

THEMENSCHWERPUNKT

„BEDINGUNGEN DER PRODUKTION WISSENSCHAFTLICHEN WISSENS IN QUALIFIZIERUNGSPHASEN“

Subjektlosigkeit und Verselbstständigung

Zur Verwobenheit von wissenschaftlicher Wissensproduktion und Qualifizierung

Susann Hofbauer

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

Einleitung

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

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

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

Die Ermöglichung von Wissensproduktionen in der Hochschule und Lehrkräftebildung

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

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

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

Wissensproduktionen im Spannungsfeld von Subjektlosigkeit und Verselbstständigung

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

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

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

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

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

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

Wege der Erkenntnis

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

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

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

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

Literatur

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

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