

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 66, Jg. 34|2023

Bedingungen der Produktion wissenschaftlichen Wissens in Qualifizierungsphasen

Mit Beiträgen von
Sebastian Appel, Arbeitsgruppe Inklusionsforschung,
Kolja Briedis, Sandra Elisath, Julia Elven,
Anja Franz, Susann Hofbauer, Francesca Ialuna,
Svea Korff, Harm Kuper, Svenja Marks,
Nicolle Pfaff, Zuzanna Preusche, Sabrina Schenk,
Bernhard Schmidt-Hertha, Jörg Schwarz,
Jessica Schwittek, Stephanie Simon,
Regina Soremski, Vorstand der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Katharina Wagner, Susanne Maria Weber,
Doris Wittek u. a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

Impressum

*Erziehungswissenschaft.
Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)*

Herausgegeben vom Vorstand
der DGfE | www.dgfe.de

ISSN: 0938-5363,

eISSN: 1862-5231

Erscheinungsweise: 2x jährlich

Online-Ausgabe: <https://ew.budrich-journals.de>

Herausgebende dieser Ausgabe:

Prof. Dr. Anja Tervooren,
Universität Duisburg-Essen,
anja.tervooren@uni-due.de

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha
Ludwig-Maximilians-Universität München
b.schmidt@edu.lmu.de

Verantwortlicher Redakteur:

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha,
Ludwig-Maximilians-Universität München

Redaktion und Satz:

Dr. Katja Schmidt, Helmut-Schmidt-
Universität/Universität der Bundeswehr
Hamburg

Kontakt: ew@dgfe.de

Hinweise für Autorinnen und Autoren:

www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft

Verlag:

Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin &
Toronto www.budrich.de www.budrich-journals.de
info@budrich.de

Tel.: (+49) (0)2171 79491 50, Fax: (+49)

(0)2171 79491 69

Redaktionsschluss für Heft 67 ist der
15. August 2023.

Informationen über die *Mitgliedschaft in der DGfE* erhalten Sie auf der DGfE-Homepage unter www.dgfe.de/wir-ueber-uns/mitgliedschaft oder bei der *Geschäftsstelle der DGfE*:

Susan Derdula-Makowski, M.A.,
Warschauer Straße 36, 10243 Berlin
buero@dgfe.de, Tel.: +49 (0)30 303
43444, Fax: +49 (0)30 343 91853

© 2023 Dieses Werk ist bei der
Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen
und steht unter der Creative Commons Lizenz
Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung,
Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-4.0-Lizenz
und unter Angabe der Urheber*innen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.

Ausgenommen von dieser Lizenz sind jegliche
Textauszüge, Abbildungen, Tabellen etc. aus an-
deren Quellen. Deren Verwertung ist außerhalb
der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ohne Zustimmung des Verlages bzw. des jewei-
ligen Rechteinhabers unzulässig und strafbar.
Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Ein-
speicherung und Verarbeitung in elektronischen
Systemen.

Dieses Heft steht im Open-Access- Bereich der
Verlagsseiten zum kostenlosen Download bereit.
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on
Demand) kann über den Verlag bezogen werden.



print 4
climate®
klimapositiv
gedruckt



FSC® C005108



PurePrint® by gugler*
drucksinn.at

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL.....	3
----------------	---

THEMENSCHWERPUNKT

„BEDINGUNGEN DER PRODUKTION WISSENSCHAFTLICHEN WISSENS IN QUALIFIZIERUNGSPHASEN“

Susann Hofbauer

Subjektlosigkeit und Verselbstständigung. Zur Verwobenheit von wissenschaftlicher Wissensproduktion und Qualifizierung	7
---	---

Julia Elven, Jörg Schwarz & Susanne Maria Weber

Trajektorien im akademischen Feld. Organisationspädagogische Analysen des Lernens im Prozess des Promovierens.....	15
---	----

Anja Franz, Svea Korff & Kolja Briedis

Bessere Daten, unveränderte Herausforderungen?! Promovieren in der Erziehungswissenschaft	25
--	----

Regina Soremski

Institutionelle und lebensweltliche Bedingungen von Bildungsaufstiegen – biographische Perspektiven auf das Zusammenspiel von Institution und Lebenswelt.....	39
---	----

Francesca Ialuna, Nicolle Pfaff, Zuzanna Preusche,

Jessica Schwittek & Katharina Wagner

Gender-Publication-Gap als Thema in der universitären Gleichstellungsarbeit – Befunde, offene Fragen und Maßnahmen	49
---	----

DEBATTE

„AKTUELLE INSTITUTIONELLE HERAUSFORDERUNGEN DER QUALIFIZIERUNGSPHASEN VON WISSENSCHAFTSKARRIEREN IN DER DISZIPLIN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

Sebastian Appel & Sandra Elisath

„Was sind promotionsförderliche Arbeitsbedingungen?“ Ein Bericht über die Podiumsdiskussion auf der DGfE-Summer School 2022 in Erkner	61
---	----

Strukturelle Defizite und Reformbedarfe der Ausgestaltung von Qualifizierungsphasen. Ein Interview mit Sabrina Schenk, geführt von Bernhard Schmidt-Hertha	69
--	----

Aktuelle wissenschaftspolitische Entwicklungen und Perspektiven wissenschaftlicher Qualifizierungsphasen. Ein Interview mit Harm Kuper, geführt von Bernhard Schmidt-Hertha.....	79
--	----

<i>Stephanie Simon, Svenja Marks & Doris Wittek</i> Über die Negation einer Zuständigkeit. Von den (Un)Möglichkeiten einer fachwissenschaftlichen Positionierung	87
--	----

<i>Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft</i> Über die Ausgestaltung einer Verantwortung und zu den Möglichkeiten einer disziplinpolitischen Positionierung.....	99
--	----

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung.....	105
---	-----

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	115
<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft.....</i>	118
<i>Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i>	125
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit.....</i>	128
<i>Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft</i>	138
<i>Sektion 12 – Medienpädagogik</i>	140
<i>Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	143

PERSONALIA

<i>Nachruf auf Prof. Dr. Ulrich Oevermann</i>	149
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Horst Siebert</i>	151

EDITORIAL

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen haben einen bedeutsamen Anteil an der Wissensproduktion ihres jeweiligen Faches. Die Bedingungen, unter denen sich diese in universitären und hochschulischen Strukturen qualifizieren, sind schon deshalb ein Forschungsthema, weil jede wissenschaftliche Disziplin für ihren eigenen Erhalt Sorge für nachkommende Generationen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu tragen hat. Für die Disziplin Erziehungswissenschaft, die sich primär mit Fragen von Erziehung, Bildung und Ausbildung beschäftigt und auch das theoretische, methodologische und methodische Repertoire dazu bereithält, ist es besonders wichtig, die eigenen Qualifizierungsbedingungen und -praktiken genauestens im Blick zu behalten.

Bereits zu Beginn des Jahrtausends wird in der Erziehungswissenschaft unter dem Titel „Wege in die Wissenschaft“ auf Basis eines Absolvierenden-Panels der Frage nachgegangen, wie Pädagoginnen und Pädagogen nach einem Hauptfachstudium in universitäre Laufbahnen einmünden (Krüger et al. 2002). Vergleichbare Datensätze liegen seitdem nicht wieder vor. 18 Jahre später analysiert Annette Stelter (2020) für den von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Auftrag gegebenen, bislang aktuellsten Datenreport Erziehungswissenschaft Stellenanzeigen für wissenschaftliche Mitarbeitende im Fach Erziehungswissenschaft und arbeitet unter anderem heraus, dass etwa zwei Drittel der Stellen als Teilzeitstellen ausgeschrieben werden.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen und/oder in befristeten Stellen im Wissenschaftssystem haben in letzter Zeit verstärkt auf die in vielerlei Hinsicht prekären Beschäftigungssituationen im Hochschulbetrieb und daraus entstehende Lebensbedingungen hingewiesen. Disziplinübergreifende Initiativen wie „#IchBinHannah“, „#IchBinReyhan“ oder das in der DGfE aktive Netzwerk „Jens* von P.“ haben sich für wissenschaftspolitische Reformen v. a. des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes stark gemacht. Die arbeitsvertraglichen Bedingungen im Wissenschaftssystem während Qualifizierungsphasen sind auch aus gewerkschaftlicher Perspektive spätestens mit dem Tempeliner Manifest von 2010 Gegenstand der Auseinandersetzung geworden. Die wissenschaftlichen Fachgesellschaften haben sich diesen Appellen teilweise vorbehaltlos angeschlossen, teilweise eigene Positionen verfasst oder einen weiteren Klärungs- und Diskussionsbedarf diagnostiziert und auf die Komplexität des Zusammenspiels unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure hingewiesen.

Im Themenschwerpunkt dieser Ausgabe der Erziehungswissenschaft steht zum einen die Frage nach den organisationalen, institutionellen und lebensweltlichen Bedingungen der Produktion wissenschaftlichen Wissens in Qualifizierungsphasen in der Disziplin Erziehungswissenschaft im Mittelpunkt. Zu-

nächst setzt sich Susann Hofbauer unter dem Titel „Subjektlosigkeit und Selbstständigkeit“ mit dem Beitrag von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen zur Erweiterung wissenschaftlichen Wissens insgesamt auseinander und fragt unter Rückgriff auf aktuelle Daten nach den Bedingungen, unter welchen diese forschen. Anhand von biographischen Interviews mit Promovierenden beschäftigen sich Julia Elven, Jörg Schwarz und Susanne Maria Weber mit „Trajektorien im akademischen Feld“. In organisationspädagogischer Perspektive arbeiten sie nicht nur die Lernprozesse während des Promovierens heraus, sondern verweisen auf das Lernen der Organisation Universität durch die Arbeiten der Promovierenden. Die Autorinnen und der Autor kommen zu dem Schluss, dass das gesamt-organisationale Interesse an den Lernprozessen der Promovierenden zunächst ein eingeschränktes sei. Die gegenwärtige Situation Promovierender ist auch Gegenstand des Beitrags „Bessere Daten, unveränderte Herausforderungen?! Promovieren in der Erziehungswissenschaft“ von Anja Franz, Svea Korff und Kolja Briedis. Sie zeigen auf Basis der Promovierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes von 2019 und 2021 strukturelle Probleme und Herausforderungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen auf und gehen dabei auch auf Kontext, Betreuung und Finanzierung der Promotion ein. Unter anderem stellen sie als charakteristisch für aktuelle Promotionsbedingungen im Fach Erziehungswissenschaft heraus, dass wenige strukturierte Programme existieren und die Betreuung selten auf mehreren Schultern verteilt werde.

Zum anderen werden im Themenschwerpunkt die Produktionen wissenschaftlichen Wissens in Qualifizierungsphasen unter der Perspektive sozialer Ungleichheit genauer in den Blick genommen. Regina Soremski verdeutlicht anhand der Analyse von Bildungsbiographien von Bildungsaufsteigenden im Feld der Wissenschaft und über dieses hinaus, wie erst in der Wechselseitigkeit institutioneller und lebensweltlicher Bildungserfahrungen deren aufstiegsförderliches Passungsverhältnis zum Tragen kommt. Sie schlussfolgert in ihrem Beitrag „Institutionelle und lebensweltliche Bedingungen von Bildungsaufstiegen – biographische Perspektiven auf das Zusammenspiel von Institution und Lebenswelt“, dass die soziale Einbindung in zivilgesellschaftliche Organisationen, in die Bildungsinstitution als Sozialisationsinstanz oder in das regional-lebensweltliche Milieu eine zentrale Rolle spielt. Mit dem „Gender-Publication-Gap als Thema in der universitären Gleichstellungsarbeit – Befunde, offene Fragen und Maßnahmen“ beschäftigen sich im Anschluss daran Francesca Ialuna, Nicolle Pfaff, Zuzanna Preusche, Jessica Schwittek und Katharina Wagner (Mitglieder des Gleichstellungsteams der Fakultät Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen). Sie zeigen auf der Grundlage vor allem auch internationaler Analysen, wie sich die Benachteiligung von Wissenschaftlerinnen in deren Publikationsportfolios niederschlägt. Herausgearbeitet wird, welche Ansätze es auf Seite der Hochschulen gibt und geben kann, um das Gender-Publication-Gap

und andere geschlechtsspezifische Benachteiligungen in der Wissenschaft auf der strukturellen Ebene abzubauen.¹

Neu in der vorliegenden Erziehungswissenschaft ist die Rubrik „Debatte“, in der Vertretende der Disziplin in diversen Textformaten und mit unterschiedlichen Standpunkten zur Diskussion des Themenschwerpunktes anregen. Sebastian Appel und Sandra Elisath berichten von der auf der Summer School der DGfE in Erkner veranstalteten Podiumsdiskussion, in der Vertretende verschiedener Institutionen ihre Position präsentierten. Ihrem Beitrag folgen zwei Interviews, die Bernhard Schmidt-Hertha als Mitherausgeber geführt hat. Sabrina Schenk interviewte er zu den Herausforderungen der Postdoc-Phase und Harm Kuper zur Rolle der Universitäten und dem Verhältnis von Beschäftigung und Qualifizierung. Der sich anschließende Text „Über die Negation einer Zuständigkeit. Von den (Un)Möglichkeiten einer fachwissenschaftlichen Positionierung“ von Svenja Marks, Stephanie Simon und Doris Wittek rekapituliert aktuelle Diskussionen zu den Arbeits- und Lebensbedingungen in der Wissenschaft. Die Autorinnen kritisieren und kommentieren, wie mit den diversen Herausforderungen innerhalb der DGfE umgegangen wird. Auch als Erwiderung auf diesen Beitrag schließt sich die Stellungnahme „Über die Ausgestaltung einer Verantwortung und zu den Möglichkeiten einer disziplinpolitischen Positionierung“ des Vorstands an. Neben der Entfaltung der eigenen Position des Vorstandes werden hier in einer Vorbemerkung sowohl die Rahmenbedingungen für die Genese der Debatte skizziert als auch kritische Anmerkungen vorgenommen.

Gerade in dem Debattenteil werden ex- oder implizit Fragen aufgeworfen, die die Komplexität des Themas zeigen: Wer kann eigentlich für wen sprechen? Welche Gruppen formieren sich wie, und spielt darin die Zuordnung zu Qualifizierungsphasen eine Rolle? Etwa jene, die die erste oder zweite Qualifizierungsphase durchlaufen, jene, die sie vor längerer Zeit durchlaufen haben? Wie werden Positionen durch verschiedene Verantwortlichkeiten geformt? Und welchen Einfluss haben Hierarchien und Abhängigkeiten auf die Diskussion? Welche Konsequenzen erwachsen aus wissenschaftspolitischen Initiativen und Gesetzesänderungen für die Beteiligten?

Im Bewusstsein, dass viele Antworten auf diese wesentlichen Fragen zumindest in diesem Thementeil offenbleiben müssen, verstehen wir den Schwerpunkt- und Debattenteil als Zusammenstellung wissenschaftlicher Arbeiten einerseits und Positionierungen einzelner Personen andererseits. Gleichwohl ge-

1 Gerade bei dem Thema der ungleichen Bedingungen der Produktion wissenschaftlichen Wissens hätten wir gerne noch Bezug auf weitere Dimensionen genommen, v. a. auf die prekäre Situation von behinderten und chronisch kranken Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die erst neuerdings bearbeitet wird. Bereits während des Studiums (Przytulla 2021) werden einige Studierende daran gehindert, sich die Grundvoraussetzungen für die immer sehr kompetitiv angelegte wissenschaftliche Karriere anzueignen, was sich in deren Verlauf noch deutlich zuspitzt (York/Wechuli 2022). Wir haben dazu mehrere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eingeladen, doch konnte ein Beitrag, auch aus Zeitgründen, nicht realisiert werden. Wir hoffen, dass diese Debatte in Zukunft und mit mehr Zeit geführt werden kann.

hen wir aufgrund zahlreicher Gespräche und Diskussionsrunden im Vorfeld davon aus, dass die dargestellten Perspektiven auch im Debattenteil keine singulären Meinungen darstellen, sondern jeweils für eine nicht näher zu definierende Gruppe stehen, vor allem aber Einblick in Perspektiven aus unterschiedlichen Positionen im Wissenschaftssystem geben.

Unter der Rubrik „Allgemeine Beiträge“ findet sich das Diskussionspapier „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung der DGfE. Die Arbeitsgruppe verfolgt das Ziel, „die Verankerung von Inklusion als unverzichtbaren Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre voranzubringen“. Mit diesem Beitrag möchte sie einen Impuls für weitere Diskussionen innerhalb der DGfE setzen.

In „Berichte aus den Sektionen“ finden sich Informationen aus der Historischen Bildungsforschung, der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit. Auch die Sektionen Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Medienpädagogik und Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung berichten über Tagungen, Veröffentlichungen, Arbeitsgruppen und aus ihren Vorständen. Diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft schließt mit Nachrufen auf Ulrich Oevermann² und Horst Siebert.

Anja Tervooren, Bernhard Schmidt-Hertha und Katja Schmidt

Literatur

- Przytulla, Nicole Viktoria (2021): Exzellent inklusiv. Deutsche Hochschulen zwischen meritokratischer Ideologie und inklusivem Anspruch. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stelter, Annette (2020): Der Stellenmarkt von wissenschaftlichem Nachwuchs in Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 187-196. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p.11>.
- York, Yana/Wechuli, Yvonne (2022): Ungleichheiten in akademischen Räumen: Behinderte Akademiker*innen zwischen atypischer Beschäftigung und Offenbarungs-Dilemmata. In: Hoffmann, Mirjam/Hoffmann, Thomas/Pfahl, Lisa/Rasell, Michael/Richter, Hendrik/Seebo, Rouven (Hrsg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183-189.

2 Aufgrund eines redaktionellen Fehlers erscheint der Nachruf erst jetzt. Wir bitten hierfür um Entschuldigung.

THEMENSCHWERPUNKT

„BEDINGUNGEN DER PRODUKTION WISSENSCHAFTLICHEN WISSENS IN QUALIFIZIERUNGSPHASEN“

Subjektlosigkeit und Verselbstständigung

Zur Verwobenheit von wissenschaftlicher Wissensproduktion und Qualifizierung

Susann Hofbauer

Abstract: The scientific production of knowledge is closely linked to qualification projects. Both – knowledge production and qualification – are relevant to educational research. Although “qualification” may not be a genuine basic term from the perspective of educational research, it does refer to processes of subjectification and institutional processes of enabling and ways of (self-)knowledge. In all brevity, three perspectives are presented: the enabling of knowledge production in higher education, the significance of qualification work as the production of subjectlessness in the social events of science, and – following on from this – the consideration of educational research in the light of precisely these perspectives.

Einleitung

Die wissenschaftliche Produktion von Wissen ist eng mit Qualifizierungsvorhaben verbunden. Beides – Wissensproduktionen und Qualifizierungen – sind erziehungswissenschaftlich relevant. Zwar mag aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive „Qualifizierung“ kein genuiner Grundbegriff sein, aber er verweist auf Subjektivierungsprozesse, institutionelle Befähigungsverfahren und Wege der (Selbst-)Erkenntnis. Innerhalb der Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft ist eher die Disziplin selbst hinsichtlich ihrer Historie, ihrer Diskurse, ihrer Theorien und Methoden oder ihre Akteure von Interesse. Die Qualifizierungen kommen darin in den Blick, wenn sie etwas über den (inter)disziplinären Status der Erziehungswissenschaft selbst aussagen (beispielsweise disziplinäre Eigenrekrutierung, Themen- und Methodenentwicklung; zuletzt Kauder 2021). Der Datenreport Erziehungswissenschaft zeigt über Datenerhebungen und -auswertungen regelmäßig den aktuellen Stand der Entwicklung der Disziplin an. Die Betrachtung der Studierenden und Absolvierenden, Promovierenden und Habilitierenden sind wesentliche Bestandteile

der Reporte. Sie ist nicht trivial, denn mit der Ausbildung und Qualifizierung der nächsten Generation an (promovierten) Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern wird auch der Fortbestand der Disziplin an Hochschulen vorbereitet. Im Vergleich zur „Qualifikation“, das den verwertbaren lizenzierten Lernerfolg und Erwerb von Fähigkeiten beschreibt, konzentriert sich „Qualifizierung“ eher auf den Prozess dieses Erwerbes. Der Begriff „Qualifizierungsphasen“ verdeutlicht bzw. verstärkt den Prozesscharakter und ergänzt diesen durch die zeitliche Strukturierung, die insbesondere im deutschen Wissenschaftssystem aus zwei aufeinander bauenden, zeitlich eingegrenzten Phasen besteht.

Dieser Beitrag betrachtet verschiedene Möglichkeiten der erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Wissensproduktionen in Qualifizierungen. In aller Knappheit werden drei Perspektiven vorgestellt: die Ermöglichung von Wissensproduktionen in der Hochschule, die Bedeutung von Qualifizierungsarbeiten als Herstellung von Subjektivität im sozialen Geschehen der Wissenschaft und – daran anschließend – die Betrachtung der Erziehungswissenschaft im Lichte eben jener Perspektiven.

Die Ermöglichung von Wissensproduktionen in der Hochschule und Lehrkräftebildung

Erziehungswissenschaft gehört aufgrund der Studierenden- und Absolvierendenzahlen (bei denen je nach statistischer Einordnung mal Lehramtsabsolvierende dazu gezählt werden und mal nicht) zu den großen Fächern. Mit ca. 7400 erwerbsvorbereitenden Bachelorabschlüssen und 3355 Masterabschlüssen in 2017 (Kerst/Wolter 2020) sind die Wissensproduktionen im Sinne von Prüfungsleistungen und Studienabschlussarbeiten ein nicht zu unterschätzender Faktor. Der Unterschied zu den Wissensproduktionen sowohl in der Promotions- als auch Habilitationsphase ist, dass diese Wissensproduktionen (Bachelor-/Masterarbeiten), bis auf Ausnahmen, nicht veröffentlicht werden, sondern als Prüfungsleistung bewertet und archiviert werden. Sie stehen also der wissenschaftlichen Gemeinschaft nicht zur Verfügung und werden damit nicht als Wissensangebot wahr- und aufgenommen. Dennoch haben sie gemeinsam, dass die Produktionen von Wissen, die dahinter liegenden Denkprozesse über Lektürearbeit, Lese- und Schreibpraktiken vollzogen werden (Martus/Spoerhase 2022) und darüber Bildungsprozesse ermöglicht werden.

Dass sowohl Lern- als auch Bildungsprozesse und Forschungsansätze nicht unbedingt völlig zu trennenden Kategorien darstellen müssen, zeigen hochschuldidaktische Ansätze des „forschenden Lernens“. Mit diesem Ansatz wird „Bildung durch Wissenschaft“ (Schlaeger/Tenorth 2020) ermöglicht, wobei es m. E. keinen Konsens darüber gibt, ob die Produktion von Wissen – also ein mehr oder weniger standardisierter und nachvollziehbarer Forschungsprozess

– oder die Bildung von (Selbst-)Erkenntnis im Vordergrund steht. Eine leichte Verschiebung der Konnotation besteht beispielsweise im englischen Sprachgebrauch über *practitioner (based) enquiry* bzw. *practitioner inquiry*. Beide Begriffe werden synonym gebraucht, dennoch gibt es unterschiedliche Konnotationen. Erstes soll eine forschende, distanzierte Haltung des Ergründens und Begründens herausbilden, die dann wiederum als Ermöglichung von Reflexion in praktischen Settings notwendig ist. In Schottland ist dies beispielsweise ein Bestandteil der professionellen Lehrkräftestandards und unerlässlich, um eine Lehrkraft zu *sein* (GTCS 2021). Es richtet sich nach dem Konzept des „transformativen Lernens“ (Menter et al. 2011). Beim zweiten Ansatz geht es zwar auch um eine Beforschung und Befragung der eigenen pädagogischen Praxis, es wird jedoch stärker der Prozess und das Forschungsdesign (Intentionalität, Systematik, Gerichtetheit, Strategie) betont und zeigt darin Parallelen zum Ansatz der entwicklungsorientierten Bildungsforschung (Vetter/Steiner 2016). Sowohl *practitioner inquiry* als auch *practitioner enquiry* sind mit dem weitverbreiteten *Teacher-as-Researcher*-Ansatz verknüpft und sollen dazu befähigen, dass angehende Lehrkräfte sich auch noch nach der akademischen Qualifikation mit wissenschaftlichen Ergebnissen beschäftigen und sich selbst als Forschende der eigenen Praxis verstehen. (Aus-)Bildung einer Forschungshaltung, Wissensproduktionen und die Qualifizierung kommen in dieser Hinsicht zusammen, beschränkt die erziehungswissenschaftliche Tätigkeit jedoch auf die Hochschullehre in der Ermöglichung von Wissensproduktionen. Nichtsdestotrotz kann dies als ein eigener Forschungsgegenstand im Sinne der erziehungswissenschaftlichen Hochschul- und Lehrkräftebildungsforschung genommen werden (Paseka et al. 2022; Balzer/Bellmann 2020).

Wissensproduktionen im Spannungsfeld von Subjektlosigkeit und Verselbstständigung

Die Disziplinen oder Subdisziplinen unterscheiden sich in den zu bearbeiten Themen, ihren legitimen Theorien und Methoden. Die erziehungswissenschaftlichen Gegenstände sind teilweise institutionell (Schule, Hochschule, Kindertagesstätten etc.) gebunden und damit auch bundeslandspezifisch bzw. orts- und situationsabhängig. Allein der Zugang zum Forschungsfeld, insbesondere wenn die Untersuchung Schülerinnen und Schüler oder Schulpersonal betrifft, ist bundeslandspezifisch rechtlich und verfahrenstechnisch reglementiert und kann eine Forschungsarbeit an seine Grenzen bringen.¹ Nicht nur die Gegenstände, sondern auch die eigene Verortung und Anbindung an der jeweiligen Hochschule und wissenschaftlichen (inter-)nationalen Netzwerken können die Wissensproduktionen in eine gewisse Bahn lenken.

1 Siehe dazu <https://www.forschungsdaten-bildung.de/genuehmigungen> [Zugriff: 9. Februar 2023].

Wie jegliche wissenschaftliche Wissensproduktion unterliegen auch die Wissensproduktionen in Qualifizierungsphasen bestimmten Standards, Kriterien und einem wissenschaftlichen Ethos. Dabei kommen die universitären Prüfungs-, Promotions- bzw. Habilitationsordnungen und deren Kriterien in den Blick, die als Orientierung dienen, aber diese nicht vollständig absichern können. Promotionsstudiengänge, Promotionskollegs, Doktorandenmentoring und -schulen haben mittlerweile einen eigenen organisatorischen und orientierungsleitenden Stellenwert, sodass *Doctoral Education* oder hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote (Jütte/Kondratjuk/Schulze 2020) – zugeschnitten auf die jeweilige Qualifizierungsphase – universitär organisiert und beworben werden. In der Promotionsphase wird eine – je nach Ausmaß – thematisch enge Betreuung im Erreichen der jeweilig relevanten (erziehungs)wissenschaftlichen Leistung eingeräumt. Der Umgang mit thematischer und methodischer Ungewissheit in Wissensproduktionen ist in der ersten Phase eines wissenschaftlichen Werdeganges besonders herausfordernd, denn Methoden, der Blick auf die Gegenstände und die disziplinären Eigenheiten müssen erst erkannt und erlernt werden. Mit der Promotion wird nicht nur Wissen und Erkenntnis produziert, es wird sich – mit Ludwik Fleck (1935/1980) gesprochen – in einen spezifischen kollektiven Denkstil eingeübt. Dieses Einüben ist charakterisiert durch zwei zentrale Aspekte: Zum einen wird das wissenschaftlich arbeitende Erkenntnissubjekt gewissermaßen *subjektlos*, da es lernt, sich in seiner Situierung und schreibenden Position inmitten einer sozialen Praxis von Wissenschaft zu dethematisieren (Rieger-Ladich 2017). Zum anderen soll es sich – methodisch angeleitet – von der Welt und der Gesellschaft distanzieren, um sich von Einflüssen unabhängig zu machen und erkenntnisleitend irritieren zu lassen. Wissensproduktionen in Qualifizierungsphasen beinhalten damit immer auch die Arbeit an sich selbst.

Dabei trägt die wissenschaftliche Gemeinschaft (Denkkollektiv) in der Sozialisation der nächsten Generation und insbesondere in der Ausbildung des (erziehungs)wissenschaftlichen Blickes durchaus eine Verantwortung, ohne dabei allzu intensiv einzugreifen und mitzugestalten. Die Klage, dass die folgende erziehungswissenschaftliche Generation die ganze Breite der Bildungs- und Erziehungstheorien nicht mehr kenne, ist zugleich Folge einer zugenommenen Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, Themenfelder, Methodiken und in der Folge ein Ausdruck des Verlusts an *allgemeinem Orientierungswissen* (Reichenbach 2022). Dies kann die allgemeine Ungewissheit, welche den wissenschaftlichen Karrieren aufgrund ihrer fehlenden Perspektive hinsichtlich Planbarkeit und dauerhafter finanzieller Absicherung schon innewohnt, verstärken. Teilweise kompensiert, aber nicht behoben, werden die „entgrenzten Suchbewegungen“ (Elven et al. 2018, S. 318) durch die Herstellung wissenschaftlicher Autonomie und „Verselbstständigung“ (Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit) als Entwicklungsziel (ebd.). Mit Abschluss der Promotion und Verteidigung der Doktorarbeit ist das eigenverant-

wortliche Erkenntnissubjekt ein (rituell) geprüftes und anerkanntes Mitglied der wissenschaftlichen Gemeinschaft, sozusagen Teil des Denkkollektivs. Die anschließende zweite Qualifizierungsphase (Habitationsphase oder äquivalent) ist versehen mit weiteren Aufgaben und unterschiedlichen Ansprüchen, wie der Wechsel des universitären Standortes, das Einarbeiten in die universitären Erwartungen der Drittmittelakquise oder dem Publizieren in *Peer-reviewed*-Zeitschriften. Die *Peers* werden nun entscheidende, aber tendenziell unsichtbare Faktoren, denn die Bewertungen durch Gutachten und Feedback werden häufiger. Im Sinne der akademischen Autonomie und Selbstverwaltung entscheiden sie über institutionelle Zugänge und die Verteilung von Ressourcen. Zugleich werden insbesondere Postdocs für Begutachtungen von Beiträgen in verschiedenen, mehr oder weniger wettbewerbsorientierten Verfahren eingesetzt. Sie justieren sozusagen zwischen den Bewertungen anderer Arbeiten und der selbstreflexiven Bewertung der eigenen Wissensproduktion im vermeintlichen Blick der imaginierten *Peers* (Gülker 2015).

Die Ausarbeitung einer autonomen Zuständigkeit und Selbstverantwortung ist herausfordernd angesichts knapper Zeitressourcen, unübersichtlicher erziehungswissenschaftlicher Themen und Zugänge oder eben impliziter Kriterien. Zudem existiert in Deutschland kein regelmäßig durchgeführtes Evaluations- und Bewertungsverfahren an den Hochschulen wie in anderen Ländern. Solche nationalen Evaluationssysteme wie das *Research Excellence Framework* im Vereinigten Königreich oder die Wettbewerbssektoren in Italien (Hofbauer et al. 2022) werden von (der nächsten Generation an) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als Möglichkeit genutzt, die eigene Wissensproduktion auszurichten. In dieser formalen Betrachtung strukturiert die akademische Organisation das, was als Wissen und als Leistung gilt (vgl. Gumpert/Snydman 2002), welches dann über das akademische Verfahren einbezogen und als Qualifikation legitimiert und zertifiziert wird. Sie haben aber auch Folgen für die Autonomie von Wissenschaft im Allgemeinen und für die Erziehungswissenschaft im Besonderen, weil sie eine eigene wissenschaftspolitische Vorstellung von „Wissenschaft“ oder „Wissenschaftlichkeit“ im Verhältnis zu „Bildung“ mit sich bringen, in die sich die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion dann einordnen muss (ebd.; Wyse 2020).

Wege der Erkenntnis

Notwendige Voraussetzungen und (prekäre) Bedingungen von Wissensproduktionen in Qualifizierungsphasen (Leinfellner et al. 2023) wie beispielsweise lebensweltbezogene (Care-Arbeit), finanzielle (Stelle vs. Stipendium), institutionelle (Ausstattung), soziale (wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften, Lehrstuhl), arbeits- und forschungsspezifische (projektorientiert, methodisch-technologisch) wurden außer Acht gelassen. Für die Erziehungswissenschaft er-

gibt sich in der Betrachtung von Wissensproduktionen in Qualifizierungsphasen ein komplexes und relevantes Forschungsfeld: Sie sollen den disziplinären *Wissensbestand* anreichern und erweitern (1). In der sozialen Praxis „Wissenschaft“ dienen diese Wissensproduktionen im Kontext akademischer Rituale (Rigorosum, Verteidigung, Titelvergabe) als Eingangstor zur wissenschaftlichen *Gemeinschaft* (2). Zugleich wird darüber gezeigt, dass man nun (*sich selbst*) dazu *befähigt* ist (*hat*), wissenschaftlich zu arbeiten (3) – von der Ermöglichung von sozialer Mobilität hinsichtlich Aufstiegschancen, (absichtlichem) Absteigen oder gesellschaftlichen Verfestigungen einer Bildungselite durch ein relativ sozial offenes Studienfach ganz zu schweigen. An den genannten Punkten kristallisiert sich die Komplexität der Verzahnung von Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftssystem mit ihren jeweiligen eigenen nationalen, gesellschaftlichen, institutionellen oder organisatorischen Logiken, Praktiken und Widersprüchlichkeiten zu einer bestimmten Zeit heraus.

Der akademische „Hasard“ (Weber 1919) wird auch gegenwärtig als Legitimationsfigur für die Selbstverständlichkeit wissenschaftlicher Subjektlosigkeit einerseits und der Kritik an der kollektiv getragenen Prekarisierung andererseits genutzt. Mittlerweile haben sich jedoch die „geistesaristokratische(n) Angelegenheit(en)“ (ebd., S. 9) – zu denen ja erst befähigt werden soll – auch auf Pre- und Postdocs verteilt. Man könnte also fragen, wozu es noch eine Bescheinigung der Lehrbefähigung braucht, wenn Pre- und Postdocs die Vorlesungen halten und die Lehre im Vergleich zum Qualitätskriterium Drittmittelerwerb unwichtig erscheint. Oder um den ersten Punkt wieder aufzugreifen: Was macht die Verselbstständigung mit der (hochschuldidaktischen) Ermöglichung von Wissensproduktionen im Kontext des Studiums? Wie viel Zuständigkeit wird bspw. für die Qualität der Lehrkräftebildung im Sinne der Personalunion von Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler und Lehrkräftebildner überhaupt noch ausgebildet? Schlussendlich wird die Erziehungswissenschaft in der kritischen Durchdringung und Ermöglichung von Wissensproduktionen in Qualifizierungsphasen auf sich zurückgeworfen. Als Denkkollektiv im Kontext ihrer Ansätze, Methoden und Theorien – verwoben mit den Ansprüchen einer New Public Management durchzogenen Universität – ist sie immer noch ausgestattet mit einem bildungstheoretisch versierten, beobachtenden und prüfenden Blick.

Susann Hofbauer, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Erziehungswissenschaft, insbesondere Ideen- und Diskursgeschichte von Bildung und Erziehung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Literatur

- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2020): Zwischen Disziplin und Profession. Zur Hervorbringung differenter Wissensformen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. In: Binder, Ulrich/Meseth, Wolfgang (Hrsg.): Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion. Theoretische Perspektiven und Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125-140.
- Elven, Julia/Schwarz, Jörg/Weber, Susanne Maria/Wieners, Sarah (2018): Organisation, Sozialisation und Passungsverhältnisse im wissenschaftlichen Feld. Potenziale qualitativer Mehrebenenanalysen für die rekonstruktive Laufbahnforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 19, 1, 2, S. 307-323. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.19>.
- Ludwik Fleck (1935/1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GTCS (2021): Professional Standards for Teachers. <https://www.gtcs.org.uk/professional-standards/professional-standards-for-teachers/> [Zugriff: 14. Februar 2023].
- Gülker, Silke (2015): Responsivität beim Bewerten von Wissenschaft. In: Matthies, Hildegard/ Simon, Dagmar/Torka, Marc (Hrsg.): Die Responsivität der Wissenschaft. Wissenschaftliches Handeln. Bielefeld: Transcript, S. 51-96. <https://doi.org/10.14361/9783839432983-002>.
- Gumport, Patrica. J./Snydman, Stuart K. (2002): The Formal Organization of Knowledge. An analysis of academic structure. In: The Journal of Higher Education 73, 3, S. 375-408. <https://doi.org/10.1353/jhe.2002.0025>.
- Hofbauer, Susann/Gross, Barbara/Karlics, Karin/Keiner, Edwin (2022): Evaluation, Steuerung und Vermessung als Elemente von sprachlich-kulturell geprägten Forschungs- und Publikationskulturen. Erziehungswissenschaft in Italien und Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, 5, S. 711-736.
- Jütte, Wolfgang/Kondratjuk, Maria/Schulze, Mandy (Hrsg.) (2020): Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld: Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004692w>.
- Kauder, Peter (2021): Erst schleichend, dann rapide. Zur Frage eines Bedeutungsverlusts des Geschichtlich-Historischen in deutschsprachigen Dissertationen der Erziehungswissenschaft (1945-2019) aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97, 3, S. 318-336.
- Kerst, Christian/Wolter, Andrä (2020): Studienabschlüsse, Übergänge und beruflicher Verbleib der Absolventinnen und Absolventen. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 79-114. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p.7>.

- Leinfellner, Stefanie/Thole, Friederike/Simon, Stephanie/Sehmer, Julian (Hrsg.) (2023): Bedingungen der Wissensproduktion. Zwischen Qualifizierung, Prekarisierung und Optimierung. Opladen: Barbara Budrich. (im Erscheinen).
- Martus, Steffen/Spoerhase, Carlos (2022): Geistesarbeit. Eine Praxeologie der Geisteswissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Menter, Ian/Elliott, Dely/Hulme, Moira/Lewin, Jon/Lowden, Kevin (2011): A Guide to Practitioner Research in Education. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473957770>.
- Paseka, Angelika/Hinzke, Jan-Hendrik/Feld, Imogen/Krammer, Georg (2022): Forschendes Lernen in der universitären Lehrer*innenbildung. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittstudie zur Förderung von Forschungskompetenz und Forschungsinteresse in Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 12, S. 81-10. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00337-7>.
- Reichenbach, Roland (2022): Über Urteil und Orientierung im pädagogischen Denken. In: Erziehungswissenschaft 65, 33, S. 77-86. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.09>.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Situierete Subjekte. Wissenschaft als soziale Praxis. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Franz, Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2017): Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 21-36. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_17.
- Schlaeger, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Bildung durch Wissenschaft. Vom Nutzen forschenden Lernens. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Vetter, Peter/Steiner, Edmund (2016): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung als Ansatz für Qualifikationsarbeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34, 2, S. 180-187. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9523>.
- Weber, Max (1919): Wissenschaft als Beruf. München und Leipzig: Duncker & Humblot.
- Wyse, Dominic (2020): Presidential Address: The academic discipline of education. Reciprocal relationships between practical knowledge and academic knowledge. In: British Educational Research Journal 46, 1, S. 6-25. <https://doi.org/10.1002/berj.3597>.

Trajektorien im akademischen Feld

Organisationspädagogische Analysen des Lernens im Prozess des Promovierens

Julia Elven, Jörg Schwarz & Susanne Maria Weber

Abstract: This article examines learning in the doctoral phase from the perspective of organizational education. It draws on results from the research project “Trajectories in the Academic Field”, which used a multi-method and multi-perspective qualitative research design to investigate how fitting relations between habitual orientation patterns of emerging researchers and organizational structures of the academic field emerge. The results demonstrate the importance of gaining autonomy for the course of academic careers. But while the concept of autonomy remains blurred in public discourse, the results enable an empirical differentiation into four types of academic autonomy that can be brought together with four types of organizational practices. This enables a complex analysis of the production of fitting relations as a challenge in the doctoral phase. From this perspective, however, it is also important to ask what the organizations gain by promoting emerging researchers: While academic organizations acquire a wide range of specialized knowledge through their doctoral researchers, they paradoxically don’t preserve and use this for themselves. We argue, that this is rather an effect of the academic field, and that this could fundamentally change with the university becoming an organization, hence contributing to a substantial change in the career paths for emerging researchers that has long been demanded from other sides.

Einleitung

In ihrem Band „Die Erben“ haben sich Bourdieu und Passeron (2007) mit ihrer Akzentuierung auf „Studenten, Bildung und Kultur“ mit der ungleichen Verteilung von Bildungschancen befasst. In ihrer Untersuchung der gesellschaftlich ungleichen Zugangswahrscheinlichkeiten zur universitären Bildung konnten sie bereits in den 1960er Jahren deutlich zeigen, dass soziale, kulturelle und ökonomische Kapitalien im hochschulischen Kontext zu symbolischem Kapital amalgamieren und im hochschulischen Feld in einen meritokratischen Mythos überführt werden. Welche Relevanz entfalten diese Mechanismen sozialer Reproduktion für heutige Promovierende und ihre universitären Lernkontexte? Dieser Frage ging das Projekt „Trajektorien im akademischen Feld“ nach. Im Folgenden werden knapp zentrale Ergebnisse der Analyse habituellder und institutioneller Strategien vorgestellt. Der Beitrag schließt mit organisationspäda-

gogischen Reflexionen im Horizont der „Organisationswerdung“ von Wissenschaftsorganisationen ab (Weber 2020; Kehm 2012, S. 17).

Wie Wissenschaftsorganisationen das Erlernen von Wissenschaft ermöglichen: empirische Erkenntnisse über „Trajektorien im akademischen Feld“

Das Verbundforschungsprojekt „Trajektorien im akademischen Feld“ galt der Erforschung des Zusammenspiels individueller und institutioneller – insbesondere organisationaler – Faktoren bei der Hervorbringung wissenschaftlicher Laufbahnen in der Promotionsphase.¹ Die wissenschaftliche Laufbahn wurde dabei im Rekurs auf den praxeologischen Begriff der Trajektorie konzeptualisiert, um die systematische Erforschung erfolgskritischer *Passungsverhältnisse* zu ermöglichen. In diesem konzeptionellen Rahmen tritt die sukzessive Herstellung und Veränderung von Kongruenzen und Homologien zwischen Doktorand-in bzw. Doktorand und Wissenschaftsfeld im Zuge der Habitualisierung wissenschaftlicher Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster und der Feldpositionierung durch Arbeitsbereich und Promotionsbetreuung in den Fokus (Bourdieu 1993; vgl. Schwarz/Teichmann/Weber 2015; Schwarz/Elven/Burger 2019; Burger/Elven 2016). Zwei Forschungsfelder (kognitive Neurowissenschaften und empirische Bildungsforschung) wurden vergleichend untersucht, indem insgesamt 34 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der frühen Postdoc-Phase (erstes Jahr nach der Einreichung) ausführlich zu ihren biographischen Erfahrungen vor und insbesondere in der Promotionsphase interviewt wurden. Für acht dieser Fälle erfolgte eine umfangreiche Untersuchung der Promotionskontexte (Arbeitsbereich und Wissenschaftsorganisation), in deren Zuge leitfadengestützte Interviews mit den jeweiligen Betreuenden, Gruppendiskussionen mit statusgleichen bzw. -ähnlichen Peers sowie Dokumentenanalysen (Arbeitspapiere, Websites) verknüpft wurden. Das gemeinsame Sampling differenzierte systematisch nach Forschungsfeld, Art der wissenschaftsorganisationalen Einbindung (Universität, außeruniversitäre Forschungseinrichtung, Graduiertenkolleg), Geschlecht und Bildungsgrad der Eltern (akademisch/nicht-akademisch). Die Auswertung erfolgte sowohl teilprojektspezifisch als auch übergreifend triangulativ (Brake 2018) und unter Nutzung der dokumentarischen Methode (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013).

Als zentraler Fluchtpunkt der Analyse der wissenschaftsorganisationalen Ermöglichung des Erlernens von Wissenschaft stellte sich die wissenschaftliche Eigenständigkeit bzw. Autonomie heraus, die einen wesentlichen Kern der

1 Gefördert wurde das Verbundforschungsprojekt zwischen den Universitäten Marburg (Leitung Susanne M. Weber) und Augsburg (Leitung Anna Brake) im Rahmen des BMBF-Programms „Forschung zum Wissenschaftlichen Nachwuchs“ (FoWiN) von 2013 bis 2016 (FKZ 16FWN006 & 16FWN007).

Logik des wissenschaftlichen Felds bildet (Bourdieu 1992): Bereits in der griechischen Antike diskutiert, ist *akademische Freiheit* zentraler Topos der Humboldt'schen Universität, markanter Aspekt des Weber'schen „*Berufs zur Wissenschaft*“ und wird heute grundgesetzlich garantiert. Dementsprechend soll die Promotion die „Befähigung zu vertiefter selbstständiger wissenschaftlicher Arbeit“ ermöglichen und zugleich als „Beleg einer eigenständigen Forschungsleistung“ dienen (HRK 2012, Abs. 3). Die eingeforderte Verselbstständigung erweist sich jedoch in mehrfacher Hinsicht als herausfordernd: Praxis, Semantik und Bedeutung wissenschaftlicher Autonomie haben sich mit der Zeit ausdifferenziert und in verschiedenen, sich teilweise überschneidenden Praxisensembles und Diskursräumen entfaltet (Kaldewey 2014). Die Rede von der Freiheit *der* Wissenschaft rekurriert also auf ein Abstraktum, das kaum Anhaltspunkte für eine praktische Aneignung bietet. Zudem ist das Wissenschaftsfeld durchzogen von Alltagszwängen, institutionellen bzw. positionalen Abhängigkeiten und anderen spezifischen Machtrelationen, die die Hervorbringung wissenschaftlicher Autonomiepraxis positiv wie negativ bestimmen (Schimank 2016; Böschen 2018; Özmen 2021). Finanzierungslogiken und politische Programme, knappe Zeitressourcen und arbeitsbürokratische Verpflichtungen, epistemische Trends und Wissenschaftskonventionen begrenzen den Möglichkeitsraum freien Forschens und Lehrens und wirken mit an der Erzeugung unterschiedlicher – aber keineswegs beliebiger – an das wissenschaftliche Feld anschlussfähiger Modi autonomer Wissenschaftspraxis.

Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler werden: Promotion als Phase der Feldkonversion und des Erlernens wissenschaftlicher Autonomie

Die im Rahmen des Forschungsprojekts „Trajektorien“ durchgeführten qualitativen Interviews mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der frühen Postdoc-Phase dokumentieren das Erlernen autonomer Wissensproduktion und mithin die Herausbildung und zugleich Verinnerlichung wissenschaftlicher Eigenständigkeit als anspruchsvolle und bisweilen belastende „Entwicklungsaufgabe“, auf die sich alle Interviewten (ungefragt) beziehen und die sie in unterschiedlicher Form aufgreifen. Empirisch ließen sich dabei vier Typen wissenschaftlicher Verselbstständigung und Autonomieorientierung differenzieren (Burger/Elven 2016; Brake/Burger/Elven 2017; Elven et al. 2018):

- *Entwicklungsautonomie*: hohe Relevanzierung der Eigenlogik inhaltlicher und persönlicher Entwicklungsprozesse, Betonung eigenständiger Aneignungs- und Entfaltungsprozesse (*aneignungsbezogene Eigenständigkeit*)
- *Projektautonomie*: hohe Relevanzierung selbstständig gestalteter Entscheidungs- bzw. Steuerungsprozesse; Orientierung auf klar definierte

und umgrenzte Projekte mit eindeutigen, positionsbezogenen Aufgaben- und Kompetenzbereichen, in deren Rahmen autonom gehandelt werden kann (*operationale Eigenständigkeit*)

- *Beteiligungsautonomie*: hohe Relevanzierung der eigenständigen Beteiligung an der wissenschaftlichen Produktionsgemeinschaft; Betonung der Möglichkeit, einen eigenständigen Beitrag für die Scientific Community zu leisten (*kollegiale Eigenständigkeit*)
- *Bewertungsautonomie*: hohe Relevanzierung überzeugungs- und wertegeleiteten Handelns in der Wissenschaft; Orientierung an konsistenten und eindeutigen Handlungsgrundsätzen und Betonung eigenständiger Priorisierungen und Entscheidungen auf deren Basis (*positionale Eigenständigkeit*).

Die Typen der Verselbstständigung knüpfen an unterschiedliche Topoi, aber auch an feldspezifische und feldtransversale Praktiken an, die das wissenschaftliche Arbeiten bestimmen: Der Typus *Entwicklungsautonomie* schließt deutlich an die klassischen Humboldt'schen Ideale der Bildungsorganisation („Einsamkeit und Freiheit“) an (Schelsky 1963; Engler 2001), während der Typus *Beteiligungsautonomie* Expertise, Kooperation und Arbeitsteilung als jene Grundsätze des wissenschaftlichen Arbeitens betont, die Eigenständigkeit notwendig machen. Der Typus *Projektautonomie* zeigt wiederum – ebenso wie der Typus *Bewertungsautonomie* – Muster spätmoderner Arbeitspraktiken, die Autonomie im Rahmen von projektiertem Handeln und Identitätsarbeit hervorbringen. Nicht nur verinnerlichen Promovierende durch die Aneignung und die im Laufe der Zeit immer selbstverständlichere eigenständige Ausübung wissenschaftlicher Praktiken eine spezifische, kontextuell und zeitlich gebundene Form autonomer wissenschaftlicher Produktion (Elven et al. 2018; Elven 2020), sie beteiligen sich auch an deren Reproduktion bzw. Transformation und zwar sowohl in Form eines alltagspraktischen *doing science* als auch durch die spezifische Laufbahn (Trajektorie), die sie (auf-)nehmen und die einen bestimmten Modus des Werdens und Seins von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern konventionalisiert und subjektiviert (Burger/Elven 2016; Schwarz/Weber/Wieners 2018, Schwarz/Elven/Burger 2019; Wieners/Weber 2020).

Wissenschaftliche Bildung organisieren: Arbeitsbereiche als organisationale Kontexte wissenschaftlicher Sozialisation und Laufbahnerzeugung

Der sozialisatorische Prozess, in dessen Zuge die Bedingungen andauernder wissenschaftlicher Praxis durch die Herausbildung einer neuen Wissenschaftsgeneration erzeugt werden, verläuft maßgeblich in wissenschaftsorganisationalen Kontexten – seien dies Lehrstühle, Forschungsprojekte, Kollegs oder außeruniversitäre Forschungsinstitute (Schwarz/Teichmann/Weber 2015; Burger et al.

2016; Elven/Schwarz 2016). In der Variationsbreite organisationaler Promotionskontexte und vor allem in der relativen Unabhängigkeit wissenschaftlicher Arbeitsbereiche zeigt sich, dass Autonomie als wesentliches Merkmal auch in die Organisation des Feldes eingelassen ist und durch dieses in je spezifischer Weise reproduziert wird: Nicht nur unterscheiden sich die Arbeitsbereichskulturen (jenseits üblicher fachkultureller Differenzen, vgl. Liebau/Huber 1985; Alheit 2016), sondern auch die hierin eingebetteten Praktiken der Betreuung. Diese sind gerade nicht ausschließlich auf den Habitus der Betreuenden zurückzuführen, sondern werden stets durch organisationale Bedingungen geprägt und in arbeitsbereichsspezifischer Form als komplexe pädagogische Praxisarrangements hervorgebracht. Auch hier ließen sich vier Typen der Betreuungspraxis empirisch ausdifferenzieren (Elven et al. 2018; Schwarz/Weber 2022):

- *Bildung*: orientiert am „klassischen“ Wissenschaftsverständnis mit hoher Autonomie in der Gestaltung der Alltagspraxis des Promovierens, Vertrauen in intrinsische Motivation und in die steuernde Wirkung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses
- *Erziehung*: Betonung kleinschrittiger Anleitung und Kontrolle; Kompetenzen herausstellendes, geradezu handwerklichen Wissenschaftsverständnis, das die Notwendigkeit eines aktiven und angeleiteten Erlernens mit sich bringt
- *Training*: Orientierung an wissenschaftlicher Performanz, einem hohen Leistungsethos und Erfolg, Begabung, Eignung und Exzellenz entfalten hohe Relevanz, Bildungs- oder Erziehungsprozesse stehen weniger stark im Vordergrund
- *Lernarrangement*: Betonung der Aufgabe, eine lernhaltige Umgebung für Doktorandinnen und Doktoranden zu gestalten, Wissensaustausch erhält eine hohe Bedeutung und wird systematisch durch die gezielte Gestaltung der Arbeitsabläufe und das Einbinden externer Wissensressourcen (z. B. durch Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler) erzeugt.

Die Ergebnisse verdeutlichen, wie unterschiedlich die (erziehungswissenschaftlich bislang erstaunlich wenig diskutierten) pädagogischen Praxisarrangements der (Aus-)Bildung zukünftiger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ausgestaltet sind und lenken den Blick zugleich auf die Frage, was diese differenten Reproduktionsbedingungen wiederum für die Zukunft der jeweiligen Arbeitsbereiche, der Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen sowie letztlich des wissenschaftlichen Feldes insgesamt bedeuten. Aus einer organisationspädagogischen Perspektive betrachtet, wirft dies die Frage auf, was eigentlich die Wissenschaftsorganisationen lernen, wenn ihre Promovierenden promovieren.

Was die Organisation lernt, wenn ihre Promovierenden promovieren: ein Ausblick

Die Leistung der Hervorbringung wissenschaftlicher Praxis wird gemeinhin stärker auf die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als auf die Wissenschaftsorganisationen attribuiert. Die hohe Autonomie wissenschaftlicher Berufsausübung legt eine Einordnung von Universitäten, Hochschulen und Forschungseinrichtungen als *professional bureaucracies* (Mintzberg 1992) nahe, als *loosely coupled systems* (Weick 1976) oder sogar als *organized anarchies* (Cohen/March/Olsen 1972). Die seit Beginn des Jahrhunderts sich vollziehenden Transformationsprozesse des Wissenschaftssystems befördern jedoch eine Konstitution von Universitäten, Hochschulen und Forschungseinrichtungen als eigenständige Akteure (Meier 2009). Im Rahmen dieser „Organisationswerdung“ (Kehm 2012, S. 17) wird auch die (Aus-)Bildung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu einem Gegenstand organisationaler Steuerungsbemühungen.

Mit großem Aufwand wird dabei nicht nur die Aneignung hoch spezialisierten wissenschaftlichen Fachwissens v. a. im Bereich methodischer Kompetenzen unterstützt, auch die langwierige autodidaktische Aneignung von Erfahrungswissen im Bereich der Lehre tragen die Wissenschaftsorganisationen, begleiten sie aber zunehmend durch Weiterbildungsangebote. Schließlich werden administrativ-manageriale Fähigkeiten im Promotionsprozess als (organisationsspezifisches) Erfahrungswissen angeeignet. Doch wie können Wissenschaftsorganisationen diese umfangreiche Aneignung differenter Wissensformen im Promotionsprozess organisational verfügbar machen, wenn hoch spezialisiertes wissenschaftliches Fachwissen² ebenso wie umfangreiches berufliches Erfahrungswissen immer zunächst personal gebunden sind?

Eine klassische organisationale Strategie besteht darin, aufwendig erworbenes Wissen langfristig in der Organisation zu halten. Im wissenschaftlichen Feld gilt das gegenläufige Prinzip: Institutionalisiert im Wissenschaftszeitvertragsgesetz und organisational zum Ausdruck kommend in vergleichsweise flachen Hierarchien beim wissenschaftlichen Personal (Mittelbau – Professorium) sind organisationsinterne Laufbahnen in Deutschland ausgeschlossen.³ Der Fokus liegt auf einer stetigen Wissenszirkulation im Feld, die durch eine Personenzirkulation erreicht wird. In der Binnenperspektive der Organisation gilt es daher aber erstens, das personal gebundene Wissen in die Organisation hinein diffundieren zu lassen. Dies vollzieht sich maßgeblich auf der Ebene der Arbeitsbereiche, indem z. B. durch Promovierende angeregt neue Gegenstände aufgegriffen und weitere Forschungsmethoden ins Repertoire aufgenommen werden. Zweitens ist eine möglichst schnelle outputförmige Verwer-

2 Im Rahmen unserer Untersuchung zeigte sich zudem auch die Bedeutung körperlichen, handwerklichen Könnens v. a. im Zusammenhang mit der Durchführung bestimmter Untersuchungsmethoden.

3 Im internationalen Vergleich zeigen sich vielerorts tiefer gestaffelte Stellenhierarchien.

tung organisational rational: Vor allem im Zuge der Umstellung auf publikationsbasierte Promotionsformen ergeben sich deutlich bessere organisationale Verwertungschancen, indem die Publikationsaktivität Promovierender früher, häufiger und gemeinschaftlicher erfolgt und damit eher dem Arbeitsbereich und – v. a. in Form entsprechender Kennzahlen – letztlich auch der Universität zugerechnet werden kann.

Im Bereich der Lehre spielt der organisationale Wissenserwerb durch Zirkulation hingegen eine kleinere Rolle: Zwar können dadurch neue Themen Eingang in die Lehre finden, dass die Vermittlung aber regelmäßig durch unerfahrene und didaktisch ungeschulte Lehrende erfolgt, stellt für die Qualität der Lehre eine Herausforderung dar. Eine zusätzliche Belastung für die Organisation erwächst aus der mangelnden Vertrautheit mit organisationalen Strukturen und Prozessen. Quantitative Erwägungen scheinen diese qualitativen Bedenken aber bislang zu überlagern, für die Organisation steht zunächst v. a. im Vordergrund, die notwendigen Lehrkapazitäten überhaupt realisieren zu können.

Damit bleibt das gesamt-organisationale Interesse an den Lernprozessen der Promovierenden zunächst ein eingeschränktes: Doch angesichts der beständig wachsenden Komplexität gesellschaftlicher Herausforderungen ist eine zeitnahe Vernutzung bei hoher Zirkulation nur oberflächlich betrachtet eine effizientere Strategie als eine nachhaltige Verwertung der etablierten Potenziale innerhalb der Organisation, etwa durch Dauerstellen jenseits der Professur – eine strategische Option, die aktuell nicht nur durch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz, sondern auch wissenschaftskulturell noch verhindert wird. Eine Veränderung könnte sich hierbei aber nicht nur durch die anhaltenden Proteste des Mittelbaus ergeben, sondern auch durch die sich weiter verändernde Rolle der Wissenschaftsorganisation selbst. Mit neuen Aufgabenbereichen wie z. B. der politisch erwünschten Hinwendung zur *third mission* könnte sich für die Wissenschaftsorganisationen die Notwendigkeit einer Stabilisierung der Kopplung organisationaler Lernprozesse an das Lernen in der Promotionsphase ergeben.

Julia Elven, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Jörg Schwarz, Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Susanne Maria Weber, Prof. Dr., ist Professorin für gesellschaftliche, politische und kulturelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung unter Berücksichtigung internationaler Aspekte an der Philipps-Universität Marburg.

Literatur

- Alheit, Peter (2016): Der „universitäre Habitus“ im Bologna-Prozess. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 25-57.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>.
- Bösch, Stefan (2018): Wissenschaft und Autonomie: Wissenschaftliche Identitätspolitik auf dem Prüfstand partizipativer Wissensproduktion. In: Bohmann, Ulf/Börner, Stefanie/Lindner, Diana/Oberthür, Jörg/Stiegler, André (Hrsg.): Praktiken der Selbstbestimmung. Wiesbaden: Springer VS, S. 161-187. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14987-1_7.
- Bourdieu, Pierre (1992): Homo Academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. München, Tübingen: UVK.
- Brake, Anna (2018): Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. 2., überarbeitete Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 45-65. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzffm.5>.
- Brake, Anna/Burger, Hannah/Elven, Julia (2017): Trajektorien im akademischen Feld. Teilprojekt „Habituelle Ermöglichungsstrukturen wissenschaftlicher Nachwuchskarrieren“. FoWiN-Projekt Schlussbericht. Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät. <https://www.tib.eu/suchen/id/TIBKAT:1016046146/> [Zugriff: 7. März 2023].
- Burger, Hannah/Elven, Julia (2016): Autonomie und Trajektorie. Zur Bedeutung von Verselbstständigung für die wissenschaftliche Laufbahn. In: Reuter, Julia/Berli, Oliver/Tischler, Manuela (Hrsg.): Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Frankfurt and New York: Campus, S. 77-100.
- Burger, Hannah/Elven, Julia/Schwarz, Jörg/Teichmann, Franziska (2016): Organisierte Karrieren. Zur multiperspektivisch-multimethodischen Untersuchung akademischer Trajektorien. In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Schröer, Andreas/Schemmann, Michael (Hrsg.): Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-151. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13299-6_13.
- Cohen, Michael D./March, James G./Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly 17, 1, S. 1-25. <https://doi.org/10.2307/2392088>.

- Elven, Julia (2020): Sozialer Wandel als Wandel sozialer Praxis: Eine praxistheoretische Forschungsperspektive. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839452820>.
- Elven, Julia/Schwarz, Jörg (2016): Organisation, Lernen, Wandel: Konturierung einer praxeologischen Organisationspädagogik. In: Schröer, Andreas/Göhlisch, Michael/Weber, Susanne Maria Weber/Pätzold, Henning (Hrsg.): Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 75-84. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10086-5_8.
- Elven, Julia/Schwarz, Jörg/Weber, Susanne Maria Weber/Wieners, Sarah (2018): Organisation, Sozialisation und Passungsverhältnisse im wissenschaftlichen Feld. Potenziale qualitativer Mehrebenenanalysen für die rekonstruktive Laufbahnforschung. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 19, 1, 2, S. 307-322. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.19>.
- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2012): Zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren. Empfehlung des Präsidiums der HRK vom 23.4.2012 an die promotionsberechtigten Hochschulen. Bonn: HRK. <https://www.hr.k.de/positionen/beschluss/detail/zur-qualitaetssicherung-in-promotions-verfahren/> [Zugriff: 7. März 2023].
- Kaldewey, David (2014): Die Autonomie der Wissenschaft als semantischer Raum. Differenzierungsprozesse zwischen Antike und Renaissance. In: Franzen, Martina/Jung, Arlena/Kaldewey, David/Korte, Jasper (Hrsg.): Autonomie revisited. Beiträge zu einem umstrittenen Grundbegriff in Wissenschaft, Kunst und Politik. 2. Sonderband der Zeitschrift für Theoretische Soziologie. Weinheim: Beltz Juventa, S. 115-142.
- Kehm, Barbara M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-25. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_1.
- Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung 25, 3, S. 314-339.
- Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91486-2>.
- Mintzberg, Henry (1992): Structure in Fives. Designing effective organizations. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Özmen, Elif (2021): Wissenschaftsfreiheit: Normative Grundlagen und aktuelle Herausforderungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 71, 46, S. 4-8. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62892-8>.

- Schelsky, Helmut (1963): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schimank, Uwe (2016): Governance der Wissenschaft. In: Dagmar Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan/Zimmermann, Karin (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 39-57. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05455-7_4.
- Schwarz, Jörg/Weber, Susanne Maria (2022): „Denen fehlen also auch bestimmte kulturelle Aspekte schlicht und ergreifend“. Zur symbolischen Ordnung der Beratung und Betreuung von Promovierenden. In: Elven, Julia/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): *Beratung in symbolischen Ordnungen. Organisationspädagogische Analysen sozialer Beratungspraxis*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 207-238. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13090-9_12.
- Schwarz, Jörg/Teichmann, Franziska/Weber, Susanne Maria (2015): Transitionen und Trajektorien. In: Schmidt-Lauff, Sabine/Felden, Heide von/Pätzold, Henning (Hrsg.): *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 139-149. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjvrk.12>.
- Schwarz, Jörg/Weber, Susanne Maria/Wieners, Sarah (2018): Spacing Career Paths: Institutionalized positioning practices within the academic field. In: Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole, Werner/Krumme, Salome (Hrsg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 88-95.
- Schwarz, Jörg/Elven, Julia/Burger, Hannah (2019): Passungsverhältnisse in professionellen Feldern. Zur Bedeutung der praktischen Herstellung von Passung für Laufbahnen in Wissenschaft und Beratung. In: Weckwerth, Jan/Tobias Sander, Tobias (Hrsg.): *Das Personal der Professionen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 82-106.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21, 1, S. 1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>.
- Wieners, Sarah/Weber, Susanne Maria (2020): Athena's Claim in an Academic Regime of Performativity: Discursive organizing of excellence and gender at the intersection of heterotopia and heteronomia. In: *Management Learning* 51, 4, S. 511-530. <https://doi.org/10.1177/1350507620915198>.
- Weber, Susanne Maria (2020): Genese, Institutionalisierung und Proprium organisationspädagogischen Wissens: Zur Konstitution und Etablierung einer Diskursfigur im pädagogischen Feld. In: Fahrenwald, Claudia/Engel, Nicolas/Schröer, Andreas (Hrsg.): *Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 354-370. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26248-8_25.

Bessere Daten, unveränderte Herausforderungen?!

Promovieren in der Erziehungswissenschaft

Anja Franz, Svea Korff & Kolja Briedis

Abstract: 40 years after Kuckartz and Lenzen (1986) documented a catastrophic situation for scientists in the qualification phases, there are current data from the National Academics Panel Study (Nacaps) on PhDs in Germany in the field of educational science. The results show that despite a slight increase in the number of PhDs, there has been no improvement. PhD times are longer than average, qualification mainly takes place in temporary (part-time) positions, and educational science has the lowest number of PhDs in structured programs. In addition, it occupies the top position in a comparison of subjects for dropout thoughts and discontinuations of doctoral projects. Thus, there is a need for action on the part of the discipline in several respects.

Katastrophale Lage der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Qualifizierungsphasen

Im Jahr 2014 gingen Blasse und Wittek mit Bezug auf Kuckartz und Lenzen (1986) der Frage nach, wie es um die Situation der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Erziehungswissenschaft in den Qualifizierungsphasen bestellt sei. Sie konstatierten düster, dass auf die bereits Ende der 1980er Jahre ausreichend belegte katastrophale Lage des wissenschaftlichen „Nachwuchses“ keineswegs eine adäquate fachdisziplinäre, geschweige denn eine bildungspolitische Reaktion erfolgte. Vielmehr herrschten in der Erziehungswissenschaft überwiegend prekäre Arbeitsbedingungen vor, und so sahen sie die fachliche Zukunft unserer Disziplin in Gefahr:

„Der Ausbau eines akademischen Mittelbaus mit überwiegend befristeten Verträgen, perspektivlosen Laufzeiten, faktisch geringer Entlohnung und zeitlich hoher Belastung kann rational betrachtet nicht ohne Folgen für die Fachlichkeit in unserer Disziplin bleiben.“ (Blasse/Wittek 2014, S. 66)

Im Fazit betonten Blasse und Wittek unter anderem die Notwendigkeit, sich in tiefergehenden Studien der Lage der Qualifikantinnen und Qualifikanten unseres Faches zu widmen (ebd., S. 69). Dieser wollen wir entsprechen und stellen die (aktuellen) Realitäten der Promovierenden in den Fokus unseres Beitrags: Wie sieht die Situation der Promovierenden in der Erziehungswissenschaft nun bald 40 Jahre nach der beklemmenden Erstdiagnose von Kuckartz und Lenzen (1986) aus? Lassen sich mit dem Ausbau der strukturierten Promotion an den Universi-

täten durch Promotionsprogramme, Graduiertenschulen und Graduiertenzentren (BuWiN 2021; Korff/Roman 2013; Hauss et al. 2012) Veränderungen erkennen? Aufgrund welcher Herausforderungen spitzt sich die Lage der Promovierenden derart zu, dass sie ihr Promotionsprojekt infrage stellen, Abbruchgedanken entstehen oder sie ihr Vorhaben gar abbrechen?

Auf Basis der Daten der National Academics Panel Study (Nacaps) über Promovierende und Promovierte in Deutschland stellen wir aktuelle Ergebnisse für das Fach Erziehungswissenschaft in Bezug auf Promotionskontext, Betreuungsbedingungen und Finanzierungssituation vor.¹ Im Anschluss verweisen wir auf Herausforderungen, die bei Promovierenden der Erziehungswissenschaft zu Abbruchgedanken und dann auch zum Abbruch des Promotionsvorhabens führen können. Ergänzend beziehen wir uns für die Zahlen zu Promovierenden und Promovierten auf die amtliche Statistik und den Datenreport Erziehungswissenschaft 2020 (Abs/Kuper/Martini 2020). Im Fazit fassen wir unsere Ergebnisse zusammen und ziehen Bilanz für unsere Disziplin.

Steigende Zahlen: Promovierende und Promotionen in der Erziehungswissenschaft

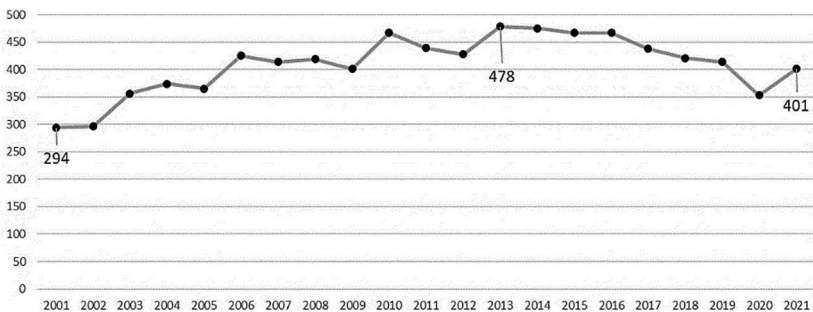
Die (neue) Promovierendenstatistik des Statistischen Bundesamts weist über alle Fächergruppen hinweg im Jahr 2019 182.778 Promovierende und im Jahr 2021 200.307 Promovierende aus.² Davon promovieren etwa zwei Prozent (2019: 3.884; 2021: 3.895) in der Fachrichtung Erziehungswissenschaft. Der Altersdurchschnitt aller Promovierenden lag bei etwa 30 Jahren (2019: 29,9 Jahre; 2021: 30,2 Jahre). In der Erziehungswissenschaft war der Altersdurchschnitt der Promovierenden in beiden Jahren mit 34,9 Jahren (2019) und 34,6 Jahren (2021) deutlich höher. Der Frauenanteil ist fachrichtungsübergreifend von 46,4 Prozent im Jahr 2019 auf 47,5 Prozent im Jahr 2021 angestiegen. In der Erziehungswissenschaft war der Frauenanteil zu beiden Erhebungszeit-

-
- 1 Die Analysen beruhen auf Daten, die im Rahmen der National Academics Panel Study erhoben wurden (Briedis et al. 2020). Konkret handelt es sich hier um die Daten der ersten Welle aus der ersten Befragungsrunde (Nacaps 2018.1). Die Grundgesamtheit bilden alle zum Stichtag 1. Dezember 2018 registrierten Promovierenden in Deutschland. Die Befragung ist als Vollerhebung angelegt. Die bereinigte Rücklaufquote für die online durchgeführte Erhebung liegt im Durchschnitt über alle teilnehmenden Hochschulen ($n = 53$) bei 30,5 Prozent. Für die vorliegenden Analysen konnten Angaben von 468 Personen aus der Erziehungswissenschaft und von 24.127 Personen aus anderen Fächern als Vergleichsgruppe herangezogen werden. Dabei handelt es sich stets um Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung noch promovieren.
 - 2 Das statistische Bundesamt führt seit dem Berichtsjahr 2017 eine jährliche Promovierendenstatistik. Als Promovierende gelten Personen, die von einer deutschen Hochschule die Bestätigung über die Annahme als Doktorandin oder Doktorand erhalten haben. Nachdem zunächst noch erhebliche Datenlücken bestanden, hat das Statistische Bundesamt für die Berichtsjahre 2019 und 2021 Ergebnisse in einem regulären Tabellenband veröffentlicht, auf die wir uns beziehen (Statistisches Bundesamt 2022b).

punkten deutlich höher und betrug mit 68,1 Prozent (2019) und 69,4 Prozent (2021) jeweils über zwei Drittel (Statistisches Bundesamt 2020, 2022a).

Im Jahr 2021 haben insgesamt 28.153 Absolvierende an Hochschulen in Deutschland einen Dokortitel erworben. Die Zahl der Promovierten ist im Laufe der Jahre tendenziell gestiegen: Während im Jahr 2001 24.796 Personen in Deutschland einen Dokortitel erlangten, lag die Zahl zwanzig Jahre später etwas über 3.000 höher. Der Frauenanteil über alle Fachrichtungen betrug 2001 etwa 35,3 Prozent und lag im Jahr 2021 bei rund 45,9 Prozent (Statistisches Bundesamt 2002-2022).

Abbildung 1: Anzahl der Promotionen in der Erziehungswissenschaft³

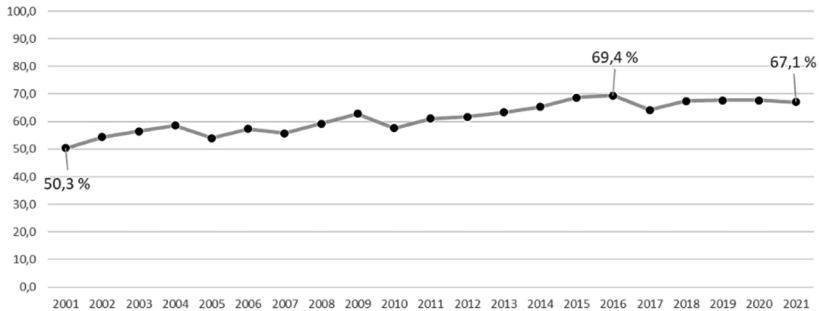


Quelle: Statistisches Bundesamt 2002-2022, Datenreport Erziehungswissenschaft 2020, eigene Berechnungen

Im Fach Erziehungswissenschaft wurden in den Jahren von 2001 bis 2021 insgesamt 8.592 Promotionen erfolgreich abgeschlossen. Die Zahl ist mit Schwankungen kontinuierlich gestiegen von 294 Promotionen im Jahr 2001 auf 401 Promotionen 20 Jahre später (Abbildung 1). Im Jahr 2013 wurde mit 478 Promotionen der höchste Wert erreicht. Der Frauenanteil hat sich in diesem Zeitraum deutlich von 50,3 Prozent im Jahr 2001 auf 67,1 Prozent im Jahr 2021 erhöht (Statistisches Bundesamt 2002-2022, Abbildung 2).

3 Einschließlich Sonderpädagogik und Sozialwesen.

Abbildung 2: Prozentanteil von Frauen bei Promotionen in der Erziehungswissenschaft 2001-2021



Quelle: Statistisches Bundesamt 2002-2022, Datenreport Erziehungswissenschaft 2020, eigene Berechnungen

Eine Promotion dauert in Deutschland laut dem Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs durchschnittlich 4,7 Jahre. Männer benötigen im Durchschnitt mit 4,9 Jahren mehr Zeit als Frauen mit 4,3 Jahren. In der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, wozu auch die Erziehungswissenschaft gezählt wird, liegt die durchschnittliche Promotionsdauer bei 5,1 Jahren, wobei Männer auch hier mit 5,2 Jahren etwas länger an der Promotion arbeiten als Frauen mit 5,1 Jahren (Konsortium Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, S. 137f.).

Promotionskontext, Betreuung und Finanzierung von Promotionsvorhaben in der Erziehungswissenschaft

Das deutsche Wissenschaftssystem zeichnet sich durch eine Vielzahl unterschiedlicher institutioneller *Promotionskontexte* aus. So ist die Arbeit an einem Promotionsvorhaben im Rahmen einer Anstellung an einer Universität oder einem Forschungsinstitut außerhalb der Universität möglich. Daneben kann die Arbeit an der Promotion in organisierten Promotionsprogrammen, an Promotionszentren oder sogar unabhängig von einer (engeren) akademischen Einbindung erfolgen (Konsortium Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, S. 133ff.). Inzwischen ist hinreichend belegt, dass die institutionelle Verortung eines Promotionsvorhabens in engem Zusammenhang mit den Promotionsbedingungen, den Unterstützungsstrukturen und damit letztlich auch mit dem Erfolg der Arbeit zu sehen ist (Ambrasat/Tesch 2017; Franz 2018; de Vogel 2020). Gerade bei Vorhaben ohne Einbindung bleibt die Unterstützung nicht selten auf dem Niveau formaler Mindestanforderungen (de Vogel 2020). Dieses System der institutionellen Einbettung spiegelt sich auch in der Erziehungswissenschaft wider. Die Ergebnisse aus der Nacaps-Studie zeigen folgendes Bild: Der Hauptweg ist nach wie vor die Qualifizierung auf einer Stelle

an einer Hochschule oder außeruniversitären Forschungseinrichtung (64,6 Prozent). Als typisch gilt hier die Beschäftigung als befristete wissenschaftliche Mitarbeitende in Teilzeit auf Drittmittel- oder Haushaltsstellen (69,5 Prozent). Frei bzw. extern promovieren etwas weniger als ein Viertel der befragten Doktorandinnen und Doktoranden (23,9 Prozent). Weniger als ein Zehntel der Doktorandinnen und Doktoranden bearbeitet die Promotion im Rahmen eines strukturierten Promotionsprogramms (8,1 Prozent) und etwas mehr als drei Prozent promovieren im Rahmen eines Stipendiums. Damit promovieren in der Erziehungswissenschaft im Vergleich zu allen anderen Fachrichtungen deutlich mehr Doktorandinnen und Doktoranden auf einer Stelle an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung, während der Anteil jener Doktorandinnen und Doktoranden, die in strukturierten Programmen die Promotion anstreben, bedeutend geringer ist (Tabelle 1).

Tabelle 1: Promotionsform in der Erziehungswissenschaft (in Prozent)

	Erziehungs- wissenschaft (N=443)	Alle anderen Fachrichtungen (N=22.597)
Stelle an Hochschule/Forschungseinrichtung	64,6	43,5
Strukturiertes Programm	8,1	24,4
Stipendium	3,4	8,7
Freie Promotion	23,9	23,4

Quelle: Nacaps 2018.1, N=23.040, eigene Auswertungen

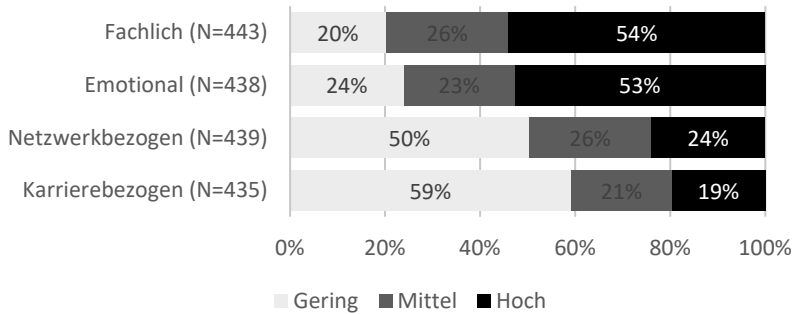
In Deutschland ist die Individualpromotion, so auch in der Erziehungswissenschaft, mit der selbstorganisierten Gestaltung der Promotionsphase ohne Regularien wie Ausbildungsprogrammen oder Curricula nach wie vor die häufigste Promotionsform. Hier übernimmt meist eine Person die Verantwortung für die Betreuung der Dissertation. Mit dem Aufkommen von Promotionsprogrammen in den vergangenen zwanzig Jahren hat sich daneben im Rahmen des Bologna-Prozesses die strukturierte Promotion als weitere Option für Doktorandinnen und Doktoranden etabliert. Die Ausgestaltung dieser Strukturierung ist dabei in Bezug auf angebotene Kurse oder auch Finanzierungsformen durchaus heterogen (Korff/Roman 2013). Von allen Promovierenden in der Erziehungswissenschaft sind laut Nacaps nur etwas weniger als ein Fünftel ordentliches Mitglied und etwa fünf Prozent assoziiertes Mitglied in einem Promotionsprogramm. Während der Anteil assoziierter Mitglieder auch in den Fachrichtungen der Vergleichsgruppe bei fünf Prozent liegt, ist der Anteil ordentlicher Mitglieder in Promotionsprogrammen mit über einem Drittel deutlich höher (37,3 Prozent, Nacaps 2018.1, eigene Auswertungen).

Im Rahmen der Veränderung von Promotionswegen hat sich eine Vielzahl möglicher Wege zur *Betreuung von Promotionsvorhaben* entwickelt, um die Betreuungsqualität sowie -intensität zu erhöhen, einseitige Abhängigkeiten zu ver-

hindern und damit die Erfolgswahrscheinlichkeit zu erhöhen. Vereinbarungen zu Details der Betreuung (z. B. Anzahl der Treffen, Aufgabenverteilung, Zeitplan) werden geschlossen und teilweise betreuen mehrere Personen ein Vorhaben. Konkret sind Einzelgespräche zwischen Promovierenden und Betreuungspersonen weitverbreitet. Diese können informell „zwischen Tür und Angel“ oder auch terminiert mit intensiver Vorbereitung erfolgen (Böhringer et al. 2022, S. 1). Daneben sind Gespräche in Gruppen mit Promovierenden, Betreuenden sowie weiteren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die in irgendeiner Form die Arbeitsergebnisse (kritisch) kommentieren, üblich. Vor allem in strukturierten Promotionsprogrammen gewinnen so Peers als Kritikerinnen und Kritiker an Bedeutung (Korff 2015, S. 139). Fast die Hälfte der Promovierenden in der Erziehungswissenschaft hat laut Nacaps eine Betreuerin oder einen Betreuer (46 Prozent), weitere 40 Prozent werden von zwei Betreuenden unterstützt. Etwas mehr als ein Zehntel geben an, mit mehr als zwei Betreuenden und damit mit einem Betreuungskomitee zu arbeiten (11,6 Prozent). In den übrigen Fachrichtungen stellt sich die Situation etwas anders dar: Dort promoviert etwa ein Fünftel mit mehr als zwei Betreuenden und jeweils 40 Prozent haben eine bzw. zwei Betreuende. Betreuungskomitees scheinen somit in anderen Fachrichtungen durchaus üblicher zu sein als in der Erziehungswissenschaft. Eine Betreuungsvereinbarung haben fast zwei Drittel der Promovierenden in der Erziehungswissenschaft (65,5 Prozent) abgeschlossen. Damit liegt die Erziehungswissenschaft erkennbar hinter den anderen Fachrichtungen (75,3 Prozent).

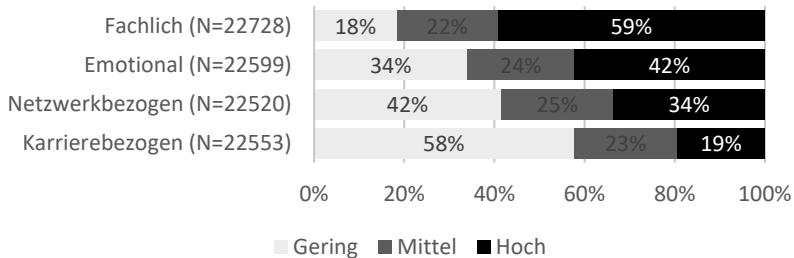
Mit der Betreuung im Allgemeinen ist der Großteil der Promovierenden in der Erziehungswissenschaft (82 Prozent) zufrieden. Ein Fünftel zeigt sich dagegen (gar) nicht zufrieden (18,1 Prozent). In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Erziehungswissenschaft nicht von allen anderen Fachrichtungen. Neben der Betreuung ist laut de Vogel, Brandt und Jaksztat (2017) die Lernumwelt zentral für das Gelingen von Promotionsvorhaben und die Karriereentwicklung nach der Promotion. Dazu zählt auch die Unterstützung, welche Promovierende in fachlicher, emotionaler, netzwerk- und karrierebezogener Hinsicht während ihrer Promotionszeit aus dem wissenschaftlichen Feld erhalten. In der Erziehungswissenschaft und auch in den anderen Fachrichtungen bewertet etwa ein Drittel der Promovierenden die Unterstützung insgesamt als hoch. Die fachliche und emotionale Unterstützung schätzt jeweils über die Hälfte der Befragten als hoch ein. Dagegen sieht über die Hälfte der Promovierenden sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in den anderen Fachrichtungen die Unterstützung bei Netzwerk- und Karrierefragen als gering an (Abbildung 3).

Abbildung 3: Grad der Unterstützung während der Promotion in der Erziehungswissenschaft (in Prozent)



Quelle: Nacaps 2018.1, eigene Auswertungen

Abbildung 4: Grad der Unterstützung während der Promotion in allen anderen Fachrichtungen (in Prozent)



Quelle: Nacaps 2018.1, eigene Auswertungen

Die *Finanzierung* des Lebensunterhalts während der Promotion stellt auch für Promovierende in der Erziehungswissenschaft eine bedeutende Herausforderung dar. Befristete Arbeitsverträge sind hier ein häufig diskutiertes Thema. Bei einer Beschäftigung an öffentlichen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen gilt das sich derzeit in der Überarbeitung befindliche Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG), welches eine Begrenzung der befristeten Beschäftigung auf maximal sechs Jahre bis zum Abschluss der Promotion vorsieht; danach ist eine befristete Weiterbeschäftigung nur auf der Basis von Drittmitteln möglich. Angesichts der (oben berichteten) durchschnittlichen Promotionsdauern wären Vertragslaufzeiten von drei Jahren eine wünschenswerte Zeitspanne für Arbeitsverträge mit Promovierenden. Die letzte Evaluation

des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes hat jedoch gezeigt, dass die durchschnittliche Vertragslaufzeit von (allen) wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Universitäten bei 20 Monaten liegt (Sommer et al. 2022). Laut den Nacaps-Daten liegen die durchschnittlichen Vertragslaufzeiten für Promovierende bei rund 27 Monaten, in der Erziehungswissenschaft bei knapp 31 Monaten. Ebenso ist der Anteil an Personen mit Vertragslaufzeiten von maximal 12 Monaten in der Erziehungswissenschaft erkennbar niedriger als in allen anderen Fächern (16,5 vs. 26,5 Prozent). Stattdessen gibt es in der Erziehungswissenschaft vergleichsweise oft langlaufende Verträge mit mehr als vier Jahren (8,2 vs. 2,8 Prozent).

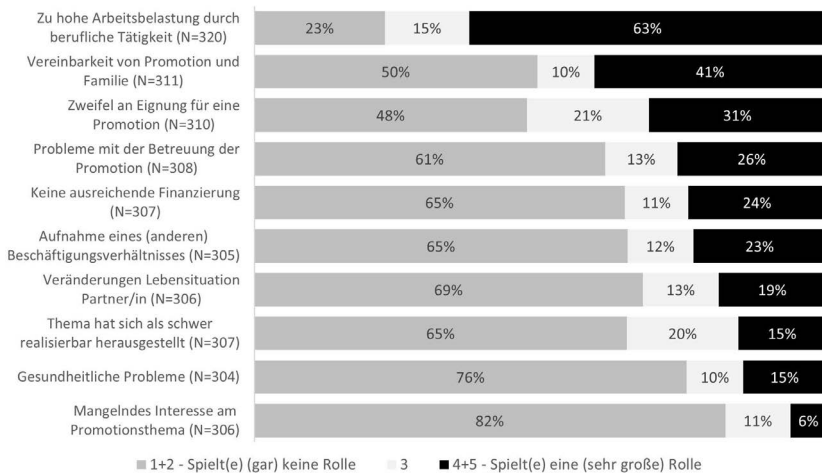
Die Finanzierungsquellen selbst sind vielfältig und nicht wenige Promovierende beziehen aus mehreren Quellen parallel Geld für ihren Lebensunterhalt. Über zwei Drittel der Promovierenden in der Erziehungswissenschaft (68,5 Prozent) finanzieren den Lebensunterhalt während der Promotion ausschließlich oder teilweise über die Beschäftigung an einer Hochschule oder außeruniversitären Forschungseinrichtung. Etwa jede fünfte promovierende Person (20,8 Prozent) ist außerhalb des Hochschulbereichs beschäftigt. Freiberuflich mit oder ohne Bezug zu Forschung und Entwicklung sind zudem 17 Prozent der Promovierenden tätig. Durch ein Stipendium oder finanzielle Unterstützung von der Partnerin oder dem Partner finanzieren jeweils etwa acht Prozent der Doktorandinnen und Doktoranden in der Erziehungswissenschaft die Arbeit an einem Promotionsvorhaben vollständig oder teilweise. Weitere Finanzierungsquellen für den Lebensunterhalt sind Arbeitslosengeld (2,2 Prozent), Eltern-, Erziehungs- oder Mutterschaftsgeld (3,6 Prozent) und/oder Ersparnisse bzw. Darlehen (3,8 Prozent).

Abbruchgedanken und Abbrüche von Promotionsvorhaben in der Erziehungswissenschaft

Während ihrer Promotionszeit stehen viele Doktorandinnen und Doktoranden vor großen Herausforderungen. Es ist entsprechend nicht ungewöhnlich, an den Abbruch der Promotion zu denken (Korff 2015). Die Gründe hierfür sind äußerst vielfältig und reichen von den Rahmenbedingungen wie der befristeten Finanzierung über Probleme mit den Betreuenden, den sogenannten „Doktoerlern“ (Baader/Korff 2021), bis hin zu mangelnden Daten oder gar ausbleibenden Forschungsergebnissen, die wiederum grundlegend für die Promotion sind (Franz 2018). Bestimmte Gründe führen dabei häufiger zu Abbruchgedanken als andere (Jaksztat/Preßler/Briedis 2012, S. 51ff.). Die am häufigsten genannten Gründe waren dabei Zweifel an der Eignung für eine Promotion, eine hohe Arbeitsbelastung innerhalb des Wissenschaftssystems sowie eine mangelnde Betreuung. Eher selten spielten mangelndes Interesse am Promotionsthema, gesundheitliche Probleme oder der Berufseinstieg eine Rolle (ebd., S. 51ff.). Die Ergebnisse aus der Nacaps-Studie zeigen, dass nahezu zwei Drittel (62 Prozent) aller befragten

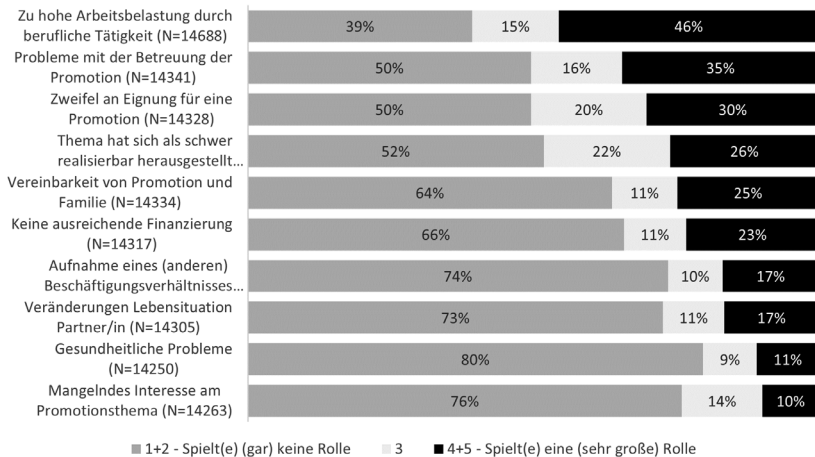
Promovierenden mindestens einmal einen Abbruch in Erwägung gezogen haben. In der Erziehungswissenschaft liegt die Zahl mit über 70 Prozent sogar noch darüber. Auch die Intensität der Abbruchgedanken unterscheidet sich: Während über alle Fächergruppen hinweg 22 Prozent der Promovierenden gelegentlich an einen Abbruch denken, ist der Anteil in der Erziehungswissenschaft etwas höher (25 Prozent). Oft oder ständig denken 14 Prozent (andere Fachrichtungen) bzw. 16 Prozent (Erziehungswissenschaft) an den Promotionsabbruch. Der Hauptgrund für Abbruchgedanken in der Erziehungswissenschaft ist eine zu hohe Arbeitsbelastung durch die berufliche Tätigkeit (62,5 Prozent). Über ein Drittel der Befragten gibt zudem an, dass die (fehlende) Vereinbarkeit von Promotion und Familie eine große bzw. sehr große Rolle für Abbruchgedanken gespielt hat (41 Prozent) und etwas weniger als ein Drittel benennt als Grund Zweifel an der Eignung für eine Promotion (31 Prozent). An vierter Stelle nennen die Promovierenden Probleme mit der Betreuung als Grund für Abbruchgedanken. In der Vergleichsgruppe über alle anderen Fachrichtungen ist die Gewichtung anders. Die Arbeitsbelastung ist ebenfalls der Hauptgrund – jedoch mit geringerer Bedeutung (46 Prozent). Danach folgen Betreuungs- und Finanzierungsprobleme mit 34 bzw. 24 Prozent. Die (fehlende) Vereinbarkeit von Promotion und Familie spielt an vierter Stelle für ein Viertel der Promovierenden eine große bzw. sehr große Rolle (Abbildungen 5 und 6).

Abbildung 5: Gründe für Abbruchgedanken bei Promovierenden der Erziehungswissenschaft (in Prozent)



Quelle: Nacaps 2018.1, eigene Auswertungen

Abbildung 6: Gründe für Abbruchgedanken bei Promovierenden in allen anderen Fachrichtungen (in Prozent)



Quelle: Nacaps 2018.1, eigene Auswertungen

Abbruchgedanken können durchaus zum tatsächlichen Abbruch des Promotionsvorhabens führen. Fabian und Briedis (2009, S. 102) beschreiben den Abbruch eines Promotionsvorhabens als vielschichtigen und vor allem längeren Desintegrationsprozess aus den Arbeitszusammenhängen der Promotion. Auch Franz verweist darauf, dass ein Abbruch „weniger aufgrund abrupter und kurzfristiger Entscheidungen der Betroffenen [erfolgt]. Es handelte sich bei einem Abbruch eher um das Ergebnis eines langwierigen und für die Doktorandinnen und Doktoranden teilweise auch belastenden Entscheidungs-, Anpassungs- und Abwägungsprozesses, welcher mit großen Mühen verbunden war“ (Franz 2018, S. 394). Die Absolventenstudien des Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) weisen für die Absolvierendenjahrgänge 1997, 2001 und 2005 jeweils eine Abbruchquote zwischen 18 und 21 Prozent über alle Fächer aus. Dabei brechen frei Promovierende die Arbeit überdurchschnittlich häufig ab (25,5 Prozent). Promovierende auf Stellen als wissenschaftliche Mitarbeitende brechen die Promotion häufiger ab als Promovierende, die in ein strukturiertes Promotionsprogramm eingebunden sind oder ein Stipendium erhalten (13,7 Prozent vs. 7,8/7,9 Prozent). Im Vergleich der Fachrichtungen sind deutliche Unterschiede zu finden: Die höchste Abbruchquote zeigt sich in der Erziehungswissenschaft und der Psychologie (41,7 Prozent). Auch in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern ist die Abbruchquote stark erhöht. In den promotionsstarken Fächern wie den Naturwissenschaften finden sich die niedrigsten Abbruchquoten. Über die Hälfte der Promovierenden, auch in der

Erziehungswissenschaft, brechen die Promotion bereits in den ersten beiden Jahren ab. Für den Abbruch selbst werden fachrichtungsübergreifend berufsbezogene Gründe wie Arbeitsbelastung durch eine berufliche Tätigkeit, ein Jobangebot und/oder berufliche Umorientierung neben einer mangelnden Betreuung am häufigsten genannt (Brandt/Franz 2020, S. 23f.).

Bilanz für die Disziplin

Bilanzierend mit dem Fokus auf Verbesserungen können wir über leicht steigende Promovierenden- und Promoviertenzahlen hinaus wenig Erfreuliches berichten. Vielmehr besteht die bereits von Kuckartz und Lenzen (1986) sowie 30 Jahre später von Blasse und Wittek (2014) beschriebene Situation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Qualifizierungsphasen und damit auch der Promovierenden in der Erziehungswissenschaft – bezogen auf Teilzeitanstellung, Vertragslaufzeiten, Promotionsdauer und institutionelle Einbindung – fort. Erfreulich ist nur, dass sich dies aufgrund der besseren Datenlagen recht belastbar belegen lässt. Wir möchten das Fazit nutzen, um einige Schwachstellen hervorzuheben:

- Die Qualifizierung erfolgt in der Erziehungswissenschaft hauptsächlich auf befristeten Teilzeitstellen an Hochschulen oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen (69,5 Prozent) oder gleich ganz extern – ohne institutionelle Einbindung (23,9 Prozent).
- Auch wenn in der Erziehungswissenschaft längere Vertragslaufzeiten (31 Monate) eher als in allen anderen Fachbereichen (27 Monate) die Regel sind, entsprechen diese nicht annähernd der durchschnittlichen Promotionsdauer in der Erziehungswissenschaft von 5,1 Jahren.
- Zudem ist in der Erziehungswissenschaft die niedrigste Anzahl Promovierender in ein strukturiertes Programm eingebunden (8,1 Prozent vs. 24,4 Prozent), und die Betreuung der Doktorarbeiten wird seltener auf mehreren Schultern verteilt.

Obgleich die positiven Effekte der strukturierten Promotion, sei es bezogen auf die Promotionsdauer, Chancengleichheit und die abfedernde Wirkung bei Abbruchgedanken, für den Promotionserfolg bekannt sind, scheint der Ausbau ebensolcher Programme in der Erziehungswissenschaft schleppend voranzuschreiten. Die klassische Individualpromotion mit einer betreuenden Person ist das immer noch vorherrschende Modell, sodass sich die Erziehungswissenschaft hier eher traditionell präsentiert.

In der Erziehungswissenschaft besteht entsprechend Nachholbedarf an strukturierten Formaten wie etwa Graduiertenkollegs.⁴ In Bezug auf Abbruchgedanken und letztlich auch Abbrüche von Promotionsvorhaben belegt die Erziehungswissenschaft den traurigen Spitzenplatz: Mit zwei von drei Promovierenden denken in unserer Fachrichtung nicht nur überdurchschnittlich viele an den Abbruch ihrer Promotion, auch die tatsächliche Abbruchquote ist die höchste im Fächervergleich. 42 Prozent der Promovierenden in der Erziehungswissenschaft brechen ihr Promotionsvorhaben ab. Eine genaue Beschäftigung mit den Gründen für Abbruchgedanken sowie Abbrüche und daraus abgeleitet die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten zur Verbesserung der Situation der Promovierenden ist im Sinne der fachdisziplinären Nachwuchsförderung angeraten. Handlungsbedarf seitens der Disziplin besteht also in mehrfacher Hinsicht.

Anja Franz, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich internationale und interkulturelle Bildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Svea Korff, Dr., ist Geschäftsführerin des Graduiertenzentrums der Universität Hildesheim.

Kolja Briedis, Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Hannover.

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.) (2020): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p>.
- Ambrasat, Jens/Tesch, Jakob (2017): Structured Diversity – The changing landscape of doctoral training in Germany after the introduction of structured doctoral programs. In: Research Evaluation 26, 4, S. 292-301. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx024>.

4 Für wertvolle Hinweise in diesem Zusammenhang danken wir Meike Sophia Baader, wie z.B. den Hinweis zu der geringen Anzahl der durch die DFG-geförderten Graduiertenkollegs in der Erziehungswissenschaft. Im Februar 2023 sind es lediglich zwei geförderte Graduiertenkollegs in der Erziehungswissenschaft (vgl. Liste der DFG-Graduiertenkollegs: <https://gepris.dfg.de/gepris/programmlisten?language=de#PROGRAMM=Graduiertenkollegs> [Zugriff: 26. Februar 2023]).

- Baader, Meike Sophia/Korff, Svea (2021): Von Doktorvätern, -müttern und akademischen Kindermädchen in der Nachwuchsförderung – pädagogische Rahmung durch Begrifflichkeiten. In: *Debatte* 4, 1, S. 58-71. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.12>.
- Blasse, Nina/Wittek, Doris (2014): Die Situation des wissenschaftlichen „Nachwuchses“ im Fach Erziehungswissenschaft – 2014 revisited. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 25, 1, S. 27-28. <https://doi.org/10.3224/ezw.v25i1.19144>.
- Böhringer, Daniela/Felde, Roman/Korff, Svea/Maack, Linda (Hrsg.) (2022): *Die Situation(en) der Promotionsbetreuung. Prozesse – Praktiken – Bewertungen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36081-8>.
- Brandt, Gesche/Franz, Anja (2020): Promotionsabbrecher*innen in Deutschland. Stand der Forschung und Perspektiven. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 29, 1, S. 16-28.
- Briedis, Kolja/Lietz, Almuth/Ruß, Uwe/Schwabe, Ulrike/Weber, Anne/Birkelbach, Robert/Hoffstätter, Ute (2020): *Nacaps 2018. Daten- und Methodenbericht zur National Academics Panel Study 2018 (1. Befragungswelle – Promovierende)*. Hannover. [https://metadata.fdz.dzhw.eu/public/files/data-packages/stu-nac2018\\$-1.0.0/attachments/nac2018_MethodReport_de.pdf](https://metadata.fdz.dzhw.eu/public/files/data-packages/stu-nac2018$-1.0.0/attachments/nac2018_MethodReport_de.pdf) [Zugriff: 8. März 2023].
- Datenportal Nacaps (2023): *Datenportal der National Academics Panel Study (Nacaps)*. <https://nacaps-datenportal.de/index.html> [Zugriff: 11. Februar 2023].
- Fabian, Gregor/Briedis, Kolja (2009): *Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen*. Hannover: HIS. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200902.pdf [Zugriff: 8. März 2023].
- Franz, Anja (2018): *Symbolischer Tod im wissenschaftlichen Feld. Eine Grounded-Theory-Studie zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20884-4>.
- Hauss, Kalle/Kaulisch, Marc/Zinnbauer, Manuela/Tesch, Jakob/Fräßdorf, Anna/Hinze, Sybille /Hornbostel, Stefan (2012): *Promovierende im Profil: Wege, Strukturen und Rahmenbedingungen von Promotionen in Deutschland. Ergebnisse aus dem Pro-File-Promovierendenpanel*. Berlin. http://www.forschungsinform.de/Publikationen/Download/working_paper_13_2012.pdf [Zugriff: 8. März 2023].
- Jaksztat, Steffen/Preßler, Nora/Briedis, Kolja (2012): *Promotionen im Fokus. Promotions- und Arbeitsbedingungen Promovierender im Vergleich*. Hannover: HIS. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201215.pdf [Zugriff: 8. März 2023].

- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) (2021): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: wbv. <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf> [Zugriff: 8. März 2023].
- Korff, Svea (2015): *Lost in Structure? Abbruchgedanken von NachwuchswissenschaftlerInnen in der strukturierten Promotion*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09497-3>.
- Korff, Svea/Roman, Navina (Hrsg.) (2013): *Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01642-5>.
- Kuckartz, Udo/Lenzen, Dieter (1986): Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 6, S. 865-877.
- Sommer, Jörn/Jongmanns, Georg/Book, Astrid/Rennert, Christian (2022): *Evaluation des novellierten Wissenschaftszeitvertragsgesetzes*. Berlin, Hannover. https://his-he.de/wp-content/uploads/2022/05/Bericht-WissZeitVG_220517.pdf [Zugriff: 8. März 2023].
- Statistisches Bundesamt (2020): *Bildung und Kultur. Statistik der Promovierenden 2019. Tabellenband*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/promovierendenstatistik-5213501197004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 8. März 2023].
- Statistisches Bundesamt (2022a): *Bildung und Kultur. Statistik der Promovierenden 2021. Tabellenband*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/promovierendenstatistik-5213501217004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 8. März 2023].
- Statistisches Bundesamt (2022b): *Qualitätsbericht Promovierende an Hochschulen*. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bildung/promovierende.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 8. März 2023].
- Statistisches Bundesamt (2002-2022): *Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.2*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/_publikationen-innen-hochschulen-pruefungen.html [Zugriff: 8. März 2023].
- Vogel, Susanne de (2020): *Individuelle und strukturierte Formen der Promotion. Zugang, Lernumweltbedingungen und beruflicher Übergang*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Vogel, Susanne de/Brandt, Gesche/Jaksztat, Steffen (2017): Ein Instrument zur Erfassung der Lernumwelt Promotionsphase. In: *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 1, 1, S. 24-44. <https://doi.org/10.3224/zehf.v1i1.02>.

Institutionelle und lebensweltliche Bedingungen von Bildungsaufstiegen – biographische Perspektiven auf das Zusammenspiel von Institution und Lebenswelt

Regina Soremski

Abstract: Access to academic education is still a privilege in Germany. Facing statistics of educational participation there are indications that this result is caused by effects of social origin. However, if we look at educational careers of first academic students from a biographical point of view then further socialization contexts come into view. The article deals with the question of how these institutional and lifeworld-related circumstances interrelate in the course of life. Closely associated with this question is a second research focus on educational and socializational experiences which could foster educational upward mobility. Based on an empirical qualitative research study (Soremski 2019), on the one hand, heuristic models were discussed in order to record the interrelation between institution and lifeworld, and on the other hand, selected findings were described as typical constellations that could enhance educational upward mobility.

Einleitung

Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung, insbesondere akademischer Bildung, ist unbestritten. Zugang und Bildungsteilhabe dagegen sind jedoch nicht in gleichem Maße gegeben, sondern gestalten sich sozial selektiv: Obwohl immer mehr Schülerinnen und Schüler aus nicht-akademischen Familien eine Studienberechtigung erreichen – vor allem die Fachhochschulreife (Schindler 2012) –, sind die relativen Studienchancen für diesen Personenkreis im Vergleich zu den oberen sozialen Schichten nach wie vor um fast die Hälfte geringer (vgl. Becker/Lauterbach 2016, S. 23).

Die Ursachen, so zeigen die Ergebnisse v. a. der bildungssoziologischen Forschung, verortet man in den „Herkunftseffekten“ (Boudon 1974), welche die Bildungsentscheidungen beeinflussen (vgl. z. B. Becker 2011; Schindler/Reimer 2010; Müller/Pollak 2010, S. 335; Becker/Hecken 2008; für den dänischen Kontext z. B. Breen/Werfhorst/Meier Jæger, 2014). Damit rückt insbesondere die Familie als Akteurin in den Fokus und Bildungsentscheidungen werden in Anlehnung an die Rational-Choice-Theorien (vgl. Becker 2012) als Ergebnis eines Abwägungsprozesses von Kosten und Nutzen verstanden. Neuere Untersuchungen erweitern die Perspektive um weitere Sozialisationskontexte und deren Einfluss auf den formalen Bildungserwerb. Neben z. B. Wohn-

ort, Region, Klassenstruktur und Jahrgang (vgl. Becker/Schulze 2013) wird das Augenmerk nunmehr auch auf spezifische vorschulische Bildungseinrichtungen gerichtet (vgl. z. B. Rabe-Kleberg 2011; Tietze et al. 2013; Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014). Dieses Vorgehen folgt der Annahme, dass von einem förderlichen Zusammenspiel der schulischen und außerschulischen Kontexte in verschiedenen Lebensphasen auszugehen ist und Bildungsressourcen trotz herkunftsbedingter Benachteiligung vorhanden sein müssen.

Das Forschungsinteresse im Rahmen jener (v. a. quantitativ ausgerichteten) Untersuchungen bleibt aber zum einen auf den schulischen Bildungserfolg gerichtet, um herkunftsbezogene Hürden und/oder Ressourcen auch in anderen Kontexten der Bildungslaufbahn (neben der Schule) zu identifizieren (z. B. Familie, Peers, Region etc.). Zum anderen wird systematisch ausgeblendet, dass die untersuchten Personen zeitgleich in verschiedene Institutionen und lebensweltliche Bereiche eingebunden sind und dort persönlichkeitsprägende Bildungserfahrungen machen, die nicht unmittelbar schulisch verwertbar sind. Erste Ansätze einer gesamtbiographischen Perspektive zeigen sich in aktuellen biographischen Studien zum Bildungsaufstieg (vgl. Grendel 2012; Spiegler 2015; Kupfer 2015; Miethe et al. 2015). Doch auch diese können nur begrenzt Aufschluss darüber geben, wie sich das Wechselverhältnis zwischen institutionellen und lebensweltlichen Sozialisationsbereichen über den Lebenslauf gestaltet, da der Analysefokus auf dem Prozess des Bildungsaufstiegs – entweder bis zum Übergang ins Studium (vgl. Grendel 2012; Spiegler 2015) oder bis zur ausbildungsadäquaten Einmündung in den Arbeitsmarkt (vgl. Miethe et al. 2015) – lag. Eine Lebenslaufperspektive könnte dahingehend weitere Erkenntnisse liefern, da sich nachweislich auch nach dem Studium die herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung fortsetzt (vgl. z. B. Hartmann 2002; Hillmert 2014) und sogar durch Weiterbildungsangebote tendenziell verstärkt wird (vgl. z. B. Bracker/Faulstich 2014; Bremer 2014).

Betrachtet man Bildungsaufstiegsprozesse daher im biographischen Gesamtzusammenhang, eröffnen sich zwei Forschungsfragen: Zum einen ist von Interesse, wie lebensweltliche und institutionelle Sozialisationskontexte zusammenspielen, dass diese tragend sowohl für die Bildungs- als auch für die Erwerbsbiographie werden. Damit verbunden ist zum anderen die Frage nach den biographischen Bildungs- und Sozialisationserfahrungen in den jeweiligen Kontexten und deren Relevanz für den Bildungsaufstieg. Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen nach und zeigt anhand der Ergebnisse einer Studie zu Bildungsaufstiegen aus gesamtbiographischer Perspektive (Soremski 2019) einzelne Konstellationen auf, die auch als aufstiegsförderliche Passungsverhältnisse beschrieben werden können. Bevor ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden, wird zunächst der methodische und theoretische Ansatz der Studie wiedergegeben.

Lebensweltliche und institutionelle Bildung – eine heuristische Annäherung

Um dem im vorangegangenen Kapitel dargelegten Erkenntnisinteresse gerecht zu werden, erwies sich der Ansatz einer sozialisationstheoretisch fundierten Bildungsforschung als geeignet. Die Wahl dieser Heuristik ist das Ergebnis einer systematisch-vergleichenden Betrachtung des Verhältnisses von Bildung und Lebenswelt.

Beginnend mit der Verhältnisbestimmung zwischen *allgemeiner und spezieller Bildung* wird zunächst auf ein Begriffspaar Bezug genommen, das auf Wilhelm von Humboldt (1960 [1792], 1956 [1793]) zurückgeht und auf die „Bildsamkeit des Menschen“ (Benner 1996, S. 132) zielt. Dieser Rekurs auf Humboldt lohnt insofern, als am Begriff der *allgemeinen Bildung* ein Verständnis von „Bildung als Prozess“ ins Blickfeld rückt, das auf „Selbstentfaltung in Wechselwirkung mit der Welt“ als eine zentrale Merkmalsbestimmung für Bildung gerichtet ist, ohne das Ergebnis dieses Prozesses oder die Tätigkeiten zu dessen Anleitung im Voraus festzulegen. Demnach sei Bildung mehr als *spezielle Bildung*, die den Erwerb von (beruflichen) Fertigkeiten meint. Hierin ergeben sich Anschlüsse an einen erweiterten Bildungsbegriff, der lebensweltliche Bildungserfahrungen miteinschließt. Die begriffliche Unterscheidung zwischen *allgemeiner und spezieller Bildung* bleibt aber begrenzt, wenn es um die Verhältnisbestimmung der bildungsrelevanten Sozialisationskontexte geht.

Eine zweite Verhältnisbestimmung, diejenige zwischen *allgemeiner und beruflicher Bildung*, ist eng gekoppelt an gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse im Zuge der Industrialisierung und einer Schulorganisation, in der Allgemeinbildung und Berufsbildung getrennt voneinander bzw. aufbauend aufeinander existieren. Problematisiert wird in jenem Diskurs um *allgemeine und berufliche Bildung* nicht die institutionelle Trennung, sondern die Reduktion der Berufsbildung auf ihren Nutzen für die Ökonomie und gleichzeitige Höherbewertung der Allgemeinbildung gegenüber beruflicher Bildung (vgl. z. B. Kerschensteiner 1964 [1917]; Spranger 1928 [1919]). Mit dem Plädoyer für eine Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung wird der Fokus jedoch allein auf die institutionalisierte Bildung gelegt. Inwiefern auch arbeitsweltliche Bildungsgehalte Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung besitzen und damit allgemeinbildend (i. S. formaler Bildung) sein können, fragen Litt (1958 [1955]) und Blankertz (1963). Ihre Überlegungen bleiben aber auf den arbeitsweltlich-industriellen Bereich beschränkt und berücksichtigen nicht die Relevanz weiterer lebensweltlicher Kontexte.

Um die für die Bildungsbiographie auch lebensweltlich relevanten Bildungserfahrungen und Bildungskontexte in der Lebensspanne theoretisch-begrifflich zu erfassen, bietet die neuere Diskussion um das Verhältnis von *formellem und informellem Lernen* eine dritte bildungstheoretische Option der Begriffsbildung. Theoretisch wird das Zusammenspiel formaler, non-formaler

und informeller Bildungskontexte und deren Gleichwertigkeit postuliert. Die Begriffsdefinition ist jedoch Ausdruck einer bildungspolitischen Perspektive auf eine vernetzte Organisation der Bildungsangebote. Dennoch erweist sich diese Diskussion als nützlich, weil sie begrifflich die Vielfalt der Lernumgebungen markiert und diese explizit aufwertet als Orte der Kompetenzbildung, die außerhalb des formalisierten Bildungssystems liegen. Eine wesentliche Leitfrage dieses Diskurses ist: Wie kann man die Nachteile formalen Lernens durch informelles Lernen kompensieren und umgekehrt? (vgl. Dohmen 2016, S. 56). In einem so verstandenen Sinne zielt die Verhältnisbestimmung auf eine komplementäre Passung zur Unterstützung formaler Bildung ab, welche der milieuspezifischen „Eigensinnigkeit“ der Bildungserfahrungen in Schule und Lebenswelt nicht gerecht wird und beispielsweise keine Antworten auf die Frage von biographischen Handlungsorientierung liefern kann.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt sich als geeignete Heuristik für die Untersuchung der Bildungserfahrungen in der Bildungsbiographie somit eine sozialisationstheoretisch fundierte Verhältnisbestimmung dar. Gemeint ist die Unterscheidung von „institutionalisierter“ und „lebensweltlicher“ Bildung nach Grundmann et al. (2010), die auf die Wechselwirkung zwischen einer institutionell vermittelten Bildung und einem lebensweltlich erworbenen Erfahrungs- und Handlungswissen Bezug nimmt. Im engeren Sinne geht es damit um das Zusammenspiel von milieuspezifischen Praktiken der Bildungsaneignung und ihre gesellschaftliche Anerkennung mit Prozessen der personalen Weltaneignung und -gestaltung, die zu einer Erweiterung von Handlungsspielräumen führen können (vgl. Grundmann/Wiezorek 2013, S. 116).

Um sowohl die Perspektiven und Bildungserfahrungen des Einzelnen im Alltag als auch die soziale Rahmung durch die lebensweltlichen und institutionellen Lebensbereiche ermitteln zu können, wurden biographische Einzelfallanalysen (Rosenthal 2014) auf der Basis von narrativ-biographischen Interviews (Schütze 1983) durchgeführt und im Sinne des „theoretischen Samplings“ (Glaser/Strauss 1998) einem systematischen Vergleich unterzogen. Es handelt sich dabei um Personen, die einen weiten Bildungsaufstieg in West- oder Ostdeutschland vollzogen haben und deren Erwerbszyklus bereits abgeschlossen ist.¹ Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

1 „Weite Aufstiege“, wie sie Pollak (2010, S. 20) in Anlehnung an das Erikson-Goldthorpe-Klassenschema definiert, bezeichnen Berufsaufstiege von Personen, die im Vergleich zur Elterngeneration „mindestens eine benachbarte Hierarchiestufe [übersprungen haben], beispielsweise wenn eine Tochter eines Facharbeiters leitende Angestellte wird“ (ebd.).

Aufstiegsförderliche Passungsverhältnisse zwischen Institution und Lebenswelt

Mit Blick auf das Zusammenspiel von lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Lebenslauf konnten drei zentrale Muster rekonstruiert werden, die tragend für die gesamte Bildungs- und Berufsbiographie waren. Dass lebensweltliche und institutionelle Bildung in ein aufstiegsförderliches Passungsverhältnis münden konnten, ist dabei eng gekoppelt entweder an die soziale Einbindung in zivilgesellschaftliche Organisationen (Typus 1) oder in die Bildungsinstitution als Sozialisationsinstanz (Typus 2) sowie in das regional-lebensweltliche Milieu, das als zentrale Orientierungsgröße für den Bildungsaufstieg fungieren kann (Typus 3). Als solche sollen diese Typen in diesem Beitrag nicht in Gänze zur Darstellung gebracht werden. Vielmehr gilt es, drei ausgewählte typusübergreifende Strukturaspekte in den Mittelpunkt zu rücken, welche die aufstiegsförderlichen Wechselwirkungen veranschaulichen.

Die lebensweltliche Anerkennung schulischen Wissens/ schulischer Qualifikationen

Die findet ihren Niederschlag beispielsweise in der Biographie von Klaus Lohmann. So konnte er sein am Gymnasium angeeignetes Wissen nutzen, um Anerkennung im sozialen Umfeld und Zugang zu diesem durch seine Nachhilfetätigkeit zu erlangen. Diese Anerkennung als Gymnasiast in der Lebenswelt beförderte nicht nur seine soziale Teilhabe im Dorfkontext, sondern zugleich auch eine positive Identifikation mit der Bildungsinstitution. Dafür erwies sich zudem ein durch Statusverlust gefährdetes Familienmilieu als geeignete Voraussetzung, denn es galt, über die Anerkennung im Dorf den sozialen Status der Familie aufrecht zu erhalten: Durch sein soziales Ansehen als Gymnasiast erscheint die Bildungsinstitution bzw. die hohe schulische Qualifikation daher funktional für die Belange der Lebenswelt. In dieser Kombination einer Anerkennung höherer Bildungslaufbahnen im Herkunftsmilieu mit einem beruflichen Statusverlust des Vaters konnte diese Passung auch über die Schulzeit hinaus erhalten bleiben, indem er später als Professor seiner Familie weiterhin ein Ansehen im Dorfkontext verschaffte. Ähnlich verhält es sich im Fall von Laura Pohl, die ihre Studienentscheidung an lebensweltlichen Interessen bzw. den Interessen des Familienbetriebs ausrichtete, indem sie ein Jurastudium begann. Das sicherte ihr die Zugehörigkeit zum und Anerkennung im Herkunftsmilieu.

Die institutionelle Anerkennung lebensweltlichen Wissens

Im Fall von Harry Seifert waren es zunächst die Volksschullehrerinnen und -lehrer in den Abendkursen oder Heim-VHS-Kursen der Gewerkschaft, die ihn – im Gegensatz zu seinen Erfahrungen im Austausch mit den Lehrerinnen und Lehrern der Berufsschule – als mündige Person mit eigenen politisch-gewerk-

schaftlichen Interessen und Erfahrungen wahrnahmen. Außerdem traten sie im Einzelfall nicht nur in ihrer Lehrendenrolle, sondern als „ganze Person“ in Erscheinung mit einer eigenen (politischen) Haltung und eigenen Einstellungen. So gelang es ihnen, Harry Seifert für Bildung zu begeistern, die über das „reine“ Fachwissen hinausgeht: Auf diese Weise erweiterte sich seine Bildungsorientierung an politisch-gewerkschaftlichen Inhalten zu einer Bildungsorientierung, die allgemeinbildend auf die „Welt“ gerichtet war und seine gesamte Person erfasste. Dies brachte ihn dazu, kontinuierlich auch weiterhin die Abendkurse während seiner Zeit als Berufstätiger zu besuchen und schließlich am Kolleg das Abitur zu erlangen. Später, an der Universität, traf er auf Hochschullehrer, die sein berufliches wie gewerkschaftliches Wissen und Kontakte zu schätzen wussten. Das führte dazu, dass Harry Seifert zunehmend in arbeitssoziologische Forschungsprojekte eingebunden und so allmählich in die Wissenschaft einsozialisiert wurde.

Handlungsbefähigung in der Lebenswelt als aufstiegsförderliche Persönlichkeitsbildung

Als Kind erfuhr Erna Vogler eine positive Resonanzerfahrung, indem sie in der Apotheke ihres Heimatortes als freiwillige Lieferantin von Heilkräutern ernst genommen und damit auch ihr lebensweltliches Wissen über Heilkräuter anerkannt wurde. Über diese Tätigkeit kam sie in Kontakt zur (akademisch geprägten) Arbeitswelt der Apotheke. Dass diese Erfahrung prägend für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg wurde, ist auch einer weiteren persönlichkeitsprägenden Erfahrung mit den patriarchalischen Familienverhältnissen geschuldet, die in Erna Vogler den Gedanken reifen ließ, sich vor allem beruflich von solchen Verhältnissen zu emanzipieren. Ihr Weg führte sie daher über die Berufsausbildung als Apothekenhelferin und den Zweiten Bildungsweg an die Universität zum Pharmaziestudium. Der sukzessive Bildungsaufstieg markiert einen Zugewinn an Handlungsautonomie in einem regionalen Herkunftsmilieu, in dem für Erna Vogler sowohl soziale als auch geschlechtsspezifische Statusgrenzen zu überwinden waren. Das Wissen über die personelle Situation in der einzigen Apotheke ihres Heimatortes ermöglichte es ihr schließlich, nach dem Studium in eben jene Apotheke zurückzukehren. Zudem begünstigte u. a. ihre gute soziale Integration im Ort, dass sie später erfolgreich eine eigene Apotheke aufbauen konnte.

Fazit

Ausgehend von der eingangs aufgestellten These, dass bei Bildungsaufsteigenden von einem bildungs- bzw. aufstiegsförderlichen Zusammenspiel der lebensweltlichen und institutionellen Bildungserfahrungen über den gesamten Lebenslauf auszugehen sei, lässt sich aus einer sozialisationstheoretisch fundierten Bil-

dungsperspektive diese These nicht nur bestätigen, sondern auch weiter ausdifferenzieren. So zeigte sich, dass nicht ausschließlich die Rolle der Bildungsinstitution als Sozialisationsinstanz (vgl. auch Wiezorek 2005; Brake/Bremer 2010) für den Bildungsaufstieg von Bedeutung ist, sondern gleichermaßen jene lebensweltlichen Bildungserfahrungen, die aus biographischer Perspektive sowohl als Bewährungs- als auch Resonanzerfahrung zum Ausdruck kommen. Konkret bedeutete dies, dass nahezu jeder Karriereschritt an jene persönlichkeitsprägenden Erfahrungen in der Lebenswelt oder in der Bildungsinstitution gekoppelt war. Darüber eröffneten sich neue Entwicklungschancen und/oder erweiterten sich – flankiert durch institutionelle Gelegenheitsstrukturen – die biographischen Handlungsspielräume. Damit lässt sich festhalten, dass erst in der Wechselseitigkeit institutioneller und lebensweltlicher Bildungserfahrungen deren aufstiegsförderliche Wirkung zum Tragen kommt.

Regina Soremski, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Pädagogik des Jugendalters an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Literatur

- Becker, Rolf (2011): Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: Krüger, Heinz Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS, S. 223-235. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_12.
- Becker, Rolf (2012): Bildungsungleichheit im Lichte aktueller Theorieanwendung in der soziologischen Bildungsforschung. In: Bergman, Manfred Max; Hupka-Brunner, Sandra; Meyer, Thomas; Samuel, Robin (Hrsg.): *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden: Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-76. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19071-6_3.
- Becker, Rolf/Hecken, Anna Etta (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60, 1, S. 3-29. <https://doi.org/10.1007/s11577-008-0001-1>.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2016): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- Becker, Rolf/Schulze, Alexander (2013): *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7>.
- Benner, Dietrich (1996): *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- Blankertz, Herwig (1963): *Berufsbildung und Utilitarismus*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bracker, Rosa/Faulstich, Peter (2014): Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hrsg.): *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* Wiesbaden: Springer VS, S. 335-356. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06669-7_16.
- Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.) (2010): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim, München: Juventa.
- Breen, Richard; Werfhorst, Herman G. van de; Meier Jæger, Mads (2014): Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making. In: *European Sociological Review*, 30, 2, S. 258-270. <https://doi.org/10.1093/esr/jcu039>.
- Bremer, Helmut (2014): Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 190-215. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19947-4_8.
- Dohmen, Günther (2016): Das informelle Lernen. In: Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 52-60.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Bergmann, Christian (2014): Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.): *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (= Sonderheft 24 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-118. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00454-5_5.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern u. a.: Huber.
- Grendel, Tanja (2012): *Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg: zur Veränderung herkunftsspezifischer Bildungswerte*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94367-1>.

- Grundmann, Matthias/Wiezorek, Christine (2013): Einleitung zum Themenheft: Bildung und/oder Sozialisation? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 33, 2, S. 115-118.
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2010): Bildung als Privileg oder Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 51-78. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_2.
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main: Campus.
- Hillmert, Steffen (2014): Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. In: Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (= Sonderheft 24 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: Springer VS, S. 73-94. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00454-5_4.
- Humboldt, Wilhelm von (1960 [1792]): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 56-233.
- Humboldt, Wilhelm von (1956 [1793]): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, Andreas (1956) (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zu Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf, München: Küpper, S. 27-32.
- Kerschensteiner, Georg (1964 [1917]): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. 10. Auflage. Hrsg. v. Josef Dolch. München, Düsseldorf: Oldenbourg.
- Kupfer, Antonia (2015): Educational Upward Mobility. Practices of social changes. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137355317>.
- Litt, Theodor (1958 [1955]): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. 5. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Miethe, Ingrid/Sorenski, Regina/Suderland, Maja/Dierckx, Heike/Kleber, Birthe (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0225>.
- Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2010): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 305-344. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_11.

- Pollak, Reinhard (2010): Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland (= Schriften zu Wirtschaft und Soziales, Band 5) http://www.boell.de/sites/default/files/KaumBewegung-vielUngleichheit_V01_kommentierbar.pdf [Zugriff: 27. März 2023].
- Rabe-Kleberg, Ursula (2011): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Rolf-Torsten (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS, S. 45-54. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_3.
- Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schindler, Steffen (2012): Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf. Düsseldorf: Vodafoe Stiftung.
- Schindler, Steffen/Reimer, David (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62, 4, S. 623-653. <https://doi.org/10.1007/s11577-010-0119-9>.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283-293.
- Soremski, Regina (2019): Bildung – Institution – Lebenswelt: Eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh4zg4q>.
- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Spranger, Eduard (1928 [1919]): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Spranger, Eduard (Hrsg.): Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze, 4., vermehrte Auflage. Leipzig: Quelle und Meyer, S. 186-204.
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.
- Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80615-4>.

Gender-Publication-Gap als Thema in der universitären Gleichstellungsarbeit – Befunde, offene Fragen und Maßnahmen

*Francesca Ialuna, Nicolle Pfaff, Zuzanna Preusche,
Jessica Schwittek & Katharina Wagner*

Abstract: In this article, the gender equality team of the Faculty of Education at the University of Duisburg-Essen addresses potential reasons and possible interventions for the prevailing publication disparity between female scholars and their male colleagues. The gender-publication-gap will be discussed as an indicator for the structural and multidimensional disadvantage of women in the science system. We will discuss some of the possibilities how the situation of women can be improved, especially during qualification phases, through individual support as well as institutional measures to counteract the complex barriers in academia.

Einleitung

Die Gleichstellungsarbeit ist ein zentraler Bestandteil universitärer Einrichtungen und soll die Situation von Frauen an der Universität verbessern, indem auf verschiedenen Ebenen präventive, intervenierende und sensibilisierende Maßnahmen angestoßen werden, die strukturellen Benachteiligungen entgegenwirken können (vgl. Sauer 2008; Matthies/Zimmermann 2010). Die rechtlich institutionalisierte Gleichstellungsarbeit an Hochschulen richtet sich auf die ausschließliche Förderung von amtlich als Frauen eingetragenen Personen. Mit Blick auf die massive strukturelle Benachteiligung etwa von trans- oder intergeschlechtlichen Personen und die damit verbundene Veränderung des Personenstandsrechts ist dieses Verständnis kritisch zu befragen. Eine heteronormativ geschlechterdifferenzierende Sichtweise ist auch für den größten Teil der im Weiteren referierten Forschung orientierend. Die Frage, wie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in einer weiteren Perspektive einbezogen und ein inklusiveres Verständnis von Gleichstellungsarbeit erzielt werden kann, kann hier vor diesem Hintergrund nur angedeutet werden.

Als dezentrales Gleichstellungsteam der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen befassen wir uns unter anderem mit den Barrieren, die Wissenschaftlerinnen, insbesondere in Qualifikationsphasen, betreffen. Um unsere Angebote für Qualifikandinnen zu reflektieren, haben wir uns mit Benachteiligungen auseinandergesetzt, welche seit einigen Jahren unter dem Stichwort „Gender-Publication-Gap“ zum Gegenstand einer wach-

senden Anzahl von Studien geworden sind, die strukturelle Bedingungen der Teilhabe im Wissenschaftssystem herausarbeiten. Der vorliegende Beitrag präsentiert ausgewählte Befunde zu bestehenden Schiefen in Publikationen von Wissenschaftlerinnen im Vergleich zu ihren Kollegen und gibt Hinweise zu den zugrunde liegenden Strukturen und Mechanismen. Auf dieser Grundlage reflektieren wir die universitäre Gleichstellungsarbeit und skizzieren potenzielle Maßnahmen und Interventionen vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen als Gleichstellungsteam. Wir wenden uns dem Gender-Publication-Gap also nicht aus einer vorrangig analytischen Perspektive zu, sondern aus unserem hochschulpolitischen Amt heraus, mit welchem wir einen klaren Auftrag verbinden – nämlich die Gleichstellung von Frauen voranzubringen.

Gemessen an anderen Disziplinen zeichnet sich für die Erziehungswissenschaft eine Fachkultur ab, in der unter anderem Maßnahmen der Gleichstellung in den letzten beiden Jahrzehnten wirksame Veränderungen hervorgebracht haben. Lag noch 1995 der Frauenanteil unter eine Professur innehabenden Personen im Fach bei unter 20 Prozent, hatten Frauen erstmals 2017 jede zweite Professur in der Disziplin an deutschen Hochschulen inne (Gerecht et al. 2020, S. 142). Auf der Ebene der unterschiedlichen Qualifikationsstellen lag der Frauenanteil im Jahr 2018 bei etwa 60 Prozent (ebd., S. 143). Im Verhältnis zum deutlich höheren Anteil von Frauen an Studierenden zeigen sich jedoch auch hier noch immer Ungleichgewichte, die auf Barrieren in den Hochschulkarrieren von Frauen hinweisen (Gstöttner 2014).

Im Folgenden wird der Gender-Publication-Gap als eine Barriere für Frauen im Wissenschaftssystem identifiziert. Entlang ausgewählter Studien werden Erklärungsansätze wie geschlechtsspezifische Anerkennungen von wissenschaftlichen Leistungen, strukturelle Teilhabehürden im Feld der Wissenschaft und die diskursive Schräglage im Hinblick auf Vereinbarkeitsfragen diskutiert. Der hier exemplarisch aufgegriffene Forschungsstand bezieht sich dabei größtenteils auf internationale Studien aus unterschiedlichen Disziplinen. Sowohl die Übertragbarkeit aus anderen Wissenschaftssystemen als auch die aus den Naturwissenschaften kann jedoch aufgrund struktureller Differenzen in akademischen Organisationsformen und Lebensläufen nicht problemlos angenommen werden. Vor diesem Hintergrund werden abschließend Studien gefordert, die strukturelle Benachteiligungen von Frauen in diesem Feld in der Erziehungswissenschaft nachzeichnen sowie Möglichkeiten angerissen, diesen entgegenzuwirken.

Der Gender-Publication-Gap als Indikator für strukturelle Benachteiligung im Wissenschaftssystem

In Übereinstimmung mit Befunden der Bildungsungleichheitsforschung gilt, dass Selektionsschwellen als Barrieren wirken, an denen die Chancen von Frauen mit zunehmender Karrierestufe kontinuierlich sinken (BLK 2011). So

nimmt der Frauenanteil, der unter den Hochschulabsolvierenden in Deutschland noch bei über 50 Prozent liegt, mit jeder Qualifikations- bzw. Karrierestufe im Wissenschaftssystem ab (Kortendiek et al. 2021, S. 13): Unter den Promotionen liegt er 2017 bei 45 Prozent, unter den Habilitationen bei knapp 30 Prozent (ebd., S. 14ff.). Juniorprofessuren sind etwa in NRW zu fast 50 Prozent von Frauen besetzt (2017), Professuren allerdings nur zu ca. 25 Prozent (ebd., S. 21). „Mit Blick auf die höchstdotierten C4-/W3-Professuren zeigt sich mit einem Anteil von rund 20 % eine nach wie vor hohe Unterrepräsentanz an Professorinnen“ (ebd.). Ein Schereneffekt im Durchgang durch die Karrierestufen bleibt also bestehen (Matthies/Zimmermann 2010, S. 195).

Für die Besetzung von Professuren gilt die wissenschaftliche Leistung als die zentrale Grundlage. In Berufungsverfahren gelten bestimmte (fachspezifisch unterschiedlich konturierte) Indikatoren für die Bestimmung wissenschaftlicher Leistung und strukturieren so die Zugänge zu Professuren. Neben der Einwerbung von Drittmitteln gilt insbesondere die Publikationsstärke als wesentlicher Indikator für erbrachte wissenschaftliche Leistungen und bildet vor diesem Hintergrund einen wichtigen Gegenstand für an Gleichstellung interessierte Analysen.

Der sogenannte Gender-Publication-Gap (d. h. die Diskrepanz zwischen der Anzahl der Veröffentlichungen von Frauen und Männern) ist über Disziplinen hinweg immer wieder nachgewiesen worden (z. B. Cole/Zuckerman 1984). Die meisten vorliegenden Studien beziehen sich auf Beiträge in etablierten Fachzeitschriften, in denen Frauen weniger oft, weniger prominent und auch weniger häufig in verantwortlicher Autorschaft publizieren. In einer Vollerhebung zur Produktivität von Professorinnen und Professoren in der Psychologie in Deutschland im Bereich peer-reviewter Publikationen in den Jahren 2013 und 2014 beobachten Rathmann und Mayer (2017), dass das Geschlecht neben der Größe des Lehrstuhls und der subdisziplinären Verortung der Arbeiten den zentralen Indikator für die Publikationsleistung darstellt. Röbbken (2011, S. 75) stellt fest, dass Männer in etablierten deutschsprachigen Fachzeitschriften mehr publizieren als Frauen. Dies bestätigt sich auch für Europa (European Commission 2021), wo Männer als Autoren in Fachpublikationen ebenfalls stärker repräsentiert waren als Frauen. In historischer Perspektive kann beobachtet werden, dass „the increase of participation of women in science over the past 60 years was accompanied by an increase of gender differences in both productivity and impact“ (Huang et al. 2020, S. 1). Die Erhöhung der Zahl der Wissenschaftlerinnen ist also nicht ausreichend, um geschlechtsbezogene Ungleichheit im Wissenschaftssystem abzubauen. Obwohl die Zahl wissenschaftlicher Publikationen von Frauen im Zeitverlauf systematisch steigt, scheinen Männer in vielen Bereichen ihre Vorteile in der Sichtbarkeit ihrer wissenschaftlichen Produktivität weiter auszubauen.

Die Ursachen hierfür sind komplex und mit weitreichenden Teilhaberisiken verbunden. Während in öffentlichen Diskursen hierbei meist Barrieren in

der Lebenswelt von Frauen, etwa die Vereinbarkeit von Wissenschaftskarriere und Sorgearbeit, benannt werden, kommen strukturelle und institutionelle Diskriminierungsrisiken weniger in den Blick, obwohl diese in ihrer Relevanz gegenüber lebensweltlichen Faktoren gut untersucht sind.

Barrieren im Bereich der Anerkennung und Sichtbarkeit wissenschaftlicher Leistungen von Frauen

Zahlreiche Befunde legen nahe, dass der Gender-Publication-Gap in Zusammenhang mit einer geringeren Anerkennung und Sichtbarkeit der Leistungen von Frauen in unterschiedlichen Strukturen des Wissenschaftsbetriebs steht. So werden Wissenschaftlerinnen seltener von führenden Zeitschriften eingeladen, Artikel einzureichen (Hageman 2022). Goyanes et al. (2023) finden Hinweise darauf, dass die Zahl von Autorinnen steigt, aber ihre Beiträge weiterhin nicht zu den meistzitierten Publikationen gehören. In Peer-Review-Verfahren etablierter Fachzeitschriften werden Frauen seltener als Gutachterinnen bestellt (Helmer et al. 2017). Diese Beobachtungen bestätigen sich beim Zitationsgeschehen. Schon frühe Studien beobachten eine geringere Wirkung der Publikationen von Frauen durch geringere Zitationen (Cole/Zuckerman 1984; Huang et al. 2020, S. 3).

Zugleich sind geringere Publikationsgelegenheiten eng mit weiteren Teilhabeharrieren, etwa hinsichtlich der Einwerbung von Fördermitteln oder Einstellungsverfahren an Universitäten und Forschungszentren verbunden. So zeigen einige Studien auf, dass Wissenschaftlerinnen produktiver sein müssen, um bei Förderanträgen als ebenso kompetent eingestuft zu werden wie Wissenschaftler (vgl. Wennerås/Wold 1997), und auch bei Einstellungsverfahren wird eine höhere Produktivität von Frauen erwartet als von Männern (Ceci/Williams 2011, S. 3157). Knobloch-Westerwick Glynn und Hüge (2013, S. 605) beschreiben diese Differenzen als „bias against female scientists“.

Die präsentierten Befunde implizieren, dass strukturelle Benachteiligung von Frauen in akademischen Berufen unter anderem durch Gender Bias, also Vorurteile basierend auf dem (zugeschriebenen) Geschlecht, bedingt sind. Der akademische Kontext erweist sich damit als „gendered system of social practices“ (Lundine et al. 2018, S. 1754). Benachteiligungen können sich verschärfen, wenn sie multidimensional ausprägt sind (vgl. Armstrong/Jovanovic 2015) und dokumentieren sich in ähnlicher Form auch als rassismusrelevante Ausschlüsse (Ginther et al. 2018).

Strukturelle akademische Teilhabeharrieren

Neben Fragen der Anerkennung der wissenschaftlichen Leistungen von Frauen zeigen sich auch Barrieren in den institutionellen Bedingungen der akademi-

schen Arbeit. Ceci und Williams (2011) stellen fest, dass viele Erklärungsversuche zum Gender-Publication-Gap vom eigentlichen Problem ablenken: „the fact that women more often than men lack resources necessary to produce high-quality work“ (S. 3158). Die hierfür ursächlichen Bedingungen können im Folgenden nur angerissen werden – wie die jüngeren historischen Transformationen der Hochschule, etwa durch stärkere Implementation marktwirtschaftlicher Wettbewerbsstrukturen, oder die Prekarisierung von Karrierewegen. Sie vertiefen teilweise Benachteiligungen für Frauen im Wissenschaftssystem (Löther 2014).

Disziplinäre Kontexte und Forschungsgebiete moderieren Differenzen in der Zahl der Publikationen zwischen Frauen und Männern. Einige Studien weisen darauf hin, dass in Fachrichtungen mit einem hohen Anteil an Professorinnen, wie etwa den Geistes- und Sozialwissenschaften, kaum Publikationsunterschiede zwischen Männern und Frauen bestehen (vgl. Schubert/Engelage 2011), weil letztere als Herausgeberinnen, Fachgutachterinnen und Gestalterinnen akademischer Netzwerke auftreten und in dieser Rolle Frauen als Autorinnen adressieren können.

Aber auch konkrete institutionelle Zusammenhänge erweisen sich als relevante Faktoren. So hat die Forschungsorientierung eines Instituts (Rothausen-Vange/Marler/Wright 2005, S. 735) für Frauen einen positiven Einfluss auf die Zahl der Publikationen, während dies für Männer keine Rolle spielt. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass Frauen stärker in die Lehre eingebunden sind als ihre männlichen Kollegen (z. B. Rathmann/Mayer 2017). Gstöttner (2014, S. 219) zeigt für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase auf, dass strukturelle Bedingungen auch in der Erziehungswissenschaft insbesondere Frauen anregen, in die Lehre zu investieren, womit eine „hemmende Wirkung auf die Weiterqualifikation zur Professur“ verbunden sei. Zugleich sind Frauen verschiedenen Studien zufolge seltener in kooperative Forschungsprojekte eingebunden und weniger stark in wissenschaftliche Netzwerke integriert als Männer (vgl. auch Leemann/Dubach/Boes 2010). Acker und Feuerverger (1996) evaluieren die Selbstbeschreibung von Frauen in der Erziehungswissenschaft und beobachten, dass sie Differenzen in beruflichen Verantwortlichkeiten reflektieren und kritisieren.

In gleichstellungsbezogenen Auseinandersetzungen und Programmen ist erst in jüngerer Zeit eine Entwicklung zu beobachten, die auf Individuen bezogene Förderangebote um stärker institutionenbezogene Initiativen ergänzt (Frey 2014). Zugleich zeigt sich in spezifischen Feldern noch immer ein Tabu um Fragen der geschlechtsbezogenen Chancengleichheit (z. B. Baader/Korff 2015 zu strukturierten Promotionsprogrammen). Die hier referierten Befunde ergänzen andere gleichstellungsbezogenen Analysen und deren Ergebnisse, etwa zu Beschäftigungsverhältnissen, zum Gender Pay Gap oder zu bestehenden Diskriminierungsrisiken, wie sie etwa aktuell im Gender-Report 2022 für die Hochschulen des Landes NRW vorgenommen werden (Kortendiek et.al. 2022).

Teilhabersiken für Frauen auf der Grundlage der Vereinbarkeit von akademischer Karriere und Sorgearbeit

Im Zentrum von Auseinandersetzungen über die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen im Wissenschaftssystem stehen jedoch meist nicht die aufgezeigten institutionellen Barrieren, sondern lebensweltliche Zusammenhänge. Gerade Kinderbetreuungszeiten und Care-Aufgaben werden oft als Hindernisse für eine hohe wissenschaftliche Produktivität von Frauen hervorgehoben. Dabei zeigen schon frühe Studien zu Geschlechterdifferenzen in der Publikationstätigkeit, dass Frauen mit Kindern nicht per se weniger publizieren als Frauen, die nicht mit Kindern leben (Cole/Zuckerman 1984; Sax et al. 2002). Dieser Befund wird durch ländervergleichende Analysen bestätigt, die nachweisen, dass Partnerschaft und Familie nicht zwingend mit einer geringeren Publikationstätigkeit korrelierten (Aiston/Jung 2015, S. 212). Wo Publikationsraten in Folge der Geburt eines Kindes längerfristig zurückgehen, ist dies stärker für Frauen als für Männer der Fall (Hunter/Leahey 2010). Zugleich thematisieren Wissenschaftlerinnen Fragen der Vereinbarkeit stärker als Wissenschaftler und führen sie insbesondere in sozialwissenschaftlichen Fächern vermehrt auf strukturelle Faktoren zurück (Vogel 2009).

Faktische Benachteiligungen durch Sorgetätigkeiten zeigen sich etwa in einer geringeren Flexibilität und Mobilität, um sich wissenschaftlich zu vernetzen und an Kongressen teilzunehmen (vgl. Jaksztat 2017). Die Vereinbarkeit von akademischen Karrieren und Sorgearbeit unterliegt also in erster Linie strukturellen Bedingungen im Wissenschaftssystem und ist nicht auf individuelle Lebensumstände zurückzuführen. Strukturelle Maßnahmen wie Kinderbetreuung, Unterstützung durch Vorgesetzte oder Homeoffice (Then et al. 2014; Lott 2020) können zum Abbau damit verbundener Barrieren beitragen. Individualisierende Erklärungsmuster stabilisieren dagegen bestehende Ungleichheiten, indem sie notwendige institutionelle Transformationen ausblenden.

Gender-Publication-Gap – ein Thema für erziehungswissenschaftliche Forschung, Gleichstellungsarbeit und institutionelle Transformation

Viele der hier referierten Befunde sind nicht disziplinspezifisch und lassen höchstens Vermutungen über die aktuelle Situation in der Erziehungswissenschaft in Deutschland zu. Dabei spräche einiges dafür, die Erziehungswissenschaft zugleich noch stärker zum Gegenstand gleichstellungsbezogener Analysen wie auch zum disziplinären Kontext der Forschung zu Gleichstellung zu machen.

In den referierten Forschungsergebnissen erscheint der Wissenschaftsbetrieb als ein Ort gegendeter Sozialisations- und Bildungsverhältnisse, der ebenso zu einem Thema erziehungswissenschaftlicher, sozialisations- und bildungstheoreti-

scher Analysen zu machen wäre, wie die Gleichstellungsarbeit mit ihren Erfolgen und Leerstellen. Es wäre auch ein erziehungswissenschaftliches Anliegen, die Dominanz geschlechterdifferenzierender Blicke auf Ungleichheit und Gleichstellung an Hochschulen aufzugeben und stattdessen auch die Wirkung von Zweigeschlechtlichkeit aus einer Perspektive der Queer-Studies zum Gegenstand zu machen. In intersektionaler Perspektive wären Marginalisierungen im akademischen Betrieb über unterschiedliche Ungleichheitsverhältnisse hinweg aufzudecken. Hierzu müssten sexistische Strukturen an Hochschulen und im Fach zu Rassismus und Klassismus als gesellschaftliche Ordnungsverhältnisse ins Verhältnis gesetzt werden. Studien zu realen Barrieren für akademische Karrieren und zu Interaktionsmustern in der Aushandlung von Teilhabe im Wissenschaftsbetrieb könnten übergreifende und spezifische Ausschlussmechanismen aufzeigen.

In den dargestellten Arbeiten erweisen sich die akkumulierten Herausforderungen, denen Frauen und weitere marginalisierte Gruppen in ihrer wissenschaftlichen Karriere begegnen, als vielschichtig und zahlreich und erstrecken sich über die gesamte Laufbahn (Llorens et al. 2021, S. 2049). Aus den Befunden können aber auch Maßnahmen abgeleitet werden, die in der Gleichstellungsarbeit und darüber hinaus zum Abbau von Barrieren beitragen können. Unserer Einschätzung nach müssten sich diese erstens darauf beziehen, für die nachgewiesenen Barrieren zu sensibilisieren. Zweitens müsste es darum gehen, die Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen von Frauen durch eine höhere Beteiligung von Frauen in Entscheidungsgremien zu erhöhen. Drittens kann es eine Maßnahme sein, solidarische Zusammenhänge und Netzwerke für Frauen in Qualifizierungsphasen aufzubauen.

Ein konkreter Ansatz, Gleichstellungsarbeit in dieser Perspektive zu gestalten, wurde vom dezentralen Gleichstellungsteam der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen (UDE) gemeinsam mit der Fakultät und dem Interdisziplinären Zentrum für Bildungsforschung im Frühjahr 2023 realisiert. Dort wurden Initiativen der individuellen Förderung mit institutionellen Maßnahmen verbunden und insgesamt unter das Dach des Sichtbarmachens von komplexen Barrieren beim Publizieren für Wissenschaftlerinnen gestellt. Unter dem Titel „Gender Publication Gap?“ wurde eine Veranstaltung realisiert, die einen Schreibworkshop für Wissenschaftlerinnen in der Qualifizierungsphase (Doktorandinnen, Postdocs), eine hochschulöffentliche Podiumsdiskussion zu Barrieren und Maßnahmen auf der Ebene der Hochschule, eine Messe zu institutionellen Angeboten zur Karriereförderung sowie gemeinsame Schreibphasen zur Unterstützung von Vernetzung und solidarischen Strukturen in der wissenschaftlichen Arbeit integrierte.

Wichtiger als konkrete Veranstaltungen, die immer nur begrenzte institutionelle Reichweite haben und Wirkung entfalten können, weil sie auf einzelne Hochschulen begrenzt bleiben, sind aber strukturelle Maßnahmen, die auf der Ebene des Wissenschaftssystems und der Institution Hochschule ansetzen. Um solche Maß-

nahmen mit Blick auf die Erziehungswissenschaft zu entwickeln, wäre jedoch zunächst gesichertes Wissen über die bestehenden Strukturen notwendig.

Francesca Ialuna, M.Sc., *Nicolle Pfaff*, Prof. Dr., *Zuzanna Preusche*, 1. StEx., *Jessica Schwittek*, Dr., und *Katharina Wagner*, B. Sc., sind Mitglieder des Gleichstellungsteams der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

Literatur

- Acker, Sandra/Feuerverger, Grace (1996): Doing Good and Feeling Bad: The work of women university teachers. In: *Cambridge journal of Education* 26, 3, S. 401-422. <https://doi.org/10.1080/0305764960260309>.
- Aiston, Sarah Jane/Jung, Jisun (2015): Women Academics and Research Productivity: an international comparison. In: *Gender and Education* 27, 3, S. 205-220. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1024617>.
- Armstrong, Mary A./Jovanovic, Jasna (2015): Starting at the Crossroads: Intersectional approaches to institutionally supporting underrepresented minority women STEM faculty. In: *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering* 21, 2, S. 141-157. <https://doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.2015011275>.
- Baader, Meike Sophia/Korff, Svea (2015): Chancengleichheit durch strukturierte Promotionsförderung – ein Tabu in der Umsetzung? In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 24, 2, S. 58-78.
- Bund-und-Länder-Kommission (BLK) (2011): Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung, H. 139/11, S. 17.
- Ceci, Stephen J./Williams, Wendy M. (2011): Understanding Current Causes of Women's Underrepresentation in Science. In: *Psychological and Cognitive Sciences* 108, 8, S. 3157-3162. <https://doi.org/10.1073/pnas.1014871108>.
- Cole, Jonathan R./Zuckerman, Harriet (1984): The Productivity Puzzle. Persistence and change in patterns of publication of men and woman. In: Steinkamp, Marjorie W./Maehr, Martin (Hrsg.): *Advances in Motivation and Achievement. A research annual. Women in science* 2. Greenwich, Connecticut: Jai Press, S. 217-258.
- European Commission/Directorate-General for Research and Innovation (2021): *She Figures 2021. Gender in research and innovation Statistics and indicators*. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/06090> [Zugriff: 26. Februar 2023].

- Frey, Michael (2014): Chancengleichheit jenseits von Wettbewerb, Hierarchie und Professionalisierung. Zur Gleichstellungspolitik an den brandenburgischen Hochschulen. In: Löther, Andrea/Vollmer, Lina (Hrsg.): Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen – neue Kompetenzen. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 151-164. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzxqr.11>.
- Gerecht, Marius/Krüger, Heinz-Hermann/Sauerwein, Markus/Schultheiß, Johanna (2020): Personal. In: Abs, Hermann Josef /Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 115-145. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p.8>.
- Ginther Donna K./Basner Joid/Jensen Unni/Schnell Joshua/Kington Raynard/Schaffer Walter T. (2018): Publications as Predictors of Racial and Ethnic Differences in NIH Research Awards. In: PLoS ONE 13(11) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205929>.
- Goyanes, Manuel/Demeter, Márton/Grané, Aurea/ Tóth, Tamás/Gil de Zúñiga, Homero (2023): Research Patterns in Communication (2009.2019): Testing female representation and productivity differences, within the most cited authors and the field. In: Scientometrics 128, S. 137-156. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04575-4>.
- Gstöttner, Anna (2014): Hochschulkarrieren in Deutschland und Skandinavien. Eine qualitative Untersuchung der Erziehungswissenschaft unter Genderperspektive. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06577-5>.
- Huang, Junming/Gates, Alexander J./Roberta Sinatra/Barabasi, Albert-Laszlo (2020): Historical Comparison of Gender Inequality in Scientific Careers across Countries and Disciplines. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America 117, 9, S. 4609-4616. <https://doi.org/10.1073/pnas.1914221117>.
- Hunter, Laura A./Leahey, Erin (2010): Parenting and Research Productivity: New evidence and methods. In: Social Studies of Science 40, 3, S. 433-451.
- Jaksztat, Steffen (2017): Geschlecht und wissenschaftliche Produktivität. In: Zeitschrift für Soziologie 46, 5, S. 347-361. <https://doi.org/10.1177/0306312709358472>.
- Knobloch-Westerwick, Silvia/Glynn, Carroll J./Huge, Michael (2013): The Matilda Effect in Science Communication: An experiment on gender bias in publication quality perceptions and collaboration interest. In: Science Communication 35, 5, S. 603-625. <https://doi.org/10.1177/1075547012472684>.
- Kortendiek, Beate/Mense, Lisa/Beaufa s, Sandra/Bünnig, Jenny/Hendrix, Ulla/Herrmann, Jeremia/Mauer, Heike/Niegel, Jennifer (2021): Gender Pay Gap und Geschlechter(un)gleichheit an Hochschulen. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32859-7>.

- Kortendiek, Beate/Mense, Lisa/Beaufaÿs, Sandra/Bünnig, Jenny/Hendrix, Ulla/Herrmann, Jeremia/Mauer, Heike/Niegel, Jennifer (2022): Gender-Report 2022. Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Hochschulentwicklungen | Gleichstellungspraktiken | Ungleichheiten im Mittelbau. Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 39: https://www.mkw.nrw/system/files/media/document/file/genderreport_2022_langfassung.pdf [Zugriff: 26. April 2022].
- Leemann, Regula Julia/Dubach, Philipp/Boes, Stefan (2010). The Leaky Pipeline in the Swiss University System: Identifying gender barriers in postgraduate education and networks using longitudinal data. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue Suisse de Sociologie = Swiss Journal of Sociology 36, 2, S. 299-323.
- Llorens, Anaïs et al. (2021): Gender Bias in Academia: A lifetime problem that needs solutions. In: Neuron 109,13, S. 2047-2074. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2021.06.002>.
- Löther, Andrea (2014): Einleitung: Gleichstellungspolitik in einer veränderten Wissenschaft. In: Löther, Andrea/Vollmer, Lina (Hrsg.): Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen – neue Kompetenzen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 7-13. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzxqr.3>.
- Lundine, Jamie/Bourgeault, Ivy Lynn/Clark, Jocalyn/Heidari, Shirin/Balabanova, Dina (2018): The Gendered System of Academic Publishing. In: The Lancet 391, 10132, S. 1754-1756. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)30950-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)30950-4).
- Matthies, Hildegard/Zimmermann, Karin (2010): Gleichstellung in der Wissenschaft. In: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: Springer VS, S. 193-209. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91993-5_14.
- Rathmann, Justus/Mayer, Sabrina (2017): Was beeinflusst die Produktivität von Professorinnen und Professoren? Eine Untersuchung individueller und organisatorischer Einflussfaktoren in der Psychologie. In: Beiträge zur Hochschulforschung 39, 2, S. 76-101.
- Röbken, Heinke (2011): Forschungsproduktivität von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen. Eine empirische Analyse von Publikationsaktivitäten vor und nach der Berufung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33, 3, S. 62-81.
- Rothausen-Vange, Teresa J./Marler, Janet H./Wright, Patrick M. (2005): Research Productivity, Gender, Family, and Tenure in Organization Science Careers. In: Sex Roles 53, 9/10, S. 727-738. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-7737-0>.

- Sauer, Birgit (2008): Gleichstellungspolitik, Gender Mainstreaming und Diversitätspolitik – Institutionelle und diskursive Herausforderungen. In: Geißel, Brigitte/Manske, Alexandra (Hrsg.): Kritische Vernunft für demokratische Transformationen: Festschrift für Christine Kulke. Opladen, Farmington Hills: Verlag Budrich UniPress Ltd., S. 37-58. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjzqf.5>.
- Sax, Linda J./Hagedorn, Linda Serra/Arredondo, Maresol/Dicrisi, Frank A. III (2002): Faculty Research Productivity: Exploring the role of gender and family-related factors. In: Research in Higher Education 43, 4, S. 423-446. <https://doi.org/10.1023/A:1015575616285>.
- Schubert, Frank/Engelage, Sonja (2011): Wie undicht ist die Pipeline? Wissenschaftskarrieren von promovierten Frauen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 63, 3, S. 431-457. <https://doi.org/10.1007/s11577-011-0144-3>.
- Vogel, Ulrike (2009): Zur Doppelbödigkeit des sozialen Feldes nach Bourdieu. In: Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 1, 1, S. 7-8.
- Wold, Agnes/Wennerås, Christine (1997): Nepotism and Sexism in Peer Review. In: Nature 387, 6631, S. 341-343. <https://doi.org/10.1038/387341a0>.

DEBATTE

„AKTUELLE INSTITUTIONELLE HERAUSFORDERUNGEN DER QUALIFIZIERUNGSPHASEN VON WISSENSCHAFTSKARRIEREN IN DER DISZIPLIN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

„Was sind promotionsförderliche Arbeitsbedingungen?“

Ein Bericht über die Podiumsdiskussion auf der DGfE-Summer School 2022 in Erkner

Sebastian Appel & Sandra Elisath

Unter dem Hashtag #IchBinHanna wird in den sozialen Netzwerken zurzeit eine Diskussion über prekäre Arbeitsbedingungen und unsichere Karrierewege in der Wissenschaft geführt. Ausgelöst durch ein Erklärvideo des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) sind viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dazu veranlasst worden, unter Klarnamen über ihre prekäre Beschäftigung im Wissenschaftssystem zu sprechen. Die Initiatoren der Grassroots-Initiative um #IchBinHanna, Amrei Bahr, Kristin Eichhorn und Sebastian Kubon schreiben einleitend hierzu: „Wissenschaft ist in Deutschland nichts für Leute, die sie sich nicht leisten können. Sie ist über viele Jahre eher ein teures Hobby für Menschen mit finanziellem Polster als ein Beruf, mit dem sich der eigene Lebensunterhalt planungssicher bestreiten lässt“ (2022, Klappentext).

Im Rahmen einer Podiumsdiskussion während der DGfE-Summer School 2022 in Erkner bei Berlin sprachen vor den anwesenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen Vertretende unterschiedlicher Stellen des Wissenschaftssystems über dieses Thema. Unter dem Titel „Was sind promotionsförderliche Arbeitsbedingungen?“ diskutierten unter der Moderation von Prof. Dr. Elke Kleinau Dr. Lisa Janotta für das Netzwerk für gute Arbeit in der Wissenschaft, Prof. Dr. Harm Kuper für die DGfE, Prof. Dr. Johanna Mierendorff als Prorektorin der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Prof. Dr. Manuela Pietraß als Präsidentin des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentags.

Positionen der Podiumsteilnehmenden

Provokant eröffnete Elke Kleinau das Podium mit der These, dass die Diskussion über die Köpfe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen hinweg geführt werde, und fragte zunächst Johanna Mierendorff, was aus ihrer Sicht promotionsförderliche Arbeitsbedingungen sein könnten.

In ihrer Rolle als Prorektorin kritisierte Mierendorff erstens den Begriff des wissenschaftlichen Nachwuchses, da dieser eher an ein Eltern-Kind-Verhältnis erinnere. Aus ihrer Perspektive seien zum einen verlässliche Bedingungen vor allem für Frauen und zum anderen ein längerfristiges Personalentwicklungskonzept für Universitäten zu schaffen, weshalb es zunächst zu klären wäre, welche Bedingungen an dem jeweiligen Standort für wen überhaupt bestehen. Als Beispiel führte sie an, dass Chemikerinnen und Chemiker zu 75 Prozent nach erfolgreicher Promotion in der freien Wirtschaft arbeiten und daher nicht den Verbleib an der Universität anstreben. Folglich sei die Promotion als erster Schritt zu sehen, der durch eine gute Betreuung auch in Form von Coaching- oder Mentoring-Programmen begleitet werden sollte und daher bei der Schulung von betreuenden Professorinnen und Professoren ansetzen müsse. In einem zweiten Schritt sollten Universitäten ein längerfristiges Personalentwicklungskonzept mit einem guten Verhältnis zwischen befristeten und unbefristeten Stellen und der Nachbesetzung von Professuren schaffen. Wie dieses Verhältnis von Qualität und Quantität zwischen unbefristeten und befristeten Stellen es geben solle, stellte sie als Frage in den Raum.

An Lisa Janotta richtete Kleinau die Frage, was aus ihrer Sicht die Aufgabe der Fachgesellschaft in Bezug auf promotionsförderliche Bedingungen sein könne. Janotta führte Punkte auf unterschiedlichen Ebenen an: Zunächst plädierte sie dafür, auf „die Personen zu schauen“, also das Problem der Mehrfachabhängigkeit von Personen in den Blick zu nehmen. Immerhin seien Betreuende ebenfalls Gutachtende für Promovierende, was eine Abhängigkeit begünstige. Zudem seien Arbeitsverträge brüchig und obgleich viele junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Teilzeitverträgen ausgestattet seien, würde meist Mehrarbeit geleistet. Des Weiteren führte Janotta an, dass eine Zukunftsperspektive für junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nur bestehe, wenn „ich Zeit habe, Gedanken nachzugehen, dann kann ich gut und gründlich arbeiten“, denn „tiefes Wissen muss über die Zeit angeeignet werden“.

Mit der Frage, ob es nicht die Aufgabe der Fachgesellschaft sei, für gute Arbeitsbedingungen zu streiten, wandte sich Kleinau an Harm Kuper. In seiner Rolle als ehemaliger Vorsitzender der DGfE entgegnete er, dass es vielmehr die Aufgabe sei, eine Diskussion zu initiieren und zu vermitteln – die Arbeitsbedingungen selbst werden schließlich an den Universitäten gestaltet. Seine Forderung war, die Promotion polyvalent auszugestalten, sodass Perspektiven in der Wissenschaft oder eben auch in professionellen Karrieren außerhalb des Wissenschaftssystems eröffnet und frühzeitig angebahnt werden können, sodass es

diese Möglichkeiten ebenso zu eruieren gelte. Harm Kuper stimmte Johanna Mierendorff in Bezug auf ihre Forderung nach längerfristiger Personalplanung zu und warf zugleich die Frage nach der Zukunftsfähigkeit des derzeitigen Systems auf, denn oftmals sei eine individuelle Entwicklungs- und Zukunftsplanung mit dem Wissenschaftssystem nicht vereinbar. Dies gelte sowohl für die Phase vor der Promotion als auch danach, sodass Ansätze wie das 1000-Tenure-Track-Professuren-Programm des BMBF ebenfalls kritisch zu hinterfragen sind, ob sie zu einer verlässlicheren beruflichen Perspektive in der Wissenschaft beitragen.

Auch Manuela Pietraß wurde von Kleinau zu ihren Ideen für promotionsförderliche Arbeitsbedingungen befragt und stimmte ihren Vorredenden in vielen Punkten zu, ergänzte jedoch auf zwei Ebenen: zum einen in Bezug auf die Umfeldbedingungen und zum anderen auf personale Faktoren. Das Umfeld betreffend gab Pietraß zu bedenken, wie lange die Perspektive auf der anzunehmenden Stelle sei, ob dies genügend Zeit für eine schlüssige Promotion biete und ob es am Standort ein förderliches Umfeld beispielsweise durch Kolleginnen und Kollegen oder das Fachgebiet gebe. Die Person betreffend erachtete Pietraß die Freude an Erkenntnissen und dem eigenen Thema immer noch als wichtigsten Motor und riet, verschränkt mit dem Umfeld eine gute Zeitstruktur für das eigene Arbeiten und die Promotion zu finden.

Diskussion

Als erste Reaktion griff Lisa Janotta den von Harm Kuper eingebrachten Begriff der polyvalenten Promotion auf. Ungeachtet ihrer Anerkennung der vielfältigen Promotionswege und des Erfordernisses, bereits frühzeitig auch alternative Karrierewege aufzuzeigen, kritisierte sie, dass sich mit solchen Begrifflichkeiten einer grundlegenden Strukturdebatte über die Anstellungsbedingungen Promovierender entzogen werde. Ihrer Ansicht nach vernachlässige der starke Fokus auf Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb des Wissenschaftssystems all jene Personen, die auf einen Verbleib innerhalb von diesem hoffen. Daran anknüpfend zeigte Johanna Mierendorff ein grundlegendes Dilemma auf: Während einerseits die Promotion primär Ausdruck einer wissenschaftlichen Tätigkeit sei, sieht man sich andererseits damit konfrontiert, dass Promovierende zunehmend parallel in anderen Berufen tätig seien. Eine Bereitschaft, außeruniversitäre Beschäftigungsverhältnisse zugunsten der Promotion aufzugeben, sei nicht zwangsläufig gegeben, sodass von einem geschlossenen Wissenschaftssystem nicht die Rede sein könne und grundlegender die Förderung und Entwicklung von Karrieren in den Mittelpunkt gestellt werden müsse.

Bezug nehmend auf diese Dilemmata unterstrich Manuela Pietraß noch einmal die Rolle der Promotion als zwingenden Schritt für die Kompetenzentwicklung junger Forschender und somit als wissenschaftliche Qualifikation. Während dies für die Habilitation nicht mehr gelte. Sie leitete daraus ihre For-

derung ab, den Dokortitel wieder als Nachweis dafür zu stärken, einen Beitrag zur Wissenschaft geleistet zu haben.

Den ersten Teil der Diskussion beendete Harm Kuper und griff die Forderung seiner Vorrednerin auf, um seine Position zu unterstreichen, dass es nicht Aufgabe der Fachgesellschaft sei, solche Diskussionen aufzulösen, sondern lediglich Räume und Gelegenheiten zu schaffen, sie zu führen. Darüber hinaus argumentierte er, dass einerseits der Verzicht auf den Dokortitel zu einer Versachlichung der Debatte über den Promotionsstatus beitrage, dieser andererseits aber als Qualitätsnachweis erhalten werden solle. Beispielhaft nannte er die zweite Phase der Lehrerbildung, in der ein höherer Anteil an Promovierten wünschenswert wäre. Ausgehend von der Feststellung, dass die Anzahl Promovierender zunehme, zugleich befristete Stellen im Wissenschaftssystem unbesetzt blieben, forderte Harm Kuper, zusätzliche Dauerstellen im Mittelbau zu schaffen.

Im zweiten Teil wurde die Diskussion für die Fragen und Gedanken der Teilnehmenden im Plenum geöffnet. Der erste Wortbeitrag fasste die bisherige Diskussion dahingehend zusammen, dass Überlegungen zur Entfristung nach der Promotion angesprochen wurden, und fragte daher nach konkreten förderlichen Bedingungen während der Promotionsphase.

Johanna Mierendorff nahm diese Frage zum Anlass, um darauf hinzuweisen, dass in Deutschland eine Vielzahl der Stellen drittmittelfinanziert seien und staatliche Förderung abnehmen würde. Vor dem Hintergrund, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifikationsphasen im Durchschnitt fünf Jahre promovieren, forderte sie, dass haushaltsfinanzierte Stellen mindestens für eine Dauer von drei Jahren ausgeschrieben werden sollten.

Manuela Pietraß betonte noch einmal die Relevanz der Wissenschaft für eine Wissensgesellschaft und argumentierte, dass der Kern der Promotion, das wissenschaftliche Arbeiten, auch im Sinne einer Kompetenzentwicklung wieder stärker in den Blick zu nehmen sei. Daraus folge für die Personalentwicklung, Möglichkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten abseits der Promotion zu schaffen.

Lisa Janotta kritisierte, dass die Annahme einer „Verstopfung des Wissenschaftssystems“ nicht zutreffe, sondern ein Verlust junger, an Wissenschaft interessierter Menschen zu konstatieren sei. Die Ursache dafür sieht sie in einem System, das einerseits die Habilitation als Zielperspektive formuliere, andererseits Dauermobilität und die Bereitschaft, sich auf zahlreiche Unsicherheiten durch Befristung einzulassen, fordere. Im Ergebnis führe dies zu einer Exklusivität der Professur, die insbesondere Frauen benachteilige. Lisa Janotta formuliert daher die Forderung nach günstigeren Personalstrukturmodellen. Diese schlüsseln an den Universitäten die Verhältnisse zwischen Professuren, Postdocs und Wissenschaftlichen Mitarbeitenden auf. Ergänzend bemerkte sie, dass eine Änderung in diesem Bereich nur auf politischen Druck hin möglich

sei, sodass die Debatte um #IchBinHanna ein günstiger Ausgangspunkt dafür sein könnte.

Harm Kuper stimmte der Forderung nach überarbeiteten Personalstrukturmodellen zu und bezeichnete es als wünschenswert, Beschäftigungsverhältnisse zu schaffen, deren Zielvorgaben im angegebenen strukturellen und zeitlichen Rahmen realisierbar seien. Er schlug in diesem Zusammenhang ein von der Hochschulrektorenkonferenz entwickeltes Modell vor, welches anstelle der Befristung auf sechs Jahre jeweils vor und nach der Promotion eine zehnjährige Periode vorsehe, innerhalb derer eine Promotion sowie Orientierungsphase abzuschließen sei, um daraufhin in ein Tenure-Track-Verfahren zu münden. Abschließend formulierte Harm Kuper die provokante Frage, ob es der Habilitation überhaupt noch bedürfe oder vielmehr Alternativen zu entwickeln seien.

Manuela Pietraß schloss die Antwortrunde auf die erste Plenumsfrage mit der erneuten Forderung, Möglichkeiten aufzuzeigen, um auch abseits der Promotion und Habilitation in der Wissenschaft arbeiten zu können. Als Begründung für diese Forderung verwies sie auf die geringeren Abbruchquoten in Stipendienprogrammen im Vergleich zu haushaltsfinanzierten Mitarbeitendenstellen.

Ein zweiter Wortbeitrag griff die Annahme auf, es lege eine „Verstopfung des Wissenschaftssystems“ vor und fragte, auf welche Daten sich diese stütze.

Beginnend bemerkte Elke Kleinau anekdotisch, dass es 1985 fast noch keinen ausgeprägten Mittelbau und somit wenige haushaltsfinanzierte Stellen für Promovierende gegeben habe. Bezug nehmend auf die Impulsfrage stellte Lisa Janotta fest, dass die Anzahl der Promovierenden zwar steigen würde, jedoch die Anzahl der abgeschlossenen Promotionen abnehme. Das Wissenschaftssystem „verstopfe“ daher nicht, sondern junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifikationsphasen fallen aus diesem heraus. Harm Kuper ergänzte, dass insbesondere in den Naturwissenschaften die Herausforderung bestehe, Menschen nach ihrer Promotion an den Universitäten halten zu können. Johanna Mierendorff skizzierte anschließend eine fiktive Situation, in der alle Mittelbaustellen entfristet wären. Angesichts begrenzter Haushaltsmittel werde dies zwangsläufig das Durchlaufen von Personal an den Universitäten. Vor diesem Hintergrund verwies sie auf den Trend, dass mehr Stellen in Sonderforschungsbereichen und im Rahmen von Exzellenzclustern entstehen, zeitgleich aber die Anzahl an haushaltsfinanzierten Stellen nicht zunehme, sodass die Chancen, eine wissenschaftliche Karriere nach der Promotion fortzusetzen, gering blieben. Diese Antwortrunde beendend verwies Manuela Pietraß auf zwei Ansätze, um zusätzliche Stellen zu schaffen: Zum einen betonte sie die Relevanz von Drittmitteln. Dies gelte insbesondere dort, wo Promotionen mit hohen Lehrdeputaten verknüpft seien, wie beispielsweise an pädagogischen Hochschulen. Zum anderen verwies sie auf die Notwendigkeit, eine Vielfalt an Wegen in der Wissenschaft zu ermöglichen.

In einem dritten und letzten Impuls aus dem Plenum wurde zunächst die Situation geschildert, dass viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im

Rahmen ihrer Promotion Sonderaufgaben übernehmen würden, die nicht unmittelbar mit der wissenschaftlichen Arbeit verbunden seien. Hinzu komme, dass aufgrund wiederholter Befristungen Kinderwünsche aufgegeben oder zumindest verschoben würden. Es schloss sich die Frage an, was nun vonseiten der Promovierenden aktiv getan werden könne.

Lisa Janotta betonte die Notwendigkeit mit der Politik zu kommunizieren, um schwierige Bedingungen des Promovierens im Wissenschaftssystem aufzuzeigen. Prof. Dr. Christine Wiezorek motivierte als ZuhörerIn dazu, Vernetzungsmöglichkeiten, Diskussionsforen und Austauschformate jeglicher Art zu solchen Themen zu nutzen. Die Fachgesellschaft sehe sie dabei in der Aufgabe, entsprechende Angebote und Räume zu schaffen. Darüber hinaus ermutigte sie die Anwesenden, sich ein Vorbild an jenen zu nehmen, denen es unter semi-prekären Bedingungen bereits gelungen sei, private Anliegen mit einer wissenschaftlichen Karriere in Einklang zu bringen. Herr Kuper schlug vor, das Engagement nicht ausschließlich auf die Debatte rund um #IchBinHanna und das WissZeitVG zu konzentrieren, da Ergebnisse hier nur begrenzten Einfluss auf das Wissenschaftssystem als Ganzes haben. Elke Kleinau beendete die Podiumsdiskussion schließlich mit der Forderung an die Universitäten, Bedingungen zu schaffen, dass Menschen, die für ein Thema brennen, ihrem Interesse auch folgen können. Zudem ermutigte sie die anwesenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen dazu, an gewissen Stellen renitenter aufzutreten und nicht alles kritiklos anzunehmen.

Fazit

Was bleibt nun abschließend nach der Diskussion? Zuvorderst wurde deutlich, dass es rund um den Themenkomplex um prekäre Arbeitsbedingungen, unsichere Karrierewege und promotionsförderliche Bedingungen keine einfachen Antworten geben kann. Die Vielschichtigkeit der Thematik kann dabei nicht auf einen Hashtag verkürzt werden, der ursprünglich als eine Reaktion auf ein Erklärvideo zum WissZeitVG des BMBF initiiert wurde. Zugleich schafft dieser aber eine Aufmerksamkeit für etwas, das einen Großteil der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen auf unterschiedliche Weise betrifft. Vor diesem Hintergrund ist es zweifelsfrei zu begrüßen, dass im Rahmen der DGfE-Summer School in Erkner bei Berlin unterschiedliche Positionen zusammengebracht wurden, um sie vor und mit den Zuhörenden, die sich zum Großteil noch am Anfang ihrer wissenschaftlichen Qualifikation befinden, zu diskutieren.

In diesem Lichte erwiesen sich die Forderungen, längerfristige Personalentwicklungskonzepte einzurichten, die Rolle von Tenure-Track-Verfahren zur Besetzung von Professuren zu hinterfragen sowie die Empfehlung, Promotionen im Sinne der Polyvalenz für unterschiedliche Karrierewege zu öffnen, als relevante

und schlüssige Aspekte. Auch war es einleuchtend, auf die vielfach vorliegende Mehrfachabhängigkeit und Mehrarbeit aufseiten vieler Promovierender hinzuweisen sowie die Bedeutung der Promotion zum einen für eine Wissensgesellschaft zum anderen als Ausdruck wissenschaftlicher Qualifikation zu betonen.

Dennoch bleibt der Eindruck, dass innerhalb der Diskussion Perspektiven eingebracht wurden, die allesamt relevant sind und die Vielschichtigkeit der Thematik verdeutlichen, jedoch nur in Teilen die Perspektive oder die Position der Zuhörenden widerspiegeln. Daher bleibt für uns im Sinne des Veranstaltungstitels abschließend die Frage unbeantwortet, was denn nun promotionsförderliche Bedingungen sind und wie wir in der Rolle als Promovierende mit der aktuellen Situation umgehen könnten.

Gewiss können wir die Frage an dieser Stelle nicht beantworten, und sehen es auch nicht als unsere Aufgabe an. Es werden auch nach der Lektüre dieses Berichtes Fragen offenbleiben und möglicherweise Unzufriedenheiten fortbestehen. Wichtige Punkte wurden aber benannt und eines erreichte die Diskussion in jedem Fall: Es wurde über das Thema gesprochen – sowohl in der großen Diskussionsrunde als auch im Teilnehmendenkreis der Summer School.

Sebastian Appel ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Sportwissenschaft mit Schwerpunkt Sportdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Sandra Elisath ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sportwissenschaft mit Schwerpunkt Sportdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Strukturelle Defizite und Reformbedarfe der Ausgestaltung von Qualifizierungsphasen

Ein Interview mit Sabrina Schenk, geführt von Bernhard Schmidt-Hertha

Bernhard Schmidt-Hertha: Liebe Frau Schenk, zunächst danke ich Ihnen ganz herzlich für die Bereitschaft, sich auf dieses Austauschformat einzulassen. Ausgelöst durch die #IchBinHanna-Initiative hat eine breite Diskussion über die Situation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen begonnen. Im Fokus stehen hier vor allem arbeitsvertragliche Bedingungen (Befristung, Teilzeit), die auch von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern problematisiert wurden. Darüber hinaus wurden im Austausch zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen und Vertretenden des DGfE-Vorstands zahlreiche weitere Handlungsfelder genannt. Welche Punkte scheinen Ihnen besonders vorrangig, um die Situation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen in unserem Fach zu verbessern?

Sabrina Schenk: Aufgrund der breiten medialen Aufmerksamkeit für die #Ich-BinHanna-Diskussion sind ja wirklich schon viele Facetten der Prekarität des Wissenschaftlerinnen-Seins deutlich geworden. Wenn man sich jetzt speziell die Postdoc-Phase anschaut, dann würde ich sagen, dass das eine Phase ist, in der man die erste entscheidende wissenschaftliche Qualifikationsstufe eben schon hinter sich hat. Durch den Dokortitel und die lange Zeit in der Wissenschaft wird es aber auch schon eingeschränkt, ob und dass man den Übergang in andere pädagogische Handlungsfelder schafft. Gleichzeitig wird aufgrund der Stellsituation auch der Übergang zur nächsten Stufe schwieriger oder kontingenter, also auf eine Postdoc-Stelle oder auf eine Professur. Die „Exklusionsdrohung“, ob man in der Institution Hochschule verbleiben kann oder nicht, wiegt deshalb auf dieser Stufe schwerer, würde ich sagen. Wenn der Übergang nicht gelingt, verliert man mit der Anbindung an eine Institution eben doch recht viel, nämlich eine „Adresse“ im mehrfachen Sinn: Man ist nicht mehr verortbar und zugehörig, man verliert seine Verteiler, sein Netzwerk, sein Kollegium, den wissenschaftlichen und persönlichen Austausch, die Einbindung in die Fach-Community und damit seine Sichtbarkeit. Das ist neben dem finanziellen Aspekt sicher einer der Hauptgründe, weshalb so viele Kolleginnen und Kollegen solche Phasen mit Lehraufträgen überbrücken. Wie man diese Situation verbessern kann – da gibt es ja schon viele Vorschläge oder Forderungen, zum Beispiel die, mehr Dauerstellen zu schaffen. Dazu kann sich der DGfE-Vorstand natürlich positionieren, aber vieles davon liegt ja eher nicht in seiner Hand. (lacht)

Bernhard Schmidt-Hertha: Das trifft den Kern der Problematik sicher sehr präzise. Aus meiner Sicht baut die Logik des Systems wissenschaftlicher Karrieren insgesamt auf dem Prinzip der Selektion („Bestenauslese“) auf. Das wird auch daran deutlich, dass wir ca. 450 abgeschlossene Promotionen pro Jahr in der Erziehungswissenschaft haben, denen nur ca. 30 Habilitationen pro Jahr und altersbedingt neu zu besetzende Professuren in ähnlicher Zahl gegenüberstehen. Sollten wir dieses Prinzip grundsätzlich überdenken oder ist eine Vorverlagerung von Selektionsmechanismen zielführend, sodass z. B. unmittelbar nach der Promotion bereits klar ist, wer im Wissenschaftssystem verbleibt und wer nicht?

Sabrina Schenk: Die „Bestenauslese“ mag natürlich die regulative Idee dieses Verfahrens sein, herauskommt aber wahrscheinlich, dass es vor allem diejenigen schaffen, die von ihrer finanziellen und familiären Konstellation her, aber nicht zuletzt auch von ihrer psychischen Konstitution her in der Lage sind, die Perioden mit unsicheren Vertragslagen lange genug durchzuhalten. Das hat wohl erst einmal nur mittelbar mit fachlichen Kriterien zu tun. Dazu kommt, dass sich nach meiner Wahrnehmung eine quantifizierende Betrachtungsweise der wissenschaftlichen Leistungen durchsetzt, und auch das scheint mir nur mittelbar mit fachlichen Standards verbunden. Dazu habe ich jetzt einen Text von Eik Gädeke im Hinterkopf. Das kann ja alles schon als Versuch gesehen werden, solche Passungen herzustellen, auch wenn ich das eher so einschätze, dass hier politisch vor allem darauf geschaut wird, wie die steigenden Studierendenzahlen bewältigt werden können und dabei gleichzeitig die Kosten reduziert werden können. Auch das Tenure-Track-Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) war so ein Versuch, die zweite Qualifizierungsphase abzukürzen und den Übergang zur Professur zu beschleunigen. Ich bin da etwas befangen, weil das Programm für mich und andere Kolleginnen und Kollegen, die sich in dieser Zeit habilitiert haben, zu spät kam. Ich sehe es aber eher so, dass dadurch natürlich gleichzeitig die Zeit verloren geht, in der man sich tiefer in die fachlichen Grundlagen seiner eigenen Disziplin hätte einarbeiten können, bevor man von den vielen Aufgaben aufgesogen wird, die mit einer Professur einhergehen. Eine eindeutige Passung lässt sich eben nicht einfach herstellen. Es wird dafür immer wieder gern Max Webers Vortrag von 1917 bemüht, sicher nicht ganz zu Unrecht. Ich glaube, insgesamt geht meine Tendenz deshalb eher dahin, Alternativen zur Professur zu schaffen oder stärker sichtbar zu machen. Aber das sage ich schon fast wieder mit schlechtem Gewissen. Denn eigentlich finde ich viel gravierender, dass dieser Diskurs im Grunde ja Teil eines Steuerungsdiskurses ist und sich wenig bis gar nicht um fachliche und disziplinäre Anforderungen dreht oder darum, wie die Rahmenbedingungen von Qualifikationsphasen so ausgestaltet werden können, dass auch wirklich Zeit bleibt, im Sinne von Muße. Fürs Nachdenken sozusagen.

Bernhard Schmidt-Hertha: Das ist ein wichtiger Hinweis. Einerseits erscheint es mir schon wichtig, beim Nachdenken über Reformen das gesamte Wissenschaftssystem und damit auch nicht intendierte Effekte im Blick zu behalten. Andererseits dominieren aktuell auch in meiner Wahrnehmung arbeitsrechtliche Aspekte und damit verbunden Steuerungsfragen den Diskurs, während fachliche wie disziplinäre Anforderungen dabei kaum sichtbar werden. Wo würden Sie denn diese fachlichen und disziplinären Anforderungen sehen?

Fehlende Zeit für die Entwicklung kreativer Gedanken und für die Vertiefung in ein Forschungsfeld ist sicherlich ein kritischer Faktor, dessen Fehlen immer wieder in unterschiedlichen Phasen wissenschaftlicher Karrieren angeht. Die Quantifizierung wissenschaftlicher Produktivität dürfte dabei – wie Sie sagen – ein ganz wesentlicher Treiber sein. Sehen Sie hier eine besondere Brisanz in Qualifizierungsphasen, oder ist diese Atemlosigkeit ein generelles Phänomen unseres Wissenschaftssystems, von dem alle forschend Tätigen gleichermaßen betroffen sind? Und wie könnten alternative Wege zur Beschreibung wissenschaftlicher Leistung aussehen?

Sabrina Schenk: Damit haben Sie doch jetzt eigentlich selbst schon sehr schön prägnant zusammengefasst, was wichtige Fragen und auch mögliche Antworten sein könnten. (lacht) Ich erinnere dazu gerade eine der letzten Ausgaben der „Debatte“, in der neben den steuerungspolitischen und arbeitsrechtlichen Fragen vor allem auch disziplinäre und fachliche Fragen auftauchen – und zwar durch Beiträge von Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen sowie Professorinnen und Professoren und von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Das hat also alle Beteiligten an einen Tisch geholt, und da kommen wirklich sehr differenziert ganz unterschiedliche Facetten zur Sprache, die ich hier gar nicht einholen kann – wie die vielen anderen wichtigen Beiträge übrigens auch nicht, die teilweise auch von den Kolleginnen und Kollegen publiziert worden sind, die in unserem letzten Gespräch in der Postdoc-Runde mit Ihnen dabei waren.

Aber auf Ihre letzte Frage würde ich natürlich mit Ja und Ja antworten. Ja, die Atemlosigkeit, wie Sie schön sagen, hat meines Erachtens das gesamte Wissenschaftssystem erfasst. Ich nehme an, dass Sie mir da auch zustimmen würden. Das spiegelt sich ja auch im Begriff vom „Hamsterrad“, zu dem damals im Jahr 2016 das Mitteilungsheft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) erschienen ist, als die Diskussion, die jetzt gerade wieder aufgenommen wird, ihre Hochphase hatte und noch unter dem Stichwort „Prekarisierung“ geführt worden ist. Und noch mal Ja dazu, dass ich Quantifizierungslogiken für ein besonderes Problem für Qualifizierungsphasen halte, aber da schließe ich tatsächlich auch schon die Bedingungen mit ein, unter denen unsere Studierenden heute studieren. Dazu ist auch viel diskutiert worden, wie die Bologna-Reform das Studium verändert hat, dass auch ihnen eigentlich keine Zeit fürs Nachdenken oder für Experimente bleibt, weil ständig irgendeine Leistung zu dokumentieren ist und alles benotet und am Ende

haarklein abgebildet wird und so weiter. Das hat ebenfalls ganz entscheidend das darauf bezogene Lehren verändert – und die Lehre kommt insgesamt gesehen mehrheitlich aus dem sogenannten „Mittelbau“, über den wir hier sprechen. Lehre denkt man häufig erst mal gar nicht mit, wenn man wissenschaftliche Leistung sagt, Selbstverwaltung auch nicht. Man denkt erst mal nur an die Forschungsleistungen. Mit dem Stichwort „Quantifizierung“ wird jetzt also ganz offensichtlich auch bewusst, dass sich außerdem das verändert hat, was eben „Forschen“ sein soll. Das bekommen vor allem diejenigen zu spüren, die danach beurteilt werden, ob sie „gute Forschung“ in Anführungszeichen machen, bevor man ihnen eine Chance gibt, damit unbefristet weiterzumachen. Vonseiten der Institution kann man dieses Vorgehen sogar verstehen. Es vereinfacht vieles, wenn man nur einen H-Faktor hernehmen oder peer-reviewed Publikationen zählen oder Drittmittel summieren muss und dann eine Liste hat. Deshalb wird das in Zukunft auch eher noch zunehmen, so auf die Qualifizierungsphasen zu schauen, fürchte ich. Und für manche Bereiche der Erziehungswissenschaft können das ja auch fachlich angemessene Kriterien sein. Ich will meine Kritik hier gar nicht zum Maßstab machen. Aber man spart sich natürlich in die Tiefe zu gehen und zu sehen, dass verschiedene Portale den H-Faktor für eine Person unterschiedlich oder gar nicht berechnen können, dass für manche Themen einfach kaum Drittmittel vergeben werden oder die Publikationsorgane zum Beispiel der Sektionen und Kommissionen in der DGfE nicht automatisch peer-reviewed sind. Man muss sich wirklich bewusst machen, wie unterschiedlich die Fachkulturen in den Erziehungswissenschaften – im Plural – inzwischen sind. Die Breite des Fachs zu vertreten, wie es in Stellenausschreibungen immer so schön heißt, das ist doch im Grunde gar nicht mehr möglich. Aber wenn ich jetzt vorschlagen würde, wieder stärker in die Diskussion zu gehen darüber, was in der jeweiligen Teildisziplin als Qualität anzusehen wäre, also vielleicht der eigene Beitrag für den disziplinären Diskurs oder die eigene Einbindung in die Fachgesellschaft, dann wird das unter den gegenwärtigen Bedingungen wahrscheinlich immer eine unbefriedigende Antwort sein. Aber genau das würde heißen, dass wir uns wissenschaftliche Qualität gar nicht mehr anders sinnvoll erschließen können als quantitativ. Oder? Wie sehen Sie das? Jetzt habe ich mich heißgeredet. (lacht)

Bernhard Schmidt-Hertha: Ich kann Ihren Ausführungen im Grunde nur zustimmen und finde das eine sehr präzise Einschätzung eines wissenschaftskulturellen Dilemmas: Wie schafft man Orientierung und Transparenz in einem in sich schon heterogenen und letztlich nicht zu vermessenden Feld? Der Griff nach scheinbar fachübergreifenden, tatsächlich aber eher fachfremden Indikatoren wird schon der Vielfalt innerhalb unserer Disziplin nicht gerecht und erst recht nicht der Vielfalt von Wissenschaft insgesamt. Dem Ruf nach solchen Indikatoren im New Public Management Regime scheinen sich wissenschaftliche Disziplinen aber immer weniger verschließen zu können. Gleichzeitig könnte es für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungs-

phasen aber auch als hilfreich empfunden werden, wenn es klare Kriterien für wissenschaftliche Produktivität gibt, an denen sich orientiert werden kann. Das stellt doch zumindest in einem gewissen Rahmen Transparenz im Wettbewerb um Professuren her. Oder wie erleben Sie das?

Sabrina Schenk: Ja, dass diese statistischen Parameter und Kriterien Transparenz schaffen oder vielleicht eher suggerieren sollen, nach dem, was ich gerade gesagt habe, ist sicher auch die Intention dieser Steuerungselemente. Ich habe nur die Befürchtung, dass die, wie Sie sagen, fachfremden Indikatoren eben am Ende auch dafür sorgen werden, dass fachspezifische Parameter in den Hintergrund rücken. Transparenz oder Vereinheitlichung gehören wohl auch dazu. Das sind nicht nur administrative Mittel, die etwas abbilden, was vorher auch schon da war, aber nicht gesehen werden konnte, sondern die Umstellung auf solche Mittel hat performative Effekte. Man kann damit etwas sichtbar machen, das vorher vielleicht gar keine entscheidende Bedeutung hatte, aber jetzt wird es wichtiger als alles andere. Die Anzahl der Publikationen oder besser: Die Anzahl der peer-reviewten oder auf Englisch und natürlich in viel zitierten Zeitschriften erschienenen Publikationen ist erst mal wichtiger als der jeweilige Inhalt, damit man überhaupt in die Begutachtung kommt. Besser recycelt man dann doch lieber seine Texte, statt sich zeitaufwendig immer neu in immer neue Themen einlesen zu müssen, oder? Oder wenn es um die Höhe von Drittmitteln geht: Schön, dann hat man vielleicht jemand, der sich für die Universität finanziell lohnt, aber gleichzeitig verengt sich die Lehre im Fach, weil nur noch bestimmte Themenfelder abgebildet werden können, und zwar die, mit denen man eben viele Mittel einwerben kann, weil sie zum Beispiel gerade auf der politischen Tagesordnung stehen.

Das ist jetzt nur eine Tendenz, die ich sehe, keine generelle Behauptung. Aber man kann sich ja nicht auf alles gleichzeitig konzentrieren, auf Drittmiteleinwerbung und auf die Tiefendimension der Themenbreite des eigenen Fachs. Ich weiß, ich bin da jetzt sehr kritisch, aber das ist im Moment, ehrlich gesagt, die einzige Orientierungsfunktion, die ich mit Transparenz und dem Wettbewerb um Professuren verbinde. Allerdings habe ich dafür keine konkreten Studien im Kopf, sondern nur das, was mir Kolleginnen und Kollegen berichtet haben oder was ich selbst beobachte. Dazu noch kurz eine Ergänzung, wenn ich darf. Am Ende ist es wirklich die Frage, ob so etwas wie Transparenz nicht doch nur ein Mythos ist, egal wie man sie herstellen will. Ich habe schon einige Male gehört, dass es am Ende jemand geworden ist, die oder der schon vorher am Institut gewesen ist oder im selben Netzwerk wie die oder der Vorsitzende der Kommission oder wie das externe Mitglied. Ich kann das ja sogar verstehen, und wir wissen das ja im Grunde auch schon lange: Wissenschaft ist und bleibt letztlich eben einfach ein sozialer Prozess. Das zeigt sich vielleicht gerade da, wo sich das Fach reproduziert.

Bernhard Schmidt-Hertha: Diese Beobachtung teilen vermutlich viele. Vielleicht blicken wir aber auch noch ein wenig in die Glaskugel: Wie werden sich wissenschaftliche Laufbahnen verändern und vielleicht in 10 oder 20 Jahren aussehen? Ist vor dem Hintergrund eines zunehmenden Wettbewerbs um qualifizierte Promovierende und Postdocs zu erwarten, dass sich Arbeitsbedingungen verbessern? Oder würden Sie eher davon ausgehen, dass das Wissenschaftssystem zu starr und zu sehr an anderen Interessen orientiert ist, um hier signifikante Veränderungen zuzulassen?

Sabrina Schenk: Da fragen Sie mich ja was! (lacht) Also im Bereich der Wahrsagerei bin ich zwar noch nicht ganz so profiliert, aber ich würde erst einmal noch dem zustimmen, was Sie in Ihrer letzten Frage formuliert haben: Mir scheint es auch wenig Anhaltspunkte dafür zu geben, dass sich die Hochschulen dem Steuerungsparadigma des New Public Management in näherer Zukunft entziehen könnten. Im Gegenteil, das greift ja auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen nach wie vor um sich, und das, obwohl man spätestens während der Corona-Pandemie festgestellt hat, dass es beispielsweise im medizinischen Bereich das System an die Grenze seiner Leistungsfähigkeit gebracht hat.

An anderen gesellschaftlichen Entwicklungen kann man außerdem sehen, dass digitale Technologien dazu außerordentlich kompatibel sind. Was sich in metrischen Parametern vermessen und quantifizieren lässt, das wird auch in diese Form gebracht; was sich automatisieren lässt, wird automatisiert. Ich vermute, dass es auch im Bildungsbereich so kommt. Der E-Learning-Diskurs hat ja während der Pandemie schon einen Auftrieb erlebt, und weil im öffentlichen Diskurs vor allem ein Digitalisierungsrückstau problematisiert wird, verfangen sich hier auch Offerten zum Beispiel von Verfechtenden des Educational Data Mining oder der Learning Analytics, die sich als Lösungen anbieten. Dass so Arbeitsbedingungen oder Studienbedingungen verbessert werden könnten, halte ich für ein zähes Gerücht. Aber das liegt meines Erachtens nicht am Wissenschaftssystem, sondern am politischen Unwillen, den öffentlichen Sektor auszufinanzieren. Jetzt hänge ich mich etwas aus dem Fenster, ich bin ja keine Soziologin oder Politikwissenschaftlerin, aber soweit ich das sehe, hat der gebetsmühlenartig wiederholte Topos des Fachkräftemangels bisher nicht zu einer besseren Bezahlung geführt. Oder zu einer arbeitnehmendenfreundlicheren Kultur in den Betrieben und öffentlichen Einrichtungen. Stattdessen wurde über Erleichterungen für die Anwerbung von ausländischen Fachkräften diskutiert. Das ist an sich ja in Ordnung, aber das sollte sich nicht ausschließen, auch die würden dann eben von verbesserten Arbeitsbedingungen profitieren.

Ein schönes Beispiel dafür kam doch auch vor Kurzem von der Ständigen Wissenschaftliche Kommission (SWK) in ihrer Stellungnahme zum Lehrkräftemangel. Der war doch nichts Besseres eingefallen, als die Vorschläge noch einmal zu wiederholen, die sowieso schon praktiziert werden, weil der Lehrkräftemangel ja nun wirklich auch kein neues Thema ist: Mehrarbeit für Lehrkräfte, Rekrutierung von Quereinsteigenden oder Studierenden, Hybridunterricht, grö-

ßere Klassen. Warum schlägt man denn nicht lieber vor, alle Lehrkräfte gleich zu bezahlen, auch Grundschullehrkräfte? Oder einheitlich allen Lehrkräften durchgehende Verträge anzubieten und nicht solche, die vor den Sommerferien enden, damit man ihnen danach wieder einen befristeten Vertrag anbieten kann?

Jetzt bin ich natürlich nicht mehr in der Analyse, sondern das ist parteilich und politisch, wenn ich sagen würde: Bessere Arbeitsbedingungen hat es noch nie von allein gegeben, für die musste man schon immer kämpfen. Ich würde mir nur wünschen, dass das eine gemeinsame Angelegenheit wäre, sowohl statusübergreifend als auch innerhalb der Fachgesellschaften, am besten noch darüber hinaus. Und ich hoffe eigentlich auch ein bisschen, dass die in den letzten Wochen geführten Gespräche und dieses Interview vielleicht schon ein Schritt in diese Richtung sind. Aber was sagt denn Ihre Glaskugel darüber, wie es in 20 Jahren aussieht?

Bernhard Schmidt-Hertha: Ich bin da tendenziell optimistischer, auch wenn der Blick auf das Schulsystem sicherlich wenig ermutigend ist. Die Schulen haben aber auch weit weniger Handlungsfreiheit als die Universitäten. Im Bereich der freien Wirtschaft hat – so zumindest mein Eindruck – der Wettbewerb um qualifizierte Arbeitskräfte durchaus für bessere Arbeitsbedingungen gesorgt, insbesondere hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Gesetzliche Reglementierungen haben sich hier v. a. im Bereich der unqualifizierten Tätigkeiten als dringend notwendig erwiesen.

M. E. agieren Universitäten unter dem Paradigma des New Public Management ähnlich wie Unternehmen: Sie müssen sich um die besten und am besten qualifizierten Köpfe bemühen und haben, gerade was die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen vielfach angemahnten Themen Entfristung und Vollzeitbeschäftigung angeht, zumindest im Bereich der Haushaltsstellen freie Hand – auch unter den bestehenden gesetzlichen Rahmenbedingungen. Es geht hier aber auch um den Wettbewerb um die besten Professorinnen und Professoren, für die ein Wechsel zu einer anderen Universität i. d. R. nur attraktiv ist, wenn sie sich ihr Team selbst zusammenstellen können, was mit unbefristet besetzten Stellen kaum möglich wäre. M. E. geht es also auch um die Konkurrenz zwischen dem Wettbewerb um die besten Professorinnen und Professoren sowie dem Wettbewerb um die besten Prä- und Postdocs. Vielleicht sorgen die zunehmenden Probleme, Stellen im sogenannten akademischen Mittelbau adäquat zu besetzen, aber auch dafür, dass das Interesse von Professorinnen und Professoren, selbst nach Mitarbeitenden zu suchen, nachlässt. Vor diesem Hintergrund halte ich einen Zuwachs von unbefristeten Stellen oder Stellen mit Tenure-Option in der Postdoc-Phase durchaus für ein realistisches Szenario. Aber vielleicht bin ich da zu optimistisch.

Was wären denn aus Ihrer Sicht die Weichenstellungen, die wissenschaftspolitisch vorzunehmen wären, um die Situation zu verbessern? Eine „Ausfinanzierung“ dieses Bereichs dürfte wohl keine realistische Perspektive sein, oder?

Sabrina Schenk: Tja, und damit dürfte dann wohl auch der Elefant im Raum stehen. Ich bin nicht sicher, ob die Probleme mit den unterschiedlichen Konkurrenzen, die Sie da eben aufgezählt haben, nicht doch genau daher rühren, dass die Mittel eigentlich immer schon zu knapp sind, um den Status quo zu halten. Deshalb muss man immer schon entscheiden, wem man etwas wegnehmen will, wenn man die Situation für andere verbessern will. Unter dieser Bedingung fallen mir gerade nicht wirklich sinnvolle Weichenstellungen ein, deren Gegenargumente ich nicht sofort selbst auch mitliefern würde, und natürlich sowieso auch keine Patentlösung. Aber Vorschläge gibt es ja durchaus, da muss man sich nur durch die jeweiligen Hashtags scrollen, also beispielsweise #95vsWissZeitVG oder #WasPostdocsWollen – oder die Initiiierenden von #IchBinHanna haben im letzten Jahr ja auch ein Buch herausgebracht.

In dieser gesamten verstreuten Debatte steckt auf jeden Fall mehr Gesprächsbedarf, als ich hier kompetent abdecken könnte oder als wir Zeit haben. Aber wenn man nur mal die GEW-Forderung „Dauerstellen für Daueraufgaben“ herausgreift, ich glaube, darauf haben Sie eben angespielt, dann besagt die ja gerade nicht, dass möglichst alle Stellen für wissenschaftliche Mitarbeitende verstetigt werden sollen, sondern dass man sich langsam mal darüber klar wird, wie viele Stellenanteile inzwischen schon aus dauerhaft anfallenden Aufgaben bestehen, also beispielsweise aus dem Bereich von Wissenschafts- oder von Studiengangsverwaltung, die dann eben auch von der Qualifikationszeit abgehen. Außerdem kosten sie alle diejenigen viel Zeit, die dann wiederum die Einarbeitungen der ständig wechselnden Mitarbeitenden leisten müssen – und die meistens selbst in Qualifizierungsphasen sind. Ich weiß nicht, ob Sie das auch so kennen, aber ich habe da konkrete Mitarbeitende vor Augen. Also sicher gibt es auch irgendwie unrealistische Maximalforderungen, die aus der Perspektive der Einzelnen gut sein mögen, aber für die Reproduktion des Systems vielleicht eher nicht. Insgesamt gesehen ist das nach meiner Wahrnehmung ein ziemlich vielschichtiger und auch differenzierter Diskurs. Das Problem ist, dass er auf mehreren Ebenen verläuft und ansetzt. Man weiß also gar nicht, wo man anfangen soll, wenn man das ad hoc bündeln soll. Das klingt vielleicht immer ein bisschen wie eine Ausrede, wenn man nicht mit konkreten Vorschlägen argumentiert, aber ich befürchte, dass es zu einseitig wäre, jetzt zum Beispiel auf jeder Ebene einfach einen Vorschlag herauszugreifen und den hier zu vertreten. Das bräuhete mehr Zeit und mehr Raum. Und mehr Stimmen als nur meine.

Bernhard Schmidt-Hertha: Da kann ich Ihnen nur beipflichten. Aus meiner Sicht haben gerade die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Neugestaltungen von Studiengängen sowie die über die Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung und andere Programme die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeitenden mit Daueraufgaben erheblich zugenommen. Das spiegelt sich in der Stellenstruktur aber oft noch nicht wider. Mit diesem – wie ich finde – weiterführenden Ansatzpunkt der Anpassung von Be- und Entfristungsregelungen an die Aufgabenstruktur und die

konsequente Differenzierung von Qualifikationsstellen und Stellen mit Daueraufgaben wären wir auch schon am Ende unseres Gesprächs angelangt.

Ich möchte Ihnen aber abschließend noch die Möglichkeit geben, Punkte anzusprechen, die I. E. noch zu kurz gekommen sind. Gibt es da noch etwas?

Sabrina Schenk: Das finde ich sehr pointiert zusammengefasst, und es freut mich, wenn wir beide damit schon einmal auf einen gemeinsamen Nenner kommen! Natürlich gäbe es an sich noch viel mehr zu sagen, die „Maßnahmenkataloge“, die in den Debatten kursieren, sind inzwischen sehr umfangreich.

Wir haben jetzt, glaube ich, versucht, die unterschiedlichen Ebenen kenntlich zu machen, auf denen die Forderungen oder Problembeschreibungen sich bewegen, also die bildungs- und hochschulpolitische Ebene, sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene, die arbeitsrechtliche Ebene, die natürlich auch eine gesellschaftliche Seite hat, die Ebene der Fachgesellschaften, die mit unterschiedlichen Kulturen verbunden ist. Was wir noch nicht gestreift haben, weil es sonst auch zu kleinteilig geworden wäre, ist die organisationale Ebene in Bezug auf die jeweilige konkrete Hochschule und sicher auch die Ebene der individuellen Gestaltung von Qualifizierungsprozessen aufseiten der Betreuenden wie der sich Qualifizierenden, die ja vor allem auch durch massenhafte Coaching-Angebote und hochschulische Förderprogramme immer wieder angesprochen wird. Aber auf allen diesen Ebenen gibt es wahrscheinlich von allen Beteiligten jeweils eigene Rechtsauslegungen oder einfach Überzeugungen dazu, wie gute Wissenschaft aussieht und organisiert werden sollte, und natürlich auch die sogenannten Sachzwänge, die sich dann letztlich auf Stellenstrukturen und auf die Ausgestaltung von Arbeitsverträgen auswirken. Es gäbe also auf allen diesen Ebenen mehr oder weniger wirksame Ansatzpunkte, um die Lage insgesamt zu verbessern. Das wird aber sicher nur in einem langen Prozess gehen. Deshalb danke ich Ihnen für Ihre Bereitschaft, vonseiten des Vorstandes hier intensiv mitzudenken und so einen Prozess damit anzustoßen!

Vielleicht muss ich aber noch kurz als abschließende Rahmung dazu sagen – das ist bestimmt auch aufgefallen –, dass ich hier insgesamt eher eine stärker analytische Sicht vertreten habe, die deswegen nicht so eng an den aktuellen konkreten hochschulpolitischen Argumenten und Entwicklungen angelehnt ist oder bestimmte Positionen repräsentiert. Aber ich sehe mich im Einklang mit den Kolleginnen und Kollegen in unserem letzten Gespräch in der großen Runde der Postdocs, wo es sehr positiv aufgenommen und als ein wichtiges Zeichen des DGfE-Vorstands gesehen worden ist, das Anliegen zu einem gemeinsamen Anliegen gemacht zu haben. Ich denke, jetzt müssten Wege und Formate gefunden werden, noch mehr Stimmen dazu einzufangen. In diesem Sinne also einfach noch einmal meinen ernst gemeinten Dank für diesen Auftakt!

Bernhard Schmidt-Hertha: Vielen Dank meinerseits für dieses sehr anregende Gespräch und Ihre konstruktiven Überlegungen.

Sabrina Schenk, Dr. habil., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Braunschweig.

Bernhard Schmidt-Hertha, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Literatur

- Bahr, Amrei/Eichhorn, Kristin/Kubon, Sebastian (2022): #IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland. Frankfurt am Main: Suhrkamp. <https://doi.org/10.13109/9783666800368.74>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2016): Hamsterrad (Erziehungs-)Wissenschaft: prekär und beschleunigt? Erziehungswissenschaft. Mitteilungsheft der DGfE 27, 53. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_56.pdf [Zugriff: 9. März 2023].
- Gädeke, Eick (2019): Die Quantifizierung des Selbst: Das neue wissenschaftliche Subjekt und seine Leistungen. In: Czejkwka, Agnieszka/Spieker, Susanne (Hrsg.): Innere Sicherheit (= Jahrbuch für Pädagogik). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 281-296. https://doi.org/10.3726/JP012019K_281.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Bonn: SWK. DOI: <http://dx.doi.org/10.25656/01:25857>.
- Weber, Max (1922): Wissenschaft als Beruf. In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr, S. 147-201.
- „Who cares“ – „Nachwuchs“ fragen in den Erziehungswissenschaften. Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung (2021) 6, 1. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.01>.

Aktuelle wissenschaftspolitische Entwicklungen und Perspektiven wissenschaftlicher Qualifizierungsphasen

Ein Interview mit Harm Kuper, geführt von
Bernhard Schmidt-Hertha

Bernhard Schmidt-Hertha: Lieber Harm Kuper, ich danke Dir herzlich, dass Du Dich zu diesem Gespräch bereit erklärt hast und steige gleich direkt ein. Mit „IchBinHannah“, „Jens* von P.“ und anderen Initiativen gibt es laute Stimmen vor allem aus der Gruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen, die fordern, dass sich ihre Situation verbessern muss. Würdest du Verbesserungsnotwendigkeiten sehen und wenn ja, wo siehst du die?

Harm Kuper: Ja. Verbesserungsmöglichkeiten und Notwendigkeiten gibt es immer. Man sollte zunächst versuchen, die Situation zu analysieren: Was ist da eigentlich los und wie kommt man in diese Situation? So, wie ich das wahrnehme, ist das immer auch eine Frage der Finanzierung der Hochschulen. Die Hochschulrektorenkonferenz hat das unter Finanzierungsaspekten diskutiert. Es gehört dort auch zum Geschäft anzunehmen, dass die Grundfinanzierung besser gesichert werden muss. Wir können zwar beobachten, dass es in den letzten zehn Jahren einen Aufwuchs der Finanzierung der Hochschulen gab, aktuell stagniert das aber. Zusätzlich geraten Hochschulen unter den Druck der hohen Inflation. Wir können aber zugleich beobachten, dass Anteile der Grundfinanzierung rückläufig sind und Anteile der Projektfinanzierung steigen. Wir haben erhebliche Anteile der Bundesfinanzierung in Projektbereichen. Ich nenne als Beispiel die Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung oder das Tenure-Track-Programm, in dem der Bund 1000 Professuren bundesweit fördert. Beide Male mit der Erwartung, dass die Länder nach Auslaufen dieser Projektförderung durch den Bund in die Strukturfinanzierung einsteigen und diese Programme oder die dadurch entstandenen Strukturen weiter fördern. Das ist ein Punkt, an dem tatsächlich noch sehr viel Klärungsbedarf besteht, insbesondere auf Länderseite, die vielfach noch gar nicht in der Lage sind zu sagen, ja, wir können das tatsächlich nachhaltig sichern. Das hat auf wissenschaftliche Laufbahnen und überhaupt Qualifizierungsstrukturen ganz nachhaltige Auswirkungen, weil wir durch die Projektförderung zurzeit ein deutliches Missverhältnis haben von projektgeförderten Qualifizierungsstellen und Möglichkeiten, im Anschluss in wissenschaftliche Karrierewege einzusteigen. Also ein bisschen plump gesprochen, könnte man sagen, es wird zu viel qualifiziert. Da gibt es in unserem Fach noch einmal einen Effekt der großen Bundesprogramme in der Bildungsforschung. Da gibt es einen Klärungsbedarf. Wir sehen, dass in der Erziehungswissenschaft, aber auch in anderen Fächern sich das Verhältnis zwischen der Anzahl der Professuren und der Anzahl des nicht professoralen wissenschaftlichen Personals verändert. Also sehr viel mehr

Wissenschaftlerinnen aus Qualifizierungsphasen kommen, aber die Anzahl der Zielstellen bleibt konstant. Da müsste man noch mal hinschauen. Weitere Punkte sind die Beschäftigungsverhältnisse und die Finanzierung. Wenn ich mir im Moment die öffentlichen Diskussionen anschau und die fiskalpolitischen Entwicklungen, habe ich wenig Erwartung daran, dass substanziell mehr Geld in den nächsten Jahren ins Hochschulsystem fließt. Und selbst wenn das der Fall wäre, werden damit die Strukturprobleme noch nicht gelöst. Im Grunde geht es um die Frage der anteiligen Bund-Länder-Finanzierung, aber das liegt politisch einige Ebenen höher als das, was wir aktuell mit den Beschäftigungsverhältnissen diskutieren. Das ist letztlich eine Frage der föderalen Struktur.

Bernhard Schmidt-Hertha: Also, wenn ich Dich richtig verstanden habe, dann entsteht durch die umfangreichen Projektmittel aus dem BMBF ein gewisser Selektionsdruck innerhalb des Systems, weil wir viele junge Menschen zur Promotion führen und sich dann auf der Postdoc-Ebene oder zumindest auf der Professuren-Ebene die Stellen verknappen, weil die Stellenzahlen dort seit vielen Jahren relativ konstant sind.

Harm Kuper: Das hat sich noch mal sehr verschärft. Wobei man im Moment sagen muss, dass es auf dem akademischen Arbeitsmarkt eigentlich ganz gut aussieht. Also es gibt einen Fach- und Führungskräfte-mangel – auch in pädagogischen Berufen. Ich halte es für wichtig, dass man im Wissenschaftssystem nicht nur unter dem Aspekt diskutieren sollte, wie qualifizieren wir unseren eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs. Sondern die Frage ist auch, wie das Wissenschaftssystem für andere akademische Berufsgruppen qualifiziert. Da gibt es ebenfalls einen Bedarf an promoviertem Personal, also an den vielen Schnittstellen, die es gibt, z. B. im Wissenschaftstransfer, in der Beratung oder in den Qualitätsinstituten der Länder im Schulbereich, vielleicht tatsächlich auch Leitungsaufgaben in Einrichtungen. Und insofern halte ich es für wichtig, dass wir bei der Frage der wissenschaftlichen Qualifizierung immer auch die Qualifizierung für Berufe außerhalb des Wissenschaftssystems mit im Blick behalten.

Bernhard Schmidt-Hertha: Ja, und dann stellt sich die Frage, wo kann man bei diesen Spielräumen ansetzen? Es werden vor allem an zwei Stellen immer wieder Forderungen laut. Die eine ist die Frage nach der Entfristung von Postdoc-Stellen grundsätzlich und die andere ist die Frage nach alternativen Dauerstellen an der Universität jenseits der Professur. Ihr habt in Berlin jetzt so eure eigenen Erfahrungen gemacht. Da wurde relativ kurzfristig letztes Jahr entschieden, dass es ab September 2023 keine befristeten Stellen mehr auf Postdoc-Ebene geben soll. Und das hat ja ziemlich viel ausgelöst in Berlin. Das, was für alle am sichtbarsten war, glaube ich, war der Rücktritt der Präsidentin der Humboldt-Universität. Aber wie ist das denn für Dich als Angehöriger einer Berliner Universität aus der Innenperspektive? Ist das ein Weg, der auch für andere Orientierung bieten kann? Oder ist das eher eine Initiative, die zu wenig durchdacht war und dann doch eher kontraproduktiv wirkt?

Harm Kuper: Ja, eine Regierung geht und bringt in den letzten Tagen noch ein solches Gesetz auf den Weg, ohne vorher mit den Universitäten gesprochen zu haben. Das wäre ja in Berlin nicht so schwierig, wir haben nur vier. Also die Wege sind eigentlich kurz und das Vorgehen war wirklich unglücklich. Man merkt auch tatsächlich, dass das an vielen Stellen Schwierigkeiten erzeugt. Obwohl man in der Diskussion auch merkt, dass es durchaus Spielräume gibt, das produktiv zu gestalten. Ich versuche, das kurz zu skizzieren. Was wird dort gemacht? Also die Hochschulen haben immer die Möglichkeiten gehabt, auch unbefristet einzustellen. Es bleibt den Hochschulen auch weiterhin möglich, für Promotionen im Rahmen des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes für maximal sechs Jahre zu befristen. Ich hielte es für richtig, wenn man diesen Sechsjahres-Zeitrahmen so ausgestaltet, dass eine Promotion vor dem Ablauf von sechs Jahren abgeschlossen ist, und es innerhalb der sechs Jahre noch eine Möglichkeit gibt, sich für die Phase nach der Promotion zu orientieren: Was passiert dann? Orientiere ich mich eher aus den Hochschulen raus, orientiere ich mich eher hinein? Wenn hinein, was heißt das dann mit Blick auf das weitere Qualifizierungsziel?

Jetzt betreffen die Änderungen im Kern die Postdoc-Phase. Das ist nicht so, dass dort nur noch unbefristet beschäftigt werden kann, sondern es ist so, dass zunächst befristete Beschäftigung erfolgen kann. Allerdings muss für Beschäftigte im Postdoc-Bereich eine sogenannte Anschlusszusage gegeben werden, die dann wirksam wird, wenn ein vorab vereinbartes Qualifizierungsziel erreicht wurde. Und da liegen jetzt die Fragen auf dem Tisch: Was ist eigentlich ein Qualifizierungsziel? Und die Frage, was bedeutet es personalstrukturell für die Hochschulen, diese Anschlusszusagen zu geben? Es muss dann natürlich eine Stelle vorgehalten werden, auf der verstetigt werden kann. Und es wäre wichtig, diesen Punkt nicht entkoppelt von der Promotion zu sehen, sondern die Promotion und eine Phase nach der Promotion von 1 bis 2 Jahren für die Orientierung zu nutzen. Für die Postdoc-Phase muss man eine ganze Reihe von Differenzierungen machen. Das kann man hier in Berlin in der Diskussion über Qualifikationsziele beobachten. Eine Auffassung dazu ist, das Qualifizierungsziel einer Postdoc-Stelle ist die Berufungsfähigkeit auf eine Professur. Wie stellt man die her? Publikationen, eigene Forschungsprojekte, Drittmittelanträge, also eigenständiges Agieren im Wissenschaftssystem. Und dann eben mit der Perspektive, irgendwann auf eine Professur zu gehen. Nun wird das unter der Frage alternativer Karrierewege diskutiert. Ein alternativer Karriereweg wäre, dass mit Verbleib im akademischen Mittelbau Daueraufgaben übernommen werden. Das stand ja schon im Templiner Manifest von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Dauerstellen für Daueraufgaben. Ich fand das eigentlich immer eine billige und vernünftige Forderung. Das ist ein Stellentypus, der kommt jetzt hier in Berlin auch wieder sehr scharf ins Visier. Dann allerdings tatsächlich mit der Idee, dass das nicht Qualifizierungsstellen sind, sondern an bestimmte Aufgaben gebundene Stellen. Zur Qualifi-

zierung kommt der Stellentyp Juniorprofessur noch mal schärfer in den Blick, weil dort die Ausrichtung auf einen wissenschaftlichen Karriereweg hin zur Professur mit Tenure-Verfahren in großen Teilen schon etabliert ist. Die Erfahrungen müsste man jetzt noch mal auf den Prüfstand stellen. Wie gestaltet man eigentlich eine Zwischenevaluation aus? Ist die Zwischenevaluation tatsächlich hinreichend für Berufbarkeit? Wie sehen die Anschlussperspektiven aus? Und interessanterweise ist es so – und das zeigt jetzt schon die Berliner Erfahrung –, dass es unter diesem Gesetz aller Wahrscheinlichkeit nach erwartbar ist, dass die Gesamtzahl der wissenschaftlichen Postdoc-Stellen, die nicht professoral sind, zurückgehen wird. Erstens, weil die Entfristung von Stellen nicht kostenneutral ist. Wenn man Personal verstetigt, dann wachsen die Erfahrungsstufen an. Wenn damit eigenverantwortliche Tätigkeiten verbunden sind, gibt es vielleicht auch Ansprüche auf eine tarifliche Höhergruppierung. Also das ist teuer und zwar in einem erheblichen Maße. Schon allein deshalb wird es weniger Stellen geben. Zweitens werden die Universitäten in der Personalplanung genau prüfen, wo es überhaupt Bedarf gibt an Postdoc-Stellen, die nicht über den Karriereweg Juniorprofessur laufen und die nicht eingebunden sind in Daueraufgaben.

Bernhard Schmidt-Hertha: Das ist absolut nachvollziehbar. Wenn das Tenure-Verfahren sich zukünftig ausgestaltet, dann könnte man ja sagen, ist das bei Juniorprofessuren eine Art vorgezogene Berufung mit Exit-Option. Wobei es ein Worst-Case-Szenario bleibt, dass man sich von einer Person an einer bestimmten Stelle trennt, sondern die Beteiligten eher davon ausgehen, dass zumindest das Angebot dann im Raum steht, auf Dauer eine Professur zu übernehmen. Das hat natürlich Konsequenzen. Also zum einen die Frage, kann ich in so einer frühen Phase der wissenschaftlichen Laufbahn schon solche Entscheidungen zu fällen. Wie groß ist die prognostische Validität nach einer Promotion? Und zum anderen was bedeutet das denn für das Thema Hausberufungen?

Harm Kuper: Da kommen ein paar spannende Themen, das ist richtig. Solch eine Entscheidung eines einzelnen Landes muss auch immer hinsichtlich der Konkurrenz um wissenschaftliche Stellen und unter Erwartungen an Mobilität gesehen werden. Fragen, die jetzt entstehen, beziehen sich zum Beispiel auf Postdoc-Stellen mit Anschlusszusage. Was passiert, wenn sich jemand aus einem anderen Bundesland bewirbt, in dem auf einer befristeten Postdoc-Stelle Erfahrungen gesammelt wurden? Die Records von diesen Personen sind erwartbar besser als die von Berlinern, die diese Möglichkeit nicht hatten. Oder das Thema Hausberufung. Was heißt das für die Personalentwicklung des eigenen Personals in Berlin? Unklar ist, ob an Berliner Universitäten Promovierte dort noch auf Juniorprofessuren berufen werden können, sollte die Verstetigungsoption mit dem Verbot der Hausberufung kollidieren. Spannend ist auch, wie sich Verstetigungen in der Personalstruktur bemerkbar machen werden. Wenn man diese Dauerstellen oder Stellen mit Aussicht auf Entfristung hat, wie groß ist

dann überhaupt noch die Fluktuation auf den Stellen? Wie viele bewerben sich weiter auf Professuren, wie viele bleiben? Welche Fächerdifferenzen gibt es? Im Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs ist nachzulesen, dass in den technischen, naturwissenschaftlichen Fächern promovierte Leute früh rausgehen aus der Wissenschaft und irgendwo außerhalb der Universitäten wissenschaftlich arbeiten. Und man sieht, dass das im Spektrum geistes-sozialwissenschaftlicher Fächer ganz anders aussieht und der Verbleib im Wissenschaftssystem nach einer Promotion sehr viel wahrscheinlicher ist. Das wirft die Frage auf, wie sich das in den Personaldynamiken der einzelnen Fächer abbildet. Da wird es zu unterschiedlichen Entwicklungen kommen, und die werden auch zu Verteilungskonflikten innerhalb der der Universitäten führen.

Bernhard Schmidt-Hertha: Die von Dir skizzierten Qualifikationswege über Tenure und über Juniorprofessuren etc. sind Möglichkeiten, die die Unis eigentlich schon lange haben. Die Frage ist jetzt, braucht es eine gesetzliche Initiative, sei es jetzt wie in Berlin oder sei es anders, die die Unis motiviert, mehr von diesen Wegen Gebrauch zu machen oder da überhaupt weiterzudenken und anders zu denken? Oder ist das etwas, was sich vielleicht auch einfach über den Markt regelt? Zumindest kann man an vielen Stellen inzwischen beobachten, dass wir auch in der Erziehungswissenschaft zunehmend Schwierigkeiten haben, Postdoc-Stellen zu besetzen, und die Unis vielleicht dann irgendwann unter Druck geraten, diese Stellen attraktiver zu gestalten oder Perspektiven zu schaffen.

Harm Kuper: Ja klar. Die Universitäten merken deutlich, dass der Arbeitsmarkt auf Arbeitgeberseite schwieriger wird, und das werden wir Unis auch noch bei den Studierenden merken. Auch hier gehen die Zahlen runter. Aber die Idee, Motivation über Gesetze zu schaffen, ist schwierig. Du hast es eben schon erwähnt: Die vorige Präsidentin der Humboldt-Universität ist zurückgetreten, weil sie das neue Gesetz als unvereinbar mit der Autonomie der Hochschulen empfunden hat. Das wird man in der Folge sehen müssen, wie weit eine solche Einschätzung berechtigt ist. Aber nachvollziehbar finde ich das erst einmal. Es ist schon so, dass wir hier in Berlin im Moment in einer Intensität und, ich würde durchaus auch sagen, Produktivität über das Thema diskutieren, die wir so nicht erreicht hätten, wenn diese Gesetzesänderung nicht gekommen wäre. Das soll jetzt aber nicht heißen, dass ich das Gesetz für gut halte. Ich halte es an vielen Stellen für wenigstens handwerklich problematisch, weil die Themen der Qualifizierung und Weiterbeschäftigung in diesem Gesetz in einer ganz unglücklichen Weise verkoppelt werden. Das sind zunächst mal sachlogisch völlig unterschiedliche Dinge. Qualifizierung verschafft ein Potenzial, sich auf viele Stellen zu bewerben. Und eine Weiterbeschäftigung erfordert eine bestimmte Qualifikation. Aber man kann für den Wissenschaftsbereich nicht wollen, dass die Qualifizierungsziele mit dem Ziel der Weiterbeschäftigung auf einer ganz konkreten Stelle verkoppelt werden,

weil damit letztlich auch für diejenigen, die auf diesen Stellen sitzen, die Möglichkeiten der freien Entwicklung eines wissenschaftlichen Themengebietes in Forschung und Lehre einschränkt werden. Das sind Detailfragen, die man jetzt klein arbeiten muss. Es wäre günstiger gewesen, wenn das von den Universitäten selbst gekommen wäre. Inzwischen sind die Juniorprofessuren ja Routine geworden. Aber wir wissen eigentlich noch zu wenig darüber. Wie gut ist dieses Modell? Nach meiner Einschätzung ist das der Karriereweg, den man jetzt stärken muss. Ich habe relativ wenig Verständnis für Forderungen nach einem Karriereweg mit eigenständiger wissenschaftlicher Arbeit unterhalb der Professur. Ich hätte dann eher Verständnis dafür, die Anzahl der Professuren erhöhen. Tenure-Track-Verfahren, die Juniorprofessur stark machen und dann darüber nachdenken, wie man die Karrierewege mit dem Ziel von W2/W3-Professuren anlegt. Es kann in einigen Teilen richtig und gut sein, auch Stellen zu haben, die nicht professoral sind. Aber Wege der wissenschaftlichen Beschäftigung und der Initiative, eigenständig einen wissenschaftlichen Arbeitsbereich auszugestalten, müssen eigentlich zur Professur führen. Wenn man die Juniorprofessuren gut ausbaut und die Daueraufgaben ausgestaltet, dann sind die Postdoc-Stellen vielleicht gar kein Stellentypus, den man in diesem Umfang braucht, wie wir das jetzt kennen. Postdoc-Stellen könnte es in Berlin zukünftig hauptsächlich im Bereich der Drittmittelfinanzierung geben, in dem Befristung weiterhin möglich sein soll.

Bernhard Schmidt-Hertha: Das finde ich auch noch mal eine spannende Perspektive, hatte ich so noch nicht im Blick. Das führt ja fast zu der paradoxen Situation, dass man die eigene Stelle nur dann weiter besetzen kann, also weiter auf der eigenen Stelle verbleiben kann, wenn man sich für eine höhere Stelle qualifiziert.

Harm Kuper: Das Berliner Hochschulgesetz und auch andere Hochschulgesetze differenzieren Stellentypen, davon sind auch Fragen der Position in der akademischen Selbstverwaltung berührt. Nun kommt die Diskussion über Postdoc-Stellen, die – wenn eben das Qualifizierungsziel erreicht ist und sie verstetigt sind – keine Qualifizierungsstellen mehr sind. Was für ein Status hat solch eine Stelle? Wie differenziert man die gegenüber einer Professur, aber auch gegenüber den Dauerstellen mit Daueraufgaben? Mit der Juniorprofessur, die eine hohe Eigenständigkeit in der Forschung und Lehre vorsieht, formal die Promotion als Zugangsqualifikation hat und mit dem Tenure-Track eine Perspektive der Fortsetzung und eine Exit-Option enthält, ist ein guter Karriereweg definiert.

Bernhard Schmidt-Hertha: Ja, das ist spannend, und wir werden sicherlich noch mal sehr genau nach Berlin schauen, was dort die nächsten Jahre passiert. Lass uns zum Abschluss ein bisschen auf die Rolle der Fachgesellschaften zu sprechen kommen. Es gibt einige, die in dem Diskurs sehr schnell Position bezogen haben und sich bestimmten Initiativen angeschlossen haben. Andere wie die DGfE waren bislang eher zurückhaltend und haben gesagt, lasst uns

erst mal in Ruhe überlegen. Wie siehst Du die Rolle der Fachgesellschaften in diesem Zusammenhang?

Harm Kuper: Na ja, in der Diskussion wird einerseits wissenschaftspolitisch und andererseits beschäftigungspolitisch argumentiert. Man kann an vielen Stellen sehen, dass es in Bezug auf diese beiden Positionen Interessenskonflikte gibt. Und da muss man schauen, wo man sich positioniert. Also natürlich muss Wissenschaft Interesse haben an Beschäftigungsverhältnissen, die gute wissenschaftliche Arbeit ermöglichen. Aber ich denke trotzdem, dass die Fachgesellschaften an der Stelle nicht dominant beschäftigungspolitisch Position beziehen sollten. Das machen andere, und das machen andere auch gut. Zugespitzt: Fachgesellschaften sind keine Gewerkschaften. Dazu ist das Spektrum der Mitglieder, die Fachgesellschaften haben, zu heterogen und Fachgesellschaften sollten auch die Positionen der Universitäten mit im Blick haben. Gewerkschaften können sich eindeutig auf der Seite der Beschäftigten positionieren und sind damit ja auch erfolgreich. Punkte, die im Templiner Manifest vor zehn, elf Jahren formuliert worden sind, sind inzwischen breit akzeptiert und haben sich durchgesetzt. Fachgesellschaften können und müssen beitragen zu den wissenschaftspolitischen Fragen. Welche Standards gibt es für wissenschaftliche Qualifizierung? Wofür qualifizieren wir? Welche Karrierewege stehen mit der Promotion offen und welche Tätigkeiten und Berufsfelder kann man mit einer Promotion ansteuern? Gerade für Fachgesellschaften wie die DGfE, die für ein Fach steht, in dem sehr breit für professionelle Berufe ausgebildet wird, hielte ich das für wichtig.

Ich habe jetzt hier in der Berliner Diskussion auch immer noch empirischen Informationen über Karrierewege geschaut. Man findet schon eine ganze Menge, aber kaum nach Fächern aufgelöst. Wir haben in der DGfE den Datenreport Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft kann beobachten, wie sich im eigenen Fach wissenschaftliche Karrieren entwickeln. Also was passiert mit Menschen, die in der Postdoc-Phase an Universitäten beschäftigt sind? Wie sieht es dort mit der Mobilität aus? Wie sieht es auch mit den Beschäftigungsverhältnissen aus? Interessant ist zum Beispiel die Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes, die zeigt, dass sich das Drama der Kettenverträge auf eine kleinere Gruppe von Beschäftigten in einer fast unerträglichen Weise fokussiert. Und das fände ich schon interessant, wenn gerade eine große Fachgesellschaft fragen würde, was ist denn das eigentlich für eine Situation? Sind das Beschäftigte, die tatsächlich wissenschaftliche Karrieren anstreben? Wie sehen die Karrierechancen an den Stellen aus? Dort also mehr Überblick über die fachspezifischen Muster von Karriereverläufen herzustellen und vielleicht auch Anforderung oder Erwartungen an Karriereverläufe zu diskutieren.

Bernhard Schmidt-Hertha: Da fehlen uns ja an manchen Stellen noch die Daten. Das wäre es jetzt aber erstmal mit meinen Fragen. Ich fand das Gespräch sehr inspirierend. Ich mitnehme vor allem diese Unterscheidung, die wir wirk-

lich treffen müssen, zwischen Beschäftigung und Qualifizierung mit. Das sind zwei unterschiedliche Themen, die jeweils eigene Logiken haben. Und von daher war es, glaube ich, sehr gut, heute deine Einschätzungen dazu zu haben. Nochmals herzlichen Dank für das Gespräch.

Harm Kuper, Prof. Dr., ist Professor für Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Freien Universität Berlin und ehemaliger DGfE-Vorsitzender.

Bernhard Schmidt-Hertha, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Über die Negation einer Zuständigkeit

Von den (Un)Möglichkeiten einer fachwissenschaftlichen Positionierung

Stephanie Simon, Svenja Marks & Doris Wittek¹

Nach wiederholten Bemühungen und Forderungen der letzten Jahre seitens Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern jenseits unbefristeter Professuren (Jens* von P.)² in der Erziehungswissenschaft, die eigene Fachgesellschaft zur Stellungnahme angesichts prekariisierter Arbeitsbedingungen zu bewegen, lud der im Frühjahr 2022 neu gewählte Vorstand³ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im darauffolgenden Winter 2022 zu zwei kommissions- und sektionsübergreifenden Treffen ein, bei dem „Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen“ zum Dialog gebeten wurden. In diesem Beitrag sollen aktuelle Diskussionen um Fragen nach den Arbeits- und Lebensbedingungen in der Wissenschaft rekapituliert werden und der Umgang der DGfE in den letzten Jahren mit den verschiedenen Herausforderungen aufgezeigt werden.

Denn, so war der Einladung zu entnehmen „in der Vorstandsarbeit wird die Frage, mit welchen Herausforderungen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen in der Erziehungswissenschaft konfrontiert sehen und welche Rolle die Fachgesellschaft darin spielen kann, immer bearbeitet“, weshalb ein Teil des Vorstands „gerne mit den Wissenschaftler:in-

-
- 1 Auch wenn die Nennung individueller Autorinnen suggeriert, es handle sich um eine individuelle Positionierung, so soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass dieser Beitrag nicht möglich geworden wäre, ohne die vielfältigen kritischen und unterstützenden Diskussionen durch die unterschiedlichen Netzwerke von Qualifikandinnen und Qualifikanden. Von diesen teilen explizit die Netzwerke der Schulpädagogik, JuWiSozA (Sozialpädagogik), der Pädagogik der frühen Kindheit, der KBBB (Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht), der Agora für Psychoanalytische Pädagogik, der Frauen- & Geschlechterforschung und der Pädagogischen Anthropologie das hier vorliegende Anliegen.
 - 2 Mit dem Terminus grenzen wir uns einerseits ab von der infantilisierenden Logik des Nachwuchsbegriffes (Bünger/Jergus/Schenk 2016), nehmen Abstand von dem individualisierenden Fokus auf Qualifizierung sowie davon, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in verschiedene Statusgruppen einzuteilen. Wir verweisen mit dem Begriff auf die strukturellen Problematiken der Arbeitsbedingungen und der Wissensproduktion in Hochschulen (dazu auch Leinfellner et al. 2023, i. E.). Dementsprechend sind neben Prä- und Postdocs, auch Drittmittelbeschäftigte, Juniorprofessorinnen, Juniorprofessoren, Gastprofessorinnen, Gastprofessoren, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, wissenschaftliche Hilfskräfte, akademische Räte und letztlich alle gemeint, die keine entfristete Professur haben, um ein breites Bündnis anzuregen, das über individuelle Fragen des wissenschaftlichen Karrierewegs hinaus reicht.
 - 3 In diesem Beitrag adressieren wir den Vorstand in erster Linie als Gremium, als strukturell verankerten Teil und demokratisch gewählte Vertretung der DGfE und ihren Mitgliedern und weniger als individuelle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

nen in der ersten Qualifizierungsphase diskutieren und vor allem auch verstehen [wolle], wie die Probleme und Herausforderungen Promovierender aktuell beschaffen sind.“ Ähnlich formuliert war auch die Einladung an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Postdoc-Phase. Während die künstliche Trennung der beiden Phasen strukturelle Parallelen und Logiken der widrigen Arbeitsbedingungen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jenseits unbefristeter Professuren verdeckt und Kontinuitäten in der Beschäftigung damit erschwert, entschieden sich einige Vertretende der Kommissionen gegen eine getrennte Teilnahme an der Diskussion.

Doch bereits die Einladung lässt Herausforderungen der nonprofessoralen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler innerhalb der DGfE offenbar werden: So ging die Einladung über die Kommissionsvorstände, indem diese gebeten wurden, „als Vorsitzende der Sektionen und Kommissionen [...], diese Einladung an ihre Qualifikand:innen-Netzwerke weiterzugeben und für jede Kommission oder Sektion eine oder zwei Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase, die aktuell promovieren, zu bitten, an dem Treffen teilzunehmen“. Die Einladung am 26. Oktober 2022 für einen Termin am 18. November 2022 (für Prädocs) und am 16. Dezember 2022 (für Postdocs) gab indes knappe drei bis sieben Wochen Zeit (im Rahmen des arbeitsaufwendigen Vorlesungszeitbeginns), damit sich die – so überhaupt in den Sektionen vorhandenen – Netzwerke bzw. Einzelpersonen organisieren sowie personell und inhaltlich abstimmen konnten. Schon hier offenbart sich ein erster struktureller Missstand innerhalb der DGfE: Es gibt keine systematische, demokratisch legitimierte Vertretung(sstrukturen) für Qualifikandinnen und Qualifikanden sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jenseits unbefristeter Professuren.

Seit etwa vier Jahren gibt es das sektionsübergreifende Netzwerk Jens* von P. als selbstinitiiierter Zusammenschluss von in der DGfE aktiven, nonprofessoralen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich mit den prekarierten Arbeits- und Lebensbedingungen auseinandersetzen. Als Beispiel für eines der wohl größten Netzwerke nonprofessoraler Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der DGfE mit einer knapp 1900 Abonentinnen und Abonnenten erreichenden Mailingliste lässt sich das lose an die Kommission Sozialpädagogik angegliederte Netzwerk Junge Wissenschaft Soziale Arbeit (JuWiSoZA) nennen. Zugleich zeigt sich, dass die hierüber vernetzten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nur zum Teil (assoziierte) Mitglieder der DGfE sind – mit Blick auf den für eine Fachgesellschaft ungewöhnlich restriktiven Zugangsmodus für nicht promovierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wenig überraschend. Vor dem Hintergrund der Diversität der (teilweise lose zugehörigen) Personen(-kreise) lässt sich eine Abstimmung unter den Kolleginnen und Kollegen als zwingendes Gebot verstehen. Was die Einladungsfrist nicht zu antizipieren vermochte: Vernetzung und Solidarität braucht Zeit und Raum – auch wenn wir uns regelmäßig austauschen und uns schon in der Vergangenheit wie aktuell positionierten (z. B. Fritz et al. 2021, Leinfellner/Simon 2021, Kessl/

Schmidt 2016, Blasse/Wittek 2014; Blasse/Schütz/Wittek 2016), wäre ein längerer zeitlicher Vorlauf sicherlich angebracht gewesen. Dennoch konnten sich einige Sektionen spontan verabreden, indem sich kollegial und solidarisch zur Anfrage des Vorstandes ausgetauscht wurde.

Die Themen liegen auf der Hand – Status quo einer jahrelangen Wissenschaftsdebatte: Arbeits- und Lebensbedingungen in der Wissenschaft

In den kollegialen Vortreffen war schnell Konsens, dass es in dem Gespräch mit dem Vorstand um

- die strukturellen Problematiken der aktuellen Wissensproduktion im Feld der Erziehungswissenschaft (dazu auch Leinfellner et al. 2023, i. E.),
- die prekarierten Arbeits- und damit auch Lebensverhältnisse in der Wissenschaft,
- die rechtlichen Regelungen des WissZeitVG⁴ (dazu auch Bahr/Eichorn/Kubon 2020),
- die mit Sorge um möglicherweise noch verschärfende Regulierung⁵ erwartete Novelle ebendieses im Frühjahr 2023,
- die durch all diese Missverhältnisse bedingten und verschärft reproduzierten sozialen Ungleichheiten in der Hochschule (u. a. Klingler/Mecheril 2016)
- und einen entsprechenden legitimierten und breit geführten Meinungsbildungsprozess innerhalb der DGfE gehen müsse.

Denn die „katastrophalen Beschäftigungsbedingungen“ (Kuckartz/Lenzen 1990, S. 6) sowie aktuelle Fakten liegen auf dem Tisch: Die Befristungsquoten im System der Hochschulen sind in keinem anderen Land so hoch wie in Deutschland (Kreckel 2016). So stellt etwa die Evaluation des WissZeitVG durch das Netzwerk Gute Arbeit in der Wissenschaft (NGAWiss) (Kuhnt/Reitz/Wöhrle 2022) heraus, dass 82 Prozent aller wissenschaftlichen Beschäftigten an den Hochschulen befristet sind, zumeist mit Laufzeiten, die kürzer als zwei Jahre dauern, zu 37 Prozent in Teilzeit angestellt sind, im Durchschnitt 13 Überstunden pro Woche unbezahlt leisten usw. – damit also atypische Beschäftigung durch das WissZeitVG zum „Normalfall“ gemacht wird (ebd., S. 7). Auch wird herausgestellt, dass die Befristungen nicht zu einem Zuwachs an Qualifikationen führen, sondern tendenziell eher Qualifikation verunmöglichen (dazu auch Gassmann 2020, S. 44f.). Wegen der vielfältigen Herausforderungen in Bezug auf Arbeiten und Leben in der Wissenschaft plädieren in

4 Siehe hierzu die Mitteilung zum Wissenschaftszeitvertragsgesetz vom 20. Mai 022 (BMBF 2022).

5 Siehe den Diskussionsvorschlag „Zur Weiterentwicklung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes“ der Mitgliedergruppe Universitäten der Hochschulrektorenkonferenz vom 6. Juli 2022.

der Evaluation des NGAWiss 76 Prozent der Befragten für eine „Abschaffung des Sonderbefristungsrechts in der Wissenschaft“ und 86 Prozent dafür, eine unbefristete Beschäftigung ab der Promotion zur Regel zu machen. Damit knüpfen sie an bisher vorliegende, teils unsystematische Befunde an (Jongmanns 2011, BuWiN 2017; Gassmann 2020).

Die damit einhergehenden Probleme und Herausforderungen liegen zum einen auf der Ebene einer an output-orientierten Wissenschaft im Zuge der unternehmerischen Universitäten, wobei die Idee einer beständigen Zirkulation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Gründen der „Innovation“ noch weiter zurückreichen (siehe etwa BMBF 2018, 2019; Jongmanns 2011; Wissenschaftsrat 1980). Der darüber produzierte (Zeit-)Druck auf verschiedenen Ebenen (dazu Schneijderberg/Götze 2019) erzeugt in Zusammenschau mit prekarierten Arbeitsbedingungen (zum Begriff der Prekarisierung siehe Motakef 2015) verstärkt konkurrenzziöses, singularisierendes Verhalten, welches einem kooperativen Arbeiten und kollegialen Unterstützen diametral entgegensteht. Prekarisierung als Herrschaftsform lässt „fundamentale[...] Unsicherheiten aus der Erwerbssphäre in die Sozialbeziehungen eindringen und [verhindert] biographische Zukunftsentwürfe sowie politische Utopien“ (Motakef 2015, S. 6).

Zum anderen liegen die Probleme auf der Ebene der Anforderungen an junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beispielsweise in Bezug auf die Vereinbarkeitsthematik, die sich noch immer geschlechterpolitisch an der Realität stößt und sich nicht nur, aber insbesondere in den Karriereentscheidungen von Frauen niederschlägt (Metz-Göckel et al. 2016; Kortendieck et al. 2013; Leinfellner 2018). Zudem verlassen dem BuWiN (2013) zufolge 73 Prozent aller Beschäftigten die Wissenschaft wegen des Ablaufes ihres Vertrages. Die Frage, wer es sich unter welchen Bedingungen erlauben oder leisten kann, ein Feld, welches sich über das Idealbild des (männlichen) von Sorgearbeit befreiten Wissenschaftlers auszeichnet, zu betreten, mitzugestalten sowie als Lebensform anzunehmen, ist demnach nicht nur eine vergeschlechtlichte, sondern auch eine klassenspezifisch zu berücksichtigende Frage (u. a. Lange-Vester 2016; Riegraf/Weber 2013). Wer produziert also welches Wissen unter welchen Bedingungen? Diese Frage auch aus ableismus- und rassismuskritischer Perspektive zu beleuchten (dazu u. a. Şahin 2019; Wechuli 2023, i. E.) sollte für die Disziplin Erziehungswissenschaft von besonderem Interesse sein. Denn es stellt sich dann auch die Frage, welche Wissensbestände letztlich das Praxis-Feld und die dort herrschenden Praktiken konturieren.

Seit Jahren werden diese Fragen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft von unterschiedlichen Gruppierungen und Zusammenschlüssen (z. B. des Netzwerkes für Gute Arbeit in der Wissenschaft (NGAWiss), der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW 2022) oder Kampagnen wie UniKasselUnbefristet, von anderen Fachgesellschaften und auch medial über Kampagnen wie #95vsWissZeitVG (vgl. Bahr/Eichhorn/Kubon 2021) oder die Hashtags #ichbinhanna und #ichbinreyhan – wenn auch in Nuancie-

rungen und Forderungen unterschiedlich – breit debattiert und kritisiert.⁶ Innerhalb der DGfE fand die Debatte in den vergangenen Jahren jedoch allenfalls statt, wenn sie durch die Qualifikandinnen und Qualifikanden selbst angestoßen oder geführt wurde. Insofern ist die Initiative des Vorstands im Wesentlichen zu begrüßen, das Thema nun selbst einmal anzugehen. Dass jedoch einmal mehr der „Ball zurückgespielt“ wurde, obschon die hier aufgeführten Zusammenhänge und Kontexte mehrfach vorgetragen und verschriftlicht worden sind, war erstaunlich.

Individuelle Förderung statt struktureller Betrachtungen

Deshalb überrascht der übergreifende Eindruck zu dem neuen Gesprächsimpuls wenig: Es ging in den Gesprächen zwar um die Frage, was der sogenannte „Nachwuchs“ (zur infantilisierenden Adressierung des Begriffs Bünger/Jergus/Schenk 2016), der im Gespräch immer und immer wieder reproduziert wurde, für Arbeitsbedingungen benötige; rasch wurde diese Frage jedoch verengt auf Optimierungsmöglichkeiten der individuellen Förderung der jeweiligen Wissenschaftskarrieren. In der Logik der noch-nicht-fertigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist diese Perspektive nachvollziehbar: Die „richtigen“ Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler müssen den „Nachwuchs“ fördern und ihn an die Hand nehmen. Dass die strukturellen Bedingungen des WissZeitVGs so ohne Weiteres ausgeblendet werden *können*, lässt auch gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und deren Niederschlag auch in den eigenen subjektiven Lebensbedingungen und kollegialen Praktiken außer acht.

Summer Schools, einen Fördertopf für internationale Tagungen, mehr digitale Streaming-Angebote bei Tagungen, um die Vereinbarkeit von Familie und Arbeit zu ermöglichen, und vieles mehr waren nur wenige der vielfältigen konkreten und z. T. unterstützenswerten Forderungen von Kolleginnen und Kollegen der Kommissionen, die der Vorstand dankend aufnahm, auch verbunden mit dem Hinweis, hier bereits vielfältige Angebote vorzuhalten. Hier ließe sich doch ganz konkret etwas an den misslichen Verhältnissen verändern. Zudem gebe es auch intensive Unterstützung durch Auszeichnungen wie den Förderpreis der DGfE. Dass genau diese konkurrenzbasierte Wettbewerbspraxis offenbart, dass ein strukturelles Problem zu einem individuellen Problem degradiert wird, findet trotz zahlreicher Anmahnung derzeit keinen kritischen Widerhall in der DGfE. Wieder andere Kolleginnen und Kollegen zählten auf, wie gut sie in ihren Netzwerken jenseits der unbefristeten Professur schon vernetzt seien. Ein Argument dafür, dass hier die DGfE jetzt nicht noch dringend mehr Angebote für Austausch und Vernetzung schaffen müsse.

6 Etwa die gemeinschaftliche Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Amerikastudien (DGfA), dem Verband der Historikerinnen und Historiker Deutschlands e. V. (VHD) sowie der Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (vgl. Mayer/Raphael/Villa-Braslavsky 2022).

Die bei dem Treffen anwesenden Mitglieder aus dem Kreis der Qualifikandinnen und Qualifikanden versuchten z. T. erneut, die Perspektive zu wenden und strukturelle Missstände aufzuzeigen sowie durch konkrete Vorschläge auf Ebene der Fachgesellschaft strukturelle Veränderungen anzugehen. Zwei konkrete Vorschläge bestanden beispielsweise in der Verpflichtung der Sektionen und Kommissionen, in ihre Vorstände immer auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Qualifizierungsphasen zu wählen, und in der Gründung eines Rats der Qualifikandinnen und Qualifikanden, analog zum Rat der Sektionen. Wenn jedoch im Verlauf der beiden Gespräche von Mitgliedern des Vorstandes angebracht wurde, man habe bislang noch keine klare Position gehört und solle doch bitte konkrete Vorschläge äußern, dann irritiert dies angesichts der Vielzahl von sachdienlichen Beiträgen zuvor.

Fachgesellschaft als demokratische Hülle autoritärer Setzungen?

Letztlich wurde im Verlauf beider Gespräche deutlich, dass sich der derzeitige Vorstand (zumindest in gewichtigen Teilen) gegenüber den strukturellen und professionspolitischen Thematisierungsweisen und Problembestimmungen analog zu den bisherigen Vorständen verschlossen zeigt, was die Frage aufkommen ließ, ob die gegenwärtige Perspektive von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern jenseits unbefristeter Professuren überhaupt verstanden wurde. Völlig desillusioniert, die eigene Fachgesellschaft nicht zu einer längst überfälligen – nicht nur politischen, sondern auch erziehungswissenschaftlichen – Stellungnahme in Bezug auf prekäre Bedingungen der wissenschaftlichen Bildung und Wissensproduktion (oder zumindest in Bezug auf das WissZeitVG) bewegen zu können, endeten beide Termine mit der Äußerung, dass sich der Vorstand nicht für „die DGfE“ oder die darin versammelte Professorenschaft äußern könne und werde. Auch wurde darauf verwiesen, dass man als DGfE auf viele rechtliche Rahmenbedingungen in den Ländern bzw. Hochschulen keinen Einfluss habe.

Dass Meinungsbildungsprozesse Abstimmung unter den Mitgliedern erfordern, ist selbstredend, dass hierfür im beschleunigten Wissenschafts- und Hochschulbetrieb wenig Zeit bleibt, ist ein strukturelles Problem, was letztlich alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler betrifft. Aber sich dieses Prozesses gänzlich zu verwehren? Zudem lässt sich die Aussage als eine Verkürzung der Funktion des Vorstands auf individualistische (Förder-)Maßnahmen verstehen und als eine eindeutige Entpolitisierung. Bereits in der vergangenen Legislaturperiode stand das Angebot für mehr Beratungsangebote für Wege außerhalb der Wissenschaft im Raum. Daher lässt sich die Frage nach dem Demokratieverständnis auf Vorstandsebene der DGfE durchaus weiterhin stellen. Ein Blick in die Satzung verrät: „Der Vorstand leitet die Gesellschaft und sucht ihre Ziele zu verwirklichen“, so heißt es dort in § 10 Satz 1. Weiterhin

wird benannt, dass der „Zweck der DGfE [...] die Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik [ist]“ (§ 2 Satz 1 der Satzung). Weiterhin werde dies dadurch verwirklicht, dass die „intradisziplinäre Kommunikation innerhalb des Gesamtgebiets der Erziehungswissenschaft“ gefördert werde oder auch durch Stellungnahmen „zu öffentlichen Empfehlungen und wissenschaftliche Stellungnahmen zu Fragen der Bildungspolitik und pädagogischer Praxis“ (§ 2 Satz 5 der Satzung). Hier lassen sich also mindestens zwei demokratisch legitimierte Anknüpfungspunkte für eine fachpolitische Positionierung der Fachgesellschaft und/oder ihres Vorstandes bestimmen:

Erstens ist es dem Vorstand als Leitung der Fachgesellschaft durchaus zuzugestehen, sich zu öffentlichen Empfehlungen beispielsweise zur anstehenden Novelle des WissZeitVGs, zu positionieren und Stellungnahmen zu verfassen. Wenn der (vom Vorstand über Jahre und Jahrzehnte selbst vertretenden) Logik der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen gefolgt wird, sind Beschäftigungen in Hochschule und Forschung auch mit Fragen von Bildung verknüpft; zudem mit Fragen der Wissensproduktion im akademischen Feld. Insofern vertritt „die“ DGfE die für diese erziehungswissenschaftlichen Fragen zuständige Disziplin, was den Vorstand dazu befähigt und legitimiert, die Bildungspolitik im akademischen Feld wissenschaftlich zu bearbeiten und Vorschläge für pädagogisch gebotene Rahmenbedingungen zu formulieren.

Zweitens ist das Gremium des Vorstands angehalten, Wissenschaft und Forschung zu fördern, indem die intradisziplinäre Kommunikation gefördert werde. Dass die aktuellen Bedingungen der Wissensproduktion zu einer Minderung der Qualität von Theorie, Empirie und Praxis der Erziehungswissenschaft führen sowie bestimmte Gesellschaftsmitglieder strukturell von der Wissensproduktion ausschließen, wird von nicht wenigen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern angemahnt. Auf dem DGfE-Kongress 2016 beauftragte die Mitgliederversammlung den Vorstand der DGfE per Beschluss mit der „Erarbeitung und Verabschiedung eines ‚Leitbildes guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Erziehungswissenschaft‘“ (Antragstext von 2016, S. 1; vgl. Protokoll der Mitgliederversammlung vom 15. März 2016, S. 5). So gab es im Jahr 2018 einen fachlich qualifizierten Entwurf aus einer vom Vorstand beauftragten Arbeitsgruppe, der im Vorstand jedoch abgelehnt wurde und letztlich durch das zweiseitige Papier „Empfehlungen guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen in der Erziehungswissenschaft“ (2018) ersetzt wurde, in dem keinerlei Selbstverpflichtung zu lesen war und dessen Empfehlungen weit unter den damals bereits gängigen Qualitätsstandards lag. Dies führte sowohl bei den non-professoralen Mitgliedern wie auch aus den Reihen dieser Arbeitsgruppe zu Kritik (vgl. Moldenhauer/Nerowski/Wittek 2018). Diese Stimmen und auch weitere Fachbeiträge der vergangenen Jahre werden letztlich seitens des Vorstands gezielt überhört. Wenn Mitglieder

ein Thema wiederholt an den Vorstand herantragen, dann ist der Auftrag, einen Meinungsbildungsprozess innerhalb der DGfE anzuregen, klar formuliert und damit ein Tätigwerden nicht nur legitimiert, sondern auch geboten.

Dementsprechend zweifelhaft ist die Äußerung, dass der Vorstand keine Vertretungsposition innehatte und auch keinen wirklichen Meinungsbildungsprozess anstoßen wollte, was beispielsweise über Arbeitsgruppen und die Einbringungen in den Rat der Sektionen möglich wäre. Verzichtet der Vorstand auf ein Tätigwerden angesichts dieser die DGfE maßgeblich betreffenden und von ihren Mitgliedern als relevant gesetzten Thematik, erscheint die DGfE selbst als Scheingebilde: Hier herrscht eben nicht Demokratie, sondern autoritäre Setzungen dessen, was und was *nicht* bearbeitet werden kann oder soll.

Handlungsohnmächtigkeit – self-made

Dass die DGfE nichts an den gesetzlichen Vorgaben, an den Modalitäten der Vergabe der öffentlichen Finanzmittel von Bund und Ländern oder dem Befristungswesen ändern könne, weil die Umsetzung eben Sache des Bundes, der Länder oder der Hochschulen sei, ist sicherlich zutreffend. Jedoch bedeutet dies nicht zugleich, dass die DGfE über keine Sprache und Einflussmöglichkeiten verfügt. So wie das WissZeitVG in seinen heutigen Grundzügen 1980 vom Wissenschaftsrat argumentativ vorbereitet wurde (vgl. Wissenschaftsrat 1980, dazu genauer auch Kuhn/Reitz/Wöhrle 2022, S. 13ff.), ließe es sich doch aus der Wissenschaft heraus abschaffen oder zumindest deren weitere Verschärfung abwenden. Weiterhin ist die DGfE die mitgliederstärkste Vereinigung von Professorinnen und Professoren der Erziehungswissenschaft: Eigene Möglichkeiten zur Verbesserung der prekären Wissensproduktionsbedingungen wären also durchaus eruierbar, mindestens in der Form der Kritik von Begrenzungen und Beschneidungen guter Bedingungen in der Wissenschaft. Die DGfE ist nicht nur ein abstraktes Gebilde als Fachgesellschaft, sondern sie besteht aus ihren vielen Tausend Mitgliedern, die in den Bundesländern und Hochschulen aktiv die strukturellen Bedingungen der Produktionsbedingungen von Wissenschaft gestalten und verändern können.

Insofern *macht* sich die DGfE selbst handlungsohnmächtig, wenn sie ihr eigenes Potenzial als Akteurin im Feld der Wissensproduktion, als solidarischer Zusammenschluss von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern sowie als wissenschaftliche Fachgesellschaft für genuine Fragen der Wissensproduktion und der Bildung negiert.

Wir fordern erneut den Vorstand der DGfE auf, sich mindestens den Forderungen der Gewerkschaften, von NGAWiss, des Vorstands der DGfE-Kommission Sozialpädagogik (2022) oder anderen Stellungnahmen der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen anzuschließen, an die vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Argumentationen anzuknüpfen und dafür Sorge zu tragen, dass sich

das Feld der Erziehungswissenschaft und der in ihr stattfindenden Wissensproduktion nicht noch stärker von kapitalistischen Verwertungslogiken mit ihren vielfältigen Auswirkungen auf die in ihr tätigen und die von ihr adressierten Akteurinnen und Akteure dominieren lässt. Umfangreich wurden Problembeschreibungen sowie konkrete Maßnahmen im Nachgang der Gespräche an den Vorstand der DGfE adressiert. Es obliegt nunmehr dem Vorstand der DGfE zu entscheiden, ob die DGfE in der Debatte zahnlöser Tiger oder ernst zu nehmende Akteurin als Fachgesellschaft sein wird. Wir setzen uns weiterhin dafür ein, den Positionen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jenseits unbefristeter Professuren wirkmächtig Gehör zu verschaffen.

Stephanie Simon, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der Technischen Universität Dortmund.

Svenja Marks, M. A., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der Technischen Universität Dortmund.

Doris Wittek, Dr., ist Juniorprofessorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Literatur

- Bahr, Amrei/Eichorn, Kerstin/Kubon, Sebastian (2021): #95vsWissZeitVG. Prekäre Arbeit in der deutschen Wissenschaft. Marburg: BÜchner Verlag.
- Blasse, Nina/Wittek, Doris (2014): Die Situation des wissenschaftlichen „Nachwuchses“ im Fach Erziehungswissenschaft – 2014 revisited. In: Erziehungswissenschaft 25, 48, S. 59-71. <https://doi.org/10.3224/ezw.v25i1.19144>.
- Blasse, Nina/Schütz, Anna/Wittek, Doris (2016): Die Suche nach einer neuen Normalität: Disziplinpolitische Perspektiven auf die Prekarität im erziehungswissenschaftlichen Feld. In: Erziehungswissenschaft 27, 53, S. 53-60. <https://doi.org/10.25656/01:12752>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): Wissenschaftszeitvertragsgesetz. https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/wissenschaftlicher-nachwuchs/wissenschaftszeitvertragsgesetz/wissenschaftszeitvertragsgesetz_node.html. [Zugriff: 7. Februar 2023].
- Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) (2017): Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld Wbv. <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2017.pdf>. [Zugriff: 7. Februar 2023].

- Bünger, Casten/Jergus, Kerstin/Schenk, Sabrina (2016): Prekäre Pädagogisierung: Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses“. In: *Erziehungswissenschaft* 27, 53, S. 9-20. <https://doi.org/10.3224/ezw.v27i2.25655>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2018): Empfehlungen guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen in der Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/WiQuas/2018.01_Empfehlungen_Besch%C3%A4ftigungsbedingungen.pdf. [Zugriff: 7. Februar 2023].
- Mayer, Ruth/Raphael, Lutz/Villa Braslavsky, Paula-Irene (2022): Wissenschaftszeitvertragsgesetz abschaffen – Grundfinanzierung der Universitäten stärken. Erklärung zahlreicher Wissenschaftsverbände zur Prekarität wissenschaftlicher Laufbahn und #ichbinhanna. Mitteilung vom 09.02.2022. <https://soziologie.de/aktuell/news/wissenschaftszeitvertragsgesetz-abschaffen-grundfinanzierung-der-universitaeten-staerken>. [Zugriff: 7. Februar 2023].
- Moldenhauer, Anna/Nerowski, Christian/Wittek, Doris (2018): Der Unterschied von Leitbild und Abbild. Eine Stellungnahme. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/WiQuas/2018_Stellungnahme_zu_Empfehlungen.pdf. [Zugriff: 7. Februar 2023]. <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.31>.
- Fritz, Fabian/Janotta, Lisa/Marks, Svenja/Prigge, Jessica/Schirmer, Sarah (2021): Lehr- und Forschungsbedingungen: Wann kommt die Antwort der Fachgesellschaften auf #ichbinhanna? In: *Debatte – Beiträge zur Erwachsenenbildung* 4, 1, S. 1-6. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.05>.
- Gassmann, Freya (2020): Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz. Eine erste Evaluation der Novellierung von 2016. Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung. www.gew.de/evaluationwisszeitvg. [Zugriff: 13. April 2022].
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2022): Dauerstellen für Daueraufgaben. Dresdner Gesetzentwurf für ein Wissenschaftsentfristungsgesetz. Vorschlag für eine Reform des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG). Vorgelegt von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im September 2022. https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2022/20220923-Gesetzentwurf-WissZeitVG-2022.pdf. [Zugriff: 7. Februar 2023].
- Jongmanns, Georg (2011): Evaluation des WissZVG. Hannover: HIS. https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Forum_Hochschulentwicklung/fh-201104.pdf. [Zugriff: 07. 02. 2023].
- Kessl, Fabian/Schmidt, Katja (2016): Editorial. In: *Erziehungswissenschaft* 27, 53, S. 5-7. <https://doi.org/10.3224/ezw.v27i2.25654>.

- Klingler, Birte/Mecheril, Paul (2016): Hochschule und Bildungsungleichheit – diversitätsreflexive Anmerkungen. Soziale Zugehörigkeit und das Hineinfinden in die Kultur der Hochschule. In: Bliemetsrieder Sandro/Gebrande Julia/Jaeger Arndt/Melter Claus/Schäfferling, Stefan (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik. Historische und aktuelle Perspektiven auf Gesellschaft und Hochschule. Weinheim: Juventa, S. 98-108.
- Kortendiek, Beate/Hilgemann, Meike/Niegel, Jennifer/Hendrix, Ulla (2013): Gender-Report 2013. Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Hochschulentwicklungen, Gleichstellungspraktiken, Wissenschaftskarrieren. Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW, Nr. 17. Essen. https://www.genderreport-hochschulen.nrw.de/fileadmin/media/media-genderreport/download/Gender-Report_2013/gender-report2013-02_Teil_B.pdf. [Zugriff: 3. Januar 2023].
- Kreckel, Reinhard (2016): Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten: Deutschland im Vergleich mit Frankreich, England, den USA und Österreich. In: Beiträge zur Hochschulforschung 38, 1-2, S. 12-40.
- Kuckartz, Udo/Lenzen, Dieter (1990): Personalstruktur, Ersatzbedarf des Akademischen Personals und Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. Ein Abschlußbericht für die Bundesrepublik und Berlin (West) aufgrund der empirischen Erhebungen 1989/90. In: Erziehungswissenschaft 2, 1, S. 6-23.
- Kuhnt, Mathias/Reitz, Tilmann/Wöhrle, Patrick (2022): Arbeiten unter dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz. Eine Evaluation von Befristungsrecht und -realität an deutschen Hochschulen. Dresden u. a. <https://doi.org/10.25368/2022.132>.
- Lange-Vester, Andrea (2016): Zwischen W3 und Hartz IV. Zumutungen prekarisierter Arbeitsbedingungen für den (erziehungswissenschaftlichen) Nachwuchs. In: Erziehungswissenschaft 27, 53, S. 21-29. <https://doi.org/10.25656/01:12749>.
- Leinfellner, Stefanie (2018): Die Anrufung von Doppelkarriere-Paaren im postfordistischen Gesellschaftsmodell als „gewünschte Eltern“. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 295-313. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15005-1_15.
- Leinfellner, Stefanie/Simon, Stephanie (2021): Jenseits unbefristeter Professuren – inmitten der Sorge um das wissenschaftliche Feld? In: Debatte – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 6, 1, S. 30-42. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.10>.
- Leinfellner, Stefanie/Thole, Friederike/Simon, Stephanie/Sehmer, Julian (Hrsg.) (2023): Bedingungen der Wissensproduktion. Qualifizierung, Selbstoptimierung und Prekarisierung in Wissenschaft und Hochschule. Opladen: Barbara Budrich. (im Erscheinen).

- Metz-Göckel, Sigrid/Heusgen, Kirsten/Schürmann, Ramona/Selent, Petra (2016): *Faszination Wissenschaft und passagere Beschäftigung. Eine Studie zum Drop-Out aus der Universität*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzz1j>.
- Mitgliedergruppe Universitäten der Hochschulrektorenkonferenz (2022): *HRK zur Weiterentwicklung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes, Mitteilung im (idw) vom 06. 07. 2022*. <https://nachrichten.idw-online.de/2022/11/16/hrk-zur-weiterentwicklung-des-wissenschaftszeitvertragsgesetzes>. [Zugriff: 7. Februar 2023].
- Motakef, Mona (2015): *Prekariisierung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839425664>.
- Riegraf, Birgit/Weber, Lena (2013): *Exzellenz und Geschlecht in der unternehmerischen Hochschule*. In: Binner, Krsitina/Kubicek, Bettina/Rozwandowicz, Anja/Weber, Lena (Hrsg.): *Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung. Zwischen Aufbruch und Beharrung*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 67-85.
- Şahin, Reyhan (2019): *Yalla, Feminismus!* Stuttgart: Tropen.
- Schneijderberg, Christian/Götze, Nicolai (2020): *Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018*. INCHER Working Paper 13, Kassel. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3949756>.
- Vorstand der Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (21.12.2022): *Positionspapier des Vorstands der Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu befristeten Beschäftigungsverhältnissen gemäß WissZeitVG und Qualifikationsbedingungen an deutschen Hochschulen*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2022_Positionspapier_junge_Wissenschaft_komm_sozpaed.pdf. [Zugriff: 03. 01. 2023].
- Wissenschaftsrat (1980): *Empfehlungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Drucksache 4526/80, Berlin. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4526-80.pdf?__blob=publicationFile&v=1. [Zugriff: 3. Januar 2023].

Über die Ausgestaltung einer Verantwortung und zu den Möglichkeiten einer disziplinpolitischen Positionierung

Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Vorbemerkung

Die Situation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen steht auf der Agenda des neu gewählten Vorstands der Vorstandsperiode 2022-24, weshalb Mitte Oktober und Mitte Dezember des vergangenen Jahres der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Promovierende und Postdocs aller Kommissionen und Sektionen jeweils an einem Freitag um die Mittagszeit zu einem Online-Treffen einlud. Nach einem aus pandemischen Gründen abgesagten und einem online durchgeführten DGfE-Kongress, bei dem Kommunikationsmöglichkeiten begrenzt blieben, schien uns eine erste Sondierung, die auch nach kontinuierlichen Austauschformaten in der Zukunft sucht, ein guter Auftakt. Auch hat es sich in der Vergangenheit gezeigt, dass sowohl die Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen als auch der Vorstand der DGfE an diesem Thema teilweise in wechselnden Konstellationen arbeiten und deshalb nach einer langen Zeit ohne ein Zusammenkommen erst einmal wieder die Grundlagen und zentralen Linien der Diskussion aufgerufen werden müssen, um konstruktiv arbeiten zu können.

Aufgrund von sehr deutlichen Rückmeldungen von Promovierenden nach einer Podiumsdiskussion im Rahmen der Summer School der DGfE in Erkner im Sommer (s. u. a. Bericht von Sebastian Appel und Sandra Elisath im Debatte-Teil des Themenschwerpunkts), ihre Stimme sei auf dem Podium nicht vertreten, haben wir erst die Promovierenden und dann die Postdocs zu jeweils einem gleich strukturierten Treffen eingeladen. Damit war erstens insgesamt mehr Zeit vorhanden, und zweitens gab es die Chance, sowohl Verschiedenheiten als auch Gemeinsamkeiten in den Positionen und skizzierten Herausforderungen aufzuzeigen. Jeweils etwa 25 Personen nahmen teil. Es war eine große Bandbreite von Sektionen und Kommissionen vertreten, die sich in den bereits bestehenden Netzwerken oder Arbeitsgruppen zuvor abgestimmt hatten. Die Initiative, wieder Gespräche zu führen, wurde von den Anwesenden in beiden Treffen sehr begrüßt.

Vonseiten des Vorstands waren diese Treffen als Teil eines Prozesses gedacht, in dem bessere Kommunikationsstrukturen zwischen Vorstand und einem großen Teil der Mitglieder der Fachgesellschaft aufgebaut werden. Während mittlerweile in vielen Kommissionen und Sektionen auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen in den Kreisen der Sprecherinnen

und Sprecher vertreten sind, ist dies für den Vorstand nicht der Fall. Gerade deshalb ist die gesamte Fachgesellschaft auf gute Kommunikationswege angewiesen. Bereits in der Einladungspraxis wurde diese Notwendigkeit deutlich: Bislang gibt es keine Möglichkeit, die eingeladenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbst anzuschreiben, sondern eingeladen werden konnte nur über die Sprecherinnen und Sprecher der Sektionen und Kommissionen.

In den beiden jeweils anderthalbstündigen Online-Treffen wurden die teilnehmenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gebeten, Stellung dazu zu nehmen, wie der Kontakt zwischen Vorstand, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen vertieft werden könne, welche konkreten Herausforderungen in der Promotionsphase oder der Postdoc-Phase im Moment gesehen werden und welchen Bedarf weiterer Vertretungen, Veranstaltungen, Vernetzungen etc. es gebe. Eine Positionierung des Vorstandes hat dort nicht stattgefunden und konnte auch nicht stattfinden, weil es unsere Intention war, zunächst die Lage besser zu verstehen, um weitere Schritte auf den Weg bringen zu können.

Kurze Zeit nach dem zweiten Treffen erreichte den Vorstand ein Papier von drei Wissenschaftlerinnen (s. den vorangegangenen Text von Stephanie Simon, Svenja Marks und Doris Wittek), von denen zwei an beiden Treffen teilgenommen und eine bei dem Treffen der Postdocs anwesend war und die sich aus der Perspektive der Initiative „Wissenschaftler*innen jenseits unbefristeter Professuren“ (Jens* von P.) positionierten. In leicht überarbeiteter Form wurde dieses Papier etwas später für den allgemeinen Teil der „Erziehungswissenschaft“ eingereicht. Da sich der gesamte aktuelle Themenschwerpunkt mit den Bedingungen der Produktion wissenschaftlichen Wissens in Qualifizierungsphasen beschäftigt, haben wir den Beitrag in einen zweiten Teil des Themenschwerpunktes aufgenommen, der immer schon als Debattenteil geplant war.

Die bei dem Treffen anwesenden Vorstandsmitglieder haben eine andere Einschätzung vom und Erinnerung an das Treffen als in dem Beitrag, der neben fachlich sehr fundierten Einschätzungen der aktuellen Herausforderungen in Qualifizierungsphasen auch ein Bild eines Treffens zeichnet, das uns erstaunt. Da im aufgenommenen Beitrag aber der gesamte Vorstand, explizit auch vorangegangene Vorstände adressiert werden und die Frage nach der Ausgestaltung einer Zuständigkeit der DGfE angesprochen wird, nutzen wir als gesamter Vorstand die Möglichkeit, in einem eigenen Beitrag im Debattenteil dieser EW zu antworten.

Ausgestaltung einer Verantwortung und Möglichkeiten einer disziplinpolitischen Positionierung

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat weit über 4.000 Mitglieder und ein Großteil von diesen Mitgliedern befindet sich in Qualifi-

zierungsphasen. Diese produzieren einen Großteil des wissenschaftlichen Wissens. Im Wissenschaftssystem stehen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen unter dem Druck, die Promotion bzw. die Habilitation zu erwerben oder sich anderweitig in der Postdoc-Phase zu qualifizieren, und sind so in Betreuungs- und damit in Abhängigkeitsverhältnisse eingebunden. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Prä-Doc-Phase sind fast immer auf Teilzeitstellen beschäftigt, die jedoch mit dem Anspruch verbunden werden, zumindest Vollzeit zu arbeiten, damit die Promotion in den Vertrags- oder Projektlaufzeiten und u. a. auch in dem vom Wissenschaftszeitvertragsgesetz vorgesehenen Zeitraum von sechs Jahren abgeschlossen werden kann. In der Postdoc-Phase herrschen dann zwar Vollzeitstellen vor, doch kommen eine Vielzahl an Anforderungen hinzu, die letztlich über Berufungsverfahren an den jeweiligen Universitäten konturiert werden: Auch wenn diese unterschiedlich ausfallen, spielen immer viele und kontinuierliche, vorrangig peer reviewte Publikationstätigkeiten bei gewünschter gleichzeitiger Einwerbung von Drittmitteln, eine Repräsentation in Gremienarbeit oder universitätsübergreifenden Formen von Vernetzung neben innovativer Lehre eine Rolle. All dies ist in einer biographisch herausfordernden Zeit situiert, in der ein Zugang zum Arbeitsmarkt erst erschlossen wird, Lebensentscheidungen getroffen, Kinder betreut und andere Sorgetätigkeiten übernommen werden etc. Alle Dimensionen sozialer Ungleichheit schreiben sich dabei, zwar unterschiedlich und verschieden massiv, in die Produktion wissenschaftlichen Wissens ein, was bereits im Laufe des Studiums beginnt und sich während der Zeit einer wissenschaftlichen Karriere vertieft.

Der Vorstand der DGfE hat sich in den vergangenen Jahren immer wieder mit der Situation der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen befasst und sich mit verschiedenen Initiativen, Stellungnahmen und Positionspapieren sowohl aus dem Kreis der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen selbst als auch aus einzelnen Sektionen der DGfE sowie anderen Fachgesellschaften und weiteren Akteurinnen und Akteuren der Diskussion, etwa der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), auseinandergesetzt. Wir kritisieren die gegenwärtige Beschäftigungssituation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen und die (Beschäftigungs-)Bedingungen der Produktion wissenschaftlichen Wissens in Qualifizierungsphasen, die zu oft von kurzfristigen Befristungen und Teilzeitverträgen gekennzeichnet ist, ebenso wie die unzureichenden Möglichkeiten für einen Verbleib im Wissenschaftssystem jenseits der Professur. Die Arbeitssituation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen gefährdet in vielen Fällen die Produktion wissenschaftlichen Wissens und fördert sie zu wenig. Gerade die Fachgesellschaft hat die Verantwortung, dieses Thema fachpolitisch weiter zu verfolgen.

Aufgefordert wurde der Vorstand das ein oder andere Mal, sich knappen politischen Forderungen z. B. anderer Fachgesellschaften etwa zur Abschaf-

fung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes anzuschließen. Als Vorstand einer Fachgesellschaft sehen wir unsere Verantwortung aber nicht in einer schnellen, an anderer Stelle konturierten politischen Positionierung, sondern im Gegensatz dazu v. a. darin, der Komplexität des Themas um Qualifizierungsphasen und Beschäftigungsbedingungen im Wissenschaftssystem gerecht zu werden, den Diskurs weiter in Gang zu halten und die eigenen Strukturen in der DGfE auszubauen. Wir gehen hier kurz auf einige Punkte ein, wie wir unsere disziplinpoltische Verantwortung verstehen.

Unserer Einschätzung nach sind Ursachen für diese Probleme zu tief in die Strukturen des Wissenschafts- und Hochschulsystems, die zwischen bildungspolitischen Strategien und den Universitäten aufgespannt sind, eingeschrieben, als dass sie allein durch die Forderung zur Veränderung oder Abschaffung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG) behoben werden könnten. Problematisch scheint vor diesem Hintergrund also weniger das aktuell gültige Gesetz selbst, auch wenn dies kritisiert werden muss, als dessen Auslegung, Anwendung bzw. Umgehung, was wiederum durch andere Faktoren getrieben ist. Zu diesen Faktoren gehört einerseits die durch Drittmittel finanzierte Forschung, die jenseits des WissZeitVG kurze Befristungen und Teilzeitstellen nicht nur ermöglicht, sondern diese in Teilen auch erzwingt. Während Befristungen von Stellen hier unmittelbar an Projektlaufzeiten gekoppelt sind, die nicht selten unter den im WissZeitVG vorgesehenen 3-Jahres-Fristen liegen, in jedem Fall aber unter den für eine Qualifikationsphase angedachten sechs Jahren, gehört es zur Politik der wichtigsten Drittmittelgebenden (zumindest in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften), Qualifikationsstellen immer als Teilzeitstellen zu definieren. Eben diese Logik zeichnet sich auch, wenn auch weniger drastisch, bei Haushaltsstellen an den Universitäten ab. Andererseits scheint hier das Verständnis von Wissenschaft und Forschung als Teamarbeit, das sich seit der empirischen Wende zunehmend durchgesetzt hat, relevant. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit bei Neubesetzungen von Professuren nicht nur die Professurinhabenden selbst, sondern auch zumindest Teile ihrer Arbeitsgruppe in die jeweilige Forschungseinheit der betreffenden Universität zu integrieren. Daraus erwächst der Druck, zumindest größere Teile des sogenannten Mittelbaus über befristete Stellen zu besetzen und so im Falle eines Wechsels auf professoraler Ebene den Wechsel ganzer Teams zu ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund muss jede Veränderung der gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht nur die berechtigten Interessen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen im Blick haben, sondern ebenfalls die beschriebene strukturelle Ausgangslage des Wissenschaftssystems und die daraus zu antizipierenden Strategien der Universitäten im Umgang mit diesen gesetzlichen Vorgaben. Bezweifelt werden kann also, dass sich durch arbeitsrechtliche Regelungen allein nachhaltig etwas an der Situation der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen verbessern lässt. In jedem Fall aber gilt es, alle (auch die nicht-intendierten) Folgen denkbarer gesetz-

licher Neuregelungen (wie z. B. in Berlin; siehe Interview mit Harm Kuper in diesem Heft) sorgfältig zu durchdenken und abzuwägen, um eine weitere Verschlechterung der Situation auszuschließen.

An diesem Diskussionsprozess beteiligen sich auch die Fachgesellschaften, wobei öffentliche Verlautbarungen nur ein möglicher Weg sind neben direkten Briefen an die politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, Anhörungen in politischen Entscheidungsprozessen oder der Mitwirkung im Rahmen von Mandaten (z. B. in der Deutschen Forschungsgemeinschaft), zu denen alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beitragen.

Folgende Schritte wurden vom Vorstand der DGfE in den letzten Jahren dazu umgesetzt oder eingeleitet:

- Traditionell werden im Rahmen des Datenreports Erziehungswissenschaft seit 2000 auch Daten zur Lage und Entwicklung von Promotionen und Habilitationen sowie zu in unserem Fach beschäftigten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gesammelt und veröffentlicht. Im in Vorbereitung befindlichen Datenreport 2024 werden die hierzu verfügbaren Daten noch einmal besonders genau untersucht. Daran anknüpfend und angesichts einer defizitären Datenlage zur Situation von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern in Qualifizierungsphasen bereitet der Vorstand gerade eine Umfrage zu den Arbeits- und Qualifikationsbedingungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen innerhalb der DGfE vor.
- Bereits 2018 veröffentlichte der Vorstand der DGfE „Empfehlungen guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen in der Erziehungswissenschaft“ und positionierte sich darin nicht nur hinsichtlich der vertraglichen Ausgestaltung von Qualifizierungsphasen, sondern formulierte auch Anforderungen an die jeweiligen Betreuenden und Vorgesetzten.
- In der Vorstandsperiode 2020-2022 entstand das im Februar 2022 veröffentlichte „Diskussionspapier des DGfE-Vorstandes zu den Beschäftigungsverhältnissen in Phasen der wissenschaftlichen Qualifizierung“. Darin wird u. a. deutlich gemacht, dass die Personalentwicklung an den wissenschaftlichen Einrichtungen geschieht und hier v. a. der Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag ein zentral zu adressierendes Gremium ist.
- Im Rahmen der DGfE-Summer School 2022 wurde eine Podiumsdiskussion zu dem Thema durchgeführt, zu der von zwei der teilnehmenden Promovierenden ein Bericht für dieses Heft verfasst wurde.
- In Bezug auf die Verzögerung bzw. Nicht-Vergabe von Drittmitteln durch das BMBF und die damit einhergehenden Härten v. a. für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen wurde vonseiten des Vorstands im Sommer 2022 ein Brief an die Bildungs- und Forschungsministerin Bettina Stark-Watzinger gesandt, auf den bislang (Stand April 2023) trotz weiterer Nachfragen noch keine Reaktion erfolgte.

- Es wurden Ende letzten Jahres Gesprächsrunden mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen initiiert und durchgeführt, um die Herausforderungen in der Prä- und in der Postdoc-Phase gerade in der Disziplin Erziehungswissenschaft besser zu verstehen. Auf der nächsten Summer School ist eine Abendveranstaltung geplant, in der sich die in den letzten Jahren immer zahlreicher werdenden Netzwerke v. a. in den Sektionen und Kommissionen vorstellen und vernetzen können.
- Im Rahmen des DGfE-Kongresses 2024 ist ein Timeslot für den Austausch der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen eingeplant. Auch bietet das Format der Ad-hoc-Gruppen auf dem DGfE-Kongress in Halle die Möglichkeit, weitere Diskussionen zu initiieren.
- Schließlich verstehen wir auch den gesamten Themenschwerpunkt dieser Ausgabe des DGfE-Mitteilungshefts als Beitrag dazu, das in der Disziplin vorhandene Wissen zur Gestaltung von Qualifizierungsphasen und den damit verbundenen Problemlagen zu bündeln und so in den fachlichen und politischen Diskurs einzuspeisen.

Diese Initiativen wurden vom Vorstand der DGfE auf den Weg gebracht und viele weitere Initiativen wie auch das kürzlich veröffentlichte Papier des Vorstands der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit bringen die Diskussion aktuell voran. Auf politischer Ebene überschlugen sich Mitte März die Ereignisse, die auch großen Widerhall in der Presselandschaft fanden, nachdem das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Eckpunkte eines Gesetzentwurfs zur Novellierung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes öffentlich machte und binnen 24 Stunden ein Positionspapier, in dem sich Professorinnen und Professoren kritisch dazu positionierten, mehr als tausendmal unterzeichnet wurde.

Die Debatte, die wir vor allem aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft führen, ist also in vollem Gange und wir fordern alle Mitglieder der Fachgesellschaft dazu auf, sich dieses Themas als immerwährender Aufgabe anzunehmen, aus welcher Position auch immer. Tragfähige Lösungen müssen noch erarbeitet werden und eine weitere sorgfältige Analyse scheint uns hierfür eine wesentliche Voraussetzung zu sein.

Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre

Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung

Jürgen Budde, Anja Hackbarth & Anja Tervooren

Abstract: The Working Group on Inclusion Research of the German Educational Research Association (GERA) strives to establish inclusion as an essential aspect of teaching in the field of educational science. In pursuit of this objective, we aim to provide a comprehensive definition of inclusion within the context of educational science by examining its interplay with exclusion and the general versus the particular. Moreover, we identify the trends towards institutionalization in university teaching. Ultimately, we suggest pivotal principles for integrating the theme of inclusion into the foundational curriculum of educational science.

Die Arbeitsgruppe Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat sich für ihre zweite Arbeitsphase zwischen 2020 und 2023 unter anderem zum Ziel gesetzt, die Verankerung von Inklusion als unverzichtbaren Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre voranzubringen. Dazu möchte die AG eine Diskussion innerhalb und zwischen den Sektionen und Kommissionen der DGfE initiieren und legt mit diesem Papier einen Impuls vor. Um dieses Ziel zu verfolgen, nehmen wir erstens eine erziehungswissenschaftliche Rahmung von Inklusion vor und reflektieren vor allem das Verhältnis von Inklusion und Exklusion sowie von Allgemeinem und Besonderem mit Bezug zur sozialen Kategorie Behinderung und zu weiteren Differenzkategorien. Zweitens skizzieren wir Tendenzen der Institutionalisierung des Themas Inklusion in der universitären Lehre, wobei wir die bereits stark konturierten und gesetzlich geforderten aktuellen Entwicklungen in der Lehrkräftebildung zum Themenfeld aufgreifen. Wir fragen dabei, welche unterschiedlichen Formen der Institutionalisierung erziehungswissenschaftlichen Wissens zu Inklusion zu beobachten sind. Abschließend schlagen wir zentrale

Eckpunkte dazu vor, wie Inklusion in ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft zu implementieren wäre.¹

Inklusion als erziehungswissenschaftliches Kernthema

An die zweite Stellungnahme des DGfE-Vorstandes zu Inklusion (2017) anknüpfend, werden mit einer erziehungswissenschaftlichen Perspektivierung im Folgenden vor allem Analysen verfolgt, die pädagogisches Handeln als eingebettet in gesellschaftliche Strukturen, Institutionen, Diskurse und Praktiken betrachtet. Damit kann zum einen eine Abgrenzung von vorrangig individualisierenden Konzeptionen von Behinderungen, Benachteiligungen und Ungleichheitslagerungen vorgenommen werden. Zum anderen lässt sich so die interaktionale Dimension von Bildungs- und Erziehungsverhältnissen in einer relationalen Perspektive von Inklusion und Exklusion verorten, die sowohl den Raum für normative und empirische Analysen von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen eröffnet als auch eine theoretische Klammer für differenzbezogene Reflexionen pädagogischer Handlungsfelder (im Sinne einer Professionalisierung) anbietet.

Bildung und Erziehung sind Prozesse, die einerseits inkludierenden Charakter haben, insofern sie Partizipation an Gesellschaft ermöglichen (wollen) und häufig sogar den zentralen gesellschaftlich legitimierten Modus dieser darstellen. Gesellschaftliche Partizipation wird in modernen Gesellschaften wesentlich über Erziehung und Bildung versprochen und hergestellt, historisch wird dies als emanzipatorische Entwicklung betrachtet. Andererseits können Bildung und Erziehung exkludierend wirken, da Partizipationsmöglichkeiten unterschiedlich verteilt sind, spezifische Subjekte und Gruppen ausgegrenzt, marginalisiert oder gar nicht repräsentiert werden und pädagogische Institutionen selbst ungleiche Verhältnisse (re)produzieren (dazu Beiträge in Sturm et al. 2023). Aus diesem Grunde gilt es, den *in- wie exkludierenden Charakter* von Bildung und Erziehung zu berücksichtigen.

Für eine erziehungswissenschaftliche Perspektivierung von Inklusion und Exklusion ist die *Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem* zentral. Inklusion ist dabei zunächst vom Allgemeinen aus zu konzipieren, wirft Fragen nach historisch gewachsenen, diskursspezifischen Abtrennungen des Besonderen vom Allgemeinen auf, die in pädagogischen Diskursen, Programmatiken, Institutionen oder Praxen vollzogen werden (vgl. Tervooren 2017). Inklusion und Exklusion sind in dieser Perspektive als grundle-

1 Das Diskussionspapier wurde auf der Tagung „Crossing Boundaries“ der AG Inklusionsforschung am 1. und 2. Juli 2022 an der Universität Landau in einem Workshop zu Inklusion in Lehre und Curriculum diskutiert und auf dieser Grundlage überarbeitet. Die AG versteht sich als Ort, an dem Querschnittsthemen diskutiert werden. Sie möchte die Sektionen und Kommissionen der DGfE mit diesem Impuls auffordern, in die Diskussion um Inklusion als unverzichtbaren Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre einzusteigen, um Konsequenzen für den disziplinären Diskurs auch aus ihrer Perspektive weiter zu denken.

gende erziehungswissenschaftliche Themen zu verstehen und stellen die Grenzziehungen und Zuständigkeitslogiken teildisziplinärer Verortungen etwa von Sonder-, Inklusions- und Migrationspädagogik in Frage (vgl. dazu Beiträge in Budde et al. 2020). So wie der Sonderpädagogik der Vorwurf der Verbesonderung ohne Berücksichtigung des Allgemeinen gemacht werden könnte (die in der Positionierung als spezifisch zuständig für Menschen, denen eine Behinderung zugeschrieben wird, einen Ausdruck findet), lässt sich für die Allgemeine Erziehungswissenschaft, die Schulpädagogik oder andere erziehungswissenschaftliche Subdisziplinen herausstellen, dass sie wiederum Menschen mit Behinderungen bzw. behindernde Erziehungs- und Bildungsverhältnisse kaum thematisieren (vgl. Oelkers 2013). Wenn Inklusion (wie hier vorgeschlagen) in einer relationalen Perspektive mit Exklusion verbunden wird, wird darüber hinaus notwendigerweise eine Berücksichtigung unterschiedlicher Differenzlinien und Ungleichheitsdimensionen im Sinne eines intersektionalen Zugangs, in dem immer auch Machtverhältnisse analysiert werden, aufgerufen. Darauf rekurrierende Pädagogiken konzentrieren sich je nach Ausrichtung vorrangig auf Bildung und Erziehung unter Bedingungen von Migration, Armut/Reichtum, Behinderung und Geschlecht.

Mit dieser Herangehensweise wird eine Reorganisation erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe unabdingbar, denn mit dem Thema Inklusion rücken *Praktiken der Sorge* und die *konstitutive Angewiesenheit des Subjekts* als Bestandteile von Bildung und Erziehung in den Mittelpunkt. Damit wird die *Kritik an einem autonomen Subjektbegriff* zentral sowie eine neue *Auseinandersetzung mit ethischen Dimensionen pädagogischer Praxis* eingefordert (vgl. dazu Beiträge in Sturm et al. 2023). Von besonderer Relevanz ist für den hier verfolgten Fokus die Auseinandersetzung mit der Normativität des Feldes und der Normativität der Programmatik im Themenfeld der Inklusion, die sich in mehrfacher Weise zeigt (vgl. dazu Beiträge in Bräu et al. 2019; Fritzsche et al. 2021). Zum Ersten ist Inklusion als Norm durch entsprechende globale Konventionen sowie nationale und bundeslandspezifische Gesetze in Zielen und als Ziel von Bildungsinstitutionen bestimmt. Zum Zweiten wird dies praktisch mit dem normativen Anspruch, Exklusion entgegenzutreten, Bildung „für alle“ zu ermöglichen und so zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen, verknüpft. Zum Dritten – und in Kontrast zu den beiden erstgenannten Positionen – wirken Bildung und Erziehung normierend, insofern sie auf bestehende gesellschaftliche Verhältnisse verweisen und diese als normierende Vorstellungen adressieren. Diese mehrfache Normativität verleiht dem Thema seine besondere Relevanz, kann sich aber aus wissenschaftlicher Perspektive als problematisch erweisen.

Unter diesen Vorzeichen lässt sich Inklusion als Bildung und Erziehung auch unter Berücksichtigung erschwerter, prekärer Bedingungen verstehen, wobei auf dieser Grundlage die Rolle einzelner Akteurinnen und Akteure oder Professionen zu reflektieren ist. Konkretisieren lässt sich dieses Verhältnis etwa entlang der Fragen der *Professionalisierung* für oder auch in verschiedenen

pädagogischen Institutionen und Organisationen: Wie verstehen sich Pädagoginnen und Pädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Lehrkräfte, Fachkräfte in der Kindertagesstätte oder der Erwachsenenbildung, aber auch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Juristinnen und Juristen oder Bildungspolitikern und Bildungspolitikern in Hinblick auf die Ausgestaltung gesetzlicher Vorgaben als grundsätzlich verantwortlich für alle Kinder und Jugendliche? Wie können sie kompetent qualifiziert werden und sich als kompetent qualifiziert verstehen? *Professionstheoretisch* begründet sich Inklusion aus dem universalistischen Anspruch der Gleichbehandlung: Pädagogik bearbeitet notwendig ein Spannungsfeld: Sie folgt wie jede andere Profession einem universalistischen Anspruch ohne Ansehen der Person im Sinne einer Gerechtigkeit allen gegenüber, (pädagogisches) Wissen und Können dennoch in einer nicht-homogenisierenden, sondern individuellen Adressierung (und unter Reflexion differenzbezogener Kategorisierungen) zur Verfügung zu stellen (vgl. Budde 2023). Das normative Ziel, allen Kindern und Jugendlichen einen gerechten Zugang zu gesellschaftlicher und akademischer Partizipation zu ermöglichen, macht im Kontext pädagogischer Professionalisierung eine Auseinandersetzung mit dem Ansatz, Konzept und Anspruch an Inklusion relevant. Daraus resultieren Fragen der universitären *Professionalisierungsprozesse*, die z. B. in der *didaktischen Gestaltung barrierefreier pädagogischer Prozesse*, die Vielfalt, Individualität und Gemeinschaft für alle ermöglichen, einen Ausdruck findet. Im Zusammenspiel verschiedener Professionen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern – etwa in Schulen, in der Kinder- und Jugendhilfe, in der Frühpädagogik, der Erwachsenenbildung oder der Hochschule – sind sich teilweise widersprechende Perspektiven relevant.

Damit verbunden ist die Frage nach der *Institutionalisierung des Wissens* um In- und Exklusion an Universitäten und Hochschulen als Teil der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Theorie- und Empiriebestände. In der Konzeption neuer Studiengänge und in der Umorganisation des Curriculums vor dem Hintergrund des Inklusionsgebots ist das Verhältnis vom Allgemeinen und Besonderem zu befragen. Inklusion vom Allgemeinen aus zu konzipieren, macht es erforderlich, die Inhalte des bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Studiums (in interdisziplinären Kooperationen mit den Fachdidaktiken und weiteren Fächern) vor dem Hintergrund der Konstruktionen von Differenz und vorausgesetzten Normalitäten auf den Prüfstand zu stellen und historisch, systematisch und/oder empirisch zu untersuchen (Tervooren et al. 2018).

Inklusion in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen: eine Skizze des Status quo

Obgleich sich die Erziehungswissenschaft seit ihrer Etablierung als universitäre Disziplin mit dem Verhältnis von Einschluss und Ausschluss beschäftigt

und dies bezogen auf die spezifischen Gegenstände der Teildisziplinen jeweils unterschiedlich ausbuchstabiert, scheint es bislang trotz der zentralen Bedeutung der Debatte um Ex- und Inklusion für die gesamte Disziplin nicht gelungen, Inklusion in den allgemeinen disziplinären Diskurs einzuschreiben. Auch wenn Inklusion an einigen Standorten in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, z. B. mit dem Schwerpunkt Sozial- oder Kindheitspädagogik, verankert ist, wird Inklusion in der universitären Lehre in erster Linie als schulische Aufgabe verstanden. Zu beobachten ist auch, dass der Aufbau einer Inklusionsorientierung in Lehramtsstudiengängen oftmals von einem Ausbau traditioneller sonderpädagogischer Studiengänge begleitet wird. Und dabei zeichnet sich – wenn an dieser Stelle auch sehr verkürzt dargestellt² – eine spezifische Beharrungstendenz ab: Häufig wird das Lehramt Sonderpädagogik weiterhin als spezielles Lehramt positioniert, das vorrangig verantwortlich für die Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in benachteiligenden und/oder behinderten Lebenslagen sei. Damit wird die Aufgabe, Inklusion in erziehungswissenschaftlichen und lehramtsbezogenen Studiengängen umzusetzen, vor allem als sonderpädagogische adressiert, was sich zumeist als Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestehende Regelsysteme konkretisiert.³ Auch hat sich das Verhältnis von Schul- und schulischer Sonderpädagogik sowie von Allgemeiner Sonder- und Allgemeiner Pädagogik in den letzten zwei Jahrzehnten verschoben. Eine Beschäftigung mit dem Thema Behinderung ist theoretisch nicht mehr nur einzelnen Teildisziplinen zuzuordnen, zumal sich seit 2000 ebenfalls die Disability Studies etablieren konnten.

Zugleich wird mit Bezugnahme auf den Datenreport Erziehungswissenschaft 2020 deutlich, dass ein deutlicher Ausbau sonderpädagogischer Professuren zu verzeichnen ist. Diese nehmen im Berichtszeitraum von 2015 bis 2018 mit einem Fünftel des gesamten Ausschreibungsvolumens in der Erziehungswissenschaft einen „Spitzenplatz“ ein (Gerecht et al. 2020, S. 137). Die kategorial definierten sonderpädagogischen Förderschwerpunkte werden dabei häufig mit dem Zusatz „Inklusion“ versehen, sodass die Zunahme dieser

-
- 2 Systematische Forschungen liegen zu dem aktuellen Status quo wenige vor (u.a. Frohn/Moser 2021).
 - 3 Innerhalb der Sonderpädagogik spiegelt sich das in den (historisch gewachsenen) kontroversen Ausrichtungen in Bezug auf Bildungs- und Erziehungsverhältnisse von Menschen mit Behinderungen wider. So finden sich Forschungsparadigmen und Lehrstühle, die vorrangig individualisierende, medizinische oder psychologische Perspektiven verfolgen. Das wird besonders an dem Themenfeld der sonderpädagogischen Diagnostik sichtbar, die auch aktuell vorrangig entlang von psychometrischen Verfahren, evidenzbasierten und psychologischen Konzepten ausgestaltet wird. Daneben finden sich in der Sonderpädagogik aber auch gesellschaftskritische, sozial- und kulturwissenschaftlichen Positionierungen bzw. auch Professuren. Diese neueren Ausdifferenzierungen innerhalb der Sonderpädagogik sind häufig an Schnittstellen entstanden, etwa an der Schnittstelle von Forschung zu sozialer Ungleichheit und Sonderpädagogik oder in jüngerer Zeit an der Schnittstelle zwischen Sonderpädagogik und Inklusionsforschung.

Professuren auch als ein Effekt der bildungspolitischen Inklusionsdebatte verstanden werden kann (ebd., S. 137).⁴ Dieser Trend lässt sich u. a. durch die im internationalen Vergleich hochgradig selektiven Strukturen des deutschen Schulsystems, zu dem auch das stark ausgebaute Förderschulsystem zählt, erklären. Die Forderung, Inklusion in besonderem Maße als Thema der Lehrkräftebildung zu etablieren, ist nicht zuletzt durch die Verankerung in den Schulgesetzen der Bundesländer durchgesetzt worden. Auf diese Forderung wurde vonseiten der Wissenschaftspolitik und der Universitäten sehr verschieden reagiert. Zu beobachten sind fünf Tendenzen der Verankerung von Inklusion in Lehre und Curriculum, von denen bezogen auf einen Hochschulstandort manchmal auch mehrere gleichzeitig zum Tragen kommen.

So sind erstens aktuell in Deutschland an einigen Hochschulstandorten *Modellversuche* zu finden, die die schulformbezogenen universitären Strukturen transformieren (z. B. Modellstudiengang „Integrierte Sonderpädagogik“). Entsprechend bildungspolitischer Anforderungen wird hier für das Lehramt Sonderpädagogik (vorrangig im Masterstudiengang) qualifiziert, während in den Bachelorstudiengängen sonder- und inklusionspädagogische Inhalte gemeinsam angeboten werden. Zweitens wurde an Standorten der Lehrkräftebildung, an denen keine Sonderpädagogik vertreten ist bzw. war, *Inklusion als Querschnittsaufgabe* in den erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Anteilen des Lehramtsstudiums implementiert. An den meisten dieser Standorte wird mit einem weiten Inklusionsbegriff gearbeitet und intersektionale Perspektiven werden integriert. Zu beobachten ist aber auch, dass das Thema Inklusion – gerade, wenn es sich ausschließlich um Studiengänge für die Sekundarstufe II handelt – nur partiell in den Modulhandbüchern verankert wird. Die Ausrichtung der Strukturen der Lehrkräftebildung an das Thema Inklusion knüpfen drittens an den meisten deutschen Hochschulen an die seit den 1950er Jahren begonnene und beständig ausgebaute *Institutionalisierung der Sonderpädagogik* an, die häufig disziplinär eigenständig organisiert ist. Inklusion taucht hier neben klassischen sonderpädagogischen Wissensbeständen primär im Sinne eines engen Inklusionsverständnisses auf. In einem politisch vorangetriebenen Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge wird die Verbindung zur Disziplin Erziehungswissenschaft teilweise grundlegend infrage gestellt. So werden etwa an manchen Standorten entsprechende Stellen mit Psychologinnen und Psychologen besetzt, während an anderen Standorten sonderpädagogische Studiengänge an Fakultäten angegliedert wurden, die keinen Bezug zur Erziehungswissenschaft aufweisen. Viertens werden *sonderpädagogische Studiengänge umorganisiert*, was zum Teil mit intensiveren Kooperationen mit den

4 Andere differenzanalysierende Teildisziplinen (etwa solche, welche die Kategorie Geschlecht oder Migration zum Ausgangspunkt nehmen) wurden in diesem Zeitraum nicht vergleichbar ausgebaut.

Fachdidaktiken verbunden ist.⁵ Fachdidaktische Qualifizierungen für Inklusion werden dabei über die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Anteile hinaus in der Lehrkräftebildung verankert. In Richtung *Zusatzangebot* gehen dagegen fünftens unterschiedliche Initiativen an Hochschulstandorten, die neben dem regulären Studium Weiter-, Quer-, Zusatz- oder berufsbegleitende Qualifizierungen anbieten, um den akuten Bedarf insbesondere an sonder- und inklusionspädagogischer Expertise für den gemeinsamen, inklusiven Schulunterricht zu decken. Je nach Standort sind an diesen Zusatzangeboten auch die Fachdidaktiken beteiligt.

Eine systematische Untersuchung zur inhaltlichen, curricularen und strukturellen Verortung des Themas Inklusion in den grundständigen Studiengängen der Erziehungswissenschaft steht aktuell noch aus. In vielen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen werden Fragen von Differenz, Heterogenität und Ungleichheit oftmals mit intersektionalen Perspektiven verbunden und Analysen sozialer Ungleichheitsverhältnisse sowie der Umgang mit heterogenen Gruppen thematisiert. Gleichwohl scheint das Konzept Inklusion in diesen Studiengängen vergleichsweise weniger Resonanz zu erfahren. Professuren und Studienanteile, die Inklusion mit Organisationsentwicklung in Richtung inklusive Hochschule verbinden, sind noch in geringem Maße etabliert.

Als nicht unwesentlich für dieses seit 2010 vor allem durch bildungspolitische Kräfte vorangetriebene Thema ist zudem das Risiko zu erachten, dass Inklusion durch neue Entwicklungen ersetzt wird. Wir plädieren dafür, Inklusion als ein unverzichtbares erziehungswissenschaftliches Kernthema und keineswegs nur als ein praktisches Handlungsproblem zu verstehen, welches in Abhängigkeit von Aufmerksamkeitskonjunkturen rezipiert oder eben auch nicht wahrgenommen wird.

Inklusion als Kern erziehungswissenschaftlicher Lehre: zentrale Eckpunkte

Vor dem Hintergrund der bereits über zehn Jahre andauernden und intensiv geführten Debatten um Inklusion in der Erziehungswissenschaft und der großen thematischen, professionalisierungsbezogenen und organisationalen Relevanz halten wir es für notwendig, zentrale Themen der erziehungswissenschaftlichen Inklusions- und Exklusionsforschung in ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft zu implementieren. Dies bedeutet, erziehungswissenschaftliche Lehre vor dem Hintergrund der Verhältnissetzung von In- und Exklusion neu zu konturrieren, weshalb hier Eckpunkte zunächst zu (a) thematischen Grundlagen (b) pro-

5 Vgl. hier die Stellungnahme der Gesellschaft für Fachdidaktiken <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inklusionen-Unterricht-Stand-28.01.2017.pdf>, in der „die gesellschaftlichen und schulischen Bemühungen um inklusiven Unterricht vorbehaltlos“ unterstützt werden.

fessionalisierungsbezogenen Zielen in der Lehre sowie (c) zur organisatorischen Umsetzung vorgeschlagen werden.

(a) Thematische Grundlagen

- Eine Thematisierung von In- und Exklusion sollte im Anspruch eines intersektionalen Inklusionsverständnisses unter Berücksichtigung der Kategorie Behinderung erfolgen.
- In- und Exklusion sind als theoretisches, empirisches und praktisches relationales Verhältnis in Institutionen, Diskursen und Praktiken zu analysieren.
- Theoretische Grundlagen sind historische sowie gegenwärtige Analysen insbesondere zur Abtrennung des Besonderen vom Allgemeinen und zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft, zu Normalisierungen sowie zur inklusionsbezogenen Reflexion erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe wie Erziehung, Bildung, Sozialisation, Sorge und Subjekt.

(b) Professionalisierungsbezogene Ziele in der Lehre

- Ziel der Lehre ist der Aufbau eines differenzreflexiven, professionellen Habitus, der Kooperation als Grundlage professionellen Handelns versteht.
- Etablierte Inhalte der Lehre (etwa die Einführung in erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe oder die Diagnostik) sollten jeweils kritisch bezüglich ihrer Thematisierung von Inklusion und Exklusion reflektiert werden.
- Die Lehre ist durch reflexive, forschende und partizipativen Studienanteile zu gestalten. Dies erfordert auch alternative Prüfungsformate.

(c) Organisatorische Bedingungen

- Inklusion und Exklusion sind sowohl als Querschnitts- als auch als explizites, curricular verankertes Thema in allen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen zu implementieren.
- Als erziehungswissenschaftliches Thema liegt die Verantwortung für die (Weiter-)Entwicklung und Durchführung der Lehre bei der Disziplin Erziehungswissenschaft und ihren Subdisziplinen. Neben einer expliziten Adressierung durch erziehungswissenschaftliche Professuren für Inklusion ist zugleich eine breite organisatorische, hochschulpolitische und theoretische Verankerung in der Erziehungswissenschaft notwendig. Den je spezifischen Situationen der Standorte ist Rechnung zu tragen.
- Inklusion ist als Thema in den Mittelpunkt der Entwicklung der Hochschullehre sowie der hochschulischen Organisationsentwicklung zu stellen. Eine Gestaltung und konsequente Weiterentwicklung barri-

erfreier wissenschaftlicher Lehre und Hochschule ist dafür unabdingbar. Dazu gehört ebenfalls, Diversität in der Personalentwicklung des Lehrpersonals auch mit Blick auf die soziale Kategorie Behinderung zu implementieren.

Mit dem Paper laden wir die Sektionen und Kommissionen der DGfE zu einer Diskussion und Kommentierung ein.

Literatur

- Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Köpfer, Andreas/Rosen, Lisa (Hrsg.) (2019): Erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung. Norm – Behinderung – Gerechtigkeit (= Zeitschrift für Inklusion-online.net, Themenheft 2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/41>. [Zugriff: 29. März 2023].
- Budde, Jürgen (2023): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-26.
- Budde, Jürgen/Dlugosch, Aandrea/Herzmann, Petra/Panagiotopoulou, Argyro/Lisa, Rosen/Sturm Tanja/Wagner-Willi Monika (Hrsg.) (2020): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik (= Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvsf1qxz>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017): Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf. [Zugriff: 27. März 2023].
- Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weitzkämper, Florian (Hrsg.) (2021): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge (= Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). Opladen: Barbara Budrich <https://doi.org/10.2307/j.ctv1hm8gd8>.

- Frohn, Julia/Moser, Vera (2021): Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586>. [Zugriff: 27. März 2023].
- Gerecht, Marius/Krüger, Heinz-Hermann/Sauerwein, Markus/Schultheiß, Johanna (2020): Personal. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 115-146. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p.8>.
- Oelkers, Jürgen (2013): Inklusion im selektiven Schulsystem. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 40, 3, S. 38-48.
- Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hrsg.) (2023): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung (= Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). Opladen: Barbara Budrich <https://doi.org/10.3224/84742615>.
- Tervooren, Anja/Rabenstein, Kerstin/Gottuck, Susanne/Laubner, Marian (2018): Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin: BMBF, S. 11-21.
- Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-27. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_1.

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Der Rückblick auf die letzten sechs Monate muss inhaltlich mit einem Ausblick beginnen. Sowohl die anstehende Sektionstagung in Berlin im September 2023 als auch der nun zirkulierende Call for Papers der nächsten DGfE-Tagung in Halle im März 2024 werfen ihren jeweiligen Schatten voraus. Darüber hinaus sind die Sektion und die von ihr mitgetragenen Projekte in dem Berichtszeitraum vorangekommen.

Als wichtiger Meilenstein gilt die Aktualisierung der Kooperation zwischen der Sektion und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung/DIPF. Hauptpunkt des neuen Vertrags bildet die Anpassung der gemeinsamen Herausgabe des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung (JHB) an gegenwärtige Entwicklungen. Darüber hinaus wurde in dem Vertrag die bereits bestehende Grundlage für weitere Kooperationen in der Form von Veranstaltungen bekräftigt und präzisiert. Der Sektionsvorstand bedankt sich bei der Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Prof. Dr. Sabine Reh, für die unkomplizierte Neuverhandlung des Vertrags.

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Infolge des Cyberangriffs auf das DIPF ist seit dem 4. Oktober 2022 die Online-Präsenz des JHB, die gerade erst in einer Betaversion freigeschaltet worden war, nicht erreichbar. Auch auf die Arbeitsabläufe im DFG-Projekt „Transformation des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung (JHB) in ein hybrid – print und online – erscheinendes Open Access Journal“ und auf die Herausgabe von Band 28, der zum ersten Mal in hybrider Form neu erscheint, hatte der Angriff Auswirkungen. Den Umständen zum Trotz wurde die Gestaltung der künftigen Print- und Onlinefassung so weit vorangebracht, dass das neue Design im Februar 2023 pünktlich zur Herausgebendensitzung präsentiert werden konnte.

Es ließ sich aber nicht vermeiden, dass im Kalenderjahr 2023 mit Band 28 (Themenschwerpunkt „Fürsorge und Zwang, Erziehung und Gewalt – Ambivalenzen pädagogischen Handelns in historischer Perspektive“) und Band 29 (Themenschwerpunkt „Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten“) zwei Jahrbuchbände erscheinen. Der thematische Schwerpunkt des folgenden Bandes 30 lautet „Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung im 19. und 20. Jahrhundert“. Ein Call for Papers wird demnächst in deutscher und englischer Sprache veröffentlicht. Wieder sind Beiträ-

ge mit eingebundenen Bild-, Video- und Audioformaten sowie Beiträge, die die frühe Neuzeit thematisieren, sowohl für den thematischen wie für den themenunabhängigen Teil des JHB besonders erwünscht.

Emerging Researchers

Am 9. Dezember 2022 fand der digitale Workshop „Von der Promotionsförderung zur internationalen Konferenz“ für (angehende) Doktorandinnen, Doktoranden und Postdocs mit Bezug zur Historischen Bildungsforschung statt. Der dreistündige Workshop wurde gestaltet mit ausgewählten Beiträgen und offenen Diskussionen zu den Themen „Promovieren mit Stipendium?“ von Jörg Schroeder (Paderborn) und Sebastian Engelmann (Karlsruhe), „Forschen im Ausland“ von Simone Burkhart (DAAD) sowie vom Sektionsvorstand zu Fragen und Themenfindung für internationale Konferenzen 2023 (ECER, ISCHE). Das „15. Forum junger Bildungshistoriker:innen“ (Emerging Researchers' Conference for the History of Education) findet im Vorfeld der Sektionstagung vom 8. bis 10. September 2023 an der Humboldt-Universität zu Berlin statt. Ein Call for Papers wird im Februar veröffentlicht. Das Forum richtet sich an alle Emerging Researchers, die zu Themen und Fragen der Historischen Bildungsforschung arbeiten. Diejenigen, die eine wissenschaftliche Qualifikationsarbeit (vor allem eine Dissertation) anfertigen, wird im Rahmen des Forums die Möglichkeit gegeben, ihre Quellen, Fragestellungen, Strategien und/oder vorläufige Ergebnisse vorzustellen und zu diskutieren. Auch ist eine Teilnahme als Gast ohne eigenen Beitrag möglich. Informationen werden rechtzeitig über den Verteiler der Emerging Researchers und über den Twitteraccount @HistEdGER durch den Sprecher, Andreas Oberdorf (Münster), und die Sprecherin, Stefanie Vochatzer (Paderborn), bekannt gegeben.

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte

Die Vortragsreihe „Bildungsgeschichte online“ wurde mit dem Vortrag von Luana Salvarani, Bildungshistorikerin an der Università di Parma (Italien), zum Thema „The Age of humidity: Ancient medicine and childhood education in the Renaissance“ fortgesetzt. Der Vortrag ist auch online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=5ixaFrlAdVA>.

Der nächste Online-Vortrag ist für Sommer 2023 geplant. Die Vorträge sollen abwechselnd in deutscher und englischer Sprache angeboten werden.

Kommende Tagungen

Die nächste reguläre Tagung der Sektion Historische Bildungsforschung wird vom 11. bis zum 13. September 2023 an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfinden. Sie wird das Thema „Freiheit und Gleichheit in der Bildungsge-

schichte“ (Arbeitstitel) adressieren und wird von Marcelo Caruso (Berlin), Till Kössler (Halle) und Sabine Reh (Berlin) verantwortet.

Wie bereits erwähnt, findet das „15. Forum junger Bildungshistoriker:innen“ (Emerging Researchers' Conference for the History of Education) im Vorfeld der Sektionstagung vom 8. bis 10. September 2023 in Berlin statt.

Die Call for Papers für beide Tagungen, deutsch und englisch, sind unter <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-1-historische-bildungsforschung/tagungen-cfp-berichte> abrufbar.

Die kommende Tagung des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE) zum Thema „Emotionen – Emotionalität – Emotionalisierung“ ist für den 6. und 7. Oktober 2023 geplant und soll an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe stattfinden. Der AVE setzt dabei auch seine Kooperation mit dem Historischen Institut der Tschechischen Akademie der Wissenschaften fort.

Genießen Sie die Frühlings- und Sommerruhe, um sich für die anstehenden, thematisch anregenden Tagungen vorzubereiten!

*Marcelo Caruso (Berlin), Michèle Hofmann (Zürich),
Michaela Vogt (Bielefeld), unterstützt durch Alexander Maier (München &
Saarbrücken), Joachim Scholz (Bochum) und Andreas Oberdorf (Münster)*

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Veröffentlichungen

Neu erschienen ist der Band zur Sektionstagung des Jahres 2021:

Zirfas, Jörg/Meseth, Wolfgang/Fuchs, Thorsten/Brinkmann, Malte (Hrsg.)
(2023): Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen. Weinheim,
Basel: Beltz Juventa.

Thorsten Fuchs (Koblenz)

Kommission Pädagogische Anthropologie

Tagungen und Aktivitäten

Die Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie zum Thema „Virtualität: Perspektiven der Pädagogischen Anthropologie“ fand vom 21. bis 23. September 2022 an der TU Dresden statt. Organisiert wurde sie von Carsten Heinze. In insgesamt 20 Vorträgen wurde deutlich, in wie vielfältigen Bedeutungen der Begriff der Virtualität in pädagogischen Zusammenhängen verwendet wird. Am 21. September begann die Tagung mit zwei Vorträgen zum Zusammenhang von Virtualität und pädagogischem Zeigen von Carsten Heinze (Dresden) und Mirka Dickel (Jena). Der menschliche Körper stand im Mittelpunkt der Vorträge von Karina Limonta Vieira und Anne Pesch (beide Cottbus) sowie Rouven Seebo (Innsbruck) und Timur Rader (Köln). Thomas Senkbeil (Solothurn) reflektierte über Virtualität und die Unverfügbarkeit des Menschen, während Florian Krückel (Würzburg) die Möglichkeiten des poetischen Entwerfens im Virtuellen auslotete. Schließlich stellte Jörg Zirfas (Köln) heraus, dass wir alle mit „Gespenstern“ leben und sogar von ihnen lernen können. Der erste Vortrag am 22. September wurde von Christoph Wulf (Berlin) zur Imagination im Anthropozän gehalten. Auch im folgenden Vortrag von Liesa Schamel und Moritz Krebs (beide Köln) stand die Imagination im Mittelpunkt, wobei Virtualität als Möglichkeit im Verhältnis zur Wirklichkeit angesehen wurde. Jeanette Böhme und Annabelle Bußmann (beide Essen) stellten eine bildrekonstruktive Fallstudie zu rituellen Kollektivierungen vor. Es folgte eine empirische Studie von Friederike Schmidt und Katharina Bock (beide Siegen) zu Virtualität als Entwurf möglicher Realitäten im Gangsta-Rap. Sabine Seichter (Salzburg) reflektierte über die Sichtbarmachung von Ungeborenen im Mutterleib durch visuelle Repräsentationen. Thomas Grunau (Halle) fokussierte in seinem Vortrag Meditationsapps und deren Ambivalenzen hinsichtlich der Hervorbringung eines „entspannten Kindes“, bevor Siegfried Däscher-Seiler (Stuttgart) mit Bezug auf Klassiker wie Kant und Herbart über Lehr-

kunst und Virtualität reflektierte. Stefanie Jäger (Innsbruck) untersuchte Kinder und Jugendliche in virtuellen Sportwelten und Sophia Feige (Jena) das Spannungsfeld zwischen Noch-nicht-Gewordenem und Potenziellem in Pen-&-Paper-Rollenspielen. Den 23. September begann Ruprecht Mattig (Dortmund), der mit Bezug auf das tragische Menschenbild Virtualität als Verhängnis darstellte. Matthias Steffel (Salzburg) diskutierte das Spannungsfeld von Heuchelei und Authentizität in der pädagogischen Praxis. Die Tagung wurde beschlossen mit den Vorträgen von Robert Schneider-Reisinger (Salzburg) zur Perspektivierung materialistischer Pädagogik und von Konstantinos Masmamidis (Dresden) über die Virtualität anarchistischer Pädagogik.

Die Vielfalt der Themen machte es einerseits möglich, die Weiten und Tiefen des Virtualitätsbegriffes auszuloten. Das Virtuelle erscheint dabei als das Mögliche, noch nicht Aktualisierte, vielleicht nie Aktualisierbare, das nicht Vorhersehbare, das (technologisch) Simulierte, das Imaginierte, die uneingelöste Möglichkeit und als das nicht Realisierte, welches sich schließlich doch realisiert. Gleichzeitig wirft eben genau diese Vielfalt an Bedeutungen die Frage auf, ob und inwiefern der Begriff der Virtualität zur Beschreibung und Analyse pädagogischer Themen überhaupt geeignet ist.

Die Mitgliederversammlung fand am 22. September statt. Die nächste Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie wird vom 27. bis 29. September 2023 in Cottbus stattfinden.

Mitgliederversammlung

Auf der Herbsttagung 2022 gab es einen Wechsel im Vorstand. Der aktuelle Vorstand besteht aus: Ruprecht Mattig (Vorsitz), Dominik Krinninger, Friederike Schmidt, Sabine Seichter und Mathias Steffel (Netzwerkvertreter). Der aktuelle Vorstand dankt dem alten Vorstand sehr herzlich für die erfolgreiche Kommissionsarbeit.

Netzwerk Pädagogische Anthropologie

Das Netzwerk Pädagogische Anthropologie versteht sich als ein offenes Forschungsnetzwerk für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifikationsphasen, die Interesse an pädagogisch-anthropologisch bedeutsamen Fragen und Grundproblemen haben. Über das Jahr 2022 verteilt wurden Koordinationstreffen und vier Online-Kolloquien abgehalten, bei denen es jeweils darum ging, die Frage nach dem Menschen von Neuem möglichst grundsätzlich und offen zu stellen. Während der ersten beiden Termine wurde anhand von einschlägigen Texten der Mensch in der Spannung von „Offenheit“ und „Kritik“ diskutiert; zum dritten Termin gewährte Theresa Lechner (Salzburg) Einblicke in eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen; und während des vierten Termins problematisierte Kai Wortmann (Jena) das Verhältnis von „Mensch“ und „Pädagogik“ anhand pragmatischer Justierungen nach dem Posthumanis-

mus. Diese Arbeiten führten einmal mehr vor Augen, wie lohnenswert eine gemeinsame Auseinandersetzung mit pädagogisch-anthropologischen Grundfragen sein kann; entsprechend werden sie auch 2023 fortgeführt und intensiviert. Weitere Informationen sind erhältlich bei: matthias.steffel@plus.ac.at.

Veröffentlichungen

Der Band der Jahrestagung 2021 erscheint in Kürze: Peskoller, Helga/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2023): Die Kunst der Begeisterung. Anthropologische Erkenntnisse und pädagogische Praktiken. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Ruprecht Mattig (Dortmund) und Matthias Steffel (Salzburg)

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Tagungen und Aktivitäten

Die Jahrestagung 2022 der Kommission fand unter dem Thema „Geteilte/verteilte Welt(en)“ vom 26. bis 28. September an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg statt. Daniel Wrana, Phries Künstler und Melanie Schmidt richteten die Tagung aus. Die ca. 60 Teilnehmenden freuten sich sehr über die Gelegenheit, wieder in Präsenz diskutieren zu können.

Die kommende Jahrestagung der Kommission findet vom 21. bis 23. September 2023 in Innsbruck statt. Das Thema lautet: „Zukunft – zwischen Öffnungen und Schließungen. Zur gegenwärtigen Problematik pädagogischer Zukunftsentwürfe“.

Das Forum Erziehungsphilosophie findet vom 21. bis 23. Juli 2023 im Kloster Höchst (Odenwald) statt. Informationen dazu können erfragt werden unter der Mailadresse: forum.erziehungsphilosophie@gmail.com.

Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung fand im Rahmen der Tagung am 27. September statt. Dabei wechselte der Vorsitz an Gabriele Weiß, Malte Brinkmann ist nun Kassenwart und für den ausscheidenden Markus Rieger-Ladich wurde Kerstin Jergus neu in den Kreis der Sprecherinnen und Sprecher gewählt.

Veröffentlichungen

Für den Band zur Jahrestagung 2021 „Generation und Weitergabe. Zwischen Erbe und Zukunft“ steht die Weitergabe des Manuskripts an den Verlag kurz bevor – er erscheint sodann im Frühjahr 2023.

Die Veröffentlichung des Bandes zur letzten Tagung „Geteilte/verteilte Welten“ wird für Ende 2023 geplant.

Aktuelle Entwicklungen

Die Kommission beteiligt sich weiterhin an der AG „Zur disziplinpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ und berät Möglichkeiten der weiteren Aktivitäten. Der Aktionsraum wird zukünftig stärker auf Sektionsebene angesiedelt, um das Thema möglichst in die gesamte Disziplin hinein zu öffnen.

Gabriele Weiß (Siegen)

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Tagungen und Aktivitäten

Die Jahrestagung 2022 der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung fand vom 14. bis 16. September an der Europa-Universität Flensburg in Kooperation mit der Sektion Erwachsenenbildung und mit der Unterstützung des Zentrums für Bildungs-, Sozialisations- und Schulforschung (ZeBUSS) statt. Das Thema der Tagung lautete „Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung und in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung: Krise der Differenz(en) – Differenz(en) der Krise?“ und stieß auf breite Resonanz. Es nahmen etwa 180 Personen teil. Insgesamt fanden 21 Sessions statt, die jeweils drei bis vier Vorträge umfassten. Des Weiteren wurden zwei Keynotes von Bettina Dausien (Wien) und John Preston (Essex, UK) gehalten. Das Themenspektrum erstreckte sich von methodischen und methodologischen Auseinandersetzungen im Lichte von Krisen über Fragen der Relevanz von Krisen für Theoriebildung bis hin zur Rekonstruktion konkreter Auswirkungen von Krisen auf pädagogische Handlungsfelder und Institutionen. Abgerundet wurde das Tagungsprogramm von einem durch das „Doktorand*innennetzwerk“ organisierten Science-Slam-Workshop mit Julien Bobineau (Jena). Ein Tagungsband wird in der Kommissionsreihe bei Barbara Budrich erscheinen.

Die nächste Jahrestagung der QBBF wird vom 6. bis 8. September 2023 an der Otto-von-Guericke Universität in Magdeburg in Kooperation mit dem Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) stattfinden. Das Thema ist „Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche“.

Mitgliederversammlung

Im September 2022 ist der neue Vorstand gewählt worden: Juliane Engel, Anke Wischmann, Dorothee Schwendowius und André Epp.

*Bericht aus dem Doktorand*innennetzwerk*

Das Promovierendennetzwerk der Kommission kann auf ein erfolgreiches zweites Jahr seines Bestehens zurückblicken. Zunächst etablierte sich im Jahr 2022 eine Lektüregruppe, in der erziehungswissenschaftliche, soziologische und qualitativ-methodologische Texte diskutiert werden. Auf der Kommissionstagung im September 2022 in Flensburg wurde dann ein Workshop zum Thema „Science Slam“ organisiert, in dessen Rahmen den teilnehmenden Promovierenden Grundlagen und Alternativen zur Präsentation wissenschaftlichen Wissens vermittelt wurden. Für die Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft im März 2023 in Koblenz wurde eine gemeinsam mit den Promovierendennetzwerken der anderen Kommissionen organisierte Forschungswerkstatt für Promovierende angekündigt.

Zu guter Letzt verabschieden Nadia Wester und Jan Frederik Bossek zum Jahr 2023 das Gründungsmitglied Anna Carnap aus dem Team der Sprecherinnen und Sprecher mit einem herzlichen Dank für die tatkräftige und kreative Mitarbeit.

Aktivitäten des Postdoc-Netzwerks

Im Rahmen des Postdocs-Netzwerkes wurden folgende Projekte initiiert und befinden sich gegenwärtig in der Realisierungsphase: Merle Hinrichsen und André Epp werden in der BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen zum Thema „Biographie und Vergessen: Vernachlässigte Perspektiven sozialwissenschaftlicher Theoriebildung“ gemeinsam ein Schwerpunktheft herausgeben. Der entsprechende Call dazu stieß auf große Resonanz.

Ferner arbeiten Frank Beier, André Epp, Merle Hinrichsen, Imke Kollmer, Julia Lipkina und Paul Vehse an der Herausgabe eines Bands mit dem Titel „(Neue) Normalitäten? Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen“, der in der zweiten Jahreshälfte 2023 im Verlag Beltz Juventa erscheinen wird. Die Arbeiten dazu befinden sich in einer abschließenden Phase.

Auf dem DGFE-Kongress 2022 „Entgrenzungen“ fand unter der Federführung von Frank Beier, Merle Hinrichsen, Maike Lambrecht und Julia Lipkina das Forschungsforum „Die Erforschung von Selbst- und Weltverhältnissen im Kontext digitaler Transformationen“ statt. An die Beiträge und die Diskussion anschließend ist derzeit eine Publikation in Vorbereitung.

Preisverleihung

Miklas Schulz hat für seinen Beitrag „Lesen als inneres Hören. Dialogische Empirie am Beispiel des Zusammenspiels von Autoethnografie und Interviewforschung“, veröffentlicht in der ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung

(1, 2021, S. 25-37) einen Preis den Deutschen Gesellschaft für Soziologie erhalten. Das Heft wurde vom Postdoc-Netzwerk verantwortet.

Veröffentlichungen

In Kürze erscheinen die Bände zu den Jahrestagungen 2019 und 2021:

Engel, Juliane/Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2023): *Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten/Engel, Juliane/Wischmann, Anke (Hrsg.) (2023): *Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung. Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Juliane Engel (Frankfurt am Main) und Anke Wischmann (Flensburg)

Wissenschaftsforschung

Tagung und Aktivitäten

Vom 10. bis 12. Oktober 2022 fand die Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung mit dem Titel „Allgemeinsame Erziehungswissenschaft. Daten & Positionen zur Situation der AEW“ in der Europäischen Jugendbildungs- und Begegnungsstätte Weimar statt. Das Organisationsteam Katharina Vogel, Felix Schreiber, Selma Haupt, Daniel Erdmann, Lukas Otterspeer und Susann Hofbauer lud dazu ein, die gegenwärtigen Diskussionen zur Lage der AEW sowohl mit datenbezogenen Projektergebnissen als auch mit epistemologischen Positionen, kritischen Betrachtungen und interessengeleiteten Grundfragen zu bereichern.

Nach einem Eröffnungs- und Begrüßungsvortrag von Wolfgang Meseth und Katharina Vogel präsentierten Lasse Clausen, Cornelia Dietrich und Lisa-Katharina Heyhusen eine Fallanalyse aus dem durch die DFG geförderten Projekt „Klaus Mollenhauer Gesamtausgabe“. Fünf der insgesamt neun folgenden Vorträge stammten aus einem durch die Kommission Wissenschaftsforschung geförderten Projektzusammenhang („Zur empirischen Lage der AEW“), welche den Tagungsteilnehmenden eine Datengrundlage und verschiedene Analyseperspektiven zur kritischen Diskussion bereitstellte. Dieses Projekt erhob die aktuellen Denominationen der AEW in Deutschland, Österreich und Schweiz (Katharina Vogel) und ermöglichte aufbauende Forschungsfragen: Felix Schreiber untersuchte die Selbstdarstellung von Lehre und Forschung der Professuren mittels einer Inhalts- und Clusteranalyse der vorfindbaren Homepages. Daniel Erdmann und Selma Haupt betrachteten das Publikationsaufkommen der AEW-Vertretenden und Susann Hofbauer analysierte den inter-

nationalen „Transport“ der Wissensangebote der AEW in nicht-deutschen Publikationen. Ein Beitrag zu den Reflexionsprogrammen der AEW (Lukas Otterspeer) komplementierte die Projektinitiative und stellte zugleich den letzten rahmenden Vortrag der Tagung, der den Anschluss für übergreifende, weiterführende Fragen ermöglichte.

Bereichert wurde die Tagung durch drei weitere Vorträge: Norbert Ricken diskutierte die diskursive Selbstverständigung des Allgemeinen (in) der EW. Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann stellten den Ideen- und Entstehungszusammenhang des neu erschienenen Bandes „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung“ vor. Miriam Mathias und Peter Vogel präsentierten Daten aus einem Projekt zu professoralen Stellenausschreibungen der AEW im Spiegel der Disziplinentwicklung. Gerahmt wurde die mit insgesamt 65 Teilnehmenden sehr gut besuchte Tagung von einem ausführlichen Kulturprogramm (Stadt Weimar und Gedenkstätte Buchenwald). Wir bedanken uns bei allen Beteiligten. Eine Übersicht der Beiträge findet sich auf der Homepage der Kommission, eine Publikation befindet sich in Vorbereitung.

Die nächste Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung wird vom 13. bis 15. September 2023 in Hamburg mit dem Titel „Nicht die Wahrheit wird anerkannt...‘ Deutungen, Zuordnungen und Tradierungen in der Erziehungswissenschaft“ stattfinden. Organisiert wird die Tagung von Susann Hofbauer und Esther Berner in Zusammenarbeit mit dem Zentrum Gender & Diversity der Universität Hamburg. Weitere Informationen dazu werden rechtzeitig auf der Kommissionshomepage veröffentlicht.

Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung der Kommission fand am 12. Oktober 2022 statt. Im Rahmen der anstehenden Wahlen wurden Katharina Vogel und Wolfgang Meseth in ihrem Amt als Sprechende bestätigt. Neu in den Kreis der Sprechenden und Sprecher hineingewählt wurde Susann Hofbauer.

Die nächste Mitgliederversammlung wird im September 2023 im Rahmen der Herbsttagung stattfinden.

Susann Hofbauer (Hamburg) & Katharina Vogel (Göttingen/Bochum)

Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat aktuell 505 Mitglieder. Im vergangenen Jahr gab es mehr Ein- als Austritte. Nach zwei Jahren der Corona-Situation mit verstärkt virtuellen Zusammenkünften wurde die Rückkehr zu einer Sektionstagung im Präsenzformat im vergangenen Herbst von vielen Mitgliedern sehr erfreut aufgenommen.

Sektionstagung an der PH Freiburg

Vom 26. bis 28. September 2022 fand die Sektionstagung erstmals wieder in präsenter Form statt. Die dreitägige Veranstaltung mit dem Titel „Ambiguitäten, Ambivalenzen und Antinomien im Kontext beruflicher Bildung“ wurde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführt. Sie war bestens besucht und nach Einschätzung von vielen Teilnehmenden sowie des Vorstands sowohl organisatorisch als auch inhaltlich sehr gelungen. Es kamen rund 320 Teilnehmende, ein sichtbarer Aufwuchs zu den Sektionstagungen vor der Corona-Pandemie. Die Veranstaltung wurde vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit den Kolleginnen und Kollegen Juliana Schlicht, Stefanie Hiestand, Franziska Birke, Andy Richter und Thomas Diehl organisiert. Auch an dieser Stelle gebührt den Gastgebern ein großer Dank.

Im Rahmen der Sektionstagung an der PH Freiburg fand am ersten Tag erneut ein „Young-Researcher-Programm“ statt, in dem Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler ihre Vorhaben vorstellten und sich von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen Tipps und Hinweise holen konnten. Das neu eingeführte Format „Meet the editors“ wurde ebenso gut angenommen. Die Keynotes am zweiten und dritten Tag hielten Bernd Fitzenberger, Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg, und Stefan Hiermaier, Direktor des Fraunhofer-Instituts für Kurzezeitdynamik – Ernst-Mach-Institut (EMI) in Freiburg.

Integriert in die Tagung war – wie üblich – die Mitgliederversammlung der Sektion. Auf jener Sitzung wurde Ulrike Weyland (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) nach vierjähriger erfolgreicher Tätigkeit mit Applaus und Dank aus dem Vorstand verabschiedet. Neu wurde Volkmar Herkner (Europa-Universität Flensburg) gewählt, der damit den Vorstand mit den Mitgliedern Kristina Kögler (Universität Stuttgart) und H.-Hugo Kremer (Universität Paderborn) komplettiert.

Die Jahrestagung 2023 mit dem Titel „Freiheit. Berufsbildung. Verantwortung.“ wird vom 6. bis 8. September 2023 an der Europa-Universität Flensburg stattfinden. Ausrichter ist das Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat).

Tagungen der AG BFN

Die Sektion bringt sich auch weiterhin aktiv im Rahmen eines freiwilligen Zusammenschlusses in der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ein. Die 1991 gegründete AG BFN veranstaltet in der Regel zwei Tagungen pro Jahr und bietet eine Plattform für den interdisziplinären Austausch von Berufsbildungsforschung mit der Berufsbildungspraxis und der Politik.

Die Tagung „Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie?“ fand am 22. und 23. September 2022 an der Humboldt-Universität zu Berlin statt. Die Tagung wurde von Georg Tafner (Berlin) organisiert.

Am 29. und 30. November 2022 fand die Tagung der AG BFN zum Thema „Strukturen beruflicher Weiterbildung zwischen ‚New Work‘, demografischem Wandel und sozioökologischer Transformation“ an der Universität Rostock statt. Veranstalter waren Andreas Diettrich (Rostock) und Matthias Holz (Hochschule der Bundesagentur für Arbeit).

Publikationen

Das „Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022“ ist im Verlag Barbara Budrich, Opladen, erschienen. Die nunmehr zehnte Ausgabe des Jahrbuches, herausgegeben vom bisherigen Vorstand Kristina Kögler, Ulrike Weyland und H.-Hugo Kremer, enthält verschriftlichte Beiträge der virtuell an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg im Jahre 2021 durchgeführten Sektionstagung. Alle 16 Beiträge wurden einem Double-Blind-Reviewverfahren unterzogen.

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik bereitet eine Jubiläumsschrift zum 50. Jahrestag der Gründung der Sektion vor, die 2024 ebenfalls im Verlag Barbara Budrich erscheinen wird. In dem Kontext hat es vor allem von Karin Büchter (Hamburg) in jüngerer Zeit Bestrebungen gegeben, die eigene Sektionsgeschichte aufzuarbeiten.

Aktuelles Anliegen

Wie auch bereits in den vergangenen Dekaden stellen sich derzeit drängende Fragen der quantitativen und qualitativen Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Unmittelbarer Anlass sind diesmal konkrete politische Überlegungen in Nordrhein-Westfalen, an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) eine eigenständige Ausbildung zum Master of Education für das Lehramt an Berufskollegs einzurichten. Die Anforderungen und Herausforderungen einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Professionalisierung werden in einem derartigen Modell verlieren und es ist kaum zu erwarten, dass die quantitativen Erwartungen erfüllt werden. Innerhalb der Sektion gab es hierzu einen Diskussionsprozess im Rahmen der Mitgliederversammlung so-

wie Initiativen des Sektionsvorstands. Die Mehrheit der Sektionsmitglieder sieht diese Initiative ebenso äußerst kritisch und spricht sich deutlich für die Weiterführung des funktionierenden kooperativen Modells zwischen Universitäten und HAW aus. Die Einrichtung eines von der DGfE organisierten Arbeitskreises wurde sehr begrüßt. In diesem ist die Sektion durch Ulrike Weyland (Münster) und H.-Hugo Kremer (Paderborn) – beide damit aus dem zuvörderst betroffenen Land NRW – vertreten.

*Volkmar Herkner (Flensburg), Kristina Kögler (Stuttgart) und
H.-Hugo Kremer (Paderborn)*

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Vorstandsarbeit

Der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik hat in einem Positionspapier Stellung „zu befristeten Beschäftigungsverhältnissen gemäß WissZeitVG und Qualifikationsbedingungen an deutschen Hochschulen“ bezogen. Darin erklärt sich der Vorstand solidarisch mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die im akademischen Mittelbau befristet beschäftigt sind. Der Vorstand positioniert sich gegen eine Verkürzung der Qualifikationszeit im Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG). Er adressiert mit dem Papier Wissenschaftsministerien und Gesetzgebungsorgane in Bund und Ländern, Drittmittelgebende, Hochschulleitungen sowie Wissenschaftlerinnen sowie Wissenschaftler mit Personalverantwortung und fordert diese dazu auf, durch Gesetzgebung, Handlungs- und Förderleitlinien im praktischen Vollzug die Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen grundlegend zu verbessern. Im Positionspapier spricht sich der Vorstand dafür aus, der Prekarisierung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entgegenzuwirken und die Mindeststandards für gute Arbeits- und Qualifikationsbedingungen deutlich anzuheben, nicht zuletzt weil prekäre Beschäftigungsverhältnisse auch zu negativen Folgen für die Wissensproduktion in Forschung und Lehre führen. Das Papier kann online abgerufen werden unter <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-sozialpaedagogik/stellungnahmen>.

An der diesjährigen Mitgliederversammlung am 24. März 2023 wird im Rahmen der Kommissionstagung „Sozialpädagogische*s Zeit*en“ ein neuer Vorstand gewählt.

Auf Basis der Empfehlungen zur „Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der DGfE“, wie sie vom Arbeitskreis zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt entwickelt wurden, erging seitens des Gesamtvorstands ein entsprechender Arbeitsauftrag für eine Expertise an das Institut für Konfliktforschung Wien. Ergänzend hierzu sieht der Vorstand der Kommission die Notwendigkeit einer darüber hinausgehenden Aufarbeitung innerhalb der Kommission. Hier zu fanden mehrere Vorgespräche mit Kommissionsmitgliedern und Mitgliedern des sektionsübergreifenden Arbeitskreises statt. Bei der Mitgliederversammlung soll daher auf der Grundlage eines gemeinsam zu verabschiedenden Arbeitsauftrags eine Arbeitsgruppe eingerichtet werden, um ein Konzept und einen Auftrag für den Aufarbeitungsprozess innerhalb der Kommission weiter zu konkretisieren und zu realisieren.

Am 25. Februar 2023 fand das 3. Treffen des Forums gegen Demokratiefeindlichkeit und rechte Landnahmen statt, das gemeinsam von der Kommission Sozialpädagogik und der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) gestaltet wird. Das Forum ist eine Plattform für die langfristige und regelmäßige Auseinandersetzung mit und Dokumentation von rechten Landnahmen in der Sozialen Arbeit. Die Planungsgruppe freute sich über rege Teilnahme. Eine Einladung für dieses dritte Treffen des Forums erfolgte über den Verteiler des Forums. Zukünftig gibt es zwei Arbeitsgruppen (Forschung sowie Disziplin) und ein halbjähriges Treffen aller Mitglieder des Forums. Bei Interesse melden Sie sich bei Zoe Clark (zoe.clark@uni-siegen.de) oder Anselm Böhmer (böhmer@ph-ludwigsburg.de).

Davina Höblich (Wiesbaden)

Aktivitäten der Kommission

AG SGB VIII Reform

Über die Arbeitsgruppe SGB-VIII-Reform in der DGfE-Kommission Sozialpädagogik wurde ein digitales Forum ins Leben gerufen, um die fachlich umzusetzenden Bestimmungen sowie die mit der Reform verbundenen Änderungen durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) wissenschaftlich und fachpolitisch zu begleiten und zu kommentieren. Unter dem Label „Forum SGB VIII inklusiv“ sollen unterschiedliche, die Herausforderungen der Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe betreffende wissenschaftliche Beiträge diskutiert werden, die von Kolleginnen und Kollegen an verschiedenen Standorten verantwortet werden und sich an Personen aus Wissenschaft, Studium, Politik, Fachverbandsarbeit, örtlicher Praxis und interessierter Öffentlichkeit richten. Folgende fünf Fachforen sind im Rahmen der digitalen Veranstaltungsreihe „Forum SGB VIII inklusiv“ der DGfE-Kommission Sozialpädagogik geplant:

1. Fachforum „Inklusive Kinder- und Jugendarbeit – Theoretische Reflexionen und Perspektiven für die Praxis“ (verantwortlich: Susanne Gerner, Davina Höblich, Gunda Voigts), 21. April 2023
2. Fachforum „Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen im Lichte der Gesamtzuständigkeit – Bedarfe zwischen Systemlogik und Selbstartikulation“ (verantwortlich: Zoë Clark, Benedikt Hopmann, Vinzenz Thalheim), 5. Mai 2023
3. Fachforum „Familien im Alltag – Inklusive ‚Förderung der Erziehung in der Familie‘?“ (verantwortlich: Stefanie Albus, Bettina Ritter), 12. Mai 2023
4. Fachforum „Vermessung multiprofessioneller Kooperation im inklusionsorientierten Ganztag“ (verantwortlich: Emanuela Chiapparini, Isabelle Dubois, Eva Marr, Daniela Molnar, Markus Sauerwein, Nina Thieme), 26. Mai 2023
5. Fachforum „Inklusive Jugendhilfeplanung“ (verantwortlich: Gunther Graßhoff, Albrecht Rohrmann), 23. Juni 2023

Die Fachforen finden jeweils freitags digital von 10:00 bis 14:00 Uhr statt. Weitere Informationen finden sich online unter <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-sozialpaedagogik/ag-zur-sgb-viii-reform>. Anfragen zur AG SGB VIII können an Benedikt Hopmann (benedikt.hopmann@uni-siegen.de) adressiert werden.

Benedikt Hopmann (Siegen)

Theorie-AG

Thema der Theorie-AG 2022 der DGfE-Kommission Sozialpädagogik waren „Sozialpädagogische Institutionen“. Im Zentrum der Diskussionen stand also die sozialpädagogische „Praxis in spezifischen Kontexten“. Bereits zum dritten Mal fand die Theorie-AG inzwischen im digitalen Format statt, was wiederum zu einem hohen Interesse – mit fast 200 Teilnehmenden – geführt hat. Zugleich hat die Planungsgruppe in Aussicht gestellt, dass ab 2023 wieder in Haus Neuland (Bielefeld-Sennestadt) getagt werden soll.

Die Ausgangsannahme, dass sozialpädagogische Praxis zwar immer in institutionalisierten Kontexten stattfindet, die sozialpädagogische Theoriebildung aber bisher nicht ausreichend auf diese Einsicht reagiert, wurde von Michaela Ralser (Innsbruck), Stephan Dahmen (Paderborn) und Marion Ott (Ludwigshafen) in ihren Eröffnungsvorträgen in unterschiedlicher Weise aufgenommen. Ralser plädierte am Beispiel des Institutionenmodells der Erziehungsanstalt für die Aufklärungskraft historiographischer Perspektiven. Der Blick in die österreichische Geschichte seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verweise auf eine „epochale Gründungswelle“, die überall in Europa stattgefunden habe – und sollte als historischer Hintergrund für die De- und Reinstitutionalisierungsbewegungen in der Jugend- und Behinderungshilfe gelesen werden. In seinen institutionalisierungstheoretischen Reflexionen argumentierte Dahmen im Anschluss an die französischsprachige Soziologie der Konventionen für einen pragmatischen Institutionalismus, wie ihn vor allem Thévenot vorschlägt. Für die sozialpädagogische Theoriebildung und Forschung ermögliche dieser eine Fokusverschiebung hin zu den situierten Praxisvollzügen in ausgestatteten, formatierten und vernetzten Situationen. Auch Ott argumentierte für einen dynamischen Institutionenbegriff, der diese als Prozess erfasse. Im Unterschied zu Dahmen ging sie allerdings in ihren Ausführungen von institutionenkritischen Grundannahmen aus, wie sie unter anderem Smith im kanadischen Kontext ausformuliert hat. In diesem Sinne stellten sich Institutionen als Umsetzungsebene der vorherrschenden Verhältnisse und institutionelle Bedingungen, aber auch als Produktionsmittel im Alltag heraus. Beide Erkenntnisse seien für die sozialpädagogische Theoriebildung in Zukunft deutlicher fruchtbar zu machen, so Ott.

Vor dem Hintergrund dieser höchst erkenntnisreichen Beiträge wurden in den beiden Nachmittagspanels der Theorie-AG 2022 weitere Detailspekte wie

Grundlagenfragen nicht weniger ertragreich diskutiert: Annegret Gaßmann und Thomas Grunau (Halle) diskutierten die sozialpädagogische Praxis „im Dazwischen“, indem sie „Praktiken der Grenzziehung“ als Bedingung und Ergebnis sozialpädagogischer Institutionalisierungen konzipierten; Falko Müller (Siegen) suchte die Möglichkeiten einer „Dialektik von Institution und Antiinstitution im Verhältnis zu Perspektiven der Subjektkritik“ auszuleuchten; Kevin Stützel (Frankfurt am Main) widmete sich der „Institutionalisierung der Selbsthilfe“ am Beispiel von Selbsthilfeinitiativen im Bereich der Trauer Jugendlicher; Claudia Equit, Julia Ganterer, Elisabeth Thomas und Melanie Warpaul (Lüneburg) fragten nach „Partizipation am Rande“, indem sie der Institutionalisierung des Alltags aus Sicht der Kinder und Jugendlichen nachgingen; und Fabian Kessl (Wuppertal) und Martina Richter (Duisburg-Essen) skizzierten schließlich die Grundlinien einer „Kritik sozialpädagogischer Institutionalisierungskritik“.

Die Planungsgruppe der Theorie-AG

Empirie-AG

Die Empirie-AG 2023, die vom 29. Juni bis zum 1. Juli 2023 in Präsenz in Haus Neuland in Bielefeld stattfinden wird, versteht sich als ein offenes Forum der Präsentation und Diskussion aktueller empirischer Forschungsarbeiten zu Fragen der Sozialen Arbeit sowie der Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

Die diesjährige Empirie-AG beginnt am Donnerstagabend mit einem Abendvortrag und bietet am Freitagvormittag im Arbeitsgruppenformat die Möglichkeit zum Austausch zu unterschiedlichen methodischen und methodologischen Fragen sowie zu Fragen rund um die (eigene) Promotion. Am Freitagnachmittag (ab 14:00 Uhr) und am Samstagvormittag (zwischen 9:00 und 11:45 Uhr) sind Plenumsvorträge geplant, in denen Fragen zum Forschungsdesign, zu aktuellen Forschungsergebnissen sowie methodologische und forschungsmethodische Überlegungen als auch Fragen zu Forschungskontexten und zur Forschungspolitik im Vordergrund stehen. Neben diesen Plenumsvorträgen wird ein Werkstattformat angeboten: In kleineren Gruppen können konkrete methodische und methodologische Herausforderungen in Forschungsprozessen materialbezogen bearbeitet und diskutiert werden.

Alle an Fragen und Themen der sozialpädagogischen Forschung interessierten Kolleginnen und Kollegen sind herzlich willkommen, an der Empirie-AG teilzunehmen und/oder Abstracts für die Plenumsvorträge, die Arbeitsgruppen und/oder das Werkstattformat einzureichen. Weitere Informationen zur Teilnahme und Anmeldung sowie Anfragen zur Empirie-AG können an das Organisationsteam (empirie-ag_sozaed@dgfe.de) adressiert werden.

*Karin Bock (Dresden), Sandra Landhäußer (Paderborn),
Svenja Marks (Dortmund), Heinz-Günter Micheel (Münster)
und Nina Thieme (Essen)*

Netzwerk junge Wissenschaft Soziale Arbeit

Am 26. und am 27. September 2023 fand die Tagung des Netzwerks, organisiert von Stephanie Simon, Svenja Marks und Lea Heiligentag an der Technischen Universität Dortmund statt. Ein Schwerpunkt der Tagung lag auf der Auseinandersetzung mit den Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in historischer Perspektive und aktuellen Debatten. Zudem wurde im Rahmen der Tagung ein hybrides Netzwerktreffen realisiert. Zudem beteiligten sich Mitglieder des Netzwerks an den Gesprächen mit dem Gesamtvorstand der DGfE, der sich der Frage nach den Herausforderungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen zuwendet. Im Rahmen eines digitalen Jahresend-Umtrunks hat Svenja Marks aus dem Kreis der Aktiven des Netzwerks eingeladen. Das nächste Treffen des Netzwerks findet im Rahmen der Kommissionstagung in Rostock als Kneipenabend Netzwerk Junge Wissenschaft Soziale Arbeit (JuWiSoZA) am Donnerstag, den 23. März 2023 ab 21:15 im Restaurant und Bar Fachwerk 7 statt.

Franziska Leissenberger (Dresden) und Svenja Marks (Dortmund)

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Berichte aus dem Vorstand

Arbeitsgruppe „Sichtbarkeit Kindheitspädagogik“

Vertretende des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit, der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdFK) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. (BAG-BEK) haben in einer Arbeitsgruppe das Kerncurriculum „Kindheitspädagogik“ entwickelt. Es knüpft an vorliegende Papiere an und bezieht sich auf den von der KMK (2010) verabschiedeten gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ sowie auf das vom Studiengangstag Pädagogik der Kindheit verabschiedete Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge (2015). Es betont damit die hohe Bedeutung der Wissenschaftsorientierung, die über hochschulische Qualifizierungen gegeben ist. Diese ist Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines forschenden Habitus von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. In diesem Sinne hat das Kerncurriculum einen empfehlenden Charakter. Der Studiengangstag macht es sich zur Aufgabe, das Kerncurriculum nach Bedarf weiterzuentwickeln. Es beschreibt Inhaltsbereiche der Studiengänge und definiert Mindeststandards dafür, wie viel des jeweiligen Inhaltsbereichs mindestens in einem Studiengang der Kindheitspädagogik enthalten sein sollten (Angaben in CP – Credit Points). Es definiert keine Module oder Kompetenzbereiche. Die im Kerncurriculum genannten Inhaltsbereiche können in den

Studiengängen über unterschiedliche Module verteilt sein. Das Kerncurriculum beschreibt zehn Studieneinheiten, die im Kern eines kindheitspädagogischen Studiengangs stehen sollten und deckt damit zwei Drittel der Studieninhalte, d. h. 120 von 180 bzw. 210 CP, ab. Damit ermöglicht das Kerncurriculum zugleich, die Studiengangsprofile individuell auszugestalten.

Das Kerncurriculum wurde auf der Homepage des Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) und des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentags (EWFT) veröffentlicht und ist abrufbar unter: <https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun>.

*Peter Cloos (Hildesheim), Andrea G. Eckhardt (Görlitz) und
Diana Meyer-Franke (Bochum)*

Arbeitsgruppe „Disziplinentwicklung der PdFK“

Die Pädagogik der frühen Kindheit als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten Jahren dynamisch weiterentwickelt. Stetig zunehmende Mitgliederzahlen der Kommission, zunehmende Promotionen, vermehrte Professuren mit einschlägiger Denomination und jährlich länger werdende Publikationslisten sind Beispiele, die auf eine wachsende Community, eine immer stärkere Selbstreproduktionsfähigkeit und insgesamt auf ein voranschreitendes Werden der Subdisziplin hinweisen. Trotz in den letzten Jahren erfolgter Selbstvergewisserungen über theoretische und empirische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit bleiben Unschärfen bestehen, die sich beispielsweise im Verhältnis zu anderen (Sub-)Disziplinen, zur Politik oder im Verhältnis von Profession und Disziplin zeigen. So steht beispielsweise eine Antwort auf die Frage aus, was genuine Problemstellungen der Pädagogik der frühen Kindheit sind. Die Gruppe der Sprecherinnen und Sprecher der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit hat die Diskussion über die Disziplinentwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit aufgegriffen, um eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich dieser „Disziplin im Werden“ anzuregen. Dazu wurde vom 28. bis 29. September 2022 an der Universität Hildesheim unter dem Titel „Was ist Pädagogik der frühen Kindheit?“ ein Symposium zur Disziplinentwicklung durchgeführt.

Auf dem Symposium wurde das Ziel verfolgt, Konkretisierungen in Bezug auf den Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit vorzunehmen und dabei zu diskutieren, was das Genuine, auch in Abgrenzung zu anderen Disziplinen, ist. Referierende waren Prof. Dr. Peter Cloos, Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Prof. Dr. Peer Pasternack, Prof. Dr. Ulf Sauerbrey sowie Prof. Dr. Susanne Viernickel. Die Beiträge wurden umfassend diskutiert. Auf der Jahrestagung der Kommission an der Universität Leipzig (9. bis 11. März 2023) wird die Diskussion in einer Arbeitsgruppe fortgesetzt.

*Peter Cloos (Hildesheim), Jens Kaiser-Kratzmann (Eichstätt-Ingolstadt)
und Diana Meyer-Franke (Bochum)*

Tagungen der Kommission

Empirie-AG

Die Empirie-AG hat vom 15. bis 16. Juli 2022 im St. Bonifatiushaus im Kloster Hünfeld (bei Fulda) ihre 8. AG-Tagung mit 24 teilnehmenden Forschenden zum Thema „Multimethodisch, partizipativ und interdisziplinär – Gemeinsam forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit?“ ausgerichtet. Die Tagung wurde durch zwei einführende Vorträge – zu Herausforderungen und Chancen interdisziplinärer Forschung von Frau Prof. Dr. Hedwig Gasteiger (Universität Osnabrück) sowie zu Partizipation in der qualitativen Sozialforschung von Dr. Henrike Terhart (Universität zu Köln) – thematisch gerahmt. Anhand von drei weiteren Beiträgen im Plenum und zwei parallelen Foren mit je zwei Beiträgen wurden Potenziale und Herausforderungen eines multiperspektivischen Forschungsvorgehens diskutiert. Vorbereitet und durchgeführt wurde die Tagung vom Organisationsteam, dem Bianca Bloch (Justus-Liebig-Universität Gießen), Judith Durand (DJI München), Sebastian Rost (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen), Regine Schelle (DJI München) und Christina Winter (Universität zu Köln) angehörten.

Die 9. Empirie-AG 2023 bildet sich aus einem neuen Organisationsteam, dem nun Oktay Bilgi (Universität zu Köln), Martina Janßen (Fachhochschule Erfurt), Felicitas Sander (Fernuniversität in Hagen) und Kristina Vitek (Universität zu Köln) angehören. Die Tagung ist für den 06./07. Juli 2023 im St. Bonifatiushaus im Kloster Hünfeld (bei Fulda) geplant und versammelt Beiträge zur Gegenstandsbestimmung in der Pädagogik der frühen Kindheit.

*Oktay Bilgi (Köln), Judith Durand (München) und
Sebastian Rost (Köln)*

Theorie-AG

Zum neuen Jahr 2023 hat Prof. Dr. Claus Stieve sich aus dem Organisationsteam der Theorie AG zurückgezogen. Wir danken für viele Jahre des Engagements, der Vorbereitung zahlreicher Theorie AG Werkstätten seit 2010 und der Beteiligung an zahlreichen Herausgaben von Bänden der Theorie AG und wünschen alles Gute! Wer sich in Zukunft an der Vorbereitung von Tagungen beteiligen möchte, kann sich gern bei ursula.stenger@uni-koeln.de melden.

Die 13. Theoriwerkstatt der Theorie-AG fand vom 27.-28. Januar 2022 zum Thema „Die Verwobenheit von Natur und Kultur in der Pädagogik der frühen Kindheit“ als Zoom-Konferenz an der Universität Münster statt.

Ausgehend von der 12. Theoriwerkstatt zum Thema „Was ist noch Natur?“ wurde an den zwei Werkstatttagen Möglichkeiten, Konsequenzen und Grenzen einer Infragestellung der Natur-Kultur-Dichotomie für die Theoriebildung und Forschung der Pädagogik der frühen Kindheit diskutiert. Querschnittsthemen waren übergreifende Fragen zu einer relationalen Verhältnisbestimmung von

Natur und Kultur in Handlungsfeldern der frühen Kindheit sowie ihren jeweiligen pädagogisch-anthropologischen, ethischen, bildungstheoretischen sowie forschungsmethodischen Implikationen. Besondere Berücksichtigung fanden dabei posthumanistische bzw. neomaterialistische Theorieperspektiven, wie sie im Kontext der internationalen Kindheitsforschung etwa durch Konzepte der Intra-Action, NatureCulture oder der Common Worlds zum Ausdruck kommen.

Folgende nationale und internationale Beiträge wurden diskutiert:

- Nick Lee (University of Warwick): „Early Childhood in Time: Why the pandemic should foster fresh thinking about nature and culture“ (Keynote)
- Gisela Unterwiesing (Pädagogische Hochschule Zürich): „Von Brombeeren, Mücken und Kindern: Stachelige Relationen des ‚becoming with‘ im Blick“
- Kristina Vitek (Universität zu Köln): „Trauern als Gegenstand der Pädagogik im Anthropozän“
- Gerd Schäfer (Universität zu Köln): „NaturKultur in einer Pädagogik des Anfang(en)s“
- Alina Zils (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg): „Becoming entangled – den Forschungsprozess innerhalb der Kindheitsforschung als materiell-diskursive Praktik reflektieren“.

Tagungsteam waren Christina Huf, Markus Kluge (WWU Münster), Oktay Bilgi, Ursula Stenger (Universität zu Köln), Claus Stieve (TH Köln) und Ulrich Wehner (PH Karlsruhe).

Beiträge und Erkenntnisgewinne aus beiden Theorieworkstätten werden in einem Sammelband zusammengetragen, der im Sommer 2023 in der Kommissionsreihe bei Beltz Juventa unter dem Titel „Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit“ erscheint. Die in dem Band versammelten Beiträge widmen sich Fragen zu einer relationalen Verhältnisbestimmung von Natur und Kultur im Kontext der frühen Kindheit. Fragen zu anthropologischen Bildern des Kindes und seiner Bildung, zu empirischen Konkretisierungsfeldern in pädagogisch gerahmten Situationen sowie politischen und ethischen Perspektiven für die Forschung und Praxis der Frühpädagogik stehen dabei im Fokus.

Die nächste AG findet unter dem Titel „Körper – Leib – Technik“ vom 28. bis 29. April 2023 an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe statt. Geplant sind Impulsvorträge und gemeinsamen Diskussionen zu aktuellen Entwicklungen zur Digitalisierung in der frühen Kindheit unter der Frage nach einer neuen Verhältnisbestimmung von Körper, Leib und Technik. Die Werkstatt wird organisiert von Oktay Bilgi (Universität zu Köln), Ulrich Wehner (PH Karlsruhe) und Ursula Stenger (Universität zu Köln).

Oktay Bilgi (Köln) und Ursula Stenger (Köln)

Gruppe der Nachwuchswissenschaftler:innen

In Kooperation mit dem Nachwuchsnetzwerk der DGS „Soziologie der Kindheit“ fand vom 12. bis zum 14. September 2022 abermals die „Gemeinsame Schreibzeit der wissenschaftlichen Nachwuchsgruppen der Kindheitsforschung“ statt. In diesem Jahr ist die nächste gemeinsame Schreibzeit vom 20. bis zum 22. Februar 2023 (digital) geplant. Das Format hat sich damit verstetigt und neben der Arbeit am eigenen Schreibprojekt finden hierüber eine gute Vernetzung und ein konstruktiver Austausch statt.

Am 16. und 17. September 2022 fand die Tagung der „Gruppe der Nachwuchswissenschaftler:innen“ „Wohlbefinden und Unbehagen in (der Pädagogik) der frühen Kindheit. Aktuelle Fragen, Perspektiven und Diskrepanzen frühpädagogischer Handlungs- und Forschungsfelder“ an der Universität Leipzig statt. Im Tagungsteam waren Marianne Rölli Siebenhaar, Nicole Reichenbach, Victoria Jankowicz & Paul König (Universität Leipzig). Den Auftakt der Tagung markierte eine Paneldiskussion zum Tagungsmotto unter Beteiligung von Prof. Dr. Susanne Viernickel (Universität Leipzig), Prof. Dr. Peter Cloos (Stiftung Universität Hildesheim) und Dr. Annett Maiwald (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg). Im Mittelpunkt der Tagung standen die Beiträge der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die spannende Einblicke in Qualifizierungsarbeiten gegeben und produktive Diskussionen hervorgerufen haben.

Zentrales Element der „Gruppe der Nachwuchswissenschaftler:innen“ ist die Vielzahl der verschiedenen Arbeitsgruppen, die sich sowohl in Leipzig als auch bereits zuvor formiert haben. Gegenstände dieser Arbeitsgruppen sind u. a. Fragen der Forschungsethik, forschungsmethodische und -methodologische Reflexionen oder Wege der Wissenschaftskommunikation. Als Beispiel dafür gibt es seit 2020 mehrere qualitativ-rekonstruktive Interpretationsgruppen aus den Mitgliedern der Kommission im Nachwuchs, welche im monatlichen Rhythmus digital zusammenarbeiten. Zur Vernetzung über die Arbeitsgruppen hinaus besteht auf ResearchGate das Projekt „Nachwuchsgruppe Pädagogik der frühen Kindheit“. Mit dieser Gruppe wird die Möglichkeit geboten, sich untereinander zu vernetzen und auszutauschen. Weitere Informationen stehen über den E-Mail-Verteiler (Kontakt: lars.burghardt@uni-bamberg.de) bzw. die Webseite zur Verfügung.

*Bianca Bloch (Bamberg), Lars Burghardt (Bamberg)
Samuel Kähler (Gießen), Ina Kaul (Kassel) und
Sebastian Rost (Köln).*

Veröffentlichung der Kommission

Cloos, Peter/Jester, Melanie/Kaiser-Kratzmann, Jens/Schmidt, Thilo/Schulz, Marc (Hrsg.) (2022): Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen

Kindheit. Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung. Weinheim: Beltz Juventa.

Sektion Sozialpädagogik & Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.) (2022): Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen. Weinheim: Beltz Juventa.

Bloch, Bianca/Kuhn, Melanie/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried/Stenger, Ursula (Hrsg.) (2022): Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London: Routledge.

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Veranstaltungen

Workshop „Freiheit und Verantwortung von Wissenschaft“

Der Workshop fand gemeinsam mit der Kommission Interkulturelle Bildung am 23. September 2022 an der Goethe-Universität Frankfurt statt. Unterstützt wurde der Workshop durch den Arbeitsbereich Gender Studies und qualitative Methoden des dort ansässigen Instituts für Allgemeine Erziehungswissenschaft. Vor dem Hintergrund der anhaltenden Debatten um Wissenschaftsfreiheit und der Frage nach Verantwortung von Wissenschaft für und innerhalb gesellschaftlicher Diskurse haben wir uns im Workshop mit grundlegenden Texten zu Wissenschaftsfreiheit, gesellschaftlicher Verantwortung von Wissenschaft und zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik auseinandergesetzt. Die Auseinandersetzung diente dazu, unterschiedliche Positionen wahrzunehmen, einseitige Debatten zu benennen und Verantwortlichkeiten zu diskutieren. Es wurden Strategien zur Intervention gegen wissenschaftsfeindliche Diskurse entwickelt und eine Fortsetzung der Diskussion in einem Veranstaltungsformat geplant, das weiterhin einen intensiven Austausch im kleinen Rahmen ermöglicht.

Workshop „DFG-Antragstellung“ (digital)

Am 14. Oktober 2022 fand ein Workshop zur Antragstellung für Forschungsprojekte bei der DFG statt, zu dem Meike Sophia Baader als Referentin eingeladen war und der von zahlreichen Sektionsmitgliedern aller Statusgruppen wahrgenommen wurde. Neben einer Bestandsaufnahme, inwiefern Forschungsprojekte erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung von der DFG gefördert wurden und werden, standen das Prozedere bei Beantragung und Begutachtung, Kriterien der Beurteilung von Anträgen durch Fachkollegium und Gutachtende und die Voraussetzungen für eine möglichst erfolgreiche Antragsstellung im Zentrum der Veranstaltung. Daran anschließend wurden Möglichkeiten von Forschungsk Kooperationen und ihre Unterstützung durch die Sektion ausgelotet.

Ankündigung der Jahrestagung

Die Jahrestagung „Das Unkaputtbare Patriarchat? Geschlechterhierarchie als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“ wird vom 1. bis 3. März 2023 an der Universität Paderborn stattfinden.

Geschlechterpolitische Maßnahmen, aber auch andere Veränderungen in Wirtschaft, Bildung und Berufswelt haben die Gleichberechtigung von Frau und Mann und die Vervielfältigung geschlechtlicher Identitäten vorangetrie-

ben. Neben die öffentliche Kritik an Frauendiskriminierung ist der Einsatz gegen Trans-, Inter- und Queerfeindlichkeit getreten. Jedoch sind die Ungleichheits- und Gewaltphänomene keineswegs verschwunden, wie Statistiken zu Vermögensverteilung, sexueller Gewalt und Femiziden zeigen. Offen ist, ob sich die Utopie eines „Jenseits patriarchaler Leitbilder“ realisieren konnte und was geeignete begriffliche und theoretische Konzepte zur Analyse von hierarchischen Geschlechterverhältnissen sein könnten. Zur Diskussion stehen deshalb die Analyse der gegenwärtigen Geschlechterverhältnisse sowie geeignete analytische Konzepte unter anderem zu Macht und Herrschaft, Subjektposition und Identität, (cis-)Heterosexismus und Misogynie, Diskurs und Geschichte sowie Transformation und Überdauern von Geschlechterhierarchien.

Das Programm zur Tagung findet sich hier: https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/gender-studien/Flyer/Flyer_Jahrestagung_Patriarchat_Sektion_11_-4.pdf.

Zu Beginn der Tagung finden zwei Workshops statt, die der weiteren Vernetzung im Rahmen von Forschung(sförderungen) dienen:

1. Promovieren in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung – Promovierende und Betreuende im Dialog
2. Forschung: Informationen zu DFG/Möglichkeiten zu Kooperationen in der Sektion.

Publikationen

Das von der Sektion unterstützte Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung ist gerade mit seinem 19. Band zum Thema „Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung“ erschienen, herausgegeben von Marita Kampshoff, Bettina Kleiner und Antje Langer.

*Antje Langer (Paderborn), Claudia Mahs (Paderborn),
Christine Thon (Flensburg) und Jeannette Windheuser (Berlin)*

Sektion 12 – Medienpädagogik

Tagungen

Unter dem Titel „Medienpädagogik und (Medien-) Sozialisation im Spiegel zentraler gesellschaftlicher Herausforderungen des 21. Jahrhunderts“ organisieren Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Jane Müller, Anja Schwedler-Diesener und Mareike Thumel die Frühjahrstagung der Sektion, die am 30. und 31. März 2023 in Kooperation der Leuphana Universität und der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), an der Leuphana Universität Lüneburg stattfinden wird. Im Rahmen der Tagung organisiert das Junge Netzwerk Medienpädagogik wieder ein Forum für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Promotionsphase. In diesem werden den Beitragenden etablierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Fachgemeinschaft als Critical Friends zur Seite gestellt, die ihnen im Anschluss an ihren Beitrag ein kritisch-konstruktives Feedback zu ihrem Projekt und Hinweise für die weitere Arbeit geben (<https://www.leuphana.de/mpaed2023.html>).

Zur nachhaltigen Dokumentation der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik zum Thema „Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld“ vom 22. und 23. November 2022 an der Universität Bielefeld wurden die Auftaktvorträge von Frau Prof. Dr. Katharina Walgenbach zum Thema „Digitaler Ableismus im Feld der Bildung“ und Herrn Dr. Alexander Geimer zum Thema „Behinderung und die Paradoxien der Partizipation in Sozialen Medien: Praktiken der Bildung und Disziplinierung“ online zur Verfügung gestellt. Beide Beiträge sind auch mit Untertiteln versehen und finden sich auf der auf der Tagungswebsite (<https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/mpaed2022/>).

Mitgliederentwicklung

Die Sektion setzt sich aktuell aus insgesamt 402 (ordentlichen und assoziierten) Mitgliedern zusammen. Hinzu kommen 129 Gäste.

Aktivitäten der Sektion

Der Arbeitskreis „Ästhetik – Digitalität – Kultur“ (<https://www.medienpaed.net/neuer-arbeitskreis-aesthetik-digitalitaet-kultur/>) traf sich am 9. Dezember 2022 zu seinem dritten Online-Arbeitstreffen. Den Schwerpunkt des Treffens bildete das Buch „Unruhig bleiben“ von Donna Haraway. Im Anschluss an einen Vortrag von Prof. Dr. Susanne Völker (Universität zu Köln) diskutierten die rund 25 Teilnehmenden Fragen zur pädagogischen Relevanz von Haraways Arbeit mit Blick auf das Schnittfeld von Materialität, Anthropologie und Digitalität.

Das nächste Online-Arbeitstreffen ist für das Frühjahr/Sommer 2023 geplant. Interessierte können sich per Mail an bettinger@ph-heidelberg.de anmelden.

Darüber hinaus hat sich die AG Kommunikation weiterhin der internen und externen Kommunikation gewidmet. Zusätzlich zum Twitter-Account (https://twitter.com/medienpaed_dgfe) ist die Sektion nun auch auf Mastodon vertreten (@medienpaed_dgfe@bildung.social). Zur Vorbereitung dieser Entscheidung trafen sich am 28. November 2022 Vertretende der EERA und deren Geschäftsstelle, der Geschäftsstellenleiterin der DGfE und Vertretende des Vorstands der Sektion Medienpädagogik (DGfE) zum gemeinsamen Austausch über Kommunikationsstrategien auf Microblogging-Diensten. Hierbei ging es spezifisch um die Frage, wie derzeit mit der eigenen Kommunikation auf Twitter verfahren werden sollte und um mögliche Alternativen, insb. Mastodon. Als Ergebnis verständigte man sich darauf, mit den bestehenden Accounts auf Twitter weiterhin zu kommunizieren. Zusätzlich werden Mastodon-Accounts angelegt, deren Inhalte auf Twitter gespiegelt werden können – und vice versa. Als möglicher Mastodon-Server wird Mitgliedern der Communitys empfohlen, sich auf <https://bildung.social> zu registrieren. Server wie bildung.social können durch Spenden der EERA, der DGfE und durch einzelne Mitglieder unterstützt werden. Zur gemeinsamen Auffindbarkeit einigten sich die Beteiligten auf den Hashtag #EduSci, um den gemeinsamen Austausch auf diesen Plattformen zu fördern und zu vereinen. Der Newsletter der Sektion kann nun von allen Interessierten unter folgender Adresse gefüllt werden: <https://www.medienpaed.net/newsletter/mitteilung-eintragen/>. Strategien für die externe (Wissenschafts-)Kommunikation werden aktuell gerade erarbeitet. Wer Interesse an der Mitarbeit hat, kann sich gerne formlos an den Vorstand wenden.

Der Sektionsvorstand hat zudem eine datensparsame, alternative und nachhaltige Software-Lösung für die sektionsinterne Kommunikation und Dokumentation implementiert und testet die Zusammenarbeit über diese Plattformen intensiv. Darin enthalten sind v. a. gemeinsame Cloud-Speicher mit kollaborativer Dokumentenbearbeitung, Videokonferenzen und Webhosting. Andere Kommissionen und Sektionen sind eingeladen, sich bei Interesse an den Vorstand zu wenden.

Junges Netzwerk Medienpädagogik

Die Gruppe der Sprecherinnen und Sprecher des Jungen Netzwerk Medienpädagogik befindet sich derzeit in der finalen Planung des Promovierendenforums im Rahmen der kommenden Frühjahrstagung der Sektion an der Leuphana Universität Lüneburg (weitere Informationen s. Abschnitt Tagungen). Angedacht ist auch wieder ein Workshop am Vorabend der Tagung (29. März 2023), in dem es um Möglichkeiten des wissenschaftlichen Publizierens gehen soll. Hinweise zur Anmeldung erfolgen alsbald über die verschiedenen Kanäle des JNM (z. B. Mattermost, Twitter, Facebook). Weiterhin ist die Gruppe der Sprecherinnen und Sprecher in die Planung des diesjährigen JFMH (Junges

Forum für Medien und Hochschulentwicklung) involviert. Dieses wird vom 27. bis 28. Juli 2023 am Learning Lab der Universität Duisburg Essen stattfinden. Überdies beteiligt sich die Gruppe der Sprecherinnen und Sprecher intensiv am Austausch zum Thema #ichbinhannah und die potenziell prekäre Lage von Personen in Qualifikationsphasen in der Wissenschaft. Ziel soll es sein, nach einer Vernetzung mit anderen Netzwerken inner- und außerhalb der DGfE eine gemeinsame Position zu entwickeln.

Veröffentlichungen der Sektion

Demnächst erscheint das Heft „ENT | GRENZ | UNGEN in der Medienpädagogik. Perspektiven“ im Anschluss an den 28. Kongress der DGfE, herausgegeben von Larissa Ade, René Breiwe, Lukas Dehmel, Karsten D. Wolf, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger und Mandy Schiefner-Rohs. Zu diesem Call waren Textbeiträge eingeladen, die auf Einreichungen zum DGfE-Kongress 2022 aufbauen. In der Reihe „Jahrbuch Medienpädagogik“ ist Band 18 im Anschluss an die Tagung „Ästhetik – Digitalität – Macht“ im März 2012 online an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg nun auch im Buchhandel erhältlich (<https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18.X>). Der Band 19, im Anschluss an die Herbsttagung 2021, erscheint in Frühjahr 2023 in Zusammenarbeit mit der Fachgruppe Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK) unter dem Titel „Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens“ (<https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19.X>). Der Band 20, im Anschluss an die Herbsttagung 2022 der Sektion Medienpädagogik an der Universität Bielefeld, steht unter dem Titel „Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt“ und wird bis Herbst 2023 erscheinen (<https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20.X>).

Dissertationspreis 2023

Im bi-annualen Rhythmus verleiht die Sektion Medienpädagogik den Dissertationspreis für herausragende Dissertationen mit Relevanz für die Fachdisziplin. Zur diesjährigen Vergabe wurden die Bewertungskriterien zusammen mit dem Vorstand, den Mitgliedern der Jury und mit dem Jungen Netzwerk Medienpädagogik als Vertretung der Fachpersonen in Qualifikationsphasen nochmals gemeinsam überarbeitet und konkretisiert (<https://www.medienpaed.net/dissertationspreis-2023-der-dgfe-sektion-medienpaedagogik/>). Die Vergabe findet an der Herbsttagung der Sektion an der FernUniversität in Hagen am 21. September 2023 statt.

*Valentin Dander (Potsdam), Nina Grünberger (Darmstadt),
Klaus Rummler (Zürich) und Mandy Schiefner-Rohs (Kaiserslautern)*

Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Vorstand

Der Vorstand setzt sich aktuell wie folgt zusammen: 1. Sprecherin: Prof. Dr. Margret Dörr (Mainz), 2. Sprecherin: Ass.-Prof. Dr. Katharina Mittlböck (Innsbruck), Kassenwart: Prof. Pierre-Carl Link (Schweiz). Die nächste obligatorische Wahl der Sprechenden ist für die Herbsttagung 2023 vorgesehen. Dr. Robert Langnickel erweitert den Vorstand weiterhin als kooptiertes Mitglied des Vorstandes, um die Interessen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen zu vertreten.

Der wissenschaftliche Beirat der Kommission Psychoanalytische Pädagogik setzt seine bewährte Arbeit fort. Die zur Bewerbung um den Siegfried-Bernfeld-Preis eingereichten hervorragenden Dissertationen im Feld der Psychoanalytischen Pädagogik werden von Prof. Dr. Barbara Bräutigam, Prof. Dr. Reinhard Fatke und Dr. Dr. Achim Würker begutachtet und zur Prämierung vorgeschlagen.

Aktivitäten der Kommission

Die Arbeit der Kommission Psychoanalytische Pädagogik ist weiterhin kontinuierlich durch jährliche Herbsttagungen, die Förderung junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die aktive Mitwirkung in Kongressen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und der European Educational Research Association (EERA) sowie durch die Schriftenreihe der Kommission geprägt.

Die Herbsttagung am 23. und 24. September 2022 zum Thema „Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen“ fand in Kooperation mit der Humboldt-Universität und der International Psychoanalytic University (IPU) Berlin in den Räumen der IPU Berlin statt. Wesentlich haben Prof. Dr. David Zimmermann (Humboldt-Universität Berlin) in Kooperation mit Prof. Dr. Bernd Ahrbeck (IPU) die Tagung als Präsenzveranstaltung umsichtig vorbereitet.

Die Agora für Psychoanalytische Pädagogik, das Forum der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen in der Kommission, hat im Rahmen der Herbsttagung eine Präkonferenz vor Ort an der IPU durchgeführt und trifft sich regelmäßig online länderübergreifend (DACH) zur Diskussion von Grundlagentexten der Psychoanalytischen Pädagogik einerseits und zum Austausch über karrierebezogene Fragen andererseits. Weitere Aktivitäten der Agora sind die Durchführung von Lektürewochenenden in Präsenz,

das erste im März 2023 widmet sich dem thematischen Schwerpunkt der strukturalen Psychoanalyse Lacans.

Unsere Herbsttagung 2023 findet am 13. und 14. Oktober 2023 in Ludwigsburg an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Kooperation mit Move-tia MentEd zum Thema „Kindliches Spiel“ statt. Hoffnungsvoll wird diese von Dr. Tillmann Kreuzer (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), Dr. Robert Langnickel (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), Prof. Dr. Stephan Gingelmaier (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) sowie Prof. Pierre-Carl Link (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich) vorbereitet.

Über diese Aktivitäten hinaus beteiligen sich aus der Kommission heraus entstehende Arbeitsgruppen an zahlreichen nationalen und internationalen Kongressen.

Robert Langnickel (Winterthur)

Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

Im aktuellen Berichtszeitraum haben Mitglieder und am Thema der Kommission Interessierte in Projekten und Publikationen vornehmlich an den Themen Achtsamkeit, Reflexion in Professionalisierungskontexten, Digitalität, Resilienz und Gestaltpädagogik gearbeitet. Die folgenden Berichtsteile, die Literatur- und Vortragsliste bieten eine Übersicht.

Aktivitäten

Die am Arbeitsbereich Sozial- und Erziehungswissenschaften angegliederte und von Prof. Dr. Yvette Völschow geleitete Arbeitsstelle für reflexive Person- und Organisationsentwicklung ist im Jahr 2022 mit der Evaluation der Fortbildungsmaßnahme „Kollegiales Coaching für pädagogische Führungskräfte“, für zwei Jahre gefördert durch die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LIS), betraut worden.

Weiter wurde das im Rahmen der Förderung „Hochschullehre durch Digitalisierung stärken“ durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre vom 1. Oktober 2021 bis 1. Juli 2024 geförderte Projekt „ViBeS – Virtuell begleitetes Selbststudium im erweiterten Bildungsraum in den Bausteinen 6, 10 und 11 „Selbststudiumsrelevante Kompetenzen über digitales Portfolio reflektieren und fördern (ePortfolio + OSA)““ durch Prof.in Dr.in Yvette Völschow geleitet.

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von 2019 bis 2023 geförderte Projekt „BRIDGES II – Brücken bauen: Zusammenarbeit initiieren und gestalten II“ der Universität Vechta wurde im Baustein 3: „Implementierung und Weiterentwicklung des elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios (eKEP)“

auch im Jahr 2022 durch die Arbeitsstelle für reflexive Person- und Organisationsentwicklung geleitet (Prof. Dr. Yvette Völschow).

Das Kommissions- und Vorstandsmitglied Nils Altner ist Mitinitiator und PI des aktuellen, vom NRW-Ministerium für Kultur und Wissenschaft geförderten Verbund-Projekts „Demokratiefähigkeit bilden“. Dabei kooperieren für vier Jahre Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vom Zentrum für Türkei-studien und Integrationsforschung an der Universität Duisburg-Essen, der Universität Paderborn, der Sporthochschule Köln, der Kliniken Essen-Mitte, des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Ev. Kirche im Rheinland und der Förderung Türkischer Elternverbände in Niedersachsen. Ziele sind die Ausarbeitung einer Didaktik der verkörperten Demokratiebildung und von bildungspraktischen Unterstützungsangeboten, mit denen Lehrende und Leitungskräfte in Hochschulen und Schulen demokratiefördernde Haltungen und Fähigkeiten auch in herausfordernden Alltagssituationen verkörpert vermitteln können.

Nils Altner an den Kliniken Essen-Mitte/Uni Duisburg-Essen entwickelt die Gesprächsform des verkörperten phänomenologischen Dialogs. Sie verbindet die bedingungslos wertschätzende Grundhaltung der humanistischen Pädagogik mit übenden Methoden achtsamkeits- und mitgefühlsbasierter Programme und Erkenntnissen aus der Embodiment- und Neuroforschung. Die Arbeitsgruppe um Nils Altner nutzt diese Dialogform für die qualitative Erforschung der Wirkungen von Programmen der Persönlichkeitsbildung, Beziehungs-, Kultur- und Organisationsentwicklung in pädagogischen Kontexten. Im Onlinekurs „Sprechen mit Leib und Seele“ vermittelt Nils Altner Grundfähigkeiten dieser Gesprächsform (www.achtsamkeit.com).

In Kooperation mit der UPDATE Fachstelle für Suchtberatung in Bonn konzipierte und begleitete Nils Altner in dem vom NRW-Gesundheitsministerium geförderten Projekt „AmSEL-Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Suchtprävention in Schulen“ die Weiterbildung von 100 Lehrkräften im Rheinland. In der Mixed-Methods-Evaluation wurde deutlich, wie die Kultivierung einer achtsam selbstfürsorgenden Praxis Lehrkräfte dabei unterstützt, auch mit den Schülerinnen, Schülern, Kolleginnen und Kollegen Beziehungen und Unterrichtsstile zu pflegen, die suchtpreventive und pro-demokratische Lebenskompetenzen fördern.

Veröffentlichungen

Altner Nils (2022): „Is anstreng, Lehrer sein?“ Die Praxis von Achtsamkeit und Mitgefühl fördert einen Perspektivwechsel auf „problematisches“ Verhalten. Schulpraktische Beispiele aus verkörperten phänomenologischen Gesprächen. In: Badstieber Benjamin/Amrhein Bettina (Hrsg.): (Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule – theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Altner Nils/Adler Bettina (2022): „Was braucht ihr, damit ihr gern zur Schule kommt?“ Achtsamkeitsbasierte Bildung in Schulen fördert Gesundheit, partizipative Beziehungs- und Kulturgestaltung sowie Demokratiefähigkeit. GIO-Gruppe, Interaktion, Organisation. In: Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie, 53, S. 405-415. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00648-3>.
- Altner Nils/Adler Bettina (2022): Vom Ich zum Wir zum Ganzen: Die Schulprojekte „GAMMA“ und „AMSEL“ stärken Pädagog/innen und Schüler/innen in und nach der Pandemie. Lehren und Lernen. In: Zs f Schule und Innovation in Baden-Württemberg 48, 7, S. 24-30.
- Janousch, Clarissa/Anyan, Frederick/Kassis, Wassilis/Morote, Roxanna/Hjemdal, Odin/Sidler, Petra/Graf, Ulrike/Rietz, Christian/Chouvati, Raia/Govaris, Christos (2022): Resilience profiles across context: A latent profile analysis in a German, Greek, and Swiss sample of adolescents. In: PLoS ONE 17, 1, e0263089. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263089>.
- Scholl, Daniel/Völschow, Yvette/Anders, Dorothee/Küth, Simon/Warrelmann, Julia-Nadine/Kleinknecht, Marc/Prilop, Christopher/Weber, Kira (2022): Wie kann die professionelle Reflexion von angehenden Lehrer*innen digital gefördert werden? – Chancen und Grenzen neuer Tools in der Lehrerinnenbildung. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 185-203.
- Völschow, Yvette/Hübner, Catharina (2022): Bedarfe und Umsetzung einer Kollegialen Coachingmaßnahme für Schulaufsichtsbeamt*innen als schulische Führungskräfte. In: PFLB – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 4, 3, S. 296-305.
- Völschow, Yvette/Janßen, Wiebke (2022): Menschenhandel – Forschungsstand. In: Behrmann, Andrea/Riekenbrauk, Klaus/Stahlke, Iris/Temme, Gaby (Hrsg.): Handbuch Psychosoziale Prozessbegleitung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 645-664.
- Völschow, Yvette/ Janßen, Wiebke/Gahleitner, Silke (2022): Hilfen für Frauen in sexuellen Ausbeutungsverhältnissen. In: Bieker, Ruldo/Niemeyer, Heike (Hrsg.): Träger, Arbeitsfelder und Zielgruppen der Sozialen Arbeit. 2., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Kohlhammer, S. 181-187.

In dem aktuellen Werk von Thomas Schübel (Hrsg.) (2023): Perspektiven der Gestaltpädagogik. Neue Ideen für zukunftsfähige Bildung und Erziehung. Edition Humanistische Psychologie, herausgegeben von Anna und Milan Sreckovic, Gevelsberg: Andreas Kohlhage haben aus der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie folgende Autorinnen und Autoren mit je einem Artikel mitgewirkt (in alphabetischer Reihenfolge):

- Jörg Bürmann: Was ist eigentlich Gestaltpädagogik? S. 19-34.

- Olaf-Axel Burow: Gestaltpädagogik Revisted: LehrerLinnentraining – Unterrichtskonzept – Organisationsentwicklung, S. 57-76.
- Heinrich Dauber: Bildung als Praxis der Freiheit in Verbundenheit. Gestaltpädagogik in der Tradition der Humanistischen Psychologie und Pädagogik, S. 145-156.
- Günther Holzapfel: Integrative Pädagogik im Kontext von Diskursen zur Humanistischen Pädagogik: Chancen, Grenzen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten, S. 35-56.
- Telse Iwers-Stelljes: Gestaltpädagogik und Transformatorische Bildungstheorie. Erziehungswissenschaftliche Einordnung, S. 157-172.

Vorträge

- „Personenzentrierte Kommunikation in der Beratung nach § 10 ProstSchG“ von Yvette Völschow auf der Tagung des Arbeitskreises nieders. Berater*innen nach ProstSchG in Hannover (14. Dezember 2022).
- „Reflexionsanregung in der Lehrer*innenbildung per ePortfolioarbeit“ von Yvette Völschow und Julia-Nadine Warrelmann auf der Online-Tagung Reflexion in der Lehrkräftebildung: empirisch – phasenübergreifend – interdisziplinär der Freien Universität Berlin und der Universität Potsdam (5. bis 7. Oktober 2022).
- „Theoretische Fundierung als Orientierungspunkt für die Haltung und die Umsetzung Kollegialer Beratung am Beispiel Humanistische Psychologie“ von Yvette Völschow auf der Online-Tagung „Fachgespräch Kollegiale Beratung und Supervision: Gestern – heute – morgen“ des Landesinstitutes für Schule NRW (14. September 2022).
- „Professional development and digitalized personalities – possibilities and limitations of electronic portfolio work to promote reflection in studies“, Posterpräsentation von Yvette Völschow und Julia-Nadine Warrelmann auf der EARLY SIG 14 Konferenz „Lerarning and professional development“ an der Universität Paderborn (17. bis 19. August 2022).

Ulrike Graf (Heidelberg)

„Die Soziologie gibt nicht das Sichtbare wieder,
sondern macht sichtbar.“

Frei nach Paul Klee¹

Ulrich Oevermann ist tot

Ulrich Oevermann ist am 11. Oktober 2021 in Bern nach längerer Krankheit gestorben.

Seit Beginn seines wissenschaftlichen Arbeitens Mitte der 1960er Jahre am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung hat er sich mit pädagogisch relevanten Fragen befasst. Im Projekt „Elternhaus und Schule“ griff er zum ersten Mal jene Themen auf, die ihn sein Leben lang beschäftigen sollten: Familie und Schule; darüber hinaus wurde innerhalb dieses Projektes die Methodik der objektiven Hermeneutik entwickelt und vorangetrieben.

Ulrich Oevermanns Verhältnis zu unserer Disziplin war nicht ungebrochen. Innerhalb der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft wurden seine Arbeiten einerseits rasch und ausführlich rezipiert – vermutlich ausführlicher noch als in seiner Herkunftsdisziplin, der Soziologie –, wie sie andererseits je erneut kritisiert wurden. Zu apodiktisch waren seine Ausführungen, zu sehr gegen den Mainstream gerichtet. Schon seine zu Beginn der 1980er Jahre formulierten Thesen über „Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft“, gleichermaßen gegen eine geisteswissenschaftliche Pädagogik wie eine empirische Forschung gerichtet – persönlich in der Auseinandersetzung mit Ewald Terhart –, verstörten doch manche Kolleginnen und Kollegen.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass Ulrich Oevermann sich durch seine Beiträge in durchaus fruchtbarer und weiterführender Weise in unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Felder, zentral in die Schulpädagogik und die Sozialpädagogik, aber auch in die Sonderpädagogik, Sozialisations- und Migrationsforschung sowie Erwachsenenbildung, eingebracht hat. Und das gilt nicht nur auf methodischer Seite für das von ihm entwickelte Verfahren der „Objektiven Hermeneutik“, das von zahlreichen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern eingesetzt wurde, sondern auch inhaltlich.

Besonders zu betonen sind sicherlich seine Beiträge zur Professionalisierung bzw. zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Pädagogik/Erziehungswissenschaft und sein Eintreten gegen eine allgemeine Schulpflicht, die ja nicht gegen

1 Die Grabstätte von Ulrich Oevermann befindet sich in unmittelbarer Nähe zur Ruhestätte von Paul Klee auf dem Schosshaldenfriedhof in Bern.

die Schule gerichtet war, sondern Lehrer und Lehrerinnen vor Problemen schützen sollte, die sie innerhalb der Institution Schule gerade nicht lösen können.

Ulrich Oevermann war immer streitbar, er konnte schroff, aber auch äußerst lebenswürdig sein, jedoch ging es ihm immer „um die Sache“, sprich: Die Welt als Text zu lesen und zu verstehen. Ausgangspunkt war für ihn die unmittelbare Lebenspraxis, sei es einer Person, einer Einrichtung oder auch eines größeren Sozialverbandes. Vieles über sein wissenschaftliches und sein privates Leben wurde schon in anderen Nachrufen geschrieben und gewürdigt. Wir wollen eine weitere Facette hinzufügen, die ebenfalls für sein Leben prägend, wenn auch nach außen hin weniger sichtbar war: nämlich alles das sehr ernst zu nehmen, was er zu seiner Sache gemacht hatte; im Großen, aber auch im Kleinen.

2004 war der Erstautor zusammen mit Ulrich Oevermann bei John Spalek², der u. a. für die Deutsche Nationalbibliothek Nachlässe von aus Nazi-Deutschland geflüchteten Emigrantinnen und Emigranten „sammelte“, in Albany, Upstate New York, um das künstlerische Werk des 1937 emigrierten Malers und Arztes Fritz Blumenthal zu sichten und nach Mainz, in dessen Heimatstadt, zu überführen. Als es dann ans Packen ging, waren wir drei mit großem Einsatz dabei, wenn auch nur für kurze Zeit, denn Ulrich Oevermann erkannte das Dilettantische unseres Bemühens und stoppte die Arbeit. „John, Detlef: Das muss nun doch mit großer Sorgfalt gemacht werden. Da muss man auf einiges achten. Besorgt mir Chinapapier, und ich mache das allein.“ Und so geschah es. Mit großer Ernsthaftigkeit und Akribie packte er dann Stunde um Stunde, bis in den späten Abend hinein, die zahlreichen Bilder, die heute im Archiv der Stadt Mainz aufbewahrt werden.

Ulrich Oevermanns Theorie der Lebenspraxis steht im Zeichen von Krisenbewältigung und Bewährung des autonomen Subjekts mit der Grundidee, dass Bildungsprozesse sich stets unter der Bedingung und in der Logik der Bewältigung von Krisen eröffnen. Eine (einzig) auf Lernprozesse fixierte Sicht lässt demzufolge die Bedingungen zur Konstitution der Autonomie des Subjekts nicht erkennen und verfehlt das Ziel der Bildung neuer Erfahrungen. Nur in Krisen, in der selbstständigen Krisenbewältigung – vor allem in solchen durch Muße in Institutionen der Bildung und Erziehung erzeugten, nicht aber in der routinisierten Aneignung des Vorgefassten – und in der Grundorientierung an der Neugier des Kindes zur Autonomiegewinnung lassen sich Bildungsprozesse eröffnen; darauf war sein Wirken gerichtet, schon in seiner Tätigkeit im Deutschen Bildungsrat und seinen Beiträgen zur pädagogischen Professionalität. Der Paul Klee'schen Formel: „Das Unsichtbare sichtbar zu machen“ zu folgen, bildet das Erkenntnisinteresse seiner strukturerschließenden Methode über seinen Tod hinaus.

Detlef Garz und Klaus Kraimer

2 Der Germanist John Spalek (*1928) starb am 5. Juni 2021 in Philadelphia.

Nachruf auf Prof. Dr. Horst Siebert

Am 22. Oktober 2022 ist Horst Siebert verstorben, langjähriger Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover. Geboren am 8. Juli 1939 in Iserlohn, entschied er sich nach dem Abitur für eine akademische Ausbildung in der Literatur- und Sprachwissenschaft sowie der Altphilologie in Kiel und München, die 1965 in einer philosophischen Promotion über den Dramatiker und Lyriker Friedrich Hebbel mündete. Sieberts Weg aus der Literaturwissenschaft in die Erwachsenenbildung war kurz: 1965 übernahm er eine Assistententätigkeit beim Landesverband der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Ein sechswöchiges Seminar der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS), geleitet von Hans Tietgens, wurde für ihn, wie er später schrieb, zu einem „Bildungserlebnis“. Ab 1966 arbeitete er als Assistent am Lehrstuhl Knoll an der neu gegründeten Ruhr-Universität in Bochum, ausgewählt aufgrund seines Sinns für Sachlichkeit und Innovation und einer gemäßigten Heiterkeit. Wichtig war wohl auch, dass er – sapienti sat – keiner „Schule“ angehörte. In Bochum wirkte Siebert sogleich an einer Schrift mit, die sich etwas laut mit „Erwachsenenbildung am Wendepunkt“ (1967) ankündigte und im Untertitel genauer lautete „Der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg“. Hierbei hat Siebert den „Dritten Bildungsweg“ und dessen Methodik charakterisiert, nicht unbedingt zur Freude der damaligen Erwachsenenbildung, die Vorbehalte gegenüber einer vermeintlich „nur“ qualifizierenden Erwachsenenbildung hatte. Dass dabei Anlehnungen und Ableitungen aus Erwachsenenbildungssystemen anderer Länder als Beispiel, Vorbild und Abbildung mitgespielt haben, ist unstrittig. Im Rahmen eines Forschungsverbundes der UNESCO, zu dem Walter Mertineit u. a. Joachim Knoll eingeladen hatte und der eine Revue der Erwachsenenbildungssysteme in Europa erstellen sollte, wurde Horst Siebert zum Porträtisten der Erwachsenenqualifizierung in der DDR. So kompliziert entwickelten sich zur damaligen Zeit die Begegnungen von Wissenschaftlern und Universitäten zwischen Ost und West. Sieberts Arbeit – die erste Habilitationsschrift in der Geschichte der bundesdeutschen Erwachsenenbildung – wurde unter dem nüchternen Titel „Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR“ veröffentlicht, nachdrücklich gefördert auch von Oskar Anweiler, dem renommierten und vielfach ausgezeichneten Osteuropa-Experten. Um die Arbeit an dieser Studie zu unterstützen, baute Siebert u. a. einen Kontakt zu Georg Schmelzer auf, einem Schüler des Berliner Bildungshistorikers Robert Alt, einem Verfolgten des Nazi-Regimes, der an der Humboldt-Universität lehrte. Das freundschaftliche, fast familiäre Verhältnis zu Georg Schmelzer hielt er auch nach der „Wende“ aufrecht. In Bochum ist später dann eine Zusammenchau der Befassung mit der Erwachsenenbildung in der DDR erarbeitet wor-

den. Das Buch „Von der Angrenzung zum Beitritt“ (Knoll/Sommer 1992) verstand sich als Beitrag zu einer verwehten Vergangenheit.

1970 wechselte Horst Siebert an die Pädagogische Hochschule in Hannover, die 1977 in die Universität eingegliedert wurde, und etablierte umgehend einen Diplomstudiengang „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung“. Auf der Basis seiner historischen und vergleichenden Arbeiten hat Horst Siebert dann eine Tätigkeit als Hochschullehrer, als Wissenschaftler und Praktiker der Erwachsenenbildung entfaltet, die allseitigen Respekt gefunden hat. Siebert blieb der Universität Hannover bis zum Eintritt in den Ruhestand 2007 treu, begleitet von Lehraufträgen und Honorarprofessuren an internationalen Universitäten. Er hinterlässt ein überaus umfangreiches und viel beachtetes Werk, das herausragend ist in der Geschichte der deutschsprachigen Erwachsenenbildung. Solidität und Sachlichkeit seiner akademischen Ausbildung förderten einen Stil des Schreibens, bei dem sich seine Leser angesprochen fühlten, durch eine verständliche, nicht aufgedunsene Sprache, die nichts zu verbergen suchte. So war es ihm möglich, zugleich zur Disziplinbildung beizutragen und Praxis und Politik der öffentlich anerkannten Erwachsenenbildung zu fördern. Die Disziplinbildung hat Horst Siebert u. a. gemeinsam mit Johannes Weinberg entscheidend unterstützt, indem sie 1978 den „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ gründeten, die heutige „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“. Praxis und Politik der (wissenschaftlichen) Erwachsenenbildung hat Horst Siebert durch seine Mitarbeit in zahlreichen Beiräten, Ausschüssen und Kuratorien begleitet. Vor allem hat er der Erwachsenenbildung eine bildungswissenschaftliche Dignität durch seine Arbeiten zum pädagogischen Konstruktivismus verliehen. Diese Arbeiten, in engem Dialog mit Rolf Arnold entstanden, griffen eine bereits in der Scholastik des Thomas von Aquin behandelte und die pädagogische Tradition dauerhaft begleitende Frage auf: die Frage nach dem Verhältnis vom Lehren zum Lernen, nun in einer Begrifflichkeit erörtert, die an Forschungen der Natur- und Sozialwissenschaften angeschlossen werden konnte. Dass sein Konstruktivismus ein pädagogischer war, das bezeugt u. a. eine viel beachtete, mehrfach aufgelegte Einführung in die Didaktik der Erwachsenenbildung.

Horst Siebert war ein engagierter Wissenschaftler und Forscher, der seine wissenschaftliche Arbeit, ja sein Leben der Erwachsenenbildung widmete. Er stellte sich selbst nie in den Vordergrund, hörte lieber zu als vom Katheder zu (be-)lehren, liebte es, in seiner Studierstube zu lesen und zu schreiben. Er strahlte eine große Ruhe und Gelassenheit aus, konnte aber auch unwillig werden, wenn ihm Diskussionen unergiebig oder spitzfindig erschienen. Die Arbeit der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und des nachfolgenden Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung hat Horst Siebert immer unterstützt, als Wissenschaftler und Autor, nicht dagegen als Mitarbeiter in Gremien, denen er sich auch sonst, soweit es ihm möglich war, fernhielt.

Horst Siebert war ein bescheidener Mensch, als Kollege unbedingt verlässlich, vielen ein wahrer Freund und zudem seinen Mitarbeiterinnen, Mitarbeitern und Studierenden ein selbstloser Förderer. Auch sein späterer Lebensweg war noch stets gekennzeichnet von freundschaftlichen und sachlichen Zuwendungen. Leider ist sein Wunsch, einen norddeutschen Gesprächskreis der Erwachsenenbildung, in Anlehnung an die Weltenburger Gesprächsrunden, mit dem Beistand seines Bremer Kollegen Erhard Schlutz zu organisieren, nicht Realität geworden. Sie hätten seiner Wertschätzung des intellektuellen Dialogs, in vielen privaten Gesprächen gepflegt, einen besonderen Ort bieten können. Für seine zahlreichen Anregungen zur Sache sowie für die persönliche Entwicklung dürfen wir dankbar sein.

Joachim H. Knoll und Josef Schrader



Jann Schweitzer

Sexuelle Bildung und soziale Ungleichheit

**Rekonstruktionen sexueller
Sozialisationsprozesse junger
Erwachsener**

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 14

2023 • 211 S. • kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2639-4 • eISBN 978-3-8474-1801-6

Wie erleben junge Erwachsene ihre Sexualität? Welche Bedeutung besitzen dabei soziale Ungleichheitsverhältnisse? Wie wird schulische Sexualerziehung aus der Perspektive von jungen Erwachsenen bei der Auseinandersetzung mit ihrer Sexualität empfunden? Die qualitativ-empirische Studie rekonstruiert die sexuelle Sozialisation von jungen Erwachsenen und ihre sexuellen Einstellungs- und Handlungsmuster im Kontext sozialer Ungleichheit.

www.shop.budrich.de



Neue Reihe

Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog

Die Reihe strebt an, in alltäglichen pädagogischen Erfahrungen und in wissenschaftlichen Studien gewonnenes Wissen im Bildungswesen bekannt zu machen. Die Reihe beruht auf der Einsicht, dass sowohl in pädagogischen als auch in wissenschaftlichen Arbeitsfeldern wertvolle Erkenntnisquellen erschlossen werden. Sie sollen aufeinander bezogen und wechselseitig in verständlicher Sprache zugänglich gemacht werden. Jedes der Bücher trägt dazu bei, Brücken zwischen Praxis und Theorie zu bauen.

Bände der Reihe:

Band 1: Schulen inklusiv gestalten (ISBN 978-3-8474-2651-6)

Band 2: Auffälliges Verhalten in der Schule (ca. Oktober 2023, ISBN 978-3-8474-2747-6)

Band 3: Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld (ca. November 2023, ISBN 978-3-8474-2748-3)

Manfred Liebel

Kritische Kinderrechtsforschung

Politische Subjektivität
und die Gegenrechte der Kinder



Manfred Liebel

Kritische Kinder- rechtsforschung

Politische Subjektivität und die
Gegenrechte der Kinder

2023 • 284 S. • kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2708-7 • eISBN 978-3-8474-1876-4

Das Buch beleuchtet die Debatte und Forschung zu Kinderrechten. Es macht auf Themen aufmerksam, die bisher vernachlässigt wurden, und skizziert neue Konturen und ethische ebenso wie politische Herausforderungen einer kritischen Kinderrechtsforschung, die sich den Kindern als sozialen Subjekten verpflichtet sieht. Es greift hierzu Diskussionen auf, die im Globalen Süden, insbesondere in Lateinamerika geführt werden.

www.shop.budrich.de

Johannes Twardella

Islam und Pädagogik

Studien zur Position des Lehrers im Islam



Johannes Twardella

Islam und Pädagogik

Studien zur Position des
Lehrers im Islam

2023 • 292 S. • kart. • 38,00 € (D) • 39,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2728-5 • eISBN 978-3-8474-1898-6

Was kennzeichnet eine islamische Pädagogik? Mit der Einführung des Fachs „Islamische Religion“ an deutschen Schulen stellt sich die Frage: Sind für den Unterricht in diesem Fach nicht nur „westliche“, sondern auch islamische pädagogische Ansätze von Belang? Die Aufsatzreihe bietet einen erstmaligen Zugang zur kaum erforschten Tradition pädagogischen Denkens im Islam, ausgehend von Analysen zum Koran und zum Hadith. Im Fokus steht dabei, welche Position dem Lehrer in dieser Tradition zugeschrieben wird.

www.shop.budrich.de

Jasmin Donlic (Hrsg.)

Qualitative Methoden in der Forschungspraxis

Perspektiven, Erfahrungen
und Anwendungsfelder



Jasmin Donlic (Hrsg.)

Qualitative Methoden in der Forschungspraxis

Perspektiven, Erfahrungen und
Anwendungsfelder

2023 • 281 S. • kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2663-9 • eISBN 978-3-8474-1825-2

Das Buch bietet einen praktischen Einblick in zahlreiche Anwendungsfelder qualitativer Sozialforschung. Die Autor*innen setzen sich mit methodischen und methodologischen Fragen, Debatten und Diskursen auseinander und behalten dabei konkrete Projekte und Forschungsgegenstände im Blick. Der kompakte Überblick über die vielfältigen qualitativen Methoden und ihre jeweilige Einbettung in einen Anwendungszusammenhang machen das Buch zu einem praktischen Ratgeber für die verschiedenen Fachdisziplinen innerhalb der Sozial- und Kulturwissenschaften.

www.shop.budrich.de