

Soziologie

Aus dem Inhalt

- Hans-Peter Müller:
Klassiker der Klassiker?
Max Weber im 21. Jahrhundert
- Marius Meinhof:
Postkoloniale Soziologie oder
Soziologie des Kolonialismus?
- Joris Steg:
Was heißt eigentlich Krise?
- Daniel Großmann, Tobias Wolbring:
Studentischer Workload.
Zum Verhältnis von Konzeption und Praxis

SOZIOLOGIE

FORUM

DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR SOZIOLOGIE

Heft 4 • 2020

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. Birgit Blätzel-Mink, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Soziologie, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, D-60323 Frankfurt am Main, E-Mail: b.blaetzel-mink@soz.uni-frankfurt.de, Tel.: 069/798 36660

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.: 0201/1838 138, Fax: 0201/1838 232

Schatzmeisterin der Deutschen Gesellschaft für Soziologie:

Dr. Larissa Schindler, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Soziologie, Jakob-Welder-Weg 12, D-55128 Mainz, E-Mail: larissa.schindler@uni-mainz.de, Tel.: 06131/39 29425

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 acht 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: Claudia Klinger, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, D-69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007-386, E-Mail: anzeigen@beltz.de

Fragen zum Abonnement und Einzelheftbestellungen: Beltz Medien-Service, Postfach 100565, D-69445 Weinheim, Tel.: 06201/6007-330, E-Mail: medienservice@beltz.de

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 2020

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 Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza

ISSN 0340-918X

Inhalt

Editorial	393
-----------------	-----

Identität und Interdisziplinarität

Hans-Peter Müller

Klassiker der Klassiker? Max Weber im 21. Jahrhundert	395
---	-----

Marius Meinhof

Postkoloniale Soziologie oder Soziologie des Kolonialismus?	410
---	-----

Joris Steg

Was heißt eigentlich Krise?	423
-----------------------------------	-----

Forschen, Lehren, Lernen

Daniel Großmann, Tobias Wolbring

Studentischer Workload.

Zum Verhältnis von Konzeption und Praxis	436
--	-----

DGS-Nachrichten

Gemeinsame Stellungnahme geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Fachgesellschaften zur Ankündigung der Bundesministerin für Bildung und Forschung, die Wissenschaftskommunikation in Deutschland zu stärken	462
---	-----

Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft und der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zum Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Wissenschaftskommunikation	466
--	-----

Stellungnahme der DGS zum Umgang mit studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen	474
---	-----

Ein kurzes Gespräch mit Hubert Knoblauch und Stefanie Pawlak, die den 40. DGS-Kongress 2020 organisieren	480
--	-----

Veränderungen in der Mitgliedschaft	484
---	-----

Nachrichten aus der Soziologie

Mechthild Bereswill, Christine Burmeister, Anke Neuber und Holger Schmidt In memoriam Axel Groenemeyer	488
Habilitationen	490
Call for Papers	491
Research Across Boundaries • 8. sozialwissenschaftliche Promotionswerkstatt Rhein-Ruhr • Nichts als die Wahrheit?	
Tagungen	497
Im Osten was Neues? • Political and Administrative Elites in Europe • E la nave va? • Far Right Education Politics and Policy • Digital Humanities and Gender History	
Autorinnen und Autoren	506
Abstracts	507
Jahresinhaltsverzeichnis 2020	511

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

2018 hat uns Hubert Knoblauch auf der Mitgliederversammlung der DGS in Göttingen zum Kongress 2020 nach Berlin eingeladen. Dass er und sein Team pandemiebedingt einen fast fertig organisierten Kongress über den Sommer mal eben schnell digitalisieren würden, konnte damals niemand ahnen. Kongressplanung findet, wenn sie gut läuft, und das tut sie bei der DGS natürlich, zumeist hinter den Kulissen statt. Als Besucherin wird man nur kurz aufmerksam, wenn doch mal etwas schief läuft oder auch etwas besonders bemerkenswert Gutes dazukommt (wie etwa die Candy Bar in Bamberg, aber das ist eine andere Geschichte). Was aber macht ein Planungsteam, wenn bei laufendem Betrieb die Kulissen auf einmal abgebaut werden müssen? Das haben wir Hubert Knoblauch und Stefanie Pawlak gefragt, die in diesem Heft erläutern, wie es zu der Entscheidung kam, den Kongress digital abzuhalten, und welche Herausforderungen damit verbunden sind. 2022, das hoffe ich sehr, werden wir uns dann wieder vor Ort begegnen können.

Zumindest liegen Semesterstart und Kongress aufgrund der Verschiebung des Wintersemesters an den meisten Standorten nun zeitlich noch weiter als sonst auseinander, so dass die üblichen Konflikte bei der Verteilung des eigenen Zeitbudgets zwischen Vortragsvorbereitung, Kongressbesuch und Lehrvorbereitung etwas weniger scharf ausfallen dürften. Aber vielleicht handelt es sich bei den häufig vernommenen Klagen um die Verdichtung und/oder Ausweitung der Arbeitszeit auch eher um ein Wahrnehmungs- oder Organisationsphänomen. In einer gerade veröffentlichten Studie des *International Centre for Higher Education Research Kassel* weisen die Daten zumindest auf einen kontinuierlichen Rückgang der Wochenarbeitszeit bei Professor*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen in den letzten drei Jahrzehnten hin. Ob wirklich weniger zu tun ist, ob man vor dreißig Jahren andere Dinge als Arbeit wahrnahm oder ob sich die Bandbreite der Tätigkeiten vergrößert hat, die auch Wissenschaftler*innen neben ihrem Beruf erledigen müssen oder möchten, zeigt die Studie nicht. Einen ausführlichen Blick auf die aktuelle Lage des *studentischen* Workloads werfen in diesem Heft Daniel Großmann und Tobias Wolbring, und auch hier lässt sich die pauschale Annahme einer chronischen zeitlichen Überlastung der Studierenden nicht so einfach bestätigen.

Ein Effekt derartiger soziologischer Selbstaufklärung könnte sein, dass Sie sich guten Gewissens Zeit zum schlendernden Lesen nehmen, bevor das Wintersemester seine verzögerte Fahrt aufnimmt. Romane, in denen die Soziologie thematisch eine prominente Stellung einnimmt, sind ja eher rare Ereignisse auf Buchpreis- und Bestsellerlisten. Eine Ausnahme ist dieses Jahr der vielverkaufte und vielnominierte Titel »Serpentinen« von Bov Bjerg. Das Buch eignet sich ob der eher dunklen Thematik (Väter und Söhne verbunden durch Depressionen und deutsche Geschichte) hervorragend als Herbstlektüre, interessiert an dieser Stelle aber vor allem aufgrund des Berufs, den der Protagonist gewählt hat: Er ist Soziologieprofessor. Als Aufsteiger fühlt er sich fremd unter Gleichen, hat Elias und Bourdieu sowie mindestens alle gelesen, »die davor, danach und dazwischen kamen«, und seziert nun dementsprechend geschult das neue und doch eigene Milieu recht unbarmherzig. Schlechter weg als die Fachkolleg*innen kommen im Fegefeuer der Distinktionsspiele dabei seiner Meinung nach – so viel Trost darf vorweg gegeben werden – nur noch die Jurist*innen. Immerhin.

Herzlich, Ihre
Sina Farzin

Klassiker der Klassiker?

Max Weber im 21. Jahrhundert

Hans-Peter Müller

Am 14. Juni 2020 jährte sich zum hundertsten Mal Max Webers Todestag, erneut mitten in einer Pandemie, denn Weber wurde seinerzeit mit gerade einmal 56 Jahren Opfer einer Lungenentzündung während der Spanischen Grippe. Heute gilt er als der »Klassiker der Klassiker« und die soeben fertiggestellte 47-bändige Gesamtausgabe scheint das auch nachdrücklich zu bestätigen. Welchem Soziologen wurde schon die Ehre einer Briefmarke (2014) zuteil und welcher Name wird schon eine Institution, wie die geisteswissenschaftlichen Institute im Ausland beweisen, die jetzt alle »Max Weber Institute« heißen? »Eine Persönlichkeit: das ist eine Institution in *einem* Fall«, so dekretierte bereits Arnold Gehlen (1957: 118). Weber, so scheint es, rückt allmählich auf eine Stufe mit Kant und Goethe, die wie Georg Simmel auch sein Denken maßgeblich prägten. Wie indes jeder Verlag weiß, ist der Abschluss einer Gesamtausgabe häufig auch der Rezeptionstod eines Klassikers. Auf einen Denkmalssockel gestellt, scheinbar der unüberbietbare Gipfel säkularen Erfolgs, kann man ihn getrost zu vergessen beginnen, so wie Auguste Comte vor der Sorbonne in Paris. Diese Gefahr hatte schon der Doyen der Weber-Gesamtausgabe, M. Rainer Lepsius, beklagt, weil ihm Weber wie Goethe zu den »Maximen und Reflexionen« der Sozialwissenschaftler zu degenerieren schien (2016: 3). Nun, ganz so schlimm ist es um Weber nicht bestellt. Während sein *alter ego*, Karl Marx, immer dann Konjunktur hat, wenn der Kapitalismus in eine schwere Krise gerät, was ihm periodisch zuverlässig gelingt und Marxens Theorie der endemischen Krisenanfälligkeit dieses ökonomischen Systems immer wieder bestätigt, scheint Weber mittlerweile so etwas wie eine Dauerkonjunktur zu haben. Jedenfalls reißt die Flut von Veröffentlichungen zu und über Weber einfach nicht ab, obwohl

man doch meinen könnte, zu diesem Denker sei bereits alles gesagt. Auf der anderen Seite sind hundert Jahre eine lange Zeit und wissenschaftliche Studien veralten rasend schnell. Wissenschaft gebiert in der Regel eben keine Kunstwerke, die sich die Aura der Ewigkeit (*sub specie aeternitatis*) vindizieren können. Das hat Weber genauso gesehen:

»Aber irgendwann wechselt die Farbe: die Bedeutung der unreflektiert verwerteten Gesichtspunkte wird unsicher, der Weg verliert sich in der Dämmerung. Das Licht der großen Kulturprobleme ist weiter gezogen. Dann rüstet sich auch die Wissenschaft, ihren Standort und ihren Begriffsapparat zu wechseln und aus der Höhe des Gedankens auf den Strom des Geschehens zu blicken« (Weber 1973: 214).

Insofern wäre gerade er selbst mehr als überrascht, diese Resonanz auch heute noch zu erzeugen. Ein Blick auf die fast unüberschaubar angewachsene Sekundärliteratur gibt allerdings zu denken. Es wird viel, ja fast ausschließlich *über*, aber fast kaum *mit* Weber gearbeitet. Klassiker bleiben gemeinhin dann lebendig, wenn sie Anschlussfähigkeit (Luhmann) für die weiterführende wissenschaftliche Arbeit bieten. Immer noch macht sich das Gros der Studien zu Weber jedoch darüber Gedanken, was der Meister uns mit seinem riesenhaften und zerrissenen Torso von Werk eigentlich sagen wollte. Wie also heute, im 21. Jahrhundert, an Weber anschließen (Bielefeld 2008; Lichtblau 2020; Müller 2020a; Müller 2020b)? Diese Frage kann hier nur cursorisch und skizzenhaft beantwortet werden.¹ Die Stichworte lauten: die Genealogie von Kapitalismus und Moderne, die historische Wirksamkeit von Ideen, Theorie- als Begriffsbildung, Gesellschaftsgeschichte, nicht -theorie, Gesellschaft und Lebensführung. Nach diesem Durchgang lässt sich ein kurzes Resümee ziehen.

Die Genealogie von Kapitalismus und Moderne

Max Weber wurde gern als »bürgerlicher Marx« bezeichnet (Salomon 2008: 148), war doch sein Hauptthema wie bei Marx dem Kapitalismus gewidmet, »der schicksalsvollsten Macht unsres modernen Lebens« (Weber 1972b: 4). Aber der entscheidende Unterschied liegt in der Problemstellung. Ihm geht es nicht um den Kapitalismus an und für sich, um »das ökonomische Bewegungsgesetz der modernen Gesellschaft« in »den Naturgesetzen der kapitalistischen Produktion« zu enthüllen (Marx 1973: 12 f.), sondern darum, die

1 ausführlicher Müller 2020a; 2020b; Müller, Sigmund 2020.

Kapitalismen im Plural einerseits, um die Gestalt des okzidentalen und hier des modernen okzidentalen Betriebskapitalismus andererseits zu studieren. Weber ist also ein Anhänger der politökonomischen Richtung, die sich als »Varieties of Capitalism« (Hall, Soskice 2001) bezeichnen lässt. Eine miraculöse Eigenart dieser Wirtschafts-, Gesellschafts- und Lebensform ist ihre geradezu kongeniale Verwandlungs- und Anpassungsfähigkeit. Der Kapitalismus kann im Prinzip alles und ist zu jedem Gestaltwandel bereit, solange sich damit nur Geld verdienen lässt. Wie hätte Weber unseren gegenwärtigen globalen, finanzmarktgetriebenen Turbokapitalismus bezeichnet? Wahrscheinlich als eine hyper- oder spätmoderne Form des spekulativen »Abenteuerkapitalismus«, in der der Schwanz mit dem Hund wackelt. Die Finanzmärkte und globale Großkapitalien auf der Suche nach lukrativer Anlage halten Wirtschaft und Gesellschaft weltweit in Atem mit der Folge wachsender sozialer Ungleichheit wie zunehmender Verschuldung und mit einer Druck- und Stoßrichtung, die einem *race to the bottom* für eine angemessene Lebensführung gleichkommt, falls politisches Gegensteuern ausbleibt. Allerdings vertue man sich nicht. Weber (1924) hatte mit seiner Schrift über »Die Börse« in der von Friedrich Naumann herausgegebenen *Göttinger Arbeiterbibliothek* gehofft, das Verständnis für die Notwendigkeit und die Funktionsweise von Finanzmärkten in Sozialdemokratie und Arbeiterschaft wecken zu können. Er saß der gleichen Illusion auf wie Marx, der ja auch geglaubt hatte, die Arbeiter würden nach einem harten Arbeitstag sein »Kapital« in den Abendstunden studieren. Wie viele Arbeiter und Arbeiterinnen tatsächlich jemals Webers Börsenschrift gelesen haben, ist unbekannt. Wahrscheinlich ebenso wenige wie in unserem Fach, in der sich bestenfalls die Wirtschaftssoziologie dafür interessiert. Jedenfalls legt ihm dieses Interesse an der Vielfalt ein historisches Forschungsprogramm auf, den Kapitalismus in Raum und Zeit zu untersuchen und sich zu fragen, warum er sich eigentlich erst unter modernen Verhältnissen und dann ausgerechnet im kleinen, aber zerstrittenen Europa vollends durchsetzen konnte. Die Genealogie des Kapitalismus wird so unversehens zur Genealogie der Moderne, denn um die »Verkettung von Umständen« zu untersuchen (Weber 1972b: 1), die den Aufstieg des Kapitalismus in Europa ermöglicht haben, muss er dessen institutionelle Einbettung untersuchen. Seine hegemoniale Stellung in der Gesellschaft verdankt er den Dienstleistungen von Staat, Recht und Bürokratie auf der einen Seite, den Errungenschaften von Wissenschaft und Technik auf der anderen Seite.

Die historische Wirksamkeit von Ideen

Am Anfang, so Webers (1972a) These, muss es indes eine leitende Idee und eine Trägergruppe gegeben haben, die dieses an sich perverse Wirtschaftssystem durchgesetzt haben. Als »normal« gilt es, »zu arbeiten, um zu leben«, nicht aber »zu leben, um zu arbeiten«. Wie hat sich ein Gesellschaftssystem durchsetzen können, das »Arbeit als Mühe« verwandelt hat in »Arbeit als Selbstverwirklichung« (Mercurio, Spurk 2004)? Das ist die Geburtsstunde der »Protestantischen Ethik«. Der Kapitalismus bedarf stets eines »Geistes«, hier der puritanischen Berufsethik. Aus der Heilsnot der Prädestination macht die puritanische Praxis die Tugend einer methodisch-rationalen Lebensführung, die Berufsarbeit und -erfolg prämiert, Müßiggang und Faulheit perhorresziert und auf diese Weise zur Durchsetzung der modernen Leistungsgesellschaft beiträgt. Und, ein Argument des mimetischen Institutionalismus vorwegnehmend (Powell, DiMaggio 1991), zeigt Weber in seinem Sektenaufsatz, wie diese puritanischen Leistungsideen institutionalisiert und angesichts des rauschenden Geschäftserfolgs dann auch vom Rest der Gesellschaft nachgeahmt wurden. Am Beispiel von Benjamin Franklin demonstriert Weber die Säkularisierung der puritanischen Berufsethik, die nur in ihrem Leistungsethos an die religiösen Ursprünge erinnert.

Gleichgültig, wie man zu dem bis heute umstrittenen Puritanismus-Kapitalismus-Konnex steht (Gosh 2014; Lehmann, Roth 1993; Steinert 2010), hält Weber für uns die wichtige Erkenntnis bereit, wie Ideen in der Geschichte wirksam werden. Sie werden niemals Eins-zu-Eins umgesetzt, gleichsam *intentione recta*, rein und direkt, sondern unrein und indirekt mit unvorhergesehenen wie ungewollten Folgen. Calvin und Baxter, Dogmatiker und Praktiker des Puritanismus, hatten nicht die Absicht, den gottlosen Kapitalismus einzuführen. Ganz im Gegenteil: Sie wollten eine rein religiöse Lebensführung in der sündigen Welt ermöglichen. Und doch haben sie schließlich den »Geist« in die Welt gesetzt, der am Ende zum ethischen Steigbügelhalter des Kapitalismus werden sollte. Die rigorose Umsetzung von radikalen Ideen erzeugt mitunter perverse Effekte. Diesen Mechanismus bringt Weber auf die schöne Formel: »Die Paradoxie der Wirkung gegenüber dem Wollen« (1972b: 524). Auf dem Weg von der Theorie über die Praxis kann die Realisierung von Ideen ihre Wirkungsrichtung ändern, ja regelrecht umkehren. Beispiele für diesen Mechanismus ideeller Depravation gibt es auch heute zuhauf. »Was wir wollten, was wir wurden«, so lautet ein bekanntes Buch (Mosler 1977) über die studentische Revolte von 1968. »Wir hatten

Gerechtigkeit erhofft, doch bekommen haben wir den Rechtsstaat«, konstatierte die engagierte, aber zunehmend frustrierte DDR-Bürgerrechtlerin Bärbel Bohley. Sie war der Meinung, man hätte die DDR-Elite vor Gericht zur Rechenschaft ziehen müssen, vergleichbar den Nürnberger Prozessen, statt sie großzügig zu verrenten. Die axiologische Kehre, gleichsam die »Umwertung der Werte« (Nietzsche), bei der Verwirklichung von Ideen konstatierte Weber schon mit Blick auf den Sozialismus als Alternative zum Kapitalismus, bevor der Sozialismus sich dann in Russland entfalten konnte. Weber teilte von daher überhaupt nicht Marxens Hoffnung, dass der Sozialismus eine bessere Welt für die Menschen schaffen würde. Im Gegenteil: Wie sein Vortrag über den »Sozialismus« (Weber 1924: 492 ff.) vor österreichischen k.u.k.-Offizieren in Wien 1918 zeigt, bedeutet der rationale Sozialismus im Alltag lediglich Bürokratisierung auf erweiterter Stufenleiter. Wenn Wirtschaft und Staat fusionieren, entsteht ein herrschaftsartiger Leviathan, demgegenüber Gesellschaft und Individuen komplett machtlos werden. Der Sozialismus mit seinem Gleichheitspathos verspricht den Abbau der Herrschaft des Menschen über den Menschen – schafft mit dem Politbüro indes eine Nomenklatura als politische Führungskaste, die autoritär und bisweilen totalitär herrscht. Geschieht das auch noch im Namen des »Fortschritts«, mit dem Aufbau des Sozialismus als säkularem Religionsersatz für die gute Gesellschaft (Löwith 1973), wird Protest sinnlos und gilt buchstäblich als »ver-rückt«. Wer dem Fortschritt nicht gehorcht, der muss fühlen. Das heißt »Umerziehung«, wie es heute die Uiguren in China erleben, und damals hieß es eben GULag. Doch wer kann schon ernsthaft gegen Fortschritt sein, einen Begriff, den Weber am liebsten auf den Index gesetzt hätte. Fadenscheinige Kompaktbegriffe mit gefährlicher, weil verführerischer, letztlich aber illusorischer Anmutungsqualität hat Weber zeitlebens abgelehnt und Protagonisten solcher Gesellschaftsbeglückungsformeln als dilettantische »Literaten« kritisiert. Dabei hat er keinen Unterschied zwischen den politischen Lagern gemacht: Internationaler Sozialismus auf der einen Seite, den Kommunisten und Sozialdemokratie realisieren wollten, oder die nationale Sehnsucht nach einem »Platz an der Sonne« auf der anderen Seite, von dem Wilhelm II. und die Rechte im Kaiserreich geträumt haben.

Theoriebildung als Begriffsbildung

Für Weber wird daher Theoriebildung in erster Linie eine Sache klarer Begriffsbildung. Wie kaum ein zweiter hat er eine Fülle von Begriffen hinterlassen, mit denen zu arbeiten sich auch noch heute lohnt. Mit idealtypischer Methodik hat er Begriffe kreiert, die rein und analytisch hochgradig differenziert ausgearbeitet werden. Dabei kommt ihm sein enormes historisches Wissen zugute, das »Butter bei die Fische« zu geben verspricht. In aller Regel hat er seine theoretischen Begriffe stets auf der Basis weit gesteckten, weltgeschichtlichen Materials entwickelt, die dann das gesamte semantische Feld in ihrer Anwendungsbreite auszuleuchten vermochten. Genau dieser universalgeschichtliche Blick macht Weber nicht nur in Soziologie und Politikwissenschaft, sondern auch in den Kultur- und Geschichtswissenschaften hochgradig anschlussfähig. Wo er einmal theoretisch »geackert« hat, da blieb eben kein Stein auf dem anderen. Wer konzeptuelle Anleihen für die eigene Arbeit sucht, dürfte also auch heute noch bei Weber fündig werden.

Gesellschaftsgeschichte, nicht Gesellschaftstheorie

So gewaltig der Begriffsapparat, den Weber entwickelt, so gering fällt seine Neigung aus, daraus das Grundgerüst für eine Gesellschaftstheorie zu zimmern. *Grand Theory* lehnte Weber ab, obwohl sein Puritanismus-Kapitalismus-Komplex eine historische Großerzählung zur Genealogie von Kapitalismus und Moderne transportiert. Eher formen seine konzeptuellen Errungenschaften eine Art *tool kit*, einen Baukasten, wie Ann Swidlers (1986) glückliche Formulierung lautet. Begriffe werden so zu handwerklichen Mitteln und Werkzeugen, mit denen sich problemorientiert und konkret an den unterschiedlichen Fragestellungen arbeiten lässt. Der Preis für eine solche differenzierte, den Erfordernissen der jeweiligen Problemstellung gehorchende Arbeitsweise ist, dass die Einzelforschung sich nicht zu einem Ganzen fügt. Es wird also von vornherein kein System angestrebt, sondern was sich finden lässt, ist bestenfalls eine Systematik. In diesem Punkt trifft sich Weber mit seinem Kollegen und Freund Georg Simmel, dessen Werk auch allenfalls eine unterschwellige Systematik aufweist (Müller, Reitz 2018). Will man diese Systematik auf einen gemeinsamen Nenner bringen, so könnte man von einem Ensemble aus Handlungs-, Ordnungs- und Kulturtheorie

sprechen (Schluchter 2005), das für historisch-empirische Konstellationsanalysen genutzt wird (Lepsius 1990; 1993). In dieser Verknüpfung von Theoriedesign und Konstellationsmodelllogik könnte man Webers Paradigma erblicken (Albert et al. 2003; Scaff 2014).

Auf diese Weise trägt Weber zu einer Art von Gesellschaftsgeschichte bei (Kocka 1986), auf die hin sich seine Genealogie des Kapitalismus und der Moderne zusammenziehen ließe. Aber auch das ist schon eine Interpretation in systematisierender Absicht. Welchen Charakter eine solche Gesellschaftsgeschichte besitzt, lässt sich vor allem an seiner nachgelassenen Vorlesungsmitschrift zur »Wirtschaftsgeschichte« (Weber 1923; Kraemer, Brugger 2017) demonstrieren. Die Geschichte ist keine Abfolge von Gesellschaftsformationen und Klassenkämpfen wie bei Marx – von der Urgemeinschaft über die Ära der Klassengesellschaften zum klassenlosen Kommunismus. Vielmehr wirken Wirtschaft und Technik, Politik und Herrschaft, Religion und Kultur so zusammen, dass die Geschichte der Menschheit sich als unablässige Abfolge von gewaltsamen Appropriations- und Expropriationsprozessen beschreiben lässt. Sinn und Ziel kennt diese Geschichte nicht, sondern die Herrschafts-, Macht- und Ungleichheitsverteilung der Gesellschaft weist nur die jeweiligen Gewinner und Verlierer in den jeweiligen historischen Konstellationen aus. Webers agonales Gesellschaftsverständnis zeigt anhand der Analyse der antiken, mittelalterlichen und modernen Verhältnisse als vorherrschend immer wieder nur eines: Kampf, Konkurrenz und Konflikt sind die Dynamik der Geschichte. Die Weltgeschichte derart als Schlachtplatz von Interessen, Ideen und Institutionen zu konzeptualisieren (Lepsius 1990), mag in unseren europäischen Augen heute – seit siebzig Jahren in Frieden und Wohlstand lebend und deshalb humanistisch, pazifistisch und kosmopolitisch orientiert – übertrieben wirken, ja archaisch. Ein solches Weltbild hält kein Trostversprechen bereit wie das von Hegel und Marx, wo schlussendlich doch so etwas wie »Versöhnung« in Aussicht gestellt wird. Webers rückhaltloser wie rücksichtsloser Blick in die Wirklichkeit auf der Basis von Nüchternheit und Sachlichkeit vermag mit dem guten Ende der Geschichte nicht aufzuwarten. »Für den Traum von Frieden und Menschenglück steht über der Pforte der unbekannteren Zukunft der Menschengeschichte: *lasciate ogni speranza.*« (Weber 1958: 12) »Lasst alle Hoffnung fahren« steht über dem Eingang zum Höllentor bei Dante – Webers Soziologie ist in diesem Sinne regelrecht »trostlos«. Sein illusions- wie gnadenloser Realismus wirkt deshalb brutal und verstörend – übrigens bereits

auf die junge Generation seiner Zeit. Aber »Glaube, Liebe, Hoffnung« gehören für Weber in die Religion. In der Wissenschaft zählt nur die Wahrheit und die ist, wenn man die Weltgeschichte überblickt, meist recht unangenehm. Gesellschaft ist kein Wunschkonzert – genau deshalb fordert Weber »Werturteilsfreiheit«. Es gilt gerade die unangenehmen Fakten als solche realistisch anzuerkennen, ohne in Euphemisierung oder moralisierende Jeremiaden zu verfallen. Weder Schönfärberei noch Verzweiflung an den Ungerechtigkeiten dieser Welt darf den soziologischen Blick trüben – das ist Webers realistisches Credo.

Gesellschaft und Lebensführung

Dennoch ist Weber nicht blind für »Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft« (Dreitzel 1973). Im Gegenteil: Auch wenn er letztlich den rationalen Kapitalismus für systematisch überlegen hielt gegenüber einem rationalen Sozialismus, ist er für die Gewalttätigkeit des Kapitalismus nicht blind. Zwar schätzt er die Dynamik und Innovationsfähigkeit dieser Wirtschaftsform, die letztlich vor der bürokratischen Erstarrung der Welt – Webers Trauma – einzig und allein zu schützen vermag. Aber die Kosten als Gesellschafts- und Lebensform in Gestalt von Ungleichheit, Unterdrückung und Armut inmitten einer Welt des Reichtums hat er ähnlich deutlich beschrieben wie Marx. Nur hielt er den Kapitalismus für so unentbehrlich, dass er an seinen Fortbestand glaubte, »bis der letzte Zentner fossilen Brennstoffs verglüht ist« (Weber 1972b: 203). Als liberaler Denker, der Freiheit ähnlich hochschätzte wie Marx und Simmel, suchte er deshalb nach Mitteln und Wegen, wie inmitten der Großmächte von Wirtschaft und Staat mit dem Mahlstrom ihrer bürokratischen Maschinen noch so etwas wie die autonome Lebensführung der Menschen möglich sein könnte. Nur auf der Basis von Freiheit und Individualität entsteht Persönlichkeit, die ihr Leben genau in diesem »Geist« führen möchte. Lebensführung wird so am Ende zum Alpha und Omega von Webers Soziologie (Hennis 1993; 1996; Schluchter 1988; Müller 2016). Denn stets gilt es zu untersuchen, was wirtschaftliche, politische, rechtliche, religiöse und wissenschaftliche Lebensmächte je einzeln und in ihrem Zusammenspiel für die Lebensführung des Menschen bedeuten. *Das* Kennzeichen von Webers Soziologie ist in letzter Instanz immer die Lebensführung und deren Kultivierung (Alleweldt,

Röcke, Steinbicker 2016; Röcke, Keil, Alleweldt 2019). »Nicht das Wohlbefinden der Menschen, sondern diejenigen Eigenschaften möchten wir in ihnen emporzüchten, mit welchen wir die Empfindung verbinden, daß sie menschliche Größe und den Adel unserer Natur ausmachen« (Weber 1958: 12f.). Schließlich sollte die Gesellschaft für den Menschen da sein und nicht für die Wirtschaft. Die moderne Gesellschaft nun zerfällt in Webers Augen in eine Fülle von Wertsphären und Lebensordnungen, die die ihr je eigenen Wert- und Rationalitätsstandards durchzusetzen versuchen. Es gibt keinen übergeordneten Maßstab mehr, der die konfligierenden Ansprüche dieser multiplen Lebensbereiche überwölben oder gar »versöhnen« könnte. »Soziale Gerechtigkeit«, die gern für diese Zwecke angerufen wird, ist unfähig, die antinomischen Wert- und Rationalitätsstandards unter einen Hut zu bringen. Wie die Gerechtigkeitsforschung im Anschluss an John Rawls (1975), der genau dies nochmals versucht hatte, gezeigt hat, heißt »Gerechtigkeit« je nach Lebensbereich etwas Anderes (Walzer 2006; Miller 2008; Müller 1995; Müller, Wegener 1995). In der Familie gelten andere Standards als in der Wirtschaft, in der Politik andere als in der Wissenschaft. »Der Polytheismus der Werte«, wie Weber (1973: 603) die moderne Konstellation charakterisiert, schließt jegliche Harmonisierung zugunsten »des Einen, was nottut« aus (ebd.: 605). Auch das Recht, dem man die Schaffung eines solchen übergreifenden Normenkodex zumuten könnte, kann nur noch »Gesellschaft«, nicht mehr »Gemeinschaft« herstellen. Das heißt, es gibt bestenfalls einen Satz von Spielregeln, aber das Spiel müssen die Menschen schon selbst spielen und nach ihrer eigenen Fassung glücklich werden. Jeder muss schließlich den Dämon finden, nach dessen Gesetzlichkeiten der Einzelne sein Leben führt. Das ist ungemein wichtig, wenn man sein Leben selbstständig führen möchte und vermeiden will, gelebt zu werden (Makropoulos 2019). Nur durch Selbstführung kann man den Fallstricken der Fremdführung entgehen (Krähnke 2019; Lohr 2019). Aber Einheit, Versöhnung und starke Integration um das Herdfeuer einer Gemeinschaft hat die Moderne nicht mehr in ihrem Gepäck. Gerade weil das so ist, wird Lebensführung zur Schicksalsfrage des modernen Menschen. Der Individualismus der modernen Kultur liefert dafür den Rahmen, ausfüllen müssen ihn die Menschen schon selbst. Das verlangt ihre Freiheit und ihre Individualität (Marty 2020).

Weber und wir

Einige Schnitte und Schritte reichen nicht aus, um die Tragweite der Weber'schen Soziologie wirklich zu vermessen und damit umfassend zu ermessen. Dennoch sollte seine multiple Anschlussfähigkeit zumindest ansatzweise deutlich geworden sein. Das gilt in politischer wie wissenschaftlicher und intellektueller Hinsicht. Weber wird heute in der jungen Generation vielleicht eher als konservativer Denker angesehen, denn als linksliberaler Gelehrter, wie er seinerzeit im Kaiserreich eingeschätzt wurde. Aber der *mainstream* zu Webers Zeit war streng konservativ und rechts, während er sich heute in Deutschland eher als liberal und links versteht. Aufgrund dieser tektonischen Verschiebung im politischen Selbstverständnis muss Weber heute als »rechts« gelten, vor allem dann, wenn man mit seinem Werk nicht näher vertraut ist. Und 47 Bände wollen auch erst einmal studiert sein. Wer dann noch hört, Weber habe für eine »plebiszitäre Führerdemokratie« geworben, der wittert sofort politischen Unrat. Na klar, der muss auf jeden Fall »rechts« sein, was den Vorteil mit sich bringt, seine schwierigen Texte nicht lesen zu müssen. Weber könnte ja den politischen Charakter verderben.

In der Tat hat die Weber-Rezeption in Frankreich auch deshalb mit so großer Verspätung eingesetzt, weil Raymond Aron ihn zunächst präsentiert hatte. Aron mutierte zum Gegenspieler von Jean-Paul Sartre und da Sartre als »links« galt, musste Aron wohl »rechts« sein. Man kann sich die seelische Not des jungen Pierre Bourdieu (2004) vorstellen, der in Algier an seinem Buch über Algerien sitzend, sich vom Verlag Mohr Siebeck »Die Protestantische Ethik« hatte zukommen lassen, die er bei Kerzenlicht übersetzte, um einen Ansatz zu finden, mit dem er den Einbruch der kapitalistischen Marktwirtschaft in das agrarisch-ländliche Algerien zu erklären versuchte. Schon kurz nach Erscheinen ein Bestseller in Paris, jubelte Louis Althusser, dass sich wieder einmal zeige, wie stark doch eine marxistische Analyse sei. Zu diesem Zeitpunkt hätte es Bourdieus akademische Karriere ruiniert, wenn er öffentlich widersprochen und Max Weber als seinen Mentor ins Feld geführt hätte. Wer die Studie besser verstand als Althusser, war Raymond Aron. Er holte Bourdieu nach Paris und machte ihn kurz danach zum Co-Direktor seines »Centre de sociologie européenne«. Erst als durchsickerte, dass der progressive Bourdieu ein Weberianer sei, änderte sich die Sichtweise auf den deutschen Denker in Frankreich schlagartig. Weber war nicht mehr »rechts« und konservativ konnotiert, sondern plötzlich »links« und progressiv, also durfte man ihn lesen. Tatsächlich sollte Bourdieu in den Fußstapfen des

Meisters ein »Max Weber redivivus« werden, denn seine herrschafts- und machtkritischen Analysen in wertfreier Absicht gehören heute zum Kanon von Klassen- und Feldtheorie. An sich dürften die politischen Konnotationen von rechts und links keine Rolle in der Rezeption eines Denkers spielen, sondern dessen Argumente. Da aber links mit »gut« und rechts mit »böse« assoziiert wird, gerät ein liberaler oder konservativer Denker rasch in die Ecke der *penseurs maudits* und wird nicht mehr gelesen. Ein solches Labeling führt leicht zum Rezeptionstod in den Sozialwissenschaften.

Webers wissenschaftliche Anschlussfähigkeit zeigt sich auch daran, dass er eine feste Größe in fast allen zentralen Theorien und Schulen geworden ist. Die Kritische Theorie hat zwar bemüht wenig Aufhebens um Weber gemacht, aber sein Erbe ist unüberschbar. Die Bürokratisierung der Welt als verhängnisvoller Zusammenhang färbt schon »Die Dialektik der Aufklärung« (Horkheimer, Adorno 1969) ein, um dann in der verwalteten Welt bei Adorno wiederzukehren. Habermas' »Theorie des kommunikativen Handelns« (1981) ruht zentral auf einer kritischen Auseinandersetzung mit Weber, und die Zeitdiagnose des Freiheits- und Sinnverlusts in der Moderne liest sich wie eine Fortschreibung von Webers Befürchtungen. »Der philosophische Diskurs der Moderne« wird von Habermas (1985) mit der Weberischen Fragestellung eingeleitet. In Funktionalismus und Systemtheorie haben Parsons (1951) und Luhmann (1984) zwar von der Handlungs- auf die Systemtheorie umgestellt, aber sowohl im Gesellschaftsverständnis – von Wert- und Lebensordnungen zu Systemen – wie im Moderneverständnis – die moderne Welt als Konfiguration ohne Zentrum und Mitte – folgen sie auf Webers Spuren. Auch die Theorie des Rational Choice beruft sich auf Weber und feiert ihn als Vorläufer *avant la lettre*. Hier wird gerade umgekehrt seine handlungstheoretische Basis auf der Basis des Rationalitätsbegriffs begrüßt, wie auch sein spannender Versuch, Mikro- und Makrosoziologie zu verknüpfen. Berühmt geworden ist das Modell der Badewanne, mit der James Coleman (1991) Webers Protestantismusthese systematisiert hat und die in der Folgezeit (Esser 1993) weiter verfeinert wurde. In der Wissenssoziologie haben Berger, Luckmann (1969) in ihrem Standardwerk »Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit« massive Anleihen bei Weber gemacht. Peter Berger (1967) hat das Weberianische Erbe nicht nur in seiner Religionssoziologie gepflegt wie Thomas Luckmann (1991) auch. Vielmehr hat er Webers Kulturosoziologie des Kapitalismus in seinem eigens gegründeten »Boston Institute of Capitalist Culture« weiterentwickelt (Berger

1986). In der Phänomenologie hat vor allem Alfred Schütz Webers Überlegungen systematisch ausgearbeitet, um den impliziten Charakter von Webers Handlungs-, Ordnungs- und Kulturtheorie weiter zu entwickeln. »Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt« (Schütz 1974) steht auf Webers Schultern. Kurz: Fast überall ist Weber drin, ohne immer oben drauf zu stehen. Aber das scheint das typische Schicksal von Klassikern zu sein.

Weber verstand sich schließlich nicht als Intellektueller im französischen Sinn, sondern eher als Gelehrter im deutschen Sinn. Dennoch sollte man seine Rolle im Kaiserreich als *spectateur engagé* (Aron) nicht unterschätzen. Als eminent politischer Mensch hat er etwa im Ersten Weltkrieg und danach eine rege journalistische Tätigkeit entfaltet. Seine Beiträge in der »Frankfurter Zeitung« könnte man als beste *public sociology* bezeichnen. Jedenfalls beruft sich Michael Burawoy (2015) mit seiner »Public Sociology« maßgeblich auf Max Weber. Mit der ihm eigenen Expertise intervenieren und Möglichkeiten und Wege zeigen, wohin die gesellschaftliche und politische Entwicklung gehen könnte, verstand Weber auch als zentrale Aufgabe einer zeitkritischen Soziologie.

Bei seinem Tod am 14. Juni 1920 wurde in zahlreichen Nachrufen vor allem Webers scharfer wissenschaftlicher und politischer Urteilskraft nachgetrauert. Nicht das Werk stand im Mittelpunkt, sondern die Person. Das hat sich mittlerweile grundlegend geändert. Heute liegt uns in einer vorbildlichen und verbindlichen Gesamtausgabe das Werk in seiner ganzen Breite und Vielschichtigkeit vor. Es ist an uns, nicht nur *über*, sondern *mit* Max Weber zu arbeiten (Schluchter 2020).

Literatur

- Albert, G., Bienfait, A., Wendt, C., Sigmund, S. (Hg.) 2003: Das Weber-Paradigma. Studien zur Weiterentwicklung von Max Webers Forschungsprogramm. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Alleweldt, E., Röcke, A., Steinbicker, J. (Hg.) 2016: Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Berger, P.L. 1967: The Sacred Canopy. Elements of a Sociological Theory of Religion. New York: Anchor Books.
- Berger, P.L. 1986: The Capitalist Revolution. Fifty Propositions about Prosperity, Equality and Liberty. New York: Basic.
- Berger, P.L., Luckmann, T. 1969: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bielefeld, U. 2008: Wie weiter mit Max Weber? Hamburg: Hamburger Edition.

- Bourdieu, P. 2004: Keine Angst vor Max Weber. In P. Bourdieu, Schwierige Interdisziplinarität. Zum Verhältnis von Soziologie und Geschichtswissenschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot, 20–23.
- Burawoy, M. 2015: Public Sociology. Öffentliche Soziologie gegen Marktfundamentalismus und globale Ungleichheit. Hg. von B. Aulenbacher und K. Dörre. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Coleman, J. 1991: Grundlagen der Sozialtheorie. 3 Bände. Berlin: deGruyter.
- Dreitzel, H.-P. 1973: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. München: dtv.
- Esser, H. 1993: Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Gehlen, A. 1957: Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. Hamburg: rororo.
- Gosh, P. 2014: Max Weber and the Protestant Ethic: Twin Histories. Oxford: Oxford University Press.
- Habermas, J. 1981: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1985: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hall, P., Soskice, D. 2001: Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford: Oxford University Press.
- Hennis, W. 1993: Max Webers Fragestellung. Studien zur Biographie des Werkes. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hennis, W. 1996: Max Webers Wissenschaft vom Menschen. Neue Studien zur Biographie des Werkes. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Horkheimer, M., Adorno, T.W. 1969 [1944]: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kocka, J. (Hg.) 1986: Max Weber, der Historiker. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krähnke, U. 2019: Fremdgeführte Selbstdisziplinierung und der Geist des Staatssozialismus. Zur Sozialpsychologie der ›Banalität der Stasi. In A. Röcke, M. Keil, E. Allewelt (Hg.), Soziale Ungleichheit der Lebensführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 187–211.
- Kraemer, K., Brugger, F. (Hg.) 2017: Schlüsselwerke der Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann, H., Roth, G. (eds.) 1993: Max Weber's Protestant Ethic. Origins, Evidence, Contexts. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lepsius, M.R. 1990: Interessen, Ideen und Institutionen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lepsius, M.R. 1993: Demokratie in Deutschland. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lepsius, M.R. 2016: Max Weber und seine Kreise. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Lichtblau, K. 2020: Zur Aktualität von Max Weber. Eine Einführung in sein Werk. Wiesbaden: Springer VS.
- Lohr, K. 2019: Eigensinnige Lebensführung zwischen Fremd- und Selbstführung. In A. Röcke, M. Keil, E. Alleweldt (Hg.), *Soziale Ungleichheit der Lebensführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 44–77.
- Löwith, K. 1973: *Weltgeschichte und Heilsgeschehen. Die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie*. Stuttgart: Metzler.
- Luckmann, T. 1991 [1967]: *Die unsichtbare Religion*. Mit einem Vorwort von H. Knoblauch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. 1984: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Makropoulos, M. 2019: »Lebensführung«, »steuerloses Treiben« und »außengeleitete Lebensweise«. In A. Röcke, M. Keil, E. Alleweldt (Hg.), *Soziale Ungleichheit der Lebensführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 18–43.
- Marty, C. 2020: *Max Weber. Ein Denker der Freiheit*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Marx, K. 1973 [1867]: *Der Produktionsprozeß des Kapitals*. In K. Marx, *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. Erster Band, Buch I. Hg. von F. Engels. Marx-Engels-Werke Band 23. Berlin: Dietz Verlag, 5–160.
- Mercure, D., Spurk, J. (éds.) 2004: *Le travail dans l'histoire de la pensée occidentale*. Laval: Les Presses de L'Université Laval.
- Müller, D., 2008: *Grundsätze sozialer Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Mosler, P. 1977: *Was wir wollten, was wir wurden. Zeugnisse der Studentenrevolte*. Reinbek: rororo.
- Müller, H.-P. 1995: *Soziale Differenzierung und soziale Gerechtigkeit. Ein Vergleich von Max Weber und Michael Walzer*. In H.-P. Müller, B. Wegener (Hg.), *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit*. Opladen: Leske+Budrich, 135–155.
- Müller, H.-P. 2016: *Wozu Lebensführung? Eine forschungsprogrammatische Skizze im Anschluss an Max Weber*. In E. Alleweldt, A. Röcke, J. Steinbicker (Hg.), *Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 23–52.
- Müller, H.-P. 2020a: *Max Weber. Eine Spurensuche*. Berlin: Suhrkamp.
- Müller, H.-P. 2020b: *Max Weber. Werk und Wirkung*. 2. Auflage. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Müller, H.-P., Reitz, T. (Hg.) 2018: *Simmel-Handbuch. Begriffe, Hauptwerke, Aktualität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, H.-P., Sigmund, S. (Hg.) 2020: *Max Weber Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Müller, H.-P., Wegener, B. (Hg.) 1995: *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit*. Opladen: Leske+Budrich.
- Parsons, T. 1951: *The Social System*. London: Routledge, Kegan & Paul.
- Powell, W.W., DiMaggio, P. (eds.) 1991: *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Rawls, J. 1975: *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Röcke, A., Keil, M., Alleweldt, E. (Hg.): *Soziale Ungleichheit der Lebensführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Salomon, A. 2008 [1926]: Max Weber. In A. Salomon, *Werke*. Band 1: *Biographische Materialien und Schriften 1921–1933*. Hg. von P. Gostmann und G. Wagner. Wiesbaden: Springer VS, 135–156.
- Scaff, L.A. 2014: *Weber and the Weberians*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Schluchter, W. 1988: *Religion und Lebensführung*. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schluchter, W. 2005: *Handlung, Ordnung und Kultur*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schluchter, W. 2020: *Mit Max Weber*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schütz, A. 1974: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Steinert, H. 2010: *Max Webers unwiderlegbare Fehlkonstruktionen. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Swidler, A. 1986: *Culture in Action. Symbols and Strategies*. *American Sociological Review*, vol. 51, no. 2, 273–286.
- Walzer, M. 2006 [1992]: *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Weber, M. 1923: *Wirtschaftsgeschichte. Abriß der universalen Sozial- und Wirtschaftsgeschichte*. Hg. von S. Hellmann und M. Palyi. Berlin: Duncker & Humblot.
- Weber, M. 1924 [1894]: *Die Börse*. In M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik*. Tübingen: Mohr Siebeck, 256–322.
- Weber, M. 1924: *Der Sozialismus (1918)*. In M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik*. Tübingen: Mohr Siebeck, 492–518.
- Weber, M. 1958: *Gesammelte politische Schriften*. 2. erw. Auflage mit einem Geleitwort von T. Heuß, neu hrsg. von J. Winckelmann. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, M. 1972a: *Wirtschaft und Gesellschaft*. 5. rev. Auflage Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, M. 1972b: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Band 1*. 4. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, M. 1973: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. 4. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

Postkoloniale Soziologie oder Soziologie des Kolonialismus?

Irritationspotentiale postkolonialen Denkens
für die Soziologie

Marius Meinhof

Ende 2018 diskutierten Manuela Boatcă, Sina Farzin und Julian Go in der SOZIOLOGIE die Frage, inwieweit soziologische Theorie durch postkoloniale Perspektiven ergänzt werden könne und müsse (Boatcă, Farzin, Go 2018). Dabei kamen mehrere zentrale postkoloniale Argumente zur Sprache, unter anderem, dass soziologische Theorie die Bedeutung des Kolonialismus weitgehend unterschätze und durch eine Beschäftigung mit Kolonialismus neue theoretische Perspektiven erschließen müsse.

Auf diese These reagierte Markus Holzinger (2019) mit einer Kritik: Er wies auf eine ganze Reihe von teils soziologischen Arbeiten zum Kolonialismus hin, um die Behauptung zu widerlegen, die Soziologie habe sich bisher nicht mit Kolonialismus beschäftigt. Er ging sogar so weit, den »neuen Postkolonialismus« im Titel seines Aufsatzes als »Alten Wein in neuen Schläuchen« zu bezeichnen. Zwar sei die Kritik am Eurozentrismus einiger weitverbreiteter soziologischer Ansätze berechtigt, doch sei weder diese Kritik noch die Beschäftigung mit Kolonialismus tatsächlich neu.

Im Folgenden möchte ich Holzingers Kritik widerlegen, indem ich einige postkoloniale Anliegen pointiert darstelle und zeige, dass Holzinger kaum auf diese eingeht. Dabei geht es mir nicht darum, Holzingers Argument zu widersprechen, dass bereits viel gute Forschung zu Kolonialismus vorliegt. Auch seine Befürchtung, dass sich postkoloniale Soziologie in einer endlosen narzisstischen Selbstreflektion des soziologischen Kanons verlieren könnte, teile ich vollauf. Sogar der Kritik an Gos Buch (2016) kann ich eingeschränkt

zustimmen, da es hauptsächlich bekannte postkoloniale Argumente kompiliert und daher in weiten Teilen eher als ein für Soziolog*innen zugeschnittenes Überblicks- oder Einführungswerk denn als ein neuer theoretischer Beitrag zu postkolonialen Debatten erscheint.

Dennoch ist Holzingers Text, wie ich zeigen werde, missverständlich, weil er den Unterschied zwischen Kolonialismusforschung und den Anliegen des Postkolonialismus vernachlässigt und dadurch postkoloniale Soziologie mit einer Bindestrichsoziologie des Kolonialismus gleichsetzt. Um ein solches Missverständnis auszuräumen, werde ich darstellen, warum Postkolonialismus in der Soziologie nicht als Kolonialismusforschung, sondern als eine Grundlagenkritik der Kolonialität soziologischen Wissens zu verstehen ist – ein Anliegen, das sowohl akademischer als auch politischer Natur ist, weil die Dekolonisierung soziologischer Theorien zugleich Teil einer Dekolonisierung gesellschaftlicher Wissensbestände sein soll.

Dass postkolonial arbeitende Soziolog*innen an ältere anti-, post- und dekoloniale Debatten anschließen, steht außerfrage. So merkt Boatcă an, dass Postkolonialismus seit Jahrzehnten diskutiert wird und insofern keinen neuen *turn* darstellt (Boatcă, Farzin, Go 2018: 426). Go (2016) weist ausführlich auf antikoloniale Theorietraditionen aus der Mitte des 20. Jahrhunderts hin. Die pragmatisch relevante Frage ist allerdings: Ist Postkolonialismus neu *für uns*? Gemeint ist: Hat die Mehrheit der deutschen/europäischen/westlichen Soziolog*innen diese Denktradition bisher vernachlässigt, und wenn ja, können wir etwas Wichtiges lernen, wenn wir uns mit ihr beschäftigen? Um diese Fragen zu beantworten, müssen Anliegen und Argumente des Postkolonialismus ernst genommen werden, auch indem man sich seiner Kritik am soziologischen Kanon stellt.

Soziologie des Kolonialismus oder Kolonialität/Moderne

Um das für die Soziologie Neue und Herausfordernde am Postkolonialismus zu verstehen, ist es sinnvoll, die de facto schwammige Grenze zwischen einer Soziologie des Kolonialismus und einer postkolonialen Soziologie überdeutlich zu ziehen. Hinter dem Begriff »Postkolonialismus« steht zwar eine plurale Debatte zwischen Autor*innen aus unterschiedlichen Theorietraditionen, die kaum gemeinsame Begriffe nutzen. Doch um die Frage, was da-

ran *neu* für die Soziologie ist, zu beantworten, sollten die gemeinsamen Anliegen der verschiedenen postkolonialen Autor*innen herausgearbeitet und von herkömmlicher (soziologischer) Kolonialismusforschung abgegrenzt werden, weil nur so paradigmatische Unterschiede verdeutlicht werden können.

Genau diese Abgrenzung fehlt allerdings in Holzingers Text. Holzinger zitiert, oft in einem Zuge, einerseits hervorragende Arbeiten zum Kolonialismus und seinen Nachwirkungen in den Kolonien (zum Beispiel Bayart 1993; Eckert 2007; von Trotha 1994) und andererseits Klassiker postkolonialer Theorie, die allerdings durchwegs Klassiker in und aus Nachbardisziplinen sind (zum Beispiel Chakrabarty 2000; Conrad, Randeria 2002; Mbembé 2001).¹ Für erstere stellt Kolonialismus »nur« einen bestimmten Forschungsbereich dar, über den zweifellos hervorragende Fallstudien erstellt werden. Eine derartige Forschung lässt sich, wenn sie von Soziolog*innen betrieben wird, im Sinne der thematisch spezialisierten Bindestrichsoziologien als *Soziologie des Kolonialismus* bezeichnen. Die zitierten postkolonialen Klassiker versuchen dagegen durchwegs etwas Anderes: die globale Moderne neu zu beschreiben, indem nicht-europäische Erfahrungen den europäischen gleichgestellt werden. In der Realität ist diese Grenze fließend: Von Trothas Arbeit (1994) zielt etwa auf ein neues Verständnis staatlicher Macht ab, und gewinnt dieses theoretische Verständnis anhand einer Fallstudie der Kolonialverwaltung Togos. Die Studie kritisiert die Idee einer notwendigen Evolution hin zum Staat nach europäischem Verständnis (ebd.: IX f.), wie auch die diskursive Auslöschung der Handlungsfähigkeit der Kolonisierten (ebd.: 10). Von Trotha bearbeitet damit klassisch postkoloniale Anliegen und entkommt dem Eurozentrismus, der der Soziologie durch postkoloniale Autor*innen oft vorgeworfen wird. Um sich die »Neuheit« postkolonialen Denkens vor Augen zu führen, ist es dennoch sinnvoll, hier pointiert zu unterscheiden: Von Trotha legt eine Staatentheorie auf Grundlage einer Fallstudie zu Kolonialismus und Staatenbildung im Schutzgebiet Togo vor, die theoretische Lücken des soziologischen Wissens schließt und dadurch Staatenbildung auch außerhalb Europas fassbar macht. Dagegen behauptet Mbembé (2001), dass es erst die Beschäftigung mit afrikanischen Erfahrungen der Kolonisierung möglich macht, ein Verständnis für den in die Moderne eingeschriebenen Willen zur Trennung und Auslöschung zu ent-

1 Überraschenderweise wird der einzige mir bekannte klassische Autor des Postkolonialismus, dessen Werk genuin soziologisch ist, nämlich der peruanische Soziologe Anibal Quijano (zum Beispiel 2008), bei Holzinger gar nicht erwähnt.

wickeln – also auch jenen Trennungswillen, der etwa europäische Staatenbildung beeinflusste. Er zielt damit nicht »nur« auf eine Verfeinerung soziologischer Theorie anhand von Fallstudien in Afrika, sondern auf eine neue Theoriesprache zur Beschreibung der Moderne, deren Grundbegriffe aus der Kolonialgeschichte heraus entwickelt werden, und die Gültigkeit auch für Europa beansprucht. Wenn Holzinger Mbembés Arbeiten als Fallstudien zu nachkolonialer Nationenbildung zitiert (2019: 176), verkennt er diesen Unterschied und erweckt dadurch den Eindruck, es gäbe bereits eine postkoloniale Soziologie, weil es soziologische Forschung zum Kolonialismus gibt.

Damit geht die grundlegende Idee verloren, die fast alle postkolonialen Autor*innen teilen: Postkolonialismus basiert auf der Annahme, dass der Kolonialismus die Grundlage und den Entstehungskontext der modernen Gesellschaft darstellt und daher so tief in die Moderne eingeschrieben ist, dass ein Verständnis kolonialer Macht für jegliche Beschäftigung mit der Moderne unablässig ist. Quijano hat das durch die Unterscheidung von Kolonialismus und Kolonialität gut auf den Punkt gebracht: Kolonialismus beschreibt ein System, das mit der Besiedelung der Amerikas begann und mit dem Prozess der Dekolonisierung endete. Doch das Machtmodell der Kolonialität, das im Kontext dieses Kolonialismus entstand, wurde die Grundlage der modernen Gesellschaft und setzt sich im gegenwärtigen Prozess der Globalisierung fort (Quijano 2008). Die moderne Gesellschaft ist damit immer kolonial (im Sinne von Kolonialität), geprägt durch einen »kolonialen/modernen eurozentrischen Kapitalismus« (ebd.: 181) – diese Kolonialität ist weder zeitlich noch räumlich oder sozial auf die Kolonien beschränkt, sondern strukturiert die Moderne auch in Europa, auch nach dem Ende des globalen Kolonialismus.

Weil die Moderne in diesem Sinne *genuin kolonial* ist, ist sie aus postkolonialer Perspektive auch *genuin global*, und muss daher stets aus globaler Perspektive betrachtet werden. Darum – und nicht um die reine empirische Feststellung einzelner Einflüsse der Kolonien auf Europa – geht es, wenn etwa Bhabra (2007) argumentiert, dass moderne Gesellschaft nur durch eine Beschäftigung mit den verbundenen Geschichten (*connected histories*) zwischen Europa und den ehemaligen Kolonien verstanden werden kann. Ähnlich argumentiert auch Randeria (2002), wenn sie feststellt, dass die Moderne aus kolonialen, globalen Verflechtungsprozessen heraus entstanden ist (vgl. auch Conrad, Randeria 2002). Europa erscheint aus dieser Perspektive ebenso sehr postkolonial wie die ehemaligen Kolonien, aber nicht genauso: Ebenso sehr,

weil Europa durch den Kolonialismus ebenfalls grundlegend verändert wurde; nicht genauso, weil europäische Kolonialmächte im Kolonialismus eine andere Position einnahmen, daher andere historische Erfahrungen machten und auf andere Weise von kolonialen Stereotypen betroffen waren.

Die Idee der verflochtenen oder verbundenen Geschichten wird dabei in Kontrast zu zwei kolonialen Imaginationen formuliert. Erstens: Die Idee fest umrissener Kulturen oder Zivilisationen wird spätestens seit Said (1978) als koloniales Klassifikationsschema kritisiert. In der Soziologie sind das etwa Ideen eines westlichen Kulturkreises oder klar geographisch verortbarer Kulturen mit eindeutig zugehörigen Werten. Postkoloniale Autor*innen zeigen dabei nicht nur, dass diese Klassifikationen die Komplexität realer Praktiken verfehlen, sondern blicken vor allem auch auf die sozialen Auswirkungen dieser Klassifikationen. Sie beschreiben etwa, wie diese kontrafaktischen Klassifikationsformen in der kolonialen/modernen Gesellschaft aufkommen, Kolonialität reproduzieren und eindeutige Identitäten zu erzwingen versuchen; spätestens seit Bhabha (2012) beschreiben viele auch, wie diese Klassifikationssysteme ständig durch Hybridisierung unterwandert werden.

Zweitens: Postkoloniale Autor*innen kritisieren die klassische soziologische Idee eines europäischen Primats der Moderne. Die Idee, dass Moderne zunächst in Europa aufgrund inhärent europäischer Eigenschaften entstanden sei und sich anschließend über die Welt verbreitet hätte, bezeichnet zum Beispiel Blaut als »eurozentrischen Diffusionismus« (1993). Auch hier versucht postkoloniale Theorie einerseits zu zeigen, dass die Idee des eurozentrischen Diffusionismus empirisch falsch ist, andererseits zu analysieren, welche ideologischen Funktionen sie erfüllt und wie sie koloniale Macht reproduziert. Viele postkoloniale und postkolonial inspirierte Arbeiten machen deutlich, dass zentrale Merkmale der Moderne erst im Prozess des Austausches zwischen Europa und anderen Regionen der Welt entstanden sind: etwa das System der Nationalstaaten und die Idee universaler Freiheitsrechte (Bhambra 2007: 106 ff.; Go 2016: 123 ff.; auch Buck-Morss 2000; James 1938), die industrielle Revolution (Bhambra 2007: 124 ff.; Go 2016: 131 ff.), moderne Disziplinarregime (Comaroff, Comaroff 1992), moderne Sexualitätsdiskurse (Stoler 1995) und so weiter – durchweg wird gezeigt, dass das, was aus soziologischer Sicht als Spezifika der Moderne erscheint, nicht aus einem isolierten Europa heraus entstanden ist und nicht durch eine isolierte Betrachtung Europas verstanden werden kann.

Postkoloniale Theorie geht aber oft noch weiter, indem sie postuliert, dass die moderne Identität »Europa« durch eine kontrafaktische Grenzziehung zu

den Kolonien erfunden wurde: Die gerade genannten Verflechtungen wurden verleugnet, Europäer wurden als Erfinder oder Entdecker allen modernen Wissens glorifiziert und Europa als eine fixierte, aus globalen Verflechtungen herausgelöste Identität erfunden (Quijano 2008: 192). Damit scheitert die Idee des eurozentrischen Diffusionismus schon allein an der Tatsache, dass vor den kolonialen globalen Verflechtungen gar kein fixierter, abgegrenzter »Ort« Europa existierte, der als Ursprungsort der Moderne gelten könnte. Dies stellt eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Soziologie dar: nicht nur, weil Postkolonialismus verdeutlicht, wie wichtig empirische Studien zum Kolonialismus sind. Sondern vor allem, weil Postkolonialismus der Soziologie damit ein sehr begrenztes Potential zum Verständnis der Moderne unterstellt: Eine Soziologie, die über nicht-europäische und/oder koloniale Modernitätserfahrungen nichts weiß, kann die Moderne nicht verstehen, auch nicht die Moderne in Europa – sie ist nicht einmal eine sinnvolle Regionalwissenschaft Europas, weil auch diese Region erst durch Kolonialismus das »moderne Europa« wird.

Dieser Herausforderung kann auch nicht durch eine soziologische Theorie »multipler Modernen« (Eisenstadt, Schluchter 1998) begegnet werden. Aus postkolonialer Sicht schreibt Eisenstadt die oben erwähnten kolonialen Imaginationen nur auf noch subtilere Weise in die Soziologie ein: Er postuliert ein Primat Europas für die Moderne (ebd.: 2), zugleich trennt er universale, in Europa entstandene institutionelle Grundlagen und lokale kulturspezifische Programme, die jeweils geographisch verortbaren Zivilisationen zugeordnet werden können. Damit werden gleich beide koloniale Imaginationen reproduziert: Erstens bleibt Europa der Ursprung der Moderne, das als europäisch Vorgestellte ist das Universale während das Nicht-Europäische eine lokale Kultur bleibt. Zweitens werden klar abgrenzbare Kulturkreise konstruiert.²

Kritik der Modernisierungstheorie oder Kolonialität des Wissens?

Auch in Holzingers willkommener und treffender Kritik am soziologischen Eurozentrismus scheint zumindest ein Potential für Missverständnisse zu liegen. Genau wie postkoloniale Autor*innen argumentiert Holzinger, dass

² Eine ausführliche Kritik der Theorie multipler Modernen im Kontrast zu postkolonialen Ansätzen findet sich bei Bhambra (2011).

der Eurozentrismus bestimmter Begriffe und Theorien, vor allem der Modernisierungstheorie luhmannscher (und damit wohl implizit auch parsonianischer) Art, kritisiert werden muss (Holzinger 2019: 178 ff.). Dies erscheint bei Holzinger als eine rein akademische Aufgabe, nämlich die Berichtigung lückenhafter oder falscher soziologischer Theorien und Begriffe. Vor allem entkoppelt Holzinger diese akademische Aufgabe von einer Analyse des Kolonialismus, wenn er fordert, Eurozentrismus müsse »auch unabhängig vom Phänomen des »Kolonialismus«, der ja nur ein Teilproblem in diesem Kontext darstellt«, kritisiert werden (ebd.: 178).

Auch dies verkennt die Argumentationsrichtung vieler postkolonialer Autor*innen. Die Besonderheit postkolonialer Eurozentrismuskritik liegt aber darin, dass eurozentrisches Wissen genealogisch und logisch an Kolonialismus gebunden wird: Eurozentrisches Wissen wird als Teil des kolonialen/modernen Kapitalismus, in einem zirkulären Verhältnis als Folge und Stabilisator von Herrschaftsstrukturen, reflektiert, und eurozentrische soziologische Theorien werden daher in den Kontext einer allgemeineren Kritik des kolonialen Wissens eingebettet. Daher ergibt sich auch die Idee einer »Dekolonisierung« der Soziologie (Gutiérrez Rodríguez 2010) statt nur einer Falsifikation bestimmter theoretischer Aussagen, eben weil eine Veränderung soziologischen Wissens als Teil einer Veränderung der Gesellschaft verstanden wird. Dies zeigt sich in zwei Bereichen besonders deutlich: Erstens kritisiert Postkolonialismus nicht nur einzelne Theorien, sondern die epistemischen Grundlagen der Theorie der Moderne (auch wenn diese Kritik natürlich nur am Beispiel einzelner Autor*innen oder Diskussionen durchgeführt werden kann). Zweitens richtet sich die Kritik nicht nur gegen Inhalte, sondern auch gegen Strukturen der akademischen Wissensproduktion.

Zu erstens: Postkoloniale Kritik richtet sich nicht nur gegen Modernisierungstheorie nach Luhmann oder Parsons (oder Weber, Beck und Giddens), sondern gegen die kanonische soziologische Idee der Moderne, inklusive ihrer Ideen vom Bruch mit dem Vormodernen und Trennung zwischen Europa und den Kolonien (Bhambra 1997: 1). Die in die Idee der Moderne eingeschriebene Vorstellung von Zeitlichkeit muss als Element kolonialer Macht reflektiert werden, weil sie diese Ideen von Bruch und Trennung – der »zeitliche« Bruch zwischen Moderne/Vormoderne und die »räumliche« Trennung von Europa/Kolonien – in einer Weise vermengt, die koloniale Macht als Entwicklungsunterschiede quasi-naturalisiert (Chakrabarty 1992; Fabian 1983; He 2010).

Diese »koloniale Zeitlichkeit« (Meinhof 2017) wird weit über die Modernisierungstheorie hinaus als ein Teil einer tief in das gesellschaftliche – also auch das soziologische – Wissen eingeschriebenen Kolonialität aufgefasst und entsprechend hinterfragt. Im Zentrum des Interesses steht dabei eine Kritik der kolonialen Fundierung des gesamten Diskurses der Moderne.³ Sala-Molins (2006) und Buck-Morss (2000) zeigen, wie die Idee fortschreitender Geschichte es der Aufklärungsphilosophie ermöglichte, Freiheit für moderne Europäer zu fordern und zugleich Sklaverei und Kolonialismus für rückständige Völker zu rechtfertigen. Escobar (1995) stellt dar, wie das Versprechen auf eine bessere Zukunft über das Entwicklungsdispositiv neue Abhängigkeiten ehemaliger Kolonien von Europa und Nordamerika produziert. Zhang (1994) argumentiert, dass chinesische Intellektuelle durch den Glauben an einen linearen Pfad von der Rückständigkeit zur Moderne in ihren Visionen eines besseren Chinas das orientalistische China-Bild des Westens als Selbst-Bild verinnerlichten. Chakrabarty (1992) zeigt, dass indische Intellektuelle in ihrer Sehnsucht nach der Moderne ein hyperreales modernes Europa erfanden, an das alles Reden über indische Geschichte gebunden wurde, so dass der eigentlich emanzipatorische Diskurs immer ein Moment der Selbstunterwerfung hervorbrachte. Ich selbst weise darauf hin, dass koloniale Zeitlichkeit in China die Idee historischer Handlungsfähigkeit an ein ständiges Vergleichen mit dem Westen bindet (Meinhof 2017).

Dies beschränkt sich nicht auf ein Hinterfragen einzelner theoretischer Begriffe, sondern stellt eine Gesellschaftskritik dar, die allerdings auch den soziologischen Kanon betrifft: Wenn die koloniale Episteme des Diskurses der Moderne in der Gesellschaft reflektiert werden soll, dann muss die Soziologie diese kolonialen Episteme zunächst einmal selbst aufarbeiten. Dies betrifft auch Theorien der Moderne, die sich explizit gegen Modernisierungstheorien stellen: Selbst Latour greift noch auf Begriffe von *pre-moderns*, *moderns* und *post-moderns* zurück, auch wenn er sein eigenes Nicht-Modern-Sein als Alternative zu allen dreien etablieren möchte (Latour 1993: 132 ff.). Entsprechend ruft die postkoloniale Soziologie nicht nur dazu auf, mehr über Kolonialismus zu forschen, sondern auch dazu, den Kanon der Theorien, Begriffe und Methoden der Soziologie zu überdenken. So sieht Seth (2009) das spezifische Charakteristikum postkolonialen Denkens darin, dass postkoloniale Autor*innen soziologische Analysekatoren grundlegend in Frage stellen und ergänzen möchten. Alatas und Sinha (2017) versuchen, die

³ Gemeint ist hier: die Menge der Aussagen über Moderne, nicht die in der Moderne geführten Diskurse.

Möglichkeit von Soziologie jenseits des klassischen Theoriekanons zu zeigen. Connell (2006) will das soziologische Verständnis von Theorie kritisieren und überarbeiten.

Zu zweitens: Postkoloniale Kritik richtet sich nicht nur gegen soziologische Theorieansätze, sondern auch gegen die Struktur der soziologischen Debatte. Der Kanon der Soziologie, so argumentieren viele postkoloniale Soziolog*innen (Alatas, Sinha 2017; Connell 2006), besteht aus Texten europäischer, männlicher, meist bürgerlicher Autoren, die in Beschäftigung mit der Geschichte Europas Theorien entwickeln, und von europäischen (und nordamerikanischen) Leser*innen rezipiert, reviewt, kritisiert werden. Theorie von Europäern für Europäer*innen über Europa. So sieht Appadurai (2006) ein ungleiches »Recht zu forschen«, wenn ethnographische Forschung von Europäer*innen über ehemalige Kolonien und kaum umgekehrt erfolgt; Alatas und Sinha (2017) schreiben gegen die Tendenz an, Theorie in Europa und Nordamerika zu generieren und dann auf den Rest der Welt, der zum Wissensobjekt wird, anzuwenden; Connell (2006) und Go (2016) kritisieren die soziologische Theorie dafür, spezifische koloniale Episteme zu reproduzieren; Kuwayama (2012) weist darauf hin, dass empirisches Wissen stets in einer triadischen Beziehung zwischen Forscher*in, Feld und intendierten Leser*innen entsteht, so dass auch die implizite Adressierung europäischer und nordamerikanischer Leser*innen in vielen wissenschaftlichen Texten als Teil einer eurozentrischen Machtstruktur zu verstehen ist. Dabei läuft die Kritik stets auf ein ähnliches Muster hinaus: Die Theorieproduktion sei zu sehr von Europa/Nordamerika monopolisiert, ihr multiparadigmatischer Reflexionsmodus bewege sich daher in engen, durch den europäischen Erfahrungsraum gesteckten Grenzen, und sei daher – trotz multipler Paradigmen – grundlegend begrenzt.

Fazit

Diese zugespitzte Darstellung des Postkolonialismus sollte verdeutlichen, dass Holzingers Kritik am Projekt einer postkolonialen Soziologie vorbei geht, weil er den Unterschied zwischen postkolonialer Soziologie und Soziologie des Kolonialismus vernachlässigt. Es geht der postkolonialen Soziologie nicht um eine Soziologie des Kolonialismus, sondern um eine Dezentrierung Europas und die Wahrnehmung des genuin globalen und genuin

kolonialen Charakters der Moderne. Es geht nicht um eine Kritik der Modernisierungstheorien, sondern um eine Kritik an Epistemen und Struktur soziologischer Wissensproduktion. Einfach gar nicht mehr über Moderne zu sprechen, kommt dabei nicht in Frage: Moderne mag in Europa an Attraktivität verloren haben, bleibt aber ein wichtiges Thema für viele Menschen auf der Welt. Schweigen über Moderne stellt daher nur eine noch subtilere Art von Eurozentrismus dar.

Damit soll nicht unterstellt werden, postkoloniale Kritik läge richtig. Im Gegenteil wäre eine umfassende Grundsatzdebatte über Postkolonialismus und Soziologie aus postkolonialer Sicht wünschenswert. Die Auseinandersetzung mit dem klassischen soziologischen Kanon durch postkoloniale Soziolog*innen⁴ hat bereits eine fruchtbare soziologische Reflexion in Gang gesetzt, und es wäre durchaus wünschenswert, diese Reflexion auch durch kritische Diskussionen postkolonialer Thesen fortzuführen. Costa hat zudem auf die Möglichkeit hingewiesen, die Radikalität postkolonialer Kritik als Chance zu nutzen, um »neue institutionelle Räume zu erschließen« (2005: 292) und etwa die Soziologie durch zentrale theoretische Begriffe der postkolonialen Debatte zu erweitern. In diesem Sinne muss sich postkoloniale Soziologie nicht in einer Kritik des Kanons erschöpfen, sondern sie kann auch eigene theoretische Konzepte hervorbringen. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass eine postkoloniale Soziologie auch Sensibilität dafür schaffen sollte, dass postkoloniale soziologische Theorie jenseits Europas vorliegt. So hat etwa der peruanische Soziologe Quijano (2008) eine durchaus abstrakte und generalisierte, allerdings nur in Auszügen übersetzte postkoloniale Theorie vorgelegt, die in jeder Hinsicht als eine Theorie der Moderne zu verstehen ist. Eine an Gesellschaftstheorie interessierte postkoloniale Soziologie muss also nicht zwangsläufig auf eine Überarbeitung europäischer Theorien abzielen, sondern könnte auch durch konstruktive Kritik und Weiterentwicklung auf Quijano aufbauen.⁵

Zurückweisung oder Akzeptanz postkolonialer Argumente sollten aber stets in dem Bewusstsein erfolgen, dass eine postkoloniale Soziologie, falls es sie denn geben mag, ein radikales, kritisches Projekt darstellt, das auf eine Veränderung der Grundstrukturen des soziologischen Kanons zielt. Wenn

4 Zum Beispiel die Beschäftigung mit verschiedenen Autor*innen bei Gutiérrez Rodríguez 2010, aber auch bei Connell 2006, Bhambra 2007 und Go 2016.

5 Viele zentrale Arbeiten liegen derzeit nur auf Spanisch vor. Einen Überblick über Quijanos Theorie sowie auch eine konstruktive Kritik und Weiterentwicklung bietet Lugones (2008).

Holzinger postkoloniale Theorie mit theoretisch reflektierter Forschung über Kolonialismus gleichsetzt, Debatten über Kolonialismus auf ein Teilproblem der Eurozentrismuskritik reduziert und postkoloniale Kritik als akademische Kritik an modernisierungstheoretischen Begriffen formuliert, dann macht er damit aus der radikalen Kritik epistemischer Ungleichheit, auf die postkoloniale Autor*innen abzielen, eine konventionelle soziologische Kritik an einzelnen Paradigmen.

Auch wenn diese Art von Postkolonialismus »alter Wein« sein mag, so hat die soziologische Kehle ihn doch noch kaum genossen, und vielleicht kann sie die Nuancen des hundert Jahre gereiften Bouquets noch gar nicht herauschmecken: Denn obwohl Postkolonialismus seit längerem debattiert wird, ist eine postkoloniale *Soziologie* nicht etwa schon dagewesen, sondern eher noch nicht wirklich da. Holzinger ist zuzustimmen, dass postkoloniale Soziologie die seit Jahrzehnten geführten, oft in ehemaligen Kolonien erstmals angestoßenen post-, anti- und de-kolonialen Debatten weder einfach überspringen darf, noch pauschal den exzeptionellen Status einer soziologischen Denkweise gegenüber den *postcolonial studies* beanspruchen kann. Auf der Basis einer intensiven Beschäftigung mit postkolonialen Debatten muss vielmehr die darin schon entwickelte soziologische Perspektive erfasst (und möglicherweise systematisiert) werden, um zu fragen, wo weitere postkoloniale Forschung ansetzen kann – Forschung, die dann auch von europäischen Soziolog*innen betrieben werden kann, ohne von diesen dominiert zu werden. Doch um dies angemessen zu tun, muss auch verstanden werden, dass es noch ein weiter Weg zu einer postkolonialen Soziologie ist.

Literatur

- Alatas, S.F., Sinha, V. 2017: *Sociological Theory Beyond the Canon*. London: Palgrave Macmillan.
- Appadurai, A. 2006: The Right to Research. *Globalisation, Societies and Education*, vol. 4, no. 2, 167–177.
- Bayart, J.-F. 1993: *The state in Africa. The politics of the belly*. London: Longman.
- Bhabha, H.K. (ed.). 2012: *The Location of Culture*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Bhambra, G.K. 2007: *Rethinking modernity. Postcolonialism and the sociological imagination*. New York: Palgrave.
- Bhambra, G.K. 2011: *Historical Sociology, Modernity, and Postcolonial Critique*. *The American Historical Review*, vol. 116, no. 3, 653–662.

- Blaut, J. 1993: The colonizer's model of the world. Geographical diffusionism and Eurocentric history. New York: Guilford Press.
- Boatcă, M., Farzin, S., Go, J. 2018: Postcolonialism and Sociology. SOZIOLOGIE, 47. Jg., Heft 4, 423–438.
- Buck-Morss, S. 2000: Hegel and Haiti. *Critical Inquiry*, 26. Jg., Heft 4, 821–865.
- Chakrabarty, D. 1992: Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for »Indian« Pasts? Representations, vol. 37, 1–26.
- Chakrabarty, D. 2000: Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference. Princeton: Princeton University Press.
- Comaroff, J.L., Comaroff, J. 1992: Homemade Hegemony. In J.L. Comaroff, J. Comaroff (eds.), *Ethnography and the Historical Imagination*. Boulder: Westview Press, 265–295.
- Connell, R. 2006: Northern Theory. The Political Geography of General Social Theory. *Theory and Society*, vol. 35, no. 2, 237–264.
- Conrad, S., Randeria, S. (Hg.). 2002: Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Costa, S. 2005: Postkoloniale Studien und Soziologie: Differenzen und Konvergenzen. *Berliner Journal für Soziologie*, 15. Jg., Heft 2, 283–294.
- Eckert, A. 2007: Herrschen und Verwalten. Afrikanische Bürokraten, staatliche Ordnung und Politik in Tanzania, 1920–1970. München: Oldenbourg.
- Eisenstadt, S., Schluchter, W. 1998: Introduction: Paths to Early Modernities: A Comparative View. *Daedalus*, vol. 127, no. 3, 1–18.
- Escobar, A. 1995: Encountering development. The making and unmaking of the Third World. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Fabian, J. 1983: Time and the other. How anthropology makes its object. New York, NY, Chichester: Columbia University Press.
- Go, J. 2016: Postcolonial thought and social theory. New York, NY: Oxford University Press.
- Gutiérrez Rodríguez, E., Boatcă, M., Costa, S. (eds.) 2010: Decolonizing European sociology. Transdisciplinary approaches. Farnham: Ashgate.
- He, Q. 2010: Progress Theory: The Constraints on China's Cultural Renaissance. In T.Y. Cao, X. Zhong, K. Liao (eds.), *Culture and Social Transformations in Reform Era China*. Leiden, Boston: Brill, 285–295.
- Holzinger, M. 2019: Alter Wein in neuen Schläuchen oder was in neu am »neuen Postkolonialismus«? SOZIOLOGIE, 48. Jg., Heft 2, 174–184.
- James, C.L.R. 1938: The black Jacobins. Toussaint L'Ouverture and the San Domingo Revolution. London: Secker & Warburg.
- Kuwayama, T. 2012 The Ainu in the Ethnographic Triad. From the Described to the Descriptor. In J. Hendry, L. Fitznor (eds.), *Anthropologists, Indigenous Scholars and the Research Endeavour: Seeking Bridges Towards Mutual Respect*. New York: Routledge, 44–54.

- Latour, B. 1993: *We have never been modern*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lugones, M. 2008: *The Coloniality of Gender. World and Knowledges Otherwise*, vol. 2, dossier 2, 1–17.
- Mbembé, J.-A. 2001: *On the Postcolony*. Berkeley: University of California Press.
- Meinhof, M. 2017: *Colonial Temporality and Chinese National Modernization Discourses. Interdisciplines*, vol. 8, no. 1, 51–80.
- Quijano, A. 2008: *Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America*. In M. Moraña, E.D. Dussel, C.A. Jáuregui (eds.), *Coloniality at large. Latin America and the postcolonial debate*. Durham: Duke University Press, 181–224.
- Randeria, S. 2002: *Entangled Histories of Uneven Modernities: Civil Society, Caste Solidarities and Legal Pluralism in Post-Colonial India*. In Y. Elkana, I. Krastev, E.S. Macamo, S. Randeria (eds.), *Unraveling Ties. From Social Cohesion to New Practices of Connectedness*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 284–311.
- Said, E.W. 1978: *Orientalism*. New York, NY: Pantheon.
- Sala-Molins, L. 2006: *Dark side of the light. Slavery and the French Enlightenment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Seth, S. 2009: *Historical Sociology and Postcolonial Theory: Two Strategies for Challenging Eurocentrism. International Political Sociology*, vol. 3, no. 3, 334–338.
- Stoler, A.L. 1995: *Race and the Education of Desire. Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham: Duke University Press.
- von Trotha, T. 1994: *Koloniale Herrschaft. Zur soziologischen Theorie der Staatentstehung am Beispiel des »Schutzgebietes Togo«*. Tübingen: Mohr.
- Zhang, Y. 1994: *现代性的终结. 一个无法回避的课题 (Die Beendigung der Moderne. Ein unvermeidliches Thema). 战略与管理 (Strategie und Management)*, 1. Jg., Heft 3, 104–109.

Was heißt eigentlich Krise?

Joris Steg

1. Einleitung

Im Jahr 1973 veröffentlichte Jürgen Habermas in der Zeitschrift *Merkur* einen Aufsatz mit dem Titel »Was heißt heute Krise? Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus« (1973a).¹ Diese Frage erweist sich als komplex, überaus aktuell und beinhaltet doppelten Klärungsbedarf: Denn bevor die zeitdiagnostische Dimension, was Krise *heute* heißt, beantwortet werden kann, muss geklärt werden, was Krise *grundsätzlich* heißt.

Nun existiert weder eine allseits anerkannte Definition des Krisenbegriffs noch ein allgemeingültiges Verständnis über Entstehungsbedingungen, Ursachen, Abläufe und Auswirkungen von Krisen. Ebenso wenig ist selbstverständlich und selbsterklärend, welche Folgen und Konsequenzen Krisen haben und wie Krisen folglich zu bewerten sind. Es ist nämlich durchaus umstritten, ob Krisen ausschließlich negative Ereignisse und dysfunktionale Entwicklungen darstellen, ob sie normale gesellschaftliche Phänomene sind oder gar positiv und als Chance zu interpretieren sind, weil sie das Potenzial besitzen, eine kritische Lage zu überwinden und neue Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen.²

Habermas, der mit seiner Analyse der Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus darauf hinweisen wollte, dass auch im sozialdemokratisch regulierten Kapitalismus noch regelmäßig Krisen auftreten, verweist mit seiner

1 Der Aufsatz basiert auf dem im selben Jahr publizierten Buch »Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus« (Habermas 1973b) und wurde drei Jahre später erneut in »Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus« (Habermas 1976) abgedruckt.

2 Häufig wird dabei Bezug genommen auf das chinesische Schriftzeichen für Krise, das aus dem Ausdruck für Gefahr bzw. Risiko und dem für Gelegenheit bzw. Chance besteht.

Frage auf den Umstand, dass Bedeutung, Sinngehalt und Assoziationsgegenstände von Krise in Abhängigkeit von Zeit und Ort variieren können. Krisendefinitionen, -diagnosen, -perzeptionen und -rezeptionen sind immer abhängig vom politischen, sozialen, kulturellen und historischen Kontext und können sich daher erheblich voneinander unterscheiden. Da Krisen also diskursive und gesellschaftlich konstruierte Phänomene sind, ist das, was als krisenhaft gilt, »nicht ein für alle Mal definierbar, sondern abhängig von den jeweiligen Relevanzkriterien, und diese unterliegen historischem Wandel und sind kulturell unterschiedlich« (Nünning 2013: 125). Allerdings gibt es bei aller Kontext-, Orts- und Zeitgeistabhängigkeit gleichwohl eine krisenimmanente Konstante: Krisendiagnosen haben in der Moderne faktisch eine permanente Konjunktur. Aus der Perspektive der modernen Subjekte leben wir beständig in Krisenzeiten.³ Die Bezeichnung Krise scheint die »Grundstimmung einer Epoche« (Prisching 1986: 15) auszudrücken. Wegen der Universalität und der Ubiquität des Krisenbegriffs war der Historiker Reinhart Koselleck der Ansicht, dass sich die Krise »zur strukturellen Signatur der Neuzeit« entwickelt habe (1982: 627).

Der Krisenbegriff verfügt über eine einmalige semantische Vieldeutigkeit und auffällige Anschlussfähigkeit. Darüber hinaus bietet die Rhetorik der Krise ein »Dramatik und dräuendes Unheil suggerierendes Erklärungsmuster« (Grunwald, Pfister 2007: 7). Was als Krise etikettiert wird, macht alarmierend auf gesellschaftliche Problemlagen aufmerksam. Dadurch begründet der Krisenbegriff seinen Status als alltagssprachliches und wissenschaftliches Leitmotiv der Moderne.

Vor diesem Hintergrund diskutiere ich, was Krise grundsätzlich heißt, und frage nach der Rolle und dem Stellenwert des Begriffs innerhalb der Soziologie. Dazu werde ich zunächst die Begriffs- und Bedeutungsgeschichte von Krise in der und für die Soziologie beleuchten, bevor ich im dritten

3 Aktuell bestimmt die Corona-Krise den politisch-medialen, wissenschaftlichen und alltäglichen Diskurs. Vor Corona war die Klimakrise das medienbeherrschende Phänomen. In den vergangenen beiden Jahrzehnten sahen wir uns mit der so genannten Flüchtlings- und Migrationskrise, mit der Banken-, Finanz- und Wirtschaftskrise, der Staatsschulden- und Eurokrise, der Krise der Demokratie, der (Volks-)Parteien und der Repräsentation, der Krise des Sozialstaats, mit der Medienkrise, der Bildungskrise und der demographischen Krise konfrontiert. Hinzu kommen humanitäre Krisen sowie innergesellschaftliche bzw. zwischenstaatliche Konflikte und Kriege, die als Krisen wahrgenommen werden. Nicht zu vergessen schließlich Beziehungs-, Ehe- oder Familienkrisen und individuelle Krisen wie Depression, Burnout oder Midlife-Crisis. Beständig befinden sich einzelne Wirtschaftsbranchen oder Unternehmen in einer Krise, Sportler*innen und Sportvereine wiederum wissen von Form- oder Ergebniskrisen zu berichten.

Kapitel auf die Probleme hinweise, die ein Verständnis von Krisen als Normalität oder als Gesellschaft selbst aufwirft. Anschließend werde ich im vierten Kapitel auf grundsätzliche Schwierigkeiten und Grenzen bei der Definition des Krisenbegriffs eingehen und im fünften Kapitel schließlich Konturen eines soziologischen Krisenverständnisses vorstellen, ehe ich abschließend an die Rolle der Soziologie als Krisenwissenschaft erinnere.

2. Der Krisenbegriff und die Soziologie

Der Krisenbegriff hat eine lange Tradition, die bis in die griechische Antike zurückreicht. Der etymologische Ursprung des Wortes liegt im griechischen Substantiv *krísis*, das Streit, Urteil, Unterscheidung, Entscheidung oder Wendepunkt bedeutet, und im komplementären Verb *krínein*, das übersetzt prüfen, trennen, scheiden, auswählen, entscheiden, streiten oder kämpfen heißt. Neben dem Gebrauch im politischen, juristisch-forensischen, theologischen Kontext wurde Krisis insbesondere im medizinischen Zusammenhang verwendet und bezeichnete die finale Phase des Krankheitsprozesses mit der Wendung zu Gesundung oder Sterben. Insgesamt zielte Krisis ursprünglich »auf eine endgültige, unwiderrufliche Entscheidung. Der Begriff implizierte zugespitzte Alternativen, die keine Revision mehr zuließen: Erfolg oder Scheitern, Recht oder Unrecht, Leben oder Tod, schließlich Heil oder Verdammnis« (Koselleck 2006: 204).

Die Krise mag zwar eine »permanente Struktur der *conditio humana*« darstellen (Ricœur 1986: 53), als Kategorie gesellschaftlicher Selbstwahrnehmung, als »Medium der Selbstreflexion« (Steil 1993: 12) und als wissenschaftliche Analysekategorie ist Krise jedoch ein Phänomen moderner Gesellschaften. Seit dem 17. Jahrhundert entwickelt sich der Begriff sukzessive »zum zentralen Interpretament sowohl für die politische wie für die Sozialgeschichte« (Koselleck 2006: 206), indem das Krisenverständnis zunächst auf die politische und später auch auf die ökonomische und soziale Entwicklung bezogen wird.

Jean-Jacques Rousseau war der erste Theoretiker, der den Krisenbegriff in einem modernen Sinn verwendete und Krisen mit politisch-sozialen Revolutionen in Verbindung brachte. Rousseaus Betrachtungen markieren eine Zäsur, weil er mit Krise nicht nur die Alternative zwischen Katastrophe und Gesundung im Sinne einer Rückkehr zur alten Ordnung meinte, sondern

damit auch die Revolution als Möglichkeit von etwas Neuem und einer besseren und höheren gesellschaftlichen Ordnung assoziierte. Im Zuge der Amerikanischen und der Französischen Revolution verbreitete sich diese Auffassung und der Krisenbegriff bezog sich nunmehr auf folgenreiche gesellschaftspolitische Entscheidungssituationen.

Die semantische Expansion des Krisenbegriffs erfolgte zwar über den politischen Sprachgebrauch, doch seit dem 19. Jahrhundert repräsentierte insbesondere der ökonomische Krisenbegriff eine neue Alltagserfahrung und dehnte den Assoziationsraum von Krise weiter aus. Wirtschaftskrisen waren zu dieser Zeit freilich kein neues Phänomen, allerdings änderten sich mit der Durchsetzung des modernen Kapitalismus Logik und Struktur sowie Häufigkeit und Erscheinungsform ökonomischer Krisen – und damit auch deren gesellschaftliche Wahrnehmung und wissenschaftliche Analyse. Vor allem Karl Marx und Friedrich Engels bezogen Krise auf die ökonomische Entwicklung und entwickelten den ersten »sozialwissenschaftlichen Begriff von Systemkrise« (Habermas 1973a: 346). Marx und Engels analysierten Krisen als strukturelles Merkmal kapitalistischer Gesellschaften und führten deren Ausbruch auf die kapitalistischen Bewegungsgesetze selbst zurück.

Neben den periodisch wiederkehrenden Wirtschaftskrisen trug die tiefgreifende Transformation der Gesellschaften im 19. Jahrhundert zum Bedeutungsgewinn des Krisenbegriffs für die Beschreibung gesellschaftlicher Zustände bei und forcierte die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Krisenbegriff. Er schien besonders geeignet für die Charakterisierung der unsicheren, dynamischen und offenen gesellschaftlichen Entwicklung, die sich aus der kapitalistischen Durchdringung von Wirtschaft und Gesellschaft ergab und sich unter anderem in ökonomisch-sozialen Folgen der Industrialisierung, Urbanisierung, der Gründung politischer Vereine, Parteien und Gewerkschaften oder in der fortschreitenden Demokratisierung von Staat und Gesellschaft und ersten Ansätzen sozialstaatlicher Leistungen manifestierte.

Es verwundert daher nicht, dass sich genau zu jener Zeit die Soziologie als eigenständige wissenschaftliche Disziplin herausbildete. Die Soziologie ist »aus dem Geist der Krise« entstanden (Repplinger 1999). Mehr noch: Die Soziologie hat sich historisch als Krisenwissenschaft konstituiert und etabliert, sie entstand als Wissenschaft, die sich explizit mit Krisen, deren Ursachen, Verläufen und Folgen beschäftigen sollte. August Comte bezog den Begriff der Krise auf die gesellschaftliche Entwicklung und etablierte damit

eine neue wissenschaftliche Disziplin. Angesichts der fundamentalen gesellschaftlichen Erschütterungen sowie der tiefgreifenden Umbruchs- und Wandlungserscheinungen in modernen Gesellschaften hielt er eine Wissenschaft von der Krise für nötig, und dieser Wissenschaft gab er den Namen Soziologie. Seitdem stellen Krisen ein zentrales Forschungsfeld der Soziologie dar, wie die Arbeiten von Marx und Engels, Durkheim oder Weber exemplarisch zeigen, die aus unterschiedlichen Perspektiven die Krisenhaftigkeit, Dysfunktionalitäten und Pathologien moderner Gesellschaften analysierten.

Bislang hat sich trotz des funktionalen und identitätsstiftenden Bezugs von Krisen und Krisendiagnosen für die Soziologie kein einheitliches Verständnis von Krise herausgebildet. »Offensichtlich verfügt die professionelle Soziologie gegenwärtig über keinen Krisenbegriff, der es ihr ermöglichen würde, die im Gange befindlichen Umbrüche zu deuten« (Dörre 2015: 89). Generell zeige bereits ein Blick in soziologische Lexika und Handbücher, »dass die Kategorie der Krise, wenn überhaupt, so allenfalls am Rande vorkommt. Und dort, wo sie auftaucht, handelt es sich nicht um einen Schlüsselbegriff soziologischer Analyse« (ebd.: 89 f.). Selbst der 2014 in Trier abgehaltene Kongress der Deutschen Gesellschaft der Soziologie, der unter dem Motto »Routinen der Krise – Krise der Routinen« das Phänomen Krise aus verschiedenen soziologischen Blickwinkeln thematisierte, »dürfte daran vorerst wenig ändern«, so Dörres bislang zutreffende Prognose (ebd.: 89), auch wenn es sich um einen gängigen und ausgiebig verwendeten Ausdruck soziologischer Analyse handelt.⁴

3. Krise als Normalität oder als Gesellschaft?

Moderne und Krise scheinen unauflöslich miteinander verbunden zu sein. Bisweilen werden Krisen daher als Dauer- oder Normalfall angesehen, mithin wird – auch innerhalb der Krisenwissenschaft Soziologie – Krisen und Krisendiagnosen gar die analytische Tauglichkeit und gesellschaftliche Rele-

⁴ Preunkert (2011) hat mithilfe des *Social Science Citation Index* untersucht, wie sich die Verwendung des Krisenbegriffs im Titel von sozialwissenschaftlichen Publikationen zwischen 1960 und 2010 entwickelt hat. Dabei stellt sie fest, dass es insbesondere seit Ausbruch der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise 2007 einen signifikanten Anstieg gegeben hat – und zwar von knapp über 400 Nennungen im Jahr 2006 auf fast 1.200 im Jahr 2010. Dieser Trend dürfte sich seither verstärkt fortgesetzt haben.

vanz abgesprochen. Krise wird durch andere Begriffe ersetzt oder mit Gesellschaft überhaupt gleichgesetzt. »Wie in einem unbeabsichtigten perversen Effekt kommt bei ständigen Krisendiagnosen nach und nach heraus, dass es sich gar nicht um Krisen handelt, sondern um die Gesellschaft selbst«, meinte etwa Niklas Luhmann (1991a: 148) und verzichtete folglich in seiner Systemtheorie praktisch komplett auf die Kategorie Krise. Zudem führte auch der Erfolg und Einfluss von Ulrich Becks Zeitdiagnose der »Risikogesellschaft« (1986) dazu, dass der Krisenbegriff in der Soziologie immer mehr durch den Begriff des Risikos ersetzt wurde (Luhmann 1991b, Bonß 1995).

Wer den Begriff der Krise verwendet, interpretiert sie häufig als Normal- und Dauerzustand. So ist etwa Armin Nassehi der Ansicht, dass der Ausnahmezustand mittlerweile der Normalfall und die Moderne insgesamt ein »Kind der Krisenerfahrung« sei (2012: 35). Für Andreas Reckwitz befinden sich moderne Gesellschaften strukturell »im Modus der Dauerkrise«, denn »die Krise ist ihr Normalzustand« (2018: 437; 2020: 45). Und laut Gerhard Schulze lässt sich die Moderne insgesamt als »Krisenkultur« und der Mensch in der Moderne dementsprechend als »Krisenwesen« charakterisieren (2011: 43, 37).

Auch wenn Krisen fester Bestandteil der Moderne sind und eine Krise durchaus über einen langen Zeitraum andauern mag, führt die Interpretation von Krisen als Dauer- oder Normalzustand analytisch in eine Sackgasse. Das Dramatische von Krisen gerät außer Acht und Krisen werden bagatellisiert, wenn sie als immer passende Allerweltskategorie oder als Normalzustand betrachtet werden. Werden sie gar eskamotiert – denn wenn immer alles nur die Gesellschaft selbst ist, ist nichts Krise –, könnten gesellschaftliche Phänomene wie zuletzt die Corona-Pandemie mit ihren gesundheitlichen, politischen, ökonomischen, sozialen und sozialpsychologischen Folgen kaum wissenschaftliche Aufmerksamkeit erlangen. Wäre die Krise identisch mit Normalität oder auch, wie jetzt im Zusammenhang mit der Pandemie überall zu hören ist, als »neue Normalität« aufzufassen, würde dem Begriff zudem die notwendige Offenheit für die weitere Entwicklung fehlen, die sich als Abweichung vom vermeintlich vorgegebenen Pfad ausdrückt.

Mit dieser Krisen innewohnenden Differenz zur Normalität ist ein wichtiger Aspekt für eine Definition der Krise genannt, denn es geht bei Krisen stets um »Abweichungen des betroffenen Organismus von seinem Sollzustand, dem Normalzustand« (Habermas 1973a: 345). Jede Krise ist eine zeitlich begrenzte nicht-normale, nicht-gewollte, nicht-intendierte und nicht-geplante Ausnahmesituation. Krisen können daher als normale Anomalien interpretiert werden (Steg 2020).

4. Schwierigkeiten und Grenzen bei der Definition des Krisenbegriffs

Bevor der Krisenbegriff jedoch näher bestimmt wird und Konturen eines soziologischen Krisenbegriffs vorgestellt werden, will ich auf Probleme und offene Fragen bei der Definition hinweisen. Der Krisenbegriff »ist sowohl anschlussfähig wie anschlussbedürftig, sinnpräzisierend aber auch sinnsuchend« (Koselleck 1982: 649). Durch die Inflationierung und Diversifizierung der Krisenmetapher läuft der Begriff Gefahr, zu einem beliebigen und unpräzisen *catch-all-term* ohne Aussagekraft zu degenerieren. Durch die Entgrenzung seines Gegenstandsbereichs und seine semantische Pluralität droht der Begriff an Schärfe, Genauigkeit und Kontur zu verlieren – und damit als wissenschaftliche Analysekategorie unbrauchbar zu werden.

Die Feststellung, dass sich Krisen stets auf die Abweichung von einem als normal deklarierten Zustand beziehen, zieht natürlich unmittelbar die Schwierigkeit nach sich, Normalität und Abweichung empirisch und theoretisch bestimmen zu müssen. Und selbst wenn geklärt sein sollte, was das Normale ist, erschließt sich daraus nicht automatisch, wann genau eine Abweichung von dieser Normalität vorliegt, die als krisenhaft zu bezeichnen ist. Die Frage nach den kritischen Schwellenwerten und Maßstäben für Krisen sowie nach der empirischen Messbarkeit und theoretischen Begründung von Krisen »ist eine der ungelösten, theoretisch abstrakt vielleicht auch nicht vollends lösbaren Fragen der Krisentheorie« (Merkel 2015: 474). Wann für ein Ereignis oder für eine Entwicklung die Klassifizierung als Krise gerechtfertigt ist, ab wann genau eine Krise vorliegt, wann sie beginnt oder endet und wie sie sich empirisch messen lässt, kann bisher nicht allgemeingültig und verbindlich beantwortet werden.

Eine weitere definitorische Schwierigkeit liegt in der Doppelstruktur von Krisen. Krisen und Krisendiagnosen besitzen eine objektive und eine subjektive Dimension, ohne dass deren Kriterien als geklärt gelten könnten. Weder ist gesichert, dass es für alle Krisenkonstellationen allgemeine objektive Kriterien gibt. Noch können wir mit Gewissheit festhalten, dass für bestimmte Krisen nur subjektive Kriterien existieren, Krisen mitunter also reine Wahrnehmungs- und Interpretationssache sind. Habermas etwa vertritt die Ansicht, dass erst von Krisen gesprochen werden könne, »wenn die Gesellschaftsmitglieder Strukturwandlungen als bestandskritisch erfahren und ihre soziale Identität bedroht fühlen« (1973b: 12), also wenn die Gesellschaftsmitglieder eine Entwicklung auch als krisenhaft wahrnehmen. Neben

den erforderlichen objektiven Kriterien für eine Krise muss daher auch die Frage der Deutungshoheit geklärt werden.

Eine einheitliche und allseits akzeptierte Definition des in Wissenschaft und Alltag inflationär verwendeten Krisenbegriffs, eine Definition also, die für alle denkbaren Krisenphänomene gültig ist und zudem noch für alle potenziellen Konstellationen die Krise von der Normalität abgrenzt und kritische Schwellenwerte für den Umschlag in krisenhafte Entwicklungen benennt, gibt es, wie gesagt, nicht. Ein solche Definition wird sich vermutlich auch nicht formulieren lassen. Dennoch können zumindest Merkmale benannt werden, die charakteristisch für nahezu alle Arten und Formen von Krisen sind.

5. Konturen eines soziologischen Krisenbegriffs

Wie oben angedeutet, beziehen sich Krisen immer auf die nicht-intendierte Abweichung von der Normalität. Es handelt sich bei Krisen insofern immer um eine relationale Kategorie, die die Negation von einer als normal identifizierten Referenz bezeichnet. Nur so, als relationale Kategorie lässt sich der Krisenbegriff analytisch sinnvoll verwenden.

Darüber hinaus lassen sich Krisen grundsätzlich als sich zuspitzende Entscheidungsphasen mit prinzipiell offenem Ausgang fassen. Als Resultat vorangegangener Ereignisse und als Vorstadium zukünftiger Entwicklungen sind sie sowohl Entwicklungsprodukt als auch Entwicklungsproduzent und determinieren den weiteren Verlauf des in die Krise geratenen Phänomens. In Krisen gibt es keinen Automatismus, Determinismus oder Teleologismus. Die gesellschaftlichen Folgen einer Krise sind immer Ergebnis von Entscheidungen vor dem Hintergrund struktureller Voraussetzungen und konkreter politischer und gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse.

Diese Phasen der Zuspitzung sind als Krise dramatisch, weil die Gesellschaft, ein gesellschaftlicher Zusammenhang oder ein Organismus an die Grenzen der Funktionsfähigkeit, der Identität oder gar des Bestandes gerät. Dabei wohnt Krisen eine spezifische Eigenlogik und Eigendynamik inne, sodass sie sich in gewissem Umfang der Kontrolle und Steuerung entziehen. Krisen und die Auswirkungen von Krisen lassen sich niemals vollumfänglich beherrschen, da es sich um Prozesse handelt, die nicht mehr im ursprüng-

lichen Bearbeitungsmodus bewältigt werden können. Sie offenbaren Fehlentwicklungen, sodass bisherige Routinen und Regeln, gewohnte Handlungsformen, Denkweisen, Strukturmuster und Ordnungssysteme zur Disposition stehen, und eröffnen Kritik-, Interventions- und Gestaltungsoptionen.

Da ihr Ausgang prinzipiell offen ist, produzieren Krisen systematisch ein Moment der Unklarheit, Unsicherheit und Ungewissheit und verweisen auf eine kontingente Zukunft. Antonio Gramsci bezeichnete Krisen bereits vor fast 100 Jahren als »Interregnum«, also als Zwischenzeit, in der »das Alte stirbt und das Neue nicht zur Welt kommen kann« (1991: 354).

Fasst man die Krise als Zäsur mit offenem Ausgang, folgt daraus, dass die Konsequenzen prinzipiell positiv wie negativ sein können. Dies zieht einerseits häufig die Betrachtung von Krisen als Chance nach sich, nicht zuletzt weil es in Krisen immer auch Profiteure und Gewinner gibt. Krisen können enormes transformatorisches und emanzipatorisches Potenzial haben, sie können neue Verhältnisse und Strukturen, Denkweisen und Wertvorstellungen, Handlungsmuster und Praxisformen hervorbringen. Andererseits werden mit dem Krisenbegriff kritische, desintegrative, gefährliche und problematische, mithin pathologische oder anomische Ereignisse und Veränderungen gefasst. Neutral formuliert führen Krisen zu Entwicklungen, von denen ungewiss ist, ob sie sich ohne Krise vollziehen würden oder vollzogen hätten. Dies trifft auf einen möglichen fundamentalen Wandel oder abrupten Trendwechsel ebenso zu wie auf ein schlichtes Weiter-So, ein *business as usual* (Steg 2019).

Um den Krisenbegriff als soziologische bzw. sozialwissenschaftliche Analysekatgorie adäquat verwenden zu können, muss über diese allgemeinen Merkmale hinaus an einem wissenschaftlich-analytischen Begriff festgehalten werden, der nicht für individuelle und psychologische, sondern ausschließlich für gesamtgesellschaftlich relevante Phänomene aussagekräftig ist. Krise soll mithin als genuin politischer Begriff und als gesellschaftstheoretische Kategorie verstanden und gebraucht werden, und zwar in dem Sinn, dass sie sich auf die Gesellschaft und die gesellschaftliche Entwicklung bezieht. Darüber hinaus soll der soziologische Krisenbegriff ausschließlich für gravierende Abweichungen von der Normalität und für kritische, potenziell bestandsgefährdende Phasen reserviert sein, in denen sich der weitere Entwicklungsverlauf der Gesellschaft entscheidet. Der analytisch-kritische Gehalt des Krisenbegriffs lässt sich nur bewahren, wenn er nicht einer alltagssprachlichen Beliebigkeit anheimgestellt wird. Darum ist darauf

zu insistieren: Krisen bezeichnen Phasen, in denen die Struktur, die Funktionsfähigkeit oder der Bestand eines sozialen Systems, eines sozialen Organismus oder eines gesellschaftlichen Zusammenhangs gefährdet sind.

Krisen im soziologischen Sinn sind grundsätzlich politisch umkämpfte Prozesse. Sie werden immer politisiert und politisch instrumentalisiert. In jeder Krisenkonstellation gibt es verschiedene gesellschaftliche Kräfte und Akteure, die unterschiedliche Interessen in Bezug auf die Krisendiagnose und die daraus resultierenden Therapien besitzen. Darum sind Krisenanalysen auch so häufig Gegenstand von kontroversen und konfliktiven Auseinandersetzungen: Art, Erscheinungsform, Ursachen sowie potenzielle Auswirkungen von Krisen unterliegen verschiedenen Deutungs- und Interpretationsmustern und insbesondere die Ansätze zur Lösung der Krisen sind für gewöhnlich umstritten. Krisen und Krisenanalysen beinhalten insofern stets auch einen Kampf um Hegemonie, in dem es darum geht, ein Narrativ durchzusetzen und die Deutungshoheit über die Krise, also über Krisendiagnose, Krisenursachen und insbesondere Krisenbewältigungsstrategien zu erlangen.

Zusammengefasst: Ein adäquater sozialwissenschaftlicher Krisenbegriff sollte die systemisch-strukturelle Dimension von Krisen hervorheben und auf diejenigen Mechanismen, Bedingungen und Handlungen abheben, die Krisen überhaupt erst erzeugen und durch die das Entstehen von Krisen erklärt werden kann. Krisen sind aufgrund der strukturellen Krisenhaftigkeit moderner kapitalistischer Gesellschaften wiederkehrende Phänomene. Ein systemisch-struktureller Krisenbegriff berücksichtigt diese Unabschließbarkeit und Unaufhebbarkeit von Krisen und konzentriert sich auf die übergeordnete Ebene der ereigniserzeugenden Entwicklungsdynamiken, die systematisch Krisen produzieren. Ein solcher Begriff fasst Krisen als »Prozesse, die die ›Grammatik‹ sozialer Prozesse verletzen« (Offe 1973: 199). Insofern müssen der politische Charakter und die politische Dimension von Krisen berücksichtigt werden, also der politisch-gesellschaftliche Umgang mit Krisen und deren Folgen, das Krisenmanagement, die politische Instrumentalisierung der Krise, die Krisendiskurse und die hegemonialen Konflikte in Krisenzeiten.

Darüber hinaus darf die historisch-spezifische Dimension von Krisen nicht vernachlässigt werden. Zwar teilen alle Krisen bestimmte strukturelle Merkmale und Muster, aber dennoch ist jede Krise spezifisch und singulär. Krisen haben stets einen allgemeinen und einen besonderen Charakter, eine

angemessene Krisenanalyse muss diesem doppelten Charakter der Systematik und Spezifik von Krisen Rechnung tragen. Daher muss jede einzelne Krise in ihrem speziellen historischen Kontext betrachtet und empirisch-konkret auf ihre tatsächlichen Ursachen, Auslöser und Entstehungsbedingungen, auf ihren Verlauf, auf die jeweiligen Reaktionen und Bearbeitungsstrategien sowie auf die besonderen Folgen hin untersucht werden.

6. Die Soziologie als Krisenwissenschaft

Für Habermas war Krise ein soziologisches Schlüsselkonzept, um Gesellschaften und ihre Entwicklung begreifen und beschreiben zu können. Habermas' Analyse der zeitgenössischen systemspezifischen Krisentendenzen im Spätkapitalismus ist zwar gewiss nicht umstandslos auf die heutigen Krisentendenzen übertragbar, denn was 1973 mit Krise verbunden wurde, unterscheidet sich von dem, was 2009 mit Krise beschrieben wurde. Und die Krisenassoziation von 2009 differiert von dem, was 2015 als Krise galt, was sich wiederum von dem unterscheidet, was 2020 unter dem Begriff Krise verhandelt wird.

Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie: Entgegen der durch das »Wirtschaftswunder« geprägten Ansicht, dass Krisen der Vergangenheit angehört oder mindestens beherrschbar und kontinuierliches Wachstum und Wohlstandssteigerung der Normalfall seien, musste Habermas vor fast 50 Jahren darauf hinweisen, dass die gesellschaftliche Entwicklung auch im sozialstaatlich regulierten Kapitalismus krisenhaft verläuft und Krisen weiterhin gesellschaftsprägende und gesellschaftsstrukturierende Phänomene darstellen. Heute muss der Krisenbegriff, gerade weil er für alles und jedes verwendet wird, gegen seine Profanisierung und Bagatellisierung als immer passende Allerweltskategorie verteidigt werden.

Der krisentheoretische Zugang und die von Habermas aufgeworfene Frage aber sind unverändert von Aktualität, Brisanz und Relevanz. »Was heißt heute Krise?« ist eine Frage, die – gerade von der Krisenwissenschaft Soziologie – immer wieder aufs Neue gestellt und beantwortet werden muss. Aktuell wird mit Krise natürlich Corona assoziiert. Die Corona-Pandemie verdeutlicht nicht nur, dass Krisen weiterhin gesellschaftlich relevante Phänomene sind, sie zeigt auch die Notwendigkeit einer Wissenschaft, die sich auf theoretisch und empirisch fundierte Weise mit Krisen, Krisenanalysen,

Krisendynamiken und Krisenfolgen beschäftigt. Die Corona-Pandemie hat mit aller Gewalt praktische und theoretische Fragen auf die Agenda gebracht, die das wissenschaftliche Selbstverständnis der Soziologie berühren: Was zeichnet Krisen aus, wie entstehen Krisen und welche gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen, psychologischen und gesundheitlichen Folgen haben sie? Inwieweit lernen Menschen und Gesellschaften aus Krisen? Wie ist in Krisen zu handeln? Warum sind in Krisenzeiten reaktiv bestimmte Maßnahmen möglich, aber nicht präventiv zur Krisenvermeidung? Hoffentlich nicht nur in Corona-Zeiten⁵ rückt die Soziologie diese Fragen erneut ins Zentrum der Forschung und übt ihre Rolle als kritisch intervenierende Krisenwissenschaft aus.

Literatur

- Beck, U. 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bonß, W. 1995: Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewißheit in der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition.
- Dörre, K. 2015: Über Ulrich Beck hinaus. Öffentliche Soziologie und die Suche nach der besseren Gesellschaft. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 60. Jg., Heft 7, 89–100.
- Gramsci, A. 1991: Gefängnishefte. Band 2, 2. und 3. Heft. Hamburg, Berlin: Argument.
- Grunwald, H., Pfister, M. 2007: Krisis! Krisenszenarien, Diagnosen und Diskursstrategien. In H. Grunwald, M. Pfister (Hg.), *Krisis! Krisenszenarien, Diagnosen und Diskursstrategien*. München: Wilhelm Fink, 7–20.
- Habermas, J. 1973a: Was heißt heute Krise? Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. *Merkur*, 27. Jg., Heft 300, 345–364.
- Habermas, J. 1973b: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1976: Was heißt heute Krise? Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. In J. Habermas, *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 304–328.
- Koselleck, R. 1982: Krise. In O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta, 617–650.

⁵ Vgl. zum Beispiel die Initiative von Jo Reichertz (2020) und die rasch wachsende Zahl an soziologischen Beiträgen in den Medien unter <https://soziologie.de/aktuell/soziologie-in-der-presse/corona-krise>.

- Koselleck, R. 2006: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. 1991a: Am Ende der kritischen Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie*, 20. Jg., Heft 2, 147–152.
- Luhmann, N. 1991b: *Soziologie des Risikos*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Merkel, W. 2015: Schluss: Ist die Krise der Demokratie eine Erfindung? In W. Merkel (Hg.), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie*. Wiesbaden: Springer VS, 473–498.
- Nassehi, A. 2012: Der Ausnahmezustand als Normalfall. *Modernität als Krise*. Kursbuch 170, 34–49.
- Nünning, A. 2013: Krise als Erzählung und Metapher. Literaturwissenschaftliche Bausteine für eine Metaphorologie und Narratologie von Krisen. In C. Meyer, K. Patzel-Mattern, G.J. Schenk (Hg.), *Krisengeschichte(n). »Krise« als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive*. Stuttgart: Franz Steiner, 117–144.
- Offe, C. 1973: »Krisen des Krisenmanagement«: Elemente einer politischen Krisentheorie. In M. Jänicke (Hg.), *Herrschaft und Krise. Beiträge zur politikwissenschaftlichen Krisenforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 197–223.
- Offe, C. 2006: *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates*. Aufsätze zur politischen Soziologie. Veränderte Neuausgabe herausgegeben und eingeleitet von J. Borchert und S. Lessenich. Mit einem Vor- und Nachwort von C. Offe. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Preunkert, J. 2011: Die Krise in der Soziologie. *SOZIOLOGIE*, 40. Jg., Heft 4, 432–442.
- Prisching, M. 1986: *Krisen. Eine soziologische Untersuchung*. Wien, Köln, Graz: Böhlau.
- Reckwitz, A. 2018: *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. 2020: Verblendet vom Augenblick. *DIE ZEIT*, Nr. 25, 10. Juni 2020, 45.
- Reichert, J. 2020: DGS-Blog: Corona und die Krise der sozialwissenschaftlichen Forschung. *SOZIOLOGIE*, 49. Jg., Heft 3, 336–339.
- Repplinger, R. 1999: *August Comte und die Entstehung der Soziologie aus dem Geist der Krise*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Ricœur, P. 1986: Ist »die Krise« ein spezifisch modernes Phänomen? In K. Michalsky (Hg.), *Über die Krise. Castelgandolfo-Gespräche 1985*. Stuttgart: Klett-Cora, 38–63.
- Schulze, G. 2011: *Krisen. Das Alarmdilemma*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Steg, J. 2019: *Krisen des Kapitalismus. Eine historisch-soziologische Analyse*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Steg, J. 2020: Normale Anomalie. Die Coronakrise als Zäsur und Chance. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 65. Jg., Heft 6, 71–79.
- Steil, A. 1993: *Krisensemantik. Wissenssoziologische Untersuchungen zu einem Topos moderner Zeiterfahrung*. Opladen: Leske und Budrich.

Studentischer Workload

Zum Verhältnis von Konzeption und Praxis

Daniel Großmann, Tobias Wolbring

1. Einleitung

Vor etwas mehr als 20 Jahren einigten sich die europäischen Bildungsministerinnen und -minister in Bologna auf eine gemeinsame Erklärung, welche die Hochschullandschaft in Europa nachhaltig prägen sollte. Im Zuge der Bologna-Reform wurden Studiengänge in Bachelor- und Masterstudiengänge restrukturiert und waren fortan durch ein Leistungspunktesystem in Anlehnung an die Vorgaben des *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) zu gestalten (Europäische Union 1999: 4). Grundidee des ECTS war es, durch Fixierung des studentischen Workloads pro ECTS-Punkt Vergleichbarkeit zwischen Studiengängen herzustellen und so die internationale Mobilität von Studierenden zu erleichtern (vgl. Europäische Union 2015: 6). Auch sollte durch die Festlegung des Umfangs der ECTS-Punkte bzw. Arbeitsstunden pro Semester sowohl einer Überlastung, als auch Unterauslastung der Studierenden vorgebeugt und zudem ein schnelleres Studium und damit ein früherer Eintritt in den Arbeitsmarkt sichergestellt werden.

Vor diesem Hintergrund soll in Prozessen der internen und externen Evaluation in Form der System- und Programmakkreditierung regelmäßig überprüft werden, inwieweit ein Studiengang unter anderem den formalen Vorgaben des ECTS an die Studierbarkeit gerecht wird (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2004: 129; Europäische Union 2015: 60). Wie nunmehr zwei Jahrzehnte Erfahrung zeigen, spielt bei vielen Akkreditierungsverfahren der

reale und gefühlte studentische Workload trotz seines zentralen Stellenwerts im ECTS und den vielen Bedeutungszuschreibungen oft eine eher untergeordnete Rolle.¹ Es hat den Anschein, dass es in der Studiengangspannung oft mehr um das Lösen eines »ECTS-Sudokus« (vgl. Kühl 2012) geht als um eine an den Lernenden orientierte Gestaltung von Anforderungen und Inhalten.

Ursprüngliche Ziele der Bologna-Reform, wie die Sicherung eines vergleichbaren Workloads für verschiedene Module und eine sinnvolle Strukturierung der Gesamtarbeitsbelastung im Studium geraten damit in den Hintergrund. Ausgehend von der Grundidee einer kombinierten Konzeption von Inhalten, didaktischer Vermittlung und Arbeitsaufwand bleiben dadurch Möglichkeiten ungenutzt, mit denen sich bessere Voraussetzungen für das individuelle Lernen der Studierenden schaffen ließen. Denn neben Fragen nach der Korrespondenz der Workloadwirklichkeit mit der ursprünglichen Konzeption des ECTS geraten auch die Perspektive der Lernenden und deren Heterogenität aus dem Blick. So bleibt durch die Konzentration auf den Workload eines/r *durchschnittlichen Studierenden* weitgehend unberücksichtigt, welche individuellen und sozialen Faktoren die aufgewendete Arbeitszeit maßgeblich beeinflussen und weshalb für manche Studierende beispielsweise eine Diskrepanz zwischen einer formal geringen, aber gefühlt hohen Arbeitsbelastung besteht. Es fehlen nicht nur dazu verlässliche Erkenntnisse, sondern es ist bis heute weitgehend ungeklärt, wie studentischer Workload überhaupt adäquat erfasst werden soll.

Im Rahmen eines Workshops an der Universität Leipzig im Jahr 2016, vor allem aber im anschließend entstandenen Sammelband »Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse« (Großmann et al. 2020) wurde deutlich, dass an den deutschen Hochschulen rund um die Thematik auch 20 Jahre nach Bologna zahlreiche offene Fragen und Probleme bestehen. Diese betreffen das Fehlen einer hinreichenden Modellvorstellung von

1 Es kommen dafür verschiedene strukturelle, inhaltliche und methodische Gründe in Betracht: Zum Ersten müssen die von den Hochschulen für die Interviews ausgewählten Studierenden das Thema Workload nicht ansprechen bzw. sie bewerten ihn ggf. anders als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Zum Zweiten möchten die externen Gutachtenden über inhaltliche Fragen hinaus nicht übermäßigen Einfluss auf die Gestaltung der Lehre von Fachkolleginnen und -kollegen nehmen. Inhaltlich fällt es den Gutachtenden mitunter auch schwer, den gemessenen Workload zu bewerten, da er nicht nur aus dem formalen Curriculum selbst, sondern beispielsweise aus fehlenden Voraussetzungen bei einem Teil der Studierenden resultieren kann. Auch durch eine Ablehnung des Workloadkonzepts per se auf Seiten der Gutachtenden unterbleibt möglicherweise die Betrachtung. Und schließlich könnten vorliegende Workloaddaten mit der Begründung ignoriert werden, dass es kaum zuverlässige/erprobte Messmethoden gäbe.

studentischem Lernen und der dafür aufgewendeten Zeit ebenso wie die regelmäßige empirische Erfassung des Workloads und die Entwicklung der dafür notwendigen Erhebungsmethoden.

In diesem Beitrag liefern wir einen Überblick zum aktuellen Stand von Forschung und Praxis. Wir möchten damit zum einen Impulse für die Gestaltung der Studienprogramme im Fach Soziologie geben und zum anderen den studentischen Workload stärker in den Fokus der soziologischen Forschung rücken. Zunächst gehen wir auf die Erhebung des studentischen Workloads ein und stellen anschließend die Situation anhand ausgewählter Beispiele dar. Dabei nehmen wir speziell das Soziologie-Studium in den Blick. Im anschließenden Abschnitt werden wir ausgewählte Befunde zum Workload erörtern und daran exemplarisch einen Überblick zu den Determinanten des studentischen Workloads geben. Abschließend werden wir die zentralen Herausforderungen der Thematik zusammenfassen.

2. Konzeption und Messung des studentischen Workloads

Der studentische Workload stellt den Umfang an Zeit dar, welche die Studierenden für das Absolvieren ihres Studiums aufwenden. Unabhängig von der Frage, ob es sich dabei tatsächlich um eine geeignete Zielgröße für die Gestaltung von Studienprogrammen handelt oder ob dieser Fokus zur Ökonomisierung der Hochschullandschaft beiträgt (vgl. Liesner 2014; Schimank 2008), ist der studentische Workload grundsätzlich eine empirisch beobachtbare Größe. Ausgehend von der Minimaldefinition stellt sich zunächst die Frage, welche Aktivitäten als wesentliche Bestandteile eines Studiums zu betrachten sind. Unterteilen lässt sich die für das Studium aufgewendete Zeit in: *Präsenzzeit* in Lehrveranstaltungen, Zeit für das *Selbststudium* inklusive Prüfungsvorbereitung und *Zeit für das Erledigen studienorganisatorischer Angelegenheiten*.

Die mit Bologna eingeführte Konzeption des studentischen Workloads ist unverkennbar von der normativen Vorstellung geprägt, dass der Arbeitsaufwand für ein Vollzeitstudium der zeitlichen Belastung einer Vollzeitbeschäftigung in der Arbeitswelt entsprechen sollte. So kommt die Kalkulation der Kultusministerkonferenz mit 25 bis 30 Stunden pro ECTS-Punkt bei einem Vollzeitstudium auf einen wöchentlichen Workload von 32 bis 39 Stunden (Kultusministerkonferenz 2010, Anhang: 2). Ebenfalls in Analogie

zur Arbeitswelt werden Wegzeiten nicht als Teil des studentischen Workloads betrachtet, obwohl sie durch weit über die Stadt verteilte Hochschulstandorte durchaus erhebliche Ausmaße annehmen können. Zudem wird implizit meist von einer zeitlich gleichmäßigen und sequenziellen Abfolge der täglichen Tätigkeiten ausgegangen. Tatsächlich ist der »Arbeitstag« Studierender aber zeitlich wesentlich stärker fragmentiert als der vieler Angestellter in der Arbeitswelt (dazu Schulmeister, Metzger 2011: 102 f.; vgl. auch Berger, Baumeister 2016: 188 f.).

Eine objektive, reliable und valide Messung des studentischen Workloads ist für die Nutzung des Konzepts im Hochschulkontext eine wesentliche Voraussetzung, stellt für die empirische Sozialforschung aber eine Herausforderung dar. Grundsätzlich können drei Messansätze unterschieden werden:

Retrospektive Workloadmessung. Im Rahmen von allgemeinen Studierendenbefragungen oder auch Lehrveranstaltungsevaluationen kann nach der durchschnittlichen zeitlichen Belastung im Studium oder in einem Modul gefragt werden. Dies stellt hohe kognitive Anforderungen an die Studierenden, da sie den zeitlichen Aufwand rekonstruieren und zu einem Gesamtwert addieren müssen. Neben Erinnerungsfehlern und Wahrnehmungsverzerrungen können auch soziale Erwünschtheit und die Wahrung eines positiven Selbstbilds bei den Antwortangaben eine Rolle spielen. Dies kann zu systematischen Messfehlern führen, in der Regel verbunden mit einer Überschätzung des Workloads (vgl. Samoiloa et al. 2020: 219). Die Surveymethodologie hat zwar Routinen entwickelt, um solche Messfehler abzuschwächen – beispielsweise durch die Festlegung eines klar definierten und für die Befragten überschaubaren Zeitraumes in der Fragestellung. Diese Ansätze können das Problem in der Regel aber nicht vollständig beseitigen oder kontrollieren. Hinzu kommen oft Schwierigkeiten mit dem Rücklauf und damit der Selektivität von Stichproben, etwa aufgrund einer geringeren Teilnahmemotivation überlasteter Studierender. Gamifizierungsansätze² bieten hier eine Möglichkeit, auf sinkende Rücklaufquoten zu reagieren (vgl. Müller 2020; ausführlich dazu Keusch, Zhang 2017). Eine interessante Variante der retrospektiven Messung des Workloads sind zudem themenfokussierte Interviews, in denen die Studierenden um Rekonstruktion ihres Studienalltags gebeten werden (Schulmeister, Metzger 2011: 21). Dieser methodische Zugang bietet die Möglichkeit, tiefergehende Informationen zum Studienalltag zu erhalten, und kann Fehlinterpretationen anderweitig gewonnener Daten

² Das heißt die Einbettung der Befragung in spielerische Ansätze wie Drag & Drop-Funktionen in graphisch dargestellten Workloadkurven.

vermeiden (ebd.: 33). Zudem lassen sich themenfokussierte Interviews problemlos mit den anderen hier dargestellten Messmethoden kombinieren.

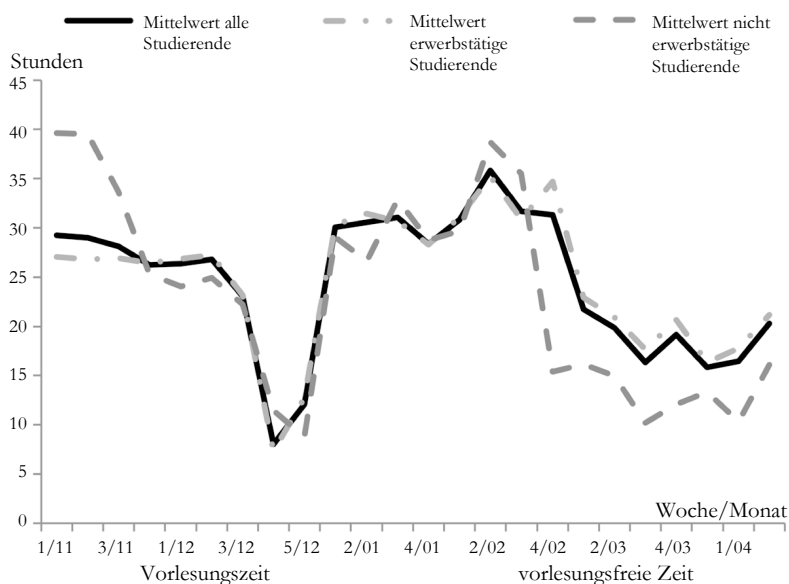
Tagebuchmethode (Zeitbudgetanalyse): Einige Probleme der retrospektiven Erfassung lassen sich durch Nutzung eines Tagebuchs umgehen, das Studierende während des Studiums mit sich führen und in dem sie die jeweiligen studienbezogenen Aktivitäten eintragen (vgl. Schulmeister, Metzger 2011; Webler 2002). Allerdings ist die Durchführung einer solchen tagebuchbasierten Zeitbudgeterhebung sowohl für die Forschenden (zum Beispiel Incentivierung der Studierenden, Erfassung der Daten) als auch für die Studierenden (zum Beispiel regelmäßige Erfassung der Aktivitäten) aufwendig. Überdies besteht die Gefahr, dass Studierende das Tagebuch zuhause vergessen, verlieren oder nicht kontinuierlich pflegen, sodass am Ende doch wieder nur retrospektive Einträge stehen. Neuere Varianten der Methode, die das Tagebuch beispielsweise in Form einer App bereitstellen, sind zwar aufwendig in der Entwicklung, erscheinen aber vielversprechend (vgl. Berger, Baumeister 2016). Neben einer direkten Erfassung der entsprechenden Angaben können solche Apps für mobile Geräte weitere Features und Vorteile bieten, wie regelmäßige Teilnahmeerinnerungen, Vorkategorisierungen von Aktivitäten oder – vorbehaltlich einer vorherigen Zustimmung der Befragten – eine Geo-Referenzierung der Daten mit verknüpften Aktivitätsvorschlägen und Plausibilitätschecks (zum Beispiel Lernen in der Bibliothek).

Learning Analytics (Prozessdatenanalyse): Sowohl die Erfassung mittels retrospektiver Angaben als auch mittels Tagebuch basiert auf den Angaben der Befragten. Beide Varianten stellen potenziell reaktive Verfahren dar, können Fehlern unterliegen und sind auf die Teilnahmebereitschaft der Befragten angewiesen. In jüngerer Zeit wird daher vermehrt die Nutzung sogenannter Learning Analytics diskutiert. Bei Learning Analytics handelt es sich um prozessproduzierte Daten aus Online-Lernplattformen, die eine nicht-reaktive Messungen des studentischen Verhaltens ermöglichen. So lässt sich etwa mittels Learning Analytics erfassen, wie viel Zeit Studierende für die Nutzung von Lehrvideos aufgewendet haben oder ob bestimmte Lehrmaterialien heruntergeladen worden sind (vgl. Samoilova, Keusch, Wolbring 2017). Doch auch Learning Analytics haben Grenzen und unterliegen Beschränkungen. So kann es zu Fehlern bei der Erfassung von Nutzungszeiten kommen und bestimmte Aktivitäten – beispielsweise das Lesen eines zuvor ausgedruckten Textes – lassen sich schlichtweg nicht digital vermessen. Learning Analytics bieten daher zwar eine nicht-reaktive Messung bestimmter

Studienaktivitäten und können potenziell Informationen zum Studierverhalten *aller* Studierenden eines Programms liefern. Zum derzeitigen Stand der Digitalisierung der Lehre können Learning Analytics aber meist nur als ergänzende Informationsgrundlage dienen und eine befragungsbasierte Messung wichtiger Teildimensionen des studentischen Workloads nicht komplett ersetzen.

Im Zusammenhang mit den drei Ansätzen zur Erfassung des studentischen Workloads ergibt sich aus der über den Verlauf des Semesters schwankenden Arbeitsintensität eine weitere Herausforderung: Mit unterschiedlichen Arbeitsanforderungen beispielsweise zu Beginn, Mitte und Ende der Vorlesungszeit ändert sich der Workload (siehe Abbildung 1; vgl. Blüthmann, Ficzkó, Thiel 2006: 10; Schulmeister, Metzger 2011).

Abbildung 1: Durchschnittliche wöchentliche Studienzeitinvestition über das Semester



Tagebuchstudie WS 2010/11; Master of Education; n = 40, Quelle: Kublee 2020: 301

Insbesondere in den letzten Wochen der Vorlesungszeit lässt sich durch bevorstehende Prüfungsleistungen (Klausuren, Hausarbeiten etc.) meist ein deutlicher Anstieg der für das Selbststudium aufgewendeten Zeit beobachten, während sonst oft die Präsenzzeit in Lehrveranstaltungen den Workload

dominiert. Erfolgt die Erhebung des Workloads begrenzt auf eine dieser Semesterphasen können die Ergebnisse nicht das Gesamtbild widerspiegeln (vgl. Berger, Baumeister 2016: 190). Wird der Workload zum Beispiel mit der Tagebuchmethode über die gesamte Vorlesungszeit erhoben, besteht zwar eine umfassendere Datenlage, aber auch die Gefahr von Verzerrungen durch Einflüsse der Erhebungsmethode selbst (vgl. Schulmeister, Metzger 2011: 23; Berger, Baumeister 2016: 193).

Schließlich ist neben dem geeigneten Ansatz zur Erfassung des *realen* studentischen Workloads auch auf die Bedeutung des *subjektiven* Belastungsempfindens der Studierenden und dessen Erhebung hinzuweisen. Es dürfte im Durchschnitt ein beachtlicher Zusammenhang zwischen der objektiven zeitlichen Belastung und dem subjektiven Gefühl der Unter- oder Überforderung bestehen, gleichwohl ist nicht von einer Eins-zu-eins-Korrespondenz zwischen beiden Konstrukten auszugehen. Folgt man der soziologischen Binse, wonach die Situationswahrnehmung von Menschen reale Konsequenzen hat (Thomas, Thomas 1928), ist die subjektive Abbildung des objektiven Workloads mindestens genauso wichtig wie die *reale* zeitliche Belastung und darf nicht aus dem Blick geraten: »Studierende erleben und empfinden ihre Studienzeit unterschiedlich, so dass auch die individuelle Nutzung objektiv gleicher Zeitbudgets zu unterschiedlichem »Belastungserleben« führt.« (Oppermann 2011: 48) Damit zusammenhängend stellt sich ferner die Frage, weshalb Studierende die gleiche zeitliche Belastung unterschiedlich interpretieren. Bevor wir auf die Fragen nach den Determinanten des Workloads in Abschnitt 4 näher eingehen, erscheint es uns notwendig, zunächst den Umfang und die Variation des Workloads an deutschen Hochschulen zwischen Studierenden und Studiengängen, insbesondere auch in der Soziologie, etwas näher zu beschreiben.

3. Workloadsituation an deutschen Hochschulen

Die empirische Evidenz zum studentischen Workload im Studium an deutschen Hochschulen stellt sich leider auch mehr als 20 Jahre nach Einführung des Konzeptes als recht begrenzt und fragmentarisch dar. Obwohl im Kontext von ECTS und Modularisierung regelmäßige Workloadanalysen eigentlich Standard sein sollten, ist davon nur wenig erkennbar – zumindest finden sich kaum öffentlich zugänglich Publikationen zur Situation an deutschen

Hochschulen. Tagebuchstudien, die eine verlässlichere und differenziertere Erkenntnisgrundlage für die Thematik bieten, sind bisher nur in einer überschaubaren Anzahl erfolgt und bilden oft nur wenige Einzelstudiengänge und ein schmales Fächerspektrum ab. Zwar gibt es einen recht umfangreichen und zeitlich zum Teil weit zurückreichenden Datenfundus zum Workload aus den großen Studierendensurveys,³ doch kann dieser die Situation nur in Teilen beschreiben und kaum Erkenntnisse zu den mit Bologna und dem ECTS hinzugekommenen Dimensionen liefern. Dennoch nutzen wir zunächst die Daten der großen Surveys, um einen deskriptiven Überblick zur Workloadsituation im Hochschulstudium zu skizzieren. Dabei gehen wir kurz auch konkret auf die Situation im Soziologie-Studium ein, bevor wir im Anschluss weitere Erkenntnisse zusammentragen und die Situation zusammenfassen.

In den großen Studierendensurveys wurde die studentische Arbeitszeit für das Studium meist schon vor der Bologna-Ära erhoben und erfolgt dort bis heute überwiegend in Form einer *retrospektiven Workloadmessung*. Die Studierenden werden hierzu gebeten, ihre Präsenz- und Arbeitszeiten nach Tätigkeitstypen zu schätzen und im Fragebogen anzugeben. In der EUROSTUDENT-Umfrage erfolgt dies im Vergleich von 28 europäischen Ländern. Vögtle und Hamori zeigen in einer Übersicht zur 6. Welle (2016–2018) für die Hochschulen der beteiligten Länder einen mittleren Workload von 34 Stunden pro Woche, wobei zu gleichen Teilen jeweils 17 Wochenstunden auf Präsenzzeit und Selbststudium entfallen (Vögtle, Hamori 2020: 152). Der für das Studium in Deutschland, Österreich und der Schweiz gemessene studentische Workload⁴ liegt mit 33, 30 und 35 Stunden pro Woche auf ähnlichem Niveau und unterscheidet sich auch in der Zusammensetzung von Präsenzzeit und Selbststudium nur geringfügig (ebd: 153).

Aus dem 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (2015/16) wird für das Studium an Universitäten mit rund 31 Stunden pro Woche ein ähnlicher, um zwei Wochenstunden geringerer Umfang des mittleren Workloads berichtet (Multrus et al. 2017: 22).⁵ Die Autorinnen und

3 EUROSTUDENT, Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.

4 Die drei Länder haben eine ähnliche Konzeption des Workloads in Verbindung mit Modulen.

5 Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks kommt in der 21. Welle 2016 tendenziell zu ähnlichen Ergebnissen, misst jedoch wie der EUROSTUDENT Survey für das

Autoren weisen darauf hin, dass erhebliche Unterschiede zwischen den Studienfächern bestehen: Der mit Abstand höchste Workload wurde mit rund 40 Stunden pro Woche für das Medizin-Studium erhoben, gefolgt von den Rechts- und Naturwissenschaften mit je 34 bis 35 Wochenstunden. In den sozialwissenschaftlichen Studienfächern gaben die Studierenden dagegen im Mittel für das Studium eine wöchentliche Arbeitszeit von rund 26 Stunden an (ebd.: 23). Neben dem Studienfach variiert der Workload zudem auch zwischen den Studiengangstypen. So arbeiten Studierende in Master-Studiengängen an Universitäten pro Woche im Mittel rund zwei Stunden weniger für das Studium als deren Kommilitoninnen und Kommilitonen in den Bachelor-Studiengängen.⁶

Für die Situation im Soziologie-Studium weist der Konstanzer Studierenden-survey in der 11. Welle 2009/10 einen Workload von 28 Stunden pro Woche aus, wobei jedoch nicht zwischen Bachelor-, Master- und noch bestehenden Magister- oder Diplom-Studiengängen unterschieden wird (Ramm, Multrus, Bargel 2011: 91). Unsere Berechnungen mit den Rohdaten des 13. Studierenden-survey 2015/16 ergeben in den Bachelor-Studiengängen im Fach Soziologie einen Workload von 24 Stunden pro Woche (Mean, $n = 97$, $s = 9,3$) und in den Master-Studiengängen von 20 Stunden pro Woche (Mean, $n = 45$, $s = 10,8$). Ein ähnliches Niveau zeigen eigene Auswertungen der Studierendenbefragungen an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie der Universität Leipzig, allerdings arbeiten hier die Bachelor- und Master-Studierenden im Fach Soziologie etwa in gleichem Umfang für ihr Studium.

Die oben aufgeführten Studierenden-surveys können zwar einen groben Eindruck zum Workload im Hochschulstudium vermitteln, doch spiegeln ihre Daten nur ein ungefähres Bild wider und lassen zahlreiche Aspekte der

Studium an Universitäten 33 Stunden pro Woche (Middendorf et al. 2017: 17). Die Differenz zum Studierenden-survey kann sowohl durch die unterschiedlich gestalteten Erhebungsinstrumente als auch abweichende Erhebungszeiträume bedingt sein.

⁶ Der Studierenden-survey erlaubt zudem einen Blick auf die Entwicklung der Umfänge früherer Jahre und dokumentiert dabei eine vorübergehende Phase des Anstiegs während der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge: So zeigte sich im 11. Studierenden-survey 2009/10 ein deutlicher Anstieg des Workloads auf rund 34 Stunden pro Woche im Studium an Universitäten (Multrus et al. 2017: 22), anschließend jedoch wieder ein Rückgang. In der vorerst letzten Erhebung 2015/16 wurde für das Studium an Universitäten wieder annähernd das Niveau der Vor-Bologna-Ära von 2000/01 gemessen (ebd.). Es lässt sich daraus durchaus plausibel ableiten, dass die Einführung der modularisierten Studiengänge (und die Modularisierung bestehender) zunächst zu Verwerfungen bei der Arbeitsbelastung geführt hat, die später korrigiert oder kompensiert werden konnten.

zeitlichen Gestaltung und Anforderungen von Lehre, Lernen und Studium im Verborgenen.⁷ Erstens muss aufgrund der retrospektiven Befragungsmethode von einer *Überschätzung des studentischen Workloads* ausgegangen werden. Tatsächlich zeigen Studien, die den studentischen Workload mittels Tagebuchmethode statt retrospektiver Schätzung erhoben haben, oft geringere Umfänge des wöchentlichen Workloads: Der Studierendensurvey weist beispielsweise in der im Wintersemester 2009/10 durchgeführten 11. Erhebungswelle für sozialwissenschaftliche Bachelor-Studiengänge einen mittleren Workload von 29 Stunden pro Woche aus (Ramm, Multrus, Bargel 2011: 90), während die ZEITLast Studie im selben Semester mit der Tagebuchmethode in drei Bachelor-Studiengängen derselben Fächergruppe Umfänge von 23 bis 25 Stunden pro Woche misst (Schulmeister, Metzger 2011: 53). Auf eine Überschätzung des studentischen Workloads im Rahmen retrospektiver Befragungen deuten zudem die Befunde von Samoilova, Wolbring, und Keusch (2020) hin.

Zweitens bleibt in den Surveydaten aufgrund der oft nur auf wenige Tage oder einzelne Wochen begrenzten Befragungszeitfenster auch die Problematik der *über den Verlauf des Semesters schwankenden Arbeitsanforderungen* weitgehend unbeleuchtet. Phasen systematischer Unterforderung ebenso wie Überforderung – beides kann bekanntlich negativen Einfluss auf Lernen und Studium haben – werden kaum sichtbar. Wie erheblich sich der Workload zu verschiedenen Zeitpunkten des Semesters unterscheiden kann, verdeutlicht beispielsweise die Tagebuchstudie von Berger und Baumeister (2016). Die Autoren zeigen in der 2014 exemplarisch in einem Bachelor-Soziologiestudiengang durchgeführten Zeitbudgetanalyse einen mittleren Workload von rund 35 Stunden pro Woche in den beiden abschließenden Wochen der Vorlesungszeit des Sommersemesters und etwa 20 Stunden pro Woche in den beiden Wochen vor der Weihnachtspause des Wintersemesters (ebd.: 218). Damit ist außerdem ein *Wechsel in den Workloadanteilen* verbunden, insbesondere in der Gewichtung von Präsenzzeit in Lehrveranstaltungen und Selbststudium, wenn auch fächerabhängig. Ebenso finden Metzger und Schulmeister (2020: 240) erhebliche Schwankungen bei den Zeiten für das Selbststudium in unterschiedlichen Studienfächern. Darüber hinaus weisen sie als Ergebnis der ZEITLast-Studie darauf hin, dass meist weniger

7 Dies soll bitte nicht als Fundamentalkritik an den Surveys aufgefasst werden. Schließlich ist die differenzierte Analyse des Workloads nicht ihre Kernaufgabe, sondern die der Hochschulen und Studiengänge. Wir wollen damit lediglich auf die bestehenden Erkenntnislücken hinweisen.

Selbststudium stattfindet, als in den Studienordnungen veranschlagt wird (ebd.), und es oft der Prüfungsvorbereitung und weniger der inhaltlichen Aufarbeitung und Vertiefung dient (Schulmeister, Metzger 2011: 77).

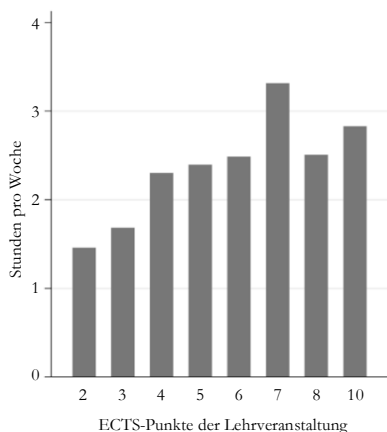
Drittens bleibt in den Daten der Surveys eine oft starke *Workloadvarianz auf Studienprogrammebene* unentdeckt. Zwar kann gezeigt werden, dass die mittleren Umfänge zwischen verschiedenen Studienfächern stark variieren (Multrus et al. 2017: 22), jedoch dokumentieren unsere exemplarischen Berechnungen zu den Soziologie-Studiengängen anhand der Standardabweichung, dass selbst innerhalb desselben Fachs und Studiengangtyps (Bachelor bzw. Master Soziologie) erhebliche Streuungen bestehen. Tatsächlich lässt sich diese ausgeprägte Varianz im Workload sogar innerhalb ein und desselben Studiengangs feststellen, wie in Tagebuchstudien anschaulich gezeigt wird (Schulmeister, Metzger 2011: 56, Berger, Baumeister 2016: 218). Dieser Befund ist zwar nicht überraschend, aber keineswegs trivial, denn er steht im Widerspruch zu der verbreiteten Kernannahme des Workloadkonzepts, dass die Anforderungen des Curriculums für alle Studierenden mit einem ähnlich großen Zeitaufwand zu erfüllen seien. Wir werden dies an späterer Stelle erörtern.⁸

Ein weiterer zentraler Aspekt der Workloadsituation betrifft die Frage, in welchem Verhältnis die gemessenen Umfänge zu den jeweils vergebenen ECTS-Punkten stehen. Die zur Beantwortung dieser Frage notwendigen Analysen auf Lehrveranstaltungs- oder wenigstens Modul-Ebene fehlen leider weitgehend, zumindest sind sie nicht in publizierter Form auffindbar oder frei zugänglich. Die zentralen Befunde aus den allgemeinen Erhebungen, dass der Workload meist unter dem administrativ gesetzten Niveau liegt und zwischen den Fächern deutliche Unterschiede bestehen, lassen erhebliche Zweifel hinsichtlich der Passung von ECTS und Workload aufkommen.

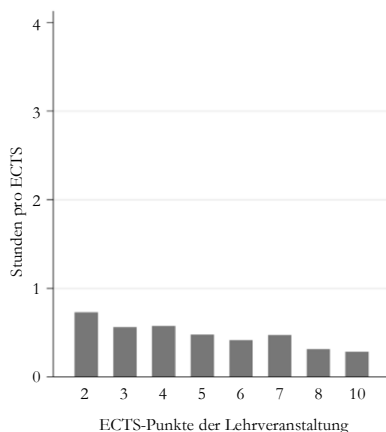
⁸ Es muss in diesem Zusammenhang auch darauf hingewiesen werden, dass der verbreitete Mittelwert-Zentrismus bei der Begutachtung von Evaluationsergebnissen im Falle der Bewertung des Workloads besonders trügerisch sein kann. Eine eingehende Betrachtung von Verteilung und Streuung ist (nicht nur) hier unverzichtbar und deshalb ebenso die Angabe entsprechender statistischer Kennwerte in den Ergebnisdokumentationen (dazu auch Schulmeister, Metzger 2011: 35, 58, 63).

Abbildung 2: Verteilung des mittleren wöchentlichen Workloads ...

a) ... über die ECTS-Punkte der Lehrveranstaltungen



b) ... pro ECTS-Punkt über die ECTS-Punkte der Lehrveranstaltungen



Quelle: Nennstiel, Becker 2020: 285

Die wenigen bislang durchgeführten Studien bestätigen diese Zweifel. So untersuchen Nennstiel und Becker (2020) die Kopplung von Arbeitspensum und ECTS-Punkten anhand von rund 5.700 Lehrveranstaltungen an einer Schweizer Universität über elf Semester. Sie kommen zu dem Schluss, »dass der im Konzept der ECTS-Punkte geforderte Arbeitsaufwand in der Empirie nur lose mit dem tatsächlich erbrachten Arbeitspensum gekoppelt ist« (ebd.: 288). Zwar besteht, wie in Abbildung 2a dargestellt, ein grundsätzlicher, positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl der vergebenen ECTS-Punkte für eine Lehrveranstaltung (X-Achse) und der für die Lehre aufgewendeten Arbeitszeit (Y-Achse). Doch ist dieser, wie Abbildung 2b zeigt, nicht linear: In Veranstaltungen, in denen mehr ECTS-Punkte vergeben werden, ist der zeitliche Arbeitsaufwand pro ECTS-Punkt geringer als in Veranstaltungen, in denen weniger ECTS-Punkte vergeben werden. Damit bleiben in Folge die gemessenen Zeitbudgets nicht nur stets unter den administrativen Vorgaben der Studienordnung, sondern es gibt auch einen »Effekt des abnehmenden Aufwandes pro ECTS-Punkt bei steigenden Kreditpunkten einer Lehrveranstaltung« (ebd.). Die Autoren kommen daher zu

dem Schluss, »dass die ECTS-Punkte selbst über Veranstaltungen einer Universität kaum vergleichbar sind.« (ebd.)

Darüber hinaus bildet auch die gefühlte Arbeitsbelastung einen wichtigen Aspekt des Workloads. Vor allem in den Anfangsjahren der Bachelor- und Masterstudiengänge zeigte sich in den Diskursen ein auf den ersten Blick paradoxes Bild: überlastete Studierende in den neuen Studiengängen auf der einen Seite, die Messung geringer bis moderater Umfänge in diesen Studiengängen auf der anderen Seite. Schulmeister und Metzger (2011) zeigen beispielsweise im Rahmen der ZEITLast-Studie, dass moderater Workload und ein hohes Belastungsempfinden einander keineswegs ausschließen und Probleme hinsichtlich beider Dimensionen ernst genommen werden sollten. Sie sehen die Ursachen in der Struktur der Studiengänge, vor allem in den zum Semesterende erfolgenden Prüfungen, den daraus resultierenden Schwankungen des Workloads im Semesterverlauf sowie einer oft fehlenden Strukturierung des Selbststudiums: Viele Studierende konzentrieren ihre Lern- und Studierarbeit auf wenige Wochen am Ende der Vorlesungszeit, um sich auf die Prüfungen vorzubereiten, so dass Stress, Präsenzzeit und hohe Selbstlernzeiten in dieser Phase kumulieren, während es sonst recht ruhig zugeht (ebd.: 119). Die subjektiv gefühlte Arbeitsbelastung ist nicht nur in den Prüfungsphasen hoch, sondern wird in anderen, weniger fordernden Studienphasen antizipiert und strahlt auf die Gesamtwahrnehmung des Studiums aus. Darüber hinaus muss davon ausgegangen werden, dass neben diesen strukturellen Ursachen Unterschiede in den individuellen Lernstrategien und im Lernvermögen die Wahrnehmungen der Arbeitsbelastung in ein und demselben Studiengang beeinflussen können (siehe Abschnitt 4).

In der Zusammenschau ergeben sich hinsichtlich der Workloadsituation an deutschen Hochschulen fünf wichtige Erkenntnisse:

- Obwohl der studentische Workload eine zentrale Größe für die Gestaltung, Struktur und Administration der Bachelor- und Masterstudiengänge sein soll, fehlt es weitgehend an aussagekräftigen Informations- und Datenquellen für eine entsprechende Einschätzung der Programme und Studiensituation.
- Die mit dem workloadbasierten ECTS konzipierte Vergleichbarkeit von Studienleistungen zwischen verschiedenen Modulen, Studiengängen und Hochschulen ist nach derzeitiger Erkenntnislage nicht gegeben.

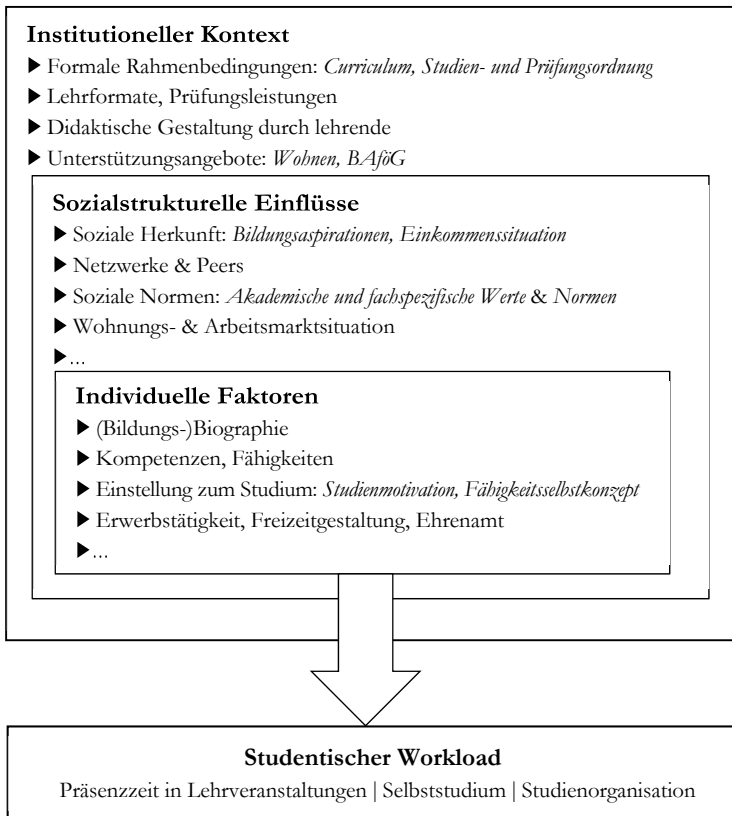
- Die bislang in Bachelor- und Master-Studiengängen erhobenen Workloadumfänge liegen überwiegend deutlich unter dem administrativ erwünschten Niveau von 32 bis 39 Stunden pro Woche. Dabei kann auch bei moderaten nominalen Umfängen die gefühlte Arbeitsbelastung hoch sein.
- Der studentische Workload, dabei insbesondere das Selbststudium, schwankt über den Semesterverlauf stark. Besonders intensive Arbeitsphasen liegen im Prüfungszeitraum.
- Es bestehen neben deutlichen Unterschieden im Workload zwischen Studienfächern ebenfalls starke Unterschiede im Workload zwischen Studierenden desselben Studiengangs.

Die Befunde vermitteln nicht den Eindruck, dass die Kernidee des Workloadkonzepts, verbesserte Studienbedingungen durch Bindung an die studentischen Lern- und Studiertätigkeiten zu schaffen, tatsächlich und nachhaltig in die Curricula der Bachelor- und Master-Studiengänge integriert wurde. Auch die damit angestrebte Vergleichbarkeit von Studienleistungen ist bislang nicht ausreichend gegeben. Die konzeptionelle Umsetzung stellt sich vielmehr so dar, dass der Workload in erster Linie eine *administrative* Größe ist, die in Form von ECTS-Punkten auf das Curriculum verteilt wird. Die tatsächlichen Lern- und Studiertätigkeiten und die dabei auftretenden Probleme scheinen sowohl in Qualität als auch Quantität nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Eng damit verbunden – vielleicht sogar dessen Ursache – ist eine unterkomplexe und von der Empirie weitgehend entkoppelte Vorstellung von den das Lernen und Studieren bestimmenden Größen. Denn häufig wird von administrativer Seite allein das Curriculum als bestimmender Faktor dafür gesehen, wie viel Zeit Studierende in ihr Studium stecken. Implizit wird damit angenommen, dass alle Studierenden die Anforderungen in der gleichen Zeit erfüllen können, sodass sich der individuelle Workload durch einen Durchschnittswert angemessen abbilden lässt (vgl. Europäische Union 1999: 10). Im anschließenden Abschnitt möchten wir deshalb kurz ein theoretisches Framework skizzieren, das einen differenzierteren Blick auf die Determinanten des studentischen Workloads erlaubt (ausführlich dazu Großmann, Engel 2020).

4. Determinanten des studentischen Workloads – ein Überblick

Häufig wird davon ausgegangen, dass allein Curriculum, Studienplan und bestenfalls noch das didaktische Konzept der Lehrenden darüber entscheiden, wie viel Zeit Studierende in ihr Studium investieren. Es ist keine Frage, dass diese formalen Anforderungen und die didaktische Ausgestaltung die wesentlichen Impulse für den Arbeitsumfang liefern. Tatsächlich ist aber davon auszugehen, dass eine Reihe weiterer Faktoren den zeitlichen Umfang an Lern- und Studententätigkeiten mitbestimmen.

Abbildung 3: Determinanten des studentischen Workloads



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 3 skizziert ein theoretisches Framework zu den *Determinanten des studentischen Workloads*. Im Folgenden gehen wir unter Verweis auf einschlägige Forschungsergebnisse auf ausgewählte Dimensionen etwas näher ein. Die Determinanten des studentischen Workloads lassen sich in eine *institutionelle, sozialstrukturelle* und *individuelle* Dimension unterteilen. Die Dimensionen sind eng miteinander verknüpft und die enthaltenen Merkmale erzeugen nicht nur jede für sich, sondern vor allem auch in Wechselbeziehungen untereinander eine Wirkung auf den zeitlichen Umfang an Lern- und Studiertätigkeiten.

Institutioneller Kontext

Im Rahmen des institutionellen Kontextes geben die *formalen Rahmenbedingungen* die wesentlichen Impulse für den studentischen Workload. Sie ergeben sich aus den geplanten Bestandteilen des Curriculums eines Studiengangs, beispielsweise in Form der Vorgaben und Anforderungen, die in den Studien- und Prüfungsordnungen sowie weiteren Studiendokumenten (Modulbeschreibungen, Studienablaufplan etc.) geregelt sind. Neben den inhaltlichen und didaktischen Schwerpunktsetzungen betrifft dies auch Regelungen darüber, welche Lehreinheiten in welcher Reihenfolge zu belegen, welche Voraussetzungen zu erfüllen, wie viele und welche Prüfungen oder Leistungsnachweise zu erbringen sind (dazu Metzger, Schulmeister 2011).

Darüber hinaus bestimmen auch Bestandteile des Curriculums den Umfang des studentischen Workloads, die zwar nicht konkret geplant oder vorgegeben sind, aber beispielsweise durch den Syllabus und das didaktische Konzept der Lehrenden in den Lehrveranstaltungen gesetzt werden und für die Studierenden damit letztlich ebenfalls den Charakter formaler Anforderungen haben. Anwesenheitsregelungen und deren Durchsetzung, die didaktische Gestaltung der Veranstaltung und die Veranstaltungsgröße (Becker, Powers 2001; Schulmeister 2020; Wolbring 2012) beeinflussen, wie viele Studierende überhaupt in den Lehrveranstaltungen präsent sind und zu welchem Grad sie sich in den Sitzungen aktiv beteiligen müssen. Didaktische Entscheidungen der Lehrenden haben zudem Konsequenzen für Art und Umfang des Selbststudiums (ausführlich dazu Metzger 2011). Neben diesem institutionellen Kontext, den man im Zuge der Bologna-Reform vor allem als regelungsbedürftig vor Augen hatte, gibt es jedoch noch weitere Faktoren, die nicht direkt in der Hand der Hochschulen und Fachbereiche liegen, aber für den Umfang des Workloads sowie dessen subjektive Wahrnehmung von Bedeutung sind.

Sozialstrukturelle Einflüsse

Neben den formalen Rahmenbedingungen bestimmen auch sozialstrukturelle Determinanten den Umfang des studentischen Workloads. Die Einbindung in *Netzwerke* – beispielsweise die Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft an einem in das Studium involviertem Lehrstuhl – sowie die Zugehörigkeit zu bestimmten *Peergroups* – beispielsweise bei der Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen – beeinflussen ebenfalls den zeitlichen Umfang der Lern- und Studiertätigkeiten. Ähnlich wie aus dem Schulkontext bekannt (Kretschmer, Leszczensky, Pink 2018), ist dabei zu vermuten, dass Freundschaften und Kontakte unter Studierenden einerseits aufgrund ähnlicher Leistungsorientierung entstehen. Andererseits können soziale Netzwerke auch zur Etablierung leistungsförderlicher oder -hemmender Normen beitragen (Coleman 1988). Aufgrund ihrer Integrationswirkung und der damit einhergehenden gegenseitigen Unterstützung dürften soziale Netzwerke unter anderem die Art und den zeitlichen Umfang der Lern- und Studiertätigkeiten und letztlich den Studienerfolg maßgeblich prägen (Stadtfeld et al. 2019).

Darüber hinaus nehmen auch die mit der *sozialen Situation* der Studierenden verknüpften, sozialstrukturellen Faktoren Einfluss auf den Workload. Merkmale der sozialen Situation Studierender haben dabei oft eine restriktive Wirkung, da sie von den Studierenden regelmäßige zeitliche Investitionen größeren Umfangs in Lebensbereichen außerhalb des Studiums erfordern können. Der Zeitaufwand zum Beispiel für studienbegleitende Erwerbsarbeit, Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen oder Verpflichtungen aus einem Ehrenamt steht ab einem gewissen Ausmaß in Konkurrenz zu den Lern- und Studiertätigkeiten, da das tägliche Zeitbudget nun mal limitiert ist. Besonders wichtig ist dabei, dass diese Belastung neben dem Studium nicht für alle Studierenden in gleichem Umfang anfällt, sondern oft mit bekannten Ungleichheitsdimensionen wie der sozialen Herkunft, einem Migrationshintergrund oder dem Geschlecht systematisch zusammenhängt.

Eine besondere Rolle spielt die studienbegleitende Erwerbstätigkeit, die einen der wenigen intensiv diskutierten und erforschten Einflüsse auf den studentischen Workload über die formalen Rahmenbedingungen hinaus darstellt. Eine Zusammenschau bisheriger Befunde ergibt recht deutlich, dass eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium nicht per se einen geringeren Workload der betreffenden Studierenden nach sich zieht. Apolinarski und Gwosć (2020) zeigen allerdings anhand einer Pfadanalyse mit den Daten der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, dass der Workload vor

allem dann reduziert wird, wenn die Erwerbstätigkeit einen bestimmten zeitlichen Umfang überschreitet und zur Studienfinanzierung dient, also Probleme bei der Finanzierung des Studiums auftreten und dabei insbesondere die *soziale Herkunft* der Studierenden zum Tragen kommt.⁹

Eine moderierende Rolle kann hierbei der institutionelle Kontext, aber auch die lokale Situation auf Wohnungsmärkten spielen, das heißt, diese Faktoren können zur Abschwächung oder Verstärkung entsprechender Effekte beitragen. Zum Beispiel kann durch staatliche Transfers und universitäre Unterstützungsprogramme (Wohnheimplätze, Zimmerkontingente etc.) die für Erwerbstätigkeit investierte Zeit wirksam verringert werden (ebd.: 136), während die angespannte Wohnsituation in beliebten Metropolregionen den finanziellen Druck gerade für einkommensschwächere Studierendengruppen weiter erhöht.

Individuelle Einflussfaktoren

Der Einfluss individueller Determinanten auf den studentischen Workload wird in der Curricularplanung und im Hochschulmanagement häufig vernachlässigt. Einen Hinweis auf ihre Bedeutung gibt die oft erhebliche Variation im Workload zwischen Studierenden desselben Studiengangs (vgl. beispielsweise Blüthmann, Ficzkó, Thiel 2006: 9; Metzger 2011: 247; Schulmeister, Metzger 2011: 59; Berger, Baumeister 2016: 190). Die formalen Anforderungen des Curriculums sind hier für alle Studierenden gleich. Trotzdem investieren oder benötigen sie unterschiedlich viel Zeit für deren Umsetzung. Das kann kaum verwundern, denn die Umsetzung der formalen Anforderungen geschieht vor dem Hintergrund divergierender *individueller Fähigkeiten, Interessen, Ängste* und *Erfahrungen*. Auch wenn die individuellen Merkmale der Studierenden letztlich zwar die Quantität von Lern- und Studierzeit bestimmen, geschieht dies maßgeblich über die qualitative Beschaffenheit ihrer individuellen Lern- und Studiertätigkeit. Deshalb scheint die bei der administrativen Konzeption von Workload zugrunde liegende Annahme,

⁹ Nicht jeder studentische Nebenjob wird aus Geldnöten ausgeübt, sondern folgt in vielen Fällen individuellen Interessen oder strategischen Überlegungen. Besteht dabei noch eine inhaltliche Nähe zum Studienfach, können sich daraus sogar positive Effekte für das Studium oder den späteren Arbeitsmarkterfolg ergeben.

dass es einen »typischen«, für alle ähnlichen Zeiträumen gibt, in dem Studierende bestimmte Aufgaben lösen oder Studienleistungen erbringen (vgl. Europäische Union 1999: 10), an der Lern- und Studierpraxis vorbeizugehen.

Im Zentrum der individuellen Determinanten des studentischen Workloads steht die *Einstellung zum Studium*, die neben den formal gesetzten Anforderungen und strukturell bedingten Einschränkungen maßgeblich beeinflusst, wie sich Studierende im Studium verhalten, und letztlich auch, wie viel Zeit sie dafür aufwenden. Die Einstellung zum Studium stellt ein komplexes Zusammenspiel individueller Merkmale dar, das durch eine selektive Ausrichtung der Wahrnehmung und des Denkens die Bereitschaft für bestimmte Arten des Handelns im Kontext des Studiums bestimmt. In deskriptiver Anlehnung an die klassische Konzeption (vgl. Rosenberg, Hovland 1960) lassen sich die Bestandteile der Einstellung zum Studium in eine kognitive, affektive und konative Komponente unterteilen.

Den Kern der *kognitiven Komponente* bildet die *Studienmotivation*. Diese umfasst die Motive und Orientierungen für die Aufnahme und das Absolvieren eines Hochschulstudiums (ausführlich Beaty, Gibbs, Morgan 2005) und bestimmt darüber das Studierverhalten und damit den Umfang zeitlicher Investitionen in das Studium in erheblichem Maße. Für den Umfang des studentischen Workloads ist zudem das *fachspezifische Studieninteresse* von zentraler Bedeutung, denn sowohl Dauer und Häufigkeit der Auseinandersetzung mit bestimmten Themen als auch die Anwendung bestimmter Lernstrategien steigen mit dem Interesse an einer Sache (Heise et al. 1997: 123).

Ein weiteres Merkmal der kognitiven Komponente bilden die *kognitiven Fähigkeiten*. Sie betreffen im weitesten Sinne das Orientierungs-, Wahrnehmungs-, Lern-, Abstraktions- und Erinnerungsvermögen einer Person, bestimmen daher die Geschwindigkeit und Effizienz beim Lernen und setzen damit einen wesentlichen Rahmen für zeitliche Investitionen in Lernarbeit. Da die kognitiven Fähigkeiten auch unter Studierenden desselben Studiengangs variieren, sind schon deshalb Streuungen im Workload zu erwarten.

Neben den »tatsächlichen« kognitiven Fähigkeiten der Studierenden kommt mindestens ebenso stark zum Tragen, wie diese ihre Fähigkeiten subjektiv einschätzen. Das *Fähigkeitsselbstkonzept* (Wilcke 1976: 18) beschreibt, wie Studierende in Leistungssituationen ihre eigenen individuellen Fähigkeiten hinsichtlich der Frage bewerten, ob und wie sie die gestellten Anforderungen erfüllen können (Bong, Skaalvik 2003). Mit einem Modell zum Lern-/Leistungsverhalten im Studium zeigt Covington (2007), dass die subjektive Wahr-

nehmung der individuellen Fähigkeiten als Schlüsselgröße für die Performanz der Studierenden im Studium betrachtet werden kann und dabei auch den Umfang zeitlicher Investitionen in das Studium maßgeblich mitbestimmt.

Die *affektive Komponente der Einstellung zum Studium* betrifft die gefühlsmäßige Bewertung von Situationen bzw. Inhalten des Studiums. Sie kann positiv (Begeisterung, Neugier, Bewunderung) und negativ (Angst, Ärger, Aversion) ausfallen. Affektive Faktoren beeinflussen die Bereitschaft, sich mit Inhalten und Anforderungen des Studiums zu beschäftigen und auseinanderzusetzen. Sie interagieren mit den kognitiven Faktoren und wirken so auf den Umfang des studentischen Workloads. Wie viel Zeit Studierende für Lern- und Studiertätigkeiten aufwenden, hängt nicht nur von ihren Interessen, Motiven und Fähigkeiten ab, sondern auch davon, welche emotional positiven oder negativen Empfindungen sie mit diesen Tätigkeiten verbinden. Bei den affektiven Faktoren spielen Ängste eine besondere Rolle – vor allem *Prüfungs- und Versagensängste*. In Verbindung mit dem Fähigkeitsselbstkonzept können solche Ängste sowohl zu einem extrem hohen, als auch zu einem überaus geringen Workload führen.¹⁰

Die *konative Komponente der Einstellung zum Studium* möchten wir hier nur am Rande erwähnen. Erfahrungen aus früherem Handeln können zukünftiges Handeln im Kontext des Studiums beeinflussen und damit auch den Umfang des studentischen Workloads mitbestimmen. Das gilt nicht nur für Situationen, in denen kognitive oder affektive Bewertungsgrundlagen fehlen und die Erfahrungen aus früherem Handeln Ersatz bieten können. Vielmehr kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Studierende bei der Entscheidung für die Art und den Umfang ihrer Lern- und Studieraktivitäten auch auf Erfahrungen und Handlungsrouinen aus früherem Verhalten zurückgreifen.

10 Covington (2007: 682 ff.) nennt hinsichtlich der Angst Studierender, im Studium zu versagen, vier Typen, die sich hinsichtlich ihres Fähigkeitsselbstkonzepts und der für das Studium aufgewendeten Zeit stark unterscheiden. Studierende, mit einem positiven Fähigkeitsselbstkonzept und starken Versagensängsten (*overstriving students*) weisen dabei deutlich höhere Workloads auf, als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen mit positivem Fähigkeitsselbstkonzept und ohne Versagensängste (*success-oriented students*). Unter den Studierenden mit eingeschränktem Fähigkeitsselbstkonzept und starken Versagensängsten (*failure-avoiding students*) variiert der Workload stark. Sie investieren zunächst viel Zeit in das Studium, sind jedoch beim Lernen wenig effizient. Ihre Selbstzweifel führen insbesondere in Phasen der Prüfungsvorbereitung immer wieder zu Lern- und Arbeitsstörungen, dadurch oft in eine Abwärtsspirale aus Misserfolg und zu Prokrastination und sinkenden zeitlichen Investitionen in das Studium. Studierende, die an ihren Fähigkeiten zweifeln und ihr Studium bereits als gescheitert betrachten (*failure-accepting students*), investieren kaum noch Zeit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der studentische Workload das Ergebnis verschiedener Faktoren ist. Wir haben nicht den Anspruch, hier ein umfassendes Framework aller relevanter Determinanten des studentischen Workloads zu liefern. Vielmehr sollte Folgendes deutlich werden:

- Es gibt Einflussfaktoren auf verschiedenen Ebenen, die sich teils gegenseitig beeinflussen oder in ihrer Wirkung wechselseitig verstärken oder abschwächen.
- Gerade sozialstrukturelle und individuelle Einflüsse erklären, warum in ein und demselben Studienprogramm der Workload zwischen Studierenden erheblich variiert oder unterschiedlich empfunden wird.
- Eine theoretische Auseinandersetzung mit den Determinanten des Workloads profitiert von einem soziologischen Zugriff, der dabei hilft, die *Heterogenität und Diversität der studentischen Lebenswelten* anzuerkennen.

5. Resümee

Der studentische Workload sollte zu einer zentralen Größe für die Gestaltung, Struktur und Administration der Bachelor- und Masterstudiengänge werden, doch dies ist bislang nur in Teilen erfolgt und zahlreiche Möglichkeiten, die das Konzept grundsätzlich bietet, bleiben ungenutzt. Erstens fehlt es an einer hinreichenden Modellvorstellung über die bestimmenden Größen des studentischen Workloads sowie an belastbaren Informations- und Datenquellen für eine entsprechende Einschätzung der Studienprogramme und Studiensituation. Daraus abzuleiten, dass zukünftig in jedem Studiengang jedes Jahr systematische und methodisch aufwendige Erhebungen des Workloads stattfinden müssen, wäre aus unserer Sicht jedoch verfehlt. Vielmehr verweist der Befund auf einen grundsätzlichen Entwicklungsbedarf, der die Konzeption, die Messung sowie administrative Routinen im Umgang mit Befunden zum Workload betrifft. Dabei ist auch anzuerkennen, dass der Workload nicht komplett in der Hand der Hochschulen und Fachbereiche liegt, sondern auch mit Merkmalen der Studierendenschaft zusammenhängt. Erst auf dieser Grundlage kann sinnvoll entschieden werden, in welcher Form und Häufigkeit Erhebungen des Workloads zukünftig erfolgen sollten.

Zweitens hat unsere Übersicht gezeigt, dass die mit dem ECTS angestrebte Vergleichbarkeit von Studienleistungen zwischen verschiedenen Modulen, Studiengängen und Hochschulen nach derzeitiger Erkenntnislage

nicht gegeben ist. Wir sehen dies in erster Linie als eine Folge der oft unterkomplexen und vordergründig administrativ gedachten Konzeption des Workloads, wonach Inhalte in Modulhülsen einzupassen sind, anstatt Module den inhaltlichen und didaktischen Erfordernissen entsprechend zu entwickeln. Der mit Bologna verfolgte Anspruch einer Standardisierung der Studienleistungen ist zwar aus Gründen der Gleichbehandlung und Fairness sowie einer besseren Anerkennung von Studienleistungen, die an anderen Universitäten erbracht wurden, durchaus nachvollziehbar. Jedoch kann dieser Anspruch vollkommen vergleichbarer Workloads durch Bereitstellung »fixer Gefäße« in Konflikt mit dem Ziel einer inhaltlich und didaktisch angemessenen Studiengestaltung geraten. Der Befund der nur losen Kopplung von ECTS-Punkten und Workload kann demnach auch als Indiz dafür gewertet werden, dass die Diversität von Lehre und Lernen zwar unter dem ECTS unter Druck geraten ist, aber weiterhin Bestand hat.

Die Betrachtung hat drittens gezeigt, dass die bislang erhobenen Workloadumfänge gerade in den Sozialwissenschaften oft deutlich unter dem administrativ gewünschten Niveau liegen. Mit Blick auf unsere weiteren Befunde sollte daraus nicht automatisch gefolgert werden, dass die Studiengänge schlecht geplant oder die Studierenden unwillig seien. Wie wir gezeigt haben, verdeckt die alleinige Betrachtung des Mittelwertes die oft breite zeitliche Variation in den Workloadumfängen. Zudem verlangen sowohl ehrenamtliche Tätigkeiten als auch studienbegleitende Erwerbstätigkeit von den Studierenden mitunter einen zeitlichen Einsatz, der nicht ohne Weiteres mit einem Vollzeitstudium kompatibel ist.

Als vierte wichtige Erkenntnis ist festzuhalten, dass der studentische Workload in den Bachelor- und Master-Studiengängen über den Verlauf des Semesters erheblich schwankt und gleichermaßen Phasen der Unter- und Überforderung erzeugt. In besonderem Maße betrifft dies das Selbststudium, dessen zeitlicher Umfang am Ende der Vorlesungszeit prüfungsbedingt stark ansteigt. Darin spiegelt sich zum einen ein strukturelles Problem durch die zu Semesterende komprimierten erfolgreichen Prüfungen. Zum anderen kommt die im Verlauf des Semesters oft den Studierenden überlassene, weitgehend freie Gestaltung ihres Selbststudiums zum Ausdruck. Ohne hier für eine weitere Verschulung des Hochschulstudiums zu plädieren, ist angesichts dieser Gemengelage aus unserer Sicht eine Entzerrung des Curriculums an kritischen

Stellen mit besonderen Spitzen im Workload zumindest zu diskutieren.¹¹ Dadurch könnten bessere Bedingungen für ein gleichmäßigeres und auf einzelne Inhalte fokussiertes Lernen geschaffen werden, ohne jedoch wesentliche Merkmale eines Hochschulstudiums wie ein Mindestmaß an Selbstorganisation, Gestaltungsmöglichkeiten und Zeitsouveränität zu tangieren.

Einen wichtigen Aspekt stellen fünftens schließlich die oft erheblichen Unterschiede im Umfang des Workloads selbst zwischen Studierenden desselben Studiengangs und unter denselben formalen Rahmenbedingungen dar. Wie wir gezeigt haben, resultiert die Variation des Umfangs ebenso wie die durch den Workload empfundene Belastung aus verschiedenen Gemengelagen individueller und sozialstruktureller Merkmale der Studierenden. Obwohl Auswahlprozesse bei der Zulassung zu Studiengängen (NC, Eignungsprüfung etc.) zu einer gewissen Homogenität in der Zusammensetzung der Studierendenschaft führen, besteht dennoch hinsichtlich Vorkenntnissen, Interessen und der Einstellung zum Studium erhebliche Heterogenität, die sich wiederum in Art und Umfang der Lern- und Studiertätigkeiten niederschlägt. Es gilt, diese *Diversität* in der Curricularplanung und Konzeption des Workloads mitzudenken und im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten entsprechende Angebote zu schaffen. Dabei können auch Potenziale zur stärkeren Individualisierung des Angebots genutzt werden, die sich aus der Digitalisierung der Lehre ergeben.

Neben diesen eher praktischen Folgerungen möchten wir als eine abschließende und übergreifende Erkenntnis festhalten, dass es grundsätzlich einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Determinanten des studentischen Workloads bedarf. Durch einen stärkeren Zugriff auf soziologische Theorien und empirische Methoden könnten wichtige Grundlagen erarbeitet werden, die insbesondere dabei helfen, die Heterogenität und Diversität der studentischen Lebenswelten anzuerkennen. Gemeinsam mit den oben bereits angerissenen didaktischen Gestaltungsansätzen könnte sich der bis dato vor allem administrativ geprägte Ansatz zur Bestimmung des Workloads stärker an Lernenden orientieren – wie es vor mehr als 20 Jahren ein erklärtes Ziel von Bologna war. Die soziologische Workloadforschung steckt allerdings noch in den Kinderschuhen, und wir hoffen, mit diesem Beitrag einen Impuls für eine verstärkte Auseinandersetzung geben zu können.

11 Denkbar sind beispielsweise kleinere Einzeltests, die Wahl geeigneter Prüfungszeitpunkte oder eine thematisch bzw. modulbezogene Blockbildung bei der Terminierung der Lehrveranstaltungen.

Literatur

- Apolinarski, B, Gwośc, C. 2020: Studienfinanzierung und studienbegleitende Erwerbstätigkeit als Determinanten des studentischen Workloads: Negative Effekte der Selbstfinanzierung? In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 119–143.
- Beaty, L., Gibbs, G., Morgan, A. 2005: Learning orientations and study contracts. In F. Marton, D. Hounsel, N. Entwistle (eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: University of Edinburgh, 72–86.
- Becker, W., Powers, J. 2001: Student performance, attrition, and class size given missing student data. *Economics of Education Review*, vol. 20, no. 4, 377–388.
- Berger, R., Baumeister, B. 2016: Messung von studentischem Workload. In D. Großmann, T. Wolbring (Hg.), *Evaluation von Studium und Lehre*. Wiesbaden: Springer VS, 185–223.
- Blüthmann, I., Ficzkowicz, Thiel, F. 2006: Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) in den Bachelorstudiengängen. *evaNet-Positionen*, 1/2006, 1–25.
- Bong, M., Skaalvik, E. 2003: Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, vol. 15, no. 1, 1–40.
- Coleman, J.S. 1988: Free riders and zealots: The role of social networks. *Sociological Theory*, vol. 6, no. 1, 52–57.
- Covington, M.V. 2007: A Motivational Analysis of Academic Life in College. In R.P. Perry, J.C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. Dordrecht: Springer, 661–729.
- Europäische Union 1999: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna. www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf, letzter Aufruf 6. Oktober 2019.
- Europäische Union 2015: ECTS Leitfaden. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Großmann, D., Engel, C. 2020: Determinanten des studentischen Workloads. Eine Übersicht und Modellskizze. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 31–62.
- Großmann, D., Engel, C., Junkermann, J., Wolbring, T. (Hg.) 2020: *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K., Schiffler, A. 1997: Studieninteresse und berufliche Orientierungen als Determinanten der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11. Jg., Heft 2, 123–132.
- Hochschulrektorenkonferenz 2004: Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: HRK.

- Keusch, F., Zhang, C. 2017: A review of issues in gamified survey design. *Social Science Computer Review*, vol. 35, no. 2, 147–166.
- Kretschmer, D., Leszczensky, L., Pink, S. 2018: Selection and influence processes in academic achievement – More pronounced for girls? *Social Networks*, vol. 52, 251–260.
- Kühl, S. 2012: Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift. Bielefeld: Transcript.
- Kuhlee, D. 2020: Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln. Eine empirische Studie bei Lehramtsstudierenden des Master of Education. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 293–312.
- Kultusministerkonferenz 2010: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. Oktober 2003 i.d.F. vom 4. Februar 2010. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf, letzter Aufruf 19. Juli 2020.
- Liesner, A. 2014: Ökonomisierung der Hochschulen durch den Bologna-Prozess. In J. Tremmel (Hg.), *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik*. Wiesbaden: Springer VS, 265–276.
- Metzger, C. 2011: Studentisches Selbststudium. In R. Schulmeister, C. Metzger (Hg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann, 237–276.
- Metzger, C., Schulmeister, R. 2020: Zum Lernverhalten im Bachelorstudium. Zeitbudget-Analysen studentischer Workload im ZEITLast-Projekt. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 233–251.
- Middendorf, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., Poskowsky, J. 2017: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Müller, S. 2020: Workload-Erhebungen – Notwendiges Übel oder ungenutzte Chance? In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 335–360.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., Schmidt, M. 2017: Studiensituation und studentische Orientierungen: 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Nennstiel, R., Becker, R. 2020: Hängen die ECTS-Punkte von Lehrveranstaltungen mit dem studentischen Workload zusammen? In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 273–292.
- Oppermann, A. 2011: Zeitmessung und Zeiterleben: Was der studentische Workload (nicht) aussagt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6. Jg., Heft 2, 47–60.

- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. 2011: Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rosenberg, M.J., Hovland, C.I. 1960: Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In M.J. Rosenberg, C.I. Hovland, W. McGuire, R. Abelson, J. Brehm (eds.), *Attitude Organization and Change*. New Haven: Yale University Press, 1–14.
- Samoilova, E., Keusch, F., Wolbring, T. 2017: Learning Analytics and Survey Data Integration in Workload Research. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12. Jg., Heft 1, 65–78.
- Samoilova, E., Wolbring, T., Keusch, F. 2020: Datenqualität umfragebasierter Workload-Messungen: Eine Mixed- Methods-Studie auf Grundlage von Learning Analytics und kognitiven Interviews. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 205–229.
- Schimank, U. 2008: Ökonomisierung der Hochschulen: eine Makro-Meso-Mikro-Perspektive. In K.-S. Rehberg (Hg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt am Main: Campus, 622–635.
- Schulmeister, R., Metzger, C. 2011: Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister, C. Metzger (Hg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann, 13–128.
- Schulmeister, R. 2020: Chancen und Grenzen einer Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen. Ein Studienreview zu Anwesenheit und Lernerfolg. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 253–270.
- Stadtfeld, C., Vörös, A., Elmer, T., Boda, Z., Raabe, I.J. 2019: Integration in emerging social networks explains academic failure and success. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 116, no. 3, 792–797.
- Thomas, W.I., Thomas, D.S. 1928: *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York: Knopf.
- Webler, W.-D. 2002: Ein Studenttagebuch als Forschungs- und selbstreflexives Studienberatungsinstrument – Selbstreflektion und Zeitmanagement im 1. Semester. *Das Hochschulwesen*, 50. Jg., Heft 3, 105–112.
- Wilcke, B.-A. 1976: *Studienmotivation und Studienverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Wolbring, T. 2012: Class attendance and students' evaluations of teaching: Do no-shows bias course ratings and rankings? *Evaluation Review*, vol. 36, no.1, 72–96.

Gemeinsame Stellungnahme geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Fachgesellschaften zur Ankündigung der Bundesministerin für Bildung und Forschung, die Wissenschaftskommunikation in Deutschland zu stärken (Mitteilung vom 14. November 2019)

In einem aktuellen Statement der Ministerin für Bildung und Forschung Anja Karliczek ist zu lesen:

»Es ist eines meiner wichtigsten politischen Ziele, den Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu intensivieren. Wissenschaftskommunikation wird daher künftig einen weitaus größeren Platz in der Förderpolitik meines Hauses bekommen. Wissenschaftskommunikation muss ein selbstverständlicher Teil wissenschaftlichen Arbeitens werden. Wir unterstützen den bereits begonnenen Kulturwandel hin zu einer kommunizierenden Wissenschaft.«¹

Dazu wurde ein Grundsatzpapier des Ministeriums veröffentlicht, in dem es unter anderem heißt:

»Das BMBF möchte Forschende dazu befähigen und ermutigen, ihre Erkenntnisse der allgemeinen Öffentlichkeit zu vermitteln und sich in öffentliche Debatten auch zu kontroversen gesellschaftlichen Fragestellungen einzubringen. Hierfür müssen im Rahmen der wissenschaftlichen Selbstverwaltung bestehende Reputationslogiken unter Wahrung der wissenschaftlichen Exzellenz überdacht und Möglichkeiten zur Entwicklung von Kompetenzen in der Wissenschaftskommunikation geschaffen werden.«²

Es wird im selben Papier angekündigt, wie dies konkret geschehen soll:

»Das BMBF möchte gemeinsam mit den Wissenschaftsorganisationen die Rahmenbedingungen für Wissenschaftskommunikation im Forschungsalltag verbessern. Es setzt sich mit einer Reihe von Maßnahmen [...] dafür ein, dass Wissenschaftskommunikation grundständig im Wissenschaftssystem verankert wird. Gleichzeitig ist es dem BMBF wichtig, die Wissenschaftskommunikation durch einen besseren Transfer von Wissenschaftskommunikationsforschung und -praxis methodisch zu stärken.«

Bemerkenswert ist, dass das Ministerium die Wissenschaftskommunikation als ein Kriterium in sein Förderprogramm aufnehmen, Qualitätskriterien für

1 www.bmbf.de/de/karliczek-austausch-zwischen-wissenschaft-und-gesellschaft-intensivieren-10173.html, letzter Aufruf 13. August 2020.

2 www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Grundsatzpapier_zur_Wissenschaftskommunikation.pdf

Wissenschaftskommunikation entwickeln und die Wirkung der Wissenschaftskommunikation messen will. Eine weitere Strategie in diesem Zusammenhang ist die Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements im Rahmen von »Citizen Science«.

Die unterzeichnenden Fachgesellschaften (siehe unten) begrüßen die explizite Anerkennung von Wissenschaftskommunikation als ein Element akademischer Forschung und Lehre. Auch stimmen sie mit der Ministerin darin überein, dass Wissenschaft eine zentrale Rolle bei der Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen spielt, seien sie wirtschaftlicher, sozialer oder ökologischer Natur. Zugleich muss deutlich sein, dass Wissenschaft selbst Teil der Gesellschaft ist, die sie beobachtet und erklärt – wenngleich sozialer Alltag und Forschung jeweils eigenen Logiken folgen, die es unbedingt zu erhalten gilt.

Die unterzeichnenden Fachgesellschaften sehen in dem von Ministerin Karliczek initiierten Prozess Chancen und Risiken, die im Folgenden themenhaft benannt werden.

1. Eine integrative Strategie der Förderung der Wissenschaftskommunikation darf unter keinen Umständen die verfassungsgemäße Freiheit der Wissenschaft gefährden. Wissenschaftskommunikation darf nicht zur Diskriminierung wissenschaftlicher Themen führen, die gerade nicht, oder nur in geringem Maße, auf öffentliches Interesse stoßen.
2. Dies gilt auch, und gerade, für kritische Positionen, die auf Verzerrungen, Schwierigkeiten und andere Probleme hinweisen, die mit Wissenschaftskommunikation einhergehen. So ist zum Beispiel die Kopplung von »Reputation« in der Wissenschaft mit Reichweite oder Impact außerhalb der Wissenschaft hoch problematisch.
3. Wissenschaft produziert evidenzbasierte Erkenntnisse, sie produziert jedoch auch – methodologisch kontrolliert – Komplexität, Zweifel, Vorläufigkeit und neue Fragen. Beide Ausrichtungen sind in den Prozess der Wissenschaftskommunikation einzuspeisen. Es wäre fatal, Wissenschaft auf nützliche Faktenproduktion zu reduzieren. Es wäre auch fatal, der Öffentlichkeit in dieser Hinsicht falsche Versprechungen zu machen. Wer Wissenschaftskommunikation will, muss mit der Produktion und Relevanz von Unsicherheit, Kritik, Komplexität und Nuancierung rechnen. Die unterzeichnenden Fachgesellschaften sind überzeugt, dass dies als gesellschaftliche Aufklärung wiederum sinnvoll und konstruktiv ist.

4. Zu guter Wissenschaftskommunikation gehört die Reflexion darüber, welche Öffentlichkeit, welche Publika, welche Kontexte, wer also was genau verstehen soll? Wer soll erreicht werden? Wozu? Diese Fragen sind Teil von Wissenschaftskommunikation und sie werden bereits intensiv beforscht. Auch dies muss systematisch bei der Generierung und Implementierung von Kriterien berücksichtigt werden.
5. Wissenstransfer ist neben Lehre und Forschung schon jetzt an vielen Hochschulen integrativer Teil des Leitbildes. Die hier stattfindenden konzeptionellen und kommunikativen Bemühungen sollten in die politischen Bemühungen um eine Förderung der Wissenschaftskommunikation systematisch einbezogen werden.
6. Wissenschaftskommunikation wird schon jetzt vielfach angestrebt und auch umgesetzt, doch die Ergebnisse verpuffen oft. Effektive, das heißt umsetzungsnahe und nachhaltige, Wissenschaftskommunikation benötigt Raum, Zeit und Ressourcen.
7. Förderprogramme des BMBF, wie auch der EU, setzen häufig auf die Kooperation mit der außerwissenschaftlichen Praxis. In solchen Prozessen treffen nicht nur unterschiedliche Funktionsprinzipien aufeinander, sondern auch unterschiedliche Interessen. Der Wissenschaftskommunikation kommt hier nicht nur die Aufgabe zu, solche Spannungen und Konflikte produktiv aufzulösen – sondern auch, diese Spannungen sichtbar und verständlich zu machen.
8. Wissenschaftskommunikation braucht disziplinen- und themen- sowie publikaspezifische Qualitätskriterien. Die unterzeichnenden Fachgesellschaften möchten sich mit ihrer breiten Fachexpertise und Erfahrung in diesen Prozess einbringen und erwarten, dass möglichst viele wissenschaftliche Fachgesellschaften eingebunden werden. Die Generierung von Standards der Forschungsförderung darf nicht an der scientific community vorbei geschehen.
9. Die unterzeichnenden Fachgesellschaften fordern ein transparentes Verfahren der einzurichtenden Denkwerkstatt #FactoryWisskomm und sehen dafür die kollaborative Beteiligung Vieler als Bedingung.
10. Es ist (aus der Forschung!) bekannt, dass die Bürgerwissenschaft, bzw. Citizen Science, in den gut situierten Milieus (Bildung, Einkommen, Lebensstil) auf deutlich mehr Interesse stößt, als in den weniger gut ausgestatteten Milieus. Eine umfassende Strategie der Wissenschaftskommunikation hat dies zu berücksichtigen und darauf hinzuwirken, dass alle sozialen Gruppen in den Genuss der Beteiligungsformen kommen und

dass auch die Interessen der Unterprivilegierten einbezogen werden. Darüber hinaus kann die Kooperation mit der Bürgergesellschaft nur gelingen, wenn wissenschaftliche Qualitätskriterien beachtet werden und wenn die Bürgerinnen und Bürger in enger Kooperation mit der Wissenschaft stehen.

Wir formulieren diese Punkte im Sinne einer produktiven Debatte, und eines konstruktiven Engagements. Die unterzeichnenden Fachgesellschaften möchten in die Beratungen und Konkretisierungen von Wissenschaftskommunikation als Element der Forschungsförderung einbezogen werden.

Deutsche Gesellschaft für Philosophie (DGPhil)

Deutsche Gesellschaft für Politikwissenschaft (DGfP)

Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs)

Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPuK)

Deutsche Gesellschaft für Sozial- und Kulturanthropologie (DGSKA)

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA)

Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS)

Deutsche Gesellschaft für Volkskunde (dgv)

Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft (DVPW)

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB)

Gesellschaft für Anthropologie (GfA)

Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW)

Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD)

6. Dezember 2019

Folgende Fachgesellschaften unterzeichnen die Stellungnahme im Anschluss an die Veröffentlichung:

Gesellschaft für Hochschulgermanistik (GfH) im Deutschen Germanistenverband (DGV)

Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM)

Gesellschaft für Populärmusikforschung (GfPM)

Verband Deutscher Kunsthistoriker

Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK) und der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zum Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Wissenschaftskommunikation¹

Vorbemerkung

Am 6. Dezember 2019 wurde die »Gemeinsame Stellungnahme geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Fachgesellschaften zur Ankündigung der Bundesministerin für Bildung und Forschung, die Wissenschaftskommunikation in Deutschland zu stärken (Mitteilung vom 14. November 2019)« als Reaktion auf das Grundsatzpapier zur Wissenschaftskommunikation des BMBF veröffentlicht. In diesem von der Deutschen Gesellschaft für Soziologie federführend entwickelten Papier erkennen die Fachgesellschaften die wichtige Rolle öffentlicher Wissenschaftskommunikation an und benennen thesenhaft Chancen aber auch Risiken, die mit den vom BMBF geforderten Maßnahmen für Wissenschaft und Gesellschaft einhergehen können.

Das vorliegende Papier von DGPK und DGS schließt an o.g. Stellungnahme der Fachgesellschaften an und entwickelt schwerpunktmäßig Empfehlungen für konkrete Handlungsfelder und Maßnahmen für die Förderung von Wissenschaftskommunikation in Deutschland, die sich aus der vorhandenen Expertise der Wissenschaftskommunikationsforschung auf Basis theoriegeleiteter empirischer Forschung ableiten lassen. Diese Handlungsempfehlungen basieren auf einer grundlegenden Zustimmung zu den von der DGS vorgetragenen Chancen und Risiken des durch das Grundsatzpapier des BMBF initiierten Prozesses zur Stärkung der Wissenschaftskommunikation.

¹ Das Papier basiert maßgeblich auf der Vorarbeit von Expert*innen aus der Fachgruppe Wissenschaftskommunikation der DGPK. Unser Dank dafür gilt Dr. Andreas Scheu und Dr. Birte Fähnrich, für die Formulierung und Koordination des Erstentwurfs sowie den Kolleg*innen, deren wertvolle Rückmeldungen in diese Stellungnahme eingeflossen sind: Prof. Dr. Bernd Blöbaum, Dr. Tobias Boll, Prof. Dr. Michael Brüggemann, Dr. Martina Franzen, Prof. Dr. Annette Leßmöllmann, Prof. Dr. Frank Marcinkowski, Prof. Dr. Julia Metag, Prof. Dr. Michaela Pfadenhauer, Prof. Dr. Senja Post, Prof. Dr. Simone Rödder, Prof. Dr. Mike S. Schäfer, Prof. Dr. Hannah Schmid-Petri, Prof. Dr. Dominik Schrage, Prof. Dr. Jens Wolling.

Erklärung

Wissenschaft ist als Forschung und Lehre Teil von Gesellschaft und stellt dieser ihre Erkenntnisse zur Verfügung. Wissenschaftskommunikation im Sinne einer öffentlichkeitswirksamen Kommunikation über wissenschaftliches Wissen, Methoden, Akteure und Praktiken ist dabei eine Übersetzungsleistung zwischen Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Feldern. Aus unserer Sicht muss jede strukturelle Weiterentwicklung von Wissenschaftskommunikation daher insbesondere die Wahrung der Interessen von Gesellschaft und Wissenschaft gleichermaßen bedienen. Im Sinne der im Grundsatzpapier betonten Relevanz wissenschaftlicher Evidenz für die politische und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit sollte das Ministerium die in der Wissenschaftskommunikationsforschung bereits bestehende Expertise nutzen (z.B. zur Wirkung von Kommunikationsmaßnahmen, zu disziplinären Kommunikations- und Publikationskulturen, zu Aktivitäten verschiedener wissenschaftlicher Akteure, zu Erwartungen verschiedener Publika und ihren heterogenen Rezeptionsmuster, zu den Entwicklungen des Wissenschaftsjournalismus). Entscheidungen über die Förderung von Wissenschaftskommunikation sollten daraus entwickelt und auf Forschungsergebnissen aufgebaut sein. Auf dieser Basis ergeben sich aus Sicht der unterzeichnenden Fachgesellschaften folgende vier Handlungsfelder, auf denen das BMBF tätig werden bzw. deren Bearbeitung es initiieren sollte:

1. Umfassende Bestandsaufnahme des Status quo

Die im Grundsatzpapier beschriebene Forderung nach einem »Wandel hin zu einer kommunizierenden Wissenschaft« impliziert eine Defizitdiagnose.

Es scheint, dass das Ministerium gegenwärtig der Ansicht ist, es bestünde ein »zu Wenig« an Wissenschaftskommunikation oder es fehle der Wissenschaft an der notwendigen Öffentlichkeitsorientierung. Im Fokus des Ministeriums steht dabei insbesondere die institutionalisierte Wissenschaft, die sich stärker in den gesellschaftlichen Diskurs einbringen soll. Unklar bleibt dabei, welches Verständnis von Wissenschaftskommunikation einer solchen Defizitdiagnose zugrunde liegt, woran das Ministerium diesen Mangel an institutioneller Wissenschaftskommunikation bemisst und auf welcher empirischen Basis diese Diagnose getroffen wurde.

Wir regen daher einerseits eine umfassendere Berücksichtigung bestehender empirischer Forschung zu den Entwicklungen der Wissenschaftskommunikation an sowie andererseits die systematische Unterstützung wissenschaftlicher Initiativen, die relevante Fragestellungen auf allen institutionellen Ebenen untersuchen. Dazu gehören bestehende Aktivitäten der zentralen Kommunikationsabteilungen der Hochschulen und Forschungseinrichtungen ebenso wie dezentralen Strukturen von Wissenschaftsorganisationen, z.B. an Lehrstühlen, Instituten und Forschungsbereichen. Zudem sollte der faktische und mögliche Einfluss der institutionalisierten Wissenschaft (also insbesondere der Wissenschaftsorganisationen sowie individueller Wissenschaftler*innen) auf die öffentliche Wahrnehmbarkeit von Wissenschaft sowohl kritisch reflektiert als auch empirisch untersucht werden. Denn in den vergangenen Jahren hat sich Wissenschaftskommunikation im Kontext der Digitalisierung stark ausdifferenziert. Es hat sich sowohl die Vielfalt der Kommunikationskanäle und Formate deutlich erhöht als auch das Spektrum relevanter Akteur*innen jenseits des klassischen Wissenschaftsjournalismus deutlich erweitert. Diese ungebrochene Dynamik ist bei allen wissenschaftspolitischen Initiativen zur Wissenschaftskommunikation angemessen zu berücksichtigen und eine Engführung des Begriffes zu vermeiden.

2. Reflexion und Konkretisierung von Zielen

Im Grundsatzpapier des BMBF werden Ziele, die durch die Förderung von Wissenschaftskommunikation erreicht werden sollen, nur sehr unspezifisch definiert. Auch hier liegen Studien vor, die sich mit den Leistungen beschäftigen, die Wissenschaftskommunikation für Akteur*innen aus Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Anspruchsgruppen erbringen kann. Hierbei gilt, dass unterschiedliche Leistungen über unterschiedliche Formen der Wissenschaftskommunikation erreicht werden. Die im Grundsatzpapier aufgeführten Maßnahmen rekurren nicht auf konkrete Ziele, sondern setzen voraus, dass mehr Wissenschaftskommunikation und die Diversifizierung von Formen von Wissenschaftskommunikation förderlich sind – für wen oder was, ist nicht klar. In diesem Zusammenhang ist auch die pauschale Unterstellung einer uneingeschränkten Nachfrage nach Wissenschaftskommunikation durch die breite Öffentlichkeit, wie sie im Grundsatzpapier impliziert wird, empirisch nicht haltbar und reflexionsbedürftig.

Gefragt ist ein differenzierter Blick auf Erwartungen, Motive und Nutzungskontexte unterschiedlicher Anspruchsgruppen. Ohne konkrete Zielsetzung bleiben die geforderten Maßnahmen somit vage, erscheinen willkürlich und laufen Gefahr, zum Selbstzweck zu werden. Eine substanzielle Evaluation der Maßnahmen ist auf dieser Grundlage nicht möglich. Die bestehende Indifferenz von Zielen und Motiven ist zudem vor dem Hintergrund der öffentlichen Finanzierung wesentlicher Teile von Wissenschaftskommunikation problematisch. Hier besteht bereits Evidenz, die als politische Entscheidungsgrundlage herangezogen werden kann. Das BMBF sollte daher im Austausch mit Wissenschaftskommunikationsforschung und -praxis konkrete Zielkataloge erarbeiten. Neben einer Explikation von Zielen für die Wissenschaftskommunikation sollten auch Motive der politischen Förderung von Wissenschaftskommunikation klarer reflektiert und benannt werden. Wissenschaft pauschal auf mehr Kommunikation zu verpflichten, ist allein nicht zielführend.

3. Anreizmechanismen für individuelle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

Im Grundsatzpapier werden individuelle Forschende als primäre Kommunikator*innen angesprochen. Es wird gefordert, dass diese dazu befähigt und ermutigt werden sollen, mit der Öffentlichkeit in den Dialog zu treten. Der vorliegende Forschungsstand zeigt, dass Wissenschaftler*innen Wissenschaftskommunikation überwiegend befürworten. Dennoch zeigt sich auch, dass vor allem mangelnde zeitliche Ressourcen aufgrund hoher Forschungs-, Lehr- und Gremienbelastung eine aktivere Beteiligung vieler Wissenschaftler*innen an Wissenschaftskommunikation kaum zulassen. Die im Grundsatzpapier angeführten Maßnahmen gehen nicht darauf ein, wie dieses Kommunikationshindernis adressiert werden kann. Die Hinweise auf notwendige Veränderungen der Reputationslogiken der wissenschaftlichen Selbstverwaltung und die Schaffung von Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb verweisen stattdessen darauf, dass vor allem die Rollenerwartungen an Forschende ausgeweitet werden sollen. Ohne einen Ausbau an Ressourcen – für mehr Arbeit wird schlichtweg mehr Zeit benötigt – wird die Umsetzung solcher Maßnahmen vor allem den wissenschaftlichen Nachwuchs unnötig weiter unter Druck setzen. Das Ziel eines wissenschaftspolitisch motivierten Ausbaus der Wissenschaftskommunikation ist aus unserer Sicht nur dann

möglich, wenn Wissenschaftsakteur*innen entlastet und entsprechende (Unterstützungs-)Strukturen geschaffen bzw. systematisch gestärkt und Ressourcen bereitgestellt werden. Notwendig erscheint uns vor diesem Hintergrund ein Überdenken von Anreizmechanismen innerhalb wissenschaftsinterner Governancestrukturen. Gangbare Modelle wären beispielsweise die Anerkennung von Wissenschaftskommunikation durch die Entlastung von Lehrverpflichtungen bzw. Gremienarbeit oder dort, wo es sinnvoll ist, auch eine hochschulbezogene Zuweisung von Fördermitteln für Wissenschaftskommunikation, die dann innerhalb der Hochschulen an aktive Wissenschaftler*innen ausgeschüttet werden könnte. Dabei muss jedoch stets eine Balance von Anreizen und Kriterien wissenschaftlicher Exzellenz und Relevanz gewahrt bleiben; Anreize dürfen also nicht dazu führen, dass Forschungsprojekte überwiegend nach Kriterien der Öffentlichkeitswirksamkeit ausgesucht und andere Ziele von Forschung verdrängt werden. Hierbei ist auch zu bedenken, dass der Wissenschaftsjournalismus eine wichtige Vermittlungsleistung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft erbringt und damit einzelne Wissenschaftler*innen entlastet. Die kritische ökonomische Lage vieler Medienunternehmen, die journalistische Produkte herausgeben, erschwert diese Vermittlungsleistung. Solche Entwicklungen sollten im Hinblick auf die Planung von Maßnahmen guter Wissenschaftskommunikation reflektiert werden, um die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft nachhaltig zu sichern und zu stärken.

Weitere Befunde der Forschung zum Kommunikationsverhalten individueller Wissenschaftlerinnen zeigen, dass die Wahrnehmung, selbst nicht über ausreichende Kommunikationskompetenzen zu verfügen, die Bereitschaft zur Wissenschaftskommunikation verringert. Deutschland vernachlässigt hinsichtlich der strukturellen Ausstattung bei der Ausbildung von (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern den Bereich Wissenschaftskommunikation – insbesondere im Vergleich zum angloamerikanischen Raum. Hier wäre eine Institutionalisierung entsprechender Ausbildungsangebote wichtig. Vorstellbar wären auch die Entwicklung zusätzlicher wissenschaftlicher Stellenprofile, die Vermittlungsaufgaben stärker berücksichtigen (z.B. im Sinne einer Ausstattung von Professuren mit zusätzlichen Vermittlungsressourcen), sowie die Bereitstellung von Ressourcen auf Organisationsebene, die diese Maßnahmen unterstützen.

4. Evaluation und langfristige Qualitätssicherung

Im Grundsatzpapier des BMBF wird thematisiert, was gute Wissenschaftskommunikation leisten soll: Nicht nur Ergebnisse vermitteln, sondern auch Prozesse und Methoden wissenschaftlicher Arbeit transparent machen und dabei die Komplexität und Vorläufigkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen thematisieren. Wissenschaftskommunikation muss dabei zwischen unterschiedlichen Ansprüchen von Kommunikator*innen und Rezipient*innen vermitteln. Hierbei erscheint es uns wichtig, Wissenschaftskommunikation einerseits systematisch und unabhängig zu evaluieren und in die Etablierung standardisierter Verfahren zur Erfolgskontrolle zu investieren sowie bestehende Kriterien für Erfolg zu überdenken und ggf. neu zu fassen, um Fehlentwicklungen gegensteuern zu können. Diese Aufgabe sollte nicht bei den kommunizierenden wissenschaftlichen Akteur*innen liegen, sondern grundsätzlich unter Einbezug wissenschaftlicher (Begleit-)Forschung erfolgen. Zentrale Voraussetzung ist unseres Erachtens dabei eine systematische institutionelle Förderung der Wissenschaftskommunikationsforschung im Sinne eines nachhaltigen Capacity Building (Einrichtung von Professuren, Ausschreibung von Förderrichtlinien und -programmen, systematische Nachwuchsförderung), die im Grundsatzpapier angedeutet aber nicht expliziert wird.

Darüber hinaus erscheint uns eine intensiviertere Analyse und Diskussion funktionaler und dysfunktionaler Folgen des politisch motivierten Ausbaus von Wissenschaftskommunikation innerhalb der Wissenschaft geboten. Das BMBF hat unter dem Titel »Neue Governance der Wissenschaft« entsprechende Forschung gefördert. Eine Intensivierung interdisziplinärer Wissenschaftskommunikationsforschung könnte hier eine wichtige Grundlage für eine evidenzbasierte Reflexion dieser Fragen liefern.

5. Empfehlungen zur Umsetzung der identifizierten Handlungsfelder

Ein zentrales Anliegen der unterzeichnenden Fachgesellschaften ist es, zu einer evidenzbasierten Förderung von Wissenschaftskommunikation beizutragen. Gemeinsam möchten wir die künftige strukturelle Weiterentwicklung der Wissenschaftskommunikation unterstützen und die Expertise der von uns vertretenen Fächer zugunsten eines Entwicklungsprozesses im Sin-

ne von Gesellschaft und Wissenschaft in die Wissenschaftspolitik einbringen. Zur Etablierung eines konstruktiven Austauschs zwischen Politik und Fachgesellschaften werden folgende Maßnahmen vorgeschlagen:

1. Initiierung und Verstetigung eines Dialogs zwischen BMBF und Fachgesellschaften, u.a. durch die Etablierung von Fachveranstaltungen und Austauschformaten
2. Förderung des regelmäßigen Austauschs zu Aufgaben und Vorgehen aus Sicht unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen, mit dem Ziel einer breiten Klärung der Mittel und Möglichkeiten von Wissenschaftskommunikation
3. Vermittlung von Expert*innen durch Wissenschaftsinstitutionen für Expertisen und Konsultationen aus Gesellschaft, Politik und Journalismus.
4. Die systematische Aufbereitung des Forschungsstandes zu bestimmten Themenfeldern der Wissenschaftskommunikation
5. Einrichtung von Beratungsgremien unter Beteiligung von Wissenschaftskommunikationsforscherinnen und -forschern
6. Berücksichtigung internationaler Erfahrungen und Entwicklung (Konsultation von Experten, Vergleichsstudien)
7. Kontinuierliche Evaluation des hier skizzierten Maßnahmenpakets

Für die Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPK)
Prof. Dr. Lars Rinsdorf, Vorsitzender

Für die Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS)
Prof. Dr. Birgit Blättel-Mink, Vorsitzende

19. Juni 2020

Weitere unterstützende wissenschaftliche Fachgesellschaften:

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)
Deutsche Gesellschaft für Medizinische Psychologie (DGMP)
Deutsche Gesellschaft für Philosophie (DGPhil)
Deutsche Gesellschaft für Politikwissenschaft (DGfP)
Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs)
Deutsche Gesellschaft für Sozial- und Kulturanthropologie (DGSKA)
Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA)

Deutsche Gesellschaft für Stammzellforschung (GSZ)
Deutsche Gesellschaft für Technische Bildung (DGTB)
Deutsche Gesellschaft für Volkskunde (dgv)
Deutsche Pharmazeutische Gesellschaft (DPhG)
Deutsche Vereinigung für Chinastudien (DVCS)
Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft (DVPW)
Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB)
Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft (DVRW)
Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs)
Deutscher Anglistenverband
Deutscher Slavistenverband
Fakultätentag für Maschinenbau und Verfahrenstechnik (FTMV)
Fakultätentag Informatik der Universitäten in der BRD
Gesellschaft für Angewandte Mathematik und Mechanik (GAMM)
Gesellschaft für Hochschulgermanistik im Deutschen Germanistenverband
(GfH im DGV)
Gesellschaft für Informatik (GI)
Gesellschaft für Japanforschung (GJF)
Gesellschaft für Kognitionswissenschaft (GK)
Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM)
Gesellschaft für Populärmusikforschung (GfPM)
Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW)
Indogermanische Gesellschaft (IG)
Kriminologische Gesellschaft (KrimG)
Mediävistenverband
Neurowissenschaftliche Gesellschaft (NWG)
Physikalisch-Technische Bundesanstalt (PTB)
Verein für Socialpolitik (VfS)
Vereinigung für Allgemeine und Angewandte Mikrobiologie
Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD)
Verband Deutscher Kunsthistoriker
Wissenschaftliche Gesellschaft für Theologie

Stellungnahme der DGS zum Umgang mit studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen¹

Die Bewertung der Qualität universitärer Lehre durch Studierende mittels standardisierter Fragebögen – kurz studentische Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) – hat im deutschsprachigen Raum flächendeckende Verbreitung gefunden und ist auch in Hochschulgesetzen fest verankert. Die Zielsetzungen, die sich hinter dem Einsatz des Instruments verbergen können, sind vielfältig, wobei es erhebliche Variation in den Evaluationspraktiken und -kulturen zwischen Hochschulen und Fächern gibt: Studentische LVE bieten Studierenden eine Möglichkeit, den Lehrenden die eigenen Erfahrungen und Sichtweisen auf die Lehre in anonymisierter Form zurück zu spiegeln. LVE können den Lehrenden Informationen liefern, um die Erwartungen der Hörerschaft besser zu verstehen und die Qualität ihrer Lehre zu steigern. Und LVE können zur Setzung von Anreizen für bessere Lehre (z.B. Lehrpreise), als Entscheidungsgrundlage bei Berufungs- und Entfristungsverfahren (z.B. kritische Schwellen als Bedingung für *Tenure*) sowie zur Kontrolle der Lehrleistung (z.B. hochschulinterne Publikation von LVE-basierten Lehrenden-Rankings) eingesetzt werden.

Je nach dem angestrebten Verwendungszweck unterscheiden sich die Anforderungen – z.B. im Hinblick auf die Validität, Präzision und Vergleichbarkeit der Messungen – an das Instrument. Daher sind studentische LVE für diese unterschiedlichen Zielsetzungen nicht gleichermaßen gut geeignet. Dies kann bei unangemessener Nutzung von LVE im schlimmsten Falle dazu führen, dass Fehlanreize für Lehrende gesetzt und an Hochschulen fehlgeleitete Entscheidungen auf Basis dieser vermeintlich objektiven Grundlage getroffen werden. Aus diesem Grund sieht sich die DGS zu einer Stellungnahme zu den Möglichkeiten und Grenzen einer Nutzung des Instruments veranlasst (siehe auch ASA 2019).

Hierfür erscheint zunächst eine Einordnung in die Forschung notwendig.² Grundsätzlich lassen sich zwei große Forschungszeige (mit vielen

1 Der Vorstand der DGS dankt den Mitgliedern, insbesondere Tobias Wolbring, der zur Erarbeitung dieser Stellungnahme eingesetzten Kommission: Rolf Becker, Monika Jungbauer-Gans, Michaela Pfadenhauer, Larissa Schindler, Tobias Wolbring (Kommissionsleitung).

2 Die Forschung zur studentischen LVE ist aufgrund der an Hochschulen standardmäßig anfallenden LVE-Daten und der direkten Betroffenheit der Forschenden durch das Instrument überaus umfangreich. Zu beachten ist dabei, dass große Unterschiede in der methodischen Güte einzelner Studien bestehen. Einzelbefunde sollten daher kritisch geprüft und mit dem dazugehörigen Forschungsstand abgeglichen werden.

weiteren Verästelungen) unterscheiden: Auf der einen Seite gibt es eine Vielzahl an Studien, welche die Zusammenhänge von studentischen LVE mit anderen Maßen der Lehrqualität untersuchen (z.B. Marsh 2007; Rindermann 2001; Spooren, Brockx, Mortelmans 2013). Hierbei zeigt sich, dass das Instrument mittlere bis starke Korrelationen mit naheliegenden Außenkriterien, wie der Einschätzungen durch Peers, aufweist. Auch lassen sich durch hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen Verbesserungen der LVE im Zeitverlauf erzielen (Dresel, Rindermann 2011; Penny, Coe 2004). Dies deutet an, dass Aspekte der Lehrqualität zu einem nicht unerheblichen Teil in die studentischen Bewertungen eingehen, dem Instrument also eine gewisse Validität nicht abzuspochen ist.

Auf der anderen Seite lässt die Stärke der empirisch dokumentierten Zusammenhänge aber durchaus Raum für unerwünschte sachfremde Einflüsse (z.B. Kromrey 1994a; Stark, Freishtat 2014; Wolbring 2013). So deuten zahlreiche Forschungsarbeiten *erstens* an, dass es unter bestimmten Bedingungen Einflussfaktoren auf die studentische Bewertung geben könnte, die unabhängig von der Qualität der Lehre wirken. So wurden die studentischen Bewertungen der Lehre in verschiedenen Studien mit dem Geschlecht (z.B. Boring 2017; Rivera, Tilcsik 2019) und der physischen Attraktivität der Dozierenden (z.B. Hamermesh, Parker 2005; Klein, Rosar 2006) in Verbindung gebracht. Auch weisen Studien für andere Länder auf mögliche Zusammenhänge der studentischen Bewertungen mit der Hautfarbe und ethnischen Herkunft der Lehrenden hin (z.B. Chávez, Mitchell 2020; Chisadza, Nicholls, Yitbarek 2019). *Zweitens* gehen Rahmenbedingungen der Lehre, wie das studentische Vorinteresse, der Pflicht- bzw. Wahlcharakter einer Veranstaltung und auch die räumliche Situation (z.B. Esser 1997; Rindermann 2016), die nicht oder nicht gänzlich in der Hand der Lehrenden liegen, in die Bewertung mit ein. Schließlich kann es aufgrund von Reziprozitäten bei der gegenseitigen Bewertung der Lehr- und Studienleistung durch Lehrende und Studierende *drittens* zu Fehlanreizen bei der Gestaltung von Lehre und Prüfungen kommen. So eröffnen sich Möglichkeiten und Anreize zur Manipulation von LVE durch eine Reduktion des Workloads oder eine Inflation der Noten (z.B. Bar, Kadiyali, Zussmann 2009; Johnson 2003; Weinberg, Hashimoto, Fleisher 2009).

Auch wenn diese Effekte je nach sozialem Kontext variieren dürften, zeigen diese Befunde, dass solche Faktoren LVE potenziell verzerren und im Einzelfall durchaus starke Effekte haben können. Daneben können Me-

thodeneffekte auftreten, die mit der Fragebogengestaltung, dem Befragungsmodus und dem Rücklauf zusammenhängen (z.B. Dresel, Tinsner 2008; Kromrey 1994b; Treischl, Wolbring 2017). Dies erschwert ebenfalls die Vergleichbarkeit von LVE über verschiedene Veranstaltungsformate, Themen und lokale Hochschulkontexte hinweg. All dies entkräftet freilich nicht die zuvor berichteten Befunde zur Validität studentischer LVE, zeigt aber, dass LVE die Zufriedenheit der Studierenden mit der Lehre erfassen, was durchaus wünschenswert ist. LVE-Ergebnisse sind jedoch trotz ihrer häufigen Nutzung als Grundlage für Karriereentscheidungen nicht mit einer präzisen Messung der Lehrleistung von Einzelpersonen gleichzusetzen. Daher sollte das Instrument mit Bedacht und Augenmaß unter Anerkennung dieser Fallstricke verwendet werden. Die DGS leitet aus dem skizzierten Forschungsstand folgende Empfehlungen ab:

- LVE sollten zum Zweck einer formativen Evaluation, d.h. einer den Lehrprozess begleitenden Bewertung, eingesetzt werden. Hierfür ist eine Evaluationskultur zu entwickeln, bei der die Feedback- und Entwicklungsfunktion im Vordergrund steht. Dabei sollten LVE nicht als Ausdruck der Lehrleistung einzelner Lehrpersonen, sondern als das Ergebnis des Zusammenspiels aus Lehrenden, Studierenden und Rahmenbedingungen begriffen werden. Vor diesem Hintergrund liegt eine stärkere Nutzung von LVE für die systematische Weiterentwicklung von Modulen und Studiengängen im Rahmen des Studiengangs- und Qualitätsmanagements nahe.
- Für eine Begleitung des Lehrprozesses durch LVE im Sinne einer formativen Evaluation sollten diese früher als bisher üblich im Semester durchgeführt werden, wobei die Fragebögen entsprechend dieser veränderten Zielsetzung anzupassen sind. So können die Evaluationsergebnisse nicht nur im laufenden Semester mit den Studierenden besprochen, sondern auch dafür genutzt werden, um eine ggf. notwendige Nachjustierung in der Lehre vorzunehmen. Dies erhöht auch die Motivation für Studierende, sich an LVE zu beteiligen und Lehrenden ein konstruktives Feedback zu geben.
- Der in LVE eingesetzte standardisierte Fragenkanon bildet oft die Spezifika bestimmter Lehrveranstaltungen, z.B. deren didaktische Konzepte und konkrete Ausgestaltung, nur unzureichend ab. Um einen möglichst hohen Informationsgehalt von LVE zu gewährleisten, sollte Lehrenden die Möglichkeit gegeben werden, das Standardinstrument durch eigene Fragen zu ergänzen.

- Bei der Kommunikation der Resultate ist auf eine angemessene Ergebnisdarstellung zu achten. Dies betrifft insbesondere Angaben zum Rücklauf, zur Streuung der Daten und zu sinnvollen Vergleichswerten. Diese Angaben sind ebenso wie der Veranstaltungstyp (z.B. Wahl-/Pflichtveranstaltung, didaktisches Konzept, Lernziele) und -kontext (z.B. studentisches Vorinteresse, Schwierigkeitsgrad, Workload) bei der Interpretation der LVE-Ergebnisse zu berücksichtigen. Auf die Angabe von Lehrveranstaltungsbewertungen, die ganz anderen Rahmenbedingungen unterliegen und somit zu unzulässigen Vergleichen verleiten, ist bei der Ergebnisdarstellung ebenso zu verzichten, wie auf die Rückmeldung verletzender oder beleidigender Antworten auf offene Fragen.
- Der Prozess sollte durch Fortbildungsmöglichkeiten und Unterstützungsangebote (z.B. Peer-Mentoring) begleitet werden, ohne Lehrende jedoch zu entsprechenden hochschuldidaktischen Kursen zu verpflichten. Für die Rückmeldung besonders negativer LVE-Ergebnisse sind spezielle Verfahren zu implementieren, um negative Effekte, wie eine nachhaltige Frustration der Lehrenden, durch die Evaluation zu verhindern.
- Die Grenzen von LVE als Steuerungsinstrument im Sinne einer summarischen Evaluation, d.h. einer abschließenden Bewertung der Lehrleistung zur Ableitung von Folgemaßnahmen, sind anzuerkennen. Sie können eine wichtige, aber sicherlich nicht die einzige Informationsgrundlage im Rahmen von zentralen Entscheidungen (z.B. Berufungen, Entfristungen oder Lehrpreisen) sein. Insbesondere sollten keine Automatismen an LVE-Ergebnisse geknüpft werden (z.B. Mindestziele oder kritische Schwellen). Je nach Kontext sind weitere geeignete Informationen zur Lehrleistung hinzuziehen. Dies kann z.B. im Rahmen von Lehrproben, Lehrkonzepten oder einer Expertenkommission unter Einbeziehung der Studierenden, erfolgen.
- Die Zielsetzungen und intendierten Nutzungszwecke von LVE sind allen Stakeholdern – insbesondere den Lehrenden und Studierenden – vorab transparent zu kommunizieren. Hierbei ist auch zu klären, wer die Ergebnisse einer LVE einsehen darf. Für bestimmte Zwecke (z.B. Nutzung im Rahmen von *Tenure-Track*-Verfahren) bedarf es darüber hinaus ggf. einer schriftlichen Fixierung in einer Evaluationssatzung. Daneben sind auch für LVE die Vorgaben aus der Datenschutz-Grundverordnung zu beachten, wobei die konkrete Umsetzung mit den Datenschutzbeauftragten an der jeweiligen Hochschule abzuklären ist.

Literatur

- American Sociological Association 2019: Statement on Student Evaluations of Teaching. www.asanet.org/sites/default/files/asa_statement_on_student_evaluations_of_teaching_feb132020.pdf, letzter Aufruf 23. Juni 2020.
- Bar, T., Kadiyali, V., Zussman, A. 2009: Grade Information and Grade Inflation: The Cornell Experiment. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 23, no. 3, 93–108.
- Boring, A. 2017: Gender Biases in Student Evaluations of Teaching. *Journal of Public Economics*, vol. 145, 27–41.
- Chávez, K., Mitchell, C.M.W. 2020: Exploring Bias in Student Evaluations: Gender, Race, and Ethnicity. *Political Science and Politics*, vol. 53, no. 2, 270–274.
- Chisadza, C., Nicholls, N., Yitbarek, E. 2019: Race and Gender biases in Student Evaluations of Teachers. *Economics Letters*, vol. 179, 66–71.
- Dresel, M., Rindermann, H. 2011: Consultation of University Instructors Based on Student Evaluations of Teaching Effectiveness: Multilevel Test of its Effectiveness under Consideration of Bias and Unfairness Variables. *Research in Higher Education*, vol. 52, no. 7, 717–737.
- Dresel, M., Tinsner, K. 2008: Onlineevaluation von Lehrveranstaltungen: Methodeneffekte bei der Onlineevaluation von Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Evaluation*, 7. Jg., Heft 2, 183–211.
- Esser, H., 1997: Zweifel an der Evaluation der Lehre. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium: Zeitschrift für Ausbildung und Hochschulkontakt*, 26. Jg., Heft 1, 45–49.
- Hamermesh, D.S., Parker, A.M. 2005: Beauty in the Classroom. Instructors' Pulchritude and Putative Pedagogical Productivity. *Economics of Education Review*, vol. 24, no. 4, 369–376.
- Johnson, V.E. 2003: *Grade Inflation. A Crisis in College Education*. New York: Springer.
- Klein, M., Rosar, U. 2006: Das Auge hört mit! Der Einfluss der physischen Attraktivität des Lehrpersonals auf die studentische Evaluation von Lehrveranstaltungen – eine empirische Analyse am Beispiel der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. *Zeitschrift für Soziologie*, 35. Jg., Heft 4, 305–316.
- Kromrey, H. 1994a: Wie erkennt man gute ›Lehre‹? Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen. *Empirische Pädagogik*, 8. Jg., Heft 2, 153–168.
- Kromrey, H. 1994b: Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In P. Mohler (Hg.), *Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung*. Münster: Waxmann, 91–114.
- Marsh, H. 2007: Students' Evaluations of University Teaching: A Multidimensional Perspective. In R.P. Perry, J.C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. New York: Springer, 319–384.

- Penny, A.R., Coe, R. 2004: Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, vol. 74, no. 2, 215–253.
- Rindermann, H. 2001: *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. 2016: *Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Der Einfluss der Rahmenbedingungen auf Qualität von Lehre und Ergebnisse von Lehrevaluation*. In D. Großmann, T. Wolbring (Hg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS, 227–262.
- Rivera, L.A., Tilcsik, A. 2019: Scaling Down Inequality: Rating Scales, Gender Bias, and the Architecture of Evaluation. *American Sociological Review*, vol. 84, no. 2, 248–274.
- Spooren, P., Brockx, B., Mortelmans, D. 2013: On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, vol. 83, no. 4, 598–642.
- Stark, P.B., Freishtat, R. 2014: An Evaluation of Course Evaluations. *ScienceOpen Research*, doi: 10.14293/S2199-1006.1.SOREDU.AOFRQA.v1.
- Treischl, E., Wolbring, T. 2017: The Causal Effect of Survey Mode on Students' Evaluations of Teaching: Empirical Evidence from Three Field Experiments. *Research in Higher Education* vol. 58, no. 8, 904–921.
- Weinberg, B.A., Hashimoto, M., Fleisher, B.M. 2009: Evaluating Teaching in Higher Education. *Journal of Economic Education*, vol. 40, no. 3, 227–261.
- Wolbring, T. 2013: *Fallstricke der Lehrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität*. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Ein kurzes Gespräch mit Hubert Knoblauch und Stefanie Pawlak, die den 40. DGS-Kongress 2020 organisieren.

Herr Knoblauch, Frau Pawlak, welche Aspekte und Alternativen wurden bei der Entscheidung pro und contra digitale Durchführung abgewogen?

Hubert Knoblauch: Als die Pandemie im März ausbrach, waren vor allem die Planungen vor Ort weitgehend abgeschlossen: Wir hatten Räume gesichtet und gemietet, und zwar (für teures Geld) auch für die Eröffnungsveranstaltung, die Sonderveranstaltungen und die Party, ja sogar schon die Musik zur Eröffnung gebucht. Zu Beginn der Pandemie wollten wir deswegen erst einmal abwarten, wie lange das geht. Schon nach wenigen Wochen begannen wir allerdings mit der Suche nach Alternativen. Es stellte sich jedoch heraus, dass die Räume an der TU für das Frühjahr 2021 schon ausgebucht waren; im Sommer 2021 war lediglich die Woche noch unbelegt, in der der Kongress der Europäischen Gesellschaft für Soziologie (ESA) stattfinden soll. Da die Vorbereitungen für den nächsten DGS Kongress in Bielefeld 2022 auch schon weiter gediehen waren, als wir zunächst vermutet hatten, konnten wir auch nicht mehr auf 2022 ausweichen. Deswegen begannen wir an der Digitalisierung zu arbeiten. Aus rechtlichen und finanziellen Gründen wollten wir mit der offiziellen Entscheidung und Verlautbarung eigentlich abwarten, dass größere Veranstaltungen (ab 1.000 Personen) offiziell vom Berliner Senat verboten würden. Als der Senat sich aber nach mehreren Ankündigungen nicht über den 31. August 2020 hinaus wagen wollte, was die Aussagen zu Großveranstaltungen angeht, nachdem auch immer mehr andere Großveranstaltungen abgesagt bzw. verschoben wurden und nachdem wir selbst positive Erfahrungen mit digitalen Veranstaltungen gemacht hatten, entschieden wir uns mit dem Vorstand dann offiziell zur Digitalisierung des Kongresses.

Wie kam es zu der Entscheidung, den Kongress über zwei Wochen abzuhalten und nicht nur die üblichen fünf Kongresstage zu organisieren?

Hubert Knoblauch: Der Soziologie-Kongress zeichnet sich ja auch durch eine große Dichte an Begegnungen aus, die von der räumlichen Nähe ermöglicht wird. Weil der gemeinsame Raum aber fehlt, wollen wir den Ablauf ein wenig entschleunigen. Denn wenn viele digitale Veranstaltungen gleichzeitig stattfinden, hat niemand die Möglichkeit, andere und anderes kennenzulernen. Indem wir den Kongress auf zwei Wochen strecken,

können die Teilnehmenden nun potentiell auch andere und mehr Beiträge und andere Sessions mitbekommen als die, an denen sie selbst aktiv beteiligt sind. Da wir schon vor der Entscheidung zur Digitalisierung bemerkt haben, wie viele Kongresse, Tagungen und Workshops für Herbst und Winter abgesagt wurden und sich so unsere Terminkalender deutlich entspannten und weil das Wintersemester ja auch später beginnen wird, erschien es uns sinnvoll, diese Entzerrung und Entschleunigung vorzunehmen.

Im ursprünglichen Kongressprogramm spielte auch Berlin als urbaner Raum, in dem zahlreiche der programmatischen gesellschaftlichen Spannungslinien zusammenlaufen, eine wichtige Rolle. Wie gehen Sie inhaltlich mit dem Wegfall der Präsenz vor Ort um?

Hubert Knoblauch: Für uns Berliner*innen, die wir nun nach mehr als 40 Jahren den Kongress nach Berlin holen wollten, ist dieser Wegfall höchst bedauerlich. Wir hatten mit den kuratierten Veranstaltungen des Berlin-Forums (die alle schon ausgewählt waren) wie auch mit einer Reihe von (aus Politik, Medien und Wissenschaft) prominent besetzten Sonderveranstaltungen den Kongress an einigen erlesenen Orten auch in die nicht-soziologische Öffentlichkeit bringen wollen. Weil wir ja nun weitgehend »unter uns« sein werden, mussten wir die meisten absagen. Um den lokalen Charakter des Kongresses wenigstens ein wenig zu erhalten, haben wir noch einige Aktivitäten entwickelt, um wenigstens ein paar Veranstaltungen »live« (unter anderem die Einführungsveranstaltung im prachtvollen Lichthof der TU mit Joachim Gauck) durchzuführen und übers Internet zu streamen. Zudem haben wir die beteiligten Berliner Einrichtungen (Institute, SFBs etc.) aufgerufen, lokale Veranstaltungen durchzuführen oder sich als lokale Akteure auf eine für sie angemessene Weise während des Kongresses digital einzubringen. Anfang August nun wurde uns Bescheid gegeben, dass bis Ende September gar keine Veranstaltungen stattfinden dürfen. Dennoch bemühen wir uns derzeit immer noch, wenigstens ein, zwei Veranstaltungen vor Ort stattfinden zu lassen.

Welche Konsequenzen hatte die Umstellung des Kongresses auf digitale Durchführung für das Organisationsteam?

Hubert Knoblauch: Sie betreffen zunächst den Ort: Während wir vorher gemeinsam an der TU gearbeitet haben, treffen wir uns nun eben im Internet. Wir werden natürlich auch nicht die übliche Ausweitung erleben, die etwa mit der Anwerbung von Studierenden einhergeht.

Stefanie Pawlak: Das Team im Kongressbüro ist viel kleiner, ich arbeite zu zweit mit Marco Siegmund an dem Kongress. Und digitale Veranstaltungen zu organisieren, ist weniger »greifbar«, als analoge.

Wie kann man sicherstellen, dass der Kongress aufgrund der Menge der Teilnehmer*innen technisch nicht zusammenbricht?

Stefanie Pawlak: Es gibt drei Veranstaltungen, die wir aus Berlin streamen werden: die Eröffnungsveranstaltung und zwei Sonderveranstaltungen. Da sichern wir uns technisch doppelt und dreifach ab und testen alles vorher. Technisch gesehen senden wir auch nur das Signal aus. Der Zugriffserver liegt bei einem anderen Anbieter. Der hat uns versichert, dass er unsere Zugriffszahlen ganz, ganz locker verkraftet. Bei allen anderen Veranstaltungen, etwa den Sektionsveranstaltungen und ad-hoc-Gruppen-Sitzungen, gibt es keinen zentralen Knotenpunkt, der bei der TU Berlin oder der DGS läge. Wir haben uns etablierte Anbieter ausgesucht, die gezeigt haben, dass sie mit viel *traffic* umgehen können. So arbeiten wir mit Zoom, das die allermeisten schon kennen dürften. Auch die Anmeldung und der Zugang zu den digitalen Sessions liegt bei einem externen Anbieter. Sollte es da Probleme geben, erreichen wir die Teilnehmer*innen auch per E-Mail. Ein mögliches Problem könnte ein Überlaufen an Supportanfragen in den ersten Tagen darstellen. Auch wenn durch die Entzerrung nicht mehr 35 Sessions gleichzeitig starten, sondern 15 bis 18, ist das immer noch eine relevante Größe, die wir im Auge behalten müssen. Wenn nur in sechs Sessions zeitgleich zu Beginn etwas schief geht, kommen wir ins Rotieren. Wir versuchen das abzufedern, indem wir in der Woche vor dem Kongress Sessions anbieten, in denen sich Organisator*innen in Zoom einarbeiten können, wenn sie damit noch keine Erfahrungen gemacht haben. Insgesamt hoffen wir aber, dass die Meisten Zoom schon aus ihrem Berufsalltag kennen.

Sind Alternativen für Büchertische, Kaffeepausen und all die anderen informellen Begegnungsräume angedacht?

Stefanie Pawlak: Einige Verlage werden sich im Internet präsentieren. Aber das ersetzt keine Büchertische. Und auch keine Kaffeepausen, informellen Begegnungsräume, Gespräche auf dem Flur und in der Kneipe, in der man abends Kolleg*innen trifft. Sowas lässt sich in dieser Größenordnung digital kaum sinnhaft einrichten. Wir wissen, dass sich einige Teilnehmer*innen mit Kolleg*innen zum gemeinsamen Schauen der Eröffnungsveranstaltung und der Keynotes verabredet haben. Das halte ich für eine schöne Idee.

Lässt sich voraussichtlich etwas vom digitalen Kongress für künftige DGS Veranstaltungen übernehmen, die wieder als Präsenzveranstaltung stattfinden werden?

Hubert Knoblauch: Diese Frage betrifft wohl nicht nur unseren Kongress, sondern die Langzeitfolgen von Corona auf die Digitalisierung. Vermutlich werden sie ganz entscheidend vom Erfolg des Kongresses selbst abhängig sein. Falls der Kongress ohne größere technische Probleme verlaufen wird, kann das sicherlich weitreichende Folgen haben. Ausgehend von unserer schon früh geäußerten Vermutung, dass Corona die Refiguration wie unter einem Brennglas verschärft, ist anzunehmen, dass sich die Rolle von Mobilität, Lokalität und Präsenz verändert und sich damit auch neue Formen der Kommunikation einschleifen – oder, wie wir nach einem digitalen Semester und den ersten digitalen Tagungen bemerken, schon eingeschliffen haben. Diese Refiguration muss keineswegs nur schicksalhaft erduldet werden. Wir werden uns sicherlich überlegen müssen, in welchem Ausmaß wir etwa das Reisen über weite Distanzen für kurze und standardisierte Vorträge beibehalten müssen; zugleich werden wir aber auch die *face-to-face* Formate intensivieren müssen. Da wir zu den ersten gehören, die einen Kongress in dieser Größenordnung durchführen, sollten wir nach dem Kongress deswegen ganz kritisch bewerten, was gut gelaufen ist, was fehlt und was wir machen könnten, um auch Fehlentwicklungen zu vermeiden.

Veränderungen in der Mitgliedschaft

Neue Mitglieder

Dipl.-Soz. Umut Akkuş, Dortmund
Tim Albrecht, Hannover
Elijah Arcurí, Berlin
Vincent August, M.A., Berlin
Mona-Maria Bardmann, M.A., Stuttgart
Dr. Pascal Berger, Aachen
Mira Böing, M.A., Köln
Jennifer Bosen, M.A., Aachen
Jan Frederik Bossek, M.A., Köln
Miriam Brunnengräber, M.A., Mainz
Eva Daniels, Frankfurt am Main
Nadine Diefenbach, M.A., Witten
Dr. Marc Grimm, Bielefeld
Richard Groß, Dresden
Dr. Pınar Gümüş Mantu, Gießen
Niklas Herrberg, Düsseldorf
Dr. Julia Höppner, Kassel
Jun.-Prof. Dr. Andreas Köpfer, Freiburg
Kristina Korte, M.A., Berlin
Felix Krell, Friedrichshafen
Dr. phil. Björn Krey, Mainz
Robert Landwirth, M.A., Darmstadt
Matthias Leger, M.A., Stuttgart
Hendrik Alexander Lux, Köln
Dr. phil. Björn Milbradt, Halle
Nina Monowski, M.A., Bamberg
Dr. Achim Oberg, Mannheim
Dahla Rodewald, M.A., Bamberg
Jakob Roschka, M.A., Kassel
Carla Scheytt, M.A., Bochum
Dr. phil. Verena Schneider, Berlin

Sebastian Scholz, Hannover
Stefan Schulder, M.A., Hamburg
Johanna Springhorn, M.A., Bielefeld
Dr. Elisabeth Süßbauer, Berlin
Sarah Patricia Tell, M.A., Bamberg
Prof. Dr. Tobias ten Brink, Frankfurt am Main
Dr. Lena Maria Verneuer, Bielefeld
Nadia Wester, M.A., Bad Honnef

Neue studentische Mitglieder

Nora Drohne, Kassel
Jakob Eisemann, Berlin
Bernhard Michelis, Griesheim
Emanuela Nyantakyi, Hamburg
Johann Paetzold, Würzburg
Svenja Reinhardt, Coburg
Aurora Antonia Sauter, Offenbach am Main
Leonie Schmickler, Passau
Janine Schröder, Augsburg
Jonas Volle, Bonn
Jonas Aljoscha Weik, Mainz

Austritte

Meltem Acartürk, M.A., Frankfurt am Main
Dipl.-Soz. Sascha Bark, Hagen
Bettina Barthel, Berlin
Tobias Bombel, Konstanz
Gül Nur Bozkurt-Alezzo, Düsseldorf
Dr. Hella Dietz, Göttingen
Dipl.-Soz. Cord Drögemüller, Hannover
Dr. Ilse Dygutsch-Lorenz, Preetz
Dr. rer. pol. Sven Ehrlich, Quickborn
Denis Erbozkurt-Beckers, Kamp-Lintfort
Jonas Fedders, Berlin

Dr. Michael Frey, Berlin
Dipl.-Soz. Anika Göbel, Berlin
Ina Hanselmann, M.A., Innsbruck
Mark Helle, Wuppertal
Roman Heuser, Aachen
Elisabeth Hill, Augsburg
Sebastian Jakob, Chemnitz
Claudia Jänichen, Berlin
Tim Janowsky, Hannover
Dr. Heike Kanter, Berlin
Dr. Tina Klug, Darmstadt
Dipl.-Soz. Svea Korff, Hildesheim
Jakob Ladenhauf, Wien
Knut Linke, Hameln
Dr. Niels Logemann, Oldenburg
Friedholin Merhout, Durham, USA
Katinka Meyer, M.A., Berlin
Daniela Müller, Kelsterbach
Dr. Gertrud Müller, München
Dr. Gertrud Nolterieke, London
Prof. Dr. Notburga Ott, Bochum
Dr. Stephan Pflaum, München
Dr. Werner Reichmann, Verden (Aller)
Sophie Schäfer, Frankfurt am Main
Jennifer Stevens, Leipzig
Marlene Tietz, Magdeburg
Prof. Dr. Dieter Urban, Stuttgart
Miriam Venn, Sprockhövel
Prof. Dr. Ansgar Weymann, Bremen
Dipl.-Soz. Silvia Wieseler, Schlangen
Malou Windeler, Berlin

Verstorben

Prof. Dr. Laura Ibarra Garcia, Guadalajara, Mexiko
Prof. Dr. Axel Groenemeyer, Dortmund
Dr. Wilhelm Hinrichs, Berlin
Prof. Dr. Edeltraud Roller, Mainz

Anm. der Redaktion: Zum ersten Mal, seit wir die SOZIOLOGIE redaktionell in Leipzig betreuen, haben uns für diese Rubrik keine Beiträge erreicht. Wir hoffen sehr, dass wir im kommenden Heft wieder zahlreiche Aktivitäten der DGS-Sektionen dokumentieren können.

In memoriam Axel Groenemeyer (7. April 1956 – 29. Mai 2020)

Am 29. Mai 2020 ist Prof. Dr. Axel Groenemeyer nach längerer Krankheit und doch unerwartet im Alter von 64 Jahren verstorben. Axel Groenemeyer studierte von 1975 bis 1981 Soziologie an der Universität Bielefeld, wo er nach seinem Diplom in verschiedenen soziologischen Forschungsprojekten an den Schnittstellen von Sozialpolitik und sozialer Kontrolle mitarbeitete. Von April 1987 bis März 2000 war Axel Groenemeyer wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Nach seiner Promotion bei Günter Albrecht und Franz-Xaver Kaufmann arbeitete er als wissenschaftlicher Assistent im Praxisschwerpunkt »Soziale Probleme und Problemintervention« der Fakultät für Soziologie in Bielefeld. Von 1994 bis 1996 forschte er an der *École des Hautes Études en Sciences Sociales* in Paris (Robert Castel, Alain Touraine) und am *Centre des Études Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales* (CESDIP) in Guyancourt und war Stipendiat am Maison des Sciences de l'Homme. Seine Habilitation schloss er 1997 an der Universität Bielefeld mit der Venia für Soziologie, insbesondere Soziologie sozialer Probleme und Problemintervention ab. Nach verschiedenen Forschungsaufenthalten und Vertretungsprofessuren war er von 2004 bis 2007 Professor an der Hochschule Esslingen. 2007 nahm Axel Groenemeyer einen Ruf auf die Professur für Theorie und Empirie der Sozialpädagogik an der TU Dortmund an. Damit fand er ein wissenschaftliches Wirkungsfeld, in dem er an seine eigenen und sozialpädagogisch relevanten Themenfelder Drogen- und Sozialpolitik, Devianz sowie Armut anknüpfen konnte. Dabei brachte er seinen spezifischen soziologischen Blick in die Sozialpädagogik ein. Dergestalt verstand er es in Forschung und Lehre gekonnt, sozialpädagogische Wissensbestände mit den Augen des Soziologen zu betrachten und zu wenden und damit Studierenden wie Kolleg*innen die gesellschaftliche Bedingtheit des soeben noch so unzweifelhaft angenommenen Gegenstandes zu zeigen.

Im Zentrum des Werkes von Axel Groenemeyer stehen soziale Probleme, genauer: Konstruktions- und Kategorisierungsprozesse von gesellschaftlichen Phänomenen als »Problem«. Damit verbindet sich die Analyse der Diskursivität von sozialen Problemen, ihrer historischen Einbindungen sowie der institutionellen Mechanismen ihrer (selektiven) Benennung und Bearbeitung. Es handelt sich um ein wissenssoziologisch fundiertes Forschungsprogramm der

Analyse gesellschaftlicher Mechanismen, die Probleme erst als solche konstituieren, reproduzieren und zumeist mit sozialer Kontrolle verbinden.

Auf beeindruckende Weise wird dies im »Handbuch soziale Probleme« deutlich, das Axel Groenemeyer zunächst mit Günter Albrecht und Friedrich W. Stallberg im Jahr 1999 publizierte und das dann in gemeinsamer Arbeit mit Günter Albrecht 2012 in zweiter Auflage erschienen ist. Es ist unzweifelhaft das Standardwerk zu sozialen Problemen im deutschsprachigen Raum. Dabei war die Entstehung des sowohl qualitativ als auch quantitativ beeindruckenden Werkes von Herausforderungen begleitet. So weist der Aufbau des Buchs Ähnlichkeiten zu amerikanischen Handbüchern auf, in denen – nach grundlegenden Beiträgen zum definitions- und interessensabhängigen Charakter von Problemkonstruktionen – dann doch von distinkten Themen wie Kriminalität oder Armut zu lesen ist. Die meisten Kapitel holen die damit einhergehende Spannung zwischen einer konstruktivistischen und einer objektivistischen gegenstandstheoretischen Bestimmung sozialer Probleme insofern wieder ein, als sie die Historizität der Konzepte in Gestalt spezifischer Thematisierungs- und Problematisierungskonjunkturen zum Ausgangspunkt der jeweils nachfolgenden Ausführungen machen und sich in diesem Sinne einer »informierten Sprachregelung« bedienen.

Über die Beschäftigung mit diesen Themenfeldern hinaus, ging es Axel Groenemeyer um das empirisch begründete Vorantreiben und die weitere Ausdifferenzierung des problemsoziologischen Forschungsprogramms. Dabei gelang es ihm, die Komplexität und Differenziertheit von Problematisierungen in Schaubildern und Matrizen umzusetzen, die in ihrer heuristischen Funktion anscheinend derart überzeugten, dass vielfach an sie angeschlossen wurde und wird. Das Konzept *doing social problems* hat seine Vitalität im deutschsprachigen Raum durch Axel Groenemeyers fortwährendes Wirken erlangt, der darüber hinaus auch maßgeblich zu dessen Institutionalisierung beigetragen hat. Die Sektion Soziale Probleme und soziale Kontrolle, deren Vorstandssprecher er von 1999 bis 2017 war, und die Zeitschrift Soziale Probleme, deren Mitherausgeber und schließlich auch leitender Redakteur er mehr als 20 Jahre war, tragen seine Handschrift und verdanken ihm ihr Profil.

Die Sektionsveranstaltungen und die Zeitschrift boten immer Raum für Beiträge des wissenschaftlichen Nachwuchses. Diese hierarchische Bezeichnung nahm Axel Groenemeyer allerdings nur mit einer gewissen Distanz in den Mund. Im direkten Kontakt mit Studierenden sowie wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen an der TU Dortmund war Axel Groenemeyer stets offen für die Themen und die Menschen, die diese an ihn herantrugen. Durch

seine gleichermaßen konstruktiven wie kritischen Rückmeldungen war er in unterschiedlichen Arbeits- und Gesprächszusammenhängen – etwa in der Betreuung von Qualifikationsarbeiten oder den regelmäßig stattfindenden Forschungskolloquien des Instituts – für viele ein wichtiger Wegbegleiter im Wissenschaftsbetrieb. Seine wertschätzende wie humorvolle Kommunikation, seine wohltuend unkomplizierte Art, seine Großzügigkeit im kollegialen Miteinander, sein in die Mitarbeiter*innen gesetztes Vertrauen, sein kontinuierliches Engagement für andere – all dies nahm Studierende und Kolleg*innen gleichermaßen für ihn ein.

Durch Axel Groenemeyers Tod haben wir einen klugen und kreativen Soziologen sowie einen äußerst liebenswerten, solidarischen und unterstützenden Kollegen verloren, der eine schmerzhaft Lücke in unseren sozialen Beziehungen und in der Soziologie hinterlässt.

Mechthild Bereswill, Christine Burmeister,
Anke Neuber und Holger Schmidt

Habilitationen

Dr. Sven Kette hat sich am 25. Mai 2020 an der Universität Luzern habilitiert. Die Habilitationsschrift trägt den Titel »Organisationsprobleme in der modernen Gesellschaft«. Die *venia legendi* lautet Soziologie.

Dr. Lisa Knoll hat sich am 22. Juni 2020 an der Universität Hamburg habilitiert. Die Habilitationsschrift trägt den Titel »Die Soziologie der Konventionen. Beiträge zur Analyse von Wohlfahrtsmärkten im Wandel«. Die *venia legendi* lautet Soziologie.

Call for Papers*

Research Across Boundaries: Challenges of Interdisciplinary Work in the Context of Law

Interdisciplinary Research Day at the University of Graz, 18th June 2021

Interdisciplinary research bears the promise to promote understanding and to find solutions for complex problems affecting humanity today: Current global challenges, such as climate change, digitalisation and artificial intelligence require joint efforts across all disciplines to reap the benefits of research and technological progress without losing sight of the achievements our societies have fought for so hard.

While for researchers, interdisciplinary work means moving towards a broader perspective, breaking down the entrenched boundaries between disciplines and adopting an open view proves to be demanding. Challenges range from developing a common vocabulary and understanding between disciplines to finding suitable methods for interdisciplinary work. Anyone leaving the safe haven of his or her field of expertise to embark on the troubled waters of interdisciplinary research needs a solid vessel and the willingness to leave many things taken for granted behind.

REWI Graz, the Faculty of Law at the University of Graz has a long-standing tradition of encouraging interdisciplinary research among its members. Still, notwithstanding this approach, the faculty is eager to listen to others, to learn from their experiences and to provide fora that allow academics from different countries and different traditions to meet and to exchange their views. Thus, in 2021 REWI Graz will open its doors to

* *Anm. der Redaktion:* Die Hinweise auf Calls und Tagungen wurden Ende August zusammengestellt. Bitte prüfen Sie, ob sich Veranstaltungstermine, Deadlines oder Veranstaltungsformate aufgrund der Corona bedingten Regelungen geändert haben.

researchers from all over the world to discuss the common challenges of interdisciplinary research.

On 18th June 2021 the faculty invites scholars from all disciplines to present papers on the theoretical and methodological challenges of interdisciplinary research in the context of law with a focus on the following areas:

Climate Change is one of the greatest challenges humanity faces today: rising temperatures, melting polar caps and increasing CO₂ emissions are threatening life on earth as we know it. The effects of climate change are also unequally distributed, with lower-emission countries being hit hardest. Managing the climate crisis therefore requires a global joint effort and fundamental changes: How can the »1.5 degree centigrade« target still be met and how can we ensure a timely, just and fair transition to a low carbon society?

Artificial Intelligence and Autonomous Driving: AI holds the promise to make our journeys not only more relaxing, but also, and more importantly, safer. Hundreds of different sensors scanning the streets and feeding data into a car, are expected to respond more quickly and reliably to what's happening on the streets and therefore reduce human fault. But do we run the risk of entrusting AI all too many aspects of our lives and are we prepared to face the ethical issues associated to its use?

Digitalisation and Cybersecurity: The era of digitalisation simplifies people's lives and creates many other advantages for individuals and companies. Every day, however, an ever-increasing amount of information about our choices, habits and our personal characteristics is collected by a multitude of actors. Digitalisation has thus created new threats to privacy and the use of digital identities. How can we reconcile the benefits of digitalisation with the requirements of data protection and security?

Submission

Interested participants should submit the following information

title of the paper,
thematic area the paper belongs to,
an abstract of no more than 500 words,
author name, affiliation and biographical details,
contact details.

Deadline for submission is **30th October 2020**. All abstracts will be reviewed by the organisational committee and selections announced by 15th December 2020. Formal registration for the conference will be possible from 15th March 2021. Working language will be English. Accepted papers will be published in the Austrian Law Journal's Summer edition (presupposing a positive outcome of the peer review process).

Practical Information

The conference will take place at the Aula of the University of Graz. Travel and accommodation costs for invited speakers will be covered. You will find more information at <https://rewi.uni-graz.at/de/fakultaet/>. Please send your proposal and any questions to:

rewi.kontakt@uni-graz.at

8. sozialwissenschaftliche Promotionswerkstatt Rhein-Ruhr

Institut für Soziologie, Universität Duisburg-Essen am 29. und 30. April 2021

Die sozialwissenschaftliche Promotionswerkstatt Rhein-Ruhr richtet sich an Doktorandinnen und Doktoranden aus sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen sowie angrenzenden Fächern, die an einer Dissertation mit Bezug zu mindestens einem der folgenden Themenfelder arbeiten: Arbeit, Arbeitsmarkt, Arbeitspolitik, Bildung, Ungleichheit, Sozialstaat und Sozialpolitik.

Im Rahmen der Promotionswerkstatt besteht für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, ihre im Entstehungsprozess befindliche Arbeit vorzustellen und mit erfahrenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie anderen Doktorandinnen und Doktoranden intensiv zu diskutieren. Sowohl theoretisch-konzeptionelle als auch empirische oder sozialpolitische Arbeiten sind gleichermaßen erwünscht. Im Zentrum der Promotionswerkstatt steht die Diskussion laufender, noch nicht abgeschlossener Promotionsvorhaben. Wir begrüßen daher insbesondere Bewerbungen von Promovierenden, die ihr Thema bereits definiert haben, aber noch nicht im Abschluss ihrer Arbeit stehen. Interessierte Promovierende können sich um eine Teilnahme bewerben, indem sie bis zum 31. Oktober 2020 eine Zusammenfassung ihres Vorhabens (maximal 3.000 Zeichen) einreichen.

Eine Entscheidung über die Annahme des Vorschlags fällt bis zum 15. November 2020. Angenommene Bewerberinnen und Bewerber müssen dem Organisationsteam dann bis spätestens 28. Februar 2021 einen zusammenhängenden Aufsatz (maximal 60.000 Zeichen) zusenden, der das Promotionsvorhaben beschreibt und ausgewählte (ggf. vorläufige) Befunde präsentiert.

Im Rahmen der Werkstatt an der Universität Duisburg-Essen präsentieren die ausgewählten Teilnehmerinnen und Teilnehmer in maximal 20 Minuten wesentliche Aspekte ihrer Arbeit. Jeder Beitrag wird anschließend durch eine/n erfahrene/n und fachlich ausgewiesene/n Wissenschaftler/in kommentiert, bevor die Diskussion für alle Beteiligten geöffnet wird. Während der anderthalbtägigen Veranstaltung haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zudem in den Pausen und beim gemeinsamen Abendessen die Gelegenheit für weitere Einzelgespräche und zur Vernetzung. Ein anregender Abendvortrag rundet den ersten Tag der Promotionswerkstatt ab.

Die sozialwissenschaftliche Promotionswerkstatt Rhein-Ruhr wird gemeinsam vom Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Institut (WSI) der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, sowie dem Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) und dem Institut für Soziologie (IfS) der Universität Duisburg-Essen organisiert. Das Organisations- und Programmkomitee besteht aus Prof. Dr. Bettina Kohlrausch (WSI), Prof. Dr. Martin Brüssig (IAQ) und Prof. Dr. Marcel Erlinghagen (IfS). Eine Übersicht über Teilnehmer/innen und Kommentator/innen der vergangenen Jahre finden Sie im Netz unter: <http://www.iaq.uni-due.de/projekt/info.php?p=RRP>. In der Vergangenheit haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den regen und intensiven Austausch mit anderen Promovierenden und erfahrenen und etablierten Forscherinnen und Forschern regelmäßig gelobt und heben immer wieder die vertrauensvolle und konstruktive Atmosphäre dieser in Deutschland einmaligen Veranstaltung hervor. Für die ausgewählten Teilnehmerinnen und Teilnehmer übernehmen die Organisatoren die anfallenden Fahrt- und Hotelkosten.

Bitte senden Sie Ihre Bewerbung (inkl. CV und Angaben zu Betreuerinnen oder Betreuern der Dissertation) in elektronischer Form bis zum **31. Oktober 2020** an:

Prof. Dr. Marcel Erlinghagen
c/o Silke Demmler (Sekretariat)
E-Mail: silke.demmler@uni-due.de

Nichts als die Wahrheit? Verschwörungsglaube und konspirationistisches Denken

Call für Beiträge zum Soziologie-Magazin #1/2021

Ob auf Hygiene-Demos oder den Social-Media-Accounts von Prominenten – sogenannte Verschwörungstheorien haben derzeit Konjunktur. Insbesondere während der Corona-Pandemie rückten sie wieder zunehmend in den Fokus der öffentlichen wie medialen Aufmerksamkeit. Aber auch schon vor der Pandemie waren diverse Verschwörungsmymen im Umlauf: Bevor sich Thesen um eine Corona-Verschwörung und die damit angestrebte Neuordnung der Welt verbreiteten, erhielten insbesondere Mythen rechter Akteur*innen Aufwind. Sie warnten in Bezug auf Flucht- und Migrationsbewegungen vor dem »Großen Austausch«, die sogenannte »Reichsbürgerbewegung« zweifelte die politische Handlungsfähigkeit Deutschlands an und es gab Akteur*innen, die den Klimawandel für frei erfunden hielten.

Trotz der jüngsten Aufmerksamkeit ist konspirationistisches Denken kein Phänomen des 21. Jahrhunderts: Der Historiker Dieter Groh (1992: 267 ff.)¹ bezeichnet es gar als »anthropologische Konstante«, da Verschwörungstheorien zu allen Zeiten und in allen Gesellschaften vorkämen. Seit dem Mittelalter zirkulieren zahlreiche antisemitische Verschwörungsmymen und im 18. und 19. Jahrhundert entstanden erste Mythen rund um Freimaurerbünde und Illuminaten sowie deren Weltherrschaftsstreben.

Bei Verschwörungsmymen muss es sich nicht, wie vielfach angenommen, allein um randständige Theorien handeln, die jenseits eingeschwoener Gruppen abgelehnt werden: Die kollektive Praxis der Hexen- und Jüd*innenverfolgungen zeigt, dass Verschwörungsideologien Eingang in hegemoniale Diskurse finden und zu herrschenden Wahrheiten aufstreben können. Seine Manifestation findet konspirationistisches Denken nicht zuletzt in Formen der *post-truth politics*, wie etwa die Politologen Joseph Uscinski (2019) und Eiríkur Bergmann (2018) zeigen.

Versteht man Verschwörungsmymen als eine spezielle Form sozialen Wissens, stellt sich die Frage nach ihrer gesellschaftlichen Funktion. Die Wissenssoziologen Andreas Anton und Kollegen gehen davon aus, dass es durch Verschwörungstheorien möglich werde, »Ereignisse oder Prozesse, die sich ansonsten nur schwer einordnen ließen, sinnhaft zu deuten« (Anton

1 Referenzen sind abrufbar unter www.sociologiemagazin.de

et al. 2014: 15). Interessant ist aber auch die Frage danach, wie sich die Mehrheitsgesellschaft mit heterodoxen Verschwörungstheorien auseinandersetzt: Wirkt das Label als »Verschwörungstheorie« möglicherweise sogar stigmatisierend, um einem Hegemonieverlust entgegenzuwirken? (vgl. u. a. Knobloch 2018)

Was hat es mit Verschwörungsideologien und konspirationistischem Denken auf sich? Worauf reagieren Menschen, die Verschwörungsmythen in die Welt setzen und welche sozialen Funktionen kommen diesen Mythen zu? Wie werden Verschwörungsmythen verbreitet – und wie rezipiert? Welche Akteur*innen sind beteiligt? Und inwiefern (be)dienen solche Mythen Populist*innen? Zeitdiagnosen und Auseinandersetzungen mit aktuellen Verschwörungstheorien, historisch-soziologische Perspektiven, aber auch die Auseinandersetzung mit spezifischen Gruppen wie der »Reichsbürgerbewegung« oder den Corona-Leugner*innen können interessante Einsichten in aktuelle Diskurse liefern.

Wir suchen eure Perspektiven, Analysen und Gedanken! Sendet eure Texte zum Thema bis zum **1. Dezember 2020** an

einsendungen@soziologiemagazin.de

Tagungen

Im Osten was Neues?

Intersektionale, migrantische BIPOC-Perspektiven auf
30 Jahre (Wieder-) Vereinigungsprozess in Ostdeutschland

Tagung am 29. und 30. Oktober 2020 an der Hochschule Mittweida

Die gängige und einseitige »Erfolgsgeschichte der Deutschen Einheit« spiegelt die vielschichtige Bedeutung der Wende und des Transformationsprozesses für migrantische, diasporische und weitere intersektional marginalisierte BIPOC Perspektiven kaum wider. Was wissen wir eigentlich (noch nicht, oder nicht ausreichend) über den Nachwende- bzw. Transformationsprozess im Osten bis zum diesjährigen Jubiläum »30 Jahre Deutscher Einheit«? Auf der Tagung sollen vielfältige, bislang selten gestellte Fragen hör-, sicht- und diskutierbar werden.

Die ehemalige DDR, und Ostdeutschland heute, war, ist und bleibt eine Migrationsgesellschaft. Vertragsarbeiter*innen, internationale Auszubildende und Studierende, politische Immigrant*innen, damals »Ausländer« in der DDR, heute Ostdeutsche. Dazu zählen auch neue Generationen von Migrant*innen mit und nach der Wende. Sie alle haben auch Geschichte(n), Erfahrungen, Erinnerungen, sind Teil des Transformationsprozesses und gestalten heute die »neue Gesellschaft« im Osten, wie im Westen, mit. Auch sie haben gelebt und gekämpft, und tun dies weiterhin. Als Akteur*innen, ob Einzelkämpfer*innen, in Kollektiven oder in Bewegungen, haben auch sie mit und nach der Wende Umbrüche und Aufbrüche, Erfolge und Verluste durchlebt. Besonders für marginalisierte Communities und BIPOC Generationen heute ist dieses Wissen und diese Geschichte(n) zentral für ihre historische Verortung und gegenwärtige Positionierungen. Sie sind heute wichtige Referenzen für ihre Kämpfe und Bewegungen, aber auch für ge-

samtgesellschaftliche Prozesse. Diese marginalisierten Erzählungen eröffnen komplexe Reflexionsräume für kollektives, intergenerationales, intersektionales, Community- übergreifendes und widerständiges Erinnern, Lernen und Gestalten.

Die Auftakttagung des Forschungsprojektes »30 Jahre Deutsche Einheit: Migrantische Perspektiven auf den Wiedervereinigungsprozess in Ostdeutschland« wagt einen solchen Reflexions- und Gestaltungsraum zu initiieren, bestehendes kollektives Wissen, Narrationen aus den verschiedenen Communities und Feldern zusammenzubringen und neue Perspektiven sichtbar zu machen. Die Tagung beschäftigt sich mit folgenden Themen und Fragenkomplexen:

Bewegungen, Kämpfe, (Selbst-)Organisierung und Lebenswelten

- Was ist die ostdeutsche, intersektionale Migrationsgesellschaft?
- Was heißt es, als migrantisierte, marginalisierte Menschen in der Nachwendezeit in Ostdeutschland zu leben und zu kämpfen?
- Welche Enttäuschungen, Erfolge und Schlüsse gab es aus den Kämpfen?
- Welche Orte, Räume und Strukturen existieren (nicht) und werden aufgebaut?
- Welche Erfahrungen teilen die Generationen bzw. inwieweit gibt es Wissens- und Erfahrungstransfer an neue Generationen von Migrant*innen nach der Wende?
- Welche Kontinuitäten bestehen weiterhin?

Organisationserfahrungen und -kultur von MSO in Ostdeutschland

- Was sind die Bedingungen für Organisationen, und welche Formen der Organisierung gibt es in urbanen versus ländlichen Räumen?
- Gibt es andere Bedürfnisse für Selbstorganisation im Osten?
- Welche (geteilten) Erfahrungen und Zusammenschlüsse gibt es zwischen Communities und Generationen?

Rassismus und Empowerment in Ostdeutschland

- Was sind kontinuierliche Kämpfe für Menschen in Ostdeutschland, die Rassismus und weitere Unterdrückungen sowie soziale Ungerechtigkeit erfahren?

- Welche Brüche und Zäsuren (wie zum Beispiel Morde und Selbstenttarnung des NSU, Anschläge in Halle, Hanau etc.) gab es, und welche Bedeutung hatten diese für das Leben in der Diaspora?
- Wie unterscheiden sich Erfahrungen von Rassismus und rechtem Terror im Osten und im Westen?

Erinnerungskultur und Narrativen jenseits der Mehrheitsgesellschaft

- Wie präg(t)en intersektionale, migrantische und BIPoC Akteur*innen, Organisationen und Bewegungen verschiedener Generationen den Vereinigungs- und Transformationsprozess bis heute? Und wie wurden sie davon geprägt?
- Welche Formen der Erinnerung und des Gedenkens gibt es?
- Wer gehört alles zum »Kollektiv« des »kollektiven Gedächtnisses«?

Intersektionale Identitäten und Zugehörigkeiten

- Wer ist ostdeutsch, und welche Stimmen werden gehört?
- Warum ist es wichtig den Osten aus intersektionalen und intergenerationalen Perspektiven zu betrachten?
- Was bedeuten diese Perspektiven für diasporisches, migrantisches Leben in der Gegenwart und Zukunft in Ost-/Deutschland?

Kontakt:

Prof. Dr. Asiye Kaya

E-Mail: kaya@hs-mittweida.de

Phuong Thúy Nguyen

E-Mail: nguyen@hs-mittweida.de

Political and Administrative Elites in Europe – Theory and Practice in Historical Perspective

Conference at Charles University Prague, November 9 to 11, 2020

Given the epidemiological situation in recent months and taking into consideration the possible evolutions during the second half of the year on the one hand, and considering also the topics covered by the received proposals on the other hand, the organizers of the conference »Parliament as a Ring

of Elites« decided to adapt the concept of the event in order to lower the former's disrupting impact and accommodate a wider perspective on elites. This widening of the scope comes with a change in the event's name, which does not affect, however, the original topics of focus.

Currently, we still hope that we will be able to meet in person in November 2020. Nevertheless, we decided to shorten the conference and restructure it in such a way as to be able to react flexibly to how the situation will evolve this autumn. If it will become impossible for the conference to be held in a traditional manner, we aim at switching to the on-line environment and host several on-line panels focussing on the discussion of the topics specified below. The final decision regarding the format of the conference will be taken one month before the event, in order for the registered participants to be able to make the necessary preparations.

The organizers are fully aware that even if the conference does take place in the originally envisioned form, it might be impossible, due to the circumstances, for some of the registered participants to attend the event in person, in Prague. In such cases, the participants are welcome to join the discussions and present their papers online.

The conference focus will lie mainly on the transformations underwent by elites during the second half of the 19th century and the first half of the 20th century, and the deriving social mobility. Within the framework of the conference, we aim at addressing three essential aspects: defining (and self-defining of) elites, the changes, shifts and transitions which delineate the process of social mobility, and the methods and tools by means of which the latter can be traced and researched for the 19th and 20th century's upper social layers:

1) Defining (and self-defining of) elites

- Changes in the meaning and understanding of the term »elite«; Changes in the self-perception of the elite in terms of status, role and responsibilities, both individually, and as a group;
- Elites and power-elite: hierarchies of and differentiating criteria between distinct categories of elites (e.g. prestige discrepancies between deputies and senior state officials);
- Elites and counter-elites: the dynamics of contestation and change; Entanglements and interdependencies between different elite layers (e.g. to what extent was the actual composition of the parliament influenced by

the fact that, prior to the introduction of universal suffrage, deputies were actually chosen by the local elites, and how did the gradual democratization of the franchise swayed this relation?)

2) *Social mobility of the elites (mainly political and administrative, but not exclusively)*

- Theoretical and methodological approaches to the study of social mobility of the elites in the 19th and early 20th century;
- The determinants of social mobility among representatives of the elites (parental human and financial capital, education, cultural and social integration, networks, career choices, health and personality traits);
- Differences in the social structure and mobility between elites and counter-elites;
- Differences in social structure and mobility between distinct categories of elites (i.e. political vs. administrative elite, or political vs. economic elite); Intergenerational evolutions: the rise and decline of elite families approached in terms of upward and downward social mobility.

3) *Digital tools used for the research of political and social elites of the 19th and 20th century*

Within the framework of this session we would like to discuss new approaches to the study of the above mentioned topics, and in particular to the family history and demographic behaviour of modern political and administrative elites, through the use of large prosopographical datasets, electronic genealogical collections and relational databases containing information about members of historical populations. In this context we would like to concentrate on the following issues:

- Possibilities and limitations of using genealogical collections and historical databases for the study of 19th and early 20th century elites;
- Possibilities of reconstructing basic demographic data for the respective period; Ways of analysing collected data (statistical methods, text analysis, GIS-based methods, graphic visualisations);
- State of the sources and work with incomplete data;
- Possibilities of reconstructing relationship networks of individuals.

The conference will be conducted in English and German. If you have any questions please contact:

Martin Klečáčeký

E-Mail: klecacky@mua.cas.cz

E la nave va?

Social Science Perspectives on Germany, Italy and the European Union after a Decade of Crisis

Conference in Menaggio, Italy, from 19 to 21 November 2020

This project is part of an ongoing conversation established in 2017 by a group of scholars interested in assessing the nature and evolution of the relationship between Germany and Italy from diverse points of view, in particular comparing and contrasting their responses to the crises that regularly beset the European Union. German-Italian relations are powerfully affected by their membership of the European Union and the Euro-area: EU membership creates interdependencies between policy choices and even occasional negative externalities. These constraints add a layer of complexity to German-Italian relations and may occasionally strain otherwise very strong and fruitful interactions.

The current project further explores these interdependencies by looking at how Germany and Italy have weathered the recent crises: the euro, refugee, Brexit and, Covid-19 crises. We start from an assessment of Germany and Italy as comparable political and economic systems and explore their reactions to these crises and the eventual positive and negative externalities that they impose on each other and what this means for their economic and political developmental paths.

In particular, we want to analyse the growing strength of populist movements, the increased difficulty of forming governmental majorities, and the greater salience of divisive issues such as refugee management or the stability orientation of economic policy (balanced budgets, structural reforms, trade surpluses) that may polarize national political systems and affect mutual relations. We aim to analyse the politics and economics of both countries in innovative ways and with a variety of methods. In each case, we want to emphasize the heightened interconnectedness between these two countries and explore the ways in which it affects both their bilateral relations and the interactions that they entertain at EU level.

Confirmed speakers are Prof. Luca Verzichelli, Ph.D. (Università degli Studi di Siena) and Dr. Ton Notermans, Ph.D. (Tallinn University of Technology/Università degli Studi di Trento).

The conference is organized by Prof. Simona Piattoni, Ph.D. (Università degli Studi di Trento) and Prof. Claudius Wagemann, Ph.D. (Goethe-Universität Frankfurt). It will take place at *Villa Vigoni*, Centro Italo-Tedesco, Via Giulio Vigoni 1, I-22017 Loveno di Menaggio. There is no conference fee. If you have any organizational or content-related questions, please send an E-Mail to

Nils Sartorius

E-Mail: sartorius@soz.uni-frankfurt.de

Far Right Education Politics and Policy: Towards an Interdisciplinary Research Agenda

Interdisciplinary Workshop at the University of Edinburgh, December 3 and 4, 2020.

With the recent resurgence of far-right populist parties and movements across Europe, liberal democracy and its educational foundations have become increasingly contested. While the far right has come to constitute an influential and enduring actor in the European political and societal debate, we still lack systematic knowledge on its representatives' educational views, these views' origin and development in the last decades, how they are being brought into politics and with what effect.

This workshop aims to initiate an interdisciplinary research agenda to equip us in understanding and tackling this emerging phenomenon. We aim to explore the far right's engagement with education and schooling, from pre-school to university, with a particular focus on the intersection between the ideology, organisation and strategy of actors on the far-right. In particular, we seek to investigate:

- What far-right actors – parties, movements, ideologues – have engaged with education policy and what are the key themes and motivations in their educational thinking?
- How do their programs vary or converge across national boundaries and organizational contexts? How do they differ from more mainstream conservative, neo-liberal and Christiandemocratic thinking as well as from classic fascist ideologies?

- How do parties and movements form and disseminate their beliefs and programs?
- What are their organisational underpinnings and how do they mobilise political support, for example among teachers, students, and parental organisations?
- What is the (potential) impact of far-right education ideologies on education policy agendas across Europe?

We invite researchers from political science, education, history and related disciplines to lend their distinctive perspective to these questions and contribute to laying the ground for a new research agenda in this interdisciplinary field.

The workshop will be held in 2 half-day sessions, accompanied by a panel discussion open to a broader audience. Confirmed speakers are Sarah de Lange (University of Amsterdam), Andrea Mammone (Royal Holloway University of London), and Jenny Ozga (University of Oxford).

Should in-person workshops not yet be possible, virtual arrangements will be made. A follow-up workshop, in view of a joint publication, will be held in Oxford in spring 2021. For further information please write to:

Anna Pultar, University of Edinburgh
E-Mail: anna.pultar@ed.ac.uk or

Anja Giudici, University of Oxford
E-Mail: anja.giudici@politics.ox.ac.uk

Digital Humanities and Gender History

Online-Konferenz am 5., 12., 19. und 26. Februar 2021, jeweils 16 bis 20 Uhr MEZ

Die Konferenz möchte geschlechtergeschichtliche Aspekte der Geschichte des Digitalen und der Digital Humanities sowie die Anwendung von digitalen Methoden und Forschungsworkflows für geschlechtergeschichtliche Fragestellungen und Erkenntnisinteressen thematisieren. Gefragt werden soll nach den geschlechtergeschichtlichen Implikationen digitaler Methoden, Tools und Projekte ebenso wie nach den Möglichkeiten und Grenzen,

Mehrwerten und Herausforderungen, die digitale Methoden für die Geschlechtergeschichte bieten. Die Beiträge werden sich auf folgende Themenkomplexe beziehen:

- Anwendung digitaler Methoden und Tools auf geschlechtergeschichtliche Fragestellungen
- Geschlechtergeschichte der Digital Humanities bzw. digitaler Subdisziplinen
- Konstruktionen von Geschlecht in oder deren Sichtbarmachung durch digitale Methoden (zum Beispiel mittels Data-Mining-Methoden, Netzwerk- oder GIS-Technologien, Visualisierungen etc.)
- Geschlechtliche bzw. intersektionelle Markierung von digitalen Modellen der Wirklichkeit, beispielsweise auch künstlicher Intelligenz
- Bedeutungen von Geschlecht bei der Modellierung von Digital Humanities-Projekten, der Konzeption und Entwicklung von Datenbanken, Algorithmen, Software, Tools und digitalen Arbeits- und virtuellen Forschungsumgebungen
- Digitale Archive und Quellen, deren Erschließung und Distribution
- Digitale Publikationsformen für die Geschlechtergeschichte zum Beispiel Digital Journals, Blogs, Projektseiten, Social Media etc.
- Verhältnis von Geschlechtergeschichte und Digital Humanities, ggf. mit Überlegungen zu einer wissenschaftlichen Disziplinierung von Digital Historical Gender Studies mit spezifischen Fragestellungen, Epistemen, Methoden und weiteren (sub)disziplinären Merkmalen

Der Lehrstuhl für Geschlechtergeschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena veranstaltet die virtuelle Konferenz gemeinsam mit dem Arbeitskreis Historische Frauen- und Geschlechterforschung e.V. und dem Digitalen Deutschen Frauenarchiv. Neben Vorträgen mit 20-minütiger Redezeit sind auch kleinere Vorträge oder alternative Formate wie zum Beispiel Demos, Tutorials, Pecha Kuchas oder Ähnliches geplant. Die vier Konferenznachmittage im Februar bilden eine Einheit, eine Teilnahme an allen vier Terminen wäre daher wünschenswert. Die Konferenzsprachen sind Englisch und Deutsch. Wir bemühen uns um eine Simultanübersetzung der gesamten Konferenz in Gebärdensprache sowie um eine englische Übersetzung der deutschsprachigen Beiträge. Bei Fragen wenden Sie sich bitte an

Pia Marzell

E- Mail: pia.sybille.marzell@uni-jena.de

Hans-Peter Müller

Klassiker der Klassiker? Max Weber im 21. Jahrhundert

Max Weber gilt heute als der »Klassiker der Klassiker«, wie die 47-bändige Werksausgabe lebhaft demonstriert. Freilich entrückt uns Weber immer mehr und das Gros der Arbeiten schreibt *über* Weber, statt *mit* ihm zu arbeiten. Die ungebrochene Aktualität seines Werkes lässt sich jedoch in fünf Strängen seines Denkens festmachen: die Genealogie von Kapitalismus und Moderne, die historische Wirksamkeit von Ideen, Theorie- als Begriffsbildung, Gesellschaftsgeschichte, nicht -theorie sowie Gesellschaft und Lebensführung.

Today, Max Weber counts as the »classic of the classics« which the 47 volumes of the entire edition vividly demonstrate. Yet, Weber moves more and more away from us and most of the available work is about Weber, not a sociology with Weber, i.e. in the Weberian spirit. Yet, the persistent actuality of his oeuvre can be detected in five strings of his thinking: the genealogy of capitalism and modernity, the historical impact of ideas, theory as concept formation, societal history, as well as society and the conduct of life.

Marius Meinhof

Postkoloniale Soziologie oder Soziologie des Kolonialismus?

Dieser Aufsatz bespricht Holzingers Kritik der Diskussion über postkoloniale Soziologie, die 2018 zwischen Boatcă, Farzin und Go geführt wurde. Holzinger argumentiert, dass (1) eine Soziologie des Kolonialismus bereits vorliegt, aber (2) eurozentrische Tendenzen etwa in der Modernisierungstheorie kritisiert werden müssen. Ohne die Bedeutung der von Holzinger dargestellten Studien anzuzweifeln, werde ich zeigen, dass beide Punkte auf einem Missverständnis über die Argumente und Anliegen postkolonialer Soziologie basieren. (1) Postkoloniale Soziologie ist keine Soziologie des Kolonialismus, sondern sie versucht, eine neue Art von Soziologie zu entwickeln, die nicht-westliche Theorieproduktion ernst nimmt und Moderne in einer Weise beschreibt, die Europa de-zentriert und dadurch die koloniale Fundierung der Moderne ernst nimmt und ihr kritisch begegnet. (2) Postkolonialismus beschränkt sich nicht auf Kritik an Modernisierungstheorie, sondern kritisiert die eurozentrischen Fundamente des soziologischen Kanons und soziologischer Modi des Theoretisierens. Dabei geht es nicht um soziologische Forschung über Kolonialismus, sondern um eine Dekolonisierung der Soziologie als Teil einer allgemeinen Dekolonisierung europäischen Denkens.

This article debates Holzinger's critique on the discussion of postcolonial sociology by Boatcă, Farzin and Go. Holzinger argues that (1) a sociology of colonialism

existed long before postcolonial sociology but that (2) Eurocentric tendencies in sociological modernization theory need to be addressed. While I acknowledge the importance of the studies presented by Holzinger, I point out two flaws in both arguments. (1) Postcolonial sociology is not a sociology of colonialism, but a programmatic project to explore a new type of sociology which would include non-western social theory and theorize modernity in a way that de-centers Europe and acknowledge the colonial origins of modern society. (2) Postcolonial sociology does, consequently, not stop at a critique of eurocentrism in some sociological paradigms such as modernization theory, but rather challenges the Eurocentric foundation of the sociological canon and sociological modes of theorizing. This aims not at establishing colonialism as a sociological object of research, but at decolonizing sociology as parts of a larger movement to decolonize European thought.

Joris Steg

Was heißt eigentlich Krise?

Die Soziologie hat sich historisch als Krisenwissenschaft konstituiert und etabliert. Krisen stellen seit jeher ein zentrales Forschungsfeld der Soziologie dar. Krise ist eine soziologische Schlüsselkategorie, die Identität und Selbstverständnis der Disziplin nachhaltig geprägt hat. Mittlerweile wird der Krisenbegriff in Wissenschaft und Alltag nahezu inflationär verwendet, ohne dass eine allseits anerkannte Definition oder ein allgemeingültiges Verständnis über Ursachen, Verläufe und Folgen von Krisen existieren. Auch in der Soziologie hat sich bislang keine einheitliche Definition von Krise herausbilden können. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, was Krise eigentlich heißt, sowie mit der Bedeutung und dem Stellenwert des Begriffs Krise innerhalb der Soziologie. Es wird dagegen argumentiert, Krisen als Normalität oder als Gesellschaft selbst aufzufassen, weil Krisen auf diese Weise bagatellisiert werden. Stattdessen wird dafür plädiert, dass die Soziologie sich wieder auf ihre Rolle und Funktion als Krisenwissenschaft rückbesinnt und einen Krisenbegriff verwendet, der sich ausschließlich auf gesamtgesellschaftlich relevante Phänomene bezieht und darüber hinaus ausschließlich für kritische, potenziell bestandsgefährdende Abweichungen von der Normalität gilt.

Sociology has historically been constituted and established as science of crisis. Crises have always been a central research field in sociology. Crisis is a key sociological category that had a lasting impact on the identity and self-conception of the discipline. Meanwhile the concept of crisis is used almost in an inflationary way in science and everyday life, without a universally accepted definition or a generally admitted understanding of the causes, courses and consequences of crises. So far, no consistent definition of crisis has emerged in sociology either. This article deals with the question of what crisis actually means and with the meaning and significance of the term crisis within sociology. It is argued that crises cannot be regarded as normal or

as society itself, because this is how crises are trivialized. Instead, it is advocated that sociology should return to its role and function as science of crisis and use a concept of crisis that refers only to phenomena relevant to society as a whole, and that applies only to critical, potentially existential aberrations from normality.

Daniel Großmann, Thomas Wolbring

Studentischer Workload: Zum Verhältnis von Konzeption und Praxis

Mit der Bologna-Reform wurde die am Arbeitsaufwand orientierte Konzeption, Planung und Verwaltung von Lehrveranstaltungen auf Basis von ECTS-Punkten eingeführt, um eine bessere Vergleichbarkeit von Studienleistungen herzustellen und die Studierbarkeit zu sichern. Aber auch 20 Jahre nach Bologna sind zahlreiche konzeptionelle, theoretische und methodische Fragen und Probleme offen. In der Praxis stellt der Workload im Gegensatz zur ursprünglichen Konzeption primär eine administrative Planungsgröße dar, wobei jedoch scheinbar nur eine lose Kopplung zwischen vergebenen ECTS-Punkten und dem dafür erforderlichen Workload besteht. Insbesondere hat die Workload-Konzeption nicht, wie intendiert, zu einer stärkeren Orientierung an den Lernenden beigetragen. Im Gegenteil besteht die Gefahr, dass die Diversität der Studierendenschaft durch den Fokus auf den durchschnittlichen Workload, aber auch mangels geeigneter Datenquellen aus dem Blick gerät. Über die praktischen Folgerungen hinaus bleibt eine stärkere forschungsbaasierte Auseinandersetzung mit den Determinanten des studentischen Workloads anzuregen, um die mitunter erheblichen Workloadunterschiede vor dem Hintergrund der vielfältigen studentischen Lebenswelten besser verstehen zu können.

The Bologna reform introduced the workload-oriented design, planning and administration of courses, based on ECTS credits, in order to improve comparability of academic performance and study conditions. But even 20 years after Bologna, many conceptual, theoretical and methodological questions and problems remain unresolved. In contrast to the original idea, student workload has primarily become an administrative planning parameter in practice, however with a rather loose coupling of awarded ECTS points and required workload. Furthermore, the workload concept has not, as intended, strengthened the learning orientation of university teaching. On the contrary, there is a risk that the diversity of the students will be lost out of sight due to the focus on the average workload, but also due to the lack of suitable data sources. Beyond these practical concerns, we want to encourage a stronger research-based examination of the determinants of student workload in order to better understand the sometimes considerable differences in workload against the background of the diverse student worlds.

Jahresinhaltsverzeichnis 2020

Soziologie in der Öffentlichkeit

Symposium	Plan S für Open Access	135–176
-----------	------------------------------	---------

Identität und Interdisziplinarität

Hubert Knoblauch, Martina Löw	Soziale Theoriebildung	7–22
Oliver Neun	Vom »Theorienpluralismus« zur »Multiparadigmatik«	23–41
Wolfgang Glatzer	Traditionslinien der Frankfurter Soziologie – 100 Jahre und mehr	177–189
Bernhard Schäfers	Zum 200. Geburtstag von Friedrich Engels	275–286
Hans-Peter Müller	Klassiker der Klassiker? Max Weber im 21. Jahrhundert	395–409
Marius Meinhof	Postkoloniale Soziologie oder Soziologie des Kolonialismus?	410–422
Joris Steg	Was heißt eigentlich Krise?	423–435

Forschen, Lehren, Lernen

Ingo Blaich, Michael Grunow	Interessenkonstellationen und Fachidentität im Soziologiestudium	42–61
Stefan Kühl	Zwischen Präzision und Anonymisierung	62–71
Isabell Stamm, Michael Weinhardt, Marie Gutzeit, Matthias Bottel, Johannes Lindenau, Steffen Heth	Die Verbindung von Crowd Science und Online-Lehre	190–210
Günter Warsewa, Peter Bleses, Matthias Güldner	Der Transfer von sozialwissenschaftlichem Wissen als Forschungsgegenstand	287–307
Ulf Ortmann	Ein Leben nach der Uni ist möglich	308–317
Katharina Block	Soziologie des Un/Verfügbaren	318–331
Steffen M. Kühnel, Stefanie Eifler	Ist Anonymisierung Fälschung?	332–335
Daniel Großmann, Tobias Wolbring	Studentischer Workload. Zum Verhältnis von Konzeption und Praxis.....	436–461

DGS-Nachrichten

	Gesellschaft unter Spannung, 40. Kongress der DGS 2020 in Berlin, Call for Curation	72–73
	Call zu den Plenarveranstaltungen	74–86
	Auswertung der DGS-Wahlreform nach der Wahl 2019	87–91
	Nominierungsfristen DGS-Wahl 2021	211
	German Sociological Journal	212–213
	Gründung der Sektion »Soziologiegeschichte«	214–219
Jo Reichertz	DGS-Blog: Corona und die Krise der sozialwissenschaftlichen Forschung	336–339
Birgit Blättel-Mink, Hubert Knoblauch	Digitaler DGS-Kongress 2020	340–341
	Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zu Beschäftigungsverhältnissen in der Wissenschaft	342–346
	Gemeinsame Stellungnahme geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Fachgesellschaften zur Ankündigung der Bundesministerin für Bildung und Forschung, die Wissenschaftskommunikation in Deutschland zu stärken	462–465
	Positionierung der DGPK und der DGS zum Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Wissenschaftskommunikation	466–473
	Stellungnahme der DGS zum Umgang mit studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen	474–479
	Ein kurzes Gespräch mit Hubert Knoblauch und Stefanie Pawlak, die den 40. DGS-Kongress 2020 organisieren	480–483
	Veränderungen in der Mitgliedschaft	92–93 220–222 347–349 484–486

Berichte aus den Sektionen und Arbeitsgruppen

<i>Sektion</i> Alter(n) und Gesellschaft	350–351
<i>Sektion</i> Biographieforschung	223–225
<i>Sektion</i> Familiensoziologie	226–228
<i>Sektion</i> Frauen- und Geschlechterforschung	94–98
<i>Sektion</i> Kulturosoziologie	99–102
.....	352–354
<i>Sektion</i> Land,- Agrar- und Ernährungssoziologie	355–357
<i>Sektion</i> Medizin- und Gesundheitssoziologie	229–232
<i>Sektion</i> Organisationssoziologie	232–234
.....	358–360
<i>Sektion</i> Politische Soziologie	235–237
<i>Sektion</i> Religionssoziologie	238–240
<i>Sektion</i> Wissenssoziologie	361–363

Nachrichten aus der Soziologie

	Habilitationen	110, 242 366, 490
	Ein kurzes Gespräch mit Tobias Wolbring über studentische Lehrevaluationen	103–106
Nicole Kirchhoff, Diana Lengersdorf	Verleihung des Franz-Xaver-Kaufmann- Preises	107–108
	ASI-Nachwuchspreis 2020	108–109
	Global Center of Spatial Methods for Urban Sustainability (GCSMUS)	241–242
Arno Bammé	Die Rudolf-Goldscheid-Werkausgabe	243–244
W. Müller-Jentsch	In memoriam Joachim Bergmann	245–247
Gregor Fitzi	In memoriam Otthein Rammstedt	248–250
Uwe Krähnke, Christian Papsdorf	In memoriam Ditmar Brock	364–365
Mechthild Bereswill, Christine Burmeister, Anke Neuber, Holger Schmidt	In memoriam Axel Groenemeyer	488–490

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Arnold, Nadine	358–360	Löw, Martina	7–22
Bammé, Arno	243–244	Mackrodt, Cori Antonia	138–147
Bänziger, Andreas	229–232	Malli, Gabriel	238–240
Bereswill, Mechthild	488–490	Meier, Frank	358–360
Blaich, Ingo	42–61	Meinhof, Marius	410–422
Blättel-Mink, Birgit	340–341	Mischol, Arina	232–234
Bleses, Peter	287–307	Moebius, Stephan	214–219
Block, Katharina	318–331	Müller, Hans-Peter	135–138
Bottel, Matthias	190–210	395–409
Burmeister, Christine	488–490	Müller-Jentsch, Walther	245–247
Dimbath, Oliver	361–363	Neuber, Anke	488–490
Dombrowski, Simon	358–360	Neun, Oliver	23–41
Eifler, Stefanie	332–335	Ortmann, Ulf	308–317
Engel, Sonja	99–102	Papsdorf, Christian	364–365
Ernst-Heidenreich, Michael ...	361–363	Pawlak, Stefanie	480–483
Fitzi, Gregor	248–250	Peetz, Thorsten	358–360
Ganz, Kathrin	147–157	Pöhls, Lea Eileen	355–357
Glatzer, Wolfgang	177–189	Pohn-Lauggas, Maria	223–225
Gloggner, Carmen	232–234	Prietl, Bianca	94–95
Gräbner, Mirjam	352–354	Rampp, Benjamin	235–237
Großmann, Daniel	436–461	Reichertz, Jo	336–339
Grunow, Michael	42–61	Reitz, Tilman	164–176
Güldner, Matthias	287–307	Schäfers, Bernhard	275–286
Gutzeit, Marie	190–210	Schmidt, Holger	488–490
Heth, Steffen	190–210	Schulz, Florian	226–228
Holzer, Angela	158–164	Spiegelberg, Mei-Chen	352–354
Holzhauser, Nicole	214–219	Stamm, Isabell	190–210
Kirchhoff, Nicole	107–108	Steg, Joris	423–435
Knoblauch, Hubert	7–22	Stegmeier, Tom	99–102
.....	340–341	Streckeisen, Ursula	229–232
.....	480–483	Teti, Andrea	350–351
Krähnke, Uwe	364–365	van Dülmen, Christoph	355–357
Kriwy, Peter	229–232	Vogel, Claudia	350–351
Kühl, Stefan	62–71	Walpen, Caroline	232–234
Kühnel, Steffen M.	332–335	Wandelt, Alina	99–102
Künemund, Harald	350–351	Warsewa, Günter	287–307
Lang, Lena	352–354	Weinhardt, Michael	190–210
Laufenberg, Mike	96–98	Wolbring, Tobias	436–461
Lengersdorf, Diana	107–108	103–106
Lindenau, Johannes	190–210	Worm, Arne	223–225

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.



Thomas Spiegler

Statistik schön einfach

Eine Einführung in 50 Bildern

2020, 138 Seiten, broschiert, € 17,95; ISBN 978-3-7799-6306-6

Auch als **E-Book** erhältlich

Mit 50 Bildern und kurzen, gut verständlichen Texten erklärt dieses Buch die Grundzüge der Statistik. Es bietet einen unkonventionellen, aber perfekten Einstieg für alle, die Statistik bisher für schwierig und kompliziert gehalten haben.



Karin Jurczyk (Hrsg.)

Doing und Undoing Family

Konzeptionelle und empirische Entwicklungen

2020, 451 Seiten, broschiert, € 29,95; ISBN 978-3-7799-6291-5

Auch als **E-Book** erhältlich

Der Doing Family Ansatz wird theoretisch vertieft – etwa um Care und Gender - und erweitert um das Undoing Family, um Distanzierung und Grenzziehung. Dies erweist sich auch empirisch als fruchtbar.



Georg Vobruba

Kritik zwischen Praxis und Theorie

2020, 172 Seiten, broschiert, € 24,95; ISBN 978-3-7799-6272-4

Auch als **E-Book** erhältlich

Wie hält es die Soziologie mit Kritik? Der Band sammelt Argumente dafür, Kritik als Praxis der Leute zu verstehen. Ihren kritischen Beitrag leistet die Soziologie, indem sie die Bedingungen für Kritik in der Gesellschaft zeigt.

