

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Klärung des Beratungsinteresses, Forschungspragmatik und plurale Relationierung des gewählten Forschungszugangs ohne Relativierung

Empfehlungen zur Beratung von Doktorand*innen und Post-Docs
in externen Forschungswerkstätten

Martin Heinrich^{1,*}, Lilian Streblow² & Carolin Dempki²

¹ Universität Bielefeld / Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

² Universität Bielefeld / Bielefeld School of Education

* Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In den letzten Jahren finden in verschiedenen Kontexten der empirischen Bildungsforschung vermehrt externe Forschungswerkstätten für Nachwuchswissenschaftler*innen statt in denen Qualifikationsprojekte vorgestellt, reflektiert und kritisch diskutiert werden. Im Gegensatz zur Betreuung eigener Doktorand*innen oder Habilitand*innen sind hierbei strukturell andere Beratungsmodi zu berücksichtigen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass Hochschullehrende hier vermehrt in Beratungsprozesse involviert sind – ohne professionelle Berater*innenausbildung. Ausgehend von einer umfassenderen Evaluation von Forschungswerkstätten (Online-Fragebogen, Gruppendiskussion mit teilnehmenden Nachwuchswissenschaftler*innen, Gruppeninterview mit beratenden Hochschullehrenden) werden drei grundlegende Empfehlungen für den beratenden Umgang mit den Nachwuchswissenschaftler*innen gegeben. Diese beziehen sich auf:

- die Klärung des Beratungsinteresses und des Status der Nachwuchswissenschaftler*innen,
- die Forschungspragmatik (Was ist realistisch zu bewältigen?) sowie
- die plurale Relationierung des gewählten Forschungszugangs ohne Relativierung.

Schlüsselwörter: Beratung, Doktorand*innen, Post-Docs, Graduiertenförderung, wissenschaftlicher Nachwuchs



1. Einleitung und hochschuldidaktische Einbettung

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Strukturierung von Promotionsphasen in eigens dafür entwickelten Programmen wird die strukturell angelegte Antinomie von gleichzeitig unterstellter Betreuungsbedürftigkeit und dem für die eigene Qualifizierung notwendigen Autonomiestreben besonders virulent:

„Angesichts der starken Formalisierung der strukturierten Promotion stellt sich vor allem die Frage, wie sich das Verhältnis von Autonomie und Kontrolle in der Betreuungspraxis von strukturierten Promotionsprogrammen gestaltet.“ (Düz & Szakeser, 2015, S. 74)

Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass die betreuenden Hochschullehrenden typischerweise für diese Tätigkeit nicht in Form einer Berater*innenausbildung qualifiziert wurden. So müssen Hochschullehrende sich des faktischen Hierarchiegefälles bewusst werden und sich damit streng genommen eingestehen, dass ihre Tätigkeit nicht dem eigenen Ideal herrschaftsfreier Wissenschaftlichkeit entspricht. Gelingt keine Ausbalancierung der Widersprüche, indem die Hochschullehrenden die Problematik der notwendigen Bezugnahme auf unterschiedliche Autoritäten reflektieren, müssten sie ihre eigene Beratungspraxis als nicht nur unprofessionell, sondern als strukturell nicht professionalisierbar begreifen, wie Oevermann (2002) dies vergleichbar für den Lehrberuf beschrieben hat (ausf. Heinrich, 2017).

2. Empfehlungen zur Beratung von Doktorand*innen und Post-Docs in externen Forschungswerkstätten

In den letzten Jahren finden in verschiedenen Kontexten der empirischen Bildungsforschung vermehrt Tagungen und andere Veranstaltungen mit dem Ziel statt, den bildungswissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern (vgl. BMBF, 2015). Bewährt hat sich in diesem Kontext das Format der Forschungswerkstätten, in denen Nachwuchswissenschaftler*innen ihre Qualifikationsprojekte einer Gruppe aus Doktorand*innen und Post-Docs sowie beratenden Hochschullehrenden vorstellen, reflektieren und kritisch diskutieren. Dies ist insbesondere deswegen zu begrüßen, da Nachwuchswissenschaftler*innen auf diese Art und Weise im Sinne einer „Kunstlehre“ die Entwicklung und Diskussion von gegenstandsangemessenen Forschungsdesigns erlernen können, die sich in Methodenhandbüchern nur schwer vermitteln lässt. Die Diskussion der Projekte der Kolleg*innen bietet ihnen hier eine erfahrungsgesättigte Lerngelegenheit. Bedeutsam ist zudem, dass Professor*innen, zu denen man i.d.R. nicht in einem Abhängigkeitsverhältnis steht, sich kritisch mit dem eigenen Qualifikationsprojekt auseinandersetzen (vgl. Goerigk, Brandhorst & Kölzer, 2017, S. 188). Die in diesen Settings beratenden Hochschullehrenden stehen gleichzeitig vor mehreren Herausforderungen im Hinblick auf eine adäquate Beratung, welche sich insbesondere daraus ergibt, dass es nicht die eigenen Doktorand*innen, sondern die von Kolleg*innen sind, welche es zu beraten gilt. Strukturell gesehen sind insofern andere Beratungsmodi zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund und basierend auf den Evaluationsergebnissen der Forschungswerkstätten im Kontext der Bielefelder Frühjahrstagung 2016 möchten wir drei grundlegende Empfehlungen für den beratenden Umgang mit Nachwuchswissenschaftler*innen geben.

2.1 Klärung des Beratungsinteresses und des Status der Nachwuchswissenschaftler*innen

Signalisieren Sie den Nachwuchswissenschaftler*innen vor Beginn der Forschungswerkstatt sehr deutlich, welchen zeitlichen Rahmen sie für ihre Darstellung des Qualifikationsvorhabens haben und wie viel Diskussionszeit zur Verfügung stehen wird. Weisen Sie sie explizit darauf hin, je nach Erkenntnis- bzw. Beratungsinteresse unterschiedliche Darstellungsformen – auch jenseits der Power-Point-Präsentation – zu wählen (Handout, Auszüge aus Interviewmaterial etc.) und zudem ihr Beratungsanliegen klar und deutlich herauszustellen. Dies schützt vor späterer Enttäuschung und gibt Ihnen als Moderator*in der Forschungswerkstatt die Möglichkeit, die Diskussion wieder auf das Beratungsinteresse der Nachwuchswissenschaftler*innen zu lenken, sollte die Diskussion in der Gruppe zerfransen oder ausufern.

Beachten Sie bei der Beratung von Nachwuchswissenschaftler*innen, dass deren Erwartungen und Bedarfe variieren, je nachdem, ob sie sich zu Beginn ihrer Qualifikationsphase befinden, weiter fortgeschritten in der Bearbeitung oder in der Promotionsendphase sind. Dabei positionieren sich Nachwuchswissenschaftler*innen meist selbst und nutzen den jeweiligen Projektfortschritt auch als Distinktionsmerkmal (vgl. Goerigk et al., 2017, S. 168ff.). Beachten Sie außerdem, dass der Umgang mit Kritik und Irritation sowie das Verständnis von Wissenschaft und Forschung unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob sich der/die Doktorand*in am Anfang oder am Ende der Promotionsphase befindet (vgl. Goerigk et al., S. 184). So erweisen sich Anfänger*innen meist als offener gegenüber Irritation oder gar Dekonstruktion ihres Qualifikationsprojektes und haben klar adressierbare Bedarfe im Hinblick auf Theorien, Methodologien und Methoden (vgl. Goerigk et al., 2017, S. 183, 186f.). Hingegen gehen Fortgeschrittene i.d.R. sehr selektiv mit Kritik um und lassen weniger Irritation ihres Forschungsprojektes zu. Besondere Sensibilität erfordert die Beratung von Nachwuchswissenschaftler*innen, die eine diffuse Zwischenposition zwischen Anfänger*innen und Fortgeschrittenen einnehmen (vgl. Goerigk et al., 2017, S. 175–180). Auch zeigt sich, dass gerade die oftmals sehr spezifischen Fragen der Fortgeschrittenen sowohl für die Beratenden eine große Herausforderung darstellen, da sie sich sehr gut auf den Gegenstand einlassen müssen, als auch für die anderen Nachwuchswissenschaftler*innen, die oftmals mit Spezialdiskursen überfordert sind (zum Vorgehenden vgl. ausf. Goerigk et al., 2017, S. 186–188). Überlegen Sie hier im Vorfeld ggfs. Formen der äußeren oder inneren Differenzierung (unterschiedliche Gruppeneinteilung oder Zeit für ergänzende Einzelberatung etc.). Im Sinne der zuvor thematisierten „Kunstlehre“ der Entwicklung und Diskussion von gegenstandsangemessenen Forschungsdesigns müssen Sie hier auch selbstkritisch die eigenen Beratungskompetenzen je nach unterschiedlichem Status der Nachwuchswissenschaftler*innen reflektieren: hinsichtlich der Bereiche vielfältige Forschungsdesigns (Anfänger*innen), Anleitung zur strukturierten Fokussierung und Abgrenzung (Fortgeschrittene) oder Sensibilität für das Darstellungsproblem und Kenntnis unterschiedlicher Darstellungsformate (Promotionsendphase).

Neben der sozialpsychologischen Dynamik in der Gruppe etwa durch Konkurrenz- oder Profilierungseffekte, die Sie moderierend bearbeiten müssen, bedarf es auch der kritischen Selbstreflexion einer möglichen Gruppendynamik zwischen den beratenden Hochschullehrenden, wenn sie die soziale Situation missverstehen als Profilierungssituation vor dem Kollegen oder der Kollegin. Sollten Sie zu mehreren Hochschullehrenden beraten, ist es sinnvoll, sich vor der Beratung auf die Selbstverpflichtung zu einigen, sich gegebenenfalls wechselseitig zu korrigieren bzw. zu „disziplinieren“.

2.2 Forschungspragmatik: Was ist realistisch zu bewältigen?

Bitte lassen Sie die Nachwuchswissenschaftler*innen zu Beginn ihrer Präsentation bzw. Darstellung explizit vor der Gruppe äußern, in welchem Stadium ihrer Qualifikationsphase sie sich befinden bzw. welche Rahmenbedingungen ihre Forschung zur Qualifikationsarbeit unterworfen ist (auslaufendes Stipendium, parallele Lehrbelastung auf Hochdeputatsstelle, auslaufende Restzeiten nach WissZeitVG etc.). Dies sollten Sie nicht nur im Vorfeld erfragen, um sich selbst darauf einstellen zu können, sondern dies auch öffentlich in der Gruppe äußern lassen, um auf die Sensibilität der Kolleg*innen zu hoffen, nicht eine komplette Neuerhebung von Daten in der Promotionsendphase vorzuschlagen. Hier ist insbesondere Ihre Expertise zur Vielfalt der möglichen Dimensionierungen von Qualifikationsarbeiten notwendig, da Nachwuchswissenschaftler*innen typischerweise nur ihre eigene Einbindung in den Wissenschaftsbetrieb kennen (bspw. vielfach begleitetes Graduiertenkolleg zu einer gemeinsamen Thematik vs. Individualpromotion auf Hochdeputatsstelle). Achten Sie in Ihrer Beratung darauf, dass am Ende der Sitzung für die Nachwuchswissenschaftler*innen eine realistische Perspektive entsteht. Insgesamt stellt sich auch hier die Frage, wie viel Irritation hilfreich ist und von den Teilnehmenden auch zugelassen werden kann.

2.3 Plurale Relationierung des gewählten Forschungszugangs ohne Relativierung

Bedenken Sie, dass Ihre Beratung für die Nachwuchswissenschaftler*innen im Kontext eines langfristigen Beratungsprozesses mit den am Hochschulstandort zuständigen Betreuer*innen steht und in Konkurrenz zu deren Deutungen treten kann – die im Zweifelsfall für die Nachwuchswissenschaftler*innen aufgrund der strukturell gegebenen Abhängigkeit relevanter sind. Für diese Formate der strukturierten Nachwuchsförderung ist strukturell systematisch angelegt, dass unterschiedliche Deutungen in Konkurrenz zueinander treten. Dies ist im Sinne des Anregungspotenzials solcher Formate gewünscht, darf aber nicht zur Verunsicherung führen. Reaktivieren Sie Ihr Wissen um die paradigmatische Vielfalt von Wissenschaft und die daraus resultierende Multidimensionalität von Zugängen, verbunden mit der Konsequenz, nur Deutungsangebote machen zu können. Fordern Sie sich und die anderen in der Forschungswerkstatt daher dazu auf, für jedes infrage stehende Phänomen alternative Deutungen zu versuchen, um von einer wissenschaftstheoretisch nicht legitimierbaren monoparadigmatischen „Wahr-Falsch-Logik“ wegzukommen. Dies bedeutet nicht, methodische Fehler innerhalb eines Paradigmas nicht klar zu benennen und zu kritisieren, heißt aber zugleich, dass die Vielfalt wissenschaftlicher Zugänge es erfordert, auch die eigene Einschätzung explizit als Deutungsangebot zu kommunizieren, das angenommen oder abgelehnt werden kann.

3. Theoretischer Hintergrund

In der vorliegenden Handreichung wird ausgehend von der Perspektive soziologischer Professionstheorie (vgl. Torka, 2015) sowie strukturtheoretischer Annahmen über pädagogische Praxis (Helsper, 1996) die Beratungspraxis auf Tagungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses als antinomisch strukturierter Prozess verstanden, der insbesondere in einem sowohl theoretisch als auch empirisch dokumentierbaren Autonomie-Beratungs-Dilemma besteht (ausf. Heinrich, 2017). Professionelle Beratungspraxen müssen dementsprechend diese Antinomie(n) reflektieren.

4. Erfahrungen / Begleitforschung

Seit dem Frühjahr 2013 organisiert die Bielefeld School of Education (BiSEd) in Kooperation mit lehrerausbildenden Fakultäten der Universität Bielefeld und seit dem Jahr 2017 auch in Zusammenarbeit mit dem BMBF-Projekt Bi^{professional}1 jährlich eine Tagung zur Förderung des bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Nachwuchses und des interdisziplinären Austausches im Bereich der empirischen Bildungsforschung.

Herzstück der Frühjahrstagung sind Forschungswerkstätten, in denen diskursiv die für empirische Projekte notwendigen zirkulären Praxen der Abstimmung und wechselseitigen Adaption von Methode und Gegenstand in der Erstellung und Umsetzung eines Forschungsdesigns verhandelt werden.

Anhand des Feedbacks von online-basierten Teilnehmerbefragungen wurde die Konzeption der Bielefelder Frühjahrstagung beständig weiterentwickelt, sodass sie im Jahr 2016 unter dem Titel „Forschungspraxen der Bildungsforschung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde (Förderkennzeichen: 01JG1608) (vgl. Heinrich, Kölzer & Streblov, 2017, S. 7–9). Mit den zusätzlichen Ressourcen konnte in diesem Jahr die Frage, inwiefern die Bielefelder Frühjahrstagung die Nachwuchswissenschaftler*innen zu einer kritischen Reflexion der eigenen Forschungspraxis angeregt hat, differenzierter verfolgt werden. Neben der Evaluation der Veranstaltung mithilfe eines Online-Fragebogens, der einen hohen Anteil offener Fragen enthielt, konnten eine Gruppendiskussion zwischen drei an der Tagung teilnehmenden Doktorand*innen sowie ein Gruppeninterview mit vier Hochschullehrer*innen durchgeführt werden.

Die Gruppendiskussion wurde in Form einer qualitativen Evaluationsstudie mit einer um die Analyse von Praktiken der Positionierung ergänzten Variante der dokumentarischen Methode ausgewertet. Ausgehend von den Positionierungspraktiken der Promovierenden wurden die heterogenen Bedarfe von Nachwuchswissenschaftler*innen nachgezeichnet und Konsequenzen für die Konzeption zukünftiger Veranstaltungen im Rahmen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses abgeleitet (ausf. Goerigk et al., 2017).

Die im Anschluss an die Forschungswerkstätten der Bielefelder Frühjahrstagung mit vier dort als Beratende vertretenen Hochschullehrenden durchgeführte Gruppendiskussion bietet zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage ein besonders geeignetes Setting: Die vier am Gespräch Beteiligten waren in den Forschungswerkstätten im Sinne der Nachwuchsförderungsprogrammatis aktiv, standen aber zugleich mit den meisten Promovierenden nicht im direkten Betreuungsverhältnis, sondern der Kontakt wurde im Rahmen der Tagung ad hoc hergestellt. Vor dem Hintergrund der Prämissen strukturanalytischer Professionstheorie wurden – verbunden mit einem geringeren Generalisierungsanspruch, als dies bei Deutungsmusteranalysen der Fall ist (Oevermann, 2001) – Argumentationsmusteranalysen durchgeführt (Heinrich, 2015, S. 783). Die vorliegenden Empfehlungen rekurren auf diese Argumentationsmusteranalysen (ausf. Heinrich, 2017).

¹ Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608).

Literatur und Internetquellen

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2015). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinie zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Bildungsforschung im Rahmen von Veranstaltungen*. Zugriff am 06.12.2016. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1060.html>.
- Düz, F., & Szakeser, S. (2015). Promovieren und Betreuen in den Sozialwissenschaften: Ein regionales Netzwerk der internationalen Ökonomie. In M. Torca (Hrsg.), *Disziplinäre Sozialisation in die Wissenschaft: Fallstudien einer Lehrforschung* (Discussion Paper SP III 2015–602) (S. 65–83). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Goerigk, P., Brandhorst, A., & Kölzer, C. (2017). „ich bin überhaupt nicht ganz am Anfang“. Positionierungen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern und ihre heterogenen Bedarfe als Herausforderung für die Konzeption von Veranstaltungen. Erkenntnisse aus der Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung 2016. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 155–194). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/nachwuchsfoerderung/graduierennetzwerk/fruehjahrstagung>.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 778–792.
- Heinrich, M. (2017). Promovieren zwischen Autonomieanspruch und Nachwuchsförderung? Professionstheoretische Antinomien aus soziologischer und pädagogischer Perspektive. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 195–223). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/nachwuchsfoerderung/graduierennetzwerk/fruehjahrstagung>.
- Heinrich, M., Kölzer, C., & Streblov, L. (2017). Forschungspraxen der Bildungsforschung. Analysen zur forschungsmethodischen Praxis in der Bildungsforschung und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 7–12). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/nachwuchsfoerderung/graduierennetzwerk/fruehjahrstagung>.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 35–82. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0103>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Torka, M. (2015). Wissenschaftliche Sozialisation als theoretische, praktische und institutionelle Herausforderung. In M. Torca (Hrsg.), *Disziplinäre Sozialisation in die Wissenschaft: Fallstudien einer Lehrforschung* (Discussion Paper SP III 2015–602) (S. 1–17). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Heinrich, M., Streblov, L., & Dempki, C. (2019). Klärung des Beratungsinteresses, Forschungspragmatik und plurale Relationierung des Forschungszugangs ohne Relativierung. Empfehlungen zur Beratung von Doktorand*innen und Post-Docs in externen Forschungswerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 46–52. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1541>

Online verfügbar: 27.06.2019

ISSN 2629-5598



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>