

## Wissenschaftliche Qualifizierung als „ereignisreiche“ Phase im Lebenslauf – Eine Betrachtung widerstreitender Begründungsmuster promovierender Erziehungswissenschaftler\_innen

Mit der Entscheidung für eine Promotion und dem daran anschließenden Prozess der Realisierung dieser, wird eine besondere Phase im Lebenslauf von Wissenschaftler\_innen eingeläutet. Die Biografie des Einzelnen wird dabei zum Bezugsrahmen des jeweiligen Ausgestaltungsprozesses, die Steuerung(sversuche) des eigenen Lebenslaufs zum Gegenstand individueller Karrierevorstellungen. Darüber lässt sich der vorliegende Beitrag zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2016 in das Thema „Biografie – Lebenslauf – Generation“ einbetten, der einige Ergebnisse einer kürzlich veröffentlichten Längsschnittstudie (Kubsch 2016) in den Blick nimmt.

„Lebenslauf“ wird hier verstanden als „die ‚objektive‘ Abfolge der Ereignisse und herausragenden Veränderungen im Leben einzelner“ (Fuchs-Heinritz et al. 1994: 393) und „beinhaltet, die vergangenheitsabhängige Gegenwart und die offene Zukunft (...), die Totalität aller ‚nichtselbstverständlichen‘ Wendepunkte und außeralltäglichen Ereignisse zwischen Geburt und Tod.“ (Arnold et al. 2001: 187). In Abgrenzung dazu wird Biografie nicht nur als „Lebensgeschichte“ („exklusiv nur dem einzelnen Menschen zugängliche sinnhafte Organisation des Erfahrungsstroms“ ebd.: 55 f.) oder als „Lebensverlauf“ („objektivierbare Lebensereignisse, Karrieremuster, Statuspassagen und ritualisierte Einschnitte im Lebenszyklus“ ebd.), sondern als „Bildungsgeschichte“ verstanden. Diese ist als eine Verschränkung von Subjektkonstitution und Vergesellschaftung zu konzeptualisieren, bei der eben weder nur die objektive noch nur die subjektive Seite in den Blick genommen wird; stattdessen ist (methodologisch) zu rekonstruieren, inwiefern beide Seiten miteinander verwoben sind (vgl. ebd.).

Der vorliegende Beitrag wird Auszüge aus der oben bereits genannten Längsschnittstudie darstellen, welche die Ausgestaltung von Promotionsprozessen (in der Initialphase) von zehn Doktorand\_innen aus der Erziehungswissenschaft in den Blick nimmt. Der Fokus liegt dabei auf zentralen Begründungsmustern der Befragten, die zum einen die Entscheidung zur Aufnahme einer Promotion, zum anderen das Fortsetzen oder Abbrechen des Prozesses wahrscheinlicher werden lassen. Daraus lassen sich folgende Fragen ableiten, die im Kontext des Beitrags beantwortet werden sollen: Woraus setzen sich im untersuchten Sample die zentralen Begründungsmuster zusammen, die den Promotionsbeginn kennzeichnen und inwiefern treten Zwei-

fel, aber auch den Promotionsprozess tragende Begründungen hervor? Obwohl die Studie nicht explizit der Biografieforschung zugeordnet werden kann, lassen sich einige der Ergebnisse hinsichtlich Biografie und Lebenslauf reflektieren. Dabei wird ausschließlich auf die Perspektive der befragten Doktorand\_innen rekurriert. Die Ergebnisse aus der Gruppendiskussion mit Betreuungspersonen, die ebenfalls Teil der Studie war, fließen in diesen Beitrag hingegen nicht ein.

## Kontext und Forschungsdesign der Studie

Durch die Bologna-Reform wurde die Diskussion um eine dringend notwendige Verbesserung der Doktorand\_innenausbildung in Deutschland initiiert. Verbesserung meint in diesem Zusammenhang unter anderem eine Verkürzung der Promotionsdauer, den Ausbau der Betreuungsstrukturen und eine stärkere Einbindung der Promovierenden in international ausgerichtete Wissenschaftsdiskurse (vgl. dazu HRK 2001, 2012; vgl. WR 2002, 2011). Anhaltspunkte für eine Neuausrichtung bieten vielfältige Untersuchungen, die sich mit der Situation des Wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland befassen (ausgewählte Studien dazu sind: Dörre/Neis 2008; Enders/Kottmann 2009; FoWiN; Hauss et al. 2010; Haus et al. 2012; Jaksztat et al. 2012; Korff/Roman 2013; Kottmann/Enders 2010; Profile 2014).

In diesen Prozess der „Neukonfiguration“ eingebettete und durch diesen geformte Promotionsprozesse in ihrer Initialphase sind Gegenstand der durchgeführten Untersuchung, welche an der Schnittstelle Erwachsenenbildung und Hochschulforschung einzuordnen ist.

„Initialphase“ bezieht sich hier auf die Anfangsphase der Promotion (die ersten 2-3 Jahre). Dabei lag der Untersuchung die (später auch bestätigte) Annahme zugrunde, dass insbesondere ganz am Anfang der Promotion vielfältige Suchbewegungen stattfinden.

Die Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und Hochschulforschung ergibt sich über den untersuchten Gegenstandsbereich – Ausgestaltung des Promotionsprozesses im Kontext sich verändernder Hochschulstrukturen – und die Bezugnahme auf den in der Erwachsenenbildung geführten Diskurs zum Selbstbestimmten Lernen; unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiten von Peter Faulstich (z. B. 1999, 2013; Faulstich/Zeuner 2010).

Übergeordnete Fragestellung der Studie war, wie Doktorand\_innen im Bereich Erziehungswissenschaft mit den je individuellen Rahmenkonstellationen im Zeitverlauf (Längsschnittperspektive) und vor dem Hintergrund derzeitiger Veränderungen in der Doktorand\_innenausbildung umgehen und welche Ausgestaltung Selbstbestimmten Lernens in Zeiten der Strukturierungstendenz (Zunahme strukturierter Promotionsprogramme und Diskussionen um eine Verpflichtung zum Absolvieren dieser) realisiert werden kann.

Die befragten Doktorand\_innen stammen von sieben verschiedenen Universitäten in Deutschland und promovierten in unterschiedlichen Formaten: Dabei reichte das Spektrum von der Individualpromotion über teilstrukturierte Promotionen hin zur Promotion an Graduiertenschulen.

Es wurden leitfadengestützte Interviews, zu drei verschiedenen Zeitpunkten (ca. alle 12 Monate), mit zehn Doktorand\_innen der Erziehungswissenschaft durchgeführt. Dabei ging es insbesondere um die Beweggründe für die Aufnahme der Promotion, Wahlmöglichkeiten des Promotionssettings, Erwartungen an den bevorstehenden/weiteren Prozess, Planungsvorgänge, Umgang und Erleben der Betreuungssituation, Selbstorganisation und Zielvorstellungen.

Insgesamt liegen der Untersuchung „nur“ 29 Interviews zugrunde, da ein Interviewpartner für das letzte von drei Interviews nicht mehr zur Verfügung stand.

Die Interviews wurden auf Grundlage des Forschungsstils der Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996) ausgewertet. Dabei wurde das Kodierparadigma begründungslogisch reinterpretiert und damit nicht von ursächlichen und intervenierenden Bedingungen ausgegangen, sondern von „subjektiv vernünftigen“ Handlungen. Die begründungslogische Wendung ergibt sich aus der Beschäftigung mit dem subjektwissenschaftlichen Ansatz von Klaus Holzkamp (1995) und entsprechenden Weiterentwicklungen (z. B. Grotlüschen 2014) und harmoniert mit den Arbeiten von Faulstich (1999, Faulstich/Zeuner 2010) zum Selbstbestimmten Lernen in der Erwachsenenbildung. Um darüber hinaus Prozesse in den Blick zu nehmen, wurde die pragmatistische Perspektive von John Dewey (2002) einbezogen.

In Ergänzung zu den Interviews mit Promovierenden wurde eine Gruppendiskussion mit Betreuungspersonen – ebenfalls aus dem Bereich Erziehungswissenschaft – durchgeführt. Der Einbezug der Betreuendenperspektive erfüllte die Funktion eines Korrektivs (Vergleichshorizont), um vor einer einseitigen Auslegung des Datenmaterials zu bewahren, und diente als Basis der Reflexion der Standortgebundenheit der Forscherin.

Das Verfahren der Grounded Theory bringt letztlich eine Schlüsselkategorie hervor. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf diese Erkenntnisse. Dabei handelt es sich um eben die zentralen Begründungsmuster, die für das Fortsetzen der Promotion oder Infragestellen dieser tragend sind. Diese „Schlüsselkategorie“ – im Auswertungsprozess als Kategorie „Legitimation des Promotionsprozesses“ benannt – liegt quer zu allen weiteren Kategorien, die hier jedoch nicht ausgeführt werden können. Die Elemente der Schlüsselkategorie werden nachfolgend – ebenfalls nur in Auszügen – dargestellt.

## Begründungsmuster für den Promotionsprozess – Entwicklungen und Modi des Austarierens

Promotionen werden in Deutschland durchschnittlich im Alter von 33 Jahren abgeschlossen und dauern in den meisten Fächern insgesamt zwischen 3,5 und 4,5 Jahren (vgl. BMBF 2017: 67, 153). Allerdings wird – wie in den ersten beiden Bundesberichten zur Situation des Wissenschaftlichen Nachwuchses schon und nun im dritten erneut – darauf verwiesen, dass die tatsächliche Promotionsdauer nicht genau bestimmt werden kann, da es keine Registrierungspflicht für Promovierende und damit keinen einheitlichen und konkret rekonstruierbaren Promotionsbeginn gibt. So war im zweiten Bericht von 2013 noch die Rede von einer Promotionsdauer aller Fächer zwischen 3 und 6 Jahren (vgl. BMBF 2013: 29, 273). Zu fragen ist daher, ob der etwas besser klingende aktuelle Wert so tatsächlich stimmen kann? Unabhängig davon, von welchem der beiden dargestellten Ergebnisse man nun ausgeht; auf die gesamte Lebensspanne bezogen erscheint eine Promotion als kleine Etappe im Lebenslauf. Doch zeigt die hier im Fokus stehende Studie zur Ausgestaltung des Promotionsprozesses, dass diejenigen, die sich in der Promotionsphase befinden, diese Etappe als sehr intensiv und bedeutsam wahrnehmen; insbesondere hinsichtlich ihrer weiteren Zukunftsvorstellungen und Planungen.

Bei der Betrachtung der Konstrukte Lebenslauf und Biografie spielen Aspekte wie „Zeit“ und „Planung“ immer eine Rolle. Zieht man die gegenwärtige Gesamtsituation des Wissenschaftlichen Nachwuchses diesbezüglich heran, lässt sich auch weiterhin feststellen, dass es bisher keine geeigneten Strukturen für verbindliche und vor allem langfristige Planung gibt, trotz einer erwirkten Anpassung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes. Seit März 2016 sind Arbeitsverträge auf drei Jahre oder eben entlang der Dauer von Drittmittelprojekten anzulegen (vgl. WissZeitVG 2016). Befristungen begründen sich dabei über Qualifikationsziele. Was genau aber ein Qualifikationsziel – an das dann der Befristungsgrund geknüpft wird – darstellt, lässt viel Raum zur Ausgestaltung. Im Ergebnis kann über die Gesetzesänderung bisher die „tatsächliche“ Promotionsdauer nach wie vor wohl eher nicht abgedeckt werden und macht längerfristige Planung weiter schwierig.

Die beiden Aspekte „Zeit“ und „Planung“ sind auch diejenigen Aspekte, auf die sich die befragten Doktorand\_innen im Ausgestaltungsprozess ihrer Promotionen immer wieder reflexiv beziehen und die zur Handlungsprämisse in verschiedenen Entscheidungssituationen werden.

Ob bzw. warum eine Promotion begonnen, in Zweifel gezogen, ausgesetzt und/oder weitergeführt wird, unterliegt insgesamt komplexen und dynamischen Begründungsgefügen, von denen einige Facetten hier beleuchtet werden sollen.

## Entscheidungen für die Aufnahme einer Promotion als Biografie und Lebenslauf gestaltende Elemente

Der Beginn einer Promotion markiert einen Wegpunkt in der Biografie, der weitreichend Einfluss auf die Gestaltung der nächsten Lebensjahre nimmt. Eine solche Entscheidung kann von vielen Determinanten abhängen, die allerdings für die Befragten unterschiedliche Relevanzen zugeordnet bekommen. Im Rahmen der vorliegenden Studie konnte herausgearbeitet werden, dass die Aufnahme einer Promotion bei den Befragten dann begünstigt wurde, wenn diese Zuspruch durch potentielle Betreuungspersonen bekamen („Das ist doch klar, dass du promovierst“ 01\_K1:5) und es Aussichten auf zu besetzende Qualifikationsstellen gab („Dann hat meine jetzige Dokormutter mir die Stelle angeboten und mich so auf den Weg gebracht“ 01\_K10:3). Die Entscheidung zur Aufnahme der Promotion ist demnach oftmals an Gelegenheitsstrukturen geknüpft und auch immer schon in bestimmte Rahmenkonstellationen gebettet. Die Entscheidung für eine Promotion kann jedoch auch von anderen Aspekten abhängen, die sich durchaus kritisch betrachten lassen: Zum Beispiel zeigten einige der untersuchten Fälle, dass fehlende Alternativen nach dem Studium oder subjektiv wahrgenommene erschwerte Einstiegschancen in den Arbeitsmarkt ebenfalls zum ausschlaggebenden Grund für die Aufnahme einer Promotion wurden. Welche Begründungen tragen nun also einen mehrere Jahre dauernden Promotionsprozess letztlich, der oftmals durch vielfältige Herausforderungen gekennzeichnet ist? Eine allumfassende oder gar endgültige Antwort darauf kann es selbstverständlich nicht geben. Jedoch können die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie einen Eindruck vermitteln, auf welche Aspekte der Rahmenkonstellationen sich die Befragten beziehen, was diese für sie bedeuten und wie sie sich dazu (im Zeitverlauf) ins Verhältnis setzen.

### Promotionsvorhaben im Zwiespalt

Zweifel am Promotionsprozess sind im Gegensatz zu den ausschlaggebenden Begründungen für die Aufnahme einer Promotion nicht nur an den Anfang des Prozesses zu stellen, sondern als diesen begleitend zu konzipieren. Starke Zweifel äußern sich in den betrachteten Fällen durch temporäre Stagnation des Promotionsprozesses, Irritation, Motivationsverlust und Abbruchgedanken. Im Rahmen der Studie konnten einerseits Begründungskonstellationen herausgearbeitet werden, die grundständige Bedenken in Bezug auf das Promotionsvorhaben kennzeichnen. Andererseits ließen sich Begründungslagen rekonstruieren, die bei den Befragten immer wieder Momente der Zerrissenheit auslösten.

Dabei können drei verschiedene Situationszusammenhänge extrahiert werden, aufgrund welcher die befragten Promovierenden den begonnenen

Prozess in Frage stellten. Dazu gehörten insbesondere 1) *konkrete und beruflich aussichtsreiche Alternativen*, die damit in Konkurrenz zur Promotion stehen, wie zum Beispiel die Aufnahme des Referendariats, um sich den Weg in die Schule zu ebnen und eine Verbeamtung anzustreben. Diese spezifische berufliche Ausrichtung dominiert im Sample. Die Befragten stellen dabei eine damit einhergehende „existentielle Sicherheit“ und damit Planbarkeit den Unwägbarkeiten einer wissenschaftlichen Karriere gegenüber. Darüber hinaus konkurriert ein bereits hauptamtlich (außeruniversitär) ausgeübter Beruf parallel zur Promotion mit dieser. Dabei werden die eben genannten Alternativen zur Promotion entweder unterbrochen oder es wird parallel dazu versucht, diese weiterzuführen. Die Fortsetzung der Promotion wird in den betrachteten Fällen – vorübergehend – angezweifelt, wenn die (zeitlichen) Belastungen zu groß erscheinen. Hinsichtlich der Alternativen zur Promotion werden Attraktivitätsniveaus der Optionen abgewogen. Dieser Vorgang geht mit der Suche nach tragfähigen Gründen für das Promovieren grundsätzlich einher. Die Befragten reflektieren ihre beruflichen, aber auch darüber hinausgehenden Zielvorstellungen. Dabei sehen sich einige der Befragten mit der Frage konfrontiert, warum sie eine schwierig zu realisierende Promotion weiterführen sollten, wenn der Weg schwer und andere Alternativen leichter und (finanziell) zunächst ertragreicher erscheinen. Durch die Befragten werden in diesen Situationen die eigenen „wirklichen“ Interessen und das Selbstbild reflektiert und darüber hinaus nach einer Passung der Promotionsperspektive in Bezug auf die ursprünglichen Lebenspläne gesucht. Lässt sich die Promotion nicht mit den originären Vorstellungen in Einklang bringen, erscheint es subjektiv vernünftig, sich von der Promotion abzuwenden. Es gibt also gute (bessere) Gründe, etwas anderes zu tun. Das hängt auch damit zusammen, dass eine Promotion zum Teil im Kontext einer „guten Gelegenheit“ begonnen wird. Hinzu kommt, dass der Beginn der Promotion sich nicht als konkreter, auf ein Datum zu fixierender Zeitpunkt darstellt, sondern eher als Zeitraum. Die befragten Doktorand\_innen markieren fast ausnahmslos mehrere, zum Teil voneinander zeitlich abweichende Promotionsbeginne: Entscheidung/Idee zu promovieren, Stellenantritt, Einreichung des Exposés bei dem zuständigen Promotionsausschuss oder Annahme durch den Ausschuss. Dieses Ergebnis harmoniert mit der früher erwähnten fehlenden Registrierungspflicht. Das Fehlen dieser hat Konsequenzen in zwei Dimensionen: a) Einerseits ist die Zahl der gegenwärtig Promovierenden in Deutschland nicht exakt zu bestimmen und es ist unbekannt, wie lange diese tatsächlich promovieren. Dafür maßgeschneiderte Förderprogramme zu entwickeln, erscheint dann schwierig. B) Andererseits ist es so, dass der Beginn der Promotion durch die fehlende Registrierungspflicht formal unverbindlich ist. Daraus folgt, so zeigt sich in den Abwägungen der Befragten, dass etwas, das noch „nicht wirklich“ begonnen hat, vergleichsweise leicht wieder aufgegeben werden kann.

Betrachtet man, wie sich die Perspektiven auf alternative Optionen zur Promotion verändern, zeigt sich Folgendes: Stellt sich in der ganz frühen Phase der Promotion insbesondere der Weg ins Referendariat als Konkurrenz zur Entscheidung eines Promotionsbeginns dar, setzen die Befragten sich später zur Option „Schule“ eher mit dem Blick, diese als Notfallschirm zu nutzen, wenn die Hochschulkarriere nicht klappen sollte, ins Verhältnis. Im „fortgeschritteneren“ Stadium der Promotion werden durch ein erfolgreiches Absolvieren der Promotion weiterführende berufliche Optionen erwogen. Damit verstetigen sich die Überzeugungen der Doktorand\_innen im Zeitverlauf in Richtung geplante Vollendung der Promotion, jedoch wird die wissenschaftliche Hochschulkarriere von den Befragten nur in Ausnahmefällen angestrebt.

Die befragten Doktorand\_innen stellen die Promotion aber auch dann in Frage, wenn Zeit und Geld in nicht ausreichendem Maße vorhanden sind, demnach 2) *strukturelle Mängel* zu ungünstigen Rahmenkonstellationen für eine Promotion führen. Dabei wird eine Weiterführung der Promotion an Stellenverlängerungen gekoppelt und ein Abbruch der Promotion dann konkret reflektiert, wenn eine existenzielle Absicherung unsicher erscheint.

Zum Zweifel auslösenden Hemmnis im Promotionsprozess wird darüber hinaus das subjektive Empfinden einer 3) *fehlenden Relevanz* der im Kontext der Promotion bearbeiteten Frage- und Problemstellung. Reflektiert wird von einigen der Befragten – ganz am Anfang stärker als später im Promotionsverlauf –, dass der Bruch zwischen Forschungsprozess und der „realen Welt“ („*Wer braucht das überhaupt?*“ 03\_K1:23) als Schwierigkeit empfunden wird. Dabei tritt es besonders bei einem Fall auf, während die theoretische Basis der Dissertation schwerpunktmäßig bearbeitet wird: „*Wer hat was davon, dass du das jetzt gerade nicht verstanden hattest und jetzt benennen kannst, was du nicht verstanden hast? Wem geb ich damit was? Manche Leute arbeiten im Krankenhaus und helfen anderen Menschen. Sind doch andere Probleme.*“ (03\_K1:44)

Die (oftmals isolierte) Arbeit an der Dissertation wird hier als lebensfern empfunden. Die hochgradig theoretisierten Vorgänge erscheinen zum Zeitpunkt des Interviews hoch abstrakt und realitätsfern. Die Befragte verdeutlicht den von ihr empfundenen Kontrast über den Vergleich mit einer vergleichsweise „menschennahen“ Tätigkeit. Zum Zweifel auslösenden Problem werden somit einerseits die auf sich allein gestellte Arbeit an der Promotion, andererseits die Eigenschaft von Arbeit an und mit Theorien, die durch ihr Abstraktionsniveau und ihre Spezialisierung auf bestimmte Bereiche losgelöst von dem natürlichen Alltag wirkt.

Insgesamt lässt sich über das beforschte Datenmaterial illustrieren, dass – obwohl es sich in der Regel um ein Begründungskonglomerat handelt, das zu Zweifeln führt, da die Befragten teilweise mit allen vorgestellten Situationen gleichzeitig zu tun haben – bestimmte Begründungen dennoch einen größe-

ren Stellenwert eingeräumt bekommen als andere. Die Befragten kommen auf bestimmte Aspekte immer wieder und verstärkt zu sprechen. Dadurch fällt auf, dass Promotionsalternativen im Vergleich zu strukturellen Problematiken oder Relevanzfragen noch eher dazu führen, dass die Promotion grundsätzlich angezweifelt wird.

## Gründe für das Fortsetzen des Promotionsvorhabens

Dem gegenüberzustellen sind diejenigen Begründungskonstellationen, die das Fortsetzen der Promotion grundsätzlich legitimieren, motivieren und begünstigen. Im Material kristallisieren sich diesbezüglich ebenfalls drei besonders hervortretende Begründungsmuster heraus. Dazu gehört eine von dem Doktorand\_innenstatus ausgehende Faszination. Darüber hinaus sind Möglichkeiten der Selbstentfaltung und das Erringen neuer Befugnisse als zentral hervorzuheben.

Das untersuchte Datenmaterial bringt hervor, dass der Beginn der Promotion mit besonderen Gefühlslagen der Doktorand\_innen einhergeht. Beschreibungen der jeweiligen den Beginn begleitenden Gemütszustände verweisen auf stark positive, 1) *Faszination* entfesselnde Zuschreibungen, die hinsichtlich des Status des Promovierens vorgenommen werden. Ungläubiger Stolz (Nimbus), nun auch zu denen zu gehören, die promovieren, zeigt sich deutlich im Interviewmaterial. Allerdings gibt es Beschreibungen wie, diese Gelegenheit sei wie ein „Traum“, nur ganz am Anfang (zum ersten Interviewzeitpunkt). Im Rahmen des zweiten und dritten Interviews (1 bzw. 2 Jahre später) finden sich diese Äußerungen nicht mehr (auch nicht in abgeschwächter Form).

Die von den Befragten entdeckte Chance auf 2) *Möglichkeiten der Selbstentfaltung* im Kontext von Promotionsprozessen zeigt sich in verschiedenen Gestalten. Während auf unterschiedliche Weisen das Vertiefen und Eintauchen in wissenschaftliche Themen von den Befragten als Spaß machend beschrieben wird, wird immer auch auf eine Wachstumskomponente verwiesen: „*Ich hatte das Gefühl, ich bin noch nicht fertig wirklich*“ (01\_K2:3). Der Promotionsprozess bietet vielseitige Anlässe zu geistiger Weiterentwicklung und fachlicher Vertiefung, was somit zu einem Anreiz wird, diesen Weg auf sich zu nehmen. Hinzu kommt noch ein weiterer Aspekt, der sich in den Interviews der Befragten unterschiedlich stark ausdrückt: „*Ich will's einfach wissen, ob ich's kann. Ob ich es hinkriegen werde*“ (01\_K2:43). Eine solche Perspektive verweist darauf, dass der Promotionsprozess als reizvolle Herausforderung wahrgenommen wird und sich darüber eine Gelegenheit bietet, sich zu messen – an sich selbst und auch in Bezug auf andere.



Ein weiterer Aspekt, der Teil eines tragenden Begründungsmusters ist, bezieht sich auf die antizipierten 3) *neuen Befugnisse*, die über eine höhere Qualifikationsstufe erreicht werden können. Dazu gehören neue Zuständigkeiten auf höheren Hierarchieebenen (Aufstiegsoptionen) und die Befugnis, Entscheidungen größeren Ausmaßes treffen zu dürfen (Jobenrichment). Darüber hinaus wird der Dokortitel als möglicher „Türöffner“ auf der Karriereleiter reflektiert.

Mit Blick auf die dargestellten Begründungen lässt sich Holzkamps Konzept des expansiven Lernens als übergeordnete theoretische Perspektive heranziehen: Das hier dargestellte Streben nach weiteren beruflichen Optionen, nach besseren Gehaltsmöglichkeiten und das Erwerben höherer Hierarchieebenen kann als expansiv ausgerichtetes (Lern-)Handeln konzeptualisiert werden, das auf die Erweiterung der Verfügung, Teilhabe und Verbesserung der Lebensqualität ausgerichtet ist (vgl. Holzkamp 1995).

## Entwicklungen im Zeitverlauf, Fazit und Ausblick

Mit Blick auf die eingangs skizzierte Frage konnten im Rahmen des Beitrags Begründungsmuster der befragten Doktorand\_innen auf drei Ebenen nachgezeichnet werden: Auf der ersten Ebene ging es um zentrale Begründungen, die zur Aufnahme der Promotion der Befragten geführt hatten (Bestärkung durch potentielle Betreuungsperson, passendes Stellenangebot bzw. Gelegenheitsstruktur), auf der zweiten Ebene um Handlungsprämissen, die Zweifel am Promotionsprozess entfachten (handfeste Alternativen zur Promotion, strukturelle Mängel, fehlende Relevanz der bearbeiteten Themenstellung), auf der dritten Ebene um tragende Begründungen für die Fortsetzung des Promotionsprozesses (Glanz und Faszination des Doktorand\_innenstatus als Anlass und Anreiz, Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und das Erwerben neuer Befugnisse). Dabei ist noch einmal zu betonen, dass die Befragten nicht mit den einzeln dargestellten Facetten des Promotionsprozesses ringen, sondern es sich immer um Konstellationen von Facetten handelt, die daher auch zu widersprüchlichen Begründungslagen und Gefühlen innerer Zerrissenheit führen können.

Betrachtet man, inwiefern sich die Perspektive der Befragten auf das Promotionsgeschehen innerhalb der ersten zwei Jahre verändert, zeigt sich eine zunehmende Entschlossenheit, den Promotionsprozess weiterzuführen, da bereits viele Ressourcen in diesen investiert wurden und ein Abbruch daher begründungslogisch unvernünftig wäre. Das heißt jedoch nicht, dass später keine Zweifel mehr auftreten. Zweifel zeigen sich im betrachteten Untersuchungszeitraum kontinuierlich. Jedoch verändert sich die Art und Intensität der Zweifel. Während im Rahmen der ersten Interviews die Promotion eher grundständig angezweifelt wird, werden später in erster Linie

Details der Ausgestaltung der Promotion in Frage gestellt. Es steht also weniger zur Debatte, „ob“ noch weiterpromoviert werden sollte, sondern „wie“; auch vor dem Hintergrund einer selbstkritischen und reflexiven Betrachtung der eigenen Vorgehensweise. Es zeigt sich dabei auch, dass konkrete Abbruchgedanken im Sample innerhalb der späteren Befragungszeitpunkte seltener auftreten. Jedoch sollte daraus nicht der Schluss gezogen werden, wenn man nur lange genug wartet, regulieren die Doktorand\_innen „ihre Probleme“ von selbst. Diese Lesart der Ergebnisse wäre stark verkürzt; auch, weil im Rahmen der Untersuchung nur ein Teil der Promotionsprozesse betrachtet wurde (die ersten 2-3 Jahre) und nicht vollständige Verläufe begleitet werden konnten. Spätere Abbrüche sind daher möglich, obwohl inzwischen einige der Befragten ihre Promotion erfolgreich abgeschlossen haben. Hier bieten sich dennoch Möglichkeiten der Fortsetzung der Forschung an, z. B. die Untersuchung vollständiger Prozesse oder die Betrachtung anderer Fachkulturen jenseits der Erziehungswissenschaft.

Der in diesem Artikel dargestellte Ausschnitt der Ergebnisse illustriert einige Strukturen der jeweiligen Promotionskultur, die für die Befragten zu Handlungsprämissen werden, und zeigt darüber hinaus, welchen Umgang diese damit finden. Hier geht es um die vorher erwähnte mögliche Konzeptualisierung von Biografie als „Bildungsgeschichte“, wie sie im Rahmen dieses Artikels reflektiert wird, d. h. um die Rekonstruktion der Verwobenheit von Subjektconstitution und Vergesellschaftung, die über die Art, wie die Befragten sich auf ihre Promotionskultur beziehen, bis zu einem gewissen Grad nachvollzogen werden kann.

Darüber lässt sich der Bogen zu dem schlagen, was zum Anlass der Studie wurde – nämlich die immer noch andauernden Bemühungen (u. a. HRK, DFG, WR) zur Verbesserung der Doktorand\_innenausbildung in Deutschland, die damit eine Promotionskultur mitgestalten und verändern können. Die Ergebnisse der hier in Teilen herangezogenen Studie können zum Beispiel mögliche Anhaltspunkte für die (Weiter-)Entwicklung der Betreuungsinfrastruktur in Promotionsprozessen geben. Die rekonstruierten Begründungsmuster, die zu grundständigen Zweifeln am Promotionsprozess führen, deuten m. E. nach auch auf Betreuungsanlässe. Der Ausbau strukturierter Promotionsprogramme, als zentrale Folge der Verbesserungsabsichten in Bezug auf die Doktorand\_innenausbildung, zielt bereits auf den Ausbau und die Verbesserung von Betreuung durch zum Beispiel das Einsetzen von Betreuungsteams insbesondere in Promotionskollegs/Graduiertenschulen. Zu fragen bleibt jedoch, ob Betreuungsteams und weitere Merkmale strukturierter Promotionsprogramme die hier aufgezeigten und in der Studie insgesamt nachgezeichneten Problemlagen (Zweifel, Abbruchgedanken etc.) tatsächlich bearbeiten könnten und ob nicht auch neue Probleme geschaffen werden. Das beinhaltet Überlegungen in Bezug auf das, was strukturierte Promotionsprogramme leisten können und sollen. Dies bleibt jedoch an anderer Stelle wei-

ter zu diskutieren und kann hier nur als Impuls für weitere Denkansätze dienen.

Mit Blick auf das Tagungsthema wurde „die Promotion“ hier als bedeutende und folgenreiche Etappe im Leben von Wissenschaftler\_innen konzeptualisiert, da sich mit einem erfolgreichen Absolvieren neue (Verfügungs-)Möglichkeiten schaffen lassen, die bei Abbruch verwehrt bleiben. Beides nimmt nachhaltig Einfluss auf die weitere Lebensgestaltung. Eine empirisch noch zu prüfende These besteht darin, dass ein Promotionsabbruch die Betroffenen auch Jahre später noch – zeitweise intensiv – beschäftigt (Promotionsabbruch als Ereignis im Lebenslauf), und einige sich von dem „Ereignis“ eigentlich nie richtig erholen. Hierzu bedarf es jedoch systematischer Forschung.

## Literatur

- Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Regensburg.
- BMBF (2008): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn/Berlin.
- BMBF (2013): Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs: Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Unter Mitarbeit von Anke Burkhardt. Bielefeld.
- BMBF (2017): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- Dewey, John (2002): Wie wir denken. Zürich.
- Dörre, Klaus/Neis, Matthias (2008): Forschendes Prekariat? In: Klecha, Stephan/Krumbein, Wolfgang (Hrsg.): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden, S. 127-142.
- Enders, Jürgen/Kottmann, Andrea (2009): Neue Ausbildungsformen – andere Werdegänge? Ausbildungs- und Berufsverläufe von Absolventinnen und Absolventen der Graduiertenkollegs der DFG. Weinheim.
- Faulstich, Peter (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Bd.18. Frankfurt/Main, S. 24-39.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim.
- FoWiN: Forschung zum Wissenschaftlichen Nachwuchs. <http://www.bmbf.de/de/24788.php> [Zugriff: 07.01.2017].
- Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (1994): Lexikon zur Soziologie. 3. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

- Grotlüschen, Anke (2014): Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld, S. 225-258.
- Hauss, Kalle/Gerhardt, Anke/Mues, Christopher (2010): Unterschiedliche Promotionsformen, gleiche Probleme? Analysen zur Unterbrechung von Promotionsvorhaben. In: Beiträge zur Hochschulforschung 32 (2), S. 75-95.
- Hauss, Kalle/Kaulisch, Marc/Zinnbauer, Manuela/Tesch, Jakob/Fräßdorf, Anna/Hinze, Sybille/Hornbostel, Stefan (2012): Promovierende im Profil: Wege, Strukturen und Rahmenbedingungen von Promotionen in Deutschland. Ergebnisse aus dem ProFile-Promovierendenpanel, iFQ-Working-Paper No. 13. Berlin.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main.
- HRK (2001): 193. Plenum der HRK am 19./20.2.2001. Stellungnahme „Förderung des wis-senschaftlichen Nachwuchses“. <https://www.hrk.de/positionen/beschluesse-jahr/2001/> [Zugriff: 23.02.2017].
- HRK (2012): Zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren. Empfehlung des Präsidiums der HRK an die promotionsberechtigten Hochschulen. [http://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/Empfehlung\\_Qualitaetsicherung\\_Promotion\\_23042012.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Qualitaetsicherung_Promotion_23042012.pdf) [Zugriff: 23.02.2017].
- Jaksztat, Steffen/Preßler, Nora/Briedis, Kolja (2012): Promotionen im Fokus. Promotions- und Arbeitsbedingungen Promovierender im Vergleich (HIS: Forum Hochschule, 15). [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201215.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201215.pdf) [Zugriff: 27.09.2015].
- Korff, Svea/Roman, Navina (Hrsg.) (2013): Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung. New York.
- Kottmann, Andrea/Enders, Jürgen (2010): Vorbild Graduiertenkolleg? Die DFG-Graduiertenkollegs der 1990er Jahre im Vergleich mit anderen Promotionswegen. In: Wintermantel, Margret (Hrsg.): Promovieren heute. Zur Entwicklung der deutschen Doktorandenausbildung im europäischen Hochschulraum. Hamburg, S. 53-67.
- Kubsch, Eva-Christine (2016): Selbstbestimmtes Lernen im Promotionsprozess. Eine rekonstruktive Analyse aus der Erziehungswissenschaft. Bielefeld: WBV.
- Profile (2014): Profile – Zwischenergebnisse 2014. [http://www.forschungsinfo.de/profile/downloads/ProFile\\_Zwischenergebnisse\\_2014.pdf](http://www.forschungsinfo.de/profile/downloads/ProFile_Zwischenergebnisse_2014.pdf) [Zugriff: 11.09.2015].
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- WissZeitVG (2016): Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft (Wissenschaftszeitvertragsgesetz – WissZeitVG) in der Fassung des Ersten Gesetzes zur Änderung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes vom 11. März 2016 (BGBl. I S. 442). Keine amtliche Bekanntmachung. [https://www.bmbf.de/files/WissZeitVG\\_idF\\_WissZeitVGAendG\(1\).pdf](https://www.bmbf.de/files/WissZeitVG_idF_WissZeitVGAendG(1).pdf) [Zugriff: 23.02.2017].
- WR (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. (Drs. 5459/02). <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5459-02.pdf> [Zugriff: 22.02.2017].
- WR (2011): Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11.pdf> [Zugriff: 23.02.2017].