

Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung

Einsichten zu den Arbeits-, Forschungs-
und Qualifikationsbedingungen von
Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen
der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach,
Maria Kondratjuk (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion

Erwachsenenbildung

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung

Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)

Malte Ebner von Eschenbach
Maria Kondratjuk (Hrsg.)

Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung

Einsichten zu den Arbeits-, Forschungs- und
Qualifikationsbedingungen von
Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen
der Erwachsenenbildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Die vorliegende Publikation ist im Rahmen der Tätigkeit der Herausgeberin Maria Kondratjuk an der Technischen Universität Dresden, an der Professur für Organisationsentwicklung im Bildungssystem erstellt worden und wurde von der Technischen Universität Dresden finanziell unterstützt.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO2-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2025 Dieses Werk ist beim 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 unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743083>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3083-4 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3217-3 (PDF)
DOI 10.3224/84743083

Druck: Libri Plureos, Hamburg

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Inhalt

____ Geleitwort

Michael Schemmann

Geleitwort zum Sammelband „Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung“ vom
Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 9

____ Prolog

Malte Ebner von Eschenbach & Maria Kondratjuk

Die Zukunft ist jetzt. Perspektiven auf Arbeits-, Forschungs- und Qualifikations-
bedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenen-
bildungswissenschaft – einführende Worte in den Sammelband 13

____ Teil I: Empirische Einsichten

Stefan Rundel, Marie Rathmann & Jörg Schwarz

„Oder hab ich vielleicht sogar noch zu wenig gearbeitet?“ Zeitliche Rahmen-
bedingungen, alltagspraktische Zeitgestaltung und Zeitwahrnehmung von
Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildung 27

Sophie Lacher, Matthias Rohs, Malte Ebner von Eschenbach & Jonas Großmann

Karrierewege in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Akademische Werdegänge
von Professor:innen und berufsbiografische Optionen von Wissenschaftler:innen
in Qualifizierungsphasen 47

Julia Koller, Marc Trojahn & Henrik Weitzel

Berufswegen und akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung –
Future (S)kills? Eine Absolvierendenstudie des Studiengangs „Lebenslanges Lernen
und Medienbildung“ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz 69

Maria Kondratjuk

Profil durch Profilierung?! Eine Fallstudie zum Studium der Erwachsenenbildung 89

____ Teil II: Einsätze zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen der Erwachsenenbildungswissenschaft

Bernhard Schmidt-Hertha

Publizieren in der Erwachsenenbildung. Zwischen praktischen Impulsen, politischen Positionierungen und wissenschaftlichem Impact	111
--	-----

Jan Schiller & Maria Stimm

Zurück auf Start!? Überlegungen zur Entwicklung von Beteiligungsstrukturen des ‚Nachwuchses‘ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. und deren Sektion ‚Erwachsenenbildung‘	119
--	-----

____ Teil III: Zwischentöne

Carola Iller

Bildung von Erwachsenenheit. „Zwischenton“ zu „Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung“	143
---	-----

Wolfgang Jütte

Generationenwechsel. Ein relationaler Blick	149
---	-----

Claudia Lobe

Erwachsenenbildner:in werden. Zur Zukunft des Studiums der Erwachsenenbildung	157
---	-----

Nadja Lüttich

Die Abgegriffenheit der Sprechblasen. Kafka, Kritik und Krise in der wissenschaftlichen Produktion	167
--	-----

____ Epilog

Katrin Kraus & Matthias Rohs

Zur Rolle der Sektion Erwachsenenbildung in der akademischen Sozialisation von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen	175
---	-----

Angaben zu den Autor:innen	187
----------------------------------	-----

____Geleitwort

Geleitwort zum Sammelband „Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung“ vom Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die vorliegende Publikation *Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung* versammelt eine Vielzahl von Beiträgen, die sich mit den Herausforderungen und Perspektiven der Erwachsenenbildungswissenschaft auseinandersetzen. Besonders im Blick stehen Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen.

In jüngster Zeit hat sich eine intensive Debatte entwickelt, die insbesondere auf Missstände aufmerksam gemacht hat. In Twitter-Initiativen wie #IchBinHana oder #95vsWissZeitVG wurden nicht nur die teilweise prekären Arbeitsverhältnisse, die befristeten Kurzzeitbeschäftigungen, die horrenden Überstunden und die fehlende Vereinbarkeit von Familie und Beruf bemängelt, sondern zugleich die Forderung formuliert, dass sich Hochschulen dringend um ihr Personal kümmern müssen. Dass Fachkräftemangel und demografischer Wandel die Situation für die Wissenschaft allgemein und die Erwachsenenbildungswissenschaft im Besonderen noch verschärfen, liegt mehr als auf der Hand.

Die zentrale Frage ist demnach, wie das Arbeitsfeld Erwachsenenbildungswissenschaft attraktiv bleiben oder werden kann, um weiterhin Menschen für die Forschung und Lehre gewinnen zu können.

Es gibt eine Vielzahl von Faktoren, die dabei in Betracht gezogen werden können. Ohne Frage zählen zunächst attraktive Studienangebote dazu, denn sie stellen einerseits sicher, dass sich Studierende für die Sache der Erwachsenenbildungswissenschaft begeistern, und legen andererseits mit Blick auf Theorien und Methoden die Basis für die Arbeit in der Wissenschaft.

Des Weiteren sind rechtliche Rahmenbedingungen und Karrieremöglichkeiten hinzuzusehen. Die kontroverse Diskussion um die Neufassung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes unterstreicht die Bedeutung der rechtlichen Rahmenbedingungen. Aber auch die Entwicklung von Karrierepfaden jenseits des klassischen Ziels der Professur ist hier zu nennen. Die Entwicklung solcher Optionen ist bereits an einigen Standorten vollzogen worden und erhöht die Attraktivität des Arbeitsfeldes Wissenschaft.

Einen weiteren Faktor stellen die Wertschätzung und Anerkennung in der Fachgemeinschaft dar. In der DGfE kommt diese Wertschätzung etwa in der Begrifflichkeit der Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen zum Aus-

druck, ‚wissenschaftlicher Nachwuchs‘ oder ‚early career researcher‘ werden als Begriffe vermieden. Zudem sind in vielen Sektionen, so auch in der Sektion Erwachsenenbildung, Beteiligungsstrukturen weiterentwickelt worden, sodass mittlerweile Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen in den Sektionsvorständen mitarbeiten.

Ferner sind auch Professionalisierungsmöglichkeiten der Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen zu nennen. Sowohl die DGfE mit ihrer Summer School als auch die Sektion Erwachsenenbildung mit der traditionsreichen *Werkstatt Forschungsmethoden* verfügen über solche Strukturen. An den verschiedenen Standorten scheinen die Strukturen mit Blick auf die Etablierung von Graduiertenschulen jedoch noch ausbaufähig.

Und schließlich ist auch die Wertschätzung der Personen und ihrer Arbeit in den Arbeitseinheiten, sei es in Hochschulen oder an außeruniversitären Forschungseinrichtungen, zu nennen. Professionalisierungsangebote im Bereich Personalführung und Personalentwicklung und deren Nutzung stellen also ebenfalls einen wichtigen Faktor dar.

Ein Großteil dieser Faktoren wird im vorliegenden Buch näher betrachtet. Es leistet damit hoffentlich einen Beitrag dazu, dass verschiedene Akteur:innen über Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen reflektieren, notwendige Verbesserungen anstoßen und die Erwachsenenbildungswissenschaft zu einem attraktiveren Arbeitsfeld entwickeln.

Michael Schemmann

Köln, im Frühjahr 2025

____Prolog

Die Zukunft ist jetzt. Perspektiven auf Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildungswissenschaft – einführende Worte in den Sammelband

1 Prolog. Zum Entstehungskontext des Bandes

Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung: das interessiert uns alle in der Erwachsenenbildungswissenschaft, unabhängig oder gerade aufgrund unserer unterschiedlichen und vielfältigen Eingebundenheiten, Forschungs- und Lehrschwerpunkte, hochschul- und sektionspolitischen Ämter und Funktionen, Anstellungsverhältnisse und eigenen Sozialisationserfahrungen im Feld. Und so sind wir mit der Frage gestartet, welche Bedingungskontexte die akademischen Zukünfte der Erwachsenenbildung in welcher Weise greifen, vor allem mit Fokus auf die Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft im Allgemeinen und von Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen im Besonderen.

Nicht nur uns treibt das Thema um, wie es um die Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen steht. Zeugnis davon geben die mittlerweile zahlreichen Initiativen und Zusammenschlüsse ab, etwa dokumentiert in der Ausgabe der Zeitschrift *Erziehungswissenschaft*, dem Mitteilungsheft der DGfE, mit dem Titel *Bedingungen der Produktion wissenschaftlichen Wissens in Qualifizierungsphasen* (2023) oder der Ausgabe „*Who cares*“ – *Nachwuchsfragen in den Erziehungswissenschaften* in der Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* (2021).

Um die Diskussion innerhalb der Erwachsenenbildung zu intensivieren, entstand die Idee des Projektkontextes „AZE – Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung“. In diesem Forschungszusammenhang wurden in einem partizipativen Prozess mit Mitgliedern der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) Fallstudien zu drängenden Fragen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erwachsenenbildungswissenschaft bearbeitet. In den im Forschungszusammenhang entstandenen Fallstudien wurde empirisch untersucht, (1.) wie sich der Übergang vom Studium in den Beruf gestaltet und welche Anforderungen hier der Arbeitsmarkt stellt, (2.) wie sich die Arbeitsbedingungen

unter Berücksichtigung von unterschiedlichen Zeitlogiken gestalten, (3.) wie es um die Studienbedingungen in Erwachsenenbildungsstudiengängen steht und (4.) wie die Wege zur Lebenszeitprofessur aussehen. Die Befunde dazu bilden Ausgangspunkt und Kernstück dieser Publikation.

Um uns den akademischen Zukünften der Erwachsenenbildung aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven zu nähern, haben wir uns in begleitenden Workshops zum Forschungszusammenhang mit Themen wie Dynamiken und Veränderungen von Förderlogiken, der Entwicklung von Denominationen und Lehrinhalten, der Ausdifferenzierung von Forschungsmethoden, zu Publikationspraxen, Kooperationen, Netzwerken und disziplinären Strukturen in der Erwachsenenbildungswissenschaft beschäftigt. Dies beinhaltet zusätzlich Fragen nach dem gesellschaftlichen Auftrag von Erwachsenenbildung, der Wahrnehmung des wissenschaftlichen Feldes, Karrierewegen von Wissenschaftler:innen, der Rolle und Funktion der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE).

Anhand des Zeitstrahls in Abbildung 1 möchten wir den Projektverlauf und damit auch den Entstehungskontext der vorliegenden Publikation pointiert darstellen.

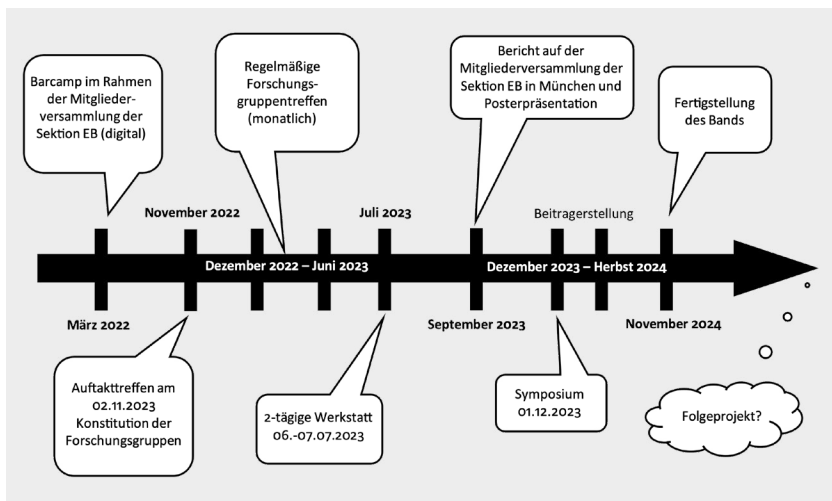


Abbildung 1: Projektverlauf „Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung“

Quelle: eigene Darstellung

Im Rahmen unserer Vorstandstätigkeit in der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) seit September 2021 initiierten wir eine Arbeitsgruppe mit dem Namen „Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung“. Ausgangspunkt war ein erster Austausch im Kreis der Mitglieder der Sektion Erwachsenenbildung in einem Barcamp auf der Online-Mitgliederversammlung der Jahrestagung der Sektion

Erwachsenenbildung im März 2022. Bis zur Konstitution als AG im November 2022 waren mehrere Vortreffen anberaumt worden, um über einen möglichen Forschungszusammenhang ins Gespräch zu kommen. Die AG bestand in ihrem festen Kern aus mehreren Mitgliedern der Sektion Erwachsenenbildung, die sich allesamt der Gruppe der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen zugehörig fühlten. In regelmäßigen Abständen traf sich die AG mit dem Ziel, Forschungsprojekte auszuloten und zu konkretisieren, die sich explizit auf die Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in der Erwachsenenbildungswissenschaft bezogen.

Nach einem guten halben Jahr wurde zu einer Arbeitstagung Anfang Juli 2023 eingeladen, die den Titel „Werkstatt: Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung“ (06./07.07.2023) trug. Bei diesem Workshop wurden nicht nur erste Zwischenstände zu den einzelnen sich formierten Projekten vorgestellt und diskutiert. Darüber hinaus wurden Einladungen an alle Mitglieder der Sektion Erwachsenenbildung ausgesprochen worden, sich bei der Werkstatt einzubringen. Wir hatten eine sektionsweite, diskursive Beteiligungsstruktur angestrebt, um einen offenen Entwicklungszusammenhang zu befördern. Im Workshop wählten wir dafür unterschiedliche, explorative Formate, um vor allem den Austausch zwischen den Statusgruppen innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung zu erleichtern. Zwei Formate waren zentral: die „Felderkundung“ und das „Diskussionskarussell“. Bei der „Felderkundung. Impulse zu den Zukünften der akademischen Erwachsenenbildung“ gab es in Form von acht Kurzvorträgen jeweils im Wechsel Impulse aus den Fallstudien und Impulse von angefragten Vertreter:innen aus der Scientific Community der Erwachsenenbildung, die in ihrer Pointierung und Kontroverse als Gesprächseröffnung für die weitere Diskussion im Workshop dienten: Daniela Holzer und Simone Müller sprachen über „Vermessene Positionen“ in Bezug auf die Frage, was als Forschung Geltung erlangt, Bernhard Schmidt-Hertha steuerte einen Impuls zum „Publizieren in der Erwachsenenbildung – zwischen praktischen Impulsen, politischen Positionierungen und wissenschaftlichem Impact“ bei, Jörg Dinkelaker befragte die Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft mit seinem Beitrag „Professioneller Auftrag der Erwachsenenbildung – revisited“ und Maria Stimm und Jan Schiller diskutierten die Beteiligung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen unter dem Titel „Zurück auf Start“.

Zu den Forschungsprojektvortragenden, die erste Zwischenergebnisse präsentierte, zählten die sich in der AG vernetzten Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Sektion Erwachsenenbildung: Julia Koller und Henrik Weitzel mit ihrer Fallstudie „Berufseinmündung von Studierenden der Erwachsenenbildung, Matthias Rohs, Malte Ebner von Eschenbach, Sophie Lacher und Lisa Kaczynski mit ihrer Fallstudie zu Karrierewegen zu einer Professur in der Erwachsenenbildung, Jörg Schwarz, Marie Rathmann und Stefan Rundel mit ihrer Fallstudie zur Temporalität und Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlicher:innen in Qualifizierungsphasen im Wissenschaftssystem sowie Maria

Kondratjuk mit ihrer Fallstudie zu „Strukturen des Studiums der Erwachsenenbildung“.

Im Anschluss an die Arbeitstagung im Juli 2023 folgte Ende des Jahres die Abschlussveranstaltung, die wir als Symposium mit dem Titel „Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung“ (01.12.2023) organisierten, bei der alle Forschungsprojekte ihre Endergebnisse vorstellten und mit dem Publikum diskutierten. Das Symposium sowie die sich nach den Präsentationen ergebenden Diskussionen wurden von vielen Seiten als Bereicherung wahrgenommen, weshalb wir uns am Schluss der Veranstaltung dafür entschieden, alle Beiträge sowie noch mögliche Impulse für eine Sammelbandpublikation aufbereiten zu lassen.

2 Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen als vernachlässigte Gruppe?

Die Diskurse zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen haben in der jüngeren Vergangenheit eine breite gesellschaftliche Aufmerksamkeit erhalten (z. B. Hüther & Krücken, 2011; Bünger, Jergus & Schenk, 2017; Allmendinger & Mann, 2019). Am Bekanntesten und mit dem größten Nachhall ist wohl der Hashtag #IchBinHanna (Bahr, Einhorn & Kubon, 2022) in Erinnerung geblieben, der als Transmissionsriemen zwischen den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen im Wissenschaftssystem fungierte und eine breite Allianz zwischen den Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen zu stiften vermochte.

In der Erziehungswissenschaft sind die Diskurse zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen ebenso auf eine breitere Resonanz gestoßen (EZW 2023). Dass sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2022) zunächst „selbst handlungsohnmächtig [machte], 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“ (Simon, Marks & Wittig, 2023, S. 94), änderte sich nunmehr. Aktuell kann von einer Entwicklungsphase gesprochen werden, wonach die Anliegen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen gezielter aufgegriffen werden (DGfE 2023). Seit Dezember 2024 ist zudem der sektionsübergreifende Arbeitskreis „Strukturelle Verankerung der Partizipation der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der DGfE“ eingerichtet worden, der zu den Beteiligungsmöglichkeiten der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen auf Ebene der DGfE arbeiten wird. Ergebnisse sollen 2026 vorgestellt werden.

In der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildungswissenschaft sind die Diskurse zu den Zukünften und Entwicklungsmöglichkeiten

von Wissenschaftler:innen in den Qualifizierungsphasen insofern ebenfalls auf einen fruchtbaren Boden gefallen, als dass auch Diskussionen zum Selbstverständnis der akademischen Ausbildung des sogenannten *Nachwuchses* thematisiert wurden (exemplarisch Debatte, 2021). Wenngleich die Resonanz auf den Aufschrei #IchBinHanna auch in der Erwachsenenbildungswissenschaft deutlich anhub, so bedeutet das nicht, dass nicht bereits früher der akademischen Ausbildung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen Aufmerksamkeit zukam. So wurde im Jahr 2000 im *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung* als eine forschungsstrategische Umsetzung festgestellt, dass neben der „Entwicklung einer ‚Forschungsbörse‘ (einschließlich Diplomarbeit- und Dissertationsprojekten)“ (Arnold u. a. 2000, S. 28) auch verstärkt „[s]trukturierte kooperative Nachwuchsförderung (Graduiertenkollegs, Promotionsprogramme)“ (ebd.) zu forcieren sei. Aus der ‚Forschungsbörse‘ ist die sogenannte „Forschungslandkarte“ (Ludwig, 2008) hervorgegangen, die einen Beitrag zur Transparenz von wissenschaftlichen Forschungsaktivitäten innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft ermöglichte. Wenn der Blick auf die Forderung strukturierter Nachwuchsförderung gerichtet wird, lässt sich feststellen, dass mit der Einrichtung der „Werkstatt Forschungsmethoden Erwachsenenbildung“ in 2004 innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) eine Initiative zur Unterstützung der akademischen Ausbildung der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen nunmehr auf über 20 Jahre Aktivität zurückschauen kann (Iller, 2022). Darüber hinaus lässt sich in Anschluss an Regina Egetenmeyer und Anna Strauch konstatieren, dass 2006 eine „große Anzahl an umfangreichen Programmen und punktuelle[n] Einzelangeboten zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ (Egetenmeyer & Strauch, 2006, S. 121) existierte, wenn auch die Ausrichtung und Ziele der einzelnen Programme variierten. Der Ausbau von Graduiertenprogrammen ist nicht nur eine Forderung von ihnen, sondern wird ein paar Jahre später erneut aufgegriffen und erneuert (Dewe, 2012). Dies ließe sich in Anschluss an Joachim Ludwig und Ekkehard Nuissl untermauern. Sie fragen sich 2012, in welcher Situation sich die Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen – der „wissenschaftliche Nachwuchs“ – in der Erwachsenenbildungswissenschaft befinden (Ludwig & Nuissl, 2012), und halten dabei u. a. fest, dass nicht nur die „Karriere der Wissenschaftler/innen von den Kollegen/innen in der Disziplin abhängig (ist)“ (ebd., S. 273–274.), sondern zudem nur ein kleiner Teil der Studierenden der Erwachsenenbildung sich „als Nachwuchs zur Sicherung der Disziplin“ (ebd., S. 278) auf den Weg gebe. Dass dies mit unterschiedlichen Faktoren zu tun hat, sei es aufgrund der Studiensituation nach Bologna (Schubarth, Mauermeister & Seidel, 2017; Brändle, 2010; Konegen-Grenier, 2012; Zinger, 2012), sei es aufgrund der riskanten Übergangsphase von der Studentin zur promovierten Erziehungswissenschaftlerin (Kubsch, 2016), oder der unsicheren Beschäftigungssituation im wissenschaftlichen Feld (Holzer, Gugitscher & Straka, 2017), ist auch außerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft bekannt (z. B. BuWin, 2021; Korff & Truschkat, 2022).

Im Horizont des durch #IchBinHanna informierten Diskussionsanstiegs zu den Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen und ihren Zukünften ist innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) eine interessante Koinzidenz in 2021 zu beobachten. Während einerseits die Diskurse um #IchBinHanna im Wissenschaftssystem an Fahrt aufnehmen, öffnet sich andererseits die Sektion Erwachsenenbildung auch auf organisationaler Ebene verstärkt für die Anliegen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen. Im Hinblick auf die anstehende Vorstandswahl in der Sektion Erwachsenenbildung im September 2021 konstituierte sich im Vorfeld eine locker gekoppelte Gruppe von Mitgliedern der Sektion Erwachsenenbildung, die größtenteils der Gruppe der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen angehörten, mit dem Ziel, über Partizipationsmöglichkeiten auf Ebene der Vorstandsarbeit nachzudenken. In mehreren produktiven Gesprächsrunden zwischen dem damaligen Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung und der Gruppe der Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen im Frühjahr 2021 konnte ein gemeinsamer Weg beschritten werden, der dazu führte, dass die Geschäftsordnung der Sektion Erwachsenenbildung hinsichtlich der Kandidaturen für den Vorstand angepasst wurde. Es war zwar schon vorher möglich, als ordentliches Mitglied der Sektion Erwachsenenbildung, d. h. nach erfolgreich abgeschlossener Promotion, sich für den Vorstand aktiv zur Wahl zu stellen. Der Vorstand der seit über 50 Jahren bestehenden Sektion Erwachsenenbildung war dennoch, mit ganz wenigen Ausnahmen (z. B. Wiltrud Gieseke in ihrer ersten Amtszeit 1988 bis 1990), beinahe durchgängig mit Professor:innen besetzt. Mit der nun vorgeschlagenen Geschäftsordnungsanpassung, die von der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung im September 2021 bestätigt wurde, sind nunmehr explizit Plätze in der Vorstandsarbeit für Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen vorgehalten. Die Sektion Erwachsenenbildung hatte sich somit dazu entschieden, gezielt die Statusgruppe der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen über die neu verabschiedete Geschäftsordnung in die Vorstandsarbeit einzubeziehen. Im Ergebnis führte dies dazu, dass mit Maria Kondratjuk und Malte Ebner von Eschenbach zum ersten Mal in der Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung zwei Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in den Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung gewählt worden sind.

3 Zum Aufbau des Sammelbands

Die aus der Arbeit der AG entstandene Publikation trägt den Titel „Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung. Einblicke in die Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildungswissenschaft“ und ist in drei Teile gegliedert. Nach dem Geleitwort des Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, *Michael Schemmann*, und den einleitenden Worten in den Sammel-

band folgen die drei Teile des Bands: „Teil I. Empirische Einsichten“, „Teil II. Einsätze“ und „Teil III. Zwischentöne“ zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Im ersten Teil des Bands „Empirische Einsichten“ sind vier Beiträge versammelt, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in der Erwachsenenbildungswissenschaft beschäftigt haben. Jene vier Beiträge sind Erträge der Forschungsprojekte, die im Rahmen der konstituierten AG entstanden sind und in mehreren Veranstaltungen besprochen wurden.

Der erste Beitrag von *Stefan Rundel*, *Marie Rathmann* und *Jörg Schwarz* mit dem Titel „Oder hab ich vielleicht sogar noch zu wenig gearbeitet? Zeitliche Rahmenbedingungen, alltagspraktische Zeitgestaltung und Zeitwahrnehmung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildung“ thematisiert die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Zeitlogiken, mit denen Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erwachsenenbildungswissenschaft konfrontiert werden: Einerseits unterliegen sie den temporalen Anforderungen des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes, andererseits der temporalen Logik der institutionellen Eingebundenheit, wo es um Zeiteinteilungen, Zuweisungen oder Zurückweisungen von Zeiten geht bei der Erledigung von institutionsbezogenen Aufgaben (wie Gremienarbeit, Tagungsorganisation, Überstunden usw.).

Im zweiten Beitrag „Karrierewege in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Akademische Werdegänge von Professor:innen und berufsbiografische Optionen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen“ präsentieren *Sophie Lacher*, *Matthias Rohs*, *Malte Ebner von Eschenbach* und *Jonas Großmann* Karrierewege von Erwachsenenbildungswissenschaftler:innen, die eine Professur im Zeitraum von 1970 bis 2020 besetzt haben. Ziel war aufzuzeigen, welche Wege gewählt wurden. Erkenntnisinteresse der Untersuchung ist, Erträge für berufsbiografische Entscheidungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erwachsenenbildungswissenschaft auf einer empirischen Grundlage zu gewinnen und zu diskutieren.

Im dritten Beitrag „Berufswegen und akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Future (s)kills? Eine Absolvierendenstudie des Studiengangs ‚Lebenslanges Lernen und Medienbildung‘ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz“ beschäftigen sich *Julia Koller*, *Marc Trojahn* und *Henrik Weitzel* mit dem Übergang vom Studium in den Beruf, mit den vielfältigen Berufsfeldern und der Bedeutung von akademischen Kompetenzen insbesondere vor dem Hintergrund der sogenannten Future Skills. Forschungsleitende Fragestellung war, welche Kompetenzen im Zusammenhang mit den Future Skills für Absolvent:innen als wichtig eingeschätzt werden und welche Rolle die im Studium erworbenen Fähigkeiten spielen. Sample bildeten Absolvent:innen der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Lebenslanges Lernen und Medienbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Es wurden zwei zentrale

Erkenntnisinteressen verfolgt: die Perspektive auf konkrete Arbeitsfelder und Übergänge in die Berufsfelder und Anforderungen in den Berufsfeldern.

Den Abschluss des ersten Teils des Bands bildet der vierte Beitrag „Profil durch Profilierung?! Eine Fallstudie zum Studium der Erwachsenenbildung“ von *Maria Kondratjuk*. Ihr Forschungsprojekt beschäftigt sich mit dem Erkenntnisinteresse, wie es um das Studium der Erwachsenenbildung steht. Forschungsmethodisch realisiert wurde die vorliegende Fallstudie als Metaanalyse in Anlehnung an eine qualitative Mehrebenenanalyse. Hierfür wurden mehrere unterschiedliche Untersuchungen an der Technischen Universität Dresden im Masterstudiengang „Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung“ herangezogen, um die Einschätzung von Studierenden der Erwachsenenbildung mit der Betrachtung der strukturellen Bedingungskontexte des Studiums zu triangulieren. Die Erkenntnisse wurden vor dem Hintergrund der Frage nach dem Ziel hochschulischer Bildung diskutiert.

Der zweite Teil „Einsätze zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildungswissenschaft“ des Bands versammelt Impulse, die teilweise auf dem Sommer-Workshop 2023 eingebracht wurden: Eröffnet wird der Teil von *Bernhard Schmidt-Hertha*, der mit seinem Beitrag „Publizieren in der Erwachsenenbildung – zwischen praktischen Impulsen, politischen Positionierungen und wissenschaftlichem Impact“ einen Blick auf die Publikationspraxen und Entwicklungen innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft wirft. In seinem Text verweist er auf die Diversität der Publikationsformate, die seitens der Erwachsenenbildungswissenschaft bespielt werden, und sensibilisiert für die Bedeutung wissenschaftlicher Publikationen für das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung. Im zweiten Beitrag des zweiten Teils „Zurück auf Start!? Überlegungen zur Entwicklung von Beteiligungsstrukturen des ‚Nachwuchses‘ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. und deren Sektion ‚Erwachsenenbildung““ von *Jan Schiller* und *Maria Stimm* wird auf Grundlage von Protokollen der Mitgliederversammlungen der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) sowie von Mitteilungen und Berichten des DGfE-Vorstandes diskutiert, wie und in welcher Weise der sogenannte wissenschaftliche Nachwuchs innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung adressiert wird. Ziel ist, die bisherigen Entwicklungen zur Einbindung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der DGfE und der Sektion Erwachsenenbildung nachzuzeichnen.

Den dritten Teil des Bands haben wir mit „Zwischentöne“ überschrieben. Er besteht aus Skizzen, individuellen Wahrnehmungen, Einsichten und Denkbewegungen von Autor:innen aus unterschiedlichen Statusgruppen innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE). Uns war wichtig, dass die je formulierten Kurztexte weitere Anreize und Anreicherungen präsentieren sollen, um die Vielschichtigkeit der Diskurse zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen der Erwachsenenbildungswissen-

schaft und vor allem von denjenigen in Qualifizierungsphasen zu betonen. Den Auftakt macht *Carola Iller* mit ihrem Beitrag „Bildung von Erwachsenenheit. ‚Zwischenton‘ zu ‚Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung““. Sie diskutiert die Definition und Bedeutung von „Erwachsenheit“ aus der Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft vom Befund heraus, dass sich in der Erwachsenenbildung damit bislang kaum theoretisch fundiert beschäftigt wurde oder empirische Untersuchungen erfolgten. *Wolfgang Jütte* reflektiert in seinem Beitrag „Generationenwechsel. Ein relationaler Blick“ die Bedeutung des Wechsels der vorherigen Professuren-Generation durch die nachfolgende Generation und damit auch die soziale Struktur des Wissenschaftsbetriebs. Dabei wirft er einen relationalen Blick auf generationsbezogene Beziehungsgeflechte im ‚invisible college‘ der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft. *Claudia Lobe* befragt in ihrem Beitrag „Erwachsenenbildner:in werden. Zur Zukunft des Studiums der Erwachsenenbildung“ die Entwicklungen im Zuge einer Entgrenzung erwachsenenpädagogischer Handlungsfelder und geht deren Bedeutung für die (akademische) Professionalisierung im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung nach. Den Schlusspunkt im dritten Teil des Bands setzt *Nadja Lüttich* mit ihrem Beitrag „Die Abgegriffenheit der Sprechblasen. Kafka, Kritik und Krise in der wissenschaftlichen Produktion“. Sie beschäftigt sich aus Sicht einer Promovenden mit den mitunter sehr herausfordernden Umständen der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse im Abgleich mit der eigenen Lebensrealität.

Im Epilog des Bands nehmen die Sprecher:innen der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE), *Katrin Kraus* und *Matthias Rohs*, in ihrem Beitrag „Zur Rolle der Sektion Erwachsenenbildung in der akademischen Sozialisation von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen“ eine disziplinpolitische Schau auf die Sektion als Ort der Einsozialisierung ins Feld.

4 Zukünfte von Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase in der gegenwärtigen Erwachsenenbildungswissenschaft

Wenngleich die Diskussion zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erwachsenenbildungswissenschaft, so wollten wir es in dem kursorischen Abriss zur Darstellung bringen, in den disziplinären Diskursen der Erwachsenenbildung nicht unbedingt fremd ist, so sind bisher empirische Einsichtnahmen, die sich explizit auf Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erwachsenenbildungswissenschaft beziehen, rar. An diesem Punkt versuchen wir mit dem vorliegenden Band einzusetzen und eine Diskussion in Gang zu halten, die die Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erwachsenenbildungswissenschaft, ausgehend von den im Band versammelten Perspektiven, weiterzuführen vermag. In diesem Sinne hoffen wir auf produktive Anschlussnahmen innerhalb und außerhalb

des wissenschaftlichen Felds in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Dass die Zukünfte der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen nicht nur ihre individuellen Zukünfte darstellen, sondern auch die Zukünfte der Sektion Erwachsenenbildung, der Erwachsenenbildungswissenschaft und des Handlungsfelds der Erwachsenenbildung, soll uns allen Antrieb sein, sich der Gestaltung der akademischen Zukünfte der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen weiterhin anzunehmen.

Danksagung

Dass der vorliegende Sammelband zustande gekommen ist, verdanken wir in erster Linie den engagierten Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Sektion Erwachsenenbildung, die die Durchführung der Fallstudien verantwortet haben, sowie den interessierten Mitgliedern der Sektion Erwachsenenbildung, die sich rege an den unterschiedlichen Diskussionsformaten beteiligt und sich dem AZE-Forschungszusammenhang unterstützend zugewendet haben. Darüber hinaus bedanken wir uns bei unseren Kolleg:innen im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung, Katrin Kraus und Matthias Rohs, die unser Vorhaben von Beginn an und innerhalb der Vorstandsarbeit vielfältig unterstützt haben. Wir danken ebenfalls dem Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Michael Schemmann, für sein Geleitwort für den Band! Möge der Band eine breite Öffentlichkeit finden, um die Debatte zu den Zukünften von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen ertragreich werden zu lassen.

Literatur

- Allmendinger, J. & Mann, M. (2019). RESPEKTIERT DEN NACHWUCHS! Wir müssen junge Forscherinnen und Forscher besser behandeln – fünf Forderungen. In: DIE ZEIT, Nr. 37, <https://www.zeit.de/2019/37/forschung-nachwuchs-foerderung-bildung> [09.12.2024].
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E. & Schlutz, E. (2000). Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt am Main: DIE.
- Bahr, A., Eichhorn, K., Kubon, S. (2022). #IchbinHannah. Prekäre Wissenschaft in Deutschland. Berlin: Suhrkamp.
- Brändle, T. (2010). 10 Jahre Bologna Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Bünger, C.; Jergus, K. & Schenk, S. (2017). Politiken des Mittelbaus. Einsatzpunkte einer Kritik im Medium der Wissenschaft. In Berliner Debatte Initial, 28(1), 100–109.

- BuWin – Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. wbv media.
- Debatte = Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung (2021). „Who cares“ – ,Nachwuchs‘-fragen in den Erziehungswissenschaften, 4(1).
- Dewe, B. (2012). Graduiertenkollegs als Perspektiven für eine höhergradige akademische Professionalisierung im Kontext des dritten Bologna Zyklus’. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.). Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider, 171–181.
- DGfE – Vorstand der DGfE (2022). Diskussionspapier des DGfE-Vorstandes zu den Beschäftigungsverhältnissen in Phasen der wissenschaftlichen Qualifizierung. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2022_Diskussionspapier_wiss_Besch%C3%A4ftigungsverh%C3%A4ltnisse_inkl_Anhang.pdf [09.12.2024].
- DGfE – Vorstand der DGfE (2023). Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Befristungsrechts für die Wissenschaft (Referentenentwurf des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 5.6.2023). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2023.07_Wiss-ZeitVG_Stellungnahme_DGfE.pdf [09.12.2024].
- Egetenmeyer, R. & Strauch, A. (2006). Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Weiterbildung. In K. Meise & C. Schiersmann (Hrsg.). Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik, Ekkehard Nüssli von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld: wbv, 117–126.
- EZW (2023). Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Bedingungen der Produktion wissenschaftlichen Wissens in Qualifizierungsphasen. Erziehungswissenschaft, 34 (66).
- Holzer, D., Gugitscher, K. & Straka, C. (2017). Wissenschaft und Forschung in der Erwachsenenbildung. Dossier. In Magazin erwachsenenbildung.at.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2011). Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen: Organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen. In Soziale Welt, 62(3), 305–325.
- Iller, C. (2022). Die Werkstatt Forschungsmethoden. In A. Grotlüschen, B. Käpplinger & G. Molzberger (Hrsg.). 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte. Opladen: Barbara Budrich, 117–128.
- Konegen-Grenier, C. (2012). Die Bologna-Reform: eine Zwischenbilanz zur Neuordnung der Studiengänge in Deutschland. In IW-Positionen: Beiträge zur Ordnungspolitik, Nr. 53. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft.
- Korff, S. & Truschkat, I. (2022). Übergänge in Wissenschaftskarrieren. Ereignisse – Prozesse – Strategien. Wiesbaden: Springer VS.

- Kubsch, E.-C. (2016). Selbstbestimmtes Lernen im Promotionsprozess. Eine rekonstruktive Analyse aus der Erziehungswissenschaft. Bielefeld: wbv.
- Ludwig, J. (2008). Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. In Hessische Blätter für Volksbildung, 58(2), 105–113.
- Ludwig, L. & Nuissl, E. (2012). Nachwuchssicherung und Entwicklung der Disziplin. In R. Egetenmeyer & I. Schübler (Hrsg.). Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. Baltmannsweiler: Schneider, 273–280.
- Schubarth, W., Mauermeister, S. & Seidel, A. (Hrsg.) (2017). Studium nach Bologna. Befunde und Positionen. In Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung (3). https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zfq/Unikolleg/6_Studium_nach_Bologna_pbhsf03.pdf [09.12.2024].
- Simon, S., Marks, S. & Wittek, D. (2023). Über die Negation einer Zuständigkeit. Von den (Un-)Möglichkeiten einer fachwissenschaftlichen Positionierung. In Erziehungswissenschaft, 66(1), 87–98.
- Zinger, B. (2012). Das Hochschulstudium nach Bologna. Zwischen Strukturreform und didaktischer Neuausrichtung. Kassel: kassel university press.

____ Teil I: Empirische Einsichten

„Oder hab ich vielleicht sogar noch zu wenig gearbeitet?“ Zeitliche Rahmenbedingungen, alltagspraktische Zeitgestaltung und Zeitwahrnehmung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildung

1 Zeit, Erwachsenenbildung und die wissenschaftliche Qualifizierungsphase

Wenn die Zeit nur das wäre, was die Uhren messen, dann wäre man mit der Antwort auf die Frage nach der Zeit schnell fertig. Sie wäre eben nichts weiter als die messbare Dauer von Ereignissen. Doch es drängt sich der Eindruck auf, dass damit ihre eigentliche Bedeutsamkeit noch gar nicht berührt ist. (Safranski, 2015, S. 11–12)

Mit diesen Worten leitet Rüdiger Safranski sein populäres Buch über Zeit ein und weist darauf hin, dass Zeit weniger eine quantifizierbare Einheit von Ereignissen sei, sondern mehr als das, was durch ebensolche Messungen erfasst werden könne. Zeit ist aus sozialwissenschaftlicher Perspektive von grundlegender Bedeutung, denn sie wirkt auf subjektive Erfahrungen und Wahrnehmungen, (prä)figuriert soziale Praktiken, beeinflusst die Sinnbildung in Interaktionen, und bedingt die Ausformung kollektiver Gestaltungs- sowie Erfahrungsräume. Sabine Schmidt-Lauff (2012) hebt dabei die Reziprozität von Zeit und Bildung aus erwachsenenbildungstheoretischer Perspektive hervor: Zeit sei nicht nur ein konstitutiver Faktor von Bildungsprozessen, sondern ebensolche Prozesse bedingen die Wahrnehmung und den Umgang mit Zeit. Infolgedessen hat sie „Zeit für Bildung im Erwachsenenalter“ (2008) postuliert und Zeitphänomene (wie Zeitverstehen, -erleben, -strukturen) sowohl theoretisch als auch empirisch erforscht. An diese erwachsenenbildungswissenschaftliche Forschungsperspektive möchten wir im vorliegenden Beitrag mit Blick auf die *akademische Zukunft der Erwachsenenbildung* anknüpfen, indem wir uns mit zeitlichen Rahmenbedingungen, alltagspraktischer Zeitgestaltung und Zeitwahrnehmung von Erwachsenenbildungswissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen befassen. Diese Phänomene werden bislang eher als Randbedingungen und zumeist unverbunden in der Forschung zu Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen verhandelt – und dies, obwohl Zeitbezüge omnipräsent im Feld der wissenschaftlichen Qualifizierungs-

phase sind: Zum einem wohnt dem Begriff der Qualifizierungsphase inne, dass es sich hierbei um einen *zeitbegrenzten* Abschnitt in der Karriere handelt; zum anderen sind unsichere Karriereperspektiven, befristete Arbeitsverträge, das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) oder das Empfinden von Zeitdruck infolge von Publikationsanforderungen kennzeichnend.

Diese zeitbezogenen Perspektiven bilden den Ausgangspunkt unseres empirischen Forschungsprojekts. Mithilfe von Fotogruppendifussionen mit Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildung an universitären und außeruniversitären Einrichtungen wurde untersucht, inwiefern im Wissenschaftsalltag differente Zeitlogiken (z. B. in Bezug auf Qualifizierung, Lehren, Forschen) wahrgenommen werden, miteinander in Relation treten und alltagspraktisch bewerkstelligt werden. Im Folgenden wird der Forschungsgegenstand Zeit begriffstheoretisch als sozialkulturelles Phänomen betrachtet (2). Im Anschluss folgen die grundlagentheoretische und methodologische Verortung des Forschungsvorhabens in der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode (3) sowie das methodische Vorgehen (4). Die Ergebnisse werden entlang der empirisch rekonstruierten Typen dargelegt (5), in der Diskussion gegenübergestellt und kritisch perspektiviert (6). Am Ende folgen das Fazit und der Ausblick (7).

2 Eine praxeologische Perspektive auf Zeit im wissenschaftlichen Feld

Die Basis für unsere vorliegende Auseinandersetzung mit Zeit und Zeitlichkeit in Qualifizierungsphasen von Erwachsenenbildungswissenschaftler:innen bilden die Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Zeitforschung. Diese grenzt sich systematisch von der newtonschen Zeitvorstellung ab, die Zeit (im Übrigen analog zum Raum) als einen Container auffasste, *in* dem sich die Welt abspielt. Dies kommt wohl am prägnantesten im Bild des Zeitstrahls zum Ausdruck, der eine gleichförmige und stetig verlaufende Dimension darstellt, die letztlich nur einen Rahmen bildet, in dem sich konkrete Ereignisse in der Welt *verorten* lassen.

Dieser alten naturwissenschaftlichen Perspektive auf Zeit (die in der Physik seit langem überholt ist, unser Alltagsverständnis aber noch immer prägt) stellte sich eine sozialwissenschaftliche Sichtweise entgegen. Die *social time* (Sorokin & Merton, 1937) folgt systematisch anderen, bisweilen gegensätzlichen Logiken: Im sozialen Gebrauch der Zeit ist sie keineswegs stetig, sie weist vielmehr Lücken und Brüche auf. So vergeht sie nicht gleichmäßig, sondern in Abhängigkeit von der Ereignisdichte mit ganz unterschiedlichen Geschwindigkeiten. Zeit, ihre Wahrnehmung und der Umgang mit ihr sind auch nicht immer und überall gleich – vielmehr lassen sich im historischen wie im interkulturellen Vergleich vielfältige Unterschiede aufzeigen; wenn wir uns im Folgenden also mit Zeit beschäftigen, dann mit Zeit als einem soziokulturellen Phänomen.

Von diesem Punkt ausgehend, scheint es weniger erstaunlich, dass die Wahrnehmung von Zeit sowie der Umgang mit ihr bereits auf der Ebene einzelner Subjekte eine hohe Variationsbreite aufweisen. Demnach verzeichnen wir bisweilen starke Unterschiede in der individuellen Erfahrung zeitlicher Phänomene – wir alle leben eben auch in unseren *Eigenzeiten* (Nowotny, 1989). Dennoch spielt Zeit eine zentrale Rolle innerhalb sozialer und gesellschaftlicher Prozesse, sie ist ein wesentliches Instrument der intersubjektiven Abstimmung und Handlungskoordination. Eine soziale Strukturierung von Zeit ist also in den unterschiedlichsten Zusammenhängen menschlichen Zusammenlebens von zentraler Bedeutung (zur Übersicht: Nassehi, 2008). Dazu gehört beispielsweise die globale Institutionalisierung einer verbindlichen Uhrzeit vor dem Hintergrund konsequenter Rationalisierung sowie neuer Kommunikations- und Mobilitätstechnologien im Zuge der Durchsetzung der Moderne (Zerubavel, 1982).

Im Konzert sozialwissenschaftlicher Theorieperspektiven, die sich mit Zeit und Zeitlichkeit auseinandersetzen, sind die Praxistheorien insofern hervorzuheben, als dem Kernbegriff der sozialen Praxis mit ihrer spezifischen Logik und *generellen Zeitlichkeit* (vor allem Unaufhaltsamkeit und Unumkehrbarkeit) eine zentrale Bedeutung beigemessen wird (z. B. Bourdieu, 1993a). Neben dieser generellen Zeitlichkeit rücken im Rahmen praxeologischer Theorieperspektiven auch die je spezifischen Zeitlichkeiten ganz bestimmter sozialer Arrangements in den Blick (Reckwitz, 2016). Im konkreten Bezug zur Bourdieu'schen Praxeologie ließe sich danach fragen, wie sich in bestimmten sozialen Feldern (Bourdieu, 1993b) auch spezifische Zeitlichkeiten konstituieren (Atkinson, 2019). Vor dem Hintergrund der Bourdieu'schen Feldtheorie ist dies vor allem von Bedeutung, wenn systematisch in Rechnung gestellt wird, dass diese spezifische Zeitlichkeit auch immer wesentlicher Teil einer herrschaftsförmigen Ordnung ist und Zeit bisweilen eine hochrelevante feldspezifische Ressource darstellt (Schwarz, 2019). Einiges spricht dafür, dass dies insbesondere in pädagogischen Feldern der Fall ist und eine Rekonstruktion temporaler Ordnungen pädagogischer Felder (Schwarz, 2023) daher dringend geboten scheint.

Wendet man nun diese Forschungsperspektive auf feldspezifische temporale Ordnungen im akademischen Feld an, so treten zeitbezogene Spezifika in den Blick, die sich in historischen Entwicklungsprozessen des Feldes institutionalisieren konnten, so z. B. die Institution des sogenannten akademischen Viertels oder die spezifische Struktur des akademischen Jahres mit ihrer eigentümlichen Rhythmisierung von Semestern¹ und vorlesungsfreien Zeiten. Ferner kommen aber auch jene zeitlichen Muster in den Blick, welche die wissenschaftliche Alltagspraxis ordnen, indem sie bedeutungsvolle Relationen innerhalb des Feldes konturieren. Nicht selten durch temporale Antinomien wie beispielsweise zwischen der generellen zeitlichen Entlastetheit der Wissenschaft und des zeitlichen

1 Hier wird die temporale Ordnung von Feldern als eine kulturelle sichtbar, z. B. in der traditionellen britischen Trimesterstrukturierung des akademischen Jahres.

Drucks der konkreten wissenschaftlichen Produktion, zwischen der Notwendigkeit langfristiger Forschungsperspektiven und der Realität kurzfristiger Projekte oder zwischen der Anerkennung der Kontingenz von Forschung und der Aufrechterhaltung der Illusion ihrer Planbarkeit.

Im Rahmen unserer Untersuchung ist von besonderem Interesse, wie sich diese temporale Ordnung des akademischen Feldes konkret für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildung darstellt. Schon die Idee der Qualifizierungsphase ist eine feldspezifische: Während zwar auch in anderen beruflichen Feldern bisweilen eine bestimmte biografische Phase auszumachen ist, in der fokussiert eine berufliche Bewährung über die weitere Laufbahn entscheidet, ist diese Situation in der Wissenschaft doch eine andere. Die strukturell prekäre Beschäftigung von befristeten Wissenschaftler:innen rechtfertigt sich – inklusive eines eigenen Sonderbefristungsrechts – ausschließlich durch das Diktum einer Qualifizierungsphase, die jedoch faktisch andauert, bis sie entweder durch Erhalt des Rufs oder durch Aufgabe des Berufs beendet wird.

Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz² (WissZeitVG) bildet eine grundlegende Zeitinstitution im Feld, der die Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen unterliegen und die damit deren Zeitwahrnehmung ebenso wie ihre Zeitpraktiken bestimmt. Von diesem Ausgangspunkt ausgehend, möchten wir in unserer empirischen Untersuchung näher bestimmen, wie diese Zeitstruktur der Qualifizierungsphase mit anderen Temporalstrukturen des akademischen Feldes interagiert, so z. B. mit der Rhythmisierung der Hochschullehre im akademischen Jahreslauf, der Projektförmigkeit von Forschung oder der Fortläufigkeit akademischer Selbstverwaltung. Wie nehmen Qualifikant:innen diese unterschiedlichen Zeitdimensionen in ihrem Alltag wahr und wie gehen sie praktisch damit um?

2 Das WissZeitVG ist das *Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft*, das u. a. die maximale Befristungsdauer und die legitimen Befristungsgründe für Arbeitsverträge des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an staatlichen Hochschulen bzw. Forschungseinrichtungen seit 2007 reguliert. Das WissZeitVG schafft somit (zeitliche) Besonderheiten der wissenschaftlichen Arbeitswelt, indem nicht das reguläre Befristungsrecht (mit einer üblichen Höchstbefristungsdauer von zwei Jahren nach § 14 TzBfG) angewendet wird, sondern mit sechs Jahren vor und sechs Jahren nach der Promotion deutlich abweichende Regelungen vorgesehen sind. Das WissZeitVG wird vor allem von wissenschaftlichem Personal und Gewerkschaften immer wieder scharf kritisiert, da es wenig Planbarkeit und Verlässlichkeit ermöglicht. Im Zusammenhang mit einer Gesetzesevaluation von 2022 und dem Hashtag #IchBinHanna wurde zuletzt wieder breiter über das WissZeitVG diskutiert, und 2023 beschloss die Bundesregierung eine Novellierung – entsprechende Entwürfe wurden jedoch ebenfalls äußerst kritisch aufgenommen.

3 Kollektive Praktiken der Zeitwahrnehmung und Zeitgestaltung – grundlagentheoretische und methodologische Setzungen

Mit der oben formulierten Forschungsfrage konstituiert sich für uns ein besonderes, nämlich rekursives Verhältnis zum Forschungsgegenstand, weil wir in seiner Untersuchung zugleich auch die Produktionsbedingungen der vorliegenden Forschung selbst und unserer eigenen Alltagspraxis im wissenschaftlichen Feld einholen. Die Nähe zur eigenen Erfahrung kann dabei durchaus als ein Vorteil ins Spiel gebracht werden; schon mit dem übergreifenden Ziel einer Auseinandersetzung von Erwachsenenbildungswissenschaftler:innen mit der akademischen Zukunft ihrer eigenen Disziplin verbindet sich ein reflexiv-ermächtigender Zugang. Doch für die konkrete Erkenntnisproduktion stellt diese Nähe eine Herausforderung dar; es gilt unbedingt zu vermeiden, die eigene, singuläre Erfahrung vorschnell für die Wahrheit zu halten. Unabdingbar ist daher eine theoretische und methodische Reflexivierung des eigenen Verhältnisses zum Gegenstand oder – mit Karl Mannheim gesprochen – der Seinsgebundenheit des eigenen Wissens und Denkens (Bohnsack, 2021; Jung, 2007).

Die Basis hierfür bildeten in unserem Projekt die methodologischen Reflexionen und methodischen Vorgehensweisen der Dokumentarischen Methode sowie die grundlagentheoretischen Positionen der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017). Ausgangspunkt ist, in Anlehnung an die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980), die Trennung von konjunktivem, kollektiv geteiltem und auf Erfahrungen basierendem Wissen zum einen sowie kommunikativem, theoretisch-explizierbarem Wissen zum anderen. Während ersteres innerhalb von „konjunktiven Erfahrungsräumen“ (Mannheim, 1980, S. 271) implizit geteilt wird, ein intuitives Verstehen ermöglicht und als handlungsleitend angesehen werden kann, basiert letzteres auf Common-Sense-Vorstellungen. Damit einher geht einerseits ein Wechsel der AnalyseEinstellung vom *Was* zum *Wie*: „Nicht das ‚Was‘ eines objektiven Sinnes, sondern das ‚Daß‘ und das ‚Wie‘ wird von dominierender Wichtigkeit“ (Mannheim, 1970, S. 134). Andererseits sind diese Rekonstruktionen als „Konstruktionen zweiten Grades“ (Schütz, 1971, S. 7) der Forschenden zu betrachten.

Die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2021) stellt ein methodologisch-methodisches (Begriffs-)Instrumentarium für die Rekonstruktion impliziten handlungsleitenden Wissens und konjunktiver Erfahrungsräume zur Verfügung. Sie nimmt die konstitutive Trennung von implizitem und explizitem Wissen in Form der Unterscheidung von formulierender und reflektierender Interpretation auf. Zunächst werden Themen identifiziert, besonders dichte oder thematisch relevante Passagen ausgewählt, diese formulierend interpretiert und im Schritt der reflektierenden Interpretation Orientierungen rekonstruiert. Ziel der Rekonstruktion ist eine dokumentarische Typenbildung, die „durch die Eigentheorien des Falles und dessen Orientierung an der Norm, also durch die Semantik einer Typenbildung des Common Sense, hindurch[geht], um dann zur praxeologischen

Typenbildung, zur Typisierung der Praxis zu gelangen“ (Bohnsack, 2020, S. 29). Dabei sei darauf hingewiesen, dass die Typen als Idealtypen im Sinne Max Webers zu verstehen sind. Idealtypen versuchen nach Weber (1922 [1904]) nicht die Realität möglichst genau abzubilden, sondern bestimmte Aspekte zu einem „widerspruchslosen Ganzen“ (Kreitz, 2020, S. 108) in Form theoretisch abstrakter Begrifflichkeiten zu verbinden. Damit wird deutlich, dass Idealtypen nicht die Realität *abbilden*, sondern als verdichtete Typen zu verstehen sind. Bei der Dokumentarischen Methode spielt zudem der komparative Vergleich von Anfang an eine wichtige Rolle. Dies bezieht sich auf den fallinternen wie fallübergreifenden Vergleich. Dabei wechseln sich Phasen der Induktion, Deduktion und Abduktion ab. Zunächst werden im empirischen Material „Typenhypothesen“ (Schäffer, 2020, S. 28) gebildet, die im Laufe der weiteren Interpretationsarbeit abstrahiert und spezifiziert werden (auch im Vergleich mit anderen Textstellen und Fällen).

Aus solch einer theoretischen Perspektive rückt der Fokus auf die Praktiken des Umgangs mit Zeit, die von den Forschenden rekonstruiert werden können. Diese werden als kollektiv angesehen, die sich in konjunktiven Erfahrungsräumen reproduzieren und aktualisieren. Dabei spielen sowohl Zeitnormen als auch Zeitpraktiken eine bedeutsame Rolle, sowie die handlungspraktische Bewältigung dieser „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack, 2017, S. 104) von Norm und Praxis.

4 Fotogruppendifkussionen als Erhebungsform für kollektives Wissen

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden Fotogruppendifkussionen (Schäffer, 2010; Dörner, Loos, Schäffer & Wilke, 2011; Dörner & Schäffer, 2014) mit Qualifikant:innen in der Disziplin der Erwachsenenbildung an universitären und außeruniversitären Einrichtungen geführt, die dort Teil einer gemeinsamen Arbeitsgruppe oder aber im Arbeitsalltag faktisch füreinander Kolleg:innen sind (also z. B. in verschiedenen Projekten derselben Professur arbeiten). Die Auswahl und Ansprache möglicher Arbeitsgruppen erfolgten entlang vorhandener Netzwerke der Forschenden, wobei entlang einiger weniger struktureller Variablen (vor allem: Größe des Arbeitsbereichs, Organisationstypus, Drittmittels. Qualifikationsbefristungen) versucht wurde, eine gewisse Variationsbreite im Sample abzubilden. Die Fotogruppendifkussionen wurden in Präsenz oder online über Zoom durchgeführt und aufgezeichnet, wobei onlinebasierte Erhebungsformen infolge der Pandemie inzwischen als etabliert gelten (Hinze & Paseka, 2022). Zentrales Merkmal von Fotogruppendifkussionen ist das „Oszillieren zwischen verstehenden Sinnaktualisierungsprozessen und interpretierenden Sinnbildungsprozessen“ (Schäffer, 2010, S. 228). Einerseits irritieren die als Stimulus vorgelegten Bilder und müssen demnach interpretiert werden (Sinnbildung). Andererseits werden Aspekte des Bildes innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraumes intuitiv verstanden (Sinnaktualisierung). Gerade in natürlichen Gruppen kann von einem konjunktiven Erfahrungsraum aus-

gegangen werden, der sich wiederum in der Diskursorganisation einer Gruppendiskussion dokumentiert. Hierbei wird relevant, welche Propositionen von der Gruppe gesetzt werden und wie sich dazu verhalten wird – beispielsweise in Form einer Elaboration, Differenzierung, Validierung, Ratifizierung oder Opposition (Przyborski, 2004). Da sich das Forschungsprojekt mit der abstrakten und kommunikativ schwer beschreibbaren Thematik der Zeit beschäftigt, wurden als Stimulus fünf Bilder aus dem Internet ausgewählt, die bei einer Google-Suche zum Stichwort *Zeitempfinden Wissenschaft* an mehreren Rechnern in den obersten Suchergebnissen auftauchten (vgl. Abbildung 1).

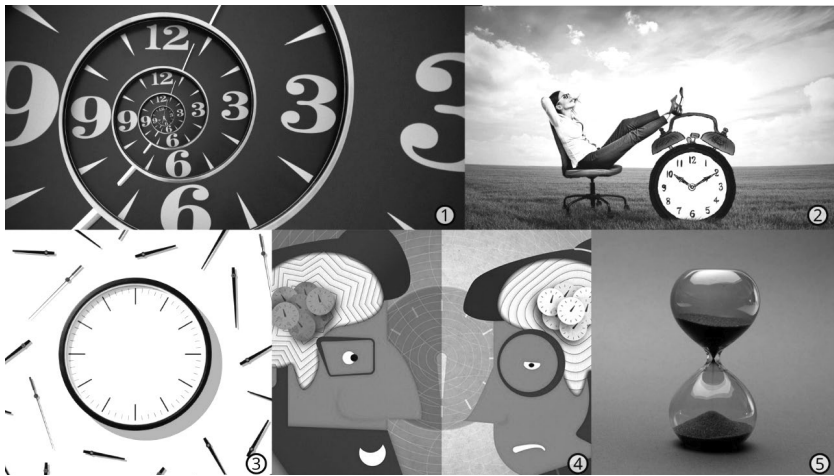


Abbildung 1: Bilder zum Thema „Zeitempfinden Wissenschaft“ als Stimulus für die Fotogruppendifkussion.

Quellen: 1. <https://www.welt.de/wissenschaft/plus220730196/Psychologie-Das-verraet-Ihr-Zeitempfinden-ueber-Sie.html>; 2. <https://dzw.de/warum-zeit-manchmal-schleicht-und-manchmal-rast>; 3. <https://www.zeit.de/gesundheit/2021-10/zeitwahrnehmung-psychologe-marc-wittmann-forschung-zeit-empfinden-corona-pandemie>; 4. <https://www.wissenschaft.de/erde-umwelt/wie-unser-zeitgefuehl-funktioniert/>; 5. <https://www.forschung-und-lehre.de/forschung/wie-die-zeit-in-der-pandemie-vergeht-4743> (Abrufdatum aller Links: 14.03.2025).

Die Bilder wurden bei den Gruppendiskussionen in Präsenz ausgedruckt und vorgelegt; bei solchen per Zoom über die Plattform *miro* geteilt, über die alle Teilnehmer:innen einen Zugriff auf die Bilder hatten. Die Moderator:innen eröffneten die Gruppendiskussion mit folgender Proposition:

„Einigt euch als Gruppe darauf, welches Bild für euch am besten zu eurem Zeitempfinden während der Qualifikationsphase in der Wissenschaft passt. 1 bedeutet dabei, dass es am besten passt, und 5, dass es am ehesten nicht passt.“

Im Anschluss an die Gruppendiskussion wurde den Teilnehmer:innen ein kurzer sozialstatistischer Fragebogen zugesickt. Insgesamt wurden drei Fotogruppendifkussionen mit einer Dauer von 90–120 Minuten mit insgesamt neun Teilnehmenden durchgeführt. Dabei waren eine diverse Person, sechs Frauen

und zwei Männer beteiligt. Sechs davon befinden sich in ihrer Promotionsphase und drei in ihrer Habilitationsphase. Die Mehrheit der befragten Wissenschaftler:innen arbeitet in Vollzeit, wobei auch angegeben wird, dass sie häufig mehr Stunden als vertraglich vorgeschrieben arbeiten. Vier der neun Befragten haben in der Summe bereits 19 Arbeitsverträge mit einer Befristung von unter einem Jahr gehabt und fünf befragte Wissenschaftler:innen haben bereits einen befristeten Arbeitsvertrag von drei oder mehr Jahren unterschrieben.

5 Wissenschaft als Beruf oder Identitätsarbeit? Empirische Ergebnisse

Im Zuge der empirischen Untersuchung zeigte sich zunächst, dass Zeit für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen ein relevantes Thema ist, das in den Gruppendiskussionen intensiv diskursiv bearbeitet wurde. In Bezug auf die Zeitstrukturen, Zeitwahrnehmung und Zeitpraktiken in der Qualifizierungsphase lassen sich im empirischen Material drei unterschiedliche *Zeitdimensionen* in der Alltagspraxis identifizieren: *Qualifikationszeit*, *Lohnarbeitszeit* und *Erholungszeit*:

1. Die *Qualifikationszeit* ist bestimmt durch die Arbeit am eigenen Qualifikationsprojekt und wird in den Gruppendiskussionen am häufigsten direkt mit der Zeit des *Schreibens* assoziiert. Es ist zugleich jene Zeitdimension, an der sich häufig eine Auseinandersetzung mit den Vorgaben des WissZeitVG entfacht und die damit strukturell durch eine Reflexion berufsbiografischer Risiken der wissenschaftlichen Laufbahn verbunden ist.
2. Die *Lohnarbeitszeit* wird als jene Zeitdimension beschrieben, die am deutlichsten institutionell reguliert ist, z. B. durch Arbeitsverträge, und die zugleich auch am stärksten entlang der jeweiligen Wissenschaftsorganisation ebenso wie durch die Vorgesetzten bestimmt wird – sowohl in ihrer zeitlichen als auch in der inhaltlichen Gestaltung. Je nach Tätigkeitsschwerpunkt bzw. institutionalisierter Berufsrolle, variieren die maßgeblichen Zeitstrukturen erheblich. Trotz dieser damit einhergehenden *Fremdbestimmung*, bei der zugleich die eigenen Abhängigkeitsverhältnisse am deutlichsten hervortreten, wird auch die ausgeprägte Erwartung an Selbstständigkeit, vor allem mit Blick auf die Koordination und Integration unterschiedlicher zeitlicher Zwänge, thematisiert.
3. Die *Erholungszeit* stellt schließlich die Dimension dar, bei der einerseits die Pflege sozialer Kontakte mit Freund:innen und Familie im Vordergrund steht, andererseits die eigene Erholung und Regeneration. Diese Zeitdimension erlaubt es, von der Wissenschaft Abstand zu nehmen, d.h. nicht nur von der Qualifikations-, sondern auch von der Lohnarbeitszeit. Zugleich tritt in diesen Abgrenzungen (bzw. Abgrenzungsbemühungen) immer wieder deutlich die Entgrenzung der drei Zeitdimensionen hervor.

Anhand dieser Zeitdimensionen wird im Folgenden gezeigt, inwiefern diese bei Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase der Erwachsenenbildung zueinander ins Verhältnis treten und welche Logiken der Zeitgestaltung dies impliziert. Solch eine Frageperspektive ist nicht zuletzt deshalb von Relevanz, da diese Verhältnisse oft auch als „Zeitkonkurrenzen“ (Schmidt-Lauff, 2008, S. 373) thematisiert werden. Genau in diesem *Ins-Verhältnis-Setzen* konstituieren sich zwei Typen von Zeitpraktiken in der Wissenschaft, die wir im Folgenden eingehender vorstellen möchten.

5.1 Typus A: Wissenschaftsidentität

Die Qualifikations- und Lohnarbeitszeit bilden die dominanten Zeitdimensionen für den Typus *Wissenschaftsidentität*, sodass die Erholungszeit diesen Zeitdimensionen untergeordnet wird und zugleich die Qualifikationszeit jene Zeit ist, die am stärksten hervortritt. Infolgedessen verschwimmen die Zeitgrenzen beim Typus Wissenschaftsidentität. Entlang des Bildes, bei dem die Uhrzeiger außerhalb der Uhr liegen, wird von Patrik³ dargelegt:

Für mich drückt sich da auch so ne Dominanz aus. Also es gibt eine (..) äh also da ist ja jetzt keine Zeit eingetragen aber es gibt auf jeden Fall ein Raster äh das das äh das gilt sozusagen. (..) Äh und das ist da ja auch besonders hervorgehoben auch als einzige. Und die Zeiger können da eingesetzt werden aber es können ja auch Darstellungen von anderen Uhren angedeutet werden und ich würd jetzt das so assoziieren dass äh die gesamte Zeitplanung auf die Arbeit fixiert ist. Also so verstehe ich das. Also dass äh wenn ich jetzt auch auf meinen Promotionsprozess äh schaue dann war alle möglichen Zeitarrangements waren um die Arbeit gruppiert (Ellen: mhm). Also ich sag mal Arbeit im Urlaub schreiben Urlaub nehmen für Arbeit schreiben (Ellen: mhm) äh Wochenende war wie plane ich das ja mal gucken wie ich im Schreiben bin. Also solche. Äh dieser diese starke Dominanz der Arbeit die quasi das äh in ner gewissen Phase zumindest äh meine meine auch und auch eben die anderen Zeiten dominiert hat. So würde ich das sagen. (Ellen: mhm ja) Also wenig Freunde treffen zum Beispiel oder immer abwägen kann ich kann ich nicht. Und wenn ich kann wie viel oder wie lange. Also diese äh das assoziiere ich jetzt mit dieser Dominanz. (Patrik)⁴

3 Die Namen der Teilnehmenden der Gruppendiskussion wurden pseudonymisiert.

4 Wie in der Dokumentarischen Methode üblich wurden nur für die Analyse ausgewählte, zentrale Passagen transkribiert. Daher weisen wir im Folgenden zwar jeweils die Sprecher:innen aus, verzichten aber auf die Angabe von Zeilennummern.

Das Schreiben der Qualifikationsarbeit wird als „Arbeit“ betrachtet und deren Dominanz neben den anderen Zeitarrangements hervorgehoben. Indem lediglich von Arbeit gesprochen und diese von den anderen Teilnehmer:innen intuitiv als Qualifikationsarbeit verstanden wird, dokumentiert sich ein Verständnis von Arbeit, das vor allem auf die Dimension der Qualifikationszeit ausgerichtet ist. Dies führt in der zeitlichen Organisation im Wissenschaftsalltag bei dem Typus dazu, dass die Erholungs- und Lohnarbeitszeit um die Qualifikationszeit hinsichtlich ihrer zeitlichen Ressourcen gruppiert wird. So werden „alle Zeitarrangements um die Arbeit organisiert“ (Patrik), wodurch die „Zeitplanung“ (Ellen) der Qualifikationszeit schließlich als handlungsleitender Rahmen wirkt. Damit einher geht, dass über die formale Lohnarbeitszeit hinaus gearbeitet wird. So wird beispielsweise „mehr als fünf Tage die Woche gearbeitet“ (Samara), die Abendstunden oder auch das Wochenende genutzt, um sich für die Qualifikationsarbeit „Zeit zu schaffen“ (Ester). Diese von Patrik eingebrachte Proposition in Bezug auf die Dominanz der Qualifikationsarbeit wird im Diskursverlauf der Gruppendiskussion nicht infrage gestellt, sondern konjunktiv geteilt.

Zeitbezogene Praktiken dieses Typus bestehen einerseits darin, einen „Tunnelblick“ (Patrik) zu entwickeln und sich abzuschotten. Andererseits – und damit einhergehend – können infolge dieser Abschottung „Flow-Erlebnisse“ (Rachel) stattfinden, die es dem Typus nicht nur ermöglichen, konzentriert an der Qualifikation zu arbeiten, sondern auch, die Erholungszeit in den Hintergrund zu drängen. Arbeitsprozesse der Qualifikation werden sodann zu einer „ununterbrochene[n] Bewegung“, zu einem „Strudeffekt“, bei dem „Anfang und Ende [...] nicht mehr sichtbar“ (Patrik) werden. Zeit wird ergo zu einem Phänomen, in dem man sich verlieren kann („lost in time“, Karsten). Jedoch divergieren die Dimensionen der Qualifikations- und Lohnarbeitszeit miteinander, wenn die Lohnarbeitszeit keine Zeiträume ermöglicht, um sich mit der Qualifikationsarbeit zu beschäftigen. So kann sich dieser Typus in einem inneren Konflikt befinden, wenn phasenweise zeitliche Rahmenbedingungen der Lohnarbeitszeit, wie Deadlines, Lehrveranstaltungen, Vorträge, Tagungen etc., erfolgen. Daran anknüpfend kann er auch mit der Ambivalenz ringen, nicht genügend Zeit für seine Qualifikationsarbeit zu haben, um sich intensiv mit dieser auseinanderzusetzen und dadurch „Druck“ (Isabella) empfinden.

Mit zunehmender Dominanz der Lohnarbeitszeit (durch Deadlines o.Ä.) tritt die *Erholungszeit* umso stärker in den Hintergrund. Wie aus der o.g. Passage ersichtlich, wird die Urlaubszeit – als Anspruch auf Erholungszeit resultierend aus der Lohnarbeitszeit – genutzt, um an der Qualifikationsarbeit tätig sein zu können. Zugleich werden private Unternehmungen im Rahmen der Erholungszeit minimiert, etwa das Treffen von Freund:innen, um arbeiten zu können. An anderen Stellen geht sequenziell-argumentativ hervor, dass in ähnlicher Weise eine Reduzierung oder gar Absagen im Rahmen der Erholungszeit erfolgen, beispielsweise nicht zu einem „Weihnachtsfest“ (Ellen) zu gehen oder andere „private Sachen“ (Ellen) nicht zu machen. So finden Abwägungsprozesse als Praktiken des

zeitbezogenen Umgangs im Sinne des Reflektierens statt: „Also weniger Freunde treffen, zum Beispiel, oder immer abwägen. Kann ich? Kann ich nicht? Und wenn ich kann, wie viel oder wie lange?“ (Patrik) Dieser handlungspraktische Umgang eröffnet die Differenzachse des Typus A zwischen der Erholungszeit und der Lohnarbeitszeit auf der einen Seite, wobei die Erholungszeit der Lohnarbeitszeit untergeordnet wird, und der Qualifikationszeit auf der anderen Seite.

Ferner ist mit Blick auf das Verhältnis von Erholungs- und Qualifikationszeit bedeutend, dass die formal zugeschriebene Erholungszeit, bei einem Anstellungsverhältnis einer 75%-Arbeitsstelle, häufig mit einem (Scham-)Gefühl einhergehen kann, wenn in dieser Zeit nicht für die Qualifikationsarbeit geforscht wird. Demnach können die formalen Zeitstrukturen, d.h. die vertraglich vereinbarte Zeit, stärker hinter die Selbstverpflichtung zurücktreten, sodass es scheint, dass es keine Zeit jenseits der Wissenschaft gäbe bzw. keine Zeit, in der man keine Wissenschaftler:in sein könnte. Das Wissenschaftler:in-Sein kann so zu einem identitätsstiftenden Teil der Person werden. So ringt Typus A in der Erholungszeit damit, nicht doch etwas für die Qualifikationsarbeit zu machen: „Man muss doch die Zeit, das ist doch [...] egal, ob du es frei hast, dafür bezahlt wirst oder nicht, aber du musst doch deine Diss kriegen“ (Isabella). Ähnliches widerfährt dem Typus auch, wenn er in der Erholungszeit ein Buch liest oder eine Dokumentation ansieht und die Inhalte mit Bezug auf das Qualifikationsthema kontextualisiert. So fällt es Typus A zum Teil schwer, bewusst in der Erholungszeit nicht an das Qualifikationsthema zu denken. Die Folge sind fließende Grenzen zwischen Erholungs- und Qualifikationszeit, die er selbstverantwortlich aushandelt: „die Uhr hat keine festen Zeiger, sondern man muss sie mal aushandeln. Also voll allein verantwortlich für den ganzen Prozess irgendwie“ (Gabriela).

Die Erholungszeit wird von der Qualifikations- und Lohnarbeitszeit in den Hintergrund gerückt, die Qualifikationsarbeit erscheint omnipräsent. Die Dominanz der Qualifikationsarbeit erhält bei dem Typus schließlich eine Symbolkraft und folgt einer impliziten feldspezifischen Logik des Wissenschaftsfeldes. Diese wird zu einem handlungsleitenden Orientierungsrahmen, der zur spezifischen Identität des Typus beiträgt. In seinem Qualifizierungsprozess innerhalb des Wissenschaftsfeldes bzw. der Disziplin der Erwachsenenbildung findet bei diesem Typus über zeitbezogene Praktiken eine Identitätsarbeit statt, die zu einer Qualifikations- bzw. Wissenschaftsidentität führen kann.

5.2 Typus B: Berufswissenschaft

Also ich versuche das stark (.) voneinander zu trennen, ähm ich hab mir auch mein Promotionsthema nicht nur aus eigenem Interesse, sondern auch n bisschen äh nach Forschungsstand und äh Forschungslücke (.) ausgewählt, hat mich natürlich schon overall interessiert, aber (.) jetzt nicht, dass das auch (.) mein Freizeitinhalt (.) äh alles ist. Ich versuch das

auch immer noch (.) äh voneinander zu trennen, es ist also selten, dass ich wirklich am Wochenende auch mal was lese, es ist natürlich schonmal vorgekommen oder man hat irgendwie gerade am Anfang (.) viele Ideen entwickelt oder da ist halt auch mal ne Idee am Wochenende gekommen, [...] aber in der Regel versuche ich das schon voneinander zu trennen. Es gibt aber so Momente, wo ich dann merke, dass ich das nicht ausgeschaltet (.) äh bekomme (.) und das sind dann meistens Momente wo ich den Überblick verl- verloren habe über (.) äh::m Aufgaben. (Karsten)

Die in dieser Passage entfaltete Perspektive auf den Umgang mit Zeit im Hinblick auf das eigene Qualifizierungsprojekt operiert im Modus der Trennung zwischen der Erholungszeit und der Qualifikationszeit, die strukturell der Lohnarbeitszeit zugerechnet wird. Die hierin sich vollziehende Proposition sieht diese Trennung als eine berufliche Leistung an, um die durchaus gerungen werden muss und der die Vermischung als Moment des Scheiterns gegenübergestellt wird. In der Folge findet eine kollektive Elaboration statt, in der unterschiedliche Formen des praktischen Umgangs mit der Herausforderung der Trennung diskutiert werden, wobei insbesondere Techniken der Zeitplanung, aber auch die Bedeutung von Kommunikation im Team und gegenüber Vorgesetzten, diskursiv erschlossen werden. In einer antithetischen Schließung endet die Passage mit einem „Aber wow auf jeden Fall. Weil (.) ich könnt das gar nicht, ich wüßte- ich weiß nicht also deswegen (.) für mich ist das irgendwie auch das Planen schon so zeitintensiv, dass ichs wieder weglassen“ (Ester). Damit wird zwar vordergründig der Planung eine Absage erteilt – dominant bleibt aber letztlich eine geteilte Orientierung an der Herausforderung der Trennung. Vor diesem Hintergrund scheint es lohnenswert, im Folgenden genauer zu rekonstruieren, wie die einzelnen Zeitdimensionen im Typus B ausgearbeitet und voneinander abgegrenzt werden.

Im Typus B ist *Lohnarbeitszeit* vor allem geprägt durch Forschungsarbeit, und zwar maßgeblich im Modus projektförmiger, mit anderen gemeinsam in einem Team realisierter, (empirischer) Forschung. Dies verweist auf die oben angesprochene Bedeutung institutionalisierter Differenzen innerhalb des Feldes für die jeweiligen Zeitstrukturen, sodass dieser Typus deutlich stärker durch die Zeitstrukturen projektförmiger Forschung beeinflusst wird als durch die Rhythmen universitärer Lehre. Diese Fokussierung auf projektierte Forschungszusammenhänge impliziert auch, dass im Arbeitsalltag ein deutlich höheres Maß an Synchronisationserfordernissen auftritt. Konsequente zeitliche Abstimmung wird hier erforderlich: erstens mit Blick auf eine zuvor festgelegte Projektplanung (eventuell auch mit Mittelgebern, die diese Planung auch realisiert sehen möchten), zweitens entlang der unmittelbaren Vorgaben von Vorgesetzten, drittens entlang der zeitlichen Abläufe mit anderen am Projekt Beteiligten (meist anderen wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, ggf. aber auch externen Partner:innen) sowie viertens bezüglich des eigenen Arbeitsprozesses. Trotz dieser

Herausforderungen erscheint die Lohnarbeitszeit zugleich als eine klare Größe, die sich konkret beziffern lässt und mit entsprechenden Methoden der Planung und Kontrolle determinierbar bleibt. Allerdings bedeutet dies keineswegs, dass die Lohnarbeitszeit im vertraglich vereinbarten Rahmen bleibt. Meist werde doch „mehr als hundert Prozent“ (Samara) gearbeitet, weshalb auch die Sehnsucht nach einer *Stechuhr* hohen Symbolcharakter entfaltet, denn klare organisationale Vorgaben zum Zeitmanagement gibt es wenige: „Keiner wird mir sagen, wie ich meine Zeit zu planen habe – außer dass halt irgendwann Deadline ist“ (Karsten).

Die *Qualifikationszeit* steht bei diesem Typus nicht in einer starken qualitativen Differenz zur Lohnarbeitszeit, vielmehr sind beide Zeitdimensionen strukturgleich. Sie stellt innerhalb der Arbeitszeit lediglich einen inhaltlich abgrenzbaren Sonderbereich dar, der dem „Normal-Arbeiten fürs Projekt“ (Ester) zur Seite gestellt wird. Entsprechend dieser fehlenden Differenzierung zeigen sich aber auch ganz ähnliche Bearbeitungsweisen. Wie für jedes andere Forschungsprojekt gilt auch für das jeweilige Qualifikationsprojekt, dass es mit dem Ziel einer nicht nur erfolgreichen, sondern ebenso effizienten Bearbeitung verfolgt und dazu einem planvoll-organisierenden Projektmanagement unterzogen wird. Das Qualifikationsprojekt, als eines neben anderen, vollzieht sich in Form eines mehrfach gestuften Prozesses, der mit bestimmten Meilensteinen versehen ist (die insbesondere im Rahmen kumulativen Promovierens in Form der Teilpublikationen quasi-automatisch gegeben sind).

Die *Erholungszeit* bildet schließlich einen deutlich stärker abgegrenzten, eigenständigen Lebensbereich, der auch zeitlich andere Qualitäten aufweist. Damit spannt sich die zentrale Differenzachse für Typus B zwischen der Arbeits- bzw. Wissenschaftszeit, in die sich weitgehend strukturgleich sowohl Lohnarbeitszeit als auch Qualifikationszeit einfügen, und der Erholungszeit auf. Letztere muss durchaus auch aktiv verteidigt werden, wenn eine Entgrenzung der Arbeitszeit droht. Dies geschieht aber weniger aus einer Verteidigungshaltung heraus als vielmehr in dem festen Glauben daran, dass es möglich sein *muss*, die zu bearbeitenden Projekte im Wesentlichen auch innerhalb der Arbeitszeit zu bewältigen. Dadurch wird die erfolgreiche Abgrenzung gegenüber der Erholungszeit zu einem Effekt von gutem, effizienzorientiertem Projektmanagement:

[I]ch hatte das jetzt ne Zeit lang, wo mich das auch abends noch oder am Wochenende beschäftigt hat und das ist für mich einfach nicht so hinnehmbar und mir hilft da einfach immer: Schritt zurück, von weiter weg betrachten, gucken was sind tatsächlich die Aufgaben, was ist das Relevanteste, was muss ich dafür tun, bis wann, was kann ich jetzt auch erstmal noch ne Woche liegen lassen, was ist erst in zwei Wochen relevant. Weil ich- ich möchte einfach in meiner Privatzeit (.) private Dinge machen. (Karsten)

Gerade der geringe qualitative Unterschied zwischen Lohnarbeits- und Qualifikationszeit, beruhend auf projektförmiger Forschungsarbeit, ermöglicht es, die Qualifikationszeit ähnlich wie die Lohnarbeitszeit zu behandeln: Viele Techniken des praktischen Umgangs mit Zeit können übertragen werden und helfen dadurch, die Zeit auch für das eigene Qualifikationsprojekt zu sichern, z. B. gegenüber den zeitlichen Ansprüchen der anderen Projekte, gegenüber den Kolleg:innen, externen Partner:innen und Vorgesetzten. Exemplarisch für solch eine Technik ist etwa, konzentrierte Arbeitsphasen genauso in den arbeitsbereichsweiten Outlook-Kalender einzutragen wie Projektmeetings („[D]ann block ich das auch in den Kalender“, Samara). Die insgesamt stärkere Abgrenzungsbemühung differenter Zeitdimensionen fußt damit auch auf der konsequenten Kategorisierung und Tätigkeitszuordnung im Bemühen um Planung: „Was war jetzt eigentlich meine tatsächliche Arbeitszeit? Was war jetzt Promotionszeit? Zählt das da rein? Wo sind da die Überstunden? Oder hab ich vielleicht sogar noch zu wenig gearbeitet?“ (Ester).

Die idealtypische Konstruktion der Typen innerhalb der Dokumentarischen Methode macht es möglich, dass sie im Material auch als Gegenhorizont auftreten können. Hieran zeigt sich aber nicht nur das hohe Maß an Ambivalenz, das sich mit dem Ideal planbarer und klar umgrenzter Zeit verbindet, sondern auch insgesamt die Bedeutung, die dem Typus Berufswissenschaft zukommt:

Ich hab das [...] wenn ich Menschen treffe, die stempeln, dass mein erster Impuls n ganz ganz großes Neidempfinden ist.” “@(.@)@ ja. voll.“ „Dass ich mir denk [...]! Du stempelst @Deine Arbeitszeit was is das denn? @(.@)@ will das auch@. Und dann aber in- irgendwie dann auch immer wieder an so n Punkt komme, wo ich denke: Nee, ich will das eigentlich nicht. Ich find das geil so, wie es ist, ich genieße das, es gibt mir ganz viele Möglichkeiten, mein Leben auch so zu leben wie ich das gerne leben möchte, aber irgendwie verknüpf ich mit diesem Stempeln- oder hab ich einen Bedarf, der nicht gedeckt ist, von dem ich manchmal denke, dass die Stempeluhr den decken könnte. (Gabriela)

6 Diskussion der Ergebnisse

Im Anschluss an die Vorstellung der beiden Typen sollen diese nun im Folgenden anhand von zwei Aspekten diskutiert werden. Erstens werden sie nochmals in Abgrenzung zueinander betrachtet. Und zweitens wird der Aspekt der Normativität, der in der Vorstellung der Ergebnisse immer wieder aufkommt, behandelt.

6.1 Typen der Berufswissenschaft und Wissenschaftsidentität

Die zentrale Differenzachse dieser beiden Typen ergibt sich durch eine unterschiedliche Priorisierung und Organisation der Zeitdimensionen, die mit unter-

schiedlichen Formen der Identitätsbildung einhergeht. Dies zeigt sich auch in der Benennung der beiden Typen: Steht bei dem Typ *Wissenschaftsidentität* das Feld der *Wissenschaft* an erster Stelle, ist dies beim Typ *Berufswissenschaft der Beruf*. So stellt bei ersterem die Qualifikationsarbeit eine Identitätsarbeit dar, der die anderen Zeitdimensionen untergeordnet werden. Freie Zeiten, die neben anderen Aufgaben dafür freigehalten wurden, müssen genutzt werden und führen zu Frustrationserlebnissen, wenn der Schreibflow nicht einsetzt. Zeit bildet hier einen begrenzenden Rahmen, in dem die vielen Aufgaben in den verschiedenen Zeitdimensionen organisiert werden müssen. Für die Lohnarbeitszeit zeigt sich dies beispielsweise darin, dass dieser Typus freiwillig zusätzliche Aufgaben übernimmt, z. B. Betreuungsleistungen, Vorträge oder Publikationen, um sich im wissenschaftlichen Feld positionieren zu können. Dies tritt wiederum in Konkurrenz mit der Qualifikations- und Erholungszeit, wobei letztere entsprechend untergeordnet wird. Demgegenüber stellt die Qualifikationsarbeit für den Typus *Berufswissenschaft* eine Aufgabe neben vielen anderen dar. Sie wird projektförmig organisiert, in Meilensteinen untergliedert, entsprechend abgearbeitet und klar von der Erholungszeit abgegrenzt. Einer beruflichen Logik folgend werden die zu erledigenden Aufgaben in die zur Verfügung stehende Zeit aufgeteilt und erledigt. Die Qualifizierung vollzieht sich ergo im und durch das eigene(n) berufliche(n) Handeln.

6.2 Zwei wertfreie Typen

Normativität und Fragen der Bewertung hängen immer von den angelegten Kriterien und dem jeweiligen Standpunkt der Betrachtung ab. Die in diesem Forschungsprojekt rekonstruierten Typen (als Idealtypen) zeigen damit zuvorderst auf im empirischen Material vorfindbare Orientierungen und konjunktive Erfahrungsräume. Aus Perspektive eines wissenschaftlichen Feldes liegt es zunächst nahe, den Typus der Wissenschaftsidentität als den *wahren* Typus zu bewerten – er identifiziert sich mit dem Feld, engagiert sich über die Maßen hinaus, übernimmt Lehrstuhlaufgaben (auch wenn das Zeitkontingent schon gefüllt ist) und betrachtet das Schreiben der Qualifikationsarbeit als Teil seiner eigenen wissenschaftlichen Identität. Der Typus Berufswissenschaft verfolgt zwar auch einen hohen Anspruch an seine Qualifikationsarbeit, organisiert diese jedoch wie in der Lohnarbeit projektförmig und achtet stärker auf die eigene Work-Life-Balance. Dieser feldspezifischen Bewertung, die auch immer wieder bei der Präsentation der Ergebnisse aufgekommen ist (sowohl affirmativ als auch ablehnend), soll hier deutlich widersprochen werden. Eine (feldspezifische) Bewertung ist und war nicht unser Anliegen. Vielmehr dokumentierten sich in unserem Material diese zwei Typen.

Zugleich deuten sich unseres Erachtens auch Zusammenhänge an (die wir im Rahmen dieses kleinen Projektes allerdings nicht tiefergehend empirisch absichern können). So korrespondiert der Typus der Wissenschaftsidentität mit einer bestimmten wissenschaftlichen Praxis, die man kurzgefasst als eher klassisch,

eher geisteswissenschaftlich und eher individualistisch beschreiben könnte, während der Typus der Berufswissenschaft eher eine Nähe zu einer neueren, naturwissenschaftlich geprägten und stärker organisiert-gemeinschaftlichen wissenschaftlichen Produktionsweise aufweist. Dementsprechend ließe sich auch in Bezug auf die Qualifikationsformen im Feld die Form der monografischen Dissertation eher dem ersten und die Form der kumulativen Dissertation eher dem zweiten Typus zuordnen. Gleichzeitig muss betont werden, dass es sich hier um eine idealtypische Konstruktion handelt und daher auch die geschilderten Korrespondenzen nicht als kategoriale Zuordnungen verstanden werden sollten. Vielmehr geht es um praktisch hergestellte und dynamisch ausgehandelte Passungsverhältnisse zwischen den temporalen Ordnungen des wissenschaftlichen Feldes und bestimmten wissenschaftlichen Alltagspraktiken. Hinzu kommt, dass Strukturen wie Praktiken einem stetigen Wandel und immer wieder auch Phasen intensiver Veränderung unterworfen sind. Gerade die Erwachsenenbildung hat historisch ihre Wandlungsfähigkeit bewiesen – idealiter liegt darin kein Verlust, sondern eine Erweiterung der Handlungsspielräume begründet. Disziplinpolitisch wird damit vor dem Hintergrund unserer Forschungsfrage vor allem die Frage relevant, welche temporalen Ordnungen nicht einschränkend wirken, sondern eine diverse Wissenskultur in der Erwachsenenbildungswissenschaft zu erhalten vermögen.

7 Differente Zeitpraktiken in der Qualifizierungsphase und ihre strukturellen Rahmenbedingungen: ein Fazit und Ausblick

Wird Zeit als ein sozialkulturelles Phänomen betrachtet, lassen sich die Zeitwahrnehmung, kollektive Zeiterfahrungen und Praktiken des Umgangs mit Zeit rekonstruieren, die innerhalb gesellschaftlicher und institutionalisierter (Alltags-)Prozesse – hier mit Blick auf die Wissenschaftsdisziplin der Erwachsenenbildung – eine zentrale Rolle spielen. In dem hier vorgestellten Forschungsprojekt konnten mithilfe der Dokumentarischen Methode die zwei Typen *Wissenschaftsidentität* und *Berufswissenschaft* als Idealtypen rekonstruiert werden. Sie zeichnen sich durch ein je spezifisches Verhältnis der drei rekonstruierten Zeitdimensionen *Erholungszeit*, *Qualifikationszeit* und *Lohnarbeitszeit* aus. Beim Typus Wissenschaftsidentität nimmt die Qualifikationszeit die zentrale Bedeutung ein. Aufgaben aus dem Bereich der Lohnarbeitszeit schränken diese ein und die Erholungszeit wird diesen beiden Zeitdimensionen untergeordnet. Beim Typus Berufswissenschaft werden hingegen die sich durch projektförmige Arbeit ähnelnden Zeitdimensionen Qualifikationszeit und Lohnarbeitszeit von der Erholungszeit abgegrenzt.

Dabei haben sich in Bezug auf das methodische Vorgehen Bilder als Stimulus für die Fotogruppendifkussion mit Qualifikant:innen der Erwachsenenbildung an universitären und außeruniversitären Einrichtungen als geeignet erwiesen.

Es zeigten sich, wie von Burkhard Schäffer (2010) herausgearbeitet, Phasen der Sinnbildung, indem zunächst über die Bilder ein gemeinsames Verständnis von Zeit – als schwer kommunikativ fassbares Phänomen – hergestellt wurde, aber auch Phasen der Sinnaktualisierung, indem die Bilder innerhalb geteilter konjunktiver Erfahrungsräume verstanden wurden.

Als Limitierung des Forschungsprojektes gilt es festzuhalten, dass sich das Sample auf Personen bezog, die an universitären und außeruniversitären Einrichtungen angestellt sind, und somit Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen, die beispielsweise über ein Stipendium promovieren, nicht berücksichtigt wurden. Zudem kann es durch das realisierte Sample bedingt sein, dass Sorgearbeit keine bedeutsame Rolle spielt. Hier wird neben der Lohnarbeitszeit, der Qualifikationszeit und der Erholungszeit ggf. eine weitere Zeitdimension relevant. Des Weiteren wurden soziogenetische Aspekte nicht in die Analyse mit einbezogen. Gerade mit Blick auf die Rekonstruktion konjunktiver Erfahrungsräume müssten hier weitere Analysen ansetzen. Erste Hinweise ergeben sich in Bezug auf die Organisationsform, das Alter sowie die Qualifizierungsphase. Schließlich kann angemerkt werden, dass eine wissenschaftspolitische Bewertung der einzelnen Typen, also inwiefern diese für die Zukunft der Erwachsenenbildung stehen bzw. inwiefern eher projektförmige Arbeit (Berufswissenschaft) oder die Qualifikationsarbeit als Identitätsarbeit (Wissenschaftsidentität) gefördert werden, disziplin*politisch* diskutiert werden kann.

Literatur

- Atkinson, W. (2019). Time for Bourdieu: Insights and Oversights. In *Time & Society*, 28(3), 951–970. <https://doi.org/10.1177/0961463X17752280>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.). *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Barbara Budrich, 47–72.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10., durchgesehene Auflage). Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1993a). *Sozialer Sinn: Kritik der Theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993b). Über einige Eigenschaften von Feldern. In P. Bourdieu (Hrsg.). *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 107–114.
- Dörner, O., Loos, P., Schäffer, B. & Wilke, C. (2011). Die Macht der Bilder. Zum Umgang mit Altersbildern im Kontext lebenslangen Lernens. In *Magazin erwachsenenbildung.at*, 13, 1–11.

- Dörner, O. & Schäffer, B. (2014). Babyboomer auf der Plateauphase – Ihre Altersbilder und Weiterbildungsorientierungen. In ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34(2), 131–146.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2022). Gruppendiskussionen via Zoom durchführen und mit der Dokumentarischen Methode auswerten. Methodologische Reflexionen unter Einbezug empirischer Daten. In Jahrbuch Dokumentarische Methode, 5, 41–64.
- Jung, T. (2007). Die Seinsgebundenheit des Denkens. Karl Mannheim und die Grundlegung einer Denksoziologie. Bielefeld: transcript.
- Kreitz, R. (2020). Zur Beziehung von Fall und Typus. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.). Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Barbara Budrich, 105–126.
- Mannheim, K. (1970). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In K. Mannheim. Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk. 2. Auflage. Neuwied u. a.: Luchterhand, 91–154.
- Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2008). Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nowotny, H. (1989). Eigenzeit: Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Berlin: Suhrkamp.
- Przyborski, A. (2004). Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2016). Zukunftspraktiken. Die Zeitlichkeit des Sozialen und die Krise der modernen Rationalisierung der Zukunft. In A. Reckwitz (Hrsg.). Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript, 115–136.
- Safranski, R. (2015). Zeit. Was sie mit uns macht und was wir aus ihr machen. München: Carl Hanser.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2012). Zeit und Bildung: Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 319–338.
- Schäffer, B. (2010). Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.). Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, 207–232.

- Schäffer, B. (2020). Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. In *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2, 23–48.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.
- Schwarz, J. (2019). Zeit als Ressource der Erwachsenenbildung. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69 (4), 335–343.
- Schwarz, J. (2023). Pacing Out Educational Temporalities. A Praxeological Approach to the Research on Time in Adult Education Fields. In *Sisyphus*, 11 (1), 83–106. doi.org/10.25749/sis.26983
- Sorokin, P. A. & Merton, R. K. (1937). Social Time: A Methodological and Functional Analysis. In *American Journal of Sociology*, 42 (5), 615–629.
- Weber, M. (1922). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Zerubavel, E. (1982). The Standardization of Time: A Sociohistorical Perspective. In *American Journal of Sociology*, 88(1), 1–23.

Karrierewege in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Akademische Werdegänge von Professor:innen und berufsbiografische Optionen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

1 Einleitung

In der deutschen Universität im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts herrschte ein raues Klima. Gefahr drohte, wie ein Blick in die zeitgenössischen Darstellungen zeigt. Professor Max Weber, prominenter Exponent der Akademie im Wilhelminischen Kaiserreich und der Weimarer Republik und aufmerksamer Beobachter des „Hazard[s]“ (Weber, 2002[1919], S. 477) an der Universität, legt in seinem berühmten Vortrag „Wissenschaft als Beruf“ beredtes und bis heute berühmtes Zeugnis ab. Ausgehend von der Frage, wie sich die berufsbiografischen Chancen darstellen für diejenigen, die sich nach dem Studium dazu entschließen mögen, sich der „Wissenschaft innerhalb des akademischen Lebens [...] berufsmäßig hinzugeben“ (ebd., S. 474), gelangt Weber zu einer pessimistischen Prognose. Sein Urteil gründet darauf, dass aus seiner Sicht nicht nur ein langer Atem vonnöten sei, um die einzelnen Stufen der wissenschaftlichen Karriereleiter erklimmen zu können, sondern auch eine spezifische, d. h. ressourcenreiche Konstellation erforderlich sei, um in „eine Stellung ein[...]rücken [zu können, d. A.], die für den Unterhalt ausreicht“ (ebd., S. 475). Dass diese Konstellation darüber hinaus von einer guten finanziellen Ausstattung beeinflusst sei, über die, so Weber, ebenfalls verfügt werden müsse, um sich überhaupt eine Chance ausrechnen zu können, trägt ebenso dazu bei, dass von der berufsbiografischen Entscheidung, sich auf das wissenschaftliche Feld einzulassen, abzuraten sei. In diesem Horizont steht auch der von Max Webers jüngerem Bruder, Alfred Weber, gehaltene Vortrag „Die Not der geistigen Arbeiter“ beim Verein für Sozialpolitik im Jahr 1922, in dem Alfred Weber (1923) vor allem die fehlenden wirtschaftlichen Ressourcen der Intellektuellen herausstellt und damit weitere Gründe liefert, der Akademie den Rücken zu kehren. Ein Jahrhundert später und nach einigen akademischen Reformen und Transformationen trägt der Schein nicht, dass der von Weber analysierte „Hazard“ weiterhin an deutschen Universitäten und Hochschulen auszumachen ist (siehe dazu NGAW, 2020; BuWin, 2021). Dass sich die strukturellen Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen für Wissenschaftler:innen

in Qualifizierungsphasen in unterschiedlicher Weise zuspitzen und – sei es in den Natur-, Geistes-, Sozial- oder Humanwissenschaften – übergreifend im Wissenschaftssystem zu vernehmen sind, erhält ihren besonderen Ausdruck in der von sogenannten Nachwuchswissenschaftler:innen vorangetriebenen wissenschaftspolitischen und aktivistischen Initiative #IchBinHanna (Bahr, Eichhorn & Kubon, o. J.).

Der Diskurs zur Lage des sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchses wurde im Zuge der #IchBinHanna-Initiative in der Erziehungswissenschaft (z. B. EZW, 2023) sowie in der Erwachsenenbildungswissenschaft (z. B. Debatte, 2021) erheblich belebt. Der stimulierende Diskursaufwind zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifizierungsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen ist für die Erwachsenenbildungswissenschaft insofern produktiv, als dass die Wissensbestände zum disziplinären Feld zum sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchs noch überschaubar sind und nunmehr vertieft und erweitert werden können. Die in den letzten zwei Jahrzehnten angestoßenen partikularen Thematisierungen, mit einem erkennbaren Schwerpunkt auf der Entwicklung der akademischen Studiengänge der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einerseits (z. B. Faulstich & Graeßner, 2003; DGfE – Der Vorstand, 2006; Walber & Lobe, 2018; Kohl & Rohs, 2019) sowie – in Teilen – auf der Thematisierung der Situation von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erwachsenenbildung andererseits (z. B. Bredel & Hoffmann, 2002; Egetenmeyer & Schübler, 2012), bieten daher einen Grund, sich weiteren Differenzierungen und Untersuchungsfokussen zuwenden zu können. Eine dieser Ausdifferenzierungsoptionen, auf die wir nachfolgend eingehen werden, richtet ihren Fokus auf die Karrierewege von Wissenschaftler:innen in der Scientific Community der Erwachsenenbildung (siehe auch Holzer & Sprung, 2012). Konkret geht es dabei um die Repräsentation der Karrierewege von Erwachsenenbildungswissenschaftler:innen, die eine Professur im Zeitraum von 1970 bis 2020 besetzt haben, um darüber Wissen zu schöpfen, wie deren Wege verlaufen sind und welche Erträge sich daraus für berufsbiografische Entscheidungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erwachsenenbildungswissenschaft empirisch gewinnen lassen.

Vor berufsbiografischen Entscheidungen stehen Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen wohl nicht minder häufig als andere Gruppen im wissenschaftlichen Feld. Gleichwohl ist die Situation für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft eine besondere, ist sie doch davon gekennzeichnet, dass das Feldwissen und hinreichende Informationen für eine akademische Karriereplanung im Grunde nicht vorliegen. Aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Perspektive zählt die Forschung zu Erwachsenenbildungsprofessuren nämlich noch zu einem kleineren Kreis disziplingeschichtlicher Untersuchungen, die wiederum durch eine Fokusvielfalt und unterschiedliche Erkenntnisinteressen charakterisiert sind und – mal mehr, mal weniger – Bezüge zu berufsbiografischen Entscheidungskontexten von Wis-

senschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erwachsenenbildungswissenschaft herstellen (beispielsweise aus Friedenthal-Haase, 1991; Schmidt-Lauff, 2014; Iller & Dörner, 2020; Grotlüschen, Käßlinger & Molzberger, 2022). Mit anderen Worten: Begründete berufsbiografische Entscheidungen im wissenschaftlichen Feld der Erwachsenenbildung sind von den Betroffenen in aller Regel nur schwer zu fällen. Zumeist müssen diese Entscheidungen unter den Bedingungen von Informationsknappheit, prekären Beschäftigungsstrukturen und Kontingenz getroffen werden. Folglich erscheint es unter diesen Voraussetzungen zumindest selten möglich zu sein, begründete Entscheidungen treffen zu können. An dieser Stelle setzen wir mit unserer empirischen Untersuchung an.

Unser leitendes Erkenntnisinteresse in der Untersuchung bestand darin, Wege und Pfade von Erwachsenenbildungswissenschaftler:innen sichtbar zu machen, die eine Professur inne haben, besetzen konnten, gewissermaßen zu den ‚Berufenen‘ zählen oder – wenn es zur Entpflichtung mit Erreichen des Pensions- oder Rentenalters kam – zählten, mit dem Ziel, vertiefte Einsichten zum Verlauf und zur Beschaffenheit dieser Wege, zu möglichen Gabelungen und Übergangszonen im akademischen Feld zu erhalten. Dabei interessierten wir uns u. a. für folgende Fragenstellungen: Wie entwickelte sich die Anzahl von Professuren in der Erwachsenenbildung seit 1970? Wie entwickelte sich das Geschlechterverhältnis bei der Besetzung von Professuren? Wie entwickelte sich der Altersdurchschnitt bei der Berufung auf eine Professur? Mit welchem Alter haben Professor:innen in der Erwachsenenbildung promoviert? Wie viele Jahre lagen zwischen Promotion und Antritt der ersten Professur auf Lebenszeit? Wie entwickelten sich die Altersstrukturen in den Karrierestufen zur Professur? Welche Rolle spiel(t)en unterschiedliche Qualifikationswege für die Berufung? Welche Bedeutung kommen Juniorprofessuren und Habilitationen für den Weg auf eine Lebenszeitprofessur in der Erwachsenenbildung zu? Wie erfolgreich ist der Weg über die Juniorprofessur auf eine Professur auf Lebenszeit? Diese Fragen beleuchten einige Aspekte, die aus unserer Sicht beim Nachdenken über den etwaigen *Eintritt in* und den Verbleib *im* (oder auch der Abkehr *vom*) wissenschaftlichen Feld der Erwachsenenbildung bedeutsam sind. Vor allem für berufsbiografische Entscheidungsprozesse von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen sind daher die Befunde dieser Untersuchung von großer Bedeutung, gleichwohl sind sie auch interessant für wissenschafts- und bildungspolitische Akteur:innen.

Bevor wir uns den Erträgen und der Diskussion der aus diesen Fragen gewonnenen Ergebnisse zuwenden (5), werden wir zunächst die Rahmenbedingungen zum Forschungsprojekt (WeProf) (2) sowie die methodologischen und methodischen Überlegungen zur Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung (3) darlegen, ehe wir ausgewählte Ergebnisse hinsichtlich der berufsbiografischen Entscheidungsoptionen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildungswissenschaft präsentieren (4). Im Anschluss an die Diskussion der Erträge enden wir mit Schlussüberlegungen und einem Fazit (6).

2 Das Forschungsprojekt „Systematische Erfassung von Professuren in der Erwachsenenbildung“ (SEPE) und die Teilstudie „Wege auf eine Professur in der Erwachsenenbildung“ (WeProf)

Die Mikrostudie WeProf ist Teil des Forschungsprojektes „*Systematische Erfassung von Professuren in der Erwachsenenbildung*“ (SEPE)¹, das seit 2022 am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) in Kooperation mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) und der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) durchgeführt wird. Ziel des Projektes SEPE ist es, die – wie bereits angedeutete – tendenziell unerforschte Geschichte der verhältnismäßig noch jungen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Erwachsenenbildung aus Perspektive ihrer Professuren zu rekonstruieren. Für das Forschungsprojekt SEPE wurden systematisch Daten zu Professor:innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz erfasst, die eine einschlägige Denomination, z. B. ‚Professur für Erwachsenenbildung‘, ‚Professur für Lebenslanges Lernen‘ oder ‚Professur für Weiterbildung‘, besitzen oder besaßen. Zu den gesammelten Daten der Professor:innen der Erwachsenenbildungswissenschaft gehören biografische Daten (z. B. Name, Geburtsjahr, Geburtsort), Angaben zu akademischen Abschlüssen (z. B. Studienfächer, Jahr und Hochschule der Promotion und Habilitation) sowie Ort, Zeitraum und Hochschule der jeweiligen Dienststelle(n) der Professur(en). Mithilfe dieser Daten ist es u. a. möglich, sowohl einen Überblick über die historische Entwicklung der Professuren als auch ihre regionale Verteilung zu generieren; darüber hinaus können Karrierepfade von Professuren der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nachvollzogen sowie Statistiken zur Geschlechterverteilung, zur disziplinären Herkunft sowie zur Entwicklung der Hochschulstandorte mit Professuren der Erwachsenenbildung/Weiterbildung generiert werden (siehe ausführlich zum SEPE-Projekt: Rohs, Ebner von Eschenbach & Lacher, 2025).

Vom SEPE-Projektzusammenhang ausgehend haben wir eine Teilstudie durchgeführt, die sich mit den Karrierewegen von Professor:innen auf eine Professur in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung befasste. Die Teilstudie *Wege auf eine Professur in der Erwachsenenbildung* (WeProf) stellt eine erste Auswertung der erfassten Daten zur längsschnittlichen Betrachtung der Karrierewege von Professor:innen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung dar. Die Datenauswertung und Auswahl der dargestellten Ergebnisse konzentrieren sich auf die eingangs versammelten Untersuchungsfragen und sind, gemäß des Erkenntnisinteresses der Teilstudie WeProf, auf Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erwachsenenbildung bezogen.

1 Für weitere Informationen zum Forschungsprojekt SEPE siehe online unter: <https://sowi.rptu.de/fgs/paedagogik/forschung/projekte-erwachsenenbildung/projektuebersicht/sepe> [14.03.2025].

3 Gegenstandstheoretische Hinweise zum methodischen Vorgehen bei der Spezifikation des Untersuchungssamples in WeProf

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten. Basierend auf einer ersten Übersicht² wurden ab Juli 2022 durch eine umfangreiche Recherche in Printmedien sowie dem Internet biografische und berufliche Stammdaten von Professor:innen der Erwachsenenbildung erfasst. Diese Daten wurden ab September 2022 – sofern möglich – durch persönliche Ansprachen sowie Kontaktaufnahmen via E-Mail von den entsprechenden Personen verifiziert. Darüber hinaus werden fehlende Daten stetig ergänzt sowie prüfende Aktualisierungen bestehender Daten vorgenommen.

Von den 228 erfassten Fällen (Stichtag: 31.01.2024) wurden für die Teilstudie WeProf lediglich Professuren mit Denominationen berücksichtigt, die einen expliziten Bezug zum Themenfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufweisen, beispielsweise ‚Erwachsenenbildung‘, ‚Erwachsenenpädagogik‘, ‚Weiterbildung‘, ‚Andragogik‘ oder ‚Lebenslanges Lernen‘. Hierunter fallen auch solche Professuren mit einer allgemeineren Denomination, z. B. ‚Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung‘. Hatte eine Person mehrere Professuren inne, deren Denominationen sowohl der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zugeordnet werden konnten als auch außerhalb davon angesiedelt waren (‚Fremdprofessuren‘), wurden für die jeweilige Person nur die Zeiten der einschlägigen Professur berücksichtigt. Professor:innen, die zwar einen Forschungsschwerpunkt im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben und/oder aufgrund ihres Engagements in Fachverbänden u. ä. der Disziplin zugeordnet werden könnten, wurden hingegen nicht berücksichtigt. Dies liegt darin begründet, dass zwar Kriterien für eine Zuordnung zur Scientific Community formuliert werden können (z. B. Forschungsschwerpunkte oder Publikationen im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Aktivitäten in wissenschaftlichen, bildungspolitischen oder konfessionellen Fachverbänden), aber keine klaren Ausprägungen dafür. Unter die erfassten Professuren fallen damit alle ordentlichen und außerordentlichen Professuren sowie Juniorprofessuren mit entsprechender Denomination. Seniorprofessuren hingegen wurden nur dann berücksichtigt, wenn die letzte Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verortet war/ist. Nicht im Sample enthalten sind außerplanmäßige sowie Honorarprofessor:innen, da sie einerseits aufgrund fehlender Denomination nicht eindeutig zugeordnet werden konnten und andererseits die Ernennungspraxis derlei Professuren auf der Ebene der akademischen Einrichtungen stark variiert. Aufgrund unterschiedlicher Professurbezeichnungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz wurden aus dem schweizerischen

2 Diese wurde durch den Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung zur Verfügung gestellt und basiert auf den Arbeiten von Walber & Lobe (2018) sowie Iller & Dörner (2020).

Kontext nur diejenigen aufgenommen, die ebenfalls eine eindeutige Denomination hatten.³ Berücksichtigt wurden darüber hinaus insgesamt Professuren, die ab 1970 berufen wurden. Diese zeitliche Festlegung ist disziplinspezifisch fundiert, da ab den 1970er-Jahren eine deutliche Zunahme von Professuren mit entsprechender Denomination in der Erwachsenenbildung zu verzeichnen ist und dieser Zeitraum gemeinhin die Konstitution der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Disziplin ausweist (Ebner von Eschenbach, 2022; Ebner von Eschenbach, 2023).

Nach dieser gegenstandsbezogenen Selektion verblieben 150 Fälle, die für die disziplingeschichtliche Analyse der WeProf-Teilstudie herangezogen wurden. Die Fälle wurden anhand des Anfangs- und Endjahres der Professur in sechs Dekaden untergliedert (von 1970 bis 2020), um sowohl eine ausreichende Anonymisierung zu gewährleisten als auch Unterschiede in der Entwicklung deutlich(er) machen zu können. Bei Professor:innen, die aufgrund ihrer passenden Denomination in einer Dekade berücksichtigt werden, jedoch in eine Professur außerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wechselten (Fremdprofessur), erfolgte in der nächsten Dekade keine Berücksichtigung mehr. Eine erneute Berücksichtigung ist möglich, wenn die Person wieder in eine Professur mit einer Denomination der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wechselt(e). Bei getrennter Betrachtung von Juniorprofessuren und Lebenszeitprofessuren galt stets der höchste erreichte Titel in der Dekade, d. h., falls eine Person mit einer Juniorprofessur noch in derselben Dekade auf eine Lebenszeitprofessur berufen wurde, in der sie die Juniorprofessur erhalten hat, wurden sie nur als Professor:in betrachtet.

Für die Betrachtung der *Altersstruktur* bei der Erstberufung auf eine Professur der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurden zunächst Fälle entfernt, bei denen das Geburtsdatum unbekannt ist und/oder die Denomination der Erstberufung nicht der Erwachsenenbildung zuzurechnen ist. Ebenfalls wurden Fälle ausgeschlossen, bei denen die Juniorprofessur (noch) nicht beendet wurde oder zu einer Berufung in eine Professur führte, deren Denomination sich nicht der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuordnen lässt. Somit sind 120 Fälle in die Betrachtung eingeflossen. Um die Altersentwicklung zwischen Promotion, Habilitation, Juniorprofessur und Professur vergleichen zu können, mussten zudem die Fälle ohne bekanntes Promotionsdatum entfernt werden. Damit verblieben 113 Fälle für die weitere Analyse. Es wurden anschließend sechs Promotionszeiträume von 1950 bis 2019 gebildet, wobei der früheste Zeitraum die Jahre von 1950 bis 1969 umfasste. Danach wurden die Daten in Dekaden zusammengefasst. Hinsichtlich der Professor:innen mit Habilitation liegt bei 19 der insgesamt 83 Habilitierten das Habilitationsdatum nicht vor, wodurch nur 64 Fälle für diesen Karriereweg berücksichtigt werden konnten. Für Professor:innen, die in den 2010er-Jahren habilitiert wurden, lag zum Stichtag kein Habilitationsdatum

3 Berücksichtigung fanden so Assistenzprofessuren, während z. B. Titularprofessuren ausgeschlossen wurden.

vor, sodass für diesen Zeitraum keine Betrachtung von Habilitationen möglich war. Hinzu kommen zehn Juniorprofessor:innen, womit insgesamt 93 Fälle für die Betrachtung der Altersstrukturen zur Verfügung standen.

Um die Anzahl der Professuren mit einer Denomination der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erfassen zu können, mussten die Hochschulen und ihre Träger im Laufe der Zeit verglichen und dabei die *Stellen der Professur* anstatt der Personen betrachtet werden. Hierfür wurden die Zeiträume der Professuren an den jeweiligen Hochschulen verglichen. Überschneiden sich zwei Personen zeitgleich an einer Hochschule, wurden zwei Stellen gezählt, ersetzen sie einander in derselben Dekade, dann wird nur eine Stelle aufgenommen.

Die Hochschulen, an denen Professor:innen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Laufe der Zeit beschäftigt waren, wurden nach Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen unterschieden. Hochschulen, die sich nicht eindeutig zuordnen lassen, werden separat betrachtet, darunter fallen Kunst- und duale Hochschulen. Ebenso werden die Hochschulen nach ihrem Träger unterschieden, wobei nur zwischen staatlichen und privaten Hochschulen unterschieden wird. Kirchliche Träger gelten als privat.

4 Karrierewege auf die Professur: Ergebnisse

Die Professur als mögliches Karriereziel für Wissenschaftler:innen ist schwer zu erreichen. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (DESTATIS) gab es Ende 2022 ca. 212.300 wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeitende an deutschen Hochschulen, aber nur ca. 51.200 hauptberufliche Professor:innen (Forschung & Lehre, 2023; CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2024). Zwar stieg die Anzahl der Professor:innen von 2018 bis 2022 um fast sechs Prozent, gleichzeitig wuchs aber die Anzahl der wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeitenden um neun Prozent (Forschung & Lehre, 2023; CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2024). Folglich hat die Wahrscheinlichkeit, das Ziel, eine Professur zu erreichen, in dieser übergreifenden Betrachtung eher abgenommen.

In der Erziehungswissenschaft ist das Verhältnis zwischen Professuren und Mitarbeitenden in diesem Zeitraum hingegen nahezu gleichgeblieben. Für 2022 gibt der Datenreport Erziehungswissenschaft 1.224 Professuren und 4.509 wissenschaftliche Mitarbeitende im Hauptberuf an (Gerecht, Krüger, Sauerwein & Schultheiß, 2024). Rein statistisch wäre damit innerhalb der Erziehungswissenschaft für jede:n vierte:n Mitarbeitende:n eine Professur zu erreichen. Bei dieser Betrachtung bleiben allerdings sowohl interdisziplinäre Karrierewege unberücksichtigt als auch die individuelle Karriereplanung, die auch außerhalb der Wissenschaft liegen bzw. auf eine nicht-professorale (Dauer-)Stelle innerhalb des Wissenschaftssystems ausgerichtet sein kann.

Die folgenden Ergebnisse geben einen vertieften Einblick in den Status und die Entwicklung von Karrierewegen auf eine Professur in der Erwachsenenbil-

dung/Weiterbildung innerhalb der letzten fünf Dekaden. Damit sollen Entwicklungen in Bezug auf Geschlecht sowie die Relevanz, Dauer und Lebensalter einzelner Qualifikationsstufen (Promotion, Habilitation, Juniorprofessur) betrachtet werden.

4.1 Professuren in der Erwachsenenbildung

Die Entwicklung von Professuren in der Erwachsenenbildung zeigt innerhalb der letzten 50 Jahre eine weitgehend positive Entwicklung auf. Ausgehend von 29 Professuren in den 1970er-Jahren hat sich deren Anzahl bis in die 2020er-Jahre auf 72 mehr als verdoppelt (vgl. Abbildung 1).⁴ Diese Angabe bezieht sich dabei auf die Anzahl der Personen, die zwischen 2020 und 2022 eine Professur mit einer Denomination in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung innehatten. Aufgrund des Ausscheidens und von Neuberufungen ist diese Zahl nicht gleichzusetzen mit den Stellen. Diese sind nur stichtagsgenau anzugeben, wobei es 57 Professuren (=Stellen) und drei Juniorprofessuren in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zum Stichtag am 31.01.2024 gab. Der starke Aufwuchs von Professuren seit den 1970er-Jahren scheint dabei ein Plateau erreicht zu haben, ggf. einen leichten Rückgang in der aktuellen Dekade zu verzeichnen, was aber aufgrund der noch nicht vollendeten 2020er-Dekade nicht abschließend bewertet werden kann (vgl. Abbildung 1).

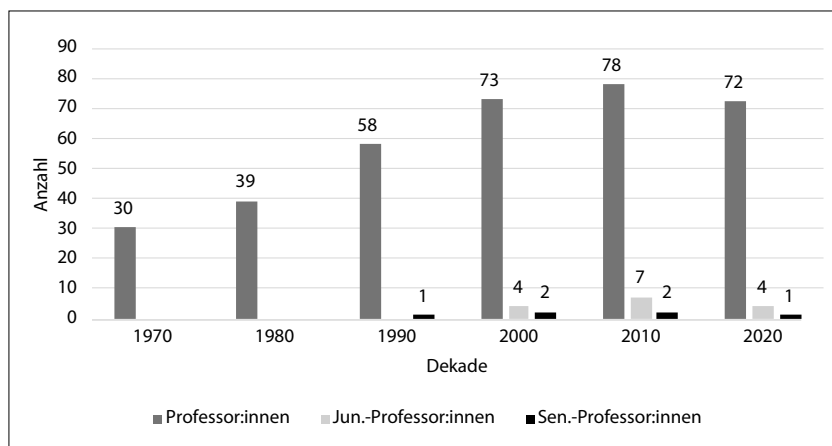


Abbildung 1: Aktive Professor:innen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nach Dekade und Titel (N=150). (Hier wird nur der letzte in der Dekade erreichte Titel angezeigt. Juniorprofessor:innen, die in derselben Dekade zum/zur Professor:in berufen wurden, werden als Professor:in gezählt)

Quelle: eigene Darstellung

4 Dieser Befund deckt sich mit dem von Walber und Lobe (2018) im Jahr 2016 erhobenen Umfang.

Insgesamt gab es bisher in den 2020er-Jahren zehn Neuberufungen⁵, d. h. durchschnittlich drei pro Jahr. In den vergangenen Jahrzehnten ist dabei der Durchschnitt der Neuberufungen stets leicht gestiegen. So waren es in den 1990er-Jahren 2,5 Neuberufungen pro Jahr, in den 2000er-Jahren 2,8 pro Jahr und in den 2010er-Jahren waren es 3,4 pro Jahr, womit aktuell der Durchschnitt der letzten Dekade ungefähr gehalten wird. Daher kann von einer gleichbleibenden bis leicht steigenden Entwicklung der Neuberufungen ausgegangen werden.

Der seit den 1970er-Jahren grundsätzliche Anstieg der Professuren in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Abbildung 1) zeigt sich dabei über alle Hochschularten hinweg, wobei Professuren der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor allem an Universitäten angesiedelt sind. Nur etwa fünf Prozent der Professor:innen sind aktuell jeweils an Pädagogischen Hochschulen oder Hochschulen für angewandte Wissenschaften tätig. Der Anstieg von privaten Hochschulen hat dabei keinen gravierenden Einfluss auf die Entwicklung von Professuren in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Aktuell konnten nur zwei einschlägige Professuren in diesem Segment identifiziert werden.

Im Untersuchungszeitraum waren Professuren der Erwachsenenbildung an sechs privaten Hochschulen zu verorten, worunter sich drei Fachhochschulen, zwei Universitäten und eine Kunsthochschule befanden.

Deutliche Veränderungen ergaben sich im Betrachtungszeitraum in Bezug auf die Geschlechterverteilung. Nachdem Hildegard Feidel-Mertz (1930–2013) 1972 als erste Professorin für Erwachsenenbildung in Deutschland an der Goethe-Universität Frankfurt am Main berufen wurde und damit die einzige Professorin in den 1970er-Jahren war, sind es in der aktuellen Dekade 42 Professorinnen und 35 Professoren, davon ein Juniorprofessor und 3 Juniorprofessorinnen, wobei es seit den 2010er-Jahren erstmals mehr Professorinnen (44) als Professoren (43), darunter 7 Juniorprofessor:innen, mit einer Denomination der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im deutschsprachigen Gebiet gibt. Auf Basis der WeProf-Stichprobe (Stichtag: 31.01.2024) liegt der Anteil der Professorinnen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bei 58 Prozent (Niveau der Erziehungswissenschaften insgesamt im Jahr 2022: 54 Prozent, siehe Gerecht et al., 2024, S. 153).

Das Alter bei der Erstberufung auf eine Lebenszeitprofessur⁶ in der Erwachsenenbildung liegt dabei aktuell im Durchschnitt bei 44 Jahren. Während in den 1970er-Jahren das durchschnittliche Berufungsalter noch bei 40 Jahren lag, stieg es bis in die 1990er-Jahre auf 46 Jahre an, um dann in den 2010er-Jahren wieder auf 42 Jahre zu fallen (vgl. Abbildung 2). Zum Vergleich liegt der Altersdurchschnitt für alle Berufungen in Deutschland bei 41,7 Jahren für eine W2-Professur und bei 43,2 Jahren für eine W3-Professur (BuWin, 2021).

5 Gemeint sind hier Personen, die zum ersten Mal auf eine Professur (inklusive Juniorprofessur) berufen worden sind, wobei die Professur eine Denomination im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufwies/aufweist.

6 Dabei werden keine Juniorprofessuren sowie Neuberufungen aus fachfremden Professuren berücksichtigt.

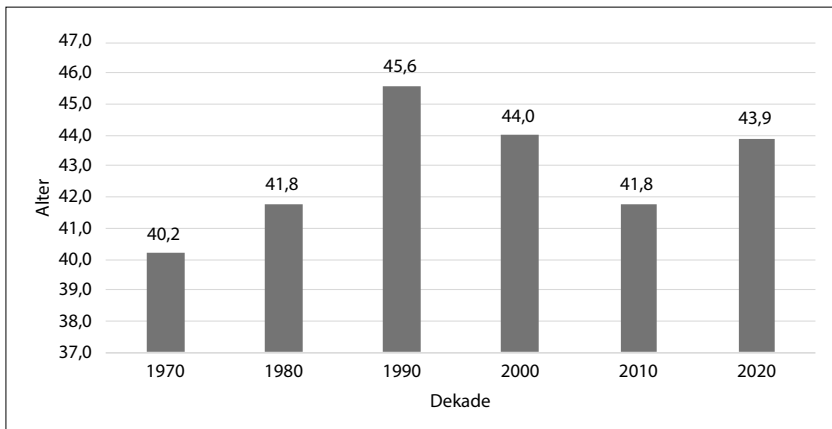


Abbildung 2: Durchschnittsalter bei Erstberufung auf eine Professur mit Denomination Erwachsenenbildung/Weiterbildung (N=120)

Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden wird nun auf die einzelnen Karrierestufen zur Professur, d. h. Studienabschluss, Promotion, Habilitation und Juniorprofessur, eingegangen. Ein besonderer Fall für Berufungen auf eine Professur stellt darüber hinaus der Weg über eine fachfremde Professur dar. Dieser Anteil war in den 1970er-Jahren, vor dem Hintergrund der Konstitution und Entwicklung der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin, noch sehr hoch, da ca. 20 Prozent von einer Professur mit anderer Denomination in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung gewechselt sind. Seitdem sind es nur ein bis zwei Fälle pro Dekade, d. h. zwischen fünf und zehn Prozent und folglich ohne besondere Relevanz.

4.2 Promotion

Für die Erziehungswissenschaft lässt sich vergleichend mit anderen Studienfächern eine geringe Promotionsneigung konstatieren. Zudem weisen die erziehungswissenschaftlichen Promotionen eine hohe Abbruchquote auf (Kerst & Wolter, 2024). Während die Promotionsintensität im Jahr 2021 über alle Fächer hinweg bei 18,2 Prozent lag, waren es in den Erziehungswissenschaften nur 3,3 Prozent (ebd.). Die Studie von Walber und Lobe (2018) weist für das Jahr 2015 1,2 Promotionen pro Arbeitsbereich (N=40) aus, was eine deutlich niedrigere Anzahl als im Jahr 2010 mit 2,6 Promotionen in der Erwachsenenbildung pro Arbeitseinheit darstellt. Da pro untersuchter Arbeitseinheit 1,6 Professor:innen arbeiten, kann damit auf eine Quote von 0,6 Promovierenden pro Professur in der Erwachsenenbildung geschlossen werden. Bei der von Walber und Lobe

(2018) recherchierten Anzahl von Studienstandorten (N=65) ergibt sich daraus eine Anzahl von ca. 47 Promovierenden, die für einen Promotionszeitraum von vier Jahren (inkl. Abbrecher:innen) einen Umfang von ca. acht bis zehn Promovierten pro Jahr als realistisch erscheinen lässt. Auch eine Statistik, die auf den an die *Zeitschrift für Pädagogik* gemeldeten Promotionen basiert, weist einen ähnlichen Umfang aus (Martini, 2024, S. 210). Danach gab es zwischen 2019 und 2022 im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung 35 Promotionen (entspricht ca. neun Promotionen pro Jahr), was mit 2,2 Prozent aller Promotionen in der Erziehungswissenschaft der kleinste Wert aller ausgewerteten Subdisziplinen darstellt (Martini, 2024). Der Frauenanteil beträgt knapp 72 Prozent und ist damit der dritthöchste Wert im Ranking (Martini, 2024).

Das Alter der Promovierenden in den Erziehungswissenschaften liegt dabei vergleichsweise hoch. Rund ein Drittel der Promovierenden ist 40 Jahre und älter. Entsprechend hoch liegt auch das Durchschnittsalter bei der Promotion mit 38 Jahren. Der Median wird mit rund 35 Jahren angegeben (Kerst & Wolter, 2024). Für die Promovierten, die im weiteren Verlauf ihrer Karriere auf eine Professur mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung berufen wurden, lag das Promotionsalter in den 1970er-Jahren im Durchschnitt bei 31 Jahren, stieg dann weiter auf 33 bis 34 Jahre an und hat sich schließlich zwischen 2010 und 2019 mit 35 Jahren nochmals um ein bis zwei Jahr nach hinten verschoben (vgl. Abbildung 5)⁷.

4.3 Habilitation

Während eine Promotion als Voraussetzung für eine Berufung auf eine Professur angenommen werden kann⁸, gilt dies nicht für eine Habilitation. Dennoch galt diese lange Zeit als der Hauptweg auf eine Professur – insbesondere an einer Universität. Die sinkende Relevanz zeigt sich in den Erziehungswissenschaften deutlich an der Anzahl der Habilitationen. Waren es im Jahr 2005 noch 49, konnten im Jahr 2022 nur noch zehn dokumentiert werden (Martini, 2024). Von den 82 Habilitationen, die zwischen 2019 und 2022 der *Zeitschrift für Pädagogik* gemeldet wurden, sind drei dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zugeordnet worden, das sind 3,7 Prozent aller erziehungswissenschaftlichen Habilitationen (ebd.).

Das Alter der Habilitierten, die eine Erstberufung mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erhielten, lag zwischen 2000 und 2009 bei 42 Jahren und ist damit deutlich niedriger als in den Jahren davor. Bei

7 Berücksichtigt wurden 113 Professor:innen, deren erste Professur eine Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufwies. Zusätzlich konnten für die Altersstrukturen nur Fälle berücksichtigt werden, bei denen das Promotions- und Geburtsjahr bekannt ist.

8 Mit Ausnahme künstlerischer Fächer.

den Professor:innen, die in den 1970er-Jahren promoviert haben, lag das Durchschnittsalter der Berufung bei 45 Jahren und nahm mit den Dekaden seitdem kontinuierlich ab⁹. Für die letzte Dekade zwischen 2010 und 2019 liegen leider noch keine auswertbaren Daten vor (vgl. Abbildung 5). Die Dauer zwischen Promotion und Berufung reduzierte sich von 14 Jahren (1970–1979) auf neun Jahre (2000–2009), was zum einen auf eine verkürzte Habilitationszeit von neun Jahren (1970–1979) auf sieben Jahre (2000–2009) und zum anderen auch auf eine kürzere Zeit zwischen Habilitation und Berufung von fünf Jahren (1970–1979) auf zwei Jahre (2000–2009) zurückgeführt werden kann (vgl. Abbildung 3).

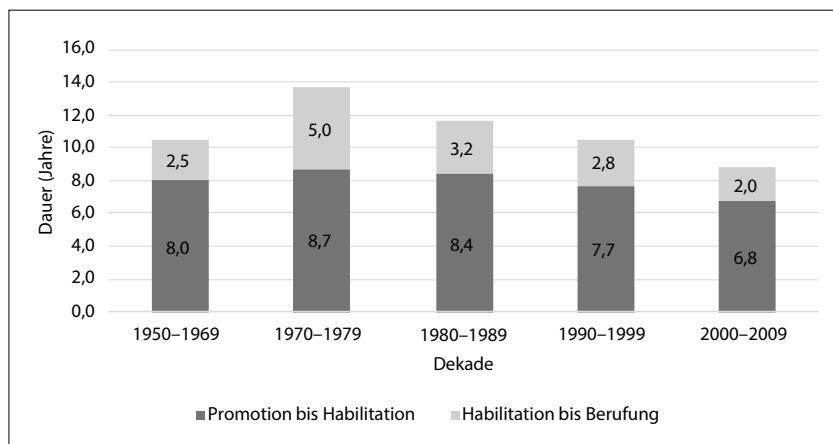


Abbildung 3: Durchschnittliche Dauer für einzelne Qualifikationsstufen für Professor:innen mit Denomination in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit Habilitation ohne Juniorprofessor (N=64) (Berufung ab 1970; Angaben beziehen sich auf Promotion in der jeweiligen Dekade)

Quelle: eigene Darstellung

4.4 Juniorprofessuren

Der Rückgang der Habilitationen wird u. a. mit der Einführung der Juniorprofessur 2002 begründet (Martini, 2024), die als alternativer Karriereweg auf die Lebenszeitprofessur gilt. Das Statistische Bundesamt wies 73 Juniorprofessuren für erziehungswissenschaftliche Fachbereiche im Jahr 2014 aus, 2022 waren es 94 und damit fast doppelt so viele wie in der Psychologie (44) oder den Sozialwissenschaften (45) (Gerecht et al., 2024, S. 144).

⁹ Hier wurden insgesamt 64 Professor:innen berücksichtigt, die habilitiert sind. Dabei konnten für die Errechnung der Altersstruktur nur Fälle berücksichtigt werden, bei denen Promotions- und Geburtsjahr bekannt ist. 20 Fälle konnten aufgrund eines fehlenden Habilitationsdatums nicht in die Betrachtung mit einfließen.

Zwischen 2000 und 2010 wurden auch die ersten fünf Juniorprofessor:innen mit einschlägiger Denomination in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung berufen. In der folgenden Dekade traten elf Personen die Juniorprofessur an. 2020 begannen vier Personen ihre Juniorprofessur; aktuell hat sich die Zahl auf drei Juniorprofessor:innen reduziert (vgl. Abbildung 1). Das Alter bei der Berufung auf eine Juniorprofessur lag dabei im Durchschnitt bei 38 Jahren (vgl. Abbildung 5). Bei Betrachtung des Geschlechterverhältnisses der Juniorprofessuren zeigt sich, dass stets der Anteil der Frauen überwog.¹⁰

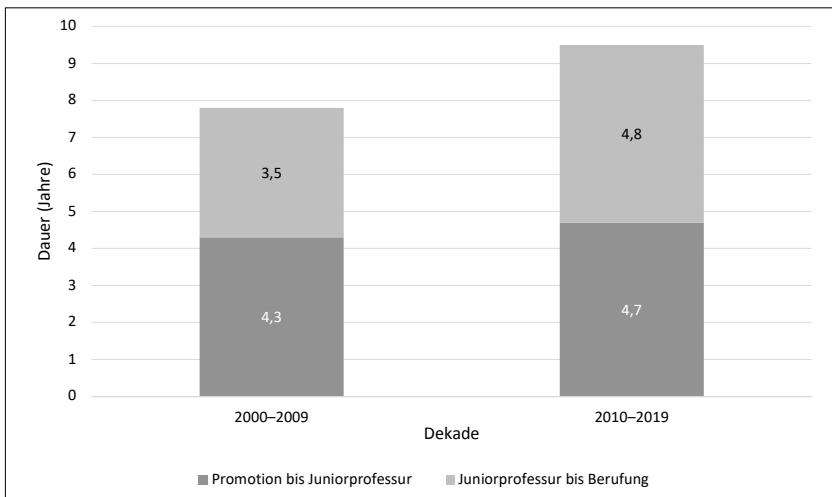


Abbildung 4: Durchschnittliche Dauer zwischen einzelnen Karriereschritten für Juniorprofessor:innen auf eine Professur mit Denomination im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung (N=10) (Berufung ab 1970; Angaben beziehen sich auf Promotion in der jeweiligen Dekade)

Quelle: eigene Darstellung

Wissenschaftler:innen, die sich für den Weg über die Juniorprofessur entschieden und erfolgreich einem Bewerbungsverfahren gestellt haben, haben im Durchschnitt acht bis neun Jahre nach der Promotion einen Ruf auf eine einschlägige Professur im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erhalten. Dabei hatten die Personen im Mittel fünf Jahre Erfahrungen auf einer Juniorprofessur. Da die Juniorprofessur (auch ohne Tenure-Track) bei fast allen Wissenschaftler:innen zu einer Berufung auf eine Lebenszeitprofessur geführt hat, kann das

¹⁰ Insgesamt wurden zehn Professor:innen berücksichtigt, die auf einer Juniorprofessur vor ihrer Berufung tätig waren. Dabei werden nur Fälle betrachtet, deren Denomination dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuzuordnen ist, sowohl bei der Junior- als auch Folgeprofessur. Ebenfalls können nur Fälle berücksichtigt werden, bei welchen das Promotions- und Geburtsjahr bekannt ist.

Modell als sehr erfolgreich bewertet werden. Die Qualifikationszeiten haben sich dabei in den letzten 20 Jahren nur geringfügig verändert (vgl. Abbildung 4). Dennoch wird die Juniorprofessur im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung nur an wenigen Hochschulen angeboten. Zwischen 2019 und 2022 fielen lediglich drei der 66 ausgeschriebenen Juniorprofessuren der Erziehungswissenschaft auf die Erwachsenenbildung (fünf Prozent). Spitzenreiter sind hier die Medienpädagogik (elf Juniorprofessuren) sowie die Sonderpädagogik (zehn Juniorprofessuren) (Gerecht et al., 2024, S. 164).

4.5 Vergleich der Karrierewege

Ein Vergleich der Karrierestufen zeigt, dass diese in den 1970er-Jahren teilweise früher erreicht wurden als heute. Die Promotion erfolgte im Schnitt mit 31 Jahren, die Habilitation mit 40 Jahren, ebenso wie die Berufung auf eine Professur der Erwachsenenbildung. Dagegen lag in den Jahren 2010 bis 2019 das Durchschnittsalter bei der Promotion bei 35 Jahren, beim Ruf auf die Juniorprofessur bei 38 Jahren und für die Habilitation zuletzt bei 40 Jahren. Die Berufung auf eine Professur mit einer Denomination der Erwachsenenbildung erfolgte schließlich im Durchschnitt aktuell mit 44 Jahren. Während das Habilitationsalter nach einem leichten Anstieg in den 1980er- und 1990er-Jahren wieder gefallen ist, hat sich das Promotionsalter kontinuierlich nach hinten verschoben (vgl. Abbildung 5). Durch die Berufung auf eine Juniorprofessur ist ein früherer Einstieg in die selbstständige Forschung möglich, im Vergleich zur Habilitation ist damit aber kein Zeitgewinn zwischen Promotion und Lebenszeitprofessur verbunden (vgl. Abbildung 6).

Die ‚Wartezeiten‘ zwischen Promotion und der Erstberufung auf eine Professur sind davon abhängig, ob diese mit Promotion, Habilitation oder über eine Juniorprofessur erfolgt. Während in den 1970er-Jahren die Berufung eines:iner Promovierten fünf Jahre nach der Promotion erfolgte, dauerte die Berufung mit Habilitation ab der Promotion 14 Jahre, was sich allein aus der Dauer für die Habilitation ergibt. In der Folgezeit stieg die Wartezeit für die Berufung mit Promotion auf bis zu zehn Jahre in den 1990er-Jahren an, um dann bis zu den 2010er-Jahren um vier Jahre zu fallen. Parallel verringerte sich auch die Wartezeit für Habilitierte zwischen Promotion und Berufung auf zuletzt neun Jahre in den 2000er-Jahren und war damit von der gleichen Länge wie für jene, die den Weg über die Juniorprofessur gegangen sind.

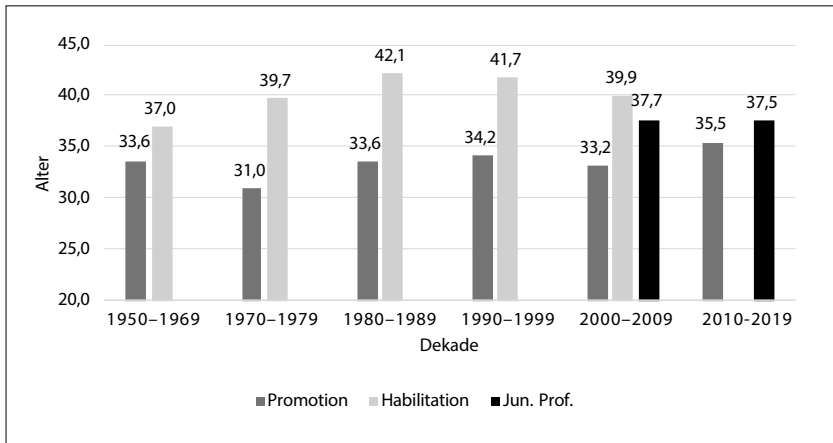


Abbildung 5: Durchschnittsalter nach Dekaden für einzelne Karrierestufen von Personen mit einer Berufung auf eine Professur in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Berufung ab 1970; Angaben beziehen sich auf Promotion in der jeweiligen Dekade) (Promotion: N = 113; Habilitation: N = 64; Jun. Prof.: N = 10)

Quelle: eigene Darstellung

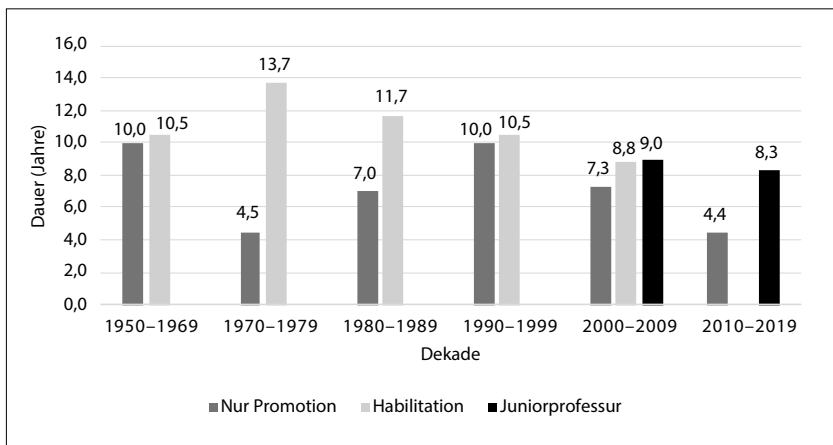


Abbildung 6: Durchschnittliche Dauer bis zur Berufung für unterschiedliche Karrierewege für die Berufung auf eine Professur mit Denomination Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Berufung ab 1970; Angaben beziehen sich auf Promotion in der jeweiligen Dekade) (Nur Promotion: N = 20; Habilitation: N = 64; Juniorprofessur: N = 10)

Quelle: eigene Darstellung

Während in den 1970er-Jahren noch jede fünfte Professur ohne Habilitation besetzt wurde, nahm dieser Anteil bis in die 1990er-Jahre stetig ab, sodass eine Berufung ohne Habilitation nur noch eine Ausnahme (vier Prozent) darstellte. Mit der Einführung der Juniorprofessur Anfang der 2000er-Jahre veränderte sich das Bild. Circa ein Viertel der Professuren wurde in den 2000er-Jahren mit Juniorprofessuren und fast jede fünfte Professur mit Promovierten besetzt (vgl. Abbildung 7).

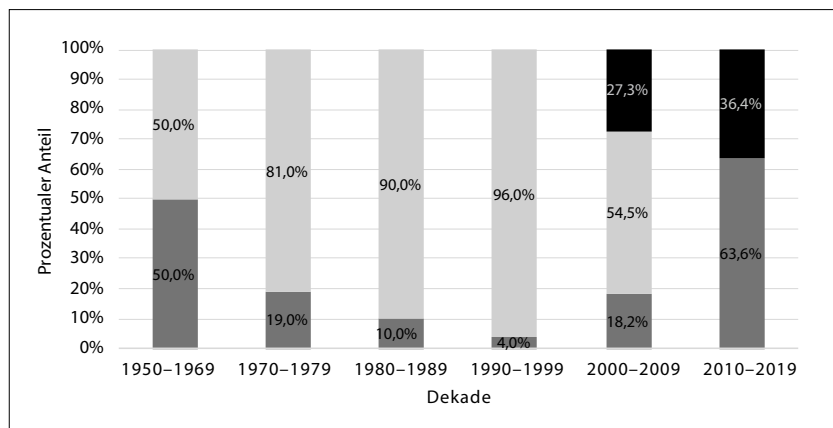


Abbildung 7: Prozentualer Anteil der unterschiedlichen Karrierewege für die Berufung auf eine Professur mit Denomination Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Berufung ab 1970; Angaben beziehen sich auf Promotion in der jeweiligen Dekade)

Quelle: eigene Darstellung

5 Diskussion der Ergebnisse

Über die gesamte Zeitspanne betrachtet ist eine steigende Anzahl der Professuren mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu verzeichnen. Mit einer größeren Anzahl an Professuren könnte auch eine höhere Berufungsdynamik in diesem Bereich entstehen, was auf der einen Seite verbesserte Chancen auf eine Professur für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen bedeutet, auf der anderen Seite aber auch eine ausreichende Anzahl an Wissenschaftler:innen erfordert, die diesen Karriereweg anstreben, um offene Stellen entsprechend besetzen zu können. Gleichzeitig wird aus dem analysierten Sample ersichtlich, dass die Anzahl neu hinzugekommener Professor:innen nicht zwangsläufig zu einer signifikanten Erhöhung freiwerdender Professuren führt. Im Schnitt sind es ungefähr drei Wissenschaftler:innen pro Jahr, die den Weg auf die Professur mit einer Denomination im Bereich Er-

wachsenenbildung/Weiterbildung schaffen. Die Zahlen des Statistischen Bundesamtes weisen dabei einen grundsätzlichen Anstieg der Professuren in der Erziehungswissenschaft bis 2022 aus, wobei unklar ist, in welchen Bereichen diese Professuren angesiedelt waren. Bei den Juniorprofessuren zeigt sich für die Erwachsenenbildung aktuell ein rückläufiger Trend. Gleichzeitig waren und sind sie an nur wenigen Universitäten etabliert.

Neben der *Habilitation*, die bis in die 1990er-Jahre als der Königsweg auf die Professur beschrieben werden kann, etablierten sich daneben auch die Juniorprofessur und die Promotion als mögliche Wege. Die Juniorprofessur ist dabei quantitativ im Verhältnis zu allen Professuren im Bereich der Erwachsenenbildung relativ unbedeutend, aber als Karriereweg sehr erfolgsversprechend..

Der direkte Weg von der *Promotion* zur Professur mit einem vergleichsweise hohem Alter, aber einer geringen Wartezeit nach der Promotion stellt eine interessante Entwicklung dar, die u. a. mit einem generellen Rückgang der Habilitationen in der Erziehungswissenschaft einhergeht. Sie ist möglicherweise auch Ergebnis einer nicht ausreichenden Anzahl an Wissenschaftler:innen mit Habilitation oder Juniorprofessur. Bei Einzelfällen ist bekannt, dass neben der Juniorprofessur parallel auch eine Habilitation begonnen, aber nicht immer abgeschlossen wurde (wenn z. B. bereits der Ruf auf eine Professur erfolgt ist), was bedeutet, dass diese Wege auch parallel beschritten werden. Damit kann unter Umständen auch sichergestellt werden, dass bei einer nicht erfolgreichen Zwischenevaluation der Juniorprofessur¹¹ die Habilitation als mögliche Zugangsvoraussetzung für eine Berufung dennoch erreicht werden kann.

Die Entwicklung des *Geschlechterverhältnisses* bei den Professuren der Erwachsenenbildung zugunsten der Professorinnen liegt im Trend der Erziehungswissenschaften. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Anteil der Studentinnen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen immer noch höher ist und sich dieses Verhältnis somit noch nicht in der Besetzung der Professuren ausreichend niederschlägt (Gerecht et al., 2024, S. 169). Dennoch lässt sich für die Erwachsenenbildung ein positiver Trend weg von der Erziehungswissenschaft „als ‚feminisiertes‘ Studienfach und ‚maskulinisiertes‘ Professurfach“ (Gstöttner, 2014, S. 211; Hervorhebung im Original) verzeichnen.

Zwischen 2019 und 2022 wurden insgesamt 790 Professuren¹² in den Erziehungswissenschaften und dem Sozialwesen an Hochschulen ausgeschrieben, das sind im Durchschnitt 60 pro Jahr. Auf die Erwachsenenbildung fallen in diesen Zeitrahmen 14 Ausschreibungen, d. h. ca. drei Professuren pro Jahr. Unter Berücksichtigung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften erhöht sich der Anteil um eine Ausschreibung pro Jahr sowie eine weitere Stelle für Juniorprofessuren (Gerecht et al., 2024, S. 159–164).

11 Gilt als habilitationsäquivalent.

12 Ohne Fachdidaktiken und Juniorprofessuren.

Insgesamt werden „in den verschiedenen Fachgebieten der Erziehungswissenschaft in den kommenden acht Jahren rund 377 Professuren, d.h. etwas über 30 % der in der amtlichen Statistik dokumentierten Professuren, aufgrund von Pensionierungen frei werden“ (Gerecht et al., 2024, S. 167), wodurch sich ein hoher Bedarf an qualifizierten Wissenschaftler:innen ergibt, die diese Stellen besetzen. Fraglich ist allerdings, ob alle Stellen unter dem Spardruck der hochschulischen Haushalte sowie zurückgehenden Studierendenzahlen neu besetzt werden. Gleichzeitig werden unattraktive Arbeitsbedingungen für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen sowie der zunehmende Fachkräftebedarf in Wirtschaft und Verwaltung Einfluss auf das Verhältnis von Bewerber:innen zu Professuren haben. Zwar ist davon auszugehen, „dass sich auf diese Stellen 94 Juniorprofessuren, etwa 82 im Zeitraum zwischen 2019 und 2022 Habilitierte sowie ein Teil der hoch qualifizierten promovierten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen bewerben können“ (Gerecht et al., 2024, S. 170), aber unter den aktuellen Arbeitsmarktbedingungen auch mit einer hohen Abwanderung zu rechnen ist, womit sich gute Optionen für einen Teil der ca. 350 Promovierten¹³ (Kerst & Wolter, 2024, S. 116), zehn Habilitierten (Martini, 2024, S. 205) und ca. 15 Juniorprofessuren pro Jahr in den Erziehungswissenschaften bieten könnten. Nach einer Befragung des DZHW streben nur noch 16 Prozent der Prae-Docs eine Professur an, was einen Rückgang um vier Prozent seit der Befragung 2019/2020 bedeutet (Fabian, Heger & Fedzin, 2024, S. 33). Schon jetzt zeigen sich insbesondere für weniger attraktive Standorte sowie in Subdisziplinen mit geringem Nachwuchs (z. B. Berufspädagogik, berufliche Fachdidaktik) Probleme mit der Besetzung offener Stellen. Parallel ist für einige Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft auch die Konkurrenz durch andere Fachdisziplinen wie der pädagogischen Psychologie zu beobachten, was sich in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bisher aber noch nicht niederschlagen scheint.

6 Ausblick im Kontext ausgewählter Zukünfte der Erwachsenenbildung

Mit unserer Untersuchung konnten wir explorativ Wege, Weggabelungen und Übergangszonen von Personen sichtbar machen, die ‚Erfolg‘ bei ihrem Weg auf eine Professur hatten. Für die disziplingeschichtliche Forschung in der Erwachsenenbildung erweist sich unser Zugang als eine vielversprechende Möglichkeit, explorierte Bereiche weiter zu vertiefen. Unberücksichtigt bleiben nach unserem gegenstandstheoretischen Zuschnitt jene Personen, die sich in einer der Karrierestufen vom Wissenschaftssystem und der Erwachsenenbildungswissenschaft abgewandt haben. Dies liegt nicht nur bzw. nicht zwingend in einer fehlenden Berufung auf eine Professur begründet; stattdessen wird das Wissenschaftssystem (auch) häufig aufgrund eines Mangels an Sicherheit, der

¹³ Unter Berücksichtigung einer leicht rückläufigen Tendenz.

Undurchsichtigkeit wissenschaftlicher Karriereoptionen sowie einer grundsätzlichen Systemkritik verlassen (Best, Wangler & Schraudner, 2016).

Dagegen steigt die Nachfrage an Fachkräften im außeruniversitären Arbeitsmarkt an, der etwa durch mehr Offenheit, dem Abbau von Hierarchien oder auch sicheren Beschäftigungsbedingungen an Attraktivität gewinnen kann (Flöther, 2017). In der Folge ist – wie bereits angedeutet – eine Hochschullaufbahn „nur für eine Minderheit der Promovierten tatsächlich ein ‚Traumjob‘“ (ebd., S. 362). Die ‚Not der geistigen Arbeiter:innen‘ im ‚hazarden‘ System scheint also durchaus durch.

Jedoch bietet die vorliegende Studie für jene, die eine Professur (eventuell) anstreben, durch die empirische Nachzeichnung der berufsbiografischen Wege von Professor:innen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung insofern Erkenntnisse, als dass auch eine Professur mit unterschiedlichen Qualifikationsstufen zu erreichen ist. Der sich in den Daten als Erfolgsmodell darstellende Weg über eine Juniorprofessur könnte Perspektiven für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen bieten, indem nach der Promotion eigenständige Lehre und Forschung ermöglicht wird. Dabei zeigt sich in den Daten, dass – sofern die Professur das Karriereziel ist – ‚Wartezeiten‘ eingeplant werden müssen. Diese können, bei entsprechender Stellenstruktur an den Hochschulen, durchaus ebenfalls für eigene Forschungen genutzt werden, sofern die strukturellen Beschäftigungsbedingungen für den Mittelbau nicht bewirken, dass sich der Schwerpunkt der Tätigkeit auf die Lehre verlagert, was als hemmend bei der Weiterqualifikation auf eine Professur angesehen wird (Gstöttner, 2014). Dies und auch die Weiterentwicklung der Anzahl der (Junior-)Professuren sowie möglicher Karrierewege, genauso wie das ‚Quäntchen Glück‘, das wohl – wie bereits bei Weber (2002 [1919]) angedeutet wird – noch immer für eine Berufung benötigt wird, können wir durch unsere Untersuchung nicht prognostizieren; jedoch erhoffen wir uns durch die Ergebnisse von WeProf, mögliche Wege auf Professuren der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein Stück transparenter gemacht zu haben. Dadurch möchten wir berufsbiografische Entscheidungen unterstützen sowie die gestiegene Aufmerksamkeit für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen dafür nutzen, um das ‚unbekannte Terrain‘ der Erwachsenenbildungswissenschaft in diesem Bereich weiter zu explorieren.

Literatur

- Bahr, A., Eichhorn, K. & Kubon, S. (o.J.). #IchBinHanna: Presse und Berichterstattung zu unserer Grassroots-Initiative, die prekärer Arbeit in der Wissenschaft ein Gesicht gibt. <https://ichbinhanna.wordpress.com/> [02.04.2024].
- Best, K., Wangler, J. & Schraudner, M. (2016). Ausstieg statt Aufstieg? Geschlechtsspezifische Motive des wissenschaftlichen Nachwuchses für den Ausstieg aus der Wissenschaft. In *Beiträge zur Hochschulforschung*, 28 (3), 52–73.

- Bredel, U. & Hoffmann, N. (Hrsg.) (2002). *Almas Kinder – Generationswechsel in der Wissenschaft?* Frankfurt am Main: Lang.
- BuWin – Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004603aw>
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung (2024). *Hochschulpersonal in Deutschland*. <https://hochschuldaten.ch.de/deutschland/hochschulpersonal-in-deutschland/> [02.04.2024].
- Debatte (2021). „Who cares“ – „Nachwuchs“-fragen in den Erziehungswissenschaften. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4(1). <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1>
- DGfE – Der Vorstand (2006). *Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006_KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf [02.04.2024].
- Ebner von Eschenbach, M. (2022). Vorwärts zu den Anfängen. Arbeit am disziplinären Gedächtnis der Sektion Erwachsenenbildung. In A. Grotluschen, B. Käßlinger & G. Molzberger (Hrsg.). *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 14–34.
- Ebner von Eschenbach, M. (2023). Ein halbes Saeculum. Eindrücke zum feierlichen Festakt der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) anlässlich ihres fünfzigjährigen Bestehens. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käßlinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, B. Niemeyer & F. Bellinger (Hrsg.). *Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 235–250.
- Egetenmeyer, R. & Schübler, I. (Hrsg.) (2012). *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- EZW (2023). *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Bedingungen der Produktion wissenschaftlichen Wissens in Qualifizierungsphasen*. *Erziehungswissenschaft*, 34(66). <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1>
- Fabian, G., Heger, C. & Fedzin, M. (2024). *Barometer für die Wissenschaft: Ergebnisse der Wissenschaftsbefragung 2023*. Berlin: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Faulstich, P. & Graefner, G. (2003). *Sonderbeilage zum Studiengänge Weiterbildung in Deutschland [Sonderbeilage zum REPORT]*. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_03.pdf [02.04.2024].
- Flöther, C. (2017). Promovierte auf dem außeruniversitären Arbeitsmarkt: mehr als ein „Plan B“. In *WSI-Mitteilungen*, 70(5), 356–363. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2017-5-356>

- Forschung & Lehre (2023). Mehr Personal in der Hochschul-Verwaltung. <https://www.forschung-und-lehre.de/management/rund-08-prozent-mehr-hochschul-personal-5953> [02.04.2024].
- Friedenthal-Haase, M. (1991). Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung: Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln. Frankfurt am Main: Lang.
- Gerecht, M., Krüger, H.-H., Sauerwein, M. & Schultheiß, J. (2024). Personal. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.). Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 139–172. <https://doi.org/10.3224/84743042.07>
- Grotlüschen, A., Käßlinger, B. & Molzberger, G. (Hrsg.) (2022). 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742617>
- Gstöttner, A. (2014). Hochschulkarrieren in Deutschland und Skandinavien. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06577-5>
- Holzer, D. & Sprung, A. (2012). Wir werden nicht als WissenschaftlerInnen geboren ... Vom Werden und Dasein als wissenschaftlicher „Nachwuchs“. In R. Egger & E. Gruber (Hrsg.). Anspruch, Einspruch, Widerspruch. Durch lebenslanges Lernen auf den Weg in eine offene Gesellschaft. Münster: LIT Verlag, 217–230.
- Iller, C. & Dörner, O. (2020). Kartografische Arbeiten zur Erwachsenenbildungswissenschaft. In Hessische Blätter für Volksbildung, 70(1), 49–56. <https://doi.org/10.3278/HBV2001W006>
- Kerst, C. & Wolter, A. (2024). Promovierende und Promovieren in der Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.). Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 113–137. <https://doi.org/10.3224/84743042.06>
- Kohl, J. & Rohs, M. (2019). Auswahlentscheidungen für die Analyse von Studienangeboten im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Beiträge zur Erwachsenenbildung: Bd. 7. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.
- Martini, R. (2024). Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.). Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 201–218. <https://doi.org/10.3224/84743042.09>
- NGAW – Netzwerk für Gute Arbeit in der Wissenschaft (2020). Personalmodelle für Universitäten in Deutschland: Alternativen zur prekären Beschäftigung. https://mittelbau.net/wp-content/uploads/2020/11/Personalmodelle_final.pdf [02.04.2024].
- Rohs, M., Ebner von Eschenbach, M. & Lacher, S. (2025). Professuren der Erwachsenenbildung. Forschungsbefunde zur disziplinären Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (i. E.).

- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2014). *Vergangenheit als Gegenwart: Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Walber, M. & Lobe, C. (2018). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland. Marginalisierung im Bachelor – subdisziplinäre Profilbildung im Master – Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In *Erziehungswissenschaft*, 29(57), 65–80. <https://doi.org/10.25656/01:16171>
- Weber, A. (1923). *Die Not der geistigen Arbeiter*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Weber, M. (2002 [1919]). Wissenschaft als Beruf. In D. Kaesler & M. Weber (Hrsg.). *Schriften 1894–1922*. Stuttgart: Alfred Kröner, 474–511.

Berufswege und akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Future (S)kills? Eine Absolvierendenstudie des Studiengangs „Lebenslanges Lernen und Medienbildung“ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

1 Einleitung

In einer zunehmend dynamischen und sich wandelnden Arbeitswelt stehen Absolvent:innen der Erziehungswissenschaft vor neuen Herausforderungen und Möglichkeiten. Im Bereich der Erwachsenenbildung sind Veränderungen in den Berufsfeldern und Arbeitsanforderungen zu beobachten, die eine Weiterentwicklung der Kompetenzen erfordern (u. a. Alke & Uhl, 2021). Angesichts der neuen Anforderungen in einer sich schnell wandelnden Arbeitswelt wird die Rolle der Hochschulausbildung für die Entwicklung pädagogischer Fachkräfte betont (Bellinger, 2023a; Benz-Gydat, 2017; Egetenmeyer, 2012; Schüßler, 2012).

Die Universität als zentraler Ort der Professionalisierung kann dazu beitragen, dass das erwachsenenpädagogische Personal das erforderliche Analyse- und Reflexionswissen erwirbt, um den Anforderungen der Praxis gerecht zu werden. Im Zusammenhang mit Transformationsdynamiken und der Forderung nach Employabilität, insbesondere in den Entwicklungen seit der Bologna-Reform, gewinnen die sogenannten Future Skills (Ehlers, 2019) an Bedeutung. Das Konzept der Future Skills soll den Hochschulen eine Möglichkeit bieten, Studierende auf eine ungewisse Zukunft vorzubereiten. Als ein rein auf Wandel bezogenes Konzept soll es die Veränderungsfähigkeit für den Arbeitsmarkt fördern. Dieser Anspruch ist zumindest vor dem Hintergrund der vielfältigen Anforderungen der akademischen Professionalisierung zu diskutieren.

Die vorliegende Ergebnisdarstellung der Absolvierendenstudie hat das Ziel, den Übergang vom Studium in den Beruf, die vielfältigen Berufsfelder und die Bedeutung von akademischen Kompetenzen insbesondere vor dem Hintergrund der sogenannten Future Skills von Absolvent:innen des Erziehungswissenschaftsstudiums mit Schwerpunkt Lebenslanges Lernen und Medienbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) vorzustellen und zu diskutieren.

Die Studie verfolgt dabei zwei zentrale Erkenntnisinteressen: zum einen die Perspektive auf konkrete Arbeitsfelder und Übergänge in die Berufsfelder (1)

und zum anderen Erkenntnisse in Bezug auf Anforderungen in den Berufsfeldern (2). Dabei wird insbesondere die Frage untersucht, welche Kompetenzen im Zusammenhang mit den sogenannten Future Skills für Absolvent:innen als wichtig eingeschätzt werden und welche Rolle die im Studium erworbenen Fähigkeiten spielen. Damit trägt diese Studie dazu bei, ein besseres Verständnis für die Anforderungen und Chancen im Bereich der Erwachsenenbildung zu gewinnen und Impulse für die Gestaltung von Studiengängen in der Erziehungswissenschaft zu setzen.

Dazu gehen wir wie folgt vor: Zunächst diskutieren wir Veränderungen des Arbeitsmarktes und Transformationsprozesse vor dem Hintergrund der hochschulischen Professionalisierung (2). Daraufhin wird ein Einblick in die sogenannten Future Skills gegeben, die im Zusammenhang mit veränderten Anforderungen an ein hochschulisches Studium an Relevanz zu gewinnen scheinen (3). In einem nächsten Kapitel zeigen wir kurz die Bedeutung und den aktuellen Forschungsstand von (Absolvierenden-)Studien auf (4). Das darauffolgende Kapitel bildet das Methodenkapitel, indem wir die Anlage der Absolvierendenstudie beschreiben (5). Anschließend zeigen und diskutieren wir die Ergebnisse – zunächst bezogen auf den Übergang von Studium und Beruf und sodann mit Blick auf die sogenannten Future Skills (6-8). Den Abschluss bilden Diskussion und Ausblick (9).

2 Veränderungen des Arbeitsmarktes und hochschulische Professionalisierung

Der deutsche Arbeitsmarkt befindet sich in einem stetigen Wandel, der von verschiedenen Faktoren geprägt ist. Die steigende Nachfrage nach Akademiker:innen verdeutlicht die Bedeutung einer hochqualifizierten Arbeitskraft für die Bewältigung aktueller und zukünftiger Herausforderungen. Gregor Fabian, Choni Flöther & Dirk Reifenberg (2021) betonen, dass wissensintensive Berufsfelder zunehmen und der Dienstleistungssektor einen bedeutenden Anteil am deutschen Arbeitsmarkt einnimmt. Der (ökonomische) Wert einer akademischen Ausbildung bleibt entsprechend hoch. Hochschulabsolvent:innen bewerten ihre berufliche Situation über Jahrzehnte hinweg als angemessen im Verhältnis zu ihrem Ausbildungsniveau. Der Großteil findet schnell nach dem Studium passende Positionen und erzielt Einkommensvorteile im Vergleich zu Arbeitnehmer:innen mit beruflicher Ausbildung (ebd.).

Die kontinuierliche Nachfrage nach bestimmten Kompetenzen spiegelt sich in der zunehmenden Bedeutung von Fähigkeiten wider, die den Umgang mit komplexen und nichtstandardisierten Situationen ermöglichen. Innovationsfähigkeit, problemlösungsorientiertes Denken und Kommunikationsfähigkeiten werden auf einem internationalen Arbeitsmarkt wichtig (Pasternack & Kreckel, 2010; Teichler, 2015; Teichler & Tippelt, 2005). Eine wissenschaftliche Hoch-

schulausbildung wird daher als eine wesentliche Voraussetzung angesehen, um in einer sich ständig verändernden Arbeitswelt anzukommen und sich zu orientieren sowie Bewältigungsstrategien entwickeln und letztendlich für einen erfolgreichen Werdegang anwenden zu können. Insgesamt verdeutlichen diese Entwicklungen die kontinuierliche Relevanz einer akademischen Bildung im Kontext des deutschen Arbeitsmarktes. Akademiker:innen sind gefragt und können durch ihre Qualifikationen einen wichtigen Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung und Innovation leisten.

Auch für die Erwachsenenbildung nimmt die Diskussion um Veränderungen des Arbeitsmarkts sowie die notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen nicht ab. Nicht nur im Zuge der digitalen Transformation wird intensiv darüber diskutiert, wie sich die Aufgaben, Anforderungen und Berufsbilder des hauptberuflichen Weiterbildungspersonals verändern (Alke & Uhl, 2021). Diese Diskussion hat sich in den letzten Jahren zunehmend auf die Professionalität der Beschäftigten konzentriert, insbesondere auf die pädagogische Handlungskompetenz. Ehemals fragmentiert geführt, hat verstärkten Bemühungen ausgelöst, Kompetenzmodelle sowie Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren zu entwickeln, um pädagogische Mindeststandards und Qualität zu gewährleisten. Neben den Rufen nach Professionalisierung für spezifische Handlungsfelder und auch in der Breite der Erwachsenenbildung (Breitschwerdt, 2022; Koller, 2021) gibt es eine wissenschaftliche Debatte über die Rolle, die die akademische Bildung für zukünftige Erwachsenenbildner:innen einnimmt. Die Veränderungen der Berufsfelder und ihrer Anforderungen mit Blick auf die digitale Transformation wurden von Franziska Bellinger (2023a) im Zusammenhang mit medienpädagogischer Professionalisierung in erwachsenenpädagogischen Studiengängen analysiert. Sie stellt fest, dass die Universität als zentraler Ort der Professionalisierung dazu beitragen kann, dass erwachsenenpädagogisches Personal die erforderlichen Kompetenzen erwirbt, um den Anforderungen der Praxis gerecht zu werden und gleichzeitig durch diese Professionalisierung zur Weiterentwicklung des Feldes beiträgt. Die Bedeutung des Hochschulstudiums für die Professionalisierung des Feldes Erwachsenenbildung wird als Ausgangspunkt für die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität betrachtet, die sich im Verlauf der Berufspraxis weiterentwickelt (Bellinger, 2023b; Benz-Gydat, 2017; Scheidig, 2020).

Neuen Schwung nimmt die Rolle des erziehungswissenschaftlichen Studiums im Rahmen der disziplinpolitischen Diskussion des Kerncurriculums auf. Hier wird dem Hochschulstudium und den erziehungswissenschaftlichen Inhalten folgendes Ziel zugesprochen:

[...] die Studierenden mit den grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Theorien, Begriffen und Forschungsmethoden vertraut zu machen, um Bildungsprozesse zu ermöglichen, in denen professionelle Haltungen angeeignet werden kann. Dies bedeutet, dass die mit einem erziehungs-

wissenschaftlichen Studium einhergehende Professionsorientierung stets im Medium von Wissenschaft erfolgt und idealerweise zur Herausbildung eines Analyse- und Reflexionswissens bei den Studierenden beitragen soll, das neue Verständnishorizonte eröffnet und auch ein Problembewusstsein gegenüber der pädagogischen Praxis erzeugt. (DGfE, 2024, S. 2–3)

Der Hintergrund der Novellierung des Kerncurriculums von 2004 sind gesamtgesellschaftliche Transformationsdynamiken, die Einfluss auf die Ausgestaltung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und pädagogischer Aufgaben haben. Es zeigt sich bei dieser Diskussion die starke Bedeutung des Analyse- und Reflexionswissens vor dem Hintergrund einer sich verändernden Welt.

Der Bologna-Prozess, insbesondere unter der Zielsetzung der *Employability*, hat dazu beigetragen, den arbeitsmarktorientierten Fokus von Studiengängen zu verstärken (Scheidig, 2020). Insofern prägen mindestens seit der Diskussion um die Bologna-Reform Fragen des Verhältnisses von Theorie und Praxis, von wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen, Qualifikation und Bildung, Freiheit der Lehre und Verschulung die Wissenschaften (Ricken, Koller & Keiner, 2013; Vogel, 2013). Eine besondere Rolle spielt das Konzept der Schlüsselkompetenzen für Universitäten. Es wird im Kontext der *Employability* in reformierten Hochschulstudiengängen betrachtet (Schaper, 2012). Dabei liegt der Schwerpunkt weniger auf lehr- und lerntheoretischen Aspekten, sondern vielmehr auf bildungspolitischen Überlegungen im Zusammenhang mit den Strukturveränderungen im Beschäftigungssystem, die Flexibilität erfordern. Dies führt dazu, dass die Verantwortung für eine berufs- und arbeitsmarktgerechte Ausbildung verstärkt auf den:die Einzelne:n verlagert wird, der:die für seine:ihre *Employability* durch die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen selbst Sorge tragen muss (ebd.).

3 Universitäten in einer hochemergenten Welt – das Konzept der Future Skills

Das Konzept der Future Skills wird derzeit als Möglichkeit für Hochschulen betrachtet, Studierende besser auf eine ungewisse Zukunft vorzubereiten und sie zu Problemlöser:innen der Zukunft zu formen (Meyer-Guckel, Klier, Kirchherr & Winde, o. J.). Future Skills werden an vielen Hochschulen explizit gefördert¹ und als hochschuldidaktisches Angebot für Lehrende und Zusatzangebote für Studierende implementiert.

Die Veränderung der Arbeitswelt und ihre neuen Anforderungen durch globale dynamische Veränderungsprozesse bestärken das Interesse, Kompetenzen zur

1 Beispielsweise an der Goethe-Universität Frankfurt: https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/107881393/Future_Skills_und_Kompetenzorientierung [29.08.2024].

Bewältigung dieser zu managen. Die zahlreichen Veränderungsprozesse, gerade im Hinblick auf die Industrie 4.0, intendieren jedoch die Frage, wie in Zukunft Organisationen und deren Mitarbeitende den Anforderungen gerecht werden können. Insbesondere durch beschleunigende Globalisierungs- und Digitalisierungsprozesse werden Unsicherheiten zum kennzeichnenden Merkmal einer sich wandelnden Welt und die aktive Gestaltungsverantwortung der Individuen wird zur unausweichlichen Notwendigkeit (Ehlers, 2020). Für die strategische Zukunftsplanung fällt daher oftmals der Begriff der Future Skills. Diese werden definiert als

Kompetenzen, die es Individuen erlauben in hochemergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert, und können in einem Lernprozess angeeignet werden. (ebd., S. 57)

Die Definition von Future Skills markiert eine besondere inhaltliche Profilierung des Begriffes, die Individuen in hochemergenten Kontexten ermöglicht zu handeln (ebd.). Somit wird die Emergenz zur zentralen Unterscheidungsdimension zwischen aktuellen und bisherigen Kompetenzanforderungen und ermöglicht eine Abgrenzung der Future Skills zu jenen, die nicht im besonderen Maße zukunftsorientiert sind (ebd.). Schließlich werden Future Skills vor allem in Handlungskontexten benötigt, die hochemergente Entwicklungen von Lebens-, Arbeits-, Organisations- und Geschäftsprozessen aufweisen (ebd.), also in denen durch das Zusammenwirken mehrerer Faktoren etwas unerwartet Neues entsteht, was insbesondere durch die globalen Megatrends beigesteuert wird. Diese emergenten Entwicklungen sind daher durch zwei wesentliche Eigenschaften charakterisiert: zum einen durch ihre Irreduzibilität, sprich, dass die lineare Fortschreibung einer Entwicklung nicht möglich ist und sich der neue Status nicht auf den vorherigen reduzieren lässt, also eine Nichtableitbarkeit vorliegt; zum anderen durch die Charakteristika der Unvorhersagbarkeit, sodass Individuen künftig lernen müssen, wie sie mit nicht prognostizierbaren Situationen umgehen, die sich nicht aus den bisherigen Umständen ableiten oder vorhersagen lassen (ebd.). Diese durch Emergenz geschaffene Trennlinie ist jedoch keineswegs scharf, sondern weist einen fließenden Charakter auf. Da sich beispielsweise Organisationen in stetigen Transformationsprozessen befinden, kann nicht pauschal von einem klar abgetrennten binären System die Rede sein (ebd.). Im Konzept der Future Skills werden die Kompetenzfacetten, wie in Abbildung 1 zu sehen, als relevant eingeschätzt. Systematisiert werden diese auf drei Ebenen, der Subjekt-, Welt- und Objektebene:

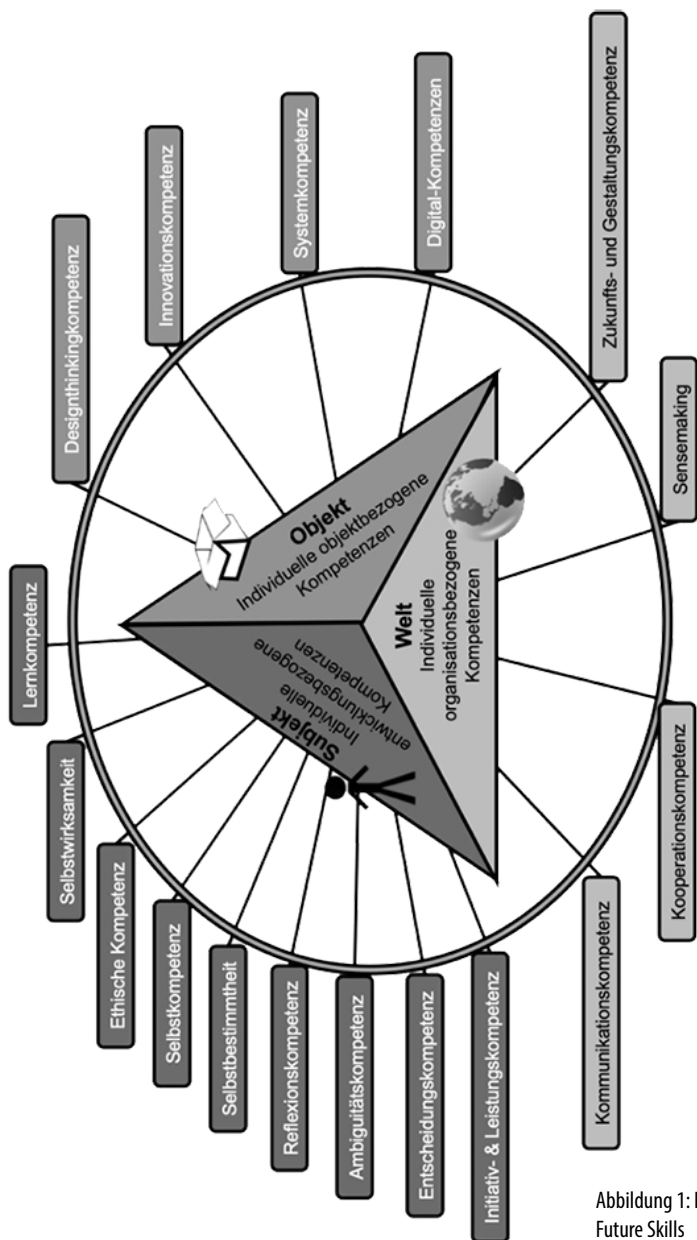


Abbildung 1: Kompetenzfacetten
Future Skills

Quelle: Ehlers, 2020, S. 46

Es bleibt jedoch anzumerken, dass trotz der Betonung ihrer Bedeutung, die Abgrenzung zwischen den einzelnen Facetten untereinander unspezifisch erscheint und somit das Konzept von Future Skills kritisch, hinsichtlich seiner vagen und abstrakten Definitionen und Operationalisierung, zu betrachten ist (Ehlers, 2020). Insbesondere die zentrale Unterscheidungsdimension der Emergenz zwischen aktuellen und zukünftigen Kompetenzanforderungen bleibt dabei schwer zu fassen.

4 Absolvierendenstudien und Daten zur Situation erziehungswissenschaftlicher Studiengänge

Absolvierendenstudien spielen eine zentrale Rolle bei der Analyse und Bewertung des Übergangs von der Hochschule in das Berufsleben. Diese Studien liefern wertvolle Einblicke in die berufliche Entwicklung von Absolvent:innen verschiedener Fachrichtungen und tragen dazu bei, Trends auf dem Arbeitsmarkt zu identifizieren und die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen zu bewerten. Die Untersuchung von Berufsfeldern und der Berufseinmündung ermöglichen, die Anpassungsfähigkeit von Absolvent:innen an die Anforderungen des Arbeitsmarktes zu analysieren und die Effektivität ihrer Ausbildung zu beurteilen. So stellt das letzte Absolventenpanel des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW)² infrage, ob angesichts der anhaltend hohen Zahl von Studierenden und Absolvent:innen in den letzten Jahren, diese ähnlich erfolgreich in den Beruf starten wie frühere Kohorten (Fabian et al., 2021). Neben dem Einkommen als wichtigem beruflichem Ertrag spielen auch die Passung von Studium und Beruf, die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen sowie die Zufriedenheit der Absolvent:innen mit ihrer beruflichen Situation eine entscheidende Rolle (ebd.).

Erste Absolvierendenstudien erschienen in den Erziehungswissenschaften in den 1970ern (Hüfner, Grunert & Züchner, 2019) und etablierten sich seit 1980 (Wolter, 2016). Allgemein stellen sie ein wichtiges Instrument der Selbstvergewisserung einer Disziplin dar, dienen insbesondere jüngeren Disziplinen der Weiterentwicklung und helfen professionstheoretische Diskussionen anzustoßen. Als Werkzeug der Evaluation bieten sie Wissen über das Studierverhalten sowie über konkrete Schwerpunktsetzungen und die berufliche Qualifikation innerhalb des jeweiligen Studienganges. Darüber hinaus können sie einen Überblick über die Entwicklung des Arbeitsmarktes geben.

Zuletzt prominent erschienen ist der sogenannte Datenreport Erziehungswissenschaft (Schmidt-Hertha, Tervooren, Martini & Züchner, 2024). Ein Hauptergebnis zeigt die große Vielfalt von Studiengangsbezeichnungen mit unklaren disziplinären Zuordnungen (ebd.). Darüber hinaus lässt sich ein Rückgang von

2 https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=467 [29.08.2024]

Absolvent:innen mit Bachelorabschlüssen feststellen, die in Masterstudiengänge übergehen. Hier weisen die Autor:innen darauf hin, dass veränderte tarifliche Einstufungen zu beachten sind, die die Bachelorabsolvent:innen im Vergleich zu ehemaligen Diplomabsolvent:innen schlechter stellen (ebd., S. 14; s. Schmidt-Hertha in diesem Band).

5 Methodisches Design

Zur Durchführung unserer Absolvierendenstudie haben wir ein quantitatives Forschungsdesign entwickelt, das die Forschungsfragen anhand einer standardisierten schriftlichen Gruppenbefragung, die online verbreitet wurde, untersucht.

Zielgruppe der Befragung sind Absolvent:innen der JGU Mainz, die den Studiengang Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Lebenslanges Lernen und Medienbildung im Bachelor oder Master besucht haben. Die Studienfachkombination von sowohl Erwachsenenbildung als auch Medienpädagogik ist einzigartig. Neben grundlegenden Modulen aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft werden in der Studienrichtung Lebenslanges Lernen und Medienbildung verschiedene Module zu Gegenständen und Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie Medienbildung gelehrt. Thematisch behandeln die Module vor allem gesellschaftliche und theoretische Voraussetzungen, Ansätze und Konzepte sowie Professionalität in Handlungsformen der Erwachsenen- und Medienbildung.

Die Absolvierendenbefragung besteht aus 48 Fragen, die in vier Gruppen unterteilt wurden: Demografische Angaben, akademischer & beruflicher Hintergrund, Studium der Erziehungswissenschaft an der JGU Mainz und Future Skills. Die Auswahllogik und Formulierung einzelner Fragen orientiert sich an verschiedenen, teilweise öffentlich zugänglichen Absolvierendenstudien (z. B. TU Darmstadt, Uni Heidelberg, Uni Münster, Uni Göttingen, UniMainz). Bezogen auf die Strukturtypen der Fragen wurden hauptsächlich geschlossene und halboffene Fragen formuliert. Da erfahrungsgemäß offene Fragen nur selten beantwortet werden und die Auswertung dieser einen höheren Aufwand bedeutet (Raithel, 2008), wurden diese nur bei wenigen Fragen, die sich auf explizite persönliche Rückmeldungen oder Einschätzungen beziehen, angewendet.

Zur Abfrage der Future Skills haben wir uns an den Future-Skills-Profilen (Ehlers, 2019) orientiert und diese in einer mehrstufigen Ordinalskala abgefragt. Hierbei wurde zum einen gefragt, inwiefern die Skills im Studium gefördert und zum anderen wie sehr sie im Berufsleben gefordert wurden und werden. Außerdem wurde im Vergleich dazu auch nach der persönlichen Einschätzung über die Anwendung der Skills gefragt. Die Ordinalskala wurde in fünf Stufen von ‚in sehr hohem Maße‘ bis ‚gar nicht‘ abgestuft. Dadurch wird die Selbsteinschätzung in eine empirisch interpretierbare Rangordnung gebracht (Häder, 2019).

Es handelt sich bei dieser Studie um eine standardisierte Online-Befragung. Zur Durchführung der Befragung wurde das Programm LimeSurvey genutzt, mit welchem der Online-Fragebogen erstellt und getestet werden konnte. Die Darstellung der Fragen und die allgemeine Benutzeroberfläche der Online-Umfrage wurde sowohl für mobile Geräte als auch für Desktop-PCs und Laptops angepasst und ermöglichte so eine umfangreiche Zugänglichkeit zur Studie. Um unsere Teilnehmenden zu erreichen, wurden verschiedene ausschließlich digitale Kanäle genutzt: E-Mail-Verteiler und Newsletter sowie persönliche Kontakte über Social Media und Plattformen wie LinkedIn.

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels deskriptiver Statistik. Die Angaben über den beruflichen Werdegang und die Betrachtung des Studiums wurden über eine Häufigkeitsverteilung dargestellt, um einen ersten Überblick zur Verteilung der Antworten zu erhalten (Döring, 2023). Insbesondere die Ergebnisse der Future Skills wurden durch eine Korrelations- und Regressionsanalyse auf Signifikanzen hin untersucht (ebd.). Zur Ergebnisauswertung wurde neben diesen das statistische Auswertungsprogramm SPSS genutzt.

6 Ergebnisse

Im Folgenden werden wir die zentralen Ergebnisse der Absolvierendenstudie darstellen.

Die Darstellung der Ergebnisse unterteilt sich in verschiedene Bereiche. Zunächst geben wir einen Überblick über die demografische Verteilung der Teilnehmenden, bevor die Ergebnisse zum beruflichen Werdegang nach Abschluss des Studiums betrachtet werden. Abschließend werden die Ergebnisse zur Förderung, Forderung sowie zur Selbsteinschätzung der Future Skills analysiert.

Nach Bereinigung der Daten (beispielsweise Löschung von vollständig unbeantworteten Umfragen) haben insgesamt 80 Personen an der Studie teilgenommen. Allerdings muss hierbei beachtet werden, dass im Verlauf der Befragung die Teilnehmendenzahl sukzessive abnahm. Eine vollständige Beantwortung aller Fragen und damit eine Teilnahme bis zum Ende der Umfrage kann bei 39 Personen nachgewiesen werden. Dies kann an der Länge der Studie liegen, die mit 48 Fragen als umfangreich zu bewerten ist. Aufgrund dieser Abbruchquote und den daraus resultierenden ungleichmäßigen Antworten, die je nach Frage in unterschiedlicher Anzahl ausfielen, beziehen wir uns im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung jeweils auf die Anzahl der Personen, denen die Fragen auch gezeigt wurden, und geben dies mit $n=X$ an.

Mit Blick auf die soziodemografischen Daten ergibt sich in der Geschlechterverteilung ein ähnliches Bild, wie es sich auch an aktuellen Studierendenzahlen des Studienganges Erziehungswissenschaft mit Studienrichtung Lebenslanges Lernen und Medienbildung an der JGU zeigt: Der Anteil an weiblichen Absolvent:innen überwiegt deutlich (74,3 Prozent zu 13,5 Prozent; $n=74$). Ins-

gesamt konnten wir Absolvent:innen der Geburtsjahrgänge 1972 bis 2001 erreichen, wobei ein Großteil der Teilnehmenden (81,8 Prozent; $n=66$) zwischen 1986 und 1996 geboren wurde. Betrachtet man die geografische Verortung der Absolvent:innen, so wird ein starker regionaler Bezug zum Umfeld des Universitätsstandorts Mainz deutlich. Sowohl Rheinland-Pfalz als auch Hessen wurden bei der Frage nach dem aktuellen Wohnort am häufigsten genannt (RLP: 44,4 Prozent; HE: 26,4 Prozent; $n=72$). Hierbei ist auch die regionale Nähe zum wirtschaftlich starken Rhein-Main-Gebiet mit einer Vielzahl an potenziellen Arbeitgeber:innen zu nennen.

7 Übergang Studium und Beruf

Bezogen auf die für viele Absolvent:innen relevante Entscheidung des weiteren beruflichen Werdegangs nach Ende des Studiums lässt sich eine relativ hohe berufliche Zufriedenheit und Jobsicherheit aus den Ergebnissen ableiten. Ein Großteil (95,8 Prozent; $n=48$) befindet sich im Angestelltenverhältnis und etwa die Hälfte ist mit der aktuellen beruflichen Situation zufrieden oder sehr zufrieden ($n=60$). Eine überwiegende Mehrheit (78,5 Prozent; $n=65$) ist bereits vor oder während des Studiums erwerbstätig gewesen und 66,2 Prozent ($n=65$) haben bereits eine Tätigkeit mit fachlichem Bezug zum Studieninhalt ausgeführt. Mit Blick auf die Dauer nach Abschluss des Studiums und die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit zeigt sich, dass bei vielen Absolvent:innen (21,5 Prozent; $n=65$) maximal nach einem Jahr die Erwerbstätigkeit aufgenommen wird, wobei der Großteil (61,5 Prozent; $n=65$) unmittelbar nach Abschluss eine Erwerbstätigkeit aufnimmt. Hier lässt sich differenzieren in diejenigen, die ihre bereits während des Studiums ausgeführte Tätigkeit beibehalten (16,9 Prozent; $n=65$), sowie in diejenigen, die während des Studiums einer Tätigkeit nachgegangen, aber unmittelbar nach Abschluss in eine andere Tätigkeit gewechselt sind (27,7 Prozent; $n=65$). Es zeigt sich also eine relativ kurze Zeitspanne von Abschluss des Studiums bis zur Aufnahme der Erwerbstätigkeit.

Für die Berufseinmündung relevant sind zudem verschiedene Faktoren, die in Abbildung 2 dargestellt werden. Die Faktoren, die aus Sicht der Absolvent:innen am relevantesten für die Einstellungsentscheidung der Arbeitgeber:innen waren, sind Persönlichkeit und Erfahrung, gefolgt von der Studienfachkombination sowie Medienkompetenz. Das Thema der Abschlussarbeit oder der Ruf der Hochschule und des Fachbereichs hingegen spielten nur eine untergeordnete Rolle.

Hier zeigt sich, dass die wichtigsten Gründe zur Einstellung nicht im Zusammenhang zu Inhalten des Studiums stehen und dadurch nur bedingt durch Hochschulpersonal beeinflusst werden. Ebenso ist erkennbar, dass Medienkompetenz und insbesondere die für Mainz spezifische Studienfachkombination Lebenslanges Lernen (Erwachsenenbildung) und Medienbildung für den Arbeitsmarkt interessant zu sein scheint.

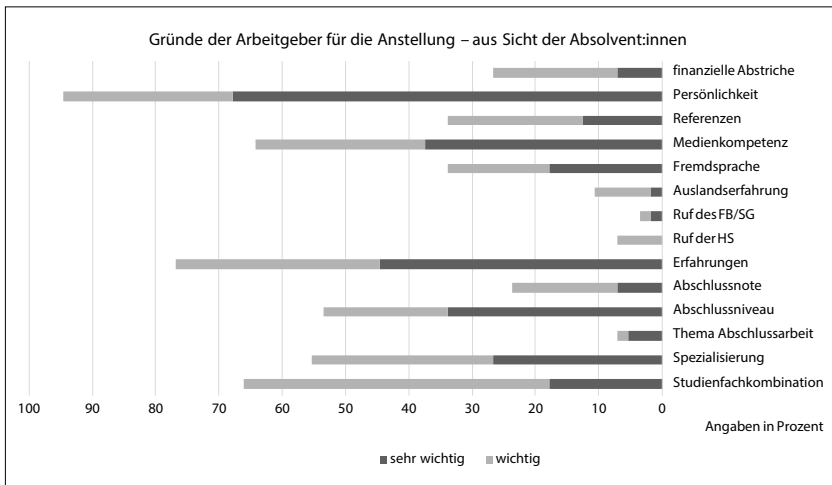


Abbildung 2: Gründe der Arbeitgeber für die Anstellung

Quelle: eigene Darstellung

Bezogen auf die Anforderungen der Erwerbstätigkeit und das Abschlussniveau des Studiums zeigt sich, dass ein Großteil (68,8 Prozent; $n=48$) das eigene Abschlussniveau als passend für die Tätigkeit ansieht, eine kleine Gruppe (18,8 Prozent; $n=48$) aber auch mit einem geringeren Abschluss die Tätigkeit hätte ausführen können. Betrachtet man die fachliche Spezialisierung, wird deutlich, dass nur ein kleiner Teil (23 Prozent; $n=48$) die eigene Fachrichtung als die einzig passende ansieht und der Großteil (62,5 Prozent; $n=48$) auch mit einer anderen Fachrichtung den Beruf hätte ergreifen können. Dennoch verdeutlicht Abbildung 3, dass viele Absolvent:innen im weiten Feld der Erwachsenenbildung tätig werden und hier verschiedene Bereiche abdecken.

Auf die Frage nach konkreten Berufsbezeichnungen wurde eine Vielzahl an Bezeichnungen und Betitelungen genannt. Insgesamt wurden 39 Bezeichnungen angegeben: Einige sind wissenschaftliche Mitarbeitende, Redakteur:in, Bildungsreferent:in, Trainingsentwickler:in, Studienleiter:in, Projektmanager:in, Fachberater:in u. v. m.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse eine vorherrschende Vielfalt an Möglichkeiten im Feld der Erwachsenenbildung und gleichzeitig scheinen die Absolvent:innen sich schnell in diesem Feld zurechtzufinden und eine Anstellung zu erhalten.

Aus- und Weiterbildung, 56%	allg. Erwachsenenbildung, 22%	Beratung, Coaching, Mediation, 22%	Medienpädagogik, 31%		Kinder- & Jugendarbeit, 17%				
					Kulturpädagogik, 8%		Geragogik, 3%		
			Medien-erziehung, 11%	Medien-didaktik, 11%				Sexualpädagogik, 3%	Frühpädagogik, 3%
					Forschung, 17%			Sonstige, 14%	
			berufliche Bildung, 22%						
betriebliche Bildung, 22%	politische Bildung, 6%	Berufsbildung, 6%							

Die im Studium erlernten Fähigkeiten können von vielen nur wenig (25 Prozent; n=60) oder zum Teil (33,3 Prozent; n=60) im Beruf eingesetzt werden. Durch das Studium gut auf den Beruf vorbereitet fühlen sich nur wenige (14,5 Prozent; n=60). Dennoch geben etwas mehr als die Hälfte (n=60) an, mit dem Studium an der Universität Mainz sehr zufrieden oder zufrieden gewesen zu sein.

Eingangs wurde bereits auf eine erkennbare Jobsicherheit und Zufriedenheit hingewiesen. Dies zeigt sich, trotz der scheinbar unzureichenden Vorbereitung auf die Anforderungen des Berufsalltages, ebenfalls in der Bewertung der aktuellen beruflichen Situation im Vergleich zu den Erwartungen, die zu Studienbeginn und Studienabschluss bestanden. Etwa die Hälfte der Personen empfindet die aktuelle berufliche Situation wie zu Studienbeginn erwartet (23,3 Prozent; n=60) oder sogar besser als zu Studienbeginn erwartet (23,3 Prozent; n=60). Im Vergleich zu den Erwartungen zu Studienabschluss geben noch einmal mehr Personen an, die aktuelle Situation besser als erwartet (31,7 Prozent; n=60) oder sogar viel besser als erwartet (6,7 Prozent; n=60) zu empfinden.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Absolvent:innen des Studiengangs Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lebenslanges Lernen und Medienbildung mit ihrem Abschluss eine gute Positionierung auf dem Arbeitsmarkt erreichen, in vielen unterschiedlichen Bereichen, insbesondere in der Erwachsenenbildung, tätig werden können und trotz vielfältiger Anforderungen und Erwartungen sowie augenscheinlich unzureichender konkreter Berufsvorbereitung eine hohe Zufriedenheit und Jobsicherheit haben.

8 Förderung, Forderung und Selbsteinschätzung der Future Skills

In der Absolvierendenbefragung wurden die Future Skills mithilfe einer mehrstufigen Ordinalskala abgefragt. Dabei ist zu beachten, dass nicht explizit nach dem Future Skill gefragt wurde, sondern eine kurze Definition zur Umschreibung des jeweiligen Skills verwendet wurde. Innerhalb weniger Sätze wurde möglichst präzise und nachvollziehbar die Breite des jeweiligen Future Skills abgedeckt. So wird verhindert, dass mit der Nennung der Kompetenz falsche Assoziationen der Befragten aktiviert und somit die Beantwortung und das Ergebnis verzerrt werden.

Die Antworten der Absolvierenden hinsichtlich der Förderung, Forderung und der Selbsteinschätzung der 17 abgefragten Future Skills zeigen (siehe Abbildung 4) im arithmetischen Mittel eine klare Tendenz: In fast allen Fällen stellt dabei der Mittelwert der Frage, in welchem Maße die Future Skills im Studium gefördert wurden, den niedrigsten Wert dar. Ausnahmen ergeben sich in der *ethischen Kompetenz*, der *Lernkompetenz* und der *Digital-Kompetenz*. Die Mittelwerte der Selbsteinschätzung rangieren in den meisten Fällen (12x) auf dem zweiten Platz, während die Mittelwerte der Forderung nach Future Skills im aktuellen oder bisherigen Berufsleben der Absolvierenden überwiegend die

höchsten Werte erreichen. Dadurch wird insbesondere die Diskrepanz zwischen der Förderung im Studium und der Forderung im Berufsleben deutlich.

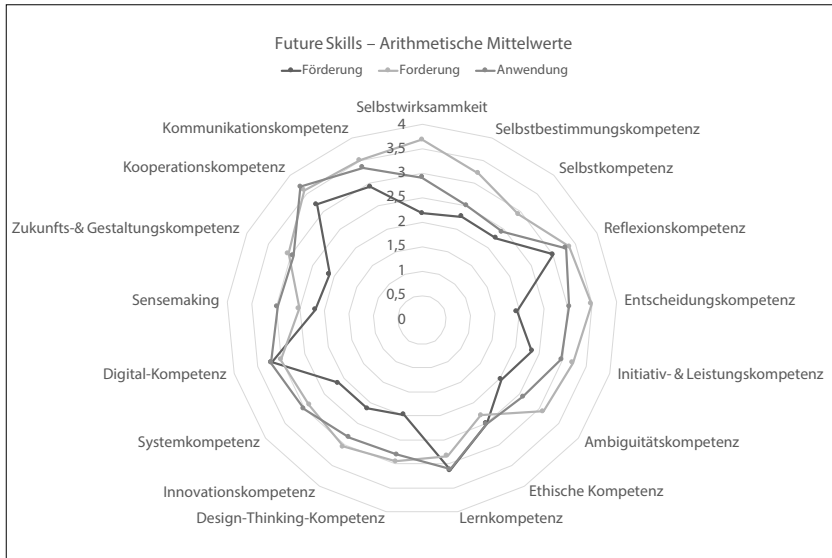


Abbildung 4: Netzdiagramm, arithmetisches Mittel der Förderung, Forderung und Selbsteinschätzung der Future Skills
Quelle: eigene Darstellung

Um dort anzusetzen, stellt sich daher die Frage, welche anderen Parameter die Intensität der Ausprägung positiv oder negativ bedingen und welche Abhängigkeiten zwischen welchen Variablen sichtbar werden. Aus diesem Grund sind Korrelationsanalysen von Interesse und werden im weiteren Verlauf näher betrachtet.

Ob die Absolvierenden rückblickend mit ihrem Studium der Erziehungswissenschaft an der JGU Mainz zufrieden sind und ob dies mit der Förderung oder Forderung von Future Skills zusammenhängt, wurde in einer multiplen Regressionsanalyse untersucht. Im Allgemeinen besteht zwischen der Förderung von Future Skills und der rückblickenden Zufriedenheit bis auf einen Wert keine Korrelationen. Die Förderung der *Reflexionskompetenz* weist einen positiven Regressionskoeffizienten von 0,708 auf. Dies bedeutet, dass die rückblickende Zufriedenheit um 0,708 Skalenpunkte ansteigt, wenn wir die Förderung der *Reflexionskompetenz* um eine Stufe in der Ordinalskala erhöhen. Die Signifikanz beträgt hierbei 2,5 Prozent. So lässt sich festhalten, dass bei der Untersuchung der rückblickenden Zufriedenheit auf das Studium bei 34 unabhängigen Variablen (Future Skills) insgesamt, lediglich eine einzige Korrelation festzustellen ist und alle anderen in der Grundgesamtheit unabhängig voneinander sind.

Die äußerst wenigen Korrelationen zwischen Future Skills und anderen Parametern aus der Studie zeigen, dass es bisher wenige Bereiche gibt, die Future Skills bedingen oder durch ihre Förderung oder Forderung bedingt werden. Aus diesem Grund wurde die Frage abgeleitet, ob eine gegenseitige Beeinflussung zwischen den abgefragten Variablen Förderung, Forderung und der tatsächlichen Anwendung erkennbar ist. Folglich wurde in einem ersten Schritt das Verhältnis zwischen Förderung und Forderung näher betrachtet. Daher gingen wir der These nach, ob sich anhand der Forderung von Future Skills in der Praxis, eine höhere/niedrigere Förderung dieser im Rahmen des universitären Angebots zeigt. Die vorgenommenen 17 Analysen zeigen, dass es lediglich bei einem Future Skill zu einer Abhängigkeit zwischen Forderung und Förderung kommt. Die *Zukunfts-* und *Gestaltungskompetenz* weist eine signifikante Korrelation auf. Diese mit einem Wert von 0,379 positive Korrelation bestätigt damit, dass mit steigender Forderung nach dem Future Skill auch die Förderung im Studium signifikant steigt. Daraus lässt sich ableiten, dass die Nachfrage aus der Praxis sich nicht in der Förderung im Studium niederschlägt.

In einem zweiten Schritt wurde sich nun näher mit dem Verhältnis zwischen der Förderung und der Selbsteinschätzung der Future Skills der Absolvierenden auseinandergesetzt. Es wurde die These aufgestellt, dass eine starke Förderung im Studium auch eine starke Ausprägung des Future Skill in ihrer Selbsteinschätzung mit sich bringt. In der Analyse lassen sich zwei positive Korrelationen konstatieren, die auch eine Signifikanz in der Grundgesamtheit aufweisen. Bei der *Selbstbestimmungskompetenz* zeigt sich, dass die Förderung mit der tatsächlichen Anwendung positiv korreliert. Der Korrelationskoeffizient liegt bei 0,327 bei einer Signifikanz von 2,8 Prozent.

Bei der *Kooperationskompetenz* zeigt sich ein Korrelationskoeffizient von 0,458 bei einer Signifikanz von 0,3 Prozent. Somit ist die *Kooperationskompetenz*, neben der *Selbstbestimmungs-*, *Zukunfts-* und *Gestaltungskompetenz*, die dritte Kompetenzfacette, die eine Korrelation zwischen Förderung, Forderung und tatsächlicher Anwendung aufweist. Werden diese drei Future Skills auf die drei möglichen Ordnungsvorschläge in Form von Ebenen eingruppiert (Ehlers, 2020), so wird ersichtlich, dass einerseits die Subjekt- und andererseits die Welt-Ebene betroffen ist.

9 Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag zeigt die Ergebnisse einer Absolvierendenstudie des Studiengangs Lebenslanges Lernen und Medienbildung an der JGU Mainz. Die Studie verfolgt dabei zwei zentrale Erkenntnisinteressen: Zum einen die Perspektive auf konkrete Arbeitsfelder und Übergänge in die Berufsfelder (1) und zum anderen Erkenntnisse in Bezug auf Veränderungstendenzen und Anforderungen an die Berufsfelder (2). Hier verwenden wir das Konzept der

Future Skills als Instrument, das einen zunehmenden Einfluss auf die Hochschulen gewinnt.

Die Ergebnisse zeigen eine überwiegend positive berufliche Integration der Absolvent:innen in unterschiedliche Bereiche der Erwachsenenbildung und damit eine gute Positionierung auf dem Arbeitsmarkt. Insgesamt lässt die Absolvierendenstudie den Schluss zu, dass die Absolvent:innen eine hohe Zufriedenheit sowie Jobsicherheit aufweisen. Diese Ergebnisse bestätigen die Bedeutung eines akademischen Abschlusses, wie er auch vom DZHW-Absolventenpanel beschrieben wird (Fabian et al., 2021). Allerdings werden zugleich die Herausforderungen bei der Vermittlung von Future Skills im Studium deutlich.

Ein zentrales Ergebnis ist die Diskrepanz zwischen der Förderung von Future Skills im Studium und ihrer tatsächlichen Anwendung im Berufsleben. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass trotz der breiten Wahrnehmung einer Förderung von Future Skills im Studium die Absolvent:innen diese Kompetenzen in der Praxis nicht sicher einsetzen können. Insbesondere zeigt sich, dass die Mittelwerte der Selbsteinschätzung der Future Skills im Berufsleben oft höher sind als die Bewertung der Förderung im Studium. Dies legt nahe, dass die Studierenden entweder die erworbenen Kompetenzen nicht angemessen einschätzen oder dass die Vermittlung im Studium nicht ausreichend praxisrelevant ist.

Des Weiteren wird die Frage aufgeworfen, ob die abgefragten Variablen *Förderung*, *Forderung* und tatsächliche *Anwendung* der Future Skills sich gegenseitig beeinflussen. Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigen, dass bisher nur wenige Bereiche identifiziert werden konnten, in denen eine solche Wechselwirkung besteht. Insbesondere ist festzustellen, dass die Nachfrage nach bestimmten Future Skills in der Praxis sich nicht in einer entsprechenden Förderung im Studium niederschlägt. Dies wirft Fragen zur Relevanz und Aktualität des Lehrplans auf und zeigt Potenzial für eine Anpassung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes.

Die Diskussion über Future Skills wirft jedoch insgesamt kritische Fragen auf. Trotz der Betonung ihrer Bedeutung bleiben die Kompetenzbeschreibungen oft vage und abstrakt. Unsere Ergebnisse zeigen, dass die konkrete Umsetzung und Anwendung dieser Kompetenzen in der Praxis unklar sind. Die Emergenz als zentrale Unterscheidungsdimension zwischen aktuellen und zukünftigen Kompetenzanforderungen bleibt schwer greifbar.

Es ist fraglich, ob Hochschulen tatsächlich in der Lage sind und sich in die Lage versetzen sollten, Studierende auf diese von den Future Skills propagierte ungewisse Zukunft vorzubereiten. Wesentliche Kritikpunkte an dem Future-Skills-Konzept lassen sich auch durch die vorliegende Studie bestätigen. Future Skills sind unspezifisch im Hinblick auf Definition und Operationalisierung (Ehlers, 2020). Dies betrifft insbesondere die Abgrenzung der einzelnen Facetten untereinander. Hinzu kommt als Limitation unserer Ergebnisse, dass die Frage nach der Selbsteinschätzung der Förderung und Forderung aufgrund der Länge des Fragebogens knapp und voraussetzungsreich ist. Das lässt sich insbesondere

an den Abbruchquoten in der Beantwortung des Fragebogens erkennen. Eine differenzierte Operationalisierung und Instrumente könnten die vorliegenden Ergebnisse erweitern. Insgesamt mangelt es dem Future-Skills-Konzept an gesicherter empirischer Evidenz. Es bestätigt sich der Eindruck, dass es sich bei diesem Kompetenzkonzept um eine auf Zukunft und Veränderbarkeit gerichtete relativ breit und beliebige Konzeption handelt, die einen hohen (möglicherweise auch eher ideellen) Zustimmungswert hat (Kalz, 2023). Dies lässt sich deutlich in unserer Absolvierendenstudie zeigen, bei der alle 17 Future Skills eine hohe Relevanz für den Arbeitsalltag zu haben scheinen.

Die Legitimität wird stark an ihrer wirtschaftlichen Verwertbarkeit festgemacht (Bettinger, 2021). Insgesamt erscheint es wichtig, das Konzept der Future Skills erziehungswissenschaftlich zu befragen, um den Anforderungen einer sich wandelnden Arbeitswelt, einer sich transformierenden Gesellschaft und den Anforderungen erziehungswissenschaftlicher akademischer Professionalisierung gerecht zu werden. Kalz (2023) resümiert, dass es trotz der aktuellen Weltlage nachvollziehbar ist, sich lieber mit der Zukunft als mit den Herausforderungen der Gegenwart zu beschäftigen. Diese Art der Dissonanzreduktion sei möglicherweise nicht in Einklang mit dem Bildungsauftrag der Hochschulen zu bringen. Future Skills bestechen durch ihre vermeintlich konkreten und einfachen Lösungen für komplexe Probleme. Die Diskussion um diese Lösungen kann als logische Konsequenz einer fortschreitenden Privatisierung und Ökonomisierung des Bildungswesens beschrieben werden (Bettinger, 2021).

So lässt sich als weitere offene Frage formulieren: *Können* Future Skills mögliche Entwicklungsdynamiken in der akademischen Professionalisierung? Ist die Diskussion über Future Skills als angepriesene ‚Superkompetenzen der Zukunft‘ nicht besser durch eine Berücksichtigung der Verflechtung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu ergänzen (Schmidt, Ebner von Eschenbach & Freide, 2022), damit ganzheitlich professionelles Handeln ermöglicht werden kann? Für das Hochschulstudium wurde durch das aktuelle Kerncurriculum der DGfE das Ideal des Analyse- und Reflexionswissens herausgestellt (DGfE, 2024). Sicherlich lassen sich in den Konzepten der Future Skills und der Schlüsselkompetenzen auch deckungsgleiche Aspekte finden. Eine akademische Professionalisierung, die nicht im Medium der Wissenschaft und als Ausgangspunkt für professionelles Handeln verstanden wird, steht unter dem Verdacht der Beliebigkeit. Die Ergebnisse unserer Befragung zur Berufseinmündung zeigen sehr eindrücklich die Rolle der praktischen Einübung im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Studium. Viele der Studierenden profitieren von der nebenberuflichen Tätigkeit im Feld der Erwachsenenbildung. Dies ist möglicherweise der Ort der ersten Anwendung und Einübung des Analyse- und Reflexionswissens.

Studien zu Absolvierenden verfolgen viele Erkenntnisinteressen und liefern für eine Vielfalt von Fragen erste Annäherungen. Weiterführende Fragen werden zunächst eher rückständig betrachtet, sodass mit diesen Daten noch ein genauer Blick auf die Berufsfelder insbesondere im Vergleich zu anderen

Absolvierendenstudien (auch im zeitlichen Verlauf) erfolgen sollte. Insbesondere für die interne Studiengangentwicklung ergeben sich konkrete Anknüpfungspunkte aus den Ergebnissen. Darüber hinaus wurden erste Erkenntnisse zu den akademischen Zukünften der Erwachsenenbildung präsentiert, wobei ein aktuell diskutiertes Konzept einer zukunftsorientierten Hochschule kritisch beleuchtet wurde.

Literatur

- Alke, M. & Uhl, L. (2021). Stellenprofile an Volkshochschulen in der digitalen Transformation: Analyse von Stellenanzeigen aus organisationstheoretischer Sicht. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation, 243–265.
- Bellinger, F. (2023a). Grundbildung Medien im Studiengang Erwachsenenbildung. Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763970827>
- Bellinger, F. (2023b). Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung: Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Studium der Erwachsenenbildung. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46(3), 537–553. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00259-5>
- Benz-Gydat, M. (2017). Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe. Studie zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis. *Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004503w>
- Bettinger, P. (2021). Etablierung normativer Ordnungen als Spielarten optimierter Selbstführung? In *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 45, 34–58. <https://doi.org/10.21240/mpaed/45/2021.12.17.X>
- Breitschwerdt, L. (2022). *ProfessionalitätSENTwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38076-2>
- DGfE (2024). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf [29.08.2024].
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Egetenmeyer, R. & Schüßler, I. (Hrsg.) (2012). *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Ehlers, U.-D. (2019). Future Skills und Hochschulbildung: „Future Skill Readiness“. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.). Teilhabe in der digitalen Bildungswelt. Münster u. a.: Waxmann, 37–48.
- Ehlers, U.-D. (2020). Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Fabian, G., Flöther, D. & Reifenberg, D. (Hrsg.) (2021). Generation Hochschulabschluss: neue und alte Differenzierung. Ergebnisse des Absolventenpanels 2017. Münster u. a.: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993919>
- Häder, M. (2019). Empirische Sozialforschung: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26986-9>
- Hüfner, K., Grunert, C. & Züchner, I. (2019). Wohin führen erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge? Zum Stand fachbezogener Absolvent*innenstudien nach der Bolognaform. In Erziehungswissenschaft, 30(59), 63–75. <https://doi.org/10.25656/01:18197>
- Kalz, M. (2023). Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. In MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 332–352. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.11.19.X>
- Koller, J. (2021). Kompetenzfacetten Lehrender in der AoG: Strukturelle Weiterentwicklung des Feldes als Herausforderung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden? In Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Hrsg.). Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. Bielefeld: wbv Publikation, S. 217–225.
- Meyer-Guckel, V., Klier, J., Kirchherr, J. & Winde, M. (o. J.). Future Skills: Strategische Potenziale für Hochschulen. Hrsg. von Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/7213> [29.08.2024].
- Pasternack, P. & Kreckel, R. (2010). Trends der Hochschulbildung: Gegenwartsdiagnose, Zukunftsprognose, Handlungserfordernisse. In B. Hölscher & J. Suchanek (Hrsg.). Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 143–164.
- Raithel, J. (2008). Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N., Koller, H.-C. & Keiner, E. (Hrsg.) (2013). Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7>
- Schaper, N. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [29.08.2024]
- Scheidig, F. (2020). Eine strukturelle Problemfaltung im Rekurs auf das erwachsenenpädagogische Berufsspektrum. In Hessische Blätter für Volksbildung, 70(1), 28–38. <https://doi.org/10.3278/HBV2001W004>

- Schmidt-Hertha, B., Tervooren, A., Martini, R. & Züchner, I. (2024). Zu Stand und Entwicklung der Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024: Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 9–19.
- Schmidt-Hertha, B., Tervooren, A., Martini, R. & Züchner, I. (Hrsg.) (2024). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024: Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743042>
- Schmidt, M., Ebner von Eschenbach, M. & Freide, S. (2022). „Sie müssen die Welt auf eine neue Weise betrachten!“. Eine von ‚Tenet‘ inspirierte Reflexion über die Zeitlichkeit pädagogischer Zukunft. In C. Bünger, A. Czejkowska, I. Lohmann & G. Steffens (Hrsg.). *Jahrbuch für Pädagogik 2021 – Zukunft—Stand jetzt.* Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 277–288. <https://doi.org/10.25656/01:30577>
- Schüßler, I. (2012). Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.). *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 109–147.
- Teichler, U. (2015). Absolventenstudien – Ansprüche und potenzielle Leistungen für Entscheidungen im Hochschulsystem. In C. Flöther & G. Krücken (Hrsg.). *Generation Hochschulabschluss: Vielfältige Perspektiven auf Studium und Berufseinstieg. Analysen aus der Absolventenforschung*. Münster u. a.: Waxmann, 15–41.
- Teichler, U. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2005). *Hochschullandschaft im Wandel*. In *Zeitschrift für Pädagogik* (50. Beiheft). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7384>
- Vogel, P. (2013). Studium zwischen Qualifikation und Bildung: Was passiert mit den Universitäten? Überlegungen zum Bologna-kritischen Diskurs in der Erziehungswissenschaft. In N. Ricken; H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.). *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer VS, 103–126.
- Wolter, A. (2016). *Absolventenstudien in Deutschland – eine Erfolgsgeschichte der empirischen*.

Profil durch Profilierung?! Eine Fallstudie zum Studium der Erwachsenenbildung

Intro

Zu unspezifisch: Studiengänge zur Erwachsenenbildung sind nicht spezifisch genug erwachsenenbildungswissenschaftlich und erwachsenenpädagogisch ausgerichtet.

Was braucht es, um Erwachsenenbildung zu studieren und danach zu wissen, was Erwachsenenbildung ist (und was nicht); *was ist notwendig,* um Erwachsenenbildner:in und erwachsenenpädagogisch (oder auch erwachsenenbildungswissenschaftlich) tätig zu sein?

Profil braucht Profilierung! Es braucht Standards in der curricularen Struktur. Es braucht explizit erwachsenenbildungswissenschaftliche und erwachsenenpädagogische Inhalte. Es braucht Lehrende aus der Erwachsenenbildung. Es braucht Studienbedingungen und Ermöglichungsräume, die kritisches Denken und die Ausbildung einer erwachsenenbildnerischen Haltung fördern.

Diese vorangestellten Überlegungen, als Annahmen, Fragen und Forderungen formuliert, bilden den Ausgangspunkt meiner Ausführungen, in denen ich mich mit dem Studium der Erwachsenenbildung beschäftige. Ich nähere mich diesem Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven. Dabei wird meine Involviertheit – vor allem als Lehrende, aber auch als Erwachsenenbildungswissenschaftlerin, die Professionalisierungsprozesse als bedeutsam für die akademische Zukunft der Erwachsenenbildung erachtet, deutlich. Zudem leite ich in meiner Funktion als Vorstandsmitglied der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (seit 2021, wiedergewählt 2023) gemeinsam mit Carola Iller die Arbeitsgruppe zur Überarbeitung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Meine Situiertheit versetzt mich in die Lage, erfahrungsgesättigt und doch interessiert auf meinen Gegenstand zu schauen. Ich werde versuchen, diesen Umstand reflexiv einzufangen – quasi im autoethnografischen Modus.

Mein Erkenntnisinteresse liegt in der Frage begründet, wie es um das Studium der Erwachsenenbildung steht. Dabei interessiert mich vor allem die Einschätzung von Studierenden der Erwachsenenbildung, gerahmt von einer Betrachtung der strukturellen Bedingungskontexte. Forschungsmethodisch realisiert habe ich das im Rahmen der vorliegenden Fallstudie, die ich als Meta-Analyse angelegt und hierfür mehrere Untersuchungen an der Technischen Universität Dresden im Masterstudiengang *Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung (WBF/OE)* herangezogen habe.

Zunächst bereite ich den (doch recht) überschaubaren Forschungsstand zum Studium der Erwachsenenbildung auf (1). In einem Zwischenschritt nehme ich eine kurze Vergewisserung zur Frage nach dem Ziel hochschulischer Bildung vor (2) und stelle dann meine Fallstudie mit den verschiedenen herangezogenen Untersuchungen vor (3). Hier gehe ich erst auf die jeweiligen Zugänge ein und stelle dann ausgewählte Befunde unter Rückgriff der Untersuchungen aus dem präsentierten Forschungsstand vor (4). Schließen werde ich meine Ausführungen mit einigen Implikationen und offenen bzw. zu klärenden Fragen, die sich in der Auseinandersetzung mit der rahmenden Frage nach den akademischen Zukünften der Erwachsenenbildung ergeben (5).

1 Erwachsenen-/Weiterbildung studieren: Forschungsstand als sensibilisierende Konzepte

In diesem Kapitel werde ich Erhebungen und Untersuchungen zum Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung kurz anführen, indem ich die jeweilige Anlage und den Gehalt skizziere. Ich beginne mit den Untersuchungen, die als Bestandsaufnahmen von Studienangeboten gelten, um dann auf Arbeiten, die auf das Studium selbst bzw. den Impact abzielen, zu schauen.

In der viel zitierten und auf die oft rekurierte Untersuchung *Studiengänge Weiterbildung in Deutschland* (Faustich & Graefner, 2003) handelt es sich um eine in 2002 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführte und von Peter Faustich und Gernot Graefner erstellte Zusammenfassung der Auswertung dieser Erhebung von grundständigen Studiengängen der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie weiterführenden Studienangeboten in diesem Segment. Erhebungsinstrument war ein Fragebogen, der von der ersten Untersuchung, die sich schon dem Studium der Erwachsenenbildung widmete (Faustich & Graefner, 1995), fortgeschrieben wurde und an die im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) damals 117 verzeichneten Universitäten inklusive der Pädagogischen Hochschulen (in Baden-Württemberg) verschickt wurde. Es konnten ca. 50 Datensätze ausgewertet werden. Untersucht wurden folgende Aspekte: das grundständige Studium, wissenschaftliches Personal, mögliche Abschlüsse, die Studienorganisation, Schwerpunkte in Forschung und Lehre, Anzahl der Studierenden, der Abschlussarbeiten und

der Dissertationen, wissenschaftliche Mitgliedschaften, Kooperationen mit der Praxis, Alumniarbeit, Qualitätsmanagement sowie zukünftige Entwicklungsvorhaben. Ziel war es, Transparenz zum Studium bzw. Studieren von Erwachsenen- und Weiterbildung zu schaffen. Dieser Sachstandsbericht ist als „Momentaufnahme in einem dynamischen Prozess“ (Faulstich & Graeßner, 2003, S. 7) zu verstehen und „legt die erhobenen Daten kommentierend dar“ (ebd., S. 14). Der Text ist als Sonderbeilage zur Fachzeitschrift „Report“ des DIE erschienen.

Die Untersuchung zum Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung wurde 2016 von Markus Walber und Claudia Lobe (2018) durchgeführt und durch Prof. Dr. Carola Iller, damals an der Johannes-Kepler-Universität Linz (Sprecherin) und Jun.-Prof. Dr. Olaf Dörner von der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und Prof. Dr. Ingeborg Schüller von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (beide Vertreter:in) der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) in Auftrag gegeben. Diese Studie ist eine statistische Vollerhebung zu Arbeitseinheiten und grundständigen wie weiterbildenden Studienangeboten und basiert auf einer Untersuchung zum Studienangebot aus dem Jahr 2010 (Faulstich, Graeßner & Walber, 2012). Ziel war die Erfassung der grundständigen Studiengänge sowie der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote der Erwachsenen- und Weiterbildung und damit Abbildung der Situation der Erwachsenen- und Weiterbildung in der wissenschaftlichen Ausbildung. So wurde etwa nach den Labels, unter denen Erwachsenen- und Weiterbildung bezeichnet wurde, gefragt. Instrument war ein Online-Fragebogen, der von 40 Einrichtungen ausgefüllt wurde. Die Auswertung der Lehrprofile und die Kontrastierung der Module ergaben, dass im Bachelor vorrangig Praxis- und Handlungsfelder sowie Grundlagen, Theorien und Geschichte gelehrt werden. „Auffallend ist, dass einschlägige Begriffe wie Erwachsenen- oder Weiterbildung gar nicht vorkommen. [...] Entgegen der Forderung nach einer Berufsqualifizierung/-befähigung auf Bachelor-Niveau ist keine direkte Adressierung der einschlägigen Professionsfelder der EB/WB zu beobachten“ (Walber & Lobe, 2018, S. 69). Im Masterstudiengang werden vorrangig Weiterbildungsforschung, Bildungsmanagement sowie internationale Erwachsenenbildung, Theorien und Beratung und damit deutlich einschlägigere Themen gelehrt. Im Fokus stehen hier zumeist „Professionalisierungsprozesse für Handlungsfelder in der Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 69). Die Themen lassen sich größtenteils von den Forschungsschwerpunkten der Arbeitseinheiten ableiten. Wesentliches Ergebnis ist die Marginalisierung der Erwachsenenbildung im Bachelor, die subdisziplinäre Profilbildung im Master und die Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Der schon in 2011 (Faulstich, Graeßner & Walber, 2011) diagnostizierte Profilverlust hat sich in den grundständigen Studiengängen verstetigt, während professionsfeldbezogene Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung an Bedeutung gewinnen. Insgesamt zeichnen sich Strukturveränderungen ab, auf die die Erwachsenen- und Weiterbildung mit ihrem Studienangebot zu reagieren hat.

Die 2015 publizierte Dokumentation der Studienangebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter Einbezug von berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen in Deutschland (Witt & Müller, 2015) ist eine knapp 400 Seiten umfassende Aufbereitung und vom DIE herausgegebene Übersicht des Studienangebotes der Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Untertitel heißt es: „Die Dokumentation des Studienführers gibt einen Überblick über das grundständige wie weiterbildende Studienangebot zur Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland. Sie enthält bis auf Modulebene Diplom-, Bachelor-, Master- und Zertifikatsstudiengänge“ (ebd., S. 2). Hier wurden insgesamt 195 Studienangebote unter Einbezug von berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen berücksichtigt. Diese Dokumentation ist mit ihrer Gesamtbetrachtung der Studiengänge: also der Angebote der einzelnen Universitäten nach Bundesländern sortiert und der Studienschwerpunkte nach Abschlüssen und der Studiengänge an einzelnen Universitäten und Hochschulen, eine Bestandsaufnahme des Studienangebotes zur Erwachsenen- und Weiterbildung und vor allem Studienführer.

Jonathan Kohl und Matthias Rohs (2019) haben sich im Rahmen eines Forschungsprojektes zu Studienangeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung mit der Frage beschäftigt, welche Auswahlentscheidungen für die Analyse von Studienangeboten im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung getroffen werden, also welche Studienangebote für eine derart ausgelegte Analyse, in der das Tätigkeitsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung (pädagogische Tätigkeit mit Erwachsenen) adressiert wird, berücksichtigt werden sollten. Sie diskutieren die Möglichkeiten und auch Herausforderungen, die sich bei der Identifikation (und auch Erfassung) und Auswahlentscheidung von Studienangeboten ergeben, und wenden diese für eine eigene Analyse der Studiengangsidentifizierung an. Dabei thematisieren sie die grundlegende Problematik, dass es in Deutschland keine Datengrundlage gibt, die eine umfassende und aktuell gehaltene Erfassung von Studienangeboten ermöglicht. Zudem weisen sie auf die Lücke hin, dass sämtliche Aufbereitungen keine Angebote von privaten Hochschulen inkludieren.

Die Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung wurde von Susanne Wißhak und Sabine Hochholding (2016) im Wintersemester 2013/2014 bzw. Sommersemester 2014 durchgeführt. Ziel war es, die hochschulische Ausbildung als möglichen Qualifizierungsweg für die berufsbezogene Weiterbildung bzw. für Trainer:innen zu untersuchen.

Von 111 identifizierten Studiengängen wurden 58 (26 BA- und 32 MA-Studiengänge) für die Untersuchung berücksichtigt, da diese nach eigenen Angaben auf eine Tätigkeit vorbereiten: a) in der beruflichen/betrieblichen Fort-/Weiterbildung, b) in der Organisations- und/oder Personalentwicklung und/oder c) als Trainer:in. In der ersten Teilstudie wurde eine Curriculumanalyse von Modulhandbüchern vorgenommen und in der zweiten Teilstudie leitfadengestützte Expert:inneninterviews durchgeführt; beides wurde inhaltsanalytisch ausgewertet. Maßgebliches Ergebnis war, dass nur wenige Studiengänge adäquat auf eine

Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung vorbereiten sowie nur eingeschränkt auf eine Trainer:inätätigkeit. Offenbleibt „[w]ie weit Lehrveranstaltungen diese [die intendierten Lehrinhalte aus den Modulhandbüchern, Anm. MK] abdecken, und wie weit sie von den Studierenden erlernt und später umgesetzt werden, lässt sich aus der Inhaltsanalyse nicht schließen“ (Wißhak & Hochholtinger, 2016, S. 112).

Falk Scheidig (2020) hat sich mit Praxisbezüen im Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigt und eine strukturlogische Problemfaltung im Rekurs auf das erwachsenenpädagogische Berufsspektrum vorgenommen. Er beschäftigte sich mit der Frage, wie Studienangebote der Erwachsenen- und Weiterbildung Bezugnahmen zur Bildungspraxis herstellen, und dies jenseits der Realisierung von Praktika. Ihn interessierte der „Praxisbezug im Verständnis der Bezugnahme auf berufliche Praxen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung mit der Zielperspektive der Qualifizierung künftiger Berufsrollenträger*innen“ (Scheidig, 2020, S. 30). Dabei fokussiert er auf drei Perspektiven: 1. didaktische Handlungsebenen und -formen, 2. Angebotssegmente (Einrichtungen, Institutionen und Träger) und 3. Sachbezüe im Berufsfeld (etwa Sprache, IT, Kultur). Scheidig argumentiert, dass eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis notwendig ist, um die Professionalisierung im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung zu fördern. Er empfiehlt, Praxisbezüe nicht nur in Form von Praktika, sondern auch systematisch in Lehrveranstaltungen und Curricula zu integrieren, um Studierenden eine fundierte Vorbereitung auf die komplexen Anforderungen des Berufsfeldes zu ermöglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Praxisbezug oft auf makrodidaktische Kompetenzen wie Bildungsmanagement fokussiert ist, während mikrodidaktische Fähigkeiten wie Planung und Durchführung von Lehrprozessen weniger im Mittelpunkt stehen. Dies spiegelt die Struktur des Berufsfeldes wider, in dem Leitungsfunktionen dominieren, doch gleichzeitig wird die Vernachlässigung didaktischer Kompetenzen als potenzielles Defizit identifiziert. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Vielfalt der Angebotssegmente und Sachbezüe der Erwachsenenbildung eine differenzierte Orientierung im Studium erfordert, die derzeit nicht ausreichend gewährleistet ist.

Schließen möchte ich meine Ausführungen in diesem Abschnitt mit einigen Impulsen aus den Darstellungen von Ekkehard Nuißl (2002) in seinem Beitrag zur Festschrift für Ernst Prokop, da ich heute, mehr als 22 Jahre später, zu ähnlichen Befunden komme. In den Ausführungen von Nuißl wird deutlich, dass Erwachsenenbildung ein inter- bzw. transdisziplinäres Phänomen ist. Er beschreibt den Gegenstand Erwachsenenbildung u. a. anhand seiner Grenzen, die etwa in definierten Kontexten verschwommen und noch undeutlicher geworden sind, seit Weiterbildung sich in das Konzept lebenslanges Lernen einfügt. Vollends undeutlich werde es, wenn man den Gegenstand aus der Perspektive der Lernenden betrachtet, heute unter den Stichwörtern Entgrenzung des Lernens und Universalisierung des Pädagogischen gefasst. Er fragt: „Wie [...] man eine so geartete Erwachsenenbildung lehren [kann]?“ (ebd., S. 227). Der curriculare

Kanon folgt im Großen und Ganzen der erziehungswissenschaftlichen Definition eines Tätigkeitsbildes, das zwischen Lehre und Programmplanung liegt, in der Verbindung zwischen Mikro- und Makrodidaktik. Medien, Methoden, Lernwelten, Rolle der Lehrenden, Wissensstrukturen, Marketing, Finanzplanung, Evaluation und Beratung sind gängige Inhalte. Nuissl hält fest, dass es typische Kombinationen von Tätigkeitsfeldern gibt wie für die hauptberuflich tätigen Mitarbeitenden in Management, Programmplanung und Marketing. Ihm zufolge können nicht alle Aspekte in eine universitäre Ausbildung integriert werden. Jedoch ist beim Zuschnitt zu überlegen, was der wissenschaftlichen Grundausbildung, wissenschaftlichen Weiterbildung und berufspraktischen Ausbildung zugeordnet wird. Erwachsenenbildung ist Teildisziplin der Erziehungswissenschaft; zugleich zeichnet sie keine Wissenschaft aus, sondern einen Bildungsbereich und ist damit Gegenstand der Forschung unterschiedlicher Disziplinen. Erwachsenenbildung, die grenzüberschreitend und inter- bzw. transdisziplinär angelegt ist, trägt somit ein durchaus ambivalentes Verhältnis von wissenschaftlicher Arbeit, berufspraktischer Orientierung und flexiblen Lehr-Lern-Methoden und damit auch der Funktion von Lehre in sich. Eine der Grundannahmen dieses Beitrages, die fehlende Profilierung, begründet Nuissl folgendermaßen:

Kaum an Kraft gewonnen hat aber auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung selbst, der es in der kurzen Zeit ihres Bestehens noch nicht gelungen ist, eine eigene Methodologie, ein eigenes Forschungsprogramm und eine eigene Forschungstradition aufzubauen. Universitäre Lehre zur Erwachsenenbildung als Vermittlung von Forschung und Lehre hat daher häufig die Schwierigkeit, den Kern der Disziplin zu erhalten, den Forschungsbezug und die genuinen Forschungsfragen stringent zu formulieren. (ebd., S. 230)

2 Kurze Vergewisserung: Ziel hochschulischer Bildung

„Bildung (!) durch (!) Wissenschaft (!) – was für ein Thema! Die Zielformel der deutschen Bildungstheorie“, so beginnt Ludwig Huber (1993) seinen gleichnamigen Aufsatz für Helmut Skowronek zum 60. Geburtstag. Huber bearbeitet hier die Frage, wie Wissenschaft studiert und gelehrt werden kann und sollte, um Bildung zu ermöglichen – Bildung als umfassende Selbst- und Weltverständigung verstanden.

Seit der Aufklärung gilt kritisches Denken nicht nur als Rückversicherung der Wissenschaften gegen dogmatisches und opportunistisches Denken, sondern auch als Kern wissenschaftlicher Innovation. Hochschulunterricht soll, das war seit Humboldt unbestritten, nicht einfach Wissen oder Fertigkeiten vermitteln, sondern eben auch, bzw. vor allem, einen kritischen Umgang mit ihnen. Laut Europäischem Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen EQR (2008), den

das Europäische Parlament und der Europäische Rat 2008 verabschiedet haben, wird kritisches Denken als zentrale Zielkategorie der höheren Bildung angeführt. Spätestens mit der Bologna-Reform wurden aber auch andere Ziele virulent, z. B. Effizienz, berufliche Relevanz bzw. Employability, Mobilität, Output- und Kompetenzorientierung.

In Hochschulentwicklungsdiskursen zur Lehre werden unterschiedliche Begriffe verwendet, um kritisches Denken zu thematisieren. Dabei werden kritisches Denken und wissenschaftliches Denken zum Teil gleichgestellt. Auch wenn sich ihr Bedeutungsgehalt mitunter überschneidet, meinen die Begriffe Unterschiedliches. Während wissenschaftliches Denken als Forschungskompetenz verstanden wird (auch mit naturwissenschaftlichem Denken assoziiert), stellt kritisches Denken den weiteren Begriff dar, „der auch in Disziplinen greift, die nicht vom Experimentieren leben, und der auch den selbstreflexiven Bezug des Denkens in den Blick nehmen kann“ (Kruse, 2010, S. 79). Nach Joanne G. Kurfiss (1988) impliziert kritisches Denken in der höheren Bildung das Vermögen, sich auf neue und noch nicht erschlossene Inhalte einzustellen, sie einer vernunftgemäßen Deutung und Bearbeitung zugänglich zu machen, und dies unter Einschluss (und Einsatz) von gelehrten Mitteln disziplinären Denkens (Heuristiken, Empirie, Medien etc.). Hier steht vor allem der reflektierte Umgang im Vordergrund. Interessant sind demnach auch Situationen in der Lehre, in der Nichtwissen zum Thema gemacht wird, also die Bearbeitung offener, ungelöster Fragen, nicht klar definierter Probleme, nicht voll antizipierbare Prozesse, Entwicklungen usw. (Kruse, 2010).

Die Einbettung des Konzeptes des kritischen Denkens findet sich in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule und der kritischen Erziehungswissenschaft, die sich in den 1960er-Jahren aufgrund des Vorwurfes eines affirmativen Verhältnisses einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik und einer empirischen Erziehungswissenschaft zur Gesellschaft entwickelte.

Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik auf der Basis eines lebensphilosophischen Ansatzes sich mit der hermeneutischen Auslegung der Erziehungswirklichkeit begnügte, ohne deren gesellschaftliche Bestimmtheit zu thematisieren, betrieb die empirische Pädagogik eine erfahrungswissenschaftliche Forschung, ohne deren gesellschaftlichen Wertungszusammenhang zu reflektieren. (Bernhard, 2011, S. 14)

Die kritische Erziehungswissenschaft stellt dabei kein homogenes Gebilde dar, kann jedoch durch den zentralen Gedanken des Interesses an einer emanzipativen Subjektwerdung charakterisiert werden (ebd., S. 15). Eine kritische Wissenschaft hat die Aufgabe, die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst mit in den Blick zu nehmen und zu verändern.

Joe Kincheloe (2000) hat in seinem Essay *Making Critical Thinking Critical* kritisches Denken von unkritisch kritischem Denken unterschieden und festgehalten: „Thinking in a new way always necessitates personal transformation;

indeed if enough people think in new ways, social transformation is inevitable“ (ebd., S. 26). „Authentically critical thinking moves in an emancipatory direction with an omnipresent sense of self-awareness“ (ebd., S. 27). „The way it is defined will always involve the interaction between our general conceptions of it and its interactions with its ever-changing experiences, the new contexts in which it finds itself“ (ebd., S. 28).

Ein Denken in neuen Wegen bedeutet, wenn Kincheloe gefolgt wird, immer auch personale Transformation, die wiederum – insofern ausreichend Menschen in neuen Wegen denken – soziale Transformation möglich werden lässt. Der Kern kritischen Denkens ist Kern der Erwachsenenbildung in ihrem genuinen Verständnis – eine umfassende Selbst- und Weltverständigung, die „eine zunehmend reflektierte Kohärenz des Alltagsverständes“ (Hirschfeld, 2014, S. 57) erfordert.

Eine weitere Entwicklungslinie entspringt der Kritischen Psychologie (z. B. um Klaus Holzkamp, 1993). Auch hier wird sich mit der Deutungsmacht in patriarchalen Herrschaftsverhältnissen und dem akademischen Diskurs auseinandergesetzt. Man geht davon aus, dass wir uns als Menschen nicht nur an die Bedingungen und Herrschaftsverhältnisse der kapitalistischen Gesellschaft anpassen, sondern diese auch verändern können. Ein wichtiger Ansatz innerhalb der Kritischen Psychologie ist die sogenannte Praxisforschung.

In den disziplinären Ausbildungstraditionen hat kritisches Denken unterschiedliche Ausprägungen (Kruse, 2010, S. 81–82), etwa als methodisch bewusstes Denken, als selbstreflexives Denken, als Habitus, als sozialer Prozess und Skeptizismus als Denkhaltung. An dieser Stelle könnte weitergedacht werden, was das Verständnis kritischen Denkens in der und für die Erwachsenenbildung ausmacht. Zu Recht fragt Daniela Holzer (2017): „Wie aber gelingt kritisches Denken? Wie lässt sich reflexiv denken? [...] Kritisches Denken erfordert zunächst eine Vergewisserung, was unter Kritik zu verstehen ist, denn nicht jede Kritik ist kritisch im Sinn der Kritischen Theorie“ (Holzer, 2017, S. 84).

In Anlehnung an Daniel Willingham (2007) stelle ich die Frage, ob kritisches Denken überhaupt lehrbar ist oder ob es sich dabei um ein *undidactable phenomenon* handelt und nur unter bestimmten Bedingungen und auch nur begrenzt lehrbar ist. Als eine zu entwickelnde Kompetenz (so wird es gefordert) – und damit die Möglichkeit, diese zu lehren bzw. zu fördern – ist kritisches Denken nicht erschöpfend beschreibbar (dazu Kruse, 2010). Was aber kann durch Vermittlungsbemühungen in der Lehre geleistet werden? Indem Lehrende die Sensibilisierung, Entwicklung und Ausbildung metakognitiver Strategien des Denkens bei den Studierenden anregen, also z. B. der Hinweis auf die Kontextgebundenheit von Problemsituationen, die Betrachtung der Gegebenheiten aus unterschiedlichen Perspektiven, das permanente Hinterfragen der eigenen Gewissheiten, die Prüfung aller Argumente vor Urteilsfällung, Widersprüche und Irritationen zulassen, können zwar kritische Perspektiven eingenommen werden, aber die Kerneigenschaften kritischen Denkens – vor allem Selbstgerichtetheit – nicht hervorgerufen werden.

Nur in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, so Willinghams Antwort auf seine rhetorische Frage, [ob kritisches Denken lehrbar sei], kann Denken über eine oberflächliche Anwendung von Schemata hinauskommen und zu einem Verständnis der Tiefenstruktur eines Problems gelangen. Die Vertrautheit mit solchen Tiefenstrukturen und die Erfahrung, dass man Tiefenstrukturen auffinden kann, ist seiner Meinung nach Kern des kritischen Denkens. (Kruse, 2010, S. 80)

Ich schließe mich Otto Kruse an und wende mich bewusst gegen ein Verständnis von Lehre als dogmatische Vermittlung von Inhalten und der Sammlung beliebiger Kompetenzen, und eher einem Ansatz oder dem Versuch zu, die Studierenden aus dem Status akademischer Pauschaltouristen zu holen, denn bisweilen

ist eine entmündigende intellektuelle Fürsorgestruktur entstanden, die die Studierenden in eine akademische Konsumhaltung manövriert, statt ihnen dabei zu helfen, ihre disziplinären Welten selbst erkunden zu können. Sie serviert mundgerechtes Wissen, ohne von den Studierenden eigene Erkenntnisleitung zu verlangen. (Kruse, 2010, S. 84)

Überspitzt, aber durchaus passend. Wie können wir diesen – zum Teil empirisch zu beobachtenden – Umständen begegnen? Das führt uns an den Punkt, darüber nachzudenken, wie wir unsere Studierenden aus der Sozialwelt Hochschule entlassen wollen, im Konkreten als Erwachsenenbildner:innen.

Donn Randy Garrison hat schon 1991 einen konzeptionellen Rahmen für die Ausbildung kritischen Denkens für die Erwachsenenbildung entwickelt (*Conceptual model for developing critical thinking in adult learners*, Garrison 1991). Er geht davon aus – obwohl kritisches Denken eng mit der Erwachsenenbildung verbunden ist und damit assoziiert wird –, dass nicht immer Einigkeit darüber besteht, was es bedeutet und wie es bei erwachsenen Lernenden entwickelt werden kann, was Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist. Nach einer Analyse des Konzepts des kritischen Denkens wird ein Modell mit fünf Phasen vorgeschlagen, das Problemlösung, kreatives Denken und rahmende Aspekte als wichtige Komponenten integriert. Anschließend werden die Entwicklung des kritischen Denkens und die zentrale Rolle, die es in der Erwachsenenbildung spielt, untersucht. Und so kommt er zu der Schlussfolgerung, dass Fragen rund um die Entwicklung des kritischen Denkens ein wichtiger Schlüssel zum Verständnis der Erwachsenenbildung sein können. Vielleicht lohnt ein Blick in Arbeiten, die schon länger zurückliegen. Die Herausforderungen scheinen zumindest ähnlich.

3 Fallstudie als Meta-Evaluation: Anlage und Datenkorpus

Meine Ausführungen fußen auf ebendiesen skizzierten Ausführungen zum Auftrag und zur Funktion hochschulischer Bildung und Befunden aus der eingangs angeführten Fallstudie zum Studium der Erwachsenenbildung, die auch Aspekte der Übergänge und des Verbleibs einschließt und als Meta-Evaluation angelegt wurde. Methodologisch ist dieses Vorgehen am ehesten als eine qualitative Mehrebenenanalyse (Helsper, Hummrich & Kramer, 2013; Langer, 2004) zu bezeichnen, die ein „Interesse am Zusammenspiel verschiedener Aggregierungsebenen“ (Helsper, 2018, S. 156) hat und bei der „die Relationierung sozialen Sinns auf und zwischen verschiedenen Ebenen des Sozialen im Zentrum“ (ebd.) steht. Hierbei spielt Triangulation eine wichtige Rolle, geht jedoch insofern darüber hinaus, als dass eine mehrperspektivistische Betrachtung elementar ist. Sie speist sich aus der Aufbereitung und Relationierung der Ergebnisse von mehreren unterschiedlichen Untersuchungen, die in einem Gesamtzusammenhang der Betrachtung des Masterstudiengangs Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung an der TU Dresden stehen und im Folgenden kurz skizziert werden, um dann im nächsten Kapitel genauer betrachtet zu werden:

1. eine Alumnibefragung, die regelmäßig durchgeführt wird; damit liegen Daten aus mehreren Jahren vor. Hier geht es vor allem um den Verbleib, also um die Frage, welche Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse die Absolvent:innen aufgenommen haben (etwa in welcher Branche und in welcher Tätigkeit, mit welchem Umfang); es wird aber auch der Einschätzung des Studiums und der Verwertbarkeit erworbener Kompetenzen, dem Einfluss der Nebentätigkeit während des Studiums auf die jetzige Tätigkeit und den Studienbedingungen im Allgemeinen usw. nachgegangen (Bursch, Freeseemann, Hänsel & Schreieck, 2023).
2. eine Befragung zu den Ablehnungsgründen des Studiums: Hier wurden Bewerber:innen angefragt, die eine Zulassung bekommen, aber abgesagt haben (das waren 70 Personen in den letzten drei Jahren) (Seffner & Weis, 2023).
3. eine Dokumentenanalyse zu den Marketing- und Werbemaßnahmen für das Studium: Zentral war die Frage, wie die Studiengänge beworben werden und welche Potenziale noch zu erschließen sind (Thomas & Gollmann, 2023).
4. die Masterarbeit einer Studentin, die die Frage untersucht hat, ob sich Hochschulabsolvent:innen der Erwachsenenbildung mit der Disziplin und dem dazugehörigen Berufsbild identifizieren, und zwar ausgehend von dem paradoxen Befund des fehlenden beruflichen Selbstverständnisses trotz Voraussetzung dieser für die Professionalität im Feld. Besonders erkenntnisreich sind die Ergebnisse zur Einschätzung des Studiums, vor allem wenn es um die Zuschreibung von Wert und Verwertbarkeit der vermittelten und erlernten Inhalte geht, was dann Implikationen auf die fachkulturelle Identität und berufliche Sozialisation hat (Heimböckel, 2024).

5. Im Zuge der Reakkreditierung des Studiengangs wurde eine Analyse der gesamten für den Prozess erstellten Dokumente sowie einer Analyse der curricularen Struktur durchgeführt. Hinzukamen Interviews mit Lehrenden, die vom Zentrum für Qualitätsanalyse durchgeführt wurden, die jedoch aus datenschutzrechtlichen Gründen hier nicht angeführt werden können (Zentrum für Qualitätsanalyse der TU Dresden, 2023).
6. eine Auswertung von Lehrevaluationen (reguläre und eigene): Aufgrund der geringen Studierendenzahl im Studiengang sind mitunter keine standardisierten Lehrevaluationen möglich, da hierfür mindestens zehn Teilnehmende vorgesehen sind. Um dennoch Evaluationen zu ermöglichen, wurde an der TU Dresden das Format des Teaching Analysis Poll (TAP) eingeführt, eine qualitative Lehrevaluation, angepasst für kleine Seminargruppen.

4 Darstellung der Untersuchungen

(ad 1) In dieser herangezogenen Alumnibefragung, durchgeführt von Linda Bursch, Antonia Freesemann, Sabrina Hänsel und Paola Schreieck¹ (2023), wurde neben den klassischen Fragen zum Verbleib und den Arbeitsverhältnissen vor allem nach der grundlegenden Arbeitszufriedenheit und nach persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten gefragt.

So veranschaulicht diese Studie die Zufriedenheit von Absolvent:innen des Masterstudiengangs „Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung“ mit ihrer ersten Tätigkeit und die Auswirkungen bestimmter Faktoren sowie einer einschlägigen studentischen Nebentätigkeit auf diese Zufriedenheit.

Grundlage der Untersuchung stellt ein Online-Fragebogen dar, der durch die Alumni des Studiengangs WBF/OE durchgeführt und anschließend ausgewertet wurde. Variablen wurden aus dem selbst entwickelten Survey entnommen, ca. ein Drittel aller Alumni beantwortete den Fragebogen. Mittels umfassender deskriptiver Beschreibungen und statistischer Auswertungsmethoden wurden die ermittelten Daten ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass neben den Hygienefaktoren insbesondere die Motivatoren aus Frederick Herzbergs Modell (1986) die Zufriedenheit in der Anschluss Tätigkeit beeinflussen und dass diese Arbeitszufriedenheit einen signifikanten Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit des Jobwechsels aufweist. Außerdem konnte in dieser Studie festgestellt werden, dass Alumni, deren studienbegleitende Nebentätigkeit auf die Anschluss Tätigkeit vorbereitet hat, in ihrem ersten Job zufriedener sind. Des Weiteren wechseln Alumni, die einen einschlägigen Studierendenjob ausgeübt haben, seltener ihre Anschluss Tätigkeit.

¹ Alle zum Zeitpunkt der Untersuchung Studierende im Masterstudiengang Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung an der TU Dresden.

Diese Ergebnisse können dazu beitragen, die Entscheidungen von Studierenden und Absolvent:innen bezüglich ihrer Nebentätigkeiten und Karrierewege zu beeinflussen und den Masterstudiengang nachhaltig zu verbessern. Alumni-Porträts bestätigen darüber hinaus die Vielfalt anhand der verschiedenen Berufsfelder, in denen Absolvent:innen erwerbstätig sind (Härtel, 2022). So sind z. B. die Organisationsentwicklung in einem Start-up, die Personalentwicklung bei einer renommierten Bank oder das Projektmanagement zu verschiedensten zukunftsrelevanten Inhalten Tätigkeitsbereiche und -branchen. Themen wie Trainings- und Schulungsprogramme als E-Learning-Format, agile Transformationsvorhaben oder Business Transformation und Cultural Change decken nur einen Bruchteil dessen ab, in denen Absolvent:innen des WBF/OE tätig sind. Interessant war der Befund, dass der Anwendung von theoretischem Hochschulwissen in der Praxis eine zentrale Rolle zugesprochen wird.

(ad 2) Die Forschungsarbeit von Nico Seffner und Alexandra Weis² (2023) zu den Ablehnungsgründen zum Studium mit dem Titel *Studiengang mit Potenzial* – ohne Studierende hatte die Entscheidung gegen die Aufnahme des Masterstudiengangs „Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung“ (WBF/OE) an der TU Dresden zum Gegenstand. Ziel der Studie war es herauszufinden, welche institutionellen und standortbezogenen Faktoren zur Ablehnung des Studiengangs führen, um Verbesserungspotenziale im Studienangebot und Marketing zu identifizieren. Dafür wurden ehemalige Bewerber:innen befragt, die eine Zulassung erhalten, den Studienplatz jedoch abgelehnt hatten.

Die quantitative Analyse stützt sich auf einen onlinebasierten Fragebogen, der über die Plattform LimeSurvey bereitgestellt wurde und persönliche, institutionelle und soziale Einflussfaktoren umfasste. Die Auswertung der Daten erfolgte deskriptiv, wobei vor allem Mittelwerte und Verteilungen berechnet wurden, um die Entscheidungsmotive der Teilnehmenden zu analysieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Ablehnung vor allem durch Aspekte des Studiengangs selbst begründet ist, etwa durch die Studieninhalte und eingeschränkte berufliche Perspektiven. Der Standort Dresden oder institutionelle Faktoren wie die Universität und ihre Ausstattung spielten hingegen eine geringere Rolle. Weitere relevante Aspekte waren die Nähe zum sozialen Umfeld und persönliche Interessen.

Die Arbeit hebt den Bedarf einer klareren Ausrichtung und Kommunikation der beruflichen Perspektiven sowie angepasster Inhalte im Curriculum hervor, um die Attraktivität des Studiengangs zu steigern.

(ad 3) Die Forschungsarbeit von Anna Thomas und Jessica Gollmann³ (2023) hatte zum Ziel, das Marketingpotenzial des Masterstudiengangs „Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung“ an der TU Dresden zu untersuchen.

2 Beide zum Zeitpunkt der Untersuchung Studierende im Masterstudiengang Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung an der TU Dresden.

3 Beide zum Zeitpunkt der Untersuchung Studierende im Masterstudiengang Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung an der TU Dresden.

Aufgrund eines signifikanten Rückgangs der Bewerber:innenzahlen analysierten die Autorinnen vergleichbare Masterprogramme an anderen Universitäten, um Anregungen zur Optimierung des Marketings zu gewinnen. Ziel war es, geeignete Strategien zur Attraktivitätssteigerung des Studiengangs zu entwickeln.

Dazu wurden fünf in Deutschland angebotene Masterprogramme im Bereich Erwachsenenbildung und Weiterbildung ausgewählt und die Webseiten dieser Programme systematisch analysiert. Die Datenerhebung konzentrierte sich auf audiovisuelle und textuelle Inhalte der Webseiten, die relevante Informationen über die Struktur, Qualität und den Praxisbezug der Studiengänge liefern. Mithilfe der Software MAXQDA wurden die Daten inhaltsanalytisch kategorisiert und codiert, um zentrale Marketingelemente herauszuarbeiten, die zur Verbesserung der Attraktivität des Masterstudiengangs „Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung“ beitragen könnten und um Stärken und Schwächen des Marketings zu identifizieren. Dabei standen Faktoren wie der Informationsgehalt, Praxisbezug und die Qualitätssicherung im Vordergrund. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass vor allem eine höhere Informationsdichte, etwa durch Fallbeispiele und Alumniporträts, die Attraktivität des Studiengangs steigern könnte. Die Arbeit gibt umfassende Empfehlungen zur Verbesserung der Marketingstrategien und zur gezielteren Ansprache potenzieller Studierender.

(ad 4) Anna Heimböckel⁴ (2024) hat in ihrer Masterarbeit untersucht, wie Hochschulabsolvent:innen der Erwachsenenbildung sich mit der Disziplin und dem Berufsbild „Erwachsenenbildner:in“ identifizieren. Vor dem Hintergrund eines oft unscharf definierten Berufsbildes und fehlender professioneller Identifikation analysiert sie in der Arbeit, welche Bedingungen diese Identifikation beeinflussen und welche Rolle das Studium dabei spielt. Zentral ist die Frage, ob und wie das Studium der Erwachsenenbildung eine Verbindung zur Disziplin und eine berufliche Selbstwahrnehmung fördert.

Forschungsmethodisch wurde die Erhebung mit problemzentrierten Interviews, die speziell darauf ausgerichtet sind, individuelle Perspektiven und Reflexionen der Absolvent:innen zur beruflichen Identifikation mit der Erwachsenenbildung zu erfassen, umgesetzt. Der Interviewleitfaden wurde auf Basis eines *sensitizing frameworks* entwickelt, das theoretische Konzepte wie Fachkultur, Hochschulsozialisation und berufliches Selbstverständnis integriert. Die erhobenen Daten wurden anschließend mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet, um zentrale Themen und Kategorien aus den Antworten der Befragten systematisch herauszuarbeiten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die berufliche Identifikation stark von der Wahrnehmung des Tätigkeitsfelds, der akademischen Sozialisation und der Fachkultur geprägt ist. Dennoch bleibt die Identifikation mit dem Berufsbild aufgrund des breit gefächerten Tätigkeitsfeldes und der heterogenen Qualifikationsanfor-

4 Sie war zum Zeitpunkt der Untersuchung Studentin im Masterstudiengang Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung an der TU Dresden.

derungen gering. Die Arbeit liefert wichtige Impulse für die Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung und betont die Notwendigkeit einer stärkeren Verankerung von Fachkultur und beruflichem Selbstverständnis schon im Studium.

(ad 5) Der Evaluationsbericht zum Masterstudiengang „Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung“ (WBF/OE) an der TU Dresden (Zentrum für Qualitätsanalyse der TU Dresden, 2023) bietet eine umfassende Analyse im Rahmen der Reakkreditierung für das Studienjahr 2021/22. Ziel des Berichts war es, die Erfüllung von Qualitätszielen in Studium und Lehre zu bewerten und Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung des Studiengangs zu identifizieren. Der Bericht basiert auf Daten aus Studiendokumenten, statistischen Kennziffern, Befragungen von Studierenden und Absolvent:innen, Interviews mit Lehrenden sowie externen Gutachten.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Studiengang in 36 von 60 geprüften Qualitätszielen vollständig und in zehn überwiegend erfüllt ist. Positiv hervorgehoben werden die klar formulierten Qualifikationsziele, die Erweiterung des Curriculums und der Ausbau von Schlüsselqualifikationen. Kritikpunkte betreffen die Prüfungsdichte, die eingeschränkten Möglichkeiten zur Flexibilisierung des Studiums (z. B. fehlendes Teilzeitstudium) und die geringe internationale Ausrichtung. Auch die durchschnittliche Studiendauer von 6,2 Semestern liegt weiterhin deutlich über der Regelstudienzeit. Auf Grundlage dieser Analyse werden im Bericht entsprechende Maßnahmen empfohlen. Insgesamt bietet der Bericht damit wichtige Impulse zur Qualitätsentwicklung des Studiengangs.

In Bezug auf die Studieninhalte wurde festgehalten, dass diese eine solide fachliche Basis bieten, jedoch in einigen Bereichen Verbesserungspotenzial aufweisen. So wird die Integration praxisnaher Inhalte, wie spezifischer Fallstudien und Anwendungsbeispiele aus der Erwachsenenbildung, als unzureichend kritisiert. Außerdem zeigt sich, dass einige Module inhaltlich nicht optimal aufeinander abgestimmt sind, was die Kohärenz des Curriculums beeinträchtigen kann. Besonders hervorgehoben wird der Bedarf, internationale und interkulturelle Inhalte stärker zu integrieren, um den Studiengang globaler auszurichten. Schließlich wird angeregt, zusätzliche Wahlmöglichkeiten und Vertiefungsangebote zu schaffen, um eine stärkere individuelle Profilbildung der Studierenden zu ermöglichen.

Der Gutachter aus der Berufspraxis moniert,

dass die Verbindung von Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung, trotz vorhandener Schnittmenge, etwas künstlich erscheint. Um die Berufsfähigkeit der Alumni zu erhöhen, regt er an, dass Curriculum sowohl um Inhalte zu externen Qualitätssicherungssystemen als auch zur Verknüpfung von Politik und Bildung zu erweitern. Zur Steigerung der beruflichen Relevanz regt das Gutachten zudem an, zu prüfen, ob Strömungen des Arbeitsmarktes wie New Work, Agilität, 17 Sustaina-

ble Development Goals (SDGs) im Studiengang ausreichend repräsentiert werden. Weiterhin wird angeregt, im Studiengang einen Einblick in externe Qualitätssicherungssysteme (z. B. ISO, EFQM, LQW) zu vermitteln. (Zentrum für Qualitätsanalyse der TU Dresden, 2023)

(ad 6) Da die Studierendenzahl in den letzten Jahren stark zurückgegangen ist (vor 2017 gab es etwa 70 Bewerbungen, im Studienjahr 2017/2018 waren es noch 23 Immatrikulationen, für 2023/2024 nur noch elf Immatrikulationen), konnte in den Seminaren selten die standardisierte Lehrevaluation, die zumeist in Form eines Fragebogens erfolgt, durchgeführt werden. Um dennoch studentische Rückmeldungen zu den einzelnen Lehrveranstaltungen, aber auch zum Studium und Studienverlauf insgesamt einzuholen und in meiner Lehre zu berücksichtigen, habe ich eigene, lehreveranstaltungsbezogene und studiengangsbezogene Evaluationen durchgeführt. Ein Ergebnis war, dass die Themen in den Modulen mitunter zu losgelöst vom großen Ganzen Erwachsenenbildung eingeschätzt werden. Eine schon in der Praxis tätige Studentin meinte: „Ich habe mir angewöhnt, nicht zu sagen, dass ich Erwachsenenbildnerin bin, weil das zu unspezifisch ist und sich niemand etwas darunter vorstellen kann.“ In der Evaluation des Masterarbeitskolloquiums sagte ein Student: „Ich soll eine empirische Arbeit schreiben, habe aber kaum Forschungsmethoden gelernt. Das einzige war eine Statistik-Vorlesung von einem Soziologen.“

Ich habe zudem am Format des Teaching Analysis Poll (TAP) teilgenommen, das an der TU Dresden als qualitative Lehrevaluation für kleine Seminargruppen eingeführt wurde. Hierfür kommt eine Mitarbeiter:in aus der Qualitätssicherung am Ende der Lehrveranstaltungszeit in das Seminar und geht ohne Lehrperson entlang dreier übergeordneter Fragen in den Austausch mit den Studierenden und hält die Ergebnisse schriftlich fest, um diese dann mit der Lehrperson zu besprechen.

5 Implikationen und zu klärende Fragen

Die Wissenschaft und Lehre (und Forschung) der Erwachsenenbildung als Teildisziplin der Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit Schnittstellen auch zu anderen Wissenschaftsdisziplinen sind eng mit dem praktischen und politischen Handlungsfeld der Erwachsenenbildung verwoben, auch wenn beide eigene Handlungsfelder darstellen (Holzer, Gugitscher & Straka, 2017). Es ist eine Vielzahl und Vielfältigkeit in Bezug auf ihre Themen, Theorien und Methoden auszumachen, die zum Teil nebeneinander und ohne Bezug, aber auch ergänzend wie widerstreitend zueinanderstehen. Diese Differenzen zeigen sich in den unterschiedlichen Zugriffen auf Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien, im Verhältnis von Theorie und Empirie sowie in Wissenschaft und Praxis und in Grundlagenforschung und angewandter Forschung. Diese Vielfalt und Breite

an Themen, Theorien und Methoden schlägt sich in der Lehre der Erwachsenenbildung nieder, auch wenn zum Teil relativ stabile Themenschwerpunkte auszumachen sind, die vor allem mit den Schwerpunktsetzungen der Studiengänge und der verantwortlichen Arbeitsbereiche und Professuren an den ausbringenden Hochschulstandorten in Zusammenhang stehen.

Die Befunde zeigen auf, dass es wichtig ist, schon im Studium eine Vorstellung von der Disziplin und der Profession Erwachsenenbildung zu entwickeln (und eines Professionsverständnisses). Dafür notwendig ist die Auseinandersetzung mit z. B. der Sozial- und Ideengeschichte der Erwachsenenbildung, die Überlegungen und Auseinandersetzungen mit der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft zulassen; aber auch mit dem gesellschaftlichen Auftrag der Erwachsenenbildung und den politischen Dimensionen, die hier greifen. Zudem scheint das Austarieren des Verhältnisses von wissenschaftlichem und Erfahrungswissen bedeutend zu sein, da viele Studierende oftmals schon in erwerbspädagogischen Feldern berufstätig sind. All diese Impulse gehen mit Implikationen auf didaktische Settings und entsprechende Lehr-Lern-Arrangements einher, die Grundlagenwissen wie Vertiefungen vermitteln, die Erfahrungen der Studierenden einbeziehen und sie Selbstwirksamkeit erfahren lassen (im Modus forschenden Lernens etwa Schulze & Kondratjuk, 2024) und kritisches Denken ermöglichen und fördern.

Folgende Fragen können auf dem Weg zu mehr Fundierung und Profil bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiums der Erwachsenenbildung und Weiterbildung unterstützen:

- Was sind Handlungsfelder, Tätigkeiten, Aufgaben, Herausforderungen, Berufsbezeichnungen?
- Wie verhält sich Erwachsenenbildung zu zeitdiagnostischen Phänomenen?
- Welche Anschlüsse und Deutungen sind möglich und erlaubt?
- Was sind Forschungsfelder, typische Gegenstände, Forschungszugänge und -methoden?
- Welchen Beitrag leistet die Erwachsenenbildung in einem erziehungswissenschaftlichen Studium?
- Wie verortet sich Erwachsenenbildung zu ihren Nachbar- und Bezugsdisziplinen sowie zu anderen Disziplinen und Handlungsfeldern?
- Wie können wissenschaftstheoretische Überlegungen, systematische Vergewisserungen der epistemologischen Grundlagen, die Entwicklung von Denkfiguren, die eine Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis ermöglichen und daraus Implikationen für das Handlungs- wie Forschungsfeld zulassen?
- Was sind bzw. könnten explizit erwachsenenbildungswissenschaftliche und auch erwachsenenpädagogische Inhalte sein? Und: Wer bestimmt das?

An diesem Punkt drängt sich zudem die Frage nach Minimalstandards oder nach den Orientierungsgehalten eines *Kerncurriculums* auf, wie es derzeit für

die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in einer Arbeitsgruppe der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE überarbeitet wird. Diese Arbeitsgruppe wird von mir und einer langjährigen Kollegin aus der Sektion, Carola Iller, koordiniert. Dieser Prozess wurde 2023, ausgehend von der Ankündigung des DGfE-Vorstandes, das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft zu überarbeiten, von uns als Sektion angeschoben und dauert bis jetzt an.

Schließen möchte ich meine Ausführungen, indem ich auf ein Desiderat aufmerksam mache, das sich als verhältnismäßig große Leerstelle auftut und vor allem die Frage adressiert: Wie wird die Lehre zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen gestaltet?

Literatur

- Bernhard, A. (2011). Allgemeine Pädagogik. Auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bursch, L., Freesemann, A., Hänsel, S. & Schrieck, P. E. S. (2023.). WBF/OE Alumni Befragung 2022/2023. Forschungsarbeit im Seminar „Forschungspraxis und Entwicklung“ (MA-WBF/OE 9).
- Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2008). Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union, C111/1 vom 6.5.2008. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>
- Faulstich, P., Graefner, G. & Walber, M. (2012). Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. Zur Situation des Studiums der Erwachsenenbildung im BA-/MA-System. In Egetenmeyer, R. & Schüßler, I. (Hrsg.). Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider, 29–38.
- Faulstich, P., Graefner, G. & Walber, M. (2011). Marginalisierungs- und Desintegrationsstendenzen im Studium der Erwachsenenbildung im BA-/MA-System? In Hessische Blätter für Volksbildung, 61(1), 92–96.
- Faulstich, P. & Graefner, G. (2003). Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Sonderbeilage zum Report.
- Faulstich, P. & Graefner, G. (1995). Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung / Weiterbildung und Weiterführende Studienangebote für Weiterbilderinnen und Weiterbildner an Hochschulen in Deutschland. Bielefeld (AUE).
- Garrison, D. R. (1991). Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. In International Journal of Lifelong Education, 10(4), 287–303.
- Härtel, S. (2022). Alumni Portraits WBF/OE. <https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/eb/studium/masterstudiengang-weiterbildungsforschung-und/alumni-portraits> [09.12.2024].

- Heimböckel, A. G. (2024). Identifikation von Hochschulabsolvent*innen der Erwachsenenbildung mit der Disziplin und dem Berufsbild Erwachsenenbildner*in. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M.A.) im Master-Studiengang Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung. Technische Universität Dresden.
- Helsper, W. (2018). Mehrebenenanalyse. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 4. Auflage. Utb. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, 156–158.
- Helsper, W., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2013). Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 119–135.
- Herzberg, F. (1986). One more time: How do you motivate employees? In J. N. Williamson (Hrsg.). The Leader Manager. New York, NY: Wiley, 433–448.
- Hirschfeld, U. (2014). Fragmentierter Alltagsverstand und die Herausforderung „kritischer Lehre“. In Forum Kritische Psychologie, Heft 57, 90–99.
- Holzer, D., Gugitscher, K. & Straka, C. (2017). Wissenschaft und Forschung in der Erwachsenenbildung. Dossier. In Magazin erwachsenenbildung.at
- Holzkamp, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus.
- Huber, L. (1993). Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung: hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. In H. Bauersfeld (Hrsg.). Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens, Münster: Waxmann, 163–175.
- Kincheloe, J. L. (2000). Making Critical Thinking Critical. In D. Weil & H. K. Anderson (Hrsg.). Perspectives in Critical Thinking: Essays by Teachers in Theory and Practice. Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education, Vol. 110, 23–39.
- Kohl, J. & Rohs, M. (2019). Auswahlentscheidungen für die Analyse von Studienangeboten im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Kaiserslautern: Technischen Universität Kaiserslautern/Fachbereich Sozialwissenschaften.
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschuldungsmisere. In die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 01/2010, 77–86.
- Kurfiss, J. G. (1988). Critical thinking. Theory, research, practice, and possibilities. ASHE-ERIC Higher Education report No. 2. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Langer, W. (2004). Mehrebenenanalyse. Eine Einführung für Forschung und Praxis. Opladen: Springer.
- Nuissl, E. (2002). Erwachsenenbildung in universitärer Lehre. In M. Cordes, J. Dikau & E. Schäfer (Hrsg.). Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg: AUE, 226–234.

- Scheidig, F. (2020). Praxisbezüge im Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung. Eine strukturelogische Problemfaltung im Rekurs auf das erwachsenenpädagogische Berufsspektrum. In Hessische Blätter für Volksbildung, 70(1), 28–38.
- Schulze, M. & Kondratjuk, M. (2024). Nachhaltigkeit lehren für die Erwachsenenbildung. Perspektiven auf BNE-Lehrprojekte im Modus forschenden Lernens. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käpplinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, K. Rott, B. Schmidt-Hertha & V. Thalhammer (Hrsg.). Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Leverkusen: Barbara Budrich, 105–116.
- Seffner, N. & Weis, A. (2023). Studiengang mit Potenzial – ohne Studierende. Eine quantitative Erhebung zum Entscheidungsprozess gegen den Masterstudiengang WBF/OE an der TU Dresden. Forschungsarbeit im Seminar „Forschungspraxis und Entwicklung“ (MA-WBF/OE 9).
- Thomas, A. & Goldmann, J. (2023). Das Marketingpotenzial des Masterstudiengangs Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung. Eine qualitative Analyse von Marketingportfolia komparabler Masterprogramme. Forschungsarbeit im Seminar „Forschungspraxis und Entwicklung“ (MA-WBF/OE 9).
- Walber, M. & Lobe, C. (2018). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Marginalisierung im Bachelor – subdisziplinäre Profilbildung im Master – Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Erziehungswissenschaft, 29(57), 65–80.
- Willingham, D. T. (2007). Critical Thinking. Why is it so hard to teach? In American Educator, 31(3), 8–19.
- Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2016). Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung. In Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 39(1), 97–115.
- Witt, S. & Müller, A.-L. (2015). Dokumentation der Studienangebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter Einbezug von berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen in Deutschland. www.die-bonn.de/doks/2015-studiengang-01.pdf
- Zentrum für Qualitätsanalyse der TU Dresden (2023). Bericht Studiengangsanalyse. Studiengang Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung (Master).

_____ Teil II: Einsätze zu den Arbeits-,
Forschungs- und Qualifikations-
bedingungen von Wissenschaftler:innen
der Erwachsenenbildungswissenschaft

Publizieren in der Erwachsenenbildung. Zwischen praktischen Impulsen, politischen Positionierungen und wissenschaftlichem Impact

1 Bedeutung von Publikationen im Wissenschaftssystem

Publikationen und Publizieren sind elementares Merkmal wissenschaftlicher Produktivität und werden als solche auch als Indikator für wissenschaftliche Leistung in unterschiedlichen Bewertungskontexten relevant. Spätestens mit der Promotion und dem damit verbundenen Veröffentlichungsgebot werden Wissenschaftler:innen mit der Frage, was, wann, wie und wo publiziert werden sollte, konfrontiert. Die hierfür angebotenen Rationalisierungsschemata könnten dabei unterschiedlicher kaum sein. Strategische Überlegungen zielen auf die Reputierlichkeit von Publikationswegen (Iller, 2018) und -organen sowie die Frage nach Rezeptionschancen, aber auch die Publikationssprache und mögliche Co-Autorenschaften können dabei eine Rolle spielen. Co-Autorenschaften können aber auch durch soziale Argumentationen begründet werden, ebenso wie Publikationsorte (z. B. die Buchreihe der/des Betreuenden oder die Zeitschrift, die von geschätzten Kolleg:innen herausgegeben wird). Auch ökonomische Aspekte (Druckkostenzuschüsse, Open-Access-Gebühren etc.) bzw. arbeitsökonomische Aspekte (z. B. mit Begutachtungsverfahren verbundener bzw. antizipierter Überarbeitungsaufwand; Risiko der Ablehnung) dürften – bewusst oder unbewusst – Einfluss auf Publikationsentscheidungen nehmen. Dabei implizieren Publikationsentscheidungen natürlich auch Fragen nach dem zu publizierenden Inhalt (z. B. Foster, Rzhetsky & Evans, 2015), was sich auch in dem von der Open-Science-Bewegung aufgegriffenen Befund widerspiegelt, dass nicht signifikante Ergebnisse oft nicht publiziert werden (Song, Parekh, Hooper, Loke, Ryder, Sutton, Hing, Kwok, Pang & Harvey, 2010).

Damit gerät die wissenschaftssystembezogene und auch wissenschaftspolitische Funktion von Publikationen in den Blick. Publizieren ist nicht nur wichtig für die einzelnen Forschenden, sondern das primäre Mittel der Wissenschaftskommunikation. Mit Publikationen verbindet sich also auch der Anspruch, aktuelles wissenschaftliches Wissen innerhalb des Wissenschaftssystems, aber auch außerhalb (Third Mission) verfügbar zu machen. Aufgrund der genannten Relevanz wissenschaftlicher Publikation für die Sichtbarkeit und Perspektiven

der Forschenden scheint es zumindest für Veröffentlichungen innerhalb des Wissenschaftssystems keiner weiteren Anreizstrukturen zu bedürfen – im Gegenteil: So sollen z. B. veränderte Vorgaben der DFG die Masse an neuen Publikationen eindämmen (DFG, 2022). Publikationen, die sich vor allem an Akteure außerhalb des Wissenschaftssystems richten, werden – neben Veranstaltungen und Kooperationen – zwar allgemein als unabdingbar für den Wissenstransfer in Anwendungsfeldern gesehen, sind hingegen weniger reputierbar und damit für Forschende – zumindest auf den ersten Blick – weniger lohnend. Hier wird versucht, z. B. über Förderprogramme oder Zielvereinbarungen, zusätzliche Anreize für die Kommunikation wissenschaftlichen Wissens an Personen und Organisationen außerhalb des Wissenschaftssystems zu schaffen (<https://www.wissenschaftskommunikation.de/projektfoerderung/>).

Die Kommunikation wissenschaftlicher Erkenntnisse allgemein und Publikationskulturen im Besonderen stellen sich für verschiedene (Sub-)Disziplinen aber sehr unterschiedlich dar (DFG, 2022; Schmidt-Hertha, Rittberger & König, 2024). Im Folgenden fokussiert der Beitrag daher Fragen des Publizierens innerhalb der Erziehungswissenschaft respektive der Erwachsenenbildungswissenschaft.

2 Erziehungswissenschaftliche Publikationskulturen: subdisziplinäre Diversität und gemeinsame Trends

Im Datenreport Erziehungswissenschaft (Schmidt-Hertha et al., 2024) werden seit 2000 u. a. regelmäßig erziehungswissenschaftliche Publikationen anhand des Fachinformationssystems (FIS) Bildung als wichtigste deutschsprachige Publikationsdatenbank für die Erziehungswissenschaft beobachtet (zuletzt Schmidt-Hertha et al., 2024). Dabei werden zumindest drei zentrale Entwicklungen im Publikationsverhalten deutscher Erziehungswissenschaftler:innen deutlich sichtbar.

Erstens nimmt der Anteil von Mehrautor:innenschaften gegenüber den von nur einer Person verfassten Beiträgen zu sowie insgesamt die durchschnittliche Zahl von Autor:innen pro Beitrag zunimmt. Diese Beobachtung kann als Konsequenz größerer empirischer Projekte gelesen werden, die sich nur noch in Teams realisieren lassen, oder auch als Indikator für eine wachsende Bedeutung von Kooperationen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Beides scheint gleichermaßen plausibel und führt mitunter dazu, dass intellektuelle Einzelleistungen nicht immer so klar hervortreten, sondern vermehrt Forschungsergebnisse von Gruppen und Konsortien in den Vordergrund treten. Gleichzeitig geht damit auch eine wachsende Notwendigkeit zu Vernetzung und Kooperation einher, die sich in der Bildung verschiedener mehr oder weniger formalisierter Gruppen auch innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung materialisiert.

Zweitens hat der Anteil an Beiträgen in Sammelbänden und vor allem Zeitschriften gegenüber den Monografien deutlich zugenommen. Da die FIS-Bildung Veröffentlichungen in internationalen Zeitschriften nur zu einem sehr klei-

nen Teil erfassen kann, ist hier sogar von einer deutlichen Unterschätzung von Zeitschriftenbeiträgen auszugehen. Dieser Trend dürfte u. a. darauf zurückzuführen sein, dass der Druck, Forschungsergebnisse schnell zu publizieren, ebenso aufgenommen hat wie der Anspruch, dies in Publikationsorganen mit einem strukturierten Qualitätssicherungsverfahren (Peer-Review) zu tun. Während Monografien also oft in jahrelanger intensiver Arbeit an einem Thema entstehen und deren Qualität erst nach Erscheinen durch die Scientific Community bewertet wird (z. B. in Rezensionen), setzen Zeitschriften und auch Sammelbandpublikationen auf eine zeitnähere Veröffentlichung von Ideen und Befunden, deren Qualität schon vor Erscheinen geprüft werden soll. Damit wird auch die Praxis legitimiert, diese Veröffentlichungen als Indikatoren für wissenschaftliche Leistung heranzuziehen – auch ohne eine genaue Analyse von deren Inhalt.

Drittens ist eine Internationalisierung im Publikationsverhalten in der Erziehungswissenschaft zu beobachten, die sich in einer wachsenden Zahl englischsprachiger Publikationen ausdrückt. Obwohl diese englischsprachigen Veröffentlichungen in der FIS-Bildung – wie bereits angesprochen – deutlich untererfasst sind, dokumentiert sich auch in dieser Datenbank deren zunehmender Anteil. Dies kann als Hinweis auf die wachsende Bedeutung internationaler Diskurse für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft gelesen werden, aber auch als Anspruch, nicht mehr ausschließlich für den deutschsprachigen Raum publizieren zu wollen, sondern zugleich eine internationale Community zu adressieren. Inwieweit das vor dem Hintergrund länderspezifischer Bildungssysteme und -strukturen in allen Bereichen erziehungswissenschaftlicher Forschung sinnvoll und möglich ist, kann hier nicht weiter diskutiert werden. Allerdings zeigen aktuelle Analysen, dass eine wachsende Zahl von Publikationen in fremdsprachigen Zeitschriften nicht automatisch zu einer stärkeren Bezugnahme auf Diskurse aus anderen Sprachräumen führt (Gross, Karlics, Hofbauer & Keiner, 2023).

Es lässt sich festhalten, dass alle drei Entwicklungslinien – in unterschiedlicher Ausprägung – in verschiedenen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft und so auch für das Feld der deutschen Erwachsenenbildungsforschung beobachtbar sind. Dennoch lassen sich Unterschiede in der Gewichtung von Publikationsformen in den verschiedenen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft feststellen (Schmidt-Hertha et al., 2024). Werden hierfür lediglich die Publikationen der Professor:innen betrachtet, so weist die Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung als Sektion innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) den mit Abstand höchsten Anteil von Monografien (20 %) an den erfassten Publikationen auf, während dieser Anteil in anderen Sektionen zwischen 9 und 14 % liegt. Beiträge in Sammelbänden sind insbesondere innerhalb der Historischen Bildungsforschung und innerhalb der Sport- und Freizeitpädagogik die dominierende Publikationsform (49 % bzw. 45 % der erfassten Veröffentlichungen), während deren Anteil in der Sozialpädagogik oder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht einmal halb so groß ist (21 % bzw. 20 %). In den beiden letztgenannten Sektionen findet sich stattdessen der höchste

Anteil an Zeitschriftenpublikationen (je 68 %), der in den anderen Sektionen zwischen 41 % und 64 % liegt. Dabei muss aber auch berücksichtigt werden, dass in der Erziehungswissenschaft insgesamt unterschiedliche Publikationsstrategien in Abhängigkeit von der akademischen Laufbahn sichtbar werden. Während in Qualifizierungsphasen Monografien und Zeitschriftenbeiträge eine größere Rolle zu spielen scheinen, publizieren Professor:innen häufiger in Sammelbänden (ebd.).

3 Publizieren in der Erwachsenenbildung: Entwicklungen und Herausforderungen

Im Vergleich der verschiedenen Sektionen der DGfE scheint die Erwachsenenbildung vielfach eher im Mittelfeld der unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Publikationskulturen zu liegen und unterscheidet sich dadurch – zumindest auf den ersten Blick – wenig vom Durchschnitt der anderen Sektionen (siehe Abbildung 1). Dies könnte zum einen auf eine gewisse Diversität innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung zurückzuführen sein bzw. auf die Integration von Ansätzen und Traditionen der Empirischen Bildungsforschung sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einerseits und der Allgemeinen Pädagogik andererseits.

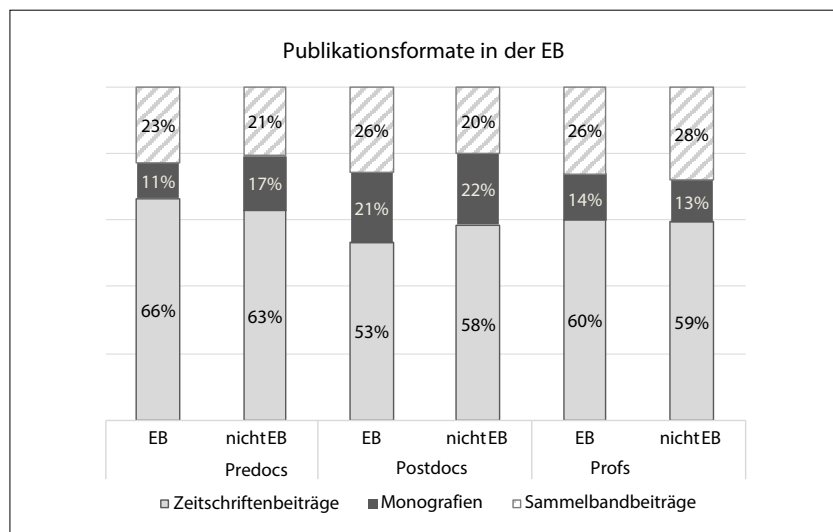


Abbildung 1: Publikationen in der Erwachsenenbildungsforschung nach Publikationsform und Status

Quelle: eigene Darstellung und Berechnung¹

¹ Datenbasis: in der FIS-Bildung für 2018 bis 2021 registrierte Publikationen aller DGfE-Mitglieder.

Der höhere Anteil an Monografien in der Gruppe der Postdoktorand:innen erklärt sich vermutlich durch monografische Dissertationen, deren Veröffentlichung erst zeitverzögert in den Datenbanken auftaucht und daher den dann bereits Promovierten zugeschrieben wird. Der hier im Vergleich der erziehungswissenschaftlichen Teilbereiche höhere Anteil an Monografien könnte also als Hinweis auf die Ganzschrift als nach wie vor dominante Form der schriftlichen Promotionsleistung gelesen werden, die in der Erziehungswissenschaft insgesamt inzwischen zu ca. 15 % kumulativ erbracht werden (Martini, 2024).

Internationale bibliografische Analysen beschreiben das Feld der Erwachsenenbildungsforschung zwar als divers hinsichtlich Autorenschaften, aber doch zu großen Teilen an einigen zentralen theoretischen Bezugspunkten orientiert (Fejes & Nylander, 2015). Unter anderem mit Blick auf die Adressat:innen erwachsenenpädagogischer Forschung mahnen Kjell Rubenson und Maren Elfert (2015) allerdings, dass der politische Anspruch der Erwachsenenbildungsforschung nicht aus dem Blick verloren werden sollte. Hier wird die Besonderheit erwachsenenpädagogischer Forschung deutlich, die sich eben nicht nur an ein wissenschaftliches Publikum richten will, sondern auch den Anspruch erhebt, in Politik und Bildungspraxis hinein wirken zu wollen (u. a. Käpplinger, 2015). Entsprechend reichen auch die Publikationsorgane, derer sich die Erwachsenenbildungsforschung bedient, von primär akademischen Zeitschriften bis hin zu stärker praxisorientierten Journalen und verschiedenen Formaten, die beide Gruppen zu adressieren versuchen. Während im Kontext von wissenschaftlichen Qualifizierungsphasen (Promotion, Habilitation, Juniorprofessur) eine Konzentration auf vor allem akademisch anerkannte Publikationsformate und -organe aus Sicht der betroffenen Wissenschaftler:innen strategisch sinnvoll und auch disziplinär vertretbar erscheint, ist insgesamt sicherzustellen, dass Befunde aus der Erwachsenenbildungsforschung auch diejenigen erreichen, die Erwachsenenbildungspraxis und -politik gestalten. Insbesondere im Kontext sich international verstärkt durchsetzender Indikatorenregime (Gross et al., 2023), die Publikationsorgane vor allem nach ihrer wissenschaftlichen Reputation und Rezeption bewerten, liegt die Gefahr, dass die Kommunikation in die Praxis trotz der Bekenntnisse zur Relevanz der sogenannten Third Mission von Hochschulen auf der Strecke bleibt. Es sind gerade internationale wissenschaftliche Zeitschriften mit hohen Impact-Faktoren, die außerhalb der Scientific Community kaum wahrgenommen werden. Umgekehrt bieten viele in der Bildungspraxis intensiv rezipierte Publikationsorgane nicht den Raum, den Standards der Darstellung wissenschaftlicher Arbeiten (z. B. hinsichtlich des angewandten methodischen Vorgehens) zu entsprechen und sind daher der Kommunikation innerhalb des Wissenschaftsdiskurses nur bedingt dienlich. Vor diesem Hintergrund scheint die Suche nach Publikationsformen, die den unterschiedlichen Zielgruppen gleichermaßen gerecht werden, nur bedingt aussichtsreich. Stattdessen muss es im Interesse der Disziplin liegen, die Vielfalt von Publikationsorganen und -formaten zu erhalten und vor allem sicherzustellen,

dass ein breites Portfolio von Publikationen im Wissenschaftssystem auch (weiterhin) Anerkennung findet. Eine unreflektierte Übernahme einer naturwissenschaftlich geprägten Publikationsindikatorik für die Bewertung wissenschaftlicher Leistungen würde dem sicher zuwiderlaufen und der wissenschaftlichen Praxis nicht gerecht.

4 Publikationsstrategien in Qualifizierungsphasen: auf dem Weg zum Oeuvre

Wie in Abbildung 1 ersichtlich wird, verändert sich die Gewichtung von Publikationsformaten bereits nach Abschluss der Promotion. Einerseits nimmt – aus den bereits genannten Gründen – der Anteil an Monografien zu, andererseits auch der Anteil an Beiträgen in Sammelbänden. Dieses Format zeichnet sich dadurch aus, dass potenzielle Autor:innen in der Regel direkt durch die Herausgebenden eines Sammelbands angesprochen und eingeladen werden, an dem Band mitzuwirken. Das setzt voraus, dass die Personen und ihre Forschungsarbeiten den Herausgebenden bekannt sind – also bereits eine gewisse Sichtbarkeit im Forschungsfeld gegeben ist. Dass der Anteil von Sammelbandbeiträgen – anders als in anderen Sektionen – in der Erwachsenenbildungsforschung also bereits in der Postdoc-Phase und nicht erst mit Erlangen einer Professur ansteigt, kann also auch als Hinweis auf ein früheres Wahrgenommen-Werden in der Scientific Community gedeutet werden. Diese Anerkennung von Forschungsleistungen in frühen Phasen der Hochschullaufbahn hängt sicherlich auch mit der Größe des Faches zusammen. Gerade weil es sich mit der Erwachsenenbildung(swissenschaft) um eine überschaubare (Sub-)Disziplin handelt, nehmen neben den in anderen Bereichen stärker gewichteten bibliometrischen Indikatoren (Anzahl, Internationalität, Reputation von Publikationen) auch die Sichtbarkeit im Feld und die Einbindung in „Invisible Colleges“ (Iller, 2018, S. 44) eine besondere Rolle ein. Dennoch spielen Publikationslisten auch in der Erwachsenenbildungsforschung in allen selektiven Verfahren eine mehr oder weniger gewichtige Rolle. Sie werden häufig als Ausweis wissenschaftlicher Produktivität, aber auch als Indikator für wissenschaftliche Qualität, (internationale) Vernetzung und Sichtbarkeit gedeutet und erlangen als solche in Bewerbungs- bzw. Berufungsverfahren ebenso Bedeutung wie in Auswahlverfahren für Stipendien oder im Kontext der Begutachtung von Forschungsanträgen.

Da die Zeit, die Forschende in das Verfassen von Publikationen investieren können, immer begrenzt ist, wächst der Druck auf Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen, Publikationsaktivitäten stärker strategisch auszurichten und schnell zu lernen, welche Veröffentlichungen besonders reputierbar sind und welchen Erwartungen eine Publikationsliste in der jeweiligen akademischen Phase genügen sollte. Dass diese Kriterien aber sehr vage sind und es angesichts einer sich rasant verändernden Landschaft von Zeitschriften und

Verlagen (u. a. Heimstädt & Fischer, 2023) auch erfahrenen Wissenschaftler:innen schwer fällt, einzelne Organe valide zu bewerten und verschiedene Gutachtende entsprechend zu unterschiedlichen Einschätzungen gelangen, führt zu Verunsicherung in der Publikationsplanung und erhöht die Bedeutung eines Austausches mit Peers, Betreuenden, Mentor:innen und in wissenschaftlichen Netzwerken (Dorfschmidt, 2018).

5 Fazit

Neben einigen zentralen Trends in erziehungswissenschaftlichen Publikationskulturen, etwa verstärkt englischsprachige Publikationen, Zeitschriftenbeiträge und Mehrautorenschaften, scheint sich Publizieren in der Erwachsenenbildung durch eine bereits in der Postdoc-Phase anwachsende Bedeutung von Sammelbandbeiträgen von anderen Bereichen der Erziehungswissenschaft zu unterscheiden. Gleichzeitig bleibt auch die Erwachsenenbildungsforschung nicht von der mit neuen Governance-Strukturen wachsenden Bedeutung von Publikationsindikatoren verschont, die aus verschiedenen Gründen kritisch zu betrachten sind, gleichzeitig aber die Verunsicherung gerade in Qualifizierungsphasen bezüglich der richtigen Publikationsstrategie erhöhen können. Für die Erwachsenenbildungsforschung insgesamt scheint die gelebte Diversität von Publikationswegen und -organen essenziell, um den Dialog mit Bildungspraxis und -politik aufrechtzuerhalten. Dieses Erfordernis gilt es auch in wissenschaftlichen Bewertungsverfahren hochzuhalten.

Literatur

- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2022). Wissenschaftliches Publizieren als Grundlage und Gestaltungsfeld der Wissenschaftsbewertung: Herausforderungen und Handlungsfelder. Positionspapier. <https://www.dfg.de/resource/blob/175770/5772e3980d4e81991dc716f94fbc2382/positionspapier-publikationswesen-data.pdf> [14.02.2024].
- Dorfschmidt, J. (2018). Der Einfluss von Peer-Mentoring auf Laufbahnentscheidungen von Nachwuchswissenschaftlerinnen. Münster: LIT.
- Fejes, A. & Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research field on adult education?: Dominating bibliometrical trends, 2005-2012. In *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 103–23. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9063>
- Foster, J. G., Rzhetsky, A. & Evans, J. A. (2015). Tradition and Innovation in Scientists' Research Strategies. In *American Sociological Review*, 80(5), 875–908. <https://doi.org/10.1177/0003122415601618>

- Gross, B., Karlics, K., Hofbauer, S. & Keiner, E. (2023). Standardisierungen und Diversifizierungen in (inter)nationalen erziehungswissenschaftlichen Publikationskulturen. In S. Hofbauer, F. Schreiber & K. Vogel (Hrsg.). Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82–91.
- Heimstädt, M. & Fischer, G. (2023). Eine Kartographie des wissenschaftlichen Verlegens. In S. Hofhues & K. Schütze (Hrsg.). Doing Research – Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage. Bielefeld: transcript, 392–399.
- Iller, C. (2018). Orte und Formate für Debatten in der Erwachsenenbildung. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1(1), 44–56. <https://doi.org/10.25656/01:22182>
- Käpplinger, B. (2015). Adult education research between field and rhizome – a bibliometrical analysis of conference programs of ESREA. In *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 139–157. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9061>
- Martini, R. (2024). Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024*. Opladen: Barbara Budrich, 201–218.
- Rubenson, K. & Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. In *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125–138. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9066>
- Schmidt-Hertha, B., Tervooren, A., Martini, R. & Züchner, I. (Hrsg.) (2024). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schmidt-Hertha, B., Rittberger, M. & König, A. (2024). Forschung und Publikationskulturen. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024*. Opladen: Barbara Budrich, 173–200.
- Song, F., Parekh, S., Hooper, L., Loke, Y.K., Ryder, J., Sutton, A.J., Hing, C., Kwok, C.S., Pang, C. & Harvey, I. (2010). Dissemination and publication of research findings: an updated review of related biases. In *Health Technology Assessment* 14(8).

Zurück auf Start!? Überlegungen zur Entwicklung von Beteiligungsstrukturen des ‚Nachwuchses‘ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. und deren Sektion ‚Erwachsenenbildung‘

1 Einleitung

Im November 2022 bat der damalige Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. (DGfE) in einem Aufruf die Sektions- und Kommissionsvorsitzenden, aus ihrer Sektion/Kommission jeweils zwei promovierende und zwei promovierte Wissenschaftler:innen für Online-Treffen mit dem DGfE-Vorstand zu benennen, in denen erörtert werden sollte, „mit welchen Herausforderungen sich Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erziehungswissenschaft konfrontiert sehen und welche Rolle die Fachgesellschaft darin spielen kann“¹. Für die Sektion Erwachsenenbildung nahm an dem Treffen mit promovierenden Wissenschaftler:innen eine Person teil, bei dem Austausch mit promovierten Wissenschaftler:innen waren die Autor:innen selbst anwesend.

Angesichts der in der Anfrage des Vorstands offensichtlich nicht rezipierten zahlreichen, seinerzeit aktuellen wissenschaftspolitischen Initiativen und Aktivitäten von und um Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen drängte sich im Austausch die Frage auf, ob hier nicht (bewusst) ‚zurück auf Start‘ gegangen wurde. Diese überspitzt formulierte Frage brachten wir zunächst als einen gleichnamigen Impuls in die Onlinewerkstatt *Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung* ein. Um der Frage fundierter nachzugehen, möchten wir den vorliegenden Beitrag zum Anlass nehmen, die bisherigen Entwicklungen zur Einbindung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der DGfE und in eine ihrer Sektionen, der Sektion Erwachsenenbildung, nachzuzeichnen.

1 Auszug aus dem Anschreiben des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. (DGfE) vom 28.11.2022 an die Sektions- und Kommissionsvorsitzenden sowie die Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in den jeweiligen Sektionen und Kommissionen der DGfE.

Dadurch entsteht eine Perspektivierung auf eine spezifische, von außen konstruierte und von innen sich ebenso selbst konstruierende Gruppe innerhalb der Fachgesellschaft und Sektion (Salbrunn, 2014), sodass gilt: Andere relevante Gruppen kommen in diesem Beitrag nicht in den Blick. Als erweiternder Referenzrahmen kann der Befund von Bernd Käßlinger (2022) im Band zum 50-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung herangezogen werden. Hier bilanziert er mit Blick auf die Zusammensetzung der Sektionsvorstände nach verschiedenen demografischen Merkmalen, dass „[d]er Umstand, dass Wissenschaft sich in der Forschung mit Themen wie Diversität durchaus zunehmend und erkenntnisreich befasst“, nicht bedeute, „dass diese Erkenntnis auch auf die eigene Praxis in wissenschaftlichen Fachorganisationen angewendet wird“ (ebd., S. 145). Wir behalten diesen Bezug im Blick, wenn es darum geht, Aufmerksamkeit und Sichtbarkeit für eine Gruppe herzustellen und dabei nicht nur die Fachgesellschaft und Sektion zu befragen, sondern auch unsere eigene (Gestaltungs-) Perspektive immer wieder zu reflektieren.

Daran anschließend verstehen wir die vorfindliche fachgesellschaftliche Praxis als verschränkte Handlungs- und Denkmuster und werden sie, so die Intention des Beitrags, als *den Horizont möglicher Gestaltungsformen erweiternde genealogische Organisationsbetrachtung* (Jakobs, 2022) darstellen. Diese Zielsetzung setzen wir über eine Einordnung auf zwei wesentlichen Ebenen um:

Auf der ersten Ebene skizzieren wir bisherige Beiträge und veröffentlichte Diskussionen zur Lage der – wahlweise als ‚wissenschaftlicher Nachwuchs‘ infantilisierten² oder als strukturell eingebundener ‚akademischer Mittelbau‘ zusammengefassten – Wissenschaftler:innen jenseits unbefristeter Professuren in der DGfE (Abschnitte 2 und 3). Dies erfolgt methodisch im Wesentlichen als eine Zusammenstellung und Einordnung von einschlägigen Publikationen der letzten zehn Jahre. Dieser Zeitraum umschließt die erste Novelle des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG) 2015/2016.

Auf der zweiten Ebene wird anhand der dokumentierten Entwicklungen in der DGfE und der Sektion herausgestellt, wie Interessen von Wissenschaftler:innen jenseits unbefristeter Professuren vertreten, gehört und aufgenommen wurden (Abschnitt 4). Dazu erfolgt eine Dokumentenanalyse (Hoffmann, 2018), deren Materialauswahl sich an der knappen Verfügbarkeit insgesamt orientiert. Gleichzeitig schien es uns aufgrund der fachgesellschaftlichen Strukturen sinnvoll, dass das analysierte Material auch für jede:n zugänglich ist, um Entwicklungen und gewachsene Strukturen in der eigenen Fachgesellschaft nachvollziehen zu können, egal, zu welchem Zeitpunkt eine Mitgliedschaft angestrebt wird.

2 Auch im Titel nutzen wir kommentierend den Begriff ‚Nachwuchs‘ und meinen damit Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen. Wir rufen den Begriff auf, weil er uns im empirischen Material begegnet und damit das Verständnis von Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase der Fachgesellschaft und Sektion transportiert. Gleichwohl lehnen wir den Begriff ab, da er in einer negativen Lesart von ‚noch nicht ausgewachsen‘ ebenjene Formen prekärer Beschäftigung und struktureller Abhängigkeiten zu legitimieren scheint, gegen die wir uns im Text positionieren. In Verbindung mit dem Verb ‚infantilisieren‘ wird diese Lesart betont.

Für die Darstellung wurden daher die bis dato 67 online zugänglichen Ausgaben der zweimal im Jahr erscheinenden Zeitschrift *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*³ von 1990 bis 2024 gesichtet. Es handelt sich demnach um eine Publikation der Fachgesellschaft, die sich neben fachwissenschaftlichen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft einreihet. Herausgegeben wird die Zeitschrift dabei immer vom jeweiligen Vorstand der DGfE. In der Zeitschrift sind neben Beiträgen, die in den aktuelleren Veröffentlichungen nach thematischen und allgemeinen Beiträgen, Debatten sowie Stellungnahmen strukturiert werden, auch Mitteilungen und Berichte des Vorstands sowie Berichte aus den Sektionen, Kommissionen und Arbeitsgruppen enthalten. Andere Bestandteile (z. B. Notizen aus der Forschung, der Wissenschafts- und Forschungspolitik, Tagungskalender, Personalia) variieren über die Ausgaben und bilden mit dem Editorial eine rahmende Struktur.

Interessant sind für unseren Beitrag vor allem die Mitteilungen und Berichte des DGfE-Vorstandes. Unter diesem Punkt werden auch Tätigkeitsberichte der Vorsitzenden, Protokolle der Mitgliederversammlungen sowie Satzungsänderungen veröffentlicht. Hinzu kommen in der Zeitschrift Beiträge (Baumert & Roeder, 1990; Kuckartz & Lenzen, 1990; Kuckartz & Lenzen, 1994; Jacobi, 1998) oder gesamte Ausgaben, die sich Themen der bzw. dem Thema Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen widmen (Promovieren – aber wie?, 2009; Forschen, Studieren und Qualifizieren in der Erziehungswissenschaft, 2012; Nachwuchsförderung in den Sektionen, 2014; Hamsterrad (Erziehungs-) Wissenschaft: prekär und beschleunigt?, 2016; Bedingungen der Produktion wissenschaftlichen Wissens in Qualifizierungsphasen, 2023).

Die Berichte aus der Sektion (vormals Kommission)⁴ Erwachsenenbildung in der Zeitschrift *Erziehungswissenschaft* geben Einblick in Themen und Diskussionen der Jahrestagungen, aber auch in Aktivitäten innerhalb der Sektion. Ergänzt wird diese Perspektive der Darstellung in der Zeitschrift aus der Sektion Erwachsenenbildung um die *Protokolle der Mitgliederversammlungen*⁵. Hier werden vertiefend für eine Sektion Strukturen und Themen sichtbar, die Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen betreffen. Wir legen den Fokus auf diese Sektion, da wir – wie eingangs erwähnt – als Vertreter:innen der Sektion am Austauschtreffen mit dem DGfE-Vorstand teilgenommen haben und gleichzeitig durch eigene Aktivitäten an möglichen Strukturbildungsprozessen in der Sektion beteiligt sind.

3 Alle Ausgaben sind abrufbar unter <https://www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft> [14.03.2025].

4 Die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE wurde 1971 als Sektion gegründet, konsolidierte sich dann als Kommission 1972 in der DGfE, bevor sie dann 1999 wieder den Status einer Sektion erhielt (Schmidt-Lauff, 2014a, S. 19).

5 Für den Zugang zu den archivierten digitalen Protokollen von 2010 bis 2023 bedanken wir uns beim Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung.

2 Wissenschaftspolitische Rahmung

Zur Zeit der Entstehung dieses Beitrags verhandelt die Regierungskoalition, bestehend aus SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP, einen ‚Referentenentwurf‘ zur Novelle des WissZeitVG (Bundestag, 2023), der unter dem FDP-geführten Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) entgegen der Behauptung *Gute Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft* (BMBF, 2023) zum jetzigen Zeitpunkt eine weitere Prekarisierung von Beschäftigungsformen unterhalb unbefristeter Professuren, insbesondere für Postdoktorand:innen, vorsieht. Demgegenüber stehen vor allem Bemühungen von Wissenschaftler:innen jenseits unbefristeter Professuren, auf die Prekarisierungsstrukturen nicht nur hinzuweisen, sondern auch Veränderungen zu erwirken (z. B. Bahr, Eichhorn & Kubon, 2021, 2022; Netzwerk für Gute Arbeit in der Wissenschaft, 2020; Specht, Hof, Tjus, Pernice & Endesfelder, 2017). Verwiesen sei hier auch auf die exemplarischen Hashtags #IchBinHanna oder #IchBinReyhan, unter denen Wissenschaftler:innen über ihre Arbeitsbedingungen in knappen Tweets berichten (Bahr et al., 2022).

Entlang dieser öffentlichen Meinungsbildung entstanden auch immer wieder Arbeiten, die prekäre Beschäftigung im Wissenschaftssystem allgemein zum Gegenstand machten. So etwa die Studie *Zwischen W3 und Hartz IV* (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013) zur Arbeitssituation und zu Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiter:innen oder zuletzt der Sammelband *Perspektiven für Hannah* (Keller & Frommont, 2024), in welchem Formen der Prekarisierung in der Wissenschaft im Detail beleuchtet werden. Auch erschien 2021 zum vierten Mal der *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs* (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021), der in jeder Legislaturperiode Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland vorlegt. Trotz dieser zahlreichen Initiativen und Befunde reiht sich der aktuelle Referentenentwurf auch nach Evaluationen (2011, 2020) und Novelle (2015/2016) in eine Reihe wissenschaftspolitischer Regulierung ein, die aus unserer Sicht an der vielfach prekären Beschäftigung von Wissenschaftler:innen offensichtlich wenig zu verändern vermochten – oder wollten.

3 Entwicklungen in der DGfE

Der 2022 vom DGfE-Vorstand angestoßene Austausch darüber, „mit welchen Herausforderungen sich Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erziehungswissenschaft konfrontiert sehen und welche Rolle die Fachgesellschaft darin spielen kann“⁶, konnte angesichts der zahlreichen Veröffent-

6 Auszug aus dem Anschreiben des Vorstandes der DGfE vom 28.11.2022 an die Sektions- und Kommissionsvorsitzenden sowie die Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in den jeweiligen Sektionen und Kommissionen.

lichungen und öffentlichen Positionierungen der Vorjahre zumindest – wie einleitend erwähnt – irritieren. Aus zuvor erarbeiteten Positionen des ehemaligen DGfE-Vorstandes mag sich erklären, warum der angestoßene Austausch zum Jahresende 2022 so platziert wurde.

Dem initiierten Austausch vorausgegangen war im Februar 2022 das *Diskussionspapier des DGfE-Vorstandes zu den Beschäftigungsverhältnissen in Phasen der wissenschaftlichen Qualifizierung* (Vorstand der DGfE, 2022) mit dem Ziel, „die interne Diskussion um Beschäftigungsverhältnisse in Phasen der wissenschaftlichen Qualifizierung [zu] dokumentieren und so eine Diskussion unter den Mitgliedern an[zu]regen“ (ebd., S. 1). Hauptsächlich wird im Papier der Versuch unternommen, einerseits mit Verweis auf den *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (Abs, Kuper & Martini, 2020) aus Sicht des DGfE-Vorstands wichtigen „Klärungs- und Handlungsbedarf“ (Vorstand der DGfE, 2022, S. 1) zu benennen und andererseits Gründe anzuführen, warum sich der DGfE-Vorstand einer „Erklärung von Wissenschaftsverbänden zur Prekarität wissenschaftlicher Laufbahnen und #ichbinhanna vom Juni 2021“ (ebd., S. 2) nicht hat anschließen können.

Letzteres tut er mit dem Verweis darauf, dass „er die vorgeschlagenen Maßnahmen – allen voran eine Abschaffung des Wissenschaftsarbeitszeitgesetzes – nicht für zielführend [hält], da das Gesetz – so diskussionswürdig es im Detail sein mag – unter geltenden arbeitsrechtlichen Bedingungen gewährleistet, dass die im Regelfall recht langwierige wissenschaftliche Qualifizierung überhaupt im Rahmen einer tariflich abgesicherten Beschäftigung erfolgen kann“. (ebd.)

Der damalige DGfE-Vorstand blieb damit auf einem bereits durch vorherige Vorstände eingeschlagenen Pfad.

Auf dem DGfE-Kongress 2016 in Kassel „beauftragte die Mitgliederversammlung den Vorstand der DGfE per Beschluss mit der ‚Erarbeitung und Verabschiedung eines ‚Leitbildes guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Erziehungswissenschaft‘“ (Simon, Marks & Wittek, 2023, S. 93, Hervorhebung zitiert nach Protokoll der Mitgliederversammlung). Ein entsprechender Vorschlagstext der eingesetzten Arbeitsgruppe von 2018 wurde, so Simon, Marks und Wittig (2023), jedoch abgelehnt und letztlich durch das zweiseitige Papier *Empfehlungen guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen in der Erziehungswissenschaft* (Vorstand der DGfE, 2018) ersetzt. In den Empfehlungen sieht der damalige Vorstand zwar die Fachgesellschaft „in der Verantwortung, angemessene Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen für die Erziehungswissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen zu befördern“ (ebd., S. 1), konkrete messbare Kriterien für die Umsetzung dieser Verantwortung folgen jedoch nicht.

Auf dem DGfE-Kongress in Essen 2018 trat in der Folge die Arbeitsgemeinschaft „Was bewegt den Nachwuchs? Aufstiegsprozesse im akademischen

Kontext“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2018, S. 151) zusammen. In dieser wurden jene ‚Empfehlungen‘ vom Januar 2018 diskutiert. Im darauffolgenden Kongressband (Ackeren, Bremer, Kessl, Koller, Pfaff, Rotter, Klein & Salaschek, 2020) erfolgt zwar eine Auflistung an Themen, die nicht im Band zu finden sind, doch nicht einmal hier hat es zu einer Erwähnung der ‚Empfehlungen‘ oder der sie rahmenden Veranstaltung gereicht. Im Anschluss an den Kongress 2018 gründete sich das Netzwerk „Jens* von P“⁷; aus dessen Mitte auch das Forschungsprojekt ‚WeristJens?‘ entsprang, dessen Ergebnisse mittlerweile gesammelt publiziert sind (Leinfellner, Thole, Simon & Sehmer, 2023). Der damalige DGfE-Vorstand stellt jedoch auch in seiner Replik auf kritische Einwürfe (Moldenhauer, Nerowski & Wittek, 2018) fest, dass die Fachgesellschaft für „personalpolitische Belange“ nicht die richtige Ansprechpartnerin sei (Vorstand der DGfE, 2020, S. 123).

Diese ausweichende Positionierung der Fachgesellschaft durch ihren Vorstand setzt sich im einleitend erwähnten *Diskussionspapier des DGfE-Vorstandes zu den Beschäftigungsverhältnissen in Phasen der wissenschaftlichen Qualifizierung* von 2022 fort, die Simon, Marks und Wittek in einem im Februar 2023 durch die Geschäftsstelle der DGfE zirkulierten Preprint als *Negation einer Zuständigkeit* (später erschienen als Simon et al., 2023) bezeichnen. Mit Bezug zur anstehenden Novelle des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes betonen sie, dass die Frage, „wer es sich also unter welchen Bedingungen erlauben oder leisten kann, ein Feld, welches sich über das Idealbild des von Sorgearbeit befreiten Wissenschaftlers auszeichnet, zu betreten, mitzugestalten, sowie als Lebensform anzunehmen“ (ebd., S. 90), sowohl eine vergeschlechtlichte als auch eine klassenspezifisch zu berücksichtigende Frage sei. Mit Blick auf den Ende 2022 initiierten Prozess des Vorstands zu Gesprächen mit den Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen stellen sie fest, dass angesichts der vielfachen Initiativen und verschriftlicht zusammengetragenen Zusammenhänge vonseiten der Qualifikand:innen es „erstaunlich“ sei, dass „einmal mehr der ‚Ball zurückgespielt‘ werde“ (ebd., S. 91). Darin zeige sich gerade, wie ein „strukturelles Problem zu einem individuellen Problem degradiert“ (ebd.) werde. Die Fachgesellschaft mache sich vielmehr „selbst handlungsohnmächtig, wenn sie ihr eigenes Potenzial als Akteurin im Feld der Wissensproduktion, als solidarischer Zusammenschluss von Erziehungswissenschaftler*innen und als wissenschaftliche Fachgesellschaft für genuine Fragen der Wissensproduktion und der Bildung negiert“ (ebd., S. 94).

Die zentrale Forderung des Beitrags von Simon, Marks und Wittek (2023) nach einem Anschluss der DGfE an Positionen aus Gewerkschaften und Netzwerken wurde im Juli 2023 in einer durchaus als Trendwende verstehbaren Stellungnahme des Vorstands zum oben erwähnten ‚Referentenentwurf‘ zur Änderung des WissZeitVG realisiert (Vorstand der DGfE, 2023). Darin werden vielfach vorgetragene Forderungen für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungs-

7 Webseite des Projektes: <https://www.ites-werkstatt.de/weristjens/> [14.03.2025].

phasen aufgegriffen. Dazu zählen etwa eine dem Referentenentwurf gegenläufige, angestrebte Verlängerung der Höchstbefristungsdauer in der postdoktoralen Phase auf acht Jahre, eine Anrechnung auf die Qualifizierungszeit entsprechend dem Stellenumfang statt voller Anrechnung ab 25%-Stellenumfang, ein Verbot der Anrechnung von Tätigkeiten vor dem qualifizierenden Abschluss und die Forderung von Dauerstellen für Daueraufgaben (ebd.).

Für diese Forderungen liegen mittlerweile vor allem aus der National Academics Panel Study (Nacaps)⁸ dezidierte Auswertungen zur Lage in der Erziehungswissenschaft vor. Dazu zählen die Auswertungen von Franz, Korff und Briedis (2023) und, darauf aufbauend, der aktuelle *Datenreport Erziehungswissenschaft* (Schmidt-Hertha, Tervooren, Martini & Züchner, 2024). In diesem wird zum ersten Mal dezidiert auf die Situation von Promovierenden eingegangen und auch die Forderungen der Stellungnahme des Vorstands zur Novelle des WissZeitVG wieder aufgegriffen.

Als Grundproblem der schlechten strukturellen Bedingungen im Wissenschafts- und Lehrbetrieb wird ein genereller Mangel an akademischen Dauerstellen im universitären Mittelbau identifiziert (ebd.), für den seit langem belastbare Zahlen vorliegen. Trotz teilweiser Aufwüchse in der Stellenzahl in der Erziehungswissenschaft verbleibt der Anteil unbefristeter Stellen beim hauptberuflichen Mittelbau in Vollzeit seit 2014 bei 8,3 %, bei Teilzeitbeschäftigten bei gerade einmal 3,6 % (ebd., S. 146). Als ein Indiz für schlechte Familienvereinbarkeit wird angeführt, dass zwar mittlerweile Professuren zu 54 % weiblich besetzt seien, jedoch nicht die 82 % der weiblichen Absolvent:innen widerspiegeln (ebd., S. 153). Indizien dafür lassen sich in den Daten weitere finden: 97 % der Promovierenden auf einer Hochschulstelle sind befristet beschäftigt (ebd., S. 126). Die Teilzeitquote liegt bei rund 70 %, und von diesen Teilzeitbeschäftigten sind die meisten (86 %) von einer halben bis einer dreiviertel Stelle beschäftigt (ebd.). Strukturierte Promotionsprogramme (z. B. Graduiertenkollegs oder -schulen) existieren hingegen kaum (ebd.). Insgesamt sei eine deutlich rückläufige Entwicklung von Promotionen und Habilitationen zu beobachten, die 2022 bei den Habilitationen mit zehn Arbeiten so niedrig lag wie seit den 1970er-Jahren nicht mehr (ebd., S. 217). Das daraus resultierende „Personaldefizit“ wird als „dramatisch“ (ebd., S. 216) bezeichnet und es werden dringend Maßnahmen angemahnt, wenn „künftig erziehungswissenschaftliche Professuren aus Mangel an Personal nicht zwangsläufig fachfremd besetzt werden sollen“ (ebd.).

In ihrer Auswertung der Nacaps-Daten kommen Franz, Korff und Briedis (2023) daher zu dem Schluss, dass „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 Ein-

8 Webseite zur Studie: <https://www.nacaps.de/> [14.03.2025].

bindung – fort bestehe“ (Franz, Korff & Briedis, 2023, S. 35). Udo Kuckartz und Dieter Lenzen (1986) hatten durch empirische Ergebnisse einer Hochschulfbefragung das wesentliche Problem der mangelnden Alternativen für Habilitierte zur Professur formuliert, das sich auch nach der Wiedervereinigung nicht verändert habe (Kuckartz & Lenzen, 1994).

4 Dokumentenanalyse zur Lage des ‚Nachwuchses‘ in der Fachgesellschaft DGfE und der Sektion Erwachsenenbildung

Die folgenden Ausführungen bewegen sich auf unterschiedlichen strukturellen Ebenen: Über die Mitteilungen und Berichte des Vorstands in der Zeitschrift Erziehungswissenschaft⁹ werden Thematisierungsstränge auf der Ebene der Fachgesellschaft nachgezeichnet (4.1), über die Protokolle der Mitgliederversammlungen¹⁰ und die Berichte der Sektion Erwachsenenbildung in der Zeitschrift Erziehungswissenschaft werden Thematisierungsstränge auf Sektions-ebene sichtbar (4.2). Gerahmt werden diese stellenweise durch Ergänzungen aus den Jubiläumssammelbänden zum 40-jährigen (Schmidt-Lauff, 2014b) und 50-jährigen (Grotlüschen, Käßlinger & Molzberger, 2022) Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung.

Über diese Materialien werden Handlungs- und Denkmuster sichtbar, die in ihrer Verschränkung die fachgesellschaftliche Praxis mit Blick auf Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase abbilden. Aufgrund der Zugänglichkeit liegen die Materialien dabei aus unterschiedlichen Zeiträumen vor, teilweise ab 1990 (Zeitschrift Erziehungswissenschaft), ab 2010 (Protokolle der Mitgliederversammlungen) oder mit den Veröffentlichungsdaten (Jubiläumssbände). Die zunehmende zeitliche Verdichtung des Materials ermöglicht eine gewinnbringende Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven.

4.1 Fachgesellschaft DGfE

Aufgerufen werden im Folgenden verschiedene Perspektiven auf Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase durch die Fachgesellschaft über drei Thematisierungsstränge: (a) Veränderungen des Mitgliederstatus, (b) Veranstaltungen und Angebote sowie (c) finanzielle Unterstützungsstrukturen für Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase.

9 Im Folgenden in den Zitatzen des empirischen Materials als „EW“ ausgewiesen, ergänzt um die Jahreszahl der Veröffentlichung der Zeitschriftenausgabe (z. B. 1991) und der Nummer der Zeitschriftenausgabe in diesem Jahr (z. B. 1), z. B.: „EW, 1991/1, S. 21“.

10 Im Folgenden in den Zitatzen des empirischen Materials als „P“ nachgewiesen, ergänzt um das Jahr der Mitgliederversammlung (z. B. 2013) und ggf. der Nummer der Mitgliederversammlung in diesem Jahr, z. B. „P, 2013, S. 3“.

(a) Veränderung des Mitgliederstatus

Über die Satzung der DGfE lassen sich in jedem Jahrzehnt Diskussionen zum Mitgliederstatus rekonstruieren. In einer sprachlich geänderten Fassung der Satzung vom 22. Oktober 1990 heißt es in § 3 zunächst: „In der ‚Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft‘ kann als ordentliches Mitglied aufgenommen werden, wer sich durch wissenschaftliche Arbeiten so ausgewiesen hat, daß sich die Gesellschaft von einer Mitarbeit Gewinn versprechen darf“ (EW, 1991/1, 21; Hervorhebung zitiert nach Satzung der DGfE). In der zweiten Ausgabe 2006 wird unter dem „Bericht des Vorsitzenden über die Vorstandsperiode 2004–2006“ angekündigt, dass „[z]ur nächsten Mitgliederversammlung eine Präzisierung der Satzung“ erfolge, denn bisher sei die Mitgliedschaft „über die Mindestvoraussetzung Promotion operationalisiert worden“, dies sei jedoch nicht in der Satzung verankert, sondern nur ein Vorstandsbeschluss, sodass „eine Änderung der Satzung“ notwendig werde (EW, 2006/2, S. 110). In den folgenden Veröffentlichungen der Zeitschrift Erziehungswissenschaft finden sich in den Mitteilungen bzw. Berichten des Vorstandes immer wieder Hinweise auf die geplante Änderung, so der Verweis auf die Abstimmung mit den Sektionsvorständen zu der geplanten Satzungsänderung (EW, 2007/1, S. 75–76), der Verweis auf die schon vorhandenen Aktivitäten der nichtpromovierten Personen in der DGfE und die Schätzung einer entsprechenden Personenanzahl (EW, 2007/2, S. 165–166) sowie der Verweis auf die rechtliche Klärung der angekündigten Satzungsänderung (EW, 2008/2, S. 40). Auf der Mitgliederversammlung im März 2008 wird der Vorschlag, eine assoziierte Mitgliedschaft einzuführen, vorgestellt und diskutiert (EW, 2008/2, S. 55–56). Auf Basis des Abstimmungsergebnisses wird die veränderte Satzung in der Ausgabe 2008/2 abgedruckt, für die vorliegende Ausführung ist § 3, Absatz 2 relevant: „Als assoziiertes Mitglied kann aufgenommen werden, wer in einem erziehungswissenschaftlichen Kontext einer wissenschaftlichen Tätigkeit nachgeht und das Ziel verfolgt, im erziehungswissenschaftlichen Kontext zu promovieren [...]“ (EW, 2008/2, S. 59–66).

Mit dieser Satzungsänderung erfolgt nun einerseits eine Differenzierung zwischen assoziierten und ordentlichen Mitgliedern, andererseits ist es nun für Personen, die sich im Promotionsprozess befinden möglich, (assoziiertes) Mitglied der DGfE zu werden. Es finden sich im weiteren Material Hinweise, dass sich die DGfE beim Modell der assoziierten Mitgliedschaft einem vormaligen weit ausgelegten Modell der früheren Kommission, späteren Sektion Erwachsenenbildung in enger Auslegung angeschlossen hat (P, 2011, S. 2; Schmidt-Lauff, 2014a, S. 40–41). Wurden in der Kommission/Sektion auch sogenannte Praktiker:innen unter den assoziierten Mitgliedern gefasst, waren diese im ab 2008 DGfE-übergreifenden Modell zeitlich begrenzt auf einen Qualifikationsstatus (ebd.). In der Sektion wiederum wurde die kooptierte Mitgliedschaft für ehemalige assoziierte Mitglieder eingeführt (Lorenz, 2024, S. 75). Die Ausführungen in der Zeitschrift wiederum werden abschließend mit den Hinweisen markiert,

dass nun nicht nur „eine rechtlich verbindliche Möglichkeit der assoziierten Mitgliedschaft in der DGfE ohne Promotion“ beschlossen wurde, sondern dass seit diesem Beschluss auch „über 100 assoziierte Mitglieder in der DGfE neu aufgenommen werden konnten“ (EW, 2009/1, S. 79–80).

2016 wiederum erfolgen auf Basis einer Initiative von Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase auf der Mitgliederversammlung eine Beratung und Abstimmung über die Abschaffung der Unterscheidung zwischen ordentlicher und assoziierter Mitgliedschaft (EW, 2016/2, S. 72–73), die letztlich mit 168 Ja-Stimmen, 171 Nein-Stimmen, 21 Enthaltungen und vier ungültigen Stimmen nicht umgesetzt werden konnte. In der Anlage zum Protokoll dieser Mitgliederversammlung wird auf einen weiteren Antrag verwiesen, der die Verlängerung der assoziierten Mitgliedschaft von fünf auf sechs Jahre vorsieht (EW 2016/2, S. 79–80). Diesem Antrag wurde mehrheitlich zugestimmt (ebd.).

(b) Veranstaltungen und Angebote der Fachgesellschaft für Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase

Über die Jahre hinweg werden verschiedene Angebote innerhalb der Fachgesellschaft initiiert und innerhalb der Strukturen der DGfE verstetigt. Hinzu kommen einzelne Veranstaltungen, die in der Zeitschrift angekündigt oder berichtet werden.

2000 wird in der Zeitschrift die „Initiative Forschungskolloquium“ (EW, 2000/1, S. 51) vorgestellt. Zielführend sei die „Unterstützung der drittmittelgeförderten Forschung“ und damit die „Erhöhung der Erfolgchancen bei Antragsstellung“ (ebd.). In den folgenden Jahren wird diese Initiative im Bericht des Vorstands über die Vorstandsperiode als „Bemühung um die Förderung von Forschungsvorhaben und wissenschaftlichem Nachwuchs“ (EW, 2001/1, S. 40; EW 2002/1, S. 26) bzw. „Nachwuchsförderung“ (EW, 2006/2, S. 110; EW, 2008/2, S. 39–40; EW, 2009/1, S. 79; EW, 2012/1, S. 74–75), später unter „Tagungen und Projekte“ (EW, 2018/1, S. 164, EW, 2019/2, S. 119) systematisiert. In den Mitteilungen des Vorstands wiederum wird die „Einladung zum [...] ‚Kolloquium Forschungsberatung der DGfE‘“ (EW, 2002/2, S. 78; EW, 2004/1, S. 68; EW, 2007/1, S. 68; 2011/2, S. 134; EW, 2016/1, S. 123) platziert, unter dem Mitteilungsteil „Nachwuchsförderung“ (EW, 2007/1, S. 75; EW, 2007/2, S. 165) oder als eigenständiger Mitteilungsteil „Forschungskolloquium“ (EW, 2003, S. 140; EW, 2004/1, S. 66; EW, 2004/2, S. 60; EW, 2005/1, S. 65; EW, 2005/2, S. 52–53; EW, 2006/1, S. 72; EW, 2014/1, S. 152) ausgewiesen. An der jeweiligen Platzierung zeigen sich Zuschreibungen und Adressierungen.

Die Adressat:innen sind zunächst „Personen, die für ein Forschungsvorhaben Drittmittel bei einer der üblichen Förderinstitutionen [...] einwerben wollen“ (EW, 2002/2, S. 78). In den Berichten des Vorstands wird das Aufeinandertreffen von „Nachwuchswissenschaftler/innen“ mit „nicht mehr aktiven“ (EW, 2003, S. 140) oder „bewährten“ (EW, 2004/1, S. 66) DFG-Gutachter:innen als gewinnbringend betont. Ebenso bleibt in der Einladung zum Forschungskol-

loquium die Adressat:innengruppe lange Zeit konkret auf Nachwuchswissenschaftler:innen bezogen (EW, 2004/1, S. 68; EW, 2007/1, S. 68), ab 2011 sind es dann Nachwuchswissenschaftler:innen und Wissenschaftler:innen, „die für ein Forschungsvorhaben Drittmittel bei einer Förderinstitution [...] einwerben möchten (EW, 2011/2, S. 134; EW, 2016/1, S. 123). Im weiteren Verlauf wird das Angebot daher zunehmend als Beratung zwischen Wissenschaftler*innen und Expert*innen verstanden (EW, 2011/2, S. 134).

Aufgrund der Einschätzung des DGfE-Vorstandes im Jahr 2005, dass die „gegenwärtige Situation [...] an den verschiedenen Universitäten für den Nachwuchs der Erziehungswissenschaft als relativ schwierig zu beurteilen [ist], weil jeweils nur wenige Stellen in der Erziehungswissenschaft vorhanden sind“, wird eine „Summer School zum Thema ‚Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung – Begleit- und Evaluationsforschung‘“ (EW, 2005/1, S. 65), später dann unter dem Thema „Forschungswerkstatt“ (EW 2006/1, S. 71) etabliert. Wird in den ersten Jahren auf eine internationale Kooperation im Rahmen der „Summer School“ (EW, 2005/1, S. 65; EW, 2005/2, S. 52; EW, 2006/1, S. 71; EW, 2006/2, S. 105) verwiesen, wird diese dann zur „Internationale[n] Summer School“ (EW, 2007/1, S. 75; EW, 2007/2, S. 165; EW, 2008/2, S. 39; EW, 2009/1, S. 79), später dann zur („DGfE-)Summer School“ (EW, 2012/1, S. 74; EW, 2014/1, S. 152 und S. 159; EW, 2016/1, S. 114; EW, 2018/1, S. 163–164).

Die Summer School wird als Teil der „Nachwuchsförderung“ (EW, 2005/2, S. 52–53; EW, 2006/1, S. 71–72; EW, 2006/2, S. 110; EW, 2007/1, S. 75; EW, 2007/2, S. 165; EW, 2008/2, S. 39; EW, 2009/1, S. 79; EW 2012/1, S. 74) unter den Berichten oder Mitteilungen des Vorstandes platziert. Im weiteren Verlauf erhält dieses Angebot für „meist jüngere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler“ (EW, 2016/1, S. 114) einen eigenen Berichtspunkt (EW, 2014/1, S. 159; EW, 2016/1, S. 114; EW, 2018/1, S. 163–164; EW, 2019/2, S. 118–119; auch Barry, Bender & Mathieu, 2012).

Im Zusammenhang mit der Summer School wird auch auf das Projekt „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförderung in der Bildungsforschung“ verwiesen (EW, 2018/1, S. 163; EW, 2019/2, S. 118). In dem drittmittelgeförderten Projekt wurden Professor:innen und Personen an verschiedenen Schnittstellen der Methodenausbildung befragt und interviewt, um „bisherige Ansätze zur Methodenausbildung im Bereich Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ systematisch zu erfassen (ebd.).

Weitere Veranstaltungen, die eine bestimmte Adressat:innengruppe innerhalb der DGfE ansprechen, sind die „Forschungswerkstatt Qualitative Bildungs- und Sozialforschung“, die das „Ziel, die Methodenkompetenz von NachwuchswissenschaftlerInnen [...] zu verbessern“, verfolgt (Krüger 1997, S. 61). Adressat:innen sind jene Personen, die in „qualitativ orientierten Drittmittelprojekten arbeiten bzw. sich in einer Qualifizierungsarbeit (Promotion, Habilitation) auf qualitative Forschungsdesigns stützen“ (ebd.). Hinzu kommt der Verweis auf die Arbeitstagung „Hamsterrad Wissenschaft?“ (EW, 2016/1, S. 115) und der

Verweis auf die Tagung „War die Zukunft früher besser? Akademische und außerakademische Berufsperspektiven in den Geistes- und Sozialwissenschaften“ (EW, 2018/1, S. 165).

(c) Finanzielle Unterstützungsstrukturen für Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase

Neben der Differenzierung der Mitgliedsbeiträge nach Status (assoziierte und ordentliche Mitgliedschaft) verstetigt sich über die Jahre der DGfE-Förderpreis. Auf dessen Verleihung wird in der zweiten Ausgabe der Zeitschrift Erziehungswissenschaft erstmalig hingewiesen (EW, 1990/2, S. 97). Im Fokus steht „eine erziehungswissenschaftliche Leistung“, „die in Form eines Zeitschriftenaufsatzes publiziert“ wurde (ebd.). Dabei kommen nur Beiträge von jenen Personen in den Blick, die „vom Alter her noch zum Nachwuchs“ zählen und „im Hinblick auf den beruflichen Status noch nicht arriviert, d. h. habilitiert“ sind (ebd.). Der „Nachwuchs“ wird unter den „jungen Leuten“ ausgemacht, die die Sektion „zum größten Teil in aller Unschuld aus ihrem eigenen Schoß hervorgebracht hat – in einem Akt der Pathogenese sozusagen“ (ebd.).

Erwähnung findet die Ausschreibung des Förderpreises (EW, 1995/1, S. 10; EW, 1999/1, S. 40; EW, 2007/1, S. 63; EW, 2010/2, S. 255; EW, 2011/1, S. 127) oder Verleihung des Förderpreises (EW, 1992/1, S. 10; EW 1994/1, S. 15; EW, 2002/1, S. 79; EW, 2012/2, S. 108) in den folgenden Ausgaben regelmäßig. Zeitweilig als „wissenschaftlicher Nachwuchs“ (EW, 1994/1, S. 29; EW 2010/2, S. 255; EW 2011/1, S. 127) oder als „junge Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler“ in der Ausschreibung (EW, 1995/1, S. 10; EW 1999/1, S. 70; EW, 2002/2, S. 79; EW, 2007/1, S. 63; EW, 2010/2, S. 255; EW, 2011/1, S. 127) bezeichnet, erfolgt eine konkrete Altersbegrenzung auf die Vollendung des 40. Lebensjahres (EW 1995/1, S. 10; EW 1999/1, S. 70; EW, 2007/1, S. 63; EW, 2010/2, S. 255; EW, 2011/1, S. 127).

Aufmerksam gemacht wird auch auf den „Wettbewerb zur Nachwuchsförderung“ für die Veröffentlichung einer Dissertation durch einen Verlag (EW, 2007/1, S. 63), die „Förderungen des Nachwuchses“ in spezifischen inhaltlichen Bereichen der Disziplin (EW, 2010/1, S. 215; EW, 2010/2, S. 255; EW, 2011/1, S. 127) oder auf Reisestipendien von spezifischen Sektionen (EW, 2010/1, S. 216; EW, 2010/2, S. 256; EW, 2011/1, S. 128). Hinzu kommt die „DGfE-Nachwuchsförderung“ (EW 2010/2, S. 254; EW 2011/1, S. 126).

4.2 Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)

Fast spiegelbildlich finden sich die für die DGfE nachgezeichneten Thematisierungsstränge von Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase auch in der Sektion Erwachsenenbildung wieder. Dabei ist interessant, dass eben jene Fragen zum Mitgliedsstatus und zu entsprechenden Veranstaltungsangeboten,

teilweise zeitlich deutlich früher einsetzen. Aufgrund der fachgesellschaftlichen Strukturen durch die Zuweisung von Mitteln an die Sektionen hat die Sektion möglicherweise selbst nur wenig Spielraum für die finanzielle Unterstützung, die sich daher in den Berichten innerhalb der Zeitschrift sowie in den vorliegenden Protokollen nur bedingt ausmachen lässt.

Ein erstes wesentliches *strukturelles Handlungsfeld* der Sektion ist die assoziierte (bzw. ‚kooptierte‘) Mitgliedschaft, die bis in die Frühphase der – damals noch – Kommission Erwachsenenbildung zurückreicht (Schmidt-Lauff, 2014a). Sabine Schmidt-Lauff zufolge hat die Sektion „insbesondere unter dem Vorsitz von Christine Zeuner in den Jahren 2003/2004 eine *Vorreiterrolle bei der Neu-aufstellung und Akzeptanz von assoziierten Mitgliedern*“ (ebd., S. 42, Hervorhebungen im Original) gespielt. „Das Modell einer weit ausgelegten assoziierten Mitgliedschaft der Sektion Erwachsenenbildung (wissenschaftlicher Nachwuchs und verdiente Praktiker/innen) wurde im Jahr 2008 von der gesamten DGfE in einer engen Variation übernommen (wissenschaftlicher Nachwuchs, zeitlich begrenzt) und einheitlich in einer entsprechenden DGfE-Satzungsänderung vorgesehen“ (ebd., S. 42; siehe auch Abschnitt 4.1, a). Ganz generell verschreibt sich die Sektion in ihrer konstituierenden Sitzung 1971 bereits der Zuwendung „zu personalen Fragen in Form der Förderung des Nachwuchses und der Versorgung der Stellen mit geeigneten Leuten für jeweilige Studiengänge“ (Doerry, 2014, S. 142).

In der Mitgliederversammlung wird diese Zuwendung zu personellen Fragen im Einstieg häufig über die Mitgliederentwicklung thematisiert, wenn teilweise mit einer differenzierten Darstellung Mitgliederzahlen entlang der ordentlichen und assoziierten Mitgliedschaft (P, 2010, S. 1; P, 2011, S. 2; P, 2014/1, S. 2; P, 2014/2, S. 2; P, 2016/2, S. 1) ausgeführt werden. Ebenso erfolgt am Beginn der Mitgliederversammlungen die Nennung der neuen Mitglieder (P, 2018/1, S. 1; P, 2019/1, S. 1; P, 2019/1, S. 1), deren Namen teilweise sogar im Protokoll aufgeführt sind (P, 2011, S. 2; P, 2013, S. 3; P, 2014/1, S. 2; P, 2014/2, S. 3; P, 2015, S. 1–2; P, 2016/2, S. 1).

Auf dieser strukturellen Ebene der Sektion lässt sich auch der mehrere Monate andauernde gemeinsame Abstimmungsprozess zur Änderung der Geschäftsordnung einordnen (P, 2019/2¹¹, o. S.). 2020 im Vorfeld einer Mitgliederversammlung an den damaligen Sektionsvorstand eingebracht von der Initiativgruppe ‚EB-Partizipation‘, bestehend aus 14 promovierten und promovierenden Wissenschaftler:innen,¹² geht es einerseits um die Erhöhung der Vorstandsmit-

11 Bei dem unter diesem Kürzel aufgeführten Protokoll ist der Rekonstruktion nach im Material eine falsche Jahreszahl hinterlegt. Es müsste sich um das Protokoll der Mitgliederversammlung 2020 handeln.

12 Zur Initiative selbst liegen in den Protokollen keine konkreten Informationen vor. Die hier aufgeführten Rekonstruktionen basieren auf der Erinnerung der Autorin als Mitglied der Initiative neben Carolin Alexander, Denise Klinge, Farina Wagner, Franziska Lutzmann, Franziska Wybuwa, Jana Trumann, Julia Koller, Malte Ebner von Eschenbach, Maria Kondratjuk, Ricarda Bolten, Stefan Rundel, Stefanie Hoffmann, Stephanie Freide und Susanne Umbach.

glieder von vier auf fünf Personen und andererseits um die Möglichkeit, dass zwei Personen in der Qualifikationsphase als Mitglieder des Vorstands gewählt werden können und im Vorstand aktiv sind (P, 2019/2, o. S.). Nach einer umfassenden Diskussion des Antrags zur Änderung der Geschäftsordnung (P, 2019/2, o. S.) wird eine Arbeitsgruppe, bestehend aus dem Sektionsvorstand, den Mitgliedern der Initiativgruppe und anderen interessierten Sektionsmitgliedern, gegründet. Diese arbeitet einen Änderungsvorschlag der Geschäftsordnung der Sektion aus, der nach Beratung und Abstimmung in der folgenden Mitgliederversammlung der Sektion angenommen wird (P, 2021, S. 1).

Ein *inhaltliches Handlungsfeld* zeigt sich erstmals mit Beginn der 2000er-Jahre. Waren es in der Zeitschrift Erziehungswissenschaft in den 1990er-Jahren vor allem Berichte über die Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung oder ihr Engagement beim DGfE-Kongress, wird 2002 an dieser Stelle dezidiert aufgeführt:

Begrüßt und auch unterstützt wird von der Sektion Erwachsenenbildung die Initiative einiger NachwuchswissenschaftlerInnen der Sektion, am 13. und 14. März 2004 einen Workshop zu methodischen Fragen der Erwachsenenbildungsforschung zu veranstalten. Der Workshop soll zum einen der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung dienen, zum anderen ein Forum zur Intensivierung der Methodendiskussion in der Weiterbildungsforschung bieten. Er richtet sich an DoktorandInnen und HabilitandInnen und andere empirisch forschend Tätige, die an einem forschungsmethodischen Austausch interessiert sind. (EW, 2002/2, S. 104)

Hier sei nochmal an die DGfE-übergreifenden, sich verstetigenden Angebote erinnert, die 2000 (Forschungskolloquium) bzw. 2005 (Summer School) einsetzten (siehe Abschnitt 4.1, b).

In den weiteren Berichten der Sektion in der Zeitschrift Erziehungswissenschaft wird das in den ersten Jahren noch als Workshop gerahmte Angebot zu methodischen Fragen in der Erwachsenenbildungsforschung (EW, 2004/1, S. 94; EW, 2005/1, S. 98; EW, 2006/1, S. 115; EW, 2007/1, S. 129–130), dann auch als „Nachwuchswerkstatt“ (EW, 2012/2, S. 162) oder „Werkstatt Forschungsmethoden“ (EW, 2019/1, S. 113–114; EW, 2021/1, S. 122; EW, 2021/1, S. 116; EW, 2022/2, S. 144) immer wieder erwähnt. In der zweiten Ausgabe 2004 ist der gesamte Bericht der Sektionsaktivitäten dem „Workshop Weiterbildungsforschung“ gewidmet (Iller et al., 2004, S. 112–115). Auch in den Protokollen der Sektion finden sich entsprechende Berichte, mal mehr, mal weniger ausführlich (P, 2010, S. 2; P, 2011, S. 7; P, 2012/2, S. 6; P, 2013, S. 8; P, 2015, S. 2; P, 2016/1, S. 2; P, 2018/2, o. S.; P, 2019/1, S. 3; P, 2019/2, o. S.; P, 2022/2, S. 2). Außerdem werden in den Protokollen die Anträge auf die finanzielle Unterstützung der „Werkstatt Forschungsmethoden“ dokumentiert (P, 2010, S. 2; P, 2012/2, S. 5), in den belegten Berichten in der Zeitschrift Erziehungswissenschaft wird immer

wieder auf die entsprechende Förderung durch die Sektion hingewiesen oder die Anpassung der Webseitenstruktur der Sektion mit Blick auf die Werkstatt (P, 2011, S. 4; P, 2021, S. 2) thematisiert. Die Werkstatt wird dabei als langjährige ‚Nachwuchsförderung‘ der Sektion gerahmt (P, 2014/2, S. 2) und findet auch in den Sammelbänden zur Sektionsgeschichte ausführliche Erwähnung (Schmidt-Lauff 2014a, S. 54; Iller, 2022).

Diese Initiative von Wissenschaftler:innen aus der Qualifikationsphase wird um weitere Aktivitäten aus dieser Statusgruppe ergänzt, die in den Berichten in der Zeitschrift *Erziehungswissenschaft* erwähnt werden: Gründung der Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* durch „Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler“ (EW, 2019/1, S. 113), die sich auch „‚Nachwuchs‘fragen in den Erziehungswissenschaften“ widmet (spezifisch etwa Jergus, 2021; Beaufays, 2021). Ebenso in den Berichten erwähnt wird die Durchführung der ‚Veranstaltungsreihe Netz-EB‘ für Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase und jenseits unbefristeter Professuren zur Vernetzung und zum Austausch (EW, 2021/1, S. 122; EW, 2021/2, S. 116; EW, 2022/2, S. 145), hervorgegangen aus der Gruppe ‚EB-Partizipation‘, die in der Mitgliederversammlung 2020 vorgestellt wird (P, 2019/2, o. S.).

Interessant ist nun im Überblick, dass in der Sektion Erwachsenenbildung Entwicklungen, die Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen betreffen, auf Initiative genau dieser Gruppe entstanden, von der Sektion jedoch umfangreich getragen wurden. Dabei findet sich in den Protokollen mehrmals der Tagesordnungspunkt „Nachwuchsförderung in der Sektion Erwachsenenbildung“ (P, 2017, S. 5; P, 2018/2, o. S.), jedoch wird dieser entweder aufgrund der zeitlichen Ressourcen ausgelagert oder nach einer kurzen Diskussion an den Vorstand verwiesen, um „an einem abgestimmten Angebot zu arbeiten und die vorliegenden Ideen zu berücksichtigen“ (P, 2018/2, o. S.). Es lassen sich Spielräume erkennen, die nicht nur von den Mitgliedern der Sektion, sondern auch von der Sektion selbst, vertreten durch den Vorstand, zur Gestaltung genutzt werden könnten.

5 Einordnung der Ergebnisse

Was lässt sich bilanzierend zur Entwicklung von Beteiligungsstrukturen des ‚Nachwuchses‘ in DGfE und Sektion Erwachsenenbildung festhalten? Die einleitend von Käßpinger herangezogene Feststellung, dass mit Bezug auf Diversität eine Diskrepanz zwischen vorliegenden Befunden und Ausgestaltung in der Fachorganisation auf Ebene der Sektionsvorstände bestünde, lässt sich auch auf die Dimension ‚Status‘ innerhalb der Fachgesellschaft und Sektion übertragen.

Die Ausarbeitungen entlang der Entwicklungen in der Fachgesellschaft und des empirischen Materials zeigen eine Vielschichtigkeit von Initiativen auf, die mal mehr, mal weniger erfolgreich auch politische Strukturen mitgeformt haben. Durch die Aufschlüsselung wird erkennbar, dass diese Initiativen

als Bottom-up-Prozesse zu verstehen sind, also vorwiegend ausgehend von der Gruppe der Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen selbst. Das lässt sich in der ausgewählten Sektion sehr konkret nachzeichnen, für die Fachgesellschaft scheinen die Impulse wiederum aus den Sektionen zu kommen, wenn diese Strukturen implementieren, die dann auch zeitversetzt DGfE-übergreifend Relevanz entfalten, oder es erfolgt eine direkte Adressierung des DGfE-Vorstandes durch die Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen. Hier zeigt sich über die Jahrzehnte eine Verstetigung in der Thematisierung der prekären Problemlagen und Rollenzuweisungen in der Thematisierung. Diese Handlungs- und Denkmuster prägen die fachgesellschaftliche Praxis mit Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase und kennzeichnen ein mäanderndes Hin und Her zwischen Starten und Fort-Schreiten.

Deutlich wird in den Darstellungen zudem, dass die strukturellen Herausforderungen für Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen seit vielen Jahrzehnten bekannt sind. Daraus ergibt sich eine ambivalente Verhältnisbestimmung zwischen vor allem Fachgesellschaft und ihren Mitgliedern, die sich in Stellungnahmen, Einlassungen und Beiträgen dokumentieren. Es lässt sich feststellen, dass die Wahrnehmung der Interessenvertretung in die Politik hinein zwischen den Vorstandsperioden in der DGfE durchaus als wechselhaft zu bezeichnen ist. Gerade in Bezug auf die Dimensionen prekärer Beschäftigung ließe sich kritisch fragen, ob neben der individuellen Verantwortung der Professuren für das Ausschöpfen von Handlungsspielräumen bei der Stellenausstattung nicht auch der Einfluss der Fachgesellschaft zum Tragen kommen könnte, der auch im Anschluss an den hier thematisierten ‚Austausch‘ von 2022 wenig sichtbar bleibt – insbesondere dann, wenn strukturelle Probleme zu individuellen Problemen verklärt werden, kann das *stille Entschwinden* von Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen aus der Sektion, Fachgesellschaft und Wissenschaft kaum irritieren, sondern sollte zum Thema aller Akteure werden. Denn solange der ‚Nachwuchs‘ an Hochschulen „temporär gedacht“ (Beaufaÿs, 2021, S. 25) wird, muss es im Interesse der Fachgesellschaft sein, für attraktive Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen zu lobbyieren. Diese Strukturen betreffen nicht nur die in der Analyse in den Blick genommene spezifische Gruppe, sondern haben natürlich auch Auswirkungen auf andere Gruppen (Student:innen, Abteilungsleitungen, Professor:innen) und die Produktion von wissenschaftlichem Wissen.

Literatur

- Abs, H. J., Kuper, H. & Martini, R. (Hrsg.) (2020). Datenreport Erziehungswissenschaft 2020 (1. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742419>
- Ackeren, I. van, Bremer, H., Kessl, F., Koller, H.-C., Pfaff, N., Rotter, C., Klein, E. D. & Salaschek, U. (Hrsg.) (2020). Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742385>
- Bahr, A., Eichhorn, K. & Kubon, S. (Hrsg.) (2021). #95vsWissZeitVG. Prekäre Arbeit in der deutschen Wissenschaft. Marburg: Büchner.
- Bahr, A., Eichhorn, K. & Kubon, S. (2022). #IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland. Berlin: Suhrkamp.
- Baumert, J. & Roeder, M. (1990). Zur personellen Situation der Erziehungswissenschaft an den Wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In *Erziehungswissenschaft*, 1(1), 7–43.
- Barry, D., Bender, N. & Mathieu, M. (2012). Eindrücke von den DGfE Summer Schools 2010 und 2011. In *Erziehungswissenschaft*, o. J. (44), 33–36.
- Beaufäys, S. (2021). Die Hochschule verzichtet gerne auf Ihre Expertise. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4(1), 24–28. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.03>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023, 14. Juni). Reform des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/2023/03/230317-wisszeitvg.html> [22.06.2024].
- Bundestag (2023). Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Befristungsrechts für die Wissenschaft. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/2023-06-wisszeitvg-referentenentwurf.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [22.06.2024].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2018). Bewegungen. DGfE Kongress 2018. Programmheft. <http://www.dgfe2018.de/tagungsprogramm.html> [22.06.2024].
- Doerry, G. (2014). Persönliche Erinnerungen über den Anfang der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE bis 1982. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.). *Vergangenheit als Gegenwart: Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen: Barbara Budrich, 136–159.
- Franz, A., Korff, S. & Briedis, K. (2023). Bessere Daten, unveränderte Herausforderungen?! Promovieren in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft*, 34 (66), 25–38. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.04>
- Grotlüschen, A., Käßlinger, B. & Molzberger, G. (Hrsg.) (2022). 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte. Opladen: Barbara Budrich.

- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Iller, C. (2022). Die Werkstatt Forschungsmethoden. In A. Grotluschen, B. Käßlinger & G. Molzberger (Hrsg.). *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte*. Opladen: Barbara Budrich, 117–128.
- Jacobi, J. (1998). „Vom Stiefkind zum Wunschkind?“ – Einige Gedanken zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses an deutschen Universitäten. In *Erziehungswissenschaft*, 9(17), 16–22.
- Jakobs, P. (2022). Wie viel Vergangenheit braucht die zukunftsfähige Organisation? In *Versus Magazin für kritische Organisationspraxis*. <https://versus-online-magazine.com/de/artikel/historische-organisationsforschung/> [22.06.2024].
- Jergus, K. (2021). Politiken der Anerkennung und der Zugehörigkeit. Nachwuchsfragen als disziplin- und erkenntnispolitische Problemstellungen. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4(1), 11–16. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.06>
- Käßlinger, B. (2022). Diversität der Sektion Erwachsenenbildung im (Zahlen-) Spiegel ihrer Vorstandsmitglieder von 1971 bis 2021. In A. Grotluschen, B. Käßlinger & G. Molzberger (Hrsg.). *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte*. Opladen: Barbara Budrich, 143–157.
- Keller, A. & Frommont, Y. (Hrsg.) (2024). *Perspektiven für Hanna. Dauerstellen für Daueraufgaben in der Wissenschaft*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763973576>
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004603aw>
- Krüger, H.-H. (1997). Forschungswerkstatt Qualitative Bildungs- und Sozialforschung: Neue Formen der Weiterbildung von qualitativ arbeitenden ErziehungswissenschaftlerInnen. In *Erziehungswissenschaft*, 8 (16), 60–63.
- Kuckartz, U. & Lenzen, D. (1986). Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. Bericht über die Ergebnisse einer Erhebung an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik und West-Berlins zum Ersatzbedarf des wissenschaftlichen Personals im Fach Erziehungswissenschaft vom November 1985. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (6), 865–877. <https://doi.org/10.25656/01:14420>
- Kuckartz, U. & Lenzen, D. (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*, 1(2), 7–23.

- Kuckartz, U. & Lenzen, D. (1994). Daten zur Stellensituation in der deutschen Erziehungswissenschaft und zu den Chancen des wissenschaftlichen Nachwuchses. In *Erziehungswissenschaft*, 5(9), 130–143.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2013). Zwischen W 3 und Hartz IV: Arbeitssituation und Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Opladen: Barbara Budrich.
- Leinfellner, S., Thole, F., Simon, S. & Sehmer, J. (Hrsg.) (2023). Bedingungen der Wissensproduktion: Qualifizierung, Selbstoptimierung und Prekarisierung in Wissenschaft und Hochschule. Opladen: Barbara Budrich.
- Lorenz, L. (2014). Wichtige Entwicklungspunkte der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft innerhalb ihres 40-jährigen Bestehens. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.). *Vergangenheit als Gegenwart: Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen: Barbara Budrich, 58–78.
- Moldenhauer, A., Nerowski, C. & Wittek, D. (2018). Der Unterschied von Leitbild und Abbild. Eine Stellungnahme. In *Erziehungswissenschaft*, 29 (56), 186–188.
- Netzwerk für Gute Arbeit in der Wissenschaft 2020. Personalmodell für Universitäten in Deutschland. Alternativen zur prekären Beschäftigung. https://mittelbau.net/wp-content/uploads/2020/11/Personalmodelle_final.pdf [23.05.2024].
- Salzbrunn, M. (2014). *Vielfalt/Diversität*. Bielefeld: transcript.
- Schmidt-Hertha, B., Tervooren, A., Martini, R. & Züchner, I. (Hrsg.) (2024). *Datenreport Erziehung 2024*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743042>
- Schmidt-Lauff, S. (2014a). Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.). *Vergangenheit als Gegenwart: Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen: Barbara Budrich, 11–57.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2014b). *Vergangenheit als Gegenwart: Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen: Barbara Budrich.
- Simon, S., Marks, S. & Wittek, D. (2023). Über die Negation einer Zuständigkeit. Von den (Un)Möglichkeiten einer fachwissenschaftlichen Positionierung. *Erziehungswissenschaft*, 34(66), 87–98. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.10>
- Specht, J., Hof, C., Tjus, J., Pernice, W. & Endesfelder, U. (2017). *Departments statt Lehrstühle: Moderne Personalstruktur für eine zukunftsfähige Wissenschaft*. Debattenbeitrag der AG Wissenschaftspolitik der Jungen Akademie. Verfügbar unter: <https://www.diejungeakademie.de/de/publikationen/departments-statt-lehrstuehle-moderne-personalstruk> [23.05.2024].
- Vorstand der 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 [20.06.2024].

- Vorstand der DGfE (2020). Empfehlungen guter Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen. *Erziehungswissenschaft*, 31(60), 123.
- Vorstand der DGfE (2022). Diskussionspapier des DGfE-Vorstandes zu den Beschäftigungsverhältnissen in Phasen der wissenschaftlichen Qualifizierung. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2022_Diskussionspapier_wiss._Besch%C3%A4ftigungsverh%C3%A4ltnisse_inkl._Anhang.pdf [20.06.2024].
- Vorstand der DGfE (2023). Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Befristungsrechts für die Wissenschaft (Referentenentwurf des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 5.6.2023). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2023.07_WissZeitVG_Stellungnahme_DGfE.pdf [20.06.2024].

Materialverzeichnis

- EW, 1990/2 = *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 1(2).
- EW, 1991/1 = *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 2(3).
- EW, 1992/1 = *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 3(5).
- EW, 1994/1 = *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 5(9).
- EW, 1995/1 = *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 6(11).
- EW, 1999/1 = *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 10(19).
- EW, 2000/1 = *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 11(21).
- EW, 2002/1 = *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 13(25).
- EW, 2002/2 = *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 13(26).
- EW, 2003 = *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 14(27).
- EW, 2004/1 = *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 15(28).
- EW, 2004/2 = *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 15(29).

- EW, 2005/1 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 16(30).
- EW, 2005/2 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 16(31).
- EW, 2006/1 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 17(32).
- EW, 2006/2 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 17(33).
- EW, 2007/1 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 18(34).
- EW, 2007/2 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 18(35).
- EW, 2008/2 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 19(37).
- EW, 2009/1 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 20(38).
- EW, 2010/1 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 21(40).
- EW, 2010/2 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 21(41).
- EW, 2011/1 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 22(42).
- EW, 2011/2 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 22(43).
- EW, 2012/1 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 23(44).
- EW, 2012/2 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 23(45).
- EW, 2014/1 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 25(48).
- EW, 2016/1 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 27(52).
- EW, 2016/2 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 27(53).
- EW, 2018/1 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 29(56).
- EW, 2019/1 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 30(58).
- EW, 2019/2 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 30(59).
- EW, 2022/2 = Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 33(65).

- P, 2010 = Protokoll der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE am 25.09.2010 an der TU Chemnitz.
- P, 2011 = Protokoll der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE am 24.09.2011 an der Universität Hamburg.
- P, 2012/2 = Protokoll der Mitgliederversammlung 2012, Bonn. [29.10.2012]
- P, 2013 = Protokoll der Mitgliederversammlung Sektion Erwachsenenbildung 2013, Universität Magdeburg. [21.09.2013]
- P, 2014/1 = Protokoll der Mitgliederversammlung Sektion Erwachsenenbildung 2014, Humboldt-Universität zu Berlin. [10.03.2014]
- P, 2014/2 = Protokoll der Mitgliederversammlung Sektion Erwachsenenbildung 2014, Goethe Universität Frankfurt am Main. [01.10.2014]
- P, 2015 = Protokoll der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE am 1. Oktober 2015 in Hannover.
- P, 2016/1 = Protokoll Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 14.3.2016. [Universität Kassel]
- P, 2016/2 = Protokoll der Mitgliederversammlung im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2016 in Tübingen am 30. September 2016, 11.10 bis 12.45 Uhr.
- P, 2017 = Protokoll der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 28.09.2017 im Rahmen der Jahrestagung 2017 in Heidelberg.
- P, 2018/1 = Protokoll Mitgliederversammlung Sektion Erwachsenenbildung beim DGfE Kongress am 19. März 2018 in Essen.
- P, 2018/2 = Protokoll Sektionstagung Erwachsenenbildung, Universität Mainz, 27.09.2018, 13–16 Uhr.
- P, 2019/1 = Protokoll der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung, Sektionstagung 2019 an der Universität Halle.
- P, 2019/2 = Protokoll der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung, online, Donnerstag, den 17. September 2019 von 10.00 bis 12.45 Uhr Zoom, organisiert von Anke Grotlüschen & Team, Uni Hamburg.
- P, 2021 = Protokoll der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung, Donnerstag, den 16. September 2021 von 16:00 bis 18:27 Uhr, online via Zoom.
- P, 2022/2 = Protokoll der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung. Freitag, 16. September 2022 von 11:45 bis 13:00 Uhr, Präsenz (Europa-Universität Flensburg).

____ Teil III: Zwischentöne

Bildung von Erwachsenenheit. „Zwischenton“ zu „Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung“

Was ist erwachsen?

Die Zukunft der Erwachsenenbildungswissenschaft wird sich auch daran entscheiden, ob es ihr gelingt, ihren Gegenstandsbereich zu definieren, von anderen (Teil-)Disziplinen mit Bezug zum Lernen Erwachsener abzugrenzen bzw. die plausibleren theoretischen Erklärungen für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu liefern. Um dies zu leisten, brauchen wir vor allem ein Verständnis davon, was erwachsen ist und Erwachsenenheit ausmacht. Es ist überraschend festzustellen, dass wir diesen – für die Disziplin doch so zentralen – Begriff des Erwachsenseins häufig in einem Alltagsverständnis verwenden, das Konzept Erwachsenenheit bislang jedoch kaum in der Erwachsenenbildungswissenschaft thematisiert wurde oder gar der Versuch unternommen wurde, Überlegungen dazu in den sozialwissenschaftlichen Diskurs hineinzutragen. Ich möchte hier als *Zwischenton* einmal umreißen, was das Konzept Erwachsenenheit aus einer erwachsenenbildungswissenschaftlichen Perspektive interessant macht und worin der Beitrag der Erwachsenenbildungswissenschaft im Prozess der *Bildung von Erwachsenenheit* bestehen könnte.

Die Herausbildung des Konzepts des „Erwachsenen“ wird historisch im 16. und 17. Jahrhundert im Kontext der Entdeckung der Kindheit als Lebensphase verortet (Schmidt-Hertha, 2015, S. 28). Erwachsenenheit wird demnach in Abgrenzung zur Kindheit definiert: Wer nicht mehr Kind oder jugendlich ist, ist erwachsen (Wolf, 2021, S. 8). Als Beleg für das Auseinandertreten von Kindheit und Erwachsenenheit wird die Studie zur *Geschichte der Kindheit* von Philippe Ariès angeführt (z. B. Kade, 1983, S. 271 oder Wolf, 2021, S. 10). Tatsächlich bietet diese sozialhistorische Studie über die Entstehung des Schulsystems und die Entwicklung der Kleinfamilie eine Reihe von Lesarten zur Ausdifferenzierung der Lebensalter an (Sager 2008), bislang wurde in der Rezeption der Studie jedoch der Fokus auf das mittelalterliche Eltern-Kind-Verhältnis und die Trennung der Lebensräume mit Blick auf die Kindheit gerichtet – eine Rekonstruktion des Bildes von Erwachsenenheit steht deshalb noch aus.

Aber nicht nur in der historischen Forschung ist Erwachsenenheit nur lückenhaft beforscht, auch in der gegenwartsbezogenen erziehungs- und sozialwissen-

schaftlichen Forschung werden Annahmen zum *Erwachsenen* meist nur mitgeführt und nicht näher bestimmt, weshalb es dringend geboten erscheint, sich mit Erwachsenenheit bewusst auseinanderzusetzen. Anna Fangmeyer & Johanna Mierendorff (2017) sehen dies als eine Aufgabe der Kindheitssoziologie, wodurch die Bestimmung von Erwachsenenheit weiterhin abhängig von der Lebensphase der Kindheit zu vollziehen wäre:

Erwachsenheit fasst aus einer gesellschafts-theoretischen Perspektive das bislang kaum ausgeführte und erst recht nicht umfassend bestimmte Phänomen des nicht-mehr-Kindseins; aus einer lebenslauftheoretischen Perspektive sind damit jene Lebensphasen umrissen, die sich an Kindheit und Jugend anschließen. (Fangmeyer & Mierendorff, 2017, S. 12)

Aus Sicht der Erwachsenenbildungswissenschaft wäre es problematisch, die Bestimmung des Konzepts Erwachsenenheit der Kindheitsforschung zu überlassen, wenn auch die Auseinandersetzung mit Lebensalterkonstruktionen teildisziplinübergreifend sehr anregend sein kann (Dinkelaker, 2018). Erwachsenenheit lässt sich aber nicht nur aus der Differenz zu Kindheit erklären. Dass sich eine „Entkindlichung“ des Erwachsenen vollzogen hat, ist vielmehr Resultat einer gesellschaftlichen Entwicklung, in der sich Erwachsenenheit als Leitbild für Beruf und öffentliches Leben durchgesetzt hat (Kade, 1983, S. 272f.). Wesentliche Merkmale des Erwachsenseins in modernen, industrialisierten Gesellschaften sind demnach Erfolgsstreben und individuelle Zurechnung von (Miss-)Erfolg, Unabhängigkeit und individuelle Freiheit durch einen eigenen Beruf (und eigenes Einkommen) sowie soziale Beziehungen, die sich auf Rollensegmente einer Person und nicht mehr auf den ganzen Menschen richten (ebd.). Erwachsenenheit steht damit für (Selbst-)Disziplin und Rationalität, Kindheit für Spontanität und Gefühle. Die Vorstellung von Erwachsenenheit ist insofern eng verbunden mit Verhaltenserwartungen der verantwortlichen Teilnahme an den gesellschaftlichen Grundprozessen von Arbeit, Familie und Politik.

Kritik an der unhinterfragten Norm

Das Leitbild der Erwachsenenheit ist also nicht nur eine ‚Gegenblende‘ für das Bild des Kindes, es ist zugleich eine Orientierungsnorm für die Lebensphase des Erwachsenenalters, wobei diese Norm weder empirisch gefüllt noch theoretisch geklärt ist. Dabei wären eine Reihe kritischer Aspekte dieser sozialen Norm durchaus diskutierenswert: Das Bild des unabhängigen und selbstverantwortlichen erwachsenen Menschen setzt Erwachsenenheit mit einer individualistischen Existenz gleich (Kade, 1983) und macht implizit eine männliche, bürgerliche Normalbiografie zum Maßstab für Erwachsenenheit. Bislang fehlt eine intersektionale Perspektive in der Forschung zu Erwachsenenheit weitgehend, ob-

gleich sich empirisch durchaus Unterschiede im Erwachsenwerden hinsichtlich Geschlecht, Generation, sozioökonomischer und kultureller Faktoren feststellen lassen (Nahar, Xenos & Abalos, 2013).

Daraus ergibt sich als weitere Kritik an der unbedarften Verwendung des Begriffs die Verschleierung der Machtasymmetrien, die in der sozialen Norm angelegt sind: Macht, Einfluss und Prestige werden an (ökonomische) Eigenständigkeit gekoppelt, was im Umkehrschluss bedeutet, dass Menschen ohne diese Voraussetzung keinen oder zumindest kaum Einfluss auf ihre Lebenssituation nehmen können. Im Begriff des *Adulthood* wird dies als Diskriminierungsform (Ritz, 2022) vor allem im Kontext der Kindheitsforschung thematisiert und problematisiert, dass Erwachsene ihre Privilegien gegenüber Kindern ausnutzen, nicht kritisch reflektieren oder gar missbräuchlich Macht ausüben. Es ist allerdings fraglich, ob die Machtasymmetrien auf die Ausdifferenzierung von Lebensphasen zurückzuführen sind, wie es der Begriff des *Adulthood* nahelegt oder ob generell die zugrunde liegenden materiellen und emotionalen Abhängigkeitsverhältnisse – von Kindern ebenso wie von Pflegebedürftigen, Erwerbslosen etc. – die Machtungleichheit hervorbringen. Eine Entschleierung der Machtasymmetrien würde deshalb voraussetzen, die Kategorie Erwachsenenheit in ihrer Normativität zu entschlüsseln, empirisch zu fundieren und theoretisch einzubetten (Burnett, 2010).

Theoretische Bezugnahmen bieten sich vor allem in der Lebenslaufforschung an, die institutionalisierte gesellschaftliche Erwartungen an Kindheit, Erwachsenenheit und Alter als Strukturgeber für individuelle Lebensverläufe ansieht. In diesem Rahmen wären empirische Beobachtungen der Auflösung von traditionellen Vorstellungen von Erwachsenenheit zu diskutieren, vor allem die weitere Ausdifferenzierung von Altersabschnitten innerhalb des jungen Erwachsenenalters oder die Identifizierung neuer Phänomene wie „Twixters“ oder „kidults“ (Burnett, 2010, S. 6), also jenes Altersabschnitts in dem sich junge Menschen zwischen Jugend und Erwachsenenalter bzw. „kids“ und „adults“ befinden. Die zunehmende Ausdifferenzierung von Altersgruppen wäre dann nicht als Destandardisierung des Lebenslaufs, sondern als historische Veränderung von gesellschaftlichen Erwartungen an die verschiedenen Lebensalter zu verstehen, die die Lebensverläufe wie Wege auf einer Landkarte neu anordnet (ebd., S. 2).

Die Beobachtung einer Auflösung der traditionellen Vorstellungen von Erwachsenenheit führt schließlich zu der Frage, ob sich die Voraussetzungen für ein selbstständiges Erwachsenenleben geändert haben, Erwachsenenheit also in Auflösung begriffen ist, oder ob das Leitbild nicht mehr überzeugend ist. Die Frage nach den sich wandelnden Voraussetzungen des Erwachsenenlebens lässt sich angesichts der dürftigen Forschungslage kaum beantworten. Zur Beantwortung der Frage nach der Überzeugungskraft des Leitbildes ist es sinnvoll, sich den sozialen Konstruktionsprozess der Kategorie Erwachsenenheit als „Doing Adulthood“ (Neumann, 2017, S. 167) zu vergegenwärtigen. Die Vorstellung von Erwachsenenheit als sozialem Konstrukt bedeutet demnach, dass die Bestimmung

von ‚Erwachsensein‘ gesellschaftlich verhandelt und in alltäglicher Interaktion hergestellt wird. Was als erwachsen angesehen wird, lässt sich bewusst machen, thematisieren und verändern. Dass wir – gerade in der Erwachsenenbildung – immer wieder auf die Kategorie des *Erwachsenen* verweisen, zeigt, dass die Kategorie weiterhin relevant ist, auch wenn Binnendifferenzierungen des Erwachsenenalters in junges, mittleres und hohes Erwachsenenalter oder weitere Differenzierungen im Alter für die Konzeption von Bildungsangeboten sinnvoll erscheint. Unklar bleibt allerdings, was mit der Kategorie *Erwachsene* erfasst und ausgesagt werden soll.

Beitrag der Erwachsenenbildung zur Bildung von Erwachsenenheit

Worin könnte also die Weiterentwicklung des Leitbildes von Erwachsenenheit bestehen und welchen Beitrag kann Bildung dabei leisten? Da wäre zunächst das Konzept selbst und seine normative Funktion zu nennen, die ins Bewusstsein gerückt werden müssen, um sie einer Bearbeitung zugänglich zu machen. Dies betrifft das Hinterfragen von Altersnormen (was ist *normal* und was *real*?) und eine Differenzierung verschiedener Dimensionen von Alter (biologisches, soziales, kalendarisches Alter), um zu verstehen, dass Erwachsenwerden kein biologischer Reifungsprozess ist. Der Beitrag der Erwachsenenbildung könnte darin bestehen, hierfür Diskussions- und Austauschmöglichkeiten – auch zwischen verschiedenen Altersgruppen und Generationen – bereitzustellen oder auch in Auseinandersetzung mit anderen (Teil-)Disziplinen den Blick stärker auf Übergänge statt auf Grenzziehungen zwischen den Altersgruppen zu richten.

Als Bildungsprozess können auch die Rekonstruktion von gesellschaftlichen Veränderungen und biografische Bearbeitung dieser Veränderungen angesehen werden. Dabei wäre zu fragen, was die Triebkräfte für Veränderungen waren, welche individuellen Spielräume gesehen und genutzt werden und welche neuen Trends und zukünftigen Entwicklungen sich abzeichnen.

In diesem Sinne könnte eine Weiterentwicklung des Konzepts Erwachsenenheit dann auch darin bestehen, „adults in the making“ (Neumann, 2017, S. 167) als eine soziale Positionierung zu begreifen. Die Bildung von Erwachsenenheit wäre dann nicht nur als individueller Lernprozess, sondern ebenso als eine (selbst) kritische Auseinandersetzung mit altersbezogenen Privilegien und der Positionierung in der generationalen Ordnung anzusehen.

Literatur

- Burnett, J. (2010). *Contemporary Adulthood: Calendars, Cartographies and Constuctions*. Palgrave Macmillan: Springer.
- Dinkelaker, J. (2018). Rezension von: A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.): *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa. In *EWJ Erziehungswissenschaftliche Revue*, 17 (5), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978377991559.html> [14.03.2025].
- Fangmeyer, A. & Mierendorff, J. (2017). *Kindheit und Erwachsenenheit. Relationierungen in und durch soziologische Forschung und Theoriebildung*. Einleitung. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.). *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 10–20.
- Kade, J. (1983). Der Erwachsene als normatives Leitbild menschlicher Entwicklung. Historisch-systematische Aspekte lebenslaufbezogener Erwachsenenbildung. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 33 (3), 270–278.
- Nahar, Q., Xenos, P. & Abalos, J. (2013). The Changing Transitions to Adulthood across Southeast Asia: A Census Approach to Cross-National Comparisons. In *Annals, AAPSS*, Vol. 646, 42–68. <https://doi.org/10.1177/0002716212469921>
- Neumann, S. (2017). Die andere Seite der Unterscheidung. Versuch einer empirischen Revision der Erwachsenen-Kind-Differenz. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.). *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 159–176.
- Ritz, M. (2022). *Adultismus und kritisches Erwachsensein. Hinter (auf)geschlossenen Türen*. Münster: Unrats Verlag.
- Sager, Christin (2008). Die „Geschichte der Kindheit“: internationale und interdisziplinäre Unterschiede in der Rezeption von Philippe Ariès. In *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14(2), 71–75. <https://doi.org/10.5169/seals-901789>
- Schmidt-Hertha, B. (2015). Erwachsenenalter. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 27–33.
- Wolf, A. G. (2021). *Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Generationenwechsel. Ein relationaler Blick

In diesem Zwischenton nehme ich den Wechsel der vorherigen Professuren-Generation durch die nachfolgende Generation in den Blick. Damit greife ich auf eine charakteristische Unterscheidung zurück: „Die Teilung des akademischen Raumes in ‚Berufene‘ vs. ‚Nicht-Berufene‘ operiert mit einer Bewährungs- und Anreizungsdynamik des ‚noch-nicht‘, die einen stufenförmigen Aufstieg entlang von Statusgruppen mit den Prüfungsverfahren wissenschaftlicher Geltung verbindet“ (Jergus, 2021, S. 3).

Es wird ein *relationaler Blick* auf generationsbezogene Beziehungsgeflechte im *invisible college* (Iller & Jütte, 2018) der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft geworfen; die soziale Struktur des Wissenschaftsbetriebs hat durchgängig mein Interesse geweckt. Der Begriff der Generation wird allgemein gefasst und partiell weiter differenziert durch den aussagekräftigeren Begriff der Kohorte, wenn es um Berufungschancen geht. Im Folgenden werden abschnittsweise Schlaglichter auf das generationengeprägte soziale Verhältnis geworfen, das sich je nach Bewährungsstufen der Beteiligten und dem damit verbundenen Beobachtungsstandpunkt höchst unterschiedlich darstellt.

Damit können wissenschafts- und disziplinpolitische Aspekte angesprochen werden, die zwar nicht tabuisiert, aber in einer kleinen Fachgesellschaft nicht namentlich ausgesprochen, geschweige verschriftlicht werden können und unter die ‚Selbstbeschweigung‘ des Wissenschaftssystems zu fallen drohen. Es handelt sich um einen subjektiv gehaltenen und dennoch generationsspezifisch geprägten (Rück-)Blick.

Generation: eine nicht unschuldige Kategorie

Mein Interesse an dem Thema ist durch zwei disziplingeschichtliche Verortungen geweckt worden. Da ist zunächst der Artikel *Die Gründer räumen die Lehrstühle. Generationenwechsel in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung* (2005) von Johannes Weinberg, der das Thema explizit aufgreift. Im Header in der *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* wird der Inhalt wie folgt zusammenfasst: „Im Zuge der großen Bildungsreformenanstrengungen der frühen 1970er-Jahre wurden an deutschen Hochschulen die ersten Lehrstühle für Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingerichtet. Die erste Generation der Lehrstuhlinhaber ist nun in die Jahre gekommen und wird Zug um Zug emeritiert. Johannes Weinberg,

einer dieser Altvorderen, reflektiert den Prozess des Generationenwechsels auf den Lehrstühlen aus der Distanz mehrjährigen Ruhestands.“ Die zweite Äußerung ist der Nachruf von Ekkehard Nuissl auf Erhard Schlutz (1942–2021). Danach zählt Schlutz „zu den wichtigsten Repräsentanten der ‚zweiten Generation‘ von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Erwachsenenbildung. Für den studierten Geistes-, Gesellschafts- und kenntnisreichen Erziehungswissenschaftler verlief die berufliche Laufbahn – wie für viele seiner Generation – parallel zur Etablierung der Erwachsenenbildung als öffentlich anerkannter Bildungsbereich und als universitäres und außeruniversitäres Forschungsfeld“.¹

Während es bei einer jungen Disziplin wie der Erwachsenenbildung noch recht umstandslos möglich ist, die Gründergeneration und die unmittelbar darauffolgende Generation relativ trennscharf zu unterscheiden, wird es im weiteren Verlauf durch die Zunahme der Professuren kaum noch möglich, die Abfolge zu nummerieren. Mittlerweile ließe sich schon die erste von der zweiten Generation der Juniorprofessor:innen unterscheiden.

Den generationalen Übergang in der Disziplin hat Weinberg (2005) charakterisiert: „Die Gründer, die Kritiker und die auf freiwerdende Lehrstühle nachrückende Generation haben in den 1980er Jahren eher parallel nebeneinander als diskursiv miteinander, aber doch erziehungswissenschaftlich verbunden darauf hingearbeitet, der Weiterbildungswissenschaft ein eigenes Gesicht zu geben“ (Weinberg, 2005, S. 29). Rückblickend lassen sich Generationen in ihrer Bedeutung für die Disziplingeschichte rekonstruieren. So kommt Josef Schrader (2011) zu der Aussage: „Überspitzt ließe sich behaupten: An die Universitäten kam eine Generation von Hochschullehrern, die zwar Professoren, aber nicht Wissenschaftler bzw. Forscher sein wollten; sie sahen ihre Aufgabe eher in der Politik- und Praxisberatung als in Forschung und Theoriebildung“ (Schrader, 2011, S. 54). Wenn man dies inhaltlich fortschreiben wollte – was aber nicht die Intention dieses Zwischentones ist –, dann würde man für jede Generation eine stärkere Wissenschafts- und Forschungsorientierung konstatieren können.

Wenngleich über das Verständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft immer wieder inhaltlich gerungen wurde und Positionskämpfe auf den Jahrestagungen der Sektion mit großer Schärfe ausgetragen wurden, lässt sich doch feststellen, dass dieser Generationenwechsel bei der erst in den 1970er-Jahren entstandenen Disziplin der Erwachsenenbildung nicht als besonders problematisch erlebt wurde und ‚Generationenkonflikte‘ weitgehend ausblieben – ganz im Gegensatz zu den in Vorkriegszeiten etablierten Wissenschaftsdisziplinen, in denen auch infolge der 68er-Bewegung radikale Brüche stattfanden (siehe z. B. für die Ethnologie Haller, 2012).

1 Dieser Nachruf erschien über einen Sektionsverteiler.

Genealogie: von Verwandtschaftsbeziehungen

Die wissenschaftliche Laufbahn hängt entscheidend von Zuschreibungsprozessen in der scientific community ab: „Zum Reproduktionsmodus einer wissenschaftlichen Karriere gehören demnach auch die Abhängigkeit und die Anerkennung [...] arrivierter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die das Fach in ihrem wissenschaftlichen Output und ihrer Persönlichkeit repräsentieren und als Gatekeeper fungieren“ (Möller, 2015, S. 97). In diesem Zusammenhang erweist sich die Sozialstruktur der Wissenschaft, die ‚feudalistische Züge‘ aufweist, als wirkmächtig:

Ein wenig ‚feudalistisch‘ nenne ich den Beruf des Wissenschaftlers deshalb, weil er immer noch und vor allem (aber nicht allein) in der Ausbildung durch personale Verantwortung und Loyalität gekennzeichnet ist. So gibt es Mentoren auf der einen Seite und Novizen auf der anderen, die beide durch *unausgesprochene* Absprachen einander verpflichtet sind. Die Ersten geben freiwillig und nach Gutdünken ihr Wissen an die Zweiten weiter. Die Zweiten danken durch Unterstützung und Nachfolge, was die Ersten wieder dazu bewegt, wohlwollend die Karriere ‚ihrer‘ Schüler zu begleiten. Auf diese Weise entsteht, ohne dass einer der Beteiligten das ernsthaft wollte oder planen konnte, ein komplexes Netz von weit gestreuten sozialen Verflechtungen, das oft sehr langlebig und auch sehr belastungsfähig ist. (Reichert, 2004, S. 23)

Vor allem das Lehrstuhlprinzip generiert Schüler:innen-Beziehungen und prägt die Kommunikationsstruktur mit ihren Familienmetaphern („Doktorvater – Doktermutter, mein(e) – dein(e) Schüler:in“). Fachkulturell verliert es an Bedeutung, darauf verweist schon, dass Betreuungsbeziehungen verstärkt durch den *Mentoren-Begriff* charakterisiert werden. Dies kann zugleich auf die Verlagerung des akademischen Reputationswettbewerbs verweisen, wie abschließend im Beitrag argumentiert wird.

Generationale Bezüge treten im innerwissenschaftlichen Kommunikationssystem im Genre der Festschriften *par excellence* zutage. Wenngleich Festschriften schon häufiger als überholt bezeichnet worden sind, scheinen sie funktional im Wissenschaftssystem zu sein. Hier vereinen sich wertschätzende Funktionen (Dankbarkeitserweisung, Werkschau und -reflexionen der Geehrten, Sichtbarkeit von Forschungsthemen etc.) mit latenten Kämpfen im sozialen Feld (Exklusion, Tribes, Stallgeruch etc.). Die Festschriften sind vielfältig: So schreiben beispielsweise zum 60. Geburtstag der Geehrten die Peers, zum 65. Geburtstag die Schüler:innen oder zum 80. Geburtstag positionieren sich die Nachfolger:innen. Eine Netzwerkvisualisierung von Festschriften würde diese *In-Beziehung-Setzungen* eindrucksvoll aufzeigen – dabei wären die *nicht-vorhandenen Beziehungen* von eigenem Interesse. Ebenso wie in Festschriften wird in Nachrufen und feierlichen

Ehrungen das „Beziehungsgeflecht von Schülern, Lehrerinnen, Kolleginnen, Weggefährten, Schulen und anderen Kollektiven“ (Hamann, 2017, S. 6) sichtbar.

Dass sich Kommunikationskulturen verändern, zeigt sich in der Sektion in der stärkeren Ausrichtung auf Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen in den letzten Jahren. Eine eher optimistische Annahme wäre, dass selbstgewählte Arbeitsbeziehungen im Sinne einer professionellen Vernetzung an Bedeutung gewinnen und der Lehrstuhl als Herkunft an Bedeutung verliert. Das ändert allerdings nichts an der Tatsache, dass das soziale Feld der Wissenschaft konkurrenzorientiert und Ort machtbbezogener Kämpfe und Statusspiele ist. So gehen ‚soziale Unterstützungsnetzwerke‘, ‚kollegiale Peer-Netzwerke‘ mit versteckten ‚Seilschaften‘² einher. Für eine kleine Wissenschaftsdisziplin sind Versuche der (Denk-)Schulenbildungen mit einer starken Personalisierung um eine Professur (*tribes*) nicht erfolgversprechend und kontraproduktiv.

Kohorten: vom Timing

Für die Erlangung einer Professur ist die jeweilige Stärke der Kohorte bedeutsam, da die Suche nach einem Lehrstuhl „einer ‚Reise nach Jerusalem‘ die sinnbildlich jenes kompetitive Suchen nach einem Stuhl aufführt, wobei immer zu wenig Stühle vorhanden sind und daher jederzeit aktive Bereitschaft zum Platznehmen gefordert ist“ (Wittig & Weiß, 2022, S. 61), gleicht. Hier verbinden sich Mobilitätsanforderungen mit Opportunitätsstrukturen (Berufungs- und Pensionierungszyklen). So können rückblickend beispielsweise die Kohorte der westdeutschen Privatdozent:innen, die nach der Wiedervereinigung in Ostdeutschland eine Professur bekommen haben, von der Kohorte, die einen Umweg über das deutschsprachige Ausland (Österreich und der Schweiz) gesucht hat, unterschieden werden. Auch beim *Vorsingen* auf Professuren werden Kohorten sichtbar, da die verschiedenen Karrierestufen mit kohortenspezifischen Lebensaltern in Bezug gesetzt werden.

Das Timing bei dem Übergang zur Professur verlangt von den Noch-nicht-Berufenen berufsbioграфische Reflexion: „Dabei werden Vorstellungen über die eigenen Handlungsmöglichkeiten, erreichte Lebenslagen, kalkulierbare und nicht kalkulierbare Rahmenbedingungen, Erwartungen an andere Personen (bzw. Erwartungen von anderen) sowie Wünsche und Planungen für die Zukunft zum eigenen Alter in Bezug gesetzt“ (Heinz, Briedis & Jongmanns, 2016, S. 253). So wird ein seismografischer Blick auf die Peers entwickelt – der eigenen Kohorte – und Selbstverortungen in der Berufslandschaft vorgenommen:

2 Rainer Paris (1998) hat Seilschaften treffend charakterisiert: „Auch die Seilschaft lebt vom Grundprinzip der gegenseitigen Hilfe, dies freilich mit dem entscheidenden Unterschied, daß die Solidarität hier nicht der Linderung einer gemeinsamen Not oder Abwehr einer Gefahr dient, sondern von vornherein ein Vehikel der Eroberung der Macht, bloßes Instrument der Einzel- und Gruppeninteressen ist“ (Paris, 1998, S. 140–141).

Welche und wie viele Professuren wurden in der jüngeren Vergangenheit altersbedingt frei oder werden bald frei (und wieder ausgeschrieben)? In welchen Bereichen ist mit welcher zeitlichen Perspektive gegebenenfalls mit neuen Professuren zu rechnen? Wie alt waren diejenigen, die in den letzten Jahren eine Professur bekommen haben? Wie viele (potenzielle) Konkurrentinnen und Konkurrenten wurden jüngst berufen, ist vielleicht eine Sättigung erreicht? Bis wann habe ich noch Chancen, berufen zu werden? Welche Gelegenheiten habe ich bereits verpasst und was resultiert daraus? Welche Stelle hatten diejenigen, die zuletzt berufen wurden? Wie aussichtsreich ist meine eigene Ausgangsposition und welche Schritte muss ich unternehmen, um meine Position zu verbessern? Wie viel Zeit bleibt mir? (Heinz et al., 2016, S. 273).

Familientreffen: von Tagungen

Die vorherigen Fragen verdeutlichen anschaulich das Ausmaß existenzieller Unsicherheiten wissenschaftlicher Karrieren. Ein Ort, wo diese Fragen für die *Noch-nicht-Berufenen* virulent werden, sind die Jahrestagungen der Sektion. So werden sie als Tagungspunkte in der Mitgliederversammlung expliziert: Den verstorbenen Kolleg:innen wird gedacht, neue Mitglieder begrüßt, über erfolgreiche Berufungsverfahren berichtet und auf laufende Professur-Ausschreibungen hingewiesen.

Eher zu der informellen Seite der Tagungen gehören die ‚Beziehungs-Spiele‘ – in den Arbeitsgruppen, in den Kaffeepausen, am Abend – die sich in ihrer Vielfalt hier nicht annähernd wiedergeben lassen. Bei der Interaktion unter Anwesenden können die unterschiedlichen Beziehungsmuster beobachtet werden: Welche Akteure kommen zu Tagungen? Wer von den Berufenen taucht schon länger nicht mehr auf? Welche Gruppen bleiben unter sich? Wie schlägt sich statusbedingtes Verhalten nieder?³ Aber auch über Nichtanwesende (‚Klatsch‘) und über generationale Konflikte von Dritten (‚Vater-Mord‘) erfährt man etwas und zugleich über zugrunde liegende fachkulturelle Bewertungsmuster.

Die Sektionstagungen ermöglichen in einer besonderen Weise, Feldstrukturen zu entschlüsseln (‚Wer befindet sich gemeinsam auf dem Spielfeld?‘; ‚Bin ich schon *drin* oder *noch nicht drin*?‘). Für die nachrückende Generation stellt sich die Frage der Visibilität (‚Werde ich erkannt?‘) und der kollegialen Anerkennung

3 Hier ist die auszugsweise wiedergegebene Beobachtung von Daniela Holzer einer Szene auf einer Fachtagung instruktiv: „Eine Konferenz, klassischer Vorlesungsraum [...] Es folgt die Begrüßung: Fast alle aus den ersten Reihen werden persönlich genannt und joviale Verbeugungen werden absolviert. Ich kenne die meisten nicht, aber es kann kein Zweifel bestehen: Lauter wichtige Leute! Professor*innen, Würdenträger*innen, langjährige Weggefährt*innen [...] Einen halben Tag später, die Workshops beginnen, wo endlich Raum für Debatten sein soll. Wo sind all die wichtigen Leute geblieben? Diskutieren sollen die anderen!“ (Holzer, 2018, S. 68).

durch Gatekeeper:innen (von Mitgliedern von Berufungskommissionen bis hin zu Herausgeber:innen)⁴. Dies ist – nicht zuletzt durch die sozialen Vergleichsprozesse – ein hochgradig emotional anstrengendes Unterfangen. Rückblickend über die Jahre ließe sich eine subjektive Tagungsgeschichte verfassen, die je nach der Statusphase unterschiedliche Bedeutungshöfe hervortreten ließen. Im Gegensatz zu den Sektionstagungen als nationales ‚Bewährungsparkett‘ dürften internationale Tagungen im Sinne ‚selbstgewählter Beziehungen‘ als weniger kompetitiv erlebt werden.

Generativität: von Abschieden

Wer von akademischen Zukünften redet, muss auch von Abschieden reden. Die Förderung der nachkommenden Generation wird im Selbstverständnis des Wissenschaftssystems hochgehalten (zumindest ‚mordet man nicht den Nachwuchs‘, so ein Topos). Den Aufgaben der nachfolgenden Generation einen Platz einzuräumen, wird durch die gesetzliche Altersgrenze im System eingeschrieben: „Durch die regelhafte Neubesetzung der Stelle soll – so die Sicht der Organisation – einerseits der Lehrbetrieb, andererseits die Innovativität der Wissenschaft sichergestellt werden, indem ein Blockieren der nachfolgenden Generation vermieden wird“ (Reuter & Berli, 2018, S. 108).

Wurden frühere Professuren-Generationen mit 65 Jahren emeritiert, gehen sie heute in der Regel mit 67 Jahren in Pension. Mittlerweile gibt es in einzelnen Bundesländern die Möglichkeit der Seniorprofessur. Unabhängig davon, dass es für einzelne Hochschulstandorte einen Mehrwert bieten kann, Seniorprofessor:innen weiterhin aktiv in Forschung und Lehre einzubinden, sind hierfür die individuellen Beweggründe der ‚Auszuscheidenden‘ ausschlaggebend. Auch dies berührt das Generationenverhältnis in vielschichtiger und neuer Weise. Wenngleich eher psychosozialer Natur, sei das Verhältnis der Übergabe zwischen direkten Vorgänger:innen und Nachfolger:innen zumindest noch erwähnt: Je weniger Lebenswerk-Vermächtnis hineinspielt, desto reibungsloser dürften beide den Übergang erfahren.

Verdienste der Auszuscheidenden für die nachrückende Generation wären im glücklichen Fall, neue Professuren am Hochschulstandort zu schaffen oder zumindest sicherzustellen, dass die eigene Professur nach dem Ausscheiden wieder besetzt wird. Wenngleich es nicht unmittelbar in der eigenen Hand liegt, gibt es Faktoren, die dies eher fördern (‚politische Fertigkeiten‘) oder verhindern. Für die Auszuscheidenden selbst gilt vermutlich die allgemeine Erkenntnis, dass Generativität Sinn erzeugt. Dazu zählen angemessene Anerkennungskulturen, also weniger über die Theorie- oder Geschichtsvergessenheit der Jüngeren zu klagen

4 Eine Charakterisierung von Gatekeeper:innen in der Publikationspraxis hat Svenja Möller (2019) vorgenommen.

(so ein beliebter Topos), als vielmehr Respekt vor den Leistungen der nachfolgenden Generationen zu zeigen, so wie es im Beitrag von Weinberg (2005) zum Ausdruck kommt. Vor allem dürften (selbst)kritische Beiträge willkommen sein. Die konstruierte Gradlinigkeit der eigenen Karriere, wie sie in den CVs gepflegt werden musste, ist nun nicht mehr dringend. Die erfolgstriefende wissenschaftliche Selbstdarstellung könnte zumindest mündlich um eine Liste der Scheiternerfahrungen („CV of failure“) ergänzt werden. Auf den Sektionstreffen mit ihren vielfältigen informellen Austauschgelegenheiten könnten die Kontingenzen, das Glücksspiel (der „Hazard“), die machtbezogenen Ver- und Unterwerfungen bei Habilitationsverfahren etc. thematisiert werden. Dies würde mit dazu beitragen, „Selbstbescheidung“ im Feld entgegenzuwirken.

Spielregeln auf dem Weg zur Professur verändern sich im Wissenschaftssystem – und in den letzten Jahren in beschleunigter Weise. Kriterien, die für die Vorgänger:innen ausschlaggebend waren, gelten nicht mehr für die Nachfolger:innen. Insofern ist es nur folgerichtig, dass Ausscheidende im Wissenschaftssystem seit je her formulieren, dass sie gegenwärtig vermutlich keine Professur mehr bekämen. Dies schmälert nicht ihre erbrachten Leistungen, verweist aber darauf, dass für die nachrückende Generation neue Kriterien (beispielsweise Engführung auf quantitative Leistungsindikatoren) angelegt werden. Im wissenschaftlichen Reputationswettbewerb lässt sich gegenwärtig „eine Vervielfältigung der Wettbewerbsgüter“⁵ sowie „eine Vorverlagerung des Wettbewerbs im Karriereverlauf“ (Krücken, 2023, S. 914) feststellen. Dies führt dazu, dass Nicht-Berufene „sich glaubhaft als individuell erfolgreiche Wettbewerbsakteure – und nicht als Teil einer überindividuellen Forschungs- oder Denktradition – darstellen müssen“ (ebd.).

Mit der hier vorgenommenen Unterscheidung zwischen ‚Berufenen‘ versus ‚Nichtberufenen‘ wurde der Fokus auf einen sich im Zeitraum von 20 bis 30 Jahren vollziehenden *biologischen* Generationenwechsel bis zur kalendarischen Altersgrenze gelegt. Dabei dürfte offenkundig sein, dass das *biologische Alter* eine Kurzführung ist. Wandel in theoretischen und forschungsmethodischen Ansätzen verlaufen in weitaus kürzeren Zyklen. So stellt sich mit Nachdruck die Frage, wie mit diesem personalstrukturellen Trägheitsmoment in der Disziplin umgegangen wird.

5 „[E]s geht zunehmend nicht mehr um Publikationen an sich [...], sondern um spezifische Publikationen, insbesondere hoch gerankte internationale Zeitschriftenartikel. Hinzu kommen weitere Wettbewerbsdimensionen wie Zitationen sowie prestigeträchtige Drittmittel, Auslandsaufenthalte und Kooperationen. Diese multiplen Wettbewerbsdimensionen lassen sich, unterstützt von standardisierten Lebensläufen, Datenbanken und Plattformen, von den Akteuren selbst sowie von externen Einrichtungen, zum Beispiel von Berufungskommissionen oder Förderorganisationen, erfassen und miteinander vergleichen“ (Krücken, 2023, S. 914).

Literatur

- Haller, D. (2012). Die Suche nach dem Fremden: Geschichte der Ethnologie in der Bundesrepublik 1945–1990. Frankfurt am Main u. a.: Campus.
- Hamann, J. (2017). Akademische Nachrufe als Datensorte für die Geschichte der Soziologie. In S. Moebius & A. Ploder (Hrsg.). Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–12.
- Heinz, W. R., Briedis, K. & Jongmanns, G. (2016). Alter(n) und Wissenschaftskarrieren. In N. Baur, C. Besio, M. Norkus & G. Petschick (Hrsg.). Wissen – Organisation – Forschungspraxis: der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 552–579.
- Holzer, D. (2018). sprechen. schweigen. ignorieren. Echokammer-Effekte, Machtmanifestationen und Schweigespiralen in Debattenunkulturen. In Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 1(1), 57–75. <http://doi.org/10.3224/debatte.v1i1.06>
- Iller, C. & Jütte, W. (2018). Invisible College – Rekonstruktion von Wissenschaftsnetzwerken und Formaten der Nachwuchsförderung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In D. Holzer, B. Dausien, P. Schlögl & K. Schmid (Hrsg.). Forschunginseln: Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung. Münster u. a.: Waxmann, 31–42.
- Jergus, K. (2021). Politiken der Anerkennung und der Zugehörigkeit. Nachwuchsfragen als disziplin- und erkenntnispolitische Problemstellungen (online first). In Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 4(1), 1–6. <http://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.06>
- Krücken, G. (2023). Multipler Wettbewerb an Universitäten Ursachen und Auswirkungen. In Forschung & Lehre, 12, 914–916.
- Möller, C. (2015). Herkunft zählt (fast) immer: soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Möller, S. (2019). Reputation in der Erwachsenenbildungswissenschaft: Konstituierung der Disziplin im Spiegel ihrer Rezensionen. Bielefeld: wbv.
- Paris, R. (1998). Stachel und Speer: Machtstudien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichert, J. (2004). An die Spitze. Neue Mikropolitiken der universitären Karriereplanung von Sozialwissenschaftlern/innen. In Forum Qualitative Sozialforschung, 5(2), 1–16.
- Reuter, J. & Berli, O. (2018). Wissenschaft im (Un)Ruhestand. Wie ProfessorInnen das altersbedingte Ausscheiden aus der Universität meistern. In die hochschule, (1–2), 101–111.
- Schrader, J. (2011). Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Weinberg, J. (2005). Die Gründer räumen die Lehrstühle. Generationenwechsel in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. In DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (2), 28–30.
- Wittig, S. & Weiß, G. (2022). Zwischen den (Lehr-)Stühlen. In Erziehungswissenschaft, 33(2), 61–70. <http://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.07>

Erwachsenenbildner:in werden. Zur Zukunft des Studiums der Erwachsenenbildung

1 Professionsfelder und Studienstrukturen im Wandel

Ordnet man Erwachsenenbildung als professionelles pädagogisches Handlungsfeld ein, sind im Hinblick darauf, wie man Erwachsenenbildner:in wird, Prozesse der akademischen (Aus-)Bildung, der berufsbiografischen Kompetenzaufschichtung und professionellen Identitätsentwicklung angesprochen. In professionstheoretischer Perspektive besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass wissenschaftliches Wissen im Zusammenhang mit professionellem Handeln bedeutsam ist. Professionalisierung war seit der Einrichtung des Studiums der Diplompädagogik im Jahr 1969 ein wesentliches Ziel des erziehungswissenschaftlichen Studiums. Die damaligen Bestrebungen sind im historischen Kontext des Modernisierungswillens der 1970er-Jahre zu sehen und eng mit den damaligen Bildungsreformen und dem Ausbau des quartären Bildungssektors verbunden (Ebner von Eschenbach, 2022). Als erziehungswissenschaftliches Studienfach blickt die Erwachsenenbildung also inzwischen auf eine über 50-jährige Geschichte zurück.

Die Absolvent:innen des Diplompädagogikstudiums konnten sich weitgehend erfolgreich am Arbeitsmarkt platzieren (Kleifgen & Züchner, 2003) und haben neben den ursprünglich perspektivierten, planend-disponierenden Tätigkeiten als hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende im Bildungswesen (Dinkelaker, 2021) auch die Freiberuflichkeit (Lenk, 2010) oder die Personal- und Organisationsentwicklung (von Felden, 2015) als Tätigkeitsfelder erschlossen. Der berufliche Verbleib von Absolvent:innen mit Studienschwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung ist bisher nicht systematisch untersucht worden und lässt sich aus Absolvierendenbefragungen der Erziehungswissenschaft nicht differenziert herauslesen. Lokale Absolvent:innen-Studien deuten darauf hin, dass Studierende nach dem Abschluss häufig in der beruflichen/betrieblichen Bildung tätig werden (vgl. z. B. Schüßler, 2012; Koller, Trojahn & Weitzel sowie Kondratjuk in diesem Band), auch wenn sich regionale Arbeitsmärkte unterscheiden können. In der betrieblich-beruflichen Weiterbildung stellen sich andere Herausforderungen an pädagogische Professionalität als in Organisationen, deren Hauptzweck auf Bildung ausgerichtet ist. Ingeborg Schüßler spricht von hybriden professionellen Hand-

lungsmustern, „die gleichsam pädagogische, bürokratische und ökonomische Handlungslogiken miteinander verschränken“ (Schüßler, 2019, S. 107). Aber auch in erwachsenenpädagogischen Zusammenhängen insgesamt erweist es sich als durchgängig bedeutsame Problematik, inwiefern es angesichts managerialer Logiken gelingt, „pädagogische Rationalitäten für die verantwortliche Gestaltung von Bildungsangeboten in Anschlag zu bringen“ (Dinkelaker, 2021, S. 196). Entgrenzung, lebenslanges Lernen, Ökonomisierung und (Selbst-)Optimierung sind nur einige der Schlagworte, unter denen sich Veränderungen in den Handlungs- und Reflexionsanforderungen in der Erwachsenenbildung umreißen lassen.

Auch die Studienstrukturen haben durch umfassende Reformprozesse einen tiefgreifenden Wandel erfahren. Professionsfelddbezogene Profilierungen wie beispielsweise für das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung sind in Bachelorstudiengängen weniger sichtbar als im früheren Diplomstudium und differenzieren sich erst auf Masterniveau aus (Walber & Lobe, 2018). Die Studienlandschaft der Erziehungswissenschaft ist allerdings seit Jahren in Bewegung; Bachelor- und Masterstudiengänge sind relativ heterogen gelabelt (Grunert, Ludwig & Hüfner, 2024). Schon auf Bachelor-Niveau werden unterschiedliche Profilierungen sichtbar, die sich in die fünf Muster (1) paritätisch-abgewogene, (2) stark grundlagenbezogene, (3) stark forschungsbezogene, (4) stark studienrichtungsbezogene und (5) stark studienrichtungs- und praxisbezogene Studienangebote einordnen lassen (ebd.). Der Datenreport Erziehungswissenschaft dokumentiert, dass Studienanfänger:innen in universitären Hauptfachstudiengängen (BA und MA) seit 2018 um etwa ein Viertel zurückgegangen sind, was sich nicht in allen angrenzenden Fächern in gleicher Weise zeigt (Züchner, 2024a, S. 79). Nur an Hochschulen für angewandte Wissenschaften steigt die absolute Zahl der Studierenden weiter an (ebd., S. 76). Gegenüber dem Diplomstudium münden Absolvent:innen heute häufig schon nach dem Bachelorabschluss in pädagogische Berufsfelder ein (Züchner, 2024b). Dass sie damit geringer qualifiziert sind als frühere Generationen erziehungswissenschaftlicher Absolvent:innen, scheint aktuell auch unter den Bedingungen des Fachkräftemangels ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt nicht zu schmälern. Was bedeuten diese Entwicklungen für eine (akademische) Professionalisierung im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung?

2 Professionelle pädagogische Identität in sich entgrenzenden erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern

Erwachsenenbildner:innen operieren aufgrund ihrer häufig planerisch-disponierenden Tätigkeitsprofile stärker als andere pädagogische Berufsgruppen an der Schnittstelle von Pädagogik und Wirtschaft. Bildungsplanung, Bildungsmanagement, Marketing und Finanzierung sind Handlungsformen, die aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive aktiv gestaltet werden. Dieter

Nittel (1996) sprach schon Mitte der 1990er-Jahre von der *Pädagogisierung der Privatwirtschaft* und der *Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung* (vgl. auch Faulstich & Zeuner, 2015).

Das Verhältnis von pädagogischen bzw. humanistisch-emanzipativen und wirtschaftlichen Interessen kann dabei als Spannungsfeld bezeichnet werden, das in Zielkonflikte beispielsweise zwischen den Interessen der individuellen Beschäftigten und ihren Perspektiven als lernende Subjekte einerseits und der Sicherung und Steigerung des Unternehmenserfolgs andererseits geraten kann (Käpplinger, 2018; von Hippel & Röbel, 2016). Solche Spannungsverhältnisse sind von Erwachsenenbildner:innen reflexiv zu bearbeiten. Dies gilt in besonderem Maße in nichtpädagogischen Organisationen. Für die Frage, ob ökonomische Vereinseitigungstendenzen im Hinblick auf erwachsenenpädagogische Handlungsaufgaben begrenzt werden können, spielen die pädagogischen Orientierungen professioneller Akteure eine bedeutende Rolle (Helsper, 2021).

Die Entwicklung eines professionellen Selbst gilt als eine zentrale Kernkompetenz im Professionalisierungsprozess von Erwachsenenbildner:innen (Bernhardsson & Latke, 2012). Für eine theoretische Konturierung professioneller Identität knüpft Antje Rothe (2019) an die professionstheoretischen Arbeiten von Fritz Schütze und die Identitätskonzeption von George Herbert Mead an, um verschiedene Lebensbereiche und Lebensphasen einzubeziehen. Zentral sind professionelle Orientierungen, in die alle biografischen Erfahrungen eingehen, einschließlich solcher aus der Aus- und Weiterbildung. Sie stellen das flüchtige aktuelle ‚Ergebnis‘ professioneller Identitätsentwicklung dar (ebd., S. 71). Professionalisierung meint dann sowohl individuelle als auch kollektive pädagogische Identitätsentwicklung.

Für die kollektive Identitätsentwicklung stellt Nittel ein „Wir-Gefühl“ (Nittel, 2011, S. 55) der pädagogisch Tätigen und eine Identifikation mit dem „Geist“ der Einrichtung“ (ebd.) heraus. Er geht weiter davon aus, „dass die in einer Einrichtung Tätigen ‚gemeinsam alt werden‘“ (ebd.). Vor dem Hintergrund der Entgrenzung pädagogischer Arbeit, diskontinuierlicher Erwerbsbiografien mit häufigeren Arbeitsplatzwechseln und der heterogenen Weiterbildungslandschaft mit gering ausgeprägten berufsverbandlichen Strukturen stellt sich die Frage, ob und, wenn ja, wie sich eine erwachsenenpädagogische Berufskultur überhaupt zeigt und welche Anknüpfungspunkte sie für eine kollektive pädagogische Identitätsentwicklung bereithält. Wie entwickle ich beispielsweise eine kollektive erwachsenenpädagogische Identität während mehrerer beruflicher Stationen in unterschiedlichen, interdisziplinär zusammengesetzten Personalentwicklungsteams in verschiedenen Wirtschaftsunternehmen?

Vieles spricht dafür, dass solche professionellen Orientierungen in einem erziehungswissenschaftlichen Studium angebahnt werden. Fachdisziplinen befördern einen spezifischen Habitus, gemeinsame Problemsichten und normative Orientierungen (von Hippel & Schmidt-Lauff, 2012). Gleichzeitig kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein fachkultureller Habitus den Subjekten

gewissermaßen übergestülpt würde. Biografisch orientierte Studien verweisen darauf, wie sehr Professionalisierungsprozesse in die Primärsozialisation und die biografische Gewordenheit eingebettet und mit biografischen Aneignungsprozessen verbunden sind (Helsper, 2024, S. 296).

3 Reflexiv-biografische Professionalisierung im Studium

In einer biografieorientierten Perspektive stellt Professionalisierung sich als ein längerfristiger Prozess (erwachsenen)pädagogischer Identitätsbildung dar. Diese berufliche Identitätsentwicklung beginnt nicht erst mit dem Studien- oder Berufseintritt, sondern ist verflochten mit biografischen Erfahrungen, dem Herkunftsmilieu, familiären Berufstraditionen und alltagsweltlichen Vorstellungen über das angestrebte Studienfach und spätere Berufskulturen. Der berufliche Habitus von Erwachsenenbildner:innen ergibt sich nicht aus den Anforderungen des Feldes, sondern der „biografisch erworbene Habitus erweist sich vielmehr als *modus operandi* dafür, dass und wie das Handlungsfeld antizipiert und wie es angeeignet wird“ (Bremer, Pape & Schlitt, 2020, S. 57). Für die Frage, wie man Erwachsenenbildner:in wird, ist es also nicht unerheblich, an welche biografischen Sinnquellen und habituellen Orientierungen Anschlüsse hergestellt werden können. Dabei geht es nicht nur um Passungen, sondern zum Teil auch um grundlegende Transformationen: „So sind selbst berufliche Orientierungen, die auf den ersten Blick all dem widersprechen, was die soziale Herkunft vermuten lässt, genauso eng mit dem verwoben, was in der sozialen Herkunft prägend war, wie die beruflichen Orientierungen, die in Kompatibilität zur sozialen Herkunft vollzogen werden“ (Angenent, 2015, S. 331). Neben berufsfeldbezogenen Motiven (Helfen, Arbeit mit Menschen) fließen auch biografische Suchbewegungen (2. Wahl) und Machbarkeitsvorstellungen (individuelle Schaffbarkeit) in die Studienentscheidung ein (Groß, 2005; von Hippel & Schmidt-Lauff, 2012; von Hippel & Kulmus, 2020).

In der Erwachsenen- und Weiterbildung stellen Bildungsmanagement und Wissenschaft wesentliche Referenzpunkte (Schwarz, 2009) einer professionellen pädagogischen Identität dar. Dies erweist sich insofern als Herausforderung, als dass der identitätsstiftende Kern des Faches und das stärkste Studienmotiv von Studienanfänger:innen häufig darin gesehen wird, Menschen helfen zu wollen: „Sowohl die an Effizienz orientierte Logik des ökonomischen Handelns als auch die an Wahrheit orientierte Logik des wissenschaftlichen Handelns erscheinen den Studierenden der Erwachsenenbildung also offensichtlich häufig ‚fremd‘ und insofern ‚unpädagogisch‘“ (Schwarz, 2009, S. 174). Die erste Herausforderung im Studium besteht daher darin, den Referenzpunkt Pädagogik als Kern einer professionellen fachkulturellen Identität zu erschließen. Im Verlauf des Studiums wird dann eine Distanzierung von den Referenzpunkten Bildungsmanagement und Wissenschaft habitualisiert im Sinne einer pädagogischen Identitätsbildung,

auf deren Grundlage nach dem Berufseinstieg allerdings das Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik, Bildungsmanagement und Wissenschaft unter dem Primat des Pädagogischen als Spannungsverhältnis balanciert werden kann (ebd.).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das Studium eine Zeitspanne darstellt, in der eine „biographische Arbeit am professionellen Selbst“ (Schlüter 2008, S. 38) stattfindet oder stattfinden kann. Biografisch-selbstreflexive Anteile verdienen im Studium mehr Aufmerksamkeit (Harmeier, 2012). Überlegungen dazu, wie sie in die akademische Lehre einfließen können, wurden verschiedentlich dokumentiert (Deutsch & Lerch, 2022; Schlüter, 2008; Justen, 2006, 2015; Kulmus & Lobe, 2022). Dabei geht es insgesamt weniger um die Anwendung einzelner ‚biografischer Methoden‘, sondern um eine Sensibilität und (Selbst-) Reflexivität darüber, wie wir als Lehrende an der Herstellung einer Fach-, Lehr- und Lernkultur mitwirken und für Professionalisierungsprozesse von Studierenden Anschlüsse (oder Ausschlüsse) hervorbringen. Die von Lehrenden initiierte Thematisierung biografischer Erfahrungszusammenhänge in formalen Bildungskontexten berührt gleichzeitig Fragen von Machtverhältnissen (Können sich Studierende biografischen Thematisierungen auch entziehen?) und Bearbeitungsmöglichkeiten für Krisenhaftes, das in biografischen Thematisierungen hervortreten kann. Damit ist eine zweite Ebene professioneller Reflexion angesprochen, die in Professionalisierungsdiskursen und -forschungen bemerkenswert wenig thematisiert wird, nämlich die Hochschullehre als professionelles erwachsenenpädagogisches Handlungsfeld (Egger, 2015).

4 Zukunftsperspektiven im Kontext von Studiengangsrevisionen

Aktuell wird an verschiedenen Hochschulstandorten das erziehungswissenschaftliche Studium einer Revision unterzogen. Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft wurde überarbeitet (DGfE, 2024) und der Prozess zur Aktualisierung des Kerncurriculums für die Studienrichtung EB/WB schließt daran an. In diesen Zeiten drängen sich normative Gestaltungsfragen auf: Wie soll das Studium der Erwachsenenbildung ausgerichtet sein, wie muss es sich verändern, wie bleibt es oder wird es für die Studierenden wieder attraktiv? Ohne den Anspruch, auf diese Fragen vereindeutigende Antworten zu formulieren, werden aus der bisherigen Gedankenführung skizzenhaft einige „Zwischentöne“ für einen fortlaufenden Diskurs herausgeschält.

I. Professionalisierungsforschung stärken

Darüber, wie sich individuelle Professionalisierungsprozesse im vielgestaltigen Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung vollziehen, ist uns noch zu wenig bekannt. Wir wissen abseits von einzelnen Absolvent:innen-Studien in der Regel nicht einmal, in welche Felder der Erwachsenen- und Weiterbildung unsere Absolvent:innen einmünden und wie sich möglicherweise ihr Verbleib im Laufe der

Zeit verschiebt. Zu fragen wäre auch jenseits des erwachsenenpädagogischen Studiums, „welches Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig ist und auch welches Selbstverständnis unter den in diesem Feld Tätigen herrscht“ (Schmidt-Lauff & Gieseke, 2014, S. 531). Insbesondere die Verschränkung individueller und kollektiver beruflicher Identitätsentwicklung, die lebensgeschichtliche Perspektivierung im Zusammenspiel unterschiedlicher Phasen (Studienbeginn, Berufseintritt etc.) oder die Rekonstruktion pädagogischer Berufskultur(en) verdienen mehr Aufmerksamkeit (Helsper, 2024).

II. Disziplinären Diskurs über Professionalisierungsvorstellungen befördern

Ebenso wichtig wie die Frage, welche Studieninhalte im Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft abzubilden sind, scheint mir eine Verständigung darüber, welche Bildungs- und Professionalisierungsziele sich mit der akademischen Ausbildungsstruktur verbinden. Welchen Professionalisierungsauftrag sehen wir in der Disziplin und wo wird er verhandelt? Daran schließt die Frage nach Räumen des Austausches für die akademische Lehre an, die in der Disziplin – wie in anderen wissenschaftlichen Kontexten – zugunsten von Forschung eher ausgeblendet bleibt (Benz-Gydat, Jütte, Lobe & Walber, 2021; Kulmus & Lobe, 2022).

III. Arbeit am professionellen Selbst zum Gegenstand machen

Das erziehungswissenschaftliche Studium kann als Raum für die Arbeit am professionellen Selbst verstanden werden (Schlüter, 2008). In einer Untersuchung von Modulhandbüchern erziehungswissenschaftlicher Studiengänge mit Profilierung im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung fanden sich vor mehr als zehn Jahren etwa bei der Hälfte der untersuchten Hochschulen Hinweise auf eine „biographische Reflexion über Berufsverständnis, Berufsethos oder die Thematisierung der eigenen Lernbiographie“ (Harmeier, 2012, S. 10–11). Nicht nur auf der mikrodidaktischen Ebene einzelner Lehrveranstaltungen, sondern auch auf der curricularen Ebene von Studienprogrammen wäre also darüber nachzudenken, wie die Reflexion biografischer Deutungsmuster und Sinnzusammenhänge mit erziehungswissenschaftlichem Wissen relationiert werden kann.

IV. Anschlüsse an hybride Professionsfelder ermöglichen

Die Entgrenzung pädagogischer Arbeitsfelder spricht zum einen für eine Stärkung des disziplinären Kerns der Erziehungswissenschaft zur Ermöglichung einer pädagogischen Identitätsentwicklung. Zum anderen steigt die Bedeutung von Nebenfächern oder anderen Möglichkeiten der Herstellung von Anschlüssen zu Nachbardisziplinen (Tippelt, 2017). In der Erwachsenen- und Weiterbildung bieten sich beispielsweise je nach anvisiertem Professionsfeld Arbeits- und Organisationspsychologie, Organisationssoziologie, Jura, Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (Alphabetisierung/Grundbildung), Gesundheitswissen-

schaften etc. an. Andere disziplinäre Perspektiven wären dann unter dem Primat des Pädagogischen zusammenzuführen.

V. Wissenschaftliche Weiterbildung mitdenken

Das grundständige erziehungswissenschaftliche Studium stellt nur *einen* möglichen Professionalisierungspfad für das heterogene und durch Quereinstiege geprägte Handlungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung dar. Das im aktuellen Datenreport erstmals erfasste erziehungswissenschaftliche Angebotsspektrum in der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt die breiten Möglichkeiten für eine berufsbegleitende akademische Professionalisierung auf. Die Erhebung weist *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* als viertgrößtes Angebotssegment aus. Mit vier weiterbildenden Masterstudiengängen gegenüber sechs Zertifikatskursen ist der Anteil an Studiengängen hier im Vergleich zu anderen Angebotssegmenten relativ hoch (Lockstedt, Seitter & Sweers, 2024). Diese Angebote ermöglichen also beispielsweise Bachelor-Absolvent:innen, pädagogischen Fachkräften und Quereinsteiger:innen die Fortsetzung oder Aufnahme akademischer Professionalisierungsprozesse auch jenseits des grundständigen Studienbereichs.

Literatur

- Angenent, H. (2015). Berufliche Orientierungen aus biographischer Retrospektive: ErwachsenenbildnerInnen auf dem Weg von der Disposition zur Position. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Benz-Gydat, M., Jütte, W., Lobe, C. & Walber, M. (2021). Neue Lehre in der Hochschule. Verstetigung innovativer Lehrprojekte in sozialen Hochschulkwelten. Bielefeld: wbv.
- Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2012). Europäische Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen im Vergleich. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.). Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Hohengehren: Schneider, 259–271.
- Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. In Hessische Blätter für Volksbildung, 70(1), 57–70.
- Deutsch, K. & Lerch, S. (2022). Biographiearbeit in der Hochschullehre. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim u. a.: Beltz, 1148–1161.
- DGfE (2024). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf [21.08.2024].

- Dinkelaker, J. (2021). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.). Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 141–209.
- Ebner von Eschenbach, M. (2022). Vorwärts zu den Anfängen. Arbeit am disziplinären Gedächtnis der Sektion Erwachsenenbildung. In A. Grotluschen, B. Käpplinger & G. Molzberger (Hrsg.). 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 13–35.
- Egger, R. (2015). Die Entwicklung erwachsenengerechter Lehrkompetenz an Universitäten. In N. Justen & B. Mölders (Hrsg.). Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 107–124.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. In Erziehungswissenschaft, 26 (50), 25–37.
- Felden, H. von (2015). Zum Selbstverständnis von Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung in Hinsicht auf das berufliche Ziel Personalentwicklung. In N. Justen & B. Mölders (Hrsg.). Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 75–90.
- Groß, M. (2005). Subjektive Lernbegründungen für das Studium der Pädagogik mit Studienrichtung Andragogik. In REPORT, 28(4), 29–36.
- Grunert, C., Ludwig, K. & Hüfner, K. (2024). Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge – Standorte und Profile. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.). Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 21–50. <https://doi.org/10.3224/84743042.02>
- Harmeier, M. (2012). Biographische Grundlegung für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In Der pädagogische Blick. In Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 20 (1), 6–17.
- Helsper, W. (2024). (Berufs-)Biographie und pädagogische Professionalität. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Weinheim u. a.: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO25240496>
- Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Hippel, A. von & Kulmus, C. (2020). Patterns in the Motives for the Choice of Course of Study as Different Starting Points for (Academic) Professionalisation – A Study on Students and Alumni of a Selected Course of Studies in (Adult) Education. In M. Gravani, G.K. Zarifis, L. Jögi & W. Jütte (Hrsg.). The Role of Higher Education in the Professionalisation of Adult Educators. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 165–184.

- Hippel, A. von & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(1), 61–81.
- Hippel, A. von & Schmidt-Lauff, S. (2012). Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.). *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Hohengehren: Schneider, 81–94.
- Justen, N. (2015). Biographieorientiertes Lernen im akademischen Professionalisierungsprozess. Ein Impuls für die Anregung eines professionellen Selbstverständnisses bei Studierenden der Erwachsenenbildung? In N. Justen & B. Mölders (Hrsg.). *Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 91–105.
- Justen, N. (2006). Biographiearbeit mit Studierenden der Diplom-Pädagogik. Zwischen wissenschaftlicher Theorie und biographischen Lernerfahrungen. In *Der pädagogische Blick*, 14(2), 94–106.
- Käpplinger, B. (2018). Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 679–696.
- Kleifgen, B. & Züchner, I. (2003). Das Ende der Bescheidenheit? Zur aktuellen Arbeitsmarktsituation der Diplom-PädagogInnen. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.). *Diplom-Pädagogen in Deutschland*. Weinheim u. a.: Juventa, 71–90.
- Kulmus, C. & Lobe, C. (2022). Professionell professionalisieren. Reflexionen zu Theorie-Praxis-Verhältnissen im Studium der Erwachsenenbildung. In A. Grotlüschen, B. Käpplinger & G. Molzberger (Hrsg.). *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 55–68.
- Lenk, C. (2010). Freiberufler in der Weiterbildung. Empirische Studie am Beispiel Hessen. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001634w>
- Lockstedt, M., Seitter W. & Sweers, F. unter Mitarbeit von Chodura, F. R. & Noltemeier, F. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024*. Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743042.10>, 219–234.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u. a.: Beltz, 40–59. <https://doi.org/10.25656/01:7086>

- Nittel, D. (1996). Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(5), 731–750.
- Rothe, A. (2019). Professionalität und Biografie: Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim u. a.: Beltz.
- Schlüter, A. (2008). Biografisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? In *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31(4), 33–42. <https://doi.org/10.3278/REP0804W033>
- Schmidt-Lauff, S. & Gieseke, W. (2014). Professionelles Sein im Referenzkontext Erwachsenenbildung. In M. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.). *Professionalität. Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Strukturbildenden und beratenden Handelns*. Festschrift für Prof. Bernd Dewe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 519–535.
- Schübler, I. (2019). Professionalisierungsstrukturen und -herausforderungen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. In M. Rohs, I. Schübler, H. J. Müller & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.). *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken*. Bielefeld: wbv, 107–124.
- Schübler, I. (2012). Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In R. Egetenmeyer & I. Schübler (Hrsg.). *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 109–148.
- Schwarz, J. (2009). Bildungsmanagement, Pädagogik, Wissenschaft: Referenzpunkte der (beruflichen) Sozialisation von ErwachsenenbildnerInnen. In W. Seitter (Hrsg.). *ProfessionalitätSENTWICKLUNG in der Weiterbildung. Reihe Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (TELL)*. Wiesbaden: Springer Research, 171–185.
- Tippelt, R. (2017). Pädagogische Berufsgruppenforschung: Arbeitsteilung, Kooperation, Organisation. In *Der pädagogische Blick*, 25(4), 198–209.
- Walber, M. & Lobe, C. (2018). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Marginalisierung im Bachelor – subdisziplinäre Profilbildung im Master – Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In *Erziehungswissenschaft*, 29(57), 65–80. <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i2.08>
- Züchner, I. (2024a). Studierende. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.). *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 75–92. <https://doi.org/10.3224/84743042.04>
- Züchner, I. (2024b). Absolvent*innen und Arbeitsmarkt. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.). *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 93–111. <https://doi.org/10.3224/84743042.05>

Die Abgegriffenheit der Sprechblasen. Kafka, Kritik und Krise in der wissenschaftlichen Produktion

Wut. Ein weiterer Workshop für Promovierende zu Resilienz, Achtsamkeit und Empowerment. Die neuesten Wortblasen haben die besten Tage bald hinter sich und neue werden auftauchen. Ich gebe dem Zynismus nach und analysiere den Ausschreibungstext: Wichtig sei es, angesichts besonderer Anforderungen an das eigene Zeit- und Stressmanagement, innere Widerstandsfähigkeit zu entwickeln im Umgang mit den Widrigkeiten. Tipps und Tricks für einen konstruktiven Umgang mit dem Stress werden angekündigt, um Achtsamkeit wiederzuerlangen und langfristig Resilienz aufzubauen (bewusst nenne ich die Quelle dieser Ankündigung nicht, denn sie steht exemplarisch für viele). Phantastisch, denke ich. Dann ist zwar der Stress nicht etwa weg oder mein Leben grundlegend anders, damit selbiger sich gar nicht erst einstellt. Dafür kann ich aber, mit guten Tipps und Tricks ausgestattet, langfristig eine zusätzliche Fertigkeit imaginieren, die mich da irgendwie durchträgt. Böse. Gleichzeitig denke ich: Echt jetzt? Nach all den Jahren immer noch dieselbe Soße, die über das ungenießbare Gericht gegossen wird? Nichts gegen den oder die Referent:in, der:die sich in einem auf Verschleiß ausgerichteten Arbeitsfeld seine:ihre Brötchen verdienen möchte und dafür verkaufbare Schlagworte nutzen muss, um den fraglos vorhandenen Bedarf der Kundschaft zu bedienen. Und erst Recht keine Kritik an dem Anliegen, Qualifikand:innen unterstützen zu wollen.

Parallel machen sich in einer anderen Newsletter-Community, einem anderen Jour fixe, kritische Wissenschaftler:innen Gedanken über die Unterbrechung neoliberaler Maschinerie, die Entwicklung transformativer Ansätze im Wissenschaftsbetrieb, jenseits von oder mit dem Ziel der Auflösung gesellschaftlicher Positionen, Umbau von Institutionen, utopischer Perspektiven. Je nach disziplinärer Tradition wird also die Bestärkung von sich Qualifizierenden oder der Aufstand dieser Gruppe avisiert und programmatisch gefördert, jeweils mit verschiedener Reichweite, je nach Anspruch.

Vernetzung und Sichtbarkeit. Um Nachwuchswissenschaftler:innen zu fördern bzw. um bewusst Frauen in der Wissenschaft zu helfen, gibt es extra Seminare der Graduiertenakademien, um kompetent Marketing in eigener Sache zu betreiben. Gut, es ist wichtig zu problematisieren, ganz unzynisch, weil das offenhält für neue Gegenstände: Na, klar, es gibt verschiedene Betroffenheit von Ungleichheitsverhältnissen, wie referiert auf der Tagung *Idealbilder von For-*

schung und wissenschaftlicher Karriere in der Diskussion am 11. und 12. November 2022 in Magdeburg. Aus den verschiedenen Positionalitäten in der Erwachsenenbildung als Disziplin und besonders in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zeigen sich wiederum verschiedene Gemengelagen. Verschiedenartige Arbeits- und Forschungsverhältnisse zwischen Für- und Selbstsorge bei einer kapitalisierten wissenschaftlichen Produktionsweise wurden und werden vielfach kritisch diskutiert.

Auch wissenschaftspolitisch bleibt die Frage nach einem Stück vom Kuchen virulent, wenn diskriminierende Machtverhältnisse im Wissenschaftsbetrieb weiterhin der Normalmodus bleiben, während *Päppelprogramme* wie die Sichtbarkeitsseminare (für Qualifikand:innen oder Frauen in der Wissenschaft) die materialen Gegebenheiten schlichtweg ignorieren und in guter neoliberaler Manier versuchen, zu psychologisieren, was diskursiv nicht gerecht sein und gesellschaftlich nicht für alle gleichermaßen funktionieren kann (Huke, 2023; Sauer, 2023).

Neben dieser disziplinpolitisch kritischen Perspektive, möchte ich meine persönliche Situation in der Qualifizierungsphase aufzeigen, um die „Krise der Normalitätsordnung“ (Lessenich, 2022, S. 116) greifbarer zu machen. Mit den ‚Sprechblasen‘ ist die normative Ordnung aufgerufen, die suggeriert, mit den Schlagworten sei irgendetwas Substantielles gegeben, das trägt. Und was einen Begriff hat, ist greifbar – in diesem Fall abgegriffen. Es scheint mir so, als wenn das, was sie bezeichnen, Fiktionen sind, für die wir in unserer Lebenswirklichkeit Entsprechungen zu kreieren versuchen; oder umgekehrt: Unsere Mittel und Wege, in denen wir schreiben, leben, arbeiten, in denen wir unsere Lebenswerke schaffen, passen oft gar nicht zu den schönen Worten. Aber die Begriffe der Krise, des Unvermögens, der Schwäche (um ein paar Beispiele zu geben) müssen rausgehalten werden aus dem Sprechen über die wissenschaftliche Karriere und die eigene Praxis. Was an Kraft, Vision, Inspiration da sein mag, wird wahrscheinlich nicht unschuldig gefühlt, gelebt und als eigene, freudvoll verwandelte Stärke in das Schaffen gegeben, sondern als Ressource für die Selbstvermarktung gesehen. Kafkaesk.¹

Ich weiß schon manchmal nicht, wie ich in Worte fassen kann, was das Problem ist, wenn meine Tochter mich fragt, wann meine Dissertationsarbeit fertig sein wird. Soll ich ihr von den Umständen der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse erzählen, um dann im Abgleich mit unserer Lebensrealität das Ganze als unerreichbaren Entwurf oder als Trugbild stehen zu lassen? Abgesehen von meiner Zielunklarheit, ein Merkmal für mangelnde Professionalität, die, würde ich sie eingestehen, mich weiter von einer strategisch geplanten, erfolgreichen

1 Ein ähnlich kontrafaktisches Realitätsverhältnis beschreibt Franz Kafka in seiner Erzählung *In der Strafkolonie* [1919], wo die Einschreibung von Worten in die Haut zwar eine Verletzung darstellt, jedoch wider-sinnigerweise Tugendhaftigkeit hervorbringen soll. Ein drastisches Bild, das hier die unbefriedigende Parallelität der Sprechblasen im Widerspruch zu den konkreten lebenspraktischen Verhältnissen unterstreicht.

Laufbahn distanziert – es kommen weitere ungünstige Momente im Mapping meiner Softskills ans Licht – spreche ich zu meiner Tochter auch nicht von allein zeitlich unmöglicher, Erfolg vermeidender Selbstorganisation des Dissertationsprojekts. Work-Life-Balance zwischen Vollzeitstelle, Kinder- und anderer Betreuung mit nur zwei Händen und 24 Stunden, weiten Wegen, Selbstsorge, kleinen Jobs für die Kontaktpflege, Engagement, Holz-Machen für den Ofen, kaputtem Auto und der Verzagtheit darüber, wie ich den Forschungsstand recherchieren soll – der Onlinezugang zur Unibibliothek ist wieder gesperrt.

Und jetzt: Bedürfnisorientierung. Wie fühlen wir uns denn? Ich fühle mich abgehängt, Frau Doktor, weil ich Arbeiterkind bin und mich deswegen meine Ungeschicklichkeit im Umgang mit Konventionen der Scientific Community ankotzt. Auch habe ich zu spät angefangen, dabei sein zu wollen. Und erst fünf Kinder bekommen, nachdem ich Weltreisende und Aussteigerin war. Das Imposter-Syndrom, da ist es. Menschen, die nur eine Sache fokussieren, haben mehr zu bieten in dem Tortenstück ‚wissenschaftliche Karriere‘. Ich bin nicht adäquat. Mir selbst werde ich ebenfalls nicht gerecht. An welchem Bedürfnis soll ich mich zuerst orientieren? Stefan Lessenich schreibt, Privilegien seien „nicht nur die andere Seite der Diskriminierung, sie sind auch jene andere Seite jeder Markierung, die Offenheit und Entwicklungsmöglichkeiten garantiert“ (Lessenich, 2022, S. 115).

Konkret, praktisch: Ich struggle mit der Auswertungssoftware, dem Literaturprogramm, bekomme keine Stelle, die mich stärker anbinden würde an irgendeinen Diskurs oder mich in größere Nähe zu Wissensbeständen und -praktiken bringen könnte. Wo ich doch so lern- und wissbegierig bin. Nicht dazu gehören, Gelegenheiten verpassen, die eigenen Themen weiterzuentwickeln. Überflüssige Bemühungen, sich nicht viktimisieren wollen. In der Mehrarbeit sind nicht alle gleich befriedigt, fühlen wir uns verschieden erfolgreich. Dabei sein. Ich will ‚es‘ ja an die richtige Stelle bringen. Meine Tochter fragt, ob ich den Research Stay für meine Dissertation brauche oder ob ich das einfach gerne mache. Wenn mensch so leben und arbeiten möchte, dann ist die Teilnahme an Konferenzen, das Sich-Einbringen in die Community, Veröffentlichen usw. angesagt, antworte ich. Aber das schaffe ich, neben meinen zwei außerwissenschaftlichen Stellen, wo meine Performance aufgrund von Überlastung zu wünschen übrig lässt, und der Verarbeitung meiner Minderwertigkeitsgefühle und dem Kompensationsaufwand, schwerlich. Aber ich will ja! Tatsächlich brenne ich für mein Thema, kollektive Dimensionen von Bildung, sogar sehr, möchte mir mit passenden Arbeitskreisen ein Standing in Forschungsverbünden zu entsprechenden Themenbereichen und Anwendungsgebieten erarbeiten, die dann möglicherweise Karrierewege im Fachgebiet begründen. Oder sogar etwas im echten Leben verändern, denke ich ...

Das Thema ist doch wichtig, denke ich weiter. Es werden dringend neue Wege in der Bildung gebraucht, meine Forschung hat demnach gesellschaftliche Relevanz. Auf besagten Tagungen und Kongressen erlebe ich kompetitive

Verhältnisse, die Wissenschaftler:innen zu unangenehmen Verhaltensweisen animieren, nicht nur, aber auch. Meine Sehnsucht nach Kollegialität und Kooperation, auch im Sinne einer qualitativen Entwicklung von Forschung, lässt sich nur mit sehr großem Energieaufwand in ein tatsächliches, förderliches Setting umsetzen, zeitweise. Nun ja, *gespannte Arbeits- und Geschlechterverhältnisse*, schreibt Brigitte Aulenbacher (2023), verhindern nunmal das, was in der Pädagogik oft gepredigt wird: Bedürfnisorientierung (da ist sie wieder). Diese wird sogar unhintergebar diskursiv unterdrückt. Am Ende sage ich zu meiner Tochter etwas Ähnliches, wie Aulenbacher (2023) meint, ich bin ausgebrannt wie die Gesellschaft. Ich weiß nicht, was mit meinen Erkenntnissen zu kollektiven Bildungsprozessen passieren wird. Ob sie sich kapitalisieren lassen? Veränderung im Großen und im Kleinen, beides ist schwierig.

Professionalisierung und Weiterbildung, weitere Sprechblasen-Worte. Vernetzung und Selbstorganisation versprechen, neue Formen gesellschaftlicher Artikulation unterstützen oder hervorbringen können, wenn diskursive Strukturen fluide werden, Kräfteverhältnisse in Organisationen sich verschieben und Institutionalisierungen und Kooperationen neue Dynamiken entfalten unter dem neuesten Metathema sozialökologische Transformation. Alles politisch vertretbar, sogar notwendig. Da würde ich spontan gerne mitdenken, mitarbeiten, mich einbringen, dabei sein, unterstützen, denke ich noch, bevor ich übermüdet in die ausgebrannte Schlaflosigkeit falle, die statt gesundem Schlaf meine Tage unterbricht. Meine Tochter musste auch schon ins Bett, morgen um fünf klingelt der Wecker. Und, wird es diesmal klappen, wird all das für mich oder für viele in bessere Verhältnisse münden? In Wahrheit stelle ich mir die Frage so gar nicht, im Kopf ist Rauschen, ein Ohrwurm: „I just keep gogoing“, singt Lady Gaga.²

Kolleg:innen brennen (aus) dafür, etwas zu verändern an Deutungshoheiten für breite Teilhabe- und Mitbestimmungsansprüche. Es werden wissenschaftlich begründete und entwickelte Wege und Instrumente genutzt, um dies zu tun, es gibt dabei oft ein hohes Reflexionsniveau und elaborierte kommunikative Formate. Es besteht weiterhin die Gefahr, dass sie Instrumente im Instrumentarium der instrumentellen Bildung bleiben und Versuche zwischen Hoffnung und Zweifel. Was die Krisendiagnosen anbelangt, führen sie viel zu selten zu der Einsicht, dass die normative Wohlstandsblase, die wenige kennen und in die alle guten Wege münden sollen, weder Telos noch Vision, noch zu retten ist. Vielleicht läuft die Karriere einiger weniger ja – irgendwie.

Was sollte disziplinpolitisch passieren? Wie steht es mit der politischen Willensbildung innerhalb der Fachgesellschaft? Welche Professionskultur wollen wir?

Abschlussplenum der 21. Werkstatt der Forschungsmethoden Erwachsenenbildungswissenschaft am 21. Februar 2024 in Dresden:

2 Aus dem Titel *Diamond Heart*, Album Joanne von 2016.

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden zur Werkstatt sind zu großen Teilen positiv: Das Werkstattformat bietet gute und leichte Zugänge zu den verschiedenen Qualifizierungsthemen, u. a. weil Socializing mitgedacht wird, um Kollegialität zu entwickeln. Systemisches Aufstellen der Gruppe mit Bezug zur Dissertation kommt gut an. Betont wird der Einfluss von Betreuungspersonen auf den eigenen Forschungsprozess, auch die Art und Weise des Arbeitens, die Wissen und Erfahrungen bündelt und so viel mehr Perspektiven eröffnet. Die Vernetzung über Mailingliste, Verteiler, Zugriff auf Materialien, die wertschätzende Umgebung, das Lernen von anderen. Sich in vielerlei Hinsicht verorten, wird praktiziert. Umgekehrt bleibt die Kritik an Arbeitsformaten, die hierarchisch, wertend, urteilend gestaltet sind, sodass isoliertes Arbeiten die Qualität der Forschung verkümmern lässt. Wie machst du das? Wie können wir Herausforderungen angehen? Solche Fragen erzeugen das gemeinsame Denken an den Gegenständen, aber auch an der Arbeitsorganisation und den Bedingungen rund um die Produktion wissenschaftlichen Wissens. Die Selbstorganisation funktioniert super hier. Wir lernen, welche Fragen wir stellen müssen, das macht das Feld immer wieder auf. Die gefundenen Ansätze bleiben wichtig, um vertiefende Fragen zu diskutieren und dann auch in den Transfer, in die Transformation von Strukturen der Forschungslandschaft einzuspeisen. Womit wir wieder bei der Disziplinpolitik wären ... Jetzt finde ich die richtigen Worte – und zwar wiederum bei Stefan Lessenich, dessen Bonmot einer „Ökonomie des Als-ob“ (Lessenich, 2022, S. 51) auf die Wissensproduktion gemünzt sich vielleicht übersetzen ließe mit Entgrenzungsbereitschaft, die über Ungleichheitsdynamiken gerne hinwegsieht (Niermann, Mey, Paneka & Weydmann, 2023), die auch dann, wenn die kämpferischen Schlagworte der Selbstsorge in der Professionalisierung längst ausgehöhlt, abgenutzt, verbraucht sind, noch immer als Worthülsen stehen bleiben, folgenlos. Die Strukturen sind noch immer menschengemacht und noch immer persistieren sie – auch die Menschen – im Machen. Trotz der mehr als offensichtlichen, professionspraktischen Notwendigkeit, eine kritisch-reflexive Haltung in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen, beruflichen Praxis zu entwickeln.

Literatur

- Aulenbacher, B. (2024). Neuordnung und Krise von Care und sozialer Reproduktion. Mosaik-Podcast. Digitale Jour fixe-Reihe der Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung (AkG) [10. Januar 2024].
- Huke, N. (2023). Politisches Engagement, das Sorge(n) trägt. In PROKLA, 53(4), 717–725.
- Lessenich, S. (2022). Nicht mehr normal. Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs. Berlin: Hanser.

- Niermann, D., Mey, G., Panenka, P. & Weydmann, N. (2023). Aktuelle Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung. In *Journal für Psychologie*, 31(2), 155–167.
- Sauer, B. (2023). Sorge, Emotionen und Affekt. Mosaik-Podcast. Digitale Jour fixe-Reihe der Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung (AkG) [8. November 2023]

_____Epilog

Zur Rolle der Sektion Erwachsenenbildung in der akademischen Sozialisation von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Vor 50 Jahren wurde die Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gegründet. Auch wenn es Fachzeitschriften und -tagungen sowie spezifische Netzwerke, Arbeitsgruppen und weitere Fachorganisationen für die Erwachsenenbildung gibt, besitzt die Sektion schon aufgrund des Umfangs der dort organisierten Wissenschaftler:innen der Erwachsenenbildung sowie der damit verbundenen wissenschaftspolitischen Stellung eine zentrale Funktion für die Teildisziplin. Die Sektion Erwachsenenbildung wurde damals von Wissenschaftler:innen, die das Interesse an der Bildung Erwachsener verband, als gemeinsamer Ort für das Kollektive der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung geschaffen (Kraus, 2023) und ist ein zentraler Ort der fachwissenschaftlichen und disziplinären Kommunikation (Horn, 2008, S. 7). An diesem Ort ist bis heute eine disziplinspezifische Diskussion und Reflexion über die Forschung im breiten Feld der Erwachsenenbildung möglich und kann beständig unter den Mitgliedern gepflegt werden. Es werden zudem relevante Informationen unter den Mitgliedern geteilt sowie kollegiale Beziehungen geknüpft. Diese Funktionen nimmt die Sektion mit den jährlichen Sektionstagungen, der Publikationsreihe, der regelmäßigen Kommunikation sowie den verschiedenen Arbeitsgruppen und Austauschformaten auch heute noch wahr, auch wenn sich das akademische und gesellschaftliche Umfeld seit den 1970er-Jahren erheblich verändert hat. Mit ihrer über 50-jährigen Geschichte (Schmidt-Lauff, 2014; Ebner von Eschenbach, 2023) steht sie dabei auch für die Kontinuität, die wissenschaftliche (Teil-)Disziplinen kennzeichnet. Damit hat die Sektion zum einen eine wichtige Funktion nach außen, indem sie die Erwachsenenbildungsforschung sichtbar macht, Anliegen der Mitglieder bündelt und wissenschaftspolitisch artikuliert sowie eine Anlaufstelle für Anfragen an die Erwachsenenbildung als Wissenschaft aus anderen gesellschaftlichen Sphären ist. Sie übernimmt aber auch nach innen wichtige Funktionen, die mit der Möglichkeit der Mitgliedschaft verbunden sind.

Anlässlich der Überlegungen zu den ‚akademischen Zukünften‘, die in diesem Band präsentiert werden, sollen diese grundsätzlichen Funktionen der Sektion im folgenden Beitrag mit dem Fokus auf Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen im Feld der Erwachsenenbildung reflektiert werden. Welche

Rolle kann die Sektion im Prozess einer akademischen Qualifizierung und Sozialisation einnehmen? Welche Funktionen kann sie für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen übernehmen? Wie zeigt sich die Mitgliedschaft in der Sektion als Teil der Qualifizierungsphasen?

1 Die Sektion Erwachsenenbildung als Ort einer akademischen Sozialisation

Akademische Qualifizierung und Sozialisation finden grundsätzlich im universitären System statt. Darüber hinaus stellt die Mitgliedschaft in Fachgesellschaften ein wichtiges Moment auf dem Weg der akademischen Qualifizierung dar und begleitet einen Prozess der disziplinspezifischen Sozialisation. Die formale Mitgliedschaft beginnt mit der Aufnahme in die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Selbstzuordnung zur Sektion Erwachsenenbildung. Eine soziale Mitgliedschaft kann sich davon zeitlich unterscheiden, so kann eine Teilnahme an Sektionstagungen und der dort stattfindende Austausch mit anderen Wissenschaftler:innen auch ohne eine formale Mitgliedschaft erfolgen, und eine formale Mitgliedschaft zwingt nicht dazu, innerhalb der Sektion soziale Kontakte zu knüpfen. In seinen Überlegungen zu Organisation und Mitgliedschaft identifiziert Stefan Kühl (2011) fünf unterschiedliche Anreize für die Mitgliedschaft in Organisationen. Da „Geld“ (ebd., S. 38) und „Zwang“ (Kühl, 2011, S. 39) als Anreize für eine Mitgliedschaft in der Sektion Erwachsenenbildung wegfallen, stellen vermutlich die „Zweckidentifikation“ (ebd., S. 40), die „Attraktivität der Handlung“ (ebd., S. 42) und die „Kollegialität“ (ebd., S. 43) wichtige Anreize für eine Mitgliedschaft dar. Die Identifikation mit der Erwachsenenbildungswissenschaft, die Teilhabe an den Informations- und Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Sektion und die Kollegialität mit Gleichgesinnten spielen sicherlich eine entscheidende Rolle. Wobei in diesem spezifischen Fall auch die Mitgliedschaft als formaler Ausdruck des Selbstverständnisses als Wissenschaftler:in und die Unterstützung einer (angestrebten) wissenschaftlichen Karriere zu ergänzen sind. Daher kann man davon ausgehen, dass mit der formalen Mitgliedschaft in der Regel auch die soziale Dimension der Mitgliedschaft aufgenommen wird und folglich ein Prozess der disziplinären Sozialisation erfolgt.

Hof und Förster verstehen „Sozialisation als Oberbegriff für vielfältige Formen der Erfahrung und Aneignung der sozialen Welt“ (2018, S. 165). Dass dieser Prozess auch im Erwachsenenalter stattfindet, ist nicht nur aus der Perspektive der Erwachsenenbildung relevant (Bremer, 2018), sondern auch für die Überlegungen zur akademischen Sozialisation in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Sozialisation ist dabei als soziale Praxis zu verstehen, die Normen und Anforderungen der Organisation und die Aktivität eines Subjekts verbindet (Hof & Förster 2018). Sozialisation ist also ein aktiver Prozess des Individuums in der Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umge-

bung, ihren Möglichkeiten, Anforderungen, Begrenzungen etc. In diesem Sinne kann es als ein Aspekt akademischer Sozialisation verstanden werden, sich als Wissenschaftler:in in der Qualifizierungsphase über eine Mitgliedschaft in der Sektion Erwachsenenbildung in die soziale Welt der Disziplin Erwachsenenbildung mit ihren expliziten und impliziten Anforderungen und geteilten Routinen einzubringen. Damit gehen aus Sicht der Person Lern- und Entwicklungsprozesse einher. Diese Prozesse beziehen sich auf zentrale Wissensbestände, wichtige Theorien, empirische Befunde und Autor:innen sowie aktuelle Diskussionen, aber auch auf die Formen des Umgangs miteinander, Arten der (Selbst-)Präsentation und Hierarchien. Entwicklungsprozesse beziehen sich dabei nicht nur auf die Person selbst, sondern auch auf soziale Beziehungen und Netzwerke, die über die soziale Dimension der Mitgliedschaft entstehen. Zudem haben sie – wie alle Lernprozesse – nicht nur positive Momente, sondern sind auch mit Unsicherheit, Risiken und Rückschlägen verbunden.

Im Prozess der Sozialisation wird das „Handeln individueller Akteure mit einer gemeinsamen Handlungspraxis verbunden“ (Hof & Förster, 2018, S. 169), in diesem Fall also von neuen Mitgliedern der Sektion mit der etablierten Handlungspraxis innerhalb der Sektion und – da es sich um eine wissenschaftliche Organisation handelt – auch mit den spezifischen Wissensbeständen. Es geht darum, sich als Wissenschaftler:in in dieser sozialen Welt einzuleben und zu bewähren, was mit entsprechenden Lern- und Entwicklungsprozessen verbunden ist. Für diesen Prozess ist „die Eingebundenheit in den Vollzug spezifischer Praktiken“ (ebd., S. 169) eine zentrale Herausforderung. Aus diesem Grund ist die Sektion ein wichtiger Ort der akademischen Sozialisation, denn mit ihren etablierten und wiederkehrenden Formen von Tagungen, Informationen, Publikationen und Austausch bietet sie konkrete Möglichkeiten, an wichtigen Praktiken der Disziplin Erwachsenenbildung teilhaben zu können und die damit verbundenen Lern- und Entwicklungsprozesse zu vollziehen. Sie bietet über die wiederholte Teilhabe die Möglichkeit, sich innerhalb dieser sozialen Welt als Wissenschaftler:in zu zeigen und Beziehungen mit anderen Wissenschaftler:innen in dieser Disziplin aufzubauen, wobei diese Beziehungen in ihrer emotionalen Qualität, Intensität und Dauer durchaus unterschiedliche Formen annehmen können.

Die durch die Mitgliedschaft erlangte Handlungsfähigkeit kann gleichzeitig dazu genutzt werden, die disziplinären sozialen Praktiken und die spezifischen Wissensbestände zu verändern. Denn die Mitglieder machen die Sektion aus und damit verändern neue Mitglieder die Sektion, indem neue Themen, Sichtweisen und Umgangsformen in diesen Diskussions- und Reflexionsraum eingebracht werden.

2 Funktionen der Sektion für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Als Ort der akademischen Sozialisation kann die Sektion für ihre Mitglieder, die sich als Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen befinden, verschiedene Funktionen übernehmen. Einige davon seien im Folgenden genannt:

Über die Sektion besteht die Möglichkeit, mit der Community direkt Kontakt aufzunehmen, auf den Sektionstagungen persönliche fachliche Netzwerke zu bilden oder zu erweitern und bisher nur aus Publikationen bekannte Autor:innen auf den Tagungen zu erleben – oftmals eine besondere und einprägsame Erfahrung, vor allem bei Begegnungen mit Personen, deren Arbeit eine große Anerkennung genießt. Dadurch wird manchmal auch Geschichte der (Sub-)Disziplin erfahrbar.

In diesem Rahmen sind zudem informelle und vertrauensschaffende Gespräche möglich, für welche in der formalisierten Kommunikation über Fachartikel oder an Onlinetagungen kein oder kaum Platz ist. Gerade dann, wenn es an der eigenen Hochschule keine anderen Promovierenden in der Erwachsenenbildung gibt, bietet sich über die Sektion die Möglichkeit des Austauschs und der gegenseitigen Unterstützung und Beratung in der Peergroup. Darüber entstehen auch Netzwerke, die z. B. für gemeinsame Antragstellungen, Publikationen und Tagungen oder gegenseitiges Feedback genutzt werden können.

Neben anderen fachwissenschaftlichen Tagungen können Sektionstagungen die Funktion haben, sich in einem breiteren Forschungsspektrum der Erwachsenenbildung thematisch und methodisch inspirieren zu lassen. Die Tatsache, dass auf den Sektionstagungen auch andere Promovierende ihre Arbeiten präsentieren, eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit, sich in Bezug auf das geforderte wissenschaftliche Niveau hin zu orientieren.

Zudem kann mit einer Mitgliedschaft die Hoffnung verbunden sein, einen besseren Einblick in das ‚Innenleben‘ einer (Teil-)Disziplin zu erhalten, d.h., Strukturen und Positionierungen zu identifizieren, wichtige Themenkonjunkturen zu rezipieren und an den Informationen teilzuhaben, die nur informell kommuniziert werden.

Die Motivation für eine Mitgliedschaft in der Sektion kann aber auch aus einem diffusen Gefühl der Notwendigkeit der Mitgliedschaft für die persönliche akademische Karriere entspringen. Dabei geht es vor allem um Wahrnehmung der eigenen Person und des eigenen Themas sowie um Reputation. Schließlich gibt es wenige Tagungen, auf denen so viele Vertreter:innen der eigenen Teildisziplin anwesend sind und an denen sich die Möglichkeit ergibt, ins Rampenlicht zu treten. Auch aufgrund befristeter Verträge sind Sektionstagungen eine gute Möglichkeit, sich an anderen Hochschulen bzw. Lehrstühlen bekannt zu machen. Schließlich ist es die „wissenschaftliche Gemeinschaft der prinzipiell Gleichen[, welche] über die Vergabe von fachlicher Reputation [entscheidet]“ (Hechler & Pasternack, 2012, S. 27). Dabei ist durchaus kritisch zu hinterfragen, ob die bestehenden Ordnungen tradiert oder infrage gestellt werden sollten, im Sinne einer Schaffung von „Räume und Zeiten der gemeinsamen Verständigungen über

die Frage, was als Leistungsfähigkeit, als Wissenschaftlichkeit und was hier und heute als wissenschaftlich gilt“ (Jergus, 2021, S. 14).

Die Mitgliedschaft in der Sektion ist darüber hinaus neben der zum Teil losen Verbundenheit zur Expert:innenorganisation Hochschule die Möglichkeit der Manifestation der Zugehörigkeit zu einer Disziplin und damit auch der eigenen Verortung, Selbstvergewisserung und wissenschaftlichen Identitätsbildung. Sie kann ein Zugehörigkeitsgefühl schaffen, wobei diese Zugehörigkeit eine freiwillige Entscheidung und ohne (größere) Hürden zu erreichen ist. Die Entscheidung für eine bestimmte Sektion, die mit dem Eintritt in die DGfE getroffen wird, kann dabei eine sehr bewusste sein oder die Möglichkeit eröffnen, verschiedene Fachkulturen kennen zu lernen. Die Option in zwei Sektionen der DGfE Mitglied zu werden, ist daher sehr zu begrüßen, um verschiedene Interessen und Themen an den Schnittstellen der Subdisziplinen zu entfalten, aber auch, um sich zu orientieren. Gleichzeitig findet mit der Mitgliedschaft eine Weichenstellung statt, da ein Bezug zu einer Subdisziplin und ihrer Community im Sinne der im vorherigen Abschnitt beschriebenen Sozialisation aufgebaut wird. Möglicherweise werden aber bereits durch das Studium und die Tätigkeit in wissenschaftlichen Projekten Pfade geprägt, welche die eigenen Forschungsschwerpunkte beeinflussen. Gerade zu Beginn einer wissenschaftlichen Karriere ist davon auszugehen, dass der Überblick über das gesamte disziplinäre Spektrum noch fehlt, sodass die Entscheidung für eine Sektion wohl mehr aus Kenntnis dieser spezifischen Teildisziplin erfolgt, als gegen andere Teildisziplinen bzw. Sektionen. Thematische Interessen können sich dabei gerade zu Beginn einer wissenschaftlichen Karriere dynamisch entwickeln, sodass spätere Wechsel möglich, aber aus der Erfahrung heraus eher nicht üblich sind. Zuweilen kann die Entscheidung für eine grundsätzliche Mitgliedschaft oder eine bestimmte Sektion auch eine Empfehlung der betreuenden Professor:innen oder von anderen Kolleg:innen sein. In der Regel, so die Wahrnehmung, ist gerade zu Beginn einer wissenschaftlichen Karriere auf individueller Ebene die Rolle der Sektion noch wenig reflektiert, sondern eine Mitgliedschaft gehört mehr oder weniger einfach dazu oder wird als notwendig erachtet.

Die Entscheidung für eine Sektion kann dann auch für die (Fach-)Öffentlichkeit nach außen getragen werden, z. B. durch die Erwähnung auf der persönlichen Webseite, und stellt damit ein Bekenntnis zu dieser Fachcommunity dar. Da die Mitgliedschaft ansonsten nur durch die Anwesenheit auf der Mitgliederversammlung oder durch die Übernahme von Funktionen sichtbar werden kann, ist sie in der Regel aber für Außenstehende kaum wahrnehmbar.

Die Mitgliedschaft in einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft bietet die Möglichkeit, in ein spezifisches Wissenschaftsfeld hineinzuwachsen. Neben der Herausforderung, das eigene Forschungsfeld zu finden, stellt die Sektion die Möglichkeit dar, auch in das soziale Feld der Wissenschaft einzutauchen und deren Wissenschaftskultur (näher) kennen zu lernen. Die Kenntnis der Forschungsarbeiten anderer ermöglicht einen Austausch, ob in der Rolle als Zuhörende:r

oder Vortragende:r. Autor:innen von Fachartikeln werden persönlich erfahrbar und damit breiter wahrgenommen. Durch das wiederholte Aufeinandertreffen erhöht sich dabei Gruppenkohäsion, sodass tragfähige Beziehungen entstehen können, die auch die im Wissenschaftssystem existierenden problematischen Beschäftigungssituationen bewältigen helfen können. Die soziale Eingebundenheit in eine größere wissenschaftliche Gemeinschaft wird erfahrbar und im besten Fall geschätzt, woraus dann auch eine Verantwortung zur Bewahrung entstehen kann.

Diese Perspektiven sind vermutlich zunächst nicht bewusst, aber ggf. gibt es doch eine diffuse Ahnung, dass die Zugehörigkeit zu einer Sektion genau das bewirken kann: ein Reinkommen, ein Ankommen, ein Finden in und ein Vertraut-Werden mit einer Fachcommunity. Ob das gelingt, ist letztendlich nicht nur vom persönlichen Engagement abhängig, sondern auch von der ‚Willkommenskultur‘ der Sektion und den Möglichkeiten der Partizipation.

3 Mitgliedschaft in der Sektion als Teil der Qualifizierungsphasen

Eine Mitgliedschaft in der Sektion Erwachsenenbildung ist satzungsmäßig als assoziiertes und ordentliches Mitglied möglich. Rund 28 Prozent der Mitglieder haben den Status *Assoziierter Mitglieder* (Stand 2024) und sind damit Personen, die „in einem erziehungswissenschaftlichen Kontext einer wissenschaftlichen Tätigkeit [nachgehen] [...] und das Ziel [verfolgen] [...], im erziehungswissenschaftlichen Kontext zu promovieren“.¹ Von den *Ordentlichen Mitgliedern* der Sektion sind 36 Prozent der Gesamtzahl promoviert, ein Prozent habilitiert und weitere zwei Prozent haben eine Juniorprofessur inne (vgl. Abbildung 1). Insgesamt sind damit zwei Drittel der Mitglieder der Sektion „Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jenseits unbefristeter Professuren“ (Leinfellner & Simon, 2021, S. 31)², und es kann zumindest für etwas mehr als ein Drittel der Mitglieder (Prä-Docs und Juniorprofessuren) von einem aktiven Qualifizierungsvorhaben ausgegangen werden. Unter der Gruppe der Post-Docs und Privatdozierenden könnten sich auch Wissenschaftler:innen befinden, die ggf. keine weitere akademische Höherqualifizierung anstreben. Ungeachtet dessen befindet sich eine Mehrheit der Mitglieder der Sektion in einer Qualifizierungsphase. Entsprechend sind auch die Interessen dieser Gruppe für die Arbeit der Sektion von großer Bedeutung.

1 <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/mitgliedschaft> [14.03.2025]

2 Aufgrund der Mitgliedsstatistik ist nur der akademische Titel ersichtlich und daher nicht zu bestimmen, ob sich die Professor:innen in einem befristeten oder unbefristeten Anstellungsverhältnis befinden oder ggf. als Honorarprofessorinnen und -professoren andere oder keine Beschäftigungsverhältnisse haben.

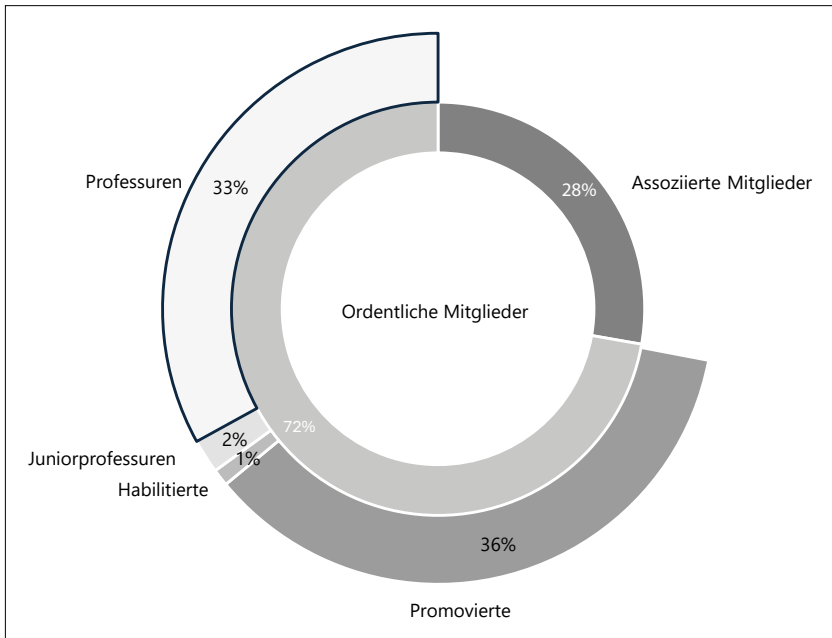


Abbildung 1: Struktur der Mitglieder nach Status der Mitgliedschaft in der Sektion Erwachsenenbildung und akademischem Grad und Titel

Quelle: DGfE Mitgliederstatistik, eigene Darstellung, Stand 2024

Betrachtet man die zeitlichen Strukturen der akademischen Qualifizierung und der Mitgliedschaft in der Sektion, so zeigt sich, dass 80 Prozent der Mitglieder beim Eintritt in die Sektion promovieren, d.h., in einer noch frühen Phase der wissenschaftlichen Qualifizierung und Sozialisation in die (Sub-)Disziplin der Erwachsenenbildung sind. Das Alter der aktuell assoziierten Mitglieder liegt bei Eintritt in die Sektion bei durchschnittlich rund 33 Jahren.³ Zwar liegen keine Daten zum Jahr des Studienabschlusses vor, jedoch kann aufgrund des Alters darauf geschlossen werden, dass der Eintritt nicht direkt im Anschluss an das Studium und dem Beginn der Promotion liegt, sondern zu einem etwas späteren Zeitpunkt geschieht.

Das Durchschnittsalter bei der Promotion liegt in der Erziehungswissenschaft bei 38 Jahren, der Median bei 35 Jahren (Kerst & Wolter, 2024, S. 119), Daten für die Erwachsenenbildung liegen nur für Professor:innen in der Erwachsenenbildung vor, die zwischen 2010 und 2019 im Durchschnitt mit 35 Jahren

³ Eigene Berechnung auf Grundlage der Mitgliederstatistik der DGfE.

promovierten (vgl. Beitrag von Lacher et al. in diesem Band). Damit wäre der Eintritt in die Sektion für einen Großteil der Mitglieder eher zur Mitte bis zum Ende der Promotion anzusiedeln. Dieser Zeitpunkt könnte damit zusammenhängen, dass zu dieser Zeit zum einen erste eigene Forschungsergebnisse vorliegen, die der wissenschaftlichen Community kommuniziert werden können, und zum anderen Bedarf nach Orientierung im wissenschaftlichen Feld für die weitere akademische Karriere aufkommt. Die Statusänderung von der assoziierten in eine ordentliche Mitgliedschaft erfolgt im Durchschnitt ca. fünfeneinhalb Jahre nach Eintritt in die Sektion, wobei die Statusänderung nach Auskunft der DGfE oft verzögert erfolgt, zum Teil erst, wenn das Fristende für die assoziierte Mitgliedschaft nach acht Jahren erreicht ist. Das Durchschnittsalter bei Statusänderung liegt entsprechend bei rund 38 Jahren.⁴ Der zeitliche Umfang der Mitgliedschaft in der Sektion vor der Promotion umfasst damit in der Regel bereits einige Jahre. Dementsprechend ist es auch von Interesse, die Rolle der Sektion in diesem Prozess genauer zu beleuchten.

4 Sektionsmitgliedschaft und akademische Sozialisation

Hierbei wird zunächst ein Blick auf das Verhältnis von Sektionsmitgliedschaft und akademischer Sozialisation in einer Subdisziplin geworfen.⁵ Dafür wäre z. B. die disziplinäre Herkunft der Mitglieder interessant, insbesondere jener in der Promotionsphase. Hierzu liegen jedoch keine Daten vor. Möglich ist aber ein Abgleich auf der Ebene der Professorinnen und Professoren, die Mitglied der Sektion sind, mit denen, die qua *Denomination oder Forschungsschwerpunkt* der Erwachsenenbildung zugerechnet werden können.⁶ Hierbei zeigt sich, dass 39 Prozent der professoralen Mitglieder in der Sektion im oben genannten Verständnis aktuell eine Professur in der Erwachsenenbildung haben. Umgekehrt sind 79 Prozent der für die Erwachsenenbildung erfassten aktiven Professorinnen und Professoren in der Sektion organisiert.⁷ Der geringe Umfang an Professor:innen, die in der Sektion organisiert, aber nicht der Erwachsenenbildung zuzurechnen sind, liegt zum einen an den bereits emeritierten bzw. pensionierten Mitgliedern mit entsprechender Denomination in der Sektion und zum anderen an nicht der Erwachsenenbildung zuzurechnenden Denominationen. Das ist insofern von Interesse, als die Professor:innen eine wichtige Brücke für Promovierende in die Sektion darstellen können, auch aus anderen Subdisziplinen. Ob die steigen-

4 Berechnungen aufgrund der Mitgliederstatistik. Abweichungen ergeben sich aus Rundungen. Die Daten für die Statusänderung sind erst ab 2012 verfügbar.

5 Entsprechend dem Strukturvorschlag von Lenzen (1989) wird die Erwachsenenbildung hier als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft betrachtet.

6 Hier wird Bezug genommen auf die im Projekt SEPE erfassten Professuren.

7 Eigene Berechnungen auf Basis der Mitgliederstatistik und der Daten aus dem Projekt SEPE.

de Anzahl an Professuren in der Erwachsenenbildung⁸ mit einer wachsenden Mitgliederzahl der Sektion in Verbindung steht, ist zu vermuten, lässt sich aber nicht empirisch belegen. Grundsätzlich sind die Befunde zum Verhältnis von Sektion und Subdisziplin aber dahingehend zu deuten, dass der Organisationsgrad, verglichen mit dem Umfang verbandlicher Organisation, im Praxisfeld der Erwachsenenbildung hoch ist (wobei dafür jedoch eine umfassende Betrachtung der Wissenschaftler:innen auch jenseits der unbefristeten Professuren notwendig wäre), die Sektion aber nicht gleichzusetzen ist mit der Gesamtzahl der in der Erwachsenenbildung tätigen Wissenschaftler:innen.

Unabhängig von der Größe der Erwachsenenbildungswissenschaft, gemessen an den im Bereich arbeitenden Wissenschaftler:innen, ist dabei auch die Attraktivität der Sektion ein entscheidender Faktor für die steigenden Mitgliederzahlen, womit sich damit auch empirisch die Frage nach den Gründen dafür anschließt, die die „Zweckidentifikation“ (Kühl, 2011, S. 40), die „Attraktivität der Handlung“ (ebd., S. 42) und die „Kollegialität“ (ebd., S. 43) konkretisieren können. Da hierzu keine Befunde vorliegen, können an dieser Stelle nur Spekulationen angestellt werden. Über den gemeinsamen Handlungsrahmen in der Sektion und die Kollegialität werden auf jeden Fall die gemeinsam geteilten Praktiken in der Teildisziplin zugänglich, die ein wichtiges Moment der akademischen Sozialisation darstellen. Wobei hier Sozialisation im Sinne von Grundmann und Höpper (2020) nicht als Prägung oder Anpassung, sondern als aktiver Prozess und explizit im *Dazwischen* von Individuum und Gesellschaft oder Organisation zu verstehen ist.

Mit dem Beginn einer Tätigkeit als wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in – gewöhnlich im Anschluss nach einem Masterabschluss – folgen in der Regel erste Besuche von fachwissenschaftlichen Tagungen, später auch eigene Vorträge und Publikationen. Die wissenschaftliche Sozialisation erfolgt dabei zunächst zentral durch die direkte Arbeitsumgebung an einer Hochschule. In einigen Fällen ist dieser Bezug jedoch durch externe Promotionen oder partielle Kooperationen und wissenschaftliche Tätigkeit aus einer Beschäftigung im Praxisfeld weniger oder kaum gegeben. Hierbei könnte der Sektion eine zentralere Sozialisationsfunktion zukommen, als das im Rahmen der Tätigkeit an einer Hochschule möglich ist, und in jedem Fall ergänzen sich Hochschule und Sektion in diesem Prozess.

5 Wandel, Perspektiven und Herausforderungen

Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase sind entscheidend für die Mitgliederzahl und auch das Wachstum der Sektion. 80% der neuen Mitglieder sind in der Prä-Doc-Phase. Sie sind aber auch für den Wandel wichtig, den die

8 Eine Veröffentlichung zu einem Monitoring der Professuren aus dem Projekt SEPE (Strukturierte Erfassung von Professuren in der Erwachsenenbildung) ist in Vorbereitung.

Sektion seit ihrer Gründung beständig durchläuft. Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen geben nicht nur Anstöße für Veränderungen im sozialen Bereich, in Bezug auf Formate oder auch der Formen, wie sich die Sektion organisiert. Insbesondere für die thematische Breite sind Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase von Bedeutung, da mit zunehmender Dauer der akademischen Tätigkeit oftmals eingeschlagene Pfade und Schwerpunkte fortgeschrieben und weiter ausdifferenziert werden. Über die Erarbeitung eigener thematischer Profile durch Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase finden somit auch neue Themen, Methoden und Theorien in den wissenschaftlichen Diskurs Eingang.

Angesichts der Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen, einer zunehmenden Bedeutung interdisziplinärer Forschung und Veränderung der Wissenschaftskultur stellt sich die zentrale Frage, wie die Sektion zukünftig attraktiv für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen bleiben kann, um für sie weiterhin als Ort der akademischen Sozialisation zu fungieren. Dazu ist es für die Sektion Erwachsenenbildung von Bedeutung, weiterhin einen relevanten und zugänglichen Ort zu bieten, um den Gegenstand, die Methoden und zentralen Fragen der Forschung zur Bildung Erwachsener kontinuierlich zu reflektieren und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformation und im Kontext von Veränderungen im Wissenschaftssystem weiterzuentwickeln. Können sich hieran im Rahmen der Sektionsarbeit bereits Wissenschaftler:innen in frühen Phasen der akademischen Karriere beteiligen, kann sich auch eine Identifikation und Bindung an die Disziplin entwickeln und es können tragfähige Netzwerke entstehen.

Dabei stellt sich die Frage, welche Auswirkungen Veränderungen im akademischen Feld für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen haben werden. Angesichts des Drucks, ausgelöst durch kurzfristige Verträge, vielfältige Aufgaben sowie hohe Publikationserwartungen, gilt es entsprechende Unterstützungsstrukturen zu schaffen und (nicht nur) in der Erwachsenenbildung einen Diskurs über Anforderungen und die Situation von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen anzuregen. Von zentraler Bedeutung für die Sektion ist es dabei, die möglichen Funktionen, die die Sektion in der Qualifizierungs- und Sozialisationsphase als Wissenschaftler:in übernehmen kann, gezielt zu pflegen und die Möglichkeiten zur Mitwirkung zu stärken. Dabei gilt es auch, sich als Sektion z. B. dafür einzusetzen, die Breite erwachsenenpädagogischer Forschungsfragen auch strukturell abzubilden (z. B. im Rahmen des Kerncurriculums oder bei der Besetzung von Professuren), sowie sich bildungspolitisch für die Interessen der Wissenschaftler:innen in der Erwachsenenbildung zu positionieren.

Auch wenn sich die Sektion bezüglich der Mitgliederzahlen in den letzten Jahren gut entwickelt, scheint ein gewisses Plateau erreicht zu sein. Teilweise werden Professuren, wie kürzlich in Potsdam und Flensburg, von den Universitäten nicht mehr aus der Disziplin Erwachsenenbildung besetzt, was die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Sicherung des Status quo – bei begrenzten

Einflussmöglichkeiten der Sektion – notwendig macht. Denn die Perspektive auf eine feste Stelle als Wissenschaftler:in, insbesondere eine Professur, ist für Wissenschaftler:innen eine nicht unwesentliche Motivation für eine akademische Karriere. Sollten die Wahrscheinlichkeiten dafür schwinden bzw. die Chancen darauf in anderen (Sub)Disziplinen besser eingeschätzt werden, wird sich das auch bezüglich der Anzahl der Studierenden und Promovierenden sowie insgesamt in der Anziehungskraft der Teildisziplin Erwachsenenbildung zeigen. Daher gehört das Engagement für eine gute universitäre Verankerung der Erwachsenenbildung zu den originären Aufgaben der Sektion Erwachsenenbildung.

Eine Herausforderung für die Sektion als Selbstorganisation innerhalb der Wissenschaft stellt sich durch die Zunahme an Aufgaben auf allen akademischen Karrierestufen. Dies könnte mittel- und langfristig dazu führen, dass das Engagement für die Sektion trotz ihrer zentralen Funktionen für die Teildisziplin eine eher sekundäre Bedeutung bekommt. Zudem erfordert das ehrenamtliche Engagement in den verschiedenen Aktivitäten innerhalb der Sektion Zeit, die im heutigen Wissenschaftssystem zunehmend knapper wird. Daher gilt es zu überlegen, wie die Attraktivität eines Engagements in der Sektion perspektivisch erhalten werden kann – denn über die Sektion entsteht nicht nur Zugehörigkeit zur erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplin, sondern auch die Möglichkeit, diese in Bezug auf wissenschaftliche, soziale und kommunikative Aspekte dieses gemeinsamen Ortes und zentralen Elementes einer akademischen Sozialisation mitzugestalten.

Literatur

- Bremer, H. (2018). Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer, 127–144. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>
- Ebner von Eschenbach, M. (2023). Ein halbes Saeculum. Eindrücke zum feierlichen Festakt der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) anlässlich ihres fünfzigjährigen Bestehens. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käpplinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, B. Niemeyer & F. Bellinger (Hrsg.) (2023). *Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung*. Barbara Budrich, 235–250.
- Engelbracht, M. (2023). Zum Wert des akademischen Ortes: Rahmenbedingungen der Gestaltung von Studiengängen vor dem Hintergrund einer beschleunigten Hochschule – eine Vergewisserung. In *Soziale Passagen*, 15(2), 601–608. <https://doi.org/10.1007/s12592-023-00473-5>
- Grundmann, M. & Höppner, G. (Hrsg.) (2020). *Dazwischen—Sozialisations-theorien reloaded*. Beltz Juventa Weinheim.

- Hechler, D. & Pasternack, P. (2012). Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung. In *die hochschule*, Institut für Hochschulforschung. Sonderband.
- Hof, C. & Förster, J. (2018). Sozialisationstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.). *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer, 163–174. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5>
- Jergus, K. (2022). Politiken der Anerkennung und der Zugehörigkeit. Nachwuchsfragen als disziplin- und erkenntnispolitische Problemstellungen. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4(1), 11–16. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.06>
- Kraus, K. (2022). Ein konkreter Ort für das Kollektive der Disziplin Gedanken anlässlich des 50-jährigen Jubiläums der Sektion Erwachsenenbildung. In *weiter bilden*, (4), 47.
- Leinfellner, S. & Simon, S. (2022). Jenseits unbefristeter Professuren – inmitten der Sorge um das wissenschaftliche Feld? In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4(1), 30–42. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.10>
- Lenzen, D. (1989). Pädagogik – Erziehungswissenschaft. In D. Lenzen (Hrsg.). *Pädagogische Grundbegriffe* (Band 2). Reinbek: Rowohlt, 1105–1117.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2014). *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen: Barbara Budrich.

_____Angaben zu den Autor:innen

Malte Ebner von Eschenbach

PD Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildungswissenschaft in historisch-epistemologischer Perspektive, Geschichte der empirischen Forschung in der Volksbildung, Adressat:innenforschung. Nach dem Studium der Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin Erziehungswissenschaften sowie der Sozialpädagogik/Sozialarbeit an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin in der Zeit von 2004 bis 2011 arbeitete ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, an der Universität Potsdam und seit 2017 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Meine Dissertationsschrift – mit dem Titel „Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung“ – schloss ich 2019 ab, 2025 meine Habilitationsschrift „Volksbildung als plurale Praxis. Arbeiten zu einer kontingenzsensiblen Historiografie des Lernens Erwachsener“. Im Jahr 2021 (sowie erneut 2023) wurde ich in den Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) gewählt und beschäftige mich in der Vorstandsarbeit u. a. mit den Anliegen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Sektion Erwachsenenbildung.

Kontakt: malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Jonas Großmann

B. A., seit 01/2023 wissenschaftliche Hilfskraft an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität in Kaiserslautern. Bachelorstudium der Integrativen Sozialwissenschaft an der Technischen Universität Kaiserslautern, aktuell Masterstudent der Integrativen Sozialwissenschaft an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität in Kaiserslautern.

Carola Iller

Prof. Dr., Professorin für Weiterbildung an der Universität Hildesheim seit 2015. Studium Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Weiterbildung an den Universitäten Heidelberg und Bremen, Promotion an der Universität Bremen, Habilitation an der Universität Heidelberg, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung an der Universität Bremen, akademische Rätin in der Arbeitseinheit Weiterbildung und Beratung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg, Professorin für Lifelong Learning an der Universität Linz, Österreich. Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre: Bildung und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, Bildungsbeteiligung und Partizipation, Familienbildung, Institutionen der Erwachsenenbildung.

Kontakt: carola.iller@uni-hildesheim.de

Wolfgang Jütte

Prof. Dr., Universität Bielefeld, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bielefeld seit 2009. Werdegang: Studium der Erziehungswissenschaften in Münster und Madrid, Promotion an der Universität Münster, wissenschaftlicher Mitarbeiter am UNESCO Institute for Lifelong Learning Hamburg, wissenschaftlicher Assistent an der Universität Flensburg und Habilitation, Professor für Weiterbildungsforschung an der Universität für Weiterbildung (Donau-Universität) Krems, Österreich. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Kooperations- und Netzwerkforschung und pädagogische Innovationsforschung.

Kontakt: wjuette@uni-bielefeld.de

Julia Koller

Jun.-Prof. Dr., Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, seit 2022 Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenen-/Weiterbildung an der JGU Mainz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungs- und Organisationsforschung, der Netzwerkforschung und der Alphabetisierung und Grundbildung. Darüber hinaus interessieren sie schon seit Beginn ihres Studiums der Erwachsenenbildung die Bedingungen und Möglichkeiten der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Dem geht sie über die stetige Entwicklung ihrer Lehre, der Entwicklung von Modulen, Zertifikaten und Studiengängen nach.

Kontakt: jukoller@uni-mainz.de

Maria Kondratjuk

Prof. Dr., PH Ludwigsburg, Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Professorin für Bildungsmanagement. Davor war sie Juniorprofessorin für Organisationsentwicklung im Bildungssystem an der TU Dresden. Sie arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin an Lehrstühlen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, an der Universität Potsdam und an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Als Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung hat sie im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam zur hochschulischen Weiterbildung promoviert. Seit 2021 ist sie Mitglied im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, seit über zehn Jahren Mitglied in der ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) und aktiv in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF). Einige Jahre gehörte sie zum Team der Werkstatt Forschungsmethoden Erwachsenenbildungswissenschaft und ist insbesondere an der forschungsmethodischen Ausbildung interessiert, daher hat sie jüngst ein Lehrbuch zu den Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung geschrieben.

Kontakt: maria.kondratjuk@ph-ludwigsburg.de

Katrin Kraus

Prof. Dr., Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich, Schweiz, Studium der Diplom-Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Trier, Promotion 2005 an der Universität Zürich; seit 2007 Mitglied der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und seit September 2021 im Sektionsvorstand, seit 2023 als Co-Vorsitzende. Mit-Herausgeberin der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung und der Education Permanent. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Praktiken und Politiken des Lebenslangen Lernens; Bildung und Erwerbstätigkeit; Iterative Bildung und Aneignung von Lerngelegenheiten; sozialraumtheoretische Zugänge und materielle Gestaltung von Orten des Lernens.

Kontakt: katrin.kraus@ife.uzh.ch

Sophie Lacher

M. A., ist seit 09/2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU). Nach dem Bachelorstudium der Integrativen Sozialwissenschaft an der Technischen Universität Kaiserslautern Masterstudium in Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen an der Humboldt-Universität zu Berlin. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung und Katastrophen im Kontext des Bevölkerungsschutzes, erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Aktueller Arbeitstitel der Dissertation: „Katastrophen als Lernanlass in der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung transformativer Lernprozesse von Katastrophenvorsorgenden“.

Kontakt: sophie.lacher@rptu.de

Claudia Lobe

Dr., Universität Bielefeld, Arbeitsbereich Weiterbildung und Governance of Lifelong Learning an der Fakultät für Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, Wissenschaftliche Weiterbildung, Pädagogische Professionalisierung, Biografieforschung. Studium der Diplompädagogik an der Universität Bielefeld mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung (2002–2008). Promotion im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld zum Thema „Berufsbegleitendes Studieren als Transition in der Biografie“ (2014). Projektmitarbeiterin in der wissenschaftlichen Begleitforschung zu den Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre (2012–2015). Seit 2015 Postdoc an der Universität Bielefeld, zwei Elternzeiten. Aktuelle Verbundforschung zur Entwicklung professioneller pädagogischer Identität in verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen. Herausgeberin der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB). Sprecherin in der Arbeitsgruppe Forschung in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF).

Kontakt: claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Nadja Lüttich

M. A., Doktorandin an der PH Ludwigsburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind erziehungswissenschaftliche Fragestellungen um kollektive Bildung, Bewegungslernen, angewandte Pädagogik; 2014 Bachelor Kulturwissenschaften, Fernuniversität Hagen, 2017 Master Bildungswissenschaften, Schwerpunkt Internationale und Interkulturelle Bildungsforschung, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; 2019–2022 Weiterbildungsstudiengang Qualitative Bildungs- und Sozialforschung, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; 2021–2022 Weiterbildung „Berater*in für gewaltfreie Konflikttransformation und Soziale Bewegungen“ KURVE Wustrow, Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion e.V.; 2022–2024 Referentin für inklusive Schulversuche beim Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern; Koordination für Internationale Trainings in Friedens- und Konfliktarbeit, KURVE Wustrow e.V.; seit August 2024 Individualpädagogische Betreuung nach SGB VIII, Pädagogische Fachberatung und Weiterbildungsangebote für den Träger.
Kontakt: nadjaluettich@gmail.com

Marie Rathmann

M.A., Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalität, informelles Lernen, Subjekttheorie, Raum- und Zeittheorie, Ethnografie; 2014–2021: Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Seit 2021 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Mitarbeiterin in den Forschungsprojekten *DigiTaKS** – *Digitale Schlüsselkompetenzen für Studium und Beruf* sowie *hpc.bw – Competence Platform for Software Efficiency and Supercomputing*.
Kontakt: marie.rathmann@hsu-hh.de

Matthias Rohs

Univ.-Prof., Dr., Professor für Erwachsenenbildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität in Kaiserslautern, Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie an der Freien Universität Berlin mit anschließender Tätigkeit an verschiedenen Forschungseinrichtungen in Deutschland und der Schweiz. 2013 Ruf auf eine Juniorprofessur für Erwachsenenbildung an die Technische Universität Kaiserslautern, seit 2019 Lehrstuhl für Erwachsenenbildung ebendort. Seit 2020 wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Technologie und Arbeit in Kaiserslautern, seit 2021 Mitglied im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und seit 2023 Co-Vorsitzender ebendort, seit 2024 Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Bundesamtes für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe. Aktuelle Forschungsschwerpunkte im Bereich der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung sowie zur Erwachsenenbildung im Katastrophenschutz.
Kontakt: matthias.rohs@rptu.de

Stefan Rundel

Dipl.-Soz., Universität der Bundeswehr München, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Veränderung von Arbeit und Beruf, Regulative der Weiterbildungsbeteiligung, Verhältnis von Bild und Sprache, Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode. Im Anschluss an das Studium der Soziologie an der Universität Heidelberg mehrjährige Tätigkeit als Bildungsreferent im Bereich der Freiwilligendienste. Hierbei Aufbau eines Freiwilligendienstes für Erwachsene (BFD 27+) und berufsbegleitendes Studium der Erwachsenenbildung an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Beginn der Promotion zu „Beruflicher Mobilität und Weiterbildungsbeteiligung im Alter 50+ im Kontext von Berufsgruppenwechseln“ bei Prof. Olaf Dörner und der Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Organisationspädagogik an der Universität der Bundeswehr München. Zwischenzeitlich zudem als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg tätig.

Kontakt: stefan.rundel@unibw.de

Michael Schemmann

Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, seit 2013 ist er an der Universität zu Köln tätig. Zuvor war er Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seine wissenschaftliche Laufbahn begann an der Ruhr-Universität Bochum, an der er von 1995 bis 2006 als wissenschaftlicher Mitarbeiter und wissenschaftlicher Assistent (C1) tätig war. Dort wurde er 1998 zum Dr. phil. promoviert und habilitierte sich 2006; Forschungsschwerpunkte: Strukturforschung der Weiterbildung, Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, International vergleichende Weiterbildungsforschung. Seit 2013 ist er Herausgeber des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung (IJEB/IYAE), das ein Forum für renommierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bietet, um grundlegende und aktuelle Fragestellungen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu diskutieren. Seit 1999 ist er Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in der Sektion Erwachsenenbildung, seit 2010 auch in der Kommission Organisationspädagogik. Im Jahr 2024 wurde er zum Vorstandsvorsitzenden der DGfE gewählt.

Kontakt: Michael.Schemmann@uni-koeln.de

Jan Schiller

Dr., Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, zeitbezogene Fragestellungen im Kontext Bildung in Anknüpfung an bildungssoziologische und zeitphilosophische Ansätze,

europäische und nationale Bildungspolitik sowie Formate, Didaktik und Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung; berufsbiografische Darstellung des bisherigen Werdegangs: Studium der Soziologie, Philosophie und Geschichte an der Goethe-Universität Frankfurt/Main (Magister Artium), zunächst wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung und dem Open Competence Center for Cyber Security an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen, seit 2016 an der Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen der HSU/UniBW H. Dort Promotionsschrift „Bildung für eine ungewisse Zukunft“ zum Begriff der temporalen Agenden.

Kontakt: schiller@hsu-hh.de

Bernhard Schmidt-Hertha

Prof. Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen und Bildung im Alter, informelles Lernen, Bildungsforschung, digitale Medien in außerschulischen Bildungskontexten. Nach Promotion (2004) und Habilitation (2009) in Pädagogik hatte Bernhard Schmidt-Hertha Vertretungsprofessuren in Frankfurt und Braunschweig inne. 2012 nahm er den Ruf auf eine Professur für berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Universität Tübingen an und seit 2020 ist er Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der LMU München. Er koordiniert seit 2010 das Europäische Forschungsnetzwerk „Education and Learning of Older Adults“ (ELOA) und ist Mitherausgeber mehrerer Fachzeitschriften (u. a. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung und Educational Gerontology). Aktuell ist er Mitglied im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) sowie im Beirat der DGWF und in verschiedenen weiteren Gremien aktiv.

Kontakt: b.schmidt@edu.lmu.de

Jörg Schwarz

Dr. phil., Philipps-Universität Marburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildungswissenschaftliche Organisationsforschung und Organisationspädagogik; Zeit und Zeitlichkeit in pädagogischen Feldern, erwachsenenpädagogische Professionalität, Praxistheorie und Feldanalyse, Wissenschaft- und Hochschulforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung; Studium der Diplom-Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Philipps-Universität Marburg, im Anschluss wissenschaftlicher Mitarbeiter zunächst an der Hochschule Fulda und schließlich an der Philipps-Universität Marburg. Mitarbeit in BMBF-Projekten zur Beratung von Existenzgründerinnen (2007–2011) und zu institutionellen Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Nachwuchskarrieren (2013–2016). Promotion zum Dr. phil. (2016) mit einer Arbeit über Professionalität und die Institutionalisierung erwachsenenpädagogischer Praxisformen im Feld der Gründungsberatung. Von 2017 bis 2024 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg in einem DFG-Projekt zu „Zeit und Lernen

im Erwachsenenalter“. Seit 2023 wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt „Verantwortliche Wissenschaft?“ an der Philipps-Universität Marburg.
Kontakt: joerg.schwarz@uni-marburg.de

Maria Stimm

Dr., Universität Koblenz, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen Erwachsener in der sozial-ökologischen Transformation, Programmplanungs-handeln und Angebotsentwicklung, Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Wissenschaftskommunikation; berufsbiografische Darstellung des bisherigen Werdegangs: Studium der Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung und Spanisch an der Humboldt-Universität zu Berlin (Bachelor of Arts und Master of Arts), Promotionsstipendiatin am Department Wissen-Kultur-Transformation der Universität Rostock, Promotionsschrift zu „Lernkultur(en) im Da-Zwischen“ am Beispiel des Science Slams, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg jeweils im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie der Universität Koblenz im Arbeitsbereich Erwachsenenpädagogik und Genderforschung.
Kontakt: maria.stimm@ph-freiburg.de

Marc Trojahn

B. A.; B. Sc., Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, war bis April 2024 wissenschaftliche Hilfskraft an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der JGU Mainz. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen insbesondere auf Kompetenzentwicklung und gesellschaftlichen und ökonomischen globalen Trends und deren Auswirkung auf die Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext von Lebenslangem Lernen.
Kontakt: marc.trojahn@outlook.de

Henrik Weitzel

M.A., Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft; seit 2022 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenen-/Weiterbildung der JGU Mainz. Seine Forschungsschwerpunkte liegen insbesondere in den Themengebieten Beratung und Weiterbildung sowie Digitalisierung im Kontext von Lebenslangem Lernen. Seit 2018 konnte er anknüpfend an die Bachelor- und Masterstudiengänge im Bereich der Erwachsenenbildung berufliche Erfahrungen als Weiterbildungsreferent für digitale Kommunikation und Zusammenarbeit sowie Unternehmensberater für gesundes, zukunftsfähiges Arbeiten und Stärkung von Teamprozessen sammeln.
Kontakt: heweitze@uni-mainz.de

M. Ebner von Eschenbach, M. Kondratjuk (Hrsg.) Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung

Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Der Band beschäftigt sich mit den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen in der Erwachsenenbildung. Auf Grundlage empirischer Fallstudien einerseits und theoretischer Überlegungen andererseits werden vor allem Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen in der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) fokussiert. Ziel des Bandes ist es, die akademischen Zukünfte der Erwachsenenbildung diskursiv zu betrachten und einen Beitrag zur aktuell laufenden Diskussion zum sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchs in den Erziehungswissenschaften und im Wissenschaftsbetrieb zu leisten.

Die Herausgeber*innen:

Dr. Malte Ebner von Eschenbach, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Prof. Dr. Maria Kondratjuk, Professorin für Bildungsmanagement, Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

ISBN 978-3-8474-3083-4



www.budrich.de