

„Promotion und Exzellenz – Strukturelle und institutionelle Bedingungen  
erfolgreicher Nachwuchsförderung“

Vortrag vor der 18. Mitgliederversammlung der Mitgliedergruppe Universitäten in  
der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Bonn, 26. Mai 2004

Hans N. Weiler<sup>1</sup>  
Stanford University

Die folgenden Überlegungen gehen von mehreren Prämissen aus, die die Rolle und die Rahmenbedingungen einer Promotion im künftigen deutschen Hochschulwesen betreffen.

Erste Prämisse: Der Promotion kommt – mit dem wohl nicht mehr aufzuhaltenden Bedeutungsverlust der Habilitation – als Eingang in eine wissenschaftliche Laufbahn, d.h. in eine voll verantwortliche wissenschaftliche Tätigkeit, in der Regel als Juniorprofessor, zunehmende Bedeutung zu; das schließt andere post-doktorale Laufbahnoptionen außerhalb der Hochschule nicht aus – die allerdings auch eine ausgeprägte wissenschaftliche Orientierung haben und eine nachgewiesene Forschungsqualifikation voraussetzen werden.

Zweite Prämisse: Die Promotion kann diese Schlüsselrolle nur sachgerecht erfüllen, wenn sie eine erstklassige wissenschaftliche Ausbildung garantiert (was in der gegenwärtigen Realität der deutschen Hochschulen nicht immer der Fall ist).

Dritte Prämisse: Im Rahmen eines Systems gestufter Studienabschlüsse stellen sich für die Promotion sowohl neue Herausforderungen (etwa in der Zugangsdiagnose und –kontrolle) als auch neue Möglichkeiten (etwa in der Nutzung der Masters-Phase als prä-doktorale Probezeit oder Propädeutikum).

Vierte Prämisse: Die Doktorandenausbildung wird sich zunehmend in zwei Varianten unterscheiden:

- Einerseits eine stärker disziplinär/fachwissenschaftlich angelegte Variante, die die intrinsische Forschungsagenda der Einzelwissenschaften (mit gelegentlichen Synergien mit benachbarten Wissensgebieten) weiter abarbeitet, und andererseits
- eine stärker interdisziplinär und fachübergreifend angelegte Form der Ausbildung, die in ihrer thematischen Orientierung nicht so sehr einer einzelwissenschaftlichen Agenda folgt, sondern vielmehr den Forschungsfragen, die sich aus bestimmten gesellschaftlichen Anwendungs- und Problembereichen ergeben (Bildung, öffentliche

---

<sup>1</sup> Email: [weiler@stanford.edu](mailto:weiler@stanford.edu); Website: [www.stanford.edu/people/weiler](http://www.stanford.edu/people/weiler).

Gesundheit, Rechtswesen, public governance, Siedlung und Verkehr, etc.)

Dieser Prämisse liegt die Feststellung zugrunde, dass es auf absehbare Zeit, bei allen Veränderungen in real existierenden Wissenskulturen, legitimen Bedarf sowohl für disziplinäre als auch interdisziplinäre, sowohl für wissenschaftsinhärent als auch anwendungsorientiert generierte Forschung und Forschungsausbildung geben wird, und dass eine zukunftsfähige Doktorandenausbildung diesem doppelten Bedarf gerecht zu werden hat, wenn auch in einer dem jeweiligen Bedarf angemessenen Form.

Fünfte Prämisse: Promotionen und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses insgesamt werden im künftigen Wettbewerb unter den deutschen Hochschulen eine erheblich größere Rolle spielen als bisher. Dabei wird sich der Wettbewerb auf die Rekrutierung der fähigsten Doktoranden, auf den Nachweis des in der Ausbildung geschaffenen Mehrwerts und auf den Laufbahnerfolg der Absolventen konzentrieren.

Vor dem Hintergrund dieser Prämissen besagt die im folgenden explizierte These, dass eine Doktorandenausbildung, die diesen Prämissen gerecht werden soll, nicht nur inhaltlicher und programmatischer Veränderung, sondern neuer institutioneller und organisatorischer Strukturen und Verfahren bedarf: „Neuer Wein braucht neue Schläuche“, wie ich kürzlich bei einer anderen Gelegenheit unter Berufung auf das 2. Kapitel des Markus-Evangeliums argumentiert habe<sup>2</sup>. Dabei geht es vor allem um

1. Rekrutierungs-, Diagnose-, Auswahl- und Förderverfahren,
2. die Einrichtung und Pflege intensiver (und in der Regel kollegialer) Beratungs- und Bewertungssysteme für Doktoranden mit klarer Zuordnung der Verantwortlichkeiten,
3. die Schaffung angemessener Möglichkeiten für Forschungspraktika und angewandte Methodenausbildung, u.a. durch eine bessere Anbindung der Doktorandenausbildung an universitäre und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen,
4. klare Kapazitäts- und Deputatzuordnungen für die Beteiligung von Professoren an der Ausbildung von Doktoranden,
5. formelle Curricula und entsprechende Prüfungsordnungen für Doktorandenprogramme (einschl. studienbegleitender Prüfungen, der Evaluierung und Genehmigung von Dissertationsprojekten und der öffentlichen Verteidigung der Dissertation),
6. ein angemessenes Angebot an hochschuldidaktischer Ausbildung (einschl. der Betreuung von Lehrpraktika), und
7. die Einrichtung formalisierter institutioneller Strukturen für die Doktorandenausbildung, und zwar in der Form von Fachkollegs und Professional Schools.

---

<sup>2</sup> Siehe den Hinweis in Fußnote 6 unten.

Ich werde im Rahmen dieses Vortrages diese Liste nicht erschöpfend abarbeiten können, werde mir jedoch erlauben, zu jedem dieser Punkte einige Anmerkungen und Vorschläge zu machen. Dass ich bei manchen dieser Vorschläge bei zumindest einigen deutschen Hochschulen offene Türen einrenne oder zumindest neugierig geöffnete Türen vorfinde, gestehe ich von vorneherein zu. Dass allerdings immer noch genug Türen einzurennen sind, zeigt schon die Tatsache, dass Sie die heutige Veranstaltung für notwendig halten.

Bleibt unter den Präliminarien noch die Frage, woher ich mir als Bildungsausländer die Dreistigkeit nehme, mich in einer so zentralen Frage wie der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses gleichsam in die Intimsphäre des deutschen Hochschulwesens einzumischen. Die Frage ist gut gestellt; die einfache Antwort ist, dass Herr Weber mich eingeladen hat, aber dabei will ich es nicht bewenden lassen. Denn Tatsache ist, dass mich sowohl in meiner fast dreißigjährigen Tätigkeit an der Stanford University (davon die ersten sieben Jahre übrigens als Juniorprofessor) als auch in meiner sechsjährigen Tätigkeit an der Viadrina wenige Fragen so sehr beschäftigt haben als die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses - vor allem in meiner Zeit als Associate Dean for Academic Affairs, dem so etwas ausdrücklich obliegt. Ich habe sowohl in Stanford als an der Viadrina gute und schlechte Erfahrungen gesammelt; beide finden sich in diesem Vortrag wieder.

Zurück zur Sache.

## 1. Rekrutierung, Diagnose, Auswahl und Förderung

Hier scheinen mir die folgenden Dinge besonders erwägenswert:

a) Ein sorgfältiger, formeller Zulassungsprozess zum Doktorandenstudium, der sowohl fachspezifische wie fachübergreifende Diagnostik einschließt und sich entweder an Absolventen von Bachelor-Studiengängen oder von Master-Studiengängen richtet: Im ersteren Fall könnte der Master als „Probezeit“ dienen, an deren Ende eine förmliche Aufnahme in das Doktorandenprogramm (oder aber die Verleihung eines abschließenden Master) stünde; im letzteren Fall würden die Leistungen im Masterstudium in die Aufnahmeentscheidung für das Doktorandenstudium einbezogen.

b) Unter den für die Bewerbung zu einem Doktorandenstudium beizubringenden Unterlagen wäre – neben den einschlägigen Nachweisen über das Bachelor- und das Masterstudium – zwei Dinge besonders wichtig:

- Gutachten (gemäß einem von dem aufnehmenden Programm vorgegebenen Format) von einem mit den wissenschaftlichen Fähigkeiten

- des Bewerbers vertrauten Hochschullehrer (Betreuer einer Bachelor- oder Masters-Abschlussarbeit) und
- eine sowohl rück- wie vorausblickende wissenschaftsbiographische Erklärung des Bewerbers, aus der ein erkennbarer Zusammenhang zwischen der bisherigen (hochschulischen wie außerhochschulischen) Ausbildung und den Plänen für eine wissenschaftliche Ausbildung und Laufbahn hervorgeht.

c) In diesem Zusammenhang sollte deutschlandweit auch die Frage standardisierter, wenn auch vielleicht fach- oder fachgruppenspezifischer Eignungstests für ein Doktorandenstudium erörtert werden. Die amerikanischen Erfahrungen mit dem Graduate Record Examination (GRE) sind gemischt, aber insofern positiv, als sie eine Aussonderung von eindeutig nicht qualifizierten Bewerbern gestatten und insgesamt eine robuste Korrelation mit dem späteren Studienerfolg aufweisen.

d) Wenn meine Prämisse über den Wettbewerbscharakter der künftigen Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses stimmt, dann gehört hierher auch die Bereitstellung von Anreizen für besonders befähigte Kandidaten. Reputation des Programms (gemessen an der Forschungsproduktivität der Professoren und den Laufbahnerfolgen bisheriger Absolventen), eine attraktive Graduiertenförderung sowie die Möglichkeiten zur Mitarbeit an wichtigen Forschungsprojekten dürften hier die entscheidenden Faktoren sein. Die aufnehmende Einrichtung wird sich strategisch dahingehend positionieren müssen, ihre Ressourcen und Anreize nach Maßgabe der Qualität des Kandidaten- und Zulassungspools zu kalibrieren; hier können „Zulassungslisten“ durchaus sinnvoll sein.

## 2. Beratung und Bewertung

Wenn es ein Geheimnis guter Nachwuchsförderung in der Wissenschaft gibt, dann dürfte es zu etwa gleichen Teilen aus Auswahl, Beratung und wissenschaftlicher Einübung bestehen. Über Auswahl wurde schon gesprochen, von der wissenschaftlichen Einübung wird noch die Rede sein.

Beratung von Doktoranden ist von diesen dreien dasjenige Element, das in der bisherigen Promotionspraxis an deutschen Hochschulen noch mit am besten funktioniert zu haben scheint. Ich sage „scheint“, denn allzu sicher bin ich mir da nicht. Das klassische Muster der Zuordnung eines Doktoranden zu einem Professor garantiert allein ja noch keine sachgerechte Beratung; Generationen von Doktoranden können davon ein Lied singen.

a) Angesichts ihrer Bedeutung bedarf auch Beratung eines gewissen Grades der Institutionalisierung und der fortlaufenden Bewertung. Dazu gehört die ausdrückliche Benennung eines anfänglichen professoralen Studienberaters

durch das für ein Doktorandenprogramm verantwortliche Gremium; dieses sollte das Interesse von Studierenden und einzelnen Professoren an einer wissenschaftlichen Zusammenarbeit in Rechnung stellen, aber nicht ausschließlich davon bestimmt sein und auch solche Faktoren wie die Beratungsbelastung einzelner Kollegen und ihre erwiesene Fähigkeit zur Betreuung von Promotionen berücksichtigen.

b) Im Laufe eines Doktorandenstudiums eröffnen sich – hoffentlich – den Studierenden neue Perspektiven, die zu einer Änderung ihrer anfänglichen Forschungs- und Dissertationsinteressen führen. Dieser Mobilität muss das Beratungssystem Rechnung tragen, spätestens an dem Punkt eines Doktorandenstudiums, an dem ein erster Plan für ein Dissertationsvorhaben vorgelegt, erörtert und entweder genehmigt, modifiziert oder verworfen wird.

c) Spätestens an diesem Punkt müsste auch die individuelle Beratung durch eine kollegiale Beratung ersetzt werden; die meisten Dissertationsprojekte können von mehrfacher Beleuchtung (die ja auch das professionelle Umfeld von Wissenschaftlern im späteren Beruf widerspiegelt) nur gewinnen – auch wenn einer, der Erstberater oder der Vorsitzende eines Dissertationsausschusses, die letzte Verantwortung trägt.

d) Beratung ist nur sinnvoll, wenn sie mit regelmäßiger Bewertung der erbrachten Leistungen einhergeht. Dafür müssen zum Teil die studienbegleitenden Prüfungen in den verschiedenen Abschnitten des formellen Doktorandenstudiums, zum anderen Teil die Bewertung der in der praktischen Forschungsarbeit erbrachten Leistungen dienen. Auch hier wäre – wie gelegentlich für die Lehrerbildung vorgeschlagen – eine Art „Portfolio“ der unterschiedlichen Leistungen sinnvoll, das in regelmäßigen Abständen einer Bewertung unterzogen wird.

e) Die intensivste Beratung erfordert fraglos die Dissertation, wobei die Intensität der Beratung bei der Vorbereitung des Projekts in der Regel zu beträchtlichen Beratungsökonomien bei der eigentlichen Durchführung des Projekts und der Anfertigung der Dissertation führt.

### 3. Forschen lernen

Forschen kann und muss man lernen. Am besten kann man Forschen dadurch lernen, dass man forscht. Ich kann mir beim besten Willen keine erstklassige Doktorandenausbildung vorstellen, die nicht ganz wesentlich ein Element der aktiven *apprentissage*, der systematischen Einübung in die Praxis der Forschungsarbeit und der verantwortlichen Teilnahme an laufenden Forschungsprojekten in Echtzeit enthält. Das aber lässt sich verlässlich nur einrichten, wo größere und dauerhaft institutionalisierte Forschungskapazitäten (SFBs, Forschungsinstitute, größere Forschungsprojekte) existieren, innerhalb

derer Doktoranden mit der entsprechenden Anleitung und Beaufsichtigung selbständige Teilaufgaben der Forschung in eigener Verantwortung wahrnehmen. Dazu gehört im übrigen auch die Einübung in die Vorbereitung von Forschungsprojekten einschließlich der Teilnahme an den Vorarbeiten für die externe Forschungsfinanzierung.

Ich würde daraus die Forderung ableiten, dass Doktorandenprogramme nur dort zugelassen und akkreditiert werden sollten, wo nachweislich eine solche nennenswerte und dauerhaft institutionalisierte Forschungskapazität besteht, und wo die für diese Kapazität Verantwortlichen bereit sind, die Ausbildung (und nicht nur die Beschäftigung) von Doktoranden verantwortlich zu betreuen.

Viele solcher Kapazitäten liegen in Deutschland in außeruniversitären Einrichtungen. Das ist insgesamt für die Entwicklung wissenschaftlicher Spitzenqualität an deutschen Hochschulen ein beklagenswerter Zustand, den nicht nur ich bei jeder sich bietenden Gelegenheit kritisiert habe, sondern den auch die internationale Expertenkommission zur Begutachtung der deutschen Forschungsförderung schon 1999 beanstandet hat. Ohne dieses Problem hier auch noch thematisieren zu wollen, halte ich fest, dass eine sehr viel stärkere Einbindung dieser Einrichtungen in eine von den Hochschulen verantwortete neue Doktorandenausbildung unabdingbar sein wird. Die Doktorandenprogramme der Max-Planck-Gesellschaft sind hier ein guter Ansatz, aber längst noch nicht der Weisheit letzter Schluss.

#### 4. Curricula

Die deutschen Hochschulen zerbrechen sich den Kopf – und zwar völlig zu Recht und mit zum Teil beeindruckenden Ergebnissen – über die Curricula neuer Bachelor- und Master-Studienangebote im Rahmen eines Systems von gestuften Abschlüssen. Eine ähnliche curriculare Anstrengung wird für die Reform und die Verbesserung des Promotionsstudiums erforderlich sein. Dieses Postulat nimmt Abschied von der bislang in Deutschland weit verbreiteten Vorstellung, dass ein abgeschlossenes Hochschulstudium eine ausreichende wissenschaftliche Ausbildung für eine Promotion bildet, so dass für das angemessene Erreichen dieses Ziels dann nur noch die Anfertigung einer Dissertation bleibt. Diese Vorstellung verkennt, dass der wissenschaftliche Anspruch einer erstklassigen Promotion auch von einem sehr intensiven Hochschulstudium der grundständigen Art nur bedingt und nur unvollständig grundgelegt wird, und dass es spezifische und für eine gute Promotion unerlässliche Fähigkeiten und Kenntnisse gibt, die in einem “normalen“ Hochschulstudium nicht oder nur partiell vermittelt werden.

Verschiedene Fächer und Fächergruppen werden mit dieser Frage jeweils anders umgehen, aber mir scheinen die folgenden Elemente für das Curriculum eines guten Doktorandenprogramms unverzichtbar zu sein:

- Eine fortgeschrittene fachwissenschaftliche Ausbildung, die die Kenntnis des Fachkanons selbstverständlich voraussetzt, sich aber in besonderer Weise auf die kritische Würdigung der Forschungsliteratur des Faches und der für das Fach kennzeichnenden Theorie- und Methodendebatten konzentriert;
- eine fach- und gegenstandsspezifische Methodenausbildung, einschließlich einer methodenkritischen Unterweisung und methodischer Praktika in engem Zusammenhang mit der Teilnahme an einschlägigen Forschungsprojekten;
- der systematischen Ausbildung in der Entwicklung von Forschungsprojekten, von der Formulierung, Begründung und Bewertung wissenschaftlicher Fragestellungen über die Entwicklung eines angemessenen Forschungsarguments und -designs und die Identifizierung einschlägiger Quellen, Daten und Belege bis zu einer Einführung in die Ethik wissenschaftlicher Forschung und einem Propädeutikum zur Einwerbung von Forschungsmitteln.

Dies alles sind Qualifikationen, die in Lehrveranstaltungen und beaufsichtigten Praktika unterschiedlicher Art vermittelt und deren Erwerb in studienbegleitenden Bewertungen überprüft werden können und sollten.

Ergänzend zu diesen an Lehrveranstaltungen gebundenen Leistungsnachweisen gehören zur curricularen Struktur eines Doktorandenstudiums zwei besonders wichtige Überprüfungs-schritte: die formale Evaluierung und Genehmigung eines Dissertationsvorhabens und die hochschulöffentliche Verteidigung der abgeschlossenen Dissertation.

Das erstere, die Genehmigung eines Dissertationsvorhabens, sollte den Abschluss eines Gestationsprozesses bilden, der von ersten Ideen über ein mögliches Dissertationsthema über (in der Regel im Rahmen von Doktorandenseminaren entwickelte) fortschreitend spezifischere Entwürfe eines Untersuchungsplans bis zu einem bearbeitungsfähigen Forschungsvorhaben führt. Das Produkt dieses Prozesses kann durchaus ein relativ umfangreiches Dokument sein, das in wichtigen Teilen bereits Elemente der Dissertation selbst vorwegnimmt und den Nachweis erbringt, dass der Promotionskandidat

- die theoretische Herleitung und Begründung des Projekts und seine Einordnung in die einschlägigen Forschungstraditionen des Faches,
- die kritische Würdigung der einschlägigen Literatur,
- die Angemessenheit der vorgesehenen Methoden zur Beschaffung und Verarbeitung der erforderlichen Daten und
- die wissenschaftsethischen Implikationen des Projekts

überzeugend darstellen kann. Dieses „*dissertation proposal*“ hat in den mir vertrauten Doktorandenprogrammen eine zentrale und die Ausbildung integrierende Funktion und ist deshalb Gegenstand eines recht aufwändigen Herstellungs- und Evaluierungsprozesses; die Akzeptanz des Vorhabens – in der Regel durch eine Fakultätskommission, die dann auch die Dissertation selbst

betreut, bildet die Basis einer schon fast Vertragscharakter tragenden Übereinkunft, wonach die angemessene Erfüllung dieses Plans mit hoher Wahrscheinlichkeit den erfolgreichen Abschluss des Promotionsverfahrens garantiert.

Diesen Abschluss markiert dann das zweite Element, die hochschulöffentliche Verteidigung der Dissertation, mit der das abgeschlossene Projekt gleichsam zum ersten Mal der *scientific community* vorgestellt wird. So etwas kann leicht zum bloßen Ritual verkommen, wenn die an diesem Punkt geäußerte Kritik auf das Endprodukt keinen Einfluss mehr hat; nach meiner Erfahrung kann man dem dadurch zuvor kommen, dass Gegenstand der öffentlich vorgestellten und verteidigten Dissertation der letzte oder vorletzte Entwurf der Arbeit ist, deren endgültige Fassung dann immer noch die Kritik und die Empfehlungen dieser öffentlichen Disputation verarbeiten kann.

## 5. Promotionsstudium und Lehrdeputat

Eine Reform der Doktorandenausbildung wird so lange ein müßiges Unterfangen bleiben, als die Beteiligung der Professoren an dieser Ausbildung kapazitäts- und deputatsneutral zu erfolgen hat. Sowohl die curriculare Substanz eines auf strukturierte Ausbildung angelegten Doktorandenstudiums als auch die hier postulierte und für eine erstklassige Doktorandenausbildung unabdingbare Intensität der Betreuung erfordert zwingend eine Reform der akademischen Buchhaltung. Dabei wird auf der einen Seite die Beteiligung der Professoren an dieser Ausbildung genau so deputatsrelevant sein müssen wie die Beteiligung an Bachelor- und Masterstudiengängen. Auf der anderen Seite muss *der* Teil eines Professorendeputats, der auf die Forschung entfällt (also etwa bei Lehrdeputatsminderungen aufgrund großer, extern finanzierter Forschungsprojekte), verbindlich eine Verpflichtung zur Beteiligung an der Doktorandenausbildung enthalten.

## 6. Hochschuldidaktik

Die Promotion in Deutschland führt jetzt schon in der großen Mehrzahl der Fälle auf berufliche Wege, auf denen ein beträchtliches Maß an „Vermittlungskompetenz“ erforderlich ist – auch dort, wo es sich nicht um den Beruf des Hochschullehrers handelt. Dass die bisherige Form der Vorbereitung auf eine Promotion in Deutschland diesem Umstand Rechnung trägt, wird man beim besten Willen nicht sagen können. Das gilt im übrigen auch von der PhD-Ausbildung an amerikanischen Universitäten – allerdings mit dem erheblichen Unterschied, dass dort in der Mehrzahl der Fälle das PhD-Studium auch eine mehr oder weniger ausgedehnte Tätigkeit als „teaching assistant“ verpflichtend einschließt; das bedeutet oft die relativ selbständige Betreuung einer Übung (Sektion) im Rahmen einer größeren Lehrveranstaltung, was auch in

Deutschland nicht unbekannt, insgesamt aber wohl sehr viel seltener und keineswegs verpflichtend ist. Auch in den USA gibt es die Kritik, dass diese anfängliche Lehrtätigkeit von Doktoranden nicht angemessen vorbereitet und betreut wird.

Mit anderen Worten: wie sind bei der Entwicklung einer angemessenen hochschuldidaktischen Komponente für ein künftiges Promotionsstudium weitgehend ohne überzeugende Vorbilder und auf uns selbst angewiesen.

Das sollte indessen der Entwicklung einer solchen Komponente nicht im Wege stehen. Es gibt – in Deutschland wie vor allem in den USA – einen beschränkten, zunächst aber ausreichenden Grundbestand von hochschuldidaktischer Literatur und Erfahrung, und es gibt aus der Arbeit von Einrichtungen wie der „Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching“ unter der Leitung von Lee Shulman<sup>3</sup> eine inzwischen beachtliche wissenschaftliche Basis für eine neue Ortsbestimmung von Hochschuldidaktik<sup>4</sup>. Alles dies müsste zunächst einmal ausreichen, um für ein künftiges Promotionsstudium ein hochschuldidaktisches Modul zu konzipieren, in das auch die Betreuung von Lehrpraktika einzubeziehen und für das ein sachgerechter Leistungsnachweis zu erbringen wäre.

Wichtig scheint mir zu sein, dieses Element der Ausbildung nicht allzu eng und allzu ausschließlich auf die Lehrtätigkeit des Hochschullehrers auszurichten. Ziel müsste die Entwicklung von Modulen sein, die in einem Wechselspiel von didaktischer Theorie und entsprechenden Praktika eine Art von Vermittlungskompetenz erzeugen, die sich in einer breiteren Palette von postdoktoralen Tätigkeiten als nützlich erweisen müsste – zumal der Arbeitsmarkt nicht nur innerhalb, sondern gerade auch außerhalb von Hochschulen immer wieder eine bessere Vermittlungskompetenz von Hochschulabsolventen einfordert. Ein gewisser Anteil dieser Art von Ausbildung könnte dabei durchaus auch Eingang in das Curriculum von Masterstudiengängen nehmen und die Chancen ihrer Absolventen auf dem Arbeitsmarkt entsprechend erhöhen<sup>5</sup>.

## 7. Fachkollegs und Professional Schools

Ich habe vor vier Wochen in meinem Vortrag zum zehnjährigen Bestehen des Centrums für Hochschulentwicklung ein fiktives Wissenschaftsratsgutachten aus dem Jahre 2018 zum Anlass genommen, für das post-Bakkalaureus-Studium

---

<sup>3</sup> <http://www.carnegiefoundation.org/>

<sup>4</sup> Siehe zum Beispiel Mary Taylor Huber, *Balancing Acts: The Scholarship of Teaching and Learning in Academic Careers*. Washington, DC: American Association for Higher Education and Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2004.

<sup>5</sup> Siehe dazu auch Norbert Benschel, Hans N. Weiler, Gert G. Wagner, *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2003, insbesondere Kapitel 2.

eine Parallelstruktur aus Fachkollegs und Professional Schools vorzuschlagen, die beide auch als institutionelle Gehäuse für die Ausbildung unterschiedlicher Arten von wissenschaftlichem Nachwuchs dienen sollten. Ich kann den Vortrag und das darin enthaltene Argument für eine solche Struktur hier nicht wiederholen – der Text des Vortrages ist inzwischen sowohl auf meiner Website<sup>6</sup> wie auf der des CHE<sup>7</sup> nachzulesen – aber ich möchte gerne die Punkte unterstreichen, die sich aus einer solchen Parallellösung für das Promotionsstudium ergeben würden.

Vorab noch einmal die These, die dem Vortrag und diesem speziellen Vorschlag zum Promotionsstudium zugrunde liegt: Das Ausmaß an Veränderung, das den deutschen Hochschulen ins Haus steht, ist mit den hergebrachten Organisationsformen nicht zu bewältigen und macht deshalb eine grundlegende Reform in der Organisation von Hochschulen unabdingbar. Eines der wichtigsten Merkmale dieser neuen Organisationsstruktur ist das Verschwinden der bisherigen Fachbereiche und Fakultäten; sie werden durch kleinteiligere sogenannte „Facheinheiten“ ersetzt, die allerdings für das organisatorische Gerüst der Hochschule nicht mehr die maßgebliche Ordnungsfunktion haben, die bisher den Fachbereichen und Fakultäten zukommt. Sie sind vielmehr auf vielfältige Weise eingebunden (auch, was die Allokation von Ressourcen angeht) in neue, fächerübergreifende Organisationseinheiten – wie etwa ein Bachelor-Kolleg, einen Hochschulforschungsverbund oder auch, was hier für uns wichtig ist, eine neue Struktur für das Post-Bachelor-Studium.

Diese neue Struktur ist konzipiert als eine Parallelkonstruktion, die aus Fachkollegs und Professional Schools als gleichrangigen, aber unterschiedlichen organisatorischen Rahmenstrukturen für die Ausbildung von Master- und Promotionsstudierenden besteht.

Fachkollegs wie Professional Schools bieten sowohl Masterabschlüsse als auch die Möglichkeit der Promotion an. Das Fachkolleg dient einer im Wesentlichen auf die bestehenden Disziplinen ausgerichteten Form der wissenschaftlichen Forschung und Ausbildung, während die Professional School in Forschung und Lehre einer stärker problem- und anwendungsorientierten und damit interdisziplinären Form von Wissenschaft vorbehalten ist. Folgerichtig orientiert sich die Struktur der Fachkollegs stärker an der herkömmlichen Typologie der wissenschaftlichen Fächer und Disziplinen, während die Professional Schools sich an gesellschaftlichen Aufgabenbereichen – wie Bildung, Rechtswesen, Management, öffentliche Gesundheit, Siedlungs- und Verkehrswesen, Umweltschutz usw. – orientieren und dem entsprechend disziplinübergreifend konzipiert sind.

---

<sup>6</sup> <http://www.stanford.edu/people/weiler>. Der direkte Zugang zum Text des Vortrags ist [http://www.stanford.edu/~weiler/Vortrag\\_CHE.pdf](http://www.stanford.edu/~weiler/Vortrag_CHE.pdf).

<sup>7</sup> <http://www.che.de>.

Diese unterschiedlichen Orientierungen der beiden Einrichtungen spiegeln sich zunächst im Angebot verschiedener Masterstudiengänge wieder: Die Masterstudiengänge des Fachkollegs sind im wesentlichen disziplinär angelegt, können eigenständig berufsvorbereitend sein, sind aber auch als Propädeutika einer fachwissenschaftlich orientierten Doktorandenausbildung denkbar. In den Professional Schools spielt die Masterausbildung eine mindestens ebenso große und möglicherweise sogar größere Rolle als in den Fachkollegs; die Studiengänge sind gemäß dem Profil der jeweiligen Professional School stärker problem- und anwendungsorientiert und damit interdisziplinär angelegt. Sie können auf ein problemorientiertes und interdisziplinäres Doktorandenstudium an der Professional School vorbereiten, führen für die Mehrzahl der Studierenden aber auch zu eigenständigen Masterabschlüssen.

#### a) Fachkollegs

Die Fachkollegs sind organisatorisch bestehenden Facheinheiten zugeordnet, verfügen aber über eine eigene Infrastruktur und Ressourcen, die die Kohärenz und Studierbarkeit der Studienangebote sicherstellen, die Beratung der Studierenden – nicht zuletzt im Übergang von der Masters- zur Doktorandenebene und von der letzteren zum Einstieg in akademische Berufe – sichern und den Erfolg des Studienangebots regelmäßig evaluieren. Es dürfte sich bewähren, dass benachbarte Facheinheiten (für die Gesamtheit etwa der Sozial-, der Geistes- oder der Lebenswissenschaften) gemeinsame Fachkollegs – mit unterschiedlichen Graden der Binnendifferenzierung – gründen, um sowohl die Möglichkeiten transdisziplinärer Kooperation als auch organisatorischer Effizienz (etwa in der methodologischen Ausbildung) auszuschöpfen. Organisatorisch sind die Fachkollegs eigenständige, wenn auch mit den Facheinheiten auf mehrfache Weise verbundene Organisationsstrukturen, die von einem Sprecher des Fachkollegs geleitet werden und mit Ressourcen ausgestattet sind, die es ihnen u.a. erlauben, relativ langfristig Lehrdeputate aus den zugeordneten (oder anderen) Facheinheiten „einzukaufen“, ausbildungsrelevante Labor- und Übungseinrichtungen zu unterhalten und ein auf Wettbewerbsbasis zugängliches Programm von Doktorandenstipendien zu bewirtschaften.

#### b) Professional Schools<sup>8</sup>

Während die Fachkollegs in gewisser Weise, wenn auch mit erheblichen Modifikationen, Traditionen der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung in

---

<sup>8</sup> Eine ausführlichere Darstellung des Konzepts der „Professional School“ findet sich in Hans N. Weiler, Professional Schools – Ein Bündnis von Anwendungsbezug und Wissenschaftlichkeit, in Stefan Titscher und Sigurd Höllinger (Hrsg.), Hochschulreform in Europa – konkret: Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität, Opladen 2003, S. 253-266; siehe auch ders., Anwendungsbezug und interdisziplinäre Wissenschaft: Das Strukturmodell der „Professional School“, Norbert Bense, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner (Hrsg.), Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Gütersloh: Bertelsmann, 2003, S. 199-211.

Deutschland aufgreifen und weiterführen, stellen die Professional Schools eine sehr viel grundlegendere Neuorientierung dar, die sich keineswegs allein auf den Bereich der Lehre und Ausbildung, sondern auch auf die Organisation von Forschung, Wissenstransfer und Weiterbildung auswirkt.

Zum Unterschied von den – wenn auch lose – an die bestehenden Fächerstrukturen angebotenen Fachkollegs sind die Professional Schools eigenständige Lehr-, Forschungs- und Organisationseinheiten der Hochschule, die sich disziplinübergreifend des Ausbildungs- und Forschungsbedarfs bestimmter gesellschaftlicher Aufgabenbereiche annehmen. Für diese Bereiche bieten sie eine fortgeschrittene Ausbildung auf der Ebene des Masters an, in die die einschlägigen Wissensbestände und Methoden der Einzelwissenschaften eingehen; für ausgewählte Absolventen ihrer Masterstudiengänge (oder auch der Masterstudiengänge der Fachkollegs) stellen sie die Möglichkeit der Promotion zur Verfügung – in der Regel zu einem stärker von bestimmten Problemlagen her definierten Dissertationsthema und mit einem Qualifikationsprofil für Professoren und Studierende, das disziplinäre Kompetenz mit interdisziplinärer Forschungserfahrung verbindet. In diesem Sinne wären Professional Schools – wie das an besseren amerikanischen Hochschulen auch der Fall ist – die hochschulorganisatorische Anerkennung der Tatsache, dass die Probleme unserer Gesellschaften zu ihrer Lösung höchster wissenschaftlicher Qualität bedürfen, uns aber nun einmal nicht den Gefallen tun, sich säuberlich nach wissenschaftlichen Disziplinen zu organisieren.

Die Professional School steht in einer gleichsam symbiotischen Verbindung mit den Facheinheiten – einer Verbindung, die insbesondere durch das Instrument der gemeinsamen Berufung geknüpft wird. Diese gemeinsamen Berufungen zielen ganz bewusst auf Fachwissenschaftler, deren wissenschaftliche Arbeit sich besonders intensiv mit dem einer Professional School zugeordneten gesellschaftlichen Bereich beschäftigt (also Bildungspsychologen für eine Professional School der Bildungswissenschaft, Epidemiologen für eine Professional School des öffentlichen Gesundheitswesens, Stadtsoziologen für eine Professional School zum Siedlungs- und Verkehrswesen, usw.).

Die Leitung der Professional School obliegt einem Dekan, der direkt der Hochschulleitung gegenüber verantwortlich ist. Die Professional School verfügt über ihre eigenen Ressourcen und Steuerungsmöglichkeiten sowie im Gesamtgefüge der Hochschule über ein ausreichendes Maß an Autonomie, um sich für ihr jeweiliges Problemfeld profilieren zu können. Im übrigen könnte man sich auch, wenn Ihnen das nicht zuviel an hochschulpolitischer Utopie ist, Professional Schools als hochschul- und standortübergreifende – und vielleicht sogar (*sit venia verbo*) als hochschulartenübergreifende Einrichtungen vorstellen.

Es liegt wohl auf der Hand, dass eine solche Doppelstruktur für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowohl neue Herausforderungen stellt als

auch neue Möglichkeiten der Differenzierung und Profilierung eröffnet. Sie würde mit Sicherheit sehr viel besser den differenzierteren Anforderungen entsprechen, die der wissenschaftliche Arbeitsmarkt sowohl innerhalb wie außerhalb von Hochschulen an die Doktorandenausbildung stellt. Auf der einen Seite werden die Fächer – auch wenn ihre Bedeutung insgesamt zurückgeht – nach wie vor auf ihre Regenerierung auf dem Wege über einen fachbezogenen wissenschaftlichen Nachwuchs angewiesen sein – auch wenn man sich wünschen müsste, dass dies in Zukunft unter noch besserer Nutzung fachübergreifender Synergien und Fragestellungen geschieht; hierfür schafft die Konstruktion der Fachkollegs optimale organisatorische Bedingungen. Auf der anderen Seite schafft das Konstrukt der Professional School eine echte Alternative, die auf einem gleich hohen wissenschaftlichen Niveau eine Option der Doktorandenausbildung bietet, die den theoretischen und methodischen Wissensstand der Einzelfächer nutzt, um ihn in die Analyse fächerübergreifender Sachverhalte und Problemstellungen einzubeziehen.

Ein besonders einleuchtendes Beispiel für den Wert einer solchen Alternative wäre – wie ich das an anderer Stelle schon einmal vorgeschlagen habe<sup>9</sup> – der Bereich der Bildungswissenschaft und Lehrerbildung. Hier würden die in Deutschland ganz offensichtlichen Unzulänglichkeiten einer allein erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit Bildung nach dem Modell einer erstklassigen Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung geradezu verlangen und in diesem Rahmen auch eine neue Konzeption der Ausbildung des entsprechenden wissenschaftlichen Nachwuchses möglich machen. Ich finde es ermutigend, dass über solche Möglichkeiten in Deutschland inzwischen aktiv nachgedacht wird.

### Schlussbemerkung

Lassen Sie mich mit einer autobiographischen Anmerkung schließen. Ich bin im Jahr des Herrn 1965 von der ehrwürdigen und von mir nach wie vor verehrten Albert-Ludwigs-Universität zu Freiburg zum Doktor der Philosophie promoviert worden. Ich habe Grund zu der Annahme, dass die dabei gesammelten Erfahrungen auch heute noch nicht ganz untypisch sind. Ich habe jedenfalls damals promoviert ohne irgendein Auswahl- oder Zulassungsverfahren, ohne das Curriculum eines Doktorandenstudiums, ohne die Evaluierung eines Dissertationsvorhabens, ohne ein betreutes Forschungspraktikum, ohne studienbegleitende Leistungsnachweise, ohne eine öffentliche Verteidigung meiner Dissertation und ohne jede Spur von hochschuldidaktischer Ausbildung.

---

<sup>9</sup> Hans N. Weiler, Bildungsforschung und Bildungsreform: Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. Ingrid Gogolin und Rudolf Tippelt (Hrsg.), Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 2003, 181-203.

Man sollte aus der Tatsache, dass aus mir dennoch etwas geworden ist, nicht fälschlicherweise den Schluss ziehen, dass ein solches System nicht erheblich verbesserungsfähig wäre.

28. Mai 2004