

Soziologie

Aus dem Inhalt

- Freya Gassmann, Eike Emrich:
*Wirkt die Novelle des
Wissenschaftszeitvertragsgesetzes?*
- David Brodesser, Sonja Strunk:
Der Fachinformationsdienst Soziologie
- Symposion:
Soziologie und Schule
- Joachim Fischer, Clemens Albrecht:
Soziologie als »Sozioprudenz«
- Komplexe Dynamiken
globaler und lokaler Entwicklungen
*Call zu den Plenarveranstaltungen
auf dem 39. Kongress der DGS 2018 in Göttingen*

SOZIOLOGIE

FORUM

DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR SOZIOLOGIE

Heft 1 • 2018

Herausgeberin im Auftrag von Konzil und Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziologie:

Prof. Dr. Sina Farzin (verantwortlich im Sinne des Presserechts)

Redaktion: Prof. Dr. Sylke Nissen und Dipl. Pol. Karin Lange, Universität Leipzig, Institut für Soziologie, Beethovenstraße 15, D-04107 Leipzig, E-Mail: soz-red@sozio.uni-leipzig.de, Tel.: 0341/97 35 648 (Redaktion) oder 040/42 83 82 549 (Sina Farzin)

Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Soziologie:

Prof. Dr. Nicole Burzan, TU Dortmund, Institut für Soziologie, Emil-Figge-Straße 50, D-44227 Dortmund, E-Mail: nicole.burzan@kwi-nrw.de, Tel.: 0231/75 57 135

Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft für Soziologie:

Dr. Sonja Schnitzler (Leitung), DGS c/o Kulturwissenschaftliches Institut Essen, Goethestraße 31, D-45128 Essen, E-Mail: sonja.schnitzler@kwi-nrw.de, Tel.: 0201/72 04 208, Fax: 0201/72 04 111

Schatzmeister der Deutschen Gesellschaft für Soziologie:

Prof. Dr. Darius Zifonun, Philipps-Universität Marburg, Institut für Soziologie, Ketzlerbach 11, D-35032 Marburg, E-Mail: darius.zifonun@staff.uni-marburg.de, Tel.: 06421/28 24 589

Aufnahmeanträge für die DGS-Mitgliedschaft und weitere Informationen unter www.sozioologie.de

Die Zeitschrift *Soziologie* erscheint viermal im Jahr zu Beginn eines Quartals.

Redaktionsschluss ist jeweils sechs Wochen vorher. Für Mitglieder der DGS ist der Bezug der Zeitschrift im Mitgliedsbeitrag enthalten. Beiträge in der *Soziologie* werden erfasst über EBSCO Sociology Source Ultimate sowie in den CSA Sociological Abstracts und dem Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem SOLIS, beide erreichbar über Gesis – Sowiport (sowiport.gesis.org).

Campus Verlag GmbH, Kurfürstenstraße 49, D-60486 Frankfurt am Main, www.campus.de

Geschäftsführung: Marianne Rübemann

Programmleitung: Dr. Judith Wilke-Primavesi

Anzeigenbetreuung: Stefan Schöpfer, Tel. 0 69/97 65 16 32, E-Mail schoepper@campus.de

Abonnementbetreuung: HGV Hanseatische Gesellschaft für Verlagsservice, Holzwassenstraße 2, D-72127 Kusterdingen, E-Mail: journals@hgv-online.de, Tel: 07071/93 53 16, Fax: -30 30

Bezugsmöglichkeiten für Nichtmitglieder der DGS:

Jahresabonnement privat 70 €, Studierende / Emeriti 30 €

Jahresabonnement Bibliotheken / Institutionen 110 € print / 177 € digital (nach FTE-Staffel)

Alle Preise zuzüglich Versandkosten. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Kündigungen des Abonnements müssen spätestens sechs Wochen vor Ablauf des Bezugszeitraums schriftlich mit Nennung der Kundennummer erfolgen.

© Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main 2018

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fällt insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Druck: Beltz Bad Langensalza GmbH

ISSN 0340-918X

Inhalt

Editorial	5
-----------------	---

Forschen, Lehren, Lernen

Freya Gassmann, Eike Emrich

Wirkt die Novelle des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes?	7
--	---

David Brodesser, Sonja Strunk

Der Fachinformationsdienst Soziologie	26
---	----

Symposium:

Soziologie und Schule	35
-----------------------------	----

Joachim Fischer, Clemens Albrecht

Soziologie als »Sozioprudenz«	74
-------------------------------------	----

DGS-Nachrichten

Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen.

39. Kongress der DGS 2018 in Göttingen

Call zu den Plenarveranstaltungen	84
---	----

Ausgeschriebene Preise	93
------------------------------	----

Wichtige Termine im Überblick	96
-------------------------------------	----

Veränderungen in der Mitgliedschaft	97
---	----

Berichte aus den Sektionen und Arbeitsgruppen

<i>Sektion</i> Jugendsoziologie	100
---------------------------------------	-----

<i>Sektion</i> Methoden der empirischen Sozialforschung	103
---	-----

<i>Sektion</i> Migration und Ethnische Minderheiten	106
---	-----

<i>Sektion</i> Professionssoziologie	109
--	-----

<i>Sektion</i> Soziologische Theorie	112
--	-----

Nachrichten aus der Soziologie

Hartmut Esser, Claudia Diehl, Ulrike Schwabe In memoriam Volker Stocké	116
ASI-Nachwuchspreis 2018	121
Habilitationen	122
Call for Papers	123
Wissens- und Wissenschaftskulturen	
Tagungen	125
Hart aber fair? Ungleichheit und Wohlfahrtsstaat • Kommunikative Wissenskulturen. Gestern – heute – morgen	
Autorinnen und Autoren	129
Abstracts	132

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

Wissen Sie noch, warum Sie sich entschieden haben Soziologie zu studieren? Und wurde Ihre mehr oder weniger hehre Motivation in den ersten Studiensemestern bestätigt oder eher zertrümmert (um sich dann hoffentlich neu zu formieren)? Peter Berger beklagte augenzwinkernd schon 1963 in seiner »Einladung zur Soziologie«, dass viele seiner Studierenden sich von der Soziologie zunächst eine Art universitäre Begegnungsstätte für Menschenfreunde oder Sozialreformer erhoffen – und dann erst einmal bitter enttäuscht werden müssen. Von einer ähnlichen Motivlage bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern im BA Soziologie berichtet Sabine Ritter auch 2017 noch im Symposium »Soziologie und Schule« in diesem Heft, das einen Teil der Arbeit des gleichnamigen DGS-Ausschusses unter Vorsitz von Reiner Keller dokumentiert. Die Autorinnen und Autoren tragen dabei Befunde zusammen, die die Verdrängung soziologischen Wissens aus den Unterrichts- und Lehrplänen durch eine zunehmende Zentrierung auf das Individuum ohne soziale Kontextbezüge zeigen, und entwickeln Strategien, dieser Tendenz entgegenzuwirken. Besser informierte Entscheidungen bei der Studienplatzwahl wären dabei nur ein kleiner, wenn auch allen Soziologielehrenden sicher willkommener Nebeneffekt einer Stärkung und Verbesserung soziologischer Allgemeinbildung durch die Schule.

Auf positive Inspiration durch Fremdbeschreibung sollte man zumindest nicht hoffen: Die raren Darstellungen von Soziologinnen und Soziologen in Literatur oder Film helfen nicht wirklich weiter. Zuletzt begegnete mir eine solche Figur in Juli Zehs Roman »Unter Leuten«: Ein Sozialwissenschaftler Ende Vierzig wagt mitsamt Frau und Kind nach Jahrzehnten den Sprung aus der prekären Universitätsexistenz in die brandenburgische Provinz. Der berufliche Neuanfang bei der örtlichen Naturschutzbehörde gelingt, jedoch nicht etwa wegen seiner hochgeschulten Sozioprudenz, die Clemens Albrecht und Joachim Fischer in ihrem Beitrag als Bestandteil soziologischer Bildung erläutern, sondern weil Jahrzehnte der projektför-

migen Forschung ihn zum Fachmann für die erfolgreiche Bewältigung noch so komplizierter Antragsformulare für das Einwerben von EU-Geldern haben reifen lassen. Experten und Expertinnen im Beantragen von Fördermitteln auszubilden – das wäre nun wirklich sowohl als Ausgangsmotivation wie auch als Berufsziel soziologischen Wissenserwerbs eine triste Aussicht.

Und sonst so? Es ist wieder Kongressjahr! In diesem Heft finden Sie die Calls zu den Plenen für den 39. DGS-Kongress in Göttingen »Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen« sowie die Ausschreibung für die DGS-Preise. Das Organisationsteam und die Jurys freuen sich auf Ihre Vorschläge.

Ihre
Sina Farzin

Wirkt die Novelle des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes?

Erste Evaluation der Wirkung des WissZeitVG auf
Vertragslaufzeiten

Freya Gassmann, Eike Emrich

Einleitung und Hintergrund

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter¹ bilden die größte Gruppierung des wissenschaftlichen Personals an deutschen Universitäten (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013: 183) und ihre Zahl stieg in den letzten Jahren im Verhältnis zu der der Professoren stärker an. Sie erbringen damit einen bedeutsamen Beitrag in Lehre und Forschung (Enders 1996; Gassmann 2018) und die meisten waren in den letzten Jahren befristet beschäftigt.²

1 Im Folgenden wird aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung nur die männliche Form verwendet, es sind jedoch stets alle Personen unabhängig von ihrem Geschlecht gemeint.

2 Aktuell ca. 90% (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013: 183). Zur prekären Wissensarbeit vgl. Ullrich (2016). Es ist anzunehmen, dass sich die befristete Beschäftigung insgesamt auf die Arbeitsweise von sogenannten Nachwuchswissenschaftlern auswirkt. Die Verknappung der Ressource Zeit sowie die zweckorientierte Forschung in Projektform führt dazu, dass effizient sowie verlässlich gearbeitet werden muss (Münch 2016). Das Eingehen von »Risiken« im Wissensprozess und »Querdenken« stellen folglich direkte Risiken für die wissenschaftliche Karriere dar (Overmann 2005: 43). Es ist damit zu rechnen, dass dieser Wettbewerb unter Unsicherheit zu »Isomorphismus« im Sinne einer annähernden Kopie (imitative Innovationen) führt, dadurch Homogenität und Mainstreaming gefördert werden (Kehm, Lanzendorf 2005; Emrich, Pierdzioch 2011) und kaum Anreize zur Erkenntnisuche als offenem Prozess wirken.

1985 wurden spezielle Regelungen zur Befristung von Arbeitsverträgen im Hochschulrahmengesetz (HRG) eingeführt (HRG §57a-f; Keller, Kleinwächter 2008: 508 f.; Enders 1996: 120 ff.). Das damalige Gesetz hatte unter anderem das Ziel, durch den impliziten Zwang zur »Erneuerung« des wissenschaftlichen Personals eine Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu ermöglichen (Jongmanns 2011: 18), im Personalbestand sollte die Stromgröße im Verhältnis zur Bestandsgröße erhöht werden. Zugleich wurde eine Förderung von Innovationsfähigkeit angestrebt (Hohendanner, Ostmeier, Lobato 2015: 10; vgl. auch Joas 1992: 111 f.). Ab 2002 wurde die Befristung durch »Sachgründe« im HRG durch eine »zeitliche Höchstdauer« ersetzt (Jongmanns 2011: 23 ff.).³ Neben der Chance, einer möglichst großen Anzahl von Personen eine im Rahmen ihrer Tätigkeit bezahlte Qualifikationszeit an den Hochschulen zu ermöglichen, lag ein weiteres Ziel der Gesetzesänderung darin, für wissenschaftliche Mitarbeiter Dauerstellen statt dauerhafter Befristungen zu schaffen (Hansel, Jähne 2016: 7 f.).

Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) löste im April 2007 den entsprechenden Paragraphen im HRG ab (Jongmanns 2011: 5) und galt nun für das gesamte wissenschaftliche und künstlerische Personal an Universitäten (von den Hochschullehrern abgesehen) und Forschungseinrichtungen sowie für das nicht-wissenschaftliche Personal, das in erster Linie in Drittmittelprojekten beschäftigt wurde (Keller, Kleinwächter 2008: 508). Damit wurde das Gesetz auch auf Lektoren und Lehrkräfte angewendet, also auf Personen, deren Befristungsgrund nicht vornehmlich in der Qualifikation zu finden ist (Hansel, Jähne 2016: 7). Das Bundesarbeitsgericht bemängelte diese Ausweitung jedoch im Juni 2011 (Bundesarbeitsgericht 2011; Jongmanns 2011: 29). Schließlich wurde damals eine »familienpolitische Komponente« eingeführt, bei der sich die Höchstbefristungsdauer für weibliche und männliche wissenschaftliche Mitarbeiter in Absprache mit dem Arbeitsgeber um zwei Jahre pro Kind verlängern kann (Jongmanns 2011: 5, 26).

Am 17. März 2016 trat die aktuelle Novelle des WissZeitVG in Kraft (WissZeitVG 2016). Die damit verbundene Änderung wurde aus Sicht des Gesetzgebers nötig, da »der Anteil von Befristungen – insbesondere auf sehr kurze Zeiträume – ein Maß erreicht hat, das weder gewollt war, noch vertretbar erscheint« (Bundesrat 2015: 1). Die Evaluation des WissZeitVG im Jahr 2011 hatte ergeben, dass mehr als die Hälfte der geschlossenen

3 Sechs Jahre vor und sechs bzw. für die Medizin neun Jahre nach der Promotion.

Verträge weniger als ein Jahr umfasste (Jongmanns 2011: 71).⁴ Daneben wurde in den vergangenen Jahren die Situation der wissenschaftlichen Mitarbeiter an deutschen Hochschulen betrachtet und von unterschiedlichen Seiten diskutiert und als insgesamt problematisch klassifiziert (Hochschulrektorenkonferenz 2014; DGS-Ausschuss »Mittelbau« 2017; DGS 2016; GEW 2016; Müller 2009; Ullrich 2016; Münch 2016; Hein 2017).

Um längere Vertragslaufzeiten zu realisieren, wurde in § 2 Abs. 1 Satz 3 der Novelle des WissZeitVG festgelegt, dass die Befristungsdauer so zu gestalten sei, »dass sie der angestrebten Qualifizierung angemessen ist«, und § 2 Abs. 2 bestimmt in Bezug auf Drittmittelbefristungen, dass die Vertragsdauer dem Projektzeitraum entsprechen »soll« (WissZeitVG 2016). Nicht festgelegt wurde jedoch, was Qualifikationsziele sind und welche Dauer als jeweils angemessen gilt. Dies scheint auch vor dem Hintergrund vielfältiger Qualifizierungsziele als nicht praktikabel (Hansel, Jähne 2016: 8 ff.; Gassmann 2018).

Neben den Änderungen zu den Vertragslaufzeiten wurde der Geltungsbereich des Gesetzes eingeschränkt. Das WissZeitVG ist seitdem lediglich auf Personen anwendbar, deren Ziel eine Qualifizierung ist. Somit können Lehrkräfte und Lektoren nicht mehr mit Verweis auf das WissZeitVG befristet angestellt werden, wenn ihr Schwerpunkt in der Lehre liegt, und auch nicht-wissenschaftliches Personal kann nicht mehr unter Berufung auf das WissZeitVG befristet beschäftigt werden (Hansel, Jähne 2016: 13).

Da das Ziel des Gesetzes explizit die Verlängerung der Vertragslaufzeiten war (Bundesrat 2015: 1), soll in diesem Beitrag untersucht werden, ob nach der Gesetzesänderung ausgeschriebene Stellen eine längere Vertragslaufzeit haben als vor der Gesetzesänderung.

Fragestellung

Gesetzesevaluation kann als spezielle Form der Evaluationsforschung innerhalb der Erfahrungswissenschaft Rechtssoziologie verstanden werden (König 1986), die nicht das geschriebene Recht, also die gesatzte Ordnung, sondern vielmehr das angewandte Recht und seine Wirkungen untersucht.⁵

4 Ein Drittel hatte einen Vertrag mit einer Laufzeit von bis zu zwei Jahren, 11% mit einer Laufzeit von zwei Jahren oder länger.

5 Vgl. zur Rechtswirksamkeitsforschung am Beispiel des Antidoping-Rechts Senkel (2014), zum angewandten bzw. »lebenden« Recht Rehbinder (2007: 2 ff.).

Das jeweilige Gesetz in Form des Normsatzes stellt nach König »nur ein Glied in einer langen Wirkungskette« dar, es wird von Akteuren umgesetzt, durch die Rechtsprechung ausgelegt und richtet sich an den Bürger und Organisationen als »Rechtsadressaten« (König 1986: 100). Zudem gehen in den Normsatz verschiedene Interessen und Machtpotentiale unterschiedlicher Akteure zu unterschiedlichen Anteilen ein. Umsetzungsinstanzen schaffen nach der Verabschiedung des Gesetzes Implementationsstrukturen, die meist auf bereits vorhandenen institutionellen Regeln und Strukturen aufbauen und dort auf spezifische organisationale Muster treffen. Diese komplexe Struktur führt dazu, dass die Realisierung der im Gesetz formulierten Ziele keineswegs trivial ist (ebd.). Für die Gesetzesevaluation ergeben sich in diesem Kontext der Rechtsformulierung, -anwendung und -durchsetzung drei Fragen:

1. Wurden die intendierten Ziele, also die beabsichtigte Rechtswirkung des Gesetzes erreicht?
2. Welche nicht intendierten Wirkungen sind zu beobachten (ebd.)?
3. Klären aktuelle Leitfragen der Gesetzesfolgenabschätzung darüber hinaus, ob die Regelungen sich sowohl für die Adressaten als auch die Verwaltung als praktikabel und anwendbar gezeigt haben und ob das Gesetz in der Folge novelliert oder aufgehoben werden sollte, um die intendierten Wirkungen zu erreichen? (Baer 2011: 208)

Im vorliegenden Beitrag führen wir eine Output-Analyse durch, die der Frage nachgeht, wie sich die Novelle auf die in den Stellenausschreibungen formulierten Vertragslaufzeiten auswirkt. Damit kann die erste der drei dargelegten Fragen beantwortet werden. Eine Evaluation des WissZeitVG wie die von Jongmanns (2011) ist nicht beabsichtigt.

In weiteren Schritten wäre eine umfangreiche Wirkungsevaluation sinnvoll, die nicht nur die Erreichung des Ziels der Verlängerung der Vertragslaufzeiten, sondern zudem die beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen sowie die Anwendbarkeit der Novelle untersucht.⁶ Für eine umfassende

⁶ Zur Unterscheidung von Output- und Wirkungsevaluationen vgl. Stockmann, Meyer (2014: 75 ff.), zu intendierten und nicht intendierten Folgen zielgerichteter sozialer Handlungen siehe grundsätzlich Merton (1995; 1998). Ähnliche Denkfikuren sind lange vor Merton aus der Ökonomie und Moralphilosophie bekannt. Siehe zum Beispiel die Bienenfabel von Bernard Mandeville (1705): »der Allerschlechteste sogar für's Allgemeinwohl tätig war«, das Konzept der *invisible hand* bei Adam Smith (1778) oder bei Karl Marx (1965: 363 f.) die Abschweifung über produktive Arbeit unter Bezug auf Mandeville. Vgl. dazu grundlegend Elster (1987; 1989; 1990).

Wirkungsanalyse ist es aktuell noch zu früh, da das Wissenschaftszeitvertragsgesetz allgemein als Normsatz und speziell in der vom Gesetzgeber verabschiedeten Form durch die Verwendung unbestimmter Rechtsbegriffe Raum für deren Auslegung lässt. So wird beispielsweise nicht geregelt, was eine Qualifikation ist und was jeweils eine *angemessene* Vertragslaufzeit wäre. Dies kann erst durch nachfolgende Rechtsprechungen abschließend geklärt werden.

Die Analyse der Vertragsdauer mit Hilfe von Stellenanzeigen ist mit gewissen Einschränkungen verbunden. Grundsätzlich ist nicht zu erwarten, dass ausnahmslos alle ausgeschriebenen Stellen so besetzt werden, wie in der Ausschreibung vorgesehen. Es ist jedoch anzunehmen, dass dies für einen großen Teil zutrifft. Darüber hinaus erfassen wir mit den Stellenausschreibungen natürlich nur einen Teil aller geschlossenen Verträge. Anschlussverträge werden nicht betrachtet und auch Neuverträge ohne Ausschreibung werden nicht miteinbezogen. Damit stellen die Stellenausschreibungen eine Stichprobe aus den insgesamt geschlossenen Verträgen dar. Für eine erste Analyse erscheinen sie uns jedoch als geeignet, unter anderem weil es sich um öffentlich zugängliche Dokumente handelt und ihre Verwendung hinsichtlich des Datenschutzes unproblematisch ist.

Methode und Daten

Zur Analyse werden Dokumente in Form der veröffentlichten Stellenausschreibungen der Universität des Saarlandes herangezogen und einer quantitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Die Stellenausschreibungen zwischen September 1999 und Anfang Juli 2017 wurden uns vom Personalbüro und dem wissenschaftlichen Personalrat der Universität des Saarlandes zur Verfügung gestellt.⁷

Die Universität des Saarlandes, zunächst als Standort der Universität Nancy gegründet, besteht seit 1947 und zählt mit rund 17.000 Studierenden zu den mittelgroßen Universitäten. Bis 2016 bestand die Universität aus insgesamt acht Fakultäten (Universität des Saarlandes 2016).⁸ Diese gliederten

⁷ Wir bedanken uns an dieser Stelle ausdrücklich bei Heike Claassen und Marlene Schmitt vom Personalbüro sowie Jürgen Müller-Ney vom Personalrat für die Zusammenstellung.

⁸ Vgl. für einen Überblick über die Universität des Saarlandes und ihre regionalökonomische Bedeutung Emrich et al. (2013).

sich in die Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, die medizinische Fakultät, drei Philosophische Fakultäten: Phil. Fak. I Geschichts- und Kulturwissenschaften,⁹ Phil. Fak. II Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften,¹⁰ Phil. Fak. III empirische Humanwissenschaften¹¹ und drei Naturwissenschaftlich-technische Fakultäten: Naturw.-tech. Fak. I Mathematik und Informatik, Naturw.-tech. Fak. II Physik und Mechatronik, Naturw.-tech. Fak. III Chemie, Pharmazie, Bio- und Werkstoffwissenschaften.¹² Von ihrem Fächerspektrum kommt die Universität des Saarlandes als alleinige Landesuniversität dem Idealbild einer Volluniversität relativ nahe. Aktuell arbeiten an der Universität des Saarlandes etwa 1.600 wissenschaftliche Mitarbeiter (in Personen), von denen rund 80% befristet beschäftigt sind (vgl. Gassmann 2018).

Nach dem Ausschluss nicht-wissenschaftlicher Stellen und solcher für Nachwuchsgruppenleiter, Juniorprofessoren und Professoren verbleiben von den rund 3.600 Dokumenten für den Zeitraum 1999 bis 2017 insgesamt 2.461 Ausschreibungen. Unter Verwendung der Software MAXQDA 12 wurden folgende Variablen in den Dokumenten kodiert: Jahr des Beschäftigungsbeginns,¹³ Vertragsdauer in Monaten, Befristung, Verlängerungsmöglichkeit, Stellenumfang, Art der Anstellung (wissenschaftlicher Mitarbeiter, akademischer Rat/Oberrat, Lehrkraft für besondere Aufgaben), Fakultät und Fach. Außerdem wurde festgehalten, ob der Vertragsbeginn vor oder nach der Novelle liegt. Zum Teil wurden in den Ausschreibungen der Stellenumfang sowie die Beschäftigungsdauer als variabel angegeben (beispielsweise der Stellenumfang als frei bestimmbar zwischen 50% und 100%), in diesen Fällen wurde für die Analyse der Mittelwert verwendet.¹⁴ Wie in Tabelle 1 ersichtlich, gab es bis auf einzelne Ausnahmen pro Jahr etwa 100 bis 180 Ausschreibungen. Inwieweit diese insgesamt vollständig sind,

9 Kulturwissenschaften, Philosophie, Evangelische Theologie, Katholische Theologie, Geschichte, Altertumswissenschaften, Kunstgeschichte und Musikwissenschaft.

10 Germanistik, Romanistik, Anglistik, Amerikanistik und Anglophone Kulturen, Slawistik, Angewandte Sprachwissenschaft, Übersetzen, Dolmetschen und Linguistik.

11 Psychologie, Erziehungswissenschaften, Sportwissenschaften, Geographie und Soziologie.

12 Nach einer Umstrukturierung im Jahr 2016 wurden die acht zu sechs Fakultäten zusammengeschlossen. In unserer Analyse haben wir die Gliederung in acht Fakultäten für den gesamten Untersuchungszeitraum beibehalten.

13 Wenn nicht vorhanden: Jahr der Ausschreibung.

14 Insgesamt wäre es hilfreich, mehr Informationen über die Art der zur Stellenfinanzierung verwendeten Mittel (Haushaltsmittel oder Drittmittel) zu haben, da Verträge, die aus Drittmitteln finanziert werden, generell nicht länger als die Projektlaufzeit sein können. Jedoch war dies in den meisten Ausschreibungen nicht erkennbar.

kann nicht überprüft werden. Zwar werden die Anzeigen in der Reihenfolge ihres möglichen Erscheinens durchnummeriert, jedoch erhalten potentielle Anzeigen ihre Nummerierung bereits vor der Veröffentlichung. Für den Fall, dass die Anzeige für die auszuschreibende Stelle aufgrund nicht bewilligter Projektmittel oder aus anderen Gründen zurückgezogen wird, fehlt diese Nummer dann allerdings in der Systematik.

Auffällig ist, dass für die Jahre 2009 und 2010 lediglich 70 bzw. 82 Anzeigen vorliegen. Es kann sein, dass eine Veränderung in der Benennung der Anzeigen zu einer unvollständigen Archivierung führte.¹⁵ Ein Mittelwertvergleich der Dauer der Ausschreibungen 2009 und 2010 mit den Jahren vor der Novelle des WissZeitVG durch eine Varianzanalyse (ANOVA) und nachfolgenden Tukey Post-hoc Test führte zu keinen signifikanten Unterschieden. Daher kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei der unter Umständen unvollständigen Menge an Anzeigen in den Jahren 2009 und 2010 um eine zufällige Auswahl handelt. Systematische Fehler sind folglich nicht zu erwarten.

¹⁵ Vor 2009 wurden alle Anzeigen unabhängig von der Tätigkeit durchnummeriert, danach erhielten Stellen in der Verwaltung und der Wissenschaft jeweils eine eigene Systematik.

Tabelle 1: Anzahl der Stellenausschreibungen nach Jahr

Jahr	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
ab 9/1999	62	3%
2000	129	5%
2001	188	8%
2002	181	7%
2003	156	6%
2004	161	7%
2005	167	7%
2006	130	5%
2007	181	7%
2008	169	7%
2009	70	3%
2010	82	3%
2011	139	6%
2012	136	6%
2013	115	5%
2014	129	5%
2015	105	4%
2016	103	4%
bis 7/2017	58	2%
Gesamt	2.461	100%

Im Folgenden werden wir zunächst die Vertragslaufzeiten deskriptiv darstellen. Nach einem T-Test mit Welch-Korrektur wird unter Kontrolle der Kovariaten *Fakultät*, *Art der Beschäftigung* und *Stellenumfang* eine lineare Regression berechnet, um den Einfluss der vorliegenden Kovariaten zu prüfen. Aus dieser Analyse werden wir dann marginale Effekte mit Konfidenzintervallen für die interessierende Variable *Ausschreibungsdauer* schätzen.

Ergebnisse

6% (n=139) der Stellenausschreibungen waren unbefristet,¹⁶ 1% (n=32) war befristet, jedoch mit unklarer Dauer ausgeschrieben und bei vier Ausschreibungen fehlte die Angabe zur Befristung. Damit liegen 2.286 Ausschreibungen mit verwertbaren Angaben vor.

Für den Zeitraum von 1999 bis 2017 lag die mittlere Laufzeit in den Stellenausschreibungen bei rund 25 Monaten. Die Laufzeiten variieren im Zeitverlauf leicht und unterliegen von 1999 bis 2015 in einem Rahmen von 22 bis 26 Monaten leichten Schwankungen (vgl. Tabelle 2). Während 2012 und 2013 mit 26 bzw. 28 Monaten Stellen mit recht hohen Laufzeiten ausgeschrieben worden waren, liegt die durchschnittliche Dauer in den Anzeigen in den beiden Jahren vor der Novelle (2014 und 2015) mit je rund 23 Monaten unter dem Gesamtmittelwert. Dieses Ergebnis ist statistisch zum Teil durch einen geringen Anteil von Verträgen mit hohen Laufzeiten erklärbar, wie in den Werten für das 3. Quartil ersichtlich ist. Mit der Gesetzesänderung im März 2016 ist ein deutlicher Anstieg auf 29 Monate in 2016 und 32 Monate in 2017 zu beobachten.

Der Median beträgt für alle Jahre vor der Novelle 24 Monate und nach der Novelle in 2016 und 2017 36 Monate. Das erste Quartil beläuft sich für die Jahre nach der Novelle auf 24 Monate, während es davor zwischen 6 und rund 20 Monaten variiert. Daraus kann geschlossen werden, dass nicht nur die durchschnittliche Vertragslaufzeit gestiegen ist, sondern auch Kurzzeitverträge über wenige Monate deutlich seltener ausgeschrieben wurden.

¹⁶ Neben der Problematik der zu kurzen Laufzeiten thematisierte der Gesetzgeber den hohen Anteil befristeter Verträge (Bundesrat 2015: 1). Daher ist es grundsätzlich auch interessant, ob seit der Novelle mehr unbefristete Stellen ausgeschrieben werden. Wegen des geringen Anteils von unbefristeten Stellen und der damit einhergehenden geringen Stichprobengröße ist eine solche Analyse mit dem vorliegenden Datenmaterial nicht möglich.

Tabelle 2: Deskriptive Kennwerte der Laufzeit der ausgeschriebenen Stelle nach Jahren

Jahr	Mittelwert	Standard- abweichung	1. Quartil	Median	3. Quartil	N
1999	23,7	10,5	16	24	30	60
2000	26,0	15,6	12	24	36	120
2001	24,8	12,6	13	24	36	172
2002	25,7	13,5	18	24	36	167
2003	22,5	11,8	12	24	24	152
2004	22,3	10,7	12	24	24	142
2005	24,6	12,2	16	24	24	142
2006	26,1	12,4	17	24	36	121
2007	21,4	9,7	12	24	24	164
2008	24,9	10,3	20,5	24	36	160
2009	25,3	10,8	17	24	36	53
2010	26,1	12,2	18	24	36	70
2011	24,3	11,4	12	24	36	138
2012	27,5	13,8	18	24	36	131
2013	25,7	11,9	12	24	36	110
2014	23,0	9,3	18	24	24	129
2015	22,9	9,3	12	24	24	105
2016	19,8	12,2	6	24	31	18
vor Novelle*						
2016	29,3	9,4	24	36	36	79
nach Novelle						
2017	31,7	9,3	24	36	36	53
Gesamt	24,7	11,9	13	24	36	2.286

* Zahlen für 2016 vor der Novelle unterliegen aufgrund der geringen Stichprobengröße ($n=18$) größeren Messfehlern.

Ein einseitiger T-Test für unabhängige Stichproben mit Welch-Korrektur aufgrund ungleicher Varianzen ergab einen signifikanten Unterschied zwischen der ausgeschriebenen Stellendauer vor und nach der Novelle des WissZeitVG (vgl. Tabelle 3). Über alle Jahre hinweg liegt der Unterschied im Mittelwert bei etwa einem halben Jahr.

Tabelle 3: Einseitiger T-Test für unabhängige Stichproben mit Welch-Korrektur¹⁷

Gruppen	n	Mittelwert	Standardfehler	Standardabweichung
Vor der Novelle (1999 bis 2/2016)	2.154	24,4	0,26	11,91
Nach der Novelle (3/2016 bis 2017)	132	30,0	0,82	9,40
Unterschied		5,9	0,86	

$t=6,84$; $df(\text{Welch})=158,3$; $p<0,000$; $\text{Cohen's } d=0,50$, $p<0,05$

Um zu überprüfen, ob diese Differenz unter Kontrolle der Kovariaten einen signifikanten Einfluss auf die Dauer der Beschäftigung hat, haben wir eine lineare Regression gerechnet (Tabelle 4). Demnach können durch die Variablen *Jahr der Ausschreibung*, für 2016 unterteilt in vor und nach der Novelle, *Fakultät*, *Art der Beschäftigung* sowie *Stellenumfang* rund 9% der Varianz erklärt werden.

Zwischen den Fakultäten gibt es kleinere signifikante Unterschiede, die geringste Laufzeit wird in der Naturwissenschaftlich-technischen Fakultät III (22 Monate) erwartet, während die längsten in der Philosophischen Fakultät III und der Naturwissenschaftlich-technischen Fakultät II (je 28 Monate) unabhängig von dem Zeitpunkt der Ausschreibung¹⁸ zu beobachten sind. Generell ist die ausgeschriebene Vertragslaufzeit auch von der Art der Beschäftigung abhängig, so ist diese für akademische Rats- oder Oberratsstellen auf Zeit signifikant höher als für wissenschaftliche Mitarbeiterstellen im Angestelltenverhältnis. Die Laufzeit für Lehrkräfte für besondere Aufgaben unterscheidet sich nicht signifikant von der für wissenschaftliche Mitarbeiter.

17 Dieses Ergebnis konnte ebenfalls mit einer Interrupted time-series Analyse (Linden 2015) bestätigt werden.

18 Die hier berichteten Werte sind Schätzungen (marginale Effekte) aus der linearen Regression (ohne Darstellung).

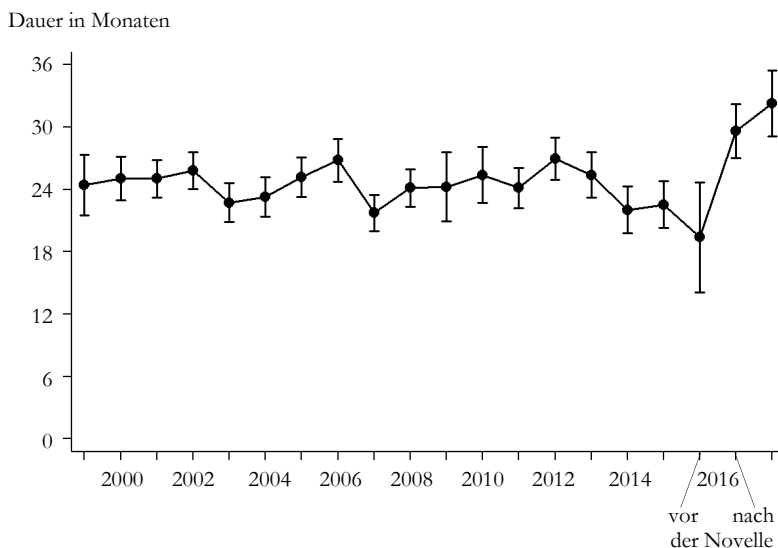
Tabelle 4: Lineare Regression auf die Laufzeit der ausgeschriebenen Stelle nach Jahren

	Modell	
Fakultät		
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften		Ref.
Medizin	-0,0924	(-0,10)
Phil. Fak. I	3,601*	(2,21)
Phil. Fak. II	0,510	(0,44)
Phil. Fak. III	3,432**	(2,91)
Naturw.-tech. Fak. I	-1,594	(-1,48)
Naturw.-tech. Fak. II	3,480***	(3,46)
Naturw.-tech. Fak. III	-2,856**	(-3,27)
Art der Beschäftigung		
wiss. Mitarbeiter (Angestellter)		Ref.
akad. Rat und akad. Oberrat	10,34***	(4,72)
Lehrkraft für besondere Aufgaben	-2,560	(-1,32)
Stellenumfang	0,0509***	(4,64)
Jahr		
1999		Ref.
2000	0,638	(0,35)
2001	0,607	(0,35)
2002	1,389	(0,80)
2003	-1,681	(-0,96)
2004	-1,149	(-0,65)
2005	0,780	(0,44)
2006	2,377	(1,31)
2007	-2,683	(-1,56)
2008	-0,282	(-0,16)
2009	-0,164	(-0,07)
2010	0,970	(0,48)
2011	-0,266	(-0,15)
2012	2,540	(1,41)
2013	0,951	(0,51)
2014	-2,401	(-1,28)
2015	-1,876	(-1,00)
vor der Novelle 2016	-5,030	(-1,63)
nach der Novelle 2016	5,208**	(2,63)
2017	7,851***	(3,60)
Konstante	20,72 ***	(11,51)
N		2.190
R ²		0,093
korrigiertes R ²		0,081

t Statistik in Klammern; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Zur Darstellung der Unterschiede zwischen den Jahren werden aus der Regression die vorhergesagten marginalen Effekte geschätzt (Abbildung 1). Wie im Zeitverlauf zu sehen, liegt die Vertragsdauer in den Ausschreibungen zwischen 22 und 26 Monaten und 2016 vor der Novelle bei 19 Monaten. Nach der Novelle steigt die Laufzeit deutlich auf 30 und in 2017 auf 32 Monate an. Post-hoc Wald-Tests ergaben, dass sich die durchschnittlichen Laufzeiten aus dem Jahr 2017 und den Jahren vor der Novelle signifikant unterscheiden. Für 2016, also nach der Novelle, ergeben sich ebenfalls signifikante Differenzen zu den Vorjahren (bis auf die Jahre 2012 und 2006).

Abbildung 1: Vorhergesagte marginale Effekte der Laufzeiten der ausgeschriebenen Stellen mit 95% Konfidenzintervall (n=2.190)



Diskussion

Stellenausschreibungen bilden die tatsächlichen Konditionen nicht vollständig ab, unter denen Verträge geschlossen werden. Es ist beispielsweise möglich, dass sich kein geeigneter Kandidat findet oder Verträge mit anderen als den in der Ausschreibung genannten Bedingungen geschlossen werden. Auch über die Dauer von Vertragsverlängerungen und über Stellen, die ohne Ausschreibung besetzt wurden, ist nichts bekannt. Wir gehen jedoch davon

aus, dass die den dargestellten Befunden zugrundeliegenden ausgeschriebenen Stellen einen bedeutenden Anteil an den realisierten Verträgen haben.

Neben diesen die Ausschreibungen betreffenden Aspekten muss die Angebotsstruktur des Arbeitsmarktes betrachtet werden. Die angebotenen längeren Vertragslaufzeiten könnten eine Reaktion auf eine Verschärfung der Bewerbersituation durch Verringerung der Bewerberzahlen sein. Möglicherweise war der universitäre Arbeitgeber im Wettbewerb um gute Arbeitnehmer gezwungen, bessere Beschäftigungsbedingungen zu schaffen, um eine zunehmende Abwanderung in andere Bereiche zu vermeiden, zumal sich der Arbeitsmarkt für Akademiker in den letzten Jahren sehr gut entwickelt hat und nahezu Vollbeschäftigung herrscht (Emrich, Gassmann, Meyer 2015). Gegen diese Vermutung spricht allerdings, dass die positiven Entwicklungen im Akademikerarbeitsmarkt deutlich zeitlich vor der Gesetzesnovelle liegen und somit bereits in den Jahren vor der Novelle zeitlich versetzt ein Anstieg zu beobachten sein müsste, was nicht der Fall ist. Daher ist nicht davon auszugehen, dass der Befund in hohem Maße durch aktuelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt hervorgerufen wurde.

Schließlich zeigen die empirischen Daten lediglich die Universität des Saarlandes. Es ist denkbar, dass die Universitäten das WissZeitVG unterschiedlich implementieren oder dass an einzelnen Universitäten (wegen selbst auferlegter Leitlinien) längere oder auch kürzere Laufzeiten zu beobachten sind. Dennoch ist nicht anzunehmen, dass die Universitäten in Deutschland das Gesetz völlig unterschiedlich auslegen, denn alle müssen unter Umständen Klagen gegen befristete Arbeitsverhältnisse fürchten, die möglicherweise zu einer Unwirksamkeit der Befristung führen.

Trotz dieser möglichen Einschränkungen deuten die Befunde nachdrücklich darauf hin, dass die Novelle des WissZeitVG Einfluss auf die Dauer von Neuverträgen hat und so das Gesetz das formulierte Ziel längerer Laufzeiten erreichen konnte.

Insgesamt bleibt abzuwarten, ob sich in Zukunft dieser Trend weiterentwickeln wird. Prinzipiell ist denkbar, dass Qualifikationsziele juristisch anerkannt werden, die eine kürzere Laufzeit ermöglichen. In diesem Fall würde sich zeigen, ob das Gesetz einen rein rechtlich zwingenden Einfluss auf die Laufzeiten hatte und/oder ob die Diskussion der kurzen Vertragslaufzeiten in den letzten Jahren in den Personalabteilungen und an den Lehrstühlen zu einem Umdenken innerhalb der Institution Universität führte (Münch 2016).

Die künftige Forschung sollte sich neben intendierten Wirkungen wie der Laufzeit auch den nicht intendierten Wirkungen der Novelle widmen. Ein Arbeitsverhältnis auf der Basis kurzer Vertragslaufzeiten, in dessen Rahmen ein wissenschaftlicher Mitarbeiter für eine Verlängerung immer wieder auf das positive Votum des Vorgesetzten angewiesen ist, führt zu anderen Abhängigkeitsverhältnissen und Arbeitsbedingungen als ein Arbeitsverhältnis, das auf mehrere Jahre angelegt ist. Wenn ein längerer Vertrag geschlossen wird, verschieben sich die Kräfteverhältnisse zugunsten des Arbeitnehmers und der Vorgesetzte muss auf die hohe Arbeitsbereitschaft des wissenschaftlichen Mitarbeiters vertrauen. Analysen zur normativen Bindung an die Wissenschaft und an die betreffenden Lehrstühle, an denen die Mitarbeiter arbeiten (vgl. Gassmann 2018), lassen nicht erwarten, dass längere Vertragslaufzeiten den Arbeitseifer schmälern. Insgesamt ist im Rahmen längerer Laufzeiten der Verträge davon auszugehen, dass das Verhältnis von wissenschaftlichem Mitarbeiter und vorgesetztem Professor durch eine Verringerung der ständigen Sanktionsmöglichkeiten in Form einer verweigerter Vertragsverlängerung durch den Professor nun stärker durch Vertrauen stabilisiert werden muss.¹⁹ Dies führt, wenn man die Universität zwischen Institution mit Vertrauen als bindender Komponente und bürokratischer Organisation anordnet (ebd.), zu einer Stärkung der Universität als Institution.

Die Begründung des WissZeitVG als Gesetz zur Realisierung von Qualifikation ist bislang noch nicht geprüft worden. Durch das Sonderarbeitsgesetz (WissZeitVG) wurde die befristete Beschäftigung über den durch das Teilzeit- und Befristungsgesetz vorgesehenen Zeitraum hinaus ermöglicht, um eine Qualifikation während der Beschäftigung zu realisieren. Bereits seit den siebziger Jahren ist eine sinkende Promotionsrate zu beobachten.²⁰ Eine Gegenüberstellung der Anzahl der abgeschlossenen Promotionen und der an Universitäten tätigen wissenschaftlichen Mitarbeiter zeigt, dass die Anzahl der Promotionen leicht ansteigt, jedoch in einem deutlich geringeren Ausmaß als die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter an den Universitäten (Gassmann 2018). 1994 lag die Anzahl der abgeschlossenen Promotionen bei rund 22.000. Bis 2014 stieg sie auf 28.000 an, während sich die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter im gleichen Zeitraum von rund

¹⁹ Es ist auch denkbar, dass der Vorgesetzte bessere Arbeitsbedingungen für langfristig beschäftigte Arbeitnehmer schafft, da er an der hohen Motivation des Mitarbeiters interessiert ist.

²⁰ Von 13,9 % Mitte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts auf 8,6 % etwa zehn Jahre später (Holtkamp, Fischer-Bluhm, Huber 1986: 16).

84.000 auf 164.000 nahezu verdoppelte (Statistisches Bundesamt 1994 ff. und Statistisches Bundesamt 2004 ff.; vgl. Gassmann 2018).²¹ Daher liegt die Vermutung nahe, dass eine große Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter den universitären Arbeitgeber wieder verlässt, ohne promoviert zu haben. Viele wissenschaftlichen Mitarbeiter werden zu »normalen« Erwerbsarbeitern (Weber 1923: 32) und sind heute bezogen auf ihre Beschäftigungen eher klassische Arbeitnehmer im Sinne von Dienstleistern in Lehre und Forschungsprojekten,²² wobei sie gleichzeitig der Idee der Universität in einem hohen Maße normativ verbunden sind (Gassmann 2018). Zweifel an der Begründung der Qualifizierungsbefristung mittels eines Sonderarbeitsgesetzes sind angebracht.

Literatur

- Bundesrat 2015: Entwurf eines Ersten Gesetzes zur Änderung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes. Drucksache 395/15 vom 4. September 2015. www.bmbf.de/files/1aendWissZeitVG_-_BR-Drs_395.15.pdf, letzter Aufruf 14. Juli 2017.
- Baer, S. 2011: Rechtssoziologie. Eine Einführung in die interdisziplinäre Rechtsforschung. Baden-Baden: Nomos.
- DGS 2016: Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zu Beschäftigungsverhältnissen in der Wissenschaft. *Soziologie*, 45. Jg., Heft 2, 188–191.
- DGS-Ausschuss »Mittelbau« 2017: Eine Bilanz der Mitglieder des DGS-Ausschusses »Mittelbau in der DGS/Beschäftigungsbedingungen in der Wissenschaft«. *Soziologie*, 46. Jg., Heft 2, 195–198.
- Elster, J. 1987 [1983]: Zustände, die wesentlich Nebenprodukt sind. In J. Elster, *Subversion der Rationalität*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 141–209.

21 Dies muss vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass wissenschaftliche Mitarbeiter in der Regel nur für wenige Jahre an einer Universität tätig sind und dann durch nachrückende Generationen ersetzt werden. Die Gruppe der unter 35-Jährigen wuchs von 2000 bis 2017 um 91% während sich die Gruppe der 35- bis unter 45-Jährigen nur um 41% erhöhte (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017: 101). (Da bislang nicht erfasst wird, ob eine Person bereits promoviert ist oder nicht, wird die Altersgruppierung als Indikator für eine erfolgte Promotion herangezogen). Damit ist der geringe Anstieg erfolgreicher Promotionen im Verhältnis zu der Verdopplung der Mitarbeiterstellen eher nicht mit einer höheren Anzahl beschäftigter bereits promovierter Mitarbeiter zu erklären.

22 Zum »Akademischen Kapitalismus« vgl. Münch (2011; 2016).

- Elster, J. 1989: Unintended Consequences. In J. Elster, Nuts and bolts for the Social Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 91–100.
- Elster, J. 1990: Merton's functionalism and the unintended consequences of action. In J. Clark, C. Modgil, S. Modgil (Hg.), Robert King Merton: Consensus and Controversy. London: Falmer Press, 129–135.
- Emrich, E., Gassmann, F., Meyer, W. 2015: Kritische Reflexion nationaler und internationaler Absolventenstudien. In F. Gassmann, E. Emrich, W. Meyer, L. Rampeltshammer (Hg.), Was kommt nach dem Studium an der Universität des Saarlandes? Empirische Befunde einer fächerübergreifenden Absolventenstudie. Saarbrücken: Universaar (Schriften der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt), 9–72.
- Emrich, E., Pierdzioch, C. 2011: Im Biotop der Wissenschaft. Das PARK-Modell der Makroökonomie. Saarbrücken: Universaar.
- Emrich, E., Müller, A., Meyer, W., Gassmann, F. 2013: Saarländische Bildungsinvestitionen und regionalökonomische Effekte der Universität des Saarlandes. In E. Emrich, W. Meyer, L. Rampeltshammer (Hg.), Die Universität des Saarlandes in sozio-ökonomischer Perspektive. Ausgewählte Analysen sozialer und wirtschaftlicher Effekte. Saarbrücken: Universaar, 71–102.
- Enders, J. 1996: Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt am Main: Campus.
- Gassmann, F. 2018: Wissenschaft als Leidenschaft? Über die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen wissenschaftlicher Mitarbeiter. Reihe Arbeit – Interessen – Partizipation. Band 15. Frankfurt am Main: Campus.
- GEW 2016: Geld her – oder wir schließen... Wittenberger Erklärung. www.gew.de/wissenschaft/wittenberger-erklaerung/, letzter Aufruf 11. November 2017.
- Hansel, R., Jähne, M. 2016: Befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft. Ratgeber mit den Regelungen des neuen Wissenschaftszeitvertragsgesetzes von 2016. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Hein, T. 2017: Für ein kompromisslose Diskussion der Modi von Wissensarbeit. Soziologie, 46. Jg., Heft 1, 74–85.
- Hochschulrektorenkonferenz 2014: Orientierungsrahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach der Promotion und akademischer Karrierewege neben der Professur. Empfehlung der 16. HRK-Mitgliederversammlung am 13. Mai 2014. www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/HRK_Empfehlung_Orientierungsrahmen_13052014.pdf, letzter Aufruf 11. November 2017.
- Hohendanner, C., Ostmeier, E., Lobato, P.R. 2015: Befristete Beschäftigung im öffentlichen Dienst. Entwicklung, Motive und rechtliche Umsetzung. IAB Forschungsbericht 12/2015. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb1215.pdf, letzter Aufruf 11. November 2017.

- Holtkamp, R., Fischer-Bluhm, K., Huber, L. 1986: Junge Wissenschaftler an der Hochschule. Bericht der Arbeitsgruppe »Lage und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses«. Frankfurt am Main: Campus.
- Joas, H. 1992: Das deutsche Universitätssystem und die Karriereöglichkeiten junger Wissenschaftler. In K.U. Mayer (Hg.), *Generationsdynamik in der Forschung*. Frankfurt am Main: Campus, 110–121.
- Jongmanns, G. 2011: Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeit-VG). Gesetzesevaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Forum Hochschule 4/2011. Hannover: HIS.
- Kehm, B.M., Lanzendorf, U. 2005: Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung? *Zeitschrift für Pädagogik* 51. Jg., Beiheft 50, 41–55.
- Keller, A., Kleinwächter, C. 2008: Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz – neue gesetzliche Grundlage für befristete Arbeitsverträge an Hochschulen und Forschungseinrichtungen. *WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 37. Jg., Heft 9, 508–511.
- König, K. 1986: Evaluation als Kontrolle der Gesetzgebung. In W. Schreckenberger (Hg.), *Gesetzgebungslehre. Grundlagen – Zugänge – Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer, 96–108.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013: Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017: Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.
- Linden, A. 2015: Conducting interrupted time-series analysis for single-and multiple-group comparisons. *Stata Journal*, 15. Jg., Heft 2, 480–500.
- Mandeville, B. 1980 [1705/1724]: Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile. Hrsgg. von W. Euchner. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, K. 1964 [1905–1910]: Theorien über den Mehrwert, Erster Teil. *Marx-Engels Werke*, Band 26/1, Berlin: Dietz.
- Merton, R.K. 1995 [1949]: Manifeste und latente Funktionen. In R.K. Merton, *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin, New York: de Gruyter, 17–81.
- Merton, R.K. 1998: Unanticipated consequences and kindred sociological ideas: A personal gloss. In C. Mongardini, S. Tabboni (Hg.), *Robert King Merton & Contemporary Sociology*. New Brunswick, London: Transaction, 295–318.
- Müller, H.-G. 2009: Wissenschaftlich Beschäftigte als Verlierer der Hochschulreformen. Die Prekarisierung der Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Mittelbaus am Beispiel Nordrhein-Westfalens. In P. Kellermann, M. Boni, E. Meyer-Renschhausen (Hg.), *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*. Wiesbaden: VS, 205–215.

- Münch, R. 2011: Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Münch, R. 2016: Kapital und Arbeit im akademischen Shareholder-Kapitalismus. *Soziologie*, 45. Jg., Heft 4, 412–440.
- Oevermann, U. 2005: Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *die hochschule*, 14. Jg., Heft 1, 15–51.
- Rehbinder, M. 2007: *Rechtssoziologie*. 7. Auflage, München: Beck.
- Senkel, K. 2014: Wirksamkeitschancen des »Anti-Doping-Rechts«. Eine interdisziplinäre Analyse zu den Anforderungen an Dopingbekämpfungsmechanismen und deren Umsetzung. Saarbrücken: Diss. d-nb.info/1053983786/34, letzter Aufruf 11. November 2017.
- Smith, A. 1978 [1776/1789]: *Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen*. München: dtv.
- Statistisches Bundesamt 1994 ff.: *Bildung und Kultur, Hochschulen. Personal an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.4*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt 2004 ff.: *Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stockmann, R., Meyer, W. 2014: *Evaluation. Eine Einführung*. 2. Auflage, Opladen: Budrich.
- Ullrich, P. 2016: Prekäre Wissensarbeit im akademischen Kapitalismus. *Soziologie*, 45. Jg., Heft 4, 388–411.
- Universität des Saarlandes 2016: *Die Universität des Saarlandes*. www.uni-saarland.de/info/universitaet.html, letzter Aufruf 29. April 2017.
- van Dyk, S., Reitz, T. 2017: Projektförmige Polis und akademische Prekarität im universitären Feudalsystem. *Soziologie*, 46. Jg., Heft 1, 62–73.
- Weber, A. 1923: *Die Not der geistigen Arbeiter*. München: Duncker & Humblot.
- WissZeitVG 2016: *Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft (Wissenschaftszeitvertragsgesetz)*. www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/wisszeitvg/gesamt.pdf, letzter Aufruf 30. September 2016.

Der Fachinformationsdienst Soziologie

Unterstützung bei Recherche, Vernetzung und
Publikationen

David Brodesser, Sonja Strunk

Aktuelle Herausforderungen bei der digitalen Recherche

Mit der Verbreitung des WWW haben sich der Zugang zu wissenschaftlichen Publikationen, Forschungsdaten, Informationen von Fachgesellschaften und Forschungsgruppen, sowie Kommunikationswege mit Kolleginnen und Kollegen grundlegend geändert. Bei vielen Soziologinnen und Soziologen sind Suchmaschinen wie *google scholar* mittlerweile ein fester Bestandteil im Rechercheprozess und zusammen mit traditionelleren Diensten und Werkzeugen erleben viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler während der Literatursuche einen regelrechten *information overload*. Bei der Kommunikation gehören Emails und Mailinglisten schon lange zum konventionellen Arbeitsalltag. Akademische Netzwerke wie zum Beispiel *ResearchGate* oder *Academia.edu* sind in den letzten Jahren hinzugekommen. Die bestehenden akademischen Netzwerke sind jedoch kommerzieller Natur. So ist es möglich, dass ein zunächst kostenloser Zugang oder kostenlose Funktionen kostenpflichtig werden. *Academia.edu* wurde für die eingeschränkte kostenfreie Publikationssuche kritisiert: Wenn die Nutzerinnen und Nutzer ein Abonnement für knapp 90 Euro pro Jahr abschließen, werden deutlich mehr Ergebnisse (auch mit Volltexten) angezeigt. Ebenfalls kostenpflichtig sind bei *Academia.edu* Datenanalysen zu Rezeptionen von Publikationen oder zu Mitgliederprofilen.

Der FID Soziologie dagegen ist ein nicht-kommerzielles Produkt – alle Funktionen bleiben konstant kostenfrei, Nutzerdaten können weder weiterverkauft noch an kommerzielle Anbieter weitergegeben werden.

Zudem bieten akademische Netzwerke wie zum Beispiel *ResearchGate* das Hochladen von Publikationen an, vergessen aber die Beratung zu rechtlichen Rahmenbedingungen bei Open-Access-Veröffentlichungen. Wie der Deutsche Hochschulverband zuletzt berichtet, erwägen Verlage deshalb eine Klage gegen *ResearchGate*, so dass dieser Service möglicherweise nicht langfristig aufrechterhalten bleibt (DHV 2017). Diese Lücke schließt der FID Soziologie mit einer Anzeige der rechtlichen Rahmenbedingungen zu einzelnen Publikationen. Die Informationen, die die genannten Literaturdienste und akademischen Netzwerke mit sich bringen, sind zudem verstreut und nicht gesammelt an einem Ort abrufbar. Darüber hinaus ist es oftmals schwierig, wirklich relevante Fachliteratur schnell zu identifizieren oder mit den richtigen Kolleginnen und Kollegen in Kontakt zu treten bzw. zu bleiben oder sogar online lebhaft Diskurse zu spezifischen Themen zu führen. Auch der Zugang zu elektronischen Publikationen ist bei vielen Büchern und Zeitschriftenartikeln aus unterschiedlichen Gründen stark eingeschränkt. Für diese Bedürfnisse bzw. Probleme bietet der FID Soziologie entsprechende Lösungen und Perspektiven.

Historischer und institutioneller Hintergrund

Vom Sondersammelgebiet (SSG) zum Fachinformationsdienst (FID)

Mit dem technologischen Wandel änderte sich auch die Infrastruktur der Fachinformation. In der Vergangenheit gab es als festgelegte Sammelschwerpunkte für wissenschaftliche Publikationen die Sondersammelgebiete, die von deutschen Bibliotheken mit der Zielsetzung einer größtmöglichen Vollständigkeit erworben wurden. So sollte sichergestellt werden, dass jede fachlich relevante Publikation an mindestens einem Bibliotheksstandort verfügbar ist und über die Fernleihe die Versorgung mit hochspezifischer Literatur auch an anderen Standorten mit geringem Literaturbestand gewährleistet. Die Universitäts- und Stadtbibliothek Köln (USB) betreute das SSG Sozialwissenschaften mit dem Fokus auf soziologische Fachliteratur seit dem Beginn der Sondersammelgebiete 1949. Die Förderung der

Sondersammelgebiete durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) wurde in den Jahren 2014 bis 2016 sukzessive eingestellt.

Die Fachinformationsdienste für die Wissenschaft (FID), die ebenfalls aus einem Förderprogramm der DFG entstanden, bilden die Folgegeneration der Sondersammelgebiete. Ziel ist es, die vorhandenen Potentiale aus den Sondersammelgebieten zu nutzen, um moderne Serviceleistungen und Angebote auf die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Fachcommunities auszurichten. Aktuell fördert die Deutsche Forschungsgemeinschaft insgesamt 35 Fachinformationsdienste für einzelne Disziplinen in Deutschland, weitere FIDs sind beantragt (DFG 2017).

Statt die gesamte sozialwissenschaftliche Literatur an einem Ort vollständig zu Verfügung zu stellen, wird der Zugang zu rein soziologischer Literatur durch den Aufbau und die Pflege eines Nachweis- und Recherchesystems gefördert. Der Fokus liegt darin, möglichst viele digitale Volltexte zu integrieren. Darüber hinaus zielt der Fachinformationsdienst darauf ab, die fachspezifische Forschungskommunikation zu unterstützen. Ein erstes Konzept zur Realisierung eines Fachinformationsdienstes Soziologie wurde bereits von Claudia Dembek-Jäger und Ralf Depping an dieser Stelle vorgestellt (Dembek-Jäger, Depping 2013).

Der Fachinformationsdienst Soziologie ist im Vergleich zu allen anderen Angeboten in seiner Struktur und Ausrichtung einzigartig. Als einziger Fachinformationsdienst liegt der Schwerpunkt nicht auf dem Bestandsaufbau bzw. dessen Erweiterung oder der *Digitalisierung on demand*, sondern auf einer Kombination aus Recherche, fachspezifischer Vernetzung der Forschungsgemeinschaft und der Open-Access-Verfügbarmachung von Volltexten für Soziologinnen und Soziologen.

Wer wir sind

Der FID Soziologie wird gemeinsam von der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln (USB) und GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften entwickelt. Die USB verfügt durch die langjährige Betreuung des DFG-Programms »Sondersammelgebiet Sozialwissenschaften« sehr starke Kompetenzen in der soziologischen Literaturversorgung. GESIS ist die größte deutsche Infrastruktureinrichtung für die Sozialwissenschaften, die forschungsbasierte Dienstleistungen für alle Schritte in sozialwissenschaftlichen Projekten bereitstellt.

Im Gegensatz zu kommerziellen Anbietern von Produkten mit ähnlichen Funktionen bündelt der FID Soziologie vielseitige Funktionalitäten, die von der soziologischen Fachcommunity nachgefragt werden. Die drei Komponenten: Literatursuche, Kollaborationsportal und ein vereinfachter Open-Access-Einstieg werden maßgeschneidert im Dialog mit den Nutzerinnen und Nutzern entwickelt, damit alle Funktionen einen deutlichen Mehrwert bzw. Zeitersparnis bieten. Kommerzielle akademische Netzwerke sichern sich mit ihren Nutzungsbedingungen in der Regel die Rechte an den Daten ihrer Mitglieder. Am Ende steht dabei stets eine Gewinnerzielungsabsicht. Mit dem nicht kommerziellen FID Soziologie wird eine nachhaltige Infrastruktur aufgebaut, die die Daten seiner Mitglieder stark absichert und vor kommerziellen Interessen schützt. Open-Access-Zweitpublikationen können beim FID Soziologie nachhaltig auf rechtlich sicherem Boden archiviert werden.

Funktionsweise und Besonderheiten des FID Soziologie

Der FID Soziologie ist eine zentrale Anlaufstelle für Literatursuche, Kommunikation und Information. Anstatt mehrere Webseiten zu besuchen, befinden sich hier alle Bereiche auf einer Plattform – auf die Bedürfnisse der Soziologie zugeschnitten.

Eine integrierte Suche verbindet alle Daten und Zugänge, die mit dem FID verknüpft sind. Ein Literaturindex für die Sozialwissenschaften des etablierten bibliothekarischen Suchsystems EBSCO Discovery Service wird unter anderem durch die durchsuchbaren Profile der Nutzerinnen und Nutzer des Kollaborationsportals ergänzt. Der FID Soziologie hebt sich mit dieser Verbindung mehrerer Bausteine von anderen Fachinformationsdiensten ab und bietet Funktionen, die von keinem anderen Fachinformationsdienst bereitgestellt werden.

Mittels der Kollaborationsplattform können sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler außerdem miteinander vernetzen und ihre Forschungsleistungen abbilden. Zudem haben DGS-Sektionen mit Hilfe von Sektionsseiten Gelegenheit, ihre Zusammenarbeit und Kommunikation effektiver zu gestalten. Auch Arbeitsgruppen oder Lehrstühle und Institute können diese Funktionalitäten nutzen, etwa um miteinander zu kooperieren, Synergien zu nutzen und gemeinsam an Projekten oder Publikationen zu arbeiten.

Zudem lassen sich die Präsenzen auch als Darstellung für die Öffentlichkeit nutzen.

Eine weitere Besonderheit ist die Open-Access-Komponente des FID Soziologie. Hier wird den Nutzerinnen und Nutzern im persönlichen Profil rückgemeldet, ob eine Zweitveröffentlichung der eigenen Publikation aus rechtlicher Sicht möglich ist – denn die unterschiedlichen Bedingungen der Verlage zu Embargofristen oder gesetzlichen Rahmenbedingungen sind nicht allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bekannt. Wenn Zweitveröffentlichungen Open-Access möglich sind, können die jeweiligen Publikationen in einem vereinfachten Selbstarchivierungsverfahren hochgeladen werden. Dafür ist der FID Soziologie mit dem GESIS-Dienst SSOAR (*Social Science Open Access Repository*) verbunden. Zudem bietet der FID Soziologie, wie andere Fachinformationsdienste auch, ein Literaturrecherchemodul an, das relevante Fachpublikationen an einem Ort anzeigt und als *one-stop-shop* fungiert. Dies bedeutet, dass ein integriertes Nachweis- und Recherchesystem zur Verfügung steht, welches den jeweils besten Beschaffungsweg anzeigt, zum Beispiel einen Verfügbarkeitsnachweis vor Ort, eine Volltextbereitstellung oder die Fernleihe. Insgesamt zielt die Literatursuche des FID Soziologie darauf ab, dem *information overload* bei der Recherche dadurch zu begegnen, dass gezielt fachspezifische Literatur für die Soziologie angezeigt wird. Da der Zugang zu elektronischen Versionen der Publikationen in der Praxis oftmals eingeschränkt ist, wird der Open-Access-Gedanke gezielt gefördert. So werden frei verfügbare Publikationen unter anderem aus dem Open-Access Repository für die Sozialwissenschaften SSOAR angezeigt. Durch die ständige Rückkopplung mit der Fachcommunity im Entwicklungsprozess des FID Soziologie wird auch die nutzerorientierte Usability sichergestellt. Die einzelnen Komponenten – Recherche, Vernetzen und Publizieren – sind fließend integriert.

Nach ersten Gesprächen mit den Vorständen bzw. den Sprecherinnen und Sprechern der DGS-Sektionen werden maßgeschneiderte Module für das Kollaborationsportal entwickelt. Da es – wie in vielen wissenschaftlichen Disziplinen – ein breites Spektrum an Vorstellungen gibt, werden neben den bereits erläuterten Basisfunktionen individuelle Tools für verschiedene Bedürfnisse der DGS-Sektionen angeboten. Die Bereitstellung von Funktionen, welche die (interne) Organisation der DGS-Sektionen und Forschungsfelder zeitsparend vereinfachen, stehen im Fokus der Pilotanwendungen des FID Soziologie. Insgesamt wurden zahlreiche Funktionen vorgeschlagen, um neben Organisationsprozessen (Durchführung von Sek-

tionswahlen, Veranstaltungsorganisation) auch kollaboratives Arbeiten (Sektionsforen für fachliche Fragen oder Beratung zu Publikationen) zu fördern. Diese lassen sich mittels der verwendeten Open-Source-Portalsoftware *HumHub* effektiv und nutzerorientiert umsetzen. Die Softwarearchitektur von *HumHub* ist modular, sodass einzelne Bestandteile und Funktionen hinsichtlich unterschiedlicher Bedürfnisse der soziologischen Fachcommunity angepasst bzw. weiterentwickelt werden können. Zudem ist es möglich gänzlich neue Funktionalitäten hinzuzufügen. Der Vorteil einer Modularität in der Softwareentwicklung ist, dass Updates der Softwarebasis zukünftig durchgeführt werden können und somit die Entwicklungsarbeit der Open-Source-Gemeinschaft genutzt werden kann.

Einbindung der Fachcommunity

Die soziologische Fachcommunity wurde im Vorfeld des Projekts und wird während der Entwicklungsphase kontinuierlich eingebunden. Zu Beginn wurde eine Onlineumfrage unter DGS-Mitgliedern durchgeführt, und eine von der DGS eingesetzte Arbeitsgruppe erarbeitete die Kernelemente des FID Soziologie. In der laufenden Projektphase wird das Projektteam von einem wissenschaftlichen Beirat unterstützt und steht darüber hinaus durch die Zusammenarbeit mit ausgewählten DGS-Sektionen in direktem Kontakt mit den Nutzerinnen und Nutzern.

Aus umfangreichen Nachforschungen in Publikationen und (sozialen) Medien sowie den fast dreihundert Rückmeldungen aus der Mitgliederbefragung trug die USB Köln Informationen zusammen, die die Ausgangslage differenziert abbildeten. Konkret wurde – vor allem in zahlreichen offenen Antworten – zurückgemeldet, dass die Hauptaufgaben eines Fachinformationsdienstes darin gesehen werden, eine (Recherche-) Plattform für Literatur und fachliche Kommunikation zur Verfügung zu stellen sowie Hilfe bei Fragen zum Urheberrecht anzubieten. In Expertengesprächen mit DGS, USB und GESIS wurde diese Umfrage ausgewertet und die drei Kernelemente: Recherche, Vernetzen und Publizieren für den FID identifiziert. Diese Bestandteile definieren maßgeblich die strukturelle und inhaltliche Ausrichtung des Fachinformationsdienstes Soziologie. Die Arbeitsgruppe wurde in einen wissenschaftlichen Beirat überführt, deren Mitglieder die Planung, Entwicklung und Implementierung des FID Soziologie bis heute

begleiten und mit ihrer Expertise als Vertreterinnen und Vertreter der DGS wie auch der soziologischen Community fungieren.

Um die Ausrichtung der Planung und Implementierung des FID Soziologie so eng wie möglich an den Wünschen und Ideen der Fachcommunity auszurichten und die konkrete Umsetzung der Bedarfe sicherzustellen, werden im Projektverlauf weitere Gespräche mit Vertretern und Vertreterinnen geführt. Hier werden in Kooperation mit verschiedenen Sektionen der DGS individuelle Pilotprojekte realisiert.

Aktueller Stand

Der Onlinegang des FID Soziologie ist für das Frühjahr 2018 geplant. Seit Projektbeginn im Juli 2016 wurden die Bedürfnisse der Fachcommunity stetig und auf mehreren Ebenen abgefragt und integriert. Für die Ausgestaltung liegen Entwürfe bzw. prototypische Umsetzungen vor. Diese werden durch die modulare Implementierung entsprechender Tools und Funktionen hinsichtlich verschiedener Bedürfnisse angepasst bzw. erweitert. Die Funktionalitäten bauen auf unterschiedlichen Softwaresystemen auf, die zuerst angepasst werden und deren Weiterentwicklung an die Open-Source-Software-Community weitergegeben wird.

Der Fachinformationsdienst Soziologie kooperiert mit weiteren Projekten und Akteuren, beispielsweise mit Pollux, dem Fachinformationsdienst Politikwissenschaft, oder dem sozialwissenschaftlichen Nachrichtenportal Soziopolis. Die Open-Access-Funktionalitäten, die im FID Soziologie entwickelt werden, sollen zukünftig auch vom Fachinformationsdienst Politikwissenschaft genutzt werden. Pollux konzentriert sich auf die Literaturrecherche und -versorgung. Im Unterschied zum FID Soziologie werden hier auch Lizenzen für kostenpflichtige Publikationen erworben, die mit der Nutzung des Dienstes von Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftlern kostenfrei abgerufen werden können. Auf der Internetpräsenz von Soziopolis ist die Integration der Suchfunktion des FID Soziologie geplant, um Erreichbarkeit und Nutzung des FID Soziologie-Angebots zu erhöhen.

Fazit

Mit dem Fachinformationsdienst Soziologie bauen die Universitäts- und Stadtbibliothek Köln und GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften eine Plattform für Literaturrecherche, Vernetzung und Open-Access auf.

Die Literatursuche fokussiert fachspezifische und relevante Publikationen, die entweder direkt abrufbar sind oder deren einfachste Beschaffungswege automatisch angezeigt werden. Das Kollaborationsportal bietet die Möglichkeit, Forschungsleistungen zu präsentieren und sich mit anderen Forscherinnen und Forschern zu vernetzen. Nicht nur individuell, sondern auch auf Ebene von Forschungsfeldern und DGS-Sektionen werden Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten geschaffen. Um die Reichweite von Publikationen der Nutzerinnen und Nutzer zu erhöhen, können bestehende Publikationen einfach als Open-Access-Zweitveröffentlichung bereitgestellt werden. Ob die individuellen Publikationen Open-Access bereitgestellt werden dürfen, kann entsprechend angezeigt werden. Alle Kernelemente wurden zusammen mit der Zielgruppe entwickelt. Die Ausgestaltung der Funktionalitäten erfolgt fortlaufend und in enger Kooperation mit der soziologischen Fachcommunity – vertreten durch den wissenschaftlichen Beirat und verschiedene DGS-Sektionen.

Auch die Fortführung sowie Weiterentwicklung des Dienstes – im Rahmen einer zweiten Förderphase ab 2019 – wird gemeinsam mit Soziologinnen und Soziologen geplant und erarbeitet. Als mögliche neue Elemente des FID Soziologie sind unter anderem die Recherche und Bereitstellung von Forschungsdaten sowie der Erwerb zusätzlicher Lizenzen für Volltexte geplant.

Mitmachen!

Haben wir Ihr Interesse geweckt? Weitere Informationen finden Sie unter www.fid-soziologie.de. Wir freuen uns über Ihre Ideen und Wünsche für den Fachinformationsdienst Soziologie.

Schreiben Sie uns einfach an mail@fid-soziologie.de oder melden Sie sich als Beta-Testerin bzw. Beta-Tester auf unserer Webseite an.

Literatur

- Dembek-Jäger, C., Depping, R. 2013: Verbesserte Infrastruktur für soziologische Forschungsinformation. Der DFG-geförderte Fachinformationsdienst Soziologie geht an den Start. *Soziologie*, 42. Jg., Heft 4, 397–406.
- DFG 2017: FID-Projekte in der Förderung (Stand Januar 2017). www.dfg.de/download/pdf/foerderung/programme/lis/uebersicht_laufende_fid_projekte.pdf, letzter Aufruf 10. November 2017.
- DHV 2017: Zweitveröffentlichungsrechte: Verlage nehmen ResearchGate ins Visier. *DHV-Newsletter* 10/2017. www.hochschulverband.de/1592.html#_, letzter Aufruf 10. November 2017.

Symposion:

Soziologie und Schule

Der DGS-Ausschuss »Soziologie und Schule«

Einleitung von Reiner Keller

Das Symposion¹ beruht auf Beiträgen aus dem DGS-Ausschuss »Soziologie und Schule«, den das Konzil der DGS Ende 2015 eingerichtet und inzwischen bis 2018 verlängert hat. Der Ausschuss versammelt FachvertreterInnen aus dem universitären wie aus dem schulischen Kontext, die der dringende Korrektur- und Ergänzungsbedarf im Hinblick auf eine Vermittlung soziologischen Orientierungswissens über soziale Zusammenhänge, Prozesse und Strukturen zusammengebracht hat.² Diese Vermittlungsauf-

1 Mein besonderer Dank gilt Sabine Ritter, die das Symposion zusammengestellt und betreut hat.

2 Zwei Initiativen des Ausschusses sind besonders hervorzuheben. Dies ist zum einen die Podiumsdiskussion auf dem Bamberger Soziologiekongress im September 2016, mit etwa einhundert BesucherInnen, VertreterInnen des Ausschusses und den diskutierenden »auswärtigen« Gästen Sabine Dengel von der Bundeszentrale für politische Bildung, dem Vorsitzenden des Deutschen Philologenverbandes Heinz-Peter Meidinger und der Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Marlis Tepe. Dies ist zum zweiten der gemeinsam mit der Schader-Stiftung im Juni 2017 in Darmstadt organisierte Workshop »Soziologie in der Schule«, der sich vor allem auf den Austausch zwischen schulischen, schulisch-administrativen und fachgesellschaftlichen AkteurInnen richtete. Zu beiden Veranstaltungen sind umfangreiche Dokumentationen erschienen und auf der Webseite der DGS unter www.soziologie.de/ausschuss-schule abrufbar.

gabe schließt die Behandlung sowohl sozialer Zusammenhänge, Prozesse und Strukturen als auch grundlegender gesellschaftlicher Mechanismen und aktueller Herausforderungen ein.

Das vorliegende Symposium führt die im Ausschuss begonnenen Diskussionen weiter. Es will damit vor allem auch betonen, dass die hier diskutierten Forderungen nach einer stärkeren Beteiligung der Soziologie in der Schule nicht einfach eine Angelegenheit sind, um die sich der Vorstand der DGS und der eingerichtete Ausschuss »schon kümmern«. Vielmehr werden Erfolg oder Misserfolg dadurch entschieden, wie sich FachvertreterInnen vor Ort in die entsprechenden Aktivitäten einklinken und sie mit Leben füllen – die Beteiligung an der Arbeit des Ausschusses ist sehr willkommen.

Gesellschaftliche Bildung in unruhigen Zeiten

Die Zeiten sind lange vorbei, in denen die westeuropäische und auch die Soziologie in Deutschland vom Schwung der politischen und gesellschaftlichen Aufbruchsstimmungen der späten 1960er und frühen 1970er Jahre mitgetragen wurde und wie selbstverständlich als Bestandteil der Bildungsangebote gelten konnte. Das, was man »gesellschaftliche Bildung« nennen könnte, also ein soziologisch-reflexives Wissen über soziale bzw. gesellschaftliche Mechanismen, Prozesse, Strukturbildungen und Zusammenhänge, wird in den schulischen Curricula seit geraumer Zeit in den Hintergrund gerückt bzw. durch individuumszentrierte Lehrinhalte ersetzt, welche die Schülerinnen und Schüler als zukünftige unternehmerische und konsumerische Subjekte, als RechtsträgerInnen und als WahlbürgerInnen adressieren.

Die Marginalisierung soziologischen Wissens und soziologischer Kompetenzen in schulischen Bildungsprozessen steht in deutlichem Widerspruch zur enormen Rolle, die soziologischer Analyse ansonsten in sehr vielen gesellschaftlichen Bereichen zukommt, bis hin zur politikbegleitenden und -vorbereitenden Forschung, ohne die kaum eine politische Entscheidungsebene handlungsfähig wäre. Dem entspricht eine ungemein hohe Anzahl von Haupt- und NebenfachabsolventInnen, deren Zahl mittlerweile in die Hunderttausende geht (vgl. Pofertl, Keller 2015; Marquardt 2011). Nicht nur die explizit als Soziologie massenmedial präsenten Inhalte, sondern die diffundierten soziologischen Blickwinkel und Analyseperspektiven, die sich

allgegenwärtig in den Medien finden, sprechen eine deutliche Sprache. Zahlreiche frühere Nachbardisziplinen der Soziologie haben sich soziologisiert; insgesamt lässt sich auch eine weitreichende Soziologisierung der Gesellschaft, zumindest der gesellschaftlichen Selbstanalyse und der organisatorisch institutionalisierten Entscheidungsprozesse beobachten. Es ist deswegen sehr erstaunlich, dass dieser Feststellung einer weithin, bis in ihre Alltagsvokabulare hinein soziologisierten Gesellschaft so wenig Soziologie in der Ausbildung von LehrerInnen und in der Bildungsvermittlung an SchülerInnen entspricht, wie ein kurzer Blick in universitäre und schulische Curricula deutlich macht (von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen). Das ist im Übrigen keine Sondersituation der Bundesrepublik Deutschland. In Großbritannien beispielsweise ist es dem Britischen Soziologieverband in mühevoller und langjähriger Arbeit inzwischen gelungen, die komplette Verdrängung der Soziologie aus den Schulen abzuwehren. Dafür wurden neben intensiver Lobby- bzw. »Abwehr-Arbeit auch zahlreiche Unterrichtsmaterialien entwickelt, die verdeutlichen, was unverzichtbare Kernelemente einer soziologisch begründeten gesellschaftlichen Bildung sein und wie sie im schulischen Unterricht eingebracht werden können.³

Die Frage nach der Rolle von Soziologie einerseits in der Ausbildung von LehrerInnen unterschiedlicher Fächer und Schulformen, aber natürlich auch der einschlägigen Fachlehrkräfte, andererseits aber auch auf der inhaltlichen Ebene der schulischen Curricula ist sowohl für das Fach selbst als auch für den Stellenwert von gesellschaftlicher Bildung in den gegenwärtigen unruhigen gesellschaftlichen Zeiten von ganz erheblicher Bedeutung. Selbstkritisch muss dazu wohl festgehalten werden, dass dies den organisierten Fachvertretungen in den letzten Jahrzehnten nicht immer deutlich vor Augen stand. Andere Disziplinen bzw. deren Lobbygruppen haben hier durchaus erfolgreicher agiert. Ziel des Ausschusses »Soziologie und Schule« ist deswegen, auch für die Soziologie eine entsprechende Interessenvertretung aufzubauen und auf Dauer zu stellen.

Stellt man den zähen Rhythmus der Veränderung von Lehrinhalten im schulischen Unterricht in sechzehn verschiedenen Bundesländern mit je unterschiedlichen Schulformen in Rechnung, dann wird sofort offensichtlich, dass es sich hier nicht um eine kurzfristige und einmalige Initiative handeln kann. Deren Ziel wäre auch nicht notwendig die allgemeine Einführung eines neuen Schulfachs Soziologie. Das erscheint angesichts der bestehen-

³ Vgl. dazu die Webseite www.discover sociology.co.uk, siehe auch Hedtke, Zurstrassen S. 70 ff. in diesem Heft.

den Konkurrenzen um Fachanteile im Schulunterricht schwerlich realisierbar. Gestärkt, verteidigt, wiedereingeführt werden müssen aber in den verschiedenen Schulformen die expliziten Anteile einer »gesellschaftlichen Bildung«, die gegenüber scheinbar nützlichem Wirtschaftswissen, Rechtswissen und politischem Wissen marginalisiert wurde oder zu werden droht. Damit eng verbunden ist das Argument, dass sich gerade auch Ökonomie, Recht und Politik ohne soziologische Analyse nur begrenzt verstehen lassen. Der Forderung nach einer Stärkung der Soziologie in der gesellschaftlichen und politischen Bildung entspricht die Forderung nach einer Stärkung der Soziologie in der Lehramtsausbildung. Dies gilt unabhängig davon, ob es sich um zukünftige Fachkräfte für gesellschaftliche Bildung handeln soll – da ist das sicherlich unumstritten –, oder um Fachlehrkräfte für alle anderen Fächer, vom Deutschunterricht über Sport bis hin zu Mathematik, Chemie oder Fremdsprachen. Die derzeitige bildungswissenschaftliche Forschung scheint eine Ausbildungsperspektive zu fördern, welche die »didaktische Technologie« der Unterrichtssituation und die einzelne Lehrkraft in ihrem schulischen Handeln in den Vordergrund stellt. Die Relevanz dieser Perspektive soll keineswegs bestritten werden. Problematisch ist es jedoch, wenn sie zu Lasten einer eben auch soziologisch informierten Sichtweise geht, die sowohl ein Wissen um schulorganisatorische Prozesse, Interaktionsdynamiken und Identitätsbildungen in der Klasse und auch über soziale Milieus und Ungleichheiten und anderes mehr beinhalten müsste – das heißt, das Soziale der Unterrichtssituation nicht vergisst. Dafür ist es notwendig, dass sich SoziologInnen vor Ort einmischen, wenn es um die Entwicklung von Lehramtsausbildungen geht. Dazu gehört auch, dass die entsprechenden Lehraufgaben nicht länger ein Dasein als ungeliebtes Anhängsel des eigentlichen »Kerngeschäftes« fristen, sondern in ihrer Herausforderung und Bedeutung gewürdigt werden.

Reiner Keller

Literatur

- Marquardt, U. 2011: Wieviele SoziologInnen gibt es? Beitrag für den Berufsverband deutscher Soziologinnen und Soziologen e.V. www.bds-soz.de/BDS/PDF/Studium/wieviele_sociologen.pdf, letzter Aufruf 12. Oktober 2017.
- Pofel, A., Keller, R. 2015: Wie und wozu forschen? Vom Sinn soziologischer Erkenntnisproduktion. In A. Brosziewski, C. Maeder, J. Nentwich (Hg.), Vom Sinn der Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, 137–151.

Soziologie in Schule und Lehrerbildung

Normierungen durch die Kultusministerkonferenz

Die Institution Kultusministerkonferenz (KMK) ist im föderalen Gebilde von 16 Bundesländern mit Kulturhoheit ein notwendiges Gremium zur Mindestabsicherung der Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten und Lebenschancen. Zugleich ist die Koordination dieses hochkomplexen Großsystems von 16 Bundesländern, Wissenschaft, Parteien und Verbänden mit einem enormen Aufwand an personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen verbunden. Daher sind die KMK-Entscheidungen wegen der Vagheit und Interpretationsbedürftigkeit der Formulierungen sowie wegen des geringen Verbindlichkeitsgrades stark in die Kritik geraten. Für den Bereich Lehrerbildung formuliert der Bildungsforscher Manfred Prenzel:

»Die von Kultusministerkonferenz und Wissenschaft aufgestellten Grundsätze und ländergemeinsamen Anforderungen für das Lehramtsstudium bleiben zu allgemein, sind wenig verbindlich und ermöglichen eine fast beliebige Interpretation vor Ort. Es fehlt an gemeinsamer Absicht, an gemeinsamer Planung und ja, an einem gemeinsamen Plan.« (Prenzel 2017)

Die divergierende Praxis der Bundesländer bezogen auf den Fachunterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld bestätigt diese Einschätzung auch für den Bereich des Soziologieunterrichts, obwohl die Normierungen eine gute Grundlage bieten könnten.

Für die allgemeinbildenden schulischen Bildungsgänge im Bereich der Sekundarstufe II regeln die »Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Sozialkunde/Politik« (EPA) aus dem Jahre 2005 die Abstimmung der Inhalte und Prüfungsformate. Hier stehen Gesellschaft, Wirtschaft und Politik als gleichberechtigte Inhaltsfelder nebeneinander und die Zielbestimmung sieht vor, dass sich Lernende das Orientierungswissen aneignen, das sie in die Lage versetzt, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik mitzugestalten (KMK 2005: 2). Die EPA soll nicht weiter entwickelt werden, da die Steuerung der Bildungspolitik inzwischen die Definition von fachlichen Bildungsstandards sowie die Entwicklung eines entsprechenden Aufgabenpools für zentrale Prüfungen aller Fächer vorsieht. Dies ist aber mit einem hohen Aufwand verbunden und wird durch die unterschiedlichen Fächerzuschnitte des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs in den Bundesländern stark erschwert.

Im Bereich der Lehrerbildung wird die allgemeinpädagogische Ausbildung durch die »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften« bundeseinheitlich geregelt (KMK 2014). Hier werden die Kompetenzen (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen) definiert, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung beruflicher Anforderungen verfügen sollte. Die Standards gelten sowohl für die universitäre als auch für die berufspraktische Phase der Lehrerbildung. Die Vorgabe ist zudem Prüfgrundlage für die Akkreditierung der Bildungswissenschaften an den Universitäten. Die Standards wurden 2004 von der KMK beschlossen und 2014 unter der Inklusionsperspektive überarbeitet. Die Soziologie wird als zu beteiligendes Fach nicht genannt, soziologische Themen werden aber implizit in den Kompetenzbeschreibungen deutlich (zum Beispiel Bildungs- und Erziehungssoziologie, Sozialisationsforschung, Gruppensoziologie, Institutionssoziologie, Professionsforschung, gesellschaftlicher Wandel). Durch die Inklusionsperspektive kommen weitere implizit soziologische Anforderungen hinzu (Bildung und gesellschaftliche Teilhabe, Wertschätzung und Anerkennung, Diversität und Heterogenität, Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren, kollegiale und institutionelle Kooperation, Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung). Im Kontext der Digitalisierung aller Lebensbereiche hat die Kultusministerkonferenz eine digitale Bildungsstrategie verabschiedet (KMK 2016a). Zur Umsetzung der Strategie im Bereich der Lehrerbildung sehen die Länder im Rahmen der Kultusministerkonferenz eine Überarbeitung der einschlägigen Vorgaben der KMK zur inhaltlichen, strukturellen und organisatorischen Ausgestaltung der Lehrerbildung vor. Auch dies ist mit einem erheblichen Aufwand verbunden, eröffnet aber auch Interventionschancen.

Die fachlichen Anforderungen an die zukünftigen Lehrkräfte werden im Dokument »Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung« bundeseinheitlich geregelt. Sie wurden 2008 von der KMK beschlossen und enthalten im Unterschied zu den Standards für die Bildungswissenschaften keine fachlich ausdifferenzierten Standards, sondern ein fachliches Kompetenzprofil sowie eine Auflistung der notwendigen Inhaltsbereiche. Auch hier ist die Ausgangsbasis ein gleichberechtigtes Nebeneinander von Soziologie, Politikologie und Ökonomie sowie Fachdidaktik. Die fachlichen Anforderungen werden für die gesamte Lehrerbildung definiert, für die universitäre Phase sind sie Grundlage für die Akkreditierung. Dadurch, dass Inhaltsbereiche definiert werden, ist die Vorgabe weniger vage und interpretationsbedürftig als die Standards für die Bildungswissenschaften. Die Beiträge der Soziolo-

gie sind: Soziologische Theorien, Mikro- und Makrosoziologie, Institutionen und Gesellschaftssystem, Steuerung sozialer Prozesse sowie Soziale Sicherheit. Für die Sekundarstufe II kommen Gesellschafts- und Handlungstheorien und Sozialer Wandel im internationalen Kontext hinzu. Die auch hier erfolgte Überarbeitung (KMK 2016b) aus Inklusionsperspektive ergab zusätzliche, soziologisch relevante Perspektiven: Inklusions- und Exklusionsprozesse, grundlegende Aspekte des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion im Unterricht und Kooperation in multiprofessionellen Teams. Auch diese fachlichen Anforderungen sollen im Kontext der digitalen Bildungsstrategie der KMK entsprechend angepasst werden. Dies ist ebenfalls mit einem großen Aufwand verbunden und eröffnet Interventionsmöglichkeiten.

Für die Stärkung der Soziologieanteile in Schule und Lehrerbildung enthalten die KMK-Beschlüsse in den fachlichen Dokumenten eine gute Ausgangsbasis, da die Vorgaben von einem gleichberechtigten Miteinander von Soziologie, Politologie und Wirtschaftswissenschaften ausgehen. Dies hindert die Bundesländer aber vor allem im Bereich der Sekundarstufe I nicht, Fächerzuschnitte wie zum Beispiel Politik – Wirtschaft vorzunehmen. In den Standards für die Bildungswissenschaften werden soziologische Perspektiven nur sehr implizit erkennbar. Daher ist es eine Frage der internen Aushandlung an den Universitäten, ob die Soziologie zu den bildungswissenschaftlichen Anteilen Beiträge leistet oder dies anderen Fächern überlässt. Interventionspunkte für eine Stärkung der Soziologie ergeben sich vor allem bei der Umsetzung der Innovationsaspekte Inklusion und Digitalisierung, zudem bei der Entwicklung von fachlichen Bildungsstandards und Muster-Abituraufgaben für die Sekundarstufe II. Zu dieser Stärkung sind allerdings eine bessere Kooperation der beteiligten Organisationen und Personen sowie gemeinsame Stellungnahmen und abgestimmte Handlungsstrategien der Verbände nötig!

Aus meiner langjährigen Erfahrung erfordert die aktuelle gesellschaftliche und politische Ausgangssituation eine Minimalstrategie der Verteidigung des Integrationsfaches Sozialwissenschaften gegen erneute Versuche, das Fach Wirtschaft auf Kosten von Soziologie und Politik noch stärker zu etablieren. Eine perspektivische Maximalstrategie bestünde darin, sozialwissenschaftliche Bildung als Bestandteil eines Bürgerrechts auf Bildung (Stiller 2012: 5 ff.) zu begreifen, um so die nachfolgenden Generationen in die Lage zu versetzen, die offene, pluralistische und demokratische Gesellschaft auch in eine menschengerechte Zukunft zu führen.

Die Bedeutung der Soziologie im Kontext der Sozialwissenschaften und der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen hat Adorno bereits 1966 beschrieben:

»Aller politischer Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. Das wäre nur möglich, wenn zumal er ohne Angst, bei irgendwelchen Mächten anzustoßen, offen mit diesem Allerwichtigsten sich beschäftigt. Dazu müsste er in Soziologie sich verwandeln, also über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat.« (Adorno 1966: 89)

Edwin Stiller

Literatur

- Adorno, T.W. 1971 [1966]: Erziehung nach Auschwitz. In T.W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 88–90.
- KMK 2005: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. Dezember 1989 i. d. F. vom 17. November 2005.
- KMK 2014: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004 i. d. F. vom 12. Juni 2014.
- KMK 2016a: Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. Dezember 2016.
- KMK 2016b: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Oktober 2008 i. d. F. vom 6. Oktober 2016.
- Prenzel, M. 2017: Nehmen wir die Medizin als Ansporn. Das Lehramtsstudium braucht auch einen Masterplan. Gastbeitrag im Blog von Jan-Martin Wiarda vom 4. Mai 2017, www.jmwiarda.de/2017/05/04/gastbeitrag-nehmen-wir-die-medizin-als-ansporn/, letzter Aufruf 1. November 2017.
- Stiller, E. 2012: Zehn Thesen zur kritisch sozialwissenschaftlichen Bildung in Zeiten der Empörung. Politisches Lernen, Heft 1–2, 5–11.

Soziologie in der Schule – auch eine Frage der SchülerInnenperspektive

Der Austausch darüber, was die Soziologie in schulischen Bildungsprozessen leisten kann und muss, findet gegenwärtig vornehmlich unter ExpertInnen aus der Disziplin selbst oder gemeinsam mit VertreterInnen der Schuladministration statt. Die Einladung der Landesschülervertretung (LSV) Hessen zum Workshop »Soziologie in der Schule?« im Juni 2017 diene vor diesem Hintergrund dazu, die primär betroffenen AkteurInnen mit in den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis einzubeziehen und nicht über sie, sondern mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Im vorliegenden Beitrag sollen die Bedeutung der Perspektive von SchülerInnen, inspiriert von den Impulsen der LSV, sowie daraus folgende Ansprüche an eine Soziologie in den Schulen diskutiert werden.

Schauen wir uns dazu zunächst an, was die LSV der Schule, dem darin stattfindenden Unterricht sowie den Lehrenden im Rahmen ihres Impulsvortrages attestiert hat. Ihre Position ist deutlich: Während Partizipationsmöglichkeiten sowie Möglichkeitsräume für Persönlichkeitsentfaltung und gesellschaftskritische Reflexion fehlen, überlagert die Ökonomisierung von Bildung den derzeitigen Unterrichtsalltag. Die LSV kritisiert,

»dass uns tagtäglich implizit vermittelt wird, wir müssten alles tun, um ein gutes Abitur zu erhalten, um damit der Wirtschaft dienen zu können, zeigt, dass wir in der Schule noch lange nicht auf unser Leben vorbereitet werden, sondern nur darauf, später mal dem Wirtschaftssystem dienen zu können« (Schader-Stiftung 2017: 6).

Zwei Aspekte kommen hier zum Ausdruck: Zum einen fühlen sich SchülerInnen auf die Rolle eines angehenden Wirtschaftssubjektes reduziert. Zum anderen, und das folgt zwangsläufig aus erstem, steht alles Gegenwärtige im Zeichen von etwas Zukünftigem. Was jetzt gelernt und wofür sich jetzt angestrengt wird, hat ausschließlich in einer mittelbaren beruflichen Zukunft Bedeutung. Berechtigterweise stellt sich die LSV da die Frage: »Wenn wir *jetzt* nicht dazu motiviert werden, unsere Meinung zu äußern, Kritik auszuüben und vor allem gegen das vorzugehen, was wir nicht gerecht finden, wann dann?« (ebd.: 7, Hervorhebung im Original) Als Hauptforderung geht aus dem Beitrag der LSV hervor, Vertrauen und Verantwortung bezüglich der eigenen Handlungskompetenz zugesprochen zu bekommen.

Die Impulse der LSV stellen die Gesellschaft und auch die Soziologie vor die Fragen, als welchen Ort wir Schule begreifen und ob wir SchülerInnen lediglich in ihrer Rolle als Lernende oder aber als ExpertInnen ihrer Le-

benswelt und AkteurInnen eigenen Rechts begeben wollen. Letzteres würde in der Konsequenz eine starke Partizipation an den sie betreffenden Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen bedeuten. Michael-Sebastian Honig konstatiert, dass Kinder

»insofern Akteure gesellschaftlicher Veränderungsprozesse [wären], als ihre Erfahrungen und ihre Konstruktionen von Wirklichkeit als Arbeit am Erwerb von Handlungskompetenz und nicht lediglich als Aneignung funktionaler Fähigkeiten ins Blickfeld rücken.« (Honig 1996: 207)

Analog thematisiert der vorliegende Beitrag die Mitgestaltungsfähigkeit Heranwachsender im schulischen Kontext. Aus einem solchen Verständnis heraus kann, wie es beispielsweise Ronald Kurt und Jessica Pahl in ihrer Studie für das interkulturelle Verstehen an Schulen des Ruhrgebietes bekräftigen, gefragt werden, »ob bzw. inwiefern die Gesellschaft von ihren Schüler_innen [...] etwas lernen kann.« (Kurt, Pahl 2016: 12 f.) Für diesen Perspektivwechsel spricht auch die Tatsache, dass wir es mit einer prinzipiell offenen Zukunft zu tun haben, denn

»unter der zumindest in den hochzivilisierten Gesellschaften der Gegenwart herrschenden Bedingung eines rapiden sozialen Wandels [ist] die Gesellschaft, in der die junge Generation sozialisiert wird, gar nicht die gleiche wie die, in der sie später handeln muss und für die ihre Sozialisation funktional sein soll.« (Geulen 2005: 119)

Dem steht ein bislang im Bildungssystem dominierender und sich durch die Einführung von Bildungsstandards und Zentralisierung verfestigender teleologischer Entwicklungsbegriff entgegen. Schüler werden auf die Rolle der zu Behrenden, Unterricht auf eine »Didaktik-Veranstaltung« reduziert. Diese in der aktuellen Kindheits- und Sozialisationsforschung kontrovers diskutierten Erkenntnisse müssen in die Debatte um eine Soziologie in der Schule integriert werden, gerade auch im Hinblick auf Überlegungen zu Veränderungen intergenerationaler Verhältnisse und Beziehungen, wie sie im Konzept der »differenziellen Zeitgenossenschaft« von Heinz Hengst zum Ausdruck kommen. Sein Konzept »unterstellt gemeinsame zeitgeschichtliche Herausforderungen, eine Art *cantus firmus* oder *basso ostinato*, der variantenreich mehrstimmig bearbeitet wird – auf den sich alle Zeitgenossen einlassen müssen.« (Hengst 2013: 14, Hervorhebung im Original) Es geht also darum, sich von einem strikten Generationenbegriff und der Vorstellung klar voneinander abgrenzbarer generationenspezifischer Anforderungen zu lösen. Übertragen auf den schulischen Kontext betrifft dies vor allem das vorherrschende, stark hierarchische Generationenverhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen.

Beide Gruppen wären stattdessen als Zeitgenossen zu verstehen, die in einer gemeinsam geteilten Lebenswelt und -praxis – Schule und Unterricht – gleichermaßen von makrosozialen Veränderungen betroffen sind, diese jedoch unterschiedlich bearbeiten. Dass diese Mehrstimmigkeit in den Schulen bislang nur unzureichend Berücksichtigung findet, macht die LSV deutlich:

»Momentan ist es so, dass wir weder Verantwortung, noch Vertrauen von Lehrerinnen und Lehrern kriegen. Wir seien noch zu jung und zu unerfahren, um über uns selbst zu entscheiden, stattdessen wird lieber über unsere Köpfe hinweg entschieden. Doch das ist der falsche Weg!« (Schader-Stiftung 2017: 7)

Bezogen auf die Praxis wäre eine Schulkultur denkbar, die Raum schafft für einen reflexiven »vielstimmigen« Austausch über geteilte zeitgeschichtliche Anforderungen. An der Konzeption dafür geeigneter Formate kann sich die Soziologie einbringen, indem sie beispielsweise in der Lehreraus- und -fortbildung für die Akteurschaft, Handlungsfähigkeit und -kompetenz von SchülerInnen sensibilisiert. Für den Unterrichtsalltag bedürfte es eines soziologischen Pendantes zu den Ideen zum »Philosophieren mit Kindern« (Brüning 2014) oder zum »Philosophieren in der Sekundarstufe« (Brüning 2003).

Nicht zu vernachlässigen ist bei all diesen Überlegungen der Blick auf das bereits seit 1976 bestehende Unterrichtsfach Soziologie in Bremen und die dazu vorliegende Forschung. Vorüberlegungen aus fachdidaktischer Perspektive finden wir beispielsweise bei Marianne Papke (2009). In ihrer Befragung von ca. 100 Bremer SchülerInnen befasst sie sich mit der Frage nach der Bedeutung des Unterrichtsfaches. Ausgehend von jahrgangsspezifischen aber auch -übergreifenden Formulierungen der SchülerInnen zum Zusammenhang von Fach und Alltagsleben, nennt Papke eine grundlegende die Schulentwicklung betreffende Prämisse: »Die Schülerbezogenheit und somit die notwendige Mitbestimmung von Jugendlichen an Inhalten und Methoden liegen im Zentrum einer demokratischen und innovativen Schule.« (Papke 2009: 72) Auf theoretischer Ebene bleibt die Soziologie vor die Herausforderung gestellt, sich eigene SchülerInnen- und LehrerInnenbilder zu vergegenwärtigen und diese zu reflektieren. Möchten wir den Bildungsprozess von SchülerInnen begleitend vorantreiben, sie für ein reflexiv-analytisches Denken sensibilisieren und ihnen im Umgang mit aktuellen Herausforderungen ein »soziologisches Know-how« zur Verfügung stellen, müssen wir sie als eigenständige Gesellschaftsmitglieder adressieren und ihnen in unserer Debatte eine Stimme geben.

Ines Birkner

Literatur

- Brüning, B. 2003: Philosophieren in der Sekundarstufe: Methoden und Medien. Weinheim: Beltz.
- Brüning, B. 2014: Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Berlin: LIT.
- Geulen, D. 2005: Subjektorientierte Sozialisierungstheorie. Sozialisierung als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. Weinheim: Juventa.
- Hengst, H. 2013: Kindheit im 21. Jahrhundert. Weinheim: Beltz Juventa.
- Honig, M.-S. 1996: Wem gehört das Kind? Kindheit als generationale Ordnung. In E. Liebau, C. Wulf (Hg.), Generation. Versuch über eine pädagogisch-anthropologische Grundlegung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 201–217.
- Kurt, R., Pahl, J. 2016: Interkulturelles Verstehen in Schulen des Ruhrgebietes. Gemeinsam gleich und anders sein. Wiesbaden: Springer VS.
- Papke, M. 2009: »...ich konnte viel über mein Leben lernen«. Soziologieunterricht an der Gymnasialen Oberstufe in Bremen – Eine »Parallelwelt«? Journal of Social Science Education, 8. Jg., Heft 4, 66–74.
- Schader-Stiftung 2017: Dokumentation: Soziologie in der Schule? Workshop der Schader-Stiftung am 9. Juni 2017. www.schader-stiftung.de/fileadmin/content/Soziologie_in_der_Schule_-_Dokumentation.pdf, letzter Aufruf 1. Oktober 2017.

Zu den Erfordernissen gesellschaftlichen Wissens im Rahmen der Bildungswissenschaften

Ewald Terhart hat 2012 einen Aufsatz zu Bedeutung und Ausrichtung der Bildungswissenschaften vorgelegt. Darin wird die Dominanz der empirischen Bildungsforschung im Hinblick auf die Wahrnehmung des Begriffs Bildungswissenschaften konstatiert. Eine Entwicklung, die unter anderem dazu führe, dass Vertreter_innen der Erziehungswissenschaft sich häufig von der Zugehörigkeit zur Bildungswissenschaft distanzieren. In der Lehrerbildung, so stellt Terhart weiter fest, sei der Begriff Bildungswissenschaft »eine Verlegenheitslösung zur Benennung eines heterogenen Studienelements« (2012: 28)

Im Zuge der schon seit über zehn Jahren andauernden Diskussion über die Möglichkeiten der Qualitätssteigerung der Lehramtsausbildung und den dabei mit dem Kompetenzbegriff verbundenen Hoffnungen hat das Sekretariat der KMK in den »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissen-

schaften« festgelegt, welche Inhalte und Kompetenzen zu diesem Bereich zu zählen sind. Obgleich die unter dem Begriff Bildungswissenschaften vereinigten Fächer nicht explizit genannt werden, sondern nur Bezug genommen wird auf »die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen« (KMK 2004: 5), sind die Bezugsfächer ziemlich offensichtlich. Thematisch und auch begrifflich werden Kompetenzformulierungen die Disziplinen Pädagogik, Psychologie und Soziologie adressiert.

In der praktischen Umsetzung bleibt die Beziehung zwischen Kompetenzbegriff und den Befähigungen zum Handeln in Unterrichtssituationen jedoch ungeklärt. Nach Talcott Parsons und Gerald M. Platt ist Kompetenz die »Fähigkeit der individuellen Persönlichkeit, Ziele durch Wahlentscheidungen zu erreichen, bei denen gültiges und signifikantes Wissen eine zunehmende Rolle spielt« (Parsons, Platt 1973: 97). Ähnlich formulieren es Hartmut Rosa und Wolfgang Endres: »Kompetenz bedeutet das sichere Beherrschen einer Technik, das jederzeit Verfügen-Können über etwas, das ich mir als Besitz angeeignet habe« (Rosa, Endres 2016: 7). Trotz der Definitionen von »Kompetenz« scheint die Beziehung zwischen dem Kompetenzbegriff und dem Begriff des sozialen Handelns unscharf zu sein. Unter Vernachlässigung aller Theoriediskussionen, die sicher noch zu einer Schärfung des Zusammenhangs zwischen Kompetenz und sozialem Handeln in Unterrichtssituationen beitragen würden, kann wohl konstatiert werden, dass eine wichtige Dimension von Kompetenz von Lehrpersonen ist, in Unterrichtssituationen sinnhaft orientiert auf andere zielgerichtet zu handeln. Bislang sind solche Perspektiven meines Wissens in der Diskussion über Kompetenzen von Lehrpersonen nicht sichtbar.

In diesem Sinn kann auch der Hinweis von Reiner Keller (2010: 31) verstanden werden, dass die Bildungssoziologie sich stärker Fragen der Kompetenzvermittlung in institutionellen Bildungsprozessen zuwenden solle. Dies beinhalte auch Fragen gesellschaftlicher Zusammenhänge, denn Ziel müsse sein, dass die Kompetenzvermittlung effizienter, effektiver und gerechter erfolgen solle. Betrachtet man also die Kompetenz von Lehrpersonen als Ergebnis von Wissen und Handeln, so ergibt sich ziemlich unmittelbar, dass die Akteure wissen sollten, in welcher Gesellschaft, in welchen sozialen Umwelten die Schüler_innen leben. Wissen über die Gesellschaft ist damit eine Voraussetzung adäquater Situationsdeutung.

Die Fähigkeit zur Deutung der Situation, verbunden mit der Frage Goffmans, was hier – in einer Situation – eigentlich vor sich gehe (Goffman 1977), lässt sich mindestens über zwei Wege an (angehende) Lehrpersonen herantragen:

1. Zum einen ist es möglich, die Lehrpersonen als Akteure in einer bestehenden Praxis genauer zu betrachten: Was heißt Handeln/Interaktion in konkreten Unterrichtssituationen? Damit gehen Inhalte zu Akteursmodellen oder zur Produktion von Ordnung einher, zum Beispiel über ethnomethodologische Zugänge. Unabdingbar ist in diesem Zusammenhang auch die Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit Lehrer_innen durch Bewertungen und Empfehlungen Ungleichheitsstrukturen zementieren. Ziel dieser soziologischen Perspektive ist, vereinfacht gesagt, die Herausbildung eines reflexiven Umgangs mit der eigenen Aufgabe und Verantwortung, ein Bewusstwerden eigener sozialer Praktiken und eine höhere analytische Fähigkeit zur Entschlüsselung der sozialen Situation *Unterricht* durch theoretisch-konzeptionelle Werkzeuge.
2. Ein zweiter Weg besteht darin, den künftigen Lehrerinnen und Lehrern für sie relevantes Wissen zu vermitteln. Dies beinhaltet sicherlich Ungleichheitsstrukturen im Bildungssystem sowie empirische Ergebnisse dazu. Die Ansätze von Bourdieu und Boudon drängen sich in diesem Themenkomplex (quasi zwingend) auf. Aber auch andere, beispielsweise neoinstitutionalistische Perspektiven etwa den Stellenwert von Bildung in modernen Gesellschaften betreffend, oder das meritokratische Selbstverständnis des deutschen Bildungssystems und die diesbezüglichen empirischen Ergebnisse, können aufgegriffen werden. Ebenso lässt sich das Thema Inklusion soziologisch gut einpassen, zum Beispiel im luhmannschen Sinne von Adressierung.

Diese beiden Vorschläge speisen sich aus einer gewissen Selbstbegrenzung. In der Lehrerbildung sind alle Verantwortlichen für den jeweiligen Studiengang mit einer kaum zu überwindenden Schwierigkeit konfrontiert: Verschiedene Bereiche müssen zusammengebracht werden, von denen die meisten sie vertretenden Akteure denken, dass ihrer der Wichtigste sei. Ob es nun die Erziehungswissenschaft, die Psychologie, die jeweilige Fachwissenschaft oder Fachdidaktik ist – ein Widerstreit der Interessen und Ideen zu den wichtigsten Komponenten des Lehramtsstudiums ist vorgezeichnet. Bedenkt man dann noch, dass in den verschiedenen Bundeslän-

dern immer mindestens zwei Unterrichtsfächer zu studieren sind, bleibt für jeden einzelnen Studienanteil nicht mehr viel Studierzeit (neudeutsch: *workload*) bzw. bleiben nur so wenige Lehrveranstaltungen, dass man kaum von einer vertieften Kenntnis der Materie sprechen kann.¹ Das stellt die Soziologie vor die Herausforderung, ihr Angebot in Anbetracht eines solch zeitlich streng limitierten Umfangs auf wesentliche Themenkomplexe bzw. themenübergreifende soziologische Kompetenzen (reflexives Denken, Situationsdeutung in verschiedenen Kontexten etc.) für Lehramtsstudiengänge zu pointieren.

Zuversichtlich könnte stimmen, dass in jüngster Vergangenheit wieder eine Wissenschaftler_innengruppe darauf verwiesen hat, dass Bildung sich den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen stellen muss. Der Aktionsrat Bildung benennt in seinem Gutachten »Bildung 2030« ein Dutzend Herausforderungen der modernen Gesellschaft, mit denen sich Bildungsinhalte und Bildungsprozesse auseinandersetzen müssten. Fast ausnahmslos genuin soziologische Themen werden als diese Herausforderungen betrachtet: Migration und Integration, Urbanisierung, Dynamiken sozialer Ungleichheit oder Wandel familialer Lebensformen sind einige davon. Auf diese Herausforderungen, so der Tenor des Gutachtens, müsse die Bildungspolitik durch veränderte Zugänge, Strukturen und Inhalte reagieren. Damit liegt die Frage nahe, wie Lehrer_innen als wichtige Akteure im Bildungssystem adäquat ihre Aufgabe erfüllen sollen, wenn sie selbst kein systematisches Wissen über diese Gesellschaft besitzen, das über ihr Alltagswissen und ihre Alltagswahrnehmung hinausgeht. Es kann und sollte daher im Sinne professioneller Standards des Lehrer_innenberufs eingefordert werden, dass zum einen Wissen über moderne Gesellschaften in seiner Bedeutung für das Berufsfeld Lehrerin/Lehrer im Studium verpflichtend vermittelt wird. Zudem – und ggf. noch wichtiger – müssten Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich von Herausforderungen moderner Gesellschaften systematisch angeboten und auch eingefordert werden.

Die im Bereich der Bildungswissenschaften für alle Lehramtsstudierenden und aktiven Lehrer_innen erforderlichen Inhalte möchte ich in drei knappen Thesen zusammenfassen:

¹ Zudem ist zu bedenken, dass nicht alle Lehramtsstudiengänge in allen Bundesländern eine Studiendauer von 10 Semestern haben. In einigen Bundesländern sind die Studiengänge zum Lehramt Primarstufe nur insgesamt 8 Semester lang.

1. Wissen über Strukturmerkmale moderner Gesellschaften ist eine notwendige Voraussetzung für die Gestaltung von Unterricht, da alle beteiligten Akteure sowie die unterrichtliche Praxis selbst in gesellschaftlichen Strukturen situiert sind.
2. Im Rahmen des Lehramtsstudiums müssen daher Elemente soziologischen Wissens bzw. von Wissen über für das Bildungssystem relevante Merkmale moderner Gesellschaft als Pflichtbestandteile integriert werden. Die Frage, welche Inhalte im Umfang von ein bis zwei Modulen hier von zentraler Bedeutung sind, muss weiter diskutiert werden. In jedem Fall sollten es Inhalte sein, die expliziten Bezug zum späteren Berufsfeld haben, womit allgemeine Soziologieeinführungen nicht adäquat wären. Die Beteiligung der Soziologie in der Begleitung von Praxisphasen im Lehramtsstudium ist sicher sinnvoll.
3. Gesellschaftliche Bedingungen ändern sich. Daher muss soziologisches Wissen insbesondere systematisch in Weiterbildungsformaten angeboten werden. Sinnvoll sind längere Formate, die sich über einige Wochen/Monate strecken und in denen auch Reflexionen zur Anwendung des soziologischen Wissens im Unterrichtskontext möglich sind.

Petra Deger

Literatur

- Goffman, E. 1977: Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keller, R. 2010: Kompetenz-Bildung. Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie. In T. Kurtz, M. Pfadenhauer (Hg.), *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS, 29–48.
- KMK 2004: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004.
- Parsons, T., Platt, G.M. 1973: *The American University*. Harvard: Harvard University Press.
- Rosa, H., Endres, W. 2016: *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. 2012: »Bildungswissenschaften«. Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Jg., Heft 1, 22–39.

Ein Modellentwurf soziologischer Bildung im Anschluss an Bourdieu

Überlegungen zur theoretischen Konzeptionierung einer Soziologiedidaktik

Vor dem Hintergrund der sich bereits gegenwärtig abzeichnenden gesellschaftlichen Umbrüche (Stichwort: Gesellschaft 4.0) ist die Bestandsanalyse einer marginalisierten Soziologie in der Schule ein schwerwiegender Befund. Liefert doch gerade die Soziologie ein breites theoretisches und methodisches Instrumentarium zur reflexiven Analyse gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen sowie lebensweltnaher Handlungsmuster und Praktiken, das in aufklärerischer und emanzipatorischer Absicht den Heranwachsenden ein umfangreiches Bewältigungs- und Gestaltungsrepertoire an die Hand gibt.

Um der weiter voranschreitenden Marginalisierung der Soziologie in der Schulbildung entgegenzuwirken, erscheint es daher dringlicher denn je, eine elaborierte didaktische Konzeption soziologischer Bildung in den Bildungsdiskurs einzubringen. Dies gilt sowohl für den allgemeinen als auch und in besonderer Weise für den fachdidaktischen sozialwissenschaftlichen Bildungsdiskurs, für den nahezu ausschließlich und trotz ihrer begrenzten wissenschaftsdisziplinären Sichtweisen auf die soziale Welt die politische und in jüngster Zeit verstärkt die ökonomische Bildung Geltungsmacht beanspruchen. Dabei ist unverkennbar, dass beide Traditionslinien weitestgehend unverbunden nebeneinander stehen und ohne Gesellschaftsbezüge Gefahr laufen eine einseitige, affirmative und ideologische Bildungsvermittlung zu fördern. In der politischen Bildung hat die Einsicht in die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Einbettung mit Verweis auf die Strömung der kritischen politischen Bildung eine lange Tradition und eine immer noch gewichtige Aktualität (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016), in der Wirtschaftsdidaktik reift sie allmählich, wie dies etwa im Konzept sozioökonomischer Bildung sichtbar wird (vgl. Engartner, Krisanthan 2013).

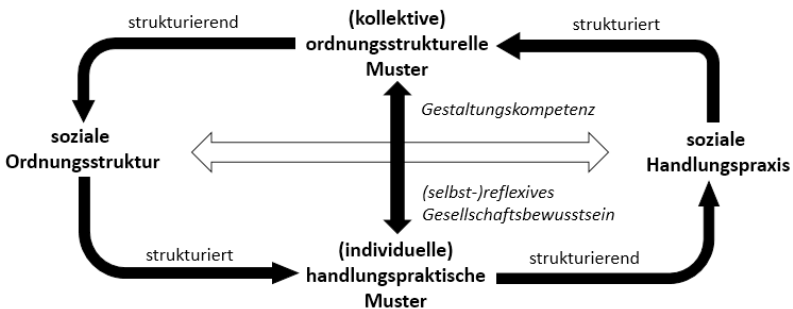
Betrachtet man dagegen die Soziologie erstens als Integrationswissenschaft, die es erlaubt, alle Dimensionen des Sozialen einzubeziehen (vgl. Joas 2007: 14), dann ermöglicht eine darauf gründende soziologische Bildungskonzeption die Einbeziehung, Verknüpfung und Ergänzung der fachdisziplinären Konzepte und damit die Vermittlung eines übergreifenden sozialwissenschaftlichen Deutungs- und Orientierungswissens. Betrachtet man sie zweitens als empirische, multiperspektivische und (selbst-)reflexive Beobachtungs- und Aufklärungswissenschaft, dann leistet eine darauf gründende soziologische Bildungskonzeption sowohl die Umsetzung der fachdidakti-

schen Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsenses¹ – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung – als auch einen Beitrag zur Herausbildung der grundlegenden Fähigkeiten gelingender Bildungsprozesse nach Klafki (2007: 63): Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Empathie und das Erkennen von Verflechtungen.

Die genannten Aspekte zur Fundierung einer soziologischen Bildungsperspektive aufgreifend soll im Folgenden skizzenhaft ein Modell soziologischer Bildung vorgestellt werden, das den Rahmen meiner Vorlesung »Einführung in die Sozialwissenschaften« an der Universität Siegen bildete und als Grundlage für die Erarbeitung einer elaborierten Soziologiedidaktik zur Diskussion gestellt werden soll (Abb. 1).

Ausgangspunkt des Modells ist die etymologische Betrachtung des Sozialen als Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften. Danach lassen sich die vielen Zugänge zum Begriff des Sozialen zwei zentralen Betrachtungsebenen zuordnen: Erstens werden damit unterschiedliche Ordnungsstrukturen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und zweitens verschiedene Handlungspraktiken bezeichnet, die – mit Verweis auf Weber allgemein gesprochen – auf das Verhalten anderer bezogen werden.

Abbildung 1: Modell soziologischer Bildung



Eigene Darstellung

¹ Beim Beutelsbacher Konsens handelt es sich um einen bis heute akzeptierten Minimalkonsens in der politischen Bildung, der auf eine 1976 veranstaltete Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im schwäbischen Beutelsbach zurückgeht.

Damit sind zugleich die beiden zentralen Betrachtungsperspektiven makro- und mikrosoziologischen Zuschnitts benannt, zu denen die Soziologie jeweils ein umfangreiches theoretisches und methodisches Instrumentarium zum Verständnis eines übergreifenden Grundlagen- und Orientierungswissens anbietet, das maßgeblich zur Einsicht in die gesellschaftliche Einbettung und Vernetzung der verschiedenen Ordnungsstrukturen und Handlungspraktiken beiträgt. Während die anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen eine zwar differenzierte aber tendenziell teildimensionale Sichtweise auf innerfachliche Ordnungsstrukturen und Handlungspraktiken fokussieren, ermöglicht eine soziologische Bezugnahme, einen allgemeinen Bezugsrahmen des Sozialen zu thematisieren. Dies prädestiniert sie zur Umsetzung der allgemeinen bildungstheoretischen Zielsetzung vernetzten Zusammenhangsdenkens. Dabei lässt sich eine Vielzahl soziologischer Zugänge anführen, die in der Vorlesung auf jeweils zwei makro- und mikrosoziologische Perspektiven verdichtet wurden: Auf der makrosoziologischen Ordnungsebene sind dies (1) die funktionalstrukturierte Perspektive einer gesellschaftlichen Einbettung und Vernetzung der einzelnen Funktionsbereiche im Anschluss an Durkheim und (2) die auf Machtstrukturen gründende und um horizontale Ungleichheiten erweiterte sozialstrukturierte Perspektive im Anschluss an Marx; auf der mikrosoziologischen Handlungsebene (1) die einzelne soziale Handlungsbereiche übergreifende subjektorientierte und rationale Handlungsperspektive im Anschluss an Weber und (2) die alltagspraktische und relationale Handlungsperspektive im Anschluss an Elias' Figurationsansatz.

Zwar deckt ein solcher multiperspektivischer soziologischer Zugang die teildisziplinären Zusammenhänge auf beiden betrachteten Ebenen auf, im Anschluss an Bourdieus sozialpraxeologische Perspektive ist zum Verständnis der Zusammenhänge der sozialen Welt jedoch das Wechselverhältnis von sozialen Ordnungsstrukturen und sozialen Handlungspraktiken der zentrale Gegenstand einer soziologischen Bildungsvermittlung und damit integraler Bestandteil des Modells. Demnach gilt es einerseits zu analysieren, wie soziale Ordnungsstrukturen auf soziale Handlungspraktiken wirken und diese anleiten. Im Fokus stehen daher mit der sozialen Ordnungsstruktur zusammenhängende, individuelle handlungspraktische Muster. Bei Bourdieu ist der Habitus ein solches strukturierendes individuelles Muster, das durch die Position im sozialen Raum strukturiert ist. Andererseits ist aber auch zu fragen, wie sich soziale Ordnungsstrukturen im menschlichen Zusammenleben herausbilden und sich über die Zeit verändern. Im Fokus stehen daher

mit der Handlungspraxis verbundene, kollektive ordnungsstrukturelle Muster auf unterschiedlichen Aggregationsebenen, die wiederum wechselseitig mit den individuellen handlungspraktischen Mustern in Zusammenhang stehen. Bei Bourdieu sind die vielzähligen, in sich differenzierten und vernetzten sozialen Felder solche strukturierenden kollektiven Muster, die durch die soziale Handlungspraxis strukturiert sind und prozessuale Veränderungen des sozialen Raums herbeiführen.

Eine soziologische Bildungsdidaktik hat deshalb die Vermittlung jenes reflexiven Verständnisses der Wechselwirkungen von sozialen, das heißt gesellschaftlich eingebetteten und vernetzten Ordnungsstrukturen und Handlungspraktiken zum Ziel und mit Blick auf die schülerbezogene Erschließung der sozialen Welt besonders die Selbstreflexivität dieses Vermittlungsvorgangs.

Da mit Bourdieus Sozialtheorie eine solche spezifische Zielsetzung einer soziologischen Bildungsvermittlung fundiert werden kann, fungiert sie hier als übergreifender theoretischer Bezugsrahmen. Mit ihr kann zugleich auf ein umfassendes und elaboriertes Begriffs- und Analyseinstrumentarium zurückgegriffen werden, das zur Schulung jenes vernetzten Deutungs- und Orientierungswissens und (selbst-)reflexiven Verständnisses der dargestellten Wechselwirkungen eine fruchtbare Anwendung in der Schüler- und Lehrerbildung verspricht. Für das vorgestellte Modell soziologischer Bildung dient sie jedoch vorrangig als Orientierungsfolie zur Einbeziehung, Vernetzung und Ergänzung der weiteren, oben genannten soziologischen Perspektiven. Erst dadurch erfährt das Modell seinen angestrebten erweiternden, multiperspektivischen und Kontroversität schulenden Bildungsanspruch. Darauf verweist die allgemein gehaltene Terminologie der zentralen Kategorien des Modells, die es weiter zu konkretisieren gilt.² Ferner lassen sich im Modell teildisziplinäre Zugänge und Wissensgrundlagen soziologisch integrieren, so dass es schließlich als integratives, sozialwissenschaftliches Modell betrachtet werden kann, das zur Bearbeitung einer großen Bandbreite an Frage- und Problemstellungen der sozialen Welt eine fruchtbare Anwendung verspricht.³

2 Dies kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Exemplarisch sei aber etwa auf die Modellintegration von Webers Idealtypen sozialen Handelns oder von Dahrendorfs Konzept sozialer Rollen als weitere Betrachtungsperspektiven auf handlungspraktische Muster verwiesen. Ferner lassen sich an dieser Stelle weitere sozialisationstheoretische Ansätze integrieren.

3 Gemeint sind hier vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Fachdiskurses vorrangig wirtschafts- und politikwissenschaftliche Zugänge und Grundlagen, was weitere zu dis-

Der integrative Zuschnitt des Modells soll abschließend in didaktischer Hinsicht mit der Zielsetzung einer darauf gründenden weiter ausdifferenzierenden elaborierten Soziologiedidaktik konkretisiert werden. So lassen sich zentrale fachdisziplinäre Bildungsziele im Modell verorten und durch die entfaltete soziologische Bildungsperspektive ergänzen und legitimieren. Wenn etwa rationale Konsumententscheidungen als ein zentrales Bildungsziel der ökonomischen Bildung thematisiert werden, dann ist dies aus soziologischer Bildungsperspektive damit begründbar, dass vielfach Konsumententscheidungen habitualisierten Handlungsmustern folgen, worüber die Heranwachsenden aufzuklären sind, um ein selbstreflexives Konsumentenbewusstsein zu erlangen. Auf dieser individuellen Ebene wären schließlich weitere Bewusstseinsdimensionen zu klären – so etwa auch die moralische Bewusstseinsdimension im Anschluss an Durkheim –, die zu einem mehrdimensionalen, (selbst-)reflexiven Gesellschaftsbewusstsein in Anlehnung an das Geschichtsbewusstsein von Pandel (1987) weiter zu verdichten wären. Auf der kollektiven Ebene ließe sich zudem das in der Politikdidaktik zentrale Bildungsziel der partizipativen Gestaltungskompetenz⁴ im Modell verorten, über deren Grenzen und Möglichkeiten maßgeblich die soziologische Bildungsperspektive aufzuklären vermag, indem sie die wechselseitige Verknüpfung mit dem zu erlangenden, kritisch-reflexiven, mehrdimensionalen Gesellschaftsbewusstsein herausstellt.

Schlussendlich verspricht eine auf dieser Basis weiter auszugestaltende Soziologiedidaktik, einen bedeutungsrelevanten Beitrag zur Bewältigung und Gestaltung der oben angedeuteten gegenwärtigen und zukünftigen »epochaltypischen Schlüsselprobleme« (Klafki 2007: 56) zu leisten. Damit ist zugleich die Forderung nach einer schulpolitischen Umsetzung einer umfassenden soziologischen Bildung für alle verbunden.

Oliver Fürtjes

kutierende – etwa rechtswissenschaftliche, psychologische oder auch medienwissenschaftliche – Fachbezüge je nach Themenschwerpunkt nicht ausschließt. In der Vorlesung wurden beispielsweise die politikwissenschaftlichen Vertragstheorien als politische Ordnungsstruktur thematisiert und soziologisch integriert.

⁴ Selbige Zielsetzung nimmt ferner in der gegenwärtig vieldiskutierten Bildungskonzeption für nachhaltige Entwicklung eine zentrale Stellung ein, weshalb das Modell auch in diesem Bildungskontext wichtige soziologische Impulse setzen könnte.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) 2016: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Engartner, T., Krisanthan, B. 2013: Ökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Kontext oder: Aspekte eines Konzepts sozio-ökonomischer Bildung. *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 63. Jg., Heft 2, 243–256.
- Joas, H. 2007: Die soziologische Perspektive. In H. Joas (Hg.), *Lehrbuch der Soziologie*. 3. Auflage, Frankfurt am Main: Campus, 11–38.
- Klafki, W. 2007: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritische Didaktik. 6. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Pandel, H.-J. 1987: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik*, 12. Jg., Heft 3, 130–142.

Die Rolle der Soziologie in allgemein- und berufsbildenden Bildungsgängen am Beispiel Berlins

Am Beispiel eines Oberstufenzentrums wird im Folgenden gezeigt, wo soziologische Themen und Fragestellungen in verschiedenen Bildungsgängen verortet sind und welche Kompetenzen Schüler*innen und Lehrkräfte entwickeln können respektive benötigen, um gesellschaftliches Deutungs- und Orientierungswissen zu erwerben bzw. zu vermitteln.¹ Als besonders wichtig erscheint es mir, die Schüler*innen und Studierenden zum Perspektivenwechsel und zum Umgang mit gesellschaftlicher Komplexität zu befähigen.

Betrachtet werden dabei exemplarisch drei Bildungsgänge im Bereich Sozialwesen: Die Fachoberschule, die Fachschule für Sozialpädagogik und das berufliche Gymnasium.

Die Fachoberschule in ihrer zweijährigen Form ermöglicht den Schüler*innen, mit einer schriftlichen Prüfung in Soziologie als vierter Prüfungskomponente abzuschließen. Aufbauend auf die 11. Klasse, in der So-

¹ Meine Beobachtungen und Kenntnisse bezüglich der im Titel skizzierten Rolle der Soziologie resultieren aus meiner langjährigen Tätigkeit als Lehrkraft in den Bildungsgängen der Fachschule für Sozialpädagogik und der Fachoberschule für Gesundheit und Soziales. Damit verbunden sind viele Beratungs- und Entwicklungsgespräche mit Studierenden (laut Ausbildungsverordnung werden die Schüler*innen an der Fachschule als Studierende bezeichnet) und Schüler*innen. Als Fachseminarleiter für Sozialpädagogik und Soziologie in der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen habe ich zusätzlich Einblick in andere Schulen und Bildungsgänge, wie zum Beispiel das berufliche Gymnasium.

ziologie integriert mit Pädagogik und Psychologie als »Sozialwissenschaften« unterrichtet wird und inhaltlich auf Sozialisation und Kinderarmut fokussiert, stellt der sechsstündige Schwerpunktkurs in der 12. Klasse die Auseinandersetzung mit den Themen »Wandel der Lebensformen« und »soziale Ungleichheit« in den Mittelpunkt. Darüber hinaus sind Wahlthemen wie zum Beispiel »Geschlechtersoziologie« oder »Jugendsoziologie« zu unterrichten.² Ziel ist, den Schüler*innen mit wissenschaftspropädeutischem Anspruch als zentrale zu erwerbende Kompetenz die soziologische Denkweise nahe zu bringen. (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2009: 15; Bauman 2000: 17 f.).

Hinsichtlich der Lerngruppen in der Fachoberschule muss davon ausgegangen werden, dass es sich um eine heterogene, überwiegend weibliche Schülerschaft handelt, die typischerweise mit gebrochenen Bildungsbiografien in diesen Bildungsgang einmündet. Ursache dafür sind meinen Beobachtungen zufolge etwa belastete Herkunftsfamilien oder Krankheiten, die den kontinuierlichen Aufbau kulturellen Kapitals verhinderten oder erschwerten. Hinzu kommt, dass die Schüler*innen bzw. die Herkunftsfamilien auch ökonomisch schlechter gestellt sind als der Durchschnitt der Berliner Schülerschaft.³ Der Umgang mit dieser Schülerschaft fordert von der Lehrkraft soziologisches Wissen über die spezifischen Lebenslagen und Lebenswelten dieser Gruppe, die andererseits wieder für den Unterricht fruchtbar gemacht werden können.

In der Fachschule für Sozialpädagogik werden im dreijährigen Weiterbildungsstudium Erzieher*innen ausgebildet. Die Ausbildung erfolgt in sechs Lernfeldern (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016), in denen soziologische Themen und Aspekte integraler Bestandteil sind. Die Soziologie markiert hier eine der wichtigsten Bezugswissenschaften für die Sozialpädagogik.

Die Studierenden müssen die gesellschaftlichen Zusammenhänge verstehen, in denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als ihre Zielgruppen samt deren Eltern respektive Familien handeln, um sie begleiten und in ihren Bildungs- und Sozialisationsprozessen professionell unterstützen zu können. Somit werden unter anderem Lebenslagen, Lebenswelten,

2 Für eine Liste aller möglichen Wahlthemenfelder siehe: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012: 25).

3 Grundlage dieser Einschätzung ist die Lernmittelbefreiung der Schüler*innen. Für Berlin liegt die Quote bei ca. 33% der Schülerschaft (Klesmann 2013). An typischen Fachoberschulen im Bereich Sozialwesen beträgt diese jedoch etwa 50%.

Sozialräume sowie Institutionen zu wesentlichen Analysekat­egorien der gesellschaftlichen Wirklichkeit ihrer Zielgruppen. Bei der Umsetzung des Berliner Bildungsprogramms sind Erzieher*innen aufgefordert, selbst als Multiplikator*innen auf Familienkulturen, Wohn- und Lebensformen, demokratische Teilhabe etc. einzugehen und den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, diversitätsrelevante und vorurteilsbewusste Kompetenzen zu entwickeln (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014: 85 ff.). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sind Lehrkräfte zum einen aufgefordert, Wertorientierung als Querschnittsaufgabe für die pädagogischen Fachkräfte in der Ausbildung zu etablieren und zum anderen didaktisch und methodisch dem Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis zu folgen: Unterrichtsprozesse sind so zu gestalten, »dass die Qualität von Lehr-/Lernformen und der Beziehungsgestaltung in die Berufspraxis transferiert« werden können. (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016: 13)

Bei den Lerngruppen in der Erzieherausbildung handelt es sich um Gruppen mit ausgeprägter Heterogenität. Soziale Herkunft und formale und bildungsbiografische Eingangsvoraussetzungen⁴ sind sehr unterschiedlich, und die Altersspanne der Studierenden stellt sich von ca. 18 Jahren bis ins höhere Erwachsenenalter äußerst breit dar.

Ein weiterer Bildungsgang an Oberstufenzentren für Sozialwesen ist das berufliche Gymnasium. Hier kann das Abitur üblicherweise in Klasse 13 abgelegt werden. Die Besonderheit besteht darin, dass die Schüler*innen als einen Leistungskurs Pädagogik oder Psychologie wählen. Soziologie ist hingegen, anders als in der Fachoberschule, als Fach am Gymnasium bzw. beruflichen Gymnasium nicht vorgesehen. Soziologische Inhalte oder Perspektiven beschränken sich demzufolge auf punktuelle Ausschnitte, wo diese für das pädagogische Verständnis unabdingbar sind: bei Themen wie Werten, Normen oder Sozialisation in Abgrenzung zu Erziehung (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016).

Inwieweit bringen die Lehrkräfte am Oberstufenzentrum für Sozialwesen soziologische Kompetenzen mit? Das Kollegium ist eine Mischung aus Allgemein- und Berufsbildner*innen sowie Laufbahnlehrkräften und Quereinsteiger*innen, wobei die Mehrheit der Lehrkräfte mit allgemeinbildenden Fächern am beruflichen Gymnasium bzw. der Fachoberschule eingesetzt

4 Manche Studierende kommen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder nach langjähriger Berufstätigkeit, andere haben Abitur oder ein abgebrochenes Hochschulstudium vorzuweisen. Vgl. auch SozpädVO Berlin, § 5 Zulassung zum Vollzeitstudium.

wird. So unterrichten häufig Sozialkunde- oder Politiklehrer*innen Soziologie in der Fachoberschule. In der Fachschule für Sozialpädagogik arbeiten hingegen viele Quereinsteiger*innen, unter anderem, weil Berlin keinen Studiengang für das berufsbildende Lehramt mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik anbietet. Es werden daher häufig Diplom-Pädagog*innen, Psycholog*innen oder auch in sehr geringerem Umfang Soziolog*innen nachqualifiziert. Sie absolvieren einen berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst, in den allermeisten Fällen mit der Fächerkombination Sozialpädagogik und Psychologie. Die Gründe für die Randständigkeit der Soziologie sind vielfältig.⁵ Eine Ursache liegt sicherlich im erhöhten Lehrkräftebedarf am beruflichen Gymnasium für die Fächer Pädagogik und Psychologie begründet. Dadurch sind diese Kompetenzen und Perspektiven an den Schulen im Vergleich zur soziologischen bei den Lehrkräften eher überrepräsentiert, was sich meiner Beobachtung nach im Unterricht in den bevorzugten Perspektiven auf die Lerngegenstände niederschlägt. Hier zeigt sich mit Blick auf die Bezugswissenschaften der Sozialpädagogik ein deutlicher Primat der Psychologie gegenüber der Soziologie. Sowohl die Heterogenität der Lerngruppen in den Bildungsgängen der Oberstufenzentren für Sozialwesen als auch der aktuelle Lehrplan der Fachschule für Sozialpädagogik, in dem sich Sozialraum-, Lebensweltorientierung und Diversität als wesentliche Perspektiven durch alle Lernfelder ziehen, verdeutlichen jedoch die Notwendigkeit soziologischen Wissens auf Seiten der Lehrkräfte (Hurrelmann 2016; Syring, Bohl, Treptow 2016).

Fabian Wagner

Literatur

- Bauman, Z. 2000: Vom Nutzen der Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hurrelmann, K. (Hg.) 2016: Lebenswelten von Jugendlichen verstehen. Herausforderungen für Lehrkräfte an Berufsschulen. Hamburg: Handwerk & Technik.
- Klesmann, M. 2013: Lernmittelbefreiung: Jeder dritte Berliner Schüler arm. Berliner Zeitung, 5. August 2013. www.berliner-zeitung.de/4464652, letzter Aufruf 15. November 2017.

⁵ In diesem Zusammenhang sei nur auf den hegemonialen psychologischen Diskurs hingewiesen, der breite gesellschaftliche Akzeptanz erfährt, auf Traditionslinien der Schulen, die zum Beispiel in der Vergangenheit in Sozialpädagogik überwiegend Kolleg*innen mit den Schwerpunkten Pädagogik und Psychologie eingesetzt haben etc.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2009: Rahmenlehrplan für das Fach Soziologie. Berufsoberschule und Fachoberschule für die Fachrichtung Sozialwesen. Schwerpunkt: Sozialpädagogik. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.) 2012: Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung. Berufsoberschule und Fachoberschule, Schwerpunkt: Sozialpädagogik, Fach: Soziologie. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.) 2016: Rahmenlehrplan für die Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik. Berlin.
- Syring, M., Bohl, T., Treptow, R. (Hg.) 2016: YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen. Zugänge für die Pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz.

Reflexives Wissen im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Folgerungen aus einer Unterrichtsreihe zum Thema
»Konformität und Abweichung«

Auf welche Gestaltungsmöglichkeiten kann sozialwissenschaftlicher Unterricht in der Schule zurückgreifen, der sich an Mündigkeit, an einer Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten aller Beteiligten orientiert? Diese und damit zusammenhängende Forschungsfragen standen im Mittelpunkt des explorativen Kooperationsprojekts *Perspektiven*. In der Zusammenarbeit mit einer hessischen Fachoberschule wurde eine 6-wöchige Unterrichtsreihe zum Thema »Konformität und Abweichung« vorbereitet und durchgeführt. Durch teilnehmende Beobachtung im Unterricht wurden sowohl Optionen als auch Herausforderungen einer reflexiven Gestaltung von Lehr- und Lernverhältnissen sichtbar.

Im Folgenden werden zwei ausgewählte Ergebnisse aus dieser Unterrichtsreihe skizziert. Ein erstes Spannungsfeld im sozialwissenschaftlichen Unterricht kann in der Unterscheidung zwischen *additiven und reflexiven Modellen von Multiperspektivität* verortet werden. Damit verbunden ist ein zweites Spannungsfeld, das durch ein Mit-, Neben- und Gegeneinander der Förderung *und* Untergrabung von Subjektivität gekennzeichnet ist. Dabei handelt es sich um die Antinomie von *Eigen- durch Fremdbestimmung* unter institutionellen Bedingungen in Bildungskontexten. Beide Spannungsfelder prägen jeweils die beiden möglichen Wege einer erweiternden und einer einschränkenden sozialwissenschaftlichen Bildung in der Schule.

Additive und reflexive Multiperspektivität

Die Organisation von Lern- und Bildungserfahrungen in der Schule wird didaktisch-methodisch unter anderem mit multiperspektivischen Konzepten bearbeitbar. Die sozialwissenschaftliche Fachdidaktik stärkt und begründet entsprechende Modelle (Autorengruppe Fachdidaktik 2016; Müller 2016).

Der Lehrplan sah für die im Projekt bearbeitete Unterrichtseinheit folgende Ziele vor: Schüler/-innen »thematisieren die Problematik von Konformität und Abweichung und analysieren sie als Ergebnis von Interaktions- und Bewertungsprozessen. Sie diskutieren die Relevanz sozialer Ungleichheit für den Verlauf dieser Entwicklung.« (Hessisches Kultusministerium 2006: 13)

Abhängig von den jeweils ausgewählten sozialwissenschaftlichen Zugängen werden entsprechende Einsichten und Erfahrungen ermöglicht bzw. verstellt. Gleichzeitig sind die ausgewählten Perspektiven nicht davor geschützt, instrumentell verwendet zu werden (Müller 2015).

Eine bewusste Auswahl aus der Vielfalt sozialwissenschaftlicher Denk- und Argumentationsfiguren bildet einen ersten bedeutsamen Schritt für multiperspektivisch organisierte Bildungserfahrungen, der jedoch reflexive Wissenserfahrungen im Unterricht noch nicht gewährleistet. Darüber hinaus ist eine reflexive Multiperspektivität von Überlegungen geprägt, inwiefern (Voraussetzungen von) Selbstverständlichkeiten in einer unhinterfragten Reproduktion der bloßen Benennung verbleiben *oder* in den Horizont einer eigenständigen Bearbeitung überführt werden. Multiperspektivische Ansprüche, die lediglich in eine additive Aneinanderreihung unterschiedlicher Positionen münden, verbleiben unterbestimmt. Reflexive Perspektiven zielen dagegen darauf ab, sozialwissenschaftliche Bildung als begründetes Relations- und Kontextwissen von rechthaberischen Positionen abzuheben. Es geht dann um Wissensformen, die stets in sozial konstituierte und konstruierte Strukturen und Prozesse eingebettet sind und die zudem Verbindungslinien zur je eigenen Subjektivität aufweisen. Erst der Übergang von Behauptungen zu Begründungen, von der Rechthaberei zur Reflexion öffnet eine multiperspektivische Konzeption (vgl. Müller 2016). Hier zeichnet sich ein Spannungsfeld zwischen additiven, äußerlich verbleibenden Konzepten und reflexiven Modellen von Multiperspektivität im sozialwissenschaftlichen Unterricht ab.

In der Unterrichtsreihe wurden die subjektiven Annahmen und kategorialen Zuschreibungen, die mit der Thematik »Konformität und Abweichung

verbunden sind, ebenso einbezogen wie unterschiedliche Erklärungsmodelle. Ein solches Vorhaben kann durch eine empirische Erhebung unterstützt werden. Mit den Schüler/-innen wurde die Durchführung qualitativer Interviews im Anschluss an Helfferich (2009) erarbeitet und es wurden Projektgruppen aus je zwei Personen gebildet. In Kurzinterviews mit einer selbständig ausgewählten Person, die als relevant für die Thematik »Konformität und Abweichung« eingeschätzt wurde, erhoben die Projektgruppen eigenständig Material und transkribierten dieses nach vorab festgelegten Regeln. In daran anschließenden Gruppeninterpretationen wurden verschiedene heuristische und interpretative Verfahren¹ erarbeitet und erprobt.²

Das erhobene Material war durch unterschiedliche, vorrangig geschlechtsspezifische Differenzsetzungen gekennzeichnet: Kategoriale Annahmen und Zuschreibungen verwiesen auf individuelle und gesellschaftlich verfügbare (Normalitäts-)Erwartungen. Die vorausgehende Unterrichtsreihe zu »Sozialer Ungleichheit« thematisierte klassen-, schicht- und milieutheoretische Modelle, die die Schüler/-innen mit dem erhobenen Material in Verbindung setzten.

In einer der Interpretationsrunden lautete eine Schüleräußerung sichtlich perplex: »Dürfen wir überhaupt so weit interpretieren?« Der Blick auf gewohnte, herkömmliche Wissensformen im gleichzeitigen Blick auf die Möglichkeiten und das Potenzial reflexiver Erfahrungen fand darin Ausdruck. In einer Projektarbeit der Schüler/-innen lautete eine Überlegung: »Die einzelnen Facetten sind niemals wahr oder falsch oder einzeln komplett, man ordnet sie, um »das Richtige« herauszubekommen.« Sozialwissenschaftlicher Unterricht, der an multiperspektivischen Wissenserfahrungen orientiert ist, wird für eine solche »Ordnung« sozialwissenschaftliche Modelle benötigen, die erlauben, Proklamationen und Behauptungen, binäre Dichotomien und stillschweigende Voraussetzungen nicht ungeprüft übernehmen zu müssen. Ein erstes Spannungsfeld im sozialwissenschaftlichen Unterricht besteht demnach darin, ob die didaktisch-methodische Auswahl von Perspektiven an einer additiven Aneinanderreihung orientiert ist oder an Bildungserfahrungen, die eine reflexive Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten unterstützen.

1 Argumentationsanalysen mit Gomolla, Radtke (2009: 151 f.); vgl. auch Scherr, Janz, Müller (2015: 109 f.), Differenzreflexivität mit Messerschmidt (2016), Arbeitsbündnisanalyse mit Steinert (1998).

2 Bedeutsam ist hier, dass es sich bei sozialwissenschaftlichem Unterricht in der Schule nicht um reduzierte Varianten von (Pro-)Seminaren handelt. Es geht vielmehr um eine Übersetzung, die sozialwissenschaftliche Denk- und Argumentationsfiguren für Schüler/-innen bereitstellt.

Unterstützung und Untergrabung von Subjektivität im Unterricht

Eng damit verbunden ist ein zweites Spannungsfeld, das Erfahrungen von Wissen und Reflexion in Bildungsinstitutionen ermöglicht – und verstellt. Die *Antinomie von Eigen- durch Fremdbestimmung* prägt strukturell die Organisation von Unterricht. Sichtbar wird so auch ein doppelter Bezug auf Subjektivität, der zwischen den beiden Polen der Förderung und dem Ausnutzen oszilliert. Dies spiegelt die in sich gegenläufige und dennoch miteinander vermittelte Bezugnahme zwischen instrumenteller Verwendung und Unterstützung von Subjektivität, die als eines der sozialwissenschaftlichen Bezugsprobleme moderner Vergesellschaftung ausgemacht werden kann (Ritsert 2017). Diese doppelte Bezugnahme auf die Subjektivität aller Beteiligten, die das unhintergehbare Spannungsfeld von Förderung und Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten kennzeichnet, kann in ihren Extrempolen als »Mündigkeit« (Adorno) oder als Produktion von »Trivialmaschinen« (Luhmann) gekennzeichnet werden. Beide treten im sozialwissenschaftlichen Unterricht – sowohl strukturell als auch real – vermittelt auf, das heißt, in einem Mit-, Neben- und Gegeneinander. Obwohl die Orientierung an einer der beiden Seiten überwiegt, wird die jeweils andere nie gänzlich zum Verschwinden gebracht werden können. Nicht die Auflösung, sondern das mündigkeitsorientierte Aushalten des Spannungsfeldes bildet daher einen Ausgangspunkt für substanzielle Bildungserfahrungen im Unterricht.

In der Unterrichtsreihe waren alle Schüler/-innen dazu angehalten, im ersten Schritt der Gruppeninterpretation ihre unmittelbaren Irritationen und Auffälligkeiten zu benennen, möglichst ohne die jeweils anderen genannten Einfälle zu kommentieren. In der Evaluation der Unterrichtsreihe wurde dies so kommentiert: »Gut war auch, dass jeder Schüler was sagen »musste«. Der Zwangscharakter, der mit einer beabsichtigten Förderung von Bildungserfahrungen einhergeht, wurde von der Schülerin mit Anführungszeichen markiert. Im Blick auf die Doppelläufigkeit moderner Subjektivität werden die Aspekte von »Zwang« und »Ermöglichung« von subjektiven Erfahrungen benannt. Zugleich wird deutlich, dass sozialwissenschaftliches Wissen auch stets mit der Gefahr verbunden ist, Aktivierungen für andere Zwecke vorzunehmen (vgl. dazu Rosa 2016; Bröckling 2017).

Ausblick

Sozialwissenschaftliches Wissen in der Schule kann den Weg einer Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten beschreiten – oder diesen verstellen. In beiden skizzierten Spannungsfeldern können die Bezugspunkte angegeben werden, die es erlauben, eine reflexive sozialwissenschaftliche Bildung in der Schule zu diskutieren. Das Spannungsfeld zwischen äußerlich verbleibender, additiver und Autonomie erweiternder, reflexiver Multiperspektivität zeigt eine ebenso weiterführende Perspektive wie die Antinomie von Eigen- durch Fremdbestimmung, die im sozialwissenschaftlichen Unterricht repressiv oder autonomieförderlich bearbeitet werden kann.

Neben diesen Spannungsfeldern wird die Organisation von reflexiven Wissenserfahrungen im Unterricht maßgeblich von einer strukturellen Absicherung durch Lehrpläne und Rahmenbedingungen getragen. Ist diese nicht gewährleistet, dann droht sozialwissenschaftlicher Unterricht zu einer »Schüler- und Bürgermotivationstechnik« (Hedtke 2011: 186) eingeschränkt zu werden. Denn reflexives sozialwissenschaftliches Wissen benötigt auch (Unterrichts-)Zeit, die multiperspektivische Modelle als Ent- und nicht als Belastung aller Beteiligten ermöglicht.

Stefan Müller

Literatur

- Adorno, T.W. 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) 2016: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Bröckling, U. 2017: Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
- Gomolla, M., Radtke, F.-O. 2009: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS.
- Hedtke, R. 2011: Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. In M. May, J. Schattschneider (Hg.), Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 167–189.
- Helfferrich, C. 2009: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS.

- Hessisches Kultusministerium 2006: Lehrplan Fachoberschule. Beruflicher Lernbereich. Fachrichtung Sozialwesen.
- Luhmann, N. 2004: Sozialisation und Erziehung. In D. Lenzen (Hg.), Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 111–122.
- Messerschmidt, A. 2016: Differenzreflexive Kritik machtkonformer Bildung. In S. Müller, J. Mende (Hg.), Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim: Beltz Juventa, 166–180.
- Müller, S. 2015: Soziologische Reflexivität. Negative Dialektik und die Beobachtung zweiter Ordnung. In A. Scherr (Hg.), Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik. Perspektiven in Anschluss an Niklas Luhmann. Weinheim: Beltz Juventa, 154–173.
- Müller, S. 2016: Multiperspektivität und Reflexivität als Bezugspunkte politischer Bildung. zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, 7. Jg., Heft 2, 108–118.
- Ritsert, J. 2017: Zur Philosophie des Gesellschaftsbegriffs. Studien über eine undurchsichtige Kategorie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rosa, H. 2016: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Scherr, A., Janz, C., Müller, S. 2015: Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinert, H. 1998: Genau hinsehen, geduldig nachdenken und sich nicht dumm machen lassen. In H. Steinert (Hg.), Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Ein Methodengrundkurs. Studientexte zur Sozialwissenschaft, Band 14. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, 67–79.

Schule als Ort soziologischer Bildung und Forschung: Chancen der universitären Soziologie

Schule behandelt, wenig erstaunlich, auch soziologische und soziologisch relevante Themen. Und zwar in all ihren Facetten und Dimensionen, sowohl innerschulisch als auch zum Beispiel universitär oder in Verlagen: in der Lehramtsausbildung, den Curricula, im Unterricht sowie in Lehrmaterialien und Schulbüchern. Allerdings tut sie das kaum mehr unter einer soziologischen Perspektive und offenkundig häufig ohne soziologische Expertise.¹ Dieser Umstand ist mehrfach misslich. Die Soziologie verfügt über bewährte Theorien und Methoden, die im Stande sind, die Komplexität der sozialen Welt in den Blick zu nehmen und zu analysieren. Ohne Konsultation soziologischer Kompetenzen aber bleibt die Behandlung soziologischer Themen bestenfalls auf der Stufe informierten Alltagswissens, schlimmstenfalls werden die Lehrinhalte ideologisch: zum Beispiel, wenn in einem sozialkundlichen Schulbuch der späten 2000er Jahre bei der Behandlung von Themen wie Konsum oder Arbeitslosigkeit Ungleichheit und Diskriminierung ausgeblendet bleiben und die im Schulbuch konstruierte Mittelschicht »eine homogene, konfliktfreie und ökonomisch saturierte ›Einheitsmitte‹ darstellt (Ritter 2017: 85). Soziologie muss gefragt werden – Soziologie muss sich aber auch anbieten und engagieren. Es gilt, was Gerhard Schulze in der NZZ über die »Bringschuld der Soziologie« schrieb: »Je mehr sich die Soziologie zurückhält, desto mehr erlangen auch noch die abwegigsten Diagnosen Gehör, als wären sie Offenbarungen« (Schulze 2016).

In Zeiten von sogenannten *fake news*, Populismus und öffentlichem Rasonnement, das vor allem in Talkshow-Formaten stattfindet, sind soziologisches Wissen und Können besonders gefordert. Soziologische Aufklärung tut not – und beginnt in der Schule. Als universitäre Disziplin hat die Soziologie einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag, dem es selbstbewusst nachzukommen gilt: Ihre fachgenuinen Angebote in der Lehrer*innenbildung und als Unterrichtsgegenstand sind Multiperspektivität und Paradigmenvielfalt, um so eine integrierte Gesamtsicht auf Handeln, Diskurse und Strukturen, auf Mikro-, Meso- und Makroebene zu erlangen. Die multiperspektivische Sicht auf das Soziale ist zum Verständnis einer hochkomplexen, ihrerseits multiperspektivischen Welt unabdingbar. Gerade im oben skizzierten derzeitigen Klima simpler Lösungen ist Wissen und Reflexivität

¹ Hierzu bloggte im Frühjahr 2017 der Ausschuss »Soziologie und Schule« der DGS, soziologie.de/blog/tag/soziologie-in-der-schule/, letzter Aufruf 16. November 2017.

darüber notwendig, *innwiefern und weshalb* die moderne Welt komplex ist, *innwiefern und dass* es lediglich partial gültige Rationalitäten und Weltbilder gibt *und dass und wie* moderne Gesellschaften dennoch respektive genau deswegen funktionieren können. Zudem lehrt Soziologie, systematisch »das Soziale im Individuellen zu erkennen, das Allgemeine im Besonderen« (Bau- man 2000: 21) – durchaus eine Schlüsselkompetenz verantwortungsvoller Citoyens.

Über diese gesellschaftliche Verpflichtung hinaus, und das ist die eigentliche Argumentation, die hier vorgetragen werden soll, hätte die Wiederentdeckung der Schule als Ort soziologischer Bildung und Forschung auch konkreten Nutzen für das Fach. Drei Punkte, Studium, Bildung und Forschung betreffend, seien kurz skizziert:

1. Schulen sind der Ort der Rekrutierung motivierter Studentinnen und Studenten. Wer in der Schule bewusst mit soziologischem Denken konfrontiert wurde, wer distanziert und reflexiv zu beobachten und zu urteilen gelernt hat, wird sich informierter und passfähiger für ein Soziologiestudium entscheiden. Bei der zentralen Studierendenbefragung der Universität Bremen gaben im Mai 2017 rund zwei Drittel (!) der befragten Studierenden im zweiten Semester des BA Soziologie an, das Fach gewählt zu haben, weil sie einen sozialen Beruf ergreifen und/oder die gesellschaftlichen Verhältnisse ändern möchten. Was wäre, wenn derartige intrinsische Motivation auf eine bessere Vorkenntnis des Faches jenseits der üblichen Studieninformationsseiten, auf »soziologische Allgemeinbildung« träfe? Wenn Schülerinnen und Schüler reflektierten, dass soziales Handeln, also der Gegenstand der Soziologie, und Humanität oder Fürsorge grundverschiedene Dinge sind? Dass man beruflich auch dann »mit Menschen zu tun hat« [...], wenn man sie aus den Elendsquartieren holt oder in die Gefängnisse steckt, mit Propaganda zudeckt, ihnen das Geld aus der Tasche lockt, bessere Autos verkauft oder bessere Bomberpiloten aus ihnen macht«, wie Peter L. Berger in seiner »Einladung zur Soziologie« eine solche Erwartungshaltung an das Fach treffend dekonstruiert (2011: 23). Für soziologische Allgemeinbildung bedarf es nicht zwingend eines Unterrichtsfaches »Soziologie«, aber mindestens hinreichend studierte Lehrkräfte, die Kenntnis von Soziologie und Begeisterung für soziologisches Denken an Lernende weitergeben – können!

2. Schulen sind quasi die Petrischalen der Gesellschaft. Die Wiederentdeckung soziologischen Wissens und Denkens für die Schulbildung wäre der Grundstein für die »Soziologisierung des Sozialen«, einer Gegenbewegung zur seit Dekaden wirksamen und auch im Schulwesen sedimentierten Ökonomisierung in all ihren Facetten – von der sukzessiven Zurückdrängung gesellschaftskundlicher Fächer zugunsten solcher wie Wirtschafts- und Arbeitslehre bis hin zur Konzentration auf ökonomische und individuenzentrierte Erklärungsmodelle auf Kosten soziologischer Ansätze. Deren Auswirkungen waren der Anstoß für die Gründung des DGS-Ausschusses »Soziologie und Schule«. Systematische Präsenz in Lehrplänen und Schulbüchern ist der sicherste Weg, die Disziplin im *common sense* zu begründen und auszubauen – der ideale Ort, öffentliche Soziologie zu verankern.
3. In Schulen wird das Soziale trainiert. Sie qualifizieren, selektieren und integrieren entsprechend den normativen und rechtlichen, gesellschaftlichen Gegebenheiten wiederum für die Gesellschaft (Hintz, Pöppel, Rekus 1993: 118 ff.). Sie nehmen, so Peetz, »eine zentrale Stellung in dem gesellschaftlichen Zusammenhang ein, der als »Wissensgesellschaft« [...] bezeichnet wird« (2014: 91). Sie bieten also nicht nur Chancen der Ausbildung und Gewinnung von Nachwuchs für die Soziologie – sie sind umgekehrt selbst lohnende Forschungsgegenstände als zentrale und elementare Institutionen eben jener »Wissensgesellschaft«. Wo sich die Bildungssoziologie in den letzten Jahren stark auf die Analyse aggregierter Daten – Stichworte: OECD und PISA, auf Untersuchungen auf der Makroebene konzentriert hatte, bietet Engagement des Faches in der Lehrkräfteausbildung hervorragende Möglichkeiten zur mikrosoziologischen Bildungs- und Erziehungsforschung. Dies ist ein soziologisch eher dürftig bestelltes, gleichwohl lohnendes Feld, zu dem sich, nebenbei, auf diesem Wege recht unkompliziert Zugang verschaffen ließe. Zudem kann ein stärkeres bildungssoziologisches Interesse an Schule und Lehren die Qualität der Lehrkräfteausbildung fördern, zum Beispiel über das Einspeisen von (bislang weniger soziologischen als erziehungswissenschaftlichen) Forschungsergebnissen über die Rolle von Schule und Lehrer*in bei der Reproduktion oder eben Aufklärung von Ungleichheiten, von Diskriminierung und Stereotypen. Eine breitere Verankerung solcher Befunde in der Lehramtsausbildung wäre ein substantieller Beitrag zur soziologischen Aufklärung in der Schule und zugleich eine produktive Erweiterung des Forschungsfeldes.

Die Stärkung der Verbindung von Schule und akademischer Soziologie stellt für beide gesellschaftliche Einrichtungen eine Chance dar. Den inzwischen verfestigten Formen der Ökonomisierung von Bildung und Schule (Peetz 2014: 97 ff.) muss die Re-Etablierung soziologischer Inhalte und Fertigkeiten in der Lehramtsausbildung und in den Curricula entgegengestellt werden. Umgekehrt profitiert auch die Soziologie: von Studierenden, für die Soziologie weder »so etwas wie Psychologie, nur mit Vielen« noch einfach »was mit Menschen«² ist, sondern die mit weniger *misconceptions* ihr Studium aufnehmen; von einem geschmeidigen Feldzugang zu mikrosoziologischer Forschung; und von attraktiven Möglichkeiten, Forschungsprojekte durchzuführen.

Wenn Kultusministerien und Schulbehörden einerseits und das Fach andererseits sich aufeinander zu bewegen, wenn die Curricula und Kompetenzrahmen seitens der Politik geöffnet und seitens der Soziologie mit einer spezifischen Didaktik, mit einem spezifischen Curriculum für die sozialwissenschaftliche Fachlehrkräfteausbildung bereichert werden, dann profitieren alle von Schule als Ort soziologischer Bildung und Forschung.

Sabine Ritter

Literatur

- Bauman, Z. 2000: Vom Nutzen der Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berger, P.L. 2011: Einladung zur Soziologie. Eine humanistische Perspektive. Konstanz: UVK.
- Hintz, D., Pöppel, K.G., Rekus, J. 1993: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim: Juventa.
- Peetz, T. 2014: Mechanismen der Ökonomisierung. Theoretische und empirische Untersuchungen am Fall »Schule«. Konstanz: UVK.
- Ritter, S. 2017: Das Verschwinden der Ungleichheit. Zur Konstruktion der Mitte im Schulbuch. In S. Müller-Mathis, A. Wohnig (Hg.), Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 68–86.
- Schulze, G. 2016: Bringschuld der Soziologie. Neue Zürcher Zeitung, 24. September 2016.

2 Antworten von Studierenden im ersten Semester an der Universität Bremen auf meine Frage, was ihrer Meinung nach Soziologie sei – sicherlich sind derlei studentische Einschätzungen nicht nur Peter L. Berger und mir vertraut.

»Our aim is simple: to promote sociology«

Wenn die Debatte über Public Sociology ein Ergebnis erbracht hat, dann das einer schonungslosen Bestandsaufnahme der Soziologie in der Gesellschaft. Konstatiert wird, dass die deutsche Soziologie an sozialer Anerkennung eingebüßt habe; von einer prekären Situation in der Öffentlichkeit ist die Rede. Man wisse nicht, »wie man Menschen jenseits des kleinen Fachpublikums überhaupt erreichen soll(e)«, so Hirschfeld und Gengnagel im SozBlog (2017). Dabei liegt die Antwort eigentlich auf der Hand: durch soziologische Themen in Schulen und in der Lehrerbildung.

Allerdings steht die deutsche Soziologie mit dieser zaghaften Selbstbeschreibung nicht allein. Während man jedoch von der organisierten Soziologie in Deutschland den Eindruck gewinnt, dass sie bestenfalls hier und dort, mehr oder weniger zufällig in Leitmedien zu Worte kommt, richten andere den Blick nach vorn. Die *American Sociological Association* und die *British Sociological Association* münzen die Erfahrung oder Wahrnehmung, dass die Soziologie anscheinend gesellschaftlich nicht mehr dialogfähig und wenig gefragt zu sein scheint, in strategisch ausgerichtete Aktivitäten um. Die dienen selbstverständlich auch den Eigeninteressen der Organisation, der Disziplin und ihrer Mitglieder.

Eine Strategie richtet sich auf Schule und Unterricht. Die Soziologieverbände definieren die Jugendlichen an Schulen und die Soziologielehrkräfte als ihre wichtigsten Adressatengruppen. Sie fordern, dass junge Menschen den Umgang mit der Fachsprache, mit Theorien, Erkenntnissen und Forschungsmethoden der Soziologie lernen. Beide Organisationen stellen auf ihren Homepages Angebote für Lehrkräfte bereit, publizieren Zeitschriften für Lehrkräfte an Schulen und Hochschulen,¹ oder sie werden bildungspolitisch aktiv, etwa indem sie nationale Bildungsstandards aufstellen (American Sociological Association o.J.). Beide Verbände bieten Soziologielehrkräften nicht nur vielfältige Ressourcen, sondern auch eine Mitgliedschaft zu günstigen Konditionen an. Nicht zuletzt kommt die hohe Aufmerksamkeit für Lehre und Lernen auch in der Organisationsstruktur zum Ausdruck, ASA und BSA führen eine Sektion »Teaching and Learning« bzw. eine »Teaching Group«. Das erfolgt auch aus eigennützigen Interessen.

1 *Sociology Teacher* und *Discover Sociology* der BSA und *Teaching Sociology* der ASA.

British Sociological Association:

»Our charitable aim. The British Sociological Association (BSA) is an educational charity. Our aim is simple: to promote sociology.«²

American Sociological Association:

»The American Sociological Association (ASA) believes that sociology at the high school level is a very important part of a student's curriculum and we are excited to support teachers with resources and a community of teachers. The ASA offers many resources for teachers to engage and excite students and to help launch the next generation of sociologists.«³

Vergleicht man das mit dem Angebot, das die Deutsche Gesellschaft für Soziologie Lehrerinnen und Lehrern oder Schülerinnen und Schülern macht, sieht man rasch, wie viel hier noch möglich ist. Das gilt zumindest mit Blick auf die BSA, die etwa genauso viele Mitglieder wie die DGS hat.

Der Beitrag der Soziologie zur gesellschaftlichen Bildung

In der deutschen Public-Sociology-Debatte geht man noch davon aus, dass sich die Soziologie auf das Theorie- und Fachsprachenniveau von Laien begeben muss, um dialogfähig zu sein. Deshalb fürchtet man um die wissenschaftliche Reputation der Disziplin. Dagegen streben ASA und BSA mit ihrem Engagement für Bildung und Schulen an, soziologische »Laien« gesellschaftspolitisch dialogfähig zu machen. Das sollte ein zentrales Ziel der Beschäftigung mit soziologischen Themen und gesellschaftlichen Problemen in Schulen sein.

Allerdings begibt sich die Soziologie mit einem schulorientierten Engagement in einen ungleichen Kampf konkurrierender Ansprüche auf Unterrichtszeit. Die in Stundentafeln und Curricula festgeschriebene Lernzeit ist eine der zentralen Ressourcen im Bildungsbereich. Sie wirkt unmittelbar auf die Disziplin zurück. Sie bestimmt die verfügbaren Ressourcen für die Fachausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an den Hochschulen. Sie definiert den Lehrkräftebedarf der Schulen und damit die Einstellungs-chancen der Absolventinnen und Absolventen. Sie prägt auch das Ansehen der Disziplin in Form der Anerkennung als sichtbares Element des etablierten Bildungskanons.

2 www.discoversociology.co.uk, letzter Aufruf 16. November 2017.

3 www.asanet.org/teaching-learning/resources-high-school-sociology, letzter Aufruf 16. November 2017.

Die ASA formuliert den Anspruch auf eine besondere Bildungsrelevanz der Soziologie für junge Menschen. Sie hat diesen Anspruch bildungspolitisch untermauert, indem sie Bildungsstandards entwickelt hat, die den Nutzen der Soziologie für junge Menschen und für die Gesellschaft verdeutlichen und öffentlich kommunizierbar machen.

In den Bildungsstandards führt die ASA eine Reihe von Argumenten auf, um die Bedeutung der Soziologie für die Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu operationalisieren:

»Sociology enhances students' understanding of the social world and increases their motivation and interest in studying social processes and groups in a scientific manner. [...]

Sociology offers students an accessible setting to learn and use scientific thinking and consider how it might help address social issues.

Introducing sociological principles to high school students can be especially valuable for their development as they make the transition from adolescence into adulthood. [...]

Sociology courses provide opportunities to deepen analytic skills [...].

A sociological perspective underscores the importance of examining the social world with a critical eye and questioning assumptions, stereotypes and generalizations that underlie conventional social interactions and beliefs about one's world.

Sociology helps students to understand themselves better, since it examines how the social world influences the way they think, feel, and act.

Students need to understand the social processes that contribute to problems such as poverty, violence, crime, and climate change if they are to have the tools to work toward solutions to the pressing global issues we all face in the 21st century.« (American Sociological Association o.J.: 2).

Jugendliche sollen Gesellschaftsbewusstsein entwickeln und darauf aufbauend politisch-soziale Mündigkeit erwerben. Hierzu bedarf es gesellschaftlichen Orientierungswissens, sprachlicher Kompetenzen (zum Beispiel soziologischer Fachbegriffe) und der Fähigkeit zum »soziologischen Denken«, die Zygmunt Bauman als »eine eigene Macht, die Macht, Verfestigtes aufzulösen«, beschreibt (2015: 29). Soziologisch denken zu können, bringe »die scheinbar fixierte und erstarrte Welt wieder in Bewegung; es weist darauf hin, daß die Welt anders sein könnte, als sie ist« (ebd.). Das Wissen um die Gestaltbarkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen und von Lebensentwürfen, wie auch das Wissen über die damit oft verbundenen Widerstände,

ist nicht nur aus demokratischer Perspektive bedeutsam, sondern auch für die Lernenden, deren Denk- und Handlungsfreiheit erweitert werden kann. Soziologisches Denken kann, so Bauman, dazu beitragen zu lernen, mit gesellschaftlicher Differenz umzugehen:

»Soziologisches Denken hilft zudem, andere Lebensweisen zu verstehen, die unserer direkten Erfahrung entzogen sind. [...] Die Einsicht in die innere Logik und Bedeutung anderer Lebensweisen kann uns die Fragwürdigkeit der angeblich fest gezogenen Grenzen zwischen »ihnen« und »uns« deutlich machen. Wir können vor allem bezweifeln, daß diese Grenzen natürlich und gottgegeben sind. Dadurch kann sich die Verständigung mit diesen »anderen« erleichtern und eher zu Vereinbarungen mit ihnen führen. Toleranz könnte an die Stelle von Furcht und Ablehnung treten.« (Bauman 2015: 29 f.).

In die Bildungsstandards der ASA sind diese Ideen eingeflossen. Selbstverständlich muss sich die DGS weder zwingend den ASA-Bildungsstandards anschließen, noch muss sie notwendigerweise Bildungsstandards aufstellen. Aber sie kann und muss Strategien und Instrumente entwickeln, mit denen sie ihren Anspruch als unverzichtbarer Teil der allgemeinen Bildung begründen und kommunizieren kann. Sie muss sich überlegen, ob und wie sie für das Lehren und Lernen von Soziologie Ressourcen anbieten will und kann. Grundsätzlicher muss sie sich fragen, zu welchem Engagement in Lehrerausbildung und Schulen sie bereit ist. Nicht zuletzt muss sie klären, wie sie mit der Differenz von Wissenschaft und Bildung umgehen will und insbesondere, wie sie sich dazu verhalten will, dass es in der allgemeinen Bildung an Schulen in erster Linie um eine Auseinandersetzung der Lernenden mit der Domäne Gesellschaft geht und erst in zweiter Linie um Beschäftigung mit der Disziplin Soziologie.

Reinhold Hedtke, Bettina Zurstrassen

Literatur

American Sociological Association o.J.: National Standards for High School Sociology. www.asanet.org/teaching-learning/resources-high-school-sociology, letzter Aufruf 16. November 2017.

Bauman, Z. 2015: Vom Nutzen der Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hirschfeld, A., Gengnagel, V. 2017: »Make sociology great again? Vom Fremdeln mit dem SozBlog. soziologie.de/blog/2017/05/make-sociology-great-again-vom-fremdeln-mit-dem-sozblog/, letzter Aufruf 16. November 2017.

Soziologie als »Sozioprudenz«

Konzept und Studiengänge

Joachim Fischer, Clemens Albrecht

Seit der Bologna-Reform wird an alle, bislang primär wissenschaftsorientierte universitäre Studiengänge die Anforderung herangetragen, sich verstärkt an Berufsfeldern auszurichten (»Kompetenzorientierung«). Im Gegensatz zu verwandten Disziplinen wie Ökonomie oder Psychologie tut sich hier die Soziologie nach wie vor schwer, eine Brücke zu konkreten Berufsfeldern aufzubauen, die gleichzeitig die Breite der soziologischen Forschung abdeckt. Dies beeinflusst ohne Zweifel die Nachfrage nach soziologischen Studiengängen, zumal in der Master-Phase. Die gefürchtete Frage: »Und was willst du damit einmal werden?« schwebt über allen Entscheidungsprozessen, weil sie im Gegensatz zu Jura, Medizin, Psychologie oder Ökonomie nicht bereits vorab geklärt erscheint – ganz unabhängig von dem empirischen Befund, welcher Anteil der Juristen später Anwalt oder Richter, welcher Anteil der Mediziner Arzt wird – und dass ein Studium der Psychologie weit davon entfernt ist, Therapeuten zu qualifizieren.

Nun gehört die Distanzierung von den frühneuzeitlichen Klugheitslehren zu den Fundamenten moderner Wissenschaft (Kersting 2005). In den Sozialwissenschaften trat an die Stelle von akkumulierter situativer Erfahrung die methodisch gesicherte Erkenntnis. Die aus der Reflexion unmittelbar abgeleitete Handlungsempfehlung wurde abgelöst durch Trennung von wissenschaftlicher Analyse und praktischer Folgerung, von Tatsache und Wertung, von Theorie und Praxis. Allein dies sichert die Autonomie, aber umgekehrt auch die Legitimität und den Geltungsanspruch wissenschaftlichen Wissens. Als neue Schnittstelle zwischen Reflexion und Entscheidung wurde neben

der klassischen Anwendung (Meinungsforschung etc.) die Beratung eingeführt, die das wissenschaftsintern produzierte Wissen nach außen vermittelt, entweder gegenüber Organisationen (Politikberatung etc.) oder gegenüber einer allgemeinen Öffentlichkeit (*public sociology* etc.).

An den Universitäten haben sich jedoch in Disziplinen, die in der Lehre stärker mit der direkten Berufsausbildung verknüpft sind, Elemente der Klugheitslehren erhalten und professionell ausdifferenziert: In der Rechtswissenschaft sind es die Traditionen der Jurisprudenz als strategische Anwendung des Rechts, in der Medizin die Heilkunst als allgemeiner Horizont der Forschung und als ethische Verpflichtung, in der Theologie die Praktische Theologie, in der Ökonomie die volks- und betriebswirtschaftliche Steuerungslehre, in der Psychologie die Therapie. In Erziehungswissenschaft und Pädagogik ist die praktische Umsetzung von Erkenntnissen eine Gesamtanforderung an die Disziplin, und alle Fächer, die für Lehrämter ausbilden (Philologien, Geschichte, Biologie, Chemie etc.) haben das Erbe der Klugheitslehren intern in Fachdidaktiken transformiert, verwissenschaftlicht und weiter ausdifferenziert.

Unser Vorschlag zielt darauf, an der Schnittstelle zwischen Soziologie als wissenschaftlicher Disziplin und sozialer Praxis »Sozioprudenz« als eine Form der praktischen Umsetzung soziologischer Erkenntnisse zu institutionalisieren, die zusätzlich zu den »strukturellen Kopplungen« Beratung und Anwendung auf erhöhte individuelle Handlungskompetenz durch soziologisches Wissen zielt, auf eine Hochschulung sozialer Intelligenz.

Wir haben dieses Konzept bereits im Soziologie-Blog der DGS skizziert (Fischer, Albrecht 2014), was zu interessanten Diskussionen geführt hat (vgl. Kommentare im SozBlog). Hier wollen wir die Grundidee erweitert erläutern und anhand der ersten Erfahrungen bei der Umsetzung in der akademischen Lehre einen generellen Vorschlag zur Integration in soziologische Studiengänge machen.

Soziologie als Sozioprudenz: Idee und Begründung

Ausgangspunkt für das Konzept ist die Beobachtung, dass Soziologie-Studierende keine stehende Verbindung zwischen dem Studium der Soziologie und der Melioration ihrer sozialen Intelligenz herstellen – wenn sie von Kommilitonen anderer Studienfächer, ihren Eltern und Verwandten und

Schulfreunden gefragt werden, warum und wozu sie Soziologie studieren. Das liegt offensichtlich daran, dass die Curricula des Soziologie-Studiums zwar die analytische und methodische, vor allem auch die moralisch-kritische Kompetenz der Gesellschaftsdiagnose lehren wollen, aber durch das Studium explizit keine Steigerung in sozialen Kompetenzen vorsehen.

Daraus ergibt sich die Frage, ob und warum die Soziologie eine solche innere Verknüpfung von Disziplin und sozialer Intelligenz herstellen könnte und sollte. Es sind vier Argumente für ein solches Konzept der »Soziologie als Sozioprudenz« entwickelt worden (Fischer 2013).

1. Weltklugheitslehren –

die vierte vorsoziologische Denktradition der Soziologie

Die frühneuzeitlichen Weltklugheitslehren (Prudentismus) sind *eine* der vorsoziologischen Wurzeln des Faches. Wenn die Soziologie als professionelle Disziplin sich geschichtlich überhaupt aus verschiedenen, nicht aufeinander rückführbaren vorsoziologischen Quellen konstituiert hat – der Sozialstatistik, der ethnografischen Beschreibung bzw. Reportage und der Sozialkritik (Eßbach 1996) –, dann lässt sich eine weitere, bisher vernachlässigte Quelle identifizieren. So gesehen kann man die antike Rhetorik auch als erste europäische Verwissenschaftlichung einer Kunstlehre des sozialen Erfolges verstehen (Schopenhauer 2002; Ueding 1996). In diesem Fall gehören, in der Renaissance daran anschließend, auch die klassischen Texte von Castiglione »Der Hofmann« (1528), Machiavelli »Der Fürst« (1532), Gracian »Handorakel der Weltklugheit« (1647) und Schleiermacher »Theorie des geselligen Betragens« (1799) zu dieser prudentistischen Denktradition des Faches – die alle eine Raffinierung der sozialen Intelligenz in der europäischen »Oberschichtenkommunikation« (Luhmann 1980) reflektieren und initiieren.

Der Ursprung der Verhaltenslehren in den komplexen Herausforderungen der höfisch-urbanen Gesellschaft ist zwar historisch-soziologisch erkannt und bekannt (Elias), aber für die Soziologie selbst noch nicht in ihrer Konsequenz behandelt worden. Der »Prozess der Zivilisation« (Elias 1969) als Steigerung sozialer Intelligenz setzt sich fort in der französischen Moralistik und Geselligkeitskultur (Albrecht 1995; 2005) und ist über protosoziologische Reflexionen zu einem »Umgang mit Menschen« (Knigge), der nach Kontexten und Rollen differenziert, in der Aufklärung und Romantik bis in die Mittelschichten der bürgerlichen Gesellschaft eingedrungen. Diese

Denktradition lebt fort in Disziplinen wie Psychologie (Greene 1998; 2004), Sprachwissenschaften/Rhetorik, Literaturwissenschaften (Schmölders 1986; Felderer, Macho 2002) und auch in der Ratgeberliteratur (Asserate 2003; Bonneau 2006; von Thurn und Taxis, Borghese 2000) – aber nicht in der gegenwärtigen Soziologie.

2. Soziologische Klassiker als implizite und explizite Sozioprudentisten lesen

Die soziologischen Klassiker der ersten und zweiten Generation sind durchaus gesättigt mit dieser reichen Denktradition des prudentistischen Umganges mit Menschen in verschiedenen sozialen Kontexten und Kulturen – und lassen sich so noch einmal neu gruppieren und lesen: Simmels »Soziologie der Geselligkeit« (2001) und seine Formenlehre der »Wechselwirkungen« (Fischer 2010), Plessners Soziologie von »Takt und Diplomatie« als Formen sozialer Distanz (2002), Mauss' ethnologische Soziologie der Reziprozitätsregeln des Gabentausches (1989), Goffmans Interaktionsregeln der Ehrerbietung und des Benehmens (1991; 2003). Für Luhmanns Systemtheorie funktionaler Differenzierung (1975) war Gracian insofern ein Pionier, als dieser die Verhaltenslehre der Verhaltenheit in unterschiedlichen Codes und Kontexten entwickelt hatte. Das Prinzip der »Gouvernementalität«, das Foucault den hochkomplexen liberalen Gesellschaften des 20. Jahrhunderts abgelauscht hat (2004), lässt sich als sozioprudentistische Regierungskunst lesen.

3. Stärkung der Fachidentität der Soziologie durch Bezug auf soziale Intelligenz

Eine Akzentuierung der Soziologie als Sozioprudenz im gezielten Rückgriff auf die prudentistische Denktradition stärkt die Fachidentität – in der studentischen und öffentlichen Wahrnehmung. Unterscheidet man bezogen auf das menschliche Leben »multiple Intelligenzen« (Gardner 1991), denen sich jeweils eine Fachwissenschaft attraktiv für die akademische Schulung zuordnet, dann könnte es für die Studierenden anziehend sein, dass durch die Soziologie neben dem Erwerb gesellschaftsanalytischer, methodischer und kritischer Kompetenzen auch eine akademische Hochschulbildung sozialer Intelligenz (Goleman 2008) erreichbar ist – so wie die naturwissenschaftlich-technischen Fächer immer auch eine Schulung sachlicher Intelli-

genz versprechen, die Psychologie der intrapersonalen Intelligenz, die Theologie der spirituellen Intelligenz. In der öffentlichen Erwartung, dass Soziologie etwas mit der Qualifizierung speziell sozio-kulturellen *Könnens* zu tun hat, würde die Fachidentität Kontur gewinnen.

4. Funktion der Soziologie als Sozioprudenz für die gegenwärtige Gesellschaft

Eine solche Neuaufwertung der Soziologie würde zur gegenwartsdiagnostischen Akzentverschiebung passen, die von der Soziologie selbst vorgebracht wird: der Wandel von einer modernen Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Mediengesellschaft. Wenn es sich hierbei um eine langfristige Umstellung auf die Dominanz von Sozialmedien, Diplomatie, Service und Interkulturalität handelt, die sich auch in der Verschiebung der soziologischen Grundbegriffe von der »Produktion« (Marx) zu »Kommunikation« (Habermas, Luhmann) zeigt, dann könnten diese Gesellschaften in sozialer Intelligenz geschulte Experten brauchen, die das komplexe Spektrum zwischen Konversation und Subversion kennen und handhaben. In der »Differenz zwischen soziologischem Erkenntnisgewinn und soziologischem Klientenkontakt – wer immer das sei, Einzelpersonen, Organisationen, mediale Öffentlichkeiten etc.«, so Nassehi in seinem Kommentar zum Soz-Blog Sozioprudenz, geht es um die

»Professionalisierung der Soziologie [...] [W]ir könnten mit soziologischen Mitteln so etwas wie eine post-paternalistische Form der Beratung, der Unterweisung, der Belehrung, der Mediation, der Offenlegung von Prozessen und des intelligenten Einsatzes von Asymmetrien ins Werk setzen. Aber das muss man ausprobieren und manchmal aus der Studierstube rausgehen und das mit Leuten versuchen, die dafür, so meine Erfahrung, sehr empfänglich sind.« (Nassehi 2014).

Studiengang »Sozioprudenz«: Etablierung und Erfahrungen

Wir schlagen nun vor, in der Bachelor-Phase einen Wahlbereich einzurichten, in dem vertiefend oder ergänzend zum curricularen Standardstoff Allgemeine Sozioprudenz gelehrt wird. Im Rahmen des Zwei-Fach-Bachelors ist ab 2014 an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz ein sol-

ches Wahlfach im Umfang von 24 ECTS aufgebaut worden. Hier lassen sich erste Erfahrungen resümieren, ein Lehrbuch ist in Vorbereitung.

Wir schlagen weiter vor, in der Master-Phase Module oder Profilbereiche zur Speziellen Sozioprudenz an die inhaltlichen Schwerpunkte der Studiengänge anzubinden. Hier bietet sich besonders das Feld der Speziellen Soziologien an. An der Universität Bonn ist ein Profilbereich Sozioprudenz in Organisationen im Akkreditierungsprozess, der sozioprudentes Denken auf der Grundlage des organisationssoziologischen Wissens für die Berufsfelder der Personalführung und Organisationsentwicklung fruchtbar machen möchte. Der Studiengang startet voraussichtlich zum Wintersemester 2018/19.

1. Allgemeine Sozioprudenz im Bachelor-Studiengang

Das Wahlfach Sozioprudenz an der Universität Koblenz-Landau ist in zwei Module aufgeteilt, von denen das erste theoretisch, das zweite praktisch orientiert ist. Da es auch für Studierende anderer Fächerkombinationen geöffnet ist (etwa Psychologie/Management), werden Kenntnisse in der Soziologie auf der Basis soziologischer Grundbegriffe vorausgesetzt.

In einem ersten Seminar »Klassiker der Sozioprudenz« werden diejenigen Weltklugheitslehren als protosoziologische Texte gelesen, die für die Analyse und Handhabung von mikro- und makrosozialen Konstellationen (etwa Lebensstilanalyse) fruchtbar sind.¹ Dabei werden diese Texte zugleich wissenssoziologisch im historischen Kontext ihrer Genese² reflektiert. In einem zweiten Seminar werden Texte soziologischer Klassiker³ im Lichte der Verhaltenslehren interpretiert. Die Studierenden werden dazu angeleitet, soziologische Texte nicht nur in analytischer, sondern auch in praktischer Hinsicht im Sinne einer Handlungskompetenz auszuwerten.

Abgeschlossen wird dieses Modul durch eine Hausarbeit, in der einzelne Aspekte oder Themen aus den klassischen Texten in Kombination mit einer oder mehreren soziologischen Theorien auf einen Stoff eigener Wahl angewandt werden, um sozioprudente Handlungsmuster zu beschreiben und zu analysieren. Die Erfahrungen zeigen, dass Studierende durch dieses Modul den historisch erweiterten Blick über die Gegen-

1 Castiglione, Gracian, La Rochefoucauld, Knigge, Kleist, Busch etc.

2 Elias: »Prozess der Zivilisation«; Luhmann: »Oberschichtenkommunikation«

3 Plessner, Simmel, Elias, Mauss, Goffman, Luhmann u.a.

wartsgesellschaft hinaus sehr fruchtbar und originell anzuwenden lernen, indem sie Stoffe analysieren, die von HipHop-Texten über eigene Erfahrungen beim Wohngemeinschafts-Casting bis hin zur sozioprudenten Analyse von Thomas Manns »Zauberberg« oder der »Desperate Housewives« reicht.

Auf Grundlage dieser Kenntnisse wird in dem Modul »Praxis der Sozioprudenz« zunächst systematisch Beobachtungs- und Kommunikationsfähigkeit trainiert, auch im Rückgriff auf sozialpsychologische Wissensbestände. Diese Fähigkeiten können gleichzeitig als Training in ethnographischen Methoden (Feldforschung) verstanden werden, geht es doch um eine erhöhte Aufmerksamkeits- und Beschreibungsfähigkeit für die Beobachtung sozialer Wirklichkeit auf allen Ebenen des Alltagshandelns. Die Studierenden lernen und trainieren weiter, mit unbekanntem Personen und Gruppen Gespräche zu beginnen und zu lenken und dabei auf komplexe soziale Dynamiken zu achten. Auf der Grundlage dieser Fähigkeiten müssen die Studierenden dann einen geselligen Abend planen und durchführen.

In einem zweiten Schritt führt dieses Modul in die Theorie und Praxis strategischen Handelns ein. Auf der Grundlage eines Schemas zur ethischen Reflexion wird zunächst eine Reihe von Instrumenten für strategisches Handeln aus der soziologischen Literatur herauspräpariert⁴ und diese dann in geplanten und durchgeführten Strategien des Gabentausches, der Alltagsdiplomatie und der Intrige erprobt.

Dieses Modul schließt mit einer mündlichen Prüfung ab, die auf dem Portfolio der in Protokollen gesammelten Planungs-, Durchführungs- und Reflexionsschritten der praktischen Übungen besteht. Hier hat sich gezeigt, dass die Studierenden systematisch lernen können, ihr soziologisches Wissen auch in Alltagssituationen gezielt anzuwenden, um soziale Situationen zu analysieren und strategische Handlungen erfolgreich durchzuführen.

2. Spezielle Sozioprudenz im Master-Studiengang

Im Rahmen des Master-Studiengangs Soziologie an der Universität Bonn ist ein Profilbereich geplant, der über zwei Module hinweg Organisationssoziologie und Sozioprudenz verbindet. Hier sollen aus empirischen Studien (vgl. Sofsky, Paris 1994) Prozesse und Strukturen in Organisationen

4 Anerkennung, Reziprozitätszwang, Autorität, Inszenierung, Emotionen etc.

mit dem Ziel untersucht werden, sie sozioprudent für die strategische Entwicklung und Leitung der Organisationen zu nutzen. Es ist beabsichtigt, diesen Profildbereich systematisch über Praktika mit Organisationen zu verknüpfen.⁵

Sozioprudenz – eine neue Sozialtechnologie?

Im Unterschied zu typischen Formen der Sozialtechnologie, die auf der Grundlage generalisierter sozialpsychologischer Erkenntnisse etwa das Coaching meist durch »Rezepte« mit klaren Wenn-Dann-Relationen dominieren, ist die Sozioprudenz insofern genuin soziologisch grundiert, als sie interaktionistisch mit dem offenen Handlungshorizont der doppelten Kontingenz operiert. Sie konditioniert das soziale Handeln nicht auf einen einseitigen Rationalitätstypus hin, sondern leitet zur Wachheit und Reaktionsfähigkeit in stets unübersichtlichen und nur begrenzt planbaren sozialen Situationen an. Sozioprudenz ist in diesem Sinne Interaktionsschulung.

Soziologische Studiengänge, die Module zur Sozioprudenz implementieren, beenden die absurde Situation, dass Soziologiestudierenden sogenannte Schlüsselkompetenzen⁶ von anderen Fächern in oft trivialisierter, auf das Sozialtechnologisches reduzierter Form zugemutet werden. Psychologie, Pädagogik, Rechtswissenschaften und Ökonomie haben hier mit einer wissenschaftlich reflektierten Praxisanwendung in der Tradition der Klugheitslehren keinerlei Berührungspunkte.

Es ist nicht einzusehen, warum die Soziologie diese wichtige Herausforderung geschulter sozialer Intelligenz anderen Disziplinen überlassen sollte (Müller 2014). Soziologen und Soziologinnen würden sich »nicht mehr nur als die Anwälte für moralisch Bessere und als entlarvend Besserwissende, sondern auch fürs operativ Klügere verstehen.« (Nassehi 2014). Eine Steigerung sozialer Intelligenz impliziert sicher auch »gefährliches Wissen«, das in »falsche Hände« geraten kann (Grummt 2014). Insofern bedarf es – wie für andere praktische Wissenschaften auch – in der Soziologie erstmals einer wirklichen Standesethik für Professionssoziologen. In die Curricula der Sozioprudenz ist die ethische Reflexion deshalb zentral integriert.

⁵ Vor allem im Bereich der Personalführung und -verwaltung und der Organisationsentwicklung und -schulung.

⁶ Erfolgreiche Rhetorik, Kommunikation und Präsentation, Verhandlungen, Mediationen etc.

Die europäische Soziologie verfügt über eine eigene, starke, sozioprudentistische Denktradition – ein Pfund, mit dem sie als hochreflexives Fach wuchern und das sie den jungen akademischen Generationen nicht vorenthalten sollte.

Literatur

- Albrecht, C. 1995: *Zivilisation und Gesellschaft. Bürgerliche Kultur in Frankreich*. München: Fink.
- Albrecht, C. 2005: *Geselligkeit*. In F. Jaeger (Hg.), *Enzyklopädie der Neuzeit*, Band 4. Stuttgart: J.B. Metzler, 674–680.
- Asserate, A.-W. 2003: *Manieren*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Bonneau, E. 2006: *300 Fragen zum guten Benehmen*. München: Graefe und Unzer.
- Elias, N. 1969: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 2 Bände. Bern, München: Francke.
- Eßbach, W. 1996: *Soziologie zwischen Policywissenschaft, Sozialismus und Reportage*. In W. Eßbach, *Studium Soziologie*. München: Fink, 33–39.
- Felderer, B., Macho, T. (Hg.) 2002: *Höflichkeit. Aktualität und Genese von Umgangsformen*. München: Fink.
- Fischer, J. 2010: *Der lachende Dritte. Simmels Schlüsselfigur der Soziologie*. In E. Eßlinger, T. Schlechtriemen, D. Schweitzer, A. Zons (Hg.), *Die Figur des Dritten: ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. Berlin: Suhrkamp, 193–207.
- Fischer, J. 2013: *Durkheims Soziologie als Sozioprudenz*. In T. Bogusz, H. Delitz (Hg.): *Émile Durkheim – Soziologie, Ethnologie, Philosophie*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 95–118.
- Fischer, J., Albrecht, A. 2014: *Sozioprudenz*. soziologie.de/blog/2014/04/sozioprudenz/, Blog der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 28. April 2014.
- Foucault, M. 2004 [1977/79]: *Geschichte der Gouvernementalität*. 1: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Vorlesung am Collège de France 1977–1978; 2: *Die Geburt der Biopolitik*. Vorlesung am Collège de France 1978–1979. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gardner, H. 1991 [1983]: *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goffman, E. 1991: *Über Ehrerbietung und Benehmen*. In E. Goffman, *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 54–105.
- Goffman, E. 2003: *Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag*. München, Zürich: Piper.
- Goleman, D. 2008: *Soziale Intelligenz. Wer auf andere zugehen kann, hat mehr vom Leben*. München: Droemer, Knauer.

- Greene, R. 1998: *Power. Die 48 Gesetze der Macht*. München: dtv.
- Greene, R. 2004: *Die 24 Gesetze der Verführung*. München: dtv.
- Grummt, D. 2014: Kommentar zu J. Fischer, A. Albrecht, *Sozioprudenz*. soziologie.de/blog/2014/04/sozioprudenz/, Blog der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 1. Mai 2014.
- Kersting, W. (Hg.) 2005: *Klugheit*. Weilerswist: Velbrück.
- Luhmann, N. 1975: Einführende Bemerkungen zu einer Theorie symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 170–192.
- Luhmann, N. 1980: Interaktion in Oberschichten. Zur Transformation ihrer Semantik im 17. und 18. Jahrhundert. In N. Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 72–161.
- Mauss, M. 1989 [1925]: Die Gabe. Form und Funktion des Austausches in archaischen Gesellschaften. In M. Mauss, *Soziologie und Anthropologie 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 11–38.
- Müller, C. 2014: Kommentar zu J. Fischer, A. Albrecht, *Sozioprudenz*. soziologie.de/blog/2014/04/sozioprudenz/, Blog der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 8. Mai 2014.
- Nassehi, A. 2014: 10 Gedanken zu »Sozioprudenz«. Kommentar zu J. Fischer, A. Albrecht, *Sozioprudenz*. soziologie.de/blog/2014/04/sozioprudenz/, Blog der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 28. April 2014.
- Plessner, H. 2002: *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmölders, C. (Hg.) 1986: *Die Kunst des Gesprächs. Texte zur Geschichte der europäischen Konversationstheorie*. 2. Auflage. München: dtv.
- Schopenhauer, A. 2002 [1830/31]: Eristische Dialektik oder Die Kunst, Recht zu behalten. In 38 Kunstgriffen dargestellt. Zürich: Haffmans Verlag.
- Simmel, G. 2001: *Soziologie der Geselligkeit*. In G. Simmel *Gesamtausgabe 12. Aufsätze und Abhandlungen 1909–1918*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 177–193.
- Sofsky, W., Paris, R. 1994: *Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ueding, G. (Hg.) 1996: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Tübingen: Niemeyer.
- von Thurn und Taxis, G. v., Borghese, A. 2000: *Unsere Umgangsformen. Die Welt der guten Sitten von A – Z*. Niedernhausen: Falken.

Call zu den Plenarveranstaltungen auf dem 39. DGS-Kongress 2018 in Göttingen

Die acht Plenarveranstaltungen finden am Dienstag, den 25. September 2018, und Donnerstag, den 27. September 2018, von 9 bis 12 Uhr statt. Bitte senden Sie Ihr Exposé für einen Plenarvortrag (maximal 5.000 Zeichen inkl. Leerzeichen) bis zum 31. März 2018 an die genannten Jurorinnen und Juroren. Von den zwei Vorträgen, die auf dem Kongress von einer Person gehalten werden können, darf höchstens einer ein Plenarvortrag sein. Pro Plenum sind insgesamt vier, maximal fünf Vorträge zugelassen.

Plenum 1

Globale und postkoloniale Perspektiven historischer Soziologie

Ziel dieser Plenarveranstaltung ist es, das Wechselspiel globaler Dynamiken und lokaler Umbrüche in historisch-soziologischer Perspektive auszuleuchten. Im Dialog mit Globalgeschichte, postkolonialen Studien und Internationalen Beziehungen hat die historische Soziologie in den letzten Jahren eine globale Wende vollzogen. Diese *global historical sociology* weist durch ihre Untersuchung imperialer Abhängigkeiten, internationaler sozialer Bewegungen, transnationaler Felder und der weltweiten Diffusion von Ideologien, Normen und kognitiven Repertoires über die auf Nationalstaaten und Klassenverhältnisse konzentrierte ältere historische Soziologie hinaus. Gleichzeitig wirft sie aufgrund ihrer historischen Tiefendimension und ihres Bewusstseins für transregionale Verflechtungen aber auch ein neues Licht auf soziologische Theorien von Globalisierung, Transnationalisierung und Weltgesellschaft.

Die Beiträge dieser Plenarveranstaltung sollen anhand konkreter Forschungsgegenstände aktuelle Trends einer global interessierten und historisch orientierten Soziologie beleuchten. Sie sollen ferner deren theoretische und methodologische Beiträge zur Analyse komplexer Dynamiken innerhalb der globalen Moderne diskutieren. Dabei kann etwa die Frage behandelt werden, wie »Zeit« und »Raum« konzeptionell zu dimensionieren sind, um dem jeweiligen konkreten Forschungsgegenstand gerecht zu werden, es können aber auch epistemologische Probleme der Standortgebundenheit soziologischen Wissens behandelt und Vorschläge zur deren Korrektur formuliert werden.

Lokaler Ansprechpartner:

Matthias Koenig

Jury:

Bettina Heintz (Luzern)

bettina.heintz@unilu.ch

Rainer Schützeichel (Bielefeld)

rainer.schuetzeichel@uni-bielefeld.de

Plenum 2

Re-Nationalisierung? Wirtschaft, Politik und Gesellschaft im gegenwärtigen Kapitalismus

Nach mehreren Jahrzehnten der Dominanz neoliberaler Ordnungsvorstellungen von Wirtschaft und Gesellschaft, verbunden mit einem weitgehenden Konsens, nicht nur in Nordamerika und Europa, dass der internationale Freihandel zumindest in der Tendenz positive wirtschaftliche Entwicklungen in den Nationalstaaten befördert, scheint diese Überzeugung nun politisch brüchig zu werden. Der seit Globalisierung und Finanzialisierung totgesagte Nationalstaat, als in der Nachkriegszeit selbstverständliche Handlungsebene wirtschaftlicher Organisation, aber auch als zentraler Ort wirtschafts- und sozialpolitischen Handelns, kommt mit großer politischer Kraft zurück – dies zeigen Brexit, europäischer Rechtspopulismus, aber auch Entwicklungen der supra- und internationalen Außen- und Handelspolitik. Es soll daher die Frage behandelt werden, wie sich das immer komplexer werdende Verhältnis bzw. die in der Soziologie immer wieder festgestellten Inkongruenzen von politischen und wirtschaftlichen Räumen entwickelt haben. Dieser Prozess ist dabei nicht allein als politisch *oder* wirtschaftlich zu denken, sondern es stellt sich die Frage, wie Organisationsformen und dominante Deutungsmuster in Wirtschaft und Gesellschaft, Arbeit und Politik lokal, regional, national und transnational miteinander verklammert sind. Die Dynamiken der Globalisierung und die Re-Nationalisierung wirtschaftlichen und politischen Handelns sollen somit aus verschiedenen Perspektiven gemeinsam in den Blick genommen werden.

Lokaler Ansprechpartner: Sascha Münnich

Jury:

Klaus Kraemer (Graz)

klaus.kraemer@uni-graz.at

Silke van Dyk (Jena)

silke.vandyk@uni-jena.de

Plenum 3

Arbeit zwischen Neoliberalismus und Autoritarismus

»Arbeit« ist seit jeher ein umkämpfter Bereich sozialer Praktiken und gesellschaftlicher Diskurse; die Geschichte des modernen Kapitalismus ist von Beginn an auch eine Geschichte der »Politiken (mit) der Arbeit«. Mit dem Aufbau und der Expansion von Wohlfahrtsstaatlichkeit wurde Arbeit einerseits zum zentralen Gegenstand politischer Regulierung, andererseits aber auch zunehmend – wenigstens scheinbar und jedenfalls in Deutschland – der Logik sozialer Kämpfe entzogen. In der »neoliberalen« Ära ist Arbeit stattdessen zu (Human-)Kapital stilisiert, zur subjektiven Gestaltungsaufgabe erklärt und in den Zusammenhang internationaler Wettbewerbsfähigkeit gerückt worden. Mit der Wende hin zum »aktivierenden« Sozialstaat, erneuerten Debatten um die soziale Bedeutung und den wirtschaftlichen Wert re-produktiver »Sorgearbeit«, der jüngsten Aufwertung lange totgesagter Industriearbeit im Zeichen von Weltwirtschaftskrise und neuen Technologien (Industrie 4.0) und schließlich mit der Wiederentdeckung der »Arbeiterschaft« als (potentielle) Wählerinnen und Wähler rechter Parteien ist Arbeit wieder zum Politikum geworden – wenn auch auf historisch neuartige, durch die veränderten gesellschaftlichen Kontexte vermittelte Weise. Das Plenum thematisiert das Zusammenspiel globaler, nationaler und lokaler Dynamiken bei der Re-Politisierung von Arbeit mit dem besonderen Fokus auf die Frage, inwiefern dabei nicht nur auf diskursiver Ebene marktliberale Politikansätze tendenziell durch autoritäre Momente und Motive ergänzt, überlagert oder abgelöst werden.

Lokale Ansprechpartnerin: Nicole Mayer-Ahuja

Jury:

Brigitte Aulenbacher (Linz)	brigitte.aulenbacher@jku.at
Stephan Lessenich (München)	stephan.lessenich@soziologie.uni-muenchen.de

Plenum 4

Soziale Ungleichheiten – von lokal bis global

In den letzten Jahrzehnten haben sich soziale Ungleichheiten in vielen Regionen der Welt verschärft. So sind in Deutschland – wie in vielen anderen westlichen Ländern – die Einkommensungleichheiten gestiegen. Erwerbsverläufe sind unsicherer geworden, vor allem für Beschäftigte mit niedrigen Bildungsqualifikationen. Doch auch die Mittelschichten scheinen zunehmend unter Druck geraten zu sein, während sich zugleich Reichtum und Macht in schmalen Oberschichten konzentrieren. Für die Entwicklungen werden unter anderem der globale wirtschaftliche Wettbewerb und die daraus resultierenden Zwänge auf betrieblicher und wohlfahrtsstaatlicher Ebene verantwortlich gemacht. Das Plenum soll Einflussfaktoren auf soziale Ungleichheit und Wechselwirkungen auf regionaler, nationaler und globaler Ebene näher beleuchten. Eine mögliche Frage richtet sich zum Beispiel darauf, welche Auswirkungen globale Entwicklungen (zum Beispiel die Finanzkrise) auf nationale oder regionale soziale Ungleichheiten haben und welche Rolle dabei institutionelle Regelungen in Interaktion mit individuellen Handlungsressourcen spielen. Von besonderem Interesse sind die komplexen Verschränkungen und Widersprüchlichkeiten lokaler und globaler Dynamiken und Perspektiven, wie beispielsweise die Abnahme internationaler bei Zunahme intranationaler Ungleichheiten, oder transnationale Verkettungen von Lohnstandards und Migration. Eingeladen sind Studien auf Makro-, Meso- und Mikroebene sowie auch zeitbezogene Analysen (im Hinblick auf die historische Zeit und Lebensverläufe). Neben Beiträgen, die sich auf sozioökonomische Ungleichheiten (wie Einkommen, Bildung und Beruf) beziehen, sind auch Beiträge willkommen, die andere Dimensionen wie politische Partizipation oder Gesundheit in den Blick nehmen. Eingeladen sind insbesondere auch Studien, die den Fokus auf unterschiedliche Weltregionen und transnationale Ungleichheiten richten.

Lokale Ansprechpartnerin: Karin Kurz

Jury:

Olaf Groh-Samberg (Bremen) ogs@bigsss-bremen.de

Heike Solga (Berlin) solga@wzb.eu

Plenum 5

Migration, Flucht und transnationale Integration

Migration – sei es zum Beispiel Arbeitsmigration auf verschiedenen Qualifikationsstufen oder Flucht vor Krieg und Unterdrückung – sowie ihre individuellen und gesellschaftlichen Folgen sind ein beherrschendes gesellschaftliches Thema unserer Zeit. In diesem Plenum sollen Migrationsprozesse, ihre Ursachen, Folgen und Entwicklungsdynamiken aus unterschiedlichen Blickwinkeln diskutiert werden, die mehr oder weniger »großflächige« oder kleinräumige Perspektiven einnehmen und diese ggf. auch in Beziehung zueinander setzen. Beispiele sind globale und transnationale Perspektiven auf Migrations- und Fluchtbewegungen, die Sicht auf individuelle und kollektive Akteure in ihren sozialen Bedingungskonstellationen, die Thematisierung von Einflüssen von Migrationsprozessen auf nationale Integration und deren öffentliche Diskussion sowie schließlich der Blick auf die Wechselwirkungen zwischen transnationalen und lokalen Prozessen, Bindungen und Sozialstrukturen (zum Beispiel *global care chains*, *brain drain* und *gain*).

Lokale Ansprechpartnerinnen: Karin Kurz und Silke Hans

Jury:

Karolina Barglowski (Dortmund) karolina.barglowski@tu-dortmund.de

Silke Hans (Göttingen) silke.hans@sowi.uni-goettingen.de

Plenum 6

Religiöse Bewegungen und Dynamiken der Globalisierung

Ziel dieser Plenarveranstaltung ist es, den Zusammenhang zwischen modernen religiösen Bewegungen und Dynamiken der Globalisierung zu diskutieren. Schon die Missionsbewegungen der katholischen und evangelischen Kirchen waren von Beginn an eng mit den Kolonialisierungsprojekten europäischer Staaten verflochten. Die liberalen Reformbewegungen in Islam, Hinduismus und Buddhismus an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert standen ganz im Zeichen global diffundierender Fortschrittsideologien. Die fundamentalistischen, charismatischen und religiös-nationalistischen Bewegungen der Gegenwart überschreiten unverkennbar nationale Grenzen aufgrund ihrer netzwerkartigen Sozialformen und der Nutzung neuer digitaler Kommunikationsmedien. In lokalen Kontexten weltweit haben diese modernen religiösen Bewegungen vielfältige Wandlungsprozesse angestoßen, von der Pluralisierung religiöser Felder über die Hybridisierung religiöser Identitäten und Praktiken bis hin zur oftmals konfliktbeladenen Neuaushandlung institutioneller Arrangements von Religion, Recht, Politik und Geschlecht.

Die Beiträge dieser Plenarveranstaltung sollen das komplexe Wechselspiel globaler und lokaler Dynamiken des religiösen Wandels gestützt auf (empirische) Forschungsergebnisse diskutieren und dabei insbesondere auf die Bedeutung moderner religiöser Bewegungen für allgemeine soziologische Theorien unter anderem der Globalisierung eingehen.

Lokaler Ansprechpartner: Matthias Koenig

Jury:

Heidemarie Winkel (Bielefeld) heidemarie.winkel@uni-bielefeld.de

Thomas Kern (Bamberg) thomas.kern@uni-bamberg.de

Plenum 7

Digital Lives

Wie beeinflussen Prozesse der Digitalisierung die Arbeits- und Lebensverhältnisse in verschiedenen Weltregionen und transnationalen sozialen Räumen? Diese Frage lässt sich in vielerlei Hinsicht konkretisieren. Ob in Hinblick auf Arbeitsprozesse und Organisationsstrukturen, auf Produktions- und Konsumdynamiken, auf Kommunikation über soziale Netzwerke, auf Vergemeinschaftungs- und Vergesellschaftungsformen sowie Interaktionsordnungen, auf Instrumente der Sozialforschung oder auf Überwachungs- wie Protestmodi – Prozesse der Digitalisierung haben Auswirkungen auf das Alltagsleben, auf verschiedene Lebensbereiche sowie generell auf das Verständnis des Sozialen, und sie verändern potentiell soziale und kulturelle Dynamiken. Damit geht die Infragestellung und Neueta-blierung von Grenzziehungen einher, über die wir in dieser Veranstaltung auf Basis theoretischer wie empirischer Beiträge, auch in Bezug auf räumliche und zeitliche Dimensionen sowie hinsichtlich neuer Realitäten und Virtualitäten, diskutieren möchten.

Lokale Ansprechpartnerinnen: Nicole Mayer-Ahuja und Karin Kurz

Jury:

Sabine Pfeiffer (Hohenheim) prof.sabine.pfeiffer@uni-hohenheim.de

Udo Göttlich (Friedrichshafen) udo.goettlich@zu.de

Plenum 8

Klimawandel – globale und lokale Herausforderungen und Antworten

»Der Klimawandel« ist ein Thema, bei dem Deutungen, Bewertungen und Handlungen auf verschiedenen Ebenen individueller und kollektiver Akteure aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Arenen (zum Beispiel Politik, Recht, Wirtschaft, Wissenschaft oder Medien) relevant sind und zusammenspielen. Die Fragen dieses Plenums richten sich darauf, wie dieses »Kollektivgutproblem« Klimawandel in unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen, im Zeitverlauf oder in spezifischen Situationen (zum Beispiel von politischen Akteuren auf nationaler und internationaler Ebene) diskutiert wird, Aufmerksamkeit erhält und einen Ausdruck zum Beispiel in individuellen bzw. milieuspezifischen Handlungsmustern oder politischen Vorschlägen und ggf. deren Umsetzung findet. Im Sinne komplexer Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen ist dabei auch von Interesse, welche räumlichen Grenzziehungen, kulturellen Kontexte und institutionellen Rahmenbedingungen eine Rolle in der Deutung von Ursachen und Wirkungen des Klimawandels spielen und welche zeitlichen Ausdehnungen von Chancen und Bedrohungen in der Gegenwart/in der Zukunft als prioritär ausgehandelt und berücksichtigt werden.

Lokale Ansprechpartnerin: Karin Kurz

Jury:

Anita Engels (Hamburg) anita.engels@wiso.uni-hamburg.de

Andreas Diekmann (Zürich) diekmann@soz.gess.ethz.ch

Ausschreibung der beim 39. Kongress der DGS in Göttingen zu verleihenden Preise

Preis für herausragende Abschlussarbeiten

Dieser Preis wird für zwei herausragende Diplom- oder Masterarbeiten im Hauptfach Soziologie vergeben, die seit dem 12. Mai 2016 zur Begutachtung eingereicht wurden. Nominierungen erfolgen durch die wissenschaftlichen Betreuerinnen und Betreuer oder durch andere Personen, welche die Abschlussarbeiten gut kennen. Einzusenden sind das ausgefüllte Antragsformular, fünf Exemplare der Arbeit, das Curriculum Vitae der Absolventin/des Absolventen und eine kurze Begründung der Nominierung. Die Fachgutachten aus dem Prüfungsverfahren müssen beigelegt sein. Der Preis für herausragende Abschlussarbeiten ist mit je 500 Euro dotiert.

Mit dem Erhalt dieses Preises ist die Veröffentlichung eines Beitrags zur prämierten Arbeit in Heft 1/2019 der Zeitschrift SOZIOLOGIE verbunden.

Dissertationspreis

Dieser Preis würdigt zwei herausragende Dissertationen, die seit dem 12. Mai 2016 zur Begutachtung eingereicht wurden. Nominierungen erfolgen durch die wissenschaftlichen Betreuerinnen und Betreuer oder durch andere Personen, welche die Dissertation gut kennen (ausgenommen sind Mitarbeiter/innen des herausgebenden Verlages). Einzusenden sind das ausgefüllte Antragsformular, fünf Exemplare der Dissertation (im Fall der bereits erfolgten Veröffentlichung i.d.R. vom Verlag gestellt), das Curriculum Vitae der/des Promovierten und eine kurze Begründung der Nominierung. Die Fachgutachten aus dem Prüfungsverfahren müssen beigelegt sein. Der Dissertationspreis ist mit je 1.000 Euro dotiert.

Mit dem Erhalt dieses Preises ist die Veröffentlichung eines Beitrags zur prämierten Arbeit in Heft 1/2019 der Zeitschrift SOZIOLOGIE verbunden.

René-König-Lehrbuchpreis

Dieser Preis würdigt das beste Lehrbuch, das nach dem 12. Mai 2016 erschienen ist. Nominierungen müssen das ausgefüllte Antragsformular, fünf Exemplare des Lehrbuchs, das Curriculum Vitae der Autorin/Herausgeberin oder des Autors/Herausgebers sowie eine kurze Begründung der Nominierung enthalten. Der Preis ist mit 500 Euro dotiert.

Preis für herausragende Leistungen auf dem Gebiet der öffentlichen Wirksamkeit der Soziologie

Anerkannt werden Leistungen von Wissenschaftler/innen, Publizist/innen oder sonstigen Autor/innen innerhalb und außerhalb der Universität, die das öffentliche Bild der Soziologie sowie ihre Praxisrelevanz in hervorragender Weise gefördert haben. Nominierungen müssen ein Curriculum Vitae der/des Nominierten sowie eine kurze Begründung enthalten.

Preis für ein hervorragendes wissenschaftliches Lebenswerk

Dieser Preis soll eine Person ehren, deren Lebenswerk in besonderer Weise zur fachlichen Entwicklung der Soziologie beigetragen hat. Dabei kann der Schwerpunkt auf theoretischer, empirischer oder methodischer Ebene liegen. Nominierungen müssen ein Curriculum Vitae der/des Nominierten sowie eine kurze Begründung enthalten.

Thomas A. Herz-Preis für qualitative Sozialforschung

Prämiert werden soziologische Arbeiten, die einen innovativen Beitrag zur qualitativen Sozialforschung und zur empirisch fundierten Theoriebildung leisten. Der bzw. die Auszuzeichnende sollte zwei wissenschaftliche Monographien verfasst haben und in seinen/ihren Arbeiten auch die soziale Realität außereuropäischer Gesellschaften in den Blick nehmen. Der Preis wird in der Regel an Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen verliehen, die noch nicht auf eine Lebenszeitprofessur berufen wurden. Vorschlagsberechtigt sind habilitierte Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die

ihren Vorschlag in einem ca. 3-seitigen Würdigungsschreiben begründen und einen akademischen Lebenslauf (einschließlich Publikationsliste) der nominierten Person einreichen müssen. Einzureichen sind sechs Exemplare der letzten Monographie bzw. derjenigen, die den genannten Kriterien am nächsten kommt. Selbstnominierungen sind nicht möglich. Der Thomas A. Herz-Preis für qualitative Sozialforschung wurde gestiftet von Claudia und Trutz von Trotha und ist mit 5.000 Euro dotiert.

Alle Preise werden auf dem 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen verliehen. Der Thomas A. Herz-Preis sowie der Preis für herausragende Leistungen auf dem Gebiet der öffentlichen Wirksamkeit der Soziologie werden am 24. September 2018 im Rahmen der Eröffnungsveranstaltung, die Preise für Abschlussarbeiten, Dissertationen und Lehrbuch auf der Mitgliederversammlung am 26. September 2018, der Preis für ein hervorragendes wissenschaftliches Lebenswerk im Rahmen der Abschlussveranstaltung am 28. September 2018 überreicht.

Antragsformulare für die Preise erhalten Sie von Dr. Sonja Schnitzler (sonja.schnitzler@kwi-nrw.de), an die Sie bitte auch Ihre Nominierungen senden: Geschäftsstelle der DGS, Kulturwissenschaftliches Institut Essen, Goethestraße 31, D-45128 Essen. Die eingereichten Unterlagen werden nicht zurückgesandt. Einsendeschluss ist der **12. Mai 2018** (Eingang in der Geschäftsstelle).

Termine zum 39. Kongress der DGS in Göttingen

Deadlines für Plenar-, Sektions- und Adhoc-Veranstaltungen

- 01.03.2018 Anträge auf Ad-hoc-Gruppen
Einreichungen über conftool
- März 2018 Benachrichtigung der Ad-hoc-Gruppen über Annahme
oder Ablehnung
- 31.03.2018 Bewerbungen auf die Calls for Paper zu den Plenar-
veranstaltungen. Bitte per E-Mail an die jeweiligen
Juror/innen
- 11.05.2018 Meldungen von Referent/innen, Vortragstitel und
Abstracts für Plenar-, Sektions-, und Adhoc-
Veranstaltungen über conftool

Preise

- 12.05.2018 Einsendeschluss für Preisnominierungen
Die Ausschreibungen finden Sie in diesem Heft auf Seite 93

Kongressanmeldung

- 31.05.2018 letzter Tag der Anmeldungen zum Early-Bird-Tarif
- 01.09.2018 Ende der Anmeldung zur Kinderbetreuung
Weitere Informationen finden Sie ab Januar auf der
Kongresshomepage

Informationen zum Procedere der Einreichungen wie auch zu eventuellen Terminänderungen finden Sie rechtzeitig auf der Homepage des Kongresses unter www.kongress2018.sozioologie.de

Veränderungen in der Mitgliedschaft

Im Jahr 2017 konnte die DGS 189 neue Mitglieder begrüßen, darunter 59 Studierende. 135 Mitglieder traten aus, 8 verstarben. Am Jahresende 2017 hatte die DGS 3.103 Mitglieder.

Neue Mitglieder

Daniel Hans Dox, Kiel
Prof. Dr. Frank Eggert, Braunschweig
Dr. Werner Fricke, Wrestedt
Jiska Gojowczyk, Köln
Prof. Dr. Eva Maria Hinterhuber, Berlin
Moritz Hoffmann, Frankfurt am Main
Dr. Piotr Kocyba, Dresden
Diemut König, Saarbrücken
Prof. Dr. Tobias Künkler, Kassel
Moritz Müller, M.A., Bochum
Dr. habil. Jan-Hendrik Passoth, München
Luca Preite, Basel
Anna Cornelia Reinhardt, M.A., Tübingen
Philippe Saner, M.A., Bern
Dr. Nina Leonie Schuster, Dortmund
Prof. Dr. Gudrun Wansing, Potsdam
Dr. Mundo Yang, Berlin

Neue studentische Mitglieder

Evin Ay, Bielefeld
Ramin Bahrami, Bielefeld
Marc Bubeck, München
Isabel Sophie Burner-Fritsch, Bichl
Patrik Dahl, Heidelberg
Henrike Katzer, Jena
Max Kloppe, Höchstadt an der Aisch
Victoria Morvai, Münster

Johanna Nold, Leipzig
Cornelia Pauels, Trier
Marie-Fleur Philipp, Köln
Lisa Schäfer, Dortmund
Andreas Spiziali, Eppelheim

Austritte

Holger Bargmann, M.A., Mainz
Dr. rer. pol. Roger Berger, Leipzig
Judith Susanna Maria Beyrle, Trier
Phillip Bietau, Münster
Dr. Basak Bilecen-Süoglu, Bielefeld
Dr. phil. Klaus Birkelbach, Essen
Bettina Brüller, Augsburg
Prof. Dr. Angelika Diezinger, Esslingen
Dipl.-Soz. Maria Dillschnitter, Lübeck
Dipl.-Soz. Niels Espenhorst, Berlin
Dipl.-Päd. Matthias Euteneuer, Dortmund
Elisabeth Franzmann, Jena
Ina Friedrich, Chemnitz
Georg-Christoph Haas, Nürnberg
Elisabeth Hartleb, M.A., Büttstedt
Marc-Dirk Harzendorf, Erfurt
Julia Heidler, M.A., Köln
Fritz Heil, M.A., Berlin
Dr. Jörg Hess, Köln
Dr. Jürgen Hill, Hamburg
Prof. Dr. Frank Kalter, Mannheim
Jens Koolwaay, M.A., Frankfurt am Main
David Kraft, Potsdam
Rico Krieger, M.A., München
Veronika Melzer, M.A., Haimhausen
Prof. Dr. Renate Müller, Ludwigsburg
Moritz Mutter, Dresden
Dr. rer. soc. Clemens Noelke, Waltham
Dr. Andrea Pabst, Hamburg

Prof. Dr. Peter Preisendörfer, Mainz
Christian Rennert, Berlin
Wolfgang Riehl, Ebersberg
Dr. Cornelia Schadler, Wien
Esther Scheurle, M.A., Göttingen
Stefan Spiess, Regensburg
Nurdin Thielemann, Halle an der Saale
Prof. Dr. Dagmar Vinz, Berlin
Björn Wagenpfeil, Toronto
Anu zu Dohna, Stuttgart

Verstorben

Prof. Dr. Volker Stocké, Kassel

Sektion Jugendsoziologie

Jahrestagung der Sektion

Eine Theoriedebatte zu initiieren, das war die Absicht der Jahrestagung der Sektion Jugendsoziologie, die vom 27. bis 29. September 2017 an der Universität Luxemburg stattfand. Unter dem Motto »Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft« machten deutsche, luxemburgische und schweizerische Jugendforscher/innen Vorschläge zu einer – so der Untertitel des Tagungsthemas – »Neuvermessung« jugendtheoretischer Konzeptionen«. Ausgangspunkt der Tagung ist die Feststellung, dass sich der Forschungsgegenstand »Jugend« im Spiegel empirischer Befunde diversifiziert hat, der Vielfalt empirischer Erkenntnisse aber ein Mangel an grundlagentheoretischer Reflexion gegenübersteht. So stammen die einschlägigen Theoriefiguren der »Entstandardisierung« und »Entstrukturierung« aus den 1980er Jahren. Auch die Verlängerung der Jugendphase bis ins dritte Jahrzehnt wurde bereits in dieser Zeit unter dem Begriff der »Postadoleszenz« theoretisiert. Ausgehend von Phänomenen, die gegenwärtig im Fokus der Jugendforschung stehen, ist zu fragen, ob diese mit den etablierten theoretischen Konzeptionen tatsächlich angemessen zu erfassen sind – auch wenn sie sich durchaus in sozialhistorische Entwicklungslinien einrücken lassen. So stellen sich Übergänge und »Entwicklungsaufgaben«, die ehemals der Jugend vorbehalten waren, heute nicht mehr nur in der adoleszenten oder postadoleszenten Lebensphase, sondern in den anschließenden Lebensdekaden noch immer bzw. sogar immer wieder. Solche Phänomene prägen auch das Erwachsenenalter, das nun ebenfalls seine klaren Konturen zu verlieren scheint. Einst verlässliche Merkmale des Jugendalters werden zunehmend fraglich.

Damit ist der Ausgangspunkt der Sektionstagung Jugendsoziologie umrissen. Im Zentrum des ersten Panels stehen theoretische Neuvermessungen der Jugendforschung im Anschluss an sozialisationstheoretische, entwicklungspsychologische oder anerkennungstheoretische Theorietraditionen. So macht *Matthias Grundmann* (Münster) unter dem Stichwort »Doing Youth« einen praxistheoretischen Zugang zum »Eigentlichen von Jugend« stark. Diese Perspektive erlaubt es, das Spannungsverhältnis zwischen den lebensweltlichen Erfahrungen Jugendlicher und den idealisierenden Projektionen und Diskursen Erwachsener zu erfassen. Virulent wird dies im Experimentieren mit Entfaltungsmöglichkeiten, bei dem Jugendliche auch scheitern können. *Albert Diggeli* (Basel) unterzieht diese Ambiva-

lenz einem individualpsychologischen Blick und weist dem Thema des sich selbst Befragens eine handlungsleitende Funktion im Jugendalter zu. Auf der Grundlage einer Typologie skizziert er, wie Jugendliche im Anschluss an die Frage »Schaffe ich das, was von mir verlangt wird?« Bilanzierungen vornehmen und Zukunftsperspektiven entwerfen. *Christine Wieszorek* (Gießen) bezieht sich in ihrem Vortrag kritisch darauf, dass das Ende der Jugendphase jugendtheoretisch noch immer an den Eintritt in die Erwerbstätigkeit gebunden wird. In anerkennungstheoretischer Absicht verdeutlicht sie, dass moderne Jugend nicht nur aus der Institutionalisierung des Bildungswesens, sondern auch aus der Herauslösung aus herrschaftlichen und hausrechtlichen Abhängigkeiten entstanden ist. Insofern lässt sich Jugend auch über die Bewältigung von familialer Abhängigkeit bestimmen, die den Jugendlichen durch das Zugeständnis von Teilreife sukzessiv ermöglicht wird. *Vera King* (Frankfurt am Main) stellt den Begriff der Generativität ins Zentrum ihres Abendvortrags. Jugendliche orientieren sich demnach an der Ablösung von der Elterngeneration, die von dieser zugleich ermöglicht werden muss. Die Sorge für die Folgegeneration – ob als gesellschaftliches Generationsverhältnis oder als personale Generationsbeziehung – verändert sich jedoch gegenwärtig unter den Bedingungen von Beschleunigung.

Die Vorträge des zweiten Panels sind auf das Spannungsfeld von »Individuation« und »Integration« gerichtet und verknüpfen dabei empirische Beobachtungen und jugendtheoretische Betrachtungen. *Jutta Ecarius* (Köln) arbeitet eine spätmoderne Form der familialen Erziehung des Beratens heraus, in der die Förderung evaluativer Fähigkeiten angesichts komplexer werdender Übergänge mit der Ausrichtung am Wohlbefinden der jüngeren Generation verbunden wird. In den Vorträgen von *Anja Schierbaum* (Köln) und *Jule-Marie Lorenzen* (Berlin) wird der Blick auf die Bewältigungsleistungen der jungen Menschen gelenkt. Während Schierbaum den biografischen Konstruktionen Jugendlicher am Fallbeispiel einer jungen Frau auf den Grund geht, rekonstruiert auch Lorenzen solche selbstreflexiven Aneignungsprozesse gesellschaftlicher Anforderungen, die sie aber auf das Ende der Jugend und auf Fragen der ökonomischen Verselbständigung bezieht. Das dritte Panel steht unter der Überschrift »Konzeptionelle Herausforderungen der Jugendforschung: Diversität und Differenz« und wird von *Nora Gaupp* (München) eröffnet, die für eine diversitätssensible Forschungsperspektive auf Jugendliche plädiert. Am Beispiel der DJI-Studie »Coming-out – und dann...?!« gewährt sie Einblicke in die forschungspraktische Berück-

sichtigung der Sichtweisen lesbischer, schwuler, bisexueller, trans* und queerer Jugendlicher. Eine Berücksichtigung von Diversität findet sich aber auch in der Perspektive der Intersektionalität, der sich *Thomas Schroedter* (Paderborn) anschließend widmet. Anhand der hierfür zentralen Differenzkategorien betreibt er eine »Spurensuche« in historischen Werken der Jugendforschung. *Alexandra Retkowski* (Kassel) stellt daraufhin Befunde eines quantitativen Forschungsprojekts zum Thema »Studium und Sexualität« vor, bei dem Erfahrungen zum sexuellen Wohlbefinden von Studierenden, aber auch zu sexualisierter Gewalt erhoben wurden. *Folke Brodersen* (München) liefert einen konzeptionellen Beitrag, indem er das »Coming-out« als eigene Statuspassage innerhalb des jugendlichen Lebensverlaufs zu bestimmen sucht und dabei ebenso wie Gaupp an die Befunde der DJI-Studie »Coming-out – und dann...?!« anknüpft.

»Konzeptionelle Herausforderungen der Jugendforschung« stehen ebenfalls im vierten Panel zur Debatte, nun allerdings mit Bezug auf »ästhetische Praxis und Jugendkultur«. So weisen *Tim Böder* und *Nicolle Pfaff* (beide Duisburg-Essen) in ihrem Vortrag auf die Bedeutung der generationalen Lagerung für die Entwicklung von Jugendstilen hin. Ästhetische Praxis als Bezugspunkt jugendkultureller Vergemeinschaftung oszilliert dabei zwischen den Traditionen eines Stils und den Einflüssen des sozialhistorischen Kontextes. *Paul Eisenicht* und *Julia Wustmann* (beide Dortmund) unterziehen die theoretischen Konzepte Jugendsubkultur, Jugendkultur und Jugendzene einer kritischen Prüfung und zeigen mit Bezug auf Entwicklungen der Digitalisierung, Hybridisierung und Entgrenzung Leerstellen – auch in der jüngsten Forschungslinie zu »Jugendszenen«. Das fünfte Panel steht unter dem Motto »Entgrenzung von Jugend und Verjugendlichung: Wodurch bleibt die Jugendphase signifikant?« *Andreas Heinen* und *Helmut Willems* (beide Luxemburg) beleuchten den Zusammenhang von Jugendpolitik und Jugendforschung in Luxemburg. In einem diskursanalytisch angelegten Überblick über die Themenkonjunkturen der luxemburgischen Jugendforschung sensibilisieren sie für das Wechselverhältnis von Forschungsinteressen sowie -projekten und den jugendpolitischen Konstruktionen von Jugend, die den staatlichen Förderprogrammen zugrunde liegen. *Anne Berngruber* (München) beschließt mit ihrem Vortrag die Tagung. Sie konfrontiert die sich widersprechenden Diagnosen einer Entgrenzung und Verdichtung der Jugendphase mit empirischen Befunden zur Übergangsgestaltung von Jugendlichen aus dem DJI-Survey AID:A. Dabei macht sie auf Bildungs- und Geschlechterunterschiede aufmerksam, aus denen zu folgern ist, dass

sich die empirische Realität jugendlicher Statusübergänge nicht eindeutig einer der beiden Diagnosen zuordnen lässt. Mit der Jugendphase selbst – so ist zu resümieren – hat sich auch deren Erforschung stark ausdifferenziert. Die Zielsetzung der Tagung, die Auseinandersetzung mit Jugend auf ihre theoretischen Fundamente zu befragen, hat sich als eine fruchtbare erwiesen. Allerdings werden uns die damit verbundenen Fragen wohl noch länger beschäftigen, denn es ist gerade die Diversifikation des Forschungsgegenstands Jugend, die diese Fragen virulent werden lässt.

Marcel Eulenbach

Sektion Methoden der empirischen Sozialforschung

Tagung »Qualitätssicherung sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente« am 10. und 11. November 2017 am Robert-Koch-Institut in Berlin

Die Qualität sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente hat wesentlichen Einfluss auf die Belastbarkeit empirischer Schlussfolgerungen, die auf Grundlage von Umfragedaten gezogen werden. Die Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V. (ASI) und die Sektion Methoden der empirischen Sozialforschung stellten daher die Qualität von Erhebungsinstrumenten, Verfahren zur Bestimmung ihrer Güte und Methoden der Qualitätssicherung in den Mittelpunkt der gemeinsamen Herbsttagung. Die Tagung umfasste einen breiten Komplex an Themen und traf mit ca. 80 Teilnehmenden auf breites Interesse. Die insgesamt 13 Vorträge waren in fünf inhaltliche Sessions gegliedert, die sich den Themen »Kognitive und Mixed-Method-Ansätze«, »Messäquivalenz«, »Effekte der Erhebungssituation«, »Effekte des Erhebungsinstruments« und »Innovative Ansätze und Perspektiven« widmeten.

Nach Grußworten aus dem RKI von Bärbel-Maria Kurth (Berlin), vom Vorstandsvorsitzenden der ASI Frank Faulbaum (Duisburg-Essen) und dem Sprecher der Methodensektion Tobias Wolbring (Erlangen-Nürnberg) begann die Tagung mit dem Vortrag von *Cornelia Neuert* (Mannheim). Anhand zweier empirischer Studien konnte Neuert zeigen, dass sich durch Eye-Tracking zusätzliche Probleme in kognitiven Pretests aufdecken lassen und wie sich die Technik bei kognitiven Pretests sinnvoll einbinden lässt. Der zweite Vortrag von *Arne Bethmann* und *Christina Buschle* (beide Mün-

chen) stellte ebenfalls kognitive Pretests in den Mittelpunkt und unterbreitete den programmatischen Vorschlag, qualitative Forschungsmethoden, wie problemzentrierte und diskursive Interviewtechniken, stärker bei Pretests einzusetzen. *Katharina Meitinger* (Mannheim) stellte in ihrer Präsentation zwei Ansätze zur Untersuchung von Messinvarianz gegenüber und demonstrierte deren Stärken und Schwächen anhand einer Anwendung zum Thema Nationalismus. Die konfirmatorische Faktorenanalyse erscheint dafür geeignet, Messäquivalenz für eine größere Zahl von Gruppen (z.B. Länder) zu untersuchen, während Web-Probing ein besseres Verständnis von Äquivalenzproblemen liefert. Die erste Session wurde mit dem Vortrag von *Folke Brodersen* (München) abgeschlossen, der Spezifika der Qualitätssicherung bei der Befragung von Jugendlichen mit geistiger Behinderung diskutierte und Herausforderungen »inkluisiver Methoden« herausarbeitete.

Ein Highlight der Tagung fand anschließend mit der Keynote von *Andreas Diekmann* (Zürich und Berlin) statt. Ausgehend von Problemen sozialer Erwünschtheit stellte Diekmann methodische Verfahren zur Steigerung der Anonymität der Befragungssituation dar. Diese sollten – so die Hoffnung – die Validität von Antworten im Vergleich zu direkten Fragen deutlich erhöhen. Die Randomized-Response-Technik (RRT) erwies sich empirisch – entgegen den ursprünglichen Erwartungen – nicht als »Wundermittel« gegen Probleme sozialer Erwünschtheit. Wie in mehreren Validierungsstudien gezeigt werden konnte, besteht nämlich nicht nur ein Trade-Off zwischen der Effizienz der Schätzung und der Antwortvalidität. Vielmehr kann RRT wie auch deren Weiterentwicklung in Form des Crosswise-Modells tatsächliche Prävalenzen überschätzen. Allerdings gibt es neuere Ansätze, die vermutlich nicht unter diesen Problemen leiden und daher, so das Fazit, hoffnungsfroh stimmen. Im Anschluss daran gab Frank Faulbaum die Preisträger des erstmals verliehenen ASI-Nachwuchspreises bekannt. Prämiert wurde zum einen die Soziologin Stefanie Jähnen (Berlin) für einen in der KZfSS erschienen Artikel zu den Effekten schulrechtlicher Reformen auf die Bildungsungleichheit, zum anderen der Politikwissenschaftler Robert A. Huber (Zürich) für einen in der ZfVP publizierten Beitrag zu den Konsequenzen der Ausbreitung rechtspopulistischer Parteien für die Demokratiequalität in Europa.

Danach folgte eine Session, die die Thematik Messäquivalenz weiter vertiefte. *Jessica Fischer* (Frankfurt am Main) setzte sich mit der internationalen Vergleichbarkeit von Unterrichtsqualitätsmessungen in PISA auseinander. So konnte empirisch belegt werden, dass Messäquivalenz für viele

Länder nicht gegeben ist. Gruppieren man die Länder nach Sprachgruppen und legt ein schwächeres Kriterium an, sieht das Bild jedoch positiver aus. Während dieser Vortrag damit nach Messinvarianz auf Länderebene fragte, stand im Beitrag von *Antje Rosebrock* (Mannheim) Messinvarianz für Personen mit und ohne Migrationshintergrund innerhalb eines Landes im Mittelpunkt. Auf Basis des niederländischen LISS-Panels dokumentierte die Autorin, dass ein naiver Ansatz, der Messfehler ignoriert, bei Mittelwertvergleichen zu falschen Schlüssen kommt, weshalb die Daten vor der Analyse zu korrigieren sind.

Den Abschluss des ersten Tages bildeten zwei Vorträge zu Effekten der Erhebungssituation. *Hawal Shamou* (Jülich) thematisierte Probleme bei Online-Umfragen, die sich aus einer mangelnden intrinsischen Motivation der Respondenten ergeben. Auf Grundlage zweier Studien wurde daher empfohlen, Kontrollinstrumente zur Aufdeckung mangelnder Aufmerksamkeit einzusetzen. *Verena Ortmanns* (Mannheim) wies schließlich auf Inkonsistenzen bei der ISCED-basierten Bildungsmessung in unterschiedlichen internationalen Umfragen hin. Als erklärungsrelevant erwiesen sich für diese Unterschiede Umfragecharakteristika, wie das Vorgehen bei der Codierung und die Umfrageorganisation.

Am Samstag begann die vierte Session »Effekte des Erhebungsinstruments« mit der Präsentation von *Natalja Menold* (Mannheim). Ihr Thema war die Frage, inwieweit doppelte Stimuli die Messqualität beeinflussen. Die vorgestellten Experimente zeigten, dass Personen ähnliche Stimuli unterschiedlich bewerten. Anstatt jedoch Items ad hoc zu verändern, sollte stattdessen bereits beim Entwurf der Items auf deren Eindimensionalität geachtet werden. Im Anschluss rückten *Jan Karem Höbne* und *Stephan Schlosser* (Göttingen) die Verbalisierung von Antwortskalen in den Mittelpunkt. Während ausgewogen beschriftete und endpunktbenannte Skalen in einer Studierendenbefragung zu sehr ähnlichen Antwortverteilungen führten, lieferten unausgewogen benannte Skalen differierende Resultate. Letzgenannter Ansatz erscheint daher nicht empfehlenswert.

Die letzte Session »Innovative Ansätze und Perspektiven« wurde von *Knut Petzold* (Bochum) eröffnet. In der vorgestellten Studie verglichen die Autoren faktorielle Surveys zu diskriminierendem Verhalten mit Resultaten verdeckter Feldexperimente. Vignetten lieferten zwar keine validen Schätzungen der Verteilung realen Verhaltens, jedoch zeigten sich in beiden Studien ähnliche Verhaltensdeterminanten. Der vorletzte Vortrag von *Hans Dietrich* (Nürnberg) behandelte Effekte sozialer Erwünschtheit bei der Befra-

gung junger syrischer Fluchtmigranten. Die aus Registerdaten gezogene Stichprobe IAB-WELLCOME erlaubte es dabei, die Abhängigkeit des Antwortverhaltens auf heikle Fragen von Umfragemodus und Interviewergeschlecht nachzuweisen. Abgeschlossen wurde die Tagung mit einem Vortrag von *Gina Schöne* (Berlin), die Anforderungen an ein effektives Qualitätsmanagement epidemiologischer Studien veranschaulichte. Als zentrale Herausforderungen wurden unter anderem Abstimmungsprozesse zwischen Stakeholdern, aber auch eine zielorientierte Führung des Qualitätsmanagements identifiziert.

Natalja Menold, Tobias Wolbring

Sektion Migration und Ethnische Minderheiten

Tagung »Sozial(arbeits)wissenschaftliche Forschung in der Migrationsgesellschaft. Zwischen kritischer Wissensproduktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit« am 10. und 11. Mai 2017 in Kiel

Die aktuelle Flüchtlingsschutzkrise hat die Frage nach dem angemessenen gesellschaftlichen Umgang mit Migration und Flucht auf der politischen Agenda nach oben gerückt. Die gemeinsam von der Sektion, dem Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule für angewandte Wissenschaften Kiel und der Friedrich-Ebert-Stiftung Bonn veranstaltete Tagung verfolgte das Ziel, den Zusammenhang und die Wechselwirkung der migrationswissenschaftlichen Wissensproduktionen in den drei Feldern der Analyse, Empfehlung und Grundlagenorientierung zu betrachten. Dabei wurde insbesondere die sozialarbeitswissenschaftliche Migrationsforschung in den Blick genommen.

Nach kurzen Grußworten von Vizepräsident Prof. Dr. Klaus Lebert und Dekanin Prof. Dr. Gaby Lenz von der Hochschule Kiel sowie der OrganisatorInnen Prof. Dr. Ayça Polat (Kiel), Günther Schultze (Friedrich-Ebert-Stiftung Bonn) und Dr. Norbert Cyrus für die Sektion startete das erste Panel zur »Aufnahme von Flüchtlingen«. *Nikos Nagopoulos* (Mytilene, Griechenland) betrachtete die »Aufnahme und Versorgung von Flüchtlingen auf der Insel Lesbos«. Die Analyse der Situation an der Außengrenze der Europäischen Union verdeutlichte die Effekte der politisch vorgegebenen Einteilung in offensichtlich berechnigte und unberechnigte Schutz-

suchende. Zusätzlich zu europäischen Vereinbarungen über die Verteilung von Geflüchteten sei auch eine Verbesserung der Koordinierung und Kooperation zwischen den verschiedenen staatlichen und nichtstaatlichen Einrichtungen erforderlich. Anschließend behandelte *Thomas Eppenstein* (Bochum) »Fluchtdynamiken im Spiegel studentischer Hausarbeiten im Studium der Sozialen Arbeit«. Oft führe das Konstatieren eines Hilfebedarfs zur Unterstellung einer Hilflosigkeit. In der Lehre sollte auf diese Problemsichten eingegangen werden, um für die Unterscheidung zwischen Wahrnehmung der Vulnerabilität und viktimisierender Wahrnehmung sowie für den kritischen Umgang mit eigenen Machtpositionen zu sensibilisieren. Aus einer aktuellen teilnehmenden Beobachtung der »Maßnahmen zur Integration von Geflüchteten auf kommunaler Ebene« berichtete *Natalie Gies-Powrozniak* (Münster). Sie rekonstruierte anschaulich, wie eine aus Syrien geflüchtete Familie unter den Bedingungen betreuter Unterbringung die Integrationsmaßnahmen als Belastung und Bedrohung der familiären Beziehungen erlebt.

Im zweiten Panel »Erwerbsintegration befördern« stellten *Carolin Freier* und *Katja Hartosch* (Nürnberg) Überlegungen zur »Ambivalenz von Erwerbsintegration. Zwischen Defizit- und Befähigungsorientierung in der Migrationsgesellschaft« vor. Sie betonten die zentrale Bedeutung der »Selbstreflexion als Professionsverständnis«, um Vorannahmen und Analyserahmen im Forschungsprozess zu hinterfragen. Der *Capability Approach* biete sich an, um den Analyserahmen zu weiten und die Perspektive der Erforschten im Sinne der Verwirklichungschancen aufzunehmen. *Verena Aßner* (Erfurt) sprach über »Kooperationen zwischen Migrationsorganisationen und öffentlichen Trägern. Utopien und Wirklichkeiten im Politikfeld Arbeitsmarktintegration«. In diesem Feld werden unter dem Begriff »Migrantenorganisationen« sowohl Vereine mit wenigen ehrenamtlich tätigen Aktiven als auch Wirtschaftsunternehmen mit über einhundert Beschäftigten zusammengefasst, die jeweils unterschiedliche Orientierungen für ihre Tätigkeiten und Erfolgskriterien aufweisen. Eine summarische Betrachtung der Beratungstätigkeit ist daher zu hinterfragen.

Im dritten Panel »Advokatorische Stellvertretung und Selbstrepräsentation« referierte *Susanne Huth* (Frankfurt am Main) den Forschungsstand zum »Zivilgesellschaftlichen Engagements für, mit oder von Menschen mit Migrationshintergrund«. Das freiwillige Engagement von Migrant/innen sowie ihre Organisationen sollten als Ressourcen gesellschaftlicher Teilhabe und Integration aufgefasst und diese gezielt unterstützt werden. Die (in-

terkulturelle) Öffnung des ehrenamtlichen Engagements sei ein geeignetes Mittel. *Anna-Lena Kökgiran* (Fulda und Hannover) behandelte »Postmigran-tische Akte der Bürgerschaft? Die Neuen Deutschen Organisationen«. Diese sieht sie als »neue Akteure im Feld der Aushandlung von Mitgliedschaft«. Die Herausbildung und das Selbstverständnis des Neuen Deutschen lässt sich aus drei Perspektiven untersuchen: als Form einer *Activist Citizenship*, als Ethnizitätskonstruktion und Identität sowie als Element emanzipieren-der Handlungsermächtigung. Anschließend stellte *Andreas Kenes* (Siegen) »Forschungen über abgebrochene Freiwilligenarbeit engagierter Migrant/in-nen zwischen Subjektkonstruktionen, Motivattributionen und Feldbedin-gungen« vor. Die Analyse von Abbrüchen, die durch negative Erfahrungen mit Organisationen verursacht werden, trage zum Verständnis der Unter-repräsentation von Migrant/innen im bürgerschaftlichen Engagement bei.

Im vierten Panel »Migrationspädagogische Bewertung und Bildungs-teilhabe« berichtete *Oktaf Aktan* (Potsdam) über »Soziale Ungleichheit und die Rolle der allochthonen Lehrer/innen«. Die bloße Präsenz allochthoner Lehrer/innen bildet keine effektive pädagogische Ressource gegen Exklu-sionsmechanismen. Anschließend betrachteten *Marianne Genenger-Stricker* und *Nadine Sylla* (Aachen) die »Bildungsteilhabe von Geflüchteten. Her-ausforderung für non-formale Bildung und Soziale Arbeit«. Arbeitsmarkt-integration sei für Geflüchtete schwierig, weil ihre Kompetenzen nicht er-kannt und anerkannt werden. Bildungsangebote seien durch Defizitkon-struktion bestimmt und setzen ohne Berücksichtigung struktureller Fak-toren einseitig auf Förderung individueller Beschäftigungsfähigkeit. Ab-schließend ging *Paul Mecheril* (Oldenburg) auf »Denk-, Handlungs- und Be-wertungslogiken in migrationspädagogischen Maßnahmen« ein. Transnatio-nale Migrationsprozesse stellen die Ordnungen des »Wir« und »Ihr« in Frage. Vor diesem Hintergrund seien nicht nur regulative Konzepte der »Steu-erung« und pädagogische Konzepte der »Integration« notwendig, sondern auch eine globale migrationsgesellschaftliche Ethik, die auf »elaborierte Bil-dungskonzepte« abziele. Diese würden unter anderem ein migrationsgesell-schaftliches Reflektionsvermögen beinhalten, das Organisationsstrukturen, didaktische Konzepte, Methoden und den Habitus umfasse. Am Beispiel der Diskurse über die »Kölner Silvesternacht« wurden Thesen zu den Effekten und Funktionen der »Dämonisierung der Anderen« zur Diskussion gestellt. Begleitet wurde die Tagung von einer politischen Podiumsdiskussion, die von Prof. Dr. Karin Weiss (Berlin) mit einem Vortrag über »Flüchtlings-politik im deutschen Föderalismus« eingeführt wurde. Moderiert von Prof.

Dr. Ayça Polat diskutierte Weiss anschließend mit dem Oberbürgermeister der Stadt Kiel, Dr. Ulf Kämpfer, dem Beauftragten der Landesregierung Schleswig-Holstein für Integration, Norbert Scharbach, Martin Link vom Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein und Günther Schultze von der Friedrich-Ebert-Stiftung. Die Podiumsdiskussion mit dem Titel »Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Was kann kommunale Migrations- und Flüchtlingschutzpolitik leisten?« fragte unter anderem, wie eine möglichst früh einsetzende Integrationspolitik konzipiert werden kann, welche Rahmenbedingungen aus Sicht der Kommunen und Länder notwendig sind, wie kommunale Handlungsspielräume ausgestaltet sein können. Neben dem politischen Willen, Verantwortung für die Aufnahme und Integration von Geflüchteten zu übernehmen, seien auch schnelle und faire Asylverfahren sowie eine ausreichende Finanzierung für die Umsetzung der Flüchtlingschutzpolitik maßgeblich.

Ayça Polat, Norbert Cyrus

Sektion Professionssoziologie

Jahrestagung »Funktionen des Professionsbegriffs« am 5. und 6. Oktober 2017, Institut für Sozialforschung, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Die von Gina Atzeni (München), Claudia Scheid (Bern) und Christiane Schnell (Frankfurt am Main) organisierte Jahrestagung war der Frage nach Funktionen des Professionsbegriffs in Praxis und Theorie gewidmet. Verschiedene Ebenen waren anvisiert: Verwendungsweisen der Semantik im Alltag, Gestaltungen der Praxis unter Berufung auf soziologische Theorien, aber auch die Funktion des Begriffs und aller möglichen Derivate in der Forschung. Die empirisch ausgerichtete Tagung ermöglichte Einblick in aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen.

Ein gut gemischtes Feld von Nachwuchs- und etablierten Forscherinnen und Forschern stellte das Vortrags- wie das Besucherfeld.

Den Auftakt übernahm *Silke Müller-Hermann* (Olten), die die Verwendungen des Professionsbegriffs im Fachdiskurs zur Sozialen Arbeit nachzeichnete. Es deutet sich an, dass die Verwendungsweisen in den Auseinandersetzungen um zukünftige Gestaltungen gelegentlich wenig Bezug

zum soziologischen Begriff aufweisen. Ein roter Faden zeigt sich darin, dass recht strikt eine Akademisierung damit verbunden bleibt.

Im zweiten Vortrag berichteten *Nikolaus Meyer* und *Dieter Nittel* (beide Frankfurt am Main) von ihren Untersuchungen zu pädagogischen Berufen und was für die Funktion des Begriffs in der Analyse zu schlussfolgern sei. Die Verschiedenheit der Tätigkeiten, die unterschiedlichen Bildungswege liessen die Verwendung des Begriffs der Profession, anders als die Begriffe Professionalität und Professionalisierung, nicht mehr geboten erscheinen. Als Ersatz für den Professionsbegriff wird der der »sozialen Welt« (Anselm Strauss) vorgeschlagen.

Georg Götz (Vechta) zeigte in der Diskussion um Lehrerprofessionalität in der Geschichtsdidaktik, wie vage darauf Bezug genommen wird. Nur für eine gewisse Phase kann zum Beispiel ausgemacht werden, dass man die Verbindung von Profession und Disziplin nutzte, um eine Eigenständigkeit als Schulfach zu bewahren und eine Verschmelzung mit soziologischen und politikwissenschaftlichen Bezügen abzuwehren.

Erika Gericke (Magdeburg) präsentierte Beschreibungen von Mechatronikern in Deutschland und Großbritannien zu ihrer Alltagspraxis und gegenüber dem bearbeiteten Gegenstand, dem Fahrzeug. Die Äusserungen legen eine Bindung an ethische Grundsätze nahe wie auch eine fallinterpretierende Herangehensweise (»Fahrzeug als Quasi-Organismus«). Zumindest der Begriff der Quasi-Profession sei deshalb angemessen, was das Thema der Funktion des Begriffs Profession im berufssoziologischen Feld aufnahm.

Peter Münte (Bielefeld) legte dar, wie im Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie ein Professionalitätsbegriff formuliert wurde, in dem externe Vorgaben eine Rolle spielen, die es zu berücksichtigen und reflexiv präsent zu halten gälte. Welche Gründe bestehen, dass die DGS dabei auf einen Professionsbegriff rekurriere, der nicht dem in der soziologischen Literatur tradierten, weil in die Praxis integrierten entspräche, blieb offen.

Irmgard Steckdaub-Müller (Erlangen) gab Einblick in die Tätowierer-Szene. Die Bezüge zu künstlerischer, aber auch therapeutischer Arbeit liessen es nicht ausgeschlossen erscheinen, dass Teilbereiche einem sehr komplexen Professionalisierungsbegriff folgen. Dem entspricht auch die Relevanz einer in konzentrischen Kreisen angelegten »Szene«, die ein Reputationssystem aufzeigt. Zugleich wurde an Äusserungen in Bezug auf Hygienestandards auch deutlich, dass es ein Segment gibt, in dem allenfalls alltagsweltliche Professionalitätssemantik Anwendung findet.

Der letzte Vortrag dieses ersten Tages war eine Untersuchung zum ehrenamtlichen Engagement in Kammersystemen durch *Katbarina van Elten* (Bochum). Sehr differente Motivationen in den Äusserungen konnten aufgespürt werden, die sie zu einer Systematisierung der in den Kammern organisierten Berufsgruppen entlang der Begrifflichkeit Profession, Quasi-Profession, Unternehmergeist führte. Eindrücklich wurde von Kohäsion und Differenz berichtet entgegen einer Interpretation von Fluidisierung, wie man sie in Anschluss beispielsweise an Meyer und Nittel oder auch Gericke anstellen konnte

Am zweiten Tag eröffnete *Linda Dürkop-Henseling* (Kiel) mit einem Vortrag zum Selbstverständnis von Künstlern und Künstlerinnen. Deutlich wurde, dass für manche der Professions- und Professionalisierungsgedanke, der mit demjenigen der Akademisierung einhergeht, durchaus als Angebot eigener künstlerischer Entwicklung betrachtet wird. Die Hochschule wird genutzt, um die eigenen Ausdrucks- und Beurteilungsfähigkeiten zu erweitern.

Kathrin Hohmaier (Oldenburg) untersuchte ebenfalls Künstlerinnen und Künstler, und zwar solche, die in eine Bildungstätigkeit involviert sind. Manche sehen ein Ergänzungsverhältnis, für andere wiederum wird diese zweite Tätigkeit eher als störend und als hindernd für die primären (künstlerischen) Aktivitäten erfahren. Die Vortragende machte beide Bearbeitungsweisen plausibel, was umso spannender ist in Bezug auf das Verständnis von Kunst.

Ergänzungsverhältnisse blieben das Thema auch im Vortrag von *Anna Korth* (Hildesheim). Sie berichtete von jenen, die Soziale Arbeit im Anschluss an vorgängige Berufs- bzw. (Semi-)Professionsausbildungen studierten. Gerade diese Fälle der Bi- und Multiprofessionalität würden nun zu einer besonders systematischen Theorie von Profession, vom Subjekt in der Profession und Professionalisierung nötigen.

Im letzten Vortrag der Tagung zeigte *Manuel Franzmann* (Kiel) anhand einer Fallanalyse zu einem Rechtsanwalt, dass eine Orientierung am Gemeinwohl eher wenig ethische Sonderleistung des Subjekts verlangt, als in das Feld selbst eingelagert ist. Der solcherlei zum Ausdruck bringende Fall war aufgrund einer zugleich ausgeübten sozialarbeiterischen Praxis, aufbauend auf einer doppelten Ausbildung sowohl als Sozialarbeiter als auch als Rechtsanwalt, besonders gut in der Lage, diese Zusammenhänge im Interview zu formulieren.

Die Vorträge würdigend kann man Ausgangspunkte zukünftiger Diskussionen des Tagungsthemas skizzieren: Es gibt erstens einen kontingenten Gebrauch des Professionsbegriffs. Hier kann zum Beispiel an seine Funktion im Dienst von Governance, von Emanzipationsversuchen oder Impression-Management gedacht werden. Eine analytische Funktion kommt dem Professionsbegriff zweitens im soziologischen Diskurs zu, weil es immer noch recht grenzscharfe – in einem klassischen Sinn – professionalisierte Berufsfelder zu geben scheint und der Begriff auch notwendig bleibt, um Fluidisierung, Diffusion und Hybride zu beschreiben. Diese beiden Funktionen sind einfach zu erforschen bzw. zu benennen.

Das Thema der Korrespondenz zwischen Begrifflichkeit und Praxis geht darüber hinaus. In den referierten Untersuchungen konnte man sehen, dass mit der Orientierung an der Begrifflichkeit Distinktion legitimiert wird – wie vielfach schon beschrieben. Spannend waren auch Hinweise, dass zum Beispiel eine Akademisierung als substantielle Bereicherung erfahren wird, also der Begriff nicht nur als »Komplize«, sondern auch als »Geburtshelfer« funktioniert und womöglich in einer sich transformierenden Berufslandschaft immer mehr bezahlte Tätigkeitsfelder auch mit einem klassischen bzw. »revidierten« Professionalisierungsbegriff diskutiert werden können.

Rafael Mrowczynski, Claudia Scheid

Sektion Soziologische Theorie

Workshop »Analytische und theoretische Wege zur Erkundung von Gewalt« am 7. Juli 2017 an der Universität Bielefeld

Die gegenwärtige Theoriarbeit der soziologischen Gewaltforschung ist von einer »situationistischen Drift« geprägt, die nicht zuletzt auf die Arbeiten von Randall Collins zurückgeführt werden kann. Im Kontext aktueller Debatten stellt sich zunehmend die Frage, welches analytische Potenzial dieser Theorierichtung zugesprochen werden kann und ob nicht alternative Ansätze eine ebenso adäquate Erklärung ermöglichen bzw. ob nicht auch Fälle von Gewalthandlungen existent sind, deren analytisches Potenzial dem situationistischen Blick entgeht. Vor diesem Hintergrund widmete sich der 1. Workshop des AK Gewalt als Problem der soziologischen Theorie der Eruiierung (weiterer) analytischer und theoretischer Wege zur Erkundung von Gewalt.

In Rahmen einer skeptischen Betrachtung des collinsschen Ansatzes eröffnete *Verena Keyser* (Essen) den Workshop mit der Frage nach der potenziellen Asozialität der collinsschen Gewalttheorie. Ihre Asozialität ließe sich dabei grundlegend auf der Ebene der tragenden Begrifflichkeiten (unter anderem Emotionale Energie, rhythmische Verstrickung und Mitgerissenheit, Tunnel der Gewalt) verorten. Den collinsschen Termini könne zwar ein äußerst instruktiver Charakter zugesprochen werden, bei genauerer Betrachtung erwiesen sich diese aber eher als Metaphern, hinter denen nicht soziologische Phänomene, sondern neurobio- und -psychologische Mechanismen stünden. Vor dem Hintergrund eines erkenntnistheoretischen Interesses mit Blick auf die soziologische Erforschung von Gewalt sei demnach eine soziologisch gelagerte begriffliche Schärfung der Theorie angebracht, zu der Collins' Begriffsapparat und theoretisches Fundament geradezu einlade. So biete Collins' Theorie der Mikrodynamiken der Gewalt vielfältige Möglichkeiten der weiteren Soziologisierung, insbesondere wenn von der Negierung von Kontextrelevanz weiter abgesehen und den deutenden, in soziale Beziehungen, Sinnstrukturen und Machtverhältnissen verstrickten Subjekten mehr Aufmerksamkeit gewidmet würde.

Vor dem Hintergrund der aufgeworfenen Frage einer Asozialität soziologischer Gewaltforschung lässt sich gewissermaßen auch der Beitrag *Fritthjof Nungessers* (Graz) verorten, der sich auf die Unsichtbarmachung physischer Gewaltanwendung gegenüber Landwirbeltieren zur Fleischproduktion bezog. Diese Form der Gewaltanwendung sei nicht nur ein »blinder Fleck der Gewaltsoziologie«, sondern werde aufgrund sozial konstruierter Wahrnehmungs- und Ordnungsschemata (zum Beispiel Haus- vs. Nutztiere) im Sinne der Wirkweise symbolischer Herrschaftsstrukturen unsichtbar gemacht. Die Tötung von Landwirbeltieren zur Fleischproduktion werde als natürliche und legitime Tatsache definiert, wobei in einem kritischen Anschluss an Bourdieus Herrschaftskonzeption gerade das »unendliche Kleine« jener Prozesse in den Blick genommen werden müsse, um diese Strukturen sichtbar zu machen. Jenseits einer reinen Fokussierung auf das bourdieusche Habituskonzept könne dies nur mit Hilfe des Aufdeckens der Prozesse und Mechanismen gelingen, die an dieser Herrschaftsproduktion beteiligt sind und sich im Kontext der Fleischproduktion vor allem auf die spezifischen Wirkweisen der in Schlachthöfen vorherrschenden räumlichen, zeitlichen und arbeitsteilig organisierten Stabilisierungsprozesse beziehen.

Dem Verhältnis von Gewaltausübungen in zivilisierten Gesellschaften widmete sich auch der anschließende Beitrag von *Andreas Braum* (Bielefeld).

Weniger analytisch gelagert, stand hier die theoretische Konzeptionalisierung interpersonaler Gewaltausübung im Kontext der eliaschen Zivilisationstheorie im Vordergrund. Vor dem Hintergrund geübter Kritiken, wie beispielsweise einer rein biologistischen Triebkonzeption der Affektkontrolle oder dem antagonistischen Verhältnis von Gewalt und Zivilisation, könne interpersonale Gewalt mittels einer neurowissenschaftlichen Erweiterung theorieimmanent als intrinsisches Merkmal des Zivilisationsprozesses konzeptionalisiert werden. In dieser Perspektive könne interpersonale Gewalt in subjektiv als lebensbedrohlich wahrgenommenen Situationen zum Einsatz gelangen, wenn physiologische Aggressionsmuster eine neurobiologische Schmerzgrenze überschreiten, die zugleich an subjektiv erfahrene und qua Sozialisation vermittelte adäquate Verhaltensweisen, im Sinne des von Elias skizzierten zivilisierten Habitus, gebunden ist. Werde diese Grenze situativ überschritten, werden das für zivilisiertes Verhalten bedeutsame Wissen um langfristig wirkende Interdependenzketten und die Furcht vor sozialer Sanktionierung obsolet. Situativ ausgeübte, interpersonale Gewalt ist somit das Resultat einer neurobiologisch aktivierten, aber dennoch sozialen Handlung.

Ebenfalls dem Aspekt interpersonaler Gewaltanwendung widmete sich *Lena Verneuer* (Bielefeld) mit Blick auf eine analytisch wie theoretisch gelagerte Ergänzung klassisch kriminalsoziologischer Ansätze. Diesen mangle es an einer spezifischen Berücksichtigung situationalen Handelns interagierender Akteure, weshalb Gewalterklärungen der empirischen Kriminologie und Kriminalsoziologie in aller Regel auf den Aspekt einer rein defizitären Sozialisation verweisen würden. Dieses Desiderat könne dabei auf die statistischen Messverfahren zurückgeführt werden, die der Logik des strafrechtlichen Kontextes folgen. Unter Rekurs auf ergänzende qualitativ erhobene Selbstberichte, das Konzept der Sensibilität für Ungerechtigkeit und die theoretische Orientierung am Modell der Frame-Selektion kann dieses Desiderat aufgehoben werden. Eine derart gelagerte Erklärung von Gewalthandlungen ermöglicht nicht nur die Erfassung der Situation und individueller Dispositionen in Form eines subjektiv verankerten Ungerechtigkeitsempfindens (Opfersensibilität), sondern kann darüber hinaus die Wahl von Gewalt als individuelle Handlungsstrategie integrieren. Gewalthandlungen seien demnach als das Resultat einer auf Gerechtigkeitswahrnehmung basierten Situationsdefinition zu konzeptionalisieren, innerhalb derer dem Framing entsprechende Skripte Gewalt als gerechte Sanktionshandlung generieren.

Neben situationistischen, herrschaftsstrukturellen und mikrosoziologisch aufgezeigten Wegen zur Erkundung von Gewalt wurde abschließend eine übersetzungstheoretische Perspektive auf Gewalt beleuchtet. Diesbezüglich widmete sich *Tino Minas* (Münster) dem Problem einer grundlegenden Kompatibilität gewaltsoziologischer Theorieelemente und Begrifflichkeiten im Kontext von Theoriearbeit relevanten Übersetzungsprozessen. Das Bemühen zur Erklärung von Gewalt aus den differenten Positionen der Mainstreamer und Innovateure könne gerade mit dem differenzierungstheoretischen Blick und einer komplexeren, auf die strukturellen Bedingungen der Moderne zugeschnittenen Heuristik synthetisiert werden. Eine Verbindung konkreter Gewaltsituationen zur Makrosphäre wäre zu erreichen, indem beispielsweise basale theoretische Ankerpunkte, wie Leiblichkeit oder Sinn, an die Makrobedingtheit des strafrechtlichen Vokabulars gekoppelt werden. Anstelle der singulären Fokussierung auf situative Ereignisse, Verletzungen und/oder Straftaten, sei es mittels dieses Vorgehens möglich, praxisverankerte physische Gewalttaten in einer triadischen Konstellation mit unterschiedlichen Gegenstands Betonungen zu beobachten und zugleich die sprachlich differenten Bedeutungshorizonte ineinander zu übersetzen.

Andreas Braun, Verena Keyzers

In memoriam Volker Stocké (26. Juni 1966 – 22. August 2017)

Am 22. August 2017 ist Volker Stocké völlig überraschend im Alter von erst 51 Jahren gestorben. Es war für viele ein wirklicher Schock, gewiss auch, weil damit niemand hat rechnen können. Vor allem aber, weil dort, wo er jeweils seine wissenschaftlichen Arbeiten organisiert hat, durch seine besondere Art eine ganz eigene Lebenswelt der Kooperation, der Förderung und der Begeisterung nicht nur für die wissenschaftliche Arbeit aufgeblüht ist, auf einer Professur zuletzt an der Universität Kassel und davor an der Universität Bamberg.

Begonnen hat Volker Stocké seine wissenschaftliche Laufbahn in Mannheim. Er ist ein »Bildungsaufsteiger« aus einem Winzerdörfchen in der Pfalz – wie aus einem (Lehr-)Buch der Bildungssoziologie, einem seiner späteren Arbeitsschwerpunkte. Den akademischen Weg sollte er nicht einschlagen, bestand aber darauf zu studieren und zwar – festhalten bitte – Soziologie. In Mannheim. Das war kein schlechter Gedanke, gewiss, auf jeden Fall aber ein bemerkenswerter und unter den gegebenen Umständen noch einmal besonders mutiger Entschluss. Vielleicht war das eher dem Zufall oder der räumlichen Nähe zuzuschreiben, aber es hat gepasst, auf beiden Seiten. Anders als vielerorts sonst war (und ist) die Mannheimer Soziologie nämlich gerade etwas für Bildungsaufsteiger: die soziale Ungleichheit und die Bildung waren und sind immer noch eines der weit verbreiteten Motive, wenn man Soziologie studieren will, und sie gehörten seit langem schon zu den Schwerpunkten der Fachgruppe Soziologie in Mannheim. Das aber eben nicht als ein endloses Bejammern oder der nur begrifflich beschreibenden Interpretation des Elends der Welt, »Bourdieu« also, sondern mit dem Ziel, die genauen Ursachen und Prozesse dafür aufzudecken, um – gegebenenfalls – dagegen *wirksam* etwas unternehmen zu können: Termini sine theoria nihil valent. Dazu: Die Wissenschaftsphilosophie eines aufgeklärten Realismus im Einklang mit Alltagserfahrungen von Begrenzung und ihrer Überwindung. Und wenig Platz daher für allzu luftige Konstruktionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, sondern eine eher still belustigte Distanz zu jedem Versuch des Bluffs mit allerlei hohlen Glitzersteinen eines inkorporierten kulturellen Kapitals, das man in den bildungsferneren Familien eher nicht findet, schon gar nicht der Pfalz.

Volker Stocké war zwischen 1995 und 1998 Assistent am Lehrstuhl für Soziologie und Wissenschaftslehre der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim und anschließend bis 2008 in unterschiedlichen Funktionen an einer Serie von Projekten des Lehrstuhls, des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung und des Sonderforschungsbereichs 504 über »Rationalitätskonzepte, Entscheidungsverhalten und ökonomische Modellierung« befasst. Die Arbeiten hatten von Beginn an zwei ineinander verwobene Bezüge: die Entwicklung einer allgemeinen Mikrofundierung der Sozialwissenschaften und die Nutzung der dabei gewonnenen Ergebnisse zur Fortentwicklung der sozialwissenschaftlichen Methoden und Theorien in unterschiedlichen inhaltlichen Bereichen, schon früh dann auch für die Erklärung von Bildungsentscheidungen. Bei dem allgemeinen Thema ging es um nicht weniger als die Entwicklung einer »integrativen«, kausal verstandenen Handlungstheorie, die neben der rationalen Wahl auch Vorgänge der »Definition der Situation«, der symbolischen Interaktion und der ggf. unbedingten Befolgung von Normen und Werten einbeziehen kann, was etwa die ökonomischen Ansätze bis auf den heutigen Tag nicht in den Griff bekommen haben und die interpretativen Ansätze für vollkommen undenkbar halten. In beiden Feldern hat Volker Stocké Pionierarbeit geleistet, gewiss nicht als einsamer Vorreiter, das geht bei einem auf Problemlösung zielenden Ansatz und den dafür nötigen Infrastrukturen und Kooperationen kaum. Möglich war das nur mit einer kaum zu übertreffenden Akribie zuerst in der Aufarbeitung der jeweils anstehenden Fragen, dann in der Konzipierung der nötigen theoretischen Fassung und schließlich in der, zum Teil extrem aufwendigen, systematischen empirischen Prüfung.

Dafür ist seine Promotionsarbeit, die eigentlich eine vorweggenommene Habilitationsschrift hätte sein können, das sichtbarste Beispiel. Sie enthält die wohl gründlichste Aufarbeitung des kognitionspsychologischen Konzepts, an dem sich die Bemühungen um eine integrative Handlungstheorie – bis heute – abgearbeitet haben: das »Framing« von Entscheidungen, wie es in dem klassischen Experiment bei Tversky und Kahneman sichtbar geworden war, indem ein sprachliches *label* allein schon die Entscheidungen der Versuchspersonen drastisch veränderte: ein herber Schlag für die Rational Choice-Theorie. Volker Stocké hatte aber, wohl nach langen Nächten und auch viel zu vielen Zigaretten, bemerkt, dass in den Vorgaben für das Experiment systematisch bestimmte Angaben fehlten, was bei einem auch nur minimalen Fehler im Erschließen der fehlenden Infor-

mationen zu den Effekten führen könnte. Versehen? Absicht gar? Und nur ein Artefakt? Vielleicht doch weiter »Rational Choice« also? Was tun? Klar doch: Wir ersetzen die fehlenden Informationen. Dann sollte es den Effekt nicht mehr geben. Gedacht. Getan? Nein, so leicht ist das in dieser Art der Soziologie nicht: Ganze Serien von neuen Experimenten in einem unbekanntem Terrain mit höchst ungewissem Ausgang werden benötigt. Das Ergebnis hat es aber gelohnt: Kein Framing-Effekt mehr, tatsächlich! Genug? Nein! Jetzt noch der eigentliche Härtetest: Wir lassen die Informationen so fehlen, dass das Gegenteil herauskommen müsste. Das Ergebnis: Der Effekt dreht sich! Tatsächlich! Ein Triumph für die eigenen Überlegungen – und für die Rational-Choice-Theorie! Und ein Desaster für diese ganzen Framing-Flausen! Jeder andere hätte es sofort hinausgeblasen. Volker Stocké: nein, noch nicht. Denn: Alle Experimente beruhten auf indifferenten Anreizen, wo nach der low-cost-Hypothese der Rational-Choice Theorie sich symbolische gesteuerte Effekte auch bei Rationalität hätten zeigen dürfen. Jetzt also die Variation auch der Anreizstrukturen. Und wieder ganze Serien an Experimenten: Eine der beiden Optionen, zwischen denen zu entscheiden war, bekam sukzessive einen immer höheren Wert über der anderen, und dann hätte es nach der Rational-Choice-Theorie schon bald ein Ende mit dem Framing geben müssen. Und das kam heraus: Einige Versuchspersonen reagieren in der Tat ganz rational und lassen das mit dem Framing, wenn die Anreize stärker werden, andere sind jedoch vollkommen unempfindlich gegen die Objektivität der Anreize und folgen der Rahmung durch die Sprache nahezu *unbedingt!* Offensichtlich gibt es also beides: Rational-Choice *und* die symbolische Definition der Situation.

Zur Veröffentlichung eingereicht hat Volker Stocké dieses schon sensationelle Ergebnis nie, vielleicht, weil Daniel Kahneman, dem er anlässlich eines Besuchs in Mannheim davon persönlich in naivem, kritisch-rationalem Stolz Bericht erstatten wollte, nichts davon annehmen mochte. Der hat dann viel später ein Buch über das schnelle und das langsame Denken geschrieben, einem Kern dessen, was Volker Stocké gefunden und das auch schon, anders als Kahneman und andere in dem Feld bis heute, mit einem präzisen theoretischen Modell. Es gab später noch mehrere Fälle ähnlicher Art der Nicht-Publikation bei Volker Stocké: Super-Ergebnis, aber immer noch Fragen. »Public(ity) Sociology« und das bedenkenlose Veröffentlichen auch der lockersten Texte in nicht referierten Sammelbänden waren seine Sache nicht. Sein *impact* ist ein anderer, nämlich der, den man zum Beispiel einigermaßen objektiviert über Zitationsindizes erfahren

kann, die gewiss nicht alles sind, aber schon manches unterscheiden lassen, was seriöse, kontrollierte, nachhaltige und praktisch verwendbare Soziologie ist und was nicht.

In Mannheim noch hat Volker Stocké diese Gedanken und Befunde dann vor allem auf die Erklärung von Bildungsentscheidungen angewandt. Aber eben nicht einfach nur mit »Nutzen, Kosten und Erfolgserwartungen«, sondern auch mit übergreifenden und in Netzwerken und Bezugsgruppen verankerten Rahmungen durch Bildungsaspirationen. Die zur empirischen Prüfung nötigen Daten gab es, wie zuvor bei der Tversky-Kahneman-Replikation, dafür nicht: in der soziologischen Mobilitätsforschung nicht, aber auch nicht in den internationalen Vergleichsstudien wie PISA. Was tun? Genau: Man kümmert sich wieder selbst darum. Herausgekommen ist die »Mannheim Educational Panel Study«, genannt MEPS. Eine wieder extrem aufwendige, über Jahre angelegte Wiederholungsbefragung, die erst in der Lage war, die theoretischen Vorgaben einzulösen. MEPS war, unbeabsichtigt und was die zeitliche Reihenfolge angeht, eine Art extensiver Vorstudie für Teile des großen Projektes der »National Educational Panel Study« in Bamberg, abgekürzt mit NEPS. Und es war daher auch nur allzu folgerichtig, dass Volker Stocké zu den Initiatoren und Trägern dieses so überaus wichtigen Schlachtschiff-Projektes der empirischen Bildungsforschung geworden ist und an dessen Stapellauf und Jungfernfahrten großen Anteil gehabt hat: ab 2008 als Professor für »Soziologie mit dem Schwerpunkt längsschnittliche Bildungsforschung« und als Mitbegründer des fachübergreifenden Graduiertenkollegs BAGGS.

Mit seiner Berufung auf eine Professur für Methoden der Empirischen Sozialforschung an die Universität Kassel im Jahr 2012 hat er sich einerseits weiter mit Bildungsentscheidungen befasset, jedoch nun mit dem Fokus auf Ungleichheiten in der Hochschulbildung, andererseits aber auch wieder früheren Themen zugewandt, beispielsweise sozialer Erwünschtheit bei (persönlich-mündlichen) Befragungen. Letzteres Thema kann – angesichts dessen, dass die Stimmen der »Abgehängten« und »Frustrierten«, wie eigentlich immer schon, in Meinungsumfragen und Wahlvorsagen ganz erheblich verdeckt und damit die Prognosen verzerrt werden – aktueller und wichtiger kaum sein. Zuletzt wollte er sich mit der Bedeutung von Replikationsstudien für die Sozialwissenschaften intensiver beschäftigen. Auch in Kassel gelang es ihm wieder, seine ihm auch selbst wohl unentbehrlichen, produktiv-begeisterten, professionellen Arbeits-Lebenswelten aufzubauen, aus denen wie zuvor in Mannheim und Bamberg eine große Anzahl ex-

zeller Soziologinnen und Soziologen hervorgegangen sind, die nun wie viele andere innewerden, was sie an Volker Stocké auch sonst noch hatten.

Von Mannheim, dem Umfeld, das Volker Stocké so erheblich, aktiv wie passiv, geprägt hat und wo er bis zum Schluss auch noch viel gewesen ist, wird gesagt, es sei die nördlichste Stadt Italiens und die südlichste des Ruhrgebiets. Das stimmt, und der Vergleich trifft auch auf Volker Stocké zu: manchmal vom asketischem Enthusiasmus der Anstrengungen der analytisch-empirischen soziologischen Arbeit ganz grau, manchmal aber auch dem leichteren Leben durchaus zugewandt, geprägt von einer großen Herzlichkeit, Hilfsbereitschaft und nicht zuletzt jenem locker-distanzierten, aber auch bei aller Bestimmtheit stets versöhnlichen Humor, den Bildungsaufsteiger manchmal, gewiss nicht immer, entwickeln, wenn es allzu bunt, turbulent und großsprecherisch um sie herum wird. Besonders bei einem Glas Grauburgunder in der immer recht milden Abendsonne der Pfalz. Nach der Arbeit.

An seiner Entschiedenheit für die Sache hat diese Milde nichts geändert. Das war auch einer der Gründe, dass er sich noch kurz vor seinem so überraschenden Tod nachhaltig für die Gründung der »Akademie für Soziologie« engagiert hat, deren Anliegen genau das ist, was er zusammen mit, wie sich zeigte, doch überraschend vielen anderen verbindet, die die Soziologie weiter als ernst zu nehmende Wissenschaft behalten, nein, mehr noch, bestärken wollen: Ein möglichst genaues und verlässliches Verständnis der gesellschaftlichen Prozesse zu erlangen, das auf klaren und präzisen Theorien aufbaut und darüber empirisch belastbare, von Werturteilen möglichst unbeeinflussbare Aussagen ermöglichen soll, die dann ggf. zu einer gut bedachten Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse dienen könnten. Etwa: dass es noch mehr Talente aus den bildungsferneren Schichten nach oben schaffen. Und weniger die eher mäßigen mit den Vorteilen ihres Habitus, ihres kulturellen Kapitals und den unbedingten Aspirationen der Eltern auf Zertifikate und Titel, was es alles in den schon strukturell deutlich alltagsnäheren Milieus der bildungsferneren Familien, nicht nur in der Pfalz, sehr viel weniger gibt.

Hartmut Esser, Claudia Diehl und Ulrike Schwabe

ASI-Nachwuchspreis 2018

Im Jahr 2018 verleiht die Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V. (ASI) zum dritten Mal den ASI-Nachwuchspreis. Dieser richtet sich an Nachwuchswissenschaftler/innen, die an einem ASI-Mitgliedsinstitut beschäftigt oder persönliches Mitglied der ASI sind. Mit dem Preis werden herausragende Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung prämiert. Er wird in diesem Jahr in zwei Kategorien vergeben:

1. Artikel mit einer inhaltlichen sozialwissenschaftlichen Fragestellung
2. Artikel mit einer Fragestellung aus dem Bereich der Methoden der empirischen Sozialforschung

Über die Verleihung des Preises, der in beiden Kategorien mit 500,- € dotiert ist, entscheidet der Vorstand der ASI.

Voraussetzungen für die Einreichung, die sowohl durch den Autor/die Autorin selbst als auch durch Dritte erfolgen kann, sind:

- Es handelt sich um einen empirisch ausgerichteten sozialwissenschaftlichen Artikel mit methodischer oder inhaltlicher Fragestellung.
- Der Artikel ist in Deutsch oder Englisch verfasst. Der Artikel wurde innerhalb der letzten drei Jahre in einer Zeitschrift mit Peer-Review-Verfahren publiziert.
- Die Autorin/der Autor (bzw. einer der Autoren) des Artikels war während der Entstehungszeit des Artikels an einem ASI-Mitgliedsinstitut beschäftigt oder ist persönliches Mitglied der ASI.
- Alle Autoren/innen des Artikels sind Nachwuchswissenschaftler/innen. Bei nicht-promovierten Wissenschaftler/innen sollte der letzte Studienabschluss nicht länger als 5 Jahre zurückliegen. Bei promovierten Bewerber/innen sollte die Promotion nicht länger als 5 Jahre zurückliegen.

Einzureichen sind:

- Die Publikation im pdf-Format.
- Ein Lebenslauf des Autors/der Autorin bzw. der Autoren/innen (mit einem Verzeichnis der bisherigen Publikationen) im pdf-Format.
- Eine Bestätigung des ASI-Mitgliedsinstituts, dass die Publikation (bzw. der persönliche Anteil des jeweiligen Autors/der jeweiligen Autorin) in wesentlichen Teilen am Institut entstanden ist.

- Falls eine/r der Autoren/innen während der Entstehungszeit nicht an einem ASI-Institut beschäftigt war: Erklärung über den jeweiligen Arbeitsanteil der ASI-Autoren/innen in Prozent.

Einsendungen mit Angabe der Kategorie, für welche die Bewerbung erfolgt, bitte bis spätestens **1. April 2018** an:

Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V. (ASI)

Geschäftsstelle

Unter Sachsenhausen 6-8

50667 Köln

E-Mail: asi@asi-ev.org

Habilitationen

Dr. Jürgen Schraten hat sich am 10. Mai 2017 am Fachbereich 3 Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen habilitiert. Die Habilitationsschrift trägt den Titel »Credit and Debt in an Unequal Society: Establishing a Consumer Credit Market in South Africa«. Die *venia legendi* lautet Soziologie.

Dr. Daniela Schiek hat sich am 25. Oktober 2017 an der Universität Bielefeld habilitiert. Die Habilitationsschrift trägt den Titel »Wandel und Kontinuität in Handlungs- und Forschungsmethoden. Politische, technische und ökonomische Nachfolgen«. Die *venia legendi* lautet Soziologie.

Call for Papers

Wissens- und Wissenschaftskulturen

Spring School des Doktoratsprogramms »Soziologie und Geschichte der Sozial- und Kulturwissenschaften« vom 25. bis 28. April 2018 an der Karl-Franzens-Universität Graz

Soziologische und kulturwissenschaftliche Analysen der Wissensproduktion lenken den Blick auf die sozialen, kulturellen, künstlerischen, ökonomischen und politischen Voraussetzungen und Implikationen der Erkenntnisgenerierung. In der Wissenschaftssoziologie entstand im Zuge der Laborstudien und Science Studies Ende der 1970er Jahre der Begriff der »Wissenskulturen« (*epistemic cultures*, Knorr-Cetina). Anstatt die Entdeckung bereits festgelegter »Wahrheiten« zu beschreiben, richteten diese ihre Aufmerksamkeit insbesondere auf die wissenschaftliche Wahrheitsproduktion im Zusammenspiel von sozialen Praktiken, Institutionen und materiellen Artefakten. Durch den Kulturbegriff sollte hervorgehoben werden, dass die Erkenntnisproduktion nicht auf das strategische Handeln einzelner Akteure reduziert werden kann. Stattdessen rückten die heterogenen, kultur- und fachspezifisch durchaus differenten (Stichwort: *academic tribes*) Praktiken (etwa Praktiken des Austauschs, der Interpretation, der Messung, des Schreibens, des Aushandelns von Ergebnissen, etc.) und deren kulturelle Muster (Rituale, Performanzen, Symbole etc.) ins Zentrum der Aufmerksamkeit, also das *doing knowledge* und die Frage nach der Erzeugung von Objektivität und den daran anschließenden Bewertungs-, Legitimierungs- und Verbreitungspraktiken des erzeugten Wissens. Seit den 1970er Jahren fanden auch andere, die historischen, sozialen und kulturellen Dimensionen der Wissens- und Wissenschaftsproduktion fokussierende theoretische und empirische Konzepte breite Resonanz. Mit Michel Foucault und Pierre Bourdieu wurden nicht nur die Kollektivität des Wissens, die impliziten »Denkstile« (Ludwik Fleck), diskursiven Praktiken sowie die impliziten

symbolischen Wissensordnungen thematisiert, sondern es wurde auch nach den Macht- und Herrschaftsverhältnissen, den Konflikten, Diskontinuitäten und nach den fördernden oder behindernden institutionellen Strukturen gefragt. Dabei blieb die wissenschaftskulturelle Analyse nicht mehr auf die Naturwissenschaften beschränkt, sondern wurde auf andere Wissen(schaft)skulturen ausgedehnt. Neben den Sozial- und Geisteswissenschaften gehören dazu auch die kulturwissenschaftlich orientierten Kunst- und Literaturwissenschaften. Damit einher ging auch ein interdisziplinärer Blick unterschiedlicher Disziplinen auf die Relation Wissen-Kunst, Kunst-Wissen.

In gegenwärtigen Strömungen der Wissenssoziologie, Soziologiegeschichte und Kultur- und Kunstwissenschaften kam es in den vergangenen Jahren zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit an wissens- und wissenschaftskulturellen Analysen, die auch die Soziologie und Geschichte der Sozial- und Kulturwissenschaften betreffen. Diesen Trend wollen wir in der Spring School aufgreifen.

Die vom Doktoratsprogramm Soziologie und Geschichte der Sozial- und Kulturwissenschaften (DPSHSCS, www.uni-graz.at/shscs/) der Karl-Franzens-Universität Graz bereits zum siebten Mal veranstaltete Spring School heißt Vortragsvorschläge von Forscherinnen und Forschern auf Master-, Doktorats- und Post-Doc-Niveau willkommen, deren Projekte den oben angeführten Überlegungen thematisch nahe stehen. Dabei kann es beispielsweise um grundlegende methodologische Überlegungen gehen, aber auch um die Vorstellungen von Projekten und Forschungen, die im Themenfeld Wissens- und Wissenschaftskulturen angesiedelt sind. Ausgewählte Projekte werden im Rahmen der Spring School vorgestellt und von den Faculty-Mitgliedern des DP in konstruktiver Weise diskutiert. Vorschläge aus allen Fächern der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften sind willkommen.

Die Spring School beginnt am Abend des 25. April 2018 mit einer Key Note von Prof. Dr. Reiner Keller. Die 20-minütigen Präsentationen der Projekte erfolgen am 26. und 27. April.

Bitte senden Sie Ihre Vorschläge in der Länge von max. 500 Wörtern bis **1. Februar 2018** per Email an Sabine List (sab.list@uni-graz.at). Zudem sollten Sie auf einer Skala von 0 bis 100 angeben, wie weit das Projekt bereits fortgeschritten ist. Dies dient allein der Orientierung und hat keine Auswirkungen auf die Entscheidung des Programmkomitees. Über die Auswahl ihres Beitrags werden AutorInnen binnen zwei Wochen nach Ende der Einreichfrist verständigt. Erfolgreiche AutorInnen werden gebeten, eine schriftliche Version des Vortrags bis 11. März 2018 einzureichen.

Tagungen

Hart aber fair? Ungleichheit und Wohlfahrtsstaat

Jahrestagung 2018 der Sektion Sozialpolitik am 26. und 27. April 2018 in Köln

Steigende Ungleichheit bestimmte in den letzten Jahren öffentliche und wissenschaftliche Diskurse. Der Sozialstaat ist eine der Institutionen, die den ungleichen Zugang zu wichtigen Ressourcen wie Einkommen, aber auch zu gesundheitlichen oder sozialen Dienstleistungen ausgleichen soll. Die »Ehe zwischen globalisiertem Kapitalismus und Sozialstaat« (Leibfried 2013) entschärft Diskrepanzen in der Verteilung der Markteinkommen, vermittelt Transfereinkommen jenseits von Arbeitsmarktzugang und dekommodifiziert die Verfügbarkeit etwa gesundheitlicher und pflegerischer Versorgung. Der *Wohlfahrtskapitalismus* soll für soziale Sicherheit und Egalität sorgen. Die Frage ist, wie weit er dem nachkommt. Kritiker attestieren dem deutschen Sozialversicherungsstaat gravierende blinde Flecken, obwohl er – wie der internationale Vergleich attestiert – Ungleichheiten durchaus reduziert.

Daher fragt die Tagung: Was leistet der Sozialstaat in Bezug auf die ungleiche Ressourcenverteilung? Wie hat sich seine Leistungsfähigkeit diesbezüglich verändert?

Zudem soll die Tagung die Rahmenbedingungen betrachten, auf die sozialstaatliche Ungleichheitskorrekturen angewiesen sind. Bereits die Perception und Bewertung von Ungleichheit ist komplex. Was »zu groß« ist, welche sozialen Defizite »ungerecht« sind, ist oft strittig. Auch wird bezweifelt, dass soziale Programme dort ansetzen, wo es dringlich ist, da bestimmte Gruppen mehr Chancen haben, gehört zu werden. Regierungen sollten – so die demokratietheoretische Annahme – auf Forderungen der Bürger reagieren, um entsprechende Programme zur Begrenzung sozialer Disparitäten durchzusetzen, schon um ihre Abwahl zu vermeiden. Faktisch

sind Regierungen aber nur begrenzt responsiv. Daraus ergeben sich folgende Themenfelder:

- *Wirkungsweisen und Folgen sozialpolitischer Programme*: Wie gut reduziert der Sozialstaat diverse Ungleichheiten? Neben Transferleistungen und deren Folgen für Einkommensungleichheit und Armut ist ebenso der Zugang zu familienpolitischen Leistungen, Gesundheitsdiensten oder Wohnen relevant. Die verteilungspolitischen Folgen von Reformen der Arbeitsmarkt-, Alterssicherungs- oder auch der Familien- und Steuerpolitik wären zu beleuchten. Neben vertikalen sind auch horizontale Ungleichheiten nach Geschlecht oder Staatsbürgerschaftsstatus zu thematisieren.
- *Perzeptionen und Präferenzen*: Wie wird Ungleichheit wahrgenommen und bewertet? Was gilt in diversen sozialen Gruppen als ungerechte, »zu große« Ungleichheit? Welche politischen Konsequenzen ziehen Bürger aus ihren Wahrnehmungen? Ergeben sich Ungerechtigkeits-Perzeptionen aus der informierten Betrachtung der Fakten oder wie sonst? Wie beeinflussen Medien die Perzeption von Ungleichheiten und sozialen Programmen?
- *Responsivität und Wohlfahrtsdemokratie*: Welche Wählerforderungen bzw. »sozialen Probleme« werden von der Politik gehört und in sozialpolitische Programme transformiert? Wo bestehen spezifische Selektivitäten und wie erklären sie sich?
- *Neue Herausforderungen*: Welcher Spielraum bleibt für egalisierende Sozialpolitik nach der Wende zu *Aktivierung* und *Privatisierung* und unter dem Druck der Konvergenzkriterien der EU? Die Dualisierung der Arbeitsverhältnisse und digitalisierte Arbeit stellen neue Herausforderungen dar. Bietet angesichts dessen der Sozialstaat noch Lösungen oder wäre umzusteuern auf *prädistributive* Politik?

Zur Analyse dieser Ebenen tragen neben der Soziologie auch die Politik- und Wirtschaftswissenschaften bei. Daher sind interdisziplinäre Beiträge geplant, die jeweils eine der angesprochenen Ebenen empirisch, theoretisch oder in Hinblick auf Methodenprobleme beleuchten und einzelne Länder einbeziehen oder vergleichend angelegt sind. Die Sektionstagung wird organisiert von

Ursula Dallinger, Universität Trier
E-Mail: dallinger@uni-trier.de

Kommunikative Wissenskulturen.

Gestern – heute – morgen

Frühjahrstagung der Sektion Wissenssoziologie in Zusammenarbeit mit dem AK Wissenskulturen am 21. und 22. Juni 2018, Campus der Universität Wien, Alte Kapelle

Aktuelle Entwicklungen wissenssoziologischer Forschung und Diskussion thematisieren die unterschiedlichen Kontexte der Erkenntnisgenerierung, das heißt die Arten und Weisen der Herstellung sozialen und wissenschaftlichen Wissens in der Verflechtung unterschiedlicher Organisationsformen (zum Beispiel Verwaltungen, Universitäten und Akademien, Interessenvertretungen, außeruniversitäre Bildungseinrichtungen). Analytisch hat sich hierfür der Begriff der *Wissenskulturen* etabliert. Nachdem nach längerer Ignoranz gegenüber den Pionierarbeiten Ludwik Flecks insbesondere naturwissenschaftliche Felder beforscht wurden, wendet sich der Blick zunehmend den Sozial- und Geisteswissenschaften zu. Dabei weist das Konzept der Wissenskulturen eine Spannweite auf, mit der sich sowohl Netzwerke und Diskursfelder im weiteren Sinne als auch spezifische, eng umrissene Erkenntnisgemeinschaften in den Blick nehmen lassen. Kernmoment der Perspektive sind Selbstverständlichkeiten in Wissen und Praxis, das heißt Denkstile im Verstande Ludwik Flecks, die als unhinterfragtes Fundament das Denken und ›Erkennen‹ prägen. Die Einsichten der Science Studies sensibilisieren zudem dafür, bei der Betrachtung der Wissensgenesen auf *disagreements* und Konflikte als wesentliche Motoren dieser Prozesse zu achten.

Innerhalb der Sektion Wissenssoziologie kommt die gestiegene Aufmerksamkeit für (wissenschaftliche) Wissenskulturen seit einiger Zeit in der Einrichtung eines entsprechenden Arbeitskreises und seiner bisherigen Aktivitäten – vier Tagungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen seit 2014 – zum Ausdruck (vgl. www.wissenssoziologie.de/arbeitskreise/).

Die geplante Tagung beschäftigt sich vor diesem Hintergrund nun spezifischer mit dem Thema der *Kommunikativen Wissenskulturen*, der darin statthabenden Kontroversen und der Rolle von Mediatisierungsprozessen. Aus solch einer Perspektive geraten mit Wissenskulturen neben Gemeinsamkeiten und Harmonien also auch Unterschiede, Disharmonien und Kontroversen in Bezug auf implizite Überzeugungen und Vorannahmen in den Blick. Eine prominente Kontroverse ist bspw. die problematische Gegenüberstellung ›idiografischer‹ und ›deduktiver‹ Erkenntnisziele, die sich bereits vor über 100 Jahren in der Frontstellung von ›Sozialwissenschaften‹

und ›Geschichtswissenschaften‹ entlud und bis heute das ein und andere interfachliche Missverständnis (bis hin zur wechselseitigen Nichtbeachtung) nährt.

Die Stadt Wien stellt in mehrfacher Hinsicht ein historisches wie zeitaktuelles Epizentrum solcher Kontroversen dar. Stadtgeschichtlich ist dies wegen der Vielzahl miteinander verwobener, sich wechselseitig durchdringender Kreise in Kunst und Wissenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Fall, was als »soziologisches Spezifikum der Wiener Moderne« bezeichnet wurde. Zudem wurde Wien zu einem Austragungsort nicht nur des »älteren«, sondern auch des die Gestalt der (Sozial-)Wissenschaften nachhaltig prägenden »neueren Methodenstreits« (Carl Menger und Eugen von Böhm-Bawerk; Max Webers Aufenthalt in Wien, der mit dem Instrument der Idealtypenkonstruktion eine vermittelnde Position einnimmt; Felix Kaufmann und Alfred Schütz, die ebenso im brodelnden Streit zu vermitteln suchten). Gegenstand sind somit wissenskulturelle Kontinuitäten und Diskontinuitäten, wie sie sich zum Beispiel in und zwischen den Fächern Geschichte und Soziologie bis heute beleben.

Eine aktualisierte Perspektive auf Wissenskulturen muss hierbei auch solchen Wissensformen und -genesen gerecht werden, die in Wissensfeldern verarbeitet werden, die außerhalb der im engeren Sinne kanonischen Wissenschaften angesiedelt sind.

Die Frühjahrstagung der Sektion Wissenssoziologie schließt an Wien als historisch für Wissenskulturen denkwürdigen Ort an, fragt nach Charakteristika heutiger Wissenskulturen im Kontext von Technisierung und Mediatisierung und wagt einen Ausblick auf das Morgen.

Die Tagung wird von der Sektionsvorsitzenden Michaela Pfadenhauer sowie Reiner Keller und Angelika Pofperl für den AK Wissenskulturen veranstaltet. Organisatoren sind

Tilo Grenz

E-Mail: tilo.grenz@univie.ac.at

Christopher Schlembach

E-Mail: christopher.schlembach@univie.ac.at

Hanna Jurjevec

E-Mail: hanna.jurjevec@univie.ac.at

Freya Gassmann, Eike Emrich

Wirkt die Novelle des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes?

Wissenschaftliche Mitarbeiter sind die zahlenmäßig größte Gruppierung des wissenschaftlichen Personals an deutschen Universitäten, sie erbringen einen bedeutenden Beitrag in Lehre und Forschung und sind in der Regel über das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) befristet beschäftigt. Im März 2016 trat die aktuelle Novelle des WissZeitVG mit dem Ziel, die Vertragslaufzeiten zu erhöhen, in Kraft. Nach der Gesetzesnovelle ist die Vertragslaufzeit an das Qualifikationsziel oder bei Drittmittelstellen an die Projektlaufzeit anzupassen. Unter Heranziehung von rund 2.300 Stellenausschreibungen der Universität des Saarlandes von 1999 bis Sommer 2017 konnte bivariat sowie multivariat unter Kontrolle der Variablen Fakultät, Art der Beschäftigung und Stellenumfang gezeigt werden, dass die mittlere Vertragslaufzeit nach der Novelle rund ein halbes Jahr mehr beträgt als vor der Novelle. Die Befunde deuten darauf hin, dass die Novelle des WissZeitVG das formulierte Ziel längerer Vertragslaufzeiten erreichen konnte.

The scientific staff below the professorship is the largest group at German universities and makes an important contribution in education and research. This group works mostly under the regime of a special labor law for scientific staff (Wissenschaftszeitvertragsgesetz – WissZeitVG) and has fixed-term contracts. The amendment with the aim of longer contract periods should now base on qualification objectives or project duration. We analyzed 2,300 job advertisements from the University of Saarland (years: 1999 to summer 2017) and found a difference of half a year between prior and after the amendment (bivariate and after controlling for faculty, nature of the employment and working hours). The results suggest that the WissZeitVG influences the duration of contract periods.

David Brodesser, Sonja Strunk

Der Fachinformationsdienst Soziologie

Der von der DFG geförderte FID Soziologie hat das Ziel, die Informationsversorgung in der Soziologie zu verbessern und die Forschungskommunikation zu fördern. Hier wird unter anderem ein Kollaborationsportal zur Verfügung gestellt, das die Vernetzung von Soziologinnen und Soziologen fördert, die Forschungsleistungen anzeigt und die Kollaboration innerhalb von Gruppen wie den DGS-Sektionen unterstützt. Zudem bietet der Dienst die Möglichkeit, die Reichweite von Publikationen zu erhöhen, indem diese schnell und einfach als Open-Access-Veröffentlichung der Community bereitgestellt werden können. Mit der Literatursuche, einem *google scholar* für die Soziologie, können relevante Fachpublikationen an einem Ort recherchiert werden. Der Service steht ab Frühjahr 2018 zur Verfügung.

The DFG-funded *Fachinformationsdienst Soziologie* (FID Sociology) intends to improve information provision in sociology and to promote research communication. Unlike FIDs in the same DFG funding line developed for other disciplines, FID Sociology develops a collaboration portal that promotes the networking of sociologists. Furthermore, research achievements are displayed and collaboration within groups such as the DGS sections are supported. In addition, the service increases the usage of publications by quickly and easily archiving it as open-access publications. The literature search, a *google scholar* for sociology, shows the relevant publications in the field. The service is available from spring 2018.

Symposium: Soziologie und Schule

Die Relevanz soziologischer Bildung in Schule und Lehre, deren Stärkung im Kanon der (sozialwissenschaftlichen) Fächer sich der Ausschuss »Soziologie in Schule und Lehre« im Auftrag der DGS seit 2015 systematisch widmet, ist so unumstritten wie unerforscht. Das Symposium beschäftigt sich mit verschiedenen Aspekten des Verhältnisses von Soziologie und Schule und der Vermittlung soziologischen Wissens an Schüler/innen und zukünftige Lehrer/innen. Die Beiträge behandeln die Soziologie als multiperspektivisches Orientierungswissen für Schüler/innen, um Gesellschaft, Wirtschaft und Politik mitzugestalten, aber auch als Befähigung für Lehrende und Lernende, die schulische Lebenswelt zu reflektieren und mitzubestimmen. Die bildungswissenschaftliche Kompetenzvermittlung wird mit Blick auf die Rolle der Soziologie untersucht, mit Berichten aus universitärer und (berufs)schulischer Praxis ins Verhältnis gesetzt und das Symposium mit der Forderung nach »Promotion« des Faches abgeschlossen.

Since 2015 the committee on »Sociology in School and Teaching« of the DGS has been systematically working to strengthen the relevance of sociology education in school and teaching within the canon of (social scientific) subjects – a goal that is as uncontested as it is unexplored. The symposium addresses different aspects of the relationship between sociology and school and how sociological knowledge can be taught to pupils and future teachers. The contributions treat sociology as multiperspectival orientational knowledge for pupils, so that they can help shape society, economics and politics, but also to enable teachers and learners to reflect on and codetermine the life world »school«. Educational-scientific competence training is examined with regard to the role of sociology and put into perspective with reports from university and (vocational) school practice. The symposium concludes with the demand for »promotion« of the subject.

Joachim Fischer, Clemens Albrecht **Soziologie als »Sozioprudenz«**

Soziologie, als »Sozioprudenz« gelehrt, kann zur Hochschulung sozialer Intelligenz führen: 1. Die »Weltklugheitslehren« (Castiglione, Machiavelli, Gracian, Knigge, Schleiermacher) bilden neben Sozialstatistik, Reportage und Sozialkritik eine Wurzel des Faches; 2. soziologische Klassiker wie Simmel, Mauss, Plessner, Goffman, Luhmann etc. stecken voller sozioprudentischer Reflexionen; 3. ein weiterer Fokus auf die Förderung sozialer Intelligenz (vergleichbar der Steigerung von Sachintelligenz durch Technik, intrapersonaler Intelligenz durch Psychologie, spiritueller Intelligenz durch Theologie etc.) schärft die Fachidentität und -attraktivität; 4. Soziologische Steigerung des »sozialen Könnens« passt zum Wandel von Industrie- zu Dienstleistungs- und Mediengesellschaften, zur Umstellung von »Produktion« auf »Kommunikation«. Erste Erfahrungen mit einem Bachelor-Wahlfach »Sozioprudenz« an der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz) zeigen die Attraktivität für Studierenden. An der Universität Bonn ist im Masterstudiengang eine Verbindung von Organisationssoziologie und Sozioprudenz geplant. Sozioprudenz ist keine Sozialtechnologie, da es um Erlernen und Reflexion flexiblen Takt- und Diplomatie-Könnens in offenen Situationen der »doppelten Kontingenz« auf mikro- und mesosozialer Ebene geht.

Being taught as socioprudence, sociology might train social intelligence: 1. In addition to social statistics, reportage and social criticism, »Weltklugheitslehre« (the teaching of worldly wisdom, Castiglione, Machiavelli, Gracian, Knigge, Schleiermacher) presents a root of the subject; 2. Classical sociologists as Simmel, Mauss, Plessner, Goffman, Luhmann etc. are packed with socioprudent reflections; 3. Another focus placed on the support and promotion of social intelligence (comparable with the increase of expert intelligence through technology, intrapersonal intelligence through psychology, spiritual intelligence through theology etc.) sharpens both the identity and attractiveness of the subject; 4. University teaching of »social skills« goes well with the conversion of the industrial society into service and media societies and with a changeover of »production« to »communication«. First experiences with a bachelor elective »socioprudence« at the University of Koblenz and Landau (Koblenz campus) evidence the subject's attractiveness for students. The University of Bonn is planning to include a combination of organisation sociology and socioprudence in the master program. Socioprudence does not count among the social technologies as it involves learning and reflecting flexible skills in the field of tact, sensitivity and diplomacy in open situations of »double contingency« at the microsocial and mesosocial levels.

Bitte berücksichtigen Sie bei der Fertigstellung Ihres Manuskriptes folgende Hinweise zur Textgestaltung. Bitte verwenden Sie die neue deutsche Rechtschreibung, verzichten Sie möglichst auf Abkürzungen und formulieren Sie Ihren Beitrag in einer geschlechtergerechten Sprache.

Fußnoten nur für inhaltliche Kommentare, nicht für bibliographische Angaben benutzen.

Literaturhinweise im Text durch Nennung des Autorennamens, des Erscheinungsjahres und ggf. der Seitenzahl in Klammern. Zum Beispiel: (König 1962: 17).

Bei *zwei AutorInnen* beide Namen angeben und durch Komma trennen, bei *drei und mehr AutorInnen* nach dem ersten Namen »et al.« hinzufügen.

Mehrere Titel pro AutorIn und Erscheinungsjahr durch Hinzufügung von a, b, c ... kenntlich machen: (König 1962a, 1962b).

Mehrere aufeinander folgende Literaturhinweise durch Semikolon trennen: (König 1962: 64; Berger, Luckmann 1974: 137)

Literaturliste am Schluss des Manuskriptes: Alle zitierten Titel alphabetisch nach Autorennamen und je AutorIn nach Erscheinungsjahr (aufsteigend) geordnet in einem gesonderten Anhang aufführen. Hier bei mehreren AutorInnen alle namentlich, durch Kommata getrennt, nennen. Verlagsort und Verlag angeben.

Bücher: Luhmann, N. 1984: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

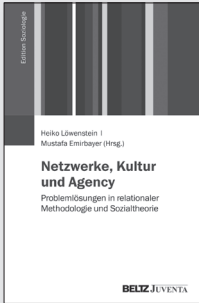
Zeitschriftenbeiträge: Müller-Benedict, V. 2003: Modellierung in der Soziologie – heutige Fragestellungen und Perspektiven. Soziologie, 32. Jg., Heft 1, 21–36.

Beiträge aus Sammelbänden: Lehn, D. von, Heath, Ch. 2003: Das Museum als Lern- und Erlebnisraum. In J. Allmendinger (Hg.), Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Opladen: Leske + Budrich, 902–914.

Im Literaturverwaltungsprogramm **Citavi** können Sie unseren **Zitationsstil** »Soziologie – Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie« nutzen.

Fügen Sie Ihrem Manuskript bitte eine deutsche und eine englische **Zusammenfassung von maximal je 15 Zeilen**, sowie **Name, Titel und Korrespondenzadresse** bei. Schicken Sie Ihren Text bitte als .doc oder .docx **per e-mail** an die Redaktion der Soziologie.

Für **Sektionsberichte** beachten Sie bitte, dass einzelne Tagungsberichte 7.500 Zeichen (inkl. Leerzeichen) nicht überschreiten sollten. Für Jahresberichte stehen max. 15.000 Zeichen zur Verfügung.



Heiko Löwenstein / Mustafa Emirbayer (Hrsg.)

Netzwerke, Kultur und Agency

Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie

Edition Soziologie, 2017, 382 Seiten, broschiert, € 39,95
ISBN 978-3-7799-2729-7; Auch als **E-Book** erhältlich

Netzwerktheorie und -analyse wurden durch Mustafa Emirbayers kultursoziologische und agency-theoretische Impulse nachhaltig geprägt. Seine drei Schlüsselwerke trugen zur Überwindung von grundlegenden Problemen früher Netzwerkkonzepte bei. In diesem Band liegen sie nun erstmals in deutscher Übersetzung vor.



Uwe Schimank / Ute Volkmann

Das Regime der Konkurrenz: Gesellschaftliche Ökonomisierungsdynamiken heute

Interventionen, 2017, 234 Seiten, broschiert, € 19,95
ISBN 978-3-7799-3697-8; Auch als **E-Book** erhältlich

Eine der folgenreichsten gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte ist ein zunehmender Ökonomisierungsdruck in allen gesellschaftlichen Sphären. Die Autorinnen legen eine theoretisch fundierte zeitdiagnostische Interpretation vor, die mit zahlreichen empirischen Befunden illustriert wird.



Ferdinand Sutterlüty / Sabine Flick (Hrsg.)

Der Streit ums Kindeswohl

2017, 208 Seiten, broschiert, € 24,95
ISBN 978-3-7799-3686-2; Auch als **E-Book** erhältlich

Der Streit ums Kindeswohl findet nicht nur in Familien, Jugendämtern und Familiengerichten statt; auch wissenschaftlich wird kontrovers diskutiert, was das Kindeswohl-Prinzip genau meint. Der interdisziplinär ausgerichtete Band versammelt konzeptionelle Beiträge zu dieser Diskussion sowie profunde Analysen zur Anwendung des Kindeswohls in Recht, Sozialarbeit und Medizin.

www.juventa.de

BELTZ JUVENTA

© Campus Verlag GmbH