

Biemüller, Ricarda; Froebus, Katarina; Schröder, Sabrina

Who cares about Übergänge?

Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 4 (2021) 1, S. 17-23



Quellenangabe/ Reference:

Biemüller, Ricarda; Froebus, Katarina; Schröder, Sabrina: Who cares about Übergänge? - In: Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 4 (2021) 1, S. 17-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297229 - DOI: 10.25656/01:29722; 10.3224/debatte.v4i1.08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297229>

<https://doi.org/10.25656/01:29722>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

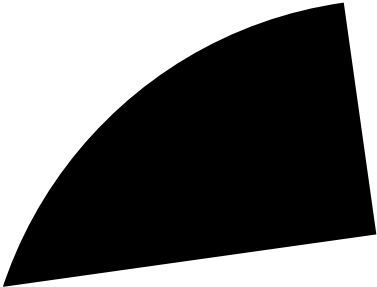
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

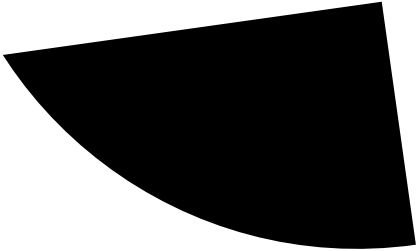

Leibniz-Gemeinschaft



Die Entstehung dieser kurzen Stellungnahme geht zurück auf einen Input, den wir mit verschiedenen Teilnehmer*innen des diesjährigen *Forums Erziehungswissenschaft* diskutiert haben. Titel und Gegenstand des Inputs waren ‚Klassismus und Wissenschaft‘ – ein Thema, das wir nicht nur aufgrund seiner politischen Aktualität (#IchBinHanna, NGAWiss)¹ oder des verstärkten Forschungsinteresses an dem Zusammenhang von Wissenschaft und sozialer Herkunft (Altieri & Hüttner 2021; Möller & Böning 2018;

Who cares about Übergänge?

Ricarda Biemüller, Katarina Froebus, Sabrina Schröder



Reuter, Gamper, Möller & Blome 2020), sondern auch aufgrund seiner bildungsphilosophischen Relevanz im Hinblick auf die Frage nach dem *Werden* zur*in Akademiker*in als Thema des ‚Nachwuchs‘-Forums aufgreifen wollten. So problematisch die Rede vom Nachwuchs auch ist (Bünger, Jergus & Schenk 2016): Der Begriff zeigt an, dass für den legitimen Status als ‚anerkannte*r‘ Wissenschaftler*in ein diffuser

¹ Bei #IchbinHanna handelt es sich um einen spontan initiierten Twitter-Trend als Reaktion auf ein Erklärvideo des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG). Das Video unternimmt den Versuch, anhand der fiktiven Figur Hanna, auf die der Name des Hashtags zurückgeht, die Befristungspraxis in der Wissenschaft als notwendige Voraussetzung für Innovation darzustellen und die vermeintlichen Vorteile des WissZeitVG zu veranschaulichen. Das *Netzwerk für gute Arbeit in der Wissenschaft* (NGAWiss) fungiert als Zusammenschluss von Mittelbauinitiativen und Einzelpersonen aus dem akademischen Mittelbau. Der Einsatz des Netzwerkes gilt der grundlegenden Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Wissenschaftler*innen und der umfassenden Demokratisierung von Hochschule und Forschung.

Übergangsprozess durchlaufen werden muss, der unterschiedlich gestaltet und erlebt wird. Die Differenzen im Gestalten und Erleben dieses Übergangsprozesses, so der zentrale Ausgangspunkt unseres Statements, hat sehr viel (gar zu viel) mit sozialer Herkunft zu tun. Während aus machtkritischer (oder ungleichheitssensibler) Perspektive v. a. die Bedingungen des Feldes betrachtet werden, die Zugehörigkeiten kanalisieren, geraten die ungleichen biografischen Ausgangsbedingungen im Kampf um Anerkennung (Honneth 1994) im wissenschaftlichen Feld doch eher selten in den Blick. Aufgrund der gebotenen Kürze bleibt unser Argumentationsgang notwendigerweise schlaglichtartig. Nur so viel: Wir fragen nach der spezifischen Problematik eines doppelt diffusen Übergangs: dem von der*m Studierenden zur*m ‚anererkennbaren‘ Wissenschaftler*in und dem vom Arbeiter*innenkind zur*m Akademiker*in.

Es ist u. a. Pierre Bourdieus Verdienst, mit dem Habitus-Begriff (2015) verdeutlicht zu haben, dass sich im Hintergrund offensichtlicher Regulationsmechanismen wie der Prüfung wissenschaftlicher Qualifikation und (intellektueller) Leistungsfähigkeit (oder ‚-bereitschaft‘), weitere, subtilere Zugangsprüfungen vollziehen. Dazu zählen das äußere Erscheinungsbild, Mimik und Gestik, der Sprachstil, die Stimmlage, eine dialektfreie Aussprache, ein reicher (Fremd-) Wortschatz sowie die Fähigkeit zur souveränen Inszenierung des intellektuellen Selbst (Etzemüller 2019).

Daneben gehört die Fähigkeit zur Bewältigung von subtilen Hierarchien, Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnissen, Konkurrenzkampf und Diskriminierung zu den habituellen Anforderungen, die den Eintritt und das ‚Überleben‘ im Wissenschaftsbetrieb maßgeblich beeinflussen (Altieri & Hüttner 2020; Reuter et al. 2020; Wietschorke 2019). Mal abgesehen davon, dass für sogenannte Bildungsaufsteiger*innen das Wunschziel ‚Professur‘ „fern der Vorstellungskraft“ (Böning & Möller 2019, S. 74) liegt – der Weg dorthin geht nicht selten einher mit emotionalen Konflikterfahrungen und erzwungenen Habitustransformationen, also langfristigen und manifesten Veränderungen der Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungshorizonte. Als Teil dieses Prozesses werden u. a. das Inkorporieren und Reinszenieren von spezifischen ‚Feldlogiken‘ beschrieben – etwa eine bestimmte Form des (angemessenen) Schreibens oder Sprechens. Das Beherrschen dieser ‚Instrumente‘ verspricht die Möglichkeit der Zugehörigkeit zur *scientific community*.

Dank der Autosoziobiographien öffentlicher Intellektueller (bspw. Bourdieu 2002; Eribon 2016; Ernaux 2019 und dazu Jaquet 2021) und der diskursiven Verbreitung von ‚Erfahrungsberichten und Bewältigungsstrategien‘ (Altieri & Hüttner 2021) scheinen sich allmählich biografische ‚Transitions geschichten‘ und darin thematisierte Erfahrungen als eine Form des wissenschaftlich produzierten Wissens zu legitimieren. Wir gewinnen durch sie tiefere Einblicke in die körperlichen, psychischen und familiären Lebensbedingungen und Handlungsspielräume von Aufsteiger*innen und darin, was es heißt, sich habituell an das akademische Zielmilieu anzupassen und sich dabei zugleich vom sozialen Herkunftsmilieu sukzessive zu entfremden (bis hin zu dessen Verleugnung).



Die Frage ist also: Wie und an welchen Orten ist die Selbstthematization als ‚Noviz*in im Feld‘ – als ‚Nachwuchs‘ und/oder ‚Bildungsaufsteiger*in‘ – legitim?

Gleichzeitig, und das war Anlass unseres Inputs, bleibt es im universitären Raum doch seltsam still, wenn es um das Teilen *eigener* Erfahrungen und Ängste in Bezug auf (bildungs-)biografische Brüche geht. Nach wie vor schützt die Tabuisierung dieser Erfahrungen vor der Gefahr des „Outings“ als Bildungsaufsteiger*in, das „mit einem Labeling als Outsider“ in der Universität einhergehen könne, wie Elke Kleinau problematisiert (2020, S. 234). Die Frage ist also: Wie und an welchen Orten ist die Selbstthematization als ‚Noviz*in im Feld‘ – als ‚Nachwuchs‘ und/oder ‚Bildungsaufsteiger*in‘ – legitim? Und das heißt auch: Wo, an welcher Stelle und bei wem darf ich auf Solidarisierung oder Hilfe beim Bewältigungsversuch dieses Übergangsprozesses hoffen?

In unserer Diskussion im *Forum Erziehungphilosophie* wurde deutlich, dass es Nachwuchswissenschaftler*innen – und insbesondere denen, die nichtakademischer Herkunft sind – vielerorts an Möglichkeiten zum Austausch gerade über die subtilen Mechanismen wissenschaftlicher Feld-Regulation fehlt. Zu denken wäre hier an die Weitergabe von Wissen zu problematischen wie auch selbstverständlich scheinenden Sprech-Praktiken, zu Problemen beim akademischen Schreiben, zum

Zwang zur Selbstinszenierung und zu den Versuchen der Bewältigung all dieser Herausforderungen.

Vor allem aber, so unser Eindruck, fehlt es an Orten, an denen sich das Wissenschaftler*in-Sein ‚üben‘ und ‚aneignen‘ lässt. Orte, an denen das Sprechen (des geschriebenen oder des unmittelbaren Gedankens) in der Wissenschaft legitimerweise ‚versucht‘ werden darf, Orte der Selbst-Aussetzung vor einem Publikum, das nicht unmittelbar an der Entscheidung über Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zum Feld beteiligt ist (wie das in bestehenden Abhängigkeitsverhältnissen der Fall ist). Die Suche und Konstitution eines solchen Raumes hat insbesondere für Bildungsaufsteiger*innen eine spezifische Relevanz, beschreiben sie doch immer wieder, dass sich Fremdheitsgefühle und Selbstzweifel im akademischen Betrieb in dem Gefühl äußern, am falschen Ort zu sein (Lange-Vester 2020).

Wenn man sich ohne Schwimmen gelernt zu haben – bzw. beigebracht bekommen zu haben, wie Schwimmen funktioniert – ins sprichwörtliche kalte Wasser begeben muss, befindet man sich wohl auch an einem *falschen* Ort. Die Frage ist doch, *was* hier eigentlich falsch läuft – oder, um es zugespitzt zu formulieren: Liegt es an mir oder ist es der Ort? Die Angst und Scham davor, *hier falsch zu sein*, auch das wissen wir von Bourdieu (2018), führen wahlweise zum Rückzug, zur Selbstelimination, oder zur Überkompensation durch Ehrgeiz und Fleiß. Nur verheißt auch der Glaube an die – anscheinend für alle Beschäftigten der Universität gleichermaßen geltende – Leistungsideologie noch lange keinen Erfolg. Denn Strebertum ist anrühlich, es markiert den Mangel an kulturellem Kapital. Die „vulgäre Anbiederung“ (Bourdieu 2018, S. 131), der jegliche Leichtigkeit fehlt, weil sie nicht imstande ist, mit den Regeln zu spielen, wird abgewertet.

Einmal mehr stellt sich die Frage nach den Handlungsspielräumen, die dem Nachwuchs im Allgemeinen und den Bildungsaufsteiger*innen im Speziellen zur Verfügung stehen. Unseres Erachtens liegt eine mögliche Antwort auf diese Frage in der Realisierung tatsächlicher – materialisierter – und geteilter (Erfahrungs-)Räume. Die Realisierung kann Orte, Praktiken und Modi hervorbringen, in denen die Artikulationen des Werdens und Probleme in diesem Werden bis hin zu Erfahrungen seines Misslingens eben nicht mehr als vulgär erscheinen, sondern vielmehr solidarisch (Seeck & Theißl 2020), kritisch und produktiv gewendet werden. Sie fragt danach, wie nach Beendigung der Phase, die als legitimer Ort des Einübens in Universität gilt (Studium), Unsicherheiten

im wissenschaftlichen Werden thematisierbar werden und sich neue, andere Möglichkeiten des Einübens auftun.

Damit gerät sie unweigerlich in Gegensatz zur akademisch vorherrschenden Entwicklungslogik: In der wissenschaftlichen (Mit-)Arbeit, im Promovieren, Lehren, Vortragen, Publizieren etc. scheint der erfolgversprechende Modus nämlich vielmehr der, sich so zu inszenieren, als wäre man schon an dem Ort, den zu erreichen man sich doch erst auf den Weg gemacht hat. Dies zeigt sich etwa darin, dass Artikulationen von Unsicherheit und Ängsten selten Solidarisierungseffekte, aber umso häufiger Therapeutisierungsdiskussionen, Fishing-for-compliment-Vorwürfe oder Bagatellisierungen des Problems hervorbringen.

Wie kann man sich inmitten der Diskrepanzen zwischen Nachwuchs und ‚echter*in‘ Wissenschaftler*in und/oder zwischen Arbeiter*innenkind und Akademiker*in verhalten und wie lassen sich die Spannungen, Verunsicherungen und Ängste bearbeiten, die mit diesen Diskrepanzen einhergehen? Dies scheinen kaum Fragen des kollektiven oder solidarischen Erfahrungsaustauschs zu sein, deren Beantwortung einen Ort *innerhalb* der Universität selbst hätte. Viel öfter stellen sie biografisch-individuell zu lösende (außerakademische) Aufgaben dar.

Kurz und knapp lautet die Frage also: „Who cares (about Übergänge)?“

Literatur

- Altieri, R. & Hüttner, B. (Hrsg.) (2020). *Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*. Marburg: BdWi.
- Böning, A. & Möller, C. (2019). „Also, ich bin eigentlich in alles mehr oder weniger reingestolpert“. Soziale Mobilität zur Universitätsprofessur am Beispiel von Rechts-, Sozial- und Erziehungswissenschaftler*innen. In M. Stamm, (Hrsg.), *Bildungsaufstieg und Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben* (S. 61–87). Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2015). *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018). *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2*. Berlin: Suhrkamp.

- Bünger, C., Jergus, K. & Schenk, S. (2016). Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen ‚Nachwuchses‘. *Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der DGfE*, 53 (2), 9–19.
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, A. (2019). *Die Jahre*. Berlin: Suhrkamp.
- Etzemüller, T. (Hrsg.) (2019). *Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Jaquet, C. (2021). *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*. Konstanz: University Press.
- Kleinau, E. (2020). „Hintertreppen zum Elfenbeinturm“. Ein Beitrag zur Enttabuisierung der sozialen Herkunft von Bildungsaufsteiger*innen. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 221–236). Bielefeld: transcript.
- Lange-Vester, A. (2020). Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller, & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 389–409). Bielefeld: transcript.
- Möller, C. & Böning, A. (2018). Ambivalente Prozesse in den Statuspassagen vom Studium bis zur Professur. Zur Parallelität von sozialer Öffnung und Schließung an der Universität. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38 (3), 234–249.
- Reuter, J., Gamper, M., Möller, C. & Blome, F. (Hrsg.) (2020). *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Seeck, F. & Theißl, B. (Hrsg.) (2020). *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. Münster: Unrast.
- Wietschorke, J. (2019). „Impostors in the Ivory Tower“. Zur wissenschaftlichen Performanz von Bildungsaufsteiger/innen. In T. Etzemüller (Hrsg.), *Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft* (S. 75–92). Bielefeld: transcript.

Ricarda Biemüller, Dr. des., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung des Instituts für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt. Forschungsschwerpunkte: Kritische Bildungstheorie, idealistische Bildungsphilosophie und die Analyse ihrer Krise, ästhetische Bildung in der Moderne.

✉ Biemueller@em.uni-frankfurt.de

Katarina Froebus, Dr. phil., Projektmitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung der Universität Graz. Forschungsschwerpunkte: machtkritische Professionalisierung, Kritische Bildungstheorie und Posthumanismus, biographisch-reflexive Zugänge zu Bildungsungleichheit.

✉ katarina.froebus@outlook.com

Sabrina Schröder, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Landschaftsplanung und Kommunikation der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Subjektivierung, Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, v.a. aus bildungstheoretischer und poststrukturalistischer Perspektive.

✉ sabrina.schroeder@uni-kassel.de
