

Heinz-Hermann Krüger/Daniela Winter

Qualitative Evaluationsforschung im Rahmen der Hochschulforschung – das Beispiel von Promotionskollegs

Qualitative Evaluation Research in Research on Higher Education – the Example of Graduate Schools

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden einige zentrale Resultate eines qualitativen Forschungsprojektes dargestellt, das sich mit der Evaluation der Qualität der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung beschäftigt hat. Nach einer Einführung in das Themengebiet Promotions- bzw. Graduiertenkollegs wird zunächst das Forschungsdesign der durchgeführten Evaluationsstudie kurz skizziert und anschließend das methodische Vorgehen an zwei Fallbeispielen exemplarisch verdeutlicht. In einem abschließenden Fazit werden weitere Ergebnisse der qualitativen Studie vorgestellt und es werden ausgehend von den eigenen Erfahrungen einige Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes qualitativer Verfahren in der hochschulbezogenen Evaluationsforschung diskutiert.

Schlagworte: hochschulbezogene Evaluationsforschung, qualitative Verfahren, Promotionskolleg

Abstract: Key findings of a qualitative research project dealing with the evaluation of the quality of graduate schools proposed by the Hans Böckler Foundation are presented. An introduction to the field of graduate schools is followed by a brief outline of the design of the evaluation study in question. Two cases are examined as an illustration of the methodology used. As a conclusion, further findings of the qualitative study are presented and some affordances and constraints of qualitative approaches to evaluation research in research on higher education are discussed.

Keywords: evaluation research in research on higher education, qualitative approaches, graduate school

1. Einleitung

In diesem Beitrag werden exemplarische Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes vorgestellt, das sich mit der Evaluation der Qualität der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung beschäftigt hat. Mit diesem Untersuchungsgegenstand im Überschneidungsbereich von qualitativer Evaluationsfor-

schung und Hochschulforschung betritt das Projekt in zweifacher Hinsicht Neuland. Denn erstens hat das Themenfeld Hochschule in aktuellen Überblicken zur Situation und zu den Anwendungsfeldern der qualitativen Evaluationsforschung (vgl. Flick 2006) noch keine Berücksichtigung gefunden. Umgekehrt wird die Hochschulforschung und auch die Evaluation von Prozessen der Hochschulentwicklung bislang eher durch quantitative methodische Zugänge dominiert (vgl. Lenzen/Krüger/Wulf 2008). Dies gilt in ähnlicher Weise auch für das bislang erst in Ansätzen elaborierte Forschungsgebiet der Evaluation von Graduierten- bzw. Promotionskollegs.

Die ersten Graduiertenkollegs als neue Form einer sich vor allem an anglo-amerikanischen Vorbildern orientierten strukturierten DoktorandInnenausbildung wurden Anfang der 1990er Jahre von der DFG mit dem Ziel eingeführt, qualifizierende DoktorandInnen aller wissenschaftlichen Disziplinen effektiver zu fördern, die Promotionszeiten zu verkürzen und vor allem auch ausländische Nachwuchsforscher nach Deutschland zu locken (vgl. Krüger/Fabel-Lamla 2005; zur internationalen Entwicklung vgl. Grunert/Rasch 2006; Walker 2008). Inzwischen wurden 250 Graduiertenkollegs von der DFG gefördert, davon ist jedes fünfte ein internationales Kolleg, das auf einer gemeinsamen DoktorandInnen-ausbildung zwischen einer Gruppe an einer deutschen Hochschule und einer Partnergruppe im Ausland basiert (vgl. DFG 2008). Die Graduiertenkollegs der DFG sind 2003 im Rahmen einer quantitativen (nicht repräsentativen) Onlinebefragung evaluiert worden (vgl. Stark 2003). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass PromovendInnen an Graduiertenkollegs einige Monate schneller als in der Einzelförderung zum Abschluss kommen und der Anteil an ausländischen DoktorandInnen mit über 25 Prozent vergleichsweise hoch ist. Außerdem wurde bereits Mitte der 1990er Jahre eine kleine qualitative Studie von Hein, Hovestadt und Wildt (2005) durchgeführt, bei der 16 problemzentrierte Interviews mit HochschullehrerInnen und 22 Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen aus acht DFG-Graduiertenkollegs aus verschiedenen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern realisiert wurden. Diese Untersuchung liefert zwar erste Einblicke in die Struktur- und Prozessmerkmale von Graduiertenkollegs, sie setzt das erhobene qualitative Material jedoch nur punktuell zu illustrativen Zwecken ein.

Nach dem Vorbild der von der DFG geförderten Graduiertenkollegs haben inzwischen auch andere Begabtenförderwerke, wie die Hans-Böckler-Stiftung, die Heinrich-Böll-Stiftung, die Konrad-Adenauer-Stiftung sowie das Evangelische Studienwerk e.V. Villigst begonnen, neben der Einzelförderung auch Promotionskollegs mit thematischen Forschungsschwerpunkten einzurichten. Eine Vorreiterrolle bei der Etablierung von Graduiertenkollegs im Rahmen der Begabtenförderwerke nahm im letzten Jahrzehnt die Hans-Böckler-Stiftung wahr. Diese Stiftung hat bereits Mitte der 1990er Jahre erste Promotionskollegs eingerichtet und inzwischen haben bereits elf Kollegs ihre Arbeit abgeschlossen. Gegenwärtig sind noch zwölf weitere Kollegs aktiv. Daneben hat die Hans-Böckler-Stiftung in den vergangenen Jahren im Rahmen einer strukturierten DoktorandInnenausbildung noch institutionelle Kooperationen mit drei Graduiertenzentren an verschiedenen Universitäten sowie einem Forschungsinstitut in Essen realisiert. Insgesamt haben sich bislang rund 120 ProfessorInnen in den Kollegs und institutionellen Kooperationen wissenschaftlich engagiert und etwa 230 DoktorandInnen wurden bzw. werden in dem Kolleg gefördert. Eine systematische Evaluation der Qualität der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung wurde jedoch bislang noch nicht durchgeführt.

2. Qualitative Evaluationsforschung zu den Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung

2.1 Ziele und methodische Vorgehen

Genau an diesem Forschungsdefizit setzt die hier skizzierte Untersuchung an. Neben einer quantitativen Teilstudie, in deren Rahmen alle an den abgeschlossenen bzw. noch laufenden Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung beteiligten Promovierenden und HochschullehrerInnen schriftlich befragt worden und die eher auf die Analyse der äußeren Rahmenbedingungen und Output-Effekte der Kollegs abzielte (vgl. Böttcher/Krüger/Liesegang/Winter u.a. 2009), wurde im Kontext der qualitativen Teilstudie der Blick auf die Wirkung der Kollegs in den einzelnen Hochschulen und vor allem auf die Mikroprozesse der alltäglichen Kollegarbeit gerichtet. Dazu wurden zum einen qualitative Experteninterviews mit den Hochschulleitungen der 21 HBS-Kollegstandorte an Universitäten bzw. Forschungszentren realisiert. Zum anderen wurden Gruppendiskussionen mit den ProfessorInnen und DoktorandInnen aus zehn exemplarisch ausgewählten Kollegs durchgeführt, auf die in der weiteren Darstellung nun der Schwerpunkt gelegt werden soll.

Bei der Auswahl dieser zehn Kollegs bzw. institutionellen Kooperationen der Hans-Böckler-Stiftung aus der Grundgesamtheit von 21 Kollegstandorten wurde darauf geachtet, dass in dem qualitativen Sample ein breites Spektrum an Universitäten bzw. Forschungseinrichtungen, ältere und noch neuere Kollegs sowie unterschiedliche universitäre Fachkulturen mit berücksichtigt wurden. Die Durchführung der Gruppendiskussionen, die mit den an einem Kolleg beteiligten HochschullehrerInnen und Promovierenden getrennt durchgeführt wurden, orientierte sich an den methodologischen Regeln, wie sie insbesondere Bohnsack (2000, S. 380) entwickelt hat. D.h. die Gruppendiskussionen wurden mit einem offenen Erzählstimulus eingeleitet, mit der Frage nach der bisherigen Verlaufsgeschichte des Kollegs („Ich möchte sie bitten, mir zu erzählen, wie dieses Kolleg entstanden ist, wer die Initiatoren waren und wie es sich bis heute entwickelt hat“), um den Gruppenmitgliedern zunächst die Möglichkeit zu geben, ihre thematischen Schwerpunkte selber zu setzen. Um eine thematische Vergleichbarkeit der Diskurse für die spätere komparative Analyse zu gewährleisten, wurden anschließend an die ProfessorInnen bzw. DoktorandInnen ähnliche thematische Nachfragen gestellt. Themenkomplexe für die exmanenten Nachfragen im Rahmen der Gruppendiskussion waren z.B. die Auswahl – und Aufnahmeverfahren im Kolleg, positive und hinderliche Faktoren für die Kollegarbeit, das Binnenklima und gemeinsame Aktivitäten im Kolleg sowie die Lehr- und Studienangebote und die Betreuungssituation im Kolleg.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen orientierte sich an den Regeln der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003). D.h. wurden zunächst thematische Verläufe von den kompletten Gruppendiskussionen erstellt und es wurden vor allem die offenen Eingangspassagen und jene Materialsequenzen aus den Gruppendiskussionen transkribiert, die für die Projektfragestellung besonders relevant waren. Aus arbeitsökonomischen und pragmatischen Gründen lag der Schwerpunkt der Auswertung dabei auf der Ebene der formulierenden Interpretation, d.h. auf der Rekonstruktion des immanenten Sinngehalts der

Themen, die angesprochen wurden (vgl. Bohnsack 2003, S. 134). Eine reflektierende Interpretation, die den Rahmen, die Diskurse rekonstruiert, in dem die Inhalte präsentiert wurden und die Deutungsmuster der Befragten herausarbeitet (vgl. Bohnsack 2003, S. 134), konnte aus Zeitgründen – die Laufzeit des Projektes betrug 15 Monate – nur an exemplarischen Materialsequenzen, die für die zentrale Fragestellung zu den Mikroprozessen alltäglicher Kollegarbeit besonders bedeutsam waren, durchgeführt werden. In einem abschließenden Auswertungsschritt der komparativen Analyse wurden dann die Deutungsmuster und kollektiven Orientierungen der befragten HochschullehrerInnen und DoktorandInnen aus einem Kolleg miteinander verglichen und auf dieser Basis ein ausführliches Fallporträt von dem jeweiligen Kolleg erstellt. Außerdem wurde auf der Grundlage der Fallporträts zumindest ansatzweise ein themenbezogener kontrastiver Vergleich zwischen allen qualitativ untersuchten Kollegs vorgenommen, um auf diese Weise zu generelleren Trendaussagen über die verschiedenen Facetten der Kollegarbeit gelangen zu können (vgl. ausführlich Böttcher/Krüger/Liesegang/Winter u.a. 2009).

Im Folgenden werden wir nun unser methodisches Vorgehen an zwei Fallbeispielen, den Gruppendiskussionen mit den HochschullehrerInnen aus den Kollegstandorten in T-Stadt und A-Stadt/B-Stadt exemplarisch verdeutlichen, ehe wir in einem abschließenden Ausblick noch einmal ausgehend von diesen Fallbeispielen einige zentrale Ergebnisse unserer qualitativen Studie vorstellen und die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes qualitativer Verfahren in der Evaluationsforschung diskutieren.

2.2. Ein Fallbeispiel mit einem angedeutetem kontrastiven Vergleich

Rahmenbedingungen der beiden ausgewählten Promotionskollegs

Für die beispielhafte dokumentarische Analyse von Promotionskollegs im Rahmen der qualitativen Evaluationsforschung haben wir zwei Fallbeispiele ausgewählt, die im Folgenden kurz mit ihren Rahmenbedingungen vorgestellt werden.

Das erste Promotionskolleg, welches sich in T-Stadt befindet, ist durch eine längere Vorgeschichte gekennzeichnet. Insgesamt gab es zwei Kollegwellen, so dass die Laufzeit des Kollegs mittlerweile sieben Jahre beträgt. Eine strukturelle Besonderheit dieses Kollegs stellt die Einbindung in ein Forschungszentrum dar, welches dem Kolleg verschiedene Ressourcen zur Verfügung stellte. Insgesamt gab es in T-Stadt 22 StipendiatInnen, die sich entweder in der materiellen oder ideellen Förderung der Hans-Böckler-Stiftung befanden. An diesem Promotionskolleg waren bzw. sind neun ProfessorInnen aus unterschiedlichen Universitäten und unterschiedlichen Fachdisziplinen beteiligt. Das Thema dieses Kollegs ist in der Bildungsforschung angesiedelt.

Das zweite Promotionskolleg, welches an zwei Standorten – in A-Stadt und B-Stadt – angesiedelt war, ist ebenfalls durch eine längere Vorgeschichte gekennzeichnet. Als eine Besonderheit der Entwicklung dieses Kollegs kann herausgearbeitet werden, dass unterschiedliche Modellvarianten von Promotionskollegs in A-Stadt/B-Stadt im Laufe der Zeit vorherrschten. Das erste Kolleg, welches zwei Kollegwellen hatte, war durch eine offene Variante geprägt, bei dem dreimal im Jahr ein Kolloquium und jedes Semester ein thematisch ange-

docktes Oberseminar stattgefunden hat. Das zweite Kolleg, welches auch vorwiegend Gegenstand unserer Evaluation war, kennzeichnete die Einbindung in einen Studiengang. Dieser war auf zwei Jahre ausgelegt und über drei Module strukturiert. Strukturell wurde das Kolleg bzw. der Studiengang durch das Graduiertenzentrum des jeweiligen Bundeslandes gerahmt. Dieses Graduiertenzentrum erhielt finanzielle Unterstützung durch die beiden Landesuniversitäten, vom Kultusministerium des Bundeslandes und von der Hans-Böckler-Stiftung. Im zweiten Kolleg gab es insgesamt 13 Promovierende, die zum Teil ideell oder materiell von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wurden. Am Kolleg waren insgesamt sechs ProfessorInnen aus den beiden Städten beteiligt, die z.T. aus unterschiedlichen Disziplinen kommen. Diese unterschiedlichen Disziplinen spiegeln sich auch im Thema des Kollegs wider, welches im Schnittpunkt von Soziologie, Medizin und Erziehungswissenschaft lag.

Das Promotionskolleg T-Stadt

Da wir in diesem Artikel nicht unsere umfassenden Auswertungen vorstellen können, haben wir uns entschieden bei der folgenden dokumentarischen Analyse besonders den Kooperationszusammenhang unter den ProfessorInnen in den Blick zunehmen.

In der Eingangserzählung der ProfessorInnen aus T-Stadt wird deutlich, dass die Entstehung und Entwicklung des Kollegs für sie kein zentrales Thema ist, worüber sie sich intensiv austauschen können:

I: dann würde ich sie bitten mir zu erzählen wie dieses Kolleg entstanden ist wer die Initiatoren waren und wie es sich bis heute entwickelt hat (6)

Gm: tjä [zeigt auf lw]

lw: die Frage kann man ganz schnell beantworten ☺ ma gucken ob die zu so viel weiteren Folgerungen geführt hat ähm (2) ja ich bin die Initiatorin und war vorher aber Sprecherin eines Promotionskollegs (2) und äh ich hab schon lange eigentlich die Idee gehabt dass die Bildungsforschung stärker auch der empirischen äh Forschung bedarf gerade weil im Bildungswesen in den letzten Jahrzehnten eigentlich sehr gravierende Veränderungen stattgefunden haben (2) und die Böckler-Stiftung hatte eigentlich angefangen es war-wir waren vielleicht so nicht die ersten aber so noch relativ am Anfang weil wir ja jetzt schon auslaufen (2) °äh° die Böckler-Stiftung hatte gerade ihre Individualförderung auf Promotionskollegs so n bißchen in- oder stark in Anlehnung an die Graduiertenkollegs eingerichtet und hat kleine (2) Heftchen verteilt Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung und ich glaub ich bin dann zu dir gekommen und hab gesagt

Km: └ ja-ja

lw: └ das eine is zu Ende können wir nich? hier

Km: └ hm

lw: └ das würde dem Forschungszentrum A gut stehen da eine Forschung zu machen die-die Bildung (2) steht ja bei uns auch im Mittelpunkt (.) Bildungsentwicklung im Zentrum (....) denn war das eigentlich relativ einfach ne

Km: └ ja-ja [holt Luft] also ich fand das auch ne ausgesprochen gute Initiative äh ich war mit der Idee schon etwas früher äh insofern konfrontiert als ich äh [...] eine kleine Untersuchung gemacht hab zu Kollegs [...] äh da äh das mal zu

lw: └ ja (3) ja

Km: └ explorieren was für Möglichkeiten es gäbe auch für andere Stiftungen äh das äh einzuführen

lw: └ ja-ja

Km: └ also mir erschien das auch sehr sinnvoll äh von der Individualförderung (1) ähm jedenfalls ergänzend äh ne weitere Entwicklung in Richtung dieses äh strukturierteren Promovierens äh in Gang zu setzen und davon hab ich mir sehr viel versprochen natürlich auch jetzt äh besonders hier für unsern Arbeitsbereich der Didaktik äh wobei äh ich das auch äh sehr gut fand äh die- und das waren ja also die Ideen

von äh Iw äh den den Kontext äh der Bildungsforschung auch etwas weiter äh zu stecken und die didaktischen Arbeiten darein zu äh situieren also das fand ich schon ne sehr gute äh Konzeption (4) (GD T-Stadt ProfessorInnen, 3-43).

In der Reaktion von Gm auf den Stimulus der Interviewerin dokumentiert sich, dass er sich der Eingangsfrage nicht anschließt. Die Verantwortung der Beantwortung dieser wird Iw zugewiesen, die damit als kompetente Person für die Erzählung der Entstehungsgeschichte erscheint. Zwischen Iw und Km entspannt sich ein kleiner Diskurs über die Entstehung des Promotionskollegs. Iw deutet kurz ihre Erfahrungen in einem anderen Promotionskolleg an und macht dabei deutlich, dass sie mit der Idee von Promotionskollegs schon länger vertraut war. Ihr Anliegen war es in der Bildungsforschung durch das Promotionskolleg mehr empirische Forschungen zu initiieren. Zudem hat sie sich bei der Gründung auf die Außenwirkung des Kollegs für das Forschungszentrum bezogen. Es folgt danach eine Individualerzählung von Km, in der er seinen Zugang zur strukturierten Promotion deutlich macht. In diesem Zusammenhang stellt er dar, dass er sich mit diesem Thema schon früher als Iw auseinandergesetzt hat. Seine Ausführungen haben jedoch wenig mit der Entstehungsgeschichte des Kollegs zu tun. Wichtig ist an dieser Stelle, dass beide Personen sowohl Iw als auch Km Erfahrungen mit Kollegs haben. Km greift auf seine empirischen Erfahrungen zurück und bekräftigt, dass er an der Errichtung von Promotionskollegs interessiert war. Iw wiederum hat diese Idee der Promotionskollegs praktisch am Standort in T-Stadt umgesetzt. An den beiden ersten Reaktionen wird auch deutlich, dass die Frage nach der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte für diese Gruppe nicht tragend ist.

Die anschließenden Sequenzen von den ProfessorInnen Jm, Gm und Hm sind der Erzählung von Km sehr ähnlich. Dieser Teil der Gruppendiskussion ist durch Aneinanderreihung von Individualerzählungen geprägt, in der die ProfessorInnen ihren Zugang zum Kolleg darstellen. Jm beschreibt die Kooperation zwischen den Universitäten T-Stadt und Z-Stadt. In der Erzählung von Jm zeigt sich beispielsweise, dass nicht konkret beschrieben wird, wie die Kooperation zwischen den beiden Universitäten (Z-Stadt/T-Stadt) und speziell im Kolleg zustande kam. Zudem beziehen sich Jm, Hm sowie Gm nicht auf die Äußerungen von Km und Iw, was auf einen losen Zusammenhalt zwischen den Personen und auf wenig gemeinsame Erfahrungen im Kollegzusammenhang hindeuten kann. Die Geschichte der Entstehung wurde also innerhalb der Gruppe nicht weiter thematisiert. Damit kann man die These aufstellen, dass sie in diesem Punkt nicht den gleichen Erfahrungsraum teilen. Die Individualerzählungen von Hm und Gm bestätigen diese These, denn auch sie berichten nicht vom konkreten Kollegalltag oder gemeinsamen Erfahrungen. Sie stellen Vermutungen an, warum sie in das Kolleg einbezogen wurden und machen ihre eigene Motivation sich am Kolleg zu beteiligen deutlich.

In Bezug auf den Kooperationszusammenhang machen diese Äußerungen und die Gruppendiskussion insgesamt deutlich, dass das Kolleg bzw. die Kollegarbeit für die ProfessorInnen kein gemeinsamer Erfahrungskontext ist, wodurch auch keine aneinander anschließende und sich ergänzende Diskussion unter den ProfessorInnen entsteht. Als gemeinsame Orientierungen kann herausgearbeitet werden, dass alle ProfessorInnen die Errichtung von Promotionskollegs als sinnvoll ansehen. Sie teilen aber keine auf ihr Kolleg bezogene Orientierung.

Außerdem wird anhand des folgenden Ausschnittes klar, dass das Kolleg kein klares Profil hatte:

Hm: ja (.) ähm (.) ich glaube dass ich als Geisteswissenschaftler oder Literatur-Kulturwissenschaftler ääh eine- eine interdisziplinäre Dimension äh ins Kolleg vielleicht gebracht hab dass ich deshalb vielleicht äh angesprochen wurde ich erinnere mich ich war damals gerade da war-wir hatten ein auslaufendes äh [...] Forschungskolleg und äh irgendwie interessierte es mich ääh zusammen mit ääh (.) den Sozialwissenschaftlern Erziehungswissenschaftlern Bildungswissenschaftlern [...] ääh etwas gemeinsam zu machen und ähm wir haben also ich-ich selber bin ja (.) also Amerikanist (.) hab mich aber eigentlich mein Leben lang äh immer auch für den internationalen Bildungsaustausch zwischen Europa und den Vereinigten Staaten und ääh dann auch immer zunehmend ääh mit der Internationalisierung der Universitäten (.) ääh bzw. der konkreten Internationalisierung © der Universitäten © ääh und nicht dem Schlagwort äh äh Inter- nicht dem Schlagwort interessiert und ääh da das also offensichtlich noch Teil dieses äh Promotionskollegs war (.) ääh sah ich da 'ne Möglichkeit ääh diese Interessen da einzubringen und als Teil dessen ääh jetzt doch äh zwei zweieinhalb Themen sozusagen ähm äh zu betreuen (.) die mir wichtig sind und ääh und irgendwo äh einen ähm äh für mich selber auch 'ne Brücke zwischen zwei Interessen ääh zu schlagen also die-die in meiner eigenen Vorstellungslaufbahn da sind und äh von der ich glaube dass ich sie also danach ganz gut äh in die Dynamik dieses ääh Kollegs einbringen konnte (.) so-so ungefähr die äh- (2)

Km: L hm

Iw: ich möchte noch etwas zu dieser Interdisziplinarität sagen (.) weil es- das Konzept stand eigentlich bevor **alle Leute** da waren und es war aber klar auch dass ähm dass es ein interdisziplinär zusammengesetztes G- Gremium sein sollte weil die Bildungsforschung selber nicht disziplinär vom Gegenstand äh strukturiert ist sondern ein Thema vo- Thema wie man sich aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven nähern kann das war das eine und das zweite ich sag dazu noch was [...] (GD ProfessorInnen T-Stadt, 94-120).

Durch den Einwand von Iw hinsichtlich der Äußerungen von Hm zur Interdisziplinarität wird deutlich, dass in Bezug auf das Konzept des Kollegs nicht allen Personen klar zu sein scheint, wann und wie dieses verankert ist. Dies dokumentiert, dass Informationen unter den ProfessorInnen kaum ausgetauscht wurden und nicht alle gleichermaßen an der Konzeption des Kollegs beteiligt waren. Die Interdisziplinarität des Promotionskollegs scheint aber ein zentrales Thema für die ProfessorInnen zu sein:

Iw: L is auch dieses Anliegen Interdisziplinarität das ja alle Promotionskollegs irgendwo irgendwo auf ihrer Fahne geschrieben haben "auf ihre Fahne geschrieben haben" das is in der Rhetorik auch in der Tat selbst noch leichter in der kolleginternen Kommunikation aber wir haben mehrere bitterschwere Fälle (1 Sek.) der Promotionsordnungen an den jeweiligen Fakultäten und Universitäten wo sich das **absolut beifit** (1 Sek.) also das is ein Strukturproblem der Promotionskollegs das nich an den Promotionskollegs liegt sondern an der Nachwuchsförderung und an der Interdisziplinarität von Arbeiten die mit der Disziplinstruktur und den entsprechenden (.) Promotionsordnungen der Fachbereiche nicht äh übereinstimmen auch hier in **T-Stadt** sind die Promotionsordnungen in den Fachbereichen und nur die können ja promovieren (.) das is ein unhintergebares Essential

Jm: L hm-hm

Iw: L wir können uns gut ©verständnisvoll angucken©

Jm: L ja ©

Iw: L © selbst i-an dieser

Universit-

Hm: L ©

Iw: L ©na du ja auch©

Km: L ja na sicher ja alle alle (....)

Iw: L wir haben ja alle wir haben alle mehrere (.) mehrere Fälle von Problemen wo das mit der Interdisziplinarität sobald die Arbeiten dieses sprengen äh die Fachdisziplin sprengen es richtige Probleme gibt und die werden auf dem Rücken der Kollegiaten also der Doktoranden ausgetragen und dann müssen Hilfskonstruktionen und ach weiß nich was alles gefunden werden die müssen nachliefern (.) auch um erstmal zugelassen zu werden also (.) das is ein eigenes Thema aber is ein Problem das ich als Problem heftig ansprechen muss (6) (GD ProfessorInnen T-Stadt, 157-182).

In dieser Sequenz entwirft Iw einen negativen Gegenhorizont, in dem sie sich von Promotionskollegs abgrenzt, die sich eigentlich zur Interdisziplinarität bekennen, diese jedoch nicht durchführen bzw. durchführen können. Somit ist die praktikable Interdisziplinarität eine wichtige Orientierung für die ProfessorIn-

nen. Anschließend beschreibt Iw das zentrale Problem der ProfessorInnen, welches darin besteht, dass die interdisziplinären Dissertationen und die Promotionsordnungen der jeweiligen Fakultäten nicht zusammen passen und somit Probleme auftreten. Die Erzählung von Iw ist hier durch eine solidarische Ausdrucksweise und eine emotionalere Beschreibung des Problems gekennzeichnet. Dies dokumentiert und unterstreicht noch einmal die Wichtigkeit der Interdisziplinarität für das Kolleg und insbesondere für die ProfessorInnen. Die Erzählung ist nun auch nicht mehr durch eine Aneinanderreihung von Einzelerzählungen geprägt, sondern durch gegenseitige Bezugnahme, Ratifizierung sowie Validierung der Aussagen von Iw. Alle scheinen sich in diesem Punkt wechselseitig zu verstehen, das heißt die ProfessorInnen teilen hier einen Erfahrungsraum.

Anschließend an diese Erzählung stellt Km ein konkretes Beispiel für diese Problematik dar. Er exemplifiziert damit die Orientierung an der praktikablen Interdisziplinarität:

Km: ja ich würd da ganz gern 'n Beispiel bringen was mich im Moment auch noch beschäftigt noch aus der

Iw: L hm

Km: L ersten ähm aus der ersten Staffel (.) ein (2) ähm mhh ein Mitglied einer Fakultät [...] einer benachbarten Universität der da zum Projektstudium eine Arbeit gemacht hat 'ne sehr interessante Arbeit

Iw: L ja

Km: L ein simuliertes äh Ingenieurbüro wo ähm solche ähm ingenieurmäßigen Arbeiten eben unter Simulativ- aber zum Teil auch äh Echtbedingungen äh durchgeführt worden sind und der äh schon für dieses Projekt 'ne Unterstützung der Fakultät hatte (.) äh aber dann als es zum Promovieren ging äh kam wieder äh der äh spezifische Charakter der Fakultät zum Vorschein und er- ähm es wurde ihm dringend abgeraten von der Hochschullehrer- äh -versammlung äh diese Arbeit da einzureichen (2) und äh-

Iw: L (....)

Km: L ja-ja und es is äh äh also sehr schwierig äh

unter den Bedingungen jetzt 'ne neue Situation zu finden wir haben mittlerweile 'ne Möglichkeit gefunden hier bei der Fakultät in T-Stadt [...] (.) die sehr stark dieses Projekt- äh -konzept auch verfiel äh da äh durch äh (.) ähm persönliche Ansprache von einzelnen Leuten die sich da auch erstmal spröde gezeigt haben weil das ja nicht ihre Arbeit is ne?

Iw: L ja

Km: L ein- ja das is sehr das is 'ne sehr em- empfindliche Geschichte dann ein ähm fertiges Produkt dann ähm weiterzugeben nich? und äh mhh es sieht aber im Moment so aus dass es jetzt geht aber es is mit erheblichem Aufwand und äh eben so großem Risiko auch für den Doktoranden äh verbunden gewesen (4) (GD ProfessorInnen T-Stadt, 183-209).

Anschließend diskutieren die ProfessorInnen das „Enaktierungspotential“, das heißt die Möglichkeiten der vollständigen Umsetzung der Interdisziplinarität. Dabei wird auch ein positiver Gegenhorizont von Jm eröffnet, indem er von verschiedenen Möglichkeiten in Z-Stadt berichtet mit interdisziplinären Dissertationen an verschiedenen Fachbereichen zu promovieren. Diesen Ausführungen stimmt Iw mit Begeisterung zu. In der Erzählung von Jm dokumentiert sich darüber hinaus noch einmal, dass er nur aus der Perspektive von Z-Stadt über die Problematik reden kann. Damit erhält er eine Distanz aufrecht, die noch einmal den losen Zusammenhang unter den ProfessorInnen deutlich macht. Dies ist ebenfalls durch die Reaktionen von Iw ablesbar, die anscheinend nichts von den besonderen Regelungen in Z-Stadt hinsichtlich der Dissertationen wusste. Somit kann man annehmen, dass darüber kein Austausch stattgefunden hat. Abschließend diskutieren Gm und Km darüber, wie mit diesem Problem der interdisziplinären Dissertationen speziell auch in Bezug auf das Kolleg umgegangen werden sollte.

Zum Schluss der Eingangserzählung berichtet Iw eine Geschichte darüber, wie Interdisziplinarität verhindert wurde. In diesem Ausschnitt zeigt sich, dass Iw das Thema der interdisziplinären Dissertationen und den nicht passenden Promotionsordnungen der Fakultäten, welches sie in die Diskussion eingebracht hat, auch wieder beendet. Damit rahmt sie diesen Diskurs, worin wiederum ihre besondere Rolle innerhalb der Gruppe der ProfessorInnen deutlich wird.

Insgesamt kann zum Kooperationszusammenhang unter den ProfessorInnen in T-Stadt festgehalten werden, dass der gemeinsame Erfahrungsraum der ProfessorInnen nicht das Kolleg darstellt, sondern die Hochschule und deren Strukturen. Das Kolleg ist aus einer Einzelinitiative von Iw errichtet worden, die verschiedene ProfessorInnen gebeten hat sich an dem Kolleg zu beteiligen. Dennoch wird deutlich, dass die ProfessorInnen kaum auf gemeinsame Erfahrungen in der Kollegarbeit zurückgreifen können, so dass man annehmen kann, dass sie im Rahmen des Kollegs auch wenig zusammengearbeitet haben. Das zentrale Thema der Eingangserzählung ist der Rahmen des Promovierens. In dieser Eingangserzählung konstruieren sie die Interdisziplinarität als inpraktikabel.

Das Promotionskolleg A-Stadt/B-Stadt

Der Entstehungs- und Kooperationszusammenhang von T-Stadt steht im Kontrast zu dem des Promotionskollegs in A-Stadt/B-Stadt. Dies wird besonders an der folgenden Stelle der Gruppendiskussion A-Stadt/B-Stadt deutlich. Nachdem Am und Em in der Gruppendiskussion beschrieben haben, dass es ihre gemeinsame Initiative war das Kolleg zu gründen, fragt Am, ob Em noch etwas dazu sagen möchte:

Em: neein ich denke du hast das wesentliche gesagt man ähm kann das vielleicht nur noch mal so so zusammenfassen man im Hinblick darauf wie heute Promotionskollegs gegründet werden oder zusammengesetzt werden ähm der Ausgangspunkt war sozusagen das Interesse unsre gemeinsame Arbeit sozusagen in einem anderen institutionellen

Am:

Lgenau

Lrahmen

Em:

weiterzuführen und äh alle die wir da mit rein genommen haben ähm uns verband dann die gemeinsame Arbeit also die gemeinsame Forschung und auf dieser Basis ham wir dann sozusagen da Doktoranden Ausbildung gemacht das is eigentlich das Entscheidende s war nich so das wir gesagt haben wir machen Promotionskolleg äh wen nehmen wir jetzt dazu sondern die Basis war schon eine gemeinsame Forschungserfahrung das kann mer eigentlich sagen das das find ich das Charakteristikum das das Projekt dann auch so lange getragen hat letztlich (GD ProfessorInnen A-Stadt/B-Stadt 67-80).

Em macht an dieser Stelle deutlich, dass der Ausgangspunkt und auch das weitere Ziel die gemeinsame Arbeit bzw. die gemeinsame Forschungserfahrung der beiden war. Am validiert diese Aussage von Em. In dieser Stelle dokumentiert sich, dass die Initiatoren für die Gründung des Kollegs Am und Em waren, die sich schon vor dem Kolleg kannten. Sie haben dann Personen ausgewählt, die am Kolleg mitarbeiten sollten. Das Kriterium der Auswahl stellte die gemeinsame Forschung dar. Damit waren die beiden ProfessorInnen Am und Em darauf bedacht eine möglichst homogene Gruppe zu bilden, die schon eine gemeinsame Basis haben, über die sie sich auch austauschen können. Dies steht im Kontrast zu der Auswahl von Iw, die die Interdisziplinarität zum Auswahlkriterium gemacht hat.

An einer anderen Stelle der Gruppendiskussion eröffnet Am einen negativen Gegenhorizont, der die kollektive Orientierung der ProfessorInnen noch einmal deutlich umreißt:

Am: dadurch gabs ja uch ne Unterstützung das müss mer vielleicht auch noch erzählen
 Em: L (unverständlich) ja ja Lhm
 Am: das Kultusministerium hat ja sechs Jahre diese Post-doc-Stipendium
 Em: Lhm
 Am: Lbezahlt unter anderm auch glaub ich weil se gesehn haben das es eine der
 wenigen Initiativen
 Em: Lhm
 Am: Ldie zwischen den beiden konkurrierenden
 Cw: Lja
 Am: LUniversitäten in ihrem Bundesland laufen und die Unis
 ham ja auch die (holt tief Luft) ganzen äh acht Jahre auch immer ne kleine Summe dann für Sachmittel
 und Hiwis und
 Cw: Lhm
 Am: Lund dann auch die Räume bereitgestellt Computer und so also (holt tief Luft) man kann sich
 da echt nich beschwern würd ich sagen also das war
 Em: L(unverständlich) nee man muss
 Am: Lne Zusatzressource aber ich würde auch sagen das
 Ausgangspunkt war nich das man hier das große Geld abfassen wollte in Bundesland A
 Em: Lmh
 Am: Lalso das war auf die acht Jahre bezogen doch ne
 insgesamt ne lapidare Summe von weiß ich vielleicht 80 100.000 Euro
 Em: Lhm
 Am: Lwenn man da überall guckt was in die Exzellenzcluster rein fließt
 ?m: Lhm
 Am: sach ja das Ausgangsfeld war glaub ich das wir eh ähnliche Forschungsintressen hatten
 Em: Lgenau
 Am: Lund n ähnlichen methodischen
 Zugriff hatten
 Em: Lhm
 Am: Lund dann ham wir uns dann jeweils Themen ausgedacht woaa ja die halt möglichst
 breit äh warn um möglichst viele Themen darunter zu fassen (GD ProfessorInnen T-Stadt, 95-129).

Darin dokumentiert sich, dass sie sich von Promotionskollegs abzugrenzen, die nur einfach „das große Geld abfassen“ wollten, sondern ihre Arbeit fußt auf ähnlichen Forschungsinteressen und einem ähnlichen methodischen Zugriff. Der Kooperationszusammenhang ist also schon von vornherein wesentlich für die Gründung des Kollegs. Auch an dieser Stelle wird noch einmal deutlich, dass die Gemeinsamkeiten zwischen den ProfessorInnen im Vordergrund standen, so dass eine Basis für den produktiven Austausch vorhanden war.

Von den ProfessorInnen wird dann gemeinsam eruiert, wie die personelle Entwicklung vonstatten ging. Dabei wird deutlich, dass anscheinend alle anwesenden Personen darüber Bescheid wissen. In diesem Zusammenhang wird die Gruppe der ProfessorInnen als „Kernmannschaft“ dargestellt, was ebenfalls ein starker Kontrast zu T-Stadt darstellt, die an keiner Stelle der Eingangserzählung von sich als Gruppe sprechen. Die Aussage von Am, dass die fünf bei der Gruppendiskussion anwesenden ProfessorInnen die „Kernmannschaft“ des Promotionskollegs darstellen, wird von Em durch ein „hm“ ratifiziert. Durch den Begriff Mannschaft und durch die Rücksichtnahme bzw. das Rechtfertigen von Personen, die nicht oft am Kolleg teilgenommen haben, wird der Zusammenhalt in dieser Gruppe deutlich. Der Ausdruck Mannschaft legt zudem nahe, dass die ProfessorInnen gemeinsam an einem Ziel gearbeitet haben.

Der Zusammenhalt und der Kooperationszusammenhang der Gruppe werden zudem anhand der folgenden Stelle der Gruppendiskussion deutlich, die durch eine hohe interaktive Dichte, dramaturgische Höhepunkte sowie das Verwenden von Metaphern gekennzeichnet ist:

- Bm: ja nh ähm also ich möchte nur sagen ähm ich hab das so erlebt also das ihr schon intensiv zusammengearbeitet habt also hin und wieder war ich auch mal bei ner Tagung dabei hab das als n sehr produktiven Kontext erlebt (.) und äh mhhh (.) hatte aber das Gefühl also das war schon äh (.) zwischen euch äh ziemlich durchdacht nich äh und äh ich konnte da so einfach mitfahren mitmachen sozusagen aufm Trittbrett mitfahren nich also so hab ich das in Erinnerung also ich hab also zur ursprünglichen Konzeption nichts beigetragen oder wenig nich also soweit ich mich erinnere
- Am: ^Lunser Papier
- Em: ^Lbei den folgenden dann schon (.) bei den folgenden dann schon
- Bm: ^Lja ne
- Am: ich hab ja immer jeweils Anträge schreiben müssen wo wir wirklich immer so die Hauptarbeit gemacht haben und die andern ham (..) zugearbeitet
- Cw: ^Laber du warst doch bei der ersten Sitzung die wir hier hatten dabei? bin ich also hundertprozentig sicher
- Am: ^Lder Bm war immer dabei der hat auch immer lange Papiere (unverständlich) bei Themen mal zwei Seiten hat Bm immer ☺ zehn Seiten geschickt ☺ ☺ (5) ☺
- Bm: ^Lja das hab ich gemacht ja also das sicher das s da war ich dann dabei aber also die erstmal musste ja die Idee entwickelt werden ne und da war ich nich dabei also äh also äh ich hab das schon so erlebt da hats n Vorlauf gegeben und äh den habt ihr gemacht und ich konnte sozusagen mit aufspringen dann hab ich natürlich auch gearbeitet das wollt ich nich bestreiten ☺
- Am: wir warn auch froh dass du mitgemacht hast also du warst ja jetzt für dieses Thema auch ne exzellente Ergänzung also war ja nich so dass also das mit dem ☺ Trittbrettfahrer das hab ich nich so gesehn also ☺
- Em: eigentlich warn wir
- Am: ha
- Em: eigentlich warn wir die Trittbrettfahrer
- Am,
- Bm
- Em: ☺
- Am: wir ham dich da auf die Lokomotive gesetzt
- Em: ^L☺ genau ☺
- Am: ^L☺ und ham und ham ☺
- Em: ^L☺ genau genau ☺
- Am: ^L☺ und dann
- ham wir uns an die Seite dazu gesetzt ☺
- Em: ☺ (2) ☺
- Am: ich mein ma guck dir ma unsre Tagung heute wie oft die da (unverständlich) auf dich beziehn ☺
- Bm: ^Lnee nee du du zerredest jetzt den Punkt ☺
- Am: ^L☺ (2) ☺
- Bm: ^Lalso für mich war der Punkt dass ihr beiden eben also ne produktive Arbeitsbeziehung hattet und da konnte sich eben sehr leicht anderes andocken ne
- Cw: ^Lja das ist richtig
- Bm: ^Ldas war für mich also völlig plausibel das zu tun ne
- Cw: ^Lokay
- Bm: ^Lda mitzumachen (2) (GD ProfessorInnen A-Stadt/B-Stadt 180-230).

Bm stellt sich in diesem Zusammenhang als Trittbrettfahrer dar, der sich an die produktive Arbeitsbeziehung von Am und Em anschließen konnte. Am und Em wiederum wollen diese Metapher nicht übernehmen, sondern verdeutlichen, dass auch Bm viel für das Kolleg geleistet hat. Sie haben zwar die Hauptarbeit bei der Beantragung geleistet, aber in der gemeinsamen Kollegarbeit war auch Bm sehr stark beteiligt. Damit deuten Am und Em die Figur des Trittbrettfahrers um und erklären Bm zum „Lokomotivführer“. Das bedeutet wiederum, dass Am und Em Bm als eine zentrale Figur für das Promotionskolleg ansehen. Hierbei geht es nicht darum – wie bei T-Stadt – seinen Zugang zum Kolleg zu erläutern und seine eigenen Stärken, Ressourcen für das Kolleg darzustellen, sondern es geht um die gegenseitige Wertschätzung. Dies wird besonders deut-

lich daran, dass sich das Team in Metaphern ausdrückt. An dieser Stelle wird auch die besondere Beziehung zwischen Am und Em deutlich, die sich gegenseitig verstehen und ihre Aussagen ratifizieren und validieren. Insgesamt spiegelt diese Stelle der Gruppendiskussion die kollegiale Haltung der ProfessorInnen, in der einer für den anderen einspringt, wider.

Insgesamt kann aus diesen beiden knappen Analysen herausgearbeitet werden, dass der Gründungszusammenhang von Promotionskollegs sehr unterschiedlich sein kann. Entscheidend ist jedoch, dass die Beziehungen unter den ProfessorInnen die Arbeit sowie das Binnenklima des Promotionskollegs beeinflussen. Dies konnte auch anhand der Gruppendiskussion der DoktorandInnen aus T-Stadt herausgearbeitet werden. Die DoktorandInnen der zweiten Kollegwelle mussten sich eigene Kollegstrukturen erarbeiten, weil die ProfessorInnen nicht bzw. kaum anwesend und zudem mit anderen Problemen beschäftigt waren. Im Gegensatz dazu haben die DoktorandInnen in A-Stadt/B-Stadt von den engen Beziehungen zwischen den ProfessorInnen – vor allem in den gemeinsamen Veranstaltungen – profitiert.

3. Fazit und Ausblick

Wie die beiden knapp skizzierten Fallbeispiele zeigen, sind qualitative Methoden, vor allem das Verfahren der Gruppendiskussion in besonderer Weise geeignet, soziale Mikroprozesse und Diskursstrukturen in Promotionskollegs herauszuarbeiten. Dabei repräsentieren die beiden vorab dargestellten Kollegs im Hinblick auf die Beziehungsqualität und das Binnenklima im Spektrum der zehn von uns untersuchten Promotionskollegs die maximalen Kontraste im Sinne von eher schwierigen bzw. gelungenen Kooperationszusammenhängen (vgl. Böttcher/Krüger/Liesegang/Winter u.a. 2009).

Eine wichtige Voraussetzung für eine gute Kooperation unter den Promovierenden und mit den HochschullehrerInnen ist zudem, dass die Kollegs ein präzises Forschungsprofil haben (vgl. Krüger/Fabel-Lamla 2005). So diente z.B. die qualitative Forschung im Kolleg in A-Stadt/B-Stadt als methodische Klammer, die dem Kolleg eine gewisse Identität sicherte. Auch wird eine interdisziplinäre thematische Anlage und der interdisziplinäre Austausch von den Akteuren in den Kollegs in der Regel sehr positiv beurteilt (vgl. Böttcher/Krüger/Liesegang/Winter 2009). Interdisziplinarität hat jedoch auch Grenzen nicht nur in den fachspezifischen Promotionsordnungen von Fakultäten, wie das Fallbeispiel aus T-Stadt zeigt, sondern auch dann – und darauf weisen weitere Fallanalysen von anderen Kollegs hin – wenn die Themen in den Kollegs zu sehr streuen und eine produktive inhaltliche Kommunikation zwischen den Promovierenden eher verhindern als ermöglichen.

Mit dem Kolleg in A-Stadt/B-Stadt und in X-Stadt haben wir zudem zwei Promotionskollegs untersucht, die in einem Promotionsstudiengang integriert waren. Hier zeigte sich, dass strukturelle Probleme zwischen Studiengang und Promotionskolleg entstanden sind. In einem Fall sind es die DoktorandInnen, die sich vor allem als Mitglieder eines Studiengangs und nicht als Kollegmitglieder wahrnehmen. In dem anderen Fall haben die Promovierenden versucht sich neben dem Studiengang eigenständig eine Kollegstruktur aufzubauen. Um

solche strukturellen Probleme zu vermeiden, scheint es sinnvoll zu sein, beide Strukturkomplexe voneinander zu entkoppeln und Promotionsstudiengänge stärker als Weiterbildungsstudiengänge zur inhaltlichen und methodischen Vorbereitung der Promovierenden auf die anschließende Arbeit in Kollegs zu konzipieren (vgl. Böttcher/Krüger/Liesegang/Winter u.a. 2009).

So fruchtbar der Einsatz qualitativer Methoden in der hochschulbezogenen Evaluationsforschung auch sein kann, da dadurch ein Einblick in die soziale Mikrowelt von Promotionskollegs ermöglicht wird, so haben wir im Rahmen der nur 15 Monate dauernden Laufzeit dieses Begleitforschungsprojektes den großen Unterschied zwischen der Verwendung qualitativer Methodologien in der Evaluationsforschung und in der Grundlagenforschung feststellen können. So führte die kurze Laufzeit dazu, dass wir bei der Auswertung der Gruppendiskussionen die ‚reine Lehre‘ der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003) nicht durchgängig umsetzen konnten, sondern uns bei der Analyse des Materials aus den Gruppendiskussionen oft auf die Ebene der formulierenden Interpretation beschränken mussten (vgl. auch Flick 2006, S. 21). Die nach den komplexen Transkriptionsregeln der Dokumentarischen Methode verschriftlichten Gruppendiskussionsprotokolle mussten anschließend auf Wunsch des Auftragsgebers wieder sprachlich geglättet werden, da dieser eine für einen breiten Leserkreis verständliche Sprache, prägnante Ergebnispräsentationen und zudem noch praxistaugliche Bewertungen der evaluierten Sachverhalte sowie Handlungsempfehlungen für die Verbesserung der Promotionskollegs erwartete (vgl. auch Mensching 2006, S. 340).

Trotz dieses Zwanges zur Realisierung von Abkürzungsstrategien bei der Datenanalyse sollte sich die qualitative Forschung auch weiterhin an der Evaluationsforschung beteiligen, da nur sie – im Gegensatz zur quantitativen Forschung – die Mikroprozesse in den zu evaluierenden Institutionen und die Deutungsmuster der Akteure in den Blick bekommt. Denn die Bewertung einer Institution kann nicht nur nach von außen definierten Output- und Outcome-Kriterien erfolgen. Vielmehr ist sie vor allem dann aufschlussreich, wenn es ihr gelingt, die kollektiven Orientierungen verschiedener Beteiligter zu erfassen und über einen kontrastiven Vergleich zu Bewertungen zugelingen (vgl. Flick 2006, S. 19). Genau diesen doppelten Anspruch haben wir in unserem Projekt zur Evaluation der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung einzulösen versucht, in dem wir eine quantitative Surveybefragung durch eine vertiefende qualitative Studie ergänzt haben.

Literatur

- Böttcher, W./Krüger, H.-H./Liesegang, T./Winter, D. u.a. (2009): Evaluation der Qualität der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung. Eine quantitative und qualitative Studie. Düsseldorf.
- Böttcher, W. /Krüger, H.-H./Liesegang, T./Winter, D./Strietholt, R. (2009): Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung. In: Tippelt, R./Tillmann, K.-J./Thole, W. u.a. (Hrsg.): Promovieren – aber wie. Reflexionen und Informationen zu den Promotionsmöglichkeiten im Kontext der Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills (im Erscheinen).
- Bohnsack, R. (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, U./v. Kardoff, E. v./Steinke, J. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 369-384.

- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2008): Internationale Zusammenarbeit der DFG. Beilage zu Spektrum der Wissenschaft, Heft Dezember 2008.
- Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik. In: Flick, U. (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek, S. 9-31.
- Grunert, C./Rasch, S. (2006): Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung im internationalen Vergleich. In: Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. (Hrsg.) Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 15-41.
- Hein, M./Hovestdt, G./Wildt, J. (2005) : Forschen Lernen. Düsseldorf.
- Krüger, H.-H./Fabel-Lamla, M. (2005): Promotionskollegs und Graduiertenzentren – Standards für die Strukturierung der Doktorandenphase. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D. u.a. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. 4. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 175-194.
- Lenzen, D. /Krüger, H.-H./Wulf, C. (2008): Editorial zum Schwerpunkt Hochschulbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, S. 513-515.
- Mensching, A. (2006): Zwischen Überforderung und Banalisierung – zu den Schwierigkeiten der Vermittlungsarbeit im Rahmen qualitativer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Reinbek, S. 339-364.
- Stark, B. (2003): Quality of the supervision an Research Environment in the DFG's Research Training Groups. Report on a Survey of doctoral students. Bonn.
- Walker, G. (2008): Doctorial Education in the United States of America. In: Higher Education in Europe 31, H. 1, p. 35-43.