



universität  
wien

# DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

„Das Professional Doctorate im Kontext von  
Profession und Professionalisierung“

verfasst von / submitted by

Jan Thomas, M.A.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on the student  
record sheet:

A 092 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /  
field of study as it appears on the student record sheet:

Dr.-Studium der Philosophie, Pädagogik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser



# Inhalt

---

<b>1.</b>	<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>7</b>
1.1	Allgemeine Einführung .....	7
<b>2.</b>	<b>FRAGESTELLUNGEN UND METHODIK.....</b>	<b>9</b>
<b>3.</b>	<b>BESTIMMUNG, MERKMALE UND ABGRENZUNG .....</b>	<b>16</b>
3.1	Doktorate.....	16
3.1.1	Forschung zu den Doktoraten .....	18
3.1.2	Zur Bestimmung und Systematisierung .....	20
3.1.2.1	Verwendung von Eigenbenennungen .....	20
3.1.2.2	Bestimmungsversuche durch Abgrenzung.....	21
3.1.2.3	Deskriptive Bestimmungsversuche .....	22
3.2	Gegensatzpaare.....	24
3.2.1	Professional Doctorate vs. Research Doctorate.....	25
3.2.2	Taught Doctorate vs. Doctorate by Research .....	25
3.2.3	Ehrendoktorat [honoris causa] vs. Earned Doctorate.....	26
3.2.4	Non-traditional Doctorate vs. Traditional Doctorate.....	26
3.2.5	Doctorate by Dissertation vs. Doctorate by Published Work.....	27
3.2.6	Qualifying Degree vs. [Non-Qualifying Degree].....	27
3.2.7	Pre-Service qualification vs. In-Service qualification .....	28
3.3	Komponenten .....	29
3.3.1	Research Component .....	29
3.3.2	Taught Component (Coursework Component).....	30
3.3.3	Teaching Component .....	31
3.3.4	Supervision Component .....	32
3.3.5	Examination Component .....	33
3.3.6	Promotion .....	34
3.3.7	Publication Component .....	34
3.4	Weitere Eigenschaften und Merkmale .....	35
3.4.1	Studium .....	35
3.4.2	Eingangsvoraussetzungen .....	35
3.4.3	Dauer.....	36
3.4.4	Einstufung in Qualifikationsrahmen .....	37
3.4.5	Kohortenbildung .....	37
3.4.6	Zuschreibungen.....	38
3.5	Taught Component und Kohortenbildung im Professional Doctorate .....	39

3.5.1	Taught Component und Profession.....	39
3.5.2	Kohortenbildung und Profession .....	41
3.6	Doktoratstypen .....	42
3.6.1	Doctor of Philosophy (PhD).....	43
3.6.2	PhD in den USA .....	45
3.6.3	PhD und andere Forschungsdoktorate .....	45
3.6.4	PhD im Vereinigtem Königreich .....	48
3.6.5	New Route PhD.....	49
3.6.6	Modell 1+3 des ERSC .....	49
3.6.7	PhD by Publication .....	50
3.6.8	Higher Doctorates .....	50
3.6.8.1	Geschichte der Higher Doctorates .....	52
3.6.8.2	Genese des Ph.D. in England und Kanada .....	53
3.6.8.3	Higher Doctorate als In-House Qualifikation .....	54
3.6.8.4	Beispiel Cambridge (2017) .....	55
3.6.8.5	Beispiel Oxford (bis 2016) .....	55
3.6.9	Higher Doctorates und Habilitation.....	57
3.6.10	First Professional Degree .....	58
3.6.11	Practice Based Doctorates .....	59
3.6.12	Grundständiges Doktorat .....	60
3.6.13	Ehrendoktorate .....	60
3.6.14	Professional Doctorates .....	61
3.6.14.1	Merkmale .....	61
3.6.14.2	Kontext und Hintergründe der Einführung .....	62
3.6.14.3	Einführung im Vereinigten Königreich .....	63
3.6.14.4	Nomenklatur im Vereinigten Königreich .....	64
3.6.14.5	Zwei Generationen .....	65
3.6.14.6	Mode 2 Knowledge Production.....	67
3.6.14.7	Exkurs: Fachhochschulen und Doktorat.....	68
3.6.14.8	Prestigenachteile .....	69
3.7	Professional Doctorate Rahmenbestimmungen.....	70
3.7.1	Australien .....	70
3.7.2	England .....	72
3.7.2.1	Rahmenregelungen für Qualifikationen .....	72
3.7.2.2	Problematik weiterer Dokumente .....	74
3.8	Arbeitsdefinition.....	76
<b>4.</b>	<b>PROFESSIONSUND PROFESSIONALISIERUNG .....</b>	<b>78</b>
4.1	Einführung.....	78
4.2	Forschung zu den Professions und zur Professionalisierung .....	78
4.2.1	Max Weber als Vorläufer der Professionsforschung .....	78

4.2.2	Forschung zu den Professions vor Larson .....	80
4.2.3	Larsons Kritik.....	81
4.2.4	Larsons Ausrichtung.....	83
4.2.5	Professionalisierung und sozialer Status bei Larson, Weber und Parsons .....	86
4.2.6	Older Professionalization und Modern Professionalization bei Larson .....	88
4.2.6.1	Larsons Professional Project und die Production of Knowledge .....	89
4.2.7	Bedeutung des Trainings .....	93
4.2.8	Die deutschsprachigen Universitäten und die Professionen .....	93
4.2.9	Einzelne Aspekte der Professions und der Professionalisierung .....	96
4.2.9.1	Professions und bürokratische Organisationen.....	96
4.2.9.2	Unterschiede zwischen Professions in Kontinentaleuropa und den USA.....	98
4.3	Credentialism, Credential Inflation, Signaling.....	99
4.3.1	Credentialing Theory und Credentialism .....	99
4.4	Der Wandel der Professions .....	103
4.4.1	Einzelne ExpertInnen und ethische Grundlage .....	103
4.4.2	Markt und Kommerzialisierung.....	104
4.4.3	Organisationen .....	105
4.4.4	Professionalisierung vs. Deprofessionalisierung.....	106
<b>5.</b>	<b>KANADA.....</b>	<b>109</b>
5.1	Anfänge des höheren Bildungswesens in Nordamerika, speziell Kanada bis 1922.....	109
5.2	Kanada und England.....	111
5.3	McGill College and University .....	113
5.4	Wandel 1870 bis 1920.....	115
5.5	Die Bedeutung der amerikanischen Universitäten im Kontext der Professionalisierung bei Larson .....	116
5.6	Frühe Universitätsgeschichtsschreibung.....	119
5.7	Doktorate in Kanada.....	122
5.7.1	Medizinstudium 1880 McGill .....	123
5.8	McGill College and University: Erste Forschungsdoktorate in Kanada .....	128
5.9	Toronto .....	135
5.10	McGill College and University: Doktorate der Fakultätsmitglieder .....	138
5.11	Kanada: Interpretation der Zusammenhänge von Professions, Professionalisierung und Professional Doctorate.....	140
5.11.1	Payne und die Profession des Lehrerberufs .....	144
<b>6.</b>	<b>ENGLAND.....</b>	<b>149</b>
6.1	Definition der UKIPG .....	151

6.2	Regulated Professions im Vereinigten Königreich .....	151
6.2.1	Beispiel Psychologie .....	157
6.2.1.1	Eigenqualifikationen der BPS .....	159
6.2.1.2	Programmakkreditierungen der BPS .....	161
6.2.1.3	Die BPS und das Professional Doctorate .....	165
6.2.2	Veterinärmedizin und Professional Doctorate .....	169
6.2.3	Professional Doctorate in Agriculture and Food (DAgriFood) University of Birmingham .....	173
<b>7.</b>	<b>PHD ALS PROFESSIONAL DOCTORATE.....</b>	<b>177</b>
7.1	Die Academics als Academic Profession .....	177
7.1.1	Die Academics als Gegenstand der Forschung .....	177
7.1.2	Des Fehlen einer freier Praxis .....	178
7.1.3	Weitere Unterschiede zu anderen Professions .....	181
7.2	Academic Profession bei Larson .....	183
7.3	Die AAUP als Professional Association für die Academic Profession.....	183
7.3.1	Die AAUP und die Akademische Freiheit .....	184
7.3.2	DIE Vorbilder der AAUP .....	185
7.3.3	Der Ph.D. als einigendes Merkmal der Profession .....	186
7.3.4	Der Ph.D. als Qualifying Degree der Profession .....	188
7.4	Der Ph.D. als Professional Doctorate.....	190
7.4.1	Andere Entwicklung in Kanada .....	192
<b>8.</b>	<b>FAZIT: ZUSAMMENHANG PROFESSIONS, PROFESSIONALISIERUNG UND PROFESSIONAL DOCTORATE .....</b>	<b>195</b>
8.1	Professional Doctorate und einzelne ExpertInnen .....	195
8.2	Professional Doctorate, Professions und Professionalisierung.....	200
8.3	Professionalisierung vs. Deprofessionalisierung und Professional Doctorate .....	205
<b>9.</b>	<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>208</b>
<b>10.</b>	<b>QUELLEN UND LITERATUR .....</b>	<b>213</b>
<b>11.</b>	<b>ANHANG: ABSTRACTS .....</b>	<b>230</b>

# 1. EINLEITUNG

## 1.1 ALLGEMEINE EINFÜHRUNG

Diese Arbeit beschäftigt sich zum einem mit einer besonderen Gruppe von Berufen, die im englischen Sprachraum als *Professions*<sup>1</sup> bezeichnet werden, zum anderen mit einer besonderen Form des Doktorats, dem *Professional Doctorate*, das in mehreren englischsprachigen Hochschulsystemen als eigenständige Form des Doktorats neben dem *Doctor of Philosophy* (Ph.D.) Doktorat besteht. Im Vereinigten Königreich und in Australien hat sich der Typus des *Professional Doctorate* erst in den 1990er Jahren entwickelt, mit einzelnen australischen Vorläufern aus den 1980er Jahren. Seither hat es einen starken Zuwachs erfahren.

Als *Professions* werden im englischen Sprachgebrauch spezielle Berufsgruppen bezeichnet: Diese unterscheiden sich auch in der Alltagssprache – also außerhalb von forschungsbezogenen Untersuchungen zu diesem Thema – deutlich von anderen Berufsgruppen (*Occupations* als allgemeiner Begriff); und zwar durch besondere Privilegien für diese Berufsgruppen, etwa hohe Autonomie, Gebietsschutz für bestimmte Dienstleistungen, und durch Merkmale wie eine akademische Ausbildung, eine akademische Wissensbasis als Grundlage der praktischen Tätigkeit sowie durch ein vergleichsweise hohes Prestige dieser Berufe beziehungsweise ihrer Angehörigen.

Im Bereich der *Professions* sind es vor allen zwei Berufsgruppen, die sowohl überdurchschnittlich stark im Fokus professionsbezogener Forschung gestanden sind, als auch die – bewusst oder unbewusst – als Vorbild und Vorlage für andere Berufsgruppen dienen, die einen ähnlichen Status anstreben. Es sind dies die *Professions Medicine* und *Law*. Für beide Berufsgruppen lassen sich historische Bezüge zu den höheren Fakultäten der Universitäten des Mittelalters herstellen. Nicht immer und überall haben die ärztlichen und die juristischen Berufe allerdings tatsächlich einen notwendigen oder ausschließlichen Bezug zu einer universitären Ausbildung als Grundlage ihres Wirkens (und eventuell auch ihrer Zulassung) gehabt. Und selbst wenn dies der Fall war oder ist, ist die Ausbildung nicht unbedingt an ein Doktorat geknüpft. Dennoch ist

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit werden zahlreiche englischsprachige Begriffe und Eigenbezeichnungen verwendet. Diese werden im deutschen Text mehrheitlich kursiv dargestellt.

augenscheinlich, dass der Begriff „Doktor“ als Synonym für einen Arzt, eine Ärztin gewissermaßen universelle Gültigkeit besitzt – und dies über Ländergrenzen hinweg – und selbst dort, wo ein Doktorat gar nicht integraler Teil der Ausbildung oder notwendige Voraussetzung für die Berufsausübung ist.

Dass auch andere Berufsgruppen nach dem Status einer *Profession* streben beziehungsweise dass *Professions* Vorbildwirkung für andere Berufsgruppen haben können, wurde schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts beobachtet. Eine Erforschung dieses Phänomens – also des Strebens von Berufsgruppen nach professionellem Status (*Professionalization*) – oder zumindest der Fragestellung, ob bestimmte Berufsgruppen (zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Ländern) als *Professions* angesehen werden können, wurde spätestens ab Mitte der 1970er Jahre primär aus soziologischer, teilweise auch aus historischer und vergleichender Perspektive betrieben.

Im Speziellen will diese Arbeit daher die Zusammenhänge zwischen den *Professional Doctorates* (den Abschlüssen und den dahinführenden Studienprogrammen) und den *Professions* aufzeigen sowie zu Berufsgruppen, die sich auf dem Weg der Professionalisierung befinden.

## 2. FRAGESTELLUNGEN UND METHODIK

Ziel dieser Arbeit ist die nähere Bestimmung der Zusammenhänge zwischen *Professions*, Professionalisierung und dem *Professional Doctorate*.

Sie knüpft dabei in der Bezugnahme auf *Professions*, Professionalisierung und *Professional Projects* inhaltlich insbesondere bei Larson (Larson 1977 und 2013) an, speziell bei ihrer Betrachtung der Verbindungen und Zusammenhänge zwischen Hochschulen, *Professions* und der Professionalisierung (vgl. Larson 1977, insbesondere S. 136 sowie S. 151-154).

Methodisch sieht sich die Arbeit der historisch-vergleichenden Hochschulforschung verpflichtet. In dieser Tradition werden vor allem Quellen aus zwei Zeiträumen, 1880 – 1914 sowie 1990 – heute einer Quellenanalyse und Quelleninterpretation unterzogen.

In Verbindung damit wird die Forschungsliteratur zu den Themenbereichen Dokorate, speziell *Professional Doctorate*, *Professions*, Professionalisierung und Hochschulgeschichte herangezogen, mit dem Ziel, die Ergebnisse auch im Zusammenhang mit dem Stand der Forschung zu kontextualisieren.

Das *Professional Doctorate* stellt nur eine spezifische Ausprägung eines Doktorats neben vielen anderen dar. Mitunter ist eine Abgrenzung zu anderen akademischen Graden und Titeln schwierig. Zum einen, weil es sich bei den Bezeichnungen verschiedener Dokorate um historisch gewachsene, nicht unbedingt aber aufeinander bezogene Begriffe handelt, sich insofern keine einheitliche Systematik der Bezeichnungen von Doktoraten entwickelt hat. Zum anderen, weil es aufgrund ähnlicher Begrifflichkeiten zu Verwechslungen mit anderen akademischen Abschlüssen und Titeln kommen kann, beispielsweise den *First Professional Degrees*. Daher sollen zu Beginn Komponenten und Merkmale von Doktoraten, teilweise in Form von Gegensatzpaaren, vorgestellt werden. Unter Verwendung dieser Komponenten und Merkmale lassen sich verschiedene Typen von Doktoraten voneinander unterscheiden und abgrenzen. Dadurch kann auch eine Abgrenzung des *Professional Doctorate* von anderen Doktoraten erfolgen sowie von solchen Abschlüssen und Titeln, bei denen die Gefahr einer Verwechslung besteht.

Bezüglich der *Professions* ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass sich neben der klassischen Bedeutung von *Profession* im engeren Sinn, die im

englischen Sprachgebrauch sowie in der historischen und soziologischen Forschung zur Bezeichnung einer Sondergruppe von Berufen Verwendung findet<sup>2</sup>, mit dem Adjektiv „professionell“ eine Bedeutung im weiteren Sinne abgeleitet hat. Zwar kann sich im englischen Sprachgebrauch *professional* auf die besondere Berufsgruppe der *Professions* beziehen, die erweiterte Bedeutung hat jedoch bereits in manchen Verwendungszusammenhängen den direkten Bezug zu den *Professions* verloren. Letzteres gilt noch ausgeprägter für die Verwendung des Begriffs „professionell“ im deutschen Sprachgebrauch. In diesem weiteren Sinn bezeichnet das Adjektiv „professionell“ eine fachmännische oder fachkundige Herangehensweise an eine (nicht notwendigerweise berufliche) Aufgabe, im Sinne kompetenten, sachgerechten, sachkundigen Handelns. Es kann auch gekonnte, qualitativ hochwertige Ergebnisse bezeichnen sowie auf qualifiziertes Handeln, qualifizierte Tätigkeit hinweisen.

In beiden Begriffszusammenhängen – und in beiden Sprachen – findet der Begriff Professionalisierung (*Professionalization*) Verwendung. Im Zusammenhang mit der Bedeutung des Begriffs im engeren Sinn bezeichnet Professionalisierung den Weg einer Berufsgruppe hin zur Profession. Im weiteren Sinn steht Professionalisierung für eine intendierte oder bereits erfolgte Aufwertung der Umsetzung einer Tätigkeit mittels Verstärkung der oben genannten Aspekte, also in Hinblick auf die fachmännische, sach- und fachkundige Herangehensweise sowie auf das Erzielen qualitativ hochwertigerer Ergebnisse. Der Begriff Professionalisierung steht in seiner Verwendung häufig näher zur Arbeits- und Berufswelt als das hier ebenfalls – aber auch über diesen Kontext hinaus Verwendung findende Adjektiv „professionell“.

In der historischen und soziologischen Forschung haben, ausgehend von Max Weber (vgl. u.a. Weber 1922, S. 184), akademische Abschlüsse und akademische Grade – darunter auch das Doktorat – immer wieder Beachtung gefunden. Dies insbesondere dann, wenn Zusammenhänge zwischen Bildung, Wissen und Profession untersucht wurden beziehungsweise Zusammenhänge zwischen höherem Bildungswesen und *Professions*. Der engste Bezug findet sich in der soziologischen Professionsforschung im Bereich der *Credentialing*

---

<sup>2</sup> Aufgrund der Bezugnahme auf diese – mehrheitlich englischsprachige – Forschung und durch den Bezug dieser Arbeit primär auf Beispiele aus englischsprachigen Ländern wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff *Professions* in den meisten Fällen dem deutschen Begriff vorgezogen.

*Theory* (vgl. Collins 1979, Collins 2002 und Brown 2001), da akademische Abschlüsse und akademische Grade neben schulischen Abschlüssen und anderen Qualifikationen eine wichtige Teilgruppe der *Credentials* darstellen.

Zwar finden bei der Bestimmung des *Professional Doctorate*, sowohl im Kontext von Definitionsversuchen der einschlägigen Forschung als auch von legislativen und normativen Bestimmungen des Begriffs, die *Professions* und professionelle Arbeitsfelder Verwendung, nur selten werden aber die Zusammenhänge zwischen *Professional Doctorate* und *Professions* näher untersucht. Allein aus der Herstellung eines Bezugs im Rahmen einer Definition erschließt sich noch nicht, welche Zusammenhänge zwischen *Professional Doctorates*, *Professions* und Professionalisierung tatsächlich bestehen und welche Funktion und Bedeutung die *Professional Doctorates* für die *Professions* und für die Angehörigen dieser Berufsgruppen haben können.

Insbesondere wurde zu wenig beachtet, welche Funktion und Bedeutung die *Professional Doctorates* dann haben können, wenn andere Berufsgruppen im Sinne von *Professionalization* und *Professional Project* sich am Beispiel anerkannter *Professions* orientieren.

In dieser Arbeit wird daher die Frage gestellt, welche Zusammenhänge zwischen den *Professions*, der Professionalisierung und dem *Professional Doctorate* bestehen und welche Bedeutung *Professional Doctorates* für die Professionalisierungsprozesse und für die *Professions* haben können.

Professionalisierungsprozesse betreffen allerdings nicht allein die jeweiligen Berufsgruppen, sondern zudem die einzelnen Angehörigen derselben. Da sie es sind, die *Professional Doctorates* absolvieren und schließlich InhaberInnen der Qualifikationen und TrägerInnen der verliehenen akademischen Grade sind, stellt sich darüber hinaus die Frage, welche Bedeutung diese akademischen Grade für die *Professionals* haben.

Dabei soll insbesondere auch auf die bereits erwähnten Theoriebildungen aus dem Umfeld der Professionsforschung (*Credentialing*, *Credentialism*, *Credential Inflation*) zurückgegriffen werden. Außerdem wird die ursprünglich aus dem volkswirtschaftlichen Kontext stammende *Signaling Theory* mitberücksichtigt, bei der *Credentials* eine Signalwirkung auf Arbeitsmärkten zugesprochen wird.

Um die genannten Fragestellungen zu bearbeiten, werden *Professions* sinnvollerweise im Bezug zu ihrer lokalen Verortung (im Kontext eines Landes beziehungsweise eines Staatswesens und einer Gesellschaft) und in einem zeitlichen Rahmen (historischer Kontext) betrachtet und verstanden. Daher ist es notwendig, auch die benannten Fragen auf bestimmte Orte und Zeiten zu beziehen.

Gewählt werden sollen dazu im Rahmen dieser Arbeit als Schwerpunkt der Untersuchung Kanada 1880 – 1914<sup>3</sup> und England<sup>4</sup> 1990 – heute.

Kanada wurde ausgewählt, da dort im untersuchten Zeitraum insbesondere zwei Universitäten erstmals Doktorate mit einer eigenständigen Forschungskomponente eingeführt haben, die McGill University und die University of Toronto. An der University of Toronto wurde zudem 1894 ein *Doctor of Pedagogy* etabliert, der in der Forschung häufig als das erste *Professional Doctorate* verstanden wird. Die Einführung des Doktorats mit Forschungskomponente steht in enger Verbindung mit dem Einzug wissenschaftlicher Forschung an den kanadischen Universitäten im genannten Zeitraum; es lässt sich aus den Quellen heraus aufzeigen, dass sich in kürzester Zeit das Doktorat in eine Richtung hin entwickelt, wie sie sich auch für die USA feststellen lässt, wo der *Doctor of Philosophy* zum Regelabschluss der Universitätslehrenden und damit zur Voraussetzung für die akademische Berufslaufbahn geworden ist. Somit liefert die Betrachtung dieses Zeitraums einen Einblick in eine bestimmte Phase der Entwicklung der *Academic Profession* in Kanada sowie im Zusammenhang mit dem *Doctor of Pedagogy* Einblicke in Professionalisierungsprozesse der pädagogischen Berufe.

Kanada bietet sich indes zur Betrachtung von *Professional Doctorates* für den jüngeren Zeitraum ab 1990 nicht an, da es trotz der frühen Einführung des *Doctor of Pedagogy* Ende des 19. Jahrhunderts im weiteren Verlauf keine

---

<sup>3</sup> Bezüglich einzelner Details wird auch die nachfolgende Entwicklung in den 1920er Jahren berücksichtigt.

<sup>4</sup> Die Verwendung des Begriffs England im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich ausdrücklich auf diesen Landesteil des Vereinigten Königreichs. Dort, wo Aussagen über den Rahmen Englands hinausgehen, wird dies ausdrücklich benannt, beziehungsweise bewusst eine landesweite Begrifflichkeit (Vereinigtes Königreich, *United Kingdom* und in Bezug darauf britisch) verwendet. Die Differenzierung ist notwendig, weil die anderen Landesteile, Wales, Nordirland und Schottland beispielsweise im Bereich ihrer Universitätssysteme unterschiedliche Ausprägungen entwickelt haben. Unterschiede kann es auch in Bezug auf Rahmenbestimmungen geben, so hat etwa für Schottland ein eigener Qualifikationsrahmen Gültigkeit. Auch im Bereich der *Professions* ist teilweise eine unterschiedliche Praxis in den einzelnen Landesteilen festzustellen.

ausgeprägte Entwicklung in diesem Sektor gegeben hat; auch im Rahmen der jüngeren Entwicklung wurde eher an der Modifikation des *Doctor of Philosophy* (PhD)<sup>5</sup> gearbeitet als an der Entwicklung von *Professional Doctorates* (vgl. Allen et al. 2002, S. 204ff.).

England wurde ausgewählt, weil hier erstmals ab 1990 *Professional Doctorates* eingeführt wurden und bis heute eine starke Ausweitung des Angebots an solchen Doktoraten zu verzeichnen ist. Sie bieten ein breites Bild an Varianten und ermöglichen somit eine besonders umfassende Sicht auf das Thema. Dies ist jedoch keine für sich allein stehende Entwicklung, sondern im Kontext eines relativ starken Wandels im Bereich der Doktorate im in England insgesamt zu betrachten. Weiters ist hier eine relativ große Zahl verschiedener Doktoratstypen vorhanden, deren Berücksichtigung im Zusammenhang mit der Abgrenzung des *Professional Doctorates* von anderen Doktoraten wichtig erscheint. Zu den Doktoraten im Vereinigten Königreich, insbesondere auch zum *Professional Doctorate* liegen bereits Forschungsbeiträge vor, auf die im Verlauf dieser Arbeit Bezug genommen werden kann.

Zudem bietet England in Bezug auf die *Professions* eine interessante Untersuchungsgrundlage für die Zusammenhänge zwischen *Professional Doctorates*, *Professions* und Professionalisierung, da es ein zwar sehr komplexes, jedoch gleichzeitig sehr offenes System der Anerkennung von Berufsgruppen als *Professions* aufweist. In einem für die Zuerkennung des Professionsstatus sehr offenen Umfeld wie diesem wird die Vielfalt verständlich, die sich hier auch im Bereich der *Professional Doctorates* entwickelt hat.

Methodisch ist darauf hinzuweisen, dass in Kanada im Zeitraum 1880 – 1914 der moderne Begriff *Professional Doctorate* noch nicht geläufig war. Findet diese Bezeichnung also für den genannten Zeitraum Verwendung, so handelt es sich um einen Forschungsbegriff, nicht um einen Quellenbegriff. Anders verhält es sich für den Zeitraum 1990 – heute. Hier ist das *Professional Doctorate* eine geläufige Bezeichnung, die sowohl in Rahmenordnungen und in der Forschungsliteratur Verwendung findet, als auch als Selbstbenennung entsprechender Doktorate und Programme geführt wird. Für diesen Zeitraum

---

<sup>5</sup> Die in dieser Arbeit möglicherweise uneinheitlich wirkende Schreibweise der Abkürzungen von akademischen Graden beruht auf unterschiedlichen Schreibweise in England (Beispiel PhD) und in den USA (Beispiel Ph.D.). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird – soweit möglich – mit der Schreibweise dem jeweiligen Kontextbezug Rechnung getragen.

kann die Bezeichnung *Professional Doctorate* also Forschungsbegriff und Quellenbegriff sein.

In Bezug auf Kanada findet für die Untersuchung des Zeitraums 1880 – 1914 hier also eine moderne Begriffsbestimmung des *Professional Doctorate* Anwendung. Dadurch kann untersucht werden, ob der damals eingeführte *Doctor of Pedagogy* auch nach heutigen Maßstäben als *Professional Doctorate* bezeichnet werden kann. Zu diesem Zweck wird eine Arbeitsdefinition des *Professional Doctorates* mit Varianten vorgestellt.

Die soziologische und historische Forschung hat auch jüngere Entwicklungen im Zusammenhang mit *Professions* und Professionalisierung aufgegriffen, darunter die Befürchtung einer Kommerzialisierung der *Professions* (so etwa schon 1939 bei Talcott Parsons, vgl. Parsons 1939, S. 458) sowie die Herausbildung von ExpertInnen, die nicht im Kontext von engeren Berufsgruppen stehen (vgl. Larson 2013, S. XXIXf.). ExpertInnen dieses Typs haben mit den *Professions* die hohe Bedeutung der akademischen Ausbildung gemein. Als einzelne ExpertInnen müssen sie sich ohne den Rückhalt einer Berufsgruppe am Arbeitsmarkt oder in der Selbstständigkeit behaupten. Dazu greifen sie mitunter – individuell und personenbezogen – erkennbar auf Muster zurück, die aus der gelungenen Professionalisierung von Berufsgruppen entlehnt werden, da sie dort erfolgreich waren und somit auch für die Profilierung der einzelnen ExpertInnen erfolgversprechend erscheinen. Da hier ein besonders enger Bezug zwischen Arbeitswelt, akademischer Bildung und Professionalisierung besteht, soll auch die Frage gestellt werden, welche Bedeutung das *Professional Doctorate* für die Professionalisierung einzelner ExpertInnen heute hat.

Die Professions- und Professionalisierungsforschung hat bezüglich der höheren Berufe in Forschung und Lehre spätestens mit Larson (Larson 1977), am Rande aber auch schon bei Parsons (Parsons 1968) für bestimmte Zeiträume und Landeskontexte immer wieder auch die Frage gestellt, ob die *Academics* ebenso als *Profession* angesehen werden können, beziehungsweise sich zumindest auf dem Weg einer Professionalisierung befinden. Larson setzt dies sogar für den von ihr betrachteten Zeitraum gegen Ende des 19. Jahrhunderts in den USA voraus (vgl. Larson 1977, insb. S. 151f., vgl. Parsons 1968, S. 542, vgl. etwa auch Clark 1987 und Graubard 2001 mit dem Begriff *Academic Profession* im Titel der beiden Sammelbände).

Mit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert hat sich der *Doctor of Philosophy* zunächst in den USA zur notwendigen Voraussetzung für die Berufsgruppe der *Academics* entwickelt. Ähnliche Entwicklungen werden im Rahmen dieser Arbeit für Kanada untersucht. In der Zusammenschau der Bezüge zwischen einer *Academic Profession*, deren Professionalisierung und dem Doktorat in den USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird daher die Frage gestellt, inwieweit auch der *Doctor of Philosophy* (und dessen Vorläufer) als ein *Professional Doctorate* verstanden werden könnten. Für das *Professional Doctorate* findet hier abermals eine moderne Begriffsbestimmung Anwendung.

Der vergleichenden Methodik wird insofern Rechnung getragen, als eingangs im Rahmen einer grundlegenden Bestimmung und Abgrenzung von Doktoraten Beispiele aus mehreren Ländern und Universitätssystemen berücksichtigt und zueinander in Bezug gesetzt werden, auch wenn ein Schwerpunkt auf den *Professional Doctorates* des Englands liegt. Zur Abgrenzung der *Professional Doctorates* von anderen Doktoraten werden zudem Beispiele aus verschiedenen Ländern und Hochschulsystemen herangezogen.

Die überdurchschnittlich gute Quellenlage zur McGill University einerseits und zur University of Toronto andererseits für den genannten Zeitraum sowie die überdurchschnittlich gute Verfügbarkeit dieser Quellen, schafft die Möglichkeit, mittels Analyse und Interpretation der zeitgenössischen Quellen zur Beantwortung der Fragestellungen beizutragen und damit Forschungslücken zu schließen oder zu verkleinern. Bezüge der kanadischen Befunde werden insbesondere zu solchen in den USA und teilweise auch zu England hergestellt.

Die Bearbeitung der zeitgenössischen kanadischen Quellen bietet über die spezifischen Fragestellungen hinaus die Möglichkeit, einen – wenn auch kleinen – Beitrag zur Hochschulgeschichte Kanadas und zur Institutionsgeschichte der McGill University und der University of Toronto zu leisten.

Für den Zeitraum 1990 – heute, insbesondere bezogen auf England, kann auf Quellen unterschiedlicher Natur sowie auf Forschungsliteratur zurückgegriffen werden. Diese werden ebenfalls einer Quellenanalyse und Interpretation unterzogen, um damit zur Beantwortung der Fragestellungen beizutragen.

## 3. BESTIMMUNG, MERKMALE UND ABGRENZUNG

### 3.1 DOKTORATE

Bei Doktoraten handelt es sich in erster Linie um Bildungsabschlüsse im tertiären Bildungsbereich. Mit dem erfolgreichen Abschluss eines Doktrats wird ein akademischer Grad erworben. Mit der Verleihung ist in der Regel auch die Berechtigung zum Führen dieses Grades und des entsprechenden Titels verbunden, zumindest im Rahmen des Staates und Hochschulwesens, in dem er erworben wurde. Da für den Grad und für den Titel ebenfalls der Begriff Doktorat Verwendung findet – und dies vermutlich auch die ursprünglichere Begriffsverwendung sein dürfte – kann die Verwendung für den Bildungsabschluss beziehungsweise sogar für einen Studiengang, der zu diesem Abschluss führt, im Sinne eines *Pars pro Toto* verstanden werden.

Berechtigt zur Verleihung akademischer Grade sind in der Regel Universitäten. In manchen Bildungssystemen ist es sogar das Proprium der Universitäten, Doktorate vergeben zu können, während es in anderen Ländern möglich sein kann, dass auch andere Typen von Hochschulen oder wissenschaftliche Einrichtungen, wie etwa Akademien der Wissenschaften (im sowjetischen System und dessen Abkömmlingen), oder Fachhochschulen (einzelne Beispiele in Deutschland, vgl. Kapitel 3.6.14.7) solche Grade vergeben können. Umgekehrt kann es Universitäten geben, die keine Doktorgrade verleihen dürfen, so etwa in Österreich über lange Zeit hinweg die Donauuniversität Krems, oder die darauf verzichten, wie etwa in Kanada eine ganze Reihe von Universitäten.

In vielen Bildungs- und Hochschulsystemen stellen die Doktorate die höchste Stufe der akademischen Grade und Abschlüsse und die verleihenden Institutionen die höchste Stufe des Bildungssystems dar. Oft ist ein Doktorgrad mit einem hohen Prestige verbunden, was sich auch häufig in Beschreibungen und Bestimmungen widerspiegelt:

„General descriptions of the doctoral degree reflect the high regard in which the doctorate is held, with concomitantly high expectations. The statements of intent are aspirational, depicting an ambitious set of outcomes aiming for an exceptional level of achievement appropriate for this highest level of qualification.” (Gilbert 2009, S. 59).

Die hohen Erwartungen verknüpfen sich folgerichtig auch auf den Bildungsabschnitt, der zum Doktorat führt – die *Doctoral Education* – speziell

dann, wenn auch hier Forschung und Universität mit in den Blick genommen werden:

„Doctoral education lies at the core of a university's research capacity, and is also seen as the primary source of research productivity and innovation [...]“ (Nerad/Heggelund 2008, S. 3).

Ebenso hohe Erwartungen knüpfen sich an diesen Bildungsabschnitt und dessen AbsolventInnen im Kontext der globalen Wissensgesellschaft:

„The increasingly important role of knowledge production for economic success makes doctoral education vital for nations wishing to remain or to become important players in the global knowledge economy. Doctoral education is seen as playing a crucial role in the production of knowledge, and doctorate holders are viewed as a primary source of innovation, research, and development capacity and as workers able to perform well in complex, knowledge-intensive situations.“ (Nerad/Heggelund 2008, S. 5).

Auch wenn die oben beschriebenen Grundzüge des Doktorats als Bildungsabschluss den Regelfall darstellen, gibt es auch andere Beispiele. Dokorate müssen keinen Bezug zur Universität oder zum Hochschulwesen haben, nicht immer sind sie auch Bildungsabschlüsse und mitunter sind sie Titel, aber keine akademischen Grade. Umgekehrt sind sie mitunter akademische Grade, mit denen aber kein Recht zur Titelführung verbunden ist. Dazu ein paar Beispiele:

Ehrendokorate etwa sind keine Bildungsabschlüsse im engeren Sinne. Man wird sie im Regelfall zwar als akademische Grade verstehen können, das Recht zur Titelführung kann aber eingeschränkt sein.

Erst in jüngerer Zeit ist es den AbsolventInnen einiger ausgewählter Studiengänge in Australien erlaubt, den Titel eines Doktors, einer Doktorin zu führen, obwohl diese Studiengänge nur auf Masterebene abschließen.

Ein ähnliches Muster verfolgen die Abschlüsse des Studiums der Humanmedizin und der Zahnmedizin in Österreich. Erst mit der Novellierung des Universitätsgesetzes 2002 (UG 2002) durch das Universitätsrechts-Änderungsgesetz 2009 (vgl. BGBl I 2009/81, Punkt 89)<sup>6</sup> wurde im Zusammenhang mit der Einführung eines Masterstudiums ein schon länger bestehender Sachverhalt expliziert. Dass nämlich das Doktorat, mit dem die

---

<sup>6</sup> Universitätsrechts-Änderungsgesetz 2009. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Jahrgang 2009 Teil I. 81. Bundesgesetz. Ausgegeben am 18. August 2009. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2009\\_I\\_81/BGBLA\\_2009\\_I\\_81.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_81/BGBLA_2009_I_81.html) [Stand: 28.07.2017]

beiden Medizinstudien abschließen, nicht auf Doktoratslevel angesiedelt ist. Seit der Novellierung ist erstmals deutlich ausgedeutet, dass hier der Mastergrad die Bezeichnung Doktor trägt:

„[F]ür den Abschluss des Humanmedizinischen Masterstudiums kann der Mastergrad ‚Doctor medicinae universae‘, abgekürzt ‚Dr. med. univ.‘, für den Abschluss des Zahnmedizinischen Masterstudiums kann der Mastergrad ‚Doctor medicinae dentalis‘, abgekürzt ‚Dr. med. dent.‘ [...] verliehen werden.“ (UG 2002 § 51 (2) 11).<sup>7</sup>

Die Church of England hat das Recht, Grade zu verleihen, die sogenannten *Lambeth Degrees* (vgl. The Archbishop of Canterbury)<sup>8</sup>. Dies ist als Relikt einer Tradition zu verstehen, welche die Vergabe der akademischen Grade aus kirchlichen Privilegien und kirchlichem Recht heraus ableitete.

Die wissenschaftliche Bestimmung hingegen macht es möglich – und lässt es als sinnvoll erscheinen, den Begriff des Doktorats auf dem Definitionsweg einzuschränken.

Diese Arbeit bezieht sich im engeren Sinne auf jene Dokorate, die im Zusammenhang mit einer Hochschule durch Leistungen erworben werden. Zum Verständnis, zur Bestimmung und Abgrenzung verschiedener Typen von Doktoraten, insbesondere des Typs *Professional Doctorate*, dem sich diese Arbeit in besonderem Maße widmet, ist es jedoch notwendig, auch andere Formen von Doktoraten ansatzweise zu beschreiben.

### 3.1.1 Forschung zu den Doktoraten

Zum Thema Dokorate liegt mittlerweile eine umfangreiche Zahl an Veröffentlichungen vor. Vom thematischen Gesichtspunkt her lassen sich drei Gruppen unterscheiden: Veröffentlichungen, die sich primär mit dem *Doctor of Philosophy* und seinen Pendanten befassen (so etwa viele Beiträge in Sadlak 2004 und in Nerad/Heggelund 2008), Veröffentlichungen, die sich mehrheitlich oder ausschließlich den *Professional Doctorates* (oder weiteren, nicht dem *Doctor of Philosophy* zu subsumierenden Doktoraten) widmen (etwa Bourner et

---

<sup>7</sup> RIS - Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Universitätsgesetz 2002, Fassung vom 28.07.2017.  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [Stand: 28.07.2017]

<sup>8</sup> The Archbishop of Canterbury. Justin Welby: Archbishop's Awards and Examinations.  
<http://www.archbishopofcanterbury.org/pages/archbishops-awards-and-examinations.html> [Stand: 28.07.2017]

al. 2001, Maxwell 2003, Scott et al. 2004) – und solche, die beide Gruppen in komparativer Sicht behandeln (etwa Neumann 2005). Dazu ist festzustellen, dass kaum eine Veröffentlichung zum *Professional Doctorate* gänzlich ohne Vergleiche oder Rückbezüge zum Forschungsdoktorat<sup>9</sup> (*Doctor of Philosophy*) auskommt.

Neben Fachartikeln aus dem Kontext vergleichender Hochschulforschung finden sich zahlreiche Veröffentlichungen aus dem Kontext einzelner Disziplinen, die sich entweder aus fachlicher Perspektive (Historische Wissenschaften, Soziologie, Erziehungswissenschaften, Rechtswissenschaften) mit dem Thema Doktorat auseinandersetzen oder sich in Eigenreflexionen mit Doktoraten der eigenen Fachdisziplin beschäftigen.

Unterscheiden lassen sich die Veröffentlichungen weiters in Länderstudien, bildungshistorische Studien, Studien zu einzelnen Aspekten (auch empirische Arbeiten etwa zu den AbsolventInnen von Doktoraten), vergleichende Studien sowie programmatische Artikel und Werkstattberichte. Letzteren, insbesondere den Werkstattberichten fehlt mitunter eine Kontextualisierung des Themas in einem größeren Rahmen. Jüngere Beispiele aus diesem Bereich beinhalten jedoch fast immer auch eine Kontextualisierung und sie stehen häufig in Verbindung mit der Befragung von Studierenden oder AbsolventInnen (etwa Wellington/Sikes 2006, McVicar et al. 2006). Als Quellen hingegen können beide Varianten von Werkstattberichten wertvolle Aufschlüsse über Entwicklung und Praxis von *Professional Doctorates* liefern.

Am Rande findet das Thema Dokorate und mitunter auch *Professional Doctorates* Erwähnung in bildungshistorischen Arbeiten (etwa Rudolph 1962/1990, Veysey 1965, Turner 2001, Harris 1976), in bildungssoziologischen Arbeiten (etwa Larson 1977, Collins 1979, Hughes 1961/1971) und in biografischen, speziell autobiografischen Texten. Letztere haben ebenfalls neben erzählenden, gelegentlich auch kritisch-reflexiven Aspekten im Kontext dieser Arbeit eher ergänzenden Quellencharakter. Eigene Abschnitte beziehungsweise Kapitel zum Doktorat sind speziell in Veröffentlichungen zur Entstehung der Forschungsuniversitäten anzutreffen (etwa bei Clark 2006).

---

<sup>9</sup> Die Problematik des Begriffs Forschungsdoktorat (*Research Doctorate*) wird in Kapitel 3.2.1 erläutert.

Kontextualisierende Bezüge finden sich hingegen regelmäßig in Veröffentlichungen aus der Perspektive der vergleichenden Hochschulforschung. Hier wird allerdings in der Regel das mit einer längeren Tradition verbundene Forschungsdoktorat ausschließlich betrachtet oder im Sinne eines „gold standard“ (Scott et al. 2004, S. 149) als Vergleichsparameter für das vielfach jüngere *Professional Doctorate* herangezogen. Häufiger wird auch der spezielle Landeskontext mitberücksichtigt. Eher selten finden sich in der bisherigen Forschung jedoch Bezüge zur Berufsgruppe der *Professions* und zur Professionalisierung. (Ausnahmen bilden Scott et al. 2004 und 2009).

Zusätzlich zur Forschungsliteratur liegt Quellenmaterial vor. Dies sind (neben dem schon genannten Quellencharakter der programmatischen Artikel und der Werkstattberichte) insbesondere legislative Quellen (etwa Studienordnungen, Rahmengesetzgebungen, Förderordnungen, Qualifikationsrahmen), Policydokumente (etwa Positionspapiere), Dokumentationen (etwa Jahrbücher einzelner Hochschulen) und teilweise auch Ratgeberliteratur. Nur gelegentlich sind in solchen Quellen die Studienordnungen und Abschlüsse über das jeweilige universitäre Bildungssystem hinaus kontextualisiert.

### 3.1.2 Zur Bestimmung und Systematisierung

#### 3.1.2.1 Verwendung von Eigenbenennungen

Die Bestimmung und Systematisierung der Doktorate ist keine einfache Aufgabe. Auffallend häufig kommen Veröffentlichungen zum Thema Doktorate ohne eine grundsätzliche Bestimmung aus und orientieren sich an der Eigenbenennung der jeweils behandelten Doktorate. Was sich PhD nennt ist demnach ein PhD, was sich *Professional Doctorate* nennt, ein *Professional Doctorate*. Die beiden genannten Doktorate stellen auch die am häufigsten behandelten Typen von Doktoraten dar, wobei bezüglich des PhD oft parallel und synonym die Bezeichnung Forschungsdoktorat (*Research Doctorate*) Verwendung findet.

Dieser Ansatz, der auf Eigenbezeichnungen beruht, ist dann vergleichsweise unproblematisch, wenn Doktorate aus einem einzelnen Land beziehungsweise dessen Universitätssystem betrachtet werden und es für dieses Land oder Universitätssystem Rahmenregelungen gibt, welche die jeweiligen Doktorate wenigstens ansatzweise definieren und – falls mehrere Typen von Doktoraten existieren, diese wenigstens in groben Zügen voneinander abgrenzen.

Ähnliches mag auch dann unter Umständen vertretbar sein, wenn ein einzelnes oder mehrere Dokorate an und derselben Universität betrachtet werden und für diese Universität zum gegebenen Zeitpunkt eine Rahmenregelung erkennbar ist, etwa in Verordnungen zu akademischen Graden – oder zumindest in Form einer Studienordnung, die auch den jeweiligen akademischen Grad festlegt. Dieser Weg setzt allerdings voraus, dass gleichzeitig kein hoher Anspruch an eine Kontextualisierung gestellt wird.

Der Ansatz kommt nämlich sehr schnell an seine Grenzen, da Dokorate sich in ihren Selbst- und Fremdbeschreibungen häufig auf andere Doktoratstypen beziehen – und weil aufgrund wenig trennscharfer Kategorien, Merkmale und Kriterien und allein schon aufgrund einer historisch gewachsenen, unstrukturierten Nomenklatur – allzu leicht Verwechslungen möglich sind. Das gilt gerade auch für die eben genannte Bezeichnung Forschungsdoktorat (*Research Doctorate*).

Besonders deutliche Grenzen des Ansatzes zeigen sich dann, wenn Dokorate aus unterschiedlichen Ländern und Hochschulsystemen miteinander verglichen werden sollen; oder wenn eine historische Untersuchung auf Dokorate bezogen ist, aber für den behandelten Zeitraum Rahmenregelungen fehlen; oder wenn Begriffe wie etwa der *Doctor of Philosophy* (PhD) oder das *Professional Doctorate* im jeweiligen Kontext nicht (oder noch nicht) verwendet wurden. Beides trifft etwa für die Frühphase der Einführung von Doktoraten in Kanada zu, die Teil der in dieser Arbeit unternommenen Untersuchung sein werden.

### **3.1.2.2 Bestimmungsversuche durch Abgrenzung**

Ein weiterer, relativ häufig vorgenommener Versuch ist, verschiedene Dokorate in Abgrenzung zueinander zu bestimmen. Dies ist besonders oft dann der Fall, wenn die beiden bereits genannten Doktoratstypen *Doctor of Philosophy* (PhD) und *Professional Doctorate* gegeneinander abgegrenzt werden sollen, etwa mit dem Zweck eines Vergleichs dieser beiden Typen – oder aber mit dem Ziel einen der beiden Typen (meist das *Professional Doctorate*) aus der weiteren Betrachtung auszuschließen.

Auch und gerade in Untersuchungen, Definitionen oder Beschreibungen, die sich fast ausschließlich nur einem dieser beiden Dokorate widmen, wird gerne zur

Bestimmung des gerade behandelten Doktorats der jeweils andere Typus mitherangezogen.

Es existiert noch eine Reihe weiterer Gegensatzpaare dieser Art, die durch pointierte Gegenüberstellung zum Verständnis von Unterschieden und damit zur Bildung von Typen beitragen können. Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auf, dass diese Gegensatzpaare oft nur vordergründig eine systematische Grundlage haben. Solche Gegenüberstellungen bergen dann in hohem Maße die Gefahr von Missverständnissen und Fehlern bei der Zuordnung von Doktoraten.

Kaum eine Bestimmung des *Professional Doctorate* kommt, wie schon angedeutet, ohne eine direkte oder indirekte Bezugnahme auf den *Doctor of Philosophy* (PhD) beziehungsweise das Forschungsdoktorat aus. Das erklärt sich zum einen aus der großen Bekanntheit des PhD, die auch auf RezipientInnenseite angenommen wird. Zum anderen ist ein Nahebezug der Forschenden zum Forschungsdoktorat zu vermuten. Allerdings ist die Bestimmung des PhD selbst schwierig. Gelingt diese nicht – oder fehlt sie gänzlich – ist auch die in Abgrenzung daraus abgeleitete Bestimmung des *Professional Doctorates* fragwürdig. Dass es größere Schwierigkeiten in der Bestimmung des PhD geben dürfte, lässt sich etwa aus dem folgendem Befund schließen:

„While there have been attempts to operationalize criteria for the PhD, the statements of the level of attainment to be found in most universities are remarkably vague.” (Boud/Tennant 2006, S. 295).

### **3.1.2.3 Deskriptive Bestimmungsversuche**

Ein weiterer Versuch, das *Professional Doctorate* näher zu bestimmen, sind deskriptive Ansätze, die sich auf bestimmte Merkmale stützen. Ansätze dieser Art treten vielfach in Verbindung mit einer Abgrenzung zum *Doctor of Philosophy* auf, wie das folgende Beispiel belegt. Hier folgt auf eine deskriptive Merkmalsbeschreibung eine operative Definition in Abgrenzung zum PhD:

„[Professional Doctorates] are typically characterised by a significant taught element and by delivery to cohorts rather than to individual students. A Professional Doctorate may be described as one where the field of study is a professional discipline and where students are supervised within professional contexts and/or within the university but in relation to that context.” (Powell/Long 2005, S. 7).

„An award at a doctoral level where the field of study is a professional discipline and which is distinguished by the PhD by a title that refers to that profession.“  
(Powell/Long 2005, S. 8).

Eine Beschreibung und Definition dieser Art kann in einem begrenzten Kontext gangbar sein, wenn sie sich auf ein bestimmtes Land beschränken – wie hier das Vereinigte Königreich, in dem zum einen ein weites Verständnis von *Professions* üblich ist, in dem zum anderen der PhD traditionell keine Unterrichtsanteile hatte und individuell betreut wurde. In einem solchen Kontext kann die Kohortenbildung als besonderes Merkmal des *Professional Doctorate* hervortreten. Selbst in diesem begrenzten Kontext ist die hier präsentierte Beschreibung und Definition aber fragwürdig, wenn man bedenkt, dass im Vereinigten Königreich bereits ab dem Jahr 2000 mit dem *New Route PhD* (vgl. Scott et al. 2004, S. 21, Park 2005, S. 201, QAA 2015, S. 7) eine Sonderform des Forschungsdoktorats eingeführt worden war, die sich gerade auch durch ein *Taught Element* auszeichnete. Somit war dieses Merkmal auch im britischen Kontext schon seinerzeit nicht mehr grundsätzlich distinktiv in Bezug auf PhD und *Professional Doctorates*. Weiters läuft im oben zitierten Beispiel auch die erweiterte Abgrenzung des *Professional Doctorate* vom PhD anhand der Titelnomenklatur in Gefahr, zu Missverständnissen beziehungsweise zu Fehlzuordnungen zu führen. Allein die im Vereinigten Königreich angebotenen *Higher Doctorates* (zu diesen vgl. Kapitel 3.6.8) pflegen nämlich eine Benennung nach ähnlichem Muster. Hilfreich hingegen sind die von Powell und Long gesetzten Bezüge zur *Profession* und zu professionellen Kontexten.

Als gänzlich ungeeignet müsste der Ansatz von Powell und Long dann verstanden werden, wenn man ihm über das Vereinigte Königreich hinaus Geltung zusprechen wollen würde. Das Grundmodell der PhD Ausbildung in den USA enthält etwa im ersten der beiden Abschnitte schon lange ein signifikantes Maß an *Coursework*. Auch jüngere Entwicklungen wie etwa DoktorandInnenkollegs im deutschen Sprachraum mit ihrem häufig ausgeprägten Bezug zur Forschung neigen allein schon aus der begrenzten Dauer der zugeschriebenen Fördermittel zu Kohortenbildungen ihrer DoktorandInnen. Und auch hier könnten Missverständnisse bezüglich der Nomenklatur entstehen, wenn man an die in der deutschsprachigen Universitätswelt über lange Zeit verbreitete Benennung der Doktorate nach den jeweiligen Fakultäten denkt (vgl. Pechar/Thomas 2004, S. 14f.).

Wie mit den *Higher Doctorates* bereits angedeutet gibt es noch eine Reihe weiterer Doktoratstypen, ebenso gibt es weitere Gegensatzpaare, die entweder bestimmte Merkmale von Doktoraten oder auch bestimmte Typen kontrastierend zueinander in Bezug setzen. Und neben den bereits erwähnten Merkmalen gibt es eine größere Zahl weiterer Merkmale, Komponenten und Charakteristika. Sie alle sollen im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen werden, einschließlich eines Blicks auf mögliche Missverständnisse und Fehlinterpretationen, die sich aus ihrer Anwendung ergeben können.

Wie schon erwähnt, folgen die Gegensatzpaare oft weder einer systematischen Logik, noch sind sie immer trennscharf. Dasselbe betrifft in vielen Fällen auch die Aufteilung in Doktoratstypen, die teilweise bereits in den Gegensatzpaaren erkennbar sind – und die ihrerseits auf einer Bündelung und Betonung bestimmter Merkmale beruhen. In der Praxis fallen die Doktoratstypen gerade auch dadurch auf, dass die Übergänge zwischen ihnen fließend sind, sowohl was eine synchrone Betrachtung innerhalb eines Landes oder Universitätssystems als auch, was die diachrone Betrachtung einzelner Dokorate in ihrer Entwicklung betrifft.

Alle drei Ansätze gemeinsam können trotz mangelnder Trennschärfe hilfreich sein, weil sie näherungsweise Einordnungen bestimmter konkreter Dokumentsangebote oder -abschlüsse zu verschiedenen Doktoratstypen ermöglichen.

Einen konkreten Anwendungsfall stellen die Qualifikationsrahmen verschiedener Länder beziehungsweise verschiedener Bildungs- und Hochschulsysteme dar, die ihrerseits auf Merkmalen, Unterscheidungen und Abgrenzungen basieren.

Die Gegensatzpaare, die Doktoratstypen, der Blick auf die Komponenten von Doktoraten und auf konkrete Rahmenbestimmungen sollen es letztlich ermöglichen, die Bestimmung eines bestimmten Typus, nämlich des *Professional Doctorate* zu präzisieren, dessen Bezüge zu den *Professions* und der Professionalisierung einen Schwerpunkt dieser Arbeit bilden werden.

## 3.2 GEGENSATZPAARE

Im Folgenden werden eine Reihe weiterer dichotomer Charakterisierungsbeziehungsweise Merkmalspaare untersucht, die – teils häufiger, teils seltener –

in Untersuchungen zu Beschreibungen von Doktoraten zu finden sind. Manche sind als übergreifend zu bewerten, manche sind nur Ausdruck regionaler Besonderheiten.

### 3.2.1 Professional Doctorate vs. Research Doctorate

Eine Unterscheidung zwischen *Professional Doctorate* und dem *Doctor of Philosophy* (PhD) ist grundsätzlich als möglich und sinnvoll anzusehen, ebenso der Versuch, anstelle der Abkürzung PhD eine andere Bezeichnung, wie etwa Forschungsdoktorat (*Research Doctorate*) zu verwenden, die von der Hauptkomponente dieses Doktoratstyps (*Research*) ausgeht.

Leider führt die Gegenüberstellung der Begriffe *Professional Doctorate* und *Research Doctorate* jedoch schnell zu Missverständnissen. Aus diesem sehr häufig verwendeten Gegensatzpaar könnte man nämlich allzu leicht – eine trennscharfe Systematik annehmend – schließen, das *Professional Doctorate* sei eben kein Forschungsdoktorat beziehungsweise es sei grundsätzlich nicht mit eigenständiger Forschung verbunden.

Dies ist indes nicht immer der Fall. Vielmehr haben viele *Professional Doctorates* eine *Thesis* oder *Dissertation* als Pflichtkomponente (vgl. Kapitel 3.6.14.1).

### 3.2.2 Taught Doctorate vs. Doctorate by Research

Der Begriff *Taught Doctorate* findet gelegentlich Verwendung für Doktorate mit Forschungskomponente, die einen signifikanten Anteil an Pflichtkursen (*Taught Component, Coursework*) in ihren Anforderungen haben (vgl. UKCGE 2002, S. 14f., vgl. Green/Powell 2005, S. 58f.).

Das Gegensatzpaar hat sich auf der Grundlage gebildet, dass die PhD Doktorate im Vereinigten Königreich üblicherweise keine Kurskomponenten enthalten haben, während dies bei den im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts dort eingeführten *Professional Doctorates* der Regelfall war.

In der Gegenüberstellung der beiden Doktoratsypen war dies seinerzeit ein so auffälliges Merkmal, dass es zur gelegentlichen Verwendung des Begriffs *Taught Doctorate* zur Beschreibung von *Professional Doctorates* geführt hat. Damit war aber nicht gemeint, dass das Doktorat hier allein durch Unterricht beziehungsweise das Absolvieren von Lehrveranstaltungen erworben werden

könnte. Ohne Vorkenntnisse legt der Begriff selbst diese Lesart jedoch leider nahe und führt so leicht zu Missverständnissen beziehungsweise Fehleinschätzungen.

Eine noch stärkere Kontrastierung des in dieser Hinsicht ohnehin schon missverständlichen Begriffs entsteht dann, wenn ein Gegensatzpaar aus *Taught Doctorate* und *Research Doctorate* gebildet wird.

### 3.2.3 Ehrendoktorat [*honoris causa*] vs. *Earned Doctorate*

Um ehrenhalber verliehene Doktorate von solchen unterscheiden zu können, die durch akademische Leistungen der KandidatInnen im direkten Zusammenhang mit dem Doktorat erworben werden, wird mitunter der Begriff *Earned Doctorate* verwendet (etwa bei Nerad 2008, S. 280). Dieses Gegensatzpaar ist sehr trennscharf und auf praktisch alle Typen von Doktoraten anwendbar.

Allerdings wird der Begriff *Earned Doctorate* nicht als Eigenbezeichnung verwendet, sondern kommt meist nur in Forschungsarbeiten und mitunter in Beschreibungen vor. Aus dem verliehenen Grad heraus ist im Regelfall nicht ableitbar, ob es sich um ein *Earned Doctorate* oder ein Ehrendoktorat handelt. Lediglich kann der Zusatz *honoris causa* (h.c.) ein Ehrendoktorat als solches ausweisen. Dieser Zusatz war und ist allerdings nicht allorts üblich oder vorgeschrieben.

### 3.2.4 *Non-traditional Doctorate* vs. *Traditional Doctorate*

Die Bezeichnung *Non-Traditional Doctorate* findet zuweilen Verwendung (so etwa bei Archbald 2011, Singleton/Session 2011), wenn AutorInnen Entwicklungen im Bereich der Doktorate herausstellen wollen, die dem zum Zeitpunkt der Beschreibung Gewohnten gegenüber als abweichend gewertet werden. Diese Andersartigkeit kann sich in sehr unterschiedlichen Aspekten äußern, so sind es bei Archbald etwa andere Disziplinen, Teilzeitstudien, Fern- und Onlinestudien (vgl. Archbald 2011, S. 9ff. und S. 12f.), bei Singleton/Session daneben auch Kohortenbildung (Singleton/Session 2011, S. 32). Die Unterscheidung steht und fällt natürlich damit, was im jeweiligen Kontext als traditionell gilt – oder als solches herausgestellt werden soll. Unterscheidungen nach diesem Gegensatzpaar sind zudem sehr stark orts- und zeitbezogen und somit

überregional oder über Zeiträume hinweg kaum vergleichbar. Von neuen Entwicklungen im Bereich der Doktorate können sie schnell überholt werden.

### 3.2.5 Doctorate by Dissertation vs. Doctorate by Published Work

Diese Unterscheidung kann sehr trennscharf in zwei Bereichen angewendet werden. Zum einen beschreibt sie den Unterschied zwischen einer lange Zeit in vielen Universitätskulturen üblichen und bis heute weit verbreiteten *Dissertation* oder *Thesis* als der einen großen Forschungsarbeit und zum anderen modernere Formen, die auf dem erfolgreichen Publizieren einer bestimmten Zahl von Fachartikeln in *Refereed Journals* basieren.

Zudem lassen sich mit diesem Gegensatzpaar bestimmte Arten von Doktoraten aufzeigen, die dem Typus nach auf bereits publizierten Werken aufbauen, es sind dies die *Higher Doctorates* und der britische Sondertypus des *PhD by Published Work*.

### 3.2.6 Qualifying Degree vs. [Non-Qualifying Degree]

Der Begriff *Qualifying Degree* bezeichnet einen Abschluss, der direkt zu bestimmten Berechtigungen führt, insbesondere im beruflichen Bereich. Die Unterscheidung, ob ein bestimmter Anschluss zu einer solchen Berechtigung führt oder nicht, ist besonders interessant im Zusammenhang mit dem Zugang zu bestimmten Berufsgruppen beziehungsweise *Professions*. So können etwa in England bestimmte akademische Abschlüsse einen direkten Zugang zu *Professional Bodies* ermöglichen und damit gegebenenfalls zur Berechtigung, einen bestimmten Beruf auszuüben.

Bei näherem Blick wird man meist jedoch feststellen, dass es nicht der akademische Grad ist, der – wie der Begriff nahelegt – zur Berechtigung führt, sondern der Abschluss eines bestimmten Studiengangs. Oft ist es auch nicht allein der erfolgreiche Abschluss eines Studiengangs, der zum Zugang berechtigt, sondern eine Kombination aus Studium und weiteren Qualifikationskriterien. Außerdem ist zu beachten, dass der Abschluss zwar zu Berechtigungen führen kann, damit aber nicht notwendigerweise auch ein direkter Rechtsanspruch auf den Zugang verbunden ist.

Eine Koppelung von akademischen Abschlüssen und Berechtigungen gibt es auch in der römisch-katholischen Kirche. Unter der Voraussetzung, dass der jeweilige Grad an einer vom Heiligen Stuhl eingerichteten oder anerkannten theologischen Fakultät erworben wurde, haben die akademischen Grade auch kirchenrechtliche (kanonische) Wirkung:

„Zu den hochschulrechtlich bedeutsamen kanonischen Wirkungen von Lizentiat und Doktorat gehört die Befähigung zur akademischen Lehre [...]; das Doktorat ist notwendige und hinreichende Voraussetzung für die Lehrtätigkeit an einer Theologischen Fakultät [...].“ (Bier 2007, S. 142).

Auch hier ist damit aber kein Rechtsanspruch verbunden und für eine Lehrbefugnis treten weitere Kriterien hinzu, wie etwa Zugehörigkeit zur katholischen Kirche, Unbescholtenheit (*Nihil Obstat*) und bischöfliche Sendung (*Missio Canonica*) (vgl. Bier 2007, S. 144f.).

### 3.2.7 Pre-Service qualification vs. In-Service qualification

Eine weitere Differenzierung ist die nach *Pre-Service* und *In-Service Qualifications*, eine Unterscheidung, die häufiger im Zusammenhang mit *Professional Doctorates* getroffen wird. Als Merkmale können sie aber grundsätzlich auch zur Beschreibung anderer Dokorate verwendet werden.

*Pre-Service Qualifications* sind häufig Voraussetzungen für die Aufnahme eines Berufs und werden somit vor dem Einstieg in einen Beruf erworben. *In-Service Qualifications* werden im späteren Verlauf des Berufs, oft auch berufsbegleitend erworben. Bei Letzterem wird mitunter Berufserfahrung als Aufnahmekriterium vorausgesetzt.

*Pre-Service Qualifications*, so eine in der Forschung öfter vertretene Meinung, bilden das verbreitete Grundmuster für die meisten *Professional Doctorates* in den USA, während *In-Service Qualifications* für Australien prägend sind (vgl. Bourner et al. 2001, S. 66). In England finden sich beide Arten von *Professional Doctorates*.

Bezüglich der *Pre-Service Qualifications* in den USA ist anzumerken, dass es sich hier häufig um Abschlüsse handelt, die keine signifikante Forschungskomponente enthalten, aber dennoch mit einem Doktorat abschließen. Diese Qualifikationen werden als *First Professional Degrees* weiter unten näher beschrieben (vgl. Kapitel 3.6.10).

### 3.3 KOMPONENTEN

Die Ausschilderung von Komponenten eines Doktors kann neben der Feststellung ihrer unterschiedlichen Verteilung und Gewichtung in verschiedenen Doktoratstypen oder auch verschiedenen Doktoratsprogrammen den Blick dafür schärfen, dass ein Doktorat eben nicht nur aus einem Abschluss besteht, auch wenn dieser oft in seiner Kurz- oder Langform namensgebend für einen Doktoratstypus ist.

#### 3.3.1 Research Component

Die Forschungskomponente besteht im Grunde genommen aus zwei Teilen, zum einen aus der Forschungstätigkeit und deren Ergebnissen, zum anderen aus deren Sichtbarmachung oder Ergebnissicherung in Form einer *Thesis* oder *Dissertation*. Letztere stehen häufiger als andere Aspekte im Mittelpunkt von Beschreibungen eines Doktoratsstudiums. Oft wird die *Thesis* oder *Dissertation* als das zentrale Element eines Doktors empfunden. So war es etwa das Hauptkriterium der Klassifikation für das *Level 6* im (mittlerweile veralteten) ISCED-Schema von 1997:

„It typically requires the submission of a thesis or dissertation of publishable quality which is the product of original research and represents a significant contribution to knowledge.“ (UNESCO 1997, S. 33).

Nicht selten ist der Erwartungsanspruch an die Ergebnisse der Forschungsarbeit mit Originalität und einem maßgeblichen Beitrag verbunden, wie etwa im Qualifikationsrahmen für England, Wales und Nordirland:

„Doctoral degrees are awarded for the creation and interpretation, construction and/or exposition of knowledge which extends the forefront of a discipline, usually through original research.“ (QAA 2008, S. 24).

In manchen Doktoraten werden bereits publizierte Werke an Stelle einer eigens angefertigten Forschungsarbeit berücksichtigt. Auch in diesem Fall ist jedenfalls ein Forschungsbeitrag vorhanden.

Es ist allerdings auch möglich, dass ein Doktoratsprogramm keine oder nur eine untergeordnete Form von Forschungstätigkeit beinhaltet, insbesondere bei Doktoraten in künstlerischen Bereichen, bei denen ein künstlerisches Werk an die Stelle der *Thesis* oder *Dissertation* treten kann.

Oftmals liegt dem Verständnis des Doktorats implizit oder explizit die Auffassung zugrunde, dass eben die Forschungskomponente ein notwendiger Bestandteil eines Doktorats sei. Solche Auffassungen werden etwa dann deutlich, wenn bestimmte Gruppen von Doktoraten pauschal – und häufig ohne nähere Begründung – aus Untersuchungen zum Thema Dokorate ausgeschlossen werden. Eine solche Begründung fehlt etwa bei Nerad:

„In the following PhD (Doctor of Philosophy) and doctoral degree are used. There are a number of professional doctorates that are not PhDs, but are included [...], but *not* the doctor of jurisprudence (JD), nor the medical doctor (MD).“ (Nerad 2008, S. 295 in Verbindung mit S. 279; *Hervorhebung im Original*).

### 3.3.2 Taught Component (Coursework Component)

Eine Kurskomponente, die in verschiedenen Formen von formalem Unterricht bestehen kann, kann verpflichtend oder freiwillig sein. Im Kontext des Doktorats kann sie auch ein *Research Training* beinhalten, insbesondere dann, wenn im vorausgehenden oder eingangsvoraussetzenden Studium ein solches nicht beinhaltet war.

Es gab und gibt auch Doktoratsordnungen, die keinerlei Kurskomponente vorsehen und auf die Forschungsarbeit konzentriert sind, wie etwa lange Zeit in Deutschland üblich und auch bei *Doctor of Philosophy* (PhD) Doktoraten im Vereinigten Königreich. Da die *Professional Doctorates* hier hingegen praktisch regelmäßig eine Kurskomponente haben und hatten, wird diese bis heute gerne als Besonderheit für die Beschreibung des Typus *Professional Doctorate* herangezogen, so etwa im Qualifikationsrahmen für England, Wales und Nordirland (vgl. etwa QAA 2014, S. 18 und S. 30).

In den letzten Jahren ist ein Wandel zu verzeichnen, bei dem auch britische PhD Dokorate um Forschungstraining (vgl. QAA 2015, S. 3) und um weitere Kurskomponenten (vgl. QAA 2015, S. 6f.) erweitert werden. Zusätzlich hat die verstärkte Einrichtung von *Graduate Schools* mit zu einem erweiterten Unterrichtsangebot auch für DoktorandInnen geführt. *Graduate Schools* im Vereinigten Königreich folgen zwar keinem einheitlichen Modell und können etwa auch nur auf Ebene eines einzelnen Studienfachs eingerichtet sein (vgl. QAA 2015, S. 13), aber auch übergreifende *Graduate Schools*, welche für eine ganze Universität eingerichtet wurden, haben starken Zuwachs erfahren. Hatten 1995

erst 21% der britischen Universitäten eine institutionsweite *Graduate School*, waren es 2004 bereits 46% und 2009 74% (vgl. Denicolo et al.2010, S. 21f.).

Zu beachten ist ferner, dass es Doktorate gibt, in denen zwar Kurskomponenten vorgesehen sind, diese aber nicht in die Abschlussprüfung oder Abschlussnote eingehen. Auch hierfür gibt es im Vereinigten Königreich Beispiele. In solchen Fällen wird die Kurskomponente dann mitunter in Beschreibungen übersehen. Ist tatsächlich keinerlei Kurskomponente vorhanden, so ist zu berücksichtigen, dass diese regelmäßig im Kontext der eingangsvoraussetzenden Studien (*Bachelor* oder *Master*) vorhanden gewesen ist, beides Studienlevel, die traditionell einen hohen Anteil an Kurskomponenten haben. Kaum ein Doktoratsstudium kommt ohne ein solches voraussetzendes Studium auf Bachelor- oder Masterniveau aus.

### 3.3.3 Teaching Component

Selten sind verpflichtende Elemente eigenen Unterrichtens Bestandteile von Doktoratsprogrammen. Das ist umso erstaunlicher, als Doktorate wie der PhD sich schon früh zur Voraussetzung für Tätigkeiten an US-amerikanischen Universitäten und Colleges entwickelt haben und die Aufgaben im Fall der Universitäten meist Forschungs- und Lehrtätigkeit vorsehen. Im Falle von Colleges sind die Professuren in der Regel sogar überwiegend auf Lehre ausgerichtet.

Ein eher seltenes Beispiel ist die Verpflichtung zum Unterrichten an der *Harvard Graduate School of Education* (HGSE) im Rahmen des *PhD in Education* Studiums:

„To enhance students' teaching skills, to promote consolidation of their own learning, and to provide opportunities for developing knowledge-brokering skills, all PhD in Education students are required to complete four Teaching Fellowship (TF) ‚slots‘ at HGSE over the course of their time in the program. Most students will fulfill this requirement in Year 3 or Year 4 [...]. TF ‚slots‘ at HGSE represent 1.5 days per week (on average) of salaried academic work over the course of a semester, or the equivalent amount of time when spread over a longer period (e.g., yearlong) or condensed into a shorter more intensive period“ (Harvard GSAS: Handbook).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Harvard Graduate School of Arts and Sciences. 2016-2017 Student Handbook: VI. Degree Requirements. Departmental Requirements. Education. <https://handbook.gsas.harvard.edu/education> [Stand: 18.07.2017]

Eine andere Möglichkeit bieten Dissertationsvereinbarungen, wie sie in den aktuellen Doktoratsstudienordnungen der Universität Wien vorgesehen sind. So ist etwa im „Curriculum für das Doktoratsstudium der Philosophie in Geistes- und Kulturwissenschaften, Philosophie und Bildungswissenschaft“ (Universität Wien 2017) eigene Lehre als mögliche Leistung ausdrücklich vorgesehen. Dazu werden auch aus dem weiteren Bereich wissenschaftlicher Tätigkeit weitere Beispiele genannt:

„[...] Teilnahme an wissenschaftlichen Workshops, Präsentation bei internationalen Kongressen, die fachliche Organisation von wissenschaftlichen Veranstaltungen, wissenschaftliche Praktika, eigene Lehre, die Mitarbeit in Forschungsprojekten, etc. [...].“(Universität Wien 2017, S. 1).

Sämtliche Vorschläge erscheinen im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf eine Tätigkeit in Forschung und Lehre als sinnvolle Praxiskomponenten.

### 3.3.4 Supervision Component

Meist ist eine Betreuung der KandidatInnen, insbesondere in Zusammenhang mit dem von ihnen durchgeführten Forschungsvorhaben und der in diesem Zuge entstehenden *Dissertation* oder *Thesis*, durch eine qualifizierte Person vorgesehen. Der Grad der Qualifikation kann unterschiedlich ausfallen und er kann an die Qualifikation oder an eine Qualifikation *und* ein Amt gebunden sein. Im Bereich der USA ist die Betreuung einer PhD *Thesis* durch eine Person üblich, die selbst den Grad eines PhD trägt.

Das *Master-Apprenticeship* Modell wird häufig als eine „klassische“ Form der Betreuung des Doktorats bezeichnet und hatte eine weite Verbreitung, vielfach als einziges Modell der Betreuung, so etwa in Deutschland, Österreich und England (vgl. Hüfner 2004, S. 60, QAA 2015, S. 3). In das Umfeld dieses Modells fällt auch der in deutschsprachigen Universitätskulturen über lange Zeit verwendete Begriff eines Doktorvaters.

In jüngerer Zeit ist ein Wandel zu beobachten, der hin zur Betreuung mehrerer DoktorandInnen einerseits und der Begleitung durch mehrere BetreuerInnen andererseits führt und mitunter in den Kontext einer *Graduate School* oder von temporären Einrichtungen wie Doktorandenkollegs eingebunden ist.

Es gibt andererseits Beispiele, welche auch weiterhin die Einzelbetreuung von DoktorandInnen besonders herausstellen, wie etwa das PhD Programm an der *School of Education der Johns Hopkins University*:

„The School of Education’s PhD program offers a unique learning experience where the course of study is individually tailored based on the student’s interest in finding solutions to pressing problems in education. The framework for the program is based on the apprenticeship model, which includes one-to-one mentoring and participation in research from day one.” (Johns Hopkins School of Education).<sup>11</sup>

Bei *Professional Doctorates* ist daran zu denken, dass sich die *Supervision* nicht allein auf die Forschungsarbeit beschränken muss, sondern auch professionsbezogene *Supervision* in Praxisphasen beinhalten kann (vgl. Green/Powell 2005, S. 92f.).

### 3.3.5 Examination Component

Die Verteidigung einer Doktorarbeit gehört im deutschen Sprachraum zu den bekannteren Komponenten eines Doktorats. Unter verschiedenen Namen wie *Viva Voce* (kurz *Viva*) oder *Defensio* ist sie international bekannt, aber nicht immer tatsächlich Bestandteil eines Doktorats. Seltener vorgesehen sind Verteidigung oder Abschlussprüfung etwa in den Ordnungen von *Higher Doctorates*. Ist eine solche vorgesehen, so kann sie sich tatsächlich nur auf die *Dissertation* beziehen oder auch den Charakter einer Prüfung einnehmen, die zusätzlich Fachkenntnisse überprüft.

Die Verteidigung der Forschungsarbeit kann auch von sonstigen Abschlussprüfungen getrennt sein, etwa dann, wenn im Rahmen eines Doktoratsstudiums auch Nebenfächer zu belegen sind. Eine nomenklatorisch nicht ganz präzise Sonderform nimmt das österreichische Rigorosum nach UniStG ein, das laut seinen Bestimmungen aus einer Kurskomponente und aus der abschließenden Prüfung besteht und bei der beide Teile in die abschließende Bewertung des Rigorosums eingehen.

Als weitere mögliche, mit Bewertungen verbundene Aspekte eines Doktorats können die Benotung der Dissertation vor der *Defensio* (so etwa in Österreich) oder auch eine vorherige Annahme (*Approval*) der *Thesis* oder *Dissertation* oder der bereits publizierten Werke durch ein akademisches Gremium genannt

---

<sup>11</sup> Johns Hopkins School of Education: Doctoral Programs: Doctor of Philosophy (PhD). <http://education.jhu.edu/Academics/doctoral/PhD/index.html> [Stand: 18.07.2017]

werden, so etwa aktuell in manchen *Higher Doctorates*. Eine solche Regelung bestand beispielsweise auch Ende des 19. Jahrhunderts an der kanadischen McGill University:

„Every Candidate for the Degree of LL.D. in Course is required to prepare and submit to the Faculty of Arts, [...] twenty-five printed copies of a Thesis [...] previously approved by the Faculty [...]“ (Annual Calendar 1881, S. 28).

### 3.3.6 Promotion

Den Prüfungen nachgestellt ist traditionell eine Komponente, in welcher der akademische Grad unter Übergabe einer Urkunde öffentlich verliehen wird. In den USA, England und Österreich ist dieser, im deutschen Sprachgebrauch als Promotion bekannte Formalakt meist in eine akademische Feier eingebunden. Mitunter darf der akademische Grad tatsächlich erst im Anschluss an einen solchen Akt geführt werden, gegebenenfalls kann ersatzweise die Verleihung in Abwesenheit (*in absentia*) stattfinden.

### 3.3.7 Publication Component

Häufig sehen Doktoratsordnungen die Pflicht zur Veröffentlichung, etwa durch Übergabe einer bestimmten Anzahl an Exemplaren der *Thesis* beziehungsweise *Dissertation* an die Universität oder an die Universitätsbibliothek vor. In jüngerer Zeit sind mitunter auch Veröffentlichungen in elektronischer Form möglich.

Für die Veröffentlichung ist häufig ein Zeitpunkt kurz vor oder nach dem Abschluss eines Doktorats vorgesehen. Bei manchen Formen von Doktoraten, wie etwa den *Higher Doctorates* oder dem *PhD by published work* kann die Publikation auch vorzeitig, also über einen durchaus auch längeren Zeitraum vor dem Abschluss des Doktorats erfolgt sein.

Die Veröffentlichungspflicht ist insofern bedeutend, als hier die Ergebnisse der Forschung der *Academic Community*, gegebenenfalls auch der *Profession* und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Folglich ist es die Tatsache der Veröffentlichung, die aus den Forschungsergebnissen tatsächlich eine *Contribution to Knowledge* macht, indem die Ergebnisse rezipiert werden können.

## 3.4 WEITERE EIGENSCHAFTEN UND MERKMALE

### 3.4.1 Studium

Aufmerksamkeit verdient die Frage, ob es sich beim Weg zum Doktorat um ein Studium handelt und die KandidatInnen somit den Status von Studierenden innehaben. Der internationale Vergleich zeigt, dass dies nicht grundsätzlich der Fall sein muss, auch nicht im Fall von PhD Doktoraten. Rahmenbestimmungen für DoktorandInnen können etwa den Status von MitarbeiterInnen der Hochschulen vorsehen. So haben die DoktorandInnen im niederländischen AiO (*Assistent-in-Opleiding*) System als *Doctoral Trainees* eine Anstellung an der jeweiligen Universität und sind eben keine Studierenden (vgl. de Weert 2004, S. 79).

Grundsätzlich keinen Studierendenstatus haben etwa auch die KandidatInnen für *Higher Doctorates* im Vereinigten Königreich.

### 3.4.2 Eingangsvoraussetzungen

Eingangsvoraussetzungen sind fast immer dann vorgesehen, wenn es sich beim Weg zum Doktorat um ein *Doktoratsstudium* handelt. Meist wird etwa ein Studium auf Masterebene (Master, Diplomstudium, Magisterstudium) vorausgesetzt. Einschränkungen im Zugang kann es beim Schwerpunktfach des Studiums und auch bei den erzielten Noten des vorausgehenden Studiums geben.

Weitere Voraussetzungen für den Zugang können in Maturitätsanforderungen (*Standing*) bestehen und somit eine bestimmte Mindestzeit seit dem Abschluss des ersten (oder des zugangsberechtigenden) Studiums festlegen. Auch hier können bestimmte Fächer und bestimmte Noten zur Bedingung gemacht werden. Es kann weitere Einschränkungen geben, die den Kreis der Zugangsberechtigten beispielsweise auf AbsolventInnen der jeweiligen Universität beschränken – und/oder auf MitarbeiterInnen der Universität.

Als Eingangsvoraussetzungen für viele *Professional Doctorates* vom Typ der *In-Service* Qualifikation ist der Nachweis einer Mindestzahl an Berufspraxisjahren erforderlich. Dies wird von manchen AutorInnen ebenfalls als besonderes Merkmal angesehen, das *Professional Doctorates* von PhD Doktoraten unterscheidet:

„[A] major differentiation between professional doctorates and the PhD is the mode of entry: a professional qualification and/or professional experience are essential criteria for entry into professional doctorates but not for the PhD.“ (Neumann 2005, S. 178).

Historisch gesehen gab es für manche Studien im professionellen Bereich, etwa jenes der Medizin im Kanada im 19. Jahrhundert, die Voraussetzung eines zuvor abgeschlossenen *Liberal Arts* Studiums.

Zu ergänzen ist, dass in Doktoratsstudien, die dem zweistufigen US-amerikanischen Modell entsprechen, mitunter der erfolgreiche Abschluss des ersten Teils (primär *Coursework*) erforderlich ist, um in den zweiten Teil (primär Forschung und Verfassen der *Thesis*) einsteigen zu können. Dieser Nachweis dient somit als Eintrittsvoraussetzung für den Zugang zum forschungsbezogenen Teil des Doktoratsstudiums. Eine ähnliche Funktion erfüllt die fakultätsöffentliche Präsentation des Dissertationsvorhabens in aktuellen Doktoratsstudienordnungen der Universität Wien.

### 3.4.3 Dauer

In Studienordnungen für Doktoratsstudien sind in der Regel Angaben über die nominelle Dauer des Doktoratsstudiums enthalten. Es kann sich sowohl um Bestimmungen über eine Mindestdauer, als auch um Bestimmungen zur Maximaldauer handeln. In den Rahmenbestimmungen mancher Länder wird ausdrücklich zwischen Vollzeitstudien (*Full-Time Studies*) und Teilzeitstudien (*Part-Time Studies*) unterschieden, so etwa im Vereinigten Königreich.

Dass die nominelle Dauer jedoch mitunter wenig über die Zeit aussagen kann, die im Schnitt tatsächlich zwischen der Aufnahme des Doktoratsstudiums und dessen Abschluss vergeht, ist vielfach Gegenstand von Forschungsbeiträgen. Schon Wilson konnte für den PhD an US-Universitäten in den späten 1930er Jahren erheblich längere Zeiten bis zum Abschluss feststellen als die nominell vorgegebenen (vgl. Wilson 1942/1995, S. 40). Ähnliche Befunde sind auch noch um die Jahrtausendwende für sehr viele Länder und ihre Universitätssysteme festzustellen (vgl. Kehm 2004, S. 288), darunter auch für Österreich (vgl. Pechar/Thomas 2004, S. 23f.), für Deutschland (vgl. Hufner 2004, S. 54f.), für das Vereinigte Königreich (vgl. HEFCE 2005, S. 14f.), für Kanada (vgl. Elgar 2003, S. 7ff.) und wiederum für die USA (vgl. Nerad 2008, S. 284).

### 3.4.4 Einstufung in Qualifikationsrahmen

Ein in der Unterscheidung von Doktoraten wichtiges Merkmal ist die Frage, auf welcher Ebene das Doktoratsstudium beziehungsweise der Abschluss und der akademische Grad in nationalen oder übergreifenden Qualifikationsrahmen einzustufen sind.

In der *International Standard Classification of Education* ISCED 2011 sind Dokorate dem *Level 8* zugeordnet, allerdings nur dann, wenn sie bestimmte Kriterien erfüllen (vgl. UNESCO 2012, S. 59ff.), darunter eine Minimaldauer von drei Jahren Vollzeit, bestimmte Eingangsvoraussetzungen (in der Regel eine ISCED 7 Qualifikation) sowie eine *Thesis* beziehungsweise *Dissertation* oder deren Äquivalent:

„Successful completion of an ISCED level 8 programme requires the submission of a thesis, dissertation or equivalent written work of publishable quality that is the product of original research and represents a significant contribution to knowledge in the respective field of study.” (UNESCO 2012, S. 60).

Die Verschiebung von *Level 6* im ISCED 1997 auf *Level 8* im ISCED 2011 erklärt sich aus der Differenzierung der anderen Studienabschnitte im ICED 2011 in *Short-Cycle Tertiary Education (Level 5)*, *Bachelor* oder dessen Äquivalent (*Level 6*) und *Master* oder dessen Äquivalent (*Level 7*) (vgl. UNESCO 2012, S. 48f., S. 51ff. und S. 54-57).

### 3.4.5 Kohortenbildung

Ähnlich wie die *Taught Komponent* wurde im ausgehenden 20. Jahrhundert auch die *Kohortenbildung* gerne als besonderes Merkmal von *Professional Doctorates* herausgestellt. Hier wie dort wurde dieses Merkmal deshalb besonders sichtbar, weil PhD Programme etwa in England und in Australien im entsprechenden Zeitraum keine derartigen Komponenten beziehungsweise Merkmale aufwiesen.

Heute ist die Kohortenbildung – beispielsweise in England – nicht mehr durchwegs als selektives Kriterium von *Professional Doctorates* im Vergleich zu PhD Doktoraten anzusehen (vgl. Green/Powell 2005, S. 96). Insbesondere erweitern *Graduate Schools* die Möglichkeiten zur Kohortenbildung. Im deutschen Sprachraum ist gerade im Rahmen der an den wissenschaftlichen Nachwuchs gerichteten DoktorandInnenkollegs beziehungsweise geförderten

Forschungskollegs mit Promotionsmöglichkeit eine Kohortenbildung naheliegend und oft auch im Programm verankert.

Insofern kann man die vermeintliche Besonderheit der Kohortenbildung wie auch schon die *Taught Component* im jeweiligen Kontext auch dem häufig innovativen Charakter der *Professional Doctorates* zum Zeitpunkt ihres Entstehens zuschreiben.

### 3.4.6 Zuschreibungen

Manche Doktorate haben in ihren Eigenbenennungen, in ihren Beschreibungen oder auch durch Eingruppierung in bestimmte Kategorien Zuschreibungen, welche spezielle Bezüge zu bestimmten Kontexten herstellen.

Dies ist insbesondere auch bei *Professional Doctorates* der Fall. Diese haben allein schon in der Kategorienbezeichnung eine Zuschreibung, nämlich die des Attributs *Professional*. Außerdem enthalten viele der in *Professional Doctorates* verliehenen akademische Grade noch eine nähere Zuschreibung zu einem Berufsfeld beziehungsweise zu einer Berufsgruppe, etwa ein *Doctor of Education* (EdD) zum Berufsfeld *Education*, ein *Doctor of Business Administration* (DBA) zum Management oder das *Engineering Doctorate* (EngD) zum Ingenieurwesen.

Weiters gibt es Beispiele von *Professional Doctorates*, die zum akademischen Grad eines *Doctor of Professional Studies* (DProf) führen. Dieser Doktorgrad stellt wiederum, wie auch die Kategorie der *Professional Doctorates* selbst, eine Zuweisung zum Attribut *Professional* her.

Auch *Higher Doctorates*, die in ihren akademischen Graden und in deren Abkürzungen einem ähnlichen Muster folgen wie die *Professional Doctorates*, können Zuweisungen enthalten, die hier eher – jedoch nicht ausschließlich – als Zuschreibungen zu akademischen Feldern verstanden werden können. Bei den *Higher Doctorates* sind auch Zuschreibungen zu umfassenderen Bereichen zu finden, wie etwa bei *Doctor of Science* oder auch zu historischen Unterscheidungskategorien im akademischen Bereich, etwa beim *Doctor of Letters* (DLitt).

Als Zuweisung auf einen historischen Bezug ähnlicher Art lässt sich auch die Bezeichnung *Doctor of Philosophy* verstehen: Sie leitet sich aus Doktoraten ab, die im 19. Jahrhundert an deutschsprachigen Philosophischen Fakultäten

erworben worden waren, mit der Anglisierung zum *Doctor of Philosophy* diesen ursprünglichen Bezug verloren haben und für Dokorate aus praktisch allen akademischen Disziplinen und Fachbereichen vergeben werden können, unabhängig von einem Bezug zu einer bestimmten Fakultät.

Auch beim *Doctor of Philosophy* kann es ergänzende Zuweisungen geben, die sich auf bestimmte Fächer oder Fachdisziplinen beziehen. So ist es etwa in Kanada üblich, den PhD Doktoraten und ihren akademischen Graden eine Fachdisziplin in Klammern zuzuschreiben, beispielsweise bei einem *PhD (Psychology)* oder einem *PhD (Education)* (vgl. Council of Ministers 2007, S. 2).

Als eine weitere Form von Zuschreibung ist es in den USA und in England verbreitet, im Abschluss an den akademischen Grad die Universität zu benennen, an welcher der akademische Grad erworben wurde, beziehungsweise welche den akademischen Grad verliehen hat.

Zuschreibungen können sich also unter anderem auf Berufsfelder, akademische Disziplinen, Fakultäten, auf übergeordnete Begrifflichkeiten oder auch auf Institutionen beziehen.

### **3.5 TAUGHT COMPONENT UND KOHORTENBILDUNG IM PROFESSIONAL DOCTORATE**

Die *Taught Component* und Kohortenbildung werden, wie schon erwähnt, häufiger als wichtige Merkmale des *Professional Doctorate* beschrieben, obwohl beide durchaus auch in anderen Doktoratstypen und deren Studienprogrammen enthalten sein können. An dieser Stelle soll daher näher betrachtet werden, ob eventuell gerade diese Komponenten im Zusammenhang mit *Profession* und Professionalisierung eine Bedeutung für das *Professional Doctorate* haben können.

#### **3.5.1 Taught Component und Profession**

Zunächst mag das besondere Merkmal des so gut wie immer vorhandenen *Coursework* als *Taught Component* im Rahmen eines *Professional Doctorate* überraschen. Im Kontext der Professionalisierungstheorie lässt sie sich jedoch schnell fassen und einfach erklären: Wenn es im Kontext einer Profession eine *Knowledge Base* gibt, auf der die praktische professionelle Arbeit basiert, dann

muss diese natürlich im Rahmen der professionellen Ausbildung erworben – oder jedenfalls die diesbezüglichen Kenntnisse vertieft werden. Gerade wenn also Ausbildungsabschnitte wie das *Professional Doctorate* nicht nahtlos an thematisch ähnlich ausgelegte Abschnitte anschließen, ist es für die Ausbildung des/der zukünftigen Angehörigen einer Profession oder einer Berufsgruppe, die eine Professionalisierung anstrebt, also unabdingbar, dass auch das Spezialwissen erworben wird. Die Gewichtung wird dabei davon abhängig sein, ob es sich um eine *Pre-Service Qualification* oder um eine *In-Service Qualification* handelt. Letztere wird in der *Taught Component* naheliegenderweise auf der bereits erworbenen Berufspraxis der Teilnehmenden aufbauen, diese gegebenenfalls angleichen, wenn die Gruppe der Teilnehmenden heterogen in Vorwissen und Vorbildung ist, jedenfalls aber Wissen und Kompetenzen vertiefen. Bei der *Pre-Service Qualification*, insbesondere und umso mehr dann, wenn sie notwendige Voraussetzung für die Berufsausübung ist (etwa beim englischen *Doctor of Clinical Psychology*) wird der Erwerb des Fachwissens und der Fachkompetenzen die Inhalte des *Coursework* in der *Taught Component* prägen.

Die Kontextualisierung im Rahmen der Professionstheorie dürfte also verständlich machen, wieso *Coursework* sich als ein immanenter Bestandteil der *Professional Doctorates* etabliert hat. Darüber hinaus dient das *Coursework* in der Regel nicht nur der Vermittlung beziehungsweise dem Erwerb von fachspezifischem Wissen, sondern auch dem Erwerb der *Research Skills*, also der Grundlagen und Kompetenzen für die eigene Forschungstätigkeit im Rahmen der *Thesis*.

Im Kontext unterschiedlicher Bildungssysteme gibt es noch eine weitere Erklärung der Bedeutung des *Coursework* im Rahmen höherer Bildungsabschnitte:

Es ist zu bedenken, dass in Bildungssystemen, in denen ein *Professional Doctorate* an eine Bachelorausbildung (als Eintrittsvoraussetzung) anschließt oder jedenfalls einer solchen anschließen kann, nicht notwendigerweise vertiefte Grundkenntnisse im wissenschaftlichen Arbeiten und schon gar nicht Grundlagen eigenständigen Forschens vorausgesetzt werden können. Kommen die KandidatInnen aus einer fachspezifisch ausgerichteten Bachelortradition (wie etwa in England), kann zumindest auf fachspezifischen Grundlagen und

Kenntnissen aufgebaut werden. Kommen sie jedoch aus einer von den *Liberal Arts* geprägten Bachelortradition, so haben die AbsolventInnen allenfalls einen fachspezifischen Schwerpunkt im Rahmen einer sonst thematisch breit angelegten Ausbildung gewählt und konnten in diesem nur begrenzt vertiefte fachspezifische Kenntnisse erwerben. Gerade in den USA prägt diese Tradition weite Teile der Collegeausbildung. Da die Mehrzahl der Colleges wenig eigene Forschungstätigkeit aufweist und auch die Colleges oder Collegeprogramme, die Teil einer (Forschungs-)Universität sind, sich meist stärker an der *Liberal Arts* Tradition orientieren, als am Forschungsparadigma der Universität, haben die Absolventinnen derselben oft nur wenig Grundlagen- und Handlungswissen im Bereich Forschung.

Wenn nun ein Doktorat an einer US-amerikanischen Universität auf nominell vier Jahre ausgelegt ist, dann dient der erste Abschnitt in der Regel dem *Coursework*, und der zweite Abschnitt der eigentlichen doktoratsspezifischen Forschung zum Thema. Der erste Abschnitt macht es also möglich, dass die Kandidatinnen und Kandidaten hier die fachspezifischen Kenntnisse in der mit dem Doktorat eigentlich gewählten Disziplin erwerben – sowie die *Research Skills* als Grundlagen für die eigene Forschungstätigkeit im Doktorat.

### 3.5.2 Kohortenbildung und Profession

Mit Blick auf die *Professions* stellt sich die Frage, ob die Kohortenbildung nicht aus einem professionellen Anspruch heraus entstanden sein könnte. So hat etwa Goode, den auch Larson zitiert (vgl. Larson 1977, S. X und S. 253), herausgestellt, dass Besonderheiten der *Professions* auch in ihrem Anspruch nach sozialer Kontrolle und in der Sozialisation ihrer Mitglieder liegen und in diesem Zusammenhang speziell auf die Bedeutung der Bildungsphase hingewiesen:

„Each profession is a community without physical locus and, like other communities with heavy in-migration [...]. Though it does not produce the next generation biologically, it does so socially through its control over the selection of professional trainees, and through its training processes it sends these recruits through an adult socialization process.” (Goode 1957, S. 194).

Weiters hat er auf den Aspekt der Gemeinschaft speziell in der Phase hingewiesen, in der eine Berufsgruppe versucht, professionellen Status zu erlangen:

„The elite of any profession are usually conscious of a communal identity. Indeed, the elite of an occupation aspiring to professional status may prematurely lay claim to belonging to a community.“ (Goode 1957, S. 195).

Demnach könnte eine Kohortenbildung im Rahmen eines für eine *Profession* ausbildenden Doktoratsprogramms im eigensten Interesse einer *Profession* liegen und könnte – bei Berufsgruppen, die versuchen, ihren professionellen Charakter zu erhalten oder zu stärken – als Mittel zur Sozialisation des Nachwuchses gewertet werden; oder im Fall eines später in der professionellen Karriere verfolgten Fortbildungsweges als erneute Stärkung dieses Aspekts.

In diesem Sinne ist auch anzunehmen, dass die zu beobachtende Zunahme von Kohortenbildungen – oder jedenfalls von gemeinsamen Lehrveranstaltungen – in *Doctor of Philosophy* Doktoraten als Aspekt einer Professionalisierung der *Academics* im Kontext einer *Academic Profession* gedeutet werden kann.

### 3.6 DOKTORATSTYPEN

Eine Unterscheidung verschiedener Typen von Doktoraten gehört zu den gängigen Differenzierungen in diesem Bereich. Man findet sie unter anderem in Studienordnungen, in Bildungsrahmenplänen, in Policydokumenten und auch in Forschungsarbeiten zum Thema Dokorate. Manche dieser Typenbegriffe für Dokorate haben eine weite Verbreitung.

Im Vergleich zwischen verschiedenen Ländern und deren Hochschulsystemen und auch zu verschiedenen Zeiten lässt sich jedoch feststellen, dass die Bestimmung der Doktoratstypen und die Zuordnung einzelner Programme und Abschlüsse zu denselben auch bei gleichlautender Benennung der Typen große Unterschiede aufweisen können. Es ist somit wichtig und sinnvoll, den jeweiligen Kontext zu verstehen und zu berücksichtigen. Letztlich ist es aber immer eine definitorische Frage, wie Kategorien bestimmt und abgegrenzt werden.

Da die Arbeit sich schwerpunktmäßig einem Doktoratstypus widmet, den *Professional Doctorates* und deren Zusammenhängen mit *Professions* und Professionalisierung, wird im Anschluss eine Arbeitsdefinition vorgestellt, welche in dieser Arbeit die Grundlage für die Zuordnung von Doktoraten zu den *Professional Doctorates* bilden wird.

### 3.6.1 Doctor of Philosophy (PhD)

Für das *Doctor of Philosophy* Doktorat wird vielfach auch der Begriff Forschungsdoktorat (*Research Doctorate*) quasi synonym verwendet. Die Problematik dieser Bezeichnung wurde bereits erläutert.

Der Grad eines *Doctor of Philosophy* (PhD) ist international weit verbreitet. Wie schon dargestellt ist er jedoch häufig nur sehr vage definiert (vgl. Boud/Tennant 2006, S. 295). Vage Kriterien haben ihm angesichts zahlreicher Wandel in seinem direkten Umfeld offensichtlich wenig geschadet:

„The PhD is one of the most robust qualifications in the academic repertoire. It has responded to the emergence of new academic disciplines, paradigmatic shifts in methodology and the introduction of new occupations and professional areas without any serious challenge to its integrity.” (Boud/Tennant 2006, S. 295).

Der PhD erfreut sich außerdem eines hohen Prestiges:

„The research doctorate is a distinctive award. Earning it represents the attainment of a pinnacle of academic achievement. It holds more *caché* than nearly all other awards. It connotes mastery of a discipline area, confidence and agility in the making and reporting of new knowledge in a particular field, and ‚know-how‘ in the construction of a sustained argument. A research doctorate conveys the acquisition of disciplinary savvy, as well as a confidence in using the knowledge and reporting tools of a discipline.” (Parry 2007, S. 3; *Hervorhebung im Original*).

Das hohe Prestige, das mit dem PhD verbunden ist, dürfte im Zusammenspiel mit der weiten Verbreitung und dem hohen Bekanntheitsgrad ein weiterer Grund für die häufige Verwendung in Abgrenzungen zu anderen Doktoraten darstellen.

Mit dem international einheitlichen Erscheinungsbild des akademischen Grades und insbesondere seiner einheitlichen Abkürzung erweckt er leicht die Vorstellung, einem einheitlichen Muster und Standard zu unterliegen.

Im Vergleich verschiedener Länder zeigt sich jedoch schnell, dass der *Doctor of Philosophy* sehr unterschiedlichen Mustern folgen kann. De Rosa berichtet von zwanzig verschiedenen PhD Modellen allein in Europa im Jahr 1996 (vgl. De Rosa 2008, S. 5).

Ein vergleichender Ansatz wurde auch im Vorfeld der Einbindung der Doktorate in den Bologna-Prozess mit einer Veröffentlichung von Länderstudien (Sadlak 2004) und deren Vergleich (Kehm 2004) verfolgt. Im Vergleich wurde ersichtlich, dass zum Zeitpunkt der Untersuchungen beispielsweise bei der nominellen Dauer eines PhD Doktorats keine Einheitlichkeit zu erkennen war (vgl. Kehm 2004, S. 288). Es wurde deutlich, dass es sich beim PhD nicht in jedem

Hochschulsystem um das *Terminal Degree* handelt (vgl. etwa Pechar/Thomas 2004, S. 15). Ebenfalls wurde offenkundig, dass der Weg zum Doktorat nicht in jedem Fall ein Studium sein muss (vgl. Kehm 2004, S. 284). Auch in vielen anderen Aspekten zeigte sich in der jeweiligen Praxis eine große Vielfalt und erhebliche Unterschiede.

Selbst innerhalb eines Landes beziehungsweise eines Hochschulraums kann es Unterschiede geben, etwa dann, wenn Rahmenbestimmungen nicht vorhanden sind – oder diese aufgrund hochschulischer Autonomien, aufgrund eines sehr heterogenen höheren Bildungssektors oder aufgrund von Traditionen nicht oder nur graduell wenig greifen konnten; anders als in Hochschulräumen mit starken Rahmenbestimmungen für das Hochschulwesen und/oder solchen, in denen das zum Doktorgrad führende Hochschulwesen relativ homogen aufgestellt ist.

Interessant ist in der Praxis, dass man im akademischen Bereich trotz aller Heterogenität auf eine recht weitgehende Anerkennung – und weitgehend vergleichbare Einstufung – des akademischen Grades (nämlich als *Terminal Degree*) trifft, auch – und gerade –, was das Berechtigungswesen angeht. Dies gilt jedenfalls dann, wenn es sich um eine anerkannte Universität handelt sowie um ein Land dessen Universitätskultur man einschätzen zu können meint. Dieser Befund dürfte abermals nicht unwesentlich damit zusammenhängen, dass sich mit der Abkürzung PhD ein international weit verbreiteter, einheitlicher (oder, wie angedeutet, einheitlich erscheinender) Begriff eingebürgert hat.

Auch innerhalb der Gruppe der PhD Doktorate kann es indes Differenzierungen geben, so etwa in Bildungsräumen wie England oder den USA. Dort, in Hochschulwelten mit hohem Prestige – und auch Qualitätsunterschieden – ist es durchaus üblich, den akademischen Graden in Klammern ihre Herkunft anzufügen. Trotz aller Unterschiede ist dieser Grad im Sinne eines *Credential* als „Währung“ international handelbar, immer unter der – in der Regel auch zutreffenden Grundannahme – dass es sich um ein Forschungsdoktorat beziehungsweise um dessen Abschluss handelt:

„Its status is high, and it is universally recognized to provide an appropriate training for a research career.“ (Parry 2007, S. 4).

Dies gilt sogar dann, wenn der PhD oder sein Äquivalent in einem Hochschulkontext gar nicht den höchsten Abschluss (*Terminal Degree*) darstellt. Es gilt mitunter auch dann, wenn ein Doktorat zwar nicht auf Doktoratsebene

einzustufen ist, aber dennoch als solches anerkannt wird, so etwa beim medizinischen Doktorat in Österreich als geduldete Voraussetzung für eine medizinische Habilitation vor Novellierung des Universitätsgesetzes 2002 im Jahre 2009. Ebenso gilt es für Habilitationen, die an ein österreichisches Doktorat früherer österreichischer Studiengänge vor Einführung des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes (AHStG) im Jahr 1966 (vgl. Pechar/Thomas 2004, S. 15) anschließen.

### 3.6.2 PhD in den USA

Obwohl grundsätzlich eine große Zahl an Varianten für das *Doctor of Philosophy* Studium in den USA möglich ist, da die einzelnen Institutionen ein hohes Maß an Autonomie besitzen und es für die Akkreditierung von PhD Studien keine Zentralbehörde und auch kaum nationale Vorgaben gibt (vgl. Walker 2008, S. 35), lässt sich dennoch ein bestimmtes, quasi traditionelles US-amerikanisches Muster des PhD Studiums benennen. Dieses sieht ein großes Maß an *Coursework* vor und ist meist in zwei Abschnitte eingeteilt: Ein erster, meist zweijähriger Abschnitt mit *Coursework* und Forschungstraining und in naturwissenschaftlichen Fächern vielfach auch Laborpraxis. Dieser Abschnitt wird häufig mit einer Prüfung abgeschlossen.

Der darauffolgende zweite, nominell ebenfalls zweijährige Abschnitt sieht fast immer ein *Research Proposal* vor und anschließend die eigentliche Forschung und das Verfassen der *Thesis* (vgl. Altbach 2004, S. 263).

In der internen Organisation der Universitäten liegen die PhD Studien meist in der Zuständigkeit einer *Graduate School*.

In den USA ist der akademische Abschluss eines Ph.D. ein gewichtiges und verbindendes Merkmal der *Academic Profession*. Er entwickelte sich mit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zur notwendigen Voraussetzung für eine universitäre Karriere in den USA (vgl. Veysey 1965, S. 176).

### 3.6.3 PhD und andere Forschungsdoktorate

Über den amerikanischen Kontext des beginnenden 20. Jahrhunderts hinaus hat der Ph.D. als *der* akademische Abschluss der akademischen Berufswelt weltweit Bedeutung erlangt. Nicht nur in jenen Universitätssystemen, die sich an

amerikanischen oder britischen Universitätsmodellen und -systemen orientieren, sondern weit darüber hinaus. Dies ist umso interessanter, als sich in deutschsprachigen Hochschulen, aus denen heraus der Ph.D. in den nordamerikanischen Raum hinein adoptiert und adaptiert worden war, eine andere Systematik entwickelt hat: Sie kannte keinen einheitlichen Abschluss (beziehungsweise dessen einheitliche Abkürzung), sondern einen, der die Dokorate nach den jeweiligen Fakultäten benannt hat, in deren Kontext der akademische Grad erworben wurde (vgl. Pechar/Thomas 2004, S. 14f.). Dies galt eben auch für den Doktor der Philosophie (Dr. phil.), der im Sinne dieser Systematik ein Abschluss der Philosophischen Fakultät einer Universität war – oder in späterer Folge einer Fakultät oder Organisationseinheit, die sich unmittelbar oder zumindest mittelbar aus einer Philosophischen Fakultät und ihrem Fächerkanon ableiten ließ.

Erst später hat sich die bis zur Einführung von PhD Doktoraten in der deutschsprachigen Hochschulwelt verbreitete und vertraute Vielfalt der Benennung der Dokorate nach der jeweiligen Fakultät herausgebildet.

So erklären sich Dokorate der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.), die folglich erst dann vergeben wurden, als entsprechende Fakultäten entstanden waren oder inkorporiert wurden (Tübingen 1863, Straßburg 1872, Heidelberg 1890, Freiburg 1910, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät der Universität Jena 1924/25) (vgl. Gerber 2009, S. 111f., vgl. Paletschek 2001, S. 162) oder Technische Hochschulen das Promotionsrecht erhielten. Auch ein Doktor der technischen Wissenschaften (Dr. techn.) lässt sich in dieser Systematik analog verstehen, wenn man die technischen Hochschulen (später Universitäten) zunächst als Monofakultäten der technischen Disziplin betrachtet. Da diese erst später das Promotionsrecht erhielten, taucht das Doktorat einer technischen Hochschule beziehungsweise Universität erst Jahrzehnte später auf. Als auch manche Handelshochschulen, die man ebenfalls als Monofakultäten verstehen kann, erst spät das Promotionsrecht erhielten beziehungsweise den Universitätsstatus, entstand ein entsprechendes Doktorat der Wirtschaftswissenschaften (Dr. rer. oec.). Analoges gilt für die Aufwertung der Kunst- und Musikhochschulen und deren Dokorate.

Erst der Bologna-Prozess hat dazu geführt, dass auch in den deutschsprachigen Universitätssystemen im Zuge eines Vereinheitlichungsgedankens vielfach ein Ph.D. an Stelle der älteren Doktoratsstudien und deren Abschlüsse getreten ist.

Unter historischem Blickwinkel sollte allerdings nicht vergessen werden, dass insbesondere an den deutschen Universitäten das Doktorat bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts an Bedeutung verlor: Im Zusammenhang mit der schon um etwa 1750 einsetzenden und in der Nachfolge historisch gewachsenen ausgeprägten staatlichen Regulierungstendenz zeigte sich, ausgehend von der juristischen Laufbahn im Staatsdienst, eine hohe Tendenz zum Beamtendienst und einer bürokratischen Berufskonstruktion (vgl. Sander 2008, S. 59). Der Einfluss staatlicher Regulierung führte in Preußen zur Einführung von Staatsexamina, welche in den professionellen Berufsgruppen die bis dahin üblichen Magister und Dokorate ablösten. Die Staatsprüfung war zunächst für den Eintritt der Kandidaten in den Staatsdienst gedacht, entwickelte sich jedoch schnell zur einzig relevanten Einstiegsqualifikation auch für diejenigen, die frei praktizieren wollten. Zu nennen sind die Staatsexamina als Standardabschlüsse für Jura, Medizin, Theologie, das höhere Lehramt, für die Bauakademie sowie für die Nahrungsmittelchemie (1894) (vgl. Müller-Benedict 2008, S. 32 und S. 39f.).

Damit folgte auch schon der erste Schritt der Berufsausbildung, also das Studium in diesen Berufsfeldern einem „beamtenähnlichen Muster“ (Müller-Benedict 2008, S. 39).

Auf die staatlichen Interessen an den drei „professionellen“ Fakultäten und deren Charakter als spezialisierte Schulen hat bereits 1808 Friedrich Schleiermacher hingewiesen:

„Offenbar nämlich ist die eigentliche Universität [...] lediglich in der philosophischen Fakultät enthalten, und die drei anderen dagegen sind die Spezialschulen, welche der Staat entweder gestiftet, oder wenigstens, weil sie sich unmittelbar auf seine wesentlichen Bedürfnisse beziehen, früher und vorzüglicher in seinen Schutz genommen hat.“ (Schleiermacher 1808/1919, S. 147).

Bis heute ist es allerdings so, dass der *Doctor of Philosophy* (Ph.D.) zwar eine einheitliche Benennung und Abkürzung bietet, jedoch keinen einheitlichen Standards folgt. Wilson hat diesen Aspekt bereits Anfang der 1940er Jahre (Wilson 1942/1995) angeführt. Bei seinen Untersuchungen zu den USA hatte er einerseits festgestellt, dass schon seinerzeit kein einheitlicher und verlässlicher Standard für den Ph.D. vorlag, andererseits, dass sich seit dem Ende des

19. Jahrhunderts im dortigen Hochschulraum eine Art Titelschutz für den Ph.D. entwickelt hatte.

Dieser basierte für Wilson im Wesentlichen auf Übereinkünften zwischen Institutionen, also Hochschulen, die diesen Grad vergeben und der Unterstützung durch die zuständigen Akkreditierungsstellen:

„Despite the lack of precise statements on [...] requirements, broad specifications do exist as a protection of the title. Protection which in other occupations is often secured through governmental legislation has been achieved within the academic profession largely through in-group control and agreements secured through institutional consensus and sanction by the power of accrediting agencies to which these institutions belong.“ (Wilson 1942/1995, S. 41).

Ein zusätzlicher Titelschutz wurde auch dadurch erreicht, dass nach 1896 der Ph.D. nicht mehr ehrenhalber vergeben wurde. Auch dies übrigens eine Übereinkunft seitens der Universitäten (vgl. Wilson 1942/1995, S. 41).

### 3.6.4 PhD im Vereinigtem Königreich

Der PhD im Vereinigten Königreich basierte über einen langen Zeitraum hinweg praktisch ausschließlich auf der Forschungsleistung in Form der *Thesis* beziehungsweise *Dissertation* und hatte auch kaum nennenswerte Kurskomponenten. Dieser Typus konnte wie folgt beschrieben werden:

„In the UK, the PhD is first and foremost a research based qualification. It is based on a protracted period of research, typically around three to four years, during which time a major research project is executed and reported. A dissertation is written to present both the structure of the research project and the results obtained, and the candidate is examined *viva voce* on the contents of the dissertation.“ (UKCGE 2002, S. 13).

Dass die Bewertung sich tatsächlich allein auf die Forschungsleistung beziehen sollte, findet sich auch noch in einer Randnotiz im Qualifikationsrahmen für England, Wales und Nordirland:<sup>12</sup>

„Use of the abbreviated titles PhD and DPhil should be restricted to qualifications where assessment is solely by a final thesis or published work;“ (QAA 2008, S. 32).

Der PhD wird bis heute als Voraussetzung für eine akademische Karriere angesehen:

„Possession of a PhD establishes a minimum level of capability in research which is generally a necessary, although certainly not sufficient, condition for appointment to an academic position.“ (UKCGE 2002, S. 11).

---

<sup>12</sup> Dort ergänzt durch einen Hinweis auf andere Formen bei künstlerischen Doktoraten, die in dieser Arbeit jedoch nicht näher betrachtet werden sollen.

Neben dem PhD in traditioneller Form entwickelten sich im Vereinigten Königreich weitere Formen des Forschungsdoctorats, darunter der *New Route PhD* und *PhD by Publication* (vgl. Scott et al. 2004, S. 21). Einige dieser Reformmodelle haben mit dazu beigetragen, dass heute auch viele PhD Doktorate Kurskomponenten enthalten.

### 3.6.5 New Route PhD

Der *New Route PhD*, ursprünglich ein Pilotprojekt von zehn britischen Universitäten, hat Anleihen beim US-amerikanischen PhD genommen und den PhD um *Taught Elements* erweitert. Damit wurde zum einen der Versuch unternommen, internationale Studierende zu erreichen und eine Alternative zum Doktoratsstudium in Nordamerika zu geben (vgl. UKCGE 2002, S. 15f., vgl. Park 2005, S. 201).

Konkrete Umsetzungen, wie im Fall der University of Warwick, verstehen ihre Programme durchaus auch als Antwort in Bezug auf die Bedürfnisse des außeruniversitären Arbeitsmarkts. Beide Anliegen sollen mit der Einbindung von Kursen und Kompetenzvermittlung über das Forschungsprojekt und die Forschungskompetenz hinaus erfüllt werden. Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen sollen die AbsolventInnen auch für die Arbeitswelt attraktiv werden:

„The New Route PhD is a national initiative offered in 31 UK universities. It provides an integrated approach to teaching and research with taught modules being followed across the first two years of your research degree. You should note that this integrated approach is a feature of many of Warwick's existing doctoral courses. It has been designed to help postgraduates meet the demands of a changing world, equipping them with the professional and personal skills that are increasingly necessary in the workplace.” (University of Warwick: Research Degree FAQs).<sup>13</sup>

### 3.6.6 Modell 1+3 des ERSC

Weitere britische Innovationen sind die Entwicklung eines *Master of Research* (MRes) sowie das Modell 1+3 des *Economic and Social Research Council* (ERSC), bei dem im ersten Jahr ein *Master* erworben wird, anschließend in nominell drei Jahren der PhD (vgl. UKCGE 2002, S. 27f.).

---

<sup>13</sup> University of Warwick: Study. Postgraduate. Research Degree FAQs. What is the New Route PhD?  
<https://www2.warwick.ac.uk/study/postgraduate/research/researchfaqs> [Stand: 29.07.2017]

Beide Ansätze reagieren, wie der *New Route PhD*, auf die Kritik am traditionellen PhD, allerdings speziell in Bezug auf die mangelnde Vorbereitung auf Forschungstätigkeit, die im englischen Universitätssystem insbesondere dann auftreten konnte, wenn direkt vom Bachelorstudium in das Doktoratsstudium gewechselt wurde.

Damit verbunden ist auch die Idee, durch konzentriertere Vorbereitung auf die Forschungstätigkeit, unter Inkaufnahme einer Verlängerung um ein Jahr, das in der Realität häufig weit über die nominellen drei Jahre hinaus dauernde Doktoratsstudium letztlich doch insgesamt zu verkürzen.

### 3.6.7 PhD by Publication

Der *PhD by Publication* (auch *PhD by Published Work*) ist primär auf die Nachqualifizierung von bereits in Forschung und Universität aktiven *Academics* ausgerichtet, die auch schon wissenschaftlich publiziert, jedoch noch kein Doktorat erworben haben. Meist ist diese besondere Form auf Angehörige der jeweiligen Universität beschränkt (vgl. UKCGE 2002, S. 14).

### 3.6.8 Higher Doctorates

*Higher Doctorates* sind eine Gruppe von Doktoraten ursprünglich britischen Musters, die hier und in Hochschulsystemen ehemaliger britischer Kolonien und deren Nachfolgestaaten bis heute verbreitet sind. Während der PhD und *Professional Doctorates* als *Doctorates* im britischen *Framework for Higher Education Qualifications* (FHEQ) auf Level 8 eingestuft sind, ist die Zuordnung der *Higher Doctorates* widersprüchlich. Einerseits werden die *Higher Doctorates* aus dem Rahmenplan ausdrücklich ausgeschlossen (vgl. QAA 2008, S. 2), andererseits im Bereich der Level 8 Qualifikationen, also den *Doctoral Degrees* genannt (vgl. QAA 2008, S. 25). Sowohl universitätsübergreifende (Powell/Crouch 2008 im Auftrag des *UK Council for Graduate Education*) als auch universitätsinterne Studien (University of Oxford 2016) kommen zu dem Befund, dass es sich um ein komplexes Feld handelt, in dem kaum einheitliche Bestimmungen vorhanden sind, weder im Vergleich verschiedener Universitäten noch im Vergleich von *Higher Doctorates* innerhalb einer einzigen Institution wie der University of Oxford. Gerade auch im Vergleich mit dem PhD unter

Berücksichtigung der aus ihrer Sicht nicht vorhandenen Einordnung in das FHEQ kommen die AutorInnen der Oxforder Untersuchung zu dem Schluss:

„Both in their historical origins, and in current sector practice, the consensus appears to be that higher doctorates have an unclear place within the awards made by UK higher education institutions. Originally, they were the only higher awards, but with the introduction of the PhD and the passage of time, their status and purpose have become uncertain.” (University of Oxford 2016, S. 5).

Nach der Arbeitsdefinition des *UK Council for Graduate Education* (UKCGE) ist das *Higher Doctorate* im UK eine Ebene über dem ersten Doktorat (z.B. dem PhD) angesiedelt und wird üblicherweise nicht im Rahmen eines klar abgegrenzten Studienprogramms erworben, sondern vielmehr durch Einreichung eines substantziellen Konvoluts von forschungsbasierten Arbeiten (Powell/Crouch 2008, S. 9). Des Weiteren kann man Unterschiede in der Breite des PhD im Vergleich zum *Higher Doctorate* annehmen: Während der PhD als Nachweis über die Beherrschung eines engeren Stofffeldes dient, kann das *Higher Doctorate* als Studien-/Forschungsfeld und „[...] *sustained contribution to understanding within that field* [...]“ (Powell/Crouch 2008, S. 9; *Hervorhebung im Original*) angesehen werden.

Ein wichtiges Merkmal ist somit, dass die *Higher Doctorates* in ihrer heutigen Form in der Regel auf Basis bereits publizierter Artikel und Werke erworben werden (sie ähneln in diesem Punkt dem britischen *PhD by publication*), während eigene Studienkomponenten im Normalfall nicht vorgesehen sind. Eine Prüfungskomponente kann vorhanden sein. Häufig kommt eine Maturitätskomponente hinzu, die nur solche KandidatInnen zulässt, die eine bestimmte Zahl von Jahren seit der Verleihung ihres ersten universitären Abschlusses (*Standing*) nachweisen können. Im Jahr 2015 haben von den dreiundzwanzig Institutionen der *Russel Group*, eines Zusammenschlusses führender britischer Forschungsuniversitäten, zwanzig Universitäten *Higher Doctorates* angeboten (vgl. University of Oxford 2016, S. 5).

Zusätzlich lassen sich Grundzüge bestimmen, die auf *Higher Doctorates* hinweisen. Es ist dies zum einen die generelle Einschätzung, es handle sich um Qualifikationen, die vom Anspruch und Ansehen her oberhalb der *Initial Doctorates* (Ph.D. und *Professional Doctorates*) stehen. Zum anderen sind es Restriktionen des Zugangs. Letztere können *Higher Doctorates* etwa auf Angehörige oder AbsolventInnen der jeweiligen Universität beschränken. Weitere Einschränkungen können sich auf bestimmte (höhere) FunktionsträgerInnen

beziehen – oder auf bestimmte erste Abschlüsse, ohne die ein Zugang nicht möglich ist.

### 3.6.8.1 Geschichte der Higher Doctorates

Im britischen Universitätswesen haben sich ab der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Reihe von *Higher Doctorates* entwickelt. Sie knüpfen an einer bestehenden Tradition von drei Doktoratsgraden an, die seit dem Mittelalter an den höheren Fakultäten der beiden englischen Universitäten, Oxford und Cambridge vergeben wurden: dem *Doctor of Divinity* (DD), *Doctor of Medicine* (DM) und dem *Doctor of Canon Law/Doctor of Civil Law* (DCL). *Canon Law* verlor mit der englischen Reformation seine Grundlage, ein *Doctor of Civil Law* blieb jedoch weiterhin bestehen. Im 17. Jahrhundert wird zudem ein *Doctor of Music* (DMus) nachweisbar (vgl. University of Oxford 2016, S. 2f.).

Die University of London führte 1860 einen *Doctor of Science* (DSc) und 1868 einen *Doctor of Literature* (DLitt) ein. Beide sind im Kontext eines Wissenschaftsbezuges zu sehen, waren hier aber zunächst nur an eine Prüfung gebunden. Erst 1881 (DSc) und 1885 (DLitt) wurde der Wissenschaftsbezug vertieft, indem eine Dissertation vorgeschrieben wurde. Damit wurden sie zu einer Mischform aus *Higher Doctorates* und Forschungsdoktoraten mit eigens angefertigter *Thesis*.

In dieser neueren Form wurden beide Doktorgrade 1883 auch von der *University of Cambridge* eingeführt (vgl. University of Oxford 2016, S. 3). In Kanada wurden an der *McGill University* bereits vor 1880 *Higher Doctorates* nach britischem Muster vergeben. Mit 1881 wurde aus dem bestehenden *Doctor of Laws* (LL.D.) ein Forschungsdoktorat mit schriftlicher *Thesis* und einem Abschlussexamen (vgl. Annual Calendar 1881, S. 28). 1899/1900 treten neben den LL.D an der McGill die Doktorgrade *Doctor of Science* (D.Sc.) und *Doctor of Literature* (D.Litt.) (vgl. Annual Calendar 1899, S. 1). Beide Doktorate an der McGill beinhalten ebenfalls eine Forschungskomponente. Stärker als die seit 1881 vorhandene Reformversion des LL.D. ähneln diese allerdings dem Muster eines *Higher Doctorates*, indem bestimmte zuvor erworbene Grade (*Master of Arts, Master of Science, Doctor of Medicine*) zur Voraussetzung gemacht werden und eine Maturitätskomponente (fünf Jahre *Standing*) als Eingangsvoraussetzung vorgesehen ist.

Oxford folgte diesem Beispiel erst nach langen Debatten mit der Einführung des DSc und des DLitt im Jahr 1900. Beide Dokorate waren allerdings einem eingeschränkten Kreis von Absolventen vorbehalten, die zuvor bestimmte akademische Grade (MA, BSc oder BLitt) erworben hatten. Beide waren an die Einreichung von Publikationen gebunden (vgl. University of Oxford 2016, S. 3). In der Oxforder Version wird der DLitt als *Doctor of Letters* benannt (vgl. University of Oxford 2016, S. 2).

### 3.6.8.2 Genese des Ph.D. in England und Kanada

Wie bereits am Beispiel der Reform des DSc und des DLitt an der *University of London* mit dem Jahr 1881 und der Reform des LL.D. an der kanadischen *McGill University* im selben Jahr sichtbar, haben sich Forschungsdokorate im englischen und im kanadischen Kontext teilweise aus bereits vorhandenen *Higher Doctorates* heraus entwickelt. Diese Reformdokorate unterscheiden sich vom Grundgedanken eines *Higher Doctorates* insbesondere dadurch, dass nun eine eigens angefertigte *Thesis* beziehungsweise *Dissertation* eingereicht werden musste, während die *Higher Doctorates* der Idee nach auf dem Vorhandensein bereits publizierter Werke basieren.

Damit entfällt im direkten Vergleich bei den Reformdokoraten der Zeitraum für die Erstellung und Publikation mehrerer Arbeiten. Somit können diese im Vergleich zu den *Higher Doctorates* durchaus früher in der Karriere erworben werden. Weiters ist bei den Reformdokoraten die Tendenz erkennbar, Maturitätskomponenten und *In-House* Restriktionen nicht fortzuführen, obwohl die Nomenklatur der *Higher Doctorates* in den genannten Beispielen erhalten blieb.

Cambridge war von dem beschriebenen Wandel insofern nicht betroffen, als der Einführung des DSc und des DLitt 1883 bereits Reformmodelle zugrunde lagen. Die Oxforder DSc und DLitt von 1900 hingegen sind mit der Bindung an die Voraussetzung bestimmter Abschlüsse und der Einreichung bereits veröffentlichter Publikationen stärker am Muster der *Higher Doctorates* orientiert. Das wird noch einmal deutlich, als siebzehn Jahre später im Anschluss an eine Reformdiskussion in Oxford, ein weiteres Doktorat eingeführt wurde, der *Doctor of Philosophy* (DPhil). Der neue Grad, 1919 erstmals vergeben, war konzeptuell

unterhalb der *Higher Doctorates* DSc und DLitt angesiedelt, die weiterhin bestehen blieben.

Der Oxforder DPhil war im britischen Kontext insofern ein Novum, als hier erstmals auch eine Betreuung der Kandidaten (*Supervision*) vorgesehen war – und der Grad zudem Absolventen anderer Universitäten offen stand. Beides kann darauf zurückgeführt werden, dass in der Diskussion auch das Interesse von Studierenden aus den britischen Kolonien und aus den USA berücksichtigt wurde, an europäischen Universitäten Dokorate zu erwerben. Dieses Interesse konnte mit Graden, deren Zugang auf Absolventen der University of Oxford beschränkt war, naheliegenderweise nicht erfüllt werden (vgl. University of Oxford 2016, S. 4).

An der University of Toronto ist hingegen mit der Einführung des *Doctor of Philosophy* im Jahr 1897 (vgl. The Calendar 1899, Appendix, S. 20) keine direkte Verbindung zu den an der Universität bereits länger vorhandenen *Higher Doctorates* zu erkennen, wohl aber deutliche Parallelen zu einem *Professional Doctorate*, dem 1894 eingeführten *Doctor of Pedagogy* (vgl. Wright/Alexander 1906, S. 97). Der *Doctor of Philosophy* ist aber insofern eigenständig, als hier eine Studienkomponente verpflichtend wird, die ein zweijähriges Studium in einem Hauptfach und Prüfungen in zwei Nebenfächern voraussetzt (vgl. The Calendar 1899, S. 66).

Hierin ist eine Orientierung an US-amerikanischen Mustern erkennbar, da sich dort langsam der bis heute bestehende zweistufige Aufbau herauskristallisiert: zwei Jahre *Coursework*, nach deren erfolgreichem Abschluss nominell zwei weitere Jahre für die (Forschung und) *Thesis*.

### **3.6.8.3 Higher Doctorate als In-House Qualifikation**

*Higher Doctorates* sind bis heute häufig vom Typus einer *In-House* Qualifikation. Das bedeutet, dass die Qualifikation im Regelfall nur von AbsolventInnen derselben Universität erworben werden kann, mitunter sogar (wie im Fall des DSc und des DLitt in Oxford ab 1900) noch beschränkt auf bestimmte akademische Grade als Vorqualifikation – oder von Personen, die im Rahmen der Universität oder des Universitätsverbandes bestimmte, meist höhere Ämter innehaben. Ebenso gibt es bis heute an britischen Universitäten immer noch Einschränkungen in Form von Maturitätsanforderungen oder der Voraussetzung

bestimmter Erstabschlüsse beziehungsweise Vorqualifikationen (vgl. Powell/Crouch 2008, S. 6).

#### **3.6.8.4 Beispiel Cambridge (2017)**

An der University of Cambridge sind die *Higher Doctorates In-House* Qualifikationen. Als Besonderheit kommt in diesem Falle hinzu, dass auch InhaberInnen von *Degrees by Incorporation* zu den *Higher Doctorates* zugelassen werden können. Beim *Degree by Incorporation* handelt es sich um akademische Grade einer anderen Universität, die den entsprechenden Graden der *University of Cambridge* gleichgestellt werden. Aus österreichischer Sicht könnte man von einer inneruniversitären Nostrifikation sprechen. Relevant ist diese Inkorporation, da die Ausübung bestimmter Ämter, Funktionen oder auch von Wahlrechten innerhalb der Universität und ihrer konstituierenden Colleges an bestimmte akademische Grade der *University of Cambridge* gebunden sein kann.

Im Falle des *Higher Doctorates* dürfte sich insofern keine Erweiterung des Kreises für den Zugang zu diesen Qualifikationen ergeben, als die *Incorporation* in der Regel ebenfalls nur Personen gewährt wird, die höhere Ämter innerhalb der Universität oder ihrer Colleges innehaben.

Weiters kommt im Fall von Cambridge eine Maturitätsanforderung hinzu: KandidatInnen für ein *Higher Doctorate* müssen acht Jahre *Standing* im Anschluss an die Verleihung ihres *First Degree* nachweisen (vgl. University of Cambridge: Higher Doctorates).<sup>14</sup>

#### **3.6.8.5 Beispiel Oxford (bis 2016)**

Im Studienjahr 2015/16 kannte die University of Oxford insgesamt sechs *Higher Doctorates*: *Doctor of Divinity* (DD), *Doctor of Civil Law* (DCL), *Doctor of Letters* (DLitt), *Doctor of Science* (DSc), *Doctor of Music* (DMus), *Doctor of Medicine* (DM). Neben den drei Doktoraten, die sich im Ursprung auf die drei höheren Fakultäten des Mittelalters zurückführen lassen, also noch ein *Higher Doctorate* der Musik, das vermutlich im späten 15. oder im frühen 16. Jahrhundert erstmals

---

<sup>14</sup> University of Cambridge: Cambridge students. Higher Doctorates.  
<http://www.cambridgestudents.cam.ac.uk/your-course/examinations/graduate-exam-information/higher-degrees/higher-doctorates> [Stand: 29.07.2017]

vergeben wurde, sowie die beiden *Higher Doctorates* DSc und DLitt, die im Jahr 1900 eingeführt wurden.

Im *Trinity Term* 2015 wurde ein *Review Panel* eingesetzt, mit dem Auftrag, die bestehenden Regulatorien und die Vergabepraxis zu untersuchen. Wie bereits dargestellt kam die Untersuchungskommission bezüglich der Komplexität und mangelnden Vergleichbarkeit zu ähnlichen Ergebnissen wie die institutionsübergreifende Studie des *UK Council for Graduate Education* (Powell/Crouch 2008).

In zwei Punkten zeigt Oxford im Zusammenhang mit den *Higher Doctorates* Besonderheiten, in der Frage des Zugangs und in der Frage der Entwicklung des *Doctor of Medicine* (DM).

Nach einer Reform von 2002 gab es zwei Wege zum *Doctor of Medicine*: Ein Weg führte über ein supervidiertes Forschungsvorhaben, ein zweiter über den Nachweis von Publikationen. Letzterer war zudem an einen Senioritätsnachweis gekoppelt und hatte in beiden Voraussetzungen noch deutliche Merkmale eines *Higher Doctorates*. Die bereits genannte Oxforder Untersuchungskommission konnte allerdings nachweisen, dass die KandidatInnen nach der Einführung zunächst vorrangig – und in den letzten Jahren vor der Studie ausschließlich – den Weg der supervidierten Forschungsarbeit beschritten haben (vgl. University of Oxford 2016, S. 6). Somit kommt die Kommission zu dem Schluss, dass sich der *Doctor of Medicine* sehr weitgehend hin zu einem Pendant des *Doctor of Philosophy* (DPhil) entwickelt hat:

„Although the DM remains a useful and widely recognised award, it has not retained its original status, and the evidence suggests that it no longer belongs in the category of higher doctorate.“ (University of Oxford 2016, S. 6).

Die zweite Eigenheit ist eine besonders weit gehende Einschränkung des Zugangskreises. Dieser begrenzt sich hier auf Personen, die über einen fachentsprechenden Abschluss der Universität Oxford verfügen. MitarbeiterInnen, die nicht über einen entsprechenden Oxforder Abschluss verfügen, sind nicht zugelassen. Zwar kennt auch Oxford den Weg der *Incorporation*, doch ist diese auf die Abschlüsse von nur zwei weiteren Universitäten beschränkt, Cambridge und Dublin (vgl. University of Oxford 2016, S. 10).

Mit Juni 2016 wurde infolge der Ergebnisse und Empfehlungen des Reports die Vergabe von *Higher Doctorates* auf unbestimmte Zeit eingestellt (vgl. University of Oxford: Education Committee)<sup>15</sup>. Damit folgt sie dem Beispiel der University of London, welche die Vergabe bereits mit 2001 eingestellt hatte (vgl. University of Oxford 2016, S. 5).

### 3.6.9 Higher Doctorates und Habilitation

Das heutige britische *Higher Doctorate* zeigt manche Übereinstimmungen mit einer Habilitation, etwa die Tatsache, dass keine Betreuung vorgesehen ist. Die beiden sind jedoch insofern nicht vergleichbar, als die Habilitation über lange Zeit in den deutschsprachigen Universitätssystemen und auch darüber hinaus, etwa in Polen, eine quasi verbindliche Voraussetzung für eine Professur war (oder noch ist). Das *Higher Doctorate* ist hingegen eine fakultative und eher seltene Qualifikation, die im späteren Berufsverlauf erworben – oder ehrenhalber verliehen werden kann. Auch ist ein *Higher Doctorate* nicht immer an die Voraussetzung eines zuvor erworbenen Doktorats gebunden, sondern orientiert sich eher am Erstabschluss und kann direkt auf diesen (nach Verstreichen von *Standing*-Voraussetzungen) auch folgen.

Ein Unterschied lässt sich somit dahingehend feststellen, dass man die Habilitation als eine berufsqualifizierende Qualifikation betrachten kann, die auf das Doktorat folgt. In diesem Kontext kann die Habilitation wie auch das Doktorat in Bezug auf die Professur als *Pre-Service* Qualifikation angesehen werden, auch wenn die Habilitation meist im Rahmen einer bereits aufrechten Einbindung in eine Universität erworben wird.

Auf der formellen Ebene ist noch anzumerken, dass die Habilitation in der deutschsprachigen Universitätswelt eher selten oder gar nicht (etwa in Österreich) mit dem Erwerb eines akademischen Grades verbunden ist. Wenige Universitäten in Deutschland verleihen den Grad eines Dr. habil., der dann meist eine Erweiterung des zuvor erworbenen Doktorats ist. Die in englischsprachigen Veröffentlichungen häufiger verwendete, erläuternde Begriffsbildung *Second Doctorate* für Habilitationen deutschsprachiger Universitäten ist somit in fast allen Fällen *de facto* unzutreffend.

---

<sup>15</sup> University of Oxford: University Administration and Services. Education Committee: Higher Degrees.  
<http://www.admin.ox.ac.uk/edc/newsprojects/projects/higherdegrees/> [Stand: 06.07.2017]

### 3.6.10 First Professional Degree

Im US-amerikanischen Hochschulsystem bilden die *First Professional Degrees*, wie etwa der *Juris Doctor (JD)* und der *Doctor of Medicine (MD)* einen eigenen Qualifikationstypus. Aufgrund der Ähnlichkeiten in der Nomenklatur mit jener der *Professional Doctorates* sind diese beiden Typen oft schwer voneinander zu unterscheiden. Auch werden, was die Unterscheidung weiter erschwert, zumindest im allgemeinen Sprachgebrauch *First Professional Degrees* häufig ebenfalls als *Professional Doctorates* bezeichnet.

*First Professional Degrees* werden in vergleichenden Studien oft nicht erwähnt oder aber sie werden genannt, jedoch wie selbstverständlich ohne eine nähere Begründung exkludiert (vgl. Nerad 2008, S. 295 in Verbindung mit S. 279).

Verständlich – und systematisch durchaus einleuchtend, weil trennscharf – wird dies erst, wenn man, wie die *Association of American Universities Data Exchange (AAUDE)* ein bestimmtes Merkmal zugrunde legt, nämlich das Fehlen einer *Thesis* beziehungsweise einer *Dissertation* und damit einer *Research Component*:

„First-professional doctoral degrees are *first* degrees in a given field and include: Chiropractic, Dentistry, Law, Medicine, Optometry, Osteopathy, Pharmacy, Podiatry, Psychology and Veterinary medicine. First-professional doctoral degrees such as the M.D. and J.D. do not require completion of a thesis/dissertation or publication of a coherent body of literature.” (Glossary 2005, S. 9; *Hervorhebung im Original*).

Obwohl also zum Eintritt in eine Reihe der genannten Studien bereits ein *Degree (Bachelor)* als Eingangsvoraussetzung vorliegen muss, ist das nachfolgende Studium, etwa in *Law* oder in *Medicine*, das erste Studium im Rahmen dieser *Profession*. Wird es mit einem Doktorgrad abgeschlossen, so wird mitunter auch die Bezeichnung *First Professional Doctorate* oder *First Professional Doctoral Degree* verwendet.

Ähnlich formuliert es das *International Affairs Office* im *U.S. Department of Education*:

„First-professional degrees represent a category of qualifications in professional subject areas that require students to have previously completed specified undergraduate coursework and/or degrees before enrolling. They are considered graduate-level programs in the U.S. system because they follow prior undergraduate studies, but they are in fact first degrees in these professional subjects.” (Structure 2008, S. 1).

Bezüglich des Dokortitels in einigen dieser Programme heißt es weiter:

„Several of these degrees use the term ‚doctor‘ in the title, but these degrees do not contain an independent research component or require a dissertation (thesis) and should not be confused with PhD degrees or other research doctorates.“ (Structure 2008, S. 1).

Explizit genannt werden die folgenden Qualifikationen:

„First-professional degrees may be awarded in the following 10 fields:  
Doctor of Chiropractic (D.C. or D.C.M.)  
Doctor of Dental Science (D.D.S.) or Doctor of Dental Medicine (D.M.D.)  
Doctor of Jurisprudence or Juris Doctor (J.D.)  
Doctor of Medicine (M.D.)  
Doctor of Optometry (O.D.)  
Doctor of Osteopathic Medicine/Osteopathy (D.O.)  
Doctor of Pharmacy (Pharm.D.)  
Doctor of Podiatric Medicine/Podiatry (D.P.M., D.P., or Pod.D.)  
Master of Divinity (M.Div.), Master of Hebrew Letters (M.H.L.) or Rabbinical Ordination (Rav)  
Doctor of Veterinary Medicine (D.V.M.).“ (Structure 2008, S. 1).

Es zeigt sich also, dass fast alle *First Professional Degrees* mit einem Doktorgrad abgeschlossen werden, ausgenommen die christlichen und jüdischen theologischen Qualifikationen.

### 3.6.11 Practice Based Doctorates

*Practice-based Doctorates* oder *Practitioner Doctorates* waren im Vereinigten Königreich seit den 1990er Jahren verwendete Bezeichnungen für Doktorate insbesondere aus dem Bereich Kunst und Musik. Mit der Bezeichnung war ursprünglich nicht gemeint, dass es einen spezifischen Praxisbezug gibt (wie etwa bei *Professional Doctorates*), sondern vielmehr, dass ein kreativer Akt selbst (das Schaffen eines Kunstwerks, eine musikalische Komposition) in Verbindung mit einer kritischen Reflexion und Kontextualisierung den Beitrag leistet, der in anderen Doktoraten durch die *Thesis* beziehungsweise *Dissertation* erfüllt wird (vgl. Green/Powell 2005, S. 100ff. und S. 112f.). Zu den ursprünglich als *Practice Based Doctorates* verliehenen Graden zählen der *Doctor of Art* (DArt) und der *Doctor of Music* (DMus). Letzterer kann und konnte allerdings in derselben Bezeichnung auch als *Higher Doctorate* verliehen werden. Eine Zuordnung allein aufgrund des akademischen Grades ist hier also schwierig.

Neben den *Practice-based Doctorates* können in denselben Fächern PhD Doktorate existieren, die forschungsbasiert sind (vgl. Green/Powell 2005, S. 100f.).

### 3.6.12 Grundständiges Doktorat

Mit diesem früher an deutschen Universitäten möglichen Weg wurde ein gesamtes Studium, einschließlich der Äquivalente eines damals üblichen Diplom- oder Magisterstudiums und des Doktorats, ausschließlich mit dem akademischen Grad eines Doktors abgeschlossen. Die Problematik dieses Weges zeigte sich dann, dass KandidatInnen ohne erfolgreichen Abschluss des Doktorats auch keinen Abschluss auf Diplom- oder Magisterebene vorweisen konnten.

Zu den grundständigen Doktoraten kann auch das in Österreich vor Einführung des AHStG üblichen Studiums mit Doktorat als Regelabschluss gelten, allerdings wies dieses, im Gegensatz zu den grundständigen Doktoraten in Deutschland, keine signifikante eigenständige Forschungsleistung auf.

### 3.6.13 Ehrendoktorate

Es wird angenommen, dass sich Ehrendoktorate historisch aus der Praxis heraus entwickelt haben, Dispens für bestimmte akademische Anforderungen zu erteilen:

„Honorary degrees appear to have arisen out of the practice of granting dispensations from certain particular academic requirements, a practice which is as old as the University itself.“ (Oxford University Archives 2013)<sup>16</sup>

Ehrendoktorate haben im deutschen Universitätssystem häufig den Zusatz *honoris causa*. Das Kürzel macht diesfalls auch im Fall der Titelführung die ehrenhalber erfolgte Verleihung sichtbar (Dr. h.c.).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts haben sich US-amerikanische Universitäten darauf verständigt, den Ph.D. nicht mehr ehrenhalber zu vergeben (vgl. Wilson 1942/1995, S. 41), nachdem zuvor eine sehr großzügige Praxis geübt worden war, die drohte, einen sich herausbildenden Standard zu verwässern:

„The trend toward awarding an honorary Ph.D. obviously ran counter to the whole concept of university standards of achievement.“ (Brubacher/Rudy 1958/2017, S. 192).

Im britischen Hochschulbereich und in Hochschulkulturen, die zumindest zeitweise von englischen, schottischen und irischen Universitätsmodellen

---

<sup>16</sup> University of Oxford. Bodleian Libraries. Oxford University Archives 2013: Honorary degrees: origin and early history.  
<http://www.bodleian.ox.ac.uk/oua/enquiries/honorary-degrees> [Stand: 06.07.2017]

mitbeeinflusst wurden, werden für Ehrendoktorate meist Grade beziehungsweise Titel herangezogen, die dem Bereich der *Higher Doctorates* entstammen.

Am Beispiel von Oxford lässt sich die lange Tradition von ehrenhalber vergebenen Doktoraten aufzeigen. Das erste *Honorary Degree* der University of Oxford im engeren Sinn dürfte 1479 vergeben worden sein, ein *Doctor of Canon Law*. Weitere Ehregrade wurden in den folgenden Jahrhunderten vergeben, nicht ausschließlich Doktorate, sondern häufig auch der *Masters of Arts*. Bis heute kennt die University of Oxford die Praxis von Ehrendoktoraten, die sich vom Titel her meist an *Higher Doctorates* orientieren. Außerdem hat sich in Oxford die Tradition erhalten, den Vorstehern von Colleges mit ihrer Funktion einen *Master of Arts (MA Status)* zu verleihen. Da dieser universitätsintern als akademischer Grad angesehen wird, erhalten die InhaberInnen des Grades mit der Verleihung auch bestimmte Rechte innerhalb der Universität, insbesondere Wahlrechte. Der Zusatz *honoris causa* ist in den Statuten ab 1634 nachweisbar und wurde 1651 erstmal einem *Honorary Degree* beigestellt.

### 3.6.14 Professional Doctorates

#### 3.6.14.1 Merkmale

Soweit man *First Professional Degrees* nicht mit unter dieser Bezeichnung führt, sind *Professional Doctorates* üblicherweise Studienprogramme und Abschlüsse mit einer *Research Component*. Zudem tragen die *Professional Doctorates* bereits in der Typenbezeichnung eine Zuweisung *Professional*.

Als besondere Komponenten und Merkmale eines *Professional Doctorate* werden, wie bereits erwähnt, häufig die Kohortenbildung und eine *Taught Component* angegeben. Mit Ausnahme der Kohortenbildung werden diese Merkmale in folgender Bestimmung zusammengefasst, die sich auf *Professional Doctorates* im Vereinigten Königreich bezieht:

„A Professional Doctorate is a programme of advanced study and research which, whilst satisfying the University criteria for the award of a doctorate, is designed to meet the specific needs of a professional group external to the University, and which develops the capability of individuals to work within a professional context.“  
(UKCGE 2002, S. 62).

Der Bezug zu den *Professions* wird vom *UK Council for Graduate Education* noch näher ausgeführt:

„Professional Doctorates serve particular professional communities, and as such, they are defined to include the achievement of learning outcomes that are specifically needed within these professions.“ (UKCGE 2002, S. 62).

In der professionellen Berufspraxis ist oft auch die im Rahmen des *Professional Doctorate* betriebene Forschung angesiedelt:

„[T]he Professional Doctorate is more likely to include research into the nature of professional practice.“ (UKCGE 2002, S. 62).

Im Vergleich zum *Doctor of Philosophy* (PhD) folgen *Professional Doctorates* einer Nomenklatur, die zu einer großen Vielfalt an Abschlüssen, deren Benennungen und Abkürzungen führen kann, dies ist insbesondere im Vereinigten Königreich der Fall.

### **3.6.14.2 Kontext und Hintergründe der Einführung**

Mit Anfang des neuen Jahrtausends wurde im Vereinigten Königreich der Druck auf das „traditional doctorate“ (Scott et al. 2004, S. 18) stärker, sich dem Arbeitsmarkt außerhalb der Universität anzupassen (vgl. Scott et al. 2004, S. 18). Es war sichtbar geworden, dass AbsolventInnen von Doktoraten nicht nur am akademischen Arbeitsmarkt, sondern auch außerhalb von Universitäten und Forschungseinrichtungen tätig waren. Studien in mehreren Ländern (Vereinigtes Königreich, Kanada, Frankreich) wiesen durchgängig darauf hin, dass nur etwa die Hälfte der AbsolventInnen von Doktoraten im akademischen Sektor tätig waren und dass diese Anteile (für Deutschland, Frankreich, die USA und Australien) ab Mitte der 1990er Jahre rückläufig waren (vgl. Neumann/Tan 2011, S. 603f.).

Entsprechende Belege für diese Auseinandersetzung mit der Frage des außeruniversitären Arbeitsmarkts finden sich schon in den 1990er Jahren in britischen Policydokumenten (vgl. Scott et al. 2004, S. 27). Während sich die Kritik und Befürchtungen hier allgemein auf die Eignung von InhaberInnen von PhD Doktoraten für den Arbeitsmarkt beziehen, finden sich ab 2002 gelegentlich auch Hinweise auf die mangelnde Eignung von Promovierten für die Arbeitspraxis in den *Professions*, die zunehmend auf komplexe Probleme in der Praxis stoßen (vgl. Scott et al. 2004, S. 27).

Im Zusammenhang mit jenen Doktoraten, die im engeren Sinn auf die Arbeitswelt ausgerichtet sind, erkennen Scott et al. auch von universitärer Seite her eine

Änderung der Haltungen zu arbeitsweltbezogener Praxis und Forschung im Sinne einer

„[...] increasing acceptance within universities of the legitimacy of knowledge production in the workplace.“ (Scott et al. 2004, S. 27).

Das Entstehen von *Professional Doctorates* wird häufig in Bezug zu den Bedürfnissen einer *Knowledge Economy* gesetzt, so etwa von Servage:

„The rationale for the establishment of the professional doctorate is that it is needed to address gaps between the skills and knowledge that have conventionally been associated with doctoral-level learning and what is presently required by industries and employers in knowledge economies.“ (Servage 2009, S. 766).

An der Sinnhaftigkeit der Ausrichtung auf ökonomische Gegebenheiten wird zuweilen allerdings Kritik geübt, so stellt Servage etwa im Zusammenhang mit dem *Professional Doctorate* die Frage, in welchem Ausmaß

„[...] academic work should align itself with the work of post-industrial capitalism, rather than maintain the intellectual autonomy necessary to examine and critique it.“ (Servage 2009, S. 768).

### **3.6.14.3 Einführung im Vereinigten Königreich**

Die ersten *Professional Doctorates* im Vereinigten Königreich wurden nach 1990 eingerichtet (vgl. Bourner et al. 2001, S. 65f.). In dieselbe Zeit fällt die Etablierung der *Professional Doctorates* in Australien, nachdem es dort bereits 1984 und 1989 erste Vorläufer gegeben hatte (vgl. Scott et al. 2004, S. 25 und Bourner et al. 2001, S. 66). In beiden Ländern handelt es sich beim Angebot von *Professional Doctorates* um einen wachsenden Sektor (vgl. Servage 2009, S. 766).

Im Vereinigten Königreich haben sich die *Professional Doctorates* anfangs auf drei größere Bereiche konzentriert, *Education*, *Engineering* und *Clinical Psychology* (vgl. Green/Powell 2005, S. 90) mit den Abschlüssen *Doctor of Education* (EdD), *Doctor of Engineering* (EngD oder DEng) und *Doctor of Clinical Psychology* (DClinPsych oder DClinPsy). Schon wenige Jahre nach der Einführung eines ersten professionellen Doktorates kam mit dem *Doctor of Business Administration* (DBA) ein vierter größerer Bereich hinzu.

Die meisten aktiven Studierenden (vgl. Powell/Long 2005, S. 8 und S. 63-66) hatten im Jahr 2005 die *Professional Doctorates* in „[...] Education (1864), Clinical Psychology (1775) and Medicine (1395).“ (Powell/Long 2005, S. 20).

Weitere Gruppen hatten deutlich unter 1000 Studierende, darunter fassen die AutorInnen auch eine Gruppe Studierender zusammen, die einheitlich mit dem Grad *Doctor of Professional Studies* (DProf) abschließen und damit keiner bestimmten Berufsgruppe zugeordnet werden können:

„A second tier of awards may be identified of those with more than one hundred students recorded: Business Administration (434), Engineering (301), ‚Professional Doctorates‘ (i.e. DProf or ProfD) (160) and Educational Psychology (135). Clearly the DProf may subsume various professional areas.“ (Powell/Long 2005, S. 20).

Neben diesen größeren Bereichen war schon 2002 eine Entwicklung erkennbar, dass auch in weiteren Berufsfeldern *Professional Doctorates* angeboten wurden (vgl. UKCGE 2002, S. 22). Diese Entwicklung hat bis heute angehalten, verbunden mit einer großen Vielfalt in der Benennung von Abschlüssen und deren Abkürzungen. Letzteres auch dort, wo es sich um Programme handelt, die auf ein und dasselbe Berufsfeld ausgerichtet sind. Zu beobachten ist zudem, dass nicht mehr nur ausschließlich für größere Berufsgruppen *Professional Doctorates* angeboten werden.

Um 2005 sind *Professional Doctorates* im Vereinigten Königreich thematisch in folgenden Berufsfeldern vertreten: Gesundheit und Soziales, Medizin, Veterinärmedizin, Psychologie, *Education*, Theologie und Pastoral, *Social Science*, *Business*, *Management* und *Finance*, Architektur und Bauwesen, *Engineering*; dazu kommen Programme ohne Bezug zu einem definierten Berufsfeld (vgl. Powell/Long 2005, S. 30f.). In Planung befinden sich zu diesem Zeitpunkt außerdem Programme im Tourismus sowie im Bereich *Information Systems* (vgl. Powell/Long 2005, S. 32).

Bis 2009 sind zusätzlich zu den bereits vertretenen Begriffsfeldern noch Programme in den Bereichen Musik und Kunst (vgl. Brown/Cooke 2010, S. 22) sowie im Bereich Recht, Kriminologie und Sicherheit (vgl. Brown/Cooke 2010, S. 21) hinzugekommen.

#### **3.6.14.4 Nomenklatur im Vereinigten Königreich**

Während *Engineering* und *Business* bis heute eine relativ einheitlich Benennung ihrer *Professional Doctorates* mit gegebenenfalls nur geringfügigen Variationen in den Abkürzungen (EngD, DEng) beibehalten haben, ist in der Nomenklatur der *Professional Doctorates* im Bereich der Psychologie schon um 1998 eine

Differenzierung und Bandbreite unterschiedlicher Abschlüsse erkennbar, die auf Spezialisierungen innerhalb der Berufsgruppe hinweisen:

„Doctor of Clinical Psychology, Doctor of Psychology, Doctor of Educational Psychology, Doctor of Counselling Psychology, Doctor of Occupational Psychology, Doctor of Clinical Science-Psychotherapy, Doctor of Psychoanalytic Psychotherapy.“ (UKCGE 2002, S. 22).

Weitere Beispiele aus diesem Bereich konnten 2005 festgestellt werden:

„Doctor of Analytical Psychology, Doctor of Applied Psychology, Doctor of Clinical Psychology (top up), Professional Doctorate in Health Psychology, Doctorate in Forensic Psychology Practice and Doctor of Psychotherapy.“ (Powell/Long 2005, S. 26).

In Fall des EdD ist zwar die Kurzform ident, nicht aber die Langtitel der jeweiligen Doktorate:

„[...] Doctor of Education, Doctor in Education, Professional Doctorate in Education, Doctorate in Education, Doctorate of Education and International Doctorate of Education.“ (Brown/Cooke 2010, S. 9).

Der umgekehrte Fall besteht im Fall von *Social Sciences* und *Nursing*. Obwohl es in diesen Bereichen nur wenige Programme gibt, finden mehrere Abkürzungen des akademischen Grades Verwendung:

„[...] Doctor of Social Science, SocSciD or DSocSci or Doctorate of Nursing, DN, DNursing, DNurse, NurseD, DNurseSci.“ (Brown/Cooke 2010, S. 9).

Auffällig ist, dass selbst dort, wo das *Professional Doctorate* zur Berufsvoraussetzung geworden ist, wie in der *Clinical Psychology*, keine einheitliche Nomenklatur der Abkürzungen erkennbar ist, Varianten sind ClinPsyD, DClinPsych und DClinPsy (vgl. Brown/Cooke 2010, S. 14).

Besonders schwer erschließen sich kryptische Abkürzungen wie etwa D.Ch.Psych.Psych (*Doctor of Child Psychoanalytic Psychotherapy*), DASR (*Doctor of Applied Social Research*) (vgl. Brown/Cooke 2010, S. 20 und S. 12) oder DOccT (*Doctorate of Occupational Therapy*) (vgl. Powell/Long 2005, S. 40).

### **3.6.14.5 Zwei Generationen**

Aus der Entwicklung der *Professional Doctorates* in Australien heraus unterscheidet Maxwell zwei Generationen von *Professional Doctorates*:

Die erste Generation setzte auf eine Kombination von *Coursework* und Forschungsarbeit (*Thesis*) unter traditioneller Einzelbetreuung und kontextueller Bezugnahme auf Logiken universitärer Praxis (vgl. Maxwell 2003, S. 279 und

S. 289), also auf das Modell eines „PhD plus coursework“ (Maxwell 2003, S. 289).

Ungefähr ab dem Jahr 2000, so Maxwell, lässt sich eine „second generation professional doctorates“ (Maxwell 2003, S. 290, vgl. auch ebd., S. 279f.) feststellen. Bei diesen sind neue Sichtweisen in Bezug auf Betreuung und auf die Wissensproduktion erkennbar und auch der bereits zitierte Haltungswechsel in Hinblick auf die außeruniversitäre Arbeitswelt:

„This shift from ‚first‘ to ‚second generation‘ may be seen as a key step in the evolution of the professional doctorate; that is a move from a doctorate dominated in form and structure by the academy, where academic knowledge is privileged over professional knowledge, to one that embraces the complexity and challenge of new knowledge production in partnership with the workplace and which empowers practitioners to develop their professional practice in a mode which may be very different from the traditional thesis.“ (Scott et al. 2004, S. 26).

Die zweite Generation von *Professional Doctorates* stellt Maxwell in den Zusammenhang mit der von Gibbons et al. (1994) postulierten „new production of knowledge“ (Gibbons et al 1994, im Titel), auch als *Mode 2* bezeichnet:

„Mode 1 knowledge is more consistent with first-generation professional doctorates. Key phrases from the case studies give some indication that these have features that are consistent with Mode 2 knowledge production and that Mode 2 is more congruent with the second generation.“ (Maxwell 2003, S. 286).

Diese zweiteilige Unterscheidung von Maxwell ist nicht unwidersprochen geblieben. So sehen etwa Wellington und Sikes (2006) eine breite Vielfalt verschiedener Ansätze in einem Kontinuum:

„Our view is that professional doctorates form a spectrum or a continuum. Doctorates are now more accurately characterised by diversity than dichotomy. It is not a question of evolution of the doctorate from a ‚first generation‘ to a new one, but rather one of diversity along a continuum, with different forms of provision suiting different students (and perhaps, different professional groups).“ (Wellington/Sikes 2006, S. 725).

Mit *Professional Doctorates* entwickelte sich letztlich eine eigenständige Form, die in besonderer Weise auf die Bedürfnisse des außeruniversitären Arbeitsmarkts ausgerichtet ist, sich deutlicher vom *Doctor of Philosophy* (PhD) unterscheidet und deren Ausrichtung insbesondere keinen speziellen Bezug mehr zum universitären Arbeitsmarkt aufzeigt.

### 3.6.14.6 Mode 2 Knowledge Production

Schon Maxwell (vgl. Maxwell 2003, S. 286) hat darauf hingewiesen, dass die Unterschiede im Forschungszugang verschiedener Doktoratstypen im Zusammenhang mit der von Gibbons et al. eingeführten Unterscheidung zweier verschiedener Wege von Wissen und Wissensgenerierung interpretiert werden können. Gibbons et al. hatten die *Mode 2* Wissensgenerierung als „*Knowledge Produced in the Context of Application*“ (Gibbons et al. 2004, S. 3; *Hervorhebung im Original*) bezeichnet.

Scott et al. erläutern *Mode 1* und *Mode 2* im Zusammenhang mit Doktoratsstudierenden folgendermaßen:

#### *Mode 1*

„Knowledge-construction of this type involves the student in being inducted into a disciplinary practice that is well established in the university.“ (Scott et al. 2004, S. 42).

#### *Mode 2*

„Knowledge in this mode is applied to the practice setting, and indeed its rationale is whether it makes the workplace a more efficient and a more productive place.“ (Scott et al. 2004, S. 46).

Demnach würde ein *Doctor of Philosophy* Doktorat mit seinem Forschungsansatz eher dem *Mode 1* folgen, ein *Professional Doctorates* eher dem *Mode 2* entsprechen. Ein Bezug zur Wissensgenerierung im Kontext der *Professional Practice* findet sich etwa auch im australischen Qualifikationsrahmen:

„[T]he professional Doctoral Degree [...] makes a significant and original contribution to knowledge in the context of professional practice.“ (AQF 2013b, S. 63).

Im Zusammenhang mit einem starken Arbeitswelt- und Praxisbezug von *Professional Doctorates* können viele der dort erbrachten Forschungsleistungen dem *Mode 2* zugeschrieben werden. Auch das reflexive Element vieler *Professional Doctorates* passt in diesen Rahmen:

„Mode 2 knowledge results from practitioner agency and/or reflection on practice.“ (Maxwell 2003, S. 286).

Die Aussage von Maxwell weist nicht nur eine große Nähe zu manchen Beschreibungen von *Professional Doctorates* auf, sondern spiegelt auch einen Zusammenhang mit *Professional Projects*, den Larson schon 1977 aufgezeigt hat:

„The modern professional project, however, *tends* to integrate the production of knowledge with professional practice.“ (Larson 1977, S. 50; *Hervorhebung im Original*).

### 3.6.14.7 Exkurs: Fachhochschulen und Doktorat

Im Zusammenhang mit der Nähe von *Professional Doctorates* zu Forschung und Wissensgenerierung gemäß *Mode 2* soll hier darauf hingewiesen werden, dass *Mode 2* auch vielfach dem Auftrag und Selbstverständnis von Fachhochschulen entspricht. In Österreich verwenden Fachhochschulen als ihre englische Bezeichnung daher auch gerne den Begriff *University of Applied Science*.

Fachhochschulen pflegen häufig zudem enge Kontakte zur Berufspraxis und integrieren den berufspraktischen Kontext in ihre Studienprogramme. Darüber hinaus haben sie in Österreich von Anbeginn an einen Forschungsauftrag (vgl. FHK: Leitbild)<sup>17</sup> und vielfach Personal, das auf Doktoratsebene qualifiziert ist, in einzelnen Fällen auch habilitiert. Demnach könnten solche Fachhochschulen auch für *Professional Doctorates* mit Forschungskomponente einen geeigneten Kontext bilden. Es könnte überlegt werden, ob ein Promotionsrecht speziell für *Professional Doctorates* nicht eine sinnvolle Ergänzung der bisherigen Ausbildungsangebote von Fachhochschulen darstellen könnte.

Ob Fachhochschulen allerdings das Promotionsrecht erhalten sollen, wird im deutschen Sprachraum kontrovers diskutiert (vgl. zu Deutschland: Herrmann 2014, S. 253 und S. 264f., vgl. zu Österreich: Schwar 2007, S. 74ff. und S. 80f.). In Österreich haben Fachhochschulen dieses Privileg bislang nicht.

In Deutschland hat Hessen damit begonnen, Fachhochschulen das Promotionsrecht zu geben und der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Fulda das Promotionsrecht für einen bestimmten Fachbereich übertragen (vgl. Spiegel online).<sup>18</sup>

Im Vereinigten Königreich wurde diese Möglichkeit erheblich früher umgesetzt. Vor 1992 wurden die akademischen Grade für die *Polytechnics* durch ein separates *Council*, das *Council for National Academic Awards* (CNAA) verliehen.

---

<sup>17</sup> FHK Österreichische Fachhochschul-Konferenz: Leitbild. <http://www.fhk.ac.at/index.php?id=116> [Stand: 02.08.2017]

<sup>18</sup> Spiegel Online: Promotionsrecht. Erste Fachhochschule darf Dokortitel verleihen. Montag, 10.10.2016. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/fulda-erste-fachhochschule-darf-dokortitel-verleihen-a-1115948.html> [Stand: 02.08.2017]

Allerdings hatten die *Polytechnics* bereits damals die Möglichkeit, um die Genehmigung der Vergabe von Forschungsgraden anzusuchen, was vielfach auch genehmigt wurde (vgl. Green/Powell 2005, S. 17f.).

Mit dem *Further and Higher Education Act 1992* wurden die *Polytechnics* selbst zu Universitäten aufgewertet, die als *Degree-Awarding Bodies* eigenständig akademische Grade, auch Doktorate, vergeben konnten (vgl. QAA 2014, S. 7). Diese, aus den *Polytechnics* hervorgegangenen Universitäten werden auf Grundlage der genannten Gesetzgebung auch als *Post-1992-Universities* bezeichnet (vgl. Green/Powell 2005, S. 245).

### 3.6.14.8 Prestigenachteile

Allerdings hat das *Professional Doctorate* mit Prestigenachteilen gegenüber dem *Doctor of Philosophy* (PhD) zu kämpfen, was – zumindest teilweise – auf den missverständlichen Begriff *Taught Doctorate* (vgl. McVicar et al. 2006, S. 214 und S. 219) zurückzuführen ist. Befragungen von KandidatInnen für *Professional Doctorates* in England deuten an, dass, auch wenn diese selbst keinen qualitativen Unterschied zwischen ihrem Doktorat und dem PhD sehen, sie dennoch häufiger und unter Schwierigkeiten Außenstehende von dem Befund überzeugen müssen,

„[...] that the degrees had parity in terms of excellence, quality and standards.“  
(Wellington/Sikes 2006, S. 728).

Ähnliche Ergebnisse gibt es für Australien, Neumann berichtet vom

„[...] widely held student view that a professional doctorate lacks the international currency and status of the PhD and is of lesser quality and standard.“ (Neumann 2005, S. 186, vgl. auch ebd. S. 183f.).

Unabhängig von einer Prestigebewertung des *Professional Doctorates* an sich konnten Scott et al. am Beispiel eines bestimmten *Professional Doctorates* feststellen, dass der Besitz eines *Doctor of Education* (EdD) wenig Einfluss auf Statusbenefits oder Karrierevorteile gehabt hat (vgl. Scott et al. 2009, S. 146). Sie gehen von einer starken Änderung des professionellen Status der Berufsgruppe seit 1988 aus, einer Einschränkung der Autonomie derselben und beobachten letztlich Züge einer Entprofessionalisierung (vgl. Scott et al. 2009, S. 151f.). Weiters berichten sie von einer Fragmentarisierung der *Profession*, etwa indem SchulleiterInnen und LehrerInnen sich zu unterschiedlichen *Professions* entwickeln (vgl. Scott et al. 2009, S. 152).

## 3.7 PROFESSIONAL DOCTORATE RAHMENBESTIMMUNGEN

Ein Anwendungsfall und gleichzeitig eine Quelle für Merkmale und Typologien von *Professional Doctorates* können *Qualification Frameworks* sein, die im Regelfall an bestimmte Länder gebunden sind. Hier sollen zwei Rahmenordnungen (Australien und England) vorgestellt werden. An den Universitäten beider Länder werden in größerem Umfang *Professional Doctorates* angeboten, diese Doktorate sind somit auch in den Rahmenplänen enthalten. Die Gegenüberstellung solcher Rahmenordnungen zeigt erwartungsgemäß Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede auf.

Als Anwendungsfälle sollen sie hier jedoch primär aufzeigen, wie auch in offiziellen Dokumenten systematische Probleme gut (Australien) oder weniger gut (England) gelöst werden.

### 3.7.1 Australien

Der australische Qualifikationsrahmen des *Australian Qualifications Framework Council* unterscheidet grundsätzlich zwei Arten von Doktoratsgraden, *Doctoral Degree (Research)* und *Doctoral Degree (Professional)*, die jedoch beide dem AQF Level 10 zugeordnet sind:

„There are two forms of Doctoral Degree with the same descriptor within the Doctoral Degree qualification type: the Doctoral Degree (Research) and the Doctoral Degree (Professional).“ (AQF 2013b, S. 63).

Als dritter Typus wird, allerdings nur am Rande, das *Higher Doctorate* oder *Higher Doctoral Degree* erwähnt, das ebenfalls dem AQF Level 10 zugeordnet ist (vgl. AQF 2013b, S. 64).

Auch wenn nomenklatorisch bei einem der drei Doktoratstypen das Wort *Research* hervorgehoben wird, ist – wie ausdrücklich festgestellt wird – Forschung das Kerncharakteristikum aller Level 10 Doktorate:

„Research is the defining characteristic of all Doctoral Degree qualifications. The research Doctoral Degree (typically referred to as a Doctor of Philosophy) makes a significant and original contribution to knowledge; the professional Doctoral Degree (typically titled Doctor of [field of study]) makes a significant and original contribution to knowledge in the context of professional practice.“ (AQF 2013b, S. 63).

Daneben gibt es im australischen Qualifikationsrahmen als Ausnahme (vgl. AQF 2013a, S. 1) auch die Erlaubnis, den Titel eines *Doctor* für den Abschluss eines *Master's Degree (Extended)* zu führen. Dieser Abschluss stellt im *Framework* eine von drei Arten der Qualifikationstypen auf *Master's* Ebene dar und ist wie alle anderen Masterabschlüsse auf dem AQF Level 9 eingestuft.

Hier wird also unterschieden zwischen einem Titel (*Qualification Title*) und der Art des Abschlusses (*Qualification Type*) sowie dem akademischen Grad (*Degree*).

Diese Ausnahmeregelung gilt dabei nicht für alle AbsolventInnen eines *Master's Degree (Extended)*, sondern nur für jene in den Feldern *Legal Practise* (Titel *Juris Doctor*) sowie in fünf anderen Bereichen (Titel *Doctor of...*). Diese fünf werden in diesem Kontext ausdrücklich als *Professions* benannt:

„The use of the qualification title ‚Doctor of ...‘ is permitted for a Masters Degree (Extended) for five professions: medical practice; physiotherapy; dentistry; optometry and veterinary practice.“ (AQF 2013b, S. 72).

Mit 2015 traten zwei weitere Ausnahmen hinzu:

„The use of the qualification title ‚Doctor of ...‘ is permitted for a Masters Degree (Extended) for two qualifications: Doctor of Podiatric Medicine and Doctor of Clinical Podiatry.“ (AQF 2015, S. 3).

Dieser *Doctor of...* darf zwar als Titel geführt, ausdrücklich aber nicht als Doktorgrad bezeichnet werden. Auch darf er als Titel nur in der vollständigen Form geführt werden, denn das Führen des Titels *Doctor* ohne nähere Bezeichnung ist nur für AbsolventInnen von AQF 10 erlaubt, also den InhaberInnen eines *Doctoral Degree* oder eines *Higher Doctoral Degree* (vgl. AQF 2013a, S. 3 in Verbindung mit S. 2).

Im selben Sinne wird ausdrücklich bestimmt, dass es InhaberInnen eines Ehrendoktorats nicht erlaubt ist, den Dokortitel zu führen, weil es sich nicht um eine akademische Qualifikation im Sinne des AQF Rahmens handelt: „An honorary award is not an AQF qualification.“ (AQF 2013b, S. 73).

Gut gelöst ist im Fall der australischen Rahmenordnung die Problematik des Begriffs Forschungsdoktorat (vgl. Kapitel 3.2.1). Zwar findet auch hier der Begriff für eine spezielle Kategorie von Doktoraten, *Doctoral Degree (Research)*, Anwendung, doch wird unmissverständlich klargestellt, dass auch für die parallel dazu genannte Kategorie *Doctoral Degree (Professional)* Forschung das Kerncharakteristikum darstellt.

Als Besonderheit kann die Erlaubnis zur Verwendung von Dokortiteln für InhaberInnen bestimmter Mastergrade gelten. Auch hier ist die Regelung jedoch eindeutig beschrieben. Festgestellt werden kann, dass der Bereich dieser Erlaubnis sich seit 2013 bereits um zusätzliche Qualifikationen erweitert hat. Auffällig ist, dass unter den Fächern die „klassischen“ *Professions* vertreten sind, *Medicine* and *Law*, und auch darüber hinaus – jedenfalls bislang – ausschließlich Qualifikationen aus medizinnahen Bereichen.

## 3.7.2 England

### 3.7.2.1 Rahmenregelungen für Qualifikationen

Im Vereinigten Königreich gibt es zwei Qualifikationsrahmen für das höhere Bildungswesen, einen für England, der auch für Wales und Nordirland Gültigkeit hat (FHEQ) und einen für Schottland (FQHEIS). Beide werden von der *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) verwaltet (vgl. QAA 2011, S. 1), stammen ursprünglich aus dem Jahr 2001 und liegen mittlerweile in überarbeiteten Versionen vor (QAA 2008 und QAA Scotland 2014) (vgl. QAA 2014, S. 5).

Beide Qualifikationsrahmen benutzen unterschiedliche Gliederungen und Einstufungen, daher wird im Folgenden nur der für England gültige FHEQ berücksichtigt, in dem *Doctoral Degrees* das Level 8 repräsentieren (vgl. QAA 2008, S. 10 und QAA 2014, S. 17).

Die Rahmenregelungen für England, Wales und Nordirland spiegeln ein relativ entspanntes Verhältnis zu professionellen Inhalten im Rahmen akademischer Ausbildungen. So finden sich in der Beschreibung von *Masters Degrees* professionelle und akademische Disziplinen gleichwertig als mögliche Kontexte:

„Much of the study undertaken for master's degrees will have been at, or informed by, the forefront of an academic or professional discipline.“ (QAA 2008, S. 21).

Auch auf Doktoratsebene stehen beide Kontexte nebeneinander, etwa bei der Beschreibung der Erwartungen an AbsolventInnen bezüglich des *Body of Knowledge*:

„[...] a systematic acquisition and understanding of a substantial body of knowledge which is at the forefront of an academic discipline or area of professional practice [...].“ (QAA 2008, S. 24).

Die Rahmenregelungen der QAA (vgl. QAA 2008, S. 10) basieren auf einem System von *Levels: Level 6 (Bachelor), Level 7 (Master), Level 8 (Doctor)*. Dabei

ist jedoch vorgesehen, dass manche Qualifikationen mit Inhalten aus mehreren *Levels* operieren. Unterhalb der genannten *Levels* ist noch ein weiteres Level mit einem akademischen Grad vorhanden: *Level 5 (Foundation Degree)*.

Auf allen *Levels* von *Level 5* bis *Level 7* werden auch *Diplomas* und *Certificates* angeboten, die keine akademischen Grade darstellen, aber eine – im Vergleich zum Degree – kürzere Studieneinheit auf dem jeweiligen Level dokumentieren (vgl. QAA 2008, S. 10 und S. 29). Das *Level 8* ist stärker als die anderen *Levels* auf den Abschluss mit dem akademischen Grad, also das Doktorat bezogen. Dennoch ist auch hier die Möglichkeit anderer Qualifikationen vorgesehen:

„The descriptor provided for this level of the FHEQ is for any doctoral degree which should meet the descriptor in full. This qualification descriptor can also be used as a reference point for other level 8 qualifications.“ (QAA 2008, S. 23).

Ein besonderes Beispiel für Qualifikationen, die mit Inhalten aus mehreren *Levels* arbeiten, sind die akademischen Grade in medizinischen Berufen, die zur Berufsqualifikation führen:

„First degrees in medicine, dentistry and veterinary science comprise an integrated programme of study and professional practice spanning several levels.“ (QAA 2008, S. 22f.).

Zwar erreichen diese im Endergebnis das *Level 7*, doch werden aus Gründen der Tradition Bachelortitel vergeben (vgl. QAA 2008, S. 23).

Auch außerhalb der medizinischen Berufe gibt es Studienprogramme, *Integrated Programmes*, die mitunter sogar zwei komplette Studienlevel, *Bachelor* und *Master* umfassen, mit einer Qualifikation auf Masterlevel abschließen und damit einen ähnlichen Aufbau haben, wie etwa die früheren Diplomstudiengänge in Deutschland und in Österreich:

„Integrated master's degree programmes typically include study equivalent to at least four full-time academic years, of which study equivalent to at least one full-time academic year is at level 7. Thus study at bachelor's level is integrated with study at master's level and the programmes are designed to meet the level 6 and level 7 qualification descriptors in full.“ (QAA 2008, S. 11).

Bei PhD Doktoraten und *Professional Doctorates* wird interessanterweise von der QAA eine unterschiedliche Art systematischer Kriterien angewandt: Der PhD definiert sich aus der Tatsache, dass für die Feststellung des Studienerfolgs allein die *Thesis* herangezogen werden sollte, die *Professional Degrees* werden hingegen nach Inhalten auf Programmebene bestimmt:

„Use of the abbreviated titles PhD and DPhil should be restricted to qualifications where assessment is solely by a final thesis or published work; [...]“ (QAA 2008, S. 32).

„Titles used for doctoral qualifications awarded after programmes that include a substantial taught element should normally include the name of the discipline in the title (for example, EdD for Doctor of Education).“ (QAA 2008, S. 32).

Die hier bei der Kategorisierung nicht erwähnte Forschungskomponente wird bereits zuvor an anderer Stelle im Dokument ausdrücklich erwähnt:

„Professional doctorate programmes include some taught elements in addition to the research dissertation.“ (QAA 2008, S. 11).

Aus der Zusammenschau darf man schließen, dass beim *Professional Doctorate* auch Ergebnisse aus dem *Taught Element* in die Bewertung des Gesamterfolgs einfließen können.

Die *Professional Doctorates* gehören ebenfalls zu den Qualifikationen, bei denen vorgesehen ist, dass diese in begrenztem Umfang Anteile aus einem anderen Level, nämlich *Level 7 (Master)* enthalten können:

„Practice varies but typically professional doctorates include postgraduate study equivalent to a minimum of three full-time calendar years with level 7 study representing no more than one-third of this.“ (QAA 2008, S. 11).

Zu Ehrendoktoraten stellt die QAA fest, dass es sich nicht um akademische Qualifikationen handelt (vgl. QAA 2008, S. 25).

Die *Higher Doktorates* werden im Rahmenplan einerseits ausgeschlossen (vgl. QAA 2008, S. 2), andererseits im Bereich der Level 8 Qualifikationen, also den *Doctoral Degrees* dann doch genannt (vgl. QAA 2008, S. 25).

### **3.7.2.2 Problematik weiterer Dokumente**

Zusätzlich zum Qualifikationsrahmen gibt es offizielle Kommentare und Handreichungen zu den akademischen Qualifikationen im Allgemeinen (QAA 2014) und speziell zum Doktorat (QAA 2011 und QAA 2015), die sich auf beide Qualifikationsrahmen beziehen, England, Wales und Nordirland (QAA 2008 und Schottland (QAA Scotland 2014)). Diese Kommentare und Handreichungen haben somit für das gesamte Königreich Gültigkeit.

Die beiden Dokumente zum Doktorat (QAA 2011 und QAA 2015) machen zwar interessante und wichtige Aussagen zu diesem Bereich, etwa zur Entwicklung der Doktorate im Vereinigten Königreich, von denen einzelne im Verlauf dieser

Arbeit auch schon zitiert wurden. Beide Dokumente weisen jedoch deutliche Schwächen in der Systematik der Doktoratskategorien auf. Daran hat auch der Versuch einer neuen Systematik im jüngeren Dokument (vgl. QAA 2015, S. 6-9 im Vergleich zu QAA 2011, S. 12-15) nichts geändert.

Als ein illustrierendes Beispiel der Schwierigkeiten sei hier die mangelnde Differenzierung von *Professional Doctorates* und *Practice-based Doctorates* genannt, die in beiden Dokumenten gemeinsam in einer Kategorie beschrieben werden. Als Begründung wird schon im älteren Dokument die Schwierigkeit genannt, diese beiden Typen zu differenzieren (vgl. QAA 2011, S. 14).

Wie bereits ausgeführt ist es Green und Powell allerdings durchaus gelungen, das *Practice-based Doctorate* deutlich von anderen Doktoraten abzugrenzen (vgl. Kapitel 3.6.11). Die QAA hatte hingegen bereits 2011 und erneut in der Version von 2015 ein anderes Verständnis der Zuordnung zum Bereich der *Practice-based Doctorates*, als es Green und Powell vertreten. Zum einen nennt die QAA weitere künstlerische und kreative Bereiche, zum anderen aber auch Doktorate aus dem Bereich der Medizin und der klinischen Psychologie:

„In practice-based or practitioner doctorates the candidate's output involves practice-related materials. For example, in the performing arts, the output involves a written component, which complements the practice-based element (this may be shorter than the traditional PhD thesis, and includes both reflection and context), and one or more other artefacts, such as a novel (for creative writing), a portfolio of work (for art and design), or one or more performance pieces (for theatre studies, dance or music). In clinical practice-based doctorates, such as the DClinPsy or the MD, the research is likely to draw on clinical work involving clinical trials or other work with patients in the practical/clinical setting [...]“ (QAA 2015, S. 9).

Während die Zuordnung der genannten künstlerischen und kreativen Doktorate mit dem oben zitierten ursprünglichen Verständnis von Green und Powell mit dem Fokus auf einen kreativen Akt durchaus in Einklang gesehen werden kann, fallen die genannten klinischen Bereiche aus diesem Rahmen – und dies nicht nur hinsichtlich des hilfreichen Ansatz von Green und Powell, den man freilich nicht zum Maßstab nehmen muss, sondern auch in Bezug auf die eigenen Maßstäben der QAA. Gerade die im Zitat für Medizin und Psychologie als Beispiele genannten Methoden würden systematisch viel eher zu den von der QAA in derselben Kategorie beschriebenen *Professional Doctorates* passen (vgl. QAA 2015, S. 8f.) als in den Bereich der *Practice-based Doctorates*.

Es ist als wenig erfreulich anzusehen, dass die QAA mit der Veröffentlichung von 2015 nicht die Gelegenheit genutzt hat, das *Professional Doctorate* und das

*Practice-based Doctorates* getrennt zu beschreiben, *obwohl* ihr – wie dargestellt – die Schwierigkeit der Differenzierung bewusst war. Der Ansatz von Green und Powell hätte hier eine Möglichkeit geboten, dieser Schwierigkeit zu begegnen.

Auch wenn hier nur ein exemplarisches Beispiel dargestellt wurde, sind die beiden Handreichungen der QAA in Hinblick auf die Systematisierungsversuche als wenig gelungen zu betrachten. Gleichzeitig stellen sie damit aber auch ein mustergültiges Beispiel dafür dar, wie schwierig es ist, verschiedene Dokorate systematisch zu unterscheiden, selbst dann, wenn man sich – wie hier – auf einen Landeskontext beschränkt.

### 3.8 ARBEITSDEFINITION

Zur Unterscheidung von zwei Gruppen von *Professional Doctorates* werden die folgenden Arbeitsdefinitionen vorgestellt. Zusätzlich dient eine dritte Arbeitsdefinition dem Vorhaben, ein *Doctor of Philosophy* Doktorat in Hinblick auf seinen potentiellen Charakter als *Professional Doctorate* untersuchen zu können. Mittels diese Arbeitsdefinitionen sollen in den folgenden Teilen dieser Arbeit bestimmte Dokorate beziehungsweise Doktoratsprogramme geprüft und damit jeweils einer der beiden Gruppen, *Professional Doctorates* im engeren Sinn (Arbeitsdefinition I) und *Professional Doctorates* im weiteren Sinn (Arbeitsdefinition II) zugeordnet werden.

Arbeitsdefinition I – *Professional Doctorates* im engeren Sinn mit *Research Component*:

Akademische Programme und Abschlüsse, die

- zu einem Doktorgrad oder -titel führen,
- einen Beitrag zur Forschung generieren und
- die sich die Zuschreibung *Professional* zuweisen oder denen eine solche zugewiesen wird.

Ergänzend können drei Merkmale mitbetrachtet werden, die in manchen Kontexten als besondere Merkmale beziehungsweise Komponenten des *Professional Doctorate* verstanden wurden, die *Taught Component*, die Kohortenbildung und die eventuelle Voraussetzung von Berufspraxis im Fall von *In-Service* Qualifikationen.

Arbeitsdefinition II – *Professional Doctorates* im weiteren Sinn ohne *Research Component*:

Akademische Programme und Abschlüsse, die

- zu einem Doktorgrad oder -titel führen,
- *keinen* Beitrag zur Forschung generieren und
- die sich die Zuschreibung *Professional* zuweisen oder denen eine solche zugewiesen wird.

In den Bereich dieser Arbeitsdefinition fällt beispielsweise die Kategorie der *First Professional Degrees* (vgl. Kapitel 3.6.10).

Arbeitsdefinition III – Mit dieser aus Arbeitsdefinition I heraus adaptierten Definition sollen am Beispiel eines Doktorats, das eine *Research Component* beinhaltet, sich selbst aber nicht die Zuschreibung *Professional* gibt, untersucht werden, ob man dieses nicht auch als *Professional Doctorate* betrachten könnte.

Zu diesem Zweck sollen für das betreffende Doktorat Bezüge zu einer Profession (oder einer Berufsgruppe auf dem Weg zur Profession) aufgezeigt werden und versuchsweise die Zuschreibung *Professional* hergestellt werden. Das für die Untersuchung herangezogene Doktorat entstammt einer Gruppe, für die folgende Arbeitsdefinition aufgestellt werden kann:

Akademische Programme und Abschlüsse, die

- zu einem Doktorgrad oder -titel führen,
- einen Beitrag zur Forschung generieren und
- die sich üblicherweise *keine* Zuschreibung *Professional* zuweisen.

## 4. PROFESSIONSUND PROFESSIONALISIERUNG

### 4.1 EINFÜHRUNG

Bei den *Professions* handelt es sich um besondere Berufsgruppen, die speziellen Status und Privilegien genießen und für deren Tätigkeiten eine besondere Bildung notwendig ist, die meist im Hochschulbereich erworben wird. Millerson definiert eine Profession wie folgt:

„[A profession] is a type of higher-grade, non-manual occupation, with both subjectively and objectively recognized occupational status, possessing a well-defined area of study or concern and providing a definite service, after advanced training and education.“ (Millerson 1964, S. 10).

Professionalisierung ist der Weg, den eine Berufsgruppe hin zur Profession geht beziehungsweise der Prozess, den sie auf diesem Weg durchläuft. Dazu erneut Millerson:

„Professionalization is the process by which an occupation undergoes transformation to become a profession.“ (Millerson 1964, S. 10).

Zu diesen spezifischen Berufsgruppen und ihrem Weg hat sich im Bereich der historischen Wissenschaften und im Bereich der Soziologie – speziell in den USA – ein eigener Forschungszweig entwickelt, dessen Ansätze und Ergebnisse im Folgenden skizziert werden sollen.

### 4.2 FORSCHUNG ZU DEN PROFESSIONS UND ZUR PROFESSIONALISIERUNG

#### 4.2.1 Max Weber als Vorläufer der Professionsforschung

Max Weber selbst hat das Thema der *Professions* (er selbst spricht von Berufen) nur am Rande beleuchtet. Dennoch hat er mit seinen Beiträgen zur Wirtschaft und Gesellschaft Grundlagen und Ansätze gelegt, die in der späteren Forschung zu *Professions* und Professionalisierung – insbesondere ab den 1960er und 1970er Jahren – aufgegriffen und vertieft wurden.

Konkrete Bezüge zu den freien Berufen und zu den Zusammenhängen zwischen Bildung, Fachprüfung, Expertentum, Status und Prestige finden sich insbesondere im Kontext von Webers Betrachtungen zur Bürokratisierung.

Er stellt fest<sup>19</sup>:

„Erst die moderne Vollbürokratisierung bringt das rationale, fachmäßige Examenswesen zur unaufhaltsamen Entfaltung. Die civil service reform importiert allmählich die Fachschulung und Fachprüfung nach Amerika und auch in alle anderen Länder dringt sie aus ihrer (in Europa) hauptsächlich Brutstätte: Deutschland, vor. Die steigende Bürokratisierung der Verwaltung steigert ihre Bedeutung in England, [...] die Bürokratisierung des Kapitalismus [...] trägt sie in alle Welt.“ (Weber 1922, S. 676).

Weber hat an dieser Stelle auch auf die Zielsetzungen hingewiesen, die mit dem Besitz von verbrieften Bildungsabschlüssen verbunden sind, für Weber sind es Prestige und Monopolisierung von attraktiven Stellungen im Beruf:

„Diese Entwicklung wird vor allem durch das soziale Prestige der durch Fachprüfung erworbenen Bildungspatente mächtig gefördert, um so mehr, als dieses seinerseits wieder in ökonomische Vorteile umgesetzt wird. [...] Die Ausgestaltung der Universitäts-, technischen und Handelshochschuldiplome, der Ruf nach Schaffung von Bildungspatenten auf allen Gebieten überhaupt, dienen der Bildung einer privilegierten Schicht in Büro und Kontor. Ihr Besitz stützt den Anspruch [...] auf ‚standesgemäße‘ Bezahlung statt der Entlohnung nach der Leistung, auf gesichertes Avancement und Altersversorgung, vor allem aber auf Monopolisierung der sozial und wirtschaftlich vorteilhaften Stellungen zugunsten der Diplomanwärter.“ (Weber 1922, S. 676).

Verbrieftete Bildungsabschlüsse treten dabei für Weber an die Stelle adeliger Abstammung:

„Was die Ahnenprobe als Voraussetzung der Ebenbürtigkeit, Stiftsfähigkeit und, wo immer der Adel sozial mächtig blieb, auch der staatlichen Amtsqualifikation in der Vergangenheit war, wird heute das Bildungspatent.“ (Weber 1922, S. 676).

Auch wenn Weber den Schwerpunkt dieser Entwicklung im Bereich der Bürokratisierung des Gemeinwesens verortet, weist er jedoch auch ausdrücklich darauf hin, dass die Fachprüfung über den bürokratischen Kontext hinausführt:

„Unsere kontinentalen, okzidentalischen Erziehungsanstalten, speziell die höheren: Universitäten, technische Hochschulen, Handelshochschulen, Gymnasien und andere Mittelschulen, stehen unter dem beherrschenden Einfluß des Bedürfnisses nach jener Art von ‚Bildung‘, welche das für den modernen Bürokratismus zunehmend unentbehrliche Fachprüfungswesen züchtet: der Fachschulung. Die ‚Fachprüfung‘ im heutigen Sinn fand und findet sich auch außerhalb eigentlich bürokratischer Gebilde, so heut für die ‚freien‘ Berufe des Arztes und Anwalts und in den zünftig organisierten Gewerben.“ (Weber 1922, S. 675).

Der Versuch eines Berufsverbands, Monopole auf bestimmte berufliche Positionen für Inhaber eines bestimmten Titels beziehungsweise universitären

---

<sup>19</sup> Anmerkung: Die Rechtschreibung in Zitaten wird im Rahmen dieser Arbeit jeweils aus dem Originaltext übernommen.

Abschlusses zu erreichen findet sich auch schon am Rande bei Max Weber. Ganz explizit berichtet er von der

„[...] Bildung eines ‚Verbandes der Diplomingenieure‘, welcher das rechtliche oder faktische Monopol auf bestimmte Stellen für seine Mitglieder gegen die Nichtdiplomierten zu erzwingen sucht [...].“ (Weber 1922, S. 184).

Grundlagen für die spätere Professionsforschung hat Max Weber auch mit seinem Aufsatz „Wissenschaft als Beruf“ gelegt (Weber 1919/2002). Zu diesem stellt Oevermann mit Blick auf die nachfolgende Forschung fest:

„Der theoretische Fortschritt in der Soziologie seit Webers Aufsatz besteht nun vor allem in der Konstruktion einer Theorie der Professionalisierung, in deren Mittelpunkt die Explikation des Habitus von Professionen steht. Weber hat für eine solche Theorie zwar den Boden bereitet, sie aber nicht ausgearbeitet.“ (Oevermann 2005, S. 17).

#### 4.2.2 Forschung zu den Professions vor Larson

Der soziologische Blick der US-amerikanischen Forschung auf die *Professions* war zunächst durch eine funktionalistische Theorieausrichtung der Disziplin geprägt. Dies war, wie die spätere Forschung aufzeigen konnte, mitunter durch eine gewisse Distanzlosigkeit zum Forschungsgegenstand geprägt. In dieser Beschreibung der Gesellschaft waren Arbeit und Berufe im Allgemeinen ethisch wertneutral, nicht aber die *Professions*:

„[W]hile work and occupations in general were ethically neutral, the professions were seen as ethically positive and [...] embodiments of the ‚central values‘ of the society.“ (Macdonald 1995, S. XI).

Die *Professions* wurden zu zentralen Akteuren der Gesellschaft erhoben und repräsentierten den höchsten Standard berufsethischen Handelns innerhalb derselben. Ein frühes Beispiel einer solchen, aus heutiger Sicht distanzlosen, in der Einleitung fast pathetischen Sichtweise auf die *Professions* findet sich etwa in Talcott Parsons „The Professions and Social Structure“ von 1939:

„Comparative study of the social structures of the most important civilizations shows that the professions occupy a position of importance in our society which is, in any comparable degree of development, unique in history.“ (Parsons 1939, S. 457).

Mit dem Wechsel der theoretischen Ausrichtung der US-amerikanischen Soziologie von funktionalistischer Theorie zu einer Handlungstheorie (*Action Theory*) verlagerte sich der Blickwinkel der soziologischen Forschung. Sehr anschaulich verweist Macdonald auf die sich damit ändernde Fragestellung in Hinblick auf die *Professions*:

„[T]he sociological question changed from ‚What part do the professions play in the established order of society?’ to ‚How do such occupations manage to persuade society to grant them a privileged position?’“ (Macdonald 1995, S. XII, vgl. dazu Larson 1977, S. XII, die mit ähnlichen Worten auf Everett C. Hughes und die Chicago School verweist).

### 4.2.3 Larsons Kritik

Eine wichtige Proponentin in der Neuausrichtung der Professionsforschung war Magali S. Larson mit ihrem 1977 erschienenen und bis heute einflussreichen „The Rise of Professionalism“ (Larson 1977).

Sie beginnt dieses Werk mit einer kritischen Bestandsaufnahme der bisherigen Forschung. Deren Sichtweise auf die *Professions* fasst Larson wie folgt zusammen:

„In most cases, social scientists provide an unequivocal answer: professions are occupations with special power and prestige. Society grants these rewards because professions have special competence in esoteric bodies of knowledge linked to central needs and values of the social system, and because professions are devoted to the service of the public, above and beyond material incentives.“ (Larson 1977, S. X).

Zwar habe die bisherige Forschung unterschiedliche Merkmalskataloge hervorgebracht, doch herrscht, so Larson, über den grundsätzlichen Rahmen erhebliche Übereinstimmung. Sehr ähnliche Einschätzungen bezüglich solcher Übereinstimmungen finden sich auch schon früher bei Parsons (vgl. Parsons 1968, S. 536). Larson fasst die spezifischen Merkmale wie folgt zusammen:

„The list of specific attributes which compose the ideal-type of profession may vary, but there is substantial agreement about its general dimensions. [...] The cognitive dimension is centered on the body of knowledge and techniques which the professionals apply in their work, and on the training necessary to master such knowledge and skills; the normative dimension covers the service orientation of professionals, and their distinctive ethics, which justify the privilege of self-regulation granted them by society; the evaluative dimension implicitly compares professions to other occupations, underscoring the professions’ singular characteristics of autonomy and prestige. The distinctiveness of the professions appears to be founded on the combination of these general dimensions.“ (Larson 1977, S. X).

Einer ihrer ersten Kritikpunkte ist nicht grundsätzlich auf Merkmale und Kriterienkataloge für die Beschreibung von *Professions* bezogen, Larson selbst verwendet solche im weiteren Verlauf. Vielmehr setzt ihre Kritik, anknüpfend an Everett C. Hughes und die *Chicago School* (vgl. Larson 1977, S. XII), bei den Idealtypisierungen von *Professions* an, die mit den bisherigen Kriterienkatalogen verbunden waren. Diese Idealtypisierungen wiederum gingen mit einer

mangelnden Distanz vieler früherer Autoren zum Forschungsgegenstand einher, die sich beispielsweise in der kritiklosen Übernahme von Selbstbeschreibungen der *Professions* („the self-presentation of professions“, Larson 1977, S. XVI) aufzeigen lässt.

Dies gilt etwa für den besonderen Kompetenzanspruch der *Professions* und auch für das Dienstleistungsideal. Dazu Larson:

„It is [...] somewhat disturbing to note that competence and the service ideal play as central a role in the sociological ideal-type as they do in the self-justification of professional privilege.“ (Larson 1977, S. XI).

Weiters gilt es für den Anspruch kollegialer Selbstkontrolle, deren Effizienz oder sogar deren grundsätzliche Existenz Larson am Beispiel der Medizin ernsthaft in Frage stellt (Larson 1977, S. XI).

Hughes geht sogar so weit, auch im Hinblick auf den Bezug zu speziellem Wissen im praktischen Handeln der Angehörigen von *Professions* aufzuzeigen, dass es sich um eine Annahme (seitens der Klienten) oder eine Behauptung (seitens der Profession) handeln kann:

„A profession delivers esoteric services – advice or action or both – to individuals, organizations or government; to whole classes or groups of people or to the public at large. The action may be manual; [...] Even when manual, the action – *it is assumed or claimed* – is determined by esoteric knowledge systematically formulated and applied to problems of a client.“ (Hughes 1965/1971, S. 374; *Hervorhebung von mir*).

Aus dieser Idealtypisierung heraus ist, so Larson, auch die zentrale Rolle der Medizin in der bisherigen Forschung zu den *Professions* erklärbar:

„The elements that compose the ideal-type of profession appear to be drawn from the practice and from the ideology of the established professions; medicine, therefore, as the most powerful and successful of these, should approximate most closely the sociological criteria of what professions are and do.“ (Larson 1977, S. XI).

Folgt man der Einschätzung von Larson, so führt die Idealtypisierung von *Professions* sogar grundsätzlich zu einer Fehlleitung:

„[...] these ideal-typical constructions do not tell us what a profession is, but only what it pretends to be.“ (Larson 1977, S. XII).<sup>20</sup>

Bei aller Kritik an der bisherigen Forschung bildet gerade auch diese für Larson Grundlage und Ausgangspunkt ihrer eigenen Forschung. Insbesondere greift sie

---

<sup>20</sup> Das hält Larson jedoch nicht davon ab, selbst mit einer Idealtypisierung zu arbeiten, nämlich beim *Professional Project* im England des 19. Jahrhunderts (vgl. Larson 1977, S. 80).

auf Millerson, Freidson, Parsons und Hughes zurück (vgl. etwa Larson 1977, S. X und S. 253, S. XI-XIII und S. 78). Larson verwendet etwa ganz selbstverständlich auch Merkmalsbeschreibungen für *Professions*. Auch bestimmte Eigenschaften von *Professions*, die sie zwar einer kritischen Analyse unterzieht, stehen für Larson dennoch außer Frage. Das betrifft beispielsweise die kritische Distanz zum Profitstreben und die Orientierung am Gemeinwohl. Da sie diesbezüglich vielfach missverstanden wurde, stellt sie diese Punkte 2013 noch einmal klar:

„I saw these principles in part as pre-industrial transfers incorporated in the modern conception of profession, and forming its ethical base, they included disinterest, as an echo of the gentlemanly notion of *noblesse oblige*, an aversion to purely commercial pursuits, and an insistence on high-ranking duties as well as rights.“ (Larson 2013, S. XXX; *Hervorhebung im Original*).

#### 4.2.4 Larsons Ausrichtung

In ihrer eigenen Arbeit geht Larson neue Wege und erweitert den Blickwinkel insofern, als sie *Professions* verstärkt synchron in den sie umgebenden historischen Umständen und Gegebenheiten („under historical conditions“, Larson 1977, S. XIII, vgl. auch ebd., S. 104f.) beziehungsweise diachron in ihrer historischen Entwicklung, d.h. in ihrem Werden untersucht.

Weiters dadurch, dass sie ergänzend eine vergleichende Perspektive einnimmt, die aufzeigt, dass Entwicklungen im Bereich der Profession, einschließlich der Frage, welche Berufsgruppen als *Professions* angesehen werden können, notwendigerweise vor dem Hintergrund der jeweiligen Gesellschaft und des Staatswesens gesehen werden müssen und eben gerade nicht ohne den Umfeldaspekt eines Landeskontexts und einer bestimmten Zeit heraus beschrieben oder gar idealisiert werden können.

Aus der Zusammenschau dieser Blickwinkel kann man sagen, dass Larson die Forschung zu den *Professions* um die Forschung zur Professionalisierung von Berufsgruppen erweitert und bereichert hat. Auch wenn Larsons Ansatz in der Folge einflussreich war, ist er in ihrer eigenen Sicht nicht neu. Sie selbst führt ihn unter anderem auf Hughes zurück (vgl. Larson 1977, S. 78). Eine dynamische Sichtweise findet sich, wie eingangs zitiert, auch schon bei Millerson (vgl. Millerson 1964, S. 10, vgl. auch ebd., S. 1).

Ein zentraler Fokus im Prozess der Professionalisierung von Berufsgruppen ist bei Larson die Kontrolle des Marktes für die angebotenen Dienstleistungen:

„My intention is to examine [...] how the occupations that we call professions organized themselves to attain market power. I see professionalization as the process by which producers of special services sought to constitute *and control* a market for their expertise. Because marketable expertise is a crucial element in the structure of modern inequality, professionalization appears *also* as a collective assertion of special social status and as a collective process of upward social mobility.” (Larson 1977, S. XVI; *Hervorhebung im Original*).

Hier greift Larson explizit auf Max Weber zurück:

„Weber, in particular, defined the ability to command rewards in the marketplace as a function of both property and skills, and the possession of skills may be seen as a typically ‚modern‘ form of property.” (Larson 1977, S. XVI).

Nicht alle Berufsgruppen können jedoch im Rahmen ihrer Professionalisierungsbestrebungen tatsächlich eine Marktkontrolle beziehungsweise ein Monopol ihrer Dienstleistungen erreichen. Larson nennt u.a. Sozialarbeit sowie LehrerInnen an Schulen und Colleges. In diesen Fällen ist das Streben nach sozialem Status ausschlaggebende Motivation:

„[The] *dominant, and almost the unique, meaning of these professional movements was the conquest and assertion of social status.*“ (Larson 1977, S. 155; *Hervorhebung im Original*).

In der englischen Übersetzung<sup>21</sup>, die Larson verwendet, wird Stand mit *Status*

---

<sup>21</sup> Die Rezeption der Werke Max Webers in der amerikanischen Soziologie, beginnend mit Talcott Parsons, war äußerst fruchtbar. Allerdings basiert diese Rezeption fast ausschließlich auf englischsprachigen Übersetzungen.

Im direkten Vergleich der von Larson (1977) und Collins (1979) zitierten Passagen in der englischsprachigen Übersetzung mit dem deutschen Original ergeben sich mitunter im inhaltlichen Verständnis deutliche Diskrepanzen. Besonders auffällig sind diese Diskrepanzen bei den verwendeten Begrifflichkeiten. So kann man etwa bei Larson beobachten, wie die *Status Group* schon in der Übersetzung ein Eigenleben beginnt, das sich dann in der englischsprachigen Rezeption fortgesetzt hat – und schließlich keinen erkennbaren Zusammenhang mehr mit dem ursprünglichen *Stand* bei Max Weber hat. Würde man die englischsprachige Passage wörtlich ins Deutsche zurückübertragen, so hätte man unverkennbar einen soziologischen Text zu *Statusgruppen* vorliegen, jedoch paradoxerweise einen Text, der wenig mit Webers ursprünglicher Aussage und Zielrichtung gemein hat. Eben weil die Rezeptionsgeschichte auf den englischsprachigen Übersetzungen beruht – und auf der Rezeption der Rezeption dieser Texte und ihrer eigenen Begrifflichkeiten in der US-amerikanischen Soziologie, erscheint es mir unerlässlich, im Folgenden insbesondere die von der Professionsforschung herangezogenen englischen Ausgaben von Max Weber zu berücksichtigen. Um die Problematik der Übersetzungen und der verwendeten Begrifflichkeiten dennoch deutlich zu machen, habe ich an einzelnen Stellen auch die deutsche Originalversion mit dargestellt.

Pikanterweise ist es ausgerechnet Talcott Parsons selbst, der teilweise für die Übersetzung von Max Weber ins Englische und mit seiner Einleitung für die Primärrezeption im englischen Sprachraum verantwortlich zeichnet. Zur besonderen Problematik, speziell von Parsons Übersetzungen der Werke Max Webers vgl. Tribe 2007, passim. Tribe beschreibt auch anschaulich Parsons problematische Auffassung bezüglich Webers Systematik (vgl. Tribe 2007, S. 215) und bezüglich eines angeblich fragmentarischen Charakters der Kapitel 1-4 von *Wirtschaft und Gesellschaft* (vgl. Tribe 2007, S. 221f.). Über Parsons hinaus weist Tribe auf die Problematik der Selektivität hin, die mit den englischen Übersetzungen bis heute verbunden ist. Tribes Gesamturteil über die Qualität der in englischer Sprache rezipierten Texte ist, gerade gemessen an der großen Bedeutung Max Webers für die Sozialwissenschaften, vernichtend: „Since the early 1980s the

und *Status Group* übersetzt. Weber definiert den Stand folgendermaßen:

„Was ist ein ‚Stand‘? ‚Klassen‘ sind Gruppen von Menschen, deren ökonomische Lage vom Standpunkt bestimmter Interessen gleichartig ist. Besitz oder Nichtbesitz von Sachgütern oder von Arbeitsqualifikationen bestimmter Art konstituieren die ‚Klassenlage‘. ‚Stand‘ ist eine Qualität sozialer Ehre oder Ehrlosigkeit und wird, dem Schwerpunkt nach, durch eine bestimmte Art der Lebensführung sowohl bedingt wie ausgedrückt. Soziale Ehre kann an einer Klassenlage direkt haften und ist meist irgendwie durch die durchschnittliche Klassenlage der Standesgenossen mit bedingt. [...] Standeszugehörigkeit beeinflusst andererseits von sich aus die Klassenlage, indem die standesgemäße Lebensführung bestimmte Arten des Besitzes oder der Erwerbsbetätigung bevorzugt und andere ablehnt. Ein Stand kann geschlossen („Geburtsstand“) oder[...] offen sein [...].“ (Weber 1921/1996, S. 98f.).<sup>22</sup>

Larson selbst untersucht die Bestrebung und Entwicklung von Berufsgruppen hin zu *Professions* in zwei spezifischen Kontexten: England in 19. Jahrhundert (Larson 1977, Kapitel 7) und Vereinigte Staaten 1870 bis 1920 (Larson 1977, Kapitel 8).

Im England des 19. Jahrhundert sieht Larson die Entwicklung in Zusammenhang mit einem noch bestehenden kulturellen Einfluss des Adels (vgl. Larson 1977, S. 78) und des Gentlemanideals. Die Berufsgruppen stoßen hier auf ältere Modelle von *Professions*, die „learned professions“ (Larson 1977, S. 80). Diese stellen stabile Eliten dar, sind dem Adelsideal verpflichtet und definieren ihre soziale Stellung aus ihrer „gentlemanly education“ (Larson 1977, S. 4).

Während im frühen 19. Jahrhundert auch in den USA das Ideal des Gentleman noch vorhanden war und sich mit dem anfangs aus England übernommenen Bildungsideal der *Liberal Education* deckte (vgl. Larson 1977, S. 63, vgl. auch ebd., S. 4 und S. 118), bildeten sich zwischen 1870 bis 1920 *Professions* neuen Typs heraus. Deren spezifisches Merkmal war die formelle, auf die Profession vorbereitende Ausbildung:

---

central importance of Max Weber in shaping the social sciences of the twentieth century has become increasingly accepted; but this has also been accompanied by a growing acknowledgement that the Max Weber known to English readers around the world bears only a passing resemblance to the original.” (Tribe 2007, S. 213).

<sup>22</sup> In der englischen Übersetzung lautet die Passage: „What is a ‚status group‘? ‚Classes‘ are groups of people who, from the standpoint of specific interests, have the same economic position. Ownership or non-ownership of material goods or of definite skills constitute the ‚class-situation.‘ ‚Status‘ is a quality of social honor or a lack of it, and is in the main conditioned as well as expressed through a specific style of life. Social honor can stick directly to a class-situation, and it is also, indeed most of the time, determined by the average class-situation of the status-group members. [...] Status membership, in turn, influences the class-situation in that the style of life required by status groups makes them prefer special kinds of property or gainful pursuits and reject others. A status group can be closed („status by descent“) or it can be open.” (Weber 1946b, S. 405).

„The rise of a system of formal education which includes basic pre-professional instruction and practical training was crucial: [...] the modern professions came to depend upon specific formal training and [...] certificates.“ (Larson 1977, S. 4).

Rückblickend stellt Larson 2013 in einem neuen Vorwort<sup>23</sup> zur ansonsten unveränderten Neuauflage der Ausgabe von 1977 fest, dass das Werden der Profession ihr zentrales Interesse war:

„My focus became the process or, as I called it to mark the power of agency, the *project* by which these privileged occupations had become what they were, or what the public and many sociologists assumed they were.“ (Larson 2013, S. XX; *Hervorhebung im Original*).

#### 4.2.5 Professionalisierung und sozialer Status bei Larson, Weber und Parsons

Die *Professions* erscheinen nicht allein aus sich selbst heraus als interessant, attraktiv, vorbildhaft, sondern weil es in der historischen Entwicklung vielfach gelungen ist, für die Angehörigen der *Profession* ein relativ hohes Einkommen, die Statuszugehörigkeit zur oberen Mittelschicht und damit hohes Prestige zu erreichen:

„[...] most established professions rank high on the prestige scale of occupations [...].“(Larson 1977, S. XI).

Für Larson ist Professionalisierung daher spätestens seit dem 19. Jahrhundert eng verbunden mit dem Bestreben nach sozialem Status und dem damit verknüpften Streben nach einem sicheren Einkommen.

Mit dem Statusaspekts greift Larson erneut auf Weber zurück und auf dessen Hinweis auf die Verknüpfung von Status und Gemeinschaft:

„Focusing on status, Weber also underscored that status derived from communities, however amorphous; an analysis of social prestige had to start, therefore, with collective units.“ (Larson 1977, S. 69, vgl. auch S. 81, vgl. Weber 1946a, S. 186f.).

Weber selbst hatte an dieser Stelle festgestellt, dass Klassenzugehörigkeit und Status nicht miteinander verbunden sein müssen:

„[S]tatus honor need not necessarily be linked with a ‚class situation.‘“ (Weber 1946a, S. 187).<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Larson, M. S. (2013): Introduction to the Transaction Edition: Professionals and the Monopoly of Expertise. In: Larson, M. S.: The Rise of Professionalism: Monopolies of Competence and Sheltered Markets. New Brunswick/London: Transaction Publishers, S. XIX-XXXVI.

<sup>24</sup> Im deutschen Original: „[D]ie ständische Ehre *muß* nicht notwendig an eine ‚Klassenlage‘ anknüpfen [...].“ (Weber 1922, S. 635; *Hervorhebung im Original*).

Bereits Weber weist darauf dahin, dass die Zugehörigkeit auch mit einem bestimmten Lebensstil verbunden ist:

„In content, status honor is normally expressed by the fact that above all else a specific *style of life* can be expected from all those who wish to belong to the circle.“ (Weber 1946a, S. 187; *Hervorhebung im Original*, vgl. dazu auch Weber 1946b, S. 405).<sup>25</sup>

Damit verbunden sind für ihn auch Erwartungshaltungen bezüglich des sozialen Umgangs, etwa eines eingeschränkten Umgangs mit Angehörigen niedrigerer Statusgruppen, wobei er hier ausdrücklich den Umgang in ökonomischen Zusammenhängen ausnimmt (vgl. Weber 1946a, S. 187), im weiteren Sinne also auch der Umgang mit Angehörigen anderer Statusgruppen im beruflichen (oder professionellen) Kontext.

Umso mehr darf man annehmen, dass nicht nur das Streben nach einem sicheren Einkommen, wie bei Larson, sondern auch die Attraktivität eines bestimmten Lebensstils und vielleicht sogar das Abgrenzen von niedrigeren Statusgruppen mit dem Streben nach Status verbunden ist.

In der Nachfolge von Weber hat auch Kenneth E. Boulding sich mit Statusfragen in der Gesellschaft beschäftigt. Von ihm übernimmt Larson den Zusammenhang von einer steigenden Bedeutung des Marktes für die Struktur der Gesellschaft und dem zunehmenden Streben nach Status (vgl. Larson 1977, S. 76f. und Boulding 1953/1968, S. 18-21). Auch dieser Zusammenhang kann jedoch ursprünglich bereits bei Weber und dessen Ausführungen zum Klassenbegriff verortet werden:

„Immer aber ist für den Klassenbegriff gemeinsam: daß die Art der Chance auf dem *Markt* diejenige Instanz ist, welche die gemeinsame Bedingung des Schicksals der Einzelnen darstellt.“ (Weber 1922, S. 632; *Hervorhebung im Original*).

Talcott Parson weist darauf hin, dass die Einkommen in verschiedenen *Professions* sehr unterschiedlich ausfallen können, der Lebensstandard aber dennoch gesichert ist und somit auch das Prestige nicht gefährdet ist:

„[I]t would be generally agreed that the difference between the top range of incomes earned, on the one hand, in business and the law, on the other, in university teaching and the ministry does not accurately measure the relative prestige of their incumbents.“ (Parsons 1940, S. 86f.).

---

<sup>25</sup> Im deutschen Original: „Inhaltlich findet die ständische Ehre ihren Ausdruck normalerweise vor allem in der Zumutung einer spezifisch gearteten *Lebensführung* an jeden, der dem Kreise angehören will.“ (Weber 1922, S. 635; *Hervorhebung im Original*).

Weber hebt noch einen weiteren Aspekt hervor, der in Zusammenhang mit dem Werden von *Professions* und mit dem Verhalten von Angehörigen gesellschaftlich anerkannter *Professions* von Bedeutung sein kann. Er verweist darauf, dass neben Konvention und Regeln im fortgeschrittenen Verlauf auch Rituale einer Statusgruppe zur Abgrenzung verwendet werden:

„Where the consequences have been realized to their full extent, the status group evolves into a closed ‚caste‘. Status distinctions are then guaranteed not merely by conventions and laws, but also by *rituals*.” (Weber 1946a, S. 188; *Hervorhebung im Original*).

#### 4.2.6 Older Professionalization und Modern Professionalization bei Larson

Konkret unterscheidet Larson ältere und jüngere Formen der Professionalisierung:

„The classic, older professions sought to control their markets and to gain a privileged position in the occupational and social hierarchies. Modern professionalization is, thus, an attempt to translate one order of scarce resources into another: the possession of scarce knowledge and skills is, indeed, the principal basis on which modern professions claim social recognition and economic rewards.” (Larson 1977, S. 136).

In kürzerer Form definiert sie den Begriff der (modernen) Professionalisierung wie folgt:

„Professionalization is [...] an attempt to translate one order of scarce resources – special knowledge and skills – into another – social and economic rewards.” (Larson 1977, S. XVII).

Larson sieht dabei individuelle Ziele mit kollektiven Zielen verknüpft: Die Berufsgruppe strebt nach einem abgegrenzten Markt für die eigenen Dienstleistungen und Prestige für die Berufsgruppe, der oder die einzelne Angehörige der Berufsgruppe strebt nach Teilhabe an diesem Prestige und nach einem damit verbundenen guten Einkommen (vgl. Larson, insb. S. 67, S. 72, S. 74, S. 78, S. 155f., S. 227). Diesen Ansatz, die Verknüpfung von Zielen des Einzelnen mit gemeinschaftlichen Zielen einer Berufsgruppe auf dem Weg zur Profession, übernimmt Larson von Everett C. Hughes (vgl. Larson 1977, S. 78).

Noch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind die *Professions* ein Phänomen der Mittelschicht und der oberen Mittelschicht:

„The fact remains that individual professional status is still undeniably a middle-class attribute and a typical aspiration of the socially mobile children of industrial or clerical workers. [...] Their relative superiority over and distance from the working

class is, I think, one of the major characteristics that all professions and would-be professions have in common." (Larson 1977, S. XVI).

#### 4.2.6.1 Larsons Professional Project und die Production of Knowledge

Für den aktiven Weg einer Berufsgruppe, eine Monopolstellung hinsichtlich ihrer Dienstleistungen und Statusprivilegien zu erzielen, prägt Larson den Begriff und das Konzept des *Professional Project*<sup>26</sup>. Dieses sieht Larson als von zwei Zielen bestimmt – und ist jeweils im Rahmen der historischen Gegebenheiten zu betrachten:

„The professional project can be identified by its related objectives of market monopoly and social status. These goals were pursued at different times by different groups of professional reformers, using the resources that were accessible in their specific environments.“ (Larson 1977, S. 104).

Larson unterscheidet dabei, wie schon bei der Professionalisierung, ältere und jüngere Formen von *Professional Projects*.

Ein Charakteristikum des modernen *Professional Projects* gegenüber den älteren ist bei Larson die Einbindung der Produktion von Wissen in den Werdensprozess und damit in die Profession:

„The modern professional project, however, *tends* to integrate the production of knowledge with professional practice.“ (Larson 1977, S. 50; *Hervorhebung im Original*).

Folgerichtig wird eben diese neue Komponente mit dem Versuch der Monopolisierung verbunden, genauer gesagt mit der Standardisierung und Monopolisierung von Ausbildungswegen als Mittel zum Erreichen der Primärziele, nämlich Marktmonopolisierung und Erreichen von Statusprivilegien:

„[T]he professional project tends toward the monopolization of opportunities for income in a market of services or labor and toward the monopolization of status and work privileges in an occupational hierarchy. The necessary means to these ends is the control and monopolization of relatively standardized professional education.“ (Larson 1977, S. 51).

Die Universität spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Sie ist die zentrale Stätte der Ausbildung von Professionals im Sinne einer „production of professional producers“ (Larson 1977, S. 50). Denn an der Universität können verschiedene Bedürfnisse der Profession miteinander verbunden werden: Die Ausbildung des Nachwuchses, die Generierung von neuem Wissen durch

---

<sup>26</sup> Synonym zum *Professional Project* verwendet Larson auch die Begriffe *Professionalization Project* (vgl. z.B. Larson 1977, S. 50 und S. 236) und *Project of Professionalization* (vgl. z.B. Larson 1977, S. 49 und S. 113).

Forschung und letztlich auch eine Zentralisierung und Monopolisierung der Ausbildung.<sup>27</sup>

„The core of the professionalization project is the production of professional producers; this process tends to be centered in and allied with the modern university. The university also tends to become the major center for the production of professionally relevant knowledge. Both of these processes – the producing of practitioners or researchers and the producing of knowledge pure and applied – tend to become increasingly integrated and coherent within the modern university. Training and research increasingly depend on the same institutional structure.” (Larson 1977, S. 50).

Im Kontext des spezifischen Wissens, das einer Profession und ihrem Monopolisierungsbestreben zugrunde liegt, untersucht Larson (1977) daher ausführlich die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung des nordamerikanischen Hochschulwesens und dem Ausbildungs- und Statusbedürfnis der *Professions*, speziell im Zeitraum von 1870 bis 1920. Dies ist jener Zeitraum, in dem auch der Einzug der wissenschaftlichen Forschung in die nordamerikanischen Universitäten erfolgte (vgl. Larson 1977, S. 136). Anregung dazu bezogen sie aus der deutschen Universitätsreform, die im frühen 19. Jahrhundert eingesetzt hatte, zu einer Aufwertung der Philosophischen Fakultät und zur universitären Auseinandersetzung mit moderner wissenschaftlicher Forschung geführt hatte.

Larson zeigt dabei die Verbindungen zwischen dem Entstehen der US-amerikanischen *Graduate Schools* und der Herausbildung einer *Profession* im Hochschulbereich, der *Academic Profession* einerseits und zwischen dem Entstehen von *Professional Schools* und der Entwicklung von *Professions* andererseits auf:

---

<sup>27</sup> Larson bezieht sich in ihren Ausführungen speziell auf die Entwicklungen im Bereich der US-amerikanischen Universitäten zum Ende des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Die Entwicklung des deutschen Universitätswesens ab dem 19. Jahrhundert war als Ideengeber einflussreich für die Entstehung von spezifisch nordamerikanischen Universitätsstrukturen, namentlich der Graduate School und des Ph.D. als Forschungsdoktorat. Zunächst kann hier also ein indirekter Einfluss der deutschen Universitäten auf Entwicklungen im nordamerikanischen Universitätswesen festgestellt werden.

Dass sich dieser Einfluss auch umkehren kann, beobachtet Max Weber am Rande seines Vergleichs des deutschen mit dem US-amerikanischen Universitätssystem schon 1919 im bereits erwähnten Aufsatz „Wissenschaft als Beruf“. Er vermutet eine weitere Ausweitung dieses Einflusses für die Zukunft: „Unser deutsches Universitätsleben amerikanisiert sich, wie unser Leben überhaupt, in sehr wichtigen Punkten, und diese Entwicklung, das bin ich überzeugt, wird weiter übergreifen auch auf die Fächer, wo, wie es heute noch in meinem Fache in starkem Maße der Fall ist, der Handwerker das Arbeitsmittel (im wesentlichen: die Bibliothek) selbst besitzt, ganz entsprechend, wie es der alte Handwerker in der Vergangenheit innerhalb des Gewerbes auch tat. Die Entwicklung ist in vollem Gange.“ (Weber 1919/2002, S. 477).

„As graduate and professional schools emerged at the top of the educational hierarchy, the professions acquired not only an institutional basis on which to develop and standardize knowledge and technologies; they also received, in university training, a most powerful legitimation for their claims to cognitive and technical superiority and to social and economic benefits.” (Larson 1977, S. 136).

Vorbild für die sich entwickelnde US-amerikanische und kanadische Forschungsuniversität (vgl. zu Kanada Williams 2008, S. 252) wurde die *Johns Hopkins University*, die teilweise in Anlehnung an die Forschungsausrichtung deutscher Universitäten gegründet wurde. Zwei ihrer Einrichtungen wurden als Modelle besonders einflussreich: Ab 1876 die *Graduate School* und ab 1910 die *Medical School*.

Das Modell der *Graduate School* wurde ab 1890 von Harvard, Columbia und Chicago weiter ausgebaut und geprägt. Die *Graduate School* war eine bedeutende Einrichtung für die Forschungsfunktion (*Research Function*) und Forschungsausrichtung der Universitäten mit dem PhD als *Research Degree* (Larson 1977, S. 151f., vgl. Veysey 1965, S. 171f.).

Die *Medical School* der *Johns Hopkins University* wurde hingegen das prägende Modell für die Mediziner Ausbildung in den USA nach 1910 (Larson 1977, S. 151). Hier wurde der Typus der *Professional School* grundgelegt.

Interessant ist an dieser Stelle bei Larson, dass sie im Zusammenhang mit der Entwicklung der *Graduate School* am Rande auch die Entstehung einer akademischen Profession im Zusammenhang mit dem PhD erwähnt:

„From the Hopkins had come the concept of the Ph.D. as a research degree and the decisive impulse for the emergence of a full-time and relatively well-paid academic profession.” (Larson 1977, S. 151).

Gleichzeitig merkt sie an, dass der so überdeutlich werdende Vorrang der Forschungsleistung für die akademische Karriere im Widerspruch zur eigentlich notwendigen Professionalisierung des Lehrens (*Teaching*) stand (vgl. Larson 1977, S. 151).

Ab der Jahrhundertwende war der PhD schon eine notwendige Voraussetzung für eine feste Anstellung an einer der bedeutenderen Einrichtungen. Larson zitiert dazu die folgende Passage aus Veysey:

„By 1893 it could be said that some amount of graduate work was required to win a permanent appointment at nearly every prominent institution. At the turn of the century the Ph.D. degree was usually mandatory.” (Veysey 1965, S. 176, vgl. Larson 1977, S. 152f.).

Die *Graduate School* dient in der Folge der forschungsbezogenen Ausbildung des Nachwuchses an Forschungsuniversitäten einerseits und an Institutionen mit niedrigerem Status (speziell Colleges) andererseits. Die *Professional Schools* waren hingegen auf die Bedürfnisse der professionellen Arbeitswelt außerhalb der Universitäten und Colleges ausgerichtet. (Larson 1977, S. 152).

Diese Offenheit der US-amerikanischen Universitäten für die Berufswelt wurde vorbildhaft für andere Berufe, die professionellen Status anstrebten oder auch für *Professions* mit niedrigerem Status, die noch keine Anbindung an das Universitätswesen gefunden hatten:

„[T]he vocational openness of the American university reinforced the tendency toward professionalization.“ (Larson 1977, S. 154).

Und entsprechende Erfolge wurden vorbildhaft für die Professionalisierungsbestrebungen anderer Berufsgruppen:

„[A]spirng occupations or less ‚genteel‘ professions could realistically strive for university affiliation and hope to emulate the successful path followed by medicine and law.“ (Larson 1977, S. 154).

Mit Universitätslehrern an den *Professional Schools*, die gleichzeitig Angehörige der entsprechenden Profession waren, kam es in der weiteren Folge zur Herausbildung einer einflussreichen Sondergruppe, den *Academic Professionals* (Larson 1977, S. 153f.). Diese waren weniger von den Anforderungen des Marktes oder der Klienten abhängig und hatten insofern mehr Freiräume. Daher konnten sie auch mehr publizieren als die *Practitioners*.

Den Terminus *Academic Professional* hat Larson offensichtlich bei Parsons entliehen, wobei Parsons darunter zunächst im engeren Sinne professionelle *Academics* versteht - und nicht wie Larson akademische Professionelle (vgl. Parsons 1968, S. 546). Bei Larson sind die *Academic Professionals* hingegen, wie beschrieben, Mitglieder der Profession, die sich in der Universität in Forschung und Lehre etabliert haben.

In ihrer je eigenen Herleitung ist bei Parsons wie bei Larson – dem modernen *Professional Complex* (Parsons) beziehungsweise dem modernen *Professional Project* (Larson) – die enge Verbindung von Universität und Profession eigen. Parsons stellt dazu abschließend fest:

„The fundamental origin of the modern professional system [...] has lain in the marriage between the academic professionals and certain categories of practical men.“ (Parsons 1968, S. 546).

Die akademisch ausgebildeten Professionellen waren zu Anfang des 20. Jahrhunderts freilich noch signifikant in der Minderzahl, gewannen jedoch schnell an Einfluss innerhalb ihrer *Professions*, während die *Academic Professionals* in Larsons Diktion als Ausbildner mit der zunehmenden Zahl an Absolventen Einfluss auf die nachfolgenden Generationen (*Aspirants*) an Professionellen gewannen (vgl. Larson 1977, S. 154). Dieser Einfluss beschränkt sich – bis heute – natürlich nicht nur auf die Professionellen, die in die Praxis gehen, sondern auch auf jene, die selbst zu *Academic Professionals* werden.

Hughes weist allerdings mit Blick auf die *Professional Schools* für Mediziner in den USA darauf hin, dass nur sehr wenige von diesen größere Anteile an Absolventen ausbilden, die anschließend in Forschung und Lehre gehen, während manche nahezu ausschließlich Nachwuchs für die professionelle Praxis ausbilden (vgl. Hughes 1965/1984, S. 394).

#### 4.2.7 Bedeutung des Trainings

Bei aller Konzentration auf die Produktion und auf die Vermittlung des Wissens – und damit auf den akademischen Bereich – für die *Professions* und für die Ausbildung des professionellen Nachwuchses sollte nicht vergessen werden, dass die Ausbildung regelmäßig auch eine Trainingsphase beinhaltet, die bei *Professions* wie *Law* oder *Medicine* sogar einen längeren Zeitraum und mehrere Abschnitte umfassen kann. Womöglich steht dieser Teil der professionellen Ausbildung deshalb seltener im Blickfeld der forscherschen wie auch der öffentlichen Aufmerksamkeit, weil er sich nicht distinktiv von entsprechenden Ausbildungsanteilen vieler anderer Berufsgruppen unterscheidet. McClelland bemerkt dazu:

„That highly specialized training is a component of professions is hardly disputed, even though it is not unique to them. Carpenters, politicians, secretaries, auto mechanics, hairdressers and farmers all require special learned skills to do their job. The professions share this need for particular skills with most other occupations.“ (McClelland 1991, S. 15).

#### 4.2.8 Die deutschsprachigen Universitäten und die Professionen

Für die deutschsprachigen Universitäten, insbesondere für Deutschland, kann Stichweh eine andere Dynamik feststellen. Hier entwickelt sich die Professionalisierung aus der Universität heraus. Mit der Autonomie der Philosophischen Fakultät und der gleichzeitigen Auflösung der überkommenen

Hierarchie der Fakultäten (vgl. Stichweh 1984, S. 31) kommt es im 19. Jahrhundert zur „Differenzierung von Disziplinen und Professionen“ (Stichweh 1984, S. 37, vgl. auch ebd. S. 34):

„Die in ihrem Wissenschaftsanspruch autonom gewordene philosophische Fakultät wird zum Ort der Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen.“ (Stichweh 1984, S. 36).

Versteht man die im 19. Jahrhundert im deutschen Sprachraum neu gegründeten oder aufgewerteten Philosophischen Fakultäten (Berlin 1810, Zürich 1833, Wien 1849) als Nachfolgerinnen der Artistenfakultäten der mittelalterlichen Universitäten, so wird deutlich, dass erst mit dieser Aufwertung das Doktorat einen Platz im Rahmen der Fakultät gefunden hat, parallel zur Entwicklung von einer propädeutischen zu einer den anderen Fakultäten gleichgestellten Fakultät. Das Prestige der philosophischen Fakultät im 19. und frühen 20. Jahrhundert dürfte auf die wegweisenden Neuerungen begründet sein, die hier eingangs verwirklicht wurden und sich in der Folge auch modellgebend auf die anderen Fakultäten auswirkten.

Mit dieser zunehmenden Differenzierung und der damit verbundenen Orientierung am Wissenschaftsideal wird Gelehrsamkeit als bis dahin bestimmende und verbindende Größe obsolet (vgl. Stichweh 1984, S. 36). Parallel zur Entwicklung an der Philosophischen Fakultät – und teilweise in direktem Bezug zu ihr – richten sich auch die Fakultäten für Medizin, Recht und Theologie neu aus:

„Die ehemals höheren Fakultäten [...] bestimmen – parallel zur Ausdifferenzierung professioneller Handlungssysteme – die Form ihres Bezugs auf den neuen, in der philosophischen Fakultät entstehenden Typus von Wissenschaft, zunehmend über ihr Verhältnis zu Problemen professioneller Handlungspraxis und Ausbildung.“ (Stichweh 1984, S. 36, vgl. auch ebd., S. 38).

Während bislang universitäre Lehre und professionelle Tätigkeit außerhalb der Universität kombinierbar waren oder aus Gründen des Lebensunterhalts parallel verfolgt werden mussten (vgl. Stichweh 1984, S. 37), kommt es nun zur Differenzierung der Tätigkeit *entweder* in der Hochschule *oder* in der Praxis. Stichweh illustriert dies am Beispiel der Chemie:

„Die Chemie realisiert jetzt ihren Bezug zu Feldern der Anwendung nicht mehr dadurch, daß sie die in diesen gemachten Erfahrungen über Rekrutierung geeigneten Personals in ihr wissenschaftliches System und ihre wissenschaftliche Methode eindringen läßt.“ (Stichweh 1984, S. 461).

Und er schließt an:

„An die Stelle dieser Form des Kontakts [...] treten [...] die *Beratung* in Feldern der Anwendung durch akademisch verankerte Chemiker; die *Vermittlung chemischen Wissens* in akademischer Lehre an die Studenten der angewandten Fächer und schließlich die *Ausbildung von Fachchemikern* in Erwartung des Vorhandenseins außerakademischer Berufsrollen für diese.“ (Stichweh 1984, S. 461; *Hervorhebungen im Original*).

In der Folge sind nach 1860 dann in diesem Fach auch kaum mehr relevante Publikationen von Praktikern zu verzeichnen (vgl. Stichweh 1984, S. 461, vgl. auch ebd., S. 37f.).

In dieser Entwicklung, sicherlich – wenn auch nicht explizit – von ihm auf die deutschsprachigen Universitäten bezogen, sieht Stichweh den modernen Weg der Professionalisierung:

„[Den] Prozeß der Internalisierung von Anwendungen durch Schaffung disziplinär ausgelegter Ausbildungswege, die neben wissenschaftlichem Nachwuchs eben auch zukünftige Anwendungspraktiker schulen sollen, bezeichnet der moderne Begriff der ‚*Professionalisierung*‘.“ (Stichweh 1984, S. 461; *Hervorhebung im Original*).

Und hier sieht Stichweh auch das distinktive Merkmal in Abgrenzung zur Professionalisierung der alten Professionen:

„Professionalisierungsprozesse dieses Typs unterscheiden sich von denen der klassischen Professionen dadurch, daß sie einen abgeschlossenen Prozeß der Formation einer wissenschaftlichen Disziplin voraussetzen und erst dann eine Berufsgruppe mit außerakademischem Handlungsbezug nachentwickeln, die im Handeln auf die disziplinären Wissensbestände verpflichtet ist.“ (Stichweh 1984, S. 461f.).

Anders als von Larson für die USA dargelegt, findet hier die Entwicklung eines modernen Zusammenspiels von Hochschule und Profession nicht aus der Initiative und Aktion der Professionen beziehungsweise deren Organisationen heraus statt, sondern entwickelt sich aus der Universität heraus im Rahmen einer innerdisziplinären Differenzierung. Gemeinsam ist beiden Hochschulwelten dennoch die Verortung und Genese des spezifischen Wissens und die Ausbildung innerhalb der Universität (vgl. Stichweh 1984, S. 38 und Larson 1977, S. 50). Allerdings ist die Ausbildung des professionellen Nachwuchses ebenso wie die für die professionsbezogene Wissensentwicklung und damit verbunden auch der Wissenschaftsbegriff möglicherweise gerade durch diesen historischen Entwicklungsprozess an den deutschen Universitäten auch besonders theorie- und wissenschaftslastig geworden.

Ohne direkt mit anderen universitären Bildungssystemen zu vergleichen, deutet Stichweh speziell für Deutschland an, dass

„[...] die professionsbezogenen Fakultäten in ihrem Selbstverständnis durch den Wissenschaftsbegriff der philosophischen Fakultät geprägt werden und daher die Methode wissenschaftlicher Forschung auch professionelle Wissensentwicklung tendenziell dominiert.“ (Stichweh 1984, S. 38).

Mit der „[...] institutionell gewährleisteten Integration von Disziplinen und Professionen [...]“ (Stichweh 1984, S. 39) korreliert für Stichweh eine

„[...] gewisse Theorielastigkeit professioneller Ausbildungsgänge, die die Vermutung nahelegt, daß das Maß des hier angeeigneten Wissens sich nicht unbedingt aus den praktischen Erfordernissen professioneller Berufsausübung erklären läßt.“ (Stichweh 1984, S. 39).

Auch Stichweh hebt die Zusammenhänge zwischen Profession, Monopol und Universität heraus, stellt sie aber in eine andere Reihenfolge und Verortung. Dabei setzt er das Zusammenspiel von universitären Fakultäten und Professionen schon früher an. Für ihn haben bereits im Europa der frühen Neuzeit, also im 16. bis 18. Jahrhundert Professionen und Universitäten korreliert und zwar in der Institution der Fakultäten, häufig Dokorenkollegien, in denen akademische und professionelle Funktionen verknüpft waren. Ihnen sei es auch schon damals gelungen, professionsbezogene Monopole zu etablieren:

„Many of these faculties, which functioned as academic *and* professional corporations at the same time, controlled the right of admission to professional practice and thereby established a professional monopoly for the respective region.“ (Stichweh 1997, S. 95; *Hervorhebung im Original*).

Damit erklärt sich für ihn auch der enge Bezug von Professionen zu den damals bestimmenden Wissenssystemen in Europa, nämlich Recht, Medizin und Theologie.

Für Stichweh ist es die Verbindung von Profession und gelehrtem Wissen, welche die Professionen von Handel und Handwerk absetzt und unterscheidet.

## 4.2.9 Einzelne Aspekte der Professions und der Professionalisierung

### 4.2.9.1 Professions und bürokratische Organisationen

Vielfach ist auf die Gegensätze professioneller Berufsethik und Berufspraxis und der Eigenlogik und Struktur bürokratischer Organisationen hingewiesen worden. Meist wird dann ein Gegensatz zwischen der Freiheit professioneller Berufspraxis und professioneller Entscheidungen einerseits und der Hierarchie bürokratischer Organisationen andererseits aufgestellt. Dies betrifft Gegensätze zwischen dem

professionellen Handeln und Entscheiden der Professionellen einerseits und einem Hierarchiesystem mit Weisungen und Verfahrensregeln andererseits (vgl. etwa Millerson 1964, S. 8). Davies illustriert diesen Gegensatz folgendermaßen:

„The decision process of the professional, far from being the application of a rule, is presented as a more complex affair requiring a judgement that cannot be captured by any simple algorithm. Profession appears to attend to all the specifics of the individual case in hand, and to have the flexibility that the bureaucracy lacks. Above all, the true professional acts autonomously, referring a difficult case perhaps to a more experienced colleague, but emphatically not bowing to a hierarchy of offices in the way the bureaucratic model envisages.” (Davies 1996, S. 668f.).

Besonders deutlich scheinen die Gegensätze dann zu werden, wenn man Professionals in freier Tätigkeit einerseits (*Law, Medicine*) und die Tätigkeit von Professionals in Organisationen (Krankenhäuser, Polikliniken, große Anwaltskanzleien, *Law Firms*) kontrastiert. Dies wird mitunter dann noch verstärkt, wenn die freie Praxis von *Professionals* als idealtypisch in die Beschreibung von *Professions* einfließt.

Tatsächlich gibt es aber zumindest eine Berufsgruppe, die zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten als *Profession* gewertet werden kann, die jedoch keinerlei Tradition der freien Praxis besitzt, sondern praktisch ausschließlich im institutionellen Rahmen tätig ist: die Berufsgruppe der *Academics*. Wenn für diese Berufsgruppe also die Institution das typische Arbeitsfeld ist, wird zu untersuchen sein, ob und wie sich dieser Befund auf die Professionalisierung und auf Professionalisierungsbestrebungen dieser Berufsgruppe ausgewirkt hat.

Millerson weist ergänzend darauf hin, dass innerhalb bürokratischer Organisationen neue Gruppen spezialisierter Expertinnen und Experten entstehen, die kein Pendant außerhalb haben:

„[B]ureaucratization produces new specialists, and experts, within specialist fields, which may have no equivalent outside the organization. As a result, they may fail to attain wide recognition as professionals [...]” (Millerson 1964, S. 8; ähnlich Larson 1977, S. 189, die zusätzlich auf die Bedeutung der angewandten Wissenschaften für die Entstehung von „new specialities“ hinweist).

Nicht alle Autorinnen und Autoren teilen indes die Ansicht eines starken Gegensatzes zwischen Bürokratie und *Profession*. So stellt etwa Davies aus feministischer Perspektive mehr Gemeinsamkeiten als Gegensätze fest:

„[I]t is clear that the ways of organising involved in bureaucracy and profession have strong parallels. Both are oriented to control and mastery, to creating order through the implementation of an abstract decision process. Both create

hierarchical relations to achieve this and promote distance from and even disdain for their clientele." (Davies 1996, S. 671, vgl. auch ebd., S. 672).

Ähnlich konstatiert Larson eine

„[...] affinity between professions and bureaucracy [...]“ (Larson 1977, S. 79).

Sie weist auch darauf hin, dass mittlerweile alle *Professions* Züge von Bürokratisierung zeigen und dass kein grundsätzlicher Unterschied zwischen klassischen *Professions* und jüngeren, aus Organisationen heraus erwachsenen *Professions* zu setzen ist:

„All professions are, today bureaucratized to a greater or lesser extent. Organizational professions should not be seen, therefore, as sharply distinct from older and more independent professions, but as clearer manifestations of tendencies also contained within them.“ (Larson 1977, S. 179).

#### **4.2.9.2 Unterschiede zwischen Professions in Kontinentaleuropa und den USA**

In der jüngeren Professionsforschung wird sehr deutlich unterschieden zwischen zwei Modellen der Professionalisierung und der Verbindung zwischen Staatswesen und *Professions*, der Professionalisierung von unten (USA) und der Professionalisierung von oben (Kontinentaleuropa).

In den USA führen die ausgeprägte Dezentralisierung des Staates und ein relativ unabhängiges Universitätswesen zu einer starken Eigenrolle der *Professions* und zu einem starken Marktbezug:

„The Anglo-American less centralized state governments, private or at least relatively independent universities and free professions, on the other hand, created a majority of market-related professions and an elaborated sociology of professions [...]“ (Evetts 2012, S. 2).

In Kontinentaleuropa hingegen ist ein starker Staat mit ausgeprägter Bürokratie und direktem Einfluss auf die Universitäten von großer Bedeutung für eine Professionalisierung von oben:

„Continental and Scandinavian professionalism has been more closely connected to the growth of the state and to state bureaucracies, where university-educated officials executed public authority legitimized by their credentialing, the bureaucratic legalistic hierarchy, and their aristocratic or elite status, where trust is related to the delegated legal authority and legitimacy is parallel to professional knowledge and competence.“ (Evetts 2012, S. 2).

Hier ist es das Modell einer universitären Ausbildung für die staatliche Verwaltung, einschließlich der staatlich geprägten Abschlüsse, die erst in zweiter Linie auch für solche akademische Berufe bestimmend ist, die nicht primär einen

Bezug zum Staatsdienst haben. Auf diesen Zusammenhang hatte, wie eingangs dargestellt, bereits Max Weber hingewiesen, wenn er aufzeigt, wie sich das zunächst auf die Staatsbürokratie ausgerichtete Fachschulungs- und Fachprüfungswesen nachfolgend auch auf andere Berufe, etwa den des Arztes ausweitet (vgl. Weber 1922, S. 675).

In Kontinentaleuropa ist es der Staat, der die akademische Ausbildung und die Forschung maßgeblich finanziert (vgl. Evetts 2012, S. 3). Dagegen hat im angloamerikanischen Modell die *Professional Association* an Stelle des Staates starken Einfluss auf Bildung und Abschlüsse der professionellen Berufe sowie auf die Berufszulassung, das *Licensing*. (vgl. Evetts 2012, S. 2f.). Möglicherweise hat die Nähe zu Marktmechanismen auch mit einem Grund in der Tatsache, dass die für professionelle akademische Berufe notwendige universitäre Bildung primär privat finanziert wird.

Evetts hebt aber auch hervor, dass sich die beiden unterschiedlichen Modelle in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts angepasst haben (vgl. Evetts 2011, S. 407 und Evetts 2012, S. 5). Als einen Grund dafür gibt sie einerseits Entwicklungen wie den zunehmenden Bezug des Rechtswesens und der Medizin zum Wohlfahrtsstaat und der damit wachsenden Bedeutung des öffentlichen Sektors an (vgl. Evetts 2012, S. 5f.), zum anderen gegenteilige Entwicklungen wie neoliberalistische Strömungen, die mit Haushaltskürzungen, Privatisierungen und Deregulierungen ebenfalls Einfluss auf die Positionierung der professionellen Berufe genommen haben (vgl. Evetts 2012, S. 6 und S. 8).

## **4.3 CREDENTIALISM, CREDENTIAL INFLATION, SIGNALING**

### **4.3.1 Credentialing Theory und Credentialism**

Bei Millerson (1964) dienen die mit der höheren Bildung verbundenen Examina noch der Auslese der geeigneten von den nicht geeigneten Kandidaten für eine Profession:

„Qualifying Associations have been formed to professionalize particular types of work. As part of the process, examinations enable separation of competent and incompetent. Thus, organization and certification determine the essential qualities, which make a profession.” (Millerson 1964, S. 7).

Während mit Millerson die Funktion der Qualifizierung also im traditionellen Sinne als Erwerb des grundlegenden Wissens und der grundlegenden Kompetenzen für die Berufsausbildung im Kontext einer Profession gesehen werden kann, steht sie für die Vertreter der *Credentialing Theory*, beginnend mit Collins (1979) in einem ganz anderen Zusammenhang:

„[C]redentialing theorists argue that educational certification is a historical legitimation of advantages that empower degree holders in occupational and organizational recruitment.“ (Brown 2001, S. 20).

Die *Credentials* sind in diesem Zusammenhang wichtiger als die dahinter stehende Ausbildung oder das erworbene Wissen:

„[D]egree thresholds are more important in credentialed labor markets than are years of schooling or technical knowledge.“ (Brown 2001, S. 20).

Collins hält den qualifizierenden Aspekt überhaupt für fragwürdig (vgl. Collins 1979, S. 7f.) und stellt später fest:

„Most degrees have little substantive value in themselves; they are bureaucratic markers channeling access [...]“ (Collins 2002, S. 24).

Für ihn dient das Bildungswesen im Allgemeinen, die *Credentials* im Speziellen primär der Monopolisierung von Zugängen zu bestimmten Berufen, insbesondere zu den *Professions*:

„The argument that education is an artificial device for monopolizing access to lucrative occupations is plausible [...]“ (Collins 1979, S. 9).

Hier ist schon angedeutet, dass die *Credentialing Theory* sich nicht ausschließlich auf die *Credentials* allein konzentriert, sondern diese in einen größeren Zusammenhang stellt. So kann Brown wie folgt feststellen:

„Rather than assume a singular significance of diplomas, credentialing theory accords independent significance to the economic, cultural, and political dimensions of degrees that vary across national and historical contexts.“ (Brown 2001, S. 25).

Wie auch Larson findet Collins (1979) für seinen Ansatz Grundlagen bei Max Weber. Ausführlich präsentiert er eingangs, wenn auch unkommentiert, eine längere Passage aus *Economy and Society* (vgl. Collins 1979, S. VII). Schon Max Weber hatte hier vorweggenommen, dass Prüfungen und verbriefte Bildungsabschlüsse nicht notwendigerweise mit der Suche nach Bildung zusammenhängen müssen, sondern vielmehr Zeichen eines Monopolisierungsstrebens sind:

„Wenn wir auf allen Gebieten das Verlangen nach der Einführung von geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen laut werden hören, so ist selbstverständlich nicht ein plötzlich erwachender ‚Bildungsdrang‘, sondern das Streben nach Beschränkung des Angebotes für die Stellungen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten der Grund. Für diese Monopolisierung ist heute die ‚Prüfung‘ das universelle Mittel [...]“ (Weber 1922, S. 676).

Aus diesem Monopolisierungsbestreben heraus ergeben sich weitreichende Folgen: InhaberInnen von *Credentials* verdrängen auf dem Arbeitsmarkt andere Bewerber:

„Credentialed workers tend to redefine their jobs and to eliminate noncredentialed jobs around them. Thus the spiral of competition for education and the rising credential requirements for jobs tend to be irreversible.“ (Collins 2002, S. 27).

Dieser Prozess hat über eine zunehmende Nachfrage nach *Credentials* mit zur Expansion des Hochschulsektors geführt, gleichzeitig aber auch zu einer Entwertung der jeweiligen *Credentials*:

„The expansion of higher education has been driven primarily by the changing value of educational degrees in the job market. As the number of persons with academic degrees has gone up, the occupational level for which they have provided qualifications has declined.“ (Collins 2002, S. 23).

Diesen Prozess bezeichnet Collins als „credential inflation“ (Collins 2002, S. 24). In der Folge werden für tendenziell höher bewertete Berufe höhere Qualifikationen notwendig:

„Higher-level occupations require increasingly higher and more specialized academic credentials. Lower degrees have not lost all value, but their value is increasingly within the educational system, as a way station toward acquiring yet higher levels of education.“ (Collins 2002, S. 24).

Schon Max Weber hat darauf hingewiesen, dass höhere Bildungswege auch mit erheblichen Kosten verbunden sind und es in diesem Zusammenhang zu besitzgebundenen Verdrängungsprozessen kommen kann:

„[D]a der zum Erwerb des Bildungspatents erforderliche Bildungsgang erhebliche Kosten und Karenzzeiten verursacht, so bedeutet jenes Streben zugleich die Zurückdrängung der Begabung (des ‚Charisma‘) zugunsten des Besitzes [...]“ (Weber 1922, S. 676).

Auch wenn der Entwertungsprozess bei Max Weber noch keine Rolle gespielt haben dürfte, hat er zumindest in diesem Zusammenhang auf die Abnahme der Ansprüche an die Absolventen mit zunehmender Massenteilhabe hingewiesen:

„[D]ie ‚geistigen‘ Kosten der Bildungspatente sind stets geringe und nehmen mit der Massenhaftigkeit nicht zu sondern ab.“ (Weber 1922, S. 676).

Wie Larson und Max Weber weist auch Collins (2002) auf Zusammenhänge zwischen höherer Bildung und sozialem Status hin, verortet diese jedoch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Danach habe auch hier ein Entwertungsprozess eingesetzt:

„Education is valued not only as an occupational credential. At one time it indicated social status, or admission into elite or at least polite middle-class circles; [...]. This socially elite quality of higher education has largely disappeared [...].“ (Collins 2002, S. 24).

Innerhalb der *Credentialing Theory* wurde mit der *Signaling Theory* noch eine weitere Theorie rezipiert, die ursprünglich im volkswirtschaftlichen Kontext verortet war.

„[E]ducational ‚signaling‘ theories argued that through degrees, students sought to signal their competence to employers [...].“ (Brown 2001, S. 22).

Bildung ist für das *Signaling* deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie in Hinblick auf spätere Bewerbungsprozesse durch das Individuum beeinflussbar sind, anders als unveränderliche Aspekte wie etwa Geschlecht und Herkunft:

„Of those observable, personal attributes that collectively constitute the image the job applicant presents, some are immutably fixed, while others are alterable. For example, education is something that the individual can invest in at some cost in terms of time and money.“ (Spence 1973, S. 357).

Dabei hat sich nach Ansicht von Brown speziell in den USA eine Tendenz zu immer höherer Qualifikation herausgebildet:

„Historically, a large number of U.S. students have succeeded in reaching higher and higher levels of the system, in contrast to credentialing in many other nations where students are terminally stratified into various career tracks at early stages.“ (Brown 2001, S. 24).

In der Verbindung beider Ansätze kann Brown Unterschiede bezüglich der Signalfunktion der *Credentials* zwischen niedrigen bürokratischen Aufgaben und Leitungspositionen in Organisationen ausmachen. Für einfachere Aufgabenfelder signalisieren sie technische Kompetenz:

„[P]ertaining more to lower-level credentialed bureaucratic positions, credentials ‚signal‘ (as economists from the signaling school would have it) technical competence in performing routine tasks. Credentials reduce uncertainties about candidates' abilities to do known tasks that are associated with these positions.“ (Brown 2001, S. 27).

Im höheren Managementbereich spielt hingegen das Prestige von Elitecolleges und führenden *Professional Schools* für die Signalwirkung der *Credentials* eine entscheidende Rolle:

„The recruitment of upper-level managers involves great emphasis on this cultural character of their credentials. Senior managers and CEOs of leading U.S. firms have strong ties to elite undergraduate liberal arts programs and leading business and law schools.“ (Brown 2001, S. 27).

Während es in bürokratischen Arbeitsmärkten um die individuellen *Credentials* eines Arbeitnehmers, einer Arbeitnehmerin geht, mit denen sie sich anderen gegenüber behaupten wollen, neigen *Professions* dazu, einen festen Ausbildungsstandard für die Angehörigen ihrer Berufsgruppe zu etablieren:

„Professional groups employ standardized degrees to control the recruitment process (to recruit similar others) and to legitimate labor market monopolies in private practice and across professional work in firms (rather than as individual promotional criteria within internal labor markets).“ (Brown 2001, S. 28; *Hervorhebung im Original*).

Bei organisatorisch stark ausgeprägten *Professions* können es bestimmte akademische Grade sein, die für den Arbeitsmarkt beziehungsweise für den Berufszugang von staatlicher Seite vorgeschrieben werden:

„In the strongest cases of professional organization, recruitment practices legally stipulate state-licensed preferences for specific degrees [...].“ (Brown 2001, S. 28).

## 4.4 DER WANDEL DER PROFESSIONS

### 4.4.1 Einzelne ExpertInnen und ethische Grundlage

Larson beobachtet bei modernen Formen des Experten, der Expertin eine Vereinzelung der Interessen im Vergleich zum Gruppenbezug innerhalb der *Professions*. Sie spricht konkret von einer

„[...] dilution of profession into the broader and even less defined category of experts, in which professionalism fades into expertise.“ (Larson 2013, S. XXVIII).

Folgt man dieser Sichtweise, dann lässt sich eine Entwicklung hin zu EinzelexpertInnen beobachten. Diese sind nicht an eine Gruppe (*Profession*) gebunden und somit auch weder an eine kollektive Ethik noch an eine gegenseitige Kontrolle derselben innerhalb der *Profession*. Auch gilt für diese ExpertInnen nicht die von den *Professions* immer hochgehaltenen höheren Werte, nämlich Abneigung gegen reines Profitstreben und Blick auf das Gemeinwohl. Larson gibt aus diesen Gründen zu bedenken,

„[...] how much we lose in the passage to the superior, specialized, and certainly still ‚overtrained‘ knowledge base of today’s ubiquitous experts. Nothing inherent in expertise stands for the expansion of needs or the provision of public goods [...].“ (Larson 2013, S. XXX).

Beim Experten, der Expertin außerhalb einer *Profession* kann also wegen der mangelnden Bindung an eine Wertegemeinschaft wie die *Profession* eine ethische Grundlage des Handelns, ein Blick auf das Gemeinwohl nicht vorausgesetzt werden. Die diesbezügliche Entscheidung liegt somit allein beim einzelnen Experten, der einzelnen Expertin und unterliegt wegen der mangelnden beruflichen Gemeinschaft weder einem gemeinschaftlichen Druck noch einer kollektiven Kontrolle.

Über den Einzelexperten, die Einzelexpertin hinaus hat diese Entwicklung auch in *Knowledge Based Companies* eine Bedeutung. Evetts weist darauf hin, dass hier der Einfluss des Arbeitgebers beziehungsweise Arbeitskontexts eine stärkere Bedeutung gewinnen kann als die Orientierung an der *Profession*:

„There is a new quest for professionalism in the sense of self-regulated competence in autonomous individuals or teams. In so-called knowledge-based companies, the dependence on such individual or team competences is regarded as a crucial issue [...]. Many of these changes connect professionals with their work organizations rather than with their professional occupations and associations, and professional work competence becomes primarily defined and assessed by the work organization.” (Evetts 2012, S. 9).

#### 4.4.2 Markt und Kommerzialisierung

Susskind & Susskind beobachten nach der Jahrtausendwende auch unter den Angehörigen von *Professions*

„[...] others [who] regard their professional service as no more than one type of business service, so that profit-seeking is not just possible but central to their work.” (Susskind/Susskind 2015, S. 18).

Außerdem verweisen die Autoren darauf, dass in einer postmodernen Gesellschaft Expertise online zur Verfügung steht (vgl. Susskind/Susskind 2015, S. 303). Auch sie fragen, wie Larson, nach den ethischen Konsequenzen (vgl. Susskind/Susskind 2015, S. 304) und stellen zwei kontrastierende Szenarien vor: Zum einen die eines freien Zugangs zu Wissen und Erfahrung, zum anderen die des marktorientierten Zugangs durch Provider (Susskind/Susskind 2015, S. 305).

„The first route leads us to a type of commons where our collective knowledge and experience, in so far as is feasible, is nurtured and shared without commercial gain, while the second takes us to an online marketplace in which practical expertise is invariably bought and sold.” (Susskind/Susskind 2015, S. 307).

Eine Kommerzialisierung ist frühzeitig auch von anderen aufgezeigt beziehungsweise vorausgesehen worden. So berichtet etwa Parsons schon 1939 von entsprechenden Befürchtungen bezüglich der *Professions*:

„Some think that their spheres are becoming progressively commercialized, so that as distinctive structures they will probably disappear.“ (Parsons 1939, S. 458).

Im Kontext von neoliberaler Politik und Marktordnung kommt es zu einer teilweisen Auflösung der Schutzzonen, ebenso durch Binnenmärkte und überregionale Handelsabkommen. Ein interessantes Merkmal ist zum Beispiel, dass im Kontext von Marktliberalisierungen das Werbeverbot für Ärzte und Rechtsanwälte teilweise gelockert wurde. So spricht etwa Evetts von „commercialized professionalism“ (Evetts 2012, S. 5) und sieht den Fall des Werbeverbots für Rechtsanwälte in den USA als Auslöser für eine starke Marktbezogenheit der Anwälte in der unmittelbaren Folge:

„The move by American lawyers from free professions to sellers of services in the market could be dated from the event when the Supreme Court in 1977 authorized them to advertise on television.“ (Evetts 2012, S. 5).<sup>28</sup>

Weniger scharf sieht Millerson den Gegensatz zwischen dem hochgehaltenen Dienstleistungs- und Gemeinwohlideal der *Professions* unter ethischer Prämisse und dem angeblich rein markterfolg- und profitorientierten Streben im *Business*. Er verortet vielmehr eine gegenseitige Annäherung beider Berufsgruppen:

„[R]econciliation has occurred through a mixture of the two. Professions have necessarily adopted business methods. Business has absorbed professionals, and adopted a more deliberate sense of responsibility.“ (Millerson 1964, S. 8).

#### 4.4.3 Organisationen

Evetts hebt hervor, dass Änderungen in Bezug auf Markt und Kommerzialisierung auch dadurch bedingt sind, dass *Professionals* heute häufig in großen Organisationszusammenhängen und internationalen Betrieben beschäftigt sind:

„It seems that professionalism [...] is now organizationally defined and includes the logics of the organization and the market: managerialism and commercialism.“ (Evetts 2011, S. 407, vgl. auch ebd., S. 413).

Hier hat der zunehmende Einfluss von Management starke Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen der Angehörigen professioneller Berufe innerhalb solcher Organisationen (vgl. Davies 1996, S. 673).

---

<sup>28</sup> Hier wäre sicherlich auch daran zu denken, dass die Neuen Medien und Sozialen Netzwerke Werbung einfacher – und auch selbstverständlicher gemacht haben.

Die Aufwertung von Managementstrukturen hat unter anderem bewirkt, dass leitende Positionen nicht mehr notwendigerweise aus dem Kreis der Professionellen heraus besetzt werden:

„[T]he strong tradition of recruiting managers in professional organizations from within the occupational group was broken.“ (Evetts 2012, S. 6).

Dies führt dazu, dass auch die Kontrolle über professionelle Ausrichtung und deren Ergebnisse nicht mehr in den Händen der Angehörigen der jeweiligen professionellen Berufsgruppe liegt – und der Einfluss bürokratischer Strukturen wächst:

„A closure of career development into management has also resulted, which means that the control of professional production is taken over by others. The bonds between the professional group and the employment organization in those cases will be different, and the collegial relationships between different layers in the organization are replaced by more formal bureaucratic relationships.“ (Evetts 2012, S. 6f.).

Dies kann auch dazu führen, dass Effizienz und Kundenzufriedenheit für die Bewertung von Arbeitserfolgen entscheidender werden als professionelle Standards (vgl. Evetts 2012, S. 8).

Diese Beobachtungen haben besondere Bedeutung für die Berufsgruppe der *Academic Professionals*, die, anders als viele andere professionelle Berufsgruppen praktisch ausschließlich im Hochschulbereich – und nicht in freien Praxen tätig sind. Tatsächlich kann man etwa am Beispiel Englands aufzeigen, dass die Verwaltung der Universitäten mittlerweile weitgehend von Managern bestimmt wird, die nicht, wie es früher üblich war – und in deutschsprachigen Universitätslandschaften nach wie vor üblich ist –, aus der Gruppe der *Academics* heraus rekrutiert werden.

#### 4.4.4 Professionalisierung vs. Deprofessionalisierung

Haug hat zu Beginn der 1970er Jahre die Frage nach der Gesellschaft im 21. Jahrhundert gestellt und verbreitete Erwartungen ihrer Zeit an eine post-industrielle Gesellschaft dargestellt. Von höchster gesellschaftlicher Bedeutung würden die Angehörigen der *Professions* und die Techniker in einer professionalisierten Gesellschaft sein (vgl. Haug 1972, S. 195). Grundlage dieser Vorhersagen, so Haug, sind die Erwartungen einer Wissensexplosion in den beiden genannten Berufsfeldern:

„The knowledge explosion in science and technology is the rationale for these forecasts. Expanding knowledge calls for increasing numbers of professionals who have mastered the various bodies of esoteric information, and are capable of applying their technical skill and expertise to the manifold problems of mankind on a vulnerable and shrinking planet.” (Haug 1972, S. 195).

Wie Haug weiter darstellt, waren diese Erwartungen an eine generelle Verbreitung professionellen Handelns in der Gesellschaft für die Jahrtausendwende mit positiven und hohen Erwartungen an die den *Professions* seinerzeit zugeschriebenen Ideale verbunden, dem Dienstleistungsideal und dem hohen ethischen und auch humanitären Anspruch der *Professions* (vgl. Haug 1972, S. 195).

Haug war anderer Ansicht und titelte einen ihrer Artikel als Variante zu Wilenskys „The Professionalization of Everyone?“ (Wilensky 1964) mit „The Deprofessionalization of Everyone?“ (Haug 1975). Indes ist ihr Artikel keine direkte Replik auf diesen, wie sie selbst deutlich macht (vgl. Haug 1975, S. 197f.), denn auch Wilensky hatte die Aussage bereits mit einem Fragezeichen versehen. Er hatte sich dafür ausgesprochen, die Professionalisierung nicht leichtfertig zuzusprechen und kam letztlich zu der Erwartung, dass nur wenige Gruppen den Status der seinerzeit etablierten *Professions* erreichen würden (vgl. Wilensky 1964, S. 137f. und S. 157f.).

Haug hingegen stellt die Frage, ob nicht Deprofessionalisierung an Stelle von Professionalisierung als Zukunftstrend zu erwarten sei. Diese Deprofessionalisierung erwartete sie entlang des Verlusts professioneller Privilegien, insbesondere des Wissensmonopols (vgl. Haug 1972, S. 209), des öffentlichen Vertrauens in das Dienstleistungsideal, der professionellen Autonomie und der professionellen Autorität gegenüber Klienten (vgl. Haug 1972, S. 197, Haug 1975, S. 207f. und Haug 1988, S. 49).

Ursachen für ihre Erwartung eines gewandeltes Verhältnisses zwischen professionellen ExpertInnen und KlientInnen sah Haug insbesondere im Wissenszuwachs, im leichterem Zugang zu Expertenwissen und zunehmender Bildung der Letzteren:

„As knowledge expands, many people will grow more knowledgeable, and the public more highly educated, but it does not follow that they will either claim or bow to the power of the expert. The curious paradox of the future will then be that technological growth generates its demystification, and consequently undermines its own supremacy.” (Haug 1972, S. 209).

Anders als die eingangs geschilderten Erwartungshaltungen (vgl. Haug 1972, S. 195 und Haug 1988, S. 49), dass eine Wissensexplosion zu einer größeren Verbreitung von abgeschottetem Wissen in vielen Berufsgruppen analog zu den bisherigen *Professions* führen würde, nimmt Haug an, dass Wissensmonopole durch den Wissenszuwachs der Allgemeinheit vielmehr letztlich aufgehoben werden:

„Access to elite training has been blocked by various intellectual, social and financial hurdles, so that only a few were able to learn the mysteries. But this limitation on the acquisition of special information is relative to the diffusion of knowledge in the society as a whole, as symbolized by the rapidly changing general educational level of the public.“ (Haug 1975, S. 202).

Haug hat bereits Anfang der 1970er Jahre vermutet, dass „computerization of academic knowledge“ (Haug 1972, S. 209) – heute würde man von digitalisiertem Wissen sprechen – dabei eine Rolle spielen wird. Ende der 1980er Jahre hat sie auf die beginnende Bedeutung computergestützter Diagnosesysteme in der Medizin hingewiesen (vgl. Haug 1988, S. 51).

Den erwarteten Autoritätsverlust sieht Haug 1988 am Beispiel der Ärzteprofession jedenfalls bereits erfüllt (vgl. Haug 1988, S. 51).

Dazu ist allerdings anzumerken, dass Haugs Erwartung, dass eine gebildete Öffentlichkeit sich distanzierter und kritischer gegenüber ExpertInnen, auch jenen aus *Professions*, verhalten würde, sicherlich eingetroffen ist und angesichts eines netzbasierten, leicht zugänglichen Wissens noch zusätzliche Bedeutung gewonnen hat. Allerdings kann gerade diese Entwicklung dazu führen, dass die professionellen ExpertInnen ihre eigenen Kenntnisse vertiefen müssen. Damit gewinnen eine wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung und eine Erweiterung der akademischen Wissensbasis eine zusätzliche Relevanz. Gerade *Professional Doctorates* mit Forschungskomponente haben das Potential, für die Angehörigen einer Berufsgruppe in Ausbildung die Wissensgrundlagen zu schaffen (als *Pre-Service Qualification*), zu einer Erweiterung der Wissensbasis beizusteuern (*Research Component*) oder im Verlauf der Karriere dafür zu sorgen, dass wieder Anschluss an einen mittlerweile erweiterten Wissensstand gefunden wird (als *In-Service Qualification*).

## 5. KANADA

### 5.1 ANFÄNGE DES HÖHEREN BILDUNGSWESENS IN NORDAMERIKA, SPEZIELL KANADA BIS 1922

Die ersten Gründungen von Colleges auf dem Gebiet der heutigen USA erfolgten noch in der Kolonialzeit, darunter Harvard (1636), William & Mary (1693), Yale (1701), das College of New Jersey (1746, später Princeton), das King's College in New York (1754, später Columbia). Viele dieser Colleges waren ursprünglich Einrichtungen religiöser Gruppierungen, einzelne waren Gründungen nach königlichem Recht (*Royal Charters* für William & Mary und das King's College). Unabhängig von religiösen Hintergründen bezogen diese Colleges ihr Modell und Selbstverständnis aus dem britischen Collegemodell und ihr Bildungsverständnis aus der *Liberal Education* britischen Musters. Daran änderte sich durch die Unabhängigkeit der Vereinigten Staaten zunächst wenig, auch wenn der politische Einschnitt dazu führte, dass die Gründungen nach königlichem Recht ihren direkten Bezug zur britischen Krone und die kulturelle Verbundenheit mit anderen britischen Kolonien verloren.

Der britische Bezug war auch im englischsprachigen Kanada<sup>29</sup> für die ersten Gründungen ausschlaggebend (vgl. Brett 1923, S. 127). Mit der Kontinuität des britischen Bezugs durch den Fortbestand der kanadischen Provinzen als Kolonien beziehungsweise Kronkolonien und nach dem *British North America Act* von 1867 von Kanada als britischem *Dominion* gab es jedoch in Kanada eine politisch-kulturelle Kontinuität ohne stärkere Brüche.

Ein im direkten Vergleich wichtiges Merkmal ist, dass das kanadische Hochschulwesen deutlich jünger ist als die ältesten Gründungen in den USA (vgl. die Übersicht der Gründungsdaten bei Brett 1923, S. 127). Nur eine einzige Gründung erfolgte vor 1800 (King's College, Windsor, Nova Scotia, 1789) und blieb bis in 20. Jahrhundert hinein sehr klein und damit von geringem Einfluss (151 Studierende im Jahr 1922, vgl. Brett 1923, S. 127f.).

Mit dem Ende des US-amerikanischen Bürgerkriegs kam es zu einem Einwanderungsschub von Loyalisten, die in Kanada ein politisch-

---

<sup>29</sup> Die Darstellung beschränkt sich hier auf die englischsprachigen Provinzen Kanadas. Vereinfachend wird dabei der Begriff Kanada als übergreifender Begriff für die Provinzen verwendet. Zur Entwicklung im französischsprachigen Kanada liefert Harris einen guten Überblick (siehe Harris 1976, Kapitel 2 und passim).

gesellschaftliches Umfeld erhalten wussten, das ihren politischen Überzeugungen entsprach. Viele von ihnen kamen aus dem Bildungsraum New York und Neuengland, in dem mehrere der in diesem Kapitel eingangs erwähnten Colleges lagen. Unter den Zuzüglern befanden sich auch Ärzte und Akademiker. Letztere waren dann auch in Kanada an der Gründung mehrerer Colleges beteiligt, namentlich der King's Colleges in Windsor, Fredericton und York (vgl. Harris 1976, S. 27f.).

Kanadische Studierwillige wurden jedoch auch weiterhin von den oft nicht allzu weit entfernten Colleges beziehungsweise Universitäten in den USA angezogen (vgl. The Universities 1896, S. 5f.).

Im 19. Jahrhundert kam es in Kanada zu neunzehn Gründungen, je etwa zur Hälfte vor und nach 1850. Drei weitere Gründungen sind für 1906 und 1907 zu verzeichnen (vgl. Brett 1923, S. 127).

Die im Vergleich zu den USA spätere Einführung der höheren Bildung (eine den lokalen Zeitgenossen um die Wende zum 20. Jahrhundert sehr bewusste Tatsache) bedeutet nicht, dass nicht auch hier die älteren Universitäten Vorsprung gegenüber den jüngeren Gründungen hatten. Brett kann 1923 solche Unterschiede bezüglich der damals bestehenden 23 Universitäten differenzieren:

„The western institutions are of recent date: the middle and eastern parts of Canada have had more time to become mature and undoubtedly have the advantage in all cases where accumulated material and a specialized staff are needed.“ (Brett 1923, S. 130).

Unter Letzteren befinden sich die drei Universitäten in zwei Provinzen, Ontario und Québec, die um 1923 als einzige eine umfassende Organisation und Forschungsmöglichkeit für alle akademischen Grade bis hin zum Doktorat anbieten können: McGill University, Montreal (gegründet 1821), die University of Toronto (ab 1849 unter diesem Namen, Vorläufer gegründet 1827) und die Queen's University, Kingston (1841) (vgl. Brett 1923, S. 130 und S. 127, Report 1906, S. 269). McGill und Toronto haben um 1923 eine Zahl von jeweils über 100 postgradualen Studierenden (vgl. Brett 1923, S. 130). Die genannten Universitäten gehören mit Studierendenzahlen von über 2000 bis über 5000 Studierenden im Jahr 1922 auch zu den sechs großen und bedeutenden Universitäten in Kanada (vgl. Brett 1923, S. 127f.). Viele der dortigen Universitäten sind kleiner, etwa die Hälfte von ihnen liegt 1922 deutlich unter 700

Studierenden, der größere Teil davon sogar deutlich unter 400 (vgl. Brett 1923, S. 127f.).

## 5.2 KANADA UND ENGLAND

Anders als in England waren in den britischen Kolonien, so auch in Kanada, im betrachteten Zeitraum im akademischen Bereich nicht nur relativ gute Gehälter zu erzielen, sondern auch die Aussichten günstig, eine Professur zu erhalten; und dies nicht nur in den „klassischen“ universitären Fächern, sondern – durch die Offenheit für reine wie für angewandte Wissenschaft – auch in den *Professions* und deren universitären Ausbildungseinheiten (vgl. Pietsch 2013, S. 5).

Durch die Nähe zu den USA und relativ offene Grenzen bekam Kanada eine Art Brückenfunktion:

„[...] Canada came to function as something of a ‚hinge‘ between the British and American academic worlds, and it was not uncommon for British scholars who ended up in the United States to have first spent time working north of the border.“ (Pietsch 2013, S. 7).

Erst durch die großen Ströme von Flüchtlingen angesichts des wachsenden Nationalsozialismus verloren, so Pietsch, die engen Bindungen und Netzwerke sowie der direkte Austausch von AbsolventInnen und Lehrenden und der direkte Einfluss der britischen (englischen und teilweise schottischen) Universitätskulturen auf die kolonialen Hochschulsysteme an Bedeutung (vgl. Pietsch 2013, S. 8).

Der hier betrachtete Zeitraum zeigt nicht nur die Anzeichen einer spätviktorianischen Globalisierung („late Victorian globalisation“, Pietsch 2013, S. 9), sondern gerade auch im universitären Bereich Zeichen einer bedeutsamen Internationalisierung. Dies ist in der Universitätsgeschichte zwar kein Novum (man denke an die internationalen Bezüge und die universale Geltung akademischer Abschlüsse in der mittelalterlichen abendländischen Universitätswelt), doch wird hier erstmals greifbar, dass landestypische Universitätssysteme auf andere Länder (Kolonien) prägend wirken. Zwar ist auch hier in vielen Fällen noch die Vorbildwirkung einzelner Universitäten erkennbar (Oxford, Cambridge, London, Edinburgh), aber gleichzeitig wird ebenso oft schon der monotypische Einfluss einzelner Universitäten durch eine sichtbare Mischung von Absolventen verschiedener Universitäten und verschiedener Länder sichtbar,

wie sich im Folgenden am Beispiel der von den Fakultätsmitgliedern der McGill University erworbenen Dokorate aufzeigen lässt. Gleichzeitig wird erkennbar, dass sich innerhalb der Kolonien universitäre Eigen- und Besonderheiten herauszubilden beginnen, die sich vom höheren Bildungssystem des hauptsächlichen Bezugslandes (England) zunehmend deutlich differenzieren.

Plausibel erscheint die Sichtweise, dass die Siedler in den britischen Kolonien im ausgehenden 19. Jahrhundert eine Mischung aus Pioniergeist, Aufgeschlossenheit für Neues und Traditionsgebundenheit aus der Sehnsucht nach vertrauten Strukturen aufwiesen. Genau diese Mischung lässt sich auch in den jungen Universitäten Kanadas feststellen, an denen sich, wie auch in den USA, eine Kombination aus einer traditionellen *Liberal Arts* Ausbildung im *Undergraduate* Bereich nach dem Muster von Oxford und Cambridge mit innovativen, häufig forschungsbezogenen Programmen im *Graduate* Bereich (nicht zuletzt auch auf Doktoratsebene) und *Professional Studies* verknüpfte.

In den Doktoratsprogrammen verknüpften sich Einflüsse und Anregungen aus dem deutschsprachigen Hochschulwesen mit solchen aus den USA, deren Universitäten ihrerseits deutsche Entwicklungen für ihren Graduatebereich adaptiert hatten, mit eigenständigen Entwicklungen. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch schottische Einflüsse, die speziell im medizinischen Bereich der McGill University nachweisbar sind. In diesem Fall sind sie besonders deswegen interessant und wohl auch singulär, weil mit der – in Kanada durchaus nicht unüblichen – Inkorporierung der ursprünglich selbständigen *Montreal Medical Institution* eine Institution eingebunden wurde, die von in Edinburgh ausgebildeten Medizinern nach dem dortigen Muster konzipiert worden war und die dieses schottisch-universitäre Erbe gerade durch ihre ursprüngliche Selbständigkeit besonders stark ausprägen konnte.

Grundsätzlich steht die Aufgeschlossenheit für Neues, für postgraduale Ausbildungen und Abschlüsse, für die universitäre Ausbildung der *Professions* und das Interesse für Naturwissenschaften und angewandte Wissenschaften in einem Gegensatz zu den beiden englischen Traditionsuniversitäten, insbesondere zu Oxford. Diese Aufgeschlossenheit nährt sich im Falle Kanadas aus zwei Quellen, den unmittelbaren Bedürfnissen eines in weiten Teilen noch zu erschließenden Siedlungslandes (so erklärt sich etwa der Focus auf *Mining* und die frühe Aufgeschlossenheit für *Applied Sciences*), zum anderen aus den

Bedürfnissen (und der Begeisterung) für den technischen Fortschritt und für die Entwicklungen in Kommunikation und Transport. Zum Einfluss des Letzteren merkt Pietsch an:

„As revolutions in communication and transportation, together with changing economic and political circumstances, led settler societies to think in new ways about their place in the rapidly globalising late Victorian world, universities in the colonies were forced to reassess the way they performed this role. By embracing science and the professions and extending their academic franchise they reasserted their position as institutions that credentialised universal knowledge.“ (Pietsch 2013, S. 33).

Insofern deckt sich in gewissem Maße Pioniergeist der Siedler in Kanada und Pioniergeist der Protagonisten der industriellen und technischen Revolution in britischen Groß- und Industriestädten wie Manchester und Birmingham. Die hier neu entstehenden universitären Bildungsangebote (zunächst als Vorbereitung auf die Prüfungen an der University of London) zeigen sich schnell als ähnlich aufgeschlossen für technische und angewandte Studien und für die Naturwissenschaften wie die Universitäten in Kanada.

### 5.3 MCGILL COLLEGE AND UNIVERSITY

Illustrieren lässt sich eine universitäre Gründung in Kanada an der Entwicklung des McGill College. Testamentarisch als Stiftung aus privaten Mitteln als College oder Universität gegründet (McGill 1811/1883, S. 2f.), steht es nach dem Willen des Stifters zunächst vollständig unter der Kontrolle der *Royal Institution for the Advancement of Learning*. Diese, 1801 durch das Parlament der Provinz *Lower Canada*<sup>30</sup> für die Aufsicht über das staatliche Schulwesen ins Leben gerufenen Körperschaft war zwar nicht direkt eine staatliche Organisation, eine enge Kontrolle durch die Provinzregierung jedoch von Anfang an vorgesehen (vgl. Frost 1980, S. 31f. und S. 33f.).

Die eigentliche Begründung des McGill College erfolgte 1821 durch eine *Royal Charter*. Die Mitglieder der *Royal Institution* erhalten den Status von *Visitors*, die eigentliche Verwaltung geht kraft Amtes jedoch auf *Governors* über, mehrere Provinzgouverneure und Höchstrichter, den anglikanischen Bischof von Québec und den *Principal* des Colleges (vgl. *The Universities* 1896, S. 147ff.). Die *Governors* erhalten das Recht, vorbehaltlich der Zustimmung der britischen

---

<sup>30</sup> Im Zuge des *British North America Act* und der Konföderation der Provinzen von 1867 wurde die *Province of Lower Canada* zur *Province of Québec*, die *Province of Upper Canada* zur *Province of Ontario*.

Krone, den *Principal* des Colleges und die Lehrenden zu bestimmen. Das College wird, um geschäftsfähig zu werden, zur Körperschaft unter dem Namen *The Governors, Principal, and Fellows of McGill College* (vgl. *The Universities 1896*, S. 149). Schon in der ersten *Royal Charter* wird dem Wunsch des Stifters entsprochen und festgelegt, dass das McGill College als Universität anzusehen ist. Auch wird von Beginn an festgelegt, dass Studierende die akademischen Grade *Bachelor, Master und Doctor* in verschiedenen Gebieten erwerben können (vgl. Frost 1980, S. 49f.).

Bereits 1852 bestimmt eine neue, im Namen von Königin Victoria ausgestellte *Royal Charter* jedoch erneut die Leitung des Colleges durch die Mitglieder der *Royal Institution* als *Governors*. Der Generalgouverneur von Kanada wird nun zum *Visitor* des College (vgl. *The Universities 1896*, S. 150, *Amended Charter 1852/1883*, S. 22). Nachdem die *Royal Institution* mittlerweile ausschließlich mit dem McGill College befasst war (vgl. *The Universities 1896*, S. 151, vgl. auch Frost 1980, S. 34), wurde nach 1863 ihr *President* schließlich von den *Governors* des McGill College aus den eigenen Mitgliedern heraus gewählt. Der *President* ist nun kraft Amtes *Chancellor of the University*, der *Principal* kraft Amtes *Vice-Chancellor* (vgl. *The Universities 1896*, S. 151). Die 1821 zunächst vor betriebswirtschaftlichem Hintergrund gegründete Körperschaft des Colleges ist nun für Studienangelegenheiten zuständig, sie legt die Rahmenbestimmungen für das Lehren und Lernen fest und hat die Aufsicht über Immatrikulation und Graduierung (vgl. *The Universities 1896*, S. 152f.).

Mit der *Amended Charter* von 1852 wird erneut festgestellt, dass das McGill College als Universität anzusehen ist – und dass Studierende die akademischen Grade *Bachelor, Master und Doctor* in verschiedenen Gebieten erwerben können (vgl. *Amended Charter 1852/1883*, S. 17).

Im Laufe der Zeit wandelt sich die offiziell verwendete Bezeichnung von McGill College zu *McGill College and University*. Ab den 1860er Jahren wird gelegentlich auch schon die alleinige Bezeichnung *McGill University* geführt (so etwa in *Statutes 1864*, Titel und S. 1).

Als interessant bezeichnen die Autoren von *The Universities of Canada: Their History and Organization* die Organisation der verschiedenen *Faculties*. Den *Governors* obliegt es, die Lehrenden in verschiedene *Faculties* zu klassifizieren und gegebenenfalls neue *Faculties* zu begründen (vgl. *The Universities 1896*, S.

153). Die *Faculties* sind demnach zu diesem Zeitpunkt nicht als Fakultäten im organisatorischen Sinne und im Sinne deutschsprachiger Universitäten anzusehen, sondern vielmehr in einem ursprünglicheren Sinne als Zusammenschlüsse von Lehrenden zu bestimmten Fachbereichen.

Einen ausdrücklichen Bezug zu einer Religionsgemeinschaft hat die McGill nicht. Die Autoren von *The Universities of Canada* äußern allerdings am Rande die Vermutung, dass das McGill College ursprünglich eine Institution der *Church of England* werden sollte, dieses Vorhaben aber aufgegeben wurde (vgl. *The Universities*, S. 149). Eine kleine Reminiszenz ist die vorübergehenden Funktion des anglikanischen Bischofs von Québec als einer der *Governors*. Ein Bezug zum Protestantismus bleibt insofern gegeben, als die Statuten von 1864 bestimmen, dass die *Governors* protestantische Laien sein – und die verschiedenen protestantischen Denominationen der Provinz *Lower Canada* repräsentieren sollen (vgl. *Statutes 1864*, S. 1).

#### 5.4 WANDEL 1870 BIS 1920

Im Zeitraum von 1870 bis 1920 war das amerikanische höhere Bildungswesen von zahlreichen Änderungen erfasst. Die Zahl der Lehrenden und Studierenden stieg erheblich. Forschung und Forschungsbegeisterung erhielten Einzug an den Universitäten. Die Frage des Zugangs von Frauen zum höheren Bildungswesen wurde kontrovers diskutiert und unterschiedlich beantwortet.

Viele Studierende erwarben in Europa akademische Grade und lernten die universitären Reformen und den Einzug der Forschung über die neu gestalteten Philosophischen Fakultäten kennen. Die dort erworbenen Doktorate wurden zu einem Vorbild für den in den USA und Kanada sich entwickelnden *Doctor of Philosophy* (Ph.D.).

Aus dem Forschungsbezug heraus entwickelte sich das Bedürfnis nach postgradualer Ausbildung – also über den Bachelor und über die *Liberal Education* hinaus – und nach entsprechenden akademischen Graden. Gleichzeitig suchten spezielle Berufsgruppen die Anbindung ihrer Fachausbildung an die Universität. Mit den Konzepten der *Graduate School* und der *Professional School* bildeten sich eigenständige nordamerikanische Entwicklungen in der Universitätsstruktur heraus.

Der Präsident der University of Toronto beschreibt Entwicklung aus kanadischer Perspektive folgendermaßen:

„But in a great modern University there is in addition to the professional schools a postgraduate faculty. In this postgraduate faculty, as also in the professional faculties, there is a different atmosphere from that which surrounds the collegiate undergraduate work.“ (President’s Report 1909, S. 12).

## **5.5 DIE BEDEUTUNG DER AMERIKANISCHEN UNIVERSITÄTEN IM KONTEXT DER PROFESSIONALISIERUNG BEI LARSON**

Larson greift diese einschneidenden Entwicklungen im nordamerikanischen Universitätswesen zum Ende des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit ihren Untersuchungen zur Professionalisierung direkt auf.

Larson definiert, wie bereits ausgeführt, den Begriff der (modernen) Professionalisierung wie folgt:

„Professionalization is [...] an attempt to translate one order of scarce resources – special knowledge and skills – into another – social and economic rewards.“ (Larson 1977, S. XVII).

Moderne Formen der Professionalisierung stehen dabei für Larson in einem engen Zusammenhang mit der Universität und mit deren Entwicklung im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Genau diesen Zeitraum beleuchtet sie daher universitätsgeschichtlich – und in Verbindung mit den Universitäten speziell für die USA. Zwei Entwicklungen hebt sie in diesem Zusammenhang besonders hervor, zum einen ist dies der Einzug der wissenschaftlichen Forschung in die dortigen Universitäten, der in diesem speziellen Zeitraum erfolgte:

„The unification of training and research in the modern university is a particularly significant development.“ (Larson 1977, S. 136).

Zum anderen ist es die spezifische nordamerikanische Entwicklung der *Graduate Schools* und der *Professional Schools* in den Universitäten, die ebenfalls in diesem Zeitraum ihren Anfang nimmt:

„As graduate and professional schools emerged at the top of the educational hierarchy, the professions acquired not only an institutional basis on which to develop and standardize knowledge and technologies; they also received, in university training, a most powerful legitimation for their claims to cognitive and technical superiority and to social and economic benefits.“ (Larson 1977, S. 136).

In ihren Ausführungen zur Entwicklung der amerikanischen Universitäten stützt sich Larson insbesondere auf Veysey (konkret auf Veysey 1965, vgl. Larson 1977, S. 149-153).

Anders als die europäischen Universitäten waren die amerikanischen Universitäten viel breiter und offener bereit für die Aufnahme einer großen Reihe von „technical and specialized pursuits“ (Larson 1977, S. 150) und auch durch die Förderung der Ausbildung in landwirtschaftlichen und technisch-mechanischen Fächern durch die *Morrill Acts* und die in der Folge entstehenden *Land Grant Colleges*, „[...] deliberately promoted the vocational orientation of the university.“ (Larson 1977, S. 150, vgl. Veysey 1965, S. 159). So konnten sich hier Fächer und Berufsgruppen innerhalb der Universitäten etablieren, die nicht zum üblichen Disziplinen- und Fächerkanon europäischer Universitäten gehörten. Damit entwickelte die berufs- und professionsbezogene Ausbildung in den USA in diesen Bereichen einen College- beziehungsweise Universitätsbezug, anders als etwa in deutschsprachigen Universitäten oder auch an den alten Universitäten in England.

Ebenfalls anders als das Universitätswesen in Europa war das System aus Universitäten und Colleges in den USA, so Larson, auch nicht exklusiv, ausschließend ausgelegt, vielmehr auf Allgemeinwohl und *Public Service*, also auf breiten Einzug ausgelegt (Larson 1977, S. 151). Die amerikanischen Universitäten wurden so zu einer

„[...] agency of individual social mobility, democratically dispensing its badges of status superiority to broad segments of the public.“ (Larson 1977, S. 150).

Ein besonderes Augenmerk hat Larson auf die Entwicklung der *Graduate Schools* und der *Professional Schools*. Wiederum mit Rückgriff auf Veysey schildert sie diese Entwicklung wie folgt:

Vorbild für die amerikanische Forschungsuniversität wurde die Johns Hopkins University, die teilweise in Anlehnung an die bereits erfolgte Forschungsausrichtung deutscher Universitäten gegründet wurde. Zwei ihrer Einrichtungen wurden als Modelle besonders einflussreich: Ab 1876 die *Graduate School* und ab 1910 die *Medical School*.

Das Modell der *Graduate School* wurde ab 1890 von Harvard, Columbia und Chicago weiter ausgebaut und geprägt. Die *Graduate School* war eine bedeutende Einrichtung für die Forschungsfunktion (*Research Function*) und

Forschungsausrichtung der Universitäten mit dem *Doctor of Philosophy* (Ph.D.) als *Research Degree* (vgl. Larson 1977, S. 151f., vgl. Veysey 1965, S. 171f.).

Die *Medical School* der Johns Hopkins University wurde hingegen das prägende Modell für die Mediziner Ausbildung nach 1910 (vgl. Larson 1977 S. 151). Hier wurde der Typus der *Professional School* grundgelegt.

Interessant ist an dieser Stelle bei Larson, dass sie im Kontext der Entwicklung der *Graduate School* am Rande auch die Entstehung einer akademischen *Profession* im Zusammenhang mit dem Ph.D. erwähnt:

„From the Hopkins had come the concept of the Ph.D. as a research degree and the decisive impulse for the emergence of a full-time and relatively well-paid academic profession.“ (Larson 1977, S. 151).

Gleichzeitig merkt sie an, dass der so überdeutlich werdende Vorrang der Forschungsleistung für die akademische Karriere im Widerspruch zur eigentlich notwendigen Professionalisierung des Lehrens (*Teaching*) stand (vgl. Larson 1977, S. 151).

Ab der Jahrhundertwende war der Ph.D. schon eine notwendige Voraussetzung für eine feste Anstellung an einer der bedeutenderen Einrichtungen in den USA. Larson zitiert dazu Veysey:

„By 1893 it could be said that some amount of graduate work was required to win a permanent appointment at nearly every prominent institution. At the turn of the century the Ph.D. degree was usually mandatory.“ (Veysey 1965, S. 176, vgl. Larson 1977, S. 151f.)

Die *Graduate School* dient in der Folge der forschungsbezogenen Ausbildung des Nachwuchses an Forschungsuniversitäten einerseits und an Institutionen mit niedrigerem Status (speziell Colleges) andererseits. Die *Professional Schools* waren hingegen auf die Bedürfnisse der professionellen Arbeitswelt außerhalb der Universitäten und Colleges ausgerichtet (vgl. Larson 1977, S. 152).

Diese Offenheit der amerikanischen Universitäten für die Berufswelt wurde vorbildhaft für andere Berufe, die professionellen Status anstrebten oder auch für *Professions* mit niedrigerem Status, die noch keine Anbindung an das Universitätswesen gefunden hatten:

„[T]he vocational openness of the American university reinforced the tendency toward professionalization.“ (Larson 1977, S. 154).

Und entsprechende Erfolge, gerade jene der Professionalisierung von *Medicine* und für *Law*, wurden vorbildhaft für die Professionalisierungsbestrebungen anderer Berufsgruppen:

„[A]spiring occupations or less ‚genteel‘ professions could realistically strive for university affiliation and hope to emulate the successful path followed by medicine and the law.“ (Larson 1977, S. 154).

## 5.6 FRÜHE UNIVERSITÄTSGESCHICHTSSCHREIBUNG

Als flächengroßes, aber zunächst nur wenig besiedeltes Land haben die Colleges und Universitäten eine besondere Bedeutung für den Auf- und Ausbau Kanadas.

In der Universitätsgeschichtsschreibung des frühen 20. Jahrhunderts wird diesen Umständen direkt Rechnung getragen und der Einfluss der *Liberal Education* für die Anfangsphasen gerade in diesem Notwendigkeitsumfeld relativiert. So heißt es im Zusammenhang mit der Gründung der University of Toronto und den Bestrebungen für eine erste Universität in der Provinz *Upper Canada*:

„[W]hile the advantages of suitable provision for a general liberal education were by no means lost sight of, the greatest stress was laid upon the necessity of an adequate equipment for the training of men in the three great professions upon whose character and efficiency the well-being and progress of the community are so largely dependent – Medicine, Law, and Divinity.“ (Sheraton 1906, S. 185).

Zu bemerken ist, dass das *Training of Men* sich im beschriebenen Zeitraum tatsächlich auf Männer beschränkte, es jedoch zum Zeitpunkt der Veröffentlichung bereits seit einigen Jahren die Möglichkeit für Frauen gab, an einer kanadischen Universität zu studieren (vgl. Annual Calendar 1898, S. 81).

Die pathetisch angehauchte Wortwahl und Formulierungen weisen schon darauf hin, dass es sich hier noch nicht um ein Ergebnis moderner, historisch-kritischer *Geschichtsforschung* handelt, sondern um *Geschichtsschreibung* rund um einen Gründungsmythos der europäischen Besiedlung Kanadas.

Dennoch ist der Befund interessant, zum einen werden genau jene *Professions* genannt, die schon an den Universitäten des Mittelalters die drei höheren Fakultäten gebildet haben: Theologie, Recht und Medizin. Nicht zu vergessen, dass hier ja auch noch die *Liberal Arts* Erwähnung finden – und somit (mit der Artistenfakultät) das Modell einer vollständigen mittelalterlichen (oder auch frühneuzeitlichen) Universität gespiegelt wird.

Zum anderen deutet die Darstellung darauf hin, dass zum Zeitpunkt der Entstehung des Textes den drei genannten *Professions* im Rückblick besondere Bedeutung beim Aufbau und der Entwicklung der kanadischen Provinzen zugesprochen wurde. Ein indirekter Hinweis darauf, dass auch um den Zeitpunkt der Veröffentlichung, also im frühen 20. Jahrhundert, diese *Professions* eine hohe Bedeutung in der Wertschätzung der zeitgenössischen Gesellschaft verzeichnen konnten.

In der moderneren historischen Hochschulforschung zur frühen Entwicklung der Hochschulen in den kanadischen Provinzen<sup>31</sup> findet sich allerdings ein differenzierterer Befund. Tatsächlich haben Ausbildungsstätten für Theologen und Mediziner früh eine Bedeutung in Kanada gehabt. Die Hervorhebung der Ausbildung von Theologen für die sich entwickelnden Provinzen (vgl. Harris 1976, S. 27), wird verständlich aus der Tatsache heraus, dass (Begleitung im) Glauben und religiöse Gemeinschaft in einem Siedlungsland tatsächlich eine identitätsstiftende Bedeutung gehabt haben dürften. Allerdings stand auch die Ausbildung der Theologen von Anfang an in enger Verbindung zu den *Liberal Arts* (vgl. Harris 1976, S. 27f.).

Bei den Medizinern muss man insofern differenzieren, als die ersten Generationen ihre medizinische Versorgung durch Militärärzte erhielten, die nicht in Kanada ausgebildet worden waren. Ebenfalls nicht in Kanada ausgebildet waren jene Ärzte, die im Zuge der Einwanderung von Loyalisten nach dem Bürgerkrieg nach Kanada kamen. Die eigene Medizinerbildung in Kanada fand zunächst an eigenständigen *Schools of Medicine* statt, die erst mit der Zeit, zunächst meist nur durch lockere Anbindungen, in den Kontext von Colleges und Universitäten fanden.

Die oben bezüglich der Gründung der University of Toronto getroffene Aussage darf jedenfalls nicht so missverstanden werden, dass im *universitären Rahmen* die drei *Professions*, *Medicine*, *Law* und *Divinity* schon zu Beginn einen Schwerpunkt gehabt hätten und die *Liberal Education* den *Professions* gegenüber hätte zurückstehen müssen.

---

<sup>31</sup> Eine gute und kritische Übersicht über die Entwicklung der Veröffentlichungen zur Geschichte kanadischer Universitäten und des dortigen Hochschulwesens bis 1985 bietet Sheehan (vgl. Sheehan 1985).

Tatsächlich kann man an der Entwicklung der Gebäude der University of Toronto aufzeigen, dass diese zunächst noch ganz auf *Liberal Education* ausgerichtet war. Der bauliche Befund jedenfalls deutet darauf hin, dass eben doch die *Liberal Arts* von Beginn an im Mittelpunkt gestanden haben dürften:

„[...] University College, the name which had been given to the Arts teaching faculty [...]“ (Loudon 1906, S. 207) war im Hauptgebäude der University of Toronto untergebracht, dessen Bau 1856 begonnen und 1858 beendet wurde.

Dies gilt umso mehr, als ebendieses University College ursprünglich jener Teil war, an dem tatsächlich unterrichtet wurde, während die University of Toronto nach Vorbild der University of London ab 1853 nur für die Examina und die Vergabe akademischer Grade für ihr eigenes und mehrere weitere Colleges zuständig war (vgl. Harris 1976, S. 8, vgl. Burwash 1906a, S. 40). Insofern konnte University College tatsächlich als der Kern der Universität betrachtet werden, wie die folgende Beschreibung für die Zeit von 1853 bis 1887 zeigt:

„The University itself was only a legislative and examining body. The active and controlling element was the faculty and graduates of University College. University College was thus in reality the University [...]“ (Burwash 1906a, S. 39).

Erst ab 1887 wurde die University of Toronto durch eine Reform selbst wieder zu einer Universität mit eigener Lehre<sup>32</sup>, was sie zuvor nur im kurzen Zeitfenster von 1850 bis 1853 gewesen war:

„The University now became a teaching body, with power to constitute faculties in Arts, Law, Medicine, and Engineering.“ (Burwash 1906b, S. 58).

Erst im Jahr 1887 wurde dann auch die *Toronto School of Medicine*, die schon mit der Universität affiliert war, zur medizinischen Fakultät der Universität (vgl. Burwash 1906b S. 59). Zwar hatte die Universität bereits 1850 die Erlaubnis erhalten, eine medizinische Fakultät zu gründen (vgl. Harris 1976, S. 65), doch hatte sich diese angesichts des kurzen Zeitraums bis zur Reform von 1853 nicht entwickeln können.

Ein zusätzlicher Beleg für den ursprünglich deutlichen Vorrang von *Liberal Arts* im universitären Rahmen kann am Beispiel der McGill angeführt werden. Die in ihrem Fall schon früher (1829) erfolgte Aufnahme einer *Medical School*, der

---

<sup>32</sup> Die University of Toronto war auch weiterhin für die Vergabe der akademischen Grade mehrerer Colleges zuständig, die mit ihr föderiert waren. Mit der *Federation* musste jedes der föderierten Colleges seine vorhandenen eigenen Rechte zur Vergabe akademischer Grade einstellen (vgl. Burwash 1906b S. 58).

bereits seit 1823 existierenden *Montreal Medical Institution* war zunächst überhaupt nur erfolgt, um die zur Freigabe der Stiftungsgelder notwendige, bereits erfolgende Unterrichtstätigkeit der McGill belegen zu können (vgl. Harris 1976, S. 64). Trotz der nominellen Einbindung blieb die Schule zunächst weitgehend als eigene Institution weitergeführt. Erst im Jahr 1860 kam es zur tatsächlichen Eingliederung in die McGill University (vgl. Harris 1976, S. 64). Mit der Eingliederung der *Montreal Medical Institution* in die McGill hält auch eine schottische Tradition der universitären Medizinerbildung Einzug an der McGill. Alle vier Gründer der *Montreal Medical Institution* waren Absolventen der *University of Edinburgh* und hatten die *Montreal Medical Institution* nach dem dortigen Modell konzipiert. So gab es auch von der Gründung der Schule an schon eine direkte Zusammenarbeit mit einem Klinikum, dem *Montreal General Hospital* (vgl. Harris 1976, S. 64). Der klinische Unterricht im universitären Rahmen hatte in Schottland und an der *University of Edinburgh* ebenso Tradition (vgl. Hull/Geyer-Kordes 1999, S. 12) wie eine wissenschaftliche Herangehensweise an medizinische Fächer und an die medizinische Ausbildung (vgl. Lawrence 1988, S. 267).

## 5.7 DOKTORATE IN KANADA

Im Folgenden sollen die Neuerungen im Bereich postgradualer Ausbildung, die Larson für die Entwicklung in den USA aufgezeigt hat, am Beispiel der bereits genannten zwei kanadischen Universitäten, McGill und Toronto in Verbindung mit zeitgenössischen Veröffentlichungen untersucht werden.

Der genannte Zeitraum ist in Kanada insofern interessant, als zwischen 1885 und 1914 in Kanada die Einführung des Forschungsdoktorats am McGill College and University fällt sowie im Abstand von nur wenigen Jahren die Einführung eines *Doctor of Philosophy* (Ph.D.) an der University of Toronto. Ein weiteres Doktorat, das in dieser Zeit an der University of Toronto eingeführt wurde, wird in der Forschungsliteratur vielfach als das erste *Professional Doctorate* bezeichnet. Weiters besteht zu diesem Zeitpunkt bereits ein medizinisches Doktorat an der McGill, das jedoch im Gegensatz zu den zuvor genannten Doktoraten keine eigenständige *Research Component* enthält. Dennoch lässt sich auch im Fall der Medizin deutlich ein wachsender Wissenschaftsbezug im Studium und an der *Faculty of Medicine* erkennen.

Auch andere Universitäten hatten, wie Harris berichtet, ab 1890 Doktorate angeboten, doch lassen sich für dort keine Abschlüsse solcher Studien nachweisen (vgl. Harris 1976, S. 187f.), einzig die bereits genannte Queen's University konnte zwischen 1904 und 1925 fünf Ph.D. Doktorate verzeichnen (vgl. Harris 1976, S. 311).

Dass gerade die McGill University und die University of Toronto für die postgraduale Ausbildung bedeutend wurden, ist keine zufällige Entwicklung. Beide Universitäten hatten es verstanden, Angebote von akademischen Forschungsgraden mit dem Ausbau einer entsprechenden Infrastruktur zu verbinden. Dies lässt sich am Beispiel der Bautätigkeit der University of Toronto ab den 1880er Jahren zeigen:

1902 wurde ein eigenes Bibliotheksgebäude fertiggestellt, welches zuvor einen Teilflügel des Hauptgebäudes aus dem 1850er Jahren eingenommen hatte. Hier liegt der engere Zusammenhang mit dem Bau allerdings in der Tatsache begründet, dass die alte Bibliothek 1890 ausgebrannt war (vgl. Loudon 1906, S. 207f.).

1878 und 1892 wird im Hauptgebäude dann ein Physiklaboratorium eingerichtet sowie eines für Psychologie unter der Leitung eines Schülers von Wundt in Leipzig, auf den stolz verwiesen wird (vgl. Loudon 1906, S. 207f.)

In schneller Folge entstehen weitere, separate Gebäude: *Applied Science* (1885), Biologie (begonnen 1888, fertiggestellt 1892), welches auch die Anatomie der medizinischen Fakultät beherbergt, an der Mediziner und Zahnmediziner mitausgebildet werden, Chemie (1895) sowie ein Gebäude mit Sporthalle (1892-93) (vgl. Loudon 1906, S. 209-215). Im Jahr 1904 ersetzt ein modernes Gebäude für Medizin jenes der ehemaligen *Toronto School of Medicine*. Das neue Gebäude hat auch modernste Laborbereiche, die speziell für Unterrichtszwecke nach einem an der Harvard University entwickelten Modell konzipiert wurden (vgl. Loudon 1906, S. 211).

### 5.7.1 Medizinstudium 1880 McGill

Das Medizinstudium an der McGill ist eine Kombination aus den zwei medizinischen Berufen der britischen Tradition, *Physician* und *Surgeon*:

"To meet the circumstances of the General Practitioners in British North America, where there is no division of the profession into Physicians and Surgeons

exclusively, the degree awarded upon graduation is that of ,Doctor of Medicine and Master of Surgery,‘ in accordance with the general nature and character of the curriculum [...]“ (Annual Calendar 1880, S. 69f.).

Die offizielle Abkürzung lautet „M.D., C.M.“ (Annual Calendar 1880, S. 87). Tatsächlich war die Kombination nicht allein den Anforderungen einer britischen Kolonie geschuldet, die Kombination beider Berufe mit einem Doppelabschluss war nämlich bereits seit 1858 in Schottland üblich (vgl. Bradley 1996, S. 11) und die *Medical School* hatte, wie bereits erwähnt, Wurzeln in der universitären Mediziner Ausbildung Schottlands.

Die Leistungsnachweise aus den angebotenen Lehrveranstaltungen sind indes nicht nur in Ontario anerkannt, sondern auch von „[...] various Colleges and licensing bodies of Great Britain and Ireland [...]“ (Annual Calendar 1880, S. 69) für die Zulassung zu deren Abschluss- oder Zulassungsprüfungen. Für die Abschlussprüfungen an der McGill müssen die Kandidaten spätestens zum Tag der Graduierung 21 Jahre alt sein (Annual Calendar 1880, S. 78).

Kandidaten, die das Studium aufnehmen, müssen entweder einen Abschluss in *Liberal Arts* vorweisen oder eine Eingangsprüfung (*Matriculation Examination*) ablegen. Diese geht zwar mit denen vom *Medical Council of Great Britain* empfohlenen konform, doch wird sie in den Provinzen von Québec und Ontario nicht anerkannt. Hier müssen aufgrund von gesetzlichen Regelungen der Provinzen die Prüfungen vor dem jeweiligen *Medical Board* der Provinz abgelegt werden (Annual Calendar 1880, S. 70).

Das Studium dauert für Studenten aus den Provinzen von Ontario und Québec vier Jahre, die ab dem Zeitpunkt der *Matriculation* gerechnet werden. In diesem Zusammenhang wird das Studium als „professional study“ (Annual Calendar 1880, S. 72) bezeichnet.

Zwei Details in der Beschreibung der Studieninhalte deuten auf einen Wissenschaftsbezug und auf die Rezeption und Einbindung moderner wissenschaftlicher Erkenntnisse hin: In der Pathologie wird für den Kurs *Pathological Demonstration* ausdrücklich darauf hingewiesen, dass er soweit wie möglich dem Kurs von Rudolf Virchow in Berlin folge:

„This course is based upon, and conducted, as far as possible, in the same way as that of Prof. Virchow, at the Berlin Pathological Institute.“ (Annual Calendar 1880, S. 73f.).

Ebenfalls interessant ist der Hinweis, dass der Besuch des Kurses für Hygiene und *Public Health* nun verbindlich vorgeschrieben ist:

„A three months' course of Lectures will be delivered on this subject, the attendance upon which is now compulsory.“ (Annual Calendar 1880, S. 76).

Auch im Naheverhältnis zur Wissenschaft können Bezüge zum schottischen Erbe gesehen werden, dort hatte eine wissenschaftliche Herangehensweise an medizinische Fächer schon sehr früh begonnen (vgl. Lawrence 1988, S. 267).

Um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert haben die universitären Eingangsprüfungen für Medizin eine Ausweitung ihrer Anerkennung gefunden. In Ontario ist es die medizinische Fakultät der Universität, die Aufnahmeexamina abhält, jedenfalls für die Studierenden, die später in Ontario praktizieren wollen (vgl. Annual Calendar 1899, S. 198). Sie müssen sich lediglich nach der Immatrikulation und vor Beginn des Medizinstudiums auch beim *College of Physicians and Surgeons* der Provinz als „*matriculated medical student*“ (Annual Calendar 1899, S. 204, vgl. auch S. 201) im Sinne des *Ontario Medical Act* registrieren.

Hier zeigt sich die Verbindung aus gesetzlicher Regelung, den Bestimmungen des Berufsverbands und der universitären Ausbildung der Ärzte. Der Berufsverband behält seine hohe Bedeutung als das Gremium der Zulassung zum Arztberuf in einer jeweils bestimmten Region Kanadas. Die medizinische Fakultät der Universität hat jedoch ihren Hoheitsbereich und die Anerkennung ihrer eigenen Prüfungstätigkeit insofern ausdehnen und aufwerten können, als ihre Eingangsprüfung in Ontario gleichwertig ist mit verbandsinternen Prüfungen der lokalen Berufsverbände. In Ontario ist es sogar so, dass die universitären Eingangsprüfungen nicht nur als vollwertig anerkannt sind, sondern der Berufsverband auf eigene Prüfungen verzichtet.

Die medizinischen Berufsverbände einiger anderer Provinzen verfolgen jedoch nach wie vor den bisherigen Weg, etwa die Provinz Québec, die keine universitären Eingangsprüfungen anerkennt (vgl. Annual Calendar 1899, S. 201). Auch hier gibt es aber die Ausnahme, dass Absolventen einer britischen oder kanadischen Universität in *Liberal Arts* von der Eingangsprüfung vor dem *College of Physicians and Surgeons* dieser Provinz befreit sind. In manchen Provinzen gibt es beide Möglichkeiten: Das *New Brunswick Medical Board* erkennt die Prüfungen der medizinischen Fakultät der McGill an (vgl. Annual Calendar 1899,

S. 204), hält aber auch eigene Prüfungen ab, die wiederum McGill anerkennt (vgl. Annual Calendar 1899, S. 205). Ähnlich hält es das *New Foundland Medical Board*, verlangt jedoch *Physics* als verbindlichen Teil der Eingangsprüfung (vgl. Annual Calendar 1899, S. 205).

Die Anerkennung von Prüfungen der Medizinischen Fakultät der McGill gehen sogar über Kanada hinaus, denn die universitäre *Matriculation Examination in Medicine* wird auch vom *General Medical Council of Great Britain and Ireland* anerkannt (vgl. Annual Calendar 1899, S. 201).

Die eigentliche Lizenzierung als Arzt ist in den kanadischen Provinzen unterschiedlich geregelt. In der Provinz British Columbia etwa ist sie an die erfolgreiche Ablegung einer Prüfung in den *Professional Subjects* im Anschluss an das Studium gebunden:

„All desiring a license must be graduates of some recognized medical school, and pass an examination in professional subjects only.“ (Annual Calendar 1899, S. 205).

Diese Zulassungsprüfung kann demnach als Praxisprüfung im Anschluss an die theoretischen Prüfungen im universitären Studium angesehen werden. Das macht insofern Sinn, als die Studierenden während ihres Studiums auch Praxisnachweise erbringen müssen, die zusammen mit den Studiennachweisen für die einzelnen medizinischen Fächer vor der Anmeldung für das Abschlussexamen nachzuweisen sind. Erforderlich sind mindestens 24 Monate an einem großen und von der Universität anerkannten Krankenhaus, die Verabreichung von Medikamenten in einem Zeitraum von drei Monaten, die Assistenz bei 20 Impfungen und je sechs Monate Praxis als *Clinical Clerk* in Medizin und in Chirurgie. Außerdem sind sechs Autopsien nachzuweisen (vgl. Annual Calendar 1899, S. 205).

Mit dem erfolgreichen Abschluss des vierjährigen Studiums erhalten die Absolventen den akademischen Grad eines *Doctor of Medicine and Master of Surgery* (vgl. Annual Calendar 1899, S. 207). Der *Doctor of Medicine and Master of Surgery*, in der vollen Abkürzung M.D., C.M. zählt zusammen als ein akademischer Grad. Fast durchgängig nur als *Degree* bezeichnet, findet sich gelegentlich auch die ausdrückliche Bezeichnung „professional degree in Medicine“ (Annual Calendar 1899, S. 223) und zwar dann, wenn er wie an dieser Stelle im Kontext von anderen akademischen Graden unterschieden werden soll.

Im selben Zusammenhang wird hier für das Medizinstudium der Begriff „professional studies“ (Annual Calendar 1899, S. 223) verwendet.

Der hier vergebene Abschluss in Medizin entspricht in wesentlichen Zügen dem, was heute als *First Professional Degree* bezeichnet wird. Der im akademischen Grad mitenthaltene *Doctor of Medicine* erfüllt in den genannten Aspekten die Arbeitsdefinition II eines *Professional Doctorate* in dieser Untersuchung. Die Zuschreibung des Aspekts *Professional* erfolgt hier eindeutig bezogen auf das *Degree* und auch auf das Studium und ein starker Bezug zur Berufspraxis ist im Studium mit dem Einbezug von Elementen wie Krankenhauspraxis und Impfungen sichtbar.

Eine *Research Component* ist hingegen ist, wie auch heutzutage bei *First Professional Degrees*, nicht vorgesehen. Dennoch hat das Studium, schon ab dem ersten Jahr einen deutlichen Wissenschaftsbezug:

„[...] students of the primary years have a more ample opportunity of becoming acquainted, by laboratory work, with those branches of study which form the scientific basis of their profession [...].“ (Annual Calendar 1899, S. 209).

Hier wird also schon ganz deutlich und selbstverständlich davon ausgegangen, dass die *Profession* auf einer wissenschaftlich fundierten Basis grundgelegt ist. Der Wissenschaftsbezug wird auch in Angeboten gepflegt, die über den Abschluss des Studiums hinausgehen. Seit 1896 gibt es für graduierte Mediziner auch weiterführende, postgraduale Kurse. Diese werden von der medizinischen Fakultät der McGill in Kooperation mit ihren beiden größten Partnerkliniken angeboten, dem *Montreal General Hospital* und dem *Royal Victoria Hospital* (vgl. Annual Calendar 1899, S. 223). Zum einen wird ein Kurs für Praktiker angeboten, der es ihnen ermöglichen soll, auf dem Laufenden mit den aktuellen Fortschritten in Medizin, Chirurgie und Pathologie zu bleiben; zum anderen ein Kurs für Absolventen, die gerade ihr Studium abgeschlossen haben, und sich speziellere Kenntnisse im Laborbereich oder im klinischen Bereich aneignen wollen. Außerdem gibt es für sie, ebenso wie für Absolventen anderer Universitäten, die Möglichkeit, in den Labors der beiden Krankenhäuser und in denen der Universität eigene Forschung zu betreiben:

„Arrangements have also been made to accommodate a limited number of such graduates who desire advanced and research work. Commodious laboratories for advanced work have been equipped in connection with the Pathological and Clinical departments of both the Royal Victoria and Montreal General Hospitals, and in connection with the general laboratories for Pathology, Pharmacology,

Physiology and Chemistry, recently altered and extended in the new buildings of the Faculty." (Annual Calendar 1899, S. 223f.).

Der Zugang dürfte zumindest anfangs bemerkenswert niederschwellig gewesen sein, sogar für die Absolventen anderer Universitäten:

„Recent graduates of recognized universities desiring to qualify for examinations by advanced laboratory courses, or who wish to engage in special research, may enter at any time by giving a month's notice, stating the courses desired and the time at their disposal.“ (Annual Calendar 1899, S. 224).

All diese Angebote eröffnen Berufspraktikern die Möglichkeit zu wissenschaftlicher Fort- und Weiterbildung. In den Angeboten spiegelt sich auch der zunehmende Einzug von wissenschaftlicher Forschung in die medizinische Fakultät. Aus der Forschungstätigkeit hier und an anderen Universitäten und Forschungsstätten heraus entspringen die neuen Erkenntnisse, die in den Fortgeschrittenenkursen für Praktiker vermittelt werden. Gerade auch der ausdrückliche, stolze Hinweis auf die kürzlich erweiterten Labors in den neuen Gebäuden der Fakultät ist natürlich in diesem Kontext zu verstehen.

Mit dem Einbezug klinischer Praxis in das Studium der Medizin hat die McGill in Kanada die schottischen Wurzeln (vgl. Hull/Geyer-Kordes 1999, S. 12) ihrer Mediziner Ausbildung weiterverfolgt und damit einen anderen Weg beschritten, als ihn Oxford und Cambridge noch lange Zeit verfolgen. Deren Studierende müssen sich die klinische Praxis außerhalb des Studiums erwerben. Erst 1946 erfolgt in Cambridge der Zusammenschluss mit einem Klinikum, in Oxford erst 1968 (vgl. Burrage 1993, S. 158f.).

## **5.8 MCGILL COLLEGE AND UNIVERSITY: ERSTE FORSCHUNGSDOKTORATE IN KANADA**

Bis 1880 wurden in Kanada keine Doctor of Philosophy (Ph.D.) Grade beziehungsweise Forschungsdoktorate vergeben. Die Ph.D. Grade, die von einzelnen Fakultätsmitgliedern geführt wurden, waren sämtliche im Ausland erworben worden, und speziell in Deutschland und in den USA. Es gab allerdings bereits vor 1880 den Grad eines *Doctor of Laws* (LL.D.), nach dem Modell eines britischen *Higher Doctorate*. Da diese Doktorate in Kanada häufig ehrenhalber verliehen wurden, lässt sich in der Regel davon ausgehen, dass es sich hier nicht

um Forschungsdoktorate gehandelt hat.<sup>33</sup> Weiters war es, wie bereits geschildert, üblich, dass Mediziner den Grad führten, der einen Doktorgrad enthielt, den *Doctor of Medicine and Master of Surgery* (M.D., C.M.).

Ab 1881 wurde es möglich, in Kanada einen akademischen Forschungsgrad auf Doktoratsebene an einer Universität zu erwerben, es war der *Doctor of Laws* (LL.D.) an der McGill University (vgl. Annual Calendar 1881, S. 28). In den 1880er Jahren wurden jedoch nur zwei dieser Doktorate verliehen, eines in Theologie und eines in Philosophie (vgl. Frost 1984, S. 80). Der Grad konnte auch weiterhin *honoris causa* vergeben werden, hierfür finden sich etwa im akademischen Kalender von 1906 zwei Beispiele (vgl. Annual Calendar 1906, S. 287). Diese Praxis sowie der Umstand, dass für die *Higher Doctorates*, die Ehrendoktorate und die neuen Forschungsdoktorate derselbe akademische Grad vergeben wurde, erschwerte indes auch in der Folge in vielen Fällen die genauere Bestimmung, in welchem dieser drei Kontexte der Grad an der McGill vergeben beziehungsweise erworben wurde.

Die Regulatorien für den LL.D. als Forschungsdoktorat sahen zunächst keinen Studienplan vor und basierten im Wesentlichen auf einer schriftlichen Arbeit sowie einem Examen:

„Every Candidate for the Degree of LL.D. in Course is required to prepare and submit to the Faculty of Arts, [...] twenty-five printed copies of a Thesis on some Literary or Scientific subject previously approved by the Faculty, and possessing such a degree of Literary or Scientific merit, and evidencing such originality of thought or extent of research, as shall, in the opinion of the Faculty, justify it in recommending him for that degree.” (Annual Calendar 1881, S. 28).

An Stelle von Lehrveranstaltungen erstellt der Kandidat selbst eine Liste von Büchern, über deren Inhalt er geprüft wird:

„Every Candidate for the Degree of LL.D., in Course, is required to submit to the Faculty of Arts, with his Thesis, a list of books, treating of some one branch of Literature or of Science, satisfactory to the Faculty, in which he is prepared to submit to examination, and on which he shall be examined, unless otherwise ordered by vote of the Faculty.” (Annual Calendar 1881, S. 28)

Eine nähere Bestimmung der Intention dieses Doktorats wird im *Annual Calendar* für das akademische Jahr 1893/94 gegeben:

„This Degree is intended as an incentive to and recognition of special study by Masters of Arts in some branch of Literature or Science. The thesis or short printed

---

<sup>33</sup> Dass höhere Doktorate wie der *Doctor of Laws* (LL.D.) ehrenhalber vergeben wurden, geht etwa aus den Berichten des Präsidenten der University of Toronto hervor (President's Report 1909, S. 9).

treatise [...] is regarded as the chief test of the candidate's mastery of the subject he has chosen and of his power to handling it. A very wide range of choice is allowed in order to suit individual tastes." (Annual Calendar 1893, S. 37).

Die Zugangsvoraussetzungen und die Form der Abgabe der *Thesis* sind nun näher geregelt. Kandidaten müssen Graduierte (*Masters of Arts*) sein und über diesen Grad beziehungsweise akademischen Rang seit mindestens 12 Jahren verfügen. Drei Monate vor dem Abschluss müssen sie 25 Exemplare ihrer bereits von der Fakultät anerkannten *Thesis* bei der *Faculty of Arts* vorlegen (vgl. Annual Calendar 1893, S. 37f.).

Mit der Nomenklatur und der Maturitätsanforderung trägt dieses Doktorat weiterhin Charakteristika eines *Higher Doctorate*. Die *Thesis*, die eigens erstellt wird und an die Originalitäts- und Forschungsanspruch gestellt werden, weist hingegen schon deutliche Züge eines Forschungsdoktorats und einer *Research Component* auf. Auch die Tatsache, dass ein akademischer Grad sowohl für Fächer im Bereich *Literature* als auch im Bereich *Science* Anwendung findet, erinnert an die einheitliche Vergabe eines *Doctor of Philosophy* und geht über den Rahmen der *Higher Degrees* hinaus, die eine differenzierte Benennung der Grade pflegen.

In den Bestimmungen wird zunächst ausschließlich von männlichen Kandidaten ausgegangen, 1898 wird der LL.D. dann auch für Frauen explizit genannt. In einem eigenen Abschnitt *Special Course for Women* in der *Faculty of Arts*, die durch ein Stiftung ermöglicht werden (*Donalda Endowment*), werden Frauen in vielen Punkten den Männern gleichgestellt, auch wenn viele Klassen, also Kurse getrennt von den Männern stattfinden:

„The classes for women [...] are wholly separate, except those for Candidates for Honours [...]. The examinations are identical with those for men. Women will have the same privileges with reference to Classing, Honours, Prizes and Medals as men." (Annual Calendar 1898, S. 81).

Die Gleichstellung bezieht sich auch auf die akademischen Grade, einschließlich des LL.D., jedoch haben Frauen nicht die Möglichkeit, zu *Fellows* gewählt zu werden, d.h. sie können nicht dem Gremium angehören, das konstituierendes Element der Universität ist:

„Students are admissible to the degrees of B.A., M.A., and LL.D., conferred in the usual way, on the usual conditions; and will be entitled to all the privileges of these degrees, except that of being elected as Fellows.“ (Annual Calendar 1898, S. 83).<sup>34</sup>

Im Studienjahr 1899/1900 treten neben den LL.D. mehrere weitere Qualifikationen mit Doktorgraden, die eine Forschungskomponente beinhalten: D.Sc. und D.Litt. (vgl. Annual Calendar 1899, S. 1).

Zum *Doctor of Science*, D.Sc. heißt es:

„Candidates for the degree of Doctor of Science must be Masters of Arts or Masters of Science, or Doctors of Medicine, who, being graduates of at least five years' standing, shall have distinguished themselves by special research and learning in the domain of Science. They are required to present a satisfactory thesis or published work.“ (Annual Calendar 1899, S. 22).

Zum *Doctor of Literature*, D. Litt. heißt es im selben Jahr:

„Candidates for the degree of Doctor of Literature must be Masters of Arts, who, being graduates at least of five years' standing, shall have distinguished themselves by special research and learning in the domain of Literature. They are required to present a satisfactory thesis or published work.“ (Annual Calendar 1899, S. 22).

Diese beiden Doktorate sollen künftig Ersatz für den LL.D. bieten. Bezüglich des *Doctor of Laws* (LL.D.) wird nämlich 1899 angekündigt, dass er künftig nur mehr *honoris causa* vergeben werde. Stichtag ist der 1. Mai 1899. Bisherigen *Graduates* und aktuellen *Undergraduates* soll er jedoch weiterhin offenstehen. (vgl. Annual Calendar 1899, S. 23).

Die beiden neuen Grade *Doctor of Science* und *Doctor of Literature* weisen durch ihre Differenzierung einen verstärkten Bezug zu den *Higher Doctorates* auf, zumal sie damit die Nomenklatur der *Higher Doctorates* der University of London übernehmen; die University of London hatte beide Grade in den 1860er Jahren eingeführt und diese 1881 und 1885 mit einer obligatorischen *Thesis* verknüpft. In beiden Fällen, London und McGill kann man nun von einer Mischform aus *Higher Doctorate* und Forschungsdoktoraten sprechen. Zurückgegangen ist hingegen an der McGill deutlich die Zahl der Jahre der Maturitätsanforderung. Dies und die eigens erstellte *Thesis* verweisen wiederum in die Richtung eines *Doctor of Philosophy*.

---

<sup>34</sup> Die *Royal Charter* von 1821 und 1852 bestimmt, dass die *Governors, Principal* und *Fellows* des McGill College gemeinsam die *Corporation of the University* bilden. Diese verfügt nach der *Royal Charter* von 1852 u.a. über das Recht der Vergabe der akademischen Grade der Universität (vgl. Annual Calendar 1880, S. 15, vgl. auch *The Universities* 1896, S. 149).

Im akademischen Jahr 1906/07 wurde an der McGill University ein *Committee on Graduate Studies* eingerichtet (vgl. Annual Calendar 1906 S. XVIII). Im darauffolgenden akademischen Jahr 1907/08 wurde schließlich unter der Leitung des genannten *Committee* nach US-amerikanischem Vorbild eine *Graduate School* eingerichtet (vgl. Annual Calendar 1907, S. XIX und S. 6). Für die ersten sechs Jahre führte den Vorsitz Frank Dawson Adams, ein Geologe, der neben seinen Studien an der McGill auch ein Jahr in Yale verbracht hatte und in Heidelberg einen Doktorgrad erworben hatte (vgl. Frost 1984, S. 82, vgl. Flett 1943, S. 381). An der *Graduate School* konnte im Rahmen eines Programms der Grad eines *Doctor of Philosophy* (Ph.D.) erworben werden, ebenso ein *Master of Arts* (M.A.) sowie ein *Master of Science* (M.Sc.) (vgl. Annual Calendar 1907, S. 6).

Der Zugang zum *Doctor of Philosophy* war ausdrücklich auch für AbsolventInnen anderer Universitäten möglich. Alle KandidatInnen mussten einen Bachelorgrad nachweisen sowie weitere drei Jahre Studium im *Graduate* Bereich mit einem Haupt- und einem Nebenfach sowie einer Abschlussprüfung, davon mindestens ein Jahr an der McGill. (vgl. Annual Calendar 1907, S. 61f. und S. 263f.). Die *Thesis* ist auch hier ein verpflichtendes Element und muss einen wissenschaftlichen Anspruch haben: „[...] a Thesis which must display original scholarship or show marked ability to conduct research.“ (Annual Calendar 1907, S. 263). Wurde diese akzeptiert, so mussten vor Entgegennahme der Abschlussurkunde 200 gedruckte Exemplare an den Universitätsbibliothekar abgeliefert werden.

Dieser *Doctor of Philosophy* zeigt nicht nur mit dem Titel des Abschlusses und akademischen Grades, sondern auch mit seinem Pflichtkursteil von hier drei Jahren, einer Prüfung, einer *Thesis* mit wissenschaftlichem Anspruch und der Abgabe von Exemplaren zu deren Veröffentlichung fast alle Merkmale eines Ph.D. Doktorats, wie es sich auch im US-amerikanischen Raum etabliert hat. Dazu passt auch, im Vergleich und Gegensatz zu den *Higher Doctorates*, der Zugang für AbsolventInnen anderer Universitäten. Noch fehlt die ausdrückliche Nennung eines Betreuers, also die *Supervision Component*, die heute für ein *Doctor of Philosophy* Studium typisch ist.

Der erste Ph.D. wurde 1909 vergeben (in Physik), drei weitere im folgenden Jahr (Chemie, Geologie und Botanik). Mit jenem in Chemie wurde der Grad erstmals an eine Frau vergeben, Annie Louise McLeod (vgl. Frost 1984, S. 81).

Ab diesem Zeitpunkt sollten auch die folgenden anderen Dokorate mit einer *Thesis* als Komponente auf Empfehlung des *Committee on Graduate Studies* vergeben werden, *Doctor in Dental Science* (D.D.S.), *Doctor of Civil Law* (D.C.L.), *Doctor of Science* (D.Sc.), *Doctor of Literature* (D.Litt.) (vgl. Annual Calendar 1907 S. 6 und S. 61).

1922 bekam die *Graduate School als Faculty of Graduate Studies and Research* Fakultätsstatus (vgl. McGill 1922, S. VIII, vgl. Frost 1984, S. 81). Während die direkte Zuständigkeit bislang nur für jene Studierende gegolten hatte, deren Fächer im *Undergraduate* Bereich den Fakultäten für *Arts*, *Law* und *Applied Science* zugeordnet waren (vgl. McGill 1921, S. 335), fallen nun zeitgleich mit der Verleihung des Fakultätsstatus alle höheren Grade in ihre Zuständigkeit:

„The Faculty of Graduate Studies and Research directs and controls all the courses leading to the higher degrees and recommends candidates for these degrees.“ (McGill 1922 S. 364).

Damit traten zu den bislang genannten Studien und Abschlüssen auch der *Master of Laws* (LL.M.), der *Master of Science in Agriculture* (M.S.A.) und auf Ebene des Doktorats der *Doctor of Music* (Mus.Doc.). Bei letzterem war an Stelle der *Thesis* ein Orchesterwerk zu komponieren und der Zugang erfolgte nach dem Bachelorstudium der Musik und ist nur AbsolventInnen der McGill zugänglich (McGill 1922, S. 370). Der *Doctor of Science* (D.Sc.) und der *Doctor of Literature* (D.Litt.) sind ebenfalls AbsolventInnen der McGill vorbehalten, bei ihnen wird zudem ausdrücklich vermerkt, dass es in ihrem Kontext keinerlei Verpflichtung zu Präsenzstudien auf Graduateebene an der McGill gibt (vgl. McGill 1922, S. 369f.). Die genannten Doktorgrade erhalten gerade mit dem Vorbehalt der Vergabe ausschließlich an AbsolventInnen noch deutlichere Züge von *Higher Doctorates*. Dem entspricht auch weiterhin ihre Nomenklatur und der Hinweis, dass keine Verpflichtung zu Studien besteht. Auch die Beschränkung des Zugangs nur für AbsolventInnen macht den Charakter von *Higher Doctorates* deutlich. Möglich wurde dies eben dadurch, dass mit dem *Doctor of Philosophy* ein Forschungsgrad angeboten wurde, von dem die *Higher Doctorates* nun stärker abgegrenzt werden konnten.

Ein zusätzlicher Hinweis auf ein Merkmal von *Higher Doctorates* liefern die Anforderungen an den *Doctor of Civil Law* (D.C.L.) mit der Möglichkeit, dass an Stelle einer *Thesis* ein oder mehrere bereits veröffentlichte Bücher eingereicht werden können, „[...] dealing in a scientific way with some branch or branches of law.“ (McGill 1922, S. 370).

Der LL.D. wird im Kontext der *Faculty of Graduate Studies and Research* am Rande erwähnt und weiterhin honoris causa verliehen (vgl. McGill 1922, S. 372). Dies entspricht dem Usus *Higher Doctorates* als Ehrendokorate zu verleihen, den auch andere Universitäten, die einen historischen oder aktuellen Bezug zu Universitäten britischen Typs haben, bis heute pflegen oder bis vor kurzem gepflegt haben.

Für den Ph.D. sind mindestens drei Jahre „resident graduate study“ (McGill 1922, S. 368) vorgeschrieben. Daher gibt es ein Kursprogramm, auch wenn dieses je nach Fach unterschiedlich ausfällt. KandidatInnen für den Ph.D. im Bereich *Oriental Languages and Literature* können beispielsweise um die Fortsetzung von Kursen aus dem Programm für den *Master of Arts* bitten (vgl. McGill 1922, S. 374). KandidatInnen im Bereich Chemie müssen aus den *Advanced Courses* des entsprechenden Masterstudiums Kurse besuchen sowie jedes Jahr ein Kolloquium. Weiters müssen sie im Verlauf des Studiums einen Vortrag bei der *Chemical Society* oder der *Physical Society* halten. Auch eine Betreuungskomponente ist hier nun ausdrücklich benannt:

„Supervision and direction of research work by the member of the senior staff under whom the candidate is working.“ (McGill 1922, S. 379).

Mit dem Betreuer sind regelmäßige Besprechungen und betreutes Lesen von Fachliteratur vorgeschrieben, ebenso betreute und angeleitete Forschungsarbeit (vgl. McGill 1922, S. 379). KandidatInnen müssen zudem nachweisen, dass sie in der Lage sind, Veröffentlichungen auf Deutsch und auf Französisch lesen zu können (vgl. McGill 1922, S. 368).

Bezüglich der obligatorischen *Thesis* heißt es 1922 im Einklang mit den Merkmalen eines Forschungsdoktorats:

„The candidate must also prepare a thesis which shall display original scholarship and be a distinct contribution to knowledge.“ (McGill 1922, S. 368).

Die nun ausgeschilderte Betreuungskomponente komplettiert die Merkmale eines *Doctor of Philosophy* Doktorats. Eine zusätzliche Anforderung aus dem Bereich

Chemie kann darüber hinaus als zusätzliches Zeichen einer Vorbereitung auf eine akademische Karriere gedeutet werden, nämlich der Vortrag vor einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft.

## 5.9 TORONTO

Im Zusammenhang mit den Ursprüngen des *Professional Doctorate* wird in der Forschungsliteratur oft berichtet, die University of Toronto habe 1894 das erste Ed.D. Programm eingerichtet (so zuerst Scott et al. 2004, S. 25). Bezüglich der Benennung des Programms sind Scott et al., obwohl gerne und häufig zitiert (vgl. etwa Green/Powell 2005, S. 87, vgl. QAA 2011, S. 14), allerdings im Irrtum.

Tatsächlich nannte sich das Doktorat, das der Senat der University of Toronto gemeinsam mit einem *Bachelor of Pedagogy* im April 1894 einführt, *Doctor of Pedagogy* (abgekürzt zunächst in der altenglischen Schreibweise D.Pæd., später dann D.Paed.) (vgl. Wright/Alexander 1906, S. 97). Der Begriff *Professional Doctorate* war zum Zeitpunkt der Einführung des *Doctor of Pedagogy* noch nicht in Verwendung. Im Folgenden soll dessen Entwicklung aufgezeigt werden und untersucht werden, ob der *Doctor of Pedagogy* die Arbeitsdefinition I bezüglich der *Professional Doctorates* im engeren Sinn erfüllen würde.

Die Kandidaten mussten folgende Vorgaben erfüllen: Einen Abschluss in Arts, das „permanent certificate as specialist“ (The Calendar 1899, S. 226) des *Education Department of Ontario* sowie entweder den *Bachelor of Pedagogy* oder sieben Jahre Unterrichtspraxis an einer Schule, einem College in Ontario oder einer Universität. Frühestens zwei Jahre nach Abschluss des *Bachelor of Pedagogy* konnte zum *Doctor of Pedagogy* angetreten werden.

Die Regulatorien sahen eine Prüfung in Psychologie und Ethik mit Bezug zur Pädagogik, sowie in Erziehungswissenschaften, Geschichte und Kritik des Schulwesens vor. Weiters mussten die Kandidaten eine *Thesis* vorlegen, „[...] a thesis on some pedagogical topic, embodying the results of original investigation conducted by himself.“ (The Calendar 1899, S. 226) Nach Abschluss des Examens mussten die Kandidaten 100 gedruckte Exemplare ihrer *Thesis* samt Examensbericht einreichen (vgl. The Calendar 1899, S. 226). Interessanterweise sind keine Kurse oder Vorlesungen vorgeschrieben, von einem Studienprogramm für den D.Paed. kann also nicht gesprochen werden.

Bereits 1901 wurden die Regulatorien erweitert. Anstelle der Unterrichtspraxis und des Spezialistenzertifikats konnte nun auch eine siebenjährige Praxis als Schulinspektor plus entsprechendem Zertifikat für Schulinspektoren treten. Die Prüfungen in Psychologie und Ethik wurden um deren Geschichte erweitert, der Geschichte und Kritik des Schulwesens ein besonderer Bezug zum 19. Jahrhundert beigegeben. Weiterhin sind keine Kurse oder Vorlesungen vorgeschrieben, für sämtliche Prüfungsgebiete werden nun aber relevante Lehrbücher empfohlen (vgl. The Calendar 1901, S. 274ff.).

Im Jahr 1914 erscheinen die Prüfungsfächer gestrafft und um Educational Administration erweitert: *Science of Education, Educational Psychology, History of Education, Educational Administration*. Die Berufspraxis als Lehrer oder Inspektor beträgt nun nur mehr mindestens 3 Jahre, es werden nun aber mindestens 6 Monate als eingeschriebener Student an der entsprechenden Fakultät vorausgesetzt (vgl. The Calendar 1914, S. 496f.).

Bis 1901 hatten 10 Kandidaten den B.Paed. und 4 Kandidaten den D.Paed. erlangt (vgl. The Calendar 1901, Appendix, S. 196). Bis zum Ende des Studienjahres 1903/04 erweiterte sich die Zahl der Absolventen auf 14 *Bachelors* und 11 *Doctors of Pedagogy* (vgl. Wright/Alexander 1906, S. 97).

Zwei Merkmale der Prüfungsordnung legen es nahe, im D.Paed. tatsächlich professionelle Zuschreibungen im Sinne von Arbeitsdefinition I zu erkennen: es ist zum einen die siebenjährige Berufspraxis, die nachgewiesen werden muss, zum anderen das Spezialistenzertifikat. Letzteres weist zusammen mit zwei Themenbereichen des Examens, Ethik mit Bezug zur Pädagogik sowie die später hinzugekommene *Educational Administration*, auf das Bezugsfeld *Professions* hin. Deutlich wird dadurch, dass es sich hier um den Typus einer *In-Service* Qualifikation handelt, belegt durch die vorab bereits nachzuweisende Berufspraxis. Dazu kommt die obligatorische *Thesis*, welche mit dem Erfordernis von Ergebnissen einer *Original Investigation* ein zentrales Kriterium gemäß Arbeitsdefinition I darstellt. In den genannten Aspekten erfüllt der *Doctor of Pedagogy* die Arbeitsdefinition I eines *Professional Doctorate* im engeren Sinn in dieser Untersuchung. Auch wenn noch nicht der moderne Begriff *Professional Doctorate* verwendet wird, ist doch in zeitgenössischen Beschreibungen die Zuschreibung eines professionellen Bezugs der beiden Abschlüsse erkennbar:

„For the encouragement of professional studies among the teachers of the Province a curriculum in Pedagogy, leading to the degrees of Bachelor and Doctor of Pedagogy (B. Pæd. and D. Pæd.) was instituted by the Senate in April, 1894.” (Wright/Alexander 1906, S. 97).

Noch fehlt indes die für ein *Professional Doctorate* heute übliche *Taught Component*. Dass dies auch von den Zeitgenossen als ein Mangel angesehen wurde, zeigt folgendes Statement der universitären Kommission von 1905-06:

„The time has come, in our opinion, for the creation of a department of Pedagogy. A course in the history, principles and practice of education should form part of the curriculum. The University examines for the degree of Bachelor of Pedagogy and Doctor of Pedagogy, but has hitherto done no teaching. Departments of Education have been established in many universities, and we have had opportunity for special inquiry into the work of these departments at Columbia University and the University of Chicago.” (Report 1906, S. 298).

Tatsächlich wurde die Einrichtung einer *Faculty of Education* noch im Dezember 1906 beschlossen, im Juni 1907 ein Curriculum festgelegt und mit Oktober 1907 der Unterricht aufgenommen (vgl. *The Calendar* 1914, S. 464). In Zusammenhang mit der *Faculty of Education* und ihren Kursen wird mittelbar noch einmal der Charakter einer *In-Service* Qualifikation belegt, und zwar durch die Tatsache, dass im Sommer 1914 in zwei Prüfungsgebieten auch Sommerkurse für den B.Paed. und für den D.Paed. angeboten werden (vgl. *The Calendar* 1914, S. 499).

Das professionelle Selbstverständnis und die professionelle Ausrichtung werden in der Selbstbeschreibung der *Faculty* sichtbar:

„The Faculty of Education is the University’s professional school of education. It trains candidates for diplomas as special or regular teachers and in particular for Provincial certificates as Inspectors, First-class Public School Teachers, High School Assistants [...]” (*The Calendar* 1914, S. 464).

Mit Ausnahme des Nachweises der Berufspraxis gibt es kaum nennenswerte Unterschiede zu den Regulatorien für den 1897 an derselben Universität eingeführten (vgl. *The Calendar* 1899, Appendix, S. 20) *Doctor of Philosophy*:

„A candidate for the Degree of Doctor of Philosophy must have been admitted to a degree in Arts in the University of Toronto, must have pursued for at least two years the study of a major subject, must pass examinations on two minor subjects [...], and must present an approved thesis embodying the results of an original investigation.” (*The Calendar* 1899, S. 66).

Auch im Falle des *Doctor of Philosophy* (Ph.D.) mussten von der *Thesis* einschließlich Examensbericht 100 gedruckte Exemplare übergeben werden, bevor der akademische Grad verliehen wurde (vgl. *The Calendar* 1899, S. 194).

An der University of Toronto wurden zwischen 1900 und 1921 insgesamt 50 Ph.D. Grade vergeben (vgl. The Calendar 1921, S. 102-205).

Die Wertschätzung der Doktorarbeiten im Rahmen des *Doctor of Philosophy* drückt sich u.a. dadurch aus, dass diese Arbeiten und Veröffentlichungen gemeinsam mit jenen der Fakultätsmitglieder aufgelistet werden, so etwa im Jahresbericht des Präsidenten (vgl. President's Report 1904, Addendum M).

## 5.10 MCGILL COLLEGE AND UNIVERSITY: DOKTORATE DER FAKULTÄTSMITGLIEDER

Der jährliche Kalender der McGill University ist eine gute Quelle für die Herkunft der akademischen Grade ihrer Fakultätsmitglieder, da bei höheren Graden im Personalverzeichnis die verleihende Universität in fast allen Fällen genannt wird. Erkennbar wird auch ein starkes Anwachsen in der Zahl der Fakultätsmitglieder.

Im Jahrbuch von 1880/81, also im Studienjahr vor Einführung des LL.D. als Forschungsdoktorat, umfasst die Liste der *Officers of Instruction* 43 Personen, davon 28 Professoren, 7 Emeriti, zwei *Associate Professors*, drei *Lecturers*, einen *Demonstrator* und zwei *Instructors*. Davon führen 8 einen LL.D. Zwei dieser LL.D. Grade sowie zusätzlich ein Ph.D. wurden außerhalb Kanadas erworben (vgl. Annual Calendar 1880, S. 13f., ergänzt durch Ouellet<sup>35</sup>):

Alexander Johnson, Professor für Mathematik und für Naturphilosophie, *Vice-Dean der Faculty of Arts* führt einen LL.D. vom Trinity College in Dublin,

Rev. J. Clarke Murray, Professor für Logik sowie für Metal- und Moralphilosophie führt einen LL.D. der Universität Glasgow,

Bernard J. Harrington, *Professor of Essaying and Mining, Lecturer on Chemistry* führt einen Ph.D. der Sheffield Scientific School of Yale College, New Haven, Connecticut.

1893 sind es 84 Personen, also fast doppelt so viele *Officers of Instruction* wie 1880. Unter ihnen finden sich sieben LL.D. und zwei Ph.D. Weiterhin vertreten sind Johnson, der inzwischen *Dean der Faculty of Arts* und *Vice-Principal* ist und Murray. Ebenfalls weiterhin vertreten ist Harrington, inzwischen *Professor of*

---

<sup>35</sup> Ouellet, D.: Harrington, Bernard James. Dictionary of Canadian Biography. Vol. 13. [http://www.biographi.ca/en/bio/harrington\\_bernard\\_james\\_13E.html](http://www.biographi.ca/en/bio/harrington_bernard_james_13E.html) [Stand: 03.08.2017]

*Chemistry and Mineralogy* und *Lecturer in Assaying*. Dazu kommen zwei weitere Grade eines Ph.D. (vgl. Annual Calendar 1893, S. 5-8):

A. Judson Eaton, *Assistant Professor of Classics* mit einem Ph.D. der Universität Leipzig<sup>36</sup> und

Frank D. Adams, *Professor in Geology and Palæontology* mit einem Ph.D. der Universität Heidelberg.

Es fällt auf, dass der in Deutschland verliehene Grad eines Dr. phil. bereits in dieser frühen Phase in Kanada in der anglierten Fassung eines Ph.D. geführt wird, also einer in Entstehung begriffenen nordamerikanischen Systematik angepasst wird.

1899 lässt sich feststellen, dass sich die Zahl der *Officers of Instruction* abermals erheblich vergrößert hat, es sind nun 129 Personen (vgl. Annual Calendar 1899, S. VII-XII). Besonders stark erweitert hat sich der Kreis der Professoren: Mit 56 Personen hat sich ihre Zahl gegenüber 1880 verdoppelt. Dazu kommen 2 *Associate* und 7 *Assistant Professors*. Erheblich zugenommen haben die Zahlen der *Lecturers* (nun 27) und der *Demonstrators* (mehr als 30). Bei den Letzteren hat sich inzwischen, wie auch bei den Professoren, eine Hierarchisierung entwickelt: *Senior Demonstrator* – *Demonstrator* – *Assistant Demonstrator* (vgl. Annual Calendar 1899, S. VII-XII).

Neun Professoren führen einen LL.D., einer sogar zwei, ein Lecturer einen D.Litt. Über die Hälfte davon wurde außerhalb Kanadas erworben (vgl. Annual Calendar 1899, S. VII-XI):

W. Peterson, *Principal, Professor of Classics*: LL.D. (St. Andrews und Princeton),  
Alexander Johnson, *Vice-Principal, Dean (Faculty of Arts), Professor of Pure Mathematics*: LL.D. (Dublin),

Rev. J. Clark Murray, *Professor of Mental and Moral Philosophy*: LL.D. (Glasgow),

Thomas G. Roddik: LL.D. (Edinburgh),

John W. Cunliffe, *Special Lecturer in English Language and Literature*: D. Litt. (London).

---

<sup>36</sup> Der Grad wird in der Schreibweise „Ph.D. (Leipsic)“ angeführt (Annual Calendar 1893, S. 8).

Sechs Professoren und ein *Lecturer* führen einen Ph.D., der jeweils im Ausland erworben wurde (vgl. Annual Calendar 1899, S. VIII-XI):

Bernard J. Harrington, *Professor of Chemistry and Mineralogy*: Ph.D. (Yale),

A. Judson Eaton, *Associate Professor of Classics*: Ph.D. (Leipzig),

Frank D. Adams, *Professor of Geology and Palæontology*: Ph.D. (Heidelberg),

C.W. Colby, *Professor of History*: Ph.D. (Harvard),

J. Bonsall Porter, *Professor of Mining and Metallurgy*: Ph.D. (Columbia, New York),

J. Wallace Walker, *Professor of Chemistry*: Ph.D. (Leipzig),

Leigh R. Gregor, *Lecturer in Modern Languages*: Ph.D. (Heidelberg).

Weiters gibt es einen *Doctor of Divinity*: Rev. Daniel Coussirat, *Professor of Hebrew and Oriental Literature*: D.D. (Queen's, Kanada).

Unter den Professoren befindet sich 1899 auch Ernest Rutherford. Zu diesem Zeitpunkt führt er jedoch nur zwei Bachelorgrade und einen *Master of Arts*. Diese stammen mehrheitlich von der *University of New Zealand*<sup>37</sup>, einer der Bachelorgrade ist allerdings schon ein Forschungsgrad, *BA (Research)* der *University of Cambridge*. Ein D.Sc. wird ihm erst zwei Jahre später (1901) von der *University of New Zealand* verliehen, gefolgt von diversen Ehrendoktoraten ab 1906.<sup>38</sup> 1908 erhält er den Nobelpreis für Chemie.

## 5.11 KANADA: INTERPRETATION DER ZUSAMMENHÄNGE VON PROFESSIONS, PROFESSIONALISIERUNG UND PROFESSIONAL DOCTORATE

In Kanada fallen im genannten Zeitraum mehrere Entwicklungen zusammen. Die Universitäten sind noch relativ jung und erfahren eine Erweiterung ihrer bisherigen *Liberal Arts* Programme englischer Tradition, die zu einem *Bachelor of Arts* führen, um *Postgraduate* Programme mit *Master* und Doktorgraden. Zudem sind sie als höhere Ausbildungsstätten in einer sich noch entwickelnden Kolonie vergleichsweise offen für den Einbezug beruflicher Fächer und deren

---

<sup>37</sup> Im Calendar dieses Jahres fälschlicherweise als N.Y., also New York statt N.Z., New Zealand angeführt (Annual Calendar 1899, S. X).

<sup>38</sup> Eine Übersicht der akademischen Grade, Ehrengade und Mitgliedschaften von Rutherford bietet: <http://www.rutherford.org.nz/awdegreess.htm> [Stand 03.08.2017]

Ausbildungen. Mit der Aufnahme bereits bestehender Fachschulen für Medizin in den universitären Kontext kanadischer Universitäten bekommt im Falle der McGill noch eine weitere Tradition Bedeutung: die der Medizinerbildung an schottischen Universitäten, speziell Edinburgh mit klinischer Ausbildung im universitären Rahmen und einem Wissenschaftsbezug der universitären Medizin und der universitären Lehre.

Beide, die Einführung postgradualer Studien und die von den Institutionen schottischer Prägung eingebrachten Traditionen stehen in enger Verbindung mit einer Forschungsbegeisterung, welche die Universitätslehrenden – zumindest die jüngeren unter ihnen – erfasst hatte.

Auch die Doktorate stehen mit der Forschungsbegeisterung in engem Zusammenhang. Zunächst ist zu beobachten, dass Fakultätsmitglieder zunehmend Doktorgrade führen und dass neben Doktorate von Typus der *Higher Doctorates*, die häufig ehrenhalber vergeben werden, Forschungsdoktorate europäischer Universitäten und US-amerikanischer Universitäten treten. Ein Vorspiel für die Tatsache, dass der *Doctor of Philosophy* künftig zum Regelfall und schließlich zu einer Voraussetzung für den Beruf werden könnte.

Mit der Einführung von Doktoratsausbildungen an den beiden kanadischen Universitäten bekommt nun auch die nachwachsende Generation die Möglichkeit, diesen Forschungsgrad direkt in Kanada zu erwerben. Damit entsteht eine Alternative zum Erwerb eines Doktorats in Europa beziehungsweise an den Universitäten des US-amerikanischen Nachbarn.

In kürzester Zeit wächst gerade an der McGill University und an der University of Toronto die Zahl und Größe der Einrichtungen, die für die Forschungsvorhaben der Doktoranden und jener der Fakultätsmitglieder – zunächst in beiden Fällen nur Männer – Voraussetzung sind, insbesondere Bibliotheken und naturwissenschaftliche Laboreinrichtungen.

Auch die Ausbildung der Mediziner an der McGill führt nach der Einbindung der Fachschule in die Universität nun zu einem akademischen Grad, dem *Doctor of Medicine and Master of Surgery* und nicht mehr nur zum Diplom einer Fachschule. Auch wenn das medizinische Doktorat mit seinem akademischen Grad selbst nicht an Forschungsleistung gebunden ist, ist der Einzug von Forschung und Wissenschaftsbezug deutlich erkennbar. Das schottische Vorbild wissenschaftsbezogener, universitärer Medizinerbildung, das hier

weitergeführt wird, findet in der Forschungsbegeisterung ideale Bedingungen, um auch an der McGill den Wissenschafts- und Forschungsbezug des Medizinstudiums zu stärken.

Das zeigt sich beispielsweise deutlich in den Studienplänen, die Wert auf die Feststellung legen, im Fach Pathologie eng nach dem Muster von Virchow in Berlin zu arbeiten und in denen Hygienekurse zur Pflicht werden. Es zeigt sich auch an der Ausweitung der Zahl an Partnerkliniken – und daran, dass die größten von ihnen über eigene Labors verfügen. Der Wissenschaftsbezug endet zudem nicht mit dem Abschluss des Studiums. Auch bereits Graduierten wird die Möglichkeit geboten, an den Labors der Universität oder jenen der Kliniken Forschung zu betreiben. Selbst reinen Praktikern wird die Möglichkeit geboten, sich fachlich in Kursen weiterzubilden, die ausdrücklich Bezug auf die Fortschritte in der Medizin nehmen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass hier auch Aspekte im Zusammenhang mit Professionalisierung zu beobachten sind, wie sie bei Larson dargestellt wird. Durch die Einbindung der medizinischen Fachschule in Universitäten gelingt es aus einer Fachschulausbildung eine universitäre Mediziner Ausbildung zu machen. Die im Fall der McGill dabei bereits übernommene Zusammenarbeit mit einem Klinikum passt gut in den Rahmen einer professionellen Mediziner Ausbildung.

In der Folge binden auch andere Universitäten Fachschulen ein oder gründen eigene medizinische Fakultäten. Erst im größeren Rahmen der Universität – und gerade zu einem Zeitpunkt großer Forschungsbegeisterung – wird es möglich, der Mediziner Ausbildung einen Wissenschafts- und Forschungsbezug zu geben. Wobei hier bei der McGill ebenfalls schon an eine diesbezüglich vorhandene Tradition der Fachschule nach schottischem Muster angeknüpft werden kann.

Wie bei Larson beschrieben wird also im betrachteten Zeitraum die Ausbildung einer Berufsgruppe, hier jener der Ärzte, durch Einbindung in universitäre Strukturen akademisiert. Auch die Ausbilder haben in diesem Umfeld – und gerade an den beiden betrachteten Universitäten – die Möglichkeit, selbst wissenschaftlich und forschend tätig zu werden, ganz anders als es im begrenzten Umfeld und mit den begrenzten Mitteln einer Fachschule möglich gewesen ist. Somit kann sich nun auch hier der Typus des *Academic Professional* in der Diktion von Larson entwickeln, eines *Professional*, der im

Rahmen der Universität arbeitet und besonderen Einfluss auf die nachfolgenden Generationen an Medizinerinnen haben kann.

In diesem Kontext erfolgt nun in Bezug auf Universität und Profession eine interessante Entwicklung. Die Eingangsprüfungen zur Zulassung zum Medizinstudium, die bislang in der Hand der zuständigen Berufsverbände lagen, gehen langsam ganz oder teilweise in die Verantwortung der Universitäten über.

Um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert haben im Sinne einer etablierten Profession die Berufsverbände der Ärzte ihre hohe Bedeutung als Gremium behalten. Sie bestimmen über die Zulassung zum Arztberuf in einer Region Kanadas. In Ontario jedoch hat sich die universitäre Aufnahmeprüfung zum Medizinstudium zunächst neben der entsprechenden Prüfung des Berufsverbands als gleichwertig etabliert und jene des Berufsverbands schließlich ganz abgelöst. Auch wenn in anderen Provinzen Kanadas noch andere Regelungen gültig sind, zeichnet sich damit ein Trend für zukünftige Entwicklungen ab.

Damit geht der *Profession* jedoch nicht grundsätzlich Einfluss verloren, die Aufnahmeprüfung geht zwar auf die Universität über, doch auch hier ist die *Profession* in der besonderen Form des *Academic Professional* vertreten und am Prozess beteiligt.

In diesem Umfeld entwickelt nun auch eine andere Berufsgruppe Anzeichen einer Professionalisierung. Mit der Einführung zweier Grade, des *Bachelor* und des *Doctor of Pedagogy*, von denen letzterer bald alle Merkmale eines *Professional Doctorate* herausbildet, erhalten LehrerInnen und ausdrücklich auch Lehrende an Universitäten eine Gelegenheit, sich in *Professional Studies* weiter auszubilden. Auch die schließlich gegründete *Faculty of Education* bekennt sich klar zu ihrem professionellen Auftrag.

Dass der Ausbau von Bildungsangeboten in diesem Fach in einen zeitgenössischen Diskurs eingebunden war, zeigt ein 1884 im *Canada Educational Monthly* abgedruckter Artikel eines Professors an der University of Michigan zum Thema *Education* als Universitätsstudium.

### 5.11.1 Payne und die Profession des Lehrerberufs

Prof. W. H. Payne, A.M. (1836-1907) war von 1879 bis 1887 *Professor of the Science and the Art of Teaching* an der University of Michigan (vgl. Bentley Historical Library<sup>39</sup> und University of Michigan 1887, S. 193).

In seinem Plädoyer für die Verortung der Pädagogik (*Education*)<sup>40</sup> beziehungsweise der Kunst des Unterrichtens und der Erziehung (*The Educating Art*) an der Universität begründet W. H. Payne die Notwendigkeit und die Vorteile der Einbindung der Pädagogik in die Universität. Sein zunächst im *Wisconsin School Journal* (vgl. Payne 1884, S. 109) publizierter Artikel erschien im Frühjahr 1884 auch im *Canada Educational Monthly*, das speziell an Lehrerinnen und Lehrer sowie an Hochschulangehörige in Kanada gerichtet war. Somit beschreibt der Artikel zwar zunächst die Situation im amerikanischen Nachbarland, passt jedoch zur bevorstehenden Entwicklung in Kanada und dürfte hier ohne Frage rezipiert worden sein.

Im Zusammenhang mit der universitären Verortung der Pädagogik stellt Payne auch die Frage der Einschätzung der Pädagogik und des ausgeübten Lehrerberufs (*Teaching*) als *Profession*. Lange vor der soziologischen Auseinandersetzung mit den *Professions* ist es für ihn klar, dass eine *Profession* anhand von bestimmten Merkmalen bestimmt wird. Explizit sind dies für ihn der ethische Aspekt einer besonders hohen Verantwortung und Bedeutung für die Menschen, eine wissenschaftliche Verortung und das besondere Fachwissen. Auch die Tatsache, dass dieses Wissen nur einer eingeschränkten Zahl von Menschen zur Verfügung steht, wird von ihm angesprochen. In der Pädagogik als Kunst des Unterrichtens und der Erziehung sieht er ihn ohne Zweifel als vorhanden:

„The educating art, when rightly conceived, has all the essential marks of a profession; it has in its keeping human interests of the highest order; it requires the exercise of the highest intellectual gifts; all its processes have a basis in law, and hence its modes of procedure may be scientific; it requires knowledge of a special kind, difficult to obtain, and, therefore, within the reach of comparatively few; [...]“ (Payne 1884, S. 103f.).

---

<sup>39</sup> Bentley Historical Library. University of Michigan: William Harold Payne papers: Biography. <http://quod.lib.umich.edu/b/bhlead/umich-bhl-852065?view=text> [Stand: 22. Juli 2017]

<sup>40</sup> Für die von Payne verwendeten Begriffe habe ich aus Gründen der Anschaulichkeit mehrheitlich folgende Übersetzungen verwendet: Pädagogik (*Education*), Kunst des Unterrichtens und der Erziehung (*The Educating Art*) und ausgeübter Lehrerberuf (*Teaching*). Ich bin mir natürlich bewusst, dass der englischsprachige Begriff *Education* eine andere Bedeutungsgeschichte hat als der deutsche Begriff Pädagogik.

In seiner Argumentation verwendet Payne damit Merkmale von *Professions*, die auch in der viel später einsetzenden wissenschaftlichen Forschung zu den *Professions* im 20. Jahrhundert immer noch Verwendung finden. Das von Larson betonte Element der Statusaufwertung wird von Payne nicht explizit erwähnt, ebenso findet sich kein Hinweis auf die Aussicht eines besseren Gehalts für universitär ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer; dennoch wird am Rande ein Zugewinn an Prestige für die Berufsgruppe deutlich, wenn Payne berichtet, wie emotional und motivierend sich die Einrichtung des ersten Lehrstuhls für *Education* im englischsprachigen Raum auf Angehörigen der Berufsgruppe ausgewirkt hat:

„When, in 1876, a chair of education was established in the University of Edinburgh, there was not a teacher in the United Kingdom who might not have felt a new pride in his calling; and I know that more than one teacher even on this side the Atlantic worked under an new inspiration from that day forward.“ (Payne 1884, S. 98).

Ebenso selbstverständlich ist für ihn, dass es *Professions* gibt, deren Zuordnung außer Zweifel steht: *Law* und *Medicine* und *Theology*. Diese verwendet er in seiner Argumentation teilweise für den Vergleich mit der Pädagogik. Und bei diesen anerkannten *Professions* beobachtet er eine natürliche und auch notwendige Verbindung zur Universität:

„Law, medicine and theology had never been professions, except on the condition of university recognition and support; nor could their professional character be sustained, if this support were to be withdrawn.“ (Payne 1884, S. 104).

Insofern ist es argumentativ schlüssig, dass mit einer Einbindung von Pädagogik in die Universität eine Anerkennung des Lehrerberufs beziehungsweise von *Education* als *Profession* gefördert wird.

Implizit geht Payne damit auch vom Werden einer *Profession* aus, besonders deutlich wird dies an folgender Stelle:

„Teaching is, therefore, a possible if not an actual profession, and any measure that can bring forward this consummation deserves the good will of the general public.“ (Payne 1884, S. 104).

Mit den Formulierungen *Possible Profession*, *Bring Forward* und *Consummation* (Vollendung) nimmt Payne Züge von dem vorweg, was Larson später als *Professional Project* bezeichnen wird.

Ein weiterer Hinweis auf das eintretende Bewusstsein einer werdenden *Profession* ist das Eingeständnis, dass zum Zeitpunkt der Veröffentlichung, also

im ausgehenden 19. Jahrhundert in den USA, der Großteil der mit Bildungs- und Erziehungsaufgaben betrauten Personen eben (noch) keine professionelle Kompetenz im beruflichen Handeln hat:

„The double misfortune of the present state of things is, that the greater part of those who have the direction of educational affairs are without any proper degree of professional competence; [...]“ (Payne 1884, S. 103).

In Paynes Argumentation ist es allein die Universität, die dem Staat gut ausgebildete Lehrer in ausreichender Zahl liefern kann:

„[T]he university is the only source from which the State can be supplied with a sufficient number of highly educated teachers.“ (Payne 1884, S. 103).

Hier, an der Universität soll den Sekundarschullehrern und -lehrerinnen (*Secondary School, High School*) die adäquate Ausbildung geboten werden:

„If really fitted for their places, they should be masters of the educating art; and to this end, they should have been instructed in the theory, the history, and the art of education. Such men and women occupy places of great influence and responsibility; and their training should make it easy for them to handle educational questions with philosophic insight and with judicial fairness. Such culture requires high scholarship, and the free and serene air of university life.“ (Payne 1884, S. 103).

Die universitäre Ausbildung steht für Payne in engem Zusammenhang mit Kursen in professioneller Praxis, „[...] a degree representing such an amount of academic work, in addition to the courses of professional instruction [...]“ (Payne 1884, S. 108), wobei die Reihenfolge für ihn außerordentlich wichtig ist:

„The fundamental idea of professional instruction is, that the inexperienced are to be taught to do by knowing. [...] The true doctrine I suppose to be this: First know, and then on the occasion of experience, perfect your knowledge by doing.“ (Payne 1884, S. 108).

Ein Schlüsselbegriff bei Payne ist *Educational Science*. Die Entwicklung einer eigenen Wissenschaft stellt er in seiner Aufzählung der Aufgaben eines Lehrstuhlinhabers für *Education* noch einmal in unmittelbarem Zusammenhang mit der Situation in den beiden anerkannten *Professions*:

„The fifth purpose to be served by a professorship of education, is the development of educational science. There is as good reason for investigating and formulating the principles of education, as for investigating and formulating the principles of medicine and law.“ (Payne 1884, S. 104).

Und dies nicht ohne Grund, denn es geht ihm um die Frage der Einschätzung und Anerkennung als *Profession*:

„[I]f teaching is ever to have the rank and the consideration of a profession, it must in some way gain university recognition; and the easy and proper mode of such

recognition is the making of education a university study [...]” (Payne 1884, S. 104).

Für alle genannten *Professions* stellt Payne fest, dass ihr Wert und ihr Ansehen mit der Entwicklung der ihnen jeweils zugehörigen Fachwissenschaften steigt und, dass neue Erkenntnisse sich auf die Praxis auswirken:

„In either case, the art grows in value and in dignity in proportion as its co-ordinate science is perfected; and, in each case, the discovery of a new principle introduces a wholesome change into current practice.“ (Payne 1884, S. 104).

In besonderem Maße ist es nicht nur die Anbindung der Pädagogik an die Universität, vielmehr schreibt er, sicherlich nicht ohne Berufsstolz, dem Lehrstuhl eine Schlüsselrolle für die systematische Arbeit am Fach – und damit für die *Profession* zu:

„In our profession this is the great need of the hour: and the place of all others, and even the only place, where this work can be systematically prosecuted, is the university chair of education.“ (Payne 1884, S. 105).

Mit *Education* als Wissenschaft verfolgt Payne natürlich nicht nur das Ziel der Anerkennung als *Profession*, er steht ganz im Kontext einer Zeit, in der Wissenschaft und Forschung innerhalb der amerikanischen wie der kanadischen Universitäten zunehmend an Bedeutung gewinnen – und in der Begeisterung für die Wissenschaft nicht nur im universitären Bereich bald zum Alltag gehört.

Dass auch andere universitäre Disziplinen durchaus noch nicht durchgängig verwissenschaftlicht sind, wird deutlich, wenn Payne die wissenschaftlichen Grundlagen der Medizin, die er ja eindeutig als *Profession* benennt, mit denen der *Teacher* kontrastiert:

„From what I know of the present state of educational science, and from what physicians have told me of the present state of medical science, I am convinced that there is a larger body of valid scientific truth within the reach of the teacher than within the reach of the physician.“ (Payne 1884, S. 104f.).

Es ist anzunehmen, dass solche Plädoyers, wie das hier dargestellte von Payne in Kanada rezipiert worden sind und mit zu den Überlegungen einer Einbindung des Fachs in die Universität, wie dann in Toronto erfolgt, beigetragen haben.

Mit dem deutlichen Bezug auf die Medizin als *Profession* wird offensichtlich, dass sie auch ein zeitgenössisches Vorbild für die *Education* als *Profession* war.

Es wäre denkbar, dass das üblich werdende Doktorat der Mediziner in Kanada als ein Vorbild verstanden wurde und diesem Vorbild nachgestrebt wurde, indem auch im Bereich der Pädagogik ein Doktorat möglich, wenn auch nicht der

Regelfall wurde. Es ist allerdings nicht nachweisbar, dass die Zeitgenossen die Einführung eines pädagogischen Doktorats an der University of Toronto auch dahingehend verstanden hätten.

Es ist jedoch auffällig, dass der akademischen Grad eines *Doctor of Pedagogy* eingeführt wurde, bevor an der University of Toronto überhaupt ein entsprechender Fachbereich eingerichtet worden war.

Aus Sicht der Professionsforschung kann man jedenfalls anmerken, dass es mit der Einführung des *Doctor of Pedagogy* nun möglich war, auch im pädagogischen Bereich eine Qualifikation zu erwerben, die dem Titel nach dem Medizinerdoktorat ähnlich war<sup>41</sup>. Das Führen eines solchen Titels könnte wiederum für das *Professional Project* der LehrerInnen ein erkennbares Zeichen für die Anbindung an die Universität und Wissenschaft gewesen sein; ebenso wie der hohe akademische Grad darauf hinweist, dass *Education* als ein entsprechend anspruchsvolles Fachgebiet zu betrachten ist. Das jedenfalls ist ganz im Sinne von Payne, dem dies, wie bereits zuvor zitiert, ein wichtiges Anliegen war.

---

<sup>41</sup> Im Vergleich des *Doctor of Pedagogy* der University of Toronto mit dem Doktorat der Medizin an der McGill ist allerdings ausdrücklich festzustellen, dass das beschriebene medizinische Doktorat einem *Professional Doctorate* gemäß Arbeitsdefinition II entspricht, also einer Qualifikation, die man heute im US-amerikanischen Nachbarland als *First Professional Degree* bezeichnen würde und die keine Forschungskomponente enthält. Der *Doctor of Pedagogy* hingegen erfüllt wie beschrieben die Kriterien von Arbeitsdefinition I und kann somit als ein *Professional Doctorate* im engeren Sinne mit Forschungskomponente betrachtet werden. Sollte die Vorbildfunktion der Medizin als Profession auch darin bestanden haben, einen Dokortitel führen zu können, so hätte der neu eingeführte *Doctor of Pedagogy* im Anspruch das damalige Medizinerdoktorat überflügelt.

## 6. ENGLAND

Bezüglich des Vereinigten Königreichs haben bereits Scott et al. in zwei Beiträgen (Scott et al. 2004 und Scott et al. 2009) begonnen, Zusammenhänge zwischen den *Professions* und dem *Professional Doctorate* aufzuzeigen. Sie behandeln damit den Zeitraum bis 2009.

Scott et al. stellen drei Akteure heraus, die im Zusammenhang mit *Professional Doctorates* Einfluss nehmen können: Die *Professions*, die Universitäten und staatsnahe Regulierungseinrichtungen. Dabei nehmen sie eine besonders starke Rolle der Universitäten gegenüber den *Professions* an:

„Professionalisation may [...] be understood as a move by members of occupations to extend their power and influence [...]. One part of this strategy is the development of a professional doctorate so that recognition of achievement by a university both accredits learning for the individual, and bestows status on the profession to which the individual belongs [...]. However, this means that the profession is subject to a form of regulation by an external body (the university), which is in its turn regulated by the state.“ (Scott et al. 2009, S. 143f.).

Bezüglich des Einflusses der *Professions* bei der Entwicklung von *Professional Doctorates* gegen sie außerdem davon aus, dass gerade auf Doktoratsebene das akademische Eigeninteresse der Universitätsangehörigen so stark prägend ist, dass der Einfluss der *Profession* zurückbleibt:

„University academics certainly at doctoral level have their own agendas, which cannot be subsumed into a jurisdictional claim by the profession.“ (Scott et al. 2009, S. 146).

Andererseits zeigen Scott et al. auch selbst andere Beispiele, etwa im Bereich des *Engineering*. Dort stellen sie fest:

„[I]n engineering, the programmes were driven by professionally and academically identified competences that were well defined and agreed with the appropriate professional body.“ (Scott et al. 2009, S. 150).

In diesem Fall wird eine enge Zusammenarbeit zwischen Universität und *Profession* angedeutet. Der Hinweis auf jene, die Interessen der *Profession* vertretende Einheit (*Professional Body*) ist allerdings sehr kurz gefasst, nicht näher definiert und bleibt damit wenig greifbar. Dies erstaunt insofern, als gerade im Vereinigten Königreich das Professionswesen ein höchst komplexes Gebilde ist. Bezüglich der universitären Seite ist anzumerken dass der professionelle Gedanke nicht nur über die Körperschaft einer *Profession*, sondern auch über die Mitglieder der *Professions* Einfluss gewinnen kann, insbesondere auch über jene Angehörigen der *Profession*, die in der universitären Ausbildung tätig sind und

eben gleichzeitig *Professionals* und *University Academics*, also *Academic Professional* sind.

Freilich sind auch universitäre Angebote möglich, die weniger Bezug zu einer *Profession* haben und in denen primär *Academics* und nicht *Academic Professionals* planen, konzipieren und unterrichten. Andererseits ist auch an jene universitären Ausbildungsstätten zu denken, die aus historischen und organisatorischen Gründen dem professionellen Gedanken besonders nahestehen, wie etwa das *Royal Veterinary College* in London. Diese Verschiedenheiten sollen im diesem Kapitel detaillierter an entsprechenden Beispielen analysiert werden.

Insbesondere soll untersucht werden, inwieweit die *Profession* über ihre Organisationen doch Einfluss auf die Curricula nehmen kann. Zu berücksichtigen ist diesbezüglich gerade auch, dass im Vereinigten Königreich professionelle Vereinigungen an der Formulierung von Standards für Ausbildungsprogramme beteiligt sind, dass manche von ihnen in der Akkreditierung von Bildungsprogrammen aktiv sind und dass einige sogar selbst als Bildungsanbieter in ihrem Bereich tätig sind.

Der von Scott et al. erwähnte Einfluss der staatlichen Regulierung über den Weg der Universitäten ist in einem Land, in dem die Universitäten traditionell hohe Autonomie genießen, nicht einfach nachvollziehbar. Tatsächlich gibt es staatliche Steuerung, aber sie wird indirekt ausgeübt, etwa über Einrichtungen wie die *Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)* oder über *Research Councils*, welche für die Verteilung von Fördergeldern zuständig sind. Gerade im Bereich der Einrichtung neuer Studiengänge haben die Universitäten jedoch hohe Freiheiten von staatlicher Seite.

Interessant ist bei Scott et al. jedenfalls der Ansatz, diejenigen Akteure festzustellen, die am Beginn der Entwicklung und Einführung neuer Angebote von *Professional Doctorates* maßgeblich beteiligt sind. Am Beispiel einiger *Professional Doctorates* konnten sie dies bereits deutlich aufzeigen:

Für die Einführung des *Doctor of Education (EdD)* sind es die Universitäten, für den *Doctor of Business Administration (DBA)* zeichnet zunächst ein Zusammenschluss von *Business Schools* verantwortlich; für den *Doctor of Engineering (EngD)* ist es ein *Research Council*, das *Engineering and Physical*

*Sciences Research Council (EPSRC)* das dieses *Professional Doctorate* im Jahr 1992 initiiert hat (vgl. Scott et al. 2009, S. 150).

Mit der Konzentration auf *Education* mit dem EdD und *Engineering* mit dem EngD und auf den *Doctor of Business Administration* (vgl. Scott et al. 2004, S. 4 sowie Scott et al. 2009, S. 144) hat sich das AutorInnenteam allerdings fast ausschließlich auf drei größere Gruppen konzentriert. Nicht berücksichtigt sind *Professional Doctorates*, die im Bezug zu kleineren Berufsgruppen stehen. Nur am Rande berücksichtigt sind bei ihnen auch die *Professions* und Doktorate im Gesundheitswesen.

Aus beiden Gruppen sollen daher im Folgenden Beispiele herangezogen und untersucht werden, welche Zusammenhänge zwischen den *Professions*, Professionalisierung und *Professional Doctorates* bestehen.

## 6.1 DEFINITION DER UKIPG

Die von der *UK Inter-Professional Group (UKIPG)*, einer professionsübergreifende Interessensgruppe vertretene Definition einer Profession kann als klassisch bezeichnet werden:

„A Profession is an occupation in which an individual uses an intellectual skill based on an established body of knowledge and practice to provide a specialised service in a defined area, exercising independent judgement in accordance with a code of ethics and in the public interest.“ (UKIPG 2002, S. 5).

Die Rolle und Aufgaben einer professionellen Vereinigung im Vereinigten Königreich beschreibt die UKIPG folgendermaßen:

„In considering the nature of a profession, the UKIPG concluded that a profession must have a governing body which sets standards of education and professional achievement for entry, and which sets ethical standards and professional rules which are to be observed in perpetuity by its members. This system is intended primarily for the benefit of the public both generally and individually.“ (UKIPG 2000, S. 1).

## 6.2 REGULATED PROFESSIONS IM VEREINIGTEN KÖNIGREICH

Im Vereinigten Königreich sind zwei große Gruppen zu unterscheiden, *Professions Regulated by Law or Public Authority* sowie *Professions Regulated by Professional Bodies*. Beide unterscheiden sich zunächst in der Art der Institution, welche für die Regulierung zuständig ist. Sie unterscheiden sich aber

auch – wenn auch nicht trennscharf – in Bezug auf die Privilegien. So haben eher *Professions* aus der ersten Gruppe einen Gebietsschutz (*Reserve of Activities*) als die *Professions* der zweiten Gruppe.

Das *Centre for Professional Qualification* (CPQ) definiert die beiden Gruppen wie folgt:

„Professions Regulated by Law or Public Authority are professions where there is a regulatory requirement to register with a competent authority prior to practising that profession. In accordance with the Directives, it is the responsibility of the regulatory authority for the profession to assess a professional's prior training and experience, to determine whether they are suitably qualified to practise.” (CPQ: Regulated Professions).

„Professions Regulated by Professional Bodies Incorporated by Royal Charter are a list of certain Chartered titles, professional titles or designatory letters that are protected by a competent authority holding a Royal Charter. Typically these professions do not have a reserve of activities, but this should be verified with the appropriate competent authority. Individuals may choose to hold corporate membership of a chartered body due to the professional status it confers in their field.” (CPQ: Regulated Professions).<sup>42</sup>

Die beiden Arten der regulierenden Institutionen stellen ein komplexes Gefüge dar. Sie dienen nicht nur der Regulierung, sondern – besonders ausgeprägt die zweite Gruppe – auch als professionelle Vereinigungen, welche die *Professions* nach außen hin vertreten. Es ist zum Verständnis der *Professions* in England daher grundlegend, ihren Auftrag und ihre Aktivitäten näher zu beleuchten:

Im Vereinigten Königreich wird die Regulierung der *Professions* durch Mitgliedervereinigungen, Körperschaften und Regulierungsstellen wahrgenommen. Unter diesen lassen sich insbesondere zwei Hauptgruppen unterscheiden, *Independent Statutory Regulatory Bodies* (auch: *Regulatory Bodies, Statutory Authorities*) und *Non-Statutory Professional Associations* (auch: *Professional Bodies, Chartered Bodies*).

Erschwert wird die Unterscheidung beider Gruppen dadurch, dass der Begriff *Professional Bodies* zwar im engeren Sinne für die zweitgenannte Gruppe steht, aber im allgemeinen Sprachgebrauch auch als übergeordneter Begriff für beide Gruppen Verwendung findet. Eine gangbare Möglichkeit auszuschildern, dass beide Gruppen gemeint sind, ist die Bezeichnung *Professional, Statutory and Regulatory Bodies* mit dem Akronym PSRBs.

---

<sup>42</sup> Centre for Professional Qualifications: Regulated Professions.  
<https://www.naric.org.uk/cpq/professions/regulated%20professions/default.aspx> [Stand: 27.07.2017]

Diese Bezeichnung wird von vielen Universitäten herangezogen, um ihre Beziehungen zu den diversen *Regulatory Bodies* und *Professional Bodies*, insbesondere in der Akkreditierung auszuschildern. Eine Definition der PSRBs kommt ihrerseits nicht ohne Hinweis auf die Heterogenität dieser Gruppe aus:

„PSRB is an umbrella term for a very diverse group of bodies, including a large number of professional bodies, regulators and those with statutory authority over a profession or group of professionals.” (HEBRG 2011, S. 8).

Erstere, die *Independent Statutory Regulatory Bodies*, werden per Parlamentsbeschluss oder per Gesetz eingerichtet und mit bestimmten Aufgaben betraut. Sie sind keine staatlichen Stellen, arbeiten jedoch mit den entsprechenden Behörden und Ministerien eng zusammen. Als ihr Kernauftrag wird *Public Protection* genannt (vgl. dazu UKIPG 2000, S. 2 und S. 4). Sie sind daher besonders im Gesundheitsbereich und im Bereich technischer Sicherheit vertreten. Sie tragen in der Regel den Namen *Council*. Ein exemplarisches Beispiel für die Selbstdarstellung eines Council ist die folgende:

„We are the Health and Care Professions Council (HCPC ) and we were set up to protect the public. To do this, we keep a register of professionals who meet our standards for their training, professional skills, behaviour and health.” (HCPC 2014b, S. 3).

Die zweite Gruppe, *Non-Statutory Professional Associations*, sind Mitgliederorganisationen. Sie erhalten ihre Legitimation und Befugnisse entweder durch ein Statut oder durch eine *Royal Charter* und werden ihrerseits durch das *Privy Council* reguliert. Diese Gruppe kann unter verschiedenen Bezeichnungen firmieren, etwa *Society*, *Association* oder *Institute* (vgl. dazu UKIPG 2000, S. 2 und S. 4). Auch die Bezeichnung *Royal College* benennt häufig Mitgliederorganisationen dieser Gruppe, es können aber auch *Regulatory Bodies* diese Bezeichnung tragen.

Während erstere meist ohne Probleme auch auf Ebene der EU anerkannt wurden, musste bezüglich der zweiten Gruppe erst deutlich gemacht werden, dass auch ihnen von staatlicher Seite Regulierungsfunktionen für *Professions* übertragen wurden:

„The possession of a Royal Charter provides the body with a very clear status in the UK but this is not always well understood elsewhere. The UK is unique in its approach to using Chartered bodies in the public interest, often in place of statutory regulators.” (UK National Action Plan 2016, S. 4, vgl. dazu auch: UKIPG 2000, S. 2 und S. 4).

PSRBs beider Gruppen können ihren Mitgliedern das Recht einräumen, Abkürzungen der jeweiligen Organisation, *Designatory Letters* im Namen zu führen. Diese werden zusammen mit akademischen Graden und etwa Adelstiteln auch als *Postnominal Letters* bezeichnet.

Nicht immer ist die Unterscheidung von Zuständigkeiten indes einfach, so liegt etwa im Bereich der Humanmedizin die Berufszulassung für ÄrztInnen beim *General Medical Council* (GMC) als *Regulatory Body*, während die BMA, die *British Medical Association*, als *Professional Body* die Standesinteressen der *Profession* in der Öffentlichkeit und im Dialog mit staatlichen Stellen vertritt. In der Selbstdarstellung der BMA lautet dies folgendermaßen:

„We shape the future agenda of health for the nation and the research that's undertaken feeds into and develops new policy. Our work makes a significant contribution to the profession's dialogue with the government and media on scientific issues affecting public health.“ (vgl. BMA as a professional body 2016).<sup>43</sup>

In dieser Eigenschaft publiziert die BMA beispielsweise auch das renommierte *British Medical Journal*. Neben der BMA gibt es noch eine Reihe von spezialisierten *Professional Bodies* in einzelnen Fachgebieten.

Anders verhält es sich im Bereich der Veterinärmedizin. Hier fungiert das *Royal College of Veterinary Surgeons* (RCVS) sowohl als *Regulatory Body* als auch als Standesvertretung für die VeterinärmedizinerInnen. Die entsprechenden Aufgaben sind per Gesetz (*Veterinary Surgeons Act 1966*) und per *Royal Charter* (1844, 1967 und 2015) beauftragt (vgl. RCVS: *Royal Charter and legislation*<sup>44</sup> und RCVS: *About the veterinary profession*<sup>45</sup>). Neben dem RCVS gibt es zudem noch die *British Veterinary Association* (BVA) als rein repräsentatives Organ der *Profession*, das zudem auch in der Weiterbildung seiner Mitglieder engagiert ist (vgl. *British Veterinary Association: About BVA*)<sup>46</sup>.

Eine der Aufgaben der *PSRBs* ist die Festlegung der Ausbildungsstandards für ihre Mitglieder beziehungsweise die bei ihnen registrierten BerufspraktikerInnen.

---

<sup>43</sup> BMA as a professional body. More than just a trade union.  
<https://www.bma.org.uk/about-us/bma-as-a-professional-body> [Stand: 15.04.2017]

<sup>44</sup> RCVS: *Royal Charter and legislation*.  
<http://www.rcvs.org.uk/about-us/royal-charter-and-legislation/> [Stand: 15.04.2017]

<sup>45</sup> RCVS: *About the veterinary profession*.  
<http://www.rcvs.org.uk/about-us/about-the-veterinary-profession/> [Stand: 15.04.2017]

<sup>46</sup> *British Veterinary Association* (BVA): *About BVA*.  
<https://www.bva.co.uk/About-BVA/> [Stand: 16.04.2017]

In Erfüllung dieser Funktion nehmen die *PSRBs* entweder direkt oder indirekt Einfluss auf die Inhalte und Standards der Berufsbildung beziehungsweise des Studiums; ebenso etwa auch auf *National Occupational Standards (NOS)*, welche Rahmenregulierungen von Standards für die Berufspraxis in größeren Berufsbereichen darstellen und in Zusammenarbeit von Arbeitgeberverbänden sowie deren Bildungsorganisationen und *PSRBs* erstellt werden.

Die Rolle der *PSRBs* bei der Akkreditierung von Studienprogrammen, speziell im Doktoratsbereich beschreibt die britische *Quality Assurance Agency (QAA)* folgendermaßen:

„Where doctoral degrees aim to prepare candidates for entry to a particular field of employment, practice or profession, or for progression or transfer within it, a professional, statutory or regulatory body (*PSRB*) external to the provider may accredit the programme. Graduates of such programmes may be eligible for a particular professional status or may be permitted to enter a further period of practice, study or examination leading to the profession [...]“ (QAA 2015 S. 3).

Die Einflüsse können aber über die Akkreditierung hinaus noch direkter, nämlich in der aktiven Mitgestaltung von Studienprogrammen sein:

„*PSRBs* may be involved in the design and delivery of doctoral degree programmes, especially professional doctorates. They may contribute to the design of any structured elements of the doctorate, including skills training components, and to assessment criteria.“ (QAA 2015 S. 3).

Im Bereich der Psychologie erfüllt die *British Psychological Society (BPS)* als *Professional Body* die Rolle der Akkreditierung von Ausbildungsprogrammen. Das *Health and Care Professions Council (HCPC)* als *Regulatory Body* definiert Standards und stellt deren Einhaltung auf dem Wege von *Approval* (einmalige Abnahme eines Programms) und *Monitoring* sicher. Letzteres findet jährlich sowie im Fall von größeren Änderungen in einem Programmangebot außerordentlich statt (vgl. HCPC 2016, S. 5) und wird in Jahresberichten dokumentiert.

Manche *PSRBs* agieren auch selbst als Prüfungsinstitutionen (*Examination Boards*) für die jeweilige *Profession* (vgl. UKIPG 2000, S. 4). Es ist dabei möglich, aber eher selten, dass ein bestimmter Studienabschluss gleichzeitig die volle *Professional Qualification* darstellt (vgl. UKIPG 2000, S. 6). Weiters ist es möglich, dass Mitglieder von *PSRBs* bei universitären Prüfungen als externe PrüferInnen fungieren (vgl. QAA 2015, S. 3).

Im Vereinigten Königreich ist bei den *PSRBs* ein deutliches Bewusstsein dafür nachweisbar, dass in der heutigen Zeit die Ausübung einer *Profession* nicht mehr allein auf Basis eines einmalig erworbenen Wissens (und dessen einmaliger Überprüfung) stattfinden kann, sondern dass dieses Wissen mit geeigneten Maßnahmen regelmäßig auf den neuesten Stand gebracht werden muss. So stellt etwa die UKIPG fest:

„A key feature of a professional or statutory regulatory body is that it has members or registrants who intend to stay in membership, or stay registered, for some period into the future. It is not concerned simply with ‘snapshot’ assessments of competence, valid only on the day of assessment. It is concerned with the commitment of the member or registrant to continued professional competence, as the needs of practice change with time, research, innovation, new technology, new business structures (etc).“ (UKIPG 2000, S. 4).

In manchen Bereichen, speziell im Gesundheitsbereich, ist diese *Revalidation of Professional Competence* staatlich vorgeschrieben, die UKIPG geht aber grundsätzlich von einer öffentlichen Erwartung aus, dass Angehörige der professionellen Berufe nach aktuellen Standards handeln (vgl. UKIPG 2002, S. 6) und empfiehlt eine periodische Revalidierung der professionellen Kompetenzen für alle professionellen Berufsgruppen:

„The Revalidation of Professional Competence is a procedure for the periodic assessment of registrants holding professional qualifications to ensure that they are competent to practise to contemporary standards in the area in which they claim expertise.“ (UKIPG 2002, S. 6).

Revalidierung und *Continuing Professional Development* (CPD) haben als Angebote der *Professional Bodies* mittlerweile eine große Verbreitung gefunden:

„Now 80% of professional bodies have a CPD scheme and the scheme is compulsory (for at least some categories of members) for 53% of these, with participation monitored and with sanctions in place for non-compliance.“ (PARN 2015, S. 7).

Ebenfalls im Bewusstsein der *PSRBs* nachweisbar ist die Konkurrenz, die den *Professions* durch den breiten Zugang an Fachinformation über das Internet entstehen kann. So stellt etwa die UKIPG fest und macht dabei gleich ihren professionellen Standpunkt deutlich:

„A person seeking the services of a member of a profession does so primarily because the profession incorporates a unique body of knowledge, and requires understanding and skill in its application, which greatly exceeds that of the lay person who needs it. Moreover, that knowledge is often counter-intuitive, and not easily accessed simply by the application of diligence, common sense and a visit to an internet site.“ (UKIPG 2000, S. 1).

Die UKIPG legt Wert auf die Feststellung, dass die *Professional Bodies* auch die Interessen der Angehörigen der *Profession* vertritt, die im akademischen oder berufsbildenden Bereich tätig sind, und dass es in den meisten Fällen direkte Verbindungen zwischen diesen und den *Professional Bodies* gibt:

„Most academics in professional and vocational areas are directly related to the relevant professional bodies. Indeed, it would be a significant cause for concern if they were not. The professional bodies want to serve the interest of those members by protecting them from unnecessary documentation, preparation for inspection, and the disruption and stress of repeated visitations.” (UKIPG 2000, S. 6).

### 6.2.1 Beispiel Psychologie

Ein Berufsfeld, in dem das *Professional Doctorate* im Vereinigten Königreich Bedeutung erlangt hat, ist die Psychologie, welche durch die *British Psychological Society* (BPS) vertreten wird. Diese wurde 1901 gegründet und ist seit 1965 eine Körperschaft unter *Royal Charter* (vgl. BPS 2015, S. 2).

Die *Royal Charter* für die *British Psychological Society* enthält bereits in der Zweckbestimmung der Vereinigung ausdrücklich den Auftrag, einen hohen Standard für die professionelle Bildung ihrer Mitglieder zu setzen:

„The objects of the Society shall be: to promote the advancement and diffusion of a knowledge of psychology pure and applied and especially to promote the efficiency and usefulness of Members of the Society by setting up a high standard of professional education and knowledge.” (BPS 2017, S. 2).

Die *Society* erhält das Privileg, für BerufspraktikerInnen und Lehrende im Fach Psychologie Prüfungen auszurichten und Zertifikate sowie Diplome auszustellen:

“[...] to institute and conduct examinations and to issue Certificates and Diplomas to persons qualified to practise and teach psychology;” (BPS 2017, S. 2).

Dem Bildungsauftrag wird die *British Psychological Society* auf zwei Wegen gerecht, zum einen akkreditiert sie Kurse und Trainingsprogramme, zum anderen bietet sie eigene Prüfungen und Qualifizierungen an.

In ihrem Flyer, der sich an Studierende in von ihr akkreditierten Studienprogrammen richtet, weist die BPS auf ihren Status hin sowie auf die Vorteile, welche ihre Mitglieder erlangen:

„The British Psychological Society is the representative body for psychology and psychologists in the United Kingdom. We promote excellence and ethical practice in the science, education and practical applications of psychology. [...] Completing an accredited programme gives you a route for progressing to Chartered Psychologist status, the gold standard within the discipline. Only Chartered

members of the Society can use the designation CPsychol after their name and the Chartered Psychologist logo." (BPS 2016, S. 6).

Auch ein typischer Hinweis auf die hohen Standards der BPS für die Profession fehlt nicht: „Membership of the Society also reflects your aspiration to represent the highest possible professional standards." (BPS 2016, S. 6).

In manchen Gebieten der Psychologie ist die Qualifikation als BerufspraktikerIn auf mehreren Wegen möglich, so gibt es etwa auch für den Bereich *Occupational Psychology* zwei Optionen. In jedem Fall erfolgt die Ausbildung in zwei Stufen. Die erste Stufe besteht in der Regel aus dem Erwerb eines von der *Society* akkreditierten *Master of Science (MSc)* (vgl. BPS 2012/2015, S. 10f. und BPS 2016, S. 42).

Die *Society* definiert die beiden Stufen daher als: „[...] knowledge-base of occupational psychology (Stage 1) and professional practice (Stage 2);" (BPS 2012/2015, S. 7).

Die Bezeichnung *Occupational Psychology* ist ein geschützter Berufstitel, dessen Verwendung vom *Health and Care Professions Council (HCPC)* kontrolliert wird (vgl. BPS 2016, S. 20, vgl. auch HCPC 2016, S. 42). Im Zusammenhang mit der Führung des geschützten Berufstitels und der dafür erforderlichen Registrierung beim HCPC schildert die BPS die beiden möglichen Ausbildungswege aus: Qualifizierung in einem Programm der BPS oder Absolvierung eines von der BPS akkreditierten postgradualen Studiums:

„In order to use this title, individuals must be registered with the Health and Care Professions Council (HCPC). This will involve completing The British Psychological Society's Stage 2 Qualification in Occupational Psychology (leading to Chartered Status) or equivalent qualification that has been approved by the HCPC (such as an approved Professional Doctorate)." (BPS 2016, S. 20).

Das *Health and Care Professions Council (HCPC)* hat, wie von der BPS bereits angedeutet, die Aufgabe, das Qualifikationslevel festzulegen und definiert diese als Schwellen (also als Mindestlevel) für die Eintragung in ihr Register und damit für den Berufszugang. Im Fall der *Occupational Psychology* ist es ein *Master* in Verbindung mit der BPS Qualifikation:

„Masters degree for occupational psychologists (with the award of the British Psychological Society qualification in occupational psychology, or equivalent)." (HCPC 2014a, S. 3).

Da der *Master of Science (MSc)* bereits mit *Stage 1* erworben wird und somit die Schwelle, was den akademischen Grad betrifft, bereits erreicht wurde, ist für

*Stage 2* ein *Professional Doctorate* also eine mögliche, nicht aber eine notwendige Option. Analog sind die Schwellen des HCPC auch für die Fachgebiete *Forensic Psychology*, *Health Psychology* und *Sport and Exercise Psychology* definiert (vgl. HCPC 2014a, S. 2f.).

Anders verhält es sich mit *Clinical Psychology*, *Counselling Psychology* und *Educational Psychology*. Hier ist als Schwelle das *Professional Doctorate* angegeben, wobei in den letzten beiden Fällen auch die Möglichkeit einer äquivalenten Qualifikation genannt wird (vgl. HCPC 2014a, S. 2).

Bei den genannten Doktoraten handelt es sich um *Professional Doctorates* im engeren Sinne gemäß Arbeitsdefinition I mit Forschungskomponente und auch einer Kurskomponente. Es handelt sich in diesem Fall um ein *Pre-Service* Doktorat, das eine der Voraussetzungen zur späteren Berufsausübung bildet. Allerdings ist es nur im Fall der *Clinical Psychology* der einzige Ausbildungsweg. In den anderen genannten Fachbereichen der Psychologie sind auch andere Ausbildungswege möglich.

Zur Berufsausübung im Vereinigten Königreich sind letztlich sowohl der *Chartered Membership Status* in der *British Psychological Society*, als auch die Registrierung beim *Health and Care Professions Council (HCPC)* notwendig:

„In order to become an Occupational Psychologist and offer your services to the public you must have Chartered Membership and be registered with the HCPC.“  
(BPS: Occupational Psychology).<sup>47</sup>

In der Akkreditierungsbroschüre für postgraduale Programme wird daher auch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass den Studierenden die unterschiedlichen Rollen der BPS und des HCPC nahezubringen sind:

„Programmes should familiarise students with the distinct role of the Society as the professional body and the Health and Care Professions Council as the statutory regulator for practitioner psychologists in the UK. The Society’s role is to develop and support the discipline of psychology, and to disseminate psychological knowledge to the public and policy makers.“ (BPS 2016, S. 31).

### **6.2.1.1 Eigenqualifikationen der BPS**

Ihr Angebot von Eigenqualifikationen erläutert die BPS folgendermaßen:

---

<sup>47</sup> The British Psychological Society: Careers, education & training. Society qualifications. Occupational Psychology.  
<http://www.bps.org.uk/careers-education-training/society-qualifications/occupational-psychology-those-based-uk/occupational-psychology> [Stand: 16.04.2017]

„Our examinations and qualifications are intended for independent candidates who are not attached to accredited postgraduate training courses and wish to take an independent approach to learning.“ (BPS: Society Qualifications).<sup>48</sup>

Bei den Angeboten handelt es sich um fachspezifische Qualifikationen im postgradualen Bereich. Ihre grundsätzliche Struktur wird in drei Bereiche unterteilt: *Knowledge, Research* und *Practice*:

„In order to enable candidates to gain the required competences, each qualification comprises three dimensions of learning – the Knowledge, Research and Practice Dimensions.“ (BPS 2015, S. 3).

Bei der *Practice Dimension* handelt es sich um supervidierte Praxis in einem bereits bestehenden Arbeitsverhältnis oder in einem eigens geschaffenen Praxisarrangement (vgl. BPS 2015, S. 4).

Ein Beispiel für eine solche postgraduale Qualifikation ist die von der BPS angebotene *Qualification in Occupational Psychology*. Es handelt sich hierbei um die zweite und berufspraktische Stufe der Ausbildung (*Stage 2*). Im Rahmen dieser Ausbildungsphase sind die KandidatInnen verpflichtet, den Titel *Trainee Occupational Psychologist (TOP)* zu führen (vgl. BPS 2012/2015, S. 9).

Mit der Qualifikation können die KandidatInnen zwei Arten von Mitgliedschaften innerhalb der *Society* erlangen, *Chartered Membership* sowie die volle Mitgliedschaft in der Unterabteilung für *Occupational Psychology*: „[...] Chartered Membership of the Society, Full Membership of the Division of Occupational Psychology [...].“ Zusätzlich berechtigt die Qualifikation dazu, um Aufnahme in den entsprechenden *Regulatory Body* anzusuchen: „[...] eligibility to apply for registration with the Health and Care Professions Council (HCPC) [...].“ (BPS 2012/2015, S. 7).

Eine weitere Aufgabe der *Society* besteht gemäß der *Royal Charter* darin, einen ethischen Verhaltenscodex und dessen Einhaltung aufrechtzuerhalten,

„[...] to maintain a Code of Ethics and Conduct for the guidance of Members and to compel the observance of strict rules of professional conduct as a condition of membership;“ (BPS 2017, S. 2).

Die *Society* bietet noch eine Reihe anderer Qualifikationen an. Die Besonderheit einiger dieser Qualifikationen (einschließlich *Occupational Psychology*) ist indes, dass sie als Qualifikation auf Doktoratsebene ausgeschrieben werden:

---

<sup>48</sup> The British Psychological Society: Careers, education & training. Society qualifications. <http://www.bps.org.uk/careers-education-training/society-qualifications/society-qualifications> [Stand: 16.04.2017]

„The Society’s Qualification in Occupational Psychology is called QOP (Stage 2). It is a Doctorate level qualification designed to give you the necessary post-graduate training in order to be eligible for registration with the HCPC, the right to use the title Occupational Psychologist and Chartered Membership with the Society.” (BPS: Occupational Psychology).<sup>49</sup>

Da es sich hier um eine nichtakademische Qualifikation handelt, wird kein akademischer Grad verliehen, sondern gemäß der *Royal Charter* ein Zertifikat (vgl. BPS 2012/2015, S. 42). Die BPS beschreibt diese Situation folgendermaßen:

„Although the Society is not a University, and cannot therefore award degrees, the qualifications have been designed to be at a level congruent with the Quality Assurance Agency (QAA) descriptor for Doctoral (D) level qualifications [...] and at a level congruent with the Scottish Level 12 descriptors within the Scottish Credit and Qualifications Framework [...]” (BPS 2015, S. 2).

### 6.2.1.2 Programmakkreditierungen der BPS

Seit den frühen 1970er Jahren akkreditiert die BPS Bildungs- und Trainingsprogramme im Bereich Psychologie (vgl. BPS 2016, S. 5) und gibt an, einen partnerschaftlichen, konstruktiven Dialog mit den Bildungsinstitutionen zu pflegen:

„Accreditation through Partnership is the process by which the British Psychological Society works with education providers to ensure that quality standards in psychology education and training are met by all programmes on an ongoing basis. Our approach to accreditation is based on partnership rather than policing, and we emphasise working collaboratively with programme providers through open, constructive dialogue [...]” (BPS 2016, S. 10, vgl. dazu auch die entsprechenden Bemerkungen zur Akkreditierung von Doktoraten, ebd., S. 40).

Die Akkreditierung ist so konzipiert, dass die AbsolventInnen eine *Chartered Membership* in der BPS erwerben können. Bezüglich der *Learning Outcomes* der Curricula wird das *Subject Benchmark Statement* der *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) herangezogen (vgl. BPS 2016, S. 10, vgl. dazu QAA 2010). Die Akkreditierung postgradualer Programme ist so ausgelegt, dass die AbsolventInnen auf den *Chartered Psychologist (CPsychol)* Status vorbereitet werden. Die BPS weist darauf hin, dass einige der von ihr akkreditierten Programme zudem vom zuständigen *Statutory Regulator* anerkannt werden:

---

<sup>49</sup> The British Psychological Society: Careers, education & training. Society qualifications. Occupational Psychology.  
<http://www.bps.org.uk/careers-education-training/society-qualifications/occupational-psychology-those-based-uk/occupational-psychology> [Stand: 16.04.2017]

„A number of the postgraduate programmes that are accredited by the Society are also approved by the Health and Care Professions Council (HCPC), the statutory regulator of practitioner psychologists in the UK.“ (BPS 2016, S. 5).

Insofern werden im Prozess der Akkreditierung auch Standards des HCPC mitkommuniziert (vgl. BPS 2016, S. 12f., so auch bezüglich der Doktoratsprogramme, vgl. ebd., S. 40).

Mit Stand von Mitte April 2017 listet die BPS im postgradualen Bereich 187 von ihr akkreditierte Studienprogramme; 78 davon schließen mit einem Doktorat ab, die anderen in der Regel mit einem *Master of Science*, in drei Fällen mit einem *Diploma* oder *Postgraduate Diploma (PgDip)*, wobei bei den beiden letztgenannten alternativ ein *Master of Science (MSc)* erworben werden kann (vgl. BPS: Become a psychologist).<sup>50</sup>

Unter diesen Programmen finden sich im Bereich der *Occupational Psychology* lediglich *MSc* Programme, also jene, die gültige Qualifikationen für Stufe 1 der Ausbildung sind. Auf Doktoratsebene gibt es in diesem Fachgebiet noch keine Angebote. Die Broschüre zur Akkreditierung von Oktober 2016 sieht aber schon im Titel auch Doktorate für das Fach *Occupational Psychology* vor (vgl. BPS 2016, S. 1). In den dort ausgeführten Standards für Doktorate werden zwei mögliche Programmoptionen für das Doktorat vorgeschlagen. Das Doktorat kann entweder die *Stage 2* der Ausbildung umfassen. In diesem Fall steht es als Alternative zur Eigenqualifikation der BPS, die ebenfalls die *Stage 2* umfasst (vgl. BPS 2016, S. 40 und S. 43).

Es kann aber auch so konzipiert werden, dass das Doktorat *Stage 1* und *Stage 2* abdeckt (vgl. BPS 2016, S. 40). In diesem Fall wären also die Inhalte eines entsprechenden *Master of Science (MSc)* in das *Professional Doctorate* integriert.

Bezüglich der zu akkreditierenden Doktoratsprogramme verweist die BPS noch einmal ausdrücklich darauf, dass die Akkreditierung der Sicherung von Standards dienen soll. Explizit genannt werden neben den Standards der BPS, einschließlich solcher für das Doktorat, hier auch die Standards der QAA für das *Doctorate Level*. Mehrfache Erwähnung finden zudem die *Standards of Education and Training* des HCPC (HCPC 2014a), auf die wiederholt verwiesen wird (vgl. BPS 2016, beginnend mit S. 49ff.).

---

<sup>50</sup> The British Psychological Society: Become a psychologist.  
<http://beta.bps.org.uk/public/become-psychologist> [Stand: 16.04.2017]

Bezüglich der Umsetzung dieser Standards merkt die BPS ausdrücklich an:

„[W]e recognise that different programmes will aim to meet these standards in different ways and our overall approach is to encourage flexibility in the methods used in meeting the standards.” (BPS 2016, S. 40).

An späterer Stelle wird dieses Anliegen noch ergänzt:

„It is not the Society’s intention to reduce the diversity between programmes or impair their flexibility to respond to local and changing circumstances.” (BPS 2016, S. 42).

Abschließend stellt die BPS fest, dass die Akkreditierungsstandards neben der Berücksichtigung diverser Stakeholderinteressen und gesetzlicher Regelungen auch auf bereits bestehende *Professional Doctorates* im Bereich der Psychologie bezugnehmen, also solche, die ebenfalls von der BPS akkreditiert werden:

„Current accreditation standards have been informed by a number of key stakeholder and divisional consultations, Society wide guidelines including codes for research and ethical practice, as well as developments in legislation. Development of these accreditation standards has also been informed by reference to Doctoral standards for other psychology domains such as educational, health and clinical psychology.” (BPS 2016, S. 42).

Interessant ist, dass die BPS in ihrer Akkreditierungsbroschüre für *Master* und *Doctorate* die *Core Requirements* für die AbsolventInnen der Dokorate nicht im Haupttext, sondern in zwei Fußnoten nennt. Ebenfalls auffällig ist, dass sie diese dort zweimal in sehr unterschiedlicher Form formuliert:

Die erste Formulierung lautet wie folgt:

“The Society’s core requirements for all accredited Doctoral programmes are that graduates:

- understand organisational and systemic issues of relevance to the practice of applied psychologists, including:
  - o understanding the organisational context for their practice;
  - o understanding the structures and functions of service providers applicable to the work of their profession; and
  - o understanding current legislation applicable to their work.
- recognise the role of other professionals and stakeholders of relevance to their work, including the role of service users, carers, and / or community groups;
- are able to adapt their practice to different organisational contexts for service delivery, as appropriate;
- are able to bring psychological influence to bear; for example, through consultancy, training, and working effectively in multidisciplinary and / or cross-professional teams.” (BPS 2016, S. 47, dort Fußnote 3).

Die Kernaussage der zweiten Formulierung lautet:

„The Society's core requirement for all accredited Doctoral programmes is that trainees demonstrate the ability to conceptualise, design and conduct independent, original research of a quality to satisfy peer review, extend the forefront of the discipline, and merit publication. This should include the ability to: identify appropriate research questions; understand and reflect on ethical issues; choose appropriate research methods and approaches to analysis; report outcomes; and identify appropriate pathways for dissemination.” (BPS 2016, S. 48, dort Fußnote 5).

Dieser Abschnitt entstammt in wesentlichen Teilen einer zusätzlichen Broschüre, auf die in derselben Fußnote auch verwiesen wird: „Supplementary guidance for research and research methods on Society accredited postgraduate programmes“ (BPS 2014, S. 1).

Dort steht der erwähnte Inhalt bezüglich der Doktoratsprogramme erwartungsgemäß an prominenterer Stelle und mit der vorausgehenden Feststellung:

„[T]rainees on Doctoral programmes have an important role to play in extending the forefront of the discipline by contributing to the creation and development of the evidence base.” (BPS 2014, S. 6).

Steuernd greift die BPS auch in die Anforderungen an die LeiterInnen der von ihr akkreditierten postgradualen Programme ein und stellt damit sicher, dass zumindest der Programmdirektor, die Programmdirektorin der *Profession* angehört:

„For postgraduate programmes, the Director should be either a Chartered psychologist holding full membership of the Division within whose domain the programme falls, or otherwise appropriately qualified and experienced (for example, registered with the Health and Care Professions Council, or eligible for Chartered psychologist status and full membership of the relevant Division).” (BPS 2016, S. 59).

Dies entspricht den Ansprüchen des HCPC, das seinerseits formuliert:

„There must be a named person who has overall professional responsibility for the programme who must be appropriately qualified and experienced and, unless other arrangements are agreed, be on the relevant part of the Register.” (HCPC 2014a, S. 5).

Ansprüche werden auch an die Zahl, Qualifikation und Erfahrung der Lehrenden gestellt:

„There must be an adequate number of appropriately qualified and experienced staff in place to deliver an effective programme. [...] Subject areas must be taught by staff with relevant specialist expertise and knowledge.” (HCPC 2014a, S. 5).

Ähnlich lautet es für die BetreuerInnen der Praxiseinsätze:

„There must be an adequate number of appropriately qualified and experienced staff at the practice placement setting. [...] Practice placement educators must have relevant knowledge, skills and experience. (HCPC 2014a, S. 8).

Diese müssen zusätzlich noch eine adäquate Zusatzausbildung erwerben:

„Practice placement educators must undertake appropriate practice placement educator training.” (HCPC 2014a, S. 8).

### **6.2.1.3 Die BPS und das Professional Doctorate**

Der geschilderte Befund kann wie folgt interpretiert werden: Die BPS fährt in verschiedenen Spezialisierungsbereichen ein paralleles System von Ausbildungen für die letzte Phase der Berufsausbildung von PsychologInnen. Hinweise darauf, dass die nichtakademischen Ausbildungswege Auslaufmodelle seien, finden sich in den hier analysierten Dokumenten keine. Dennoch kann man davon ausgehen, dass längerfristig die Ausbildung auf akademischer Doktoratsebene die Eigenqualifikationen ablösen wird. So gibt es etwa im Bereich der klinischen Psychologie, dessen *Professional Doctorate* DClinPsy 1989 das erste im Vereinigten Königreich war, nur noch den Ausbildungsweg über das *Professional Doctorate*. In mehreren anderen Bereichen sind momentan beide Wege vorhanden. Eine Erklärung dafür, dass zunächst die klinische Psychologie mit einem *Professional Doctorate* versehen wurde, lässt sich in der Nähe dieses Fachgebiets zur klinischen Medizin finden, die über ein hohes Prestige als *Profession* verfügt. Dass sich dieses Modell dann auf andere Bereiche der Psychologie erweitert hat – und weiter ausweitet – ist als Orientierung am Modell der eigenen benachbarten Disziplin innerhalb der Psychologie zu verstehen.

Eine Erklärung für die momentan sichtbare parallele Verfolgung von zwei doch sehr unterschiedlichen Wegen der Ausbildung in psychologischen Disziplinen ist die, dass es noch AbsolventInnen früherer Eigenqualifikationen auf Stufe 1 ohne Abschluss in Stufe 2 geben dürfte. Ein Wandel ist auch hier schon erkennbar, denn nur in älteren Kursbroschüren für *Occupational Psychology* wird neben dem *Master of Science* (MSc) als Qualifikation für Stufe 1 auch noch die Eigenqualifikation der BPS für Stufe 1 erwähnt (vgl. BPS 2010/2016, S. 5). In der jüngeren Version wird jedoch nur noch der *Master of Science* als Beispiel für die relevante Level 1 Qualifikation genannt (BPS 2012/2015, S. 10). KandidatInnen eines nichtakademischen Ausbildungsweges – und damit ohne Masterabschluss – dürften es schwer haben, in ein universitäres Doktoratsstudium aufgenommen

zu werden, auch wenn die Akkreditierungsinformationen für Doktoratsprogramme diese Möglichkeit vorsehen. Allerdings wird es dort dem universitären Anbieter freigestellt, diese Möglichkeit vorzusehen oder auszuschließen (vgl. BPS 2016, S. 30). Diesem Umstand dürfte es geschuldet sein, dass man – jedenfalls vorübergehend – auch für diese Gruppe an KandidatInnen noch einen Ausbildungsweg bereithält.

Noch problematischer ist die Situation bezüglich der Eigenqualifikationen einzuschätzen. Hier stehen die Bezugnahmen auf das Doktoratslevel an prominenterer Stelle, sind aber ähnlich kurz und lapidar wie die Hinweise auf die *Core Requirements* in den Materialien zur Akkreditierung.

Es mag einem nichtakademischen Anbieter von Qualifizierungsmaßnahmen freigestellt sein, sich für die Entwicklung eines Kursangebotes an den Maßstäben für das Doktoratslevel zu orientieren, doch bleiben bezüglich des Erfolgs dieses Vorhabens Fragen offen. Die tatsächliche Einstufung erscheint insofern unvollständig, als ein entsprechendes Angebot eines akademischen Anbieters sich nicht nur in der Entwicklung seines Programms an den entsprechenden Deskriptoren orientiert, sondern sich auch in regelmäßigen Abständen einer Qualitätskontrolle stellen muss, die unter anderem die Berechtigung dieser Einstufung überprüfen wird. Hinzu kommt, dass der Anspruch eines nichtakademischen Anbieters, Kurse auf Doktoratsniveau anbieten zu wollen, insofern ein sehr hoher ist, als offen bleibt, ob die Betreuung der KandidatInnen auf Doktoratsniveau gewährleistet werden kann – und auch hier stellt sich die Frage der Qualitätskontrolle. Das gilt insbesondere für die Forschungskomponente, die laut BPS auch in diesem Programm gefordert wird. Es darf insofern bezweifelt werden, dass die Ergebnisse der hier durchgeführten Forschung, von Einzelfällen sicher abgesehen, in Summe an jene Ergebnisse heranreichen können, die von DoktorandInnen in den universitären Programmen erwartet und erbracht werden. Damit steht die BPS in einem gewissen Widerspruch zu der bereits zitierten und von ihr selbst getroffenen Feststellung (vgl. BPS 2014, S. 6) einer wichtigen Rolle der *Trainees* in Form ihrer Beiträge zur Erweiterung der Disziplin und der *Evidence Base* der *Profession*.

Selbst wenn das Eigenangebot es tatsächlich schaffen würde, das Level und die Qualität eines Doktoratsstudiums an einer Universität zu erreichen, ist doch ein erstaunlich großer Unterschied zwischen dem Eigenangebot einer

Standesorganisation und dem Prestige eines universitären Studium auf Doktoratsebene zu sehen. Es ist anzunehmen, dass die BPS den Hinweis auf das Doktorslevel auch deswegen einsetzt, um diesen offensichtlich großen *Gap* im Rahmen ihrer Öffentlichkeitsarbeit und der Bewerbung ihrer Qualifikationsmaßnahmen zu nivellieren. Erstaunlich ist die Vorgangsweise zudem insofern, als man ja mit Bedenken muss, dass dieselbe Organisation auch in Akkreditierungsprozesse eingebunden ist und somit zumindest mittelbar mit Qualitätskontrollen befasst ist.

Bei beiden Ausbildungswegen, dem Eigenangebot wie bei den Formulierungen zum Akkreditierungsprozess fällt auf, dass die expliziten Hinweise auf das Thema Doktorat insgesamt kurz ausfallen und nicht immer an prominenter Stelle stehen. Es scheint, dass das Commitment zum Doktorat keinen sonderlich hohen Stellenwert hat, jedenfalls nicht in den nach außen publizierten Dokumenten, obwohl der Trend hin zum *Professional Doctorate* sichtbar ist. Aus der Professionsforschung heraus würde man erwarten, dass die Profession, mehr noch der *Professional Body*, den Status- und Prestigegewinn durch eine hohe akademische Qualifikation der Mitglieder fördern, begrüßen – und nicht zuletzt auch öffentlichkeitswirksam ausschildern würde. Dies ist hier, dem Befund nach, ganz offensichtlich nicht der Fall. Möglicherweise liegt auch hier eine Rücksichtnahme auf jene Angehörigen der Profession vor, die noch mit alten Qualifikationen niedrigeren Statuslevels im Berufsleben stehen.

Nicht erfüllt ist damit momentan auch die Neigung von *Professions*, die Qualifikationen ihrer Mitglieder homogen zu halten. Allenfalls kann man die Beanspruchung eines Doktorslevels für die Eigenangebote so interpretieren, dass sie mit dem Ziel erfolgt, die großen Unterschiede zumindest in der öffentlichen Wahrnehmung als nicht so ausgeprägt erscheinen zu lassen. Die Praxis resultiert – jedenfalls zurzeit noch – in unterschiedlichen Ausbildungen, Abschlüssen und *Credentials*.

Für die noch in Ausbildung befindlichen Angehörigen der *Profession*, die sich in bestimmten Fachgebieten spezialisieren wollen, stellt sich also individuell die Frage, ob ein Ausbildungsweg über das Eigenangebot der BPS oder ein *Professional Doctorate* gewählt werden soll. Bei den Aufnahmebedingungen sind jedenfalls keine großen Unterschiede zwischen beiden Wegen zu erkennen (vgl. BPS 2012/2015, S. 10). Im Sinne der *Credential Theory* könnten KandidatInnen

sich für den akademischen Weg deshalb entscheiden, weil er in Prestige und Sichtbarkeit (durch den akademischen Grad auf höchster Ebene) Vorteile gegenüber jenen Angehörigen der *Profession* geben könnte, die andere, nichtakademische Ausbildungswege beschritten haben und somit im aktuellen Ausbildungsplan lediglich einen *Master of Science* – oder in noch älteren Ausbildungsordnungen gar keinen akademischen Grad – führen können.

Was die Akkreditierungspraxis betrifft, so lässt sich bei den anderen von der BPS akkreditierten Doktoraten feststellen, dass mit verschiedenen Bezeichnungen für die Doktoratsstudiengänge und noch mehr durch unterschiedliche Abkürzungen für die akademischen Grade schon in der Vergangenheit kein Standard aufgebaut wurde. Dies ist sicher ein Nachteil für die Wiedererkennbarkeit der jeweiligen Qualifikation beziehungsweise des akademischen Grades durch Laien (vgl. Green/Powell 2005, S. 97) und sogar für Angehörige der jeweiligen Berufsgruppe (vgl. Powell/Long 2005, S. 26).

Es erstaunt angesichts der offensichtlich immer größer werdenden Vielfalt und Heterogenität an Bezeichnungen und Abschlüssen von *Professional Doctorates* in denselben Gebieten, dass die BPS auch für die bevorstehenden Entwicklungen von Doktoratsqualifikationen im Bereich *Occupational Psychology* keinen Versuch unternimmt, auf die Abkürzungen der Qualifikationen Einfluss zu nehmen. Dass nicht wenigstens Versuche zur Steuerung in den Akkreditierungsbroschüren auszumachen sind, muss auch dann erstaunen, wenn man annimmt, dass die Hoheit über die Vergabe der akademischen Grade, deren Bezeichnungen und Abkürzungen eindeutig in der traditionell recht ausgeprägten Autonomie der Universitäten in England liegt.

Bezüglich der Leitung der Programme und der Lehrenden beziehungsweise PraxisbetreuerInnen ist zwar eine Vorgabe festzustellen: Sowohl die BPS als auch das HCPC legen für die Programmleitung ausdrücklich die professionelle Qualifikation und den Mitgliedschaftsstatus in der professionellen Vereinigung fest. Bei den Lehrenden und PraxisbetreuerInnen sind es hingegen allgemeine Formulierungen, die zumindest nicht explizit auf Mitgliedsstatus und professionelle Lizenz eingehen. So zeigt sich auch hier, dass tatsächlich die Universitäten im Vereinigten Königreich einen starken Einfluss und viel Spielraum in der Ausgestaltung erlangt haben – oder ihnen diese freiwillig überlassen wurden – selbst dann, wenn nachweislich große und lang eingeführte

*Professional Bodies* eine bestimmte *Profession* vertreten, wie im Falle der Psychologie.

## 6.2.2 Veterinärmedizin und Professional Doctorate

Das *Royal College of Veterinary Surgeons* (RCVS) ist, wie bereits angeführt sowohl *Regulatory Body* als auch Standesvertretung für die VeterinärmedizinerInnen. Anders als die BPS für den Bereich Psychologie akkreditiert die RCVS jedoch auf Doktoratsebene keine universitären Programme (vgl. RCVS 2015, S. 1), gibt aber eine unverbindliche Empfehlungsliste mit Doktoratsprogrammen heraus (RCVS 2015). Hier sind für 2015 Programme an acht Universitäten in England und Schottland angegeben, die jeweils eine eigene *Veterinary School* führen. Es handelt sich dabei um insgesamt 15 Doktorate, von denen jeweils die Hälfte mit einem PhD respektive mit einem *Professional Doctorate* abschließen. Zusätzlich werden fünf weitere Universitäten mit Programmen gelistet, die als besonders relevant für den Bereich der Veterinärmedizin angesehen werden, vier PhD, drei *Professional Doctorates* (vgl. RCVS 2015, S. 2).

Die Abkürzungen der hier gelisteten *Professional Doctorates* sind heterogen und vielfältig. Jedes der sieben Doktorate an den *Veterinary Schools* führt ein unterschiedliches Kürzel. Die drei Angebote an den sonstigen Universitäten führen zu zwei weiteren Abkürzungen, darunter zweimal zum akademischen Grad eines *DProf*, der nicht die sonst übliche Professions- oder Berufsbezeichnung ausweist, sondern nur die Tatsache eines *Professional Doctorates*.

Eines der hier empfohlenen Programme ist das *Professional Doctorate in Veterinary Science* (VetD).

Der Aufbau besteht aus Kurskomponenten sowie zwei Forschungskomponenten, einer kleineren Studie zur Organisation, in der die jeweiligen DoktorandInnen beschäftigt sind sowie der obligatorischen *Research Thesis*. Es entspricht damit einem *Professional Doctorate* im engeren Sinne gemäß Arbeitsdefinition I. Es handelt sich in diesem Fall um ein *In-Service* Doktorat, Voraussetzungen sind mindestens zwei Jahre Berufspraxis und ein aufrechtes Arbeitsverhältnis im

veterinärmedizinischen Bereich. Eine Kohortenbildung im Rahmen des Programms wird nicht ausdrücklich erwähnt. (vgl. RVC: Entry Requirements)<sup>51</sup>.

Unter den *Taught Components* weist das Programm eine interessante Komponente auf. Neben Wahlmodulen aus anderen, ebenfalls vom RVC angebotenen Zertifikats- oder Doktoratskursen sowie zwei Kursen zur Methodologie gibt es ein Pflichtmodul *Foundations of Professionalism* (vgl. RVC: Course). Zu den Inhalten und Zielen dieses Moduls heißt es:

„This module will allow students to explore the concepts that surround professionalism, professionalisation and professions. [...] Students will explore literature from a variety of traditions dealing with professionalism, and, depending on their background, current interests and roles, and building on relevant debates, develop their own original, critical appreciation of professional thinking and professional attitudes and behaviours.“ (RVC: Course)<sup>52</sup>.

In seinem breiten Anspruch ist es auch dahingehend ausgelegt, dass Studierende sich ihrer eigenen professionellen Rolle vor diesem Hintergrund bewusst werden:

„Considerations will include socio-political attitudes and values, including the ‚legitimacy‘ of professions, rationalisation and ways of thinking, ethics across the full spectrum of professional responsibilities, inter-professionalism and inter-professional communication and working, characteristics of successful organisations, leadership and team-working, and the implications of all this for self. The latter will include self-awareness, consideration of identity, allegiances and professional and personal values and development.“ (RVC: Course).

Für dieses *Professional Doctorate* wird festgestellt, dass die *Research Thesis* nach denselben Kriterien der University of London bewertet wird wie eine PhD *Thesis* (vgl. RVC Handbook 2016/17, S. 23). Darüber hinaus bestehen an sie auch Anforderungen, die spezifisch auf professionelle Ansprüche hinweisen, so heißt es im selben Abschnitt ergänzend bezüglich der *Research Thesis*:

„It must also demonstrate the student’s understanding of professionalism and his/her own professional role and the contribution of the thesis to his/her own professional development.“ (RVC Handbook 2016/17, S. 23).

Studierende, die mit ihren Ergebnissen im Bereich der *Taught Modules* nicht die Voraussetzungen für den weiteren Studienabschnitt erreichen, können mit einem *Postgraduate Diploma* oder einem *Master of Science (MSc)* abschließen:

---

<sup>51</sup> The Royal Veterinary College: Professional Doctorate. Entry Requirements.  
<http://www.rvc.ac.uk/study/postgraduate/professional-doctorate#tab-entry-requirements> [Stand: 24.07.2017]

<sup>52</sup> The Royal Veterinary College: Professional Doctorate. The Course.  
<http://www.rvc.ac.uk/study/postgraduate/professional-doctorate#tab-the-course> [Stand: 24.07.2017]

„Students failing to progress to Professional Doctorate status may be advised to withdraw from the course with a PG Diploma in Higher Education (PGDipHE) or an MSc or PGDip in Professional Practice.“ (RVC Handbook 2016/17, S. 23).

Ein Detail am Rande ist, dass unter den Wahlkursen auch Anteile vorgesehen sind, die aus dem postgradualen Bereich stammen, also nicht auf Doktoratsniveau stattfinden. Hier zeigt sich, ebenso wie in der Tatsache, dass ein nicht vollständig bestandener Doktoratskurs zu einem postgradualen Zertifikat führen kann, dass Doktoratsebene und postgraduale Ebene teilweise ineinandergreifen können. Ähnliches ist auch bei manchen *Professional Doctorates* im Bereich der Psychologie zu beobachten, die Phase 1 (*MSc Level*) und Phase 2 (*Doctoral Level*) im Rahmen eines Programms auf Doktoratsebene integrieren.

Der Befund kann wie folgt interpretiert werden: Anders als die BPS im Bereich Psychologie akkreditiert die RCVS keine Programme auf Doktoratsebene. Ähnlich wie im Bereich der Psychologie, hier aber mangels Akkreditierung seitens der RCVS weniger erstaunlich, sind die vielfältigen Abkürzungen der verschiedenen professionellen Dokorate. PhD Dokorate werden ohne nähere Unterscheidung neben den *Professional Doctorates* in der Empfehlungsliste geführt.

Stärker als im Bereich der Psychologie muss man den Einfluss der Universitäten, beziehungsweise bei denen dies zutrifft, von deren *Veterinary Schools* bei der Initiative zur Einrichtung und bei der Gestaltung der Doktoratsprogramme annehmen. Dass gerade hier, im Beispiel des *Royal Veterinary College* ein spezielles Pflichtmodul sich mit der Professions- und Professionalisierungstheorie als Metathema im Rahmen eines ansonsten fachlich ausgelegten *Professional Doctorates* beschäftigt, ist in der besonderen Stellung und Positionierung des *Royal Veterinary College* erklärbar. Dieses ist es eine fachlich spezialisierte Einrichtung innerhalb des föderalen Verbunds der *University of London* und hat dadurch, anders als *Veterinary Schools* innerhalb anderer Universitäten, einen großen Grad an Unabhängigkeit. Dieser wird durch das Hochhalten einer langen Tradition und durch den Besitz einer eigenen *Royal Charter* unterstrichen.

Zum anderen zeigt das *Royal Veterinary College* ein hohes Commitment zum Gedanken der *Profession*. Dies wird in der langen Geschichte seit der Gründung

1791 verankert, die aus Sicht des College gleichzeitig die veterinärmedizinische *Profession* im Vereinigten Königreich begründet hat:

„The College was founded as the London Veterinary College in 1791, heralding the start of the veterinary profession in Britain.“ (RVC: The RVC).<sup>53</sup>

Dies wird auch in Grundaussagen und aktuellen Statements deutlich. So findet sich im Strategieplan für 2014-2019 schon in der Einleitung eine definitorische Aussage im Zusammenhang mit der *Profession*:

„What defines us is the combination of professionalism and commitment [...].“ (RVC 2014, S. 3).

Im Rahmen der Strategie hat das College zudem über das Vereinigte Königreich hinaus auch international Akkreditierungen durch *Professional Bodies* erreicht:

„Recent decades have seen advances that now place the RVC alone in having accreditation from all of the major professional bodies worldwide [...].“ (RVC 2014, S. 3).

Der Bezug wird auch in der ersten Zielformulierung im Strategieplan deutlich ausgedrückt:

„Review and refresh our undergraduate and postgraduate student provision in light of the changing needs of society and the professions.“ (RVC 2014, S. 4).

Sie wird besonders auch dann deutlich, wenn als Erfolgskriterium für die Tätigkeit mit PatientInnen und KlientInnen auch die *Profession* als Indikator herangezogen wird:

„Being recommended by our clients and the profession as the place of first choice for clinical care.“ (RVC 2014, S. 11).

Es soll an dieser Stelle allerdings nicht verschwiegen werden, dass das RVC sich ausdrücklich zur Industrieorientierung bekennt – und dies gerade in Zusammenhang mit den *Professional Doctorates*: Eine Zielformulierung in diesem Zusammenhang lautet:

„Expand our professional training portfolio to include industry-relevant and career-accessible routes to professional doctorates.“ (RVC 2014, S. 4).

Auch eine kommerzielle Nutzung von Forschungsergebnissen ist für das RVC kein Tabu. Die entsprechende Zielformulierung im Strategieplan lautet: „Commercialise intellectual property where appropriate.“ (RVC 2014, S. 8).

---

<sup>53</sup> The Royal Veterinary College: About. The RVC. Governance, Policy and Legal. <http://www.rvc.ac.uk/about/the-rvc/governance-policy-legal> [Stand: 24.07.2017]

Während man in einem anderen universitären Kontext das Pflichtmodul zu Professionalität, Professionalisierung und *Professions* auch auf ein rein akademisches Interesse an dieser Thematik zurückführen könnte, dürfte es hier viel eindeutiger auf den professionellen Bezug und Interesse der am College tätigen Mitglieder zurückzuführen sein – und auf das hier vorhandene Bewusstsein der Rolle der *Profession* Veterinärmedizin. Für diese Interpretation spricht in besonderem Maße auch, dass es im Rahmen des Moduls nicht bei theoretischer Kenntnis bleibt, sondern der reflexive Transfer auf die eigene professionelle Rolle ausdrücklich vorgesehen ist. Dies wird insofern konsequent fortgeführt, als auch im Rahmen der *Thesis* ausdrücklich auf das eigene Rollenverständnis eingegangen werden muss.

Dass hier die Pflichtmodule inhaltlich stark verknüpft sind, zeugt von einem hohen Maß an Querbezügen im Rahmen eines modularisierten Curriculums. Dass gerade die professionsbezogenen Inhalte und Reflexionen zur Integration herangezogen werden, verdeutlicht den hohen professionellen Anspruch dieses *Professional Doctorate*.

Ein zusätzlicher Beleg für die Initiative des *Royal Veterinary College* in Bezug auf das Pflichtmodul zu Professionalität, Professionalisierung und *Professions* ist auch, dass es ebenso im zweiten vom College angebotenen *Professional Doctorate*, dem *Professional Doctorate in Agriculture and Food* (DAgriFood) als Pflichtmodul vorgesehen ist, das deutlich weiter vom Kernthema und der *Profession Veterinary Medicine* entfernt ist als der VetD (vgl. RVC: Course). Zu beiden Programmen heißt es daher auch:

„The programmes are structured to deliver the opportunity to acquire advanced research skills and taught knowledge, with the central concept of ‘critical professionalism’.” (RVC: At a Glance).<sup>54</sup>

### 6.2.3 Professional Doctorate in Agriculture and Food (DAgriFood) University of Birmingham

Auch die University of Birmingham bietet ein *Professional Doctorate in Agriculture and Food* an.

„The Professional Doctorate in Agriculture and Food offers agricultural and food industry employed professionals the opportunity to develop their professional roles

---

<sup>54</sup> The Royal Veterinary College: Professional Doctorate. At a Glance.  
<http://www.rvc.ac.uk/study/postgraduate/professional-doctorate#tab-at-a-glance> [Stand: 15.04.2017]

and to implement an independent programme of research within the workplace.”  
(University of Birmingham: Course details).<sup>55</sup>

Dazu kommen Kurse in vier Themenbereichen. Das Programm entspricht somit einem *Professional Doctorate* im engeren Sinne gemäß Arbeitsdefinition I. Zwar werden keine Voraussetzungen bezüglich Berufspraxis angegeben, doch beziehen sich, wie schon aus dem Zitat ersichtlich, Elemente des Programms ausdrücklich auf die Tätigkeit am jeweiligen Arbeitsplatz. Insofern dürfte auch dieses Doktorat als *In-Service* Qualifikation konzipiert sein. Eine Kohortenbildung im Rahmen des Programms wird nicht ausdrücklich erwähnt.

Im Vergleich zum gleichnamigen Programm am *Royal Veterinary College* fällt auf, dass unter den Kurskomponenten der University of Birmingham ein Pflichtmodul, in dem auf die professionelle Rolle und deren theoretische Hintergründe Bezug genommen wird, nicht vorgesehen ist (vgl. University of Birmingham: Course details).

Initiiert wurde die Idee eines DAgrIFood von der *Food Advanced Training Partnership* (Food ATP), die ihrerseits als eine von vier Bildungs- und Trainingsinitiativen im höheren Bildungsbereich vom zuständigen *Research Council* gegründet wurde, dem *Biotechnology and Biological Sciences Research Council* (BBSRC) (vgl. Food ATP: Introducing). Die Food ATP versteht sich als Zusammenschluss der führenden Bildungsanbieter im Vereinigten Königreich in Bezug auf Lebensmittelforschung und Training in diesem Bereich (vgl. Food ATP: Changing)<sup>56</sup>. Das Leitungsteam der Food ATP besteht ausschließlich aus Universitätsangehörigen und schildert diese gleichzeitig als hochspezialisierte *Professionals* aus, deutlich aber bezogen auf eine jeweils eigene Spezialisierung in einem bestimmten Bereich. Damit wird eine typisch akademische Formulierung gewählt, die dem Duktus nach auf die akademischen Disziplinen der im Leitungsteam vertretenen Personen bezogen sein dürfte. Auch der Anspruch, dass es sich um hochspezialisierte *Professionals* handle, kann sich demnach auf die akademischen Disziplinen beziehen und ist nicht notwendigerweise ein Hinweis auf die Existenz einer *Profession* in diesem Bereich:

---

<sup>55</sup> University of Birmingham: Professional Doctorate in Agriculture and Food. Course details.  
<http://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/research/chemical-engineering/professional-doctorate-agriculture-food.aspx#CourseDetailsTab> [Stand: 20.04.2017]

<sup>56</sup> The Food Advanced Training Partnership: About Us. Changing the Food Industry.  
<http://www.foodatp.co.uk/about-us> [Stand: 20.04.2017]

„The Food ATP team comprises a panel of highly skilled professionals, each with specialisation within their field [...]“ (Food ATP: Food ATP Team).<sup>57</sup>

Die Zusammensetzung der Leitungsteams allein erklärt jedoch noch nicht vollständig den tatsächlichen Aufbau der Initiative. Vielmehr besteht diese auch aus Industriepartnern: „The Food ATP brings together a unique partnership of university, industry and research partners [...]“ (Food ATP: Introducing).<sup>58</sup>

In der Beschreibung eines konkreten Programms wird noch deutlicher ausgemaldert, dass auch große Industriebetriebe aus der Branche, d.h. die Arbeitgeberseite, beteiligt sind – und zwar, wie die *University of Birmingham* festhält – nicht nur an der Programmgestaltung, sondern auch an der Steuerung des Programms:

„The Food ATP will allow industry professionals to integrate learning from across the food chain from primary production to consumers, through bringing together expertise in a unique training partnership. More than 20 foremost industry partners from across the food industry [...] are steering and shaping the training to ensure industry’s needs are met.“ (University of Birmingham: Overview).<sup>59</sup>

In den Formulierungen wird abermals deutlich, wie stark der Einfluss der Industrie in diesem Programm verankert ist – und dass sich dieses sehr deutlich an den Bedürfnissen der Industrie orientiert. Insofern stellt sich die Frage, ob man die mit diesem Doktorat qualifizierte Berufsgruppe überhaupt als *Profession* verstehen möchte oder ob hier ExpertInnen ausgebildet werden, die in einem bestimmten Industriezweig tätig sein werden. Die Bezeichnung *Industry Professionals* könnte darauf hinweisen, dass zwar teilweise eine Orientierung am Modell der *Professions* erfolgt, insbesondere in Hinblick auf eine akademische Ausbildung mit hoher Qualifikation und auf eine akademische Wissensgrundlage, dass jedoch nicht intendiert ist, hier tatsächlich Grundlagen für eine *Profession* zu legen.

Am dargestellten Beispiel zeigt sich insgesamt, dass es auch *Professional Doctorates* geben kann, die nicht notwendigerweise einen Bezug zu einer *Profession* beziehungsweise zu einer Berufsgruppe auf dem Weg der Professionalisierung haben müssen. Vielmehr, dass solche Initiativen durch

---

<sup>57</sup> The Food Advanced Training Partnership: About Us. Food ATP Team. <http://www.foodatp.co.uk/about-us/food-atp-team> [Stand:20.04.2017]

<sup>58</sup> The Food Advanced Training Partnership: About Us. Introducing The Food ATP. <http://www.foodatp.co.uk/about-us/introducing-the-food-atp> [Stand: 20.04.2017]

<sup>59</sup> University of Birmingham: Professional Doctorate in Agriculture and Food. Overview. <http://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/research/chemical-engineering/professional-doctorate-agriculture-food.aspx#CourseOverviewTab> [Stand: 20.04.2017]

andere Stakeholder verfolgt werden, wie in diesem Fall etwa durch die Industrie und die Universität. Ein deutlicher Einfluss der Universität konnte ja schon im Fall der Psychologie festgestellt werden, also auch dort, wo es eine durchaus etablierte Vertretung der *Profession* mit längerer und gefestigter Tradition gibt.

Dies hindert jedoch den zweiten Anbieter, das *Royal Veterinary College* mit einem ausgeprägten Bewusstsein für die *Profession* nicht, das Programm ebenfalls anzubieten. Eine Bereitschaft zur Industrieorientierung und gegebenenfalls auch zur Kommerzialisierung hatte das *Royal Veterinary College* ja auch in seinen Statements bereits gezeigt. Offenbar sieht das *College* nicht notwendigerweise einen Widerspruch zwischen Industrieorientierung und Kommerzialisierung einerseits und dem Anspruch und der Tradition einer *Profession* andererseits.

Eben gerade das zeigt sich auch darin, dass das *Royal Veterinary College* ein *Professional Doctorate* mit erkennbarer Beteiligung der Industrie und deutlich ausgeschilderter Orientierung an deren Bedürfnissen um eine Komponente mit professionsbezogener Thematik und Reflexion erweitert. Wo die *Profession* also in engem Bezug zur Hochschule steht, sind wichtige Bezugnahmen auf die *Profession* in Form von Theorie und Reflexion also möglich und werden tatsächlich umgesetzt.

Mit der hier erworbenen Kompetenz – und selbst wenn dies von den GestalterInnen des Programms nicht intendiert war – könnten natürlich in Bezug auf die AbsolventInnen des Doktorats tatsächlich Grundlagen für einen künftigen Weg in Richtung einer Professionalisierung einer sich entwickelnden Berufsgruppe gelegt werden.

## 7. PHD ALS PROFESSIONAL DOCTORATE

### 7.1 DIE ACADEMICS ALS ACADEMIC PROFESSION

#### 7.1.1 Die Academics als Gegenstand der Forschung

Wie mittlerweile viele andere *Professions* und auf dem Weg einer Professionalisierung befindliche Berufsgruppen ist auch die *Academic Profession* selbst Gegenstand soziologischer und historischer Untersuchungen geworden. Allerdings nimmt die entsprechende Literatur erheblich weniger Raum ein als die professionsbezogene Forschungsliteratur zu vielen anderen Berufsgruppen (vgl. Altbach 1995, S. XXI.). Dafür sind mehrere Gründe zu nennen. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob man die *Academics* denn in manchem einzelnen Zeitraum und Landeskontext überhaupt als *Profession* ansehen möchte. Darüber hinaus scheint es der *Academic Profession* (oder der akademischen Berufsgruppe) schwer gefallen zu sein, ihr eigenes Berufsfeld und Berufsverständnis zu untersuchen – und dies unabhängig von der Frage, ob Professionsforschende, die selbst der akademischen Berufsgruppe angehören, überhaupt die nötige Distanz zum Forschungsgegenstand aufbringen würden; speziell dann, wenn es sich um synchrone oder jedenfalls zeitnahe Forschung zu dieser Berufsgruppe – und vielleicht sogar noch im eigenen Land handelt.

Wie bereits dargestellt (vgl. Kapitel 4.2.2) hat man Professionsforschenden, die vor Mitte der 1970er Jahre veröffentlichten, ja auch dann mangelnde Distanz zum Forschungsgegenstand vorgeworfen, wenn nicht die eigene, vielmehr gänzlich andere Berufsgruppen Gegenstand ihrer Forschung waren (vgl. etwa Larson 1977, S. XVI und S. XI., ebenso Macdonald 1995, S. XI).

Ein weiterer Punkt der eher späten und verhältnismäßig wenig ausgeprägten Forschung zur *Academic Profession* dürfte darin begründet liegen, dass es sich bei der *Academic Profession* um eine Berufsgruppe handelt, die – jedenfalls auf den ersten Blick – kaum in freier Praxis tätig wird. Wenn sich nun die Forschung lange auf eben jene *Professions* konzentriert hat, die ausgeprägte Tätigkeit in freier Praxis aufweisen, nämlich *Law* und *Medicine*, dann verwundert es nicht, dass eine potentielle *Academic Profession* aus diesem Blickwinkel heraus zunächst deutlich weniger Beachtung gefunden hat.

Ähnlich wie die Berufsgruppe der Theologen (später auch Theologinnen), deren Fach zwar ebenso wie *Law* und *Medicine* schon im Mittelalter zu den höheren Fakultäten gehört hatte, jedoch aufgrund der überwiegenden Tätigkeit ihrer AbsolventInnen in bürokratischen Strukturen (Kirche, Universität, Schulen, zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Ländern auch in der staatlichen Verwaltung) zunächst wenig Aufmerksamkeit erweckte.

Mit dem zunehmenden Bewusstsein innerhalb der Professionsforschung, dass auch Teile der Angehörigen der medizinischen und der juristischen *Profession* in bürokratischen Organisationen tätig sein konnten (Krankenhäuser und Universitätskliniken im Fall der ÄrztInnen, *Law Firms*, staatliche Verwaltung und größere Betriebe beziehungsweise Konzerne im Fall der JuristInnen) wurde es jedenfalls naheliegender (und auch interessant), Berufsgruppen wie die *Academics* und auch die TheologInnen näher zu betrachten. Zumal ein Naheverhältnis zwischen Klerikertum und Lehramt historisch belegbar ist, etwa am Beispiel der englischen Universitäten. Dafür spricht, dass etwa in Oxford noch im frühen 19. Jahrhundert die Collegeangehörigen (mit Ausnahme der Collegevorsteher) ein klerikerähnliches Leben führten und viele von ihnen auch tatsächlich in den Klerikerstand der Kirche von England traten, weil die Statuten ihres Colleges dies vorsahen (vgl. Brock 1997, S. 9). Blickt man noch weiter zurück, so lässt sich allein schon an der Architektur von Colleges nicht von ungefähr eine große Nähe zum monastischen Leben feststellen – genauer noch zum Leben in Priesterkollegien und Kollegiatsstiften. Und dies eben nicht nur bei jenen Colleges, die mehr oder weniger „zufällig“ das architektonische Erbe eines Ordens (St. John's College, Oxford) oder eines Spitals (Magdalen College, Oxford) übernahmen.

### 7.1.2 Des Fehlen einer freier Praxis

Anders als die beiden „großen“ *Professions* Medizin und Recht gibt es unter den *Academic Professionals* praktisch keine, die ähnlich den Ärztinnen und Ärzten sowie den Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälten ihren Beruf selbständig in eigenen, auf die professionelle Berufsausübung ausgerichteten Räumlichkeiten ausüben würden. Während ÄrztInnen und RechtsanwältInnen Ordinationen beziehungsweise Praxen oder Kanzleien betreiben können, gibt es keine ähnlichen Einrichtungen für *Academic Professionals*.

Wenn Angehörige dieser Berufsgruppe dennoch primär in eigenen Räumlichkeiten arbeiten, so ist dies wohl eher auf prekäre Arbeitsbedingungen und einen angespannten Arbeitsmarkt zurückzuführen als auf ein sinnvoll mit der Berufstätigkeit in Bezug zu setzendes Merkmal oder angestrebtes Ziel einer adäquaten Berufsausübung. Auch dürften diese Auswege sich wenn, dann eher auf Forschungstätigkeiten, weniger auf Lehrtätigkeit beziehen. Letztere findet in unseren Tagen nahezu ausschließlich in Räumlichkeiten einer Bildungsinstitution statt, jedenfalls soweit es klassische Formen von Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen und Seminare betrifft.

Allerdings hat es in der Vergangenheit durchaus Zeiten gegeben, in denen die Lehrtätigkeit auch Züge einer Selbständigkeit haben konnte. Zum einen ist an die Privatdozenturen im deutschsprachigen Universitätswesen zu denken, die zwar im Zusammenhang mit einer Universität ausgeübt wurden, bei denen die Dozenten von ihren Hörern aber Kollegiengelder sammelten, da sie von der Universität selbst nicht bezahlt wurden. Zum anderen ist das universitäre Seminar im Vorfeld der Neuausrichtung der philosophischen Fakultäten an deutschsprachigen Universitäten aus Veranstaltungen heraus erwachsen, die zunächst von Professoren in deren Privatwohnungen und in privater Initiative für ihre fortgeschrittenen Studierenden abgehalten wurden (vgl. Clark 2006, S. 153). Auch in der Medizinerbildung sind komplementäre Unterrichtsangebote außerhalb der Universitäten nachweisbar, etwa in Edinburgh im 18. Jahrhundert (vgl. Lawrence 1988, S. 264).

Heute ist der primäre Arbeitsort der *Academic Professionals* als Berufsgruppe jedenfalls in der höheren Bildungseinrichtung zu verorten. Damit sind sie als Berufsgruppe innerhalb einer größeren Struktur tätig, die Max Weber schon früh als bürokratische Organisation bezeichnet hat. Bürokratische Organisationen sind für Max Weber weit über den Bereich staatlicher Verwaltung hinaus Organisationen, die nach eigenen – eben bürokratischen – Regeln funktionieren und nach bürokratischem Muster organisiert sind (vgl. auch Larson 1977, S. 179, die zwischen „state bureaucracy“ und einem „general phenomenon of bureaucratization“ unterscheidet). Während man in dieser Tatsache lange Zeit einen Antagonismus zur freien und selbständigen Berufsausübung der *Professions* gesehen hat, musste man doch feststellen, dass auch Angehörige professioneller Berufe zunehmend in solchen bürokratischen Organisationen zu finden waren. Das gilt insbesondere auch für die beiden „großen“ *Professions*,

die ÄrztInnen – nämlich dann, wenn diese in Krankenhäusern arbeiten – und AnwältInnen, wenn diese in großen Anwaltskanzleien (*Law Firms*) oder als JuristInnen in der staatlichen Verwaltung arbeiten. Innerhalb dieser bürokratischen Organisationen gelten auch für Angehörige professioneller Berufsgruppen deutlich andere Rahmenbedingungen als in der freien Praxis. Da wäre zum einen der Status als Angestellte oder sogar als Staatsbeamte, zum anderen die Tatsache, dass in bürokratischen Organisationen ausgeprägte Hierarchien zu finden sind. Der Status als Angestellte oder Angestellter kann als Gegensatz zur freien und selbständigen beruflich-professionellen Tätigkeit aufgefasst werden, insbesondere auch dann, wenn man an das Weisungsprinzip denkt, dem sich Angestellte wie Beamte im Rahmen ihrer Vertragsverhältnisse unterstellen. Eine Hierarchie, wie sie unter Ärztinnen und Ärzten in Krankenhäusern in Form von Primar-/Chefärzten, Oberärzten und Stationsärzten besteht, kann als Gegensatz zum Prinzip der Gleichheit unter KollegInnen innerhalb derselben *Profession* aufgefasst werden. Ein Gleichheitsprinzip, das sich etwa auch in der gemeinsamen, allgemeinen Ausbildung im Rahmen des Medizinstudiums und des Jusstudiums tradiert hat und das mit dazu führt, dass es in der professionellen Berufsgruppe der ÄrztInnen erst nach dem Studium und der Approbation zu einer Spezialisierung kommt, in der Berufsgruppe der Anwälte eine formelle Spezialisierung im Sinne von Fachanwälten sogar weitgehend unbekannt ist – mit wenigen Ausnahmen, wie etwa den Patentanwälten.

Jene *Professionals* in bürokratischen Kontexten, *Academics*, KrankenhausärztInnen, JuristInnen oder AnwältInnen in der staatlichen Verwaltung weisen übrigens Ähnlichkeiten mit der dritten, ursprünglich neben Recht und Medizin genannten *Profession* auf, jener der Theologie. Wie Medizin und Recht kann sich die Theologie auf die Tradition einer höheren Fakultät schon an der mittelalterlichen Universität berufen. Allerdings waren die damals noch ausschließlich männlichen Absolventen dieser Fakultät, ähnlich wie heutige *Academic Professionals*, nie wirklich in freier Praxis tätig, sondern so gut wie ausschließlich in kirchlichen Organisationen oder im zunächst ebenfalls kirchlichen Bildungswesen. Auch bei ihnen lässt sich schon früh Weisungsgebundenheit und Hierarchie feststellen. Vielleicht wurde gerade deshalb die Theologie, wie bereits angedeutet, im Vergleich zu Medizin und

Recht, die ja auch die freie Praxis kennen, von der Professionsforschung deutlich weniger beachtet.

Bezüglich der *Academic Profession* und der Bürokratisierung der Hochschulen als ihr direktes Arbeitsumfeld weisen Altbach et al. auf Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit hin, die sie als Folgen zunehmender Einflüsse von außen verstehen:

„Universities have also become much more bureaucratic as they have grown and become more accountable to external authorities. [...] Often, [...] heavy bureaucratic control is deleterious to a sense of academic community and generally to the faculty's traditional involvement in academic governance. The power of the professors, once dominant and sometimes used by them to resist change, has declined in the age of accountability and bureaucracy. The pendulum of authority in higher education has swung from the academics to managers and bureaucrats, with significant impact on the university.“ (Altbach et al. 2009, S. 93).

Weltweit beobachten die AutorInnen Trends, die mit mangelnden Ausbildungsmöglichkeiten, schlechten Arbeitsbedingungen und Bezahlung sowie mit Teilzeitanstellungen im Hochschulbereich verbunden sind und rufen nach einer Wiederprofessionalisierung der *Academic Profession*:

„The academic profession must again become a profession – with appropriate training, compensation, and status. This means that academic programs, to provide master's and doctoral degrees, must be significantly expanded. The rush toward part-time teachers must be ended and, instead, a sufficient cadre of full-time professors with appropriate career ladders appointed. Salaries must be sufficient to attract talented young scholars and to keep them in the profession.“ (Altbach et al. 2009, S. 94).

### 7.1.3 Weitere Unterschiede zu anderen Professions

Wie bereits aufgezeigt ist die medizinische *Profession* bis zum Ende der akademischen Ausbildung in einem hohen Maße unspezialisiert. Noch ausgeprägter ist der allgemeine Ausbildungsbezug, jedenfalls in Deutschland und Österreich, bei der juristischen Profession.

Ganz anders verhält es sich bei der *Academic Profession*. Hier beginnt die Spezialisierung häufig schon mit dem ersten Abschnitt des Studiums, also auf Bachelorebene. Jedenfalls dort, wo das Fachstudium überwiegt, so etwa in den deutschsprachigen Universitätssystemen. In Universitätskulturen, die vom *Liberal Arts* Gedanken geprägt sind, findet hingegen keine – oder wenig Spezialisierung (*Majors*, Schwerpunktfächer) statt. Eine Spezialisierung kann hier wenn, dann auf Masterebene oder darüber hinaus stattfinden. Denn allgemeinbildenden Aspekt auch auf Masterebene beizubehalten, wäre hingegen ungewöhnlich. In

beiden Fällen ist – wenn das Studium über die Masterebene hinaus fortgeführt wird – auf Doktoratsebene eine Spezialisierung anzunehmen, die im häufigen Fall einen Nahebezug zu jener der Masterebene beziehungsweise zu einer schon gewählten fachlichen Spezialisierung hat.

Somit ist es naheliegend, dass für die Angehörigen der akademischen Berufsgruppe im Regelfall das Fach (die fachliche Spezialisierung) im Bewusstsein und im Selbstverständnis vor der Tatsache einer Gemeinsamkeit (im Sinne einer *Academic Profession*) mit *Academics* anderer Fachbereiche kommt. Dies dürfte einer der Gründe sein, warum die *Academic Profession* mitunter relativ wenig ausgeprägte Strukturen von Standesvertretung ausweist, etwa im Fall der deutschsprachigen Hochschulsysteme.

Einigende Elemente gab es hingegen im englischen und kanadischen Kontext. Vor und zu Beginn des Einzugs von Forschung und *Graduate Studies* an die Universitäten ist eine noch relativ einheitliche Grundausbildung der Universitätslehrenden anzunehmen, die in der *Liberal Arts* Ausrichtung ihres Studiums zu finden ist. Die Spezialisierung ist erst nach dem Abschluss des Studiums anzunehmen und dürfte mitunter erst in der Berufung auf einen bestimmten Posten an der Universität stattgefunden haben – oder im Rahmen eines vor Beginn der akademischen Tätigkeit absolvierten Doktorats, dessen Zunahme unter den Universitätslehrenden und teilweise auch schon -forschenden im betrachteten Zeitraum für Kanada und die USA deutlich feststellbar ist. Zu diesem Zeitpunkt gibt es also über alle Fächer und Disziplinen hinweg noch eine einheitliche Wissensbasis aller *Academics*. Erst mit zunehmender Zeit hat auch innerhalb eines Universitätswesens mit *Undergraduate Studies* in der *Liberal Arts* Tradition Spezialisierung zugenommen, etwa durch Schwerpunkte im *Elective* oder *Honours* System oder durch Differenzierung von Studienwegen in *Bachelors of Arts* und *Bachelors of Sciences*.

Dort wo sich ein höherer Organisationsgrad in Sachen Standesvertretung (*Professional Association*) herausgebildet hat, etwa in den USA, ist auch die Verwendung des Begriffs *Academic Profession* im allgemeinen Sprachgebrauch (und im Forschungsgebrauch) geläufiger.

Wie bei anderen Berufsgruppen auch, ist also ebenso bei der Berufsgruppe der *Academics* bezogen auf eine Zeit und auf einen Ort zu prüfen, ob es sich um

eine *Profession* handelt oder nicht, beziehungsweise ob es sich um eine Berufsgruppe handelt, die sich auf dem Weg hin zur *Profession* befindet.

## 7.2 ACADEMIC PROFESSION BEI LARSON

Larson geht fast wie selbstverständlich von einer *Academic Profession* aus – und zwar insbesondere für den Zeitraum gegen Ende des 19. Jahrhunderts in den USA (vgl. Larson 1977, S. 151f.). Ganz ihrem Ansatz gemäß wird die Einstufung der *Academics* als *Profession* in diesem bestimmten Zeitraum und Land beziehungsweise dessen Hochschulsystem kontextualisiert.

Anders als bei anderen Berufsgruppen wird die *Academic Profession* jedoch von Larson keiner näheren Untersuchung auf professionelle Merkmale hin unterzogen. Es erscheint für Larson fast selbstverständlich, dass es sich hier und in diesem Zeitraum um eine *Profession* handelt. Betrachtet man nun die akademische Berufsgruppe für den Zeitraum in den USA näher, dann fällt auf, dass die Berufsgruppe der *Academics* eben jenes, von Larson als besonders relevantes Merkmal einer etablierten Profession (beziehungsweise einer Berufsgruppe mit fortgeschrittener Professionalisierung) im genannten Zeitraum, nicht aufweist nämlich die Etablierung einer *Professional Association* (vgl. Larson 1977, S. 5 und S. 70) – noch nicht.

Tatsächlich beginnt die Entstehung einer solchen professionellen Vereinigung für die College- und Universitätsprofessoren 1913 mit einem ersten Aufruf und zu Jahresbeginn 1915 mit der konstituierenden Sitzung (vgl. AAUP 2015, S. XX und S. 1 sowie Hutcheson 2000, S. 2 und S. 7).

## 7.3 DIE AAUP ALS PROFESSIONAL ASSOCIATION FÜR DIE ACADEMIC PROFESSION

Bereits in der Gründungsphase der AAUP, der *American Association of University Professors*, wird deutlich, dass es sich bei der Association explizit um die Vertretung der Interessen einer *Profession* und um deren Weiterentwicklung als solche handeln soll. Im Gründungsaufwurf finden sich dazu deutliche Aussagen:

„The general purposes of such an Association would be to facilitate a more effective co-operation among the members of the profession in the discharge of

their special responsibilities as custodians of the interests of higher education and research in America [...]” (AAUP 2015, S. XX).

Hier findet sich auch der explizite Anspruch, „[...] to maintain and advance the standards and ideals of the profession.“ (Bulletin of the American Association of University Professors 2, March 1916; zitiert nach AAUP 2015, S. XX).

Ebenso werden schon in der Gründungsphase zwei Vorbilder ausdrücklich genannt. Es sind dies *Medicine* und *Law* mit ihren Standesvertretungen, der *American Medical Association (AMA)* und der *American Bar Association (ABA)* (zu deren expliziter Nennung vgl. Hutcheson 2000, S. 2). Insbesondere die Identifikation mit der AMA war von Dauer. Hutcheson konnte diese bis in die 1960er Jahre hinein nachweisen (vgl. Hutcheson 2000, S. 1).

Hutcheson merkt an, dass die Vertretung finanzieller Interessen ihrer Mitglieder erst 1957 in das Selbstverständnis der AAUP aufgenommen wurde (vgl. Hutcheson 2000, S. 2). Dies ist als ein weiterer Hinweis auf den Professionsbezug zu verstehen. Dass nämlich die *Association* streng darauf geachtet hat, für sich selbst den im amerikanischen Verständnis wichtigen Unterschied zwischen einer *Professional Association* (wie der AAUP) und einer *Trade Union* zu wahren. Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass etwa schon 1916 Verhandlungen in Sachen Pensionssicherung geführt wurden (vgl. Hutcheson 2000, S. 10).

### 7.3.1 Die AAUP und die Akademische Freiheit

Weitere Hinweise für die professionelle Ausrichtung der AAUP finden sich in Aktivitäten zur akademischen Freiheit, die bereits im Dezember 1913 angestoßen wurden. 1915 wurde diesbezüglich eine erste *Declaration* gefasst und zum Jahreswechsel 1915/16 verabschiedet (vgl. AAUP 2015, S. 3 und S. 13 sowie den Volltext der Erklärung, ebd., S. 3-12). Eine weitere Declaration folgte 1940 (vgl. AAUP 2015, S. 13-19, vgl. dazu auch Hutcheson 2000, S. 8ff.).

Dass die akademische Freiheit in ihrem ursprünglichen Gedanken zwei Bezugsgruppen hat, die Lehrenden und die Studierenden, ist innerhalb der AAUP schon in der Gründungsphase bewusst. In der Declaration von 1915 wird beides explizit angeführt:

„The term ‚academic freedom‘ has traditionally had two applications – to the freedom of the teacher and to that of the student, *Lehrfreiheit* and *Lernfreiheit*.“ (AAUP 2015, S. 4; *Hervorhebungen im Original*).

Allerdings macht die AAUP gleich im Anschluss deutlich, dass sich ihre Aktivität auf die Freiheit der Lehrenden beschränkt:

„It need scarcely be pointed out that the freedom which is the subject of this report is that of the teacher.“ (AAUP 2015, S. 4).

Der Befund kann wie folgt interpretiert werden: Für die Gründer der AAUP ist eine Orientierung an anderen *Professions* von Anfang an Programm. Über die Bedeutung der *Professional Association* als nach Larson bedeutendes Merkmal einer *Profession* hinaus kann man in dieser Vorbildorientierung auch ein markantes Merkmal eines *Professional Project* erkennen. Nicht von ungefähr handelt es sich bei den Vorbildern um die professionellen Vereinigungen jener beiden Berufsgruppen, die zum Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA praktisch unbestritten als *Professions* angesehen wurden – und die im Übrigen später auch in besonderem Maße zum Gegenstand der Professionsforschung wurden.

Mit der Bezugnahme auf Freiheit wird zudem von der AAUP ein Privileg aufgegriffen, das in professionellen Berufen seit dem Mittelalter immer wieder in der einen oder anderen Form und Ausprägung von Bedeutung ist. Mit der akademischen Freiheit wird zudem von der AAUP nicht nur ein Wert hochgehalten und verteidigt, der in die Kategorie professioneller Privilegien fällt, sondern auch eine Grundlage für die Festigung eines berufsethischen Rahmens gelegt. Dass die akademische Freiheit sowohl für die *Academic Professionals* gilt als auch für die Studierenden, dürfte zur Besonderheit der *Academic Profession* im Vergleich anderer *Professions* gewertet werden.

Mit der Verwendung der deutschsprachigen Begriffe *Lehrfreiheit* und *Lernfreiheit* in der Declaration von 1915 – wie im amerikanischen Sprachgebrauch bis heute als Aspekte von *Academic Freedom* – wird auch deutlich, dass die Idee der akademischen Freiheit über die deutschsprachige Universitätskultur und -philosophie in das amerikanische Bewusstsein eingedrungen sein dürfte.

### 7.3.2 DIE Vorbilder der AAUP

Dass eine Standesorganisation in ihrer Gründung so ausdrücklich auf andere *Professions* und deren Vertretungen verweist wie die AAUP, ist eher selten anzutreffen. Die schon von Larson (vgl. Larson 1977, S. 154) beobachtete Orientierung an *Law* und *Medicine* hingegen ist nicht verwunderlich. Stichweh

spricht in diesem Zusammenhang von Leitprofessionen, die nicht nur für die Professionsforschung maßgeblicher Betrachtungsgegenstand wurden, sondern auch für andere Berufsgruppen auf dem Weg zur Professionalisierung modellbildend. Er nennt ebenfalls als Beispiele explizit die beiden in diesem Fall vorbildgebenden Professionen:

„In der soziologischen Professionstheorie wie auch in der Geschichte der Professionen selbst wiederholt sich das Phänomen, daß der eine oder andere dieser Berufe sich als analytisches Paradigma bzw. als Verhaltensmodell durchsetzt. Insbesondere die Ärzteschaft und juristische Berufe haben in diesem doppelten Sinn eines nachzuahmenden Modells und eines die Forschung leitenden Idealtyps als *Leitprofessionen* fungiert.“ (Stichweh 1994/2013, S. 331; *Hervorhebung im Original*).

Wenn, wie im Fall der AAUP in den USA, die *Professional Association* der *Profession* sich bewusst auch an der dortigen *Professional Association* der Ärzte orientiert hat, so könnte man für die *Academics* eine besonders etablierte *Profession* annehmen, der es wie kaum einer anderen *Profession* gelungen ist, ein Doktorat zum selbstverständlichen Berufsbild des *Academic Professional* werden zu lassen, wie – praktisch weltweit – der Berufstitel *Doktor* als Synonym für den ausgeübten Arztberuf steht. Anders als in der Medizin sind Berufstitel (*Professor, Reader, Lecturer*) und akademischer Grad oder Titel (Ph.D.) aber nicht ident. Anklänge an die synonyme Verwendung des Berufstitels des ärztlichen Doktors sind dennoch ansatzweise zu finden, wenn der akademische Grad Ph.D. im amerikanischen Sprachgebrauch auch für den Inhaber, die Inhaberin des entsprechenden Grades verwendet wird.

### 7.3.3 Der Ph.D. als einigendes Merkmal der Profession

Bezüglich des amerikanischen Ph.D. ist zu betonen, dass es weder die Standesvertretung war noch gesetzgeberische Einflüsse, die zu diesem Standard geführt haben. Vielmehr hat die Entwicklung, wie bereits zuvor aufgezeigt, schon viel früher eingesetzt und ist in ihrem Ursprung wohl stärker auf eine Forschungsbegeisterung einer jungen Generation von *Academics* zurückzuführen und das seinerzeit an Forschung und Wissenschaft geknüpfte Prestige, das sich auf den akademischen Grad übertragen hat. Weiters hat zur Vereinheitlichung beigetragen, dass die ersten an deutschsprachigen Universitäten von nordamerikanischen Studierenden absolvierten Dokorate, auch jene in naturwissenschaftlichen Fächern, an den philosophischen Fakultäten erworben wurden und bei der Rückkehr einheitlich angliert wurden.

Der Befund eines einheitlichen (oder jedenfalls so erscheinenden) Abschlusses für die *Academic Profession* ist also eher als ein historischer Zufall oder – im positiven Sinne – als eine historisch günstige Entwicklung im Vorfeld zu bewerten.

Hier genau liegt ein augenscheinlicher Unterschied zwischen dem einheitlichen Erscheinungsbild eines PhD und dem sich in der Folgezeit herausbildenden, nach Fakultäten differenzierten Doktoraten an den deutschsprachigen Universitäten. Fakultätsspezifische Grade betonen – gewollt oder nicht – die Unterschiede eines differenzierten Systems von Fakultäten, Disziplinen und Fächern. Die Existenz eines quer über alle vorhandenen Fächer bestehenden Grades hingegen signalisiert und betont – jenseits aller vermutlich hier ebenso bestehenden Rivalitäten und Animositäten unter denselben – eine Gemeinsamkeit. Da die nordamerikanischen Universitäten im Ursprung auf Varianten des *Liberal Arts* Gedankens basierten, der ebenfalls Gemeinsamkeiten stärker betont als Gegensätze, lieferten sie einen passenden Rahmen für einen in seiner Nomenklatur nicht differenzierenden Forschungsgrad.

Dass sich im Anschluss an die vorhandene *Liberal Arts* Ausbildung der Typus einer *Graduate School* entwickelte, die auf dem Forschungsgedanken basierte – und der Typus einer *Professional School*, die einer Professionsidee und -praxis verpflichtet ist, ist mit daraus erklärbar, dass beide sich bereit zeigten, jedenfalls in der Anfangszeit, eine *Liberal Arts* Ausbildung (nun *Undergraduate*) als Grundlage für die *Graduate* (nun *Postgraduate*) oder für die *Professional School* vorauszusetzen. Zwar verlief die Einführung postgradualer Studien und der für sie charakteristischen Einrichtungen nicht ohne Diskussionen über deren Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit, doch war der Konflikt insofern entschärft, als die bestehende Grundausbildung nicht grundsätzlich in Frage gestellt, sondern durch das neue Modell lediglich ergänzt wurde.

Anders entwickelte sich die Situation an den deutschen Universitäten. In deren disziplinären und fakultären Kontexten konnten sich im Rahmen der Reformen im 19. Jahrhundert zunächst neue Fächer etablieren, insbesondere etwa naturwissenschaftliche Fächer innerhalb der philosophischen Fakultät. Im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts wandelte sich diese Situation jedoch grundlegend in Abgrenzungsbestrebungen nach innen und nach außen:

„A host of new disciplines had found their place within the loose frame of the faculties [...]. Commencing with the third quarter of the century this process of expansion and differentiation slowed down. Neither the emerging social sciences nor the various fields of engineering attained proper academic status at the universities. The latter was banished to the *Technische Hochschulen*, which only over the strenuous opposition of the universities attained the right of conferring the title ‚doctor‘ [...]. The universities not only began to offer increasing resistance to the introduction of new sciences which had mushroomed outside their walls, they also placed often insurmountable obstacles on the path of disciplines which had begun to develop organically within the established disciplines. Where previously it had been relatively easy to carve out new disciplines from the broad fields and gain recognition through the establishment of separate chairs for them, new specialities were increasingly condemned to permanent subordinate status [...].“ (Ben-David/Zloczower 1962, S. 49; *Hervorhebung im Original*).

In Bezug auf die Gründungszeit der AAUP mag gerade die Tatsache eines schon zuvor vorhandenen einheitlichen akademischen Grades für die Berufsgruppe zu einem Gemeinschaftsdenken beigetragen haben – und damit letztlich zur Gründung der *Professional Association* für die *Academic Professionals* in den USA, anders als etwas im deutschsprachigen Hochschulwesen mit einem komplexeren System von Abschlüssen.

#### 7.3.4 Der Ph.D. als Qualifying Degree der Profession

Dass die Lehre für die AAUP ein wichtiges Merkmal der *Profession* war, zeigt sich, wie aus den Dokumenten der Frühphase ersichtlich, allein schon darin, dass beide Felder, *Higher Education* und *Research*, als Aufgaben benannt werden, zusätzlich zu der Tatsache, dass die AAUP den *Academic Professional* auffallend häufig als *Teacher* bezeichnet. Ein Befund, der sich im Übrigen auch in den US-amerikanischen Berufstiteln der *Academic Professionals* zeigt: Sie leiten sich vorrangig (*Professor*) oder sogar ausschließlich (*Reader, Lecturer*) aus der Lehre ab, während hinter dem Ph.D. als Zugangsqualifikation (*Qualifying Degree*) für diese Berufe primär – und bis spät in das 20. Jahrhundert hinein oft sogar ausschließlich – eine Forschungsleistung stand.

Wilson hat dieses Paradox lapidar folgendermaßen ausgedrückt:

„The Ph.D. was instigated as a research degree, but for most persons has become simply a license for teaching on the college and university level.“ (Wilson 1942/1995, S. 219).

Hätte die *Profession* oder ihre Vertretung mehr Einfluss auf die Entwicklung der voraussetzenden Qualifikation für die Berufsausübung gehabt, dann hätte sich vielleicht zusätzlich zur Forschungsausrichtung in der *Research Component* eine stärkere Ausprägung auch auf die Lehre hin entwickeln können. Eine solche

Entwicklung hätte jedenfalls in Hinblick auf die Modelle *Profession* und *Professional Project* dem Erwartungshorizont insofern entsprochen, als das *Qualifying Degree* dann beide Elemente der professionellen Tätigkeit, Forschung und Lehre, abgedeckt hätte.

Strenggenommen lag und liegt die Kontrolle über den Ph.D. als Abschluss in den USA aber, wie bereits angemerkt, auch nicht direkt in den Händen der *Profession*, sondern in den Händen von Institutionen, nämlich den Universitäten und den Akkreditierungsstellen. Damit steht sie nur mittelbar unter dem Einfluss der Angehörigen der *Profession* (als maßgebliche Protagonisten sowohl der Hochschulen als auch der Akkreditierungsstellen), nicht aber im direkten Einflussbereich der *Professional Association der Profession*, also der AAUP.

Schon Wilson hat für den von ihm behandelten Zeitraum darauf hingewiesen, dass die Kontrolle über den Abschluss hier nicht bei der US-amerikanischen *Academic Profession* liegt. Er stellt explizit einen Vergleich mit der *Professional Association der Ärzte* an, deren Maß an Kontrolle über das Medizinerdiplom er im Fall der *Academic Profession* und ihres Doktorats nicht erreicht sieht:

„Although the Ph.D. degree grants a form of monopoly to do college or university teaching, this is a privilege not exclusively in the control of the academic profession to the same extent that monopolization of standards for the medical diploma is in the hands of the American Medical Association.“ (Wilson 1942/1995, S. 28).

Hier zeigt sich ein Befund, der auch im Vereinigten Königreich im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert bezüglich der *Professional Doctorates* zu beobachten ist. Es sind die Universitäten, die maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung von akademischen Graden und auch auf die Inhalte der Programme haben, die zu diesen Graden führen. Das ist allein dadurch erklärbar, dass die akademischen Grade eben das Proprium der Universitäten sind. Damit besitzen sie eine Monopolstellung, die offenbar zu einem starken Einfluss über die Gestaltung dieses proprietären Bereichs führt.

Aus der mangelnden Kontrolle heraus lag und liegt es auch nicht im direkten Einflussbereich der *Academic Profession*, die Zahl der qualifizierten Berufsanwärter zu begrenzen. Schon Wilson konnte Anfang der 1940er Jahre feststellen:

„The extraordinary ‚success‘ of the doctorate has considerably lessened [...].“ (Wilson 1942/1995, S. 38).

„At the end of a long and rather arduous period of conditioning, the fledging Ph.D. today no longer enjoys the bargaining power that mere possession of the degree once betokened, [...] competition becomes keener [...]” (Wilson 1942/1995, S. 8).

Er konnte am Beispiel der Ph.D. AbsolventInnen in Philosophie bereits für 1940 konstatieren, dass der Zustrom an Qualifizierten die Zahl der akademischen Positionen überstieg. Er schätzte, dass in diesem Jahr etwa ein Drittel der Ph.D. Absolventen des Fachs keine entsprechende Beschäftigung im Hochschulbereich finden würden (vgl. Wilson 1942/1995, S. 49). Wenn auch mit anderer Terminologie nimmt Wilson hier Aspekte von dem vorweg, was später wieder im Zusammenhang mit der *Credential Inflation* beobachtet wurde. Unter diesem Blickwinkel heraus ist der Ph.D. zu einer notwendigen Voraussetzung für den Zugang zur *Profession* geworden – und hat eine abgrenzende Funktion und Wirkung gegenüber denjenigen, die diesen Grad nicht erworben haben. Andererseits ist er unter den Umständen eines Überangebots an Qualifizierten keine Garantie für eine Position im akademischen Bereich.

#### 7.4 DER PH.D. ALS PROFESSIONAL DOCTORATE

Im Anschluss an die Betrachtung US-amerikanischer *Academic Professions* und der Ph.D. Doktorate zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA soll nun an deren Beispiel die Frage untersucht werden, inwieweit auch der Ph.D. als *Professional Doctorate* im Kontext einer *Academic Profession* verstanden werden kann.

Dazu wurde bereits eingangs die Arbeitsdefinition III entwickelt (siehe Kapitel 3.8), die aus der Arbeitsdefinition I heraus adaptiert wurde, um zu untersuchen, ob man nicht auch weitere Doktorate, hier den Ph.D., als ein *Professional Doctorate* betrachten könnte.

##### Arbeitsdefinition III –

Akademische Programme und Abschlüsse, die

- zu einem Doktorgrad oder -titel führen,
- einen Beitrag zur Forschung generieren und
- die sich üblicherweise *keine* Zuschreibung *Professional* zuweisen.

Das US-amerikanische Ph.D. Doktorat kann zu diesem Zeitpunkt die Kriterien der Arbeitsdefinition III erfüllen. Das Ph.D. Studium führt zu einem akademischen

Abschluss mit Doktorgrad. Der Beitrag zur Forschung wird über das verpflichtende – und das Ph.D. Studium in besonderem Maße prägende – Verfassen einer *Thesis* oder *Dissertation* und durch deren Veröffentlichung geleistet und erfüllt damit die Kriterien laut Arbeitsdefinition III.

Der Ph.D. wird selbst nicht mit dem Prädikat *Professional* beschrieben. Insgesamt kann aber festgestellt werden, dass der Ph.D. im beginnenden 20. Jahrhundert in den USA in Bezug auf die *Academic Profession* eindeutige Funktionen erfüllt. Er ist mit Ende des 19. Jahrhunderts zur Voraussetzung für den Zugang zur *Academic Profession* geworden. Mit seinem Schwerpunkt auf Forschung deckt er eines der beiden Haupttätigkeitsgebiete der *Profession* ab – und zwar jenes mit dem höheren Prestige. Prestige ist auch mit dem Ph.D. als höchstem akademischen Grad verbunden. Mit den Ergebnissen aus der Forschung, an die üblicherweise besonders hohe Ansprüche an Qualität und Originalität gestellt werden, trägt er auch zur Wissensbasis der *Profession* bei.

Was für andere *Professions* wichtige Voraussetzung wird, nämlich die Anbindung der Ausbildung und der Erweiterung der Wissensbasis im Rahmen einer Universität, kann die akademische Profession für sich selbst erfüllen. Als einzige *Profession* bildet sie ihren eigenen Nachwuchs damit auf akademischem Wege selbst aus. Als einzige *Profession* neben der Medizin gelingt es der *Academic Profession* auch, dass der akademische Grad – zumindest teilweise – mit dem Beruf verknüpft wird: Während in der Medizin der Titel *Doktor* zur Berufsbezeichnung wird, ist es bei PhD so, dass die Abkürzung des akademischen Grades nicht nur für diesen, sondern auch für den Absolventen, die Absolventin des Doktorats beziehungsweise für die InhaberInnen eines entsprechenden Grades stehen kann.

Die *Academic Profession* ihrerseits hat ab 1916 erreicht, eine eigene *Association* als ihre Vertretung zu gründen und erfüllt somit ein in Larsons Sichtweise wichtiges Kriterium eines fortgeschrittenen Professionalisierungsprozesses einer Berufsgruppe beziehungsweise einer *Profession*.

Aus diesem Befund einer existierenden *Profession* heraus und den eindeutigen Bezügen zu dieser, insbesondere der Tatsache, dass der Ph.D. zur berufsvoraussetzenden Qualifikation geworden ist, kann dem Ph.D. für diesen Zeitpunkt durchaus die Zuschreibung *Professional* gegeben werden. Ergänzen lässt sich diese Betrachtung dahingehend, dass mit der Forschungskomponente

und der Forschungstätigkeit des *Doctor of Philosophy* ein spezifischer Arbeitsweltbezug für die *Academics* hergestellt wird.

Akzeptiert man diese Zuschreibung, so würde der Ph.D. jener Zeit auch die Kriterien der Arbeitsdefinition I, das heißt eines *Professional Doctorates* im engeren Sinn erfüllen:

Arbeitsdefinition I – *Professional Doctorates* im engeren Sinn mit *Research Component*:

Akademische Programme und Abschlüsse, die

- zu einem Doktorgrad oder -titel führen,
- einen Beitrag zur Forschung generieren und
- die sich die Zuschreibung *Professional* zuweisen oder denen eine solche zugewiesen wird.

In diesem Sinne könnte man dann auch die *Graduate School* der amerikanischen Universitäten als eine *Professional School* auffassen – und zwar als eine solche, die *Academic Professionals* auf Wissenschaft vorbereitet.

In Hinblick auf die heutige Zeit würde man sich von einem *Doctor of Philosophy* als einem *Professional Doctorate* allerdings erwarten, dass in seinem Kontext nicht nur die Forschung, sondern auch die Vorbereitung auf die für die berufliche Tätigkeit der *Academics* ebenfalls bedeutende Lehre berücksichtigt würde. Damit könnte verhindert werden, dass die Lehrkompetenz ausschließlich – und womöglich ohne begleitenden Rahmen – im Kontext der akademischen Berufspraxis erworben wird. Dass solche Bezüge möglich – wenn auch nicht sonderlich verbreitet – sind, zeigen Beispiele aus Harvard und der Universität Wien (vgl. Kapitel 3.3.3).

#### 7.4.1 Andere Entwicklung in Kanada

Wie alle Befunde im Bereich der *Professions* ist diese Aussage in Ort und Zeit klar kontextgebunden und somit nicht unbedingt auf andere Kontexte zu übertragen. Zwar hat sich etwa in Kanada zunächst, wie am Beispiel der McGill aufgezeigt, für den Ph.D. und dessen Voraussetzung für den akademischen Beruf eine ähnliche Entwicklung angebahnt wie beim US-amerikanischen Nachbarn. Doch hat in Kanada die Entwicklung auf längere Sicht zumindest

teilweise einen andern Verlauf genommen. Zum einen hat sich in Kanada erst 1951 eine professionelle Vereinigung der *Academics*, die *Canadian Association of University Teachers* (CAUT) gegründet (vgl. Horn 1999, S. 12), zum anderen hat sich hier der Ph.D. letztlich nicht ganz so deutlich zur Berufsvoraussetzung entwickelt.

Johnston führt dafür den neben anderen Einflüssen weiter bestehenden Einfluss britischer Universitätskultur an. Er weist darauf hin, dass sich der PhD als Voraussetzung für eine Universitätsprofessur im britischen Denken auch im 20. Jahrhundert nie vollständig durchgesetzt hat.

„Among British academics lingered a dismissive attitude towards the PhD: that it was a specialized degree for the earnest and possibly second-rate academic – something that Americans and Canadians wanted and that British universities provided for foreigners, more than for their own students.” (Johnston 2005, S. 98).

Er nennt als Beispiele mit kanadischem Bezug unter anderem den britischen Soziologen Tom Bottomore und den Linguisten Ron Baker. Beide haben ihre universitären Karrieren ohne einen PhD bestritten (vgl. Johnston 2005, S. 98).

Thomas (Tom) Burton Bottomore (1920-1992), laut seinem Nachruf im Independent „[...] Britain’s best-known and most highly regarded sociologist [...]“<sup>60</sup> (Hirst 1992) hatte an der London School of Economics (LSE) studiert, jedoch nie einen PhD erworben. Auch ohne Doktorat wurde er 1952 *Reader in Sociology* an der LSE, 1965 Professor an der Simon Fraser University (Vancouver, Kanada) und war schließlich von 1968 bis 1985 Professor an der University of Sussex.

Ronald (Ron) James Baker (\* 1924) erwarb an der University of British Columbia (UBC) 1951 einen BA und 1953 einen MA. Auch er machte seine universitäre Karriere ohne Doktorat: 1951 *Lecturer* an der UBC, 1958 ebendort *Assistant Professor*, 1963 *Associate Professor*, 1963 außerdem *Director of Academic Planning* an der Simon Fraser University, 1964 bis 1968 ebendort Leiter des English Department, 1969 bis 1978 *President* der University of Prince Edward Island (vgl. Northern British Columbia Archives: Baker)<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Hirst, P. (1992): *Obituary: Professor Tom Bottomore*. In: Independent (vom 14.12.1992). [www.independent.co.uk/news/people/obituary-professor-tom-bottomore-1563490.html](http://www.independent.co.uk/news/people/obituary-professor-tom-bottomore-1563490.html) [Stand: 03.07.2017]

<sup>61</sup> Northern British Columbia Archives: Baker, Ron James. <http://search.nbca.unbc.ca/index.php/baker-ron-james> [Stand: 03.07.2017]

Auch Johnston bestätigt, dass in Kanada der PhD zunehmend zur Voraussetzung für eine universitäre Karriere wurde, sieht aber gerade in späten Beispielen wie diesen „[...] evidence that the British attitude persisted in Canada.“ (Johnston 2005, S. 98).

## 8. FAZIT: ZUSAMMENHANG PROFESSIONS, PROFESSIONALISIERUNG UND PROFESSIONAL DOCTORATE

In diesem Kapitel soll abschließend noch einmal anhand der Befunde und Interpretationen dieser Arbeit diskutiert werden, welche Bedeutung *Professional Doctorates* für die Professionalisierungsprozesse einzelner Berufsgruppen, für anerkannte *Professions* und für einzelne ExpertInnen haben und haben können.

### 8.1 PROFESSIONAL DOCTORATE UND EINZELNE EXPERTINNEN

Bezüglich der *Professions* und auch der Professionalisierung ist es in bestimmten Fällen sinnvoll, zwischen der Berufsgruppe und ihren einzelnen Mitgliedern zu unterscheiden. Entsprechendes berücksichtigt etwa Hutcheson in seiner Arbeitsdefinition:

„[P]rofessionalization is the process of a profession, that is, how an individual or an occupational group achieves professional status. And professionalism is the act of being professional as either an individual or as a group.“ (Hutcheson 2000, S. 5).

Hutcheson hat die einzelnen Mitglieder hier als Mitglieder einer bestimmten Berufsgruppe oder einer *Profession* verstanden.

Ergänzt man diese Sicht um die von Larson beobachtete Herausbildung von ExpertInnen, die nicht im Kontext von engeren Berufsgruppen stehen (vgl. Larson 2013, S. XXIXf.), so gibt sich ein erweitertes Bild. Auch diese einzelnen ExpertInnen weisen in ihrem Erscheinungsbild Merkmale auf, die sie mit *Professions* gemein haben, etwa die hohe Bedeutung der akademischen Ausbildung. Auch bei ihnen kann man Professionalisierungsprozesse beobachten, mit denen die einzelnen ExpertInnen versuchen, professionellen Status zu erlangen – oder jedenfalls einen solchen nach außen auszuschildern. Diese Prozesse sind jedoch nicht dahingehend orientiert, Mitgliedschaft in einer organisierten Berufsgruppe zu erlangen.

Vielmehr müssen sich die einzelnen ExpertInnen ohne den Rückhalt einer Berufsgruppe am Arbeitsmarkt oder in der Selbstständigkeit behaupten. Dazu greifen sie mitunter – individuell und personenbezogen – erkennbar auf Muster zurück, die aus der gelungenen Professionalisierung von Berufsgruppen entlehnt sind. Dort waren sie anerkannt und mit Prestige verbunden und können somit

auch für die Profilierung der einzelnen ExpertInnen erfolgversprechend erscheinen. Man könnte sogar die Orientierung dieser ExpertInnen an den Merkmalen und Strategien von *Professions* als eines der ihnen eigenen charakteristischen Merkmale verstehen. Jedenfalls sind die akademische Ausbildung und eine damit verbundene Wissensbasis Grundlage der Arbeit vieler solcher ExpertInnen.

Die einzelnen ExpertInnen weisen als zweites kennzeichnendes Merkmal eine hohe Spezialisierung auf. Somit können fließende Übergänge dieser ExpertInnen zu solchen angenommen werden, die sich innerhalb einer *Profession* oder Berufsgruppe spezialisiert haben, jedenfalls über die dort übliche Ausbildung und die entsprechenden *Credentials* verfügen – und je nach Nähe oder Ferne zur ursprünglichen *Profession* gegebenenfalls auch noch auf Privilegien zurückgreifen, die diese *Profession* erlangt hat.

Weiters kann es ExpertInnen geben, die sich durch Absplitterungen beziehungsweise das Herauslösen bestimmter Kompetenz- und Aufgabenbereiche aus bestehenden *Professions* heraus bilden, wie es etwa Haug in Bezug auf *Law* und *Medicine* beschreibt (vgl. Haug 1972, S. 197ff.). Hier können sich durchaus auch kleinere oder sogar größere Berufsgruppen bilden. Gegebenenfalls können sich in diesen Ablegern wiederum Professionalisierungsprozesse entwickeln, die auf Gemeinsamkeiten und gemeinsamen Zielen beruhen.

Darüber hinaus gibt es aber eben jene ExpertInnen, denen solche Anbindungen und Bezüge fehlen. Als einzelne ExpertInnen fehlt ihnen damit nicht nur der Bezug zu einer anerkannten Berufsgruppe oder *Profession*, sondern auch die aus der Tradition, Verbreitung und dem Prestige einer solchen Gruppe abgeleitete Kreditabilität und Sichtbarkeit. Mangels Existenz einer gemeinsamen Berufsgruppe kann sich Status und Prestige daher für die einzelnen ExpertInnen auch nicht aus der Zugehörigkeit zu einer *Profession* ableiten, wohl aber aus dem akademischen Grad.

Dies ist ein erster Hinweis darauf, dass der Erwerb eines *Professional Doctorate* für einzelne ExpertInnen eine besondere Bedeutung haben kann. Der Erwerb eines *Professional Doctorate* kann für einzelne ExpertInnen jedoch nicht nur eine, sondern mehrere Funktionen erfüllen. Zum einen wird ein hoher akademischer Grad erworben, zum anderen Wissen auf einem aktuellen Stand

und Kompetenzen, die für die konkrete Tätigkeit der ExpertInnen von Bedeutung sind. Im Rahmen der *Research Component* können die ExpertInnen zudem Wissen generieren, das sich als Grundlage für die spätere Tätigkeit eignen kann oder indem vorhandenes Wissen für die eigene Berufspraxis aufbereitet wird. Aufgrund des jeweils individuellen Forschungsthemas, welches im Rahmen der *Research Component* bearbeitet wird, ist ein Bezug auf eine spezielle Expertise möglich.

Dies gilt jedenfalls dann, wenn sich für die speziellen Arbeitsfelder einzelner ExpertInnen Bezüge zu den Themenfeldern existierender *Professional Doctorates* herstellen lassen und ein entsprechendes Studium für die eigene praktische Arbeit sinnvoll erscheint.

Tatsächlich gibt es jedoch neben *Professional Doctorates*, die in der üblichen Form auf bestimmte Berufsgruppen oder Arbeitsfelder ausgerichtet sind, auch ein Angebot der Middlesex University London, das nicht auf eine bestimmte Berufsgruppe oder ein Feld ausgerichtet ist. Dieses Programm des dortigen *Institute for Work Based Learning* macht es sowohl einzelnen ExpertInnen als auch kleineren Berufsgruppen, die noch keine akademische Anbindung gefunden haben, möglich, für ein *Professional Doctorate* im Teilzeitstudium zu studieren, das darauf hin konzipiert ist, flexibel auf die individuellen spezielle Interessen, Arbeits- und Themenfelder ausgerichtet werden zu können.

Zum Programm mit dem Titel *Doctorate in Professional Studies* (DProf) heißt es:

„The DProf led by the Institute for Work Based Learning is open to all professional areas as the focus is defined by the candidate's particular work context and area of activity and their own unique area of interest. This may be located within a profession or sector, or may be more individual in nature. The approach is inter-professional and cuts across disciplines (transdisciplinary) even where candidates have strong roots in a particular profession or occupation. It is primarily concerned with knowledge that is generated and used in practice. (Middlesex University London).<sup>62</sup>

Im Zusammenhang mit der Beschreibung der Studierenden wird als Ziel des Doktorats insbesondere ein Bezug zu deren professioneller Praxis und Ansehen hergestellt:

„Our candidates span professions as diverse as Veterinary Science through to Executive Coaching. The link between them is not their original subject discipline but the professionalism of their practice and the higher level analysis and criticality

---

<sup>62</sup> Middlesex University London: Professional Studies DProf (Institute of Work Based Learning) <http://www.mdx.ac.uk/courses/postgraduate/professional-studies-dprof> [Stand: 27.07.2017]

they wish to bring to it to develop both themselves and their future role. Therefore it is not a doctorate for those wishing to enhance their technical expertise in their discipline but it is the doctorate for those wishing to enhance their professional practice and standing.” (Middlesex University London).

Dieses *Professional Doctorate* wird mit einem akademischen Grad abgeschlossen, der in der Bezeichnung und in der Abkürzung die Zuschreibung *Professional* enthält, jedoch keine Angabe eines bestimmten Gebiets: *Doctor of Professional Studies* (DProf).

Mit dem Erwerb eines akademischen Grads auf Doktoratsebene können die einzelnen ExpertInnen in ihrer Arbeit und insbesondere auch beim Angebot ihrer Dienstleistungen ihre Expertise und hohe Kompetenz signalisieren. Während die Signalingtheorie sich häufig auf das Signalisieren von Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt konzentriert, ist die Nutzung einer Signalwirkung von akademischen Abschlüssen, hier mit dem Doktorat eines besonders hoch angesiedelten, natürlich auch für die Ausschilderung von Dienstleistungen in freier Tätigkeit verwendbar.

Gleichzeitig wird mit dem akademischen Grad die Verbindung zu akademischem Wissen ausgeschildert. Mit der hohen Stufe des akademischen Grades kann zudem der hohe Anspruch und die Bedeutung des eigenen, spezifischen ExpertInnenfeldes in der Kommunikation mittransportiert werden.

Im Kontext der *Credentialing Theory* kann man feststellen, dass zwar *Credentials* am freien Arbeitsmarkt nicht unmittelbar zu einer Voraussetzung werden können, dass es aber dennoch möglich ist, dass einzelne ExpertInnen analog zu Angestellten allgemein mit höheren Qualifikationen sich gegenüber KonkurrentInnen mit niedrigeren Qualifikationen oder solchen ohne akademischen Graden eventuell besser durchsetzen können (vgl. Collins 2002, S. 27) oder dies zumindest auf diesem Wege versuchen. Dies gilt natürlich auch für jene ExpertInnen, die Anstellungsverhältnisse anstreben und somit mit anderen Arbeitssuchenden konkurrieren. Hier – wie auch im Bereich der Freischaffenden – wäre eine *Credential Inflation* denkbar, wobei in dem hier betrachteten Fall der *Professional Doctorates* die höchste Stufe der akademischen Grade bereits erreicht wäre.

Die Anbindung an eine akademische Ausbildung und an den Erwerb von Wissen sowie der auf dem Forschungsweg erbrachte Beitrag zu einem spezifischen ExpertInnenwissen können in Analogie zu *Professions* und zur

Professionalisierung angesehen werden. So kann bis zu einem gewissen Grade mit der Anbindung des eigenen ExpertInnenfeldes an den akademischen Bezug das nachgestellt werden, was in den *Professions* gerade als Intention und Leistung der Gemeinschaft anzusehen ist. Dort allerdings verspricht sie längerfristige Wirkungen bezüglich der vorhandenen Berufsgruppe und ihres Status, als dies bei einzelnen ExpertInnen der Fall sein wird.

Die Universitäten könnten mit der Ausbildung der einzelnen ExpertInnen insofern einen wichtigen zusätzlichen Beitrag für das Allgemeinwohl leisten, indem sie auch die ethischen Aspekte professionellen Handelns als Grundlagen desselben mitvermitteln. Ein solches Vorgehen würde jedenfalls – zumindest ansatzweise – auf jene Bedenken eingehen, die Larson bezüglich der einzelnen ExpertInnen geäußert hat (vgl. Kapitel 4.4.1).

Für einzelne ExpertInnen, deren Arbeitsfelder eine besondere Nähe zu Wissenschaft und Forschung haben, könnte auch ein Ph.D. Doktorat Funktionen im Sinne des *Signaling* und eines hoch angesiedelten *Credentials* erfüllen.

Mit Blick auf die einzelnen ExpertInnen wird im Übrigen deutlich, dass ihre Professionalisierung sich zwar am Modell der *Professions* orientiert, dass sie selbst im Regelfall jedoch keine *Professions* mehr begründen, sondern eben einzeln arbeiten. In ihrem Fall wird damit die begriffliche Bedeutung von professionell als Bezug auf *Professions* bereits teilweise überschritten: Während ihre Professionalisierung in der Nachahmung einer Profession noch professionell mit Professionsbezug ist, kann das ihrer eigenen Berufsausübung schon als professionell im Sinne einer moderneren Bedeutung des Wortes angesehen werden, die nicht mehr auf die *Professions* bezogen ist und über diese hinausgeht. Das spiegelt sich auch in *Professional Doctorates*, die solche einzelnen ExpertInnen eventuell absolvieren. Vom Modell her haben sie einen Bezug auf *Professions*, für die einzelnen ExpertInnen hingegen bedeuten sie eine Ausbildung für eine Praxis, die nicht auf eine *Profession* bezogen sein wird. Demnach ist diese Ausbildung auch bereits in einem weiteren Sinn professionell, der über den Bezug auf *Professions* hinausgeht. Besonders deutlich wird dies im zuletzt beschriebenen Fall des *Doctor of Professional Studies* (DProf) der Middlesex University London. Er orientiert sich vom Muster her noch an *Professional Doctorates*, die auf *Professions* und deren Arbeitsfelder ausgerichtet sind, bildet jedoch neben Angehörigen der *Professions* auch

einzelne ExpertInnen für eine professionelle Tätigkeit aus, die nicht mehr im Kontext einer *Profession* stattfinden wird.

## 8.2 PROFESSIONAL DOCTORATE, PROFESSIONS UND PROFESSIONALISIERUNG

In Verbindung mit der Professionalisierungstheorie kann das Signalisieren und der Erwerb von *Credentials* als eine Orientierung am Muster von *Professions* gedeutet werden. Wie schon mehrfach angemerkt, ist die Orientierung an der *Medical Profession* eine häufige. Auch wenn dabei keine explizite Bezugnahme auf das medizinische Doktorat erkennbar ist, erscheint es doch plausibel, dass eines der Merkmale des Vorbilds Medizin eben auch das Doktorat sein kann. Wenn es für die ÄrztInnen insbesondere gelungen ist, den Titel Doktor zur Berufsbezeichnung an sich zu machen, ist somit auch ein entsprechender Standard entstanden, der es anderen Berufsgruppen auf dem Weg der Professionalisierung nahelegen kann, ebenfalls einen akademischen Grad auf Doktoratsebene führen zu wollen.

Die Akademisierung einer Berufsgruppe und deren Mitglieder kann indes auch über einen anderen akademischen Grad unterhalb des Doktors erreicht werden. Ein Beispiel ist die Entwicklung im Bereich der Psychologie in England, bei der derzeit noch deutliche Befunde eines früheren Schritts im Rahmen der Akademisierung ihrer Ausbildung sichtbar sind, der zu einem Mastergrad geführt hat. Mit dem *Professional Doctorate* im Bereich *Clinical Psychology* hat mittlerweile allerdings in einem Fachgebiet der Psychologie bereits das Doktorat als Eingangsqualifikation den *Master* abgelöst beziehungsweise diesen zur Zwischenstufe im Rahmen der Ausbildung herabgestuft. Dies muss nicht gleich als eine *Credential Inflation* innerhalb der klinischen Psychologie gesehen werden, vielmehr bietet das *Professional Doctorate* in diesem Bereich der Berufsgruppe einen ganz entscheidenden Vorteil: Die Ergebnisse der in den Doktoraten unternommenen Forschungsprojekte erweitern nämlich die akademische Wissensbasis und sind insofern eine Bereicherung für die Berufsgruppe und für die BerufspraktikerInnen in diesem Gebiet.

Es ist sicherlich nicht ohne Zufall so, dass jenes Fachgebiet der Psychologie, das der klinischen Medizin am nächsten steht und vielfach in direktem Arbeitsbezug zu ÄrztInnen steht, zuerst ein Doktorat zur Regelqualifikation gemacht hat.

Interessanterweise ist das Doktorat in der Medizin in England jedoch gerade kein Pflichtabschluss. Dennoch tragen viele MedizinerInnen speziell im klinischen Bereich einen *Doctor of Medicine* (M.D.), der dann allerdings optional und zusätzlich zum Medizinstudium erworben wurde. Zudem ist unabhängig vom tatsächlichen akademischen Grad auch in England nicht nur die Anrede *Doctor* üblich, sondern auch die Verwendung des Titels durch die Ärzteschaft. Die QAA erläutert daher:

„The use of the title ‚Dr‘ by medical doctors is a historical abbreviation for the profession; it does not indicate a qualification at doctoral level [...]“ (QAA 2014, S. 29).

Wichtig für die Behauptung der klinischen PsychologInnen im Umfeld von MedizinerInnen dürfte allerdings indes nicht allein der akademische Grad oder Titel sein, sondern auch das mit dem Doktoratsstudium zusätzlich angeeignete Wissen und die Fähigkeiten, welche dort erworben wurden.

Ob die Medizin also ein Vorbild gewesen ist oder nicht – innerhalb der Psychologie in England ist deutlich zu beobachten, dass nun auch weitere Fachgebiete mit einem *Professional Doctorate* ausgestattet werden, auch wenn dieses dort noch nicht zum verbindlichen Abschluss geworden ist. Hier dürfte sich damit ganz deutlich innerhalb der Psychologie eine Modellfunktion der *Clinical Psychology* zeigen, die zum Vorbild für die anderen Fachgebiete wird. Es ist plausibel, dass diese anderen psychologischen Fachgebiete sich dahingehend präsentieren wollen, dass auch ihr Teilgebiet der Psychologie jenem der klinischen Psychologie in Anspruch, Wertigkeit und akademischem Bezug nicht nachsteht.

Auffällig ist, dass es allein schon im Bereich der klinischen Psychologie in England drei verschiedene Abkürzungen des akademischen Grades gibt. Somit ist der Wiedererkennungswert dieser Qualifikation abgeschwächer als bei einer Qualifikation wie dem Ph.D., der sich mit seiner einheitlichen Schreibweise und weiten Verbreitung quasi zu einer Marke entwickelt hat. Es ist erstaunlich, dass sich in den untersuchten Quellen keine Hinweise darauf finden ließen, dass die zuständigen *Professional Bodies* sich bemühen würden, für akademische Abschlüsse im Bereich der Psychologie einheitliche Abkürzungen gegenüber den Universitäten durchzusetzen. Hier haben die Universitäten offensichtlich eine starke Rolle und möglicherweise mehr Interesse daran, dass in Klammern hinter dem jeweiligen Grad die Universität angegeben wird – was dem Prestige und der

Sichtbarkeit der jeweiligen Universität dient – als am Wiedererkennungswert der einzelnen Abschlüsse.

Auch ist festzustellen, dass die einzelnen Fachgebiete der Psychologie wie selbstverständlich eigene Qualifikationen mit eigenen Namen auf Doktoratsebene haben und es nicht einen einheitlichen Abschluss für alle Psychologiedokorate gibt. Dies könnte allerdings auch im Interesse der einzelnen Fachgebiete der Psychologie liegen, die womöglich ihren Schwerpunkt deutlich sichtbar machen möchten. Ob dies allerdings gelingt, ist wohl auch mit davon abhängig, ob die in England üblichen verschlüsselten Abkürzungen in der Öffentlichkeit überhaupt dekodiert werden können und damit die entsprechende Teildisziplin sichtbar werden lassen; umso mehr, wenn die Abkürzen sogar in ein und demselben Teilgebiet voneinander abweichen.

Mit Blick auf den Befund einer Übergangszeit, in der mehrere Ausbildungswege mit durchaus unterschiedlichem Niveau der Abschlüsse in manchen Teilbereichen der Psychologie möglich sind – und in denen natürlich auch noch BerufspraktikerInnen mit älteren Qualifikationen tätig sind, kann man feststellen, dass es der Psychologie nicht gelingt, eine einheitliche Qualifikation ihrer Mitglieder aufzuweisen. Eine solche wäre der Theorie nach für eine fortgeschrittene *Profession* eher zu erwarten als ein uneinheitlicher Befund. Allerdings weist auch die Medizin in England diesbezüglich keinen einheitlichen Befund auf. Wie schon erwähnt ist das Doktorat der Medizin ein fakultatives. Noch hinzu kommt, dass aus historischen Gründen der medizinische Regelabschluss lediglich einen *Bachelor* vorsieht, obwohl das Studium medizinischer Disziplinen gemäß Qualifikationsrahmen auf Masterniveau abgeschlossen wird:

„While the final outcomes of the qualifications themselves typically meet the expectations of the descriptor for a higher education qualification at level 7, these qualifications may often retain, for historical reasons, titles of Bachelor of Medicine, and Bachelor of Surgery, Bachelor of Dental Surgery, Bachelor of Veterinary Medicine or Bachelor of Veterinary Science, and are abbreviated to MBChB or BMBS, BDS, BVetMed and BVSc respectively.” (QAA 2008, S. 23).

Man könnte dies im Fall der Medizin als Zeichen einer schwachen Profession ansehen, der es nicht gelingt, einen höheren akademischen Grad als Regelqualifikation durchzusetzen. Dies auch in Hinblick auf andere Länder (Österreich, Australien), in denen es sogar gelingt, einen Dokortitel (wenn auch

nicht Grad) für Medizinstudien zu erhalten, die ebenfalls nur auf Masterniveau abgeschlossen werden.

Indes bietet sich eine andere, wahrscheinlichere Interpretation dahingehend an, dass die Medizin auch in England einen so eindeutigen Status als *Profession* innehat, dass der akademische Grad in diesem Zusammenhang kaum eine Bedeutung hat und man – als *Understatement* – einen Grad führt, der sogar niedriger ist als der Abschluss des Studiums es üblicherweise vorsehen würde. Abgesehen davon wird der zur Berufsbezeichnung gewordene *Doktor* auch in England, wie wohl weltweit zur Ansprache von ÄrztInnen verwendet. In dieser Interpretation sind es dann die anderen genannten Berufsgruppen, Zahnmedizin und Veterinärmedizin, die dem Vorbild der prestigeträchtigeren Humanmedizin nachfolgen.

Aus den Vergleichsbeispielen heraus stellt sich allerdings die Frage, wie es in Österreich und Australien dazu kommt, dass ein höherer Titel als der des akademischen Grades Verwendung findet. Auch hier ist in beiden Beispielen von einer etablierten *Profession* auszugehen. In Österreich ist das medizinische Doktorat keine jüngere Entwicklung, vielmehr hat die Tradition des medizinischen Dokortitels mehrere Reformen der Universitätsgesetze überstanden. Erst in jüngerer Zeit wurde in einer Novelle expliziert, dass es sich um ein Studium auf Masterebene handelt. Dass hier ein Mastertitel Doktor heißt, spricht indes dafür dass die Medizin über ein hohes Prestige verfügt, ein solches Sonderprivileg zu genießen. Mit hinzu kommt aber sicherlich auch die Überlegung, dass der Titel Doktor das Synonym für den Beruf der ÄrztInnen ist und es somit wohl in Österreich undenkbar erscheint, dass ÄrztInnen ohne Dokortitel praktizieren. Anders verlief die Entwicklung im Fach Jus, dem ein solches Sonderprivileg schon mit Einführung des AhStG nicht gewährt wurde. JuristInnen können seither fakultativ ein Doktorat im Anschluss an das Jusstudium erwerben.

In Australien hat sich die Dokortitulatur der Medizin erst in jüngerer Zeit und auf einem anderen Weg entwickelt. Hier ist nachweisbar, dass der Vorstoß in die entsprechende Richtung aus einer Universität heraus kam:

„[I]n recent times the University of Melbourne has introduced what it terms the ‚Melbourne‘ model for certain prestigious masters (second cycle) awards and given them the title of ‚Doctor‘ eg Doctor of Medicine (MD).“ (Maxwell 2011, S. 26).

Dies hatte dann in Australien wiederum Vorbildwirkung nicht nur für andere Universitäten, sondern auch für eine Ausweitung auf die Abschlüsse anderer

Berufsgruppen aus dem Feld der *Professions*, zunächst für die JuristInnen (vgl. Maxwell 2011, S. 26) und ist im Übrigen, wie bereits beschrieben, in den Australischen Qualifikationsrahmen aufgenommen worden (vgl. AQF 2013b, S. 72). Eine Ausweitung auf weitere Berufsgruppen ist auch in jüngerer Zeit nachweisbar (vgl. AQF 2015, S. 3). Auffällig ist allerdings, gerade in Bezug auf die Professionsforschung, dass auch eben jene beiden, so oft im Blickfeld stehenden *Professions*, *Medicine* und *Law* mit als erste unter die Ausnahmeregelung fallen und bislang auch alle weiteren Qualifikationen einen medizinnahen Bezug haben. Eine Besonderheit im weltweiten Vergleich könnte man allerdings darin sehen, dass es auch der *Physiotherapy*, die in vielen Länderkontexten und in der öffentlichen Meinung nicht auf einer Ebene mit Medizin eingestuft wird, gelungen ist, mit unter diese Regelung zu fallen. Den australischen Befund könnte man als einen hohen Statusgewinn (oder als Bestätigung eines bereits zuvor erworbenen hohen Status) für die Berufsgruppe *Physiotherapy* deuten.

Dass die Medizin wie beispielsweise in England, Australien und Österreich nicht auf den Vorteil anderer *Professions* zurückgreift und über verbindliche Doktorate mit Forschungsanteil zur Erweiterung ihrer Wissensbasis gelangt, dürfte auf diesen Umstand zurückzuführen sein: Im medizinischen und klinischen Bereich wird universitär und außeruniversitär so intensiv und mit so breiten Ressourcen geforscht, dass auf den Beitrag der in Ausbildung befindlichen ÄrztInnen weitgehend verzichtet werden kann, beziehungsweise dies einem fakultativen Interesse überlassen werden kann. Auch muss gerade die Medizin nicht darum kämpfen, über Ausbildungen Anschluss an die akademische Welt zu bekommen, die akademische Ausbildung ist längst selbstverständlich geworden.

Für Berufsgruppen jedoch, die sich erst auf dem Weg hin zu einer anerkannten *Profession* befinden, dürfte es hingegen unverzichtbar sein, auf Forschungsergebnisse ihrer in Ausbildung befindlichen Angehörigen zurückzugreifen. Gerade wenn sie noch keine Anbindung an die akademische Welt haben, erscheint der Aufbau eines *Professional Doctorate* vielversprechend.

*Professional Doctorates* ohne Forschungsbeitrag (im Sinne von Arbeitsdefinition II) können in diesem Sinne zwar die akademische Ausbildung für die Angehörigen der *Profession* bieten. Sie können dennoch nicht im Interesse einer aufstrebenden Berufsgruppe liegen, denn dieser Weg führt zwar durch das

Doktorat zu einer Statusaufwertung für die *Profession* und für ihre Angehörigen, doch wird auf diesem Weg kein neues Wissen für die Berufsgruppe produziert. Dazu ist diesfalls auch anzunehmen, dass AusbilderInnen in diesem akademischen Rahmen der Tendenz nach eher praxis- als forschungsorientiert arbeiten werden.

Anders ausgedrückt besteht diesfalls ein Widerspruch zwischen der Statusaufwertung für die Berufsgruppe durch TrägerInnen von Doktoraten unter ihren Mitgliedern einerseits und dem Entgang der Möglichkeit einer durch Forschung erweiterten Wissensbasis andererseits. Es ist auch zu bedenken, dass es im Fall eines einmal für eine Berufsgruppe etablierten Doktorats ohne Forschungskomponente schwierig sein dürfte, im einem weiteren, fortgeschrittenen Verlauf der Professionalisierung ein Doktorat mit Forschungskomponente gegenüber den Angehörigen der eigenen *Profession* verpflichtend durchzusetzen.

Das sinnvollere Modell erscheint in solchen Fällen sicherlich, schon frühzeitig ein Doktorat mit Forschungskomponente (gemäß Arbeitsdefinition I) zu realisieren, mit dem gleichzeitig auch eine Präsenz an der Universität etabliert werden kann. In diesem Fall erscheint es wahrscheinlicher, dass sich *Academic Professionals* im Umfeld der *Professional Doctorates* entwickeln, die nicht nur ausbilden, sondern auch ihrerseits forschen.

### **8.3 PROFESSIONALSIERUNG VS. DEPROFESSIONALISIERUNG UND PROFESSIONAL DOCTORATE**

Wilensky und Haug haben in den 1960er und 1970er Jahren auf die in ihrer Zeit weit verbreiteten Erwartungen hingewiesen, dass sich in Zukunft große Teile der Arbeitswelt professionalisieren würden (vgl. Kapitel 4.4.4). Wilensky hat diese Erwartung nicht geteilt und ist vielmehr davon ausgegangen, dass nur sehr wenige Berufsgruppen einen professionellen Status erlangen würden. Haug hatte hingegen vermutet, dass eine Deprofessionalisierung etablierter *Professions* einsetzen würde und diese anschaulich in Folgeartikeln über größere Zeitabstände hinweg dokumentiert, insbesondere am Beispiel der Medizin.

Anzeichen einer Deprofessionalisierung im Sinne einer Einschränkung von Privilegien einzelner Berufsgruppen sind nicht zu bestreiten. Hinweise darauf

finden sich etwa auch im Kontext von Marktliberalisierung und Kommerzialisierung bei amerikanischen *Lawyers* (vgl. Kapitel 4.4.2), Altbach et al. deuten sie für die *Academic Profession* an und fordern eine erneute Professionalisierung dieser Berufsgruppe (vgl. Kapitel 7.1.2) und Scott et al. beobachten sie im Zusammenhang von Autonomieeinschränkungen der Berufe im Bereich *Education* im Vereinigten Königreich (vgl. Kapitel 3.6.14.8).

In einem ähnlichen Sinne könnte man auch den offensichtlich geringen Einfluss auf die Benennung von *Professional Doctorates* und deren Abkürzungen nennen, den die *British Psychological Society* (BPS) vermittelt. Obwohl die BPS verbriefte Rechte in der Akkreditierung von Bildungsprogrammen in ihrem Bereich hat, ist die Rolle der englischen Universitäten offensichtlich auch gegenüber dem *Professional Body*, der BPS, eine sehr starke.

Mit Blick auf das Vereinigte Königreich im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts lässt sich aber doch feststellen, dass es hier eine deutlich sichtbare Ausweitung des professionellen Modells auf weitere Berufsgruppen gab und gibt. Auch wenn es tatsächlich nicht zu einer *Professionalisierung von Jedermann* gekommen ist, ist doch deutlich erkennbar, dass neue Berufsgruppen – und auch einzelne ExpertInnen – im Rahmen einer Professionalisierung weiterhin dem Modell einer *Profession* nachstreben, also ein *Professional Project* verfolgen.

Die Entstehung von *Professional Doctorates* gegen Ende des 20. Jahrhunderts, deren Zuwachs in der Zahl der Programme und die auch weiterhin erkennbare Ausweitung auf zusätzliche Berufsfelder sind dafür ein Indikator.

Sicherlich stellt das britische Modell eines vergleichsweise niederschweligen Zugangs zu professionellem Status über einen *Professional Body* eine besonders günstige Grundlage für eine solche Entwicklung dar. In einem solchen offenen Umfeld hat auch die Argumentation von Wilensky, dass nur wenige Berufsgruppen tatsächlich einen Status erlangen, der jenem der besonders etablierten *Professions* seiner Zeit vergleichbar ist, an Bedeutung verloren.

Es geht nicht mehr primär darum, dass eine Berufsgruppe einen besonders anerkannten professionellen Status erlangt, sondern darum, dass sie sich am Modell solcher *Professions* professionalisiert. Mittel dazu sind etwa die Gründung einer professionellen Vereinigung, der Aufbau einer Wissensbasis und eine akademische Anbindung, Letztere eben auch über ein Programm wie

beispielsweise ein *Professional Doctorate* mit Forschungskomponente. Ähnliches gilt ebenso für die einzelnen ExpertInnen, für die Professionalisierung eine Rolle spielt, aber nicht die Frage nach dem Anerkennungsstatus einer *Profession*. Da auch dieses Phänomen zunimmt, kann man es einer Ausweitung im Bereich des professionellen Herangehens an berufliche Tätigkeit zurechnen. Somit ist – jedenfalls was das Vereinigte Königreich betrifft – den Erwartungen derjenigen Recht zu geben, die eine Ausweitung professioneller Berufe erwartet hatten.

Die weitere Entwicklung wird man in Zeitabständen untersuchen müssen, wie es bereits Haug schon früh nahegelegt (vgl. Haug 1975, S. 212) und auch mehrfach selbst unternommen hat.

## 9. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AiO	Assistent-in-Opleiding
AAUDE	Association of American Universities Data Exchange
AAUP	American Association of University Professors
AHStG	Allgemeines Hochschul-Studiengesetz
AMA	American Medical Association
AQF	Australian Qualifications Framework
BA oder B.A.	Bachelor
BBSRC	Biotechnology and Biological Sciences Research Council
BDS	Bachelor of Dental Surgery
BSc oder B.Sc.	Bachelor of Science
BLitt	Bachelor of Letters
BMA	British Medical Association
BM BS	Bachelor of Medicine and Bachelor of Surgery
B.Paed.	Bachelor of Pedagogy
BPS	The British Psychological Society
BVA	British Veterinary Association
BVetMed	Bachelor of Veterinary Medicine
BVSc	Bachelor of Veterinary Science
Cantab	Lateinische Abkürzung für die University of Cambridge (bei akademischen Graden)
CAUT	Canadian Association of University Teachers
ClinPsyD	Doctor in/of Clinical Psychology
CNAA	Council for National Academic Awards
CPD	Continuing Professional Development
CPQ	Centre for Professional Qualification

CPsychol	Chartered Psychologist
DAgriFood	Professional Doctorate in Agriculture and Food
DArt	Doctor of Art, Doctor of Arts
DASR	Doctor of Applied Social Research
DBA	Doctor of Business Administration
D.C.	Doctor of Chiropractic
D.Ch.Psych.Psych	Doctor of Child Psychoanalytic Psychotherapy
D.C.M.	Doctor of Chiropractic Medicine
DClinPsych, DClinPsy	Doctor in/of Clinical Psychology
DCL oder D.C.L.	Doctor of Canon Law/Doctor of Civil Law
DD oder D.D.	Doctor of Divinity
DDS oder D.D.S.	Doctor of Dental Surgery /Doctor of Dental Science
DEng	Doctor of Engineering
DLitt oder D.Litt.	Doctor of Letters, Doctor of Literature
DM	Doctor of Medicine
DMD oder D.M.D.	Doctor of Dental Medicine
DMus	Doctor of Music
D.O.	Doctor of Osteopathic Medicine/Osteopathy
DOccT	Doctorate of Occupational Therapy
D.Pæd. oder D.Paed.	Doctor of Pedagogy
DPhil	Doctor of Philosophy
D.P.M., D.P. oder Pod.D.	Doctor of Podiatric Medicine/Podiatry
DProf	Professional Doctorate (In manchen Fällen Abkürzung für den akademischen Grad Doctor of Professional Studies.)
Dr. med. dent.	Doctor medicinae dentalis

Dr. med. univ.	Doctor medicinae universae
Dr. phil	Doktor/Doktorin der Philosophie
Dr. rer. nat.	Doktor/Doktorin der Naturwissenschaften
Dr. rer. oec.	Doktor/Doktorin der Wirtschaftswissenschaften
Dr. techn.	Doktor/Doktorin der technischen Wissenschaften
DSc oder D.Sc.	Doctor of Science
DSocSci	Doctor of Social Science
D.V.M.	Doctor of Veterinary Medicine
EdD oder Ed.D.	Doctor of Education
EngD	Doctor of Engineering
EPSRC	Engineering and Physical Sciences Research Council
ERSC	Economic and Social Research Council
FHEQ	The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland
FQHEIS	The framework for qualifications of higher education institutions in Scotland
Food ATP	The Food Advanced Training Partnership
GMC	General Medical Council
h.c.	honoris causa
HCPC	Health and Care Professions Council
HEBRG	Higher Education Better Regulation Group
HEFCE	Higher Education Funding Council for England
HGSE	Harvard Graduate School of Education
ISCED	International Standard Classification of Education
JD oder J.D.	Juris Doctor/Doctor of Laws/Doctor of Jurisprudence
LL.D.	Doctor of Laws
LL.M.	Master of Laws

LSE	London School of Economics and Political Science
MA oder M.A.	Master of Arts
MBChB	Bachelor of Medicine and Bachelor of Surgery
MD oder M.D.	Doctor of Medicine
M.D., C.M.	Doctor of Medicine and Master of Surgery
M.Div.	Master of Divinity
M.H.L.	Master of Hebrew Letters
MRes	Master of Research
M.S.A.	Master of Science in Agriculture
MSc	Master of Science
MusDoc, Mus. Doc.	Doctor of Music
DN, DNursing, DNurse, DNurseSci	Doctorate of Nursing
NurseD	Doctorate of Nursing
NOS	National Occupational Standards
O.D.	Doctor of Optometry
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
Oxon	Lateinische Abkürzung für die University of Oxford (bei akademischen Graden)
PARN	Professional Associations Research Network
PgDip	Postgraduate Diploma
PGDipHE	Postgraduate Diploma in Higher Education
Pharm.D.	Doctor of Pharmacy
PhD oder Ph.D.	Doctor of Philosophy (bezeichnet den Abschluss oder auch die Person)
Pod.D., D.P.M. oder D.P.	Doctor of Podiatric Medicine/Podiatry
PSRB	Professional, Statutory and Regulatory Body

QAA	The Quality Assurance Agency for Higher Education
QOP	Qualification in Occupational Psychology
Rav	In Verbindung mit dem M.H.L. (Master of Hebrew Letters) verwendete Zusatzbezeichnung als Hinweis auf Rabbinical Studies
RVC	Royal Veterinary College
RCVS	Royal College of Veterinary Surgeons
SocSCiD	Doctor of Social Science
TF	Teaching Fellowship
TOP	Trainee Occupational Psychologist
UBC	University of British Columbia
UG 2002	Universitätsgesetz 2002
UKCGE	UK Council for Graduate Education
UKIPG	The UK Inter-Professional Group
UNESCO CEPES	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (European Centre for Higher Education)
UniStG	Universitäts-Studiengesetz
VetD	Doctorate in Veterinary Science

## 10. QUELLEN UND LITERATUR

AAUP American Association of University Professors (Hrsg.) (2015): Policy Documents and Reports. Eleventh Edition. Washington, D.C./Baltimore: American Association of University Professors /Johns Hopkins University Press.

Allen, C. M. / Smyth, E. M. / Wahlstrom, M. (2002): Responding to the Field and to the Academy: Ontario's evolving PhD. In: Higher Education Research & Development, 21 (2), S. 203-214.

Altbach, P. G. (1995): The American Academic Profession: Persistent Themes, Escalating Concern. In: Wilson, L. (1942/1995): The Academic Man. A Study in the Sociology of a Profession. With a new introduction by Philip G. Altbach. New Brunswick/London: Transaction Publishers, S. IX-XXV.

Altbach, P. G. (2004): The United States: Present Realities and Future Trends. In: Sadlak, J. (Hrsg.): Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO-CEPES, S. 259-277.

Altbach, P. G. / Reisberg, L. / Rumbley, L. E. (2009): Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO.

Amended Charter of McGill College and University (1852/1883). In: McGill University Montreal (Hrsg.) (1883): Extracts from the Will of the Founder. Royal Charter. Acts of Parliament. Statutes. Montreal: John Lovell & Son, S. 9-25.

Annual Calendar of McGill College and University, Montreal (1880): Session of 1880-81. Montreal: John Lovell & Son.

Annual Calendar of McGill College and University, Montreal (1881): Session of 1881-82. Montreal: John Lovell & Son.

Annual Calendar of McGill College and University Montreal (1893): Session of 1893-94. Montreal: John Lovell & Son.

Annual Calendar of McGill College and University, Montreal (1898): Session of 1898-99. Montreal: John Lovell & Son.

Annual Calendar of McGill College and University, Montreal (1899): Session of 1899-1900. Montreal: John Lovell & Son.

Annual Calendar of McGill College and University, Montreal (1900): Session of 1900-1901. Montreal: John Lovell & Son.

Annual Calendar of McGill College and University Montreal (1906): Session of 1906-1907. Montreal: Gazette Printing Company.

Annual Calendar of McGill College and University Montreal (1907): Session 1907-1908. Montreal: Gazette Printing Company.

[AQF 2013a] Australian Qualifications Framework Council (2013a): AQF qualification titles. [Ohne Ort]: Australian Qualifications Framework Council.

[AQF 2013b] Australian Qualifications Framework Council (2013b): Australian Qualifications Framework. Second Edition January 2013. [Ohne Ort]: Australian Qualifications Framework Council.

[AQF 2015] Australian Qualifications Framework (2015): Addendum No. 2 to AQF Second Edition January 2013. Amended Qualification Type: AQF Issuance Policy, Masters Degree (Extended). [Ohne Ort]: Commonwealth of Australia.

Archbald, D. (2011): The Emergence of the Nontraditional Doctorate: A Historical Overview. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 129 (Spring 2011), S. 7-19.

Auriol, L. / Misu, M. / Freeman, R. (2013): Careers of Doctorate Holders. Analysis of Labour Market and Mobility Indicators. [=OECD Science, Technology and Industry Working Papers 2013/04].

Ben-David, J. / Zloczower, A. (1962): Universities and Academic Systems in Modern Societies. In: *Archives Européennes de Sociologie*, 3 (1), S. 45-84.

Bentley Historical Library. University of Michigan: William Harold Payne papers. Biography.  
<http://quod.lib.umich.edu/b/bhlead/umich-bhl-852065?view=text> [Stand: 22.07.2017]

[BGBl I 81/2009] Universitätsrechts-Änderungsgesetz 2009. In: *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. Jahrgang 2009 Teil I. 81. Bundesgesetz. Ausgegeben am 18. August 2009.  
[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2009\\_I\\_81/BGBLA\\_2009\\_I\\_81.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_81/BGBLA_2009_I_81.html) [Stand: 28.07.2017]

Bier, G. (2007): Die Stellung Katholisch-Theologischer Fakultäten nach kanonischem Recht und deutschem Staatskirchenrecht. In: Hoping, H. (Hrsg.): *Universität ohne Gott? Theologie im Haus der Wissenschaften*. Freiburg/Basel/Wien: Herder, S. 130-170.

BMA: BMA as a professional body. More than just a trade union.  
<https://www.bma.org.uk/about-us/bma-as-a-professional-body> [Stand: 15.04.2017]

Boud, D. / Lee, A. (Hrsg.) (2009): *Changing Practices of Doctoral Education*. London/New York: Routledge/Taylor & Francis.

Boud, D. / Tennant, M. (2006): Putting doctoral education to work: challenges to academic practice. In: *Higher Education Research & Development*, 25 (3), S. 293-306.

Boulding, K. E. (1953/1968): *The Organizational Revolution: A Study in the Ethics of Economic Organization*. With a New Introduction by the Author. Chicago: Quadrangle Books.

Bourner, T. / Bowden, R. / Laing, S. (2001): Professional Doctorates in England. In: *Studies in Higher Education* 26 (1), S. 65-83.

[BPS 2010/2016] The British Psychological Society. Qualifications Office (2010/2016): *Qualification in Occupational Psychology (Stage 2). Candidate Handbook*. Valid from 1 March 2010. Amended January 2016. Leicester: The British Psychological Society.

[BPS 2012/2015] The British Psychological Society. Qualifications Office (2012/2015): *Qualification in Occupational Psychology (Stage 2). Candidate Handbook*. Valid from 31 March 2012. Amended December 2015. Leicester: The British Psychological Society.

[BPS 2014] The British Psychological Society (2014): *Supplementary guidance for research and research methods on Society accredited postgraduate programmes*. October 2014. Leicester: The British Psychological Society.

[BPS 2015] The British Psychological Society. Qualifications Office (2015): *Regulations for the Society's Postgraduate Qualifications*. Valid from 1 April 2015. Leicester: The British Psychological Society.

[BPS 2016] The British Psychological Society (2016): *Standards for the accreditation of Masters & Doctoral programmes in occupational psychology*. October 2016. Leicester: The British Psychological Society.

[BPS 2017] The British Psychological Society (2017): *The Royal Charter and Statutes*. February 2017. Leicester: The British Psychological Society.

[BPS: Become a psychologist] The British Psychological Society: *Become a psychologist*. <http://beta.bps.org.uk/public/become-psychologist> [Stand: 16.04.2017]

[BPS: Occupational Psychology] The British Psychological Society: *Careers, education & training. Society qualifications. Occupational Psychology*. <http://www.bps.org.uk/careers-education-training/society-qualifications/occupational-psychology-those-based-uk/occupational-psychology> [Stand: 16.04.2017]

[BPS: Society Qualifications] The British Psychological Society: *Careers, education & training. Society qualifications*. <http://www.bps.org.uk/careers-education-training/society-qualifications/society-qualifications> [Stand: 16.04.2017]

Bradley, J. / Crowther, A. / Dupree, M. (1996): *Mobility and Selection in Scottish University Medical Education, 1858-1886*. In: *Medical History*, 40, S. 1-24.

Brett, G. S. (1923): Higher Education. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Science. Social and Economic Conditions in The Dominion of Canada, 107 (May), S. 126-130.

Brint, S. G. (Hrsg.) (2002): The Future of the City of Intellect. The Changing American University. Stanford: Stanford University Press.

British Veterinary Association (BVA): About BVA.  
<https://www.bva.co.uk/About-BVA/> [Stand: 16.04.2017]

Brock, M. G. / Curthoys, M. C. (Hrsg.) (1997): The History of the University of Oxford. Volume VI. Nineteenth-Century Oxford, Part I. Oxford: Clarendon Press.

Brock, M. G. (1997): The Oxford of Peel and Gladstone, 1800-1833. In: Brock, M. G. / Curthoys, M. C. (Hrsg.): The History of the University of Oxford. Volume VI. Nineteenth-Century Oxford, Part I. Oxford: Clarendon Press, S. 7-71.

Brown, D. K. (2001): The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations. In: Sociology of Education Extra Issue, S. 19-34.

Brown, K. / Cooke, C. (2010): Professional Doctorate Awards in the UK. Lichfield: UK Council for Graduate Education.

Brubacher, J. S. / Rudy, W. (1958/2017): Higher Education in Transition. A History of American Colleges and Universities. [Fourth Edition With New Chapters by Willis Rudy]. London/New York: Routledge/ Taylor & Francis Group.

Burrage, M. (1993): From practice to school-based professional education: patterns of conflict and accommodation in England, France, and the United States. In: Rothblatt, S. / Wittrock, B. (Hrsg.): The European and American university since 1800. Historical and sociological essays. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, S. 142-187.

Burwash, N. (1906a): Development of the University of Toronto. 1853-1887. In: The University of Toronto and Its Colleges, 1827-1906. [Toronto]: The University Library, S. 39-56.

Burwash, N. (1906b): Development of the University of Toronto. 1887-1904. In: The University of Toronto and Its Colleges, 1827-1906. [Toronto]: The University Library, S. 57-70.

Clark, B. R. (Hrsg.) (1987): The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Clark, W. (2006): Academic Charisma and the Origins of the Research University. Chicago/London: The University of Chicago Press.

- Collins, R. (1979): *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. San Diego u.a.: Academic Press/Harcourt Brace Jovanovich.
- Collins, R. (2002): *Credential Inflation and the Future of Universities*. In: Brint, S. G. (Hrsg.): *The Future of the City of Intellect. The Changing American University*. Stanford: Stanford University Press, S. 23-46.
- Council of Graduate Schools (Hrsg.) (2005): *The Doctor of Philosophy Degree: A Policy Statement*. Washington, D.C.: Council of Graduate Schools.
- Council of Ministers of Education, Canada (Hrsg.) (2007): *Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada*. [Ohne Ort].  
<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/95/QA-Statement-2007.en.pdf> [Stand: 03.08.2017]
- [CPQ: Regulated Professions] Centre for Professional Qualifications: Regulated Professions.  
<https://www.naric.org.uk/cpq/professions/regulated%20professions/default.aspx> [Stand: 27.07.2017]
- Davies, C. (1996): *The Sociology of Professions and the Profession of Gender*. In: *Sociology* 30 (4), S. 661-678.
- Denicolo, P. / Fuller, M. / Berry, D. / Raven, C. (2010): *A Review of Graduate Schools in the UK*. Lichfield: UK Council for Graduate Education.
- De Rosa, A. S. (2008): *New Forms of International Cooperation in Doctoral Training: Internationalisation and the International Doctorate – One Goal, Two Distinct Models*. In: *Higher Education in Europe*, 33 (1), *Comparing Doctoral Training in Europe and North America*, S. 3-25.
- de Weert, E. (2004): *The Netherlands*. In: Sadlak, J. (Hrsg.): *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*. Bucharest: UNESCO-CEPES, S. 77-97.
- Elgar, F. J. (2003): *PhD Completion in Canadian Universities. Final Report*. [Ohne Ort]: Graduate Students Association of Canada.
- Evetts, J. (2011): *A new professionalism? Challenges and opportunities*. In: *Current Sociology Monograph* 2, 59 (4), S. 406–422.
- Evetts, J. (2012): *Similarities in Contexts and Theorizing: Professionalism and Inequality*. In: *Professions & Professionalism*, 2 (2), S. 1-15.
- FHK Österreichische Fachhochschul-Konferenz: Leitbild.  
<http://www.fhk.ac.at/index.php?id=116> [Stand: 02.08.2017]

Flett, J. S. (1943): Frank Dawson Adams. 1859-1942. In: Obituary Notices of Fellows of the Royal Society. 4 (12), S. 381-393.

[Food ATP: Changing] The Food Advanced Training Partnership: About Us. Changing the Food Industry.

<http://www.foodatp.co.uk/about-us> [Stand: 20.04.2017]

[Food ATP: Food ATP Team] The Food Advanced Training Partnership: About Us. Food ATP Team.

<http://www.foodatp.co.uk/about-us/food-atp-team> [Stand:20.04.2017]

[Food ATP: Introducing] The Food Advanced Training Partnership: About Us. Introducing The Food ATP.

<http://www.foodatp.co.uk/about-us/introducing-the-food-atp> [Stand: 20.04.2017]

Frost, S. B. (1980): McGill University. For the Advancement of Learning. Volume I. 1801-1895. Kingston/Montreal: McGill-Queen's University Press.

Frost, S. B. (1984): McGill University. For the Advancement of Learning. Volume II. 1895-1971. Kingston/Montreal: McGill-Queen's University Press.

Gerber, S. (2009): Die Universität Jena 1850-1918. In: Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert (Hrsg.): Traditionen - Brüche - Wandlungen. Die Universität Jena 1850-1995. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, S. 23-253.

Gerth, H. H. /Mills, C. W. (Hrsg.) (1946): From Max Weber: Essays in Sociology. New York: Oxford University Press.

Gibbons, M. / Limoges, C. / Nowotny, H. / Schwartzman, S. / Scott, P. / Trow, M. (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapur: Sage Publications.

Gilbert, R. (2009): The doctorate as curriculum. A perspective on goals and outcomes of doctoral education. In: Boud, D./Lee, A. (Hrsg.): Changing Practices of Doctoral Education. London/New York: Routledge/Taylor & Francis, S. 54-68.

Glossary of Terms for Graduate Education [2005]: Nashville, In: Association of American Universities Data Exchange (AAUDE). [ohne Ort].

<http://aaude.org/documents/public/reference/glossary-graded.doc> [Stand: 03.08.2017]

Goode, W. J. (1957). Community within a Community: The Professions. In: American Sociological Review, 22 (2), S. 194-200.

Graubard, S. R. (Hrsg.) (2001): The American Academic Profession. New Brunswick/London: Transaction Publishers.

Green, H. / Powell, S. (2005): Doctoral Study in Contemporary Higher Education. Maidenhead/New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Harris, R. S. (1976): A History of Higher Education in Canada 1663-1960. [=Studies in the History of Higher Education in Canada 7]. Toronto/Buffalo: University of Toronto Press.

[Harvard GSAS: Handbook] Harvard Graduate School of Arts and Sciences. 2016-2017 Student Handbook: VI. Degree Requirements. Departmental Requirements. Education. <https://handbook.gsas.harvard.edu/education> [Stand: 18.07.2017]

Haug, M. R. (1972): Deprofessionalization: An Alternate Hypothesis for the Future. In: The Sociological Review, 20 (S1), S. 195-211.

Haug, M. R. (1975): The Deprofessionalization of Everyone? [1975 NCSA Presidential Address]. In: Sociological Focus, 8 (3), S. 197-213.

Haug, M. R. (1988): A Re-examination of the Hypothesis of Physician Deprofessionalization. In: The Milbank Quarterly, 66 (Supplement 2), The Changing Character of the Medical Profession, S. 48-56.

[HCPC 2014a] Health and Care Professions Council (2014): Standards of education and training. Your duties as an education provider [amended August 2014]. London: Health and Care Professions Council.

[HCPC 2014b] Health and Care Professions Council (2014): Standards of education and training guidance. Your duties as an education provider [amended July 2014]. London: Health and Care Professions Council.

[HCPC 2016] Health and Care Professions Council (2016): Education annual report 2015. 1 September 2014 to 31 August 2015. London: Health and Care Professions Council.

[HEBRG 2011] The Higher Education Better Regulation Group (HEBRG) (2011): Professional, statutory and regulatory bodies: an exploration of their engagement with higher education. London: The Higher Education Better Regulation Group.

[HEFCE 2005] Higher Education Funding Council for England (2005): PhD research degrees. Entry and completion. January 2005/02 Issues paper. [Ohne Ort]: HEFCE.

Herrmann, K. (2014): Promotionsrecht der Fachhochschulen – Gefährdung der Wissenschaft? In: Wissenschaftsrecht. Zeitschrift für deutsches und europäisches Wissenschaftsrecht, 47 (3), 237-266.

Hirst, P. (1992): Obituary: Professor Tom Bottomore. In: Independent (vom 14.12.1992).

<http://www.independent.co.uk/news/people/obituary-professor-tom-bottomore-1563490.html> [Stand: 03.07.2017]

- History of Universities. Volume VII. (1988). Oxford: Oxford University Press.
- Hoping, H. (Hrsg.) (2007): Universität ohne Gott? Theologie im Haus der Wissenschaften. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Horn, M. (1999): Academic Freedom in Canada: A History. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press.
- Hüfner, K. (2004): Germany. In: Sadlak, J. (Hrsg.): Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO-CEPES, S. 51-61.
- Hughes, E. C. (1961/1971): Education for a Profession. In: Hughes, E. C.: The Sociological Eye. Selected Papers. Chicago/New York: Aldine Atherton, S. 387-396.
- Hughes, E. C. (1965/1971): Professions. In: Hughes, E. C.: The Sociological Eye. Selected Papers. Chicago/New York: Aldine Atherton, S. 374-386.
- Hull, A. / Geyer-Kordesch, J. (1999): The Shaping of the Medical Profession. The History of the Royal College of Physicians and Surgeons of Glasgow, 1858-1999. London/Rio Grande, Ohio: The Hambledon Press.
- Hutcheson, P. A. (2000): A Professional Professoriate. Unionization, Bureaucratization, and the AAUP. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Johns Hopkins School of Education: Doctoral Programs: Doctor of Philosophy (PhD). <http://education.jhu.edu/Academics/doctoral/PhD/index.html> [Stand: 18.07.2017]
- Johnston, H. (2005): radical campus. Making Simon Fraser University. Vancouver/Toronto: Douglas & McIntyre.
- Kehm, B. M. (2004): Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe: Good Practice and Issues of Concern – A Comparative Analysis. In: Sadlak, J. (Hrsg.): Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO-CEPES, S. 279-298.
- Larson, M. S. (1977): The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis. Berkeley u.a.: University of California Press.
- Larson, M. S. (2013): The Rise of Professionalism: Monopolies of Competence and Sheltered Markets. With a new Introduction by the author. New Brunswick/London: Transaction Publishers.
- Lawrence, C. (1988): The Edinburgh Medical School and the End of the ‚Old Thing‘ 1790-1830. In: History of Universities. Volume VII, S. 259-286.

- Loudon, J. (1906): Buildings and Equipment. In: The University of Toronto and Its Colleges, 1827-1906. [Toronto]: University Library, S. 206-217.
- Macdonald, K. M. (1995): The Sociology of the Professions. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications [Reprinted 1999].
- Maxwell, T. (2003): From First to Second Generation Professional Doctorate. In: Studies in Higher Education 28 (3), S. 279-291.
- Maxwell, T. W. (2011): Australian professional doctorates: mapping, distinctiveness, stress and prospects. In: Work Based Learning e-Journal 2 (1), S. 24-43.
- McClelland, C. E. (1991): The German experience of professionalization: Modern learned professions and their organizations from the early nineteenth century to the Hitler era. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- [McGill 1811/1883] Extract from the Will of the Late Hon. James McGill. In: McGill University Montreal (Hrsg.) (1883): Extracts from the Will of the Founder. Royal Charter. Acts of Parliament. Statutes. Montreal: John Lovell & Son, S. 3-8. [Mit einer editorischen Notiz ebendort, S. 2].
- McGill University Montreal (Hrsg.) (1883): Extracts from the Will of the Founder. Royal Charter. Acts of Parliament. Statutes. Montreal: John Lovell & Son.
- McGill University Montreal (1921): Calendar for Session 1921-22. Montreal: The Gazette Printing Co.
- McGill University Montreal (1922): Calendar for the Session 1922-23. Montreal: The Gazette Printing Co.
- McVicar, A. / Caan, W. / Hillier, D. / Munn-Giddings, C. / Ramon, S. / Winter, R. (2006): A shared experience: an interdisciplinary professional doctorate in health and social care. In: Innovations in Education and Teaching International, 43 (3), S. 211-222.
- Middlesex University London: Professional Studies DProf (Institute of Work Based Learning).  
<http://www.mdx.ac.uk/courses/postgraduate/professional-studies-dprof> [Stand: 27.07.2017]
- Millerson, G. (1964): The Qualifying Associations. A Study in Professionalization. London: Routledge & Kegan Paul.
- Müller-Benedict, V. (2008): Die akademischen Prüfungen. In: Müller-Benedict, V. (Hrsg.): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. Akademische Karrieren in Preußen und Deutschland 1850-1940. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 31-48.

Müller-Benedict, V. (Hrsg.) (2008): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. Akademische Karrieren in Preußen und Deutschland 1850-1940. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Nerad, M. / Heggelund, M. (Hrsg.) (2008): Toward a Global PhD? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide. Seattle/London: University of Washington Press.

Nerad, M. (2008): United States of America. In: Nerad, M. / Heggelund, M. (Hrsg.): Toward a Global PhD? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide. Seattle/London: University of Washington Press, S. 278-297.

Neumann, R. (2005): Doctoral Differences: Professional doctorates and PhDs compared. In: Journal of Higher Education Policy and Management, 27 (2), S. 173-188.

Neumann, R. / Tan, K. K. (2011): From PhD to initial employment: the doctorate in a knowledge economy. In: Studies in Higher Education, 36 (5), S. 601-614.

Northern British Columbia Archives: Baker, Ron James.  
<http://search.nbca.unbc.ca/index.php/baker-ron-james> [Stand: 03.07.2017]

Oevermann, U. (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: die hochschule, (1), S. 15-51.

Ouellet, D.: Harrington, Bernard James. Dictionary of Canadian Biography. Vol. 13.  
[http://www.biographi.ca/en/bio/harrington\\_bernard\\_james\\_13E.html](http://www.biographi.ca/en/bio/harrington_bernard_james_13E.html) [Stand: 03.08.2017]

[Oxford University Archives 2013] University of Oxford. Bodleian Libraries. Oxford University Archives 2013: Honorary degrees: origin and early history.  
<http://www.bodleian.ox.ac.uk/oua/enquiries/honorary-degrees> [Stand: 06.07.2017]

Paletschek, S. (2001): Die permanente Erfindung einer Tradition. Die Universität Tübingen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. [= Contubernium: Bd. 53]. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Park, C. (2005): New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. In: Journal of Higher Education Policy and Management, 27 (2), S. 189-207.

[PARN 2015] Professional Associations Research Network (2015): Professional Body Sector Review 2015. 50 years of change. [ohne Ort]: PARN.

Parry, S. (2007): Disciplines and Doctorate. [= Higher Education Dynamics 16]. Dordrecht: Springer.

Parsons, T. (1939): The Professions and Social Structure. In: Social Forces, 17 (4), S. 457-467.

Parsons, T. (1940/1954): An Analytical Approach to the Theory of Social Stratification. In: Parsons, T. (1954): Essays in Sociological Theory. Revised Edition. New York: The Free Press, S. 69-88.

Parsons, T. (1968): Professions. In: Sills, D. L. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social Sciences. Vol. 12. New York: The Macmillan Company & The Free Press, S. 536-547.

Payne, W. H. (1884): Education as a University Study. In: The Canada Educational Monthly and School Magazine. March 1884, S. 97-109.

Pechar, H. / Thomas, J. (2004): Austria. In: Sadlak, J. (Hrsg.): Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO-CEPES, S. 13-35.

Pietsch, T. (2013): Empire of scholars. Universities, networks and the British academic world 1850-1939. Manchester: Manchester University Press.

Powell, S. / Crouch, N. (2008): Higher Doctorate Awards in the UK. Lichfield: UK Council for Graduate Education.

Powell, S. / Long, E. (2005): Professional Doctorate Awards in the UK. Lichfield: UK Council for Graduate Education.

President's Report of the University of Toronto for the Year ending June 30<sup>th</sup>, 1903 (1904): (Being Appendix S. to the Report of the Minister of Education for the year 1903.). Toronto: L. K. Cameron.

[President's Report 1909] University of Toronto [1909]: President's Report For the Year ending 30th June, 1908. [ohne Ort].

[QAA 2008] The Quality Assurance Agency for Higher Education (2008): The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland. August 2008. Gloucester: The Quality Assurance Agency for Higher Education.

[QAA 2010] The Quality Assurance Agency for Higher Education (2010): Subject benchmark statement Psychology. 2007. Third edition (revision to paragraph 1.4) published 2010. Gloucester: The Quality Assurance Agency for Higher Education.

[QAA 2011] The Quality Assurance Agency for Higher Education (2011): Doctoral degree characteristics. September 2011. [Ohne Ort]: The Quality Assurance Agency for Higher Education.

[QAA 2014] UK Quality Code for Higher Education. Part A (2014): Setting and Maintaining Academic Standards. The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies. October 2014. Gloucester: [The Quality Assurance Agency for Higher Education].

[QAA 2015] The Quality Assurance Agency for Higher Education (2015): Characteristics Statement. Doctoral Degree. September 2015. UK Quality Code for Higher Education. Part A: Setting and maintaining academic standards. Gloucester: The Quality Assurance Agency for Higher Education.

[QAA Scotland 2014] The Quality Assurance Agency for Higher Education (2014): The framework for qualifications of higher education institutions in Scotland. June 2014. Glasgow: The Quality Assurance Agency for Higher Education.

RCVS (2015): Doctorate programmes relevant for veterinary surgeons. [London: The Royal College of Veterinary Surgeons].

<https://www.rcvs.org.uk/document-library/doctorate-programmes-relevant-for-veterinary-surgeons/doctorate-programmes-for-veterinary-surgeons-june-2015.pdf>  
[Stand: 03.08.2017]

RCVS (2017): Leadership, innovation and culture change. RCVS Strategic Plan 2017-2019. London: Royal College of Veterinary Surgeons.

RCVS: About the veterinary profession.

<http://www.rcvs.org.uk/about-us/about-the-veterinary-profession/> [Stand: 15.04.2017]

RCVS: Royal Charter and legislation.

<http://www.rcvs.org.uk/about-us/royal-charter-and-legislation/> [Stand: 15.04.2017]

Report of the Commission of 1905-6. (1906): In: The University of Toronto and Its Colleges, 1827-1906. [Toronto]: The University Library, S. 265-305.

Rothblatt, S. / Wittrock, B. (Hrsg.) (1993): The European and American university since 1800. Historical and sociological essays. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Rutherford.org.nz: Degrees.

<http://www.rutherford.org.nz/awdegrees.htm> [Stand 03.08.2017]

[RVC 2014] The Royal Veterinary College [o. J.]: Strategic Plan 2014 – 2019.

London/Hatfield: The Royal Veterinary College.

[RVC: At a Glance] The Royal Veterinary College: Professional Doctorate. At a Glance.

<http://www.rvc.ac.uk/study/postgraduate/professional-doctorate#tab-at-a-glance>  
[Stand: 15.04.2017]

[RVC: Course] The Royal Veterinary College: Professional Doctorate. The Course.

<http://www.rvc.ac.uk/study/postgraduate/professional-doctorate#tab-the-course>  
[Stand: 24.07.2017]

[RVC: Entry Requirements] The Royal Veterinary College: Professional Doctorate. Entry Requirements.

<http://www.rvc.ac.uk/study/postgraduate/professional-doctorate#tab-entry-requirements> [Stand: 24.07.2017]

[RVC Handbook 2016/17] The Royal Veterinary College [o. J.]: Professional Doctorate Student Handbook 2016/17. [London]: The Royal Veterinary College.

[RVC: The RVC] The Royal Veterinary College: About. The RVC. Governance, Policy and Legal.

<http://www.rvc.ac.uk/about/the-rvc/governance-policy-legal> [Stand: 24.07.2017]

Rudolph, F. (1962/1990): The American College and University. A History. Introductory Essay and Supplemental Bibliography by J. R. Thelin. Athens/London: The University of Georgia Press.

Sadlak, J. (Hrsg.) (2004): Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO-CEPES.

Sander, T. (2008): Professionalisierung und Bürgertum. In: Müller-Benedict, V. (Hrsg.): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. Akademische Karrieren in Preußen und Deutschland 1850-1940. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 59-67.

Schleiermacher, F. D. E. (1808/1919): Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. In: Springer, E. (Hrsg.): Über das Wesen der Universität. Drei Aufsätze von Joh. Gottl. Fichte, Friedr. Schleiermacher, Henrik Steffens aus den Jahren 1807-1809. Neue Ausgabe. Leipzig: Felix Meiner 1919, S. 105-203.

Schwar, B. (2007): Überlegungen zu einem Promotionsrecht für Fachhochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik, 6 (3), S. 74-82.

Schwinges, R. C. (Hrsg.) (2001): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. [= Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte, Band 3]. Basel: Schwabe & Co.

Scott, D. / Brown, A. / Lunt, I. / Thorne, L. (2004): Professional Doctorates: Integrating Professional and Academic Knowledge. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Scott, D. / Brown, A. / Lunt, I. / Thorne, L. (2009): Specialised knowledge in UK professions. Relations between the state, the university and the workplace. In: Boud, D. / Lee, A. (Hrsg.): Changing Practices of Doctoral Education. London/New York: Routledge/Taylor & Francis, S. 143-156.

Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert (Hrsg.) (2009): Traditionen - Brüche - Wandlungen. Die Universität Jena 1850-1995. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.

Servage, L. (2009): Alternative and professional doctoral programs: what is driving the demand? In: *Studies in Higher Education* 34 (7), S. 765-779.

Sheehan, N. M. (1985): History of Higher Education in Canada. In: *The Canadian Journal of Higher Education*, 15 (1), S. 25-38.

Sheraton, J. P. (1906): The Theological Colleges. In: *The University of Toronto and Its Colleges, 1827-1906*. [Toronto]: The University Library, S. 184-200.

Singleton, H. W. / Session, C. L. (2011): Faculty Concerns Related to Distance Learning Within Nontraditional Doctoral Programs. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, (129), S. 31-41.

Spence, M. (1973): Job Market Signaling. In: *The Quarterly Journal of Economics*, 87 (3), S. 355-374.

Spiegel Online (2016): Promotionsrecht. Erste Fachhochschule darf Dokortitel verleihen (vom 10.10.2016).

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/fulda-erste-fachhochschule-darf-dokortitel-verleihen-a-1115948.html> [Stand: 02.08.2017]

Spranger, E. (Hrsg.): Über das Wesen der Universität. Drei Aufsätze von Joh. Gottl. Fichte, Friedr. Schleiermacher, Henrik Steffens aus den Jahren 1807-1809. Neue Ausgabe. Leipzig: Felix Meiner 1919.

Statutes of the McGill University (1864). Montreal: John Lovell.

Stichweh, R. (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen: Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Stichweh, R. (1994/2013): *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. (Neuaufgabe). Bielefeld: transcript Verlag.

Stichweh, R. (1997): Professions in modern society. In: *International Review of Sociology*, 7 (1), S. 95-102.

Structure of the U.S. Education System (2008): First-Professional Degrees. [Washington, DC]: International Affairs Office, U.S. Department of Education.

<https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/professional.doc> [Stand: 03.08.2017]

Susskind, R. / Susskind, D. (2015): *The Future of the Professions. How Technology Will Transform the Work of Human Experts*. Oxford: Oxford University Press.

Taylor, J. (2004): The United Kingdom. In: Sadlak, J. (Hrsg.): Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO-CEPES, S. 231-258.

The Archbishop of Canterbury. Justin Welby: Archbishop's Awards and Examinations. <http://www.archbishopofcanterbury.org/pages/archbishops-awards-and-examinations.html> [Stand: 28.07.2017]

The Calendar of the University of Toronto and University College for the Year 1899-1900 (1899). Toronto: Rowsell & Hutchinson.

The Calendar of the University of Toronto for the Year 1901-1902 (1901). Toronto: Henry Hutchinson.

The Calendar of the University of Toronto for the Year 1914-1915 [1914]. Toronto: University Press.

The Calendar of the University of Toronto for the Year 1921-1922 [1921]. [Toronto]: University of Toronto Press.

The Universities of Canada (1896): Their History and Organization. With an Outline of British and American University Systems. Appendix to the Report of the Minister of Education, 1896. Toronto: Warwick Bros. & Rutter.

The University of Toronto and Its Colleges, 1827-1906 (1906). [Toronto]: The University Library.

Tribe, K. (2007): Talcott Parsons as translator of Max Weber's basic sociological categories. In: History of European Ideas, 33 (2), S. 212-233.

Turner, R. S. (2001): Humboldt in North America? Reflections on the Research University and its Historians. In: Schwinges, R. C. (Hrsg.): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. [= Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte, Band 3]. Basel: Schwabe & Co., S. 289-312.

[UG 2002] RIS - Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Universitätsgesetz 2002, Fassung vom 28.07.2017. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [Stand: 28.07.2017]

[UKCGE 2002] UK Council for Graduate Education (2002): Professional Doctorates. Dudley: UK Council for Graduate Education.

[UKIPG 2000] The UK Inter-Professional Group [o. J.]: The Educational Role of Professional Regulatory Bodies. A Position Statement by the UK Inter Professional Group. [=Annex 'A' to the UKIPG Annual Report for 2000].

[UKIPG 2002] The UK Inter-Professional Group (2002): Professional Regulation. A Position Statement by the UK Inter Professional Group. London: The UK Inter Professional Group.

[UK National Action Plan 2016] Mutual Recognition of Professional Qualifications Directive. [ohne Ort].

[http://www.ukipg.org.uk/meetings/international\\_and\\_european\\_forum/review\\_of\\_regulated\\_professions\\_under\\_nap](http://www.ukipg.org.uk/meetings/international_and_european_forum/review_of_regulated_professions_under_nap) [Stand: 03.08.2017]

UNESCO Institute for Statistics (2012): International Standard Classification of Education. ISCED 2011. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1997): International Standard Classification of Education ISCED 1997. Ohne Ort: UNESCO.

University of Birmingham: Professional Doctorate in Agriculture and Food. Course details.

<http://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/research/chemical-engineering/professional-doctorate-agriculture-food.aspx#CourseDetailsTab> [Stand: 20.04.2017]

University of Birmingham: Professional Doctorate in Agriculture and Food. Overview.

<http://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/research/chemical-engineering/professional-doctorate-agriculture-food.aspx#CourseOverviewTab> [Stand: 20.04.2017]

University of Cambridge: Cambridge students. Higher Doctorates.

<http://www.cambridgestudents.cam.ac.uk/your-course/examinations/graduate-exam-information/higher-degrees/higher-doctorates> [Stand: 29.07.2017]

University of Michigan (1887): Regent's Proceedings. October Meeting 1887. Ann Arbor: University of Michigan.

University of Oxford (2016): Report of the review of higher degrees. [ohne Ort].

[http://www.admin.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/educationcommittee/documents/Higher\\_Degrees\\_Report.pdf](http://www.admin.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/educationcommittee/documents/Higher_Degrees_Report.pdf) [Stand: 05.07.2017]

University of Oxford: University Administration and Services. Education Committee: Higher Degrees.

<http://www.admin.ox.ac.uk/edc/newsprojects/projects/higherdegrees/> [Stand: 06.07.2017]

University of Warwick: Study. Postgraduate. Research Degree FAQs. What is the New Route PhD?

<https://www2.warwick.ac.uk/study/postgraduate/research/researchfaqs> [Stand: 29.07.2017]

Universität Wien (2017): Curriculum für das Doktoratsstudium der Philosophie in Geistes- und Kulturwissenschaften, Philosophie und Bildungswissenschaft. Stand: Juni 2017.

Veysey, L. R. (1965): *The Emergence of the American University*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Walker, G. (2008): Doctoral Education in the United States of America. In: *Higher Education in Europe*, 33 (1), Comparing Doctoral Training in Europe and North America, S. 35-43.

Weber, M. (1919/2002): *Wissenschaft als Beruf*. In: Weber, Max: *Schriften 1894 – 1922*. Ausgewählt und herausgegeben von Dirk Kaesler. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 474-511.

Weber, M. (1921/1996): *Das hinduistische soziale System*. In: Max Weber: *Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen. Hinduismus und Buddhismus. 1916-1920*. Herausgegeben von Helwig Schmidt-Glintzer in Zusammenarbeit mit Karl-Heinz Golzio. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), S. 49-220.

Weber, M. (1922): *Wirtschaft und Gesellschaft*. [Grundriss der Sozialökonomik III. Abteilung]. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Weber, M. (1946a): *Class, Status, Party*. In: Gerth, H. H. /Mills, C. W. (Hrsg.): *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press, S. 180-195.

Weber, M. (1946b): *India: The Brahman and the Castes*. In: Gerth, H. H. /Mills, C. W. (Hrsg.): *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press, S. 396-415.

Wellington, J. / Sikes, P. (2006): ‚A doctorate in a tight compartment‘: why do students choose a professional doctorate and what impact does it have on their personal and professional lives? In: *Studies in Higher Education* 31 (6), S. 723-734.

Wilensky, H. L. (1964): *The Professionalization of Everyone?* In: *The American Journal of Sociology*, 70 (2), S. 137-158.

Williams, G. (2008): *Canada*. In: Nerad, M. /Heggelund, M. (Hrsg.): *Toward a Global PhD? Forces and Forms of Doctoral Education Worldwide*. Seattle/London: University of Washington Press, S. 249-277.

Wilson, L. (1942/1995): *The Academic Man. A Study in the Sociology of a Profession*. With a new introduction by Philip G. Altbach. New Brunswick/London: Transaction Publishers.

Wright, R. R. / Alexander, W. J. (1906): *The Arts Faculty*. In: *The University of Toronto and Its Colleges, 1827-1906*. [Toronto]: The University Library, S. 78-99.

## 11. ANHANG: ABSTRACTS

### Abstract (Deutsch): Das Professional Doctorate im Kontext von Profession und Professionalisierung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit einer besonderen Form des Doktorats, dem *Professional Doctorate* und mit einer besonderen Gruppe von Berufen, die im englischen Sprachraum als *Professions* bezeichnet werden. Dass auch andere Berufsgruppen nach dem Status einer *Profession* streben bzw. dass *Professions* Vorbildwirkung für andere Berufsgruppen haben können, wurde schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts beobachtet und spätestens ab Mitte der 1970er Jahre erforscht (Professionalisierung, *Professional Project*). Da die bisherige Forschung nur wenige Bezüge zwischen *Professions*, Professionalisierung und dem *Professional Doctorate* erfasst hat, widmet sich diese Arbeit der Analyse und Interpretation solcher Zusammenhänge.

Im Einzelnen werden folgende Aspekte behandelt:

Der Zusammenhang zwischen *Professions*, Professionalisierung und dem *Professional Doctorate* in Verbindung mit der Frage, welche Bedeutung *Professional Doctorates* für die Professionalisierungsprozesse einzelner Berufsgruppen und für anerkannte *Professions* haben können.

Die Frage, inwieweit speziellere Theoriebildungen aus dem Umfeld der Professionsforschung (*Credentialism, Credential Inflation, Signaling*) zum Verständnis des Phänomens *Professional Doctorate* beitragen können.

Die Frage, welche Bedeutung das *Professional Doctorate* für die Professionalisierung einzelner ExpertInnen hat – eine jüngere Entwicklung, welche die soziologische und historische Forschung in Zusammenhang mit *Professions* und Professionalisierung diskutiert hat.

Die Frage, inwieweit auch ein *Doctor of Philosophy* (Ph.D.) als *Professional Doctorate* im Kontext einer *Academic Profession* verstanden werden könnte.

Da das *Professional Doctorate* nur eine spezifische Ausprägung des Doktorats neben vielen anderen darstellt und eine Abgrenzung zu anderen akademischen Graden und Titeln mitunter schwierig ist, werden zu Beginn der Arbeit Komponenten, Merkmale und Typen von Doktoraten vorgestellt.

Gewählt wurden als Schwerpunkte der Untersuchung Kanada (1880 – 1914), England (1990 – heute) sowie die USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Kanada wurde ausgewählt, da dort im untersuchten Zeitraum erstmals Doktorate mit einer eigenständigen Forschungskomponente eingeführt wurden und Fakultätsmitglieder zunehmend Doktorate führten.

England wurde ausgewählt, weil hier erstmals ab 1990 *Professional Doctorates* eingeführt wurden und bis heute eine starke Ausweitung des Angebots an *Professional*

*Doctorates* neben einer relativ großen Zahl anderer Doktoratstypen zu verzeichnen ist. Es weist zudem ein zwar sehr komplexes, jedoch gleichzeitig sehr offenes System der Anerkennung von Berufsgruppen als *Professions* auf.

In den USA hat sich zu Anfang des 20. Jahrhunderts eine *Academic Profession* gebildet und der *Doctor of Philosophy* (Ph.D.) ist zur Voraussetzung für eine Karriere im akademischen Bereich geworden.

### **Abstract (English): The Professional Doctorate in the Context of the Professions and of Professionalization**

(ORIGINAL GERMAN TITLE: DAS PROFESSIONAL DOCTORATE IM KONTEXT VON PROFESSION UND PROFESSIONALISIERUNG)

This thesis deals with the professional doctorate as a special kind of doctorate, and with the professions as distinct kinds of occupations. That there are other occupations striving for professional status and that recognised professions may be a pattern for them was noticed already in the early 20th century and became a topic of research (professionalization, professional project) from the 1970s onwards.

So far, research on the professional doctorate has only scarcely traced the interrelation between professional doctorates, professions and professionalization. This thesis aims on analyzing and interpreting these interrelations.

The following questions and aspects are considered in detail:

The interrelation between professions, professionalization, and the professional doctorate in conjunction with the relevance of professional doctorates for professionalization projects and for recognized professions.

The question, to what extent special theoretical concepts (such as credentialism, credential inflation, and signaling) can make a significant contribution to gaining a deeper insight into the professional doctorate phenomenon.

The question of the significance of a professional doctorate for the professionalization of those single experts discussed by sociological and historical research and regarded a younger development in the context of professions and professionalization.

Assuming the existence of an academic profession: The question to what extent the doctor of philosophy (Ph.D.) could likewise be regarded as a professional doctorate.

As the professional doctorate is not easily distinguished from other types of doctorates, components, characteristics, and types of doctorates will be presented at the outset.

As a focus point, Canada (1880 – 1914), England (1990 – now), and the USA at the beginning of the 20th century were chosen. Within the given period doctorates with a research component have been introduced in Canada and the number of faculty members holding doctorates increased significantly.

In England, the first professional doctorate programs have been introduced in the 1990s, there is a significant increase in the number of programs up to now and they exist alongside a variety of other types of doctorates. Furthermore, England shows a complex but low-threshold access to gain professional status as an occupational group.

In early 20th century USA, an academic profession emerged and the Ph.D. has become a mandatory requirement for an academic career.