

Heike Müller, Renán A. Oliva Guzmán & Carsten Hinz

Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der haushaltsbezogenen Bildung

Situationsbeschreibung aus einer Perspektive der HaBiFo-NEO Nachwuchsgruppe

Wissenschaftlicher Nachwuchs ist bedeutsam für den Erhalt und Ausbau jeder Disziplin. Aktuell gibt es nur wenige empirische Erkenntnisse zur Situation in der haushaltsbezogenen Bildung. Im Beitrag werden ausgewählte Aspekte zur Situation der Nachwuchsförderung skizziert und Anknüpfungspunkte für die haushaltsbezogene Bildung vor dem Hintergrund erster Erfahrungen aus der 2019 gegründeten Nachwuchsgruppe HaBiFo-NEO diskutiert.

Schlüsselwörter: Akademischer Nachwuchs, Nachwuchswissenschaftler, haushaltsbezogene Bildung, Ernährungs- und Verbraucherbildung, Fachdidaktik

On the promotion of junior researchers in household education

Junior researchers are important for securing and expanding any discipline. Currently, there is little empirical evidence on their situation in household education. This article outlines selected aspects of promoting junior researchers and discusses focal points for household education against the backdrop of initial experiences from the HaBiFo-NEO junior researcher group founded in 2019.

Keywords: junior scholars, early career scientists, food and nutrition education, consumer studies, subject-matter didactics

1 Einleitung

Die *Nachwuchsfrage* zieht sich durch die Geschichte der haushaltsbezogenen Bildung und Forschung. Wenn eine Relevanz für Individuum und Gesellschaft erkannt wird und entsprechende institutionelle Angebote organisiert, konzeptualisiert und weiterentwickelt werden sollen, stellt sich schon praktisch die Frage, wer die dafür notwendige Arbeit (perspektivisch) übernehmen kann und soll. Es ist auch eine aktuelle Frage. Dieser Beitrag wurde initiiert von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern im Bereich der haushaltsbezogenen Bildung, die sich in der Nachwuchsgruppe HaBiFo-NEO¹ zusammengeschlossen haben. Die Nachwuchsgruppe zielt auf die Förderung des *wissenschaftlichen Nachwuchses* ab und soll damit auch zur Stärkung der haushaltsbezogenen Bildung beitragen. Für die

Netzwerkarbeit und auch für den vorliegenden Beitrag ist es eine Leitfrage, wie sich die Situation des *wissenschaftlichen Nachwuchses* in der haushaltsbezogenen Bildung darstellt. Im Folgenden soll die Relevanz der *Nachwuchsfrage* für die haushaltsbezogene Bildung aufgezeigt werden. Erste Überlegungen zur Beschreibung der aktuellen Situation werden angeführt und in den Kontext des allgemeinen Diskurses zur *Nachwuchsfrage* gestellt. Anzumerken ist, dass im Beitrag keine systematische oder vollständige Übersicht über die Entwicklung und den Stand der Situation des *Nachwuchses* in der haushaltsbezogenen Bildung geleistet werden kann. Stattdessen sollen aus einer inneren Perspektive heraus Eckpunkte gebündelt werden, um den Diskurs hierzu voranzubringen.

2 Die Nachwuchsfrage

2.1 Wissenschaftlicher Nachwuchs

2.1.1 Zum Begriff

Wissenschaftlicher Nachwuchs ist ein Sammelbegriff, der zwar geläufig, jedoch nicht eindeutig und dazu umstritten ist (vgl. KBWN, 2017; Blasse & Wittek, 2014). Aus Sicht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gehört zum sogenannten *wissenschaftlichen Nachwuchs*, „wer nach seinem Studienabschluss an einer Promotion arbeitet oder nach einer Promotion weiter forschend tätig ist, um sich als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler in seinem Fachgebiet zu etablieren“ (BMBF, o. D.). Das Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (KBWN) differenziert für eben jenen Bericht und empirische Analysen zwischen *wissenschaftlichem Nachwuchs* im *engeren Sinn* und dem *Potenzial*.

Mit dem Begriff des wissenschaftlichen Nachwuchses sind im engeren Sinne Personen gemeint, die sich wissenschaftlich qualifizieren, das heißt eine Promotion anstreben oder als sogenannte Post-docs an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen beschäftigt sind und das Karriereziel der Professur beziehungsweise einer wissenschaftlichen Leitungsposition verfolgen. Mit dem Potenzial werden alle Hochschulabsolventinnen und -absolventen sowie Promovierten in den Blick genommen und im Speziellen solche, die einer wissenschaftlichen Tätigkeit in Forschung, Entwicklung und/oder wissenschaftlicher Lehre nachgehen, aber nicht promovieren beziehungsweise nicht an einer Hochschule oder außeruniversitären Forschungseinrichtung beschäftigt sind. (KBWN, 2017, S. 28)

Problematisch an einem engeren Begriffsverständnis ist, dass der Fokus auf den Qualifikationsaspekt gelenkt wird und andere Eigenschaften ausgeblendet werden, z. B. dass diese Personengruppe bereits „hoch qualifiziert ist“ (KBWN, 2017, S. 28) oder auch wissenschaftlichen Tätigkeiten nachgeht, die nicht immer einer Qualifizierungsabsicht folgen, z. B. als Erwerbsarbeit (vgl. Blasse & Wittek, 2014, S. 61).

Fraglich ist dabei, wo die Überschneidungen und Abgrenzungen von wissenschaftlicher Qualifikation und (weiterer) wissenschaftlicher Tätigkeit liegen (ebd.). Besonders deutlich wird die Problematik auch bei der Frage, wann jemand als „etabliert“ gelten kann. Das zeigt sich z. B. an Personen, die „trotz Promotion, Habilitation, jahrelanger wissenschaftlicher Erfahrung in Forschung und Lehre, Erfolg im (selbstständigen) Einwerben von Drittmitteln“ keine Professur oder Leitungsposition einnehmen und daher weiter zum *wissenschaftlichen Nachwuchs* gezählt werden (Blasse & Wittek, 2014, S. 61). In der Konnotation des Begriffs *Nachwuchs* steckt zudem das Bild eines Kindes in einer Familie.² In diesem Bild erschließt sich die Bezeichnung *Doktormutter* oder *Doktorvater*, wie Betreuende im traditionellen Modell „mentorenbetreuter Forschungsprojekte“ (Akademieunion et al., 2017, S. 10) informell u. a. genannt werden. Dieses Verhältnis gründet letztlich auf beiderseitigem Vertrauen. Im Idealfall begleiten erfahrene Vertreterinnen und Vertreter einer Disziplin Promovierende bei der selbstständigen Forschung durch „angemessene Betreuung und nachhaltige Förderung“ (ebd.). In ungünstigeren Fällen können sich sowohl bei einer Betreuung durch eine Person als auch durch ein Betreuungskollektiv u. a. durch Abhängigkeiten und Machtgefälle negative Nebenfolgen einstellen. Dieses Szenario wurde zuletzt über prominente Fälle öffentlich problematisiert.³

Trotz der dargelegten Problematik halten die HaBiFo-NEOs [persönliche Korrespondenz vom 05.06.2019] und entsprechend auch das Autorenteam aus zwei Gründen am *Nachwuchsbegriff* fest. Erstens fehlt unseres Erachtens bislang eine bessere Bezeichnung. Blasse & Wittek (2014), die ihren Beitrag ausdrücklich dem Diskurs der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) widmen, schlagen z. B. vor, „den Begriff des ‚Nachwuchses‘ gezielt zu vermeiden“ und stattdessen „von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Qualifizierungsphasen zu sprechen“ (Blasse & Wittek, 2014, S. 62). Für einen Verband mit mehreren tausend Mitgliedern (ebd., S. 60) mag dieser Vorschlag angemessen erscheinen. Dagegen zählt die haushaltsbezogene Bildung zu den sogenannten *kleinen Fächern*. Hier sind Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler besonders rar (vgl. Kap. 4) und dadurch buchstäblich „Zukunftsträgerinnen und Zukunftsträger“ (BMBF, 2016, Abschn. 5). Zweitens beschreibt der Nachwuchsbegriff im weiteren Sinn das *Potenzial* treffender. *Nachwuchs* muss sich nicht zwangsläufig in einer Qualifizierungsphase befinden. In diesem Verständnis werden neben Promovierenden zum einen eben auch jene Personen berücksichtigt, die wissenschaftlich tätig sind und kein eindeutig erkennbares Qualifikationsziel verfolgen (z. B. wissenschaftliche Mitarbeitende oder Post-Docs ohne vertikale Aufstiegsabsichten). Zum anderen werden auch Personen berücksichtigt, die für wissenschaftliche Tätigkeiten (perspektivisch) infrage kommen und einmal zu *Nachwuchs* im engeren Sinn werden können (z. B. Masterstudierende oder Lehrpersonen).

2.1.2 Wissenschaft braucht Nachwuchs

Politisch gesehen kommt dem *wissenschaftlichen Nachwuchs* für Wissenschaft, Gesellschaft und Wirtschaft eine wichtige Bedeutung zu (BMBF, o. D.). Die Berichterstattung über die Situation des *wissenschaftlichen Nachwuchses* hat in Deutschland in den letzten Jahren deutlich zugenommen und an Beachtung gewonnen (vgl. Kap. 2.1.3). Die Promotion beispielsweise hat eine „strukturelle Rolle“ sowohl „für eine innovative Entwicklung der Wissenschaften als auch für die Öffentlichkeit (Gesellschaft, Wirtschaft)“ (Akademieunion, 2017, S. 4). Es geht dabei einerseits um qualitativ gesicherten Erkenntnisgewinn, sodass wissenschaftlichen Standards entsprechend systematisch allgemeines Wissen erweitert wird. Andererseits dient die Promotion als Qualifikationsnachweis, der für Karrierewege innerhalb und außerhalb der Wissenschaft formal notwendig oder wichtig sein kann (ebd., S. 23).

Worin die „Leistung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern eigentlich genau“ besteht (KBWN, 2017, S. 203), wird derzeit v. a. über quantifizierbare Indikatoren bestimmt (ebd.). So wird der Forschungsbeitrag des *Nachwuchses* z. B. erfasst über die auf Forschungstätigkeiten verwendete Arbeitszeit, die Anzahl an Publikationen oder die Höhe eingeworbener Drittmittel, die Anzahl an Promotionsprüfungen oder Habilitationen in den einzelnen Disziplinen und die erteilten Noten (vgl. ebd.). Obwohl solche Indikatoren nur bedingt aussagekräftig sind und zwischen den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen auch nur eingeschränkt vergleichbar sind, können sie hochschulpolitisch (mit-)ausschlaggebend sein, wenn es z. B. an einem Standort um die Bedeutung oder gar um den Erhalt oder die Abschaffung eines Fachs geht.

2.1.3 Allgemeine Rahmenbedingungen von wissenschaftlichem Nachwuchs

Im Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWin) 2017 werden sechs Themenfelder herausgestellt, die von „zentraler Bedeutung für die langfristige Bewahrung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit des Hochschul- und außeruniversitären Forschungssektors, zur Sicherung der internationalen Attraktivität der akademischen Karriere in Deutschland sowie der Qualität der Nachwuchsqualifizierung“ sind (KBWN, 2017, S. 26). Um die Nachwuchssituation im Bereich der haushaltsbezogenen Bildung auch vor dem allgemeinen Kontext des *wissenschaftlichen Nachwuchses* zu beleuchten (s. Kap. 4), werden im Folgenden zunächst diese Themenfelder umrissen. Fokussiert werden Eckdaten und Debatten zur Nachwuchssituation an Hochschulen und Universitäten, da sie für die Lehrämter von besonderem Interesse sind. Entsprechend wird hier die im Bericht auch behandelte Situation an außeruniversitären Forschungseinrichtungen weggelassen.

(1) *Planbarkeit der akademischen Karriere*: Besonders für die Zeit nach der Promotion wird in verschiedene Quellen von einer „Flaschenhalsproblematik“

gesprochen (KBWN, 2017, S. 58). So verzeichnet die Zahl der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler seit 2000 eine 76-prozentige Steigerung, während die Zahl der Professorinnen und Professoren an Hochschulen im gleichen Zeitraum nur um 21 % gestiegen ist (ebd., S. 100.).

(2) *Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen:* In der Gruppe Promovierender, die nur *einen Teil* des *Nachwuchses* ausmacht, gibt es sowohl Doktoranden und Doktorandinnen, deren Qualifikation an ihre Finanzierung geknüpft ist (z. B. befristete Qualifikationsstellen, Stipendien) als auch solche, die außerhalb von oder parallel zu ihren Arbeitsverhältnissen promovieren (un- oder befristete Voll- oder Teilzeitstellen an Hochschulen und Forschungseinrichtungen, anderweitige Arbeitsverhältnisse oder private Finanzierung) (Blasse & Wittek, 2014, S. 62). Von diesen Rahmenbedingungen hängt ab, ob und ggfs. in welchem Umfang Promovierende forschend, lehrend oder dienstleistend tätig sind oder sein können. Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler an Hochschulen sind zu 93 % befristet beschäftigt (KBWN, 2017). Unbefristet beschäftigt sind bei den unter 35-Jährigen etwa 2 %, bei den 35- bis 45-Jährigen circa 20 % (ebd., S. 126). Problematisch wird das besonders im Zusammenspiel mit kurzen Vertragslaufzeiten. Bei einer durchschnittlichen Promotionsdauer von 3,5 bis 4,5 Jahren (ebd., S. 32) haben Promovierende durchschnittlich eine Vertragsdauer von 27 Monaten; 26 % der Promovierenden haben einen Arbeitsvertrag von bis zu einem Jahr (Wegner, 2020, S. 4).

Die Erfolgsquote der Promotion (zwischen 57 und 67 %) hängt aber auch mit anderen Faktoren zusammen (KBWN, 2017, S. 32), z. B. damit wie viel Zeit für die Promotion aufgebracht wird und welche weiteren Leistungen erbracht werden. Der durchschnittliche Beschäftigungsumfang Promovierender liegt zwischen 42 und 82 %. Frauen sind dabei öfters in Teilzeit beschäftigt (46 %) als Männer (32 %). Über alle Beschäftigten und Fächergruppen hinweg betrachtet, können Promovierende den überwiegenden Teil ihrer Arbeitszeit für ihre Promotion nutzen (4,5 von 7,7 Arbeitsstunden am Tag). Diese Arbeit dehnt sich auch auf die Betreuenden aus: im Schnitt kommen auf jede Professur sechs Promovierende (KBWN, 2017, S. 150). Zu den Aufgaben des *Nachwuchses* an Hochschulen kommen z. B. weitere Tätigkeiten in Forschung, Lehre, Betreuung von Studierenden und Administration. Die Grenzen sind zum Teil fließend: So kann z. B. die Mitarbeit an Drittmittelprojekten als Teil der wissenschaftlichen Qualifizierung, als weitere Forschung oder als Dienstleistung begriffen werden. Der Lehrumfang wird im Allgemeinen über das jeweilige Beschäftigungsverhältnis und die Lehrverpflichtungsverordnungen geregelt. Davon unterscheidet sich die Praxis, z. B. wenn Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ohne Lehrverpflichtung freiwillig lehren, z. B. um sich zu finanzieren (als zusätzlicher Lehrauftrag) oder zu etablieren, oder auch wenn sie „versteckt“ lehren, d. h. Lehre anbieten, die „im Vorlesungsverzeichnis formal unter dem Namen einer Professorin beziehungsweise eines Professors ange-

führt wird“ (KBWN, 2017, S. 216). Dazu kommt, wie bei Hochqualifizierten insgesamt, unbezahlte Arbeitszeit. Unklar bleibt, ob die geleistete Mehrarbeit entgolten wird. Promovierter *Nachwuchs* ist durchschnittlich mit 6 SWS und nicht promovierter *Nachwuchs* mit 4,2 SWS in der Lehre tätig (ebd., S. 224). Aufgrund der Situation in der haushaltsbezogenen Bildung sei an dieser Stelle unbedingt auf wissenschaftliche Mitarbeitende hingewiesen, die 12 LVS oder mehr anbieten. In solchen Beschäftigungsverhältnissen stellt die „wissenschaftliche Qualifizierung [...] nicht zwingend ein Ziel der Tätigkeit“ dar (ebd., S. 216.), sodass eine wissenschaftliche Qualifikation *nebenbei* mit den Hochschulaufgaben kollidieren kann.

(3) *Internationalisierung*: Verschiedene Aspekte der Internationalisierung sollen zur Erhöhung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsektors beitragen, z. B. internationale Mobilität und international anschlussfähige Karriere- und Personalstrukturen, insbesondere nach der Promotion (KBWN, 2017).

(4) *Qualitätssicherung während der wissenschaftlichen Qualifizierung*: Um Abbruchquoten zu senken, die Qualität von Promotionen zu fördern oder auch um Karrieren außerhalb der Forschung einzuräumen, wurden diverse Programme eingeführt. Hervorzuheben sind u. E. insbesondere strukturgebende Angebote, Fortbildungen und Coaching sowie die spezielle Förderung von *Kleinen Fächern* und Nachwuchsinitiativen.

(5) *Chancengerechtigkeit*: Die Diskussion zur Chancengerechtigkeit wird aktuell insbesondere unter Aspekten der Geschlechtergerechtigkeit geführt. Andere Gesichtspunkte, wie die mögliche Diskriminierung aufgrund ethnischer, sozialer oder regionaler Herkunft, sexueller Neigung, Alter, Krankheit oder Behinderung, werden in Bezug auf den *wissenschaftlichen Nachwuchs* eher selten thematisiert.

(6) *Vereinbarkeit von Familie und akademischer Karriere*: Die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in Wissenschaft und Forschung werden als kaum vereinbar mit familiären Verpflichtungen (z. B. Betreuung von Kindern, Pflege von Angehörigen) gesehen (KBWN, 2017). Obwohl sich ein überwiegender Teil des *wissenschaftlichen Nachwuchses* Kinder wünscht, bleiben sie möglicherweise im Vergleich zu anderen hochqualifizierten Personen häufiger kinderlos.

So scheinen im Vergleich (Stand 2006) 49 % der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und 42 % der wissenschaftlichen Mitarbeiter an Hochschulen gegenüber 25 % bei altersgleichen Hochschulabsolventinnen und -absolventen kinderlos zu bleiben (KBWN, S. 237). Die Kinderlosigkeit beim wissenschaftlichen Nachwuchs kann jedoch derzeit nicht exakt bestimmt werden, hierzu fehlen (aktuelle) repräsentative Daten (ebd., S. 36; S. 238).

2.2 Herausforderung Fachdidaktik

Neben den skizzierten allgemeinen Rahmenbedingungen des *wissenschaftlichen Nachwuchses* insgesamt, kommen spezifische Herausforderungen in der haushaltsbezogenen Bildung hinzu. Die Debatte und das Verständnis darüber, was *Fachdidak-*

tik ist und was sie leisten kann und soll, hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert (Vollmer, 2007, 2017). Das gilt auch für die haushaltsbezogene Bildung (vgl. Schlegel-Matthies, 2016; Bartsch & Methfessel, 2012; Tornieporth, 1980).

Die *Haushaltslehre*⁴ kann einerseits auf eine Tradition zurückblicken, die über den Humanismus, die Scholastik und Patristik bis in die antike Philosophie reicht (Tornieporth, 1979; Richarz, 2001). Andererseits ist sie als Fachdidaktik im Sinne einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin, die sich mit haushaltsbezogener Bildung und ihren Lehr-Lernprozessen beschäftigt und dazu auch forscht, eine eher junge Disziplin. Die 1960er und 1970er Jahre markieren einen entscheidenden Umbruch in der Konzeption der haushaltsbezogenen Bildung als *Allgemeinbildung*, u. a. angestoßen durch Impulse der Sachstandserhebung zur „hauswirtschaftlichen Bildung in der BRD“ (Lippert, 1966), der Empfehlung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Aufbau der Hauptschule 1964 sowie der Diskussion um Arbeitslehre an Schulen (Tornieporth 1979; 1980). Im Zuge der Bildungsreform wurden, ähnlich wie in anderen Fachdidaktiken (vgl. Abraham & Rothgangel, 2017), in den 1970ern erste *fachdidaktische* Professuren als Lehrstühle für (Haushaltswissenschaft und Didaktik der) *Haushaltslehre* eingerichtet (Schlegel-Matthies, 2016, S. 51). In der Neukonzeption des Fachs und Entwicklung des Selbstverständnisses der Fachvertretenden war das ein wichtiger Schritt auf einem noch weiter arbeitsintensiven Weg bis zur Konsolidierung, wie Nicaeus Kommentar „der fachdidaktischen Situation“ als „trotzlos ... Warten auf Godot?“ anlässlich der im Frühjahr 1979 in Dortmund abgehaltenen Tagung der Fachgruppe Haushaltswissenschaft in der Bundesrepublik und Westberlin (eine Vorgängerin des HaBiFo e. V.) zu illustrieren vermag (Nicaeus, 1979, S. 82).

Aus der Rückschau sieht die Lage *einerseits* nicht so „trotzlos“ aus. So haben u. a. Richarz, Ruffmann, Liers-Meyer, Lichtenstein-Rother und Kluger schon in den 1970er Jahren mit fachdidaktischen Konzepten sowohl zur regen Diskussion und Neuorientierung der Haushaltslehre als auch zu einem Selbstverständnis der entsprechenden Fachdidaktik als eigenständige Disziplin beigetragen (Bender, 1995; vgl. auch Tornieporth, 1980; Richarz, 1982). Eine Schlüsselidee für dieses Selbstverständnis ist, dass „nicht aus der Struktur einer (in wachsendem Maße sich konsolidierenden) Haushaltswissenschaft [...] Lernziele deduziert werden [können]“ (im Sinne einer *Abbilddidaktik*), „sondern nur im Rekurs auf die Lebenssituation der Betroffenen“ (Tornieporth, 1980, S. 184; vgl. auch Richarz, 1974/1982). In den Diskussionen spiegelt sich auch das zu jener Zeit hohe „Innovationspotenzial [der Allgemeinen Didaktik] für die Fachdidaktiken“ (Rothgangel, 2017, S. 147) wider.⁵ *Andererseits* existieren Herausforderungen, wie die „nicht selten[e]“ Bevorzugung fachwissenschaftlich Promovierter (gegenüber fachdidaktisch Promovierten) in der Berufungspolitik fachwissenschaftlicher Fakultäten (Rothgangel, 2017, S. 148) oder die Überfrachtung, *damals* und *heute*, der „für die Fachdidaktik zuständigen Personen“ mit

Lehre und organisatorischer Arbeit, „dass kaum Freiraum für Forschung und den Dialog mit anderen bildungswissenschaftlichen Disziplinen verblieb“ (Rothgangel, 2017, S. 148).

Fachdidaktiken als noch junge Wissenschaftsdisziplinen müssen sich mit der Frage befassen, „wo sie sich inhaltlich und methodisch verorten“ (können) (Leuders, 2015, S. 230). Selbst- und Aufgabenverständnis sind dabei eng miteinander verknüpft. Ein gängiges Verständnis von Fachdidaktik ist die Rolle der *Vermittlerin*⁶, die eine „Brückenstellung“ zwischen Fach- und Bildungswissenschaften sowie den Lernenden und der Gesellschaft einnimmt (Fachdidaktik als Vermittlungs-, Interaktions-, Integrations- bzw. (Re-)Konstruktionswissenschaft) (Abraham & Rothgangel, 2017, S. 18; vgl. auch Schlegel-Matthies, 2016, S. 12). Zu ihren traditionellen Aufgaben gehören die Auswahl, Festlegung, curriculare Strukturierung und bildungstheoretische Begründung von Zielen und Inhalten („Lösung des Kanonproblems“) und die Analyse und Aufbereitung von Lerngegenständen („Art und Weise der Vermittlung“). Weitere Aufgaben sind hinzugekommen⁷, u. a. mit dem wachsenden Einfluss der empirischen Lehr-Lernforschung seit den 1990er Jahren, dem Relevanzverlust der Allgemeinen Didaktik für die Fachdidaktik und der neu aufgestellten Kompetenzorientierung nach PISA (vgl. Abraham & Rothgangel, 2017). Damit hat sich in manchen Fachdidaktiken auch das Selbstverständnis verändert, z. B. hin zu einer Modellierungswissenschaft (ebd.). Als Beispiele für empirische Forschung der Fachdidaktiken führt Leuders (2015) fachbezogene Lernforschung, Unterrichtsforschung, Professionsforschung und fachdidaktische Entwicklungsforschung an, weist jedoch darauf hin, dass diese Aufgaben „nicht unbedingt von jeder Fachdidaktik gleichermaßen gewichtet und nicht einmal gleich benannt“ werden (Leuders, 2015, S. 217). Auch wenn in der haushaltsbezogenen Bildung ähnlich wie in anderen Fachdidaktiken ein gewisser Nachholbedarf empirischer Forschungsexpertise besteht, sollte nicht vergessen werden, dass fachdidaktische Forschung hier nicht nur empirisch, sondern auch theoretisch ausgeprägt ist, z. B. bei hermeneutischen, historischen oder komparativen Analysen. So veranschaulichen Bartsch und Methfessel (2012) am Beispiel der Geschlechterforschung, wie sich die Forschungsaufgaben für haushaltsbezogene Bildung differenziert haben und weiter differenziert werden können. Neben den Fragen nach fachspezifischen Forschungsprogrammen wird schließlich auch die Bedeutsamkeit der Fragen sichtbar, wo und wie Fachdidaktik warum verankert ist (Institution, Fakultät) und welche „Handlungsfelder“ (Schule, außerschulischer Bereich, Hochschule) sie bearbeitet (Abraham & Rothgangel, 2017, S. 21).

Aus der *Brückenstellung* entstehen jedoch auch Konflikte, wie anhand von zwei Beispielen und in Kapitel 2.1.3 aus anderer Perspektive beleuchtet werden soll. Impulse aus den Bildungswissenschaften und aus anderen Fachdidaktiken können dabei helfen, das fachliche Lernen und Lehren und die Interaktionsprozesse der Beteiligten „zu konturieren und zu erforschen“ (Frederking, 2017, S. 186). Die jeweiligen Paradigmen, Normen und Logiken können jedoch mit den fachdidaktisch spezifischen

und denen der fachwissenschaftlichen Disziplinen kollidieren (vgl. Leuders, 2015). Dass das mitunter zu heftigen Diskussionen führen kann, macht der Streit um die Beziehung von Haushaltswissenschaft und Ökonomie deutlich (z. B. Ohrem & Meier-Gräwe, 2012). Konfliktreich ist auch das Spannungsfeld zwischen Theorieentwicklung und Drittmittelakquise und der Schaffung von praktikablen Lernumgebungen (Rothgangel, 2013). Fachdidaktiken stehen „zwischen“ internationaler Forschungsarbeit und regionaler Wirksamkeit“ (ebd., S. 68). Fachdidaktiken können sich nicht vollständig auf die Logiken internationaler Wissenschaft einlassen, da sie in ihren Regionen mitunter an der Mitarbeit an Bildungsplänen und Lehr-Lernmaterialien beteiligt sind (Rothgangel, 2013, S. 70). Diskussionen darüber, was das speziell für Fachdidaktiken und ihre Aufgabe sowie die Besonderheiten der jeweiligen regionalen Ansätze bedeutet, erlangen derzeit zunehmend Aufmerksamkeit (vgl. Eilks, 2009; Kuhberg-Lasson et al., 2014; Seifried, 2020).

Die Fachdidaktik haushaltsbezogener Bildung steht auch heute, wie damals vor „bleibenden und neuen Aufgaben“ (Richarz, 1985) – wenn diese aktuell auch zum Teil anders aussehen als vor 35 Jahren. Der Diskurs über das gegenwärtige Selbstverständnis der Fachdidaktik und ihren einzelnen Aufgabenbereichen, auch was haushaltsbezogene Bildung und Forschung meint, ist also keinesfalls eine Nabelschau, sondern ein essentieller Teil der immer wieder notwendigen Identitäts- und auch Grenzarbeit der Disziplin. Obwohl Fachdidaktiken eigenständige Disziplinen sind, sind sie zugleich untrennbar mit fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen verknüpft.

2.3 Herausforderung Bezugsdisziplinen

Aus der Verbindung von Fachdidaktik und den jeweiligen Bezugsdisziplinen ergeben sich weitere Stolpersteine in der Förderung des *wissenschaftlichen Nachwuchses*. Erstens, ist es eine zentrale Frage, welche Fachwissenschaft(en) als primäre Bezugswissenschaft(en) und Dialogpartner gilt oder gelten (Frederking, 2017). In der haushaltsbezogenen Bildung liegt nahe, dass dies die Haushaltswissenschaft oder Ökötrophologie sein kann. Es sollte jedoch weiter differenziert werden: Zum einen sind diese selbst wiederum interdisziplinäre Wissenschaften mit weiteren Teildisziplinen, über deren Bedeutungen sich im Allgemeinen und im Speziellen für eine Fachdidaktik haushaltsbezogener Bildung streiten lässt. Zum anderen nutzt die haushaltsbezogene Bildung weitere Disziplinen wie Ernährungswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Sozialwissenschaften und Verbraucherwissenschaften als fachwissenschaftliche Erkenntnisquellen. Diese Breite stellt für die Nachwuchsförderung eine Herausforderung dar, z. B. in der Betreuung oder Erarbeitung und Aneignung von Überblicken und Identifikation zentraler Theorien.

Eine zweite Herausforderung liegt in der Beziehung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie den Fachwissenschaften untereinander. Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern mag einleuchten, dass fachliche Bildung wichtig ist; wozu

es eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der „Vermittlung“ geben muss, ist dagegen nicht allen klar (Leuders, 2015, S. 220). Umgekehrt ist ebenfalls zu fragen, ob und wie Erkenntnisse der Fachwissenschaft Eingang in die Fachdidaktik finden (Bender, 1995). Der Umgang mit solchen Differenzen ist lohnenswert, aber auch herausfordernd (vgl. Bartsch & Methfessel, 2012; Methfessel, 2012).

Drittens ist unbestritten, dass Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker auf „eigene substanzielle fachliche Expertise zurückgreifen“ müssen, um die Spezifität ihrer Forschung zu legitimieren und die vielfältigen fachdidaktischen Aufgaben lösen zu können (Leuders, 2015, S. 220). Welche Form und welcher Umfang fachlicher Expertise als „substanziell“ gelten kann, und ob fachwissenschaftliches Forschen eine Voraussetzung für fachdidaktisches Forschen und Lehren ist oder nicht (Leuders, 2015), muss jedoch für die einzelne Disziplin geklärt werden.

Viertens erscheint der Bezug zum Praxisfeld Schule zentral (Leuders, 2015). In der Berufungspolitik und -praxis wird hier nicht selten ein entsprechender Nachweis über formale Anforderungen wie z. B. ein zweites Staatsexamen im Lehramt und mehrjährige Schulpraxis erwartet (ebd., vgl. Kastrup & Kettschau, 2016). Das verlängert Karrierewege, was weder dem Selbstverständnis von Fachdidaktik als forschende Disziplin noch den akuten Nachwuchsproblemen der Fachdidaktiken gerecht wird (ebd.). Abhilfe wird zum Teil forschungsmethodisch geschaffen durch interpretative Ansätze (Leuders, 2015) oder formal-qualifizierend durch die Verknüpfung von Referendariat und Promotion (Beispiel Bremen) oder Master und Promotion (Beispiel Berlin) in Pilotprojekten (Kastrup & Kettschau, 2016).

Auch wenn die Herausforderungen an dieser Stelle nur schlaglichtartig beleuchtet werden können, wurde deutlich, dass die haushaltsbezogene Bildung eine eigenständige Disziplin darstellt, die untrennbar mit zahlreichen anderen Fachdisziplinen verknüpft ist. Mit diesen komplexen Bezügen sind vielfältige und zum Teil auch gegenläufige Anforderungen verbunden (vgl. Leuders, 2015). Sie bergen aber auch Chancen, z. B. durch ihre Perspektivenvielfalt, die Anschlussfähigkeit an diverse Debatten oder die Bearbeitung der vielfältigen Aufgaben als „arbeitsteilige Schwerpunktsetzung und als produktiver Austausch zwischen Forschenden unterschiedlicher Ausrichtung“ (ebd., S. 218). Die Bezüge konstruktiv in das Selbstverständnis zu integrieren und auszubalancieren, ist eine zentrale Aufgabe für die gesamte Disziplin. Für den Einzelnen ist dies jedoch eine (über-)fordernde Aufgabe „ob nun Nachwuchs oder nicht“ (ebd.). Sich gemeinschaftlich im Sinne aller Akteure der haushaltsbezogenen Bildung unabhängig von ihren jeweiligen Forschungsaktivitäten und Bezugsdisziplinen dieser Aufgabe zu stellen, könnte das Selbstverständnis der *Scientific Community* und die Außenwirkung der haushaltsbezogenen Bildung u. E. zukünftig weiter positiv prägen.

3 HaBiFo-NEO: Initiative einer Nachwuchsgruppe

Auf der HaBiFo-Jahrestagung am 22. und 23. Februar 2019 in Berlin diskutierten Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in Pausengesprächen die Notwendigkeit und Chancen einer besseren Vernetzung untereinander sowie die Möglichkeiten eines regelmäßigen Austausches. Um diese Idee zu verwirklichen, fand am 2. Juni 2019 eine erste Videokonferenz als konstituierendes Treffen der Nachwuchsgruppe statt. Im Januar 2021 sind 23 Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler Teil der Nachwuchsgruppe.

Ziele der HaBiFo-Neo Nachwuchsgruppe

Hauptziel der Nachwuchsgruppe HaBiFo-NEO ist es, Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen in der haushaltsbezogenen Bildung zu stärken und darüber auch die haushaltsbezogene Bildung selbst zu stärken. Kurz- und mittelfristig (circa 2 bis 4 Jahre) soll dies erreicht werden durch die Vernetzung des vorhandenen Nachwuchses, die Intensivierung des Austausches und die Förderung des fachspezifischen hochschulübergreifenden Dialogs sowie durch Nutzung und Schaffung von Synergien. Außerdem möchte die Nachwuchsgruppe zur Gewinnung weiterer Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und zur Stärkung der Kommunikation der haushaltsbezogenen Bildung beitragen.

Dialog durch Austausch

Eine wichtige Säule zur Stärkung des Nachwuchses ist der regelmäßige Austausch. In gemeinsamen Videokonferenzen besprechen die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler u. a. aktuelle Anliegen aus Forschung, Lehre und Fachpolitik. Zudem berichten sie über ihre Forschungsarbeiten oder Forschungsprojekte, an denen sie beteiligt sind, und diskutieren diese. Die Videokonferenzen finden i. d. R. einmal pro Monat für eine Stunde statt (Stand Januar 2021: 18 Videokonferenzen). Über diese Vorgehensweise können die Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen gegenseitig Einblicke in ihre Arbeit gewinnen, was u. a. auch eine Grundlage für einen vertieften bilateralen Austausch sein kann. Geplant sind außerdem ein bis zwei Vor-Ort-Treffen pro Jahr einschließlich einer regelmäßig stattfindenden Präkonferenz im unmittelbaren Vorfeld der jährlich stattfindenden HaBiFo-Fachtagung.⁸

Unterstützung

Die Nachwuchsgruppe hat von Anfang an Unterstützung erfahren, insbesondere durch den HaBiFo-Vorstand. Beispielsweise konnte mit Unterstützung des Vorstands am 20. Februar 2020 eine erste Präkonferenz (Tabelle 1) anlässlich der Fachtagung

| Zur Nachwuchsförderung

in Heidelberg realisiert werden. Auf der Mitgliederversammlung des HaBiFo e. V. am 21. Februar 2020 wurde zudem ein Ausschuss zur Förderung dieser Nachwuchsarbeit eingerichtet. Weitere Maßnahmen sind erforderlich, um die Ziele der Initiative zu erreichen und die begonnene Arbeit in bleibende Strukturen zu überführen. Dazu gehören z. B. die Bewerbung des HaBiFo-NEO, die Gewinnung weiterer Mitglieder insbesondere von Standorten, die bislang nicht vertreten sind, sowie die Stärkung der bereits begonnen D-A-CH-Vernetzung (Verbände Fachdidaktik Wirtschaft-Arbeit-Haushalt Schweiz (FD-WAH.CH) und Thematisches Netzwerk Ernährung (TNE)).

Tab. 1: Programm der 1. Präkonferenz der HaBiFo-NEO-Nachwuchsgruppe

Do, 20.02.2020	
8.30	Anmeldung und Empfang
9.00	Begrüßung durch Vorstand des HaBiFo e. V. und Orga-Team des HaBiFo-NEO
9.15	Fachdidaktische Entwicklung in der EVB – Prof. (i. R.) Dr. Barbara Methfessel Einblicke in die Forschung: Schwerpunkte und Ansätze verschiedener Hochschulstandorte
11.45	Kaffeepause
12.15	Round Table Discussions zur Vorstellung von Forschung (Promotion, Masterarbeit, o.ä.) in Kleingruppen mit Expertinnen, Experten und Peers
14.00	Verabschiedung und Ausklang

4 Nachwuchsförderung in der haushaltsbezogenen Bildung

Die Brisanz der *Nachwuchsfrage* für die haushaltsbezogene Bildung wird aktuell z. B. deutlich bei der Besetzung fachdidaktischer Professuren in der beruflichen Fach-richtung Ernährung und Hauswirtschaft (Kastrup & Kettschau, 2016, S. 14) oder ähnlich an der Berufungssituation für den Fachbereich Alltagskultur und Gesundheit an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. So besteht hier auf der einen Seite aufgrund hoher Studierendenzahlen ein hoher Bedarf. Auf der anderen Seite ist die Bewerbungslage unzureichend. Es ist ein wiederkehrendes Problem, dass Professuren vakant bleiben oder „Führungskräfte ständig aus anderen Fachbereichen ‚entliehen‘ werden müssen“ (Stübler, 1968, S. 6). Schon Stübler hat auf die Herausforderung, dass entsprechender „Nachwuchs“ – lapidar ausgedrückt – *nicht einfach so nachwächst*, aufmerksam gemacht⁹:

Wenn wir an die Entwicklung des Faches Hauswirtschaft denken, so gilt dies immer in erster Linie der Frage der Hebung des Bildungsstandes und der Erkenntnisse in den ver-

schiedenen Fachrichtungen. Vergessen wird dabei, **wer** diese Erkenntnisse schaffen soll. (Stübler, 1968, S. 5, Hervorhebung im Original)

Mit dem *Wer* sind bei Stübler Frauen gemeint. Haushaltsbezogene Bildung ist auch heute noch v. a. ein „Frauenfach“ (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 203). Für die Nachwuchsförderung kann es u. a. hilfreich sein, Wissenschaftlerinnen und Studentinnen auf Fördermöglichkeiten speziell für Frauen in der Wissenschaft aufmerksam zu machen (z. B. Stipendien, Mentoring- und Coachingprogramme, Netzwerke). Erforderlich ist auch hier, „die Folgen individueller Entscheidungen für die gesellschaftliche Platzierung der Betroffenen sowie für die damit verbundene Hierarchie in den Geschlechterbeziehungen kritisch zu reflektieren“ (ebd., S. 208). Auch in der Nachwuchsförderung darf das Ziel der Chancengerechtigkeit unter dem Aspekt der Geschlechtergerechtigkeit *und* weiterer möglicher Diskriminierung (s. o.) nicht aus den Augen verloren werden. Ein wichtiger Ausgangspunkt in der haushaltsbezogenen Bildung ist die „Wahrnehmung der Lernenden als Individuen mit unterschiedlichen Interessen, (Vor-) Erfahrungen und Lebenssituationen“ (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 208). Ähnlich muss das auch für die Nachwuchsförderung gelten.

Es wurde bereits geschildert, dass und wie sich die Nachwuchssituation in der haushaltsbezogenen Bildung in Teilen anders als die allgemeine Nachwuchssituation (BuWiN, nacaps) darstellt und wie sich, trotz ähnlicher, erkennbarer Trends im Bildungsbereich (Abs et al., 2020) fachspezifische Nuancen zeigen. Aus der NEO-Korrespondenz lässt sich folgendes vermuten:

- In der haushaltsbezogenen Bildung liegen weniger strukturell gesicherte Qualifikationsstellen (mit 4 SWS Lehrverpflichtung) vor als in anderen Fächern.
- Den an Hochschulen beschäftigten Promovierenden steht für die Qualifikationsarbeit weniger Zeit pro Tag als dem bundesweiten Durchschnitt zur Verfügung und sie übernehmen vielfach weitere Aufgaben.
- Strukturierte Promotionsprogramme und Doktorandenkollegs stehen bislang kaum zur Verfügung oder werden kaum genutzt.
- Die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler haben einen hohen Bedarf sowohl an Möglichkeiten zum Aufbau *didaktischer Praxisfelder Erfahrungen* (vgl. Leuders, 2015) als auch an Fortbildung innerhalb der Qualifikationsphase haben (forschungsmethodisch, fachwissenschaftlich oder fachdidaktisch, je nach Ausbildungshintergrund oder fachlicher Expertise).

Gesicherte Erkenntnisse liegen hierzu bislang jedoch nicht vor.

In einem „Frauenfach“ ist es besonders von Bedeutung, dass „gerade in den fruchtbarsten Schaffensperioden des Menschen – zwischen 25 und 40 Jahren“ nach wie vor viele Frauen aufgrund familiärer Verpflichtungen für die wissenschaftliche Arbeit ausfallen (Stübler, 1968, S. 6; Kastrup & Ketschau, 2016). Trotz der scheinbar positiven Entwicklung, dass der Anteil von Männern in Elternzeit zur Betreuung

der unter Dreijährigen auf 2,6 % in 2019 gestiegen ist, liegt die Elternzeitquote von Frauen im direkten Vergleich weiterhin deutlich höher (42,2 %) (Statistisches Bundesamt, o. J.). Hindernisse in der Realisierung von Chancengerechtigkeit unter den genannten Gesichtspunkten sowie in der Vereinbarkeit von Familie und akademischer Berufstätigkeit sind Probleme, die gesellschaftlich und strukturell bewältigt werden müssen. Gleichzeitig sind auch Fragen der *gelebten Kultur* damit verbunden (Kastrup & Kettschau, 2016), zu der alle Akteure der haushaltsbezogenen Bildung beitragen (können).

Ein besseres Verständnis der domänenspezifischen Nachwuchssituation wäre unseres Erachtens eine wichtige Grundlage zur angemessenen und nachhaltigen Förderung. Erste Hinweise enthält Kastrups Studie zum Für und Wider einer „Karriereplanung zur Hochschullehrerin“ aus Perspektive von Absolventinnen der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft (Kastrup & Kettschau, 2016). So haben Studierende zumindest zu Beginn eines Lehramtsstudiums in der Domäne die beruflichen Möglichkeiten an Hochschulen „meist nicht im Blick“ und die Entscheidung für eine Tätigkeit in der Wissenschaft ist oftmals zufällig und kurzfristig (ebd., S. 10). Der Berufswunsch des gewählten Lehramts konkurriert mit einer späteren Tätigkeit an einer Hochschule. Zwar werden Vorteile der hochschulischen Arbeit gesehen (u. a. Gestaltungsmöglichkeiten, Selbstbestimmtheit, Flexibilität) (ebd.). Mit Blick auf die skizzierten Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, die Planbarkeit einer akademischen Karriere und entsprechende Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die an Hochschulen ambivalent oder als schlechter bewertet werden (ebd., vgl. Kap 2.1.3.), scheint jedoch der Schuldienst allgemein sicherer und attraktiver. Gestützt wird dies auch durch den Befund, dass circa ein Jahr nach Studienabschluss im Grundschullehramt nur 3 % und im Sekundarschullehramt nur 5 % der Absolventen und Absolventinnen promovieren (Abs et al., 2020, S. 171f.). Potentiellen Nachwuchs für die haushaltsbezogene Bildung aus den Lehrämtern schon während des Studiums verstärkt an Wissenschaft und Forschung zu beteiligen, kann i. d. S. nicht nur als ein Beitrag zur Qualitätssicherung der Lehrerbildung, sondern auch zur Förderung *wissenschaftlichen Nachwuchses* verstanden werden. Beispiele sind die studentische Mitarbeit an Forschungsprojekten im Kontext von Studien- und Abschlussarbeiten (Stübler, 1961), eine unterstützende Tätigkeit als studentische Hilfskräfte sowie eine Stärkung des forschungsnahen Lernens in Lehrveranstaltungen (z. B. über forschendes Lernen, Bartsch & Müller, 2020). Kastrup & Kettschau (2016) stellen ferner die Bedeutung des Kontakthaltes mit Personen, die (zunächst) eine Schullaufbahn einschlagen, in Bezug auf die Nachwuchsförderung heraus.

Aufgrund der inhärenten Interdisziplinarität kommen nicht nur Personen aus dem Lehramt als *Nachwuchs* infrage. So deutet auch der Austausch im HaBiFo-NEO auf einen diversen, inter- und transdisziplinär arbeitenden *Nachwuchs* hin. Für ein vertieftes Verständnis zur Situation im Fach und einen entsprechenden Überblick müssten systematisch Kern- und Bezugsdisziplinen mit ihren Standorten, Studierenden-

zahlen und Personalsituationen erfasst und letztlich Identitäts- und Grenzarbeit als Grundlage geleistet werden. Anhaltspunkte liefern u. a. die jährlichen Länderberichte im HaBiFo e. V., die Kartierung im Portal *Kleine Fächer*¹¹ sowie die D-A-CH Workshops und der D-A-CH-Austausch.

Für die damit verbundene Frage nach der Qualifizierung und Sozialisation als forschende Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen identifiziert Leuders (2015) für die *Fachdidaktiken* vier Ziele, die in den ersten Professionalisierungsphasen des *Nachwuchses* erreichbar scheinen:

- Überblick über Grundlagenfragen *und* Praxisfelder und die Verbindung dazwischen;
- Wahrnehmen von nationalen und internationalen Diskursen und Forschungskontexten (z. B. auf Tagungen oder in der Literatur);
- Kenntnis der für den eigenen Forschungsbereich wichtigen Befunde aus allgemeiner *und* fachdidaktischer Lehr-Lern-Forschung;
- Überblick über Forschungsstrategien, deren Ziele und Grenzen und eine bewusste Wahl (oder Kombination) für die eigene Forschungspraxis. (Leuders, 2015, S. 230f., Hervorhebungen im Original)

Inwieweit diese zum Profil und Bedarf der haushaltsbezogenen Bildung passen, muss an anderer Stelle diskutiert werden. *Deutlich wird hier bereits, dass zur Erreichung dieser Ziele einerseits das Engagement der Einzelnen eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung ist und andererseits ein geeignetes Umfeld eine wichtige Voraussetzung darstellt* (vgl. Leuders, 2015).

Dass für den *Nachwuchs* in der *haushaltsbezogenen Bildung* schon viel getan und erreicht wurde, zeigen z. B. die D-A-CH-Erklärungen, die Unterstützung des HaBiFo-NEO, die Einführung einer Nachwuchs-Präkonferenz, eine für das Sommersemester 2021 initiierte Ringveranstaltung, HiBiFo-Call for Papers mit expliziter Einladung von Nachwuchsbeiträgen, der HaBiFo-Preis zur Auszeichnung wissenschaftlicher Abschlussarbeiten, mitgetragene Stellungnahmen der Deutschen Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (GFD) oder auch Kooperationen, die Personen an Hochschulen ohne Promotionsrecht (z. B. Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen in der Schweiz) eine Promotion ermöglicht. Drei Desiderata sollen dennoch unter dem Eindruck der Nachwuchsarbeit besonders herausgestellt werden: Im REVIS-Projekt wurden zentrale Grundlagen für die heutige haushaltsbezogene Bildung gelegt, v. a. für den allgemeinbildenden Bereich. Seitdem hat sich jedoch die „Lebenssituation der Betroffenen“ (Tornieporth, 1980, S. 184; vgl. Kap. 2.2) vielfach verändert, wie z. B. die Einführung (!) von Smartphones, das Web 3.0 oder aktuelle Diskurse um Digitalisierung im Dienst nachhaltiger Transformation illustrieren. Da fachdidaktische Entwicklungen in der haushaltsbezogenen Bildung aktuell besonders über einzelne Veröffentlichungen stattfinden, fehlt erstens eine aktuelle Gesamtdarstellung, die dem *weiteren* Strukturwandel Rechnung trägt (vgl. Schlegel-Matthies,

2016). Zweitens erscheint es notwendig, Streitgespräche als „Höhepunkte in der wissenschaftlichen Fortentwicklung“ (von Schweitzer, 1988, S. 20) diskursiv(er) zu führen und den *wissenschaftlichen Nachwuchs* darin verstärkt einzubeziehen. Hier scheint eine generationenübergreifende Zusammenarbeit z. B. in Arbeitsgruppen der Verbände als sinnvolle Ergänzung zur traditionellen Mentorschaft. Ein Beispiel könnte eine Debatte um die domänenspezifische Publikationskultur sein, u. a. welche Möglichkeiten zur Publikation sowohl in der engeren Community als auch im größeren nationalen und internationalen Diskurs bestehen und welche Reputation und Relevanz jeweils attestiert werden. Das betrifft u. a. Zitationsfähigkeit, Rezeption, Peer-Reviewed Validität und wissenschaftliche Hierarchien. Eine Dokumentation analog zu anderen Disziplinen wäre eine Maßnahme zur Nachwuchsförderung. Drittens wird der *wissenschaftliche Nachwuchs* der haushaltsbezogenen Bildung als solcher in wenigen Publikationen thematisiert. Hier liegt ein bislang kaum genutztes Forschungspotential.

Mit dem Ziel, den Diskurs zur Nachwuchsförderung in der haushaltsbezogenen Bildung *überhaupt* voranzubringen, wurden im Beitrag ausgewählte Aspekte der allgemeinen Debatte skizziert und diskutiert. Beispiele wurden v. a. aus der *allgemeinbildenden* haushaltsbezogenen Bildung, aus der Gruppe Promovierender und aus Befunden zur Lage in Deutschland gewonnen. Für den Diskurs dazu könnten weitere Perspektiven wertvoll sein. Anknüpfungspunkte liegen in der praktischen Realisierung, in der Förderung von Qualifikations- und Abordnungsstellen, Graduiertenkollegs, Promotionsstipendien, in der Verzahnung von Promotion und Referendariat oder der Vorbereitung der Promotion durch das Masterstudium im Sinne eines *tracks* (Kastrup & Ketschau, 2016); oder auch in der Schaffung von Möglichkeiten zu Praxiserfahrungen außerhalb der Schule (z. B. Tätigkeiten in anderen Bildungsinstitutionen, Lehrkräfteaus- und -fortbildung oder schulbezogenen Forschung und Entwicklung) sowie deren Anerkennung als einschlägige Praxiserfahrung in Berufungsprozessen (Leuders, 2015).

5 Fazit

Im Beitrag wurde aus der Innenschau der HaBiFo-Neo Nachwuchsgruppe heraus verdeutlicht, dass die Bezeichnung des *wissenschaftlichen Nachwuchses* problembehaftet ist, *der Nachwuchs* eine heterogene Gruppe ist und *die Nachwuchsfrage* einen Komplex mit vielen Fragen darstellt. Anhand erster domänenspezifischer Beiträge, anhand von Erfahrungen aus der HaBiFo-NEO-Nachwuchsarbeit und von Erkenntnissen aus übergreifenden Untersuchungen zur Situation von *wissenschaftlichem Nachwuchs* wurde die Nachwuchssituation skizziert. Die Situation in der haushaltsbezogenen Bildung ist verbesserungsbedürftig *und* verbesserungswürdig. Im Vergleich zur Situation der Fachdidaktik in der Vergangenheit scheint die Lage jedoch günstig(er). Für eine angemessene und nachhaltige Nachwuchsförderung in der

haushaltsbezogenen Bildung wäre es sinnvoll, die Situation von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern in der Domäne zu differenzieren und vertiefende Erkenntnisse dazu zu gewinnen. Zu den spezifischen Herausforderungen der haushaltsbezogenen Bildung gehören u. a. ihre inhärente Interdisziplinarität, die vielfältigen Anforderungen hinsichtlich ihrer Bezüge sowie ihre Stellung im bundesweiten Fächerkanon. Darin liegen sowohl Chancen (z. B. Synergien) als auch Gefahren (z. B. Überforderung). Herausgestellt wurde, dass für den Erfolg der Qualifikationsphase neben dem Engagement des Einzelnen, auch ein geeignetes Umfeld eine wichtige Voraussetzung darstellt. Es gilt die vielfältigen Anforderungen konstruktiv nutzbar zu machen und das Selbst- und Aufgabenverständnis gemeinsam weiterzuentwickeln. Die Diskussion über Perspektiven, Erwartungshaltung und Weiterentwicklung der haushaltsbezogenen Bildung sollte den *wissenschaftlichen Nachwuchs* bewusst mit einbeziehen. Das kann sich doppelt lohnen, da die vielfältigen, schemenhaft umrissenen Anforderungen für die Einzelnen überfordernd sind – wie Leuders (2015) für die Fachdidaktiken übergreifend herausstellt – nicht nur für den sogenannten *Nachwuchs*.

Anmerkungen

- 1 HaBiFo-NEO steht für die Nachwuchsgruppe, die formal ein auf Dauer angelegter Ausschuss des Fachverbands Haushalt in Bildung und Forschung e. V. ist, dessen vom derzeitigen Vorstand erklärtes Ziel die Nachwuchsförderung ist (s. Kap. 3).
- 2 vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Nachwuchs>
- 3 z. B. Rubner, J., Westerhaus, C., & Blumenthal, U. (2020, März 8). *Facetten der Macht. Abhängigkeiten und Machtstrukturen in der Wissenschaft*. Deutschlandfunk. https://www.deutschlandfunk.de/facetten-der-macht-abhaengigkeiten-und-machtstrukturen-in.740.de.html?dram:article_id=471892 (Radiobeitrag 27:44 min)
- 4 Auf die Spezifika der diversen Bezeichnungen *des Fachs* kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden (vgl. Thiele-Wittig & Litschke, 1989). Im Beitrag wird der Begriff *haushaltsbezogene Bildung* bevorzugt; wo eine historische Perspektive notwendig ist, wird von *Haushaltslehre* gesprochen (vgl. Schlegel-Matthies, 2016; Bartsch & Methfessel, 2012; vgl. auch DGH, 2001).
- 5 Beispielsweise inspirierte Klafkis kategoriale Bildungstheorie, die lerntheoretische Didaktik und die Curriculumtheorie die Fachdidaktiken (Rothgangel, 2017).
- 6 Diese *kommunikative* Lesart einer „Vermittlungsinstanz“ konkurriert mit einem *technischen* Vermittlungsbegriff: letzterer suggeriert, Aufgabe der Fachdidaktik sei, Lernenden „Ergebnisse aus den Fachwissenschaften mit bestimmten methodischen Techniken“ weiterzugeben, was ein Hauptgrund der „nicht selten zu beobachtenden Verwechslung von Didaktik und Methodik“ sein kann (Abraham & Rothgangel, 2017, S. 17f.).
- 7 vgl. die beispielhaft angeführten Aufgaben in der (Münchner) 3. D-A-CH Erklärung http://habifo.de/resources/3.-DACH_Muenchner_Erklaerung_final_1.pdf

| Zur Nachwuchsförderung

8 Die für 2021 geplanten Nachwuchsaktivitäten „vor Ort“ wurden pandemiebedingt verschoben auf 2022.

9 Anlass war die XVII. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft (DGH), die unter dem Thema „Existenzprobleme der Hauswirtschaft“ stand.

10 <https://www.kleinefaecher.de>

Literatur

- Abraham, U. & Rothgangel, M. (2017). Fachdidaktik im Spannungsfeld von ‚Bildungswissenschaft‘ und ‚Fachwissenschaft‘. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 15–21). Waxmann.
- Abs, H. J., Kuper, H. & Martini, R. (Hrsg.) (2020). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742419>
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2012). Haushaltslehre – Vom Emanzipations- zum Kompetenzdiskurs. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 199–212). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_15
- Bartsch, S. & Müller, H. (2020). Digitale Essgeschichten: Forschendes Lernen in Virtuellen Austausch. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 9(4), 28–46. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v9i4.03>
- Bender, U. (1995). Fachwissenschaft und hauswirtschaftliche Didaktik – Angebot ohne Nachfrage?! *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 43(6), 265–272.
- Blasse, N. & Wittek, D. (2014). Die Situation des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses‘ im Fach Erziehungswissenschaft – 2014 revisited. *Erziehungswissenschaft*, 25(1), 59–72. <https://doi.org/10.3224/ezw.v25i1.19144>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. D.). *Wissenschaftlicher Nachwuchs*. Bundesministeriums für Bildung und Forschung. <https://bmbf.bmbfcluster.de/de/wissenschaftlicher-nachwuchs-3583.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). Bekanntmachung „Kleine Fächer—Große Potenziale“. Richtlinie zur Förderung von wissenschaftlichem Nachwuchs in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Kleinen Fächern vom 21. Juni 2016. *BAnz AT 24.06.2016 B5*
- Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft (DGH) (2001). *Kompetent im Alltag! Memorandum für eine haushaltsbezogene Bildung*. DGH.
- Eilks, I. (2009). Wert und Bewertung von Publikationsleistungen in der Fachdidaktik – Anstoß einer überfälligen Diskussion? In D. Höttecke (Hrsg.), *Chemie- und Physikdidaktik für die Lehramtsausbildung. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Schwäbisch Gmünd 2008*. (S. 247–250). LIT.
- Frederking, V. (2017). Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen. In H. Bayrhuber,

- U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 179–204). Waxmann.
- Kastrup, J. & Kettschau, I. (2016). Standortentwicklungen, Nachwuchssituation und Nachwuchsförderung in der beruflichen Fachdidaktik. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 5(1), 3–15. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i1.22271>
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (KBWN) (2017). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004603w>
- Kuhberg-Lasson, V., Singleton, K. & Sondergeld, U. (2014). Publikationscharakteristika im interdisziplinären Feld der Bildungsforschung. *Journal for educational research online*, 6(3), 134–155.
- Leuders, T. (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(2), 215–234.
- Lippert, E. (Hrsg.). (1966). *Hauswirtschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse einer Erhebung*. Bundesministerium für Wirtschaft.
- Methfessel, B. (2012). Nachruf Frau Prof. em. Dr. Maria Thiele-Wittig. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), 3–6.
- Nationale Akademie der Naturforscher Leopoldina, acatec – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften, Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Akademieunion). (2017). *Promotion im Umbruch*. Union der deutschen Akademien der Wissenschaften. <https://www.akademienunion.de/akademienunion/gesellschafts-politikberatung/arbeitsgruppe/promotion-im-umbruch-1>
- Nicaeus, E. (1979). Anmerkungen zu einer Fachtagung. Quo vadis, Haushaltslehre? *Hauswirtschaftliche Bildung*, 53(3), 82–87.
- Ohrem, S. & Meier-Gräwe, U. (2012). Jenseits der Nationalökonomie... – Welches Wirtschaftskonzept brauchen Haushalt und Familie im 21. Jahrhundert? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), 22–34.
- Richarz, I. (1982). *Bildung für den Haushalt in einer sich wandelnden Welt. Beiträge zur Haushaltswissenschaft und Fachdidaktik*. Burgbücherei Schneider.
- Richarz, I. (1985). *Bildung für den Haushalt in der Bundesrepublik Deutschland. Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 33(1), 7–40.
- Richarz, I. (2001). *Der Haushalt in Wissenschaft und Bildung. Herausforderungen in sich wandelnder Welt*. Schneider Hohengehren.
- Rothgangel, M. (2013). „In between“? Aktuelle Herausforderungen der Fachdidaktiken. *Erziehungswissenschaft*, 24(46), 65–72.
- Rothgangel, M. (2017). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 147–160). Waxmann.

- Schlegel-Matthies, K. (2016). Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven haushaltsbezogener Bildung. *Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung*, 10.
- Seifried, J. (2020). Publish or Perish? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(1), 3–21. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0001>
- Statistisches Bundesamt (o. J.). *Qualität der Arbeit. Personen in Elternzeit*. Destatis. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-3/elternzeit.html>
- Stübler, E. (1961). Gedanken zu den Themen von Jahres- und Studienarbeiten im hauswirtschaftlichen Fachbereich. *Beruf und Leben*, 6(6), 83–88.
- Stübler, E. (1968). Zur Lage der Hauswirtschaft in der Bundesrepublik. *Hauswirtschaft & Wissenschaft*, 16(1), 5–12.
- Thiele-Wittig, M. & Litschke, I. (1989). Lehrpläne für den Haushaltsunterricht als Rahmenbedingung für die Förderung oder Behinderung der Gleichstellung der Geschlechter? In R. Meyer-Harter (Hrsg.), *Hausarbeit und Bildung. Zur Didaktik der Haushaltslehre* (S. 159–228). Campus.
- Tornieporth, G. (1979). *Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen*. Beltz.
- Tornieporth, G. (1980). Nachwort der Herausgeberin. In dies. (Hrsg.) *Haushaltslehre* (S. 179–187). Klinkhardt.
- Vollmer, H. J. (2007). Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen. *Erziehungswissenschaft*, 18(35), 85–103.
- Vollmer, H. J. (2017). Zur jüngeren Entwicklung der Fachdidaktiken in Deutschland. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 11–14). Waxmann.
- Schweitzer, R. von (1988). *Lehren vom Privathaushalt. Eine kleine Ideengeschichte*. Campus.
- Wegner, A. (2020). *DZHW Brief. 04 2020. Die Finanzierungs- und Beschäftigungssituation Promovierender: Aktuelle Ergebnisse der National Academics Panel Study*. DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.04.DZHW_BRIEF

Verfasserin und Verfasser

Heike Müller

Technische Universität
Berlin | Fachdidaktik
Arbeitslehre

Marchstr. 23
D-10587 Berlin

E-Mail:

heike.mueller.2@tu-
berlin.de

Renán A. Oliva Guzmán

Pädagogische Hochschu-
le Schwäbisch Gmünd |
Ernährung, Konsum und
Mode

Oberbettringer Str. 200
D-73525 Schwäbisch
Gmünd

renan.olivaguzman@ph-
gmuend.de

Carsten Hinz

Universität Potsdam |
Lehrereinheit für Wirt-
schaft-Arbeit-Technik

Karl-Liebknecht-Str.
24-25
D-14476 Potsdam

carhinz@uni-potsdam.de