalentwicklung. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 11 (1+2), S. 14.
- HU-Docs (2020): Finanzielle Situation von Promovierenden 2020 an der Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/docs/links> (1.8.2022).
- HU-Docs (2021): Situation of doctoral candidates 2021 at Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/docs/links> (1.8.2022).
- Klee, D./Grübler, D. (2018): Transparente Karrierewege an der RWTH Aachen im Kontext der Personalentwicklung. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 11 (1+2), S. 8.
- Nacaps (2018): Datenportal der National Academics Panel study. Kohorte 2017/18. Themenbereich Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Indikatoren A3 und G1. <https://nacaps-datenportal.de/indikatoren/A3.html> (1.8.2022).
- Nacaps (2020): Datenportal der National Academics Panel study. Kohorte 2019/20. Themenbereich Karrierewege und -perspektiven nach der Promotion, Indikatoren E2 und G3. <https://nacaps-datenportal.de/indikatoren/E2.html> (1.8.2022).
- wg-suche (2020): Mietpreisvergleich Studentenwohnung bis 30m², Stand 2020. <https://www.wg-suche.de/studentenwohnung> (15.9.22).

- **Paul-Hermann Balduf**, M.Sc. Physik, Doktorand an der Humboldt-Universität zu Berlin, Präsident von HU-Docs e.V.
Email: paul.balduf@hu-berlin.de
- **Alexandra Glück**, M.Sc. Physik, Doktorandin an der Humboldt-Universität zu Berlin, Vizepräsidentin von HU-Docs e.V.,
E-Mail: alexandra.glueck@physik.hu-berlin.de

Für weitere Informationen zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Hinweisen für Autor*innen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de Telefon: 0521/ 923 610-12 Fax: 0521/ 923 610-22
Postanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

Christian Leder



Zur Situation in der Schweiz: Kooperative Doktorate als pragmatischer Kompromiss in einem spannungsreichen Kontext

The first cooperative doctoral program was established in the arts in the canton of Bern in 2011. As of 2015, there is national seed funding. It's aimed at creating a new institutional track of scientific qualification in some specific fields in the realm of *Fachhochschulen (FH)* and *Pädagogische Hochschulen (PH)*. Politically, an independent right to award doctorates is currently out of the question. So far, joint doctoral programs between research universities and *Fachhochschulen* or *Pädagogische Hochschulen* concentrate on the arts, social work, health professions and subject didactics. Setting up joint programs has been connected with tensions: What qualifications may be expected of representatives of FH and PH on doctoral committees, and what weight can and should they carry vis-à-vis their colleagues from universities? National guidelines and efforts of the joint rectors conference create a certain standard in this respect.

Historischer und politischer Kontext

In der mit 20 Jahren vergleichsweise jungen Geschichte der Schweizer Fachhochschulen wurde die Abgrenzung zu den Universitäten wiederholt über die Stellung der Titel diskutiert. In der Gründungsphase wurde einst gesetzlich definiert, dass die Fachhochschulen (FH) „keine akademischen Titel“ verleihen sollen. Dieser Grenzziehung wurde freilich nur wenige Jahre später mit der Umsetzung der Bologna-Deklaration der Boden entzogen. Durch die Bologna-Deklaration wurden die Abschlüsse formell gleichwertig. Die Abgrenzung wurde nunmehr über die Ausbildungsstufen schematisiert: Die FH sollen berufsqualifizierende Abschlüsse auf Bachelor-Stufe verleihen. Damit war gleichsam die Masterfrage lanciert: Die Fachhochschulen setzten sich gegenüber ihren Trägern und den nationalen Aufsichtsorganen dafür ein, „auch Masterabschlüsse“ vergeben zu können. Darauf reagierten die politischen Verantwortlichen zunächst mit Auflagen und einer Bewilligungspflicht. Mit dem Inkrafttreten des neuen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG) im Jahr 2015 wurde diese Bewilligungspflicht aufgehoben.

In großer Breite entfacht wurde die Kontroverse um das Promotionsrecht vor rund 12 Jahren. Die Rektoren der Schweizer FH forderten 2011 in einem Positionspapier zum „dritten Zyklus“ ein „differenziertes Promotionsrecht“: Da sich die FH teils fachlich von den Univer-

sitären Hochschulen (UH) unterscheiden, müsse den FH erlaubt werden, zumindest in jenen Fächern eigenständig einen wissenschaftlichen Nachwuchs auf Doktoratsstufe zu qualifizieren, in denen es keine unmittelbare Entsprechung zu den universitären Disziplinen gebe. Den FH soll, so die Forderung, die Möglichkeit gegeben werden, ihre berufs- und anwendungsorientierte Wissensproduktion auch auf Stufe und mithilfe des Doktors weiterzuentwickeln. Diesem Argument schließt sich zwei Jahre später der Schweizerische Wissenschaftsrat an – ohne jedoch dafür den Begriff der „Promotion“ zu verwenden.

„Damit Fachhochschulen ihre spezifische Forschungsart erhalten und weiter ausbauen können, brauchen sie einen eigenen, für ihre Forschung qualifizierten Nachwuchs“, erkannte der Wissenschaftsrat in seinem Papier zur Positionierung und Weiterentwicklung der Fachhochschulen an (SWTR 2013). Ja sogar: „Fachhochschulen sollten in der Zukunft selbst in der Lage sein, ihren Nachwuchs in einem Dritten Zyklus ihren Anforderungen entsprechend auszubilden“. Dazu wurde von den Autoren eine typenspezifische Ausgestaltung vorgeschlagen: Sie sprachen von einer Qualifikation, die zu einem „universitären Doktorat gleichwertig, aber funktional, inhaltlich und terminologisch eindeutig von diesem unterschieden“ sein soll. Dieser diplomatische Kniff nahm offenkundig auf den Protest der Universitäten Rücksicht, die das „Doktorat als spe-

zifische Aufgabe der universitären Lehre und Forschung" reklamierten (CRUS 2014).

Diese Verteidigung ist bis heute wirksam. Sie wird von einer Mehrheit der Berufsbildungs- und Fachhochschulpolitiker:innen gestützt. Die politischen Entscheidungsträger:innen halten an der Leitidee der „Andersartigkeit“ fest. Aus deren Perspektive käme es einer Aufhebung der typologischen Differenz gleich, würde Fachhochschulen das Promotionsrecht erteilt. Eine generelle „Ausweitung des Promotionsrechts“ auf die Fachhochschulen „wäre eine Form der Entdifferenzierung“, hielt 2010 bereits der Deutsche Wissenschaftsrat fest; allerdings auch, dass „ein restriktives Verständnis der Typenzuordnung nicht mehr zeitgemäß“ sei und „die Weiterentwicklung einzelner Hochschulen, ganzer Hochschultypen sowie des Hochschulsystems insgesamt“ behindere (WR 2010).

Dass die fehlende Möglichkeit zur Qualifikation auf Doktoratsstufe die Entwicklung der Fachhochschulen hemmt, wurde auch in der Schweiz erkannt. Das zuständige Staatssekretariat hielt in seinem Bericht „Maßnahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Schweiz“ 2014 fest, dass bei den Fachhochschulen zumindest für einen Teil des Mittelbaus die Möglichkeit einer „akademischen Weiterqualifikation“ gegeben sein müsse. Neben i) der Zulassung von Masterabsolventen von Fachhochschulen zum Doktorat an Universitäten, ii) den verbesserten Rahmenbedingungen für Mittelbauangehörige an FH, die gleichzeitig an einer Dissertation schreiben und dazu an einer Universität eingeschrieben sind, sollen, so der Bericht, iii) auch „Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Universitäten auf Doktoratsstufe“ gefördert werden (SBFI 2014).

Ihrer Aufforderung haben die Behörden mit einer finanziellen Unterstützung Nachdruck verliehen: Ab 2016 konnten sich Kooperationsprojekte um eine Aufbau- und Anstoßfinanzierung bewerben. Sowohl inländische Kooperationen wie auch Kooperationen mit ausländischen Hochschulen waren antragsberechtigt. Für eine Laufzeit von 4 Jahren wurden 5 Mio. CHF bereitgestellt. Dieses Programm hat die kooperativen Doktorate auf eine neue Ebene gehoben: Sie wurden damit offiziell zu einem neuen Element der Hochschulpolitik. Gleichzeitig hat das Programm eine zeitweilige Beruhigung des hochschulpolitischen Streits um das Promotionsrecht bewirkt. Alles in allem wurde in der Schweiz in den letzten Jahren nur in sehr spezifischen Kontexten über das Promotionsrecht diskutiert.

Die alte Unzufriedenheit der Kunsthochschulen

Das erste kooperative Doktoratsprogramm wurde bereits vor dem nationalen Förderprogramm aufgebaut. Als Plattform für eine Zusammenarbeit auf Doktoratsstufe haben die Hochschule der Künste Bern der Berner Fachhochschule (BFH) und die Philosophische Fakultät der Universität Bern 2011 die *Graduate School of the Arts* gegründet. Das gemeinsame Doktoratsprogramm besteht bis heute; unter dem Namen *Studies in the Arts* wurde es 2019 in die *Graduate School of the Arts and Humanities* der Philosophischen Fakultät integriert.

Das Vorangehen der Kunst kommt nicht von ungefähr. „Der Einführung von eigenen dritten Studienzyklen an Schweizer Kunsthochschulen kommt größte Dringlichkeit zu“, hielten die Rektorenkonferenz der FH und ein Vertreter der Kunsthochschulen in ihrem Bericht von 2008/09 zur Forschung an Schweizer Kunsthochschulen fest (KFH 2008/09). Die typologische Zuordnung der Kunsthochschulen zu den Fachhochschulen stelle international einen ungünstigen Sonderfall dar – und ein Hemmnis für die Autonomie der Kunst sowie die Entwicklung der Kunsthochschulen. Vor dem Hintergrund dieser Kritik formierte sich in der Kunst, verkörpert u.a. vom Rektor der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK), eine auch in der hochschulpolitischen Arena artikuliert Forderung nach einem eigenen Promotionsrecht. Das Leitbild der ZHdK hielt bereits 2011 fest, dass man sich „auf nationaler Ebene für ein eigenständiges Promotionsrecht für Kunsthochschulen“ einsetze.

Ein eigenständiges Promotionsrecht der Kunsthochschulen gibt es bis heute nicht. Wiederholt hat Thomas Meier, der langjährige Rektor der ZHdK, das Dilemma der Kunsthochschulen in die Arena der Hochschulpolitik getragen: Die Kunsthochschulen hätten den Anspruch, „ihren Nachwuchs selbst zu fördern“, was sich „jedoch ohne Doktoratsprogramme nicht sicherstellen“ lasse (Meier 2017).

In diesem Kontext haben etliche Kunsthochschulen, darunter auch die ZHdK, die Strategie entwickelt, das fehlende Promotionsrecht über Kooperationen mit ausländischen Universitäten zu überbrücken. Die Kunsthochschulen haben inzwischen quantitativ am meisten Kooperationen mit promotionsberechtigten Hochschulen im Ausland, wie eine online-Recherche der Angebote für Doktorate zeigt. Zugleich kooperieren Kunsthochschulen mit inländischen Universitäten. Hand dazu bieten thematisch u.a. die aufgebauten Programme im Bereich der Fachdidaktik.

Fachdidaktik, Gesundheit, Soziale Arbeit, Angewandte Psychologie

Mit dem Modell der institutionell eigenständigen Pädagogischen Hochschulen und deren typologischer Zuordnung zu den Fachhochschulen stellt sich auch für sie die Frage des Verhältnisses zu den Universitäten. Historisch ist dies freilich keine neue Frage, da die Universitäten seit Jahrzehnten in die fachliche Ausbildung von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II involviert sind.

Angesichts dieser Kopplungen ist früh die Idee und Forderung einer engen Zusammenarbeit bei der Entwicklung der Fachdidaktik entstanden. Als Forschungsfeld soll die Fachdidaktik eine Expertise für die Lehrkräfteausbildung sowie die Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung bereitstellen. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) legte zusammen mit den Rektorenkonferenzen der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bereits im Jahr 2008 fest, dass „Universitäten und Pädagogische Hochschulen in Zukunft gemeinsam fachlich und qualitativ hochstehende Master- und Doktoratsprogramme im Bereich Fachdidaktik anbieten sollen“. Die „Promotion in Fachdidaktik“ verstanden die

Rektorinnen und Rektoren der PH schon damals als Entwicklungsziel: „Die PH werden währen der nächsten Jahre in enger Zusammenarbeit mit den Universitäten in Fachdidaktik-Zentren neue Qualifikationsmoglichkeiten für das von ihnen dringend benötigten Personal aufbauen“, halten sie im gleichen Jahr fest (EDK 2008). Ab Mitte der 2010er-Jahre wurden solche Programme aufgebaut. Für die PH ist die Fachdidaktik insofern von strategischer Bedeutung, als sie hier ein großes Potential für die Entwicklung eigener Forschung sehen.

ber die Fachdidaktik hinaus sind innerhalb der Schweiz bislang in den folgenden Bereichen kooperative Doktoratsprogramme aufgebaut worden:

- Gesundheit
- Public Health
- Kunst und Musik
- Soziale Arbeit
- Angewandte Psychologie
- Angewandte Linguistik und Kommunikation
- Data Science

In den Natur- und Technikwissenschaften, der Informatik oder auch im Bereich Recht & Wirtschaft sind bislang kaum kooperative Doktoratsprogramme zustande gekommen. Die Gründe sind verschiedenartig. Oft fehlt den universitären Hochschulen schlicht das Interesse an einer Kooperation auf Doktoratsstufe. In den Natur- und Technikwissenschaften fehlt zugleich der politische Druck von außen. Respektive werden die Universitäten und deren Fakultäten in ihrer Haltung durch die vorherrschende Meinung gestärkt, dass kooperative Doktoratsprogramme in Bereichen aufgebaut werden sollen, in denen es keine unmittelbare Entsprechung auf Fachebene gibt.

Von besonderer Bedeutung für die Fachhochschulentwicklung und insofern bemerkenswert sind mit Blick auf die vorangehende Aufzählung die nicht-ärztl. Gesundheitsberufe. Im Jahr 2016/17 wurde mit dem Doktoratsprogramm *Care & Rehabilitation Sciences* auf dem Hochschulplatz Zürich eine Möglichkeit für die Qualifikation von FH-Personal auf Doktoratsstufe in den nicht-ärztl. Gesundheitsberufen geschaffen, d.h. namentlich für die Bereiche Pflege, Hebammen, Ergotherapie, Physiotherapie und Ernährungsberatung. Dabei kooperiert das Departement Gesundheit der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) mit der Medizinischen Fakultät der Universität Zürich.

Entwicklungsprobleme und Spannungsfelder

Aus den aufgebauten Programmen gibt es verschiedentlich Berichte von Akzeptanz- und Koordinationsproblemen. Eine der Hauptfragen, die sich Vertreter:innen von Universitäten stellen, betrifft die Forschungsqualifikation und -erfahrung der FH- und PH-Vertretungen in gemeinsamen Promotionskommissionen. So wurde es beispielsweise an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich zunächst als Problem wahrgenommen, dass die Fakultät für den Einsatz in Promotionskommissionen bislang eine Habilitation vorausgesetzt hat – und man im Falle der ko-

operativen Doktorate nun von FH- oder PH-Seite Personen zulassen soll, die nicht über diese Qualifikation verfügen. Dies stelle eine Ungleichbehandlung dar, gerade gegenüber nicht habilitierten Angehörigen des universitären Mittelbaus, die nicht zu Promotionskommissionen zugelassen werden.

Zudem, so ist in Gesprächen mit Universitätsangehörigen zu vernehmen, seien die ordentlichen Professor:innen an Universitäten im Gegensatz zu den Fachhochschuldozierenden durch ein Berufungsverfahren geprüft und ausgewählt worden. Sie hätten damit eine strenge forschungsorientierte Qualitätskontrolle durchlaufen. Tatsächlich gibt es an den Schweizer FH bislang keine etablierte und vor allem keine einheitliche Berufungspraxis. Berufungsverfahren sind bislang nur an einer FH etabliert. In diesem Fall gehen Berufungen mit einer Statusunterscheidung zwischen „Dozierenden“ und „Professoren:innen“ einher. An vielen FH und PH ist der Professorentitel bislang als Funktionstitel verwendet worden, ohne dass damit hinsichtlich Qualifikation oder Auswahlverfahren ein Unterschied zu „Dozierenden“ gemacht wurde. Zugleich ist derzeit an etlichen FH ein Wandel zu einer kategorialen Unterscheidung zwischen „Professoren:innen“ und „Dozierenden“ im Gange. So etwa, wenn der Professorentitel an Dozierende erst nach einer fallweisen Prüfung der wissenschaftlichen und beruflichen Leistungen verliehen wird.

Insofern bestehen tatsächlich erhebliche Unterschiede bei der Qualitätskontrolle. Insbesondere lassen sich aufgrund des Prof.-Titels an PH und FH keine Rückschlüsse zum wissenschaftlichen Leistungsausweis ziehen. Was selbstverständlich nicht heißt, dass es an FH und PH kein wissenschaftlich qualifiziertes und wissenschaftlich tätiges Personal gäbe. Die kooperativen Doktoratsprogramme gehen unterschiedlich damit um. In einigen Fällen ist die wissenschaftliche Qualifikation der FH- oder PH-Vertretungen offensichtlich gegeben; und in einigen Fällen gibt es eine Kluft mit fehlender Anerkennung auf Universitatsseite. Etablierte Verfahren und Kriterien gibt es noch nicht.

Von FH-Seite hingegen wird teilweise kritisiert, die Praxis- und Anwendungsorientierung von Fragestellungen fänden von Universitatsseite zu wenig Akzeptanz. Es gibt eine Reihe solcher Vorbehalte – wobei zu betonen ist, dass, gerade von den unmittelbar Beteiligten, mehrheitlich von einer konstruktiven Zusammenarbeit berichtet wird. Die Hürden der Andersartigkeit bestehen. In den kooperativen Programmen wird in der Regel ein pragmatischer Umgang damit gefunden. Bei der Zulassung von Masterabganger:innen aus FH werden oft zusätzliche Leistungen beim wissenschaftlichen Arbeiten verlangt. Dabei gibt es freilich große Unterschiede zwischen den Fachbereichen.

Offene Zukunft mit erwartbarer Entwicklung

Im Frühling 2020 wurde auf nationaler Ebene eine Verlängerung der finanziellen Unterstützung beschlossen. In einer zweiten Periode sollen sich sowohl neue Programme wie auch die bestehenden bewerben können. Für die Jahre 2021–24 wurden 6 Mio. Franken für die

Förderung innerschweizerischer und 3.3 Mio. Franken für die Unterstützung internationaler Kooperationen auf Doktoratsstufe bereitgestellt.

Mit der zweiten Ausschreibung wurde zugleich versucht, auf einen Teil der angesprochenen Probleme zu reagieren. Die für die Verteilung der Gelder zuständige Rektorenkonferenz hatte bereits anfangs der ersten Förderperiode (2017-2020) eine sogenannte „Bestandesaufnahme“ durchgeführt, in der u.a. auf Problemlagen und Spannungsfelder hingewiesen wurde (swissuniversities 2018). In der zweiten Förderperiode wird die Zahlung von Geldern viel stärker an einen Koordinations- und Steuerungsanspruch geknüpft. Am deutlichsten kommt dies vielleicht an der folgenden Bedingung zum Ausdruck, die, zusammen mit 12 anderen, für eine Förderung erfüllt sein muss:

„Das Kooperationsprojekt muss eine partnerschaftliche Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen der (den) Schweizer UH und FH/PH auf der Stufe des dritten Zyklus etablieren. Diese Zusammenarbeit zeigt sich in der effektiven Beteiligung von Professor*innen beider Hochschultypen, und die verschiedenen Partner können ihre Kompetenzen ab dem Beginn des Auswahlverfahrens potenzieller Doktorierender einbringen“ (aus der Ausschreibung vom Juli 2020).

Die Gremien, die über die Zulassung zu einem kooperativen Doktorat, über die Fragestellung einer Dissertation und schließlich deren Betreuung und Bewertung entscheiden, müssen „partnerschaftlich“ zusammengesetzt sein. Das heißt, es müssen darin Vertreter:innen der nicht-universitären Hochschulen Einsitz nehmen und sie müssen mitbestimmen dürfen. An einzelnen Fakultäten hat diese Steuerungsvorgabe bereits zu Anpassungen entsprechender Regularien geführt (Fakultätsordnungen und Promotionsreglemente). Insofern wirken die Finanzierungsvorgaben tatsächlich strukturbildend.

Gleichzeitig darf man sich nicht täuschen lassen. Die Vorgabe zur „partnerschaftlichen Zusammenarbeit“ heißt im Falle der Schweiz nicht, dass die Promotionen gemeinsam vergeben werden. Die titelvergebende Hochschule ist de jure immer die Universität. Auf dem Diplom werden allerdings auch die beteiligten FH oder PH genannt respektive die institutionelle Affiliation sämtlicher Mitglieder der Promotionskommission. Diese Konstruktion zeigt gut, wo die Schweiz derzeit steht: Das Promotionsrecht wird weiterhin als Privileg und Obliegenheit der Universitäten verstanden – und zugleich als eines der wesentlichen Unterscheidungsmerkmale im differenzierten Hochschulsystem. Der Zugang zur Promotion soll weiterhin durch die Universitäten kontrolliert werden. Sie sollen, wie es traditionellerweise der Fall war, die Kontrolle über die wissenschaftliche Qualität wahrnehmen, dies unter anderem über die Vergabe des Doktorats, weiterhin dem wichtigsten Ausweis einer individuellen Forschungsqualifikation.

Damit steht die Schweiz auf den ersten Blick an einem Punkt, an dem Deutschland vor rund 12 Jahren stand. Die kooperativen Doktorate böten eine Situation, mit der sich „viele Vertreter von Fachhochschulen ungen

dauerhaft zufrieden geben“, hielt Renate Lieckfeldt (2010) in ihrem bis heute lesenswerten Aufsatz über das eigene Promotionsrecht der Fachhochschulen in Deutschland fest, zusammen mit einer scharfsichtigen Erörterung der Problem- und Spannungsfelder, die sich angesichts der unterschiedlichen Geschichte, Struktur und regulativen Vorgaben stellen – damals in Deutschland wie heute in der Schweiz.

Bei der näheren Betrachtung zeigen sich allerdings auch gute Gründe, bei Prognosen einer analogen Entwicklung vorsichtig zu sein. Die kooperativen Doktoratsprogramme sind bis heute auf einzelne Fächer beschränkt, insbesondere im Bereich von Gesundheit, Soziales und Kunst. Doch auch in diesen Fächern gibt es zu den kooperativen Doktoratsprogrammen eine Alternative: Die Mehrheit der Personen, die an FH oder PH arbeiten und ein Doktorat anstreben, sind dazu an einer Universität immatrikuliert, wo sie sich individuell über ein Doktorat qualifizieren, das, zumindest formell, allein von der Universität betreut wird. In der Informatik, der Technik und auch im Bereich von Wirtschaft & Recht sind bislang keine gemeinsamen Programme zu Stande gekommen. Weder die Träger noch die Arbeitgeber haben in diesen Bereichen ein Interesse an solchen Programmen. Vielmehr wird auf die Prinzipien der Komplementarität und Durchlässigkeit verwiesen. Die Doktoratsausbildung soll in den Händen der ETH und der kantonalen Universitäten bleiben (swissuniversities 2021).

Gerade von politischer Seite dürfte in der Schweiz noch länger am Status quo festgehalten werden, in dem das Promotionsrecht als wesentliches Unterscheidungsmerkmal der Hochschultypen gilt. Diese Haltung ist gleichsam gegen eine „Angleichung“ gerichtet, die aus politischer Sicht meist skeptisch betrachtet wird. Nichtsdestotrotz gibt es in den Fachhochschulen eine Tendenz zur fortschreitenden „Akademisierung“ des Personals (Böckelmann und Nagel 2018; Böckelmann et al. 2020). Der Druck zur wissenschaftlichen Qualifikation auf Doktoratsstufe entspringt nicht zuletzt einem strategischen Interesse der institutionellen Positionierung. Bei den Kunsthochschulen ist dies besonders deutlich. Zugleich entspringt der Druck einer Notwendigkeit. Wenn die Fachhochschulausbildung und damit letztlich die Berufspraxis immer stärker an wissenschaftliche Forschung gekoppelt werden sollen – was oft außer Frage steht – braucht dies auch entsprechend qualifiziertes Personal.

Kooperative Doktorate können in dieser ambivalenten und spannungsvollen Situation einen pragmatischen Weg für die Qualifikation dieses Personals bieten. Im Idealfall tragen sie dazu bei, dass die FH und PH bei Doktoraten stärker ihr eigenes Profil einbringen können; idealerweise mit dem Ziel, Personal entwickeln zu können, das in einer der maßgebenden Phasen der wissenschaftlichen Sozialisation und Qualifikation die Möglichkeit hat, einen typenspezifischen „Blick“ auf eine handlungsorientierte Problemstellung zu entwickeln. Ob dies in den Programmen immer gelingt, ist unklar. Denn selbstverständlich gibt es auch Vorbehalte, fehlendes Verständnis, Interessensgegensätze und Rivalitäten. Aus etlichen Programmen sind jedoch opti-

mistische Zwischenbilanzen zu vernehmen. Optimistisch stimmt auch das hohe Problembewusstsein auf Ebene der Rektorenkonferenz. In ihrem typenübergreifenden Positionspapier zum Doktorat hat sie sich deutlich für das Anliegen der partnerschaftlichen Kooperation auf Doktoratsstufe ausgesprochen (swissuniversities 2021). Diesem Anspruch tragen auch die Bedingungen für die finanzielle Unterstützung Rechnung: Es sollen nur solche kooperativen Doktoratsprogramme gefördert werden, in denen Raum für Frage- und Problemstellungen geboten wird, die dem Profil von FH und PH entsprechen.

Literaturverzeichnis

Böckelmann, C./Nagel, E. (2018): Immer gleichartiger: Konvergenzfaktoren im Tertiärbereich des schweizerischen Bildungssystems. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 13 (3), S. 29-50.

Böckelmann, C./ Probst Schilter, C./Wassmer, C./Baumann, S. (2020): Dozierende an Fachhochschulen in der Schweiz im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis: Aktuelle Daten und Vergleiche mit der Situation an Universitäten, LORY – Lucerne Open Repository. <https://zenodo.org/record/3948249>

Meier, T. (2017): Die ZHdK möchte ihren Nachwuchs selbst fördern. Medienmitteilung vom 22.5.2017 anlässlich des Mediengesprächs zu den Erfolgen und Herausforderungen der ZHdK in den Bereichen Forschung und Nachwuchsförderung.

Lieckfeldt, R. (2010): „Eigenes Promotionsrecht für Fachhochschulen?“. In: Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, 10, S. 145-158. http://repo.saw-leipzig.de/pubman/item/escidoc:26085/component/escidoc:26083/denkstroeme-heft10_145-158_lieckfeldt.pdf

Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH (2011): Der dritte Bologna-Zyklus an Schweizer Fachhochschulen. Grundsatzposition der KFH, verabschiedet am 2. November 2011. Im Juli 2014 legt die KFH ein erweitertes Papier vor: 3. Zyklus: Bedeutung für die Fachhochschulentwicklung. Grundsatzposition der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) vom 27. März 2014 mit Ergänzung vom 4. Juli 2014.

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS (2014): Exzellenz durch Forschung: Gemeinsames Positionspapier der Schweizer Universitäten zum Doktorat.

SBFI (2014): Massnahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Schweiz; Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats WBK-SR (12.3343), Bern.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2008): Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen vom 13. August 2008, Bern.

swissuniversities (2019): Bestandesaufnahme 2018 (Stand Mai 2019). TP2: Kooperationen zwischen FH/PH und UH, TP3: Kooperationen zwischen FH/PH und ausländischen Hochschulen, Zwischenbericht im Auftrag des Steuerungsausschusses, verfasst von Tristan Flury, Bern. <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-1-doktoratsprogramme/tp2-kooperation-zwischen-fh/ph-und-uh>

swissuniversities (2020): Arbeitspapier Monitoring Doktorat an Schweizer Fachhochschulen 2019/2020. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_FH/Arbeitspapier_Monitoring_Doktorat_2019-2020.pdf

swissuniversities (2021): Position von swissuniversities zum Doktorat, 22. April 2021. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Empfehlungen_und_Best_Practices/swuPositionDoktorat2021_de.pdf

Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat SWTR (2011): Forschungsförderung im Kunstbereich. Bestandsaufnahme 2010/11. Bericht von Marc-Antoine Camp und Blanka Šiška für den Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierat. SWTR Schrift 4/2011.

Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat SWTR (2013a): Nachwuchsförderung für eine innovative Schweiz. Grundlagen für eine umfassende Förderung von Nachwuchskräften für Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft. Stellungnahme und Empfehlung des SWTR, SWTR Schrift 2/201, Bern.

Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat SWTR (2013b): Positionierung der Fachhochschulen innerhalb der schweizerischen Hochschul Landschaft. Empfehlungen des SWTR. SWTR-Schrift 5/2013. Bern.

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlung zur Differenzierung der Hochschulen, Drs. 10387-10, Lübeck 12.11.10.

■ Christian Leder, Dr., Bereichsleitung Beratung, Kompetenzzentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (CHESS) der Universität Zürich
E-Mail: christian.leder@chess.uzh.ch
www.chess.uzh.ch

Erschienen in der Reihe „Angewandte Wissenschaften und Künste“:

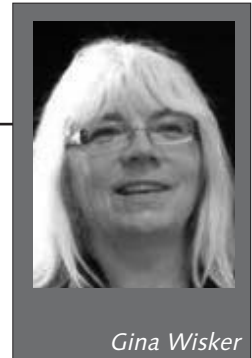
Hans-Kaspar von Matt
Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie
Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus

Die schweizerischen Fachhochschulen nahmen 1997 ihre Tätigkeit auf. Die vorliegende Arbeit dokumentiert ihre verschlungene Entstehungsgeschichte. Die Arbeit beeindruckt durch eine Fülle von Hintergrundwissen und zeigt die Komplexität des Bildungsraumes und die Entwicklung zu mehr Systematik mit all ihren Irr- und Umwegen. Durch die Chronologie und Quellensammlung ist sie ein willkommenes Arbeitsinstrument für Interessierte, zeichnet sie doch ein detailreiches, differenziertes Bild des Entstehungsprozesses der Fachhochschulen, das in dieser umfassenden Form gefehlt hat.

Bielefeld 2022, 231 Seiten, ISBN (Print): 978-3-946017-26-4, € 39.90, ISBN (E-Book): 978-3-946017-27-1, € 36.90

Bestellung: info@universitaetsverlagwebler.de

Gina Wisker



Gina Wisker

Doctoral education in the UK in 2022: 'Matt's' quality journey through the UK doctoral 'wonderland'

This paper examines doctoral education in the UK through a storytelling mode based upon factual data related to doctoral education, its staged quality assurance and support processes which would in the main be met by a student undertaking a doctorate in the UK. It begins by mentioning the differences between different kinds of doctorate offered across the UK. It then engages with the quality assurance processes which underpin doctoral students' learning journeys, conducted and managed by the university, through the different experiences of regular quality assurance-based moments and layers and levels of support afforded a fictional doctoral student in the social sciences named 'Matt', during his learning journey. The statistical data, much of which is widely available, was sourced and shared with me by Professor Stan Taylor, of the UKCGE.

In 2020 to 21, 150 institutions across the UK offered doctoral programmes and in that year 104,965 students were enrolled in doctoral programmes. 21,000 graduates achieved their doctorate (Higher Education Statistics Agency 2022). As Taylor (2021) has argued, the UK had by this moment in time become the fourth largest producer of doctoral graduates in the world. Here we explore some response to fundamental questions about variety of programmes and quality assurance (QA). Who assures the standard of doctoral awards and how are students who want to take undertake the various different forms of the doctorate in the UK reassured about the quality, the consistency and the support they get during their doctoral journeys? There is a national framework for standards of doctoral education and doctoral awards, one part of which focuses on the standards of the actual doctoral awards themselves. The other focuses on the quality of doctoral degree programmes. When we examine the quality assurance of doctoral programmes across very different programme shapes, lengths and focus, it is important to remember that any doctoral student knows that the regulations on the standards of the doctoral programme in which they are enrolled in their particular university are comparable with those across the rest of the UK and across the range of doctorates that are offered in the UK. This is what quality assurance

aims to do, of course, namely to assure consistency even across difference not only for the world of employment which will receive those with successful PhDs (EdD, DBA etc.), but also for the students themselves. When setting out on their doctoral journey students focus on the excitement of research in a probably new context, but they also seek a suitable quality assured and managed doctoral experience and a well-managed supervisory experience with the reassurance at the end of the day that the doctorate that they have achieved is considered robust and of the quality of other doctorates.

Brief history of the framework for research degrees in the UK

In the UK, the research doctorate began in 1917 and initially quality assurance rested with individual universities. The higher education sector consisted of polytechnics and universities of various shapes and sizes from Oxbridge through to the red brick universities established mainly in the 1930s and extended after WWII, to the universities established outside towns and cities in the countryside, developed to cater for the 'Baby Boom' (Baby boomers in the UK were those born from 1945-1965) students who entered university in the 1960s followed by the plate glass universities

(usually in cities) as some of them are called. In the early 1990s, the polytechnic sector, which awarded external degrees validated by the Council for National Academic Awards (CNAA) since 1983, had the opportunity to become universities and most of those polytechnics seized this opportunity (Denicolo 2003, Simpson 2009, Tinkler and Jackson 2004). There was great variability in the assured quality of doctorates in the pre-1992 university sector which awarded its own doctoral degrees as opposed to the post-1992 ex-polytechnic sector, which was externally quality-assured since it followed the standards of the CNAA. There is arguably still variability (speaking from my own experience) at least in some internal processes if not in standards, but I am not aware of a study exploring this. In 1999, the Quality Assurance Agency (QAA) published a Code of Practice for the assurance of academic quality and standards in research degree programmes and generic descriptors for the standards of doctorates as part of the national framework for higher education qualifications and both the original and later editions (QAA, 2004, 2014, 2018) comprehensively focused on the research environment, promotional information, selection and admission of students, enrolment and registration, student information and induction, procedures for research project approval of, skills training, norms for supervision including supervisory teams, assessment, feedback, complaints and appeals and the evaluation of provision. As Taylor & Wisker note (2023, forthcoming) the Code was used as a benchmark for regular quality audits of and visits to institutions by the QAA which led to reports on quality and standards of provision, which also included research degrees.

In 2021, Prof. Stan Taylor, some of whose research underpins this piece, produced 'Towards describing the doctoral education landscape' (UK Council for Graduate Education 2021). One of two national bodies (the other is VITAE), the UKCGE 'supports all levels of postgraduate education, focusing on the student experience and providing updates for academic and administrative staff about policy development and good practice in the postgraduate sector' (UKCGE, 2021) and captured the standards of the doctorates across 150 institutions in the UK which provided doctoral programmes. Taylor's report indicates that of the 150 institutions providing doctoral programmes, 19 did not have awarding powers of their own, instead relying on other defined standards. 131 had their own definitions, there were four without available information and 40 replicated the QA criteria for the doctorate. Taylor therefore concludes that there has been a drive towards consistency across the UK higher education sector with regards to definitions of quality in the doctorate despite, or even in the face of the variety of doctorates available. Statistics on student numbers are available (HESA 2002, 2015, 2020, 2021)

Matt's quality-assured doctoral learning journey through his doctorate

In order to bring to life the experience of the quality assurance, support processes and some of the de-

mands and expectations of and by doctoral students, I have chosen to construct the learning journey of what might be called a 'typical' doctoral student through one version of a UK doctorate i.e. the three or four years spent studying full-time on a PhD at a UK university, which is named hereafter as Waterton University. A typical university of this type is the University of Sussex, ranked 41st in the UK, with a faculty structure of ten schools. During and following this example at appropriate steps in the doctoral learning journey process, I will mention some alternatives for the different routes. I also consider the complexities faced and some potential positive and negative experiences, looking at these from both the perspective of the student, the policies and practices and staged QA-related experiences which structure and scaffold some of his doctoral experience. This first part of the learning journey looks specifically at the (often quite hidden) quality assurance experiences of Matt.

Application and Interview

Matt has completed an undergraduate Bachelor degree and usually (unless in some cases he has sufficient alternative professional experience) a Masters in a subject related to the PhD he would like to undertake. Matt has identified Dr Green as a possible supervisor at Waterton University. He has read work by Dr Green and found information on him on the website of the university and knows that he runs project groups on large social science projects, and also has other doctoral students, so Matt hopes his intended work will broadly fit in. He therefore writes to Dr Green directly, enquiring about the possibility of being taken on as a PhD candidate in the department where Dr Green works. This is often the first step in the quality assurance process, although it is equally or more likely that Matt would contact the doctoral college directly.

While Dr Green replies politely and kindly, he directs Matt to the doctoral college where he can make his formal application into the process and receive the due scrutiny of his previous experience and qualifications, and his fit with the project and the department more generally. Once his qualifications and application have been checked, Matt is invited to an interview. While the university might well have Dr Green in mind as Matt's lead supervisor, it is not guaranteed that he will be matched with Dr Green because it is possible that Dr Green has too many students to supervise already, may be about to take early retirement, or go on a sabbatical, any of which could make supervising Matt problematic. The doctoral college therefore looks through all available suitable supervisors and puts them on the list as possible supervisors for Matt.

If Matt were a student in the natural sciences or engineering, for example, he might apply directly to work on a funded project, perhaps being paid a small salary and undertaking some duties in the lab and some paid teaching. This paid project member route is, however, less common in the social sciences and extremely rare in the humanities and arts in the UK.

Park (2005; 2007) noted the limitations of the standard full-time doctorate format on the grounds of fitness of purpose since those seeking a doctorate expanded in type and, for example, some professionals sought a doctoral qualification which could be undertaken part-time alongside their regular employment and be based on research into their professional practice, while others sought to take their research-based creative practice to this level, leading to the development of new variants (with creative practice based work embedded in the critical exegesis of the doctoral thesis) (Grennan 2015; Wisker/Robinson 2015). Should Matt be working full time already he might have chosen instead to undertake a route better-suited for professionals, i.e. a DBA, EdD, Prof Doc, a route in which he would join a cohort and undertake coursework for two years part-time and then work for two further years (or more) completing his thesis part-time, with, normally, two supervisors whether he is on a single or interdisciplinary doctorate (Delamont et al. 2004; Wisker 2012; McGloin/Wynne 2015; Fillery-Travis et al. 2017; Kiley/Halliday 2019).

Matt is undertaking a traditionally-shaped PhD (full-time for three years), during which he may publish from this PhD, or once it has been completed. In Scandinavia and some parts of Europe, doctorates by publication (cumulative thesis) are more common. In the UK they were first introduced by the University of Cambridge in 1966 (Peacock 2017). Powell (2004) notes that 31 institutions in 1996 rising to 49 by 2004, and by 2022, 92 (62% of the 150 institutions surveyed) allowed for doctorates by publication. These are of two sorts: one where students are part of project group and co-publish some of the often required four articles with project members and some as single author. The articles are accompanied by an exegesis. In the second model, an exegesis enables established researcher authors to draw together selected previously published work into a thesis.

Returning to Matt, his qualifications are checked by the doctoral college. Appropriate members of the doctoral college and his potential supervisor(s) read his draft proposal or letter explaining what he would like to research and how. He is then interviewed either remotely through Zoom or MS Teams etc., or in person. The interview is led by the head of the doctoral college or a representative and a couple of other academics in the university, one of whom is possibly or probably one of his intended supervisors. The quality assurance role at this point is multiple. It aims to check that he is who he says he is, that he has a clear idea of what the intended project for his research could be and that he can answer some straightforward questions about his interest in the research, his background and how he feels he might conduct this research under supervision. If he is interviewed on Zoom or MS Teams etc., it is important to ensure that while he might have a friend or colleague accompanying him, everyone in his room is seen by the interviewers and the friend might be supporting him (emotionally by their presence), but they may not provide any answers to questions raised.

Following a successful interview, Matt is offered a place to study his PhD full time. This PhD is likely to take around three and a half to four years. If he is studying part-time, this could be extended up to eight, although if he has a problematic journey and life crises, it could extend even beyond that. Fourteen years is the maximum I am aware of for a part-time doctoral degree with several crises.

Supervisor team and development

Dr Green has now been appointed as first supervisor, and Matt's second supervisor is Dr Black. As Dr Black is new to supervision, they are undertaking a supervisor development course as they begin to work with Matt and Dr Green. Part of Dr Green's (QA-related) role is mentoring Dr Black in her new role as a supervisor. This can be compulsory or voluntary, but it is certainly recommended for new supervisors to undertake the university's supervisor development programme which lasts one academic year and involves participating in workshops, mentoring and some unassessed or assessed work. Not all universities have such supervisor development practices. However, at Waterton University this supervisor development workshop offers new supervisors the opportunity to observe the work of more experienced supervisors and learn from them. Dr Black's role is explicitly as an equal to Dr Green in the supervision process, but she will also be mentored to some extent by Dr Green i.e. the process of supervision will be made explicit and discussed between them as well, as is usual, their thoughts about the student's work and the questions each would ask in a supervision or the comments they might make on written submissions.

Supporting and enabling Matt's personal development programme and supervisions

As part of Matt's PhD he is expected to undertake anything between one and six short courses which are delivered in workshop mode and involve a focus on, for example, teaching in higher education, research methods and writing workshops. It is compulsory to undertake and complete these courses and they either are or are not awarded with credits, but their completion goes on his online record with 'PhD manager' or some such other software system (software systems which support the recording of students' stages of work from approval of candidature through six monthly monitoring, mock vivas, as well in some cases as meetings undertaken, with dates and a note after each meeting). Reports on these are lodged with the doctoral college. Being part of such workshops enables Matt to gain experience and expertise beyond that offered through the supervision of his supervisors. He also is able to mix with other doctoral students, which helps support him in his well-being and helps to develop a doctoral community.

The regularity of supervisions and the form that they take would normally be agreed between the supervisors and Matt and take place as regularly as is necessary, but

they are likely to be once a month, or for full-time students even as much as once a week. Although many universities provide optional or required attendance at workshops and some form of supervision training is common across UK universities, it is not compulsory and there is as yet unresearched, but anecdotal evidence of doctoral supervisors exploring their supervision practices as part of their Advance HE fellowships and senior fellowships (see www.advance-he.ac.uk/). Supervisors who responded to a recent survey (UKCGE 2021a, p. 27) talked of a huge administrative burden, much of which contributes to mapping and monitoring engagement and progress – a QA activity also aimed at support. Matt's university has a relatively light touch system. His supervisions are logged and notes from both the supervisors and Matt are entered into the system after each supervision. This helps to keep an overall monitoring brief on the process should anything go wrong, or just track what has happened between the supervisors and the student, and, if necessary, the doctoral college. Supervisors will be supporting Matt to develop his skills as a researcher, his writing and critical thinking skills and are themselves acting as some form of support, development and quality assurance that this is taking place.

The next step in the QA process usually takes place at the end of the first year when Matt is required to submit a chapter for full scrutiny by at least one, or perhaps two *other* assessors within the department/institute under an amicable, but rigorous academic discussion. Matt and those new to his work who have read his chapter discuss with him his progress thus far. This element in the quality assurance chain helps keep the overall supervision and research process on track and adds an extra sense of security to the process since others are also involved in considering the quality of his work and making suggestions for further development. In some universities, Matt might meet every year with the same couple of other academics who would read, scrutinise and discuss his work with him and make suggestions and write up notes afterwards as part of the supporting quality assurance process, while in others this supportive scrutiny only happens once, and in some it does not happen at all.

Confirmation of candidature and transfer

The first most formal moment where Matt's work receives scrutiny from others than his supervisors is that of confirmation of candidature which involves supervisor support and scrutiny which, ideally, leads to approval of his proposal and in some cases also his ethical submission, followed by head of the doctoral college or school approval and for ethical considerations ethics committee approval. Confirmation is based on the approval of the proposal, ethical approval on the ethics documentation approval. In many, but not all UK universities there is also a moment of 'transfer' a year or two years later (depending on progress) of several (2-3) chapters, scrutiny and approval by assessors other than his supervisors and perhaps a discussion with Matt, which confirms him as being at a level

likely to achieve a doctorate rather than at a level lower than this, e.g. MPhil, or likely to fail. This more rigorous experience involves two or perhaps three other assessors, one might well be at the level of the head of the doctoral college or their next in line. These colleagues read Matt's submitted work, and ask him detailed questions, usually about his theoretical and methodological approach. It is important that he is seen to be working at doctoral level in terms of his research, his progress and the quality of his writing to capture his research processes and what he is finding so far. This is a very important quality assurance moment since it is necessary to pass both the early confirmation stage and the later transfer stage and in order to start, continue and then complete the doctorate. For some it might take a couple of attempts to pass at the early confirmation stage and at the later transfer stage, with supervisor support in between.

Well-being and Covid

There is a growing focus on doctoral students' mental health and wellbeing (Guthrie et al. 2017; Monro et al. 2021) which grew in pace during the Covid pandemic 2020, when for many students their work stalled and their lines of communication with other students in a learning community were cut (Byrom/Metcalf 2020). Latterly, such support was reinstated virtually using Zoom or MS Teams etc. Students could develop writing groups on Zoom etc., and supervisions were or still are being conducted remotely, so suitable changes were put in place, but many students became isolated and unable to complete fieldwork or experiments as planned (Goldstone 2020). Supervision also changed, but in many cases this led to more regular, planned, and structured, well-being focused supervisory process (Wisker et al. 2021).

Submission of the PhD

When Matt has finished writing his chapters he is ready to submit, which can be anything between three and a half or four years normally for a full-time PhD student, or up to six or seven years if part-time, or if there have been problems such as health problems caused by COVID, problems at work etc., the loss of a supervisor, or supervisor substitution, which caused a setback and refocus, this could be even later. During the course of Matt's doctorate, if things have proved difficult, the formal system of the doctoral college would be involved to help support him and to make decisions about extending his study time to enable him to have a better chance of completion.

Once both supervisors are satisfied with the quality of Matt's work and he, too, feels ready to submit, he sends in a submission form, which both supervisors approve. This is to enable the doctoral college and the supervisors together with Matt to discuss and search for suitable externals. Those considered appropriate will be formally approached by the university after an informal approach by the lead supervisor to enquire if they are generally interested and available. Matt's

completed abstract is then submitted, along with further documentation, so that the external and internal examiners can agree formally to examine him. For a student who is studying in the university, but is not a member of staff, there would usually be one external and one internal examiner from appropriate areas. If Matt were a member of the academic staff two external examiners would usually be appointed, or perhaps two external examiners and one internal examiner. The aim is to ensure externality and fairness in the examination process.

Mock viva

After Matt has submitted his thesis the supervisors set-up a mock viva. This would usually take place a couple of weeks before the actual viva. The supervisors might well be accompanied by someone who has previously read the thesis or for whom the thesis is completely new to give an element of externality to this mock viva examination process. The mock viva is very similar to the real viva, except that examiners quite often step out of role in order to give guidance during the course of what otherwise is a straightforward oral examination. Here the intention is to verify the work as Matt's own, i.e. he has full knowledge of it and can discuss its inception processes, how he made decisions along the way about methods, scope, theory, mode of writing, participants etc. and can justify this. He shows he knows the limitations of his work, what he can and cannot claim, what was and was not possible to undertake and therefore discover and realise in the work. Matt demonstrates that he is fully familiar with the way in which he has set-up and argued in his thesis to ensure that it offers a good representation of the actual research undertaken and what has been found and the contribution to knowledge at doctoral level which this represents. His planning, decisions, research processes, theorising and full understanding of the achievement as well as the limitations or shortcomings of the work are made extremely clear by Matt in the mock viva.

Mock vivas help students to take control of their work, to discuss it and also see where they might be slightly more hesitant, slightly less clear and so develop further clarity in advance of possible questions. For example, they might need to consider how to answer questions about and explain the role of a particular figure or diagram, the full understanding of a theory which forms a theoretical perspective, the robustness of their claims around certain elements of data and discussion and findings and other parts of the written thesis (which is the proxy for the research itself). A debrief after the viva enables Matt to take more ownership over his work to be more prepared for the possible questions that he may meet in the real viva, but also to be fully aware that this mock viva is not the real thing, and he might well be asked entirely different questions as well as more obvious ones. As a quality assurance element, it offers an opportunity for the supervisors or a supervisor and another person to ensure that this indeed is Matt's work.

The examination and viva

Matt's thesis is sent to his two examiners (Kiley 2009; Kiley/Mullins 2004; Mullins/Kiley 2002; Kumar et al. forthcoming) who read it thoroughly and make comments ready to construct them into comments and questions for the viva. Up to 10 days before the actual viva each examiner usually sends their pre-examination reports in to the doctoral college, which will release them to each examiner on the morning of the viva, at which point they will see each other's comments. On that morning an independent chair who is most usually not from the same faculty/school as Matt or his supervisors usually begins to host the proceedings. Their role is of several parts, firstly to represent the university and the doctoral college. They are the formal university representatives of the quality assurance process. Their role is to ensure that regulations are understood and followed, that examiners and candidate behave with respect and adhere to the process of the viva examination, and that all involved are safe, comfortable enough, and have refreshments and the opportunity to take natural essential breaks. During the course of the actual viva they host and manage the process in terms of ensuring that the examination is conducted fairly, justly and appropriately without any malpractice and that the student has had appropriate questioning and time to respond, thereby assuring the solidity, security and quality of the viva process. In some universities there is no chair and the internal examiner takes a similar role of ensuring security, momentum and breaks.

The chairperson exits the room when the examiners begin their pre-viva discussion based on their pre-viva reports. At this point examiners decide upon the questions they will ask and draw up a question schedule. The actual viva may follow this route or deviate where necessary, to ask different questions in order to probe understanding, decisions and clarity. When the examiners are ready to begin, usually at the allotted time (unless they need longer to confer) the independent chairperson returns and invites the candidate, Matt, to enter. Throughout the proceedings of the viva, those present include the candidate, the examiners and the independent chair. Matt's supervisor might also be present as a silent observer if Matt has agreed to this.

Matt will need to be well-rested and well-prepared for his viva, taking his own well-being into consideration so he can perform at his best (Baldacchino 1995, Burnham 1994; Wisker et al. 2022).

The actual viva process is highly quality-assured, whether it takes place in person or online using zoom, MS Teams etc. The chairperson, acting as host, will have set the room up and ensure there is coffee/tea or water available, ensure that everyone is comfortable and ready, and occasionally ask if there need to be any breaks. They open and close the proceedings formally. The chair ensures a duty of care to all present and are also there to support the process in terms of the student's experience so that a poorly-managed viva in which examiners may behave badly can be stopped. A

viva in which the student falls sick, or clearly needs to rest, can be paused and the chairperson keeps notes and evidence of any of these problems that might take place and could act as mitigating circumstances in the case of the lack of an award or a fail. At the end of the viva they manage the processes in which examiners formally decide on the category in which Matt's result falls and then support the examiners to record a report which underpins this decision and gives guidance to Matt to undertake any necessary corrections.

Vivas are formally prepared and conducted, and the actual engagement is, I would argue, an intellectual dialogue which then develops its own momentum (Green 1998; Hartley and Jorey 2000; Park 2003). During the course of his viva, Matt will be asked a variety of questions. General opening questions such as "Why did you choose this research area?" enable the student to relax with a short version of their story of the research journey showing their enthusiasm before the main questions began. These then focus usually on the different steps and stages of the research and its writing-up and so will focus on the clarity of the research question itself, the processes used to scrutinise the field, the literature engaged with, and the way in which this piece of work contributes to and extends that literature. Some questions might drill right down into some elements of the literature, or the theory used, to enable the candidate to show his full understanding of his own processes, the reasons for his literature selection, theories, practises, processes and what his contribution is at this point. Matt is also asked questions about his ethics procedures and assurance of confidentiality and anonymity, selection of methods, sample selection, individual responses, the theories behind the methods, data results and analysis, difficulties and how he overcame any problems. The quality assurance elements of these questions is to ensure that the work is Matt's and that he has fully thought through all his methods and processes, his choice of data gathering methods, his participants, sampling, access and all ethical procedures necessary to keep his participants anonymous and to keep the material he is producing from his data analysis confidential and that he did not in any way force participants, upset them or put words in their mouth. This should reflect the quality of the processes that Matt went through as expressed in his thesis. At this point he might well discuss how he overcame blockages and problems such as those present during the COVID pandemic (Byrom/Metcalfe 2020, Inge 2020, Burridge et al. 2020, Goldstone/Zhang 2021, UK Council for Graduate Education 2021c). Some of these might have made Matt adapt his research, for example by transferring his interviews from in-person to online mode, and he might also have to explain how in that case he ensured confidentiality, security in gathering and securing his data.

Should there be any problems during the conduct of the viva, the independent chairperson would pause, or even stop the examination. If the viva is being recorded, this would need to be agreed by all parties in advance of the examination. It would be expected

that everyone would keep some notes to help with feedback after the viva. If the viva takes place online (Wisker et al. 2022) and there is a technical outage, then when it recommences the chairperson would do a check of people in any virtual rooms and restart the viva when satisfied, to make sure there is nobody else involved in prepping or providing answers to the candidate. With an online viva the candidate would also have to show what papers they had with them, normally their thesis and perhaps notes.

At the end of the viva the chairperson asks everyone to agree that all questions have been completed and asks the candidate and their supervisors, should they have been present during the viva, to leave the room/virtual room until called back in (supervisors cannot act as examiners in the UK system). The examiners then discuss how well and in what ways Matt has answered the questions, how satisfied they are that the work is his own, that he went through the proper processes, he fully understands his decisions and their outcomes and that the work is at doctoral level, is well-planned, developed, enacted, expressed and owned and makes contributions or a contribution to knowledge at doctoral level and so is sufficient to achieve his doctorate, or that the work needs to be re-visited before the doctorate is actually awarded (Burnham 1994; Baldacchino 1995; Denicolo 2003; Bogle 2015; Alexander and Davis 2018; Stigmar 2018). The post-viva report is then produced and signed off by the examiners and chairperson and is then forwarded to the doctoral college. Either this, or a shortened version of it would be sent to the doctoral student and the supervisor for them to work together to undertake any necessary changes or corrections following the viva, should they be necessary.

At this stage there are usually several choices to the examiners, although these may vary somewhat. The first is to award a pass without any corrections. The second is to award a pass subject to the satisfactory completion of a small number of corrections (minor revisions), probably within anything from two to six weeks after the viva. The third is to award the doctorate subject to more extensive corrections, which could take up to six months, or perhaps even a year (major revisions). In the case of choices two and three, the examiners (or at least one) would expect to see the thesis again, with the changes marked and an accompanying note explaining what changes or corrections have been made in order to sign the work off as suitable for the achievement of a doctorate.

There is either a fourth option at this point, or it is a subsection of the third and that is that a second viva be conducted to enable the student to explore, explain and discuss the ways in which their work has developed as a result of changes made and the work as a whole. The next to final option is the award of an MPhil instead of a PhD. The final option is a fail without the expectation of re-submission or award of the MPhil. The choice from this range of options should offer evidence of the examiners' scrutiny of the work and their understanding of how close to being ready to be awarded a PhD it is. While few doctoral candi-

dates are awarded their PhD without any corrections at all, it would also be unusual for a student to have got as far as the viva with all the quality assurance support and scrutiny along the way and receive an outright fail. Most decisions fall in the middle with some corrections for certain amounts of time and the work to be seen by one or both examiners in order to confirm that it is now at the right quality to be awarded a doctorate. The student and their supervisor(s) (if present) hear these recommendations at the viva, which are then forwarded to the doctoral college. A full and formal explanation and exploration of the achievement of the student and any work to be done would be delivered to the student and the supervisors after anything up to a couple of weeks, so that they can carry on with the necessary work and then arrange a resubmission, or submission with corrections, or just send in the corrections (or in the worst case scenario commence a substantially changed piece of work with a new viva to be planned).

Very little is either known or written about what happens should there be a really bad experience during the viva or a non-professionally conducted viva, or a completely surprising result given the way questions and comments were moving during the viva (Tinkler/Jackson 2000, 2002, 2004, Stigmar 2018, Vivag forthcoming, Kumar/Taylor/Sharmini forthcoming). Returning to our student, should Matt be told at the end of his viva that he has to rework the thesis substantially, by possibly taking a different direction or theory for which he has up to a year to complete, then in effect he is being asked to reconceptualize and rewrite. While this is not a failure, it means a substantial piece of extra work.

Fast forward to the resubmission. Hopefully Matt passes his PhD at resubmission with or without a further viva and without any problems. However, should Matt now have another problematic viva and be told that his work is still not at doctoral level and that he either has to accept an MPhil or will be failed, he and his supervisors might well need to discover and determine the university's quality assurance processes for appeals. Very little is shared or known about the appeals process, but UK universities do have such a process. If Matt decides he must seek to appeal, then the support and the QA processes will run alongside each other in order to enable him to make a case for an appeal during which the student will be supported by a colleague from the students' union, who will support him emotionally and help him to construct and gather their thoughts together to make the appeal. He will also be supported by his supervisors. The appeals process often takes the form of a response to a legal document in which there are normally three categories upon which the student can appeal. Appeals can be for the following reasons:

1. There is something that the examiners could not have known which affected the quality of the student's work and presentation and performance on the day.
2. A procedural irregularity;
3. The examiners behaved inappropriately, unprofessionally or unfairly during the course of the examination.

tionally or unfairly during the course of the examination.

Students can appeal on any or all three of these categories and the appeals will be dealt with by being scrutinised by the doctoral college and the legal arm of the university. An appeals hearing is usually held where the student (now: appellant) is accompanied by witnesses, produces a written argument for their case and a small group of an external and an internal senior people in the university, a legal representative and an internal chair from a school/department which is not the school/department in which the student has studied, and whoever the student would like to accompany them such as a supervisor acting as a witness and the support person from the students union. The appeal would follow a straightforward process of considering the submission for appeal, evidence submitted and the appellant discussing the basis of their appeal and providing spoken as well as the written evidence of whatever the problems have been about the viva and about the judgement. Witnesses would be called to back up their claims and support them and then the panel would consider the appeal. Such appeals may result in the offer of an opportunity for the student to have their work re-examined by new examiners so that there is a fresh start. In some cases, they might also have the opportunity to rewrite before resubmitting to a fresh set of examiners. It would be unusual for that to be the opportunity for a further appeal following this new examiner appointment and new viva. Should Matt have a smooth and successful viva and few small corrections, he will finally be awarded his well-deserved doctorate and cross the stage to receive it at graduation, cheered on by friends and family. This concludes the story of the quality assurance and system/supervisor support journey that Matt sets out on, from his application to becoming a doctoral candidate through to confirmation of candidature to the end of the viva (with the inclusion of some very rare scenarios regarding appeals) and on to his award of the doctorate.

References

- Alexander, D./Davis, I. (2018): The PhD System Under Pressure: An examiner's viewpoint. In: *Quality Assurance in Education*, 27 (1), pp. 2-12.
- Baldacchino, G. (1995): Reflections on the Status of a Doctoral Defence. In: *Journal of Graduate Education*, 1 (1), pp. 71-76.
- Bogle, D. (2015): Speaking Up for the Public PhD Viva. In: *Times Higher Education*, October 22. <https://www.timeshighereducation.com/opinion/speaking-up-for-the-public-phd-viva>
- Burnham, P. (1994): Surviving the Viva. In: *Journal of Graduate Education*, 1, pp. 30-34.
- Burridge, H./Gates, S./Iyer, P./Roberts, E./Griggs, J. (2020): UKRI Covid-19 Student Consultation. NatCen. 25th September. <https://www.ukri.org/wp-content/uploads/2020/11/UKRI-11112020-NatCenUKRICOVID-19StudentConsultation.pdf>
- Byrom, N./Metcalfe, J. (2020): Impact of COVID 19 on Doctoral and Early Career Researchers. Figshare. Dataset. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12361493.v1>
- Council for National Academic Awards (1983): Regulations for the Award of the Council's Degrees of Master of Philosophy and Doctoral of Philosophy 1983. London, Council for National Academic Awards.
- Delamont S./Atkinson P./Parry, O. (2004): 2nd Ed. *Supervising the PhD*. Buckingham, Open University Press and Society for Research into Higher Education.

- Denicolo, P. (2003): Assessing the PhD: A constructive view of criteria. In: *Quality Assurance in Education*, 11 (2), pp. 84-91.
- Economic and Social Research Council (2021): Review of the PhD in the Social Sciences. Economic and Social Research Council, CFE Research and University of York. <https://esrc.ukri.org/skills-and-careers/review-of-the-phd-in-the-social-sciences/>
- Fillery-Travis, A./Maguire, K./Pizzolatti, N./Robinson, L./Lowley, A./Stel, N./Mans, P./van Wijk, J./Prodi, E./Sperrotti, F./Dobrinnski, C./Peacock, J./Taylor, R./Vitale, T. (2017): A Handbook for Supervisors of Modern Doctoral Candidates. SuperProfDoc. http://superprofdoc.eu/?page_id=71
- Goldstone, R. (2020): UKRI's Coronavirus Response Leaves PhD Students Hanging. *Research Professional*, 24 April. <https://www.researchprofessionalnews.com/rr-news-uk-views-of-the-uk-2020-4-ukri-s-coronavirus-response-leaves-phd-students-hanging/>
- Goldstone, R./Zhang, J. (2021): Postgraduate Research Students' Experiences of the COVID-19 Pandemic and Student-Led Policy Solutions. *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2021.1974348.
- Green, H. (1998): *The Postgraduate Viva: A Closer Look*. Leeds: Leeds Metropolitan University.
- Grennan, S. (2015): Arts Practice and Research: Locating Alterity and Expertise. In: *Journal of Art and Design Education*, 34 (2), pp. 249-259.
- Guthrie, S./Lichten, C./van Belle, J./Ball, S./Knosck, A./Hofman, J. (2017): *Understanding Mental Health in the Research Environment*. Rand, Cambridge, UK. <https://www.rand.org/randeurope/research/projects/researcher-mental-health.html>
- Hartley, J./Jory, S. (2000): Lifting the Veil on the Viva: The experiences of psychology PhD candidates in the UK. *Psychology Teaching Review*, 9 (2), pp. 76-90.
- Higher Education Statistics Agency (2002): Students 2001-02. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/publications/students-2001-02/introduction>
- Higher Education Statistics Agency (2015): Students 2013-14. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/publications/students-2013-14>
- Higher Education Statistics Agency (2022): Higher Education Statistics UK 2020-2021. <https://www.hesa.ac.uk/news/25-01-2022/sb262-higher-education-student-statistics>
- Inge, S. (2020): UKRI's PhD Extension Not Enough, Research Students Say. *Research Professional*, 14 April. <https://www.researchprofessionalnews.com/rr-news-uk-research-councils-2020-4-ukri-s-phd-extension-not-enough-research-students-say/>
- Jackson, C./Tinkler, P. (2001): Back to Basics: A Consideration of the Purposes of the PhD Viva. In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (4), pp. 355-366.
- Kiley, M. (2009): 'You Don't Want a Smart Alec': Selecting examiners to assess doctoral dissertations. In: *Studies in Higher Education*, 34 (8), pp. 889-903.
- Kiley, M./Mullins, G. (2004): Examining the Examiners: How inexperienced examiners approach the assessment of research theses. In: *International Journal of Educational Research*, 41 (2), pp. 121-35.
- Kiley, M./Halliday, D.P. (2019): Candidate and supervisor experiences of doctoral study in a structured, interdisciplinary training environment. In: *Innovations in Education and Teaching International*, 56 (5), pp. 663-674.
- Kumar, S./Kumar, V./Taylor, S. (2020): *A Guide to Online Supervision*. UK Council for Graduate Education. <http://www.ukcge.ac.uk/media/download.aspx?MediaId=2268>
- Kumar, V./Taylor, S./Sharmini, S. (eds.) (forthcoming): *Doctoral Examination: Exploring practice across the globe*. London: Routledge.
- McGloin, R./Wynne, C. (2015): *Structural Changes in Doctoral Education in the UK*. UK Council for Graduate Education. [file:///C:/Users/User/Downloads/UKCGE-Structural%20Changes%20in%20Doctoral%20Education%20in%20the%20UK%20Book%20A4%20v2%20Single%20Pages%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/UKCGE-Structural%20Changes%20in%20Doctoral%20Education%20in%20the%20UK%20Book%20A4%20v2%20Single%20Pages%20(2).pdf)
- Metcalfe, J./Wilson, S./Levecque, K. (2018): *Exploring Wellbeing and Mental Health and Associated Support Services for Postgraduate Researchers*. Cambridge: Vitae, Careers Research and Advisory Centre Ltd. <https://re.ukri.org/documents/2018/mental-health-report/>
- Monro, E./Heath, S./Assorted Pandemic PGRs (2021): Falling Short: Response to UKRI's phase 1 and phase 2 support for PhD researchers during the Covid-19 pandemic. <https://research.brighton.ac.uk/en/publications/falling-short-response-to-ukris-phase-1-and-phase-2-support-for-p>
- Morley, L./Leonard, D./David, M. (2003): Quality and Equality in British PhD Assessment. In: *Quality Assurance in Higher Education*, 11 (2), pp. 64-72.
- Mullins, G./Kiley, M. (2002): It's a PhD, Not a Nobel Prize: How experienced examiners assess research degrees. In: *Studies in Higher Education*, 27 (4), pp. 369-386.
- Palmer, C./Gillaspy, E. (2021): *Digital Shifting in Doctoral Supervision: Different routes to the same destination*. In: *Innovations in Education and Teaching International*, 58 (6), pp. 672-681.
- Park, C. (2003): Levelling the Playing Field: Towards best practice in the doctoral viva. In: *Higher Education Review*, 36 (1), pp. 47-67.
- Park, C. (2007): *Re-Defining the Doctorate*. York, Higher Education Academy. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/435/1/RedefiningTheDoctorate.pdf>
- Peacock, S. (2017): The PhD by Publication. In: *International Journal of Doctoral Studies*, 12, pp. 1323-134.
- Powell, S. (2004): The Award of the PhD by Published Work in the UK. UK Council for Graduate Education. <http://www.ukcge.ac.uk/content/publications-rsearch.aspx?lstYear=2004&lstMonth=&lstCategory=5&lstResultPerPage=20>
- Quality Assurance Agency (1999): *Code of Practice for the Assurance of Quality and Standards in Higher Education: Section 12 postgraduate research programmes*. Gloucester, Quality Assurance Agency.
- Quality Assurance Agency (2001): *The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. Gloucester, Quality Assurance Agency.
- Quality Assurance Agency (2004): *Code of Practice for the Assurance of Quality and Standards in Higher Education: Section 12 postgraduate research programmes*. Gloucester, Quality Assurance Agency.
- Quality Assurance Agency (2007a): *Report on the Review of Research Degree Programmes: England and Northern Ireland*. Quality Assurance Agency, Gloucester.
- Quality Assurance Agency (2007b): *Report on the Review of Research Degree Programmes*. Wales Quality Assurance Agency, Gloucester.
- Quality Assurance Agency (2014): *UK Quality Code for Higher Education Part A: Setting and maintaining academic standards. The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies*. Gloucester, Quality Assurance Agency. <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/qualifications-frameworks.pdf>
- Quality Assurance Agency (2015): *Characteristics Statement Doctoral Degree*. Gloucester, Quality Assurance Agency. <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Doctoral-Degree-Characteristics-15.pdf>
- Quality Assurance Agency (2018): *UK Quality Code for Higher Education: Advice and Guidance: Research Degrees*. Gloucester, Quality Assurance Agency.
- Quality Assurance Agency (2021a): *Advice on Doctoral Standards for Research Students and Supervisors*. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaaguidance/advice-on-doctoral-standards-for-research-students-and-supervisors.pdf>
- Quality Assurance Agency (2021b): *Learning from the Experience of Postgraduate Research Students and their Supervisor during COVID-19*. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaaguidance/learning-from-the-experience-of-postgraduate-research-students-and-their-supervisors-during-covid-19.pdf?sfvrsn=a72ed781_4
- Simpson, R. (2009): *The Development of the PhD Degree in Britain, 1917-1959, and Since*. Lampeter, Wales, The Edmund Mellon Press.
- Stigmar, M. (2018): *Learning from Reasons Given for Rejected Doctorates: Drawing on some Swedish cases from 1984-2017*. In: *Higher Education*, 77, pp. 1031-1045.
- Taylor, S. (2021): *Towards Describing the Doctoral Education Landscape*. UK Council for Graduate Education. <http://www.ukcge.ac.uk/article/towards-global-doctoral-landscape-475.aspx>
- Taylor, S./Wisker, G. (2023 forthcoming): *The Changing Landscape of Doctoral Education in the UK. Innovations in Education and Teaching International*.
- Tinkler, P./Jackson, C. (2000): Examining the Doctorate: Institutional policy and the PhD examination process in Britain. In: *Studies in Higher Education*, 25 (2), pp. 167-80.
- Tinkler, P./Jackson, C. (2002): In the Dark? Preparing for the PhD Viva. In: *Quality Assurance in Education*, 10 (2), pp. 86-97.
- Tinkler, P./Jackson, C. (2004): *The Doctoral Examination Process: A handbook for students, examiners and supervisors*. Buckingham, Open University Press and Society for Research into Higher Education. <https://ukcge.ac.uk/assets/resources/1-Graduate-Schools-1995.pdf>
- UK Council for Graduate Education (2021): *The UK Council for Graduate Education and Vitae are pleased to confirm strengthened collaboration*. <https://ukcge.ac.uk/news-and-blog/the-uk-council-for-graduate-education-and-vitae-are-pleased-to-confirm-strengthened-collaboration>
- UK Council for Graduate Education (2021b): *UK Research Supervision Survey: 2021 Report*. <https://ukcge.ac.uk/resources/resource-library/uk-research-supervision-survey-2021-report>
- UK Council for Graduate Education (2021c): *Covid-19 Impact on Assessment of Research Degrees*. <http://www.ukcge.ac.uk/article/impact-covid19-assessment-doctoral-degrees-474.aspx>
- Vivag, E. (forthcoming): *Sweden*. In: Kumar, V./Taylor, S./Sharmini, S. (eds.): *Doctoral Examination: Exploring practice across the globe*. London, Routledge.

- Wisker, G. (2nd ed. 2012): The Good Supervisor. London: Palgrave.
- Wisker, G./Robinson, G. (2015): Experiences of the Creative Doctorate: Minstrels and White Lines. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 2(2), 49-67. <https://doi.org/10.14426/cristal.v2i2.36>
- Wisker, G./McGinn, M.K./Bengtson, S.S.E./Lokhtina, I./He, F./Cornér, S./Leshem, S./Inouye, K./Löfström, E. (2021): Remote doctoral supervision experiences: Challenges and affordances. In: *Innovations in Education and Teaching International*, 58 (6), pp. 612-623.
- Wisker, G./Highman, L./Spronken-Smith, R./Waghorne, J. (2022): Across time and space: Examiner and candidate experiences of online doctoral vivas. In: *Innovations in Education and Teaching International*, 59 (2), pp. 131-141.

■ **Gina Wisker**, Professor (Emeritus) Dr., DBA supervisor, International Centre for Higher Education Management, University of Bath, UK,
E-Mail: gw647@bath.ac.uk

Erhältlich im UniversitätsVerlagWebler

Reihe: Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Pascale Stephanie Petri
Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch
 Einblicke in die Studieneingangsphase



Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch, schon seit langem werden zu hohe Abbruchquoten beklagt. Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander.

Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.

ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021,
 272 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Jana M. Gieselmann



Jana M. Gieselmann

Kooperative Promotionen – ein Fall für zielgruppenspezifische Personalentwicklung an Universitäten?

When it comes to the promotion and support of so-called cooperative doctorates, it is obvious to ask whether special support and qualification offers should be provided for this group of doctoral candidates in the sense of differential personnel development. A look at the German university landscape shows that this target group is not in the explicit focus of personnel developers at German universities and that, usually, no specific offers for this group are formulated by the universities. This article examines the question of whether this is an urgent desideratum in the area of junior staff development or whether the existing advisory and qualification services are sufficient. The present contribution understands cooperative doctorates as those that arise in the cooperation of a university of applied sciences and an academic institution with the right to award doctorates, thus a university.

Geht es um die Förderung und Unterstützung von sogenannten kooperativen Promotionen, dann liegt es nahe, die Frage zu stellen, ob für diese Gruppe von Promovierenden besondere Unterstützungs- und Qualifikationsangebote im Sinne einer differentiellen Personalentwicklung an Universitäten angeboten werden sollte. Der Blick in die deutsche Hochschullandschaft zeigt, dass diese Zielgruppe nicht im Blick der Personalentwickler:innen¹ an deutschen Universitäten steht und in der Regel keine spezifischen Angebote für diese Gruppe vonseiten der Universitäten formuliert werden. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob es sich hier um ein dringendes Desiderat im Bereich der universitären Promovierendenförderung handelt oder ob das bestehende Beratungs- und Qualifizierungsangebot ausreicht. Der vorliegende Beitrag versteht unter kooperativen Promotionen solche, die in der Kooperation einer Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) und Hochschule mit Promotionsrecht, also bislang meist einer Universität, entstehen.

Um die Frage zu beantworten, ob Doktorand:innen, die ihre Promotionen an einer HAW erarbeiten, besondere Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote benötigen, welche über das Angebot der Universität, an der sie promoviert werden, hinausgehen, stellt sich zunächst die vorgelagerte Frage: Bestehen für diese Gruppe besondere, d.h. für die anderen Promovierenden an Universitäten nicht auftretende, Anforderungen, aus denen sich eigene Bedarfe ergeben? Im Folgenden sollen in

diesem Zwischenschritt die spezifischen Anforderungen und die sich daraus ergebenden Personalentwicklungsbedarfe herausgearbeitet werden.

Bei kooperativen Promotionen kann es in besonderer Weise zu einem Divergieren der beiden Betreuungspersonen an der HAW und der Universität kommen. Wenn zeitliche Vorstellungen, die Prioritätensetzung oder inhaltliche Vorstellungen der beiden betreuenden Personen auseinanderlaufen, verlangt das den Promovierenden eine enorme Harmonisierungsleistung ab. Hier bedarf es, neben einer Promotionsberatung und einer Beratungsstelle für Konflikte, auch Angebote zur Stärkung der Promovierenden selbst, vor allem gute Kooperations-Strukturen und -vereinbarungen sowie Coaching- und Unterstützungsangebote für Professor:innen. Hier ist es die Aufgabe der Personalentwicklung, durch Sensibilisierung für die besonderen Herausforderungen bei der Betreuung in einrichtungsüber-

¹ Im Rahmen der weiteren Ausführungen werden alle diejenigen als Personalentwickler:innen (hier mit dem Schwerpunkt Promovierende) verstanden, die Unterstützungs-, Beratungs-, Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote für Promovierende anbieten (vgl. hierzu auch z.B. die Ergebnisse zu Unterstützungsstrukturen in der letzten Studie von Stifterverband und DZHW zur akademischen Personalentwicklung, s. Krempkow u.a. 2016). Sie müssen dafür nicht in einer Personalentwicklungsabteilung einer Universität verortet sein, sondern können auch in Einrichtungen zur Forschungsförderung, Antragsberatung, Hochschuldidaktik, Schreibberatung, Karriereberatung, International Offices u.v.m. Angebote für Promovierende formulieren.

greifenden Betreuungstandems und Befähigung von Professor:innen zu guter Betreuung generell Promovierendenförderung „über Bande“ zu betreiben.

Des Weiteren bilden Promovierende an bzw. von HAW i.d.R. eine kleine Gruppe und sind meist nicht eingebettet in eine große Forschungscommunity, da der Schwerpunkt der Fachhochschulprofessor:innen vornehmlich auf der Lehre liegt. Der Mangel an Peers im täglichen Arbeiten, die Möglichkeit zu informellem, forschungsbezogenem Austausch kann das Vorankommen wie das Durchhalten erschweren. Hier können formelle und informelle Vernetzungsangebote und Mentoring-Angebote besonders hilfreich sein. Eine Befragung von kooperativ Promovierenden im Land Brandenburg ergab auch, dass ein großes Interesse an Mentoring-Programmen und ein noch größeres Interesse an einem hochschulübergreifenden (bspw. jährlich stattfindenden) Doktorandentag oder einem Symposium für die Nachwuchswissenschaftler:innen bestünde (vgl. Witt 2018, S. 5). Hier ist die Personalentwicklung besonders gefragt Möglichkeiten der Begegnung, des Austausches, des Netzwerkes zu schaffen und einen niedrigschwelligen Einstieg in die entsprechende Scientific Community zu erleichtern.

Promovierende an bzw. von HAW haben i.d.R. nur wenige Anlässe, die Universität, an der sie promoviert werden wollen, zu besuchen. Daher kann sich eine Distanz zur Universität ergeben, die es erschwert, die Angebote, die ihnen die Universität zu Unterstützung und Qualifizierung anbietet, überhaupt zu finden, zu verstehen und wahrzunehmen. Zumal die Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote im Rahmen der Promovierendenförderung in Universitäten nicht allein aus einer zentralen Personalentwicklungsabteilung kommen, sondern von einer Vielzahl an zentralen Anbieter:innen und dezentralen Akteur*innen in Graduiertenschulen und -kollegs formuliert wird. Die Fülle an Angeboten im Bereich der Promovierendenförderung, die es mittlerweile an den meisten Universitäten gibt, gepaart mit der Vielzahl und Heterogenität der Anbieter:innen dieser Angebote, macht es für Promovierende heute oft schwierig zu erkennen, was es alles gibt und zu welchem Zeitpunkt sie was davon sinnvollerweise in Anspruch nehmen sollten. Kommt eine räumliche Distanz der beiden kooperierenden Hochschulen hinzu, kann es zudem erschwert sein, die Angebote wahrzunehmen. Hier könnten eine zielgruppenspezifische Ansprache und Kommunikation der Angebote hilfreich sein.

Die Orientierungslosigkeit und Überforderung in Bezug auf Förderangebote kann insbesondere bei großen Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit einer eigenen umfassenden Förderstruktur z.B. in Form von Promotionszentren noch verschärft werden. Hinzu können dann auch noch Angebote von Dritten wie bspw. dem Bayerischen Wissenschaftsforum (BayWiss) oder dem Promotionskolleg NRW kommen, die ein breit gefächertes Weiterbildungsprogramm, Netzwerkveranstaltungen sowie finanzielle Förderung für Doktorand:innen anbieten. Zu den Angeboten der Universitäten und

HAWs kommen für viele Fachbereiche noch die Angebote wissenschaftlicher Fachgesellschaften hinzu, die i.d.R. auch fachliche und überfachliche Workshops sowie Tagungs- und Publikationsstipendien anbieten. Am Anfang einer wissenschaftlichen Karriere kann es schwerfallen, in dieser Vielzahl das richtige Angebot zum richtigen Zeitpunkt herauszusuchen. Hier kann zentrale Promotionsberatung dabei unterstützen, statt einer eklektischen Auswahl an Einzelworkshops, ein stimmiges Entwicklungspaket zu schnüren. Spätestens hier wird deutlich, dass die Personalentwicklung an Universitäten gut daran tut, sich als Teil einer Unterstützungsstruktur zu verstehen und sich mit den anderen Anbieter:innen zu vernetzen.

Für diejenigen Promovierenden, die keinen Universitätsabschluss haben, lässt sich argumentieren, dass die Ausbildung an HAW schwerpunktmäßig andere Kompetenzen vermittelt, als es für das Erstellen einer Dissertation notwendig ist. Wenn es im bisherigen Studienverlauf zu wenige Gelegenheiten gegeben hat, sich auf die fachwissenschaftlichen, methodischen oder methodologischen Anforderungen der angestrebten Dissertation vorzubereiten, dann gilt es, diese Diskrepanz in Betreuungsgesprächen aufzudecken und nach individuellen Lösungen zu suchen. Kann die Lücke im Selbststudium im Rahmen der Erstellung der Dissertation geschlossen werden? Lässt sich dazu ein Kolloquium in der Arbeitsgruppe organisieren? Ein zentral organisierter Workshop wird nicht die Lösung sein – zumal der Personenkreis ja sehr klein ist und es sich i.d.R. um individuelle Bedarfe handelt. Hier ist es also besonders wichtig, dass die Betreuung diese Herausforderungen aufgreift, thematisiert und Lösungswege aufzeigt. Sensibilisierung und Qualifizierung der Professor:innen ist hier das zentrale Handlungsfeld der Personalentwicklung. Angebote zur Entwicklung der eigenen Beratungskompetenz (Beratung, Coaching, Handreichungen, ggfs. Kleingruppenworkshops), aber auch strukturelle Unterstützung durch Betreuungsvereinbarungen oder Betreuungsleitlinien können Betreuenden helfen. Im Sinne einer ganzheitlichen Führungskräfteentwicklung werden nicht nur diejenigen, die schon Professor*innen sind, adressiert, sondern auch für die Wissenschaftler:innen in der Karrierestufe davor Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten.

Abgesehen davon, dass die allgemeine Unterstellung fachlicher Defizite bei kooperativen Promovierenden eine defizitorientierte Sicht auf diese Personengruppe ist, handelt es sich bei den potenziellen fachlichen Bedarfen nicht um das Handlungsfeld zentraler Promovierendenförderung an Universitäten. Die fachwissenschaftlichen und damit eng verknüpften methodischen und methodologischen Aus- und Weiterbildungsangebote werden sinnvollerweise von den Fakultäten gespielt. Zentrale Personalentwicklung an Universitäten formuliert Angebote zur überfachlichen, persönlichen Weiterqualifizierung und Unterstützung (z.B. zur guten wissenschaftlichen Praxis, Schreibberatungen, Projektmanagement, Selbst- und Zeitmanagement).

Ein weiterer Aspekt, der nicht die Personalentwicklung also Förderung und Unterstützung von Promovieren-

den im engeren Sinne betrifft, weil er vor der Aufnahme der Promotion liegt, sei der Vollständigkeit halber ebenfalls erwähnt: Taube et al. (2021) haben anschaulich dargelegt, welche besonderen Anforderungen und Hürden sich für Promotionsinteressierte an HAWs schon vor Antritt des Promotionsvorhabens ergeben. Die formale Qualifikation und Zulassung zur Promotion, das Finden von Betreuenden sowie die Finanzierung der Dissertation stellen sich für die Gruppe in besonderer Weise (vgl. Taube et al. 2021, S. 66ff.). Eine Personalentwicklung im weiteren Sinne aber begreift auch die Promotionsinteressierten als ihre Zielgruppe und sollte hier durch gezielte Ansprache, Informationsveranstaltungen, Brückenstipendien und Strukturen zur Vermittlung von Betreuungspersonen unterstützen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es durchaus besondere Herausforderungen für Promovierende von bzw. an HAW gibt.² Sie können fachwissenschaftlicher, methodischer bzw. methodologischer, überfachlicher, prozessualer und struktureller Natur sein, wobei erstgenannten nicht im Rahmen der zentralen Personalentwicklung begegnet werden kann und sollte. Wohl aber leiten sich aus den folgenden Anforderungen besondere Bedarfe an die zentrale Personalentwicklung ab:

- Divergierende Erwartungen der Betreuenden an der HAW und der Universität
- Wenige Promotionskolleg:innen und selten Einbindung in eine große Forschungscommunity
- Räumliche und gefühlte Distanz zur Universität
- Orientierungslosigkeit und Überforderung in Bezug auf die Auswahl von Förderangeboten

Begegnen kann und sollte eine zentrale Promovierendenförderung an Universitäten diesen Bedarfen zum einen mit zielgruppenspezifischer Ansprache z.B. in Form von Infoveranstaltungen und zum anderen mit spezifischen Unterstützungs- und Befähigungsangeboten für Professor:innen in kooperativen Promotionsvorhaben. Neben diesen beiden zielgruppenspezifischen Maßnahmen – so haben es die bisherigen Ausführungen gezeigt – bestehen keine Bedarfe für eigene, andere, neue Unterstützungsangebote. Vielmehr haben einige der bestehenden Angebote für diese Zielgruppe eine besondere Wichtigkeit. Aufgrund der vorgenannten Überlegungen ist davon auszugehen, dass kooperative Promovierende im Besonderen von Angeboten zu Vernetzung, Mentoring und einer Promotionsberatung profitieren können. Obgleich es also nur weniger neuer Angebote für diese Zielgruppe bedarf, ist es hilfreich für Personalentwickler:innen an Universitäten sich bewusst zu machen, dass die ohnehin heterogene Gruppe der Promovierenden auch diesen Personenkreis – mit seiner durchaus eigenen Promotionsrealität – miteinschließt. Außerdem wurde deutlich, dass es für diese Zielgruppe sinnvoll ist, dass sich die Personalentwicklung an Universitäten als eine von mehreren Anbieter:innen an Unterstützungsangeboten versteht. Wirklich gut wird die Unterstützungsstruktur für kooperative Promovierende, wenn sie über Organisationsgrenzen hinweg ineinandergreift

und sich die Personalentwicklung an Universitäten mit den Akteur:innen an den HAWs und weiteren Anbieter:innen wie den Promotionskollegs vernetzt und kooperiert. Frei nach dem Motto: Kooperative Personalentwicklung für kooperative Promovierende.

Literaturverzeichnis

- BuWiN (2008)*: Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn, Berlin: BMBF.
- BuWiN (2013)*: Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- BuWiN (2017)*: Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- BuWiN (2021)*: Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- Taube, V./Reimer, J./Schmitt, R. (2021)*: A6 Promotion mit Fachhochschulabschluss. Promovieren mit Perspektive: Das GEW-Handbuch zur Promotion, 3, S. 65-72.
- Krempkow, R./Sembritzki, T./Schürmann, R./Winde, M. (2016)*: Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs 2016. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich. Berlin: Stifterverband (Hg.), URL: www.stifterverband.org/download/file/fid/2151 (09.12.2022).
- Scholz, D. (2020)*: Möglichkeiten und Grenzen der kooperativen Promotion. In: Die neue Hochschule, (5), S. 28-29.
- Witt, A./Stokar von Neuforn, D. (2018)*: Studie zu Qualifizierungsangeboten von Kooperativ Promovierenden an Brandenburger Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. https://opus4.kobv.de/opus4-fhbrb/files/2184/umfrage_qualifizierungsangebote_kooperativ-promovierender_brandenburger_final_ISBN.pdf (09.12.2022).

■ **Jana Gieselmann, Dr.**, Strategische Personalentwicklung für die Wissenschaft, Uni Bielefeld,
E-Mail: jana.gieselmann@uni-bielefeld.de

² Zu HAW-Promotionen gibt es insgesamt in Deutschland nicht viele empirische Untersuchungen und erst recht nicht zur Frage, inwieweit Unterschiede zwischen Promovierenden von HAW systematisch abweichen von möglicherweise auch großen interindividuellen Unterschieden. (Vielen Dank für diese Nachfrage an die anonymen Gutachter:innen.) Dieses Thema wurde bisher wenig beforscht (vgl. BuWiN 2021, 2017, 2013, 2008), einige erste Ergebnisse systematischer empirischer Untersuchungen dazu finden sich jedoch im Beitrag von Wegner in diesem Heft. Darüber hinaus belegen Daten des DZHW-Projektes NACAPS, dass Hochschulabsolvent:innen aus Nichtakademiker:innen-Haushalten und mit ausländischer Herkunft oder Migrationshintergrund deutlich häufiger eine kooperative Promotion anstreben. Zudem ist aus DSW-Sozialerhebungen bekannt, dass an HAW der Nichtakademiker:innen-Anteil etwa doppelt so groß ist wie an Universitäten (vgl. Beitrag von Gürtler/Krempkow in diesem Heft).

Friedrich Roithmayr

Architekturkonzept eines Qualitätsmanagement-Systems für Hochschulen



Friedrich Roithmayr

The aim of the contribution is the development of a holistic architectural concept for university quality assurance systems in the sense of a reference concept. The purpose is the availability of a generally applicable architecture with which the goals can be achieved independently of a specific quality management system at a university. A process model consisting of four phases is selected to solve the problem. Based on a (1) literature analysis and an analysis of individual quality management systems implemented in practice, domain-specific key terms (quality, culture, quality management system, national and international views, accreditation, ...) are reflected. The diagnosis is based on the one hand on university quality management models in practice and on the other hand on the accreditation requirements. Requirements for quality management systems are primarily derived from test criteria for accreditation.

As a result of this diagnosis, an architectural concept is developed, which can then in turn be converted into a model in practice. With the help of the architecture concept, it is possible to better describe and explain quality management systems, to predict their behavior but also to be able to influence them. From the resulting different perspectives on university quality management (strategic, operational, indicator-driven, behavior-oriented, qualitative, quantitative, ...) in the next step a (2) key question is developed. In a third step, the (3) architectural concept is constructed, which enables the above target to be achieved independently of the specific quality management system. In a last step, an (4) evaluation approach is presented.

The core of the architectural concept are the four levers of control. A control lever is understood as a control object in the regulatory structures of the university. (1) The value system of the university is controlled with the lever of the Belief system. (2) Laws, regulations, perspectives in teaching, research and administration lead to restrictions on the one hand and to extensions – in the sense of "staking out the territory" – by stakeholders on the other. This control is carried out by the 2nd lever in the quality management system, the Boundary system. (3) The operational control of the quality management system is carried out using a key figure system which is expressed in the Diagnostic system. (4) The constantly critical discourse on values, vision, strategy of the university is necessary to keep it "fit" for the future or to make it what is done by the fourth control lever, the Interactive diagnostic system.

1. Ziel – Zweck – Vorgehen

Ziel des Beitrags ist die Entwicklung eines ganzheitlichen Architekturkonzepts für hochschulische Qualitätssicherungssysteme im Sinne eines Referenzkonzepts. Von einem Referenzkonzept kann deshalb gesprochen werden, da das Architekturkonzept:

- über einen Generalisierungsgrad verfügt, auf dessen Basis unterschiedliche Qualitätsmanagement-Konzepte entwickelt werden können;
- als Vergleichsobjekt herangezogen werden kann;
- es erlaubt, die relevanten Objekte und Beziehungen des Gegenstandsbereichs Qualitätsmanagement zu beschreiben, zu erklären, das Verhalten vorauszusagen, aber dieses auch zu beeinflussen.

Zweck ist die Verfügbarkeit einer allgemeingültigen Architektur, mit der unabhängig von einem konkreten Qualitätsmanagement-System einer Hochschule die Zielerreichung möglich ist. Zur Problemlösung wird ein Vorgehensmodell gewählt, das aus vier Phasen besteht.

Ausgehend von einer (1) *Literaturanalyse* und einer *Analyse einzelner in der Praxis implementierten Qualitätsmanagement-Systeme* werden domainspezifische **Kernbegriffe** (Qualität, Kultur, Qualitätsmanagement-System, nationale und internationale Sichten, Akkreditierung, ...) reflektiert. Für die Diagnose wird einerseits von hochschulischen Qualitätsmanagement-Modellen der Praxis ausgegangen, andererseits von den Akkreditierungsanforderungen. Anforderungen an Qualitätsmanagement-Systeme leiten sich primär aus

Prüfkriterien für eine Akkreditierung ab. Dazu zählen insbesondere:

- Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG 2015), deren Ziel es ist, zu einem gemeinsamen Verständnis von Qualitätssicherung für Lernen und Lehren über Grenzen hinweg zwischen allen Stakeholdern beizutragen. Vier Grundsätze der ESG gelten für die Qualitätssicherung: (1) Die Hochschule trägt die Verantwortung für die Qualität des Angebots; (2) Die Qualitätssicherung reagiert auf die Vielfalt der Hochschulsysteme, Institutionen, Programme und Studierenden; (3) Die Qualitätssicherung unterstützt die Entwicklung einer Qualitätskultur; (4) Die Qualitätssicherung berücksichtigt die Bedürfnisse und Erwartungen der Studierenden, der Gesellschaft und weiterer Stakeholder. Demnach müssen diese vier Grundsätze in einem Architekturkonzept abbildbar sein.
- Vorgaben aus nationaler Sicht wie bspw. durch die Kultusministerkonferenz für Deutschland oder das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz für Österreich (HS-QSG 2021);
- Vorgaben von Akkreditierungsagenturen;
- Wissenschaftliche Publikationen (z.B. Rigbers 2016, S. 297-315; Pasternack 2014).

Als Ergebnis dieser Diagnose wird ein Architekturkonzept entwickelt, welches in der Praxis dann wiederum zu einem Modell umgesetzt werden kann (Heinrich, Heinzl, Roithmayr 2007, S. 240ff)¹. Mithilfe des Architekturkonzepts ist es möglich, Qualitätsmanagement-Systeme besser zu beschreiben, zu erklären, ihr Verhalten vorauszusagen aber auch beeinflussen zu können. Aus den sich daraus ergebenden unterschiedlichen Sichten auf das hochschulische Qualitätsmanagement (strategisch, operativ, kennzahlengesteuert, verhaltensorientiert, qualitativ, quantitativ, ...) – die die Komplexität des Gegenstandsbereichs aufzeigen – wird eine (2) *Leitfrage* abgeleitet. In einem dritten Schritt wird das (3) *Architekturkonzept* konstruiert, das unabhängig vom konkreten Qualitätsmanagement-System obige Zielerreichung ermöglicht. In einem letzten Schritt wird ein (4) *Evaluationsansatz* aufgezeigt.

2. Begrifflichkeit

Trotz der Unterschiedlichkeit zwischen Universität und Hochschule (für angewandte Wissenschaften bzw. Fachhochschule) wird vom Gegenstandsbereich „*Hochschule*“ ausgegangen“, da dieser Begriff als Oberbegriff für organisatorische Teilsysteme des tertiären Bildungsbereichs gesehen wird. Das im Beitrag entwickelte Konzept eines Qualitätsmanagement-Systems ist für Universitäten und Hochschulen gleichermaßen geeignet.

Für den *Qualitätsbegriff* an Hochschulen existieren eine Vielzahl von Definitionen und Zugängen. Federführend haben sich frühzeitig Harvey und Green mit dem Qualitätsbegriff auseinandergesetzt (Harvey/Green 1993). Kern ihrer Arbeit ist die Relevanz des Qualitätsbegriffs in Bezug zur Hochschulbildung. Unterschiedliche Zugänge zum Qualitätsbegriff haben erhebliche Auswirkungen auf die Hochschulbildung. Traditionell bezeichnet Qua-

lität etwas Besonderes. Diese Qualitätsauffassung untermauerte die elitäre Oxbridge-Ausbildung². Damals herrschte die Auffassung: „Oxbridge ist Qualität“. Dieser Interpretation folgend waren keine Definitionen, aber auch keine Maßstäbe zur Messung von Qualität notwendig. Durch eine Systematisierung des Qualitätsbegriffs schafften Harvey und Green (1993) frühzeitig Kriterien für die Bewertung unterschiedlicher Qualitätskonzepte. Auch Rigbers weist auf die Vielfältigkeit der in einschlägigen Publikationen verwendeten Begriffe hin und betont „den Charakter von Selbstbeschreibungen mit mehr oder minder reflektierenden bzw. theoretischen Bezügen in den Veröffentlichungen“ (Rigbers 2016, S. 297ff). Hochschulqualität wird in letzter Zeit verstärkt auch im Zusammenhang mit domainspezifischen Auswirkungen diskutiert (Faller 2010, S. 185-190). Inzwischen beschäftigen sich viele Disziplinen mit Bildungsqualität, wobei jedoch an ganzheitlichen Konzepten zur Qualitätssicherung und Bewertung ein Bedarf geortet wird. Wesentlicher Trigger für den gegenständlichen Beitrag waren auch die von Rigbers gemachten Ausführungen (Rigbers 2016, S. 311-313). Vor allem geht es hier um Reflektion der Begriffsvielfalt, um Werte, die Schaffung eines einheitlichen Orientierungsrahmens, institutionelle Kultur, Gesamtsteuerung, Wirksamkeit, Veränderungen, etc., die im Architekturkonzept Eingang gefunden haben.

Die Definition von Qualität hängt auch stark vom Zweck der Begriffsverwendung ab. Winter (2014, S. 28) weist in seinem Beitrag auf die unklare Begrifflichkeit und Abgrenzung im Gegenstandsbereich Hochschulforschung hin. Innerhochschulisch liegt der Schwerpunkt in der Qualitätsentwicklung bei den drei Handlungsfeldern Lehre, Forschung, Verwaltung, was auch Auferkorte-Michaelis betont (2008, S. 88). Hochschulextern sind primär die Rankings zu erwähnen. Während in den USA und Großbritannien Hochschulrankings seit den 1930er Jahren systematisch durchgeführt und veröffentlicht werden, haben Hochschulrankings in Europa erst in den letzten zwei Jahrzehnten einen festen Platz eingenommen (Bayer 2004, S. 234ff). Kritik an Rankings wird vor allem an der Validität und Reliabilität (Zmas, Pantazis 2011, S. 84) geübt. Hochschulrankings sind zweifellos ein Marketinginstrument aber auch ein Mittel der Orientierung für die Bewertung von Hochschulen, letztlich aber auch Motivationsfaktoren für Studierende und andere mit der Hochschule verbunden Stakeholder.

Die Güte der hochschulischen Aus-, Weiterbildung und Forschung muss vor dem Hintergrund der *Kultur* des organisatorischen Teilsystems Hochschule gesehen werden. Der Zusammenhang zwischen Qualität und Kultur ist nicht neu. Harvey und Green betonen, dass alle Mitglieder einer Organisation für Qualität verantwortlich sind und nicht nur die explizit bezeichneten Qualitätscontroller (Harvey/Green 2000, S. 22f). Auch Winter betont schon sehr früh, dass Evaluation allmählich zu einem festen Bestandteil der Lehrkultur wird (Winter 2000, S. 190). Hanft (2017, S. 9ff) weist in ihrem Vor-

¹ Zur Begriffsabgrenzung Modell zu Konzept siehe insbes. (Heinrich, Heinzl, Roithmayr 2007, S. 240ff; Heinrich, Heinzl, Roithmayr, 2004).

² Eine gemeinsame Bezeichnung für die Universitäten Oxford und Cambridge.

wort zur 4. AQ-Austria Jahrestagung 2016 auf die Vielschichtigkeit des Begriffs Qualitätskultur hin. Die Frage der Einführung unterschiedlicher Qualitätskulturen wird insbes. im Report „Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach“ als Ergebnis einer vierjährigen Studie von 134 Institutionen im höheren Bildungsbereich der EUA (2006, S. 9f) thematisiert. Ausgangspunkt ist dabei eine Systematik des Qualitätsbegriffs. Die Reife, mit der manche Hochschulen an das Thema Qualität herangehen, hängt offenbar mit ihrer höheren Autonomie zusammen. Die Studie hat gezeigt, dass Hochschulen sich der Notwendigkeit bewusst sind und sich auch verpflichtet fühlen, ihre Qualität zu demonstrieren und zu verbessern. Dafür benötigen sie jedoch Konzepte zum Aufbau und zur Evaluierung von Qualitätsmanagement-Systemen (EUA 2006, S. 13ff).

Definiert man Kultur als reines Marketinginstrument, so ändert sich der Bedeutungsinhalt erheblich. Der Kulturbegriff wird an Hochschulen unterschiedlich verstanden, einerseits vom Wertesystem beginnend, über ein Managementsystem bis hin zu unterschiedlich gelebten Subkulturen, andererseits nur im Sinne einer Definition ohne weitere Reflexion im Qualitätsmanagement-System. Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass mit Qualitätsmanagement unterschiedliche Zwecke verfolgt werden (Hopbach 2014, S. 35ff; Kazoka 2014, S. 29ff; Wöber 2014, S. 119ff)³. Woran Qualitätsmanagement-Systeme oft leiden, ist deren mangelnde Fähigkeit, verfestigte Denkstrukturen und Organisationsmuster an Hochschulen zu verändern bzw. aufzubrechen. Um Qualitätskultur als ganzheitliches Objekt im Sinne einer hochschulischen Lehre und Forschung zu verstehen, kann eine Definition von Kultur aus der Soziologie weiterhelfen. Vereinfacht formuliert wird Kultur als die überlieferungsfähige Lebensform einer Gesellschaft verstanden (Weber 1968; Duden 2022, Stichwort „Kultur“). Die Komplexität von Qualitätsmanagement erfordert mehr denn je die Kooperation in einem hochschulischen Qualitätsmanagement-Ökosystem⁴. Ausgehend vom Wertesystem einer Hochschule benötigen wir ein Managementsystem, das die notwendige Methodik und letztlich die zugehörigen Werkzeuge zur Verfügung stellt. Eine wesentliche Aufgabe des Qualitätsmanagement-Systems liegt nicht nur in der Methodik, sondern vor allem in der Aufgabe, der Qualitätskultur Inhalt zu geben, was ausgehend von den Grundwerten über Vision, Mission, Leitbild, Ziel und Strategie erfolgt. Eine strategische Aufgabe des Management-Systems liegt im „Engagement für das große Ziel“. Damit wird die verhaltensorientierte Dimension besonders betont, die bei Qualitätsmanagement-Systemen nicht nur als ein zentraler Hebel der Steuerung gilt, sondern auch als Querschnittsfunktion durch das gesamte Management Berücksichtigung finden muss (siehe dazu die Leitfrage und vor allem Kapitel 3). Ein Hebel der Steuerung wird als ein Steuerungsobjekt in Regelungsstrukturen der Hochschule verstanden. Zweck einer Regelungsstruktur ist primär die Beherrschung von Interdependenzen. Interdependenzobjekte sind das Wertesystem, das Begrenzungssystem des hochschulischen Handelns, das operative System zur Datenabbil-

dung und die Reflexionsstrukturen zur Verbesserung des Qualitätsmanagements.

Als Ergebnis der bisherigen Ausführungen definieren wir eine Leitfrage, die im Sinne eines „Rich Picture“⁵ die Forderungen an ein Qualitätsmanagement-System abbildet. Die nachfolgend konstruierte Qualitätsmanagement-Architektur soll diesen Forderungen gerecht werden. Der Architekturbegriff wird in Anlehnung an Heinrich et al. (2007, S. 72) im Sinne von Struktur eines Objektsystems verstanden, d.h. als Menge von systematisch miteinander verbundenen Objekten sowie der in dieser Struktur eingebetteten Abläufe. Um beliebige Qualitätsmanagement-Systeme zu entwickeln, deren Qualität zu sichern, sie vergleichbar zu machen, sie zu evaluieren, benötigen wir ein Konzept mit einem Abstraktionsgrad, welcher dieser Forderung gerecht wird. Das in Abbildung 1 dargestellte Framework zeigt diese vier Hebel der Steuerung, mit denen es möglich ist, die Interdependenzen in einem Qualitätsmanagement-System zu beschreiben, zu erklären, zu prognostizieren und zu verändern. Zur Vertiefung und zum besseren Verständnis wurde in Abbildung 2 das Framework beispielhaft auf den Bereich Lehre angewendet.

3. Leitfrage

Mit dieser Leitfrage wollen wir uns inhaltlich einer Qualitätsmanagement-Architektur nähern, die Ausgangspunkt für Design, Implementierung und Evaluierung von Qualitätsmanagement-Systemen an Hochschulen sein kann. Wesentliche Begrifflichkeiten wie Innovation, Transparenz, Interdependenz usw. stammen auch aus den Überlegungen von Rigbers (2016, S. 300) und Schimank (2016, S. 39).

Was kann ein Qualitätsmanagement-Konzept an Hochschulen zu Beschreibung, Erklärung, Prognose und Beeinflussung von Qualität, Interdependenz, Ordnungsmäßigkeit, Kreativität, Transparenz, Innovation und zur Veränderung verfestigter Denk- und Organisationsmuster beitragen (in Anlehnung an Kappler/Scheytt 2009)?

Nicht nur das ‚klassische‘ Instrumentarium des Qualitätsmanagements dient der ‚Steuerung‘ des Verhaltens von Mitarbeiter*innen und/oder von organisatorischen Teilsystemen, sondern auch die Pflege von Werten, Normen etc.⁶. Vielfach wird der Begriff Qualitätsmanage-

³ Zusätzlich wird auf weitere Beiträge im folgenden Tagungsband verwiesen: AQ-Austria (Hg.) 2014: Qualitätssicherung an Hochschulen. Beiträge zur 1. AQ-Austria Jahrestagung 2013. Wien.

⁴ Qualitätsmanagement-Ökosystem bezeichnet ein Qualitätsmanagement-System, das über organisatorische Teilsysteme, Anwendungssysteme, unterschiedliche Hierarchieebenen und Beziehungssysteme gespannt wird. Die Hochschulen hängen ihren Zielen in puncto Ökosystem aktuell noch hinterher. Die zunehmende Vernetzung von Lehre und Forschung führt jedoch dazu, dass die Bemühungen um wertvolle Partner an Geschwindigkeit zunehmen wird und gemeinschaftlich angebotene Produkte und Services einen Mehrwert stiften, der im Qualitätsmanagement erfasst werden kann.

⁵ Ein Rich Picture ist die informale (oft grafische) Darstellung einer als unbefriedigend diagnostizierten Situation. Das Rich Picture entsteht aus den Ergebnissen der Stakeholdergespräche, der Einsicht in Unterlagen, Interviews usw. Im Rich Picture sind unterschiedliche Sichten auf das Problem reflektiert.

⁶ Unter „klassischen Methoden“ werden meist Darstellungsmethoden und Methoden, die der *Hard Systems Methodology* zuzurechnen sind, verstanden. Verhaltensorientierte Ansätze wie z.B. SSM-Ansätze bleiben meist unbeachtet (vgl. Roithmayr 2016).

ment auf die Messung des Fortschritts an Plänen zur Zielerreichung reduziert. Dies ist jedoch nur *ein* Hebel im Qualitätsmanagement und wird als „*Diagnostisches System*“ bezeichnet. Um eine ganzheitliche Steuerung des Qualitätsmanagements an Hochschulen zu erreichen, wird in Anlehnung an Simon (Simon 1995a; Simon 1995b) sein Modell der vier Hebel der Steuerung entsprechend auf den hier beschriebenen Gegenstandsbe- reich entwickelt. Unter den vier Hebeln der Steuerung verstehen wir ein Qualitätsmanagement-Konzept, das Rahmenbedingungen und Prüfkriterien von Akkreditie- rungen vollumfänglich abdeckt und darüber hinaus die in der Leitfrage gestellten Forderungen, insbesondere was Verhaltenssteuerung, Informationsbereitstellung und Integration betrifft, effektiver macht (siehe die nachfolgenden Positionen (1)-(4)).

Aus der Leitfrage folgt, dass Qualitätsmanagement sich nicht nur auf den Soll-Ist-Vergleich reduziert, sondern auch Kreativität, Transparenz, Innovation und Verände- rung bewirken will. Handbücher des Qualitätsmanage- ments unterschiedlicher Hochschulen zeigen eine große Komplexität des Untersuchungsgegenstands wie bei- spielsweise die Paris Lodron Universität Salzburg (Uni- versität Salzburg-Qualitätsmanagement 2020), die Techni- sche Universität Wien (Technische Universität Wien 2018 oder das Qualitätsmanagement an der LMU (Qualitätsmanagement an der LMU 10.8.2022)).

Versucht man aus einem Screening nationaler Vorgaben (z.B. für Österreich HSQ-SG 2021), der Regelungen auf EU-Ebene (Michalik 2015), der Empfehlungen von Ak- kreditierungsagenturen (z.B. für Österreich AQ-Austria 2019), der Empfehlungen des Akkreditierungsrates (Kul- tusministerkonferenz 2017) sowie weiteren wissen-

schaftlichen Publikationen (Nickel 2014) wesentliche Kriterien zum Qualitätsmanagement (z.B. für eine Sys- temakkreditierung) abzuleiten, ergeben sich wichtige Anforderungen, die es durch eine Architektur abzu- decken gilt. Diese Anforderungen müssen in einer ent- sprechenden Systematik abgebildet werden, wie diese in Abbildung 1 dargelegt ist. Die bisherigen Überlegungen rechtfertigen es, das hier entwickelte Konzept als Referenzkonzept zu bezeichnen, da die im Konzeptbereich verwendete Technik grundsätzlich in jedem Konzept eines Hochschulmanagements einsetzbar ist, wie dies beispielhaft in Abbildung 2 für das Anwendungssystem Lehre gezeigt wird.

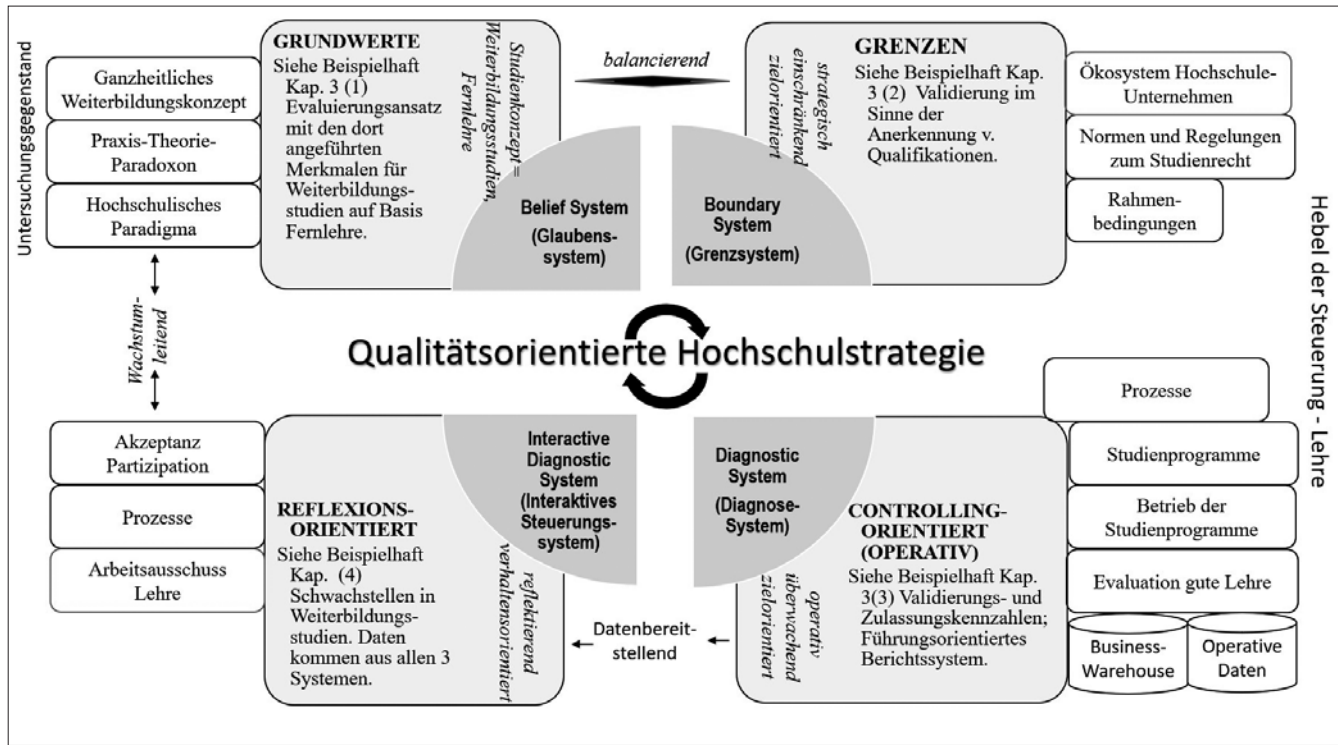
- (1) Ausgehend von einem mehr oder weniger existieren- den Wertesystem zeigt sich der Zielbildungsprozess als durchgängiges Bild in den Gegenstandsbereichen Lehre, Forschung, Administration. Ein Zielbildungs- prozess klassischer Prägung beginnt mit der Zielsu- che meist mit Kreativitätstechniken, Zielanalyse, Zielrealisierbarkeit usw. Das Qualitätsmanagement- System an Hochschulen kann sich aber nicht mit einem „quantitativ-diagnostischen Ansatz“ zufriedengeben, sondern es bedarf sehr wohl eines strate- gisch erweiternden Ansatzes im Hinblick auf die Grundwerte der Hochschule. Fragen der Hochschul- kultur werden immer wichtiger und bedürfen einer Einordnung im Qualitätsmanagement-System. Wie im Kapitel 3 Architekturkonzept dargelegt wird, sprechen wir hier vom „**Belief System**“ (*Glaubenssys- tem*).
- (2) Gesetze, Regelungen, Sichten in Lehre, Forschung, Administration führen einerseits zu Einschränkungen, andererseits zu Erweiterungen – im Sinne des

Abb. 1: Qualitätsorientierte Hochschulstrategie – Hebel der Steuerung



in Anlehnung an Simon 1995a

Abb. 2: Qualitätsorientierte Hochschulstrategie – Hebel der Steuerung für das Anwendungssystem Lehre



„Abstecken des Territoriums“ – durch Stakeholder. Diese Steuerung erfolgt durch den 2. Hebel im Qualitätsmanagement-System dem „**Boundary System**“ (*Grenzsystem*). Hier wird die „strategische Arena“ (einschränkend durch Normen, Verhaltensregeln wie beispielsweise dem Code of Conduct) definiert. Grenzsyste legen die Spielregeln fest und identifizieren Maßnahmen, die Stakeholder einhalten müssen.

- (3) Die operative Steuerung des Qualitätsmanagement-Systems erfolgt über ein Kennzahlensystem, das seinen Ausdruck im „**Diagnostic System**“ (*Diagnosesystem*) findet. Für ein leistungsfähiges Diagnosesystem ist ein IT-gestütztes Informations- und Kommunikationssysteme von entscheidender Bedeutung.
- (4) Der ständige kritische Diskurs über Werte, Vision, Strategie der Hochschule ist notwendig, um sie für die Zukunft „fit“ zu halten bzw. zu machen, was durch den vierten Steuerungshebel dem „**Interactive Diagnostic System**“ (*Interaktives Steuerungssystem*) erfolgt.

4. Das Architekturkonzept und ein Evaluierungsansatz

Will man die Leitfrage ganzheitlich beantworten, benötigt man eine Architektur, die ein Gleichgewicht zwischen dem Wertesystem, der Begrenzung, dem operativen System und der strategischen Reflexion ermöglicht. Die vier Hebel der Steuerung sind ein geeigneter Lösungsansatz für ein derartiges Qualitätsmanagement-System an Hochschulen. Das Architekturkonzept folgt der Idee, dass neben der klassischen Kennzahlensteuerung auch Verhaltenssteuerung, Begrenzungen und Re-

flexion wichtige Hebel im universitären Qualitätsmanagement-System sind. Ausgangspunkt für die Architektur ist der bereits angesprochene Ansatz von Simon, der in angepasster Form für unsere Problemstellung eine gute Eignung besitzt. Die Eignung des Konzepts wird mit den Attributen: Wertesystem, strategische Positionierung, Begrenzung der strategischen und operativen Handlungsmöglichkeiten, Diagnose, Reflexion und Integration begründet.

- (1) Das „**Belief System**“ (*Glaubenssystem*) beinhaltet die „Grundwerte“ der Hochschule, die in Vision und Mission transportiert werden und anschließend zum strategischen Ziel führen. Glaubenssysteme befähigen und ermutigen Studierende, Mitarbeiter*innen und weitere Stakeholder zur Suche nach neuen Möglichkeiten. Sie vermitteln Grundwerte und motivieren die Stakeholder, sich für den Zweck des organisatorischen Teilsystems einzusetzen. Werte zeigen die Richtung an, in die eine Hochschule sich entwickeln möchte. Typischerweise sind Glaubenssysteme prägnant, wertgeladen und inspirierend und im hohen Ausmaß von der jeweiligen Gesellschaftsform bestimmt. Wenn es gelingt, diese Vision auf das Qualitätsdenken der Mitarbeiter*innen und Studierenden zu übertragen, kann die intrinsische Motivation erheblich gesteigert werden. Als Beispiel dafür sei die aktuelle Diskussion über den Glauben an Big Data als gesellschaftliche Überzeugung von Erkenntnis und Nutzensgewinnung aus digitalen Daten erwähnt (Lünich 2020) was u. U. zu einer überbordenden Digitalisierung führen kann. Mit dem Glaubenssystem wird die Aufmerksamkeit auf die wichtigsten Grundsätze der Hochschule wie beispielsweise: Die Hochschule schafft Wert

(„Bester Studierendenservice“ – ein administratives Qualitätskriterium); der Leistungslevel ist hoch („Streben nach Exzellenz“ – was die Lehre betrifft); was von Einzelpersonen erwartet wird („Respekt für die*den Einzelne*n“). Hochschulische Führungskräfte gestalten Glaubenssysteme bewusst breit genug, um viele unterschiedliche Gruppen anzusprechen. Das *Belief System* soll ermöglichen:

- die Motivation zur Suche strategischer Gegebenheiten;
- die Kontrolle grundlegender strategischer Perspektiven;
- die Sicherung der Werterhaltung und des Selbstverständnisses;
- das Gestalten und das Leben der Organisationskultur und damit auch deren Steuerung.

Beispielhaft könnte für eine Hochschule, die sich ausschließlich mit akademischer Weiterbildung beschäftigt, ein *Evaluierungsansatz* für das *Belief System* wie folgt aussehen. Aus dem Zweck der Weiterbildung leiten wir die Vision ab: „Wir unterstützen berufstätige Menschen auf ihrem Weg zu einer akademischen Weiterbildung mit einem flexiblen, ihren Bedürfnissen entsprechenden, auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Qualifikationsmodell“. Daraus folgt, dass sich die Hochschule auf Weiterbildung für berufstätige Studierende ohne akademische Vorbildung fokussiert. An ein derartiges Studium der Weiterbildung werden andere Anforderungen gestellt, als dies bei Regelstudien der Fall ist. Drei Qualitätsobjekte sind es, die den Kern der universitären Weiterbildung ausmachen:

- „Ganzheitliches Weiterbildungskonzept“⁷;
- „Praxis-Theorie-Paradoxon“⁸;
- „Hochschulisches Paradigma“⁹ (Freitag 2020).

Während das Hochschulische Paradigma in allen Studien Relevanz besitzt, haben das ganzheitliche Weiterbildungskonzept und das Theorie-Praxis-Paradoxon vor allem bei Weiterbildungsstudien Bedeutung.

Das ganzheitliche Weiterbildungskonzept sei an folgendem Beispiel erläutert. „Business Management stellt auf den Teilbereich Führung im betriebswirtschaftlichen Wirkungsbereich eines Unternehmens ab, deren *Grundlegung* die Komponenten Mensch, Aufgabe, Methodik, sowie deren Wechselwirkung bilden. Daher ist es erforderlich, Studierende in einer *Einführung* auf den Gegenstandsbereich aus betriebswirtschaftlicher Sicht hinzuführen, in den *Grundlagen* insbesondere Nachbardisziplinen (Volkswirtschaftslehre, Rechtswissenschaften, ...) auf unternehmerische Handlungs- und Entscheidungsprozesse sowie die gesellschaftlichen Auswirkungen dieser vorzubereiten, um in der *Grundlegung* – im Sinne von Mensch-Aufgabe-Methodik – das eigentliche Kernwissen des Studiums zu vermitteln. In der *Einführung* und den *Grundlagen* werden Studierende unterschiedlicher fachlicher Herkunft so qualifiziert, dass sie für die *Grundlegung* (Kernteil des Studiums) über eine gleichwertige Ausgangsbasis verfügen.

Das Studium ist so aufgebaut, dass sich Studierende ein solides Wissen über den Gegenstandsbereich Business Management, die charakteristischen Phänomene der Wirklichkeit und ihre wissenschaftlichen Methoden aneignen und ein Urteil über die Arbeitsergebnisse bilden können.

Die Bezeichnung *Einführung* verspricht, auf etwas für die Benutzer Neues hinzuführen, sie anzuleiten, sie mit etwas Neuem vertraut zu machen. Gegenstand einer *Einführung* in das Business Management sollte also das sein, was Business Management im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen anderes bietet bzw. benötigt.

Mit *Grundlagen* des Business Management wird das Wissen anderer Disziplinen bezeichnet, vor allem das der Betriebswirtschaftslehre und der Praktischen Informatik, aber auch der Psychologie, Soziologie und Rechtswissenschaften, kurz gesagt das relevante Wissen der Nachbardisziplinen. *Grundlagen* sind also nichts Neues, im Gegenteil, sie sind bekanntes und gesichertes Wissen, das Business Management „importiert“.

Grundlagen sind nicht identisch mit *Grundlegung*. *Grundlegung* meint die fundamentalen Aussagen einer Wissenschaft, auf denen andere Aussagen aufbauen, also Aussagen, die das Fundament einer Wissenschaft bilden, hier das der „Business Management“ (entnommen: Heinrich/Heinzl/Roithmayr 2007, S. Vff).

Ein *Ansatz* für ein hochschulisches Regelstudium (also das Studium, das sich nicht mit hochschulischer Weiterbildung beschäftigt) hätte ein ganz anderes Aussehen und damit auch andere Qualitätsmerkmale, insbesondere was das Zusammenspiel *Einführung-Grundlagen-Grundlegung* betrifft. Dies ist in einem Akkreditierungsprozess zu reflektieren.

(2)

Im „*Boundary System*“ (*Grenzsystem*) wird die „*strategische Arena*“, einschränkend durch Normen, Verhaltensregeln (z.B. Code of Conduct) usw. definiert. *Grenzsysteme* legen die Spielregeln fest, identifizieren Maßnahmen und bestimmen Regeln, die Stakeholder einhalten müssen. Im Kern geht es um die Vermeidung von Risiken (z.B.: interne Regelungen zum Datenschutz, Anerkennung von Vorleistungen). Die Frage ist, wie weit im Spannungsfeld zwischen Innovation und Risiko Grenzen definiert werden. *Grenzsysteme* und *Glaubenssysteme* arbeiten zusammen und erzeugen gemeinsam eine dynamische Spannung. Dem Positiven, den inspirierenden Überzeugungen im *Belief System*, stehen Einschränkungen im *Boundary System* gegenüber. Das Ergebnis ist eine dynamische Spannung zwischen Verpflichtung und Bestrafung. Zusammen bieten diese Systeme unbegrenzte Gestaltungsmöglichkeiten. Mitarbeiter und Führungskräfte werden ermutigt, Möglichkeiten aktiv zu nutzen.

⁷ **Ganzheitliches Weiterbildungskonzept** bezeichnet ein wissenschaftliches Studienmodell für die Kompetenzvermittlung in der Aus- und Weiterbildung für Studienbeginner*innen mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau, was für die angesprochene Zielgruppe berufstätiger Menschen besondere Bedeutung hat.

⁸ **Praxis-Theorie-Paradoxon** ist der scheinbare unerwartete Widerspruch zwischen Theorie und Praxis. Nachdem in der Weiterbildung primär Praktiker*innen studieren, ist das Spannungsfeld Theorie-Praxis im Studienplan ausreichend zu reflektieren.

⁹ **Hochschulisches Paradigma** wird verstanden als die Veränderung der hochschulischen Lehr- und Lernkultur von traditionellen Formen der Wissensvermittlung hin zur Förderung: (1) des studierendenzentrierten Kompetenzerwerbs; (2) der strukturellen Durchlässigkeit; (3) der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Ein *Evaluierungsansatz*, der vom Begriff „Validierung“ ausgeht, ist für berufstätige Studierende an der im *Belief System* angenommenen Weiterbildungshochschule besonders relevant, da berufliche und/oder außerberufliche Qualifikationen nach Durchführung einer Validierung der Lernergebnisse bis zu einem gesetzlich festgelegten Höchstausmaß anerkannt werden können¹⁰. Die Grenzen der Anerkennung werden einerseits durch den Validierungsprozess gezogen, andererseits mit Fallprüfungen. Validierung spielt im *Boundary System* deshalb eine zentrale Rolle, da im Hebel *Belief System* primär auf berufstätige Studierende Bezug genommen wurde und Anrechnungen, die qualitätswirksam sind, eine wichtige Rolle spielen. Bei Regelstudien ist Validierung üblicherweise kein strategisches Objekt der Qualität. Eng verbunden mit der wissenschaftlichen Weiterbildung ist auch der Durchlässigkeitsdiskurs (Freitag 2020, S. 3ff). Auch diese Themen sind hier zu evaluieren.

(3)

Mit quantitativen Kennzahlensystemen, die aus den operativen Informations- und Kommunikationssystemen der Hochschule gewonnen werden, kann die diagnostische Steuerung, wie vorhin erwähnt, durchgeführt werden. Das „*Diagnostic System*“ (*Diagnosesystem*) beinhaltet den operativen Hebel des Qualitätsmanagement-Systems (kritische Indikatoren zur Leistungsüberwachung, ...). *Diagnosesysteme* ermöglichen eine Kennzahlengenerierung aus dem operativen Betrieb. Solche Kennzahlen sind natürlich wichtige operative und administrative Steuerungsgrößen für das universitäre Qualitätsmanagement. Wesentliche Ziele werden effizient und effektiv überwacht. Berichtssysteme sind Bestandteile der Qualität. Während das *Diagnosesystem* primär die operative Ebene umfasst, ist das *Interaktive Steuerungssystem* strategisch ausgerichtet. *Diagnosesysteme* sind managementorientiert im Sinne des „Fertigstellens der Arbeit“. Die Prozessorientierung steht hier im Vordergrund. Wenn man im Sinne von Hinterhuber den Begriff Führung, der aus den Objekten Management und Leadership besteht, sieht, wird durch das *Diagnosesystem* keine Leadership Orientierung unterstützt, sondern primär die Managementfunktion der universitären Leitung (Hinterhuber 1997). Erfahrungen zeigen, dass dieser Hebel ohne IT-Unterstützung nicht wirksam ist. Ein Business-Warehouse ist vor allem für die Datenbereitstellung im *Diagnosesystem* essentiell. Im Business-Warehouse werden vor allem interne und externe Planungsdaten (z.B. Daten von Eurostat) der Hochschule für Aufgaben im *Interaktiven Steuerungssystem* aufbereitet.

Ein *Evaluierungsansatz* könnte dergestalt konstruiert werden, dass Validierungsprozesse und/oder Einzelfallprüfungen einer Bewertung unterzogen werden. Dadurch ist es möglich zu beurteilen, ob Validierungsprozesse zu einer definierten Qualität führen. Des Weiteren werden mit diesem Hebel Kennzahlensysteme der Studierendensteuerung für das Reporting bereitgestellt. All das setzt eine geeignete Technikinfrastruktur und Prozessorientierung voraus.

(4)

Jedes Qualitätsmanagement-System bedarf einer ständigen Reflexion. Diese Aufgabe wird im *Interaktiven Steuerungssystem* wahrgenommen. Das „*Interactive Diagnostic System*“ (*Interaktives Steuerungssystem*) soll den kritischen Diskurs im Sinne der „*Positionierung für morgen*“ sicherstellen. *Interaktive Steuerungssysteme* ermöglichen es der Hochschulführung, sich auf das Strategische zu konzentrieren, strategische Unsicherheiten zu vermeiden, um über Bedrohungen und Chancen zu lernen, sich auf dynamische Wettbewerbsbedingungen proaktiv einzustellen. Während mit dem *Diagnosesystem* primär die Managementfunktion der Hochschulführung unterstützt wird, unterstützt das *Interaktive Steuerungssystem* vor allem den Leadership Ansatz der Führung. In kleinen Hochschulen kann die Information und Kommunikation zwischen Führungskräften zu Mitarbeitern eher formfrei erfolgen. Mit wachsender Organisationsgröße nehmen auch die notwendigen formalen Regelungen für die Information und Kommunikation zu. Die Eigenschaften des *Interaktiven Steuerungssystems* sind:

- Identifizierbarkeit potenziell strategischer Informationen;
- Schwachstellen und Stärkenfindung durch Reflexion;
- eher verhaltensorientiert als zielorientiert;
- Unterstützung der Strategiefindung durch Interaktion.

Methodisch kann das *Interaktive Steuerungssystem* z.B. durch den Reflexionsansatz von Schön (Schön 2016) unterstützt werden. Nach diesem Ansatz erfolgt eine zweiseitige Betrachtung auf den Gegenstandsbe- reich. „Reflection in Action“ findet in einer Situation statt, in die Stakeholder (z.B.: Hochschulmitarbeiter*innen) involviert sind, während „Reflection on Action“ eine Situation ist, nachdem ein Ereignis eingetreten bzw. beendet ist.

Ein *Evaluierungsansatz* benötigt Zugang zu den restlichen drei Hebeln. Das Denken und Handeln in Prozessen ist für Effizienz und Effektivität des Qualitätsmanagements entscheidend. Stakeholder sind in die Prozessentwicklung einzubinden. Dies geschieht durch eine stetige Kommunikation und Begleitung der in die Entwicklung involvierten Personen. Die fortlaufende Weiterentwicklung der Prozesse erfordert eine *Dokumentations- und Kommunikationsstrategie*: Anpassungen, Transparenz und Aktualisierungen müssen nachvollziehbar erläutert, dokumentiert sowie kommuniziert werden. Diese Funktionen werden insbesondere im *Diagnosesystem* und im *Interaktiven Steuerungssystem* wahrgenommen. Die Installation von Joint Session Meetings ist für die Aufgabenerfüllung in diesem Hebel ein zentraler Punkt, da dadurch eine hochschulische Weiterentwicklung gesichert wird. Die Unterstützung durch ein Business-Warehouse ist eine Basis zur Erfüllung der Aufgaben dieses Hebels und damit eine Schnittstelle zum *Diagnosesystem*.

¹⁰ Validierung ist ein Verfahren, welches jedenfalls die Verfahrensschritte Identifizierung, Dokumentation und Bewertung von bereits erworbenen Lernergebnissen zum Zweck der Anerkennung als Prüfungen oder andere Studienleistungen umfasst. Somit sind Prozesse der Validierung wesentliche Prüfungsobjekte in einem Qualitätsmanagement-System.

„Exzellente Lehre ist eine der zentralen Kernaufgaben der Hochschule. Dabei geht es nicht nur um die Frage der Art und Weise der Wissensvermittlung, sondern auch um die Gestaltung der Rahmenbedingungen eines Studiums“¹¹. Für die Qualität der Hochschule gilt neben Forschung und Lehre auch die Administration als wichtiger Erfolgsfaktor. Qualitätsmanagement bezeichnet das bewusste Planen, Überwachen und Steuern der Qualität bei der Schaffung, Pflege und Nutzung von Objekten (Organisationsstruktur, Lehre, Forschung, ...) der Hochschule als Aufgabe aller mit ihr befassten Personen. Für das ganzheitliche Qualitätsmanagement der Hochschule gilt es für jeden der drei Gegenstandsbereiche Lehre, Forschung und Administration, das in Abbildung 1 dargelegte Framework mit Inhalt zu füllen, wie dies exemplarisch in noch relativ abstrakter Form in Abbildung 2 für den Anwendungsbereich Lehre dargelegt ist.

Die Beziehung zwischen den vier Steuerungshebeln kann folgendermaßen gesehen werden. Aufgrund ihrer Aufgaben ist das Zusammenspiel zwischen *Belief System* und *Interactive Diagnostic System* wachstumsleitend. Das *Diagnostic System* als operatives System benötigt zu den *restlichen Hebeln* den für die Aufgabenerfüllung notwendigen Integrationsgrad. Die Beziehung zwischen dem *Belief System* und dem *Boundary System* sind „balancierend“, da aus dem *Belief System* Forderungen kommen können, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht umgesetzt werden dürfen.

4. Zusammenschau und Ausblick

Das entwickelte Architekturkonzept ermöglicht eine größtmögliche Flexibilität bei Planung, Entwicklung, Implementierung, Evaluierung und Akkreditierung von Qualitätsmanagement-Systemen. Die vier Hebel der Steuerung bilden den konzeptionellen Rahmen, der in einer konkreten Situation inhaltlich zu füllen ist und damit zum Modell wird.

Neben den im Architekturkonzept abgebildeten Hebeln der Steuerung benötigt ein leistungsfähiges Qualitätsmanagement-System:

- eine geeignete IKT-Infrastruktur, die vor allem vom *Diagnosesystem* für die operativen Aktivitäten verwendet wird und vom *Interaktiven Steuerungssystem* für Reflexionsprozesse benötigt wird. *Interaktive Steuerungssysteme* benutzen einerseits kumulierte interne Daten, andererseits auch externe Daten, wie z.B. jene von Eurostat. Beide Daten sollen im Business-Warehouse verfügbar sein;
- eine konsequente Prozessorientierung;
- eine Integration zwischen den vier Hebeln der Steuerung. Durch ein rein zielorientiertes Qualitätsmanagement-System – wie wir das in der Praxis oft finden – kann keine ausreichende Qualität der Hochschule sichergestellt werden. Aus dieser Tatsache folgt, dass Qualitätsmanagement sowohl operative als auch strategische „Controllingobjekte“ und „Controllinginstrumente“, ergänzt um Revisionsobjekte, benötigt (vgl. Audit Trail)¹²;
- eine strategische Positionierung im Organigramm der Hochschule.

Nachdem das Architekturkonzept dargelegt wurde, geht es in einer nächsten Forschungsphase um die Prüfung auf Ziel- und Zweckerfüllung bzw. um Verbesserungen. Evaluierungsansätze wurden bei der Beschreibung der vier Hebel exemplarisch aufgezeigt, was aber für eine umfassende Evaluierung nicht ausreichend ist. Die weitere Evaluierung erfolgt durch eine Forschungsmethodik bestehend aus Partizipation, Prototyping, Replikation.

Partizipation wird verstanden als aktive Einbeziehung jener hochschulischen Stakeholder, die einen Beitrag zum Qualitätsmanagement leisten können. Es geht hier vor allem um die Aktivierung des in der Hochschule vorhandenen Wissens. Dieser Ansatz wird gewählt, weil der entscheidende Erfolgsfaktor im Qualitätsmanagement-Prozess nicht in der Beschaffung externer Daten besteht, sondern in der Aktivierung des in der Hochschule vorhandenen Wissens. Durch die Einführung konkreter Qualitätsattribute entsprechend der Akkreditierungsanforderungen erfolgt der Übergang vom Konzept zum Modell (Heinrich/Heinzl/Roithmayr 2007, S. 240ff).

Prototyping bedeutet, einen schnell verfügbaren ersten Entwurf eines Qualitätsmanagement-Modells, das in mehreren Entwicklungsrunden zu einem Referenzmodell hochgezogen werden soll. Dieser Ansatz wird gewählt, weil er am besten geeignet ist, um Partizipation zur Wirkung zu bringen.

Mit *Replikation* wird mindestens eine Wiederholung eines Qualitätsmanagement-Modells an weiteren Hochschulen bezeichnet. Replikation wird verwendet, um den geringen wissenschaftlichen Wert eines einzelnen Qualitätsmanagement-Modells (vgl. Reinecker 1993) zu erhöhen und eine Erprobung der Ergebnisse zumindest eines zweiten Qualitätsmanagement-Modells zu ermöglichen. Mit dieser Forschungsmethodik ist eine Evaluierung mit den Attributen einer Akkreditierung vorgesehen, was Aussagen über die Konzeptgüte ermöglicht und die Entwicklung eines Referenzmodells unterstützt.

Literaturverzeichnis

- AQ-Austria (2013): Akkreditierungsverordnung der Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung aus der Sicht des Akkreditierungsrates. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Eine Zusammenschau über Richtlinien und Verordnungen zu den Akkreditierungen siehe: https://www.aq.ac.at/de/ueber-uns/richtlinien_verordnungen.php
- AQ-Austria (2014) (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Beiträge zur 1. AQ-Austria Jahrestagung 2013. Wien.

¹¹ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Leit-themen/Qualit%C3%A4t-in-der-hochschulischen-Lehre.html> (15.08.2022).

¹² Audit Trail (Prüfpfad) ist die Prüfung von Prozessen, Aktivitäten, Ergebnissen oder eines internen Kontrollsystems (IKS) hinsichtlich des Grads der Erfüllung bzw. der Einhaltung von definierten Anforderungen, Normen oder Standards. Ein Audit Trail ist ein Verfahren, bei dem Personen und ihre tatsächlichen bzw. versuchten Handlungen während eines bestimmten Zeitraums überwacht und (elektronisch oder manuell bzw. auf Papier) dokumentiert bzw. protokolliert werden. Ein Audit Trail dient einerseits der Prüfung bzw. Überwachung der Handelnden und ihrer Aktivitäten, andererseits kann dadurch im Schadensfall bzw. zwecks Aufdeckung doloser Handlungen die Handlungsfolge rückverfolgt und auch eine System- bzw. Datenwiederherstellung vereinfacht werden.

- AQ-Austria (2019) (Hg.): Privatuiversitäten-Akkreditierungs-Verordnung (PU-AkkVO). Board der AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria.
- Auferkorte-Michaelis, N. (2008): Innerinstitutionelle Hochschulforschung-Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Praxis. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden, S. 87-89.
- Bayer, C. R. (2004): Hochschul-Ranking. Vorschlag eines ganzheitlichen Ranking-Verfahrens (= Abhandlungen zur Bildungsforschung und Bildungsrecht Band 14). Berlin.
- DUDEN (2022): Kulturbegriff. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kultur> (18.08.2022).
- ESG (2015): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brüssel.
- EUA (2006): Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. EUA Publications. Brüssel.
- Faller, G. (2010): Die Diskussion zur Hochschulqualität. Eine Chance für die Gesundheitsförderung. In: Prävention und Gesundheitsförderung. Dresden.
- Freitag, W. K. (2020): Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In: ResearchGate January 2020. <https://www.researchgate.net/publication/338147892>
- Hanft, A. (2017): Vorwort. In: AQ-Austria (Hg.): Qualitätskultur – Beiträge zur 4. AQ-Austria Jahrestagung 2016. Wien.
- Harvey, L., Green, D. (1993): 'DEFINING' QUALITY for Assessment and Evaluation in Higher Education. In: Assessment & Evaluation in Higher Education, 18 (1), pp. 9-34.
- Harvey, L., Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich – Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim, S. 17-39.
- Heinrich, L. J./Heinzl, A./Roithmayr, F. (2004): Wirtschaftsinformatik-Lexikon. 7. A. Oldenbourg-Verlag 2004
- Heinrich, L. J./Heinzl, A./Roithmayr, F. (2007): Wirtschaftsinformatik. Einführung und Grundlegung. Oldenbourg Verlag. München/Wien.
- Hinterhuber, H. (1997): Strategische Unternehmensführung. Bd. II Strategisches Handeln. Berlin/New York.
- Hopbach A. (2014): Unterschiedliche Anforderungen an die Qualitätssicherung aus der Sicht einer Agentur. In: AQ-Austria (Hg.): Beiträge zur 1. AQ-Austria Jahrestagung 2013 S. 35ff. Wien.
- HS-QSG (2021): Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz BGBl. I Nr. 74/2011, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. I Nr. 20/2021. https://europa.eu/youreurope/citizens/education/university/recognition/index_de.htm (15.08.2022); <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Leitthemen/Qualit%C3%A4t-in-der-hochschulischen-Lehre.html> (15.8.2022).
- Kappler, E./Scheytt, T. (2009): Strategic Controlling. Foliensatz Strategic Controlling. Wien.
- Kazoka, A. (2014): Demands on and Expectations on Quality Assurance from the Student's Perspective. In: AQ-Austria (Hg.): Beiträge zur 1. AQ-Jahrestagung 2013. Wien, S. 129ff.
- Kultusministerkonferenz (2017): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz 7.12.2017.
- Lünich, M. (2020): Der Glaube an Big Data. Springer VS. 2020. Open-Access-Publikation. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>
- Michalk, B. (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG). Hochschulrektorenkonferenz (Hg.). In: Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2015.
- Nickel, S. (2014): Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis (Hg.) Arbeitsbericht Nr. 163 Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh.
- Pasternack, P. (Hg.) (2014): Die Hochschule 1/2014. Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg.
- Pellert, A. (2004). Doing Quality – Qualitätsmanagement als Prozess. In Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre (E.2.1). Stuttgart.
- PrivH-AkkVO (2021): Privathochschul-Akkreditierungsverordnung 2021. Eine Zusammenschau aller Akkreditierungsverordnung findet sich unter: https://www.aq.ac.at/de/ueber-uns/richtlinien_verordnungen.php. 2021.
- Qualitätsmanagement an der LMU (2022): <https://www.lmu-klinikum.de/medizin-pflege/bereiche/qualitaetsmanagement/4627b3bd070fa1b8> (10.8.2022).
- Reil, T./Winter, M. (Hg.) (2002): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld.
- Reinecker, H. (1993): Einzelfallanalyse. In: Roth, E. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Methoden. Oldenbourg/München/Wien, S. 267-281.
- Rigbers, A. (2016): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen. In: Simon D. (Hg.). Handbuch Wissenschaftspolitik. Heidelberg, S. 297-315.
- Roithmayr F. (2016): Veränderungsmanagement – Soft Systems Methodology (SSM) – Theorie und Praxis. In: Schriftenreihe der Johannes-Kepler-Universität Linz. Informations-/Kommunikationstechnologie und gesellschaftliche Verantwortung. Linz.
- Schimank, U.: Governance der Wissenschaft. In: Simon D. (Hg.). Handbuch Wissenschaftspolitik- Heidelberg, S. 39-54.
- Schön, D. (2016): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. London/New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- Simon, R. (1995a): Control in an Age of Empowerment. In: Harvard Business Review. March-April 1995.
- Simon, R. (1995b): Levers of Control: How Managers Use Innovative Control Systems to Drive Strategic Renewal. Harvard Business School Press. Boston, MA.
- Technische Universität Wien (Hg.) (2018): Qualitätsmanagement an der TU Wien. Wien.
- Universität Salzburg – Qualitätsmanagement (Hg.) (2020): Qualitätshandbuch für Lehrende. Salzburg.
- Weber, M. (1968): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (3. Aufl.). Tübingen.
- Winter, M. (1/2014): Topografie der Hochschulforschung in Deutschland. In: Die Hochschule 1/2014, S. 25-49.
- Winter, M. (6/2000): Evaluation und Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In: Das Hochschulwesen 6/2000, S. 185-191.
- Wöber, K. (2013): Qualitätssicherung aus der Sicht der Privatuiversitäten. In: AQ-Austria (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Beiträge zur 1. AQ-Jahrestagung 2013. Wien, S. 119ff.
- Zmas, A./Pantazis, V. (3/2011): Hochschulrankings und Qualitätsmessung. In: Das Hochschulwesen. 3/2011, S. 83-89.

■ Friedrich Roithmayr, Em. o. Univ. Prof. Dr., Institut für Wirtschaftsinformatik Johannes-Kepler-Universität Linz (A), Honorar Professor Universidad Ricardo Palma (Peru), Honorar Professor Universidad Technologica Del Peru, Vorsitzender des Aufsichtsrates der FABASO-FT – AG, E-Mail: Friedrich.roithmayr@jku.at

Ines Langemeyer

Das Organisationswirkliche in der Qualitätsentwicklung von Hochschulen



© Foto: Take Hora / BNN

Ines Langemeyer

For the research on the quality development of universities, this article suggests to pay attention to the procedural reality of the organization. Higher education institutions are frequently identified according to their ideals or their different mission statements, such as whether they have gained elite status, or if they are regionally innovative, or whether they are (still) fulfilling the Humboldtian ideal. Not all, but many quality criteria relate to the organizational structure as it can be described in clearly defined objectives or strategic plans. What emerges and what changes in the process, regardless of whether the changes are intentional and planned or not, is a topic for qualitative studies. Research on quality needs to clarify whether the respective observations or insights relate to the organization as a whole and how relevant they are for the work of the organization to be able to match what refers to the quality criteria. Therefore, the following reflections on organizational reality are intended to provide a methodological orientation.

1. Ein neuer Blick auf Qualitätsentwicklung

Dieser Beitrag regt an, das Organisationswirkliche in der Forschung zur Qualitätsentwicklung von Hochschulen in den Vordergrund zu stellen. Oftmals wird die Hochschule von ihrem Ideal oder von verschiedenen Leitbildern her betrachtet, etwa, ob sie eine Eliteuniversität, ein regionaler Innovations- und Wirtschaftsfaktor (geworden) ist oder ob sie (noch) das humboldtsche Ideal verwirklicht (vgl. Pasternack/Hechler/Henke 2018). Nicht alle, aber viele Qualitätskriterien betreffen die organisationale Struktur, wie sie in einem stabilen Zustand einer Organisation oder in klar festgelegten Zielsetzungen oder Strategieplänen beschreibbar ist (z.B. wie hoch die Drittmittel-Quote ist oder welche Lehrenden-Studierenden-Relationen in Studiengängen existieren). Was geschieht und was sich dabei verändert, unabhängig davon, ob die Veränderungen auch gewollt und geplant sind oder nicht, ist eher ein Thema für qualitative (z.B. ethnographische) Studien, die konkrete Prozesse beschreiben und sie anschließend in einem theoretischen Rahmen interpretieren (vgl. Meyer/Reuter/Berlin 2022). Forschungen über die Qualität entlang von solchen Beobachtungsdaten sind jedoch mit

der Schwierigkeit verbunden zu klären, ob die jeweiligen Beobachtungen die Organisation überhaupt als Ganze betreffen und wie einschlägig diese empirische Forschung für die Arbeit der Organisation ist, um Beobachtetes mit Qualitätskriterien abgleichen zu können. Deshalb sollen die folgenden Überlegungen zum Organisationswirklichen eine methodologische Orientierung schaffen.

Für die Qualitätsforschung ist es unter methodologischen Gesichtspunkten durchaus ‚praktisch‘, wenn man mit „Organisation“ im Wesentlichen das Resultat von organisationalen Prozessen meint, wie das organisierte Handeln im Regelfall also ein feststehendes und funktionierendes System erschafft (Ortmann/Sydow/Windeler 2000). Denn dann werden entlang von Qualitätskriterien Soll-Ist-Vergleiche sinnvoll, obwohl unter der Betrachtung der bloßen Soll-Ist-Werte meist unklar bleibt, wie ein neuer Soll-Zustand erreicht werden kann.

Nimmt man aber zum Gegenstand der Empirie die Prozesse des Organisierens, etwa wenn es keine klare Zuordnung von typischen Verhaltensweisen zu typischen Situationen gibt (vgl. Tsoukas/Vladimirou 2005), so rückt man solches in den Vordergrund, was auch nicht intendierte Nebenfolgen und nicht vorher-

sehbare Ereignisse einschließt. Diese Erfahrungen sind oft schwer standardisiert zu beobachten; sie sind aber bedeutsam, fordern sie doch durch ihre Irritationen die Organisationsmitglieder zum Lernen heraus (ebd.). Gerade dann, wenn ein Lernen angeregt wird, sollte man in der Forschung nicht einfach unterstellen, dass sich Ziele und damit verbundene Handlungen im Unregelmäßigen rein zufällig und beliebig ändern, sondern dass sich in normalen wie in außergewöhnlichen Prozessen, wie Karl Weick (1995) sagt, der Bedeutungszusammenhang, das „Sense-Making“ in der Praxis, ändert: Manches erscheint plötzlich weniger wichtig, anderes hingegen einschlägiger. Manches erscheint leichter als gedacht, anderes wiederum schwerer, manches Handeln wird grundsätzlich umgedeutet, anders eingeordnet und schließlich (nicht selten im Nachhinein) ganz anders (als vorher) legitimiert.

Lenkt man den Blick auf das Organisationswirkliche, so richtet man das Augenmerk auf dieses Prozesshafte. Methodisch ist dies aber nicht von vorneherein an sich ein klar umrissener und schon gar kein messbarer Forschungsgegenstand, weil den Prozessen, auf die sich Organisationen mit ihrem Handeln richten, etwas Unendliches innewohnt: Welche verschiedenen Bedeutungen ihnen zugewiesen werden, ist zwar kontextabhängig, aber letztlich gesellschaftlicher Natur, so dass Interpretationen immer beeinflusst sind von vielen anderen Prozessen in der Gesellschaft. In der Erfahrung damit besteht aber die Chance, dass nicht nur das vor-reflexive (Be-)Deuten, sondern auch das gründlichere Reflektieren stattfindet, was das Bewusstwerden stimuliert und Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen des organisationalen Handelns ermöglicht. Denn das Organisieren geschieht weder vollkommen starr nach Vorschrift noch regellos chaotisch. Man könnte eher sagen: ‚es organisiert sich‘, weil mit den Wechselwirkungen, die soziales Handeln immer hervorruft, und mit den Wiederholungen bestimmter Handlungen Muster und Dispositionen entstehen, die Regelmäßigkeit begründen. Es kommt dabei auf die Art der Dynamiken an.

Solche Einsichten in organisationale Prozesse verdanken sich einer systemtheoretischen bzw. gestalttheoretischen Reflexion und Analyse (Kriz 2008), die sich auch auf die Hochschule anwenden lassen. Sie betonen das Systemische des Ganzen einer Organisation, bei dem eine Grundannahme ist, dass sich Veränderungen in einem Teilbereich auswirken auf das Ganze und daher auch auf andere Teilbereiche rückwirken können. Auch gesellschaftlich betrachtet wirken Organisationen nicht nur als ein in sich abgeschlossenes System, sondern als Teil der Gesellschaft als Ganze.

Geht man davon aus, dass Hochschulen in den letzten Jahrzehnten mit New-Public-Management-Methoden enorm umstrukturiert, durch Ökonomisierung und durch forcierten Wettbewerb äußere (nicht wissenschaftsgetriebene) Einflüsse verstärkt sowie durch die Akkreditierungssysteme, die Modularisierung (vgl. z.B. Rübken/Overberg 2021), die Akademisierung (vgl. Webler 2017) und die Digitalisierung (vgl. Gilch u.a. 2019) ebenfalls neu aufgestellt wurden, so ist weder die Bewertung noch die Entwicklung von Qualität eine

einfache Frage oder Aufgabe. Sie ist stark unter eine Tendenz der managerialen Steuerung und insgesamt unter eine Ökonomisierungstendenz geraten, so dass gerade das Organisationswirkliche mit seinen offenen und ungeplanten Momenten immer weiter vernachlässigt wurde. Gerade dies kann aber die besondere Qualität von Wissenschaft als Forschung und Lehre ausmachen.

Hochschulen sind zwar noch immer definiert durch das Ziel der Wissenschaft, so dass es in organisationalen Prozessen von Hochschulen wesentlich um die zu interpretierenden Wertvorstellungen von Wahrheit und Erkenntnis sowie von höherer Bildung geht. Aber solche Werte sind im Rahmen von Prioritäten, die Prestigeaufbau oder Einsparungen zum Ziel haben, zweifellos in eine geschwächte Position geraten (Münch 2017, Reitz 2017).

Die Forschung über Qualität im Kontext von Hochschulen müssen sich aber weder positivistischen Datenanalysen verschreiben, noch bei Einsichten in konkrete Formen und subjektive Sichtweisen im sozialen und organisationalen Handeln stehenbleiben, deren Relevanz und Reichweite unklar bleiben. Deutungen von den Akteuren im Feld sind wichtige Einsichten, doch sie müssen dort analysiert werden, wo sie auch wirksam werden (könnten), oder anders gesagt, wo sich aus ihnen ein praktisches Verändern im organisationalen Sinne ergibt und aus der Akkumulation verschiedener Handlungen eine neue Gesamtsituation entsteht (bzw. entstehen könnte).

Unter dieser Prozessperspektive kommt es für die Forschung über Qualität wie auch für die Qualitätsentwicklung darauf an, wie die Akteure im Feld ihre Standpunkte und ihr Handeln zueinander koordinieren. Diese Standpunkte sind nicht nur von Zielen, Interessen und (Ressourcen-)Lagen gekennzeichnet. Zum Teil kommen auch ethisch-philosophische oder wissenschaftstheoretische Standpunkte in der Koordination von Handlungen zum Tragen. Um dieses komplexe Geschehen des Organisationswirklichen in Bezug auf Qualitätsfragen genauer zu bestimmen, sollen im Folgenden exemplarisch typische Momente erfasst und beschrieben werden, die für die Entwicklung der Qualität im Organisationsprozess entscheidend sind. Die Beschreibungen solcher Momente lassen sich erweitern und sind daher nicht erschöpfend dargestellt.

2. Vom „Wissenschaftswirklichen“ zum „Organisationswirklichen“

Andreas Georg Scherer und Emilio Marti (2019) zeigen, dass das Wissenschaftsverständnis Theorien über Organisation beeinflusst und damit auch organisationales Handeln. Je nach Wissenschaftsverständnis bringt man – ganz grundlegend – schon in der Reflexion der eigenen Annahmen die Aspekte der Organisation auf Distanz. Man legt sie sich zurecht, ordnet sie in eine Matrix ein und konzipiert für die Frage nach Qualitätsverbesserungen ein konkretes Verhältnis von Sein und Sollen. Wie man wissenschaftlich vorgeht, was man wissenschaftlich nennt, beeinflusst deshalb auch ganz praktisch, wie man einen Prozess der Veränderung anvi-

siert und Perspektiven koordiniert. Dies gehört bereits, so könnte man sagen, zum Sense-Making (Weick 1995), womit der gemeinsame Hintergrund konstruiert wird, was Hochschulakteure bei Fragen der Qualitätssicherung für objektiv halten, was unsere gemeinsame Weltsicht ist, mit welcher wir unser gemeinsames Handeln koordinieren.

Hans-Jörg Rheinberger verwendet in seinem Buch „Spalt und Fuge“ (2021) den Begriff des „Wissenschaftswirklichen“ für die Reflexion der Forschungsprozesse, über welche Veränderungsmomente sie realisiert werden. Demzufolge gibt es immer eine Parallele zwischen dem Organisations- und dem Wissenschaftsverständnis. Dieses liegt – anders als in vielen organisationalen Vorstellungen – nicht in vorab, konsensual festgelegten Zielen und dafür bestimmten Mitteln. Denn häufig realisieren sich die Tätigkeiten des Organisierens und Forschens durch ein Handeln, das zunächst etwas ausprobiert, Erfahrungen reflektiert, in mehreren Iterationen voranschreitet und so neue Wege bahnt.

Es werden zwar meist auch wissenschaftliche Verfahren verwendet. Aber ihre Methodik ist nicht so geschlossen, ja darf nicht so geschlossen sein, dass nichts Überraschendes mehr auftritt. Die wissenschaftlichen Methoden müssen offen für Ereignisse sein, aus denen neue Erkenntnisse entstehen. Offenheit für Noch-nicht-Erkanntes ist nach Rheinberger deshalb möglich, weil wissenschaftliche Verfahren nicht nur eine Versuchsanordnung und eine Versuchsdurchführung genau vorschreiben – was kontrolliert und was variiert wird –, sondern auch verschiedene Medienwechsel einschließen: Ein bakteriophagischer Prozess wird z.B. auf einer Petrischale erzeugt, so dass hier nach einer gewissen Zeit Spuren sichtbar werden. Diese Spuren müssen für die Untersuchung durch Fotos dauerhaft und zu vergleichbaren Daten gemacht werden. Das geschieht im Medium der Schrift bzw. des Symbolischen, wo wesentliche Konfigurationen und Analysen zum Zweck der Erkenntnissuche möglich sind.

Rheinberger nennt solche Zusammenhänge das „Wissenschaftswirkliche“. Es zeigt sich in Versuchsanordnungen, Medienwechseln und bestimmten Konfigurationen im Prozess des Forschens. Innerhalb jedes Rahmens gibt es andere Forschungshandlungen, die sich nach anderen Regeln und Möglichkeiten richten. Genau deshalb werden Medienwechsel oder neue Anordnungen gesucht, damit Neues erfahrbar und erkennbar wird. In einem anderen Kontext verändern sich Bedeutungen und verlangen ein Umdenken.

Übertragen auf den Prozess der Qualitätsentwicklung an Hochschulen kann es darum gehen, z.B. die Lehre bzw. Aspekte der Lehre in unterschiedlichen Rahmungen und Kontexten betrachten zu können. So lassen sich Hinsichten von Lehr-Lernprozessen thematisieren und zum Gegenstand von Weiterentwicklungen des Lehrangebotes machen. Geht es darum, Forschung und Lehre enger zusammenzuführen, so können praktische Erfahrungen, Handlungsziele und andere Aspekte der Praxis durch verschiedene Rahmungen neu eingeordnet werden, z.B. was zur ‚guten Lehre‘ gehört und was nicht. An vielen Hochschulen geht es

dabei auch um die Annäherungen an ein Leitbild, etwa: „Lehre folgt Forschung“ (Leitbild des KIT).

Vom Organisationswirklichen sind solche Leitbilder aber abgehoben, da sie (absichtlich) einen hohen Abstraktionsgrad aufweisen und dadurch selbst deutungs- und konkretisierungsbedürftig sind. Deshalb ist es wichtig, dass der Fokus auf das Organisationswirkliche sich nicht ausschließlich dem Deutungs- bzw. Interpretationsgeschehen zuwendet. Denn schon vor den Deutungspraktiken schafft z.B. das Setzen von Bedingungen einen Rahmen und eine Situation, in welchem sich die Handelnden verorten. Dies ist kurz zu erläutern.

Um eine handlungstheoretische Perspektive in die Sozialtheorie einzuführen, beschreibt Lucy Suchman in ihrem Buch „Situated action“ (1987) idealtypische Prozesse der Koordination. Seefahrer hatten z.B. für lange Zeit die Kunst der Nautik noch nicht mit Karten und Kompass beherrscht, sondern primär mit Beobachtungen der See, des Himmels und der Küsten. Das Beobachten war Teil der Segelkunst. Aber die Beobachtungen der Seefahrer blieben unter der Bedingung, dass es keine Karten gab, an ihren situativen Standpunkt gebunden und sie mussten ihren Kurs an der unmittelbaren Wahrnehmung von Wind- und Wettereinflüssen sowie an der Bestimmung ihres Standortes in Abhängigkeit von Küsten ausrichten.

Wer Karten und einen Kompass besitzt, kann hingegen gedanklich zugleich die Vogelperspektive einnehmen und den eigenen Kurs in einem universellen Koordinatensystem verorten und vorab planen. Wer über meteorologische Daten verfügt, kann Stürme und Unwetter besser vorhersagen, als der, der sich hauptsächlich auf diffuse Hinweise aus dem unmittelbaren Wahrnehmungsfeld stützt. Dies zeigt, dass und wie diese Gegenstände für das Handeln einen anderen Rahmen und eine andere Orientierung schaffen.

Wenn man im Handeln Orientierung schaffen will, so ist unter dem Aspekt situierten Handelns relevant, dass abstrakte Leitbilder also nur einen Anlass für eine Deutung des eigenen Agierens schaffen, aber alles, was dem objektiven Wissen über die Realität zugeordnet wird (wie Karten oder ein Kompass), auch eine praktisch relevante Verortung des eigenen Standpunkts bewirkt.

Die Kenntnis einer bestimmten Segelgeschwindigkeit strukturiert z.B. das Handeln der Crew. Eine Küste in Sichtweite vermag ihre Entscheidungen zu beeinflussen: Entweder wird die Küste Ziel der Reise und erhält die Bedeutung einer Anlegestelle oder eines Hafens oder sie wird zur Gefahr, weil zu ihr Distanz gehalten werden muss, allerdings auch nicht zu weit, um nicht aufs offene Meer abzudriften. Einen solchen Handlungsbezug erhalten immer nur bestimmte Objekte. Man kann sie Wissensobjekte nennen, welche zum Organisationswirklichen gehören.

Da man im Organisieren und Koordinieren von Handlungen die Planungs- und Koordinationsmöglichkeiten mit Wissensobjekten wie maßstabsgetreuen Karten verbessert, gehören auch damit entwickelte wissenschaftliche Techniken, Methoden und Daten zum Organisationswirklichen. Das Verbessern der Qualität

schreibt man deshalb auch den wissenschaftlich-methodisch, im Unterschied zu den situativ gebildeten Daten zu. Dies kann zu einem Szientismus führen, der eine situativ verankerte Wahrnehmungskunst verachtet und sich (wahrscheinlich zu Unrecht) in jeglicher Hinsicht ihr überlegen fühlt.

Organisationen moderner Gesellschaften verstehen sich aber – natürlich in idealisierter Weise –, wie Gili Drori und John Meyer in dem Kapitel „Scientization: Making a World Safe for Organization“ in dem Buch „Globalization and Organization“ (Drori et al. 2006) zeigen, als eine verwissenschaftlichte Wirklichkeit, die übergeordnetere, rationalere und langstichtigere Erkenntnisstandpunkte einnehmen kann. Der Tendenz nach werden also Prozesse angestoßen – auch in der Organisation von Hochschulen –, die auf Verwissenschaftlichung und Technisierung orientieren, obwohl die Qualität mitunter kaum reflektiert wird.

So argumentierte z.B. der Klimaforscher Joachim Schellnhuber zu Beginn der Corona-Pandemie 2020, wir wären in der historisch einmaligen Situation, eine Pandemie mit Hilfe der Wissenschaft verstehen und Lösungen gestalten zu können. Wir hätten die Technik der Modellierung des Infektionsgeschehens zur Hand, so dass wir ihm nicht mehr ausgeliefert wären wie noch die Generationen vor uns.

Diese Überzeugung – die sowohl einen gewissen Aufklärungsoptimismus als auch Technisierungsvisionen in sich trägt – stellt sich heute aber zugleich als eine Herausforderung dar. Denn die situative Einschätzung, was erkennbar ist und wie genau etwas erkennbar ist, kann selbst bei einem hoch entwickelten Wissensstand spekulativ und irrtumsbehaftet sein. Dennoch gilt, dass solche Überzeugungen, dass es für alles immer eine wissenschaftliche bzw. technische Lösung gibt, darauf zurückwirken, wie die Gesellschaft politische Maßnahmen und Ziele setzt und Lösungen angeht.

Aber wir stellen fest: Die Probleme einer Pandemie lassen sich nicht auf dieselbe Weise lösen wie die Herausforderungen der Seefahrt. Die Probleme der Pandemie stecken auch darin, dass man zwar wissenschaftlich abgesichertes Wissen über das Infektionsgeschehen hat. Die vorbeugenden Maßnahmen wie Impfungen, Testungen und Kontaktbeschränkungen lassen sich aber nicht nur technisch organisieren. Die vielen Bevölkerungsgruppen unserer Gesellschaft müssen auch verstehen, Einsicht nehmen und ihr Verhalten ändern. Dies ist eine Bildungsfrage und eine Frage von Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen wie die der Wissenschaft oder die Medizin als Teilsystem. In einer komplexen Synthese entsteht so ein Qualitätsverständnis. Es trägt zur Qualität bei, wenn die Handelnden wissen, warum und wie Kontrolle und Beherrschung der jeweiligen Prozesse möglich ist.

Man kann dieses Qualitätsverständnis durch einen weiteren Vergleich genauer beleuchten. Ein historisches Moment der Transformation menschlichen Verhaltens lag in der Erfindung der Uhren als kontextunabhängige Zeitmesser. Die messbare Zeit ist bekanntlich die Grundlage der homogenen linearen Zeit. Wir wissen: Globalisierung und Industrialisierung wären nie möglich gewesen, hätten sich die Menschen nicht auf

eine exaktere Zeitmessung eingelassen. Die weltumspannende Logistik von Warenströmen wäre z.B. ohne exakt abgestimmte Uhren unmöglich. Den Technologien zur Überwachung einer exakt abgestimmten Uhrzeit wird überall vertraut, indem man die verfügbaren Uhren nutzt und sich im Handeln danach richtet.

Um ein komplexes Geschehen wie die Pandemie effektiv wissenschaftlich-technologisch zu koordinieren, müsste man deshalb, um in der Analogie der Uhren zu bleiben, eine Art Zeitanzeige des Pandemiegeschehens erfinden, wonach sich alle Menschen richten. Aber die Uhren der Pandemie sind noch nicht wirklich verfügbar. Vorhandene Berichtsformen der öffentlichen Behörden sind keineswegs einheitlich und ebenso die daraus abgeleiteten Maßnahmen. Kurzum: Bislang gibt es noch keinen für alle leicht verständlichen Metastandpunkt wie den der Uhr und der Zeitmessung, welcher sich als verlässliche und anerkannte Größe erweist.

Umso größer sind die Herausforderungen für das Steuerungshandeln, die Effekte des gesellschaftlichen Geschehens in den Griff zu bekommen. Wenn man Schellnhuber zustimmt, dass es möglich ist, sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen und Modellierungen des Pandemiegeschehens zu orientieren, so fehlt aber ein in der Bevölkerung breit entwickeltes transformatives Lernen in einer Pandemie, das Leben auf das Infektionsgeschehen hin klug zu koordinieren. Dass sich die Gefahren der Erkrankung zumindest haben reduzieren lassen, ist nicht nur den Menschen zuzurechnen, sondern auch der Mutation des Virus.

Wir kennen also Beispiele für einen Metastandpunkt der Erkenntnis bzw. verschiedene Versuche der Annäherung an eine übergeordnete Instanz, womit sich zugleich praktisch unser Handeln im Großen und Ganzen sinnvoll koordinieren lässt. Dieser Metastandpunkt muss aber sorgfältig organisiert und überwacht werden, so dass er die Zuverlässigkeit, Vertrauenswürdigkeit und die Sicherheit schafft, die kluges Handeln auf gesellschaftlicher Ebene braucht. Hierdurch führen die wissenschaftstheoretischen Fragen zu Qualitätsentwicklungs- bzw. Qualitätssicherungsfragen. Dem vorhandenen Wissen (auch dem mit wissenschaftlichen Methoden gewonnenen) darf nicht unreflektiert höchste Gewissheit und Zuverlässigkeit unterstellt werden, so als wäre alles, was die Wissenschaft erfindet, schon einsetzbar wie ein zuverlässiger Zeitmesser.

3. Das Organisationswirkliche in Hochschulen

Mit diesen Überlegungen kann man sich der Organisation von Hochschulen zuwenden. Mit der Corona-Pandemie sind im tertiären Sektor Umbrüche zu sehen, die es – unabhängig vom Anspruch an Qualitätsverbesserung oder Qualitätssicherung – notwendig machen, sich der Weiterentwicklung der akademischen Lehre zuzuwenden. Aus organisationaler Perspektive betrachtet, liegt hier eine wichtige Aufgabe für die Gesellschaft, also nicht nur für die einzelne Universität oder die einzelne Fakultät.

Beispielsweise ist das akademische Lehr-Lerngeschehen

nicht mehr nur eine Angelegenheit, die in den Seminarräumen und Hörsälen geschieht. Es hinterlässt mehr und mehr digitale Spuren. Man kann und muss sich in diesem Zusammenhang auch damit auseinandersetzen, wie ein digitaler Raum und ein internationaler Bildungsmarkt im Entstehen begriffen ist – mit alten und neuen Akteuren: staatlichen und privaten Hochschulen, Weiterbildungsinstitutionen, ein zunehmend von großen Verlagen kontrolliertes Publikationswesen, Entwickler von Plattformen und Lernmedien und KI etc. (s. Langemeyer/Schraube/Tremp 2022). Warum sollten sich Hochschulen mit internationalem Renommee davon abhalten lassen, ihre prestigeträchtigen Abschlüsse auf Basis eines Online-Studiums überall in der Welt anzubieten, womit den örtlich ansässigen Hochschulen Konkurrenz gemacht wird/würde? Dies wurde zwar schon vor zwanzig Jahren befürchtet (Hahn 2003), ist heute aber greifbarer denn je. Für viele ist nun denkbar, einen Anteil von Lehrangeboten auch zukünftig digital zu gestalten.

Es könnte daher sein, dass der Bildungsmarkt auf der Basis von Modulen, statt ganzer Studiengänge angekurbelt wird. Man kann dies als belebende Konkurrenz willkommen heißen. Aber Hochschulen müssten wissen, wie sie auf diese Situation klug reagieren können. Qualitätsfragen drängen sich dadurch auf eine Weise auf, die man für falsch halten mag, für die man aber dennoch eine Antwort braucht. Hinzu kommt auch eine weitere gesellschaftliche Bedingung.

Mikrozensusdaten von 2018 zeigen, dass die Aufnahme eines Berufes in einem akademisierten Berufsfeld mit einem höheren Gesamteinkommen einhergeht (Langemeyer/Martin, 2022). D.h. ein akademischer Abschluss verbessert die Chancen auf ein höheres Einkommen erheblich, aber nicht allein aus sich heraus, sondern insbesondere darüber, dass ein Beruf auf dem Arbeitsmarkt weitgehend akademisiert ist. Der Effekt der sog. Standardisierung über eine bestimmte fachliche Qualifikation ist nur in nicht-akademisierten Teilen des Arbeitsmarktes nachweisbar. Wird die Berufsausübung auf eine bestimmte fachliche Kompetenz eingegrenzt, so erhöhen sich Einkommenschancen für Nicht-Akademiker*innen etwas, für Akademiker*innen selbst aber nicht mehr (Langemeyer/Martin 2022). Der Zugang zu einem akademisierten Berufsfeld wird zwar über die akademischen Titel reguliert, aber ihre fachliche Kompetenz spielt bundesweit betrachtet für die Einkommenschancen keine Rolle mehr (Langemeyer/Martin 2022; vgl. auch Webler 2017).¹

Durch diese vor allem durch Prestige erzeugte Attraktivität von akademischen Abschlüssen sind aber Hochschulen zunehmend mit Heterogenität und Diversität konfrontiert.

Das Studium müsste deshalb unter der Frage nach Qualitätsentwicklung nicht nur als eine Summe von Lehr-Lernerfahrungen angeschaut werden. Die schwierige Frage ist, wie ein Erkenntnisprozess begonnen und durchgeführt werden kann, so dass für die Organisation (und ihre Akteure) ein Rahmen entsteht, der zur Qualitätsentwicklung nutzbar ist.

Wenn in diesem Prozess z.B. Lehrenden und Studierenden im Detail inhaltliche oder methodische Vorschriften gemacht werden oder dass sie sich selbst in einem

stark begrenzten und vorstrukturierten Rahmen erleben, dann wird Eigeninitiative und Verantwortungsbebereitschaft für die Qualität nichtig oder schwierig erscheinen. Der Erkenntnisprozess und seine Resultate wirken zurück auf das Handeln der Akteure.

Qualitätsentwicklung zu realisieren, bedeutet in dieser Prozessualität des systemischen Zusammenhangs im Organisationswirklichen neue Konfigurationen zu finden, in denen eine neue Verbindung von Dingen und Prozessen, also eine neue Prozessualität der Organisation geschaffen wird.

4. „Organisieren“ als Lernen durch Veränderung?

Um das organisationale Lernen dabei auszuleuchten, wird eine weitere Analogie zur Nautik bzw. Logistik gesucht. Der (Schiffs-)Container war in der Handelslogistik anfangs eine gänzlich unbrauchbare Innovation, weil zwar Container auf Schiffe passten, aber die Häfen und Unternehmen weltweit noch nicht eingerichtet waren auf das Mieten der Container und insbesondere auf das Verladen von Containern von Schiffen auf Häfen und auf die weiteren Transportsysteme wie Güterzüge und Wasserstraßen. Weder Logistik-Firmen noch Reedereien hatten ein Interesse, in Container zu investieren (Ahrens 2017). Den Akteuren der Transformation wurde klar, dass das Denken, Planen und Handeln der Logistikunternehmen, der Hafen- und Lagerhausgesellschaften und der Reedereien insgesamt neu zu koordinieren ist – und das global! Die wirkliche Innovation lag also nicht beim Container in seiner konkreten materiellen Gestalt, sondern im Koordinieren, Verbinden und Integrieren von logistischen Prozessen. Die Innovation lag also in einem bestimmten Prozess des Organisierens.

Wie lässt sich daraus etwas für die hochschulische Qualitätsentwicklung lernen, ohne die Hochschulen mit Logistikunternehmen gleichzusetzen?

Ein Studium ist z.B. für den Einzelnen immer eine bestimmte Verbindung von verschiedenen Begegnungen und Lernerfahrungen. Das Rückwirken, wie diese Erfahrungen gedeutet werden, auf den gesamten Studienprozess ist eine entscheidende Frage der Qualitätsentwicklung.

Eine Überprüfung, was hier genau passiert, ist nützlich, aber welche epistemologische Distanz und welche Bezugsebene wird zugleich dabei gewonnen, so dass die Akteure (die Lehrenden und die Studierenden sowie die Leitungsorgane) in der Organisation Hochschule miteinander diskutieren und ihr Handeln objektivieren können?

Wann zum Beispiel die Untersuchungen und die empirischen Methoden in einem Kontext wie der Studiengangentwicklung funktionieren und wie sich dadurch eine sinnvolle Reflexion der Objektivierung unserer Wirklichkeit fördern lässt, ist dabei eine empi-

¹ Für bestimmte akademische Berufsfelder in Deutschland lassen sich allerdings durchaus Kompetenzeffekte für das Einkommen und weitere Berufserfolgsdimensionen zeigen, so für das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement (vgl. Janson/Krempkow/Rathke 2021).

risch offene Frage. Als ein Aspekt des Organisationswirklichen und des Wissenschaftswirklichen stehen die Erkenntnisse über die Qualität von hochschulischen Prozessen nicht außerhalb, sondern treten immer wieder als beeinflussender Teil des wechselseitigen Veränderungsprozesses ein. Der Veränderungsprozess ist nun nur noch als Lernprozess vorstellbar, der von Erkenntnisprozessen mit unterschiedlichen Rahmungen angestoßen werden kann. Aus einer organisationspädagogischen Sicht könnte man deshalb sagen: Das Organisationswirkliche sich lernend anzueignen, ist zugleich die Möglichkeitsbedingung, um Qualitätsentwicklung zu realisieren. Durch eine vorrangige und einseitige Fokussierung der Forschung auf das stabile Organisationsgefüge, auf seine „Kennziffern“ und auf festgeschriebene und idealisiert dargestellte Strategien würde dies jedoch untergraben.

Literaturverzeichnis

- Ahrens, S. (2017): Das Zettelkasten-Prinzip: Erfolgreich wissenschaftlich Schreiben und Studieren mit effektiven Notizen. BoD-Books on Demand.
- Drori/G./Meyer/J./Hwang/H. (2006): Globalization and organization: World society and organizational change. Oxford University Press.
- Gilch, H./Beise, A. S./Krempkow, R./Müller, M./Stratmann, F./Wannemacher, K. (2019): Zum Stand der Digitalisierung der Hochschulen in Deutschland in Forschung, Lehre und Verwaltung. In: Qualität in der Wissenschaft, 13 (2), S. 34-40.
- Hahn, K. (2003): Die Globalisierung des Hochschulsektors und das 'General Agreement on Trade in Services' (GATS). In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 12 (1), S. 48-73.
- Janson, K./Krempkow, R./Rathke, J. (2021): Berufswege und Weiterbildung im Wissenschaftsmanagement. Online-Akademie des NWM – Netzwerk Wissenschaftsmanagement, 21.6.2021. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21330.89280> (05.12.2022).
- Krempkow, R./Harris-Huermann, S./Hölscher, M./Janson, K. (2019): Was ist die Rolle des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements bei der Entwicklung von Hochschulen als Organisation? In: Personal- und Organisationsentwicklung, 14 (1), S. 6-15.
- Kriz, J. (2008): Gestalttheorie und Systemtheorie. In: Metz-Göckel, H. (Hg.): Gestalttheorie aktuell. Handbuch zur Gestalttheorie Bd. 1, S. 39-70.
- Langemeyer, I./Martin, A. (2022): Quo vadis higher education with academization? In: Rein, V./Wildt, J. (Hg.): Anthology of professional scientific education. BIBB. Budrich-Verlag.
- Langemeyer, I./Schraube, E./Trempp, P. (Hg.) (2022): Akademische Kultur und Wissenschaftsfreiheit angesichts der Digitalisierung von Lehren und Lernen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 17 (3).
- Meyer, D./Reuter, J./Berli, O. (Hg.) (2022): Ethnografie der Hochschule: Zur Erforschung universitärer Praxis. Bielefeld.
- Münch, R. (2017): Die Macht der Zahlen in der Evaluation wissenschaftlicher Forschung. In: Hamann, J./Maeße, J./Gengnagel, V./Hirschfeld, A. (Hg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Wiesbaden, S. 215-227.
- Ortmann, G./Sydow, J./Windeler, A. (2000): Organisation als reflexive Strukturierung. In: Theorien der Organisation, S. 315-354.
- Pasternack, P./Hechler, D./Henke, J. (2018): Die Ideen der Universität: Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte. Bielefeld.
- Reitz, T. (2017): Vertrauenssysteme im Wissenskapitalismus. In: Hamann, J./Maeße, J./Gengnagel, V./Hirschfeld, A. (Hg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Wiesbaden, S. 453-476.
- Rheinberger, H. J. (2021): Spalt und Fuge: Eine Phänomenologie des Experiments. Berlin.
- Röbken, H./Overberg, J. (2021): Ein systematisches Review zur Systemakreditierung in Deutschland: Publikationen, Diskurse und Befunde. In: Qualität in der Wissenschaft, 15 (2), S. 49-56.
- Schellnhuber, J. (2020): Die Seuche im Anthropozän. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 16.04.2020.
- Scherer, A. G./Marti, E. (2019): Wissenschaftstheorie der Organisations- theorie. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hg.): Organisationstheorien. S. 15-42.
- Suchman, L. A. (1987): Plans and situated actions: The problem of human-machine communication. Cambridge University Press.
- Stratmann, F. (2014): Hochschulverwaltung – ein blinder Fleck in den Diskursen über Hochschulmanagement und Hochschule als Organisation. In: Scherm, E. (Hg.): Management unternehmerischer Universitäten: Realität, Vision oder Utopie? Mering.
- Tsoukas, H./E. Vladimirov. (2005): 'What is Organizational Knowledge?' In: Tsoukas, H. (Hg.), Complex Knowledge. Oxford, pp. 117-140.
- Webler, W.-D. (Hg.) (2017): Leiden Sie unter Überakademisierung? – Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn“? – Oder ein Drittes? Bielefeld.
- Weick, K. E. (1995): Sensemaking in Organizations. Sage.

■ Ines Langemeyer, Prof. Dr., Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik und wissenschaftliche Leitung des Lernlabors/ House of Competence, Karlsruher Institut für Technologie,
E-Mail: ines.langemeyer@kit.edu

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten Qualitätsforschung, Qualitätsentwicklung/-politik, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Zur Situation von (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen in Österreich

Das Projekt „The Academic Profession in the Knowledge-Based Society (APIKS)“ erforscht in einer breiten, international vergleichenden Untersuchung:

- die Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft sowie
- die Einstellungen des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Universitäten und Hochschulen zu Themen in den Bereichen Forschung, Lehre, Wissens- und Technologietransfer sowie Beteiligung an Hochschul-Governance.

An dem Projekt sind insgesamt Forschungsteams aus mehr als 30 Ländern beteiligt (darunter Brasilien, Chile, China, Japan, Südkorea, Deutschland, Schweiz, Finnland, Norwegen und Kanada).

In diesem Rahmen erforscht das Teilprojekt „APIKS Austria“ die Situation in Österreich. In einer umfassenden Untersuchung werden Wissenschaftler:innen und Wissenschaftler sowie Künstler und Künstlerinnen an Universitäten und Hochschulen befragt. Die Studie kann helfen, die Arbeitsbedingungen an Hochschulen zu verbessern und die Entwicklung des österreichischen Hochschulsystems zu unterstützen. Durch die internationale Einbindung können die Ergebnisse zudem international vergleichend ausgewertet werden.

Sonderauswertung Austria zeigt Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen

Die aktuell vorgelegte Sonderauswertung der APIKS-Austria-Befragung (N = 5.270) untersucht, wie (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen verschiedene Aspekte ihrer Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen sowie ihrer Aufgaben- und Tätigkeitsfelder einschätzen. Diese Studie wurde von der Arbeiterkammer Wien in Auftrag gegeben und will Ansatzpunkte zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen an Hochschulen liefern und die Entwicklung des österreichischen Hochschulsystems unterstützen. Dabei werden folgende Dimensionen analysiert:

- (1) Beschäftigungsdauer
- (2) Zufriedenheit
- (3) Erwartungen seitens der Hochschule
- (4) Arbeitsplatzbewertung
- (5) Karriereperspektiven

Zentrale Ergebnisse

Die Ergebnisse in Bezug auf die erste Dimension Beschäftigungsdauer zeigen, dass Unterschiede anhand des Geschlechts bestehen. Frauen befinden sich eher in befristeten Positionen als Männer. Des Weiteren sind Differenzen hinsichtlich des Hochschulsektors vorhanden. Der Anteil an Personen, die eine unbefristete Stelle innehaben, ist an Pädagogischen Hochschulen mit 70% deutlich höher als an den anderen drei Hochschultypen. Vor allem der Unterschied zu öffentlichen Universitäten mit einem Drittel un-

befristeter Stellen ist gravierend. Ein weiteres Merkmal, anhand dessen deutliche Differenzen erkennbar sind, ist die Studienfachgruppe. In Medizin und Gesundheitswissenschaften ist mit 63% ein deutlich höherer Anteil an Personen vertreten, die eine unbefristete Stelle innehaben als in den anderen Studienfachgruppen wie z.B. Ingenieur- oder Naturwissenschaften mit einem Drittel.

Hinsichtlich der zweiten Dimension Zufriedenheit zeigt sich, dass insbesondere diejenigen Personen, die bereits in einer höheren Position sind (Senior Academics), zufriedener mit ihren Arbeits- und Vertragsbedingungen sind als Junior Academics oder Personen, die sich im Dissertationsprozess befinden. Hier kommt es auch zu Verschränkungen mit der Beschäftigungsdauer. So sind befristet angestellte Wissenschaftler:innen und Künstler:innen unzufriedener und gleichzeitig sind Senior Academics in der Regel unbefristet beschäftigt, während Junior Academics überwiegend befristete Stellen innehaben. Auch in Bezug auf die Studienfachgruppen zeigten sich Unterschiede. So sind Personen in Medizin und Gesundheitswissenschaften am zufriedensten und jene in den Geisteswissenschaften und der Kunst sowie den Ingenieurwissenschaften am unzufriedensten.

Ergebnisse zur dritten Dimension Erwartungen seitens der Hochschule zeigen, dass Wissenschaftler:innen hohe Erwartungen im Bereich des Einwerbens von Drittmitteln verspüren. Eine Ausnahme stellen Beschäftigte an öffentlichen und privaten Pädagogische Hochschulen dar. Diese verspüren weniger hohe Erwartungen und schätzen ihre eigenen Kompetenzen in der Einwerbung von Drittmitteln auch geringer ein. Die Mehrheit der Befragten aller Hochschulsektoren gibt an, dass die Erwartungen ihrer Hochschulleitung hinsichtlich der wissenschaftlichen Qualität (sehr) hoch seien. Erwartungen in Bezug auf Wissens- und Technologietransfer scheinen hingegen (noch) nicht stark wahrgenommen zu werden. Die Erwartungen diesbezüglich sind tendenziell bei Beschäftigten jener Institutionen höher, an denen überwiegend angewandte Forschung betrieben wird (Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen).

In der vierten Dimension Arbeitsplatzbewertung von Nachwuchswissenschaftler:innen wurde insbesondere die Situation von Junior Academics analysiert, da die abgefragten Aspekte, wie Karrieremöglichkeiten, besonders in der Qualifizierungsphase von Relevanz sind. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass diese Aspekte mitbestimmen, inwiefern sich Nachwuchswissenschaftler:innen dafür entscheiden, in der Wissenschaft zu bleiben oder das System zu verlassen bzw. im Ausland eine Arbeitsstelle zu suchen. Ein Vergleich zwischen Senior Academics, Junior Academics und Lecturer zeigt, dass Senior Academics ihre Arbeitssituation besser bewerten als Junior Academics und Lecturer. Dies erscheint kongruent mit den Ergebnissen zur Zufriedenheit (siehe zweite Dimension). Junior Academics und Lecturer bewerten insbesondere

den Teilaspekt Karrieremöglichkeiten als wenig positiv. Ein Vergleich zwischen den Hochschulsektoren (eingeschränkt auf die Bewertungen der Junior Academics) ergibt, dass die Arbeitsplatzbedingungen an Fachhochschulen tendenziell besser eingeschätzt werden als in den anderen drei Hochschulsektoren. In Bezug auf das Geschlecht ergeben sich unter Junior Academics kaum Unterschiede. Männer bewerten lediglich den Aspekt der Arbeitsplatzsicherheit besser als Frauen.

Auch in der fünften Dimension Karriereperspektiven wird auf Nachwuchswissenschaftler:innen Bezug genommen. In diesem Teilbereich wurde untersucht, welche Zukunftswünsche und -erwartungen Junior Academics haben. Die Ergebnisse zeigen, dass sich fast drei Viertel der befragten Junior Academics eine wissenschaftliche Karriere wünschen. 60 Prozent erwarten, dass sie in Zukunft einer wissenschaftlichen Tätigkeit nachgehen werden. Die höchste Erwartungssicherheit weisen Junior Academics in Medizin und Gesundheitswissenschaften auf, während Nachwuchswissenschaftler:innen der Naturwissenschaften eher inkongruente Wünsche und Erwartungen vorweisen, d. h., sie schätzen die Situation, ihre Wünsche auch realisieren zu können, pessimistischer ein. Zudem zeigt sich, dass Junior Academics mit Betreuungspflichten (Kinder oder pflegende Angehörige) eine hohe Erwartungssicherheit aufweisen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Nachwuchswissenschaftler:innen mit Betreuungspflichten tendenziell älter sind und dahingehend bereits eine selektierte Gruppe darstellen. Sie befinden sich in einer anderen

Lebenssituation als ihre jüngeren Kolleg:innen, die keine Betreuungspflichten zu leisten haben (z.B. in Bezug auf die finanzielle Belastung, zeitliche Flexibilität). Daher besteht die Annahme, dass diese Personen insbesondere dann eine wissenschaftliche Karriere in Betracht ziehen, wenn sie über eine gewisse – zumindest subjektiv wahrgenommene – Erwartungssicherheit verfügen.

Corinna Geppert, Franziska Lessky & Attila Pausits

Weitere Info zum Projekt

<https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/fakultae/bildung-kunst-architektur/departments/hochschul-forschung/forschung/projekte/apiks.html>

Die Studie

Lessky, F./Geppert, C./Campbell, D. F. J./Pausits, A. (2022): Die Situation von (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen an österreichischen Hochschulen. Ergebnisse einer Sonderauswertung der APIKS-Austria-Befragung. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer. Schriftenreihe Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen. Krems.

Volltext im Internet

<https://doi.org/10.48341/g28b-x777>

Erfolgsmodell Promotion: HAWs streben Umsetzung in sämtlichen Bundesländern an

Auf einer gemeinsamen Tagung im September in Hannover positionierten sich die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWs) deutlich zum eigenständigen Promotionsrecht für ihren Hochschultyp. Die erstmalige Einführung des eigenständigen Promotionsrechts für HAWs in Hessen legte 2016 einen wichtigen Grundstein für die Anerkennung der Forschungsstärke und die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses an HAWs. Einige weitere Bundesländer folgen dem hessischen Vorbild bereits oder entwickelten eigene Umsetzungen, in anderen müssen die rechtlichen Voraussetzungen noch geschaffen werden.

Erfolgreich evaluiert: HAWs können Promotionen

Dass das eigenständige Promotionsrecht an HAWs erfolgreich und nach denselben hohen Qualitätsstandards wie an Universitäten umgesetzt werden kann, hat die in diesem Jahr durchgeführte Evaluation in Hessen gezeigt: Die eingesetzte wissenschaftliche Kommission kam zu dem eindeutigen Ergebnis, dass die evaluierten hessischen Promotionszentren das bisher befristet verliehene eigenständige Promotionsrecht für forschungsstarke Fachrichtungen erfolgreich und nach hohen Qualitätsstandards ausgestaltet haben. In der Folge kann das Pro-

motionsrecht für alle evaluierten Zentren nun grundsätzlich entfristet werden.

In mehreren Bundesländern sind ebenfalls bereits wichtige Weichenstellungen erfolgt, denen nun sukzessive konkrete Pläne zur Ausgestaltung des Promotionsrechts folgen werden. In anderen Ländern lässt die Umsetzung hingegen noch auf sich warten und die rechtlichen Rahmenbedingungen fehlen bisher noch gänzlich. Das sich dies ändern muss, fordert auch Prof. Dr. Josef von Helden, Präsident der Hochschule Hannover, und damit Gastgeber der Tagung: "Mitarbeiter*innen an HAWs erhalten allein durch die Möglichkeit kooperativer Promotionsverfahren keinen verlässlichen und ungehinderten Zugang zur Promotion. Die aktuellen Evaluationen zum HAW-Promotionsrecht in Hessen und NRW bestätigen eindeutig, dass HAWs mit ihrer herausragenden Stärke in der angewandten Forschung in der Lage sind, Promotionsverfahren mit höchstem wissenschaftlichem Anspruch durchzuführen. Aus dieser Erkenntnis kann nur das eigenständige Promotionsrecht für HAWs folgen. Innovation und Transfer werden dadurch deutschlandweit profitieren."

Peter Diehl, Wissenschaftskommunikation Hochschule Fulda – gekürzte Meldung

Call for Papers der Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“
für das Themenheft 2/2023 „Qualität in der Hochschulverwaltung“

Hochschulverwaltungen sind für das Gelingen von Lehre und Forschung unabdingbar, denn ohne die Unterstützung einer gut funktionierenden Verwaltung sind notwendige Prozesse weder machbar, noch rechtssicher zu regeln. Indem Aufgaben in vielen Bereichen komplexer und zugleich viele Prozesse (teil-)automatisiert werden, verändert sich auch die Arbeit in der Verwaltung. Manche Hochschulen erkennen und thematisieren bereits, dass auch sie in der Verwaltung vor den Herausforderungen von VUCA (Volatilität – Uncertainty – Complexity – Ambiguity) stehen. Wir laden Beiträge ein, die diese Veränderungen diskutieren. Wie reagieren Hochschulen auf die entstandene Situation? Wird mehr Kontrolle zentral oder eher dezentral organisiert? Auch das Mikromanagement kann in diesen Fällen Thema werden. Führt es zu einer höheren oder geringeren Unzufriedenheit des Personals?

Die Beiträge können diese Fragen auch in den weiteren Kontext der Organisation Hochschule stellen: Welche Rolle spielt das New Public Management, das in den letzten zwei Jahrzehnten im Hochschulsektor eingeführt und ausgebaut wurde, um die internen Abläufe besser zu unterstützen? Wie wurden Prozesse in der Verwaltung neu durchdacht? Konnte eine Komplexitätsreduktion erreicht werden? Die Notwendigkeit von Campus-Management-Systemen, die die gesamte Prozesswelt der Verwaltung technisch unterstützen (vgl. HISinONE o.ä.), haben weitere Herausforderungen an die Verwaltungen gestellt, denn hier stoßen zwei unterschiedlichen Sichtweisen aufeinander: die der Technik und die des Personals. Gerade die Corona-Pandemie hat Hochschulen verdeutlicht, wie wichtig es ist, hinsichtlich Digitalisierungsaspekte agil handeln zu können.

Für unser Themenheft 2/2023 laden wir theoretische und empirische Beiträge zu den verschiedenen Aspekten der Qualitätssicherung in der heutigen Hochschulverwaltung ein. Wie hilft das Qualitätsmanagement Handlungssicherheit in der Verwaltung zu erzeugen, bei allen Disruptionen, die in Hochschulsystemen zum Vorschein kommen können? Wie reagieren Verwaltungen auf die sich ändernden politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. Brexit, Ukraine-Krise, Covid u.v.m.)? Können Verwaltungen in der VUCA-Welt zeitgleich agil und qualitätsgesichert sein?

Einreichungen für empirische oder theoretische Artikel bis **15. Januar 2023** in Form eines Abstracts (deutsch oder englisch) mit maximal **700 Wörtern** (inkl. Literaturverzeichnis) bitte an:

susan.harris-huermann@ph-ludwigsburg.de.

Erfolgreiche Abstracts werden bis Ende Januar benachrichtigt, damit die Autor*innen umgehend mit der Erstellung ihrer Beiträge für Heft 2/2023 beginnen können. Diese sollen bis Ende Februar vorliegen.

Beim Schreiben des Textes bitte die „Hinweise für Autor*innen“ auf der Website des UVW Universitäts-VerlagWebler beachten.

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ (QiW)

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag **Format der Anzeige:** JPeG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung

Kontakt: UVW, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), D-33613 Bielefeld,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2022 (Vorschau)
Wissenschaftsfreiheit

Katrin Kinzelbach & Lars Pelke
Wie notwendig sind autonome Universitäten?

Shalini Randeria & Istvan Adorjan
Academic Freedom:
Some Reflections

Armin von Bogdandy & Kanad Bagchi
European Choices on Protecting Academic Freedom

Podiumsdiskussion mit Barbara Stollberg-Rillinger & Wilhelm Krull (Moderation) und Magdalena Waligorska & Tamas Miklos

Interview mit Iryna Kashtalian

Thomas Heberer & Anna L. Ahlers
Wissenschaftskooperation mit der Volksrepublik China zwischen Moralisierung und Idealisierung

Mitchell Ash
Diskurskontrolle an deutschen Universitäten: "Academic Politics", Bedrohung der Wissenschaftsfreiheit oder beides?

Uwe Schimank & Otto Hüther
Wissenschaftsfreiheit als finanzielles Gewährleistungsrecht

Eva Buddeberg et al.
Die Wissenschaftsfreiheit auf dem Weg zur Professur

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2022
Wie steht es um die Psyche der nächsten Studierendengeneration?

Nachruf für Klaus Palandt

Dokumentation

Pressemeldung über den „Aktuellen Kinder- und Jugendreport“

Offener Brief der Initiative Familien e.V.

Gemeinsamer Brief des Berufsverbandes der Kinder- und Jugendärzte und des Bundesverbandes der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie

Offener Brief der Psychotherapeutin Ellen Orbke-Lütkeemeier

HSW-Gespräche

HSW-Gespräch mit Alexandra Berglez, Fachbeauftragte für Schulpsychologie

HSW-Gespräch mit Cornelia Exner (Universität Leipzig) über den Studiengang für Psychotherapie

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Das Stabiel-Projekt zur Förderung der psychischen Gesundheit von Schüler*innen

Basil Thalmann & Gabriel Flepp
Problem Based Learning in der Umweltchemie

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 3+4/2022

Vitali Altholz & Sylke Behrends
Nutzung von Webcams in der Hochschullehre.

Ulrike Morgenstern & Annette Rustemeier-Holtwick
Hybride Lehre an Hochschulen des Gesundheitswesens

Susan Harris-Hümmert & Marvin Roller
Im internationalen Studiengang während einer Pandemie studieren

Franziska Schröter
Digitalisierung als Chance für die Geisteswissenschaften in der Pandemie

Michaela Schaffhauser-Linzatti, Irene Kernthaler-Moser & Luise Pestel
Virtuelle Meetings – ticken Universitäten anders?

Jonathan Biehl, Max Fella & Jutta Stumpf-Wollersheim
Geschlechterneutrale Sprache als Anwerbemittel für den wissenschaftlichen Nachwuchs?

Christian Ganseuer & Karoline Spelsberg-Papazoglou
Reifegradermittlung von Diversity Management an Hochschulen

Gregor Brüggelambert
Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 3+4/2022
Tenure-Track-Professur und akademische Karrierewege

Inga Freienstein & Florian Mund
Planbarkeit und Transparenz im Tenure-Track-Verfahren – Potenzialdiagnostik als valider Wegweiser für die Entwicklung wissenschaftlicher Talente

Sibylle Detel & Rebecca Thier-Lange
Personalauswahl und damit verbundene Herausforderungen

Eva Didion et al.
Tenure-Track neu gedacht

Nicole Thaller et al.
Internationale Attraktivität der deutschen Tenure-Track-Professur

Alexandra Franke-Nanic et al.
Implementierung einer Handreichung für standardisierte Statusgespräche

Krischan Brandl et al.
Fachliche und überfachliche Kompetenzen in der Wissenschaft

Isabel Fuchs et al.
Neue Führungskultur?

Christine Müller & Maren Praß
Neue akademische Karrierewege neben der Professur

Hanna Kauhaus
Unbefristet im akademischen Mittelbau

POE-Gespräch mit Wiebke Esdar über die Weiterentwicklung der akademischen Personalstruktur an Hochschulen

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2022
Hochschulzulassung und Auswahlverfahren

Bernhard Marschall
Ist die Eignung geeignet? Die Reform des Vergabeverfahrens für Studienplätze der Medizin nach dem BVerfG-Urteil

Jeanette von Wolff
Neue Eignungstests und Studienorientierungsverfahren – ein Bericht aus Baden-Württemberg

Oliver Dickhäuser, Belinda Merkle, Nicolas Becker & Birgit Spinath
Studierendenauswahlverfahren Psychologie

Pascale Stephanie Petri & Martin Kersting
Studienplatzvergabe 2.0 – Warum vorgeschaltete Online Self-Assessments nützlich sein können

Leonie Fleck, Anna Fuchs, Isabella Schneider & Sabine C. Herpertz
Studieneignungstest im „Auswahlverfahren der Hochschulen“

Daniela Dyck, Alexander Woll & Tobias Wunsch
Ein Kompetenzraster für den Bachelor of Education: Ein Modell für kompetenzorientierte Beratung und Begleitung im Lehramtsstudium

Maresa Coly & Silke Traub
Lehramtsstudierende beraten und begleiten



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website: universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Karsten König

Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

Zielvereinbarungen und Verträge zwischen Staat und Hochschulen sind ein zentrales Element der politischen Hochschulentwicklung. Dabei können Verhandlungen zwischen beiden Akteuren ebenso positionsbezogen geführt wie auch auf eine gemeinsame Verständigung ausgerichtet sein. Auf der Basis einer qualitativen Erhebung in 10 Bundesländern wird in dieser Studie gezeigt, wie nah positionsbezogenes Beharrungsvermögen und innovative Verständigung in der Vergangenheit lagen und wie zukünftig gezielt innovative Räume für eine gemeinsame Verständigung zwischen Staat und Hochschule geschaffen werden können.

Dr. Karsten König ist Dozent für Empirische Sozialforschung und Qualitätsmanagement an der Fachhochschule Dresden und Gründungsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Hochschulforschung. Als Mitarbeiter im Institut für Hochschulforschung hat er die Entwicklung von externen Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule seit 2002 wissenschaftlich begleitet und in zahlreichen Veröffentlichungen zur Analyse der Beziehung zwischen Staat und Hochschule beigetragen.



Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-22-6,
207 Seiten, 36.60 Euro zzgl. Versand

Jetzt erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22