

Von Doktorvätern, -müttern und akademischen Kindermädchen in der Nachwuchsförderung – pädagogische Rahmung durch Begrifflichkeiten

Meike Sophia Baader &
Svea Korff

Zusammenfassung

Promotionsprogramme in Deutschland werden zunehmend als pädagogische Räume gerahmt. Dies wird anhand der Begrifflichkeiten beteiligter Akteur*innen im empirischen Material gezeigt. Herausgearbeitet wird ein familiales Modell von Nähe und Abhängigkeit sowie eines von Schule. Funktionsträger*innen und Promovierende bewegen sich dabei durchaus in unterschiedlichen Begriffswelten, worin sich eine Modernisierung der Promotionskultur sowie eine Ablösung vom Meister-Schüler-Verhältnis zeigen könnte. Zugleich wird ein Fehlen angemessener Begrifflichkeit deutlich.

Promotion · strukturiert Promovieren · Promotionskultur ·
Betreuung · pädagogische Begrifflichkeiten

Von Doktorvätern, -müttern und akademischen Kindermädchen in der Nachwuchsförderung – pädagogische Rahmung durch Begrifflichkeiten

Meike Sophia Baader & Svea Korff

1. Einleitung

Dieser Beitrag setzt sich mit der pädagogischen Rahmung durch im Deutschen verwendete Begrifflichkeiten unterschiedlicher Akteur*innen in der Promotionsförderung auseinander. Sowohl im Diskurs um die (strukturierte) Promotionsförderung als auch in alltäglichen Gesprächen mit Betreuungspersonen, Funktionsträger*innen im akademischen Kontext, wie Koordinator*innen von Promotionsprogrammen, Vizepräsident*innen für Forschung und wissenschaftlichem Nachwuchs oder Vertreter*innen der Fachkulturen, aber auch mit Promovierenden fällt auf, dass es – im Deutschen – an der Phase angemessenen Begrifflichkeiten fehlt und traditionelle Bezeichnungen wie ‚Doktorvater‘, ‚Doktormutter‘ und ‚Nachwuchs‘ etc. immer noch sehr geläufig und eingesetzt sind. Dieser Eindruck lässt sich auch anhand von empirischem Datenmaterial aus Forschungsprojekten und Danksagungen aus Dissertationen, die für diesen Beitrag als Datengrundlage herangezogen werden, weiter untermauern. Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht zum einen der Befund, dass die Promotionsphase sowie strukturierte Promotionsprogramme durch in ihrem Zusammenhang verwendete Begrifflichkeiten als ‚pädagogische Räume‘ ausgestaltet wer-

den, und zum anderen die leitende Frage, mit welchen pädagogischen Begrifflichkeiten in der Rhetorik der beteiligten Akteur*innen dies genauer geschieht. Dabei wird herausgearbeitet, dass diese pädagogischen Rahmungen sich sowohl an einem diffusen Modell familialer Nähe und Abhängigkeit orientieren als auch zunehmend, im Kontext von Promotionsprogrammen, an einem Modell von Schule. Zunächst wird dafür ein Einblick in die allgemeine Rahmung durch den öffentlichen Diskurs, die historische Entwicklung und ein kurzer Blick in der Ratgeberliteratur gewählt (2), um dies anschließend auf Basis der Beschreibung der empirischen Datengrundlage und anhand von empirischem Material zu belegen (3) und im Fazit zu reflektieren (4).

2. Der öffentliche Diskurs, die historische Entwicklung und der Talk in der Ratgeberliteratur

Seit wann der Begriff des so genannten ‚Doktorvaters‘ – inzwischen findet man immerhin auch die weibliche Form der ‚Doktormutter‘ (Gunzenhäuser & Haas 2006, S. 28) – verwendet wird, „ist selbst Wissenschaftshistorikern nicht bekannt, in einschlägigen Lexika ist der Begriff nicht zu finden. Es ist aber anzunehmen, dass er sich im Laufe des 19. oder frühen 20. Jahrhunderts eingebürgert hat, als Professor und Doktorand noch ein exklusives Verhältnis hatten“ (Volkert 2013, o. S.). Dass dies zugleich ein mann-männliches war in einer Zeit, in der Frauen äußerst selten zur Promotion zugelassen wurden, war gewissermaßen eine implizite Selbstverständlichkeit. Die Bezeichnung des ‚Doktorvaters‘ findet sich zudem

ausschließlich im deutschen Wissenschaftssystem. In anderen Ländern werden Begrifflichkeiten verwendet wie z. B. ‚Supervisor‘ im englischsprachigen Raum, ‚Relatore/Relatrice del dottorato‘ in Italien oder ‚directeur de thèse‘ in Frankreich, die mehr auf die Tätigkeit bzw. die Aufgabe der Betreuungsperson fokussieren. Gerade die französische Bezeichnung mit ihrer Akzentuierung einer klaren Hierarchie macht die Differenz zum familialen Nähe-Modell deutlich. Die Bezeichnung in Deutschland lässt hingegen „an ein besonderes Vertrauensverhältnis denken und gaukelt familiäre Nähe vor, wo vielleicht nur einseitiges Interesse besteht“ (Volkert 2013, o. S.). Auf einer ganz ähnlichen Ebene bewegen sich die Einschätzungen zum Begriff ‚Nachwuchswissenschaftler*in‘ oder ‚wissenschaftlicher Nachwuchs‘. Diese Bezeichnung fasst eine sehr heterogene Gruppe von Personen zusammen, die sich auf ganz unterschiedlichen Stufen der wissenschaftlichen Qualifikation befinden. Auch diese Bezeichnung ist einer Begriffswelt entlehnt, die auf Familienähnlichkeit und damit zugleich auf Intimität und Abhängigkeit im Generationenverhältnis verweist. Zudem impliziert der Begriff ‚Nachwuchs‘ einen einseitigen Prozess, denn über die Zeugung oder Produktion von Nachwuchs entscheidet dieser nicht mit. Karolin Döring (2017) konstatiert zu der geführten Debatte um die verwendeten Begrifflichkeiten, dass es arbeitsrechtlich keinen Grund gibt, gestandene Wissenschaftler*innen mit dem Begriff ‚Nachwuchs‘ zu bezeichnen und fragt, wo der Nachwuchs denn hinwächst – angesichts des Umstands, dass es nicht genug Professuren gibt, in die sie hineinwachsen könnten. Aktuell stehen die Forderungen im Raum mit einer neuen Begrifflichkeit auch die Unter-

schiedlichkeiten der promovierenden und promovierten Wissenschaftler*innen nicht als Schwäche, sondern als Stärke hervorzuheben, denn schließlich befähigt schon die Masterarbeit zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten, warum sollte man also in der Promotions-, Postdoc- und Berufungsphase wieder einen Schritt zurückgehen, der Abhängigkeit und Unselbständigkeit signalisiert und institutionalisiert. Auch aktuelle Promotionsratgeber bedienen sich gern der Begrifflichkeit aus dem familialen Nahraum, meist in männlicher Form. Die Analogie setzt sich außerdem in der Problematisierung des Verhältnisses fort, denn „es ist fast immer eine Geschichte, die von Liebe und Enttäuschung, ernüchternder Erkenntnis und Ablösung geprägt ist“ (Knigge-Illner 2015, S. 50) und Doktorväter und -mütter sind „nur noch sehr selten wirklich gute ‚Allein erziehende Eltern‘“ (Gunzenhäuser & Haas 2006, S. 28). Dies führt bis zu der abschließenden Erkenntnis „Doktorväter und Doktormütter [seien] auch nur Menschen“ (Gunzenhäuser & Haas 2006, S. 28).

Aus bildungshistorischer Perspektive haben sich Universitäten aus dem lateinischen *universitas magistrorum et scholarium* entwickelt, die bei Wilhelm von Humboldt (1969[1810]) zur Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden wurden. Mit seiner Betonung, dass an der Universität die Lehrenden und Lernenden gemeinsam der Wissenschaft verpflichtet seien, unterstrich Humboldt die Differenz zur Schule. Jene beschrieb er 1810 bei Gründung der Berliner Universität, indem er Unterschiede in den Beziehungsverhältnissen herausarbeitete: „Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die

letzteren, beide sind für die Wissenschaft da“ (Humboldt 1969[1810], S. 256). Diese Gemeinsamkeit wird durch das Verständnis der Promotion als Meister-Schüler-Verhältnis, wie die Individualpromotion lange gerahmt wurde (Baader & Schröer 2013), jedoch durchaus noch einmal anders akzentuiert. Denn bei dem Meister-Schüler-Verhältnis handelt es sich um eine Beziehungsstruktur, in der eine Hierarchie und ein Gefälle betont werden, in der Macht und Abhängigkeit vorherrschend sind und in der das Verhältnis als „offene oder verhüllte Übung in Machtbeziehungen“ (Steiner 2004, S. 12) verstanden werden kann. Dieses vorwiegend männliche Modell kann auf die Ausbildung in Werkstätten oder auch auf die klassische abendländische Tradition von ‚Jesus und seinen Jüngern‘ zurückgeführt werden. Mit der Verwendung der begrifflichen Rahmung des ‚Doktorvaters‘ kam die Spur der Familiarität bzw. Familialisierung hinzu. Tatsächlich fanden Doktorandenkolloquien durchaus teilweise im Privathaus und den privaten Räumen der ‚Doktorväter‘ statt, während deren Ehefrauen für das leibliche Wohl der Doktoranden sorgten. Die Familialisierung des deutschen Promotionsmodells bleibt jedoch auch nach der Einführung der – stark am angloamerikanischen Modell der Promotionsausbildung orientierten – strukturierten Promotionsförderung bestehen. Dies zeigt die weiterhin genutzte Rahmung der ‚relevanten‘ betreuenden Personen als ‚Doktorvater/-mutter‘. Abhängigkeitsverhältnisse existieren auch in diesem Promotionsmodell (Korff & Roman 2013, S. 174–176), werden sogar durch die Teambetreuung auf weitere Hochschullehrende und die Peer-Group auf einen größeren Personen-

kreis ausgeweitet (Korff 2015, S. 176–181). Das Eltern-Kind-Modell ist nicht mehr individuell-exklusiv und wird ergänzt um weitere Elternteile und Geschwister. Hinzu kommt das Moment oder der Vorwurf der „Verschulung“ (Hauss & Kaulisch 2012, S. 176) der Promotionsphase durch die Einführung der formalen Komponente einer Kursphase, eines Lehrplans oder Curriculums.

Die Verschulung der Promotionsphase in strukturierten Programmen, die ja gerade das individualisierte Meister-Schüler-Verhältnis ablösen sollten, unterläuft der Idee nach das Humboldt’sche Verständnis der Auseinandersetzung mit der Wissenschaft auf Augenhöhe und der Differenzmarkierung zur Schule (Humboldt 1969[1810]). Sollte sich die Vermutung empirisch belegen lassen, dass es insbesondere weibliche Personen sind, die sich in institutionalisierten Funktionen an den Universitäten in den Graduiertenzentren, als Vizepräsident*innen oder auch in den Gleichstellungsstellen um den so genannten wissenschaftlichen Nachwuchs kümmern, dann könnte – in Anlehnung an die These der ‚Feminisierung des Bildungssystems‘ (Rieske 2011) – das Promovieren in Programmen, wie Graduiertenkollegs, Graduiertenschulen oder Promotionsstudiengängen, im Abgleich zur historischen Perspektive als ‚feminisiertes Modell‘ der Promotion bezeichnet werden. Schließlich war das Argument der Geschlechtergerechtigkeit auch ein Argument bei der Einführung der strukturierten Promotion (Korff & Roman 2013, S. 181). Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die strukturierte Promotion insgesamt pädagogisch gerahmter (z. B. durch die Einführung einer verpflichtenden Kursphase)

und begleiteter (z. B. durch die Einführung der Teambetreuung und des Promovierens in Gemeinschaft, in einer Peer-Group) verläuft (Korff & Roman 2013, S. 107–115; Korff 2015, S. 173–176; Baader & Korff 2017, S. 341). Diese Entwicklung deckt sich mit einer Tendenz zur Pädagogisierung der Universität insgesamt, wie Carola Groppe (2016) sie diagnostiziert hat. Über die strukturierte Promotionsförderung wird die Promotionsphase jedoch nicht nur stärker pädagogisch begleitet, sondern die Promotionsphase wird auch räumlich und zeitlich begrenzt(er) (z. B. durch gemeinsam genutzte Räumlichkeiten und Stipendien mit einer Laufzeit von drei Jahren) gestaltet (Korff 2015, S. 31–38). Gleichzeitig werden die Promovierenden in den strukturierten Programmen – im Gegensatz zur Individualpromotion – durch Auswahlverfahren, (Stipendien-)Verträge, Betreuungsvereinbarungen, Anwesenheitspflichten und verpflichtende zusätzliche Tätigkeiten stärker an die Organisation Universität gebunden (Baader & Schröer 2013, S. VII).

Während also die Individualpromotion auf einem individualisierten Meister-Schüler-Verhältnis beruht(e), bringt die strukturierte Promotion eine Verschulung mit sich, durch die Promotionsprogramme verstärkt als institutionalisierte ‚pädagogische Räume‘ ausgestaltet werden. Dies wird in dem Beitrag entlang der verwendeten Begrifflichkeiten der beteiligten Akteur*innen und anhand der typischen Rituale, wie z. B. die Danksagung in den Dissertationsschriften, aufgeschlüsselt.

3. Datengrundlage, Analyse und Ergebnisse

Die Grundlage, um der Frage nach der Ausgestaltung der Promotionsphase und der Promotionsprogramme als ‚pädagogische Räume‘ nachzugehen, bilden:

(1) Empirische Daten aus dem BMBF-geförderten Forschungsprojekt ‚Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung an deutschen Hochschulen – Gender und Diversity‘ (2009–2012). Ziel des Projektes war es, auf der Basis eines Mixed-Method-Designs bundesweit Formen der strukturierten Promotionsförderung zu identifizieren und Erkenntnisse hinsichtlich der Chancengleichheit dieser Strukturen zu untersuchen (Korff & Roman 2013). Grundlage, der im vorliegenden Beitrag diskutierten Ergebnisse, bilden Daten aus 24 deutschlandweiten und fächerübergreifenden Gruppendiskussionen mit insgesamt 122 Promovierenden (Frauen $n = 79$; Männer $n = 38$; fehlende Angaben $n = 5$) aus strukturierten Promotionsprogrammen und 27 Expert*innen-Interviews (Frauen $n = 17$; Männer $n = 10$) mit Mitarbeiter*innen von Hochschulen und wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen, deren Aufgabenbereich sich aufgrund ihrer Positionen und Funktionen auf den Bereich des strukturierten Promovierens bezieht, die selbst aber nicht (zwingend) direkt in die Umsetzung einzelner Programme involviert waren.¹

¹ Hierunter fallen z. B. Koordinator*innen von Graduiertenkollegs oder Promotionsstudiengängen, Vizepräsident*innen bzw. Prorektor*innen für Forschung und Wissenschaftsentwicklung, Forschungsreferent*innen, Gleichstellungsbeauftragte etc.

- (2) Empirische Daten aus dem Forschungsprojekt ‚Bewertungspraktiken in Lehr- und Lernsettings der Promotionsbetreuung‘ (2018–2021) gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Das Ziel des Forschungsprojekts war es, die Bewertungspraktiken in den unterschiedlichen Lern- und Lehrsettings der Promotionsbetreuung zu untersuchen und somit den Prozess des Forschens-Lernens während der Promotionszeit besser zu verstehen (Böhringer, Felde, Korff & Maack 2022). Dazu wurde sich in der Studie mit konkreten Betreuungsinteraktionssituationen auseinandergesetzt. Die Datengrundlage des Projekts bildeten 25 Videoaufnahmen von Einzel- und Gruppenbetreuungssettings, die in acht verschiedenen Programmen in zwei Bundesländern (Niedersachsen n = 21; Nordrhein-Westfalen n = 4) vom Projektteam erhoben wurden.
- (3) Danksagungen in Dissertationen der letzten zehn Jahre aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften. Diese können als ritualisierte Praktiken bezeichnet werden, in denen die akademische Familie und das Betreuungsverhältnis zwischen Doktoreltern und Promovierten nach erfolgreichem Abschluss der akademischen Öffentlichkeit vorgestellt und präsentiert werden. Zugleich spiegelt sich darin ein Verständnis von Wissenschaft als Gabe, wie es das Universitäts- und Wissenschaftsverständnis lange charakterisierte (Münch 2011, S. 37–44). Aus der Perspektive des Gabentausches wird die Aufnahme in die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden als Geschenk

bezeichnet, das durch die Promotion erwidert werde (Münch 2011, S. 40). Bei diesem auf Reziprozität basierenden Prinzip besteht das Geschenk der Betreuenden in der Begleitung und der Vermittlung bei der Initiation in die akademische Gemeinschaft. Die Graduierten „erwidern das Geschenk der wegweisenden Betreuung mit lesenswerten und die Erkenntnis erweiternden Diplomarbeiten und Dissertationen“ (Münch 2011, S. 43). Die Danksagung bezieht sich auf die Gabe der Begleitung bei der Aufnahme in die akademische Gemeinschaft, die wiederum das Publikum für die Danksagung bildet. Bei der Darstellung der Ergebnisse ist zunächst zu beachten, dass die Materialien aus den Forschungsprojekten, wie die Gruppendiskussionen, Expert*innen-Interviews, Videoaufzeichnungen der Betreuungssituationen und Danksagungen aus Dissertation, zusammenfassend betrachtet wurden. Auf diese Weisen haben sich – in Anlehnung an die Konzepte und Ideen der Grounded Theory mit den verschiedenen Stufen des offenen, axialen und selektiven Kodierens (Strauss & Corbin 1996, S. 43–148) – die beiden Kategorien ‚Promovieren als Sozialisation in die akademische Familie‘ und ‚Promotionsprogramme als pädagogische Räume‘ materialübergreifend herauskristallisiert.

3.1 Promovieren als Sozialisation in die akademische Familie

Auf der Ebene der Expert*innen findet sich die Verwendung der Kategorie ‚Familiarisierung in der Promotionsphase‘ sehr häufig im Material, insbesondere beim Sprechen über das Promovieren als Tätigkeit bzw. Geschehen.

Das folgende Beispiel zeigt die Spur der Familialisierung durch die Verwendung von Begrifflichkeiten wie Vater und Mutter:

„Jetzt ist es natürlich so, die zweite Person ist ja meistens jemand, der mit dem Doktorvater oder -mutter kann. Sage ich jetzt mal. Also es ist jetzt kein Wildfremder, der darin herumstochert, aber ich habe zumindest als Doktorand die Möglichkeit, zu jemand anderes zu gehen, mir mal einen Rat einzuholen, mich zu besprechen, wie auch immer.“
(Expert*innen-Interview Nr. 1, Zeilen 102–110)

Neben der Verwendung der Begrifflichkeit des männlichen oder weiblichen Elternteils als Betreuungspersonen des gesamten Promotionsprozesses wird in diesem Zitat auch die Beziehung unter den ‚Elternteilen‘ beschrieben. Die Zweitbetreuung ist „natürlich“ eine Person mit der die Erstbetreuung „kann“ und die „kein Wildfremder“ ist. Dies ruft die Assoziation einer heilen, aber auch in sich abgeschlossenen Familie hervor, die der Realität sicherlich nicht immer entspricht. Für die Promovierenden hat dies bei der Suche nach Betreuungspersonen durchaus eine große, vielleicht sogar strategische, Bedeutung. Wer kann mit wem, wie gut und wie beeinflusst das im positiven oder negativen die Bewertung der Arbeit?

Die Promovierenden greifen das Konzept der Familialisierung in den Gruppendiskussionen oder in den Betreuungssettings nur sehr selten auf und dennoch kommt es vor. Dies verdeutlicht, dass auch unter den Promovierenden passende alternative Begrifflichkeiten

fehlen. Allerdings wird deutlich, an welcher Stelle dies der Fall ist:

„Du würdest es ja dann beschreiben, wo du welche Anleihen hergenommen hast. [...] Also wenn du jetzt sagst: (.)² Ich habe irgendwann axial kodiert. Und sagst: Das hast du aus der Grounded Theory genommen. (.) Und andere hast du vielleicht, weil du manches theoriebasiert machst eher bei (Mayring?) genommen. Also das ist ja [...] (.) dann die Frage der Darstellung. [...] Und natürlich auch immer, (.) (behindert?) auch den Doktorvater, die Doktormutter, dass finde ich eben an solchen Stellen auch wichtig, (.) weil die müssen das mittragen.“

(Videoaufnahme Nr. 2, Zeile 802–824)

Beim Sprechen über die Promotion als materiales schriftliches Objekt (Böhringer et al. 2022) spielen pädagogische Begrifflichkeiten keine große Rolle, weil der Inhalt der Promotion – Theorien, Methoden und empirisches Material – im Vordergrund stehen. Erst beim Reden über das Promovieren an sich, als Tätigkeit bzw. Geschehen, und den damit verbundenen Regeln, Rollen und Beziehungen, fallen die entsprechenden Begrifflichkeiten. Wie das Zitat zeigt, in dem ein*e promovierende*r Teilnehmer*in während eines Kolloquiums darauf hinweist, dass gewisse Entscheidungen von den ‚Doktoreltern‘ mitgetragen werden müssen. Torka und Maiwald (2015) sprechen hier von ‚paradoxalen Doppelbezügen‘: Eine „Grundspannung der gleichzeitigen Unterstellung von Autonomie und Betreuungsbedürftigkeit“ (Torka & Maiwald 2015, S. 121)

² Erklärung zur Notation in den Zitaten: Pause (.), Auslassung durch Autor*in [...], unklare Begriffe (unklar?), ergänzende Erklärungen durch Autor*in [Bezeichnung], Wörter in Großbuchstaben wurden in der Aussprache betont, Überschneidungen durch gleichzeitiges Sprechen ///.

in der Praxis der Promotionsbetreuung. Einerseits sollen die Promovierenden autonom zu einer Forschungsmethode kommen, die Wahl müssen die Betreuungspersonen aber „mittragen“, weil die Promovierenden (immer) noch keine ‚fertigen‘ Forschenden sind und der Betreuung bedürfen.

Promovierende greifen vor allem in ihren Danksagungen die Familialisierung auf. In der Rhetorik der Danksagungen bei Dissertationen wird das Konzept der ‚akademischen Familie‘ sogar noch erweitert und die Annahme aus der Einleitung, dass Doktoreväter und Doktormütter „nur noch sehr selten wirklich gute ‚Allein erziehende Eltern‘“ (Gunzenhäuser & Haas 2006, S. 28) sind, empirisch belegt:

„Für die intensive Beratung und Begleitung, die Ratschläge und Kritik während der Vorbereitung auf die Datenerhebung, der Durchführung, der Analyse und die wohlwollende kritische Reflexion meiner Texte danke ich meinen Doktoreltern Prof. [Nachname] und Prof. [Nachname].“

(Danksagung Nr. 1, Zeilen 1–4)

„Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Frau Prof. [Nachname] für meine wissenschaftliche Förderung und die Erweiterung meines soziologischen Horizontes um erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Meiner Zweitbetreuerin, Frau Prof. [Nachname], danke ich ebenfalls sehr herzlich für ihre dauerhafte Unterstützung, ihre Offenheit und ihr Interesse. Bei Herrn Prof. [Nachname] bedanke ich mich für die kurz entschlossene Bereitschaft, als Drittprüfer an meiner Disputation mitzuwirken.“

(Danksagung Nr. 2, Zeilen 1–6)

In diesem Beispiel wird neben der Doktormutter einer Zweitbetreuerin sowie einem Drittprüfer gedankt. Die Erstbetreuerin wird durch die Bezeichnung „Doktormutter“ hervorgehoben und damit in ein familialisiertes Näheverhältnis eingerückt, welches sie von den anderen Betreuenden unterscheidet.

Ein weiteres Beispiel für die Familialisierung aus den Expert*innen-Interviews stellt das verbindende, unterstützende (Struktur)Element zwischen ‚Eltern‘ und ‚Nachwuchs‘ in der strukturierten Promotionsförderung dar. Es ist ebenfalls der Sprachwelt der ‚akademischen Familie‘ entlehnt und bildet ein weiteres Moment von Entmündigung und Abhängigkeit ab: „das administrativ akademische Kindermädchen“.

„Also das Nachwuchsbüro wurde vor jetzt knapp zweieinhalb Jahren eingerichtet hier an der [Universität]. Wir sind so ein bisschen, wie soll ich das sagen, also das administrativ akademische Kindermädchen (etwas lachend) für den ganzen Bereich hier. Das heißt, Fokus ist eigentlich von Absolventinnen und Absolventen bis in die Postdoc-Phase.“

(Expert*innen-Interview Nr. 5, Zeile 14–18)

Abschließend möchten wir noch aufzeigen, wie sich das familiale Modell in der strukturierten Promotion ausgeweitet hat. Das folgende Zitat verdeutlicht, wie die Peer-Group handelt, wenn jemand ihre Gruppe bzw. ‚Familie‘ verlassen will. Es sind die grenzüberschreitenden Handlungen, die deutlich machen, dass Promotion in einem Programm mehr ist als ‚nur‘ ein individuelles Projekt:

„Ich habe jetzt zwei Fälle erlebt, zum Beispiel, die hier jetzt auch abrechnen wollten,

eigentlich, und die jetzt, also, mit denen ich geredet hatte, und die gesagt haben, im Normalfall hätten sie auch abgebrochen, also hätten sie, was weiß ich, frei promoviert oder so. Dann hätten sie abgebrochen. Aber ich und jetzt auch andere Leute haben SO lange auf diese Person halt eingeredet, auf diese zwei Personen eingeredet und gesagt – und teilweise auch ein bisschen schlechtes Gewissen gemacht: ‚Guck mal, du wirst jetzt ausgewählt von‘, weiß nicht, wie vielen Leuten (zu einem?) Fach, ‚280 Leute haben sich beworben, und jeder würde dafür (.) also, mit dir tauschen wollen, und das ist auch ein bisschen unfair, die geben dir das Stipendium‘ und so weiter. ‚Komm, lass uns doch noch mal dein Proposal bearbeiten‘, oder ‚lass uns doch mal hierfür eine Lösung finden‘ oder so. Und (.) und bei einer Person ist es noch nicht definitiv, ob sie jetzt vielleicht doch abbricht oder nicht, aber sie hat gesagt so: ‚Ohne diese Unterstützung von mehreren hätte sie definitiv schon abgebrochen‘. Und sie ist auch schon nach Hause gegangen, und dann (.) ist dann doch wieder zurückgekommen, solche Sachen. Weil aber, was weiß ich, weil wir die angerufen haben, und gesagt haben ‚Jetzt komm endlich wieder zurück‘, und solche Sachen. Also (.), und ich kann mir das, zum Beispiel bei mir, auch vorstellen, dass – ich hatte halt auch öfters, wo ich halt einfach keine Lust mehr hatte, aber es gab immer wieder Leute, hier in diesem Umfeld, die gesagt haben ‚Nee, also (.) wir unterstützen dich jetzt dabei.‘ Und ich glaube, wenn man alleine promoviert (.), da gibt man viel einfacher auf, also ich meine, da hat man auch kein schlechtes Gewissen

dann. Da redet keiner einem ein. (.)“

(Gruppendiskussion Nr. 6, Zeile 55–76)
 Zum einen wird hier die Rolle der Mitpromovierenden deutlich, die das Ganze (hier im Positiven) zusammenhält und sogar verhindert, dass Promotionen abgebrochen werden. Bemerkenswert ist dabei das Angebot, gemeinsam das „Proposal zu bearbeiten“, denn dieses ist der Vorstellung eines dyadischen Modells entgegengesetzt und versteht das individuelle Promotionsprojekt als Teil eines gemeinsamen Projekts der Gruppe, das dann auch zu den entsprechenden Anstrengungen führt, die promovierende Person in der Gruppe zu halten und sie nicht zu entlassen oder zu verlieren. Dies entspricht zugleich einer Tendenz, wonach die strukturierte Promotion ein/das Moment der wachsenden Wettbewerbsförmigkeit der Universitäten ist (Baader & Schröer 2013, S. VI–IX). Es sind jedoch auch andersherum Szenarien denkbar, in denen die Gruppe durch Spannungen oder Konkurrenzdruck, für eben solche Abbrüche sorgt (Korff 2015, S. 180; Franz 2018, S. 111–115). Dennoch suggeriert der starke Aufforderungscharakter („Jetzt komm endlich wieder zurück“), das „schlechte Gewissen machen“ und das Angebot „wir unterstützen dich jetzt dabei“ für eine Eingebundenheit in derartige Promotionsprogramme. Obwohl man nicht zusammen an einem Projekt arbeitet, fungieren sie als Team, fast als Geschwister in der ‚akademischen Familie‘. Als strukturiert Promovierende*r kann man sich seine ‚Familie‘ nicht aussuchen. Dennoch vertreten sie gemeinsame Werte und sind bzw. fühlen einander verpflichtet. Es soll keinem*r leichtgemacht werden, den Schoß der ‚akademischen Familie‘ zu verlassen.

3.2 Promotionsprogramme als pädagogische Räume

Neben dem Konzept der ‚Sozialisation in die akademische Familie‘ lässt sich ein ebenso starkes weiteres Konzept im Material nachweisen: das Konzept der ‚Promotionsprogramme als pädagogische Räume‘. Dieses Konzept ist auch durch eine Differenzlinie gekennzeichnet, die sich zwischen der Dimension der Fremd- und Selbstwahrnehmung bzw. der Beschreibung der Außen- und Innenwahrnehmung bewegt. Beginnen möchten wir hier mit der Begrifflichkeit ‚Graduiertenschule‘, welche in der Außenwahrnehmung für Irritationen sorgt. Ein*Expert*in entgegnet dazu folgendes:

„Jetzt zur internen Struktur. Natürlich und das ist vielleicht auch ein Missverständnis das durch diesen komischen Namen Graduiertenschule irgendwie erzeugt wird, ich werde oft gefragt, ‚wo habt ihr denn euer Schulgebäude oder sitzen die da in Klassen oder so?‘, das ist natürlich Unfug.“

(Expert*innen-Interview Nr. 2, Zeilen 150–153)

Das Zitat verdeutlicht, welche Assoziationen mit der Wahl einer bestimmten Begrifflichkeit abgerufen werden. Schule als pädagogische Begrifflichkeit bezieht sich auf eine Institution, die einen Bildungsauftrag hat und in der es vor allem eine klare Rollentrennung zwischen Lehrenden und Lernenden gibt, wobei die einen für ihre Tätigkeit des Lehrens und der Vermittlung von Wissen und Können bezahlt werden, während die Lernenden, unter Umständen sogar im Rahmen von Schulpflicht, Zertifikate erwerben, die, wie im Falle des Abiturs, auch als Reifezeugnisse bezeichnet werden. Auf der Ebene der Be-

grifflichkeiten wird der viel kritisierten Verschulung der Promotionsphase ein Nährboden geboten. Auch die folgenden Aussagen weisen auf ein Spannungsverhältnis zwischen Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung und damit auch auf die Schiefelage in der Begrifflichkeit hin.

„B1: Aber das ist lustig, das ist so die Selbstwahrnehmung, und wenn ich mit meinen Freunden spreche, die alle fest im Berufsleben, also im RICHTIGEN Berufsleben stehen, sagen ‚Du gehst doch schon wieder zur Schule‘. Also, für die ist die Wahrnehmung einfach noch (.), ‚die Ausbildungsphase‘ ist da einfach viel prominenter, in der Außenwahrnehmung.“

B2: Ja, weil, du sagst auch, also – ich sage jetzt ‚Ich muss arbeiten‘, und nicht ‚Ich muss lernen‘.

B3: Ja, ich gehe ja auch ins Büro, und nicht irgendwie ins Klassenzimmer.“

(Gruppendiskussion Nr. 6, Zeilen 1166–1176)

Wie die Promovierenden hingegen das Promovieren in Programmen beschreiben, zeigen die folgenden Zitate aus den Gruppendiskussionen. In Anlehnung an das Konzept ‚Schule‘ werden die Promotionsprogramme als Arbeits- und Lernumwelt dargestellt, in der die Graduiertenkollegs mehr sind als einfache Räume:

„[...] ich fühle mich sehr wohl, dass ich irgendwie einen Ort habe, an dem ich arbeite, und Leute, mit denen ich zum Mittagessen gehe. Also das gibt mir irgendwie so (.) Rhythmus, und Struktur, und ein Netzwerk, und Leute, die (mir?) irgendwie spiegeln und sagen ‚[Personenname], jetzt lies doch mal wieder für Freitag‘, oder

„Ah, super hast du gelesen“, so, dass man irgendwie ein Gegenüber hat und ein bisschen strukturierten Alltag. Das hilft mir, glaube ich, sehr. Also, ich könnte, also, ich glaube, wenn ICH SELBER irgendwie so richtig, also sagen wir mal, nicht mal am Lehrstuhl, sondern einfach extern promovieren würde und zu Hause sitzen würde (.). – das würde nichts werden.“

(Gruppendiskussion Nr. 6, Zeile 28–36)

Der Ort bietet eine Rundumversorgung. Es gibt „Rhythmus und Struktur und ein Netzwerk und Leute“, die einen spiegeln, anerkennen und mit denen man Mittagessen gehen kann. Damit beschreibt die Person wesentliche Basismerkmale der Lernumwelt in der Promotionsphase (de Vogel, Brandt & Jaksztat 2017). Das Lernumwelt-Konzept ist „nicht auf die schulischen Bildungskontexte begrenzt“ (Wieland 2010, S. 85, zitiert nach de Vogel et al. 2017, S. 26), sondern „beschreibt grundsätzlich alle Interaktionen einer Person mit ihrer materiellen und sozialen Umwelt, aus der sie etwas lernen kann“ (Wieland 2010, S. 85, zitiert nach de Vogel et al. 2017, S. 26). Und was Promovierende in der Promotionsphase in dieser Umgebung lernen, zeigt das anschließende Beispiel:

„B5: Ich finde es hat auch was mit Erfahrungshorizont zu tun. [...] Während, (.), wenn man in dem Ganzen noch nicht so drin ist, ist es glaube ich wieder gut, so ein Anstoß zu haben und viele Sachen zu lernen. Aber, (.) für mich waren viele Sachen auch redundant und eher //Zeitverschwendung//

B4: //Was meinst du denn mit// mit Sachen lernen?

B5: Ja so was wie/ also ich meine, ich habe vorher in einem DFG-Projekt gearbeitet,

ich habe vorher an einem Institut gearbeitet. Ich war schon auf Konferenzen und so weiter (.). Ich habe auch meine Kontakte (.). und ich glaube es geht vielen von uns so. Die nehmen auch so viel Zeit in Anspruch. Oder die anderen Aktivitäten, Veröffentlichungen, Konferenzen oder was auch immer. Dass (.). man manchmal denkt "wieso muss ich jetzt auch noch da und dabingehen?". (.). Ich glaube aber andere Leute, die ganz neu von der Uni überhaupt anfangen, zu promovieren, für die ist das total super. (.). also weil ich ja auch noch weiß, als ich am Institut angefangen habe, stand ich auch noch davor und dachte, wie jetzt?“. Und (Calls?) und wie funktioniert denn das überhaupt alles so?“

(Gruppendiskussion Nr. 8, Zeile 622–648)

Der Aussage nach, geht es im Wesentlichen um die Vermittlung von wissenschaftlichen Tätigkeiten, mit denen die Promovierenden während der Promotionsphase (zusätzlich) konfrontiert werden: Kontakte knüpfen, Beiträge veröffentlichen und an Konferenzen teilnehmen („Und (Calls?) und wie funktioniert denn das überhaupt alles so?“). Es geht nicht um inhaltliche, methodische oder theoretische Fertigkeiten. Gleichzeitig wird eine Differenzlinie anhand des „Erfahrungshorizonts“ gezogen und unterschieden zwischen fortgeschrittenen Promovierenden – die bereits Erfahrung mit den Anforderungen im wissenschaftlichen Feld haben – und den Anfänger*innen, „die ganz neu“ von der Universität kommen. Ein Spannungsfeld, welches im positiven zu geteilten Unterstützungsressourcen und im negativen zu einem Wissensvorsprung in Konkurrenzsituationen führen kann.

4. Resümee: Pädagogische Rahmung durch Begrifflichkeiten in der Promotionsphase

Festgehalten werden kann, dass man sich mit der Strukturierung der Promotionsphase von einem männlichen Meister-Schüler-Modell, bei dem die Doktormutter nur die Ableitung des Doktorvaters war, wegbewegt. Der Doktorvater war dabei als akademischer Ersatzvater in einem grundsätzlich patriarchal codierten Familienmodell mann-männlicher Genealogie (Vater-Sohn) konzipiert. Der Meister galt hier als die Autorität in einem hierarchisch angelegten Verhältnis. Mit der Strukturierung geht es über in ein Schul-Modell, in dem es mehrere Lehrende und Mitschüler*innen gibt, die neben den Betreuungspersonen unter Umständen auch noch ein gemeinsames, institutionalisiertes „akademisches Kindermädchen“ als weitere Aufsichtsperson haben. Die Autoritäten verteilen sich und die Peergroup übernimmt ebenfalls eine Kontrollfunktion. Zudem existiert in der verschulten Form unter Umständen ein Curriculum. Gleichwohl bleiben auch im verschulten Kontext die Bezeichnungen der Doktormutter oder des Doktorvaters erhalten. Die pädagogische Rahmung von Betreuungsmodellen bleibt in der Promotionsphase jedoch insgesamt vage und diffus. In ihrer Diffusität ist sie zwischen familiarisierter Schule (keine Wildfremden) und verschulter Familie (gemeinsam das Proposal zu bearbeiten) angesiedelt.

Außerdem ist zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung bzgl. der Frage, ‚was ist Promovieren eigentlich?‘ zu unterscheiden. In diesem Zusammenhang lässt sich ebenfalls

feststellen, dass die Expert*innen und die Promovierenden sich durchaus in unterschiedlichen Begriffswelten bewegen. Während sich die Expert*innen in der Sprachwelt der akademischen ‚Familie‘ und ‚Schule‘ aufhalten, sind es die Promovierenden, die sich nicht als ‚Nachwuchs‘ bezeichnen, sondern Begriffe verwenden wie ‚Doktoranden‘ oder ‚Promovierende‘. Weniger die ‚Doktorväter/-mütter‘ werden genannt als die (Erst-/Zweit-)Betreuungspersonen. ‚Promovieren‘ wird eher als Beschreibung der Tätigkeit genutzt, während ‚Doktorand*in‘ den Status bzw. die Personengruppe bezeichnet. Darin könnte sich eine Modernisierung der Promotionskultur sowie eine weitere Ablösung vom Meister-Schüler-Verhältnis widerspiegeln.

Insgesamt spielt die Frage nach der Betreuung, nach Vereinbarungen und der Qualität der Betreuung eine wachsende Rolle, was auch auf eine stärkere Pädagogisierung dieser Prozesse verweist. Diese Tendenz passt durchaus zur ‚pädagogisierten Universität‘ (Groppe 2016). Eine weiterhin große Forschungslücke bilden die Betreuungsrelationen zwischen den Doktorand*innen und den Betreuungspersonen. Analysen und Typisierungen verschiedener Formen von Betreuungsverhältnissen könnten Wissen über die Modi ihrer Gestaltung generieren, die der Diffusität von akademischer Elternschaft, familiarisierter Schule und unreflektierten Modellen des Gabentausches entgegenarbeiten und durch die Beschreibung der Relationen, Rollen und Aufgaben auch zu einer angemesseneren eingespielten Begrifflichkeit, etwa Supervisor*in anstelle von Betreuer*in, oder Early Researchers statt Nachwuchs, führen könnte. Wenn mehr Wissen über die

se Formen der akademischen Beziehungen vorläge, dann wären möglicherweise auch die typischen Spannungsverhältnisse, die oben angesprochenen Paradoxien sowie die Konflikte für beide Seiten besser zu reflektieren und zu bearbeiten.

Literatur

- Baader, M. S. & Korff, S. (2017). Ungleichheiten in der strukturierten Promotionsförderung – mehr Chancengleichheit durch Strukturierung? In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 339–366). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baader, M. S. & Schröer, W. (2013). Strukturierte Promotionsförderung als Laboratorium des Universitätsumbaus – zur Zukunft der Chancengleichheit in der Organisation von Promotion. In S. Korff & N. Roman (Hrsg.), *Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung* (S. V–X). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhringer, D., Felde, R., Korff, S. & Maack, L. (2022) (Hrsg.), *Die Situation(en) der Promotionsbetreuung: Praktiken, Prozesse und Bewertungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, C. (2017). *Wollen wir wirklich BestI(e)n sein? Ein Plädoyer an und gegen „den wissenschaftlichen Nachwuchs“*. Verfügbar unter <https://mittelalter.hypotheses.org/9774> [26.10.2021]
- Franz, A. (2018). *Ein symbolischer Tod im wissenschaftlichen Feld. Eine Grounded-Theory-Studie zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groppe, C. (2016). Die Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Funktion. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 57–76). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Gunzenhäuser, R. & Haas, E. (2006). *Promovieren mit Plan. Ihr individueller Weg: von der Themensuche zum Dokortitel*. Stuttgart: UTB.
- Hauss, K. & Kaulisch, M. (2012). Alte und neue Promotionswege im Vergleich. Die Betreuungssituation aus der Perspektive der Promovierenden in Deutschland. In N. Huber, A. Schelling & S. Hornbostel (Hrsg.), *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation* (S. 163–172). Berlin: Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung.
- Humboldt, W. von (1969[1810]). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten. In W. von Humboldt, *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in V Bänden, herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel* (Bd. IV, S. 250–266). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knigge-Illner, H. (2015). *Der Weg zum Dokortitel. Strategien für die erfolgreiche Promotion*. Frankfurt/Main: Campus.
- Korff, S. (2015). *Lost in Structure? Abbruchgedanken von NachwuchswissenschaftlerInnen in der strukturierten Promotion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Korff, S. & Roman, N. (2013) (Hrsg.). *Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.
- Rieske, T. V. (2011). *Bildung von Geschlecht: Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen*. (Studie für die Max-Traeger-Stiftung). Frankfurt/Main: GEW.
- Steiner, G. (2004). *Der Meister und seine Schüler. Lessons of the Masters*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Forschung*. Weinheim: Beltz.
- Torka, M. & Maiwald, K. O. (2015). Die Krise als Normalfall. Zur Professionalisierung des Promovierens und der Promotionsbetreuung aus soziologischer Sicht. In J. Brockmann, A. Pilniok, H.-H. Trute & E. Westermann (Hrsg.), *Promovieren in der Rechtswissenschaft. Zwischen Individualbetreuung und strukturierten Programmen* (S. 113–136). Baden-Baden: Nomos.
- Vogel, S. de, Brandt, G. & Jaksztat, S. (2017). Ein Instrument zur Erfassung der Lernumwelt Promotionsphase. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 1 (1), 24–44.
- Volkert, L. (2013). *Dr. Vater – Im Verhältnis zwischen Professor und Doktorand lauern viele Fallen. Schuld daran ist auch eine Bezeichnung, die familiäre Nähe vorgaukelt*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/2013/06/Doktorvater-Doktorand-Verhaeltnis> [26.10.2021]
- Wieland, N. (2010). *Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meike Sophia Baader, Prof. Dr., seit 2017 Vizepräsidentin für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs. Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Familienforschung; Genderforschung; Historische Bildungsforschung; Erziehung, Bildung und soziale Bewegungen; sexualisierte Gewalt und Gewaltgeschichte; Erinnerungskulturen und Paradoxe Bildung; erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung.

✉ baader@uni-hildesheim.de

Svea Korff, Dr. (phil.), Geschäftsführung des Graduiertenzentrums der Universität Hildesheim, Sprecherin des Forschungsclusters „Hochschule und Bildung“, Beraterin und Trainerin, Arbeitsschwerpunkte: Empirische Hochschul- und Bildungsforschung, Dropoutforschung – Ausstiegsprozesse im akademischen Kontext und Organisationsforschung –, Strukturen wissenschaftlicher Nachwuchsförderung.

✉ korffs@uni-hildesheim.de
