

Marc Torka

Professionelle Autonomie

Zum analytischen Wert professionssoziologischer Autonomiebegriffe in der Wissenschaftsforschung

Autonomie ist konstitutiv für professionelle Berufe. Deshalb arbeitet die Professionssoziologie mit einer mehrdimensionalen Autonomieanalytik, die in diesem Beitrag auf Wissenschaft bezogen wird. Autonomie tritt dort als Wert- und Wissensbindung, Institutionalisierung spezieller Praxisformen, eigendynamische Interaktion, distinkter Habitus und als Bezugsproblem von Interventionen in Erscheinung. Diese Analytik hat mehrere Vorteile. Erstens erlaubt sie den Vergleich zwischen Autonomieproblematiken verschiedener Berufe. Zweitens fasst sie Autonomie nicht als fest eingerichteten Zustand, sondern als ständig operierendes Bewährungs- und Herstellungsproblem auf. Drittens fügt sie der Wissenschaftsforschung weitere Autonomiedimensionen hinzu. Und viertens zeigt sie, dass den Autonomiedimensionen unterschiedliche Autonomiebegriffe zu Grunde liegen, die nicht zwingend zusammen fallen. Zur Illustration wird das gegenwärtig unter Veränderungsdruck stehende deutsche Promotionswesen herangezogen.

1 Einleitung

Die Soziologie der Professionen befasst sich seit jeher mit einer Klasse von Berufen, für deren Handeln und institutionelle Gestalt Autonomie konstitutiv ist. Autonomie bedeutet dort immer zugleich eine relative „Freiheit von“ äußeren Zwängen (negative Freiheit), auf deren Grundlage eine „Freiheit zu“ erlangt wird, also die Möglichkeit, sich an Regeln eigener Art zu binden (positive Freiheit).¹ Autonomie bedeutet in diesem Sinne, Regeln für das eigene Handeln zu setzen, gegebenenfalls eigens zu entwickeln und diesen auch Folge zu leisten. Es ist „dieses Problem einer Gleichzeitigkeit von Handlungsautonomie und Berufsrollenbindung“ (Maiwald 1997: 5), welches von der Professionssoziologie adäquat zu beschreiben versucht wird.

¹ Die Unterscheidung „negativer“ und „positiver“ Freiheit bzw. „Freiheit von“ und „Freiheit zu“ hat eine lange Tradition in der Philosophie. Für eine Aktualisierung dieser Unterscheidung vgl. Isaiah Berlin (1969). Vgl. zu dieser Unterscheidung auch den Beitrag von Kaldewey in diesem Band.

In der theoretischen Entwicklung der Professionssoziologie haben sich zwei Richtungen ausgebildet, welche entweder die institutionelle Ausgestaltung oder die besonderen Sachprobleme eines Berufs ins Zentrum stellen (Schimank 2014: 123ff.). Im ersten Fall erscheint professionelle Autonomie als Prozess sozialer Schließung durch die Monopolisierung von Zuständigkeiten und hängt von der Fähigkeit ab, ‚occupational control‘ vor allem über Wissen auszuüben (Abbott 1988; Evetts 2009; Freidson 1988). Im zweiten Fall sind es spezielle gesellschaftliche Problemlagen, die mit Autonomieproblemen einhergehen, Autonomie in der Problembearbeitung erfordern und deshalb autokatalytisch institutionelle Autonomie erzeugen. Beide Ansätze sind im Prinzip miteinander kombinierbar und haben eine mehrdimensionale Autonomieanalytik hervorgebracht. Im Folgenden soll der Wert dieser Analytik für die empirische Rekonstruktion und begriffliche Differenzierung von Autonomieproblematiken in der Wissenschaft getestet werden. Als instruktiver Fall dient uns das gegenwärtig unter Veränderungsdruck stehende deutsche Promotionswesen.² In diesem lassen sich alle aus professionssoziologischer Sicht relevanten Autonomiedimensionen beobachten. Die Autonomieproblematik begegnet uns dort in vielfältiger Gestalt: Vom Eindringen wissenschaftspolitischer Erwartungen in den zuvor von Professorinnen³ selbstregulierten Promotionsprozess, über die Herausforderung der Promovierenden eigenständig einen originären Beitrag leisten zu müssen, bis hin zur grundsätzlich ambivalenten Rolle von Autonomie in sozialisatorischen Beziehungen. Die üblicherweise an ‚autonomen Peers‘ orientierte Wissenschaft interveniert bei der Betreuung von Promovierenden in die Denk- und Handlungsgewohnheiten von ‚Klienten‘, damit diese lernen, ihre intellektuellen Krisen selbständig zu meistern. Die professionssoziologische Autonomieanalytik verschränkt verschiedene Dimensionen und kann unabhängig von der bis heute umstrittenen Frage verwendet werden, ob Wissenschaft insgesamt eine vollgültige Profession ist oder nicht.⁴ Unabhängig von dieser Grundsatzfrage kann es produktiv

2 Im laufenden DFG-Forschungsprojekt „Professionelle Promotionsbetreuung – Jenseits von Meister und Lehrling?“ rekonstruieren Kai-Olaf Maiwald und ich das Promotionswesens aus professionssoziologischer Perspektive. Aus diesem stammen die Interviewzitate, Dokumente und Beobachtungen, die in diesem Beitrag zur Illustration verwendet werden.

3 Im Folgenden wird immer wieder von Berufstätigen in Form von Berufsrollen die Rede sein. Rollenanforderungen sind prinzipiell indifferent gegenüber den Geschlechtern. Deshalb werde ich beliebig zwischen der weiblichen und männlichen Form zur Bezeichnung von Berufstätigen wechseln.

4 Für Ben-David (1976) und Parsons (1968: 537) ist Wissenschaft vor allem eine „profession of learning“, die selbst praktizierende Professionen instruiert. Bei Oever-

sein, die Wissenschaft mit Hilfe der Unterscheidungen der Professionssoziologie zu analysieren und insofern so zu behandeln, als ob es sich um eine Profession handelt. Gerade in der Differenz zu klassischen Merkmalen von Professionen werden Struktureigentümlichkeiten von diversen Berufen⁵ sichtbar und können als Gegentendenzen der „Deprofessionalisierung“ (Hartmann 1972; Schimank 2005, 2014; Torka 2011) analysiert werden.

Der Rückgriff auf die professionssoziologische Auseinandersetzung zur Klärung eines angemessenen Autonomiebegriffs für die Wissenschaft ist aus vier Gründen attraktiv. *Erstens* wird erst ein multidimensionaler Autonomiebegriff der Komplexität empirischer Autonomieproblematiken gerecht.⁶ Autonomie begegnet uns als Spezialisierung auf besondere Wert- und Wissenskomplexe, als institutionalisierte Selbstkontrolle des Zugangs zur und der Berufspraxis selbst, als großer Handlungsspielraum von Berufsangehörigen, als Selbstbindung an bestimmte Normen und Regeln des Berufs, als Unberechenbarkeit einer eigendynamischen beruflichen Praxis, aber auch als zentraler Arbeitsgegenstand von Professionen. *Zweitens* ist der Anschluss an professionssoziologische Überlegungen interessant, weil damit die Unzulänglichkeit eines Autonomiebegriffs zutage tritt, der auf die negative ‚Freiheit von‘ äußeren Erwartungen und Zwängen reduziert ist und die ‚Freiheit zu‘, also die Autonomie durch Selbstbindung, unterschlägt. Bei Professionen handelt es sich um Berufe, die ihre Autonomie nicht durch eine Absonderung von gesellschaftlichen Erwartungshorizonten erhalten, sondern ganz im Gegenteil durch die stellvertretende Bearbeitung und Bindung an gesellschaftliche Zentralwerte und Problemlagen (Parsons 1968). Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive wäre ‚autonome‘ demnach nicht mit ‚isolierter‘ Wissenschaft gleichzusetzen. Vielmehr rückt die Frage ins Zentrum, ob und wie es der Wissenschaft im Umweltkontakt gelingt, sich an Regeln eigener Art zu binden und somit auch unter externen Zwängen über die positive „Freiheit als Sichbinden an, *libertas determinationis*, Freiheit zu“ (Heidegger 1971: 106) verfügt. Wenn der Umweltkontakt und nicht die Isolation konstitutiv für das professions-

mann (1996: 94) liefert das wissenschaftliche Handeln sogar die Begründungsbasis und „Mutter-Struktur“ für alle anderen Professionen. Bei Stichweh (1994: 280) ist die Entstehung der Wissenschaft hingegen mit einem Prozess der „Deprofessionalisierung“ verbunden, für den die Binnenorientierung an der eigenen Disziplin und den Peers statt an Klienten federführend war und noch immer ist.

5 Vgl. zu „Semi-Professionen“ (Etzioni 1969), zur „bescheidenen Profession“ der Sozialarbeiter (Schütze 1992), zur „verhinderten Profession“ der Ingenieure (Mai 1999) oder zur Ausdehnung auf alle Wissensberufe (Kurtz 2005: 179-184).

6 Multidimensionalität ist ebenso für den Autonomiebegriff von Jochen Gläser und Uwe Schimank zentral, den sie in diesem Band vorstellen.

soziologische Verständnis der Autonomie von Wissenschaft ist, dann folgt daraus *drittens*, dass professionelle Autonomie kein fest eingerichteter Zustand, sondern ein ständiges Bewährungsproblem mit offenem Ausgang ist und insofern einen dynamischen Autonomiebegriff einfordert.⁷ Die im Folgenden vorgestellte und am Fall des deutschen Promotionswesens illustrierte Autonomieanalytik greift diese Vorzüge auf und erlaubt schließlich *viertens* einen Vergleich zwischen verschiedenen Berufen. Sie ist deshalb geeignet, Besonderheiten wissenschaftlicher Autonomie hervorzuheben, die am Ende des Beitrags begrifflich präzisiert werden sollen.

2 Autonomiedimensionen

Die Professionssoziologie unterscheidet fünf Dimensionen der Herstellung, Aufrechterhaltung oder Begrenzung von Autonomie. Den Dimensionen liegen unterschiedliche Autonomiebegriffe zu Grunde. Sie werden nachfolgend in ihrer generellen Anlage, in Bezug zur Wissenschaft und vor allem am empirischen Fall des Promotionswesens dargestellt. Dabei werden die Spannungen und Dynamiken innerhalb und zwischen den Dimensionen hervorgehoben.

Tabelle 1: Autonomiedimensionen und -begriffe in der Professionssoziologie am Beispiel des Promotionswesens

Autonomiedimension	Autonomiebegriff	Spannung im Promotionswesen
Werte und Wissen	Autonomie als Bindung	widerstreitende Erwartungen an das Promovieren: Berechenbarkeit vs. Neuheit
Institutionalisierung	Autonomie als Abgrenzung	differente Institutionalisierungen des Promovieren: Organisation vs. Arbeitsbündnis
Interaktion	Autonomie als eigen-dynamischer Prozess	Mehrfachbezüge bei der Produktion der Arbeit: Wissensbasis vs. Fall
Habitus	Autonomie als Erzeugung distinkter Haltungen	Verbindung konfligierender Ansprüche: Person vs. Sache
Intervention	Autonomie als Problem des Eingreifens	paradoxe Sozialisationsanforderung: Autonome Kollegen als Voraussetzung vs. Ziel

⁷ Dieser entstand in der Professionssoziologie erst im Zuge einer begrifflichen Verschiebung von statischen Merkmalskonfigurationen einer Profession hin zu einem dynamischen Verständnis von (De-) Professionalisierung als fortlaufenden Sozialisations- und Institutionalisierungsprozessen. Vgl. z.B. Maiwald 1997: 37; Pfadenhauer/Sander 2010: 373; Schimank 2014: 126; Schmeiser 2006: 303.

3 Autonomie als Wert- und Wissensbindung

Historisch haben nur sehr wenige Berufe und diese wiederum nur unter ganz bestimmten Bedingungen einen hohen Grad an Autonomie erreicht. Unbestritten gehören hierzu nur die Juristinnen und Ärzte, gelegentlich wird auch den Theologen und Wissenschaftlerinnen ein entsprechender Status zugesprochen. Ihre Berufsarbeit wird nicht primär über den Markt oder die Bürokratie kontrolliert, sondern sie folgt einer „dritten Logik“ (Freidson 2001). In dieser bearbeiteten Professionen stellvertretend zentrale gesellschaftliche Werte und sie folgen dabei den dafür notwendigen Sachanforderungen (Parsons 1939). Professionelle Tätigkeiten und die dafür gesellschaftlich ‚eingeräumte‘ professionelle Autonomie basieren auf der Bindung an besondere Werte, auf einem Sonderwissen, Sonderkompetenzen sowie der sozialen Relevanz der Tätigkeit. Auf dieser Basis ziehen Professionen drei Grenzen, an denen „sie gegebenenfalls ihre Autonomie verteidigen müssen: Gegen ihr Publikum, gegen andere Berufe einschließlich anderer Professionen und gegen wirtschaftliche Versuchungen“ (Schimank 2014: 124). Am stabilsten sind Autonomieansprüche folglich dann, wenn alle drei Aspekte in der Struktur einer beruflichen Tätigkeit verankert sind, also nicht im Zuge einer „beruflichen Besonderungsstrategie“ (Schimank 2014: 123) bloß behauptet bzw. als pure Ideologie (Larson 1977) gepflegt werden. Dafür bedarf es immer einer Prüfung des jeweiligen Berufs entlang der Frage, ob und in welcher Hinsicht man zur Ausübung einer Tätigkeit besonderes Wissen, besondere Wert- und Sozialorientierungen benötigt und inwiefern man für diese mit gesellschaftlicher Akzeptanz rechnen kann.

Es ist unmittelbar einsichtig, dass diese Bedingungen für Autonomie am ehesten auf Ärzte und Juristen zutreffen. Im Falle der Wissenschaft ist dies weniger eindeutig, sodass diese mit besonderen Autonomieproblemen zu kämpfen hat. Gesundheit und Gerechtigkeit sind offensichtlich stabile gesellschaftliche Werte, die an akute persönliche oder normative Krisen rückgebunden sind, für deren Lösung auf Spezialwissen und soziale Sonderkompetenzen (wie z.B. Nähe/Distanz Regulierung) zurückgegriffen werden muss. Auf die in der Wissenschaft im Zentrum stehenden intellektuellen oder „Geltungskrisen“ (Oevermann 2005: 27) trifft das aber nur in historisch nachgeordneter und begrifflich abgeleiteter Form zu. Die Wissenschaft orientiert sich bei der Erzeugung neuen Wissens primär an den Kollegen im Inneren (Stichweh 1994), schafft ohne Not und Nachfrage selbstständig Geltungskrisen des Wissens anstatt mit diesem auf Probleme von Klienten einzugehen (Oevermann 1996) und stützt sich dabei auf Werte wie Wahrheit oder Erkenntnisgewinn, deren lebenspraktischer Nutzen und spürbaren Folgen kaum einschätzbar sind. Die gesellschaftliche Akzeptanz dieses Eigenwerts kann man deshalb auch nicht einfach voraussetzen oder

das damit freigesetzte Legitimationsproblem völlig in einem nebulösen „Generationenvertrag“ (Oevermann 2005: 28) dergestalt auflösen, dass man die Lösung zukünftiger Probleme der Menschheit verspricht und dafür Innovationen und Orientierungswissen für die Öffentlichkeit liefert. Die Sicherung wissenschaftlicher Wertorientierungen ist im Vergleich zu anderen Professionen umwereicher, weil sich Wissenschaft weniger über die Erkenntnissuche als gesellschaftlich relevantes „Eigenrecht“, denn über Ersatzbezüge wie die Bereitstellung von Innovationen oder Orientierungswissen öffentlich zu legitimieren sucht (Stock/Wernet 2005: 7). So verschwimmt z.B. im wissenschaftspolitischen Diskurs oder in den Selbstbeschreibungen von Promotionsprogrammen der Zweck des Promovierens, der zwischen den Optionen wissenschaftliche Qualifikation, Zugang zu diversen Berufsfeldern und individueller Statuserwerb für Karriereaspirationen changiert (Huber et al. 2012).

Die Legitimation der Autonomie der Wissenschaft über ihre Bindung an Werte ist hinsichtlich ihrer öffentlichen Überzeugungskraft, aber auch ihrer disziplinären Integrationskraft und Grenzziehungsfähigkeit gegenüber anderen Expertenberufen ein anspruchsvolles Konzept. Es ist fraglich, ob die Wissenschaft mit einer Stimme sprechen kann und in welchen übergreifenden Regeln ihre Einheit besteht. Da sie in unzählige Sachgebiete und Disziplinen zerfällt, bleibt unklar, ob man dennoch eine „Profession of Professions“ (Enders 2006) oder doch nur unzählige „academic tribes“ (Becher/Trowler 2001) vorfindet. Im Unterschied zum Arzt oder Juristen gibt es keine gemeinsame Ausbildung, keine geteilte Wissensbasis, keine gemeinsamen Karrierepfade und angesichts des Primats der eigenen Disziplin immer weniger vereinheitlichende und identitätsbildende Semantiken jenseits der Fachkulturen, wie es vielleicht einst die Bezeichnungen ‚Gelehrter‘, ‚Wissenschaftler‘ oder ‚Professorin‘ leisteten (Stichweh 1999). Zugleich gibt es aber disziplinübergreifende Regeln wissenschaftlichen Handelns, die z.B. in heterogenen Gutachterteams (Lamont 2009; Torca 2011) Entscheidungen anleiten und die uns im Promotionswesen etwa im wissenschaftspolitischen Aufruf begegnen, fach- und sachübergreifende Standards und Vorgehensweisen des Promovierens zu entwickeln. Auch die Tätigkeitsspektren von Wissenschaftlerinnen streuen heute immer weiter und umfassen vor allem bei fortschreitender Karriere zunehmend Aufgaben jenseits von Forschung und Lehre, für die Wissenschaftler nicht ausgebildet wurden und auch keine alleinige Expertise besitzen (Musselin 2007). Deshalb kann es in vielen für die Wissenschaft relevanten, aber nicht auf wissenschaftliches Wissen reduzierbaren Bereichen – etwa Evaluation, Organisation, Didaktik oder Beratung – zur Deutungskonkurrenz mit anderen Expertinnen kommen (Stichweh 1997: 99f.). Mittlerweile sind auch im Bereich der Doktorandenausbildung heterogene berufliche Tätigkeiten entstanden, welche die

Koordination und Ausbildung von wissenschafts- und/oder berufsbezogenen ‚soft skills‘ übernehmen sowie Karriere- und/oder psychotherapeutische Beratung anbieten. Diese Gruppe wird etwas euphemistisch bereits als diejenige der ‚neuen Hochschulprofessionellen‘ bezeichnet (Whitchurch 2008). Die Folge könnte langfristig sein, dass die bereits von Andrew Abbott (1988) prognostizierte „professionelle Konkurrenz“ bis in den Kernbereich der Selbstrekrutierung der akademischen Profession vordringt. Autonomie im Sinne der Kontrolle eines eigenen Zuständigkeitsbereichs über Wert- und Wissensbindung müsste dann sowohl zwischen den Disziplinen wie auch im Verhältnis zu anderen Berufen beständig hergestellt und balanciert werden. So haben Promovierende heute neben dem klassischen Betreuer („Doktorvater“) auch Koordinatoren oder Berater als Ansprechpartner, ohne dass die daraus folgende Verteilung der Betreuung zwingend eine Konkurrenz zur Folge hat. Vielmehr haben z.B. die ‚neuen Hochschulprofessionellen‘ ein Selbstverständnis als Zuarbeitende und Dienstleister entwickelt (Schneijderberg et al. 2013).

Im deutschen Promotionswesen kann man vielfältige Deutungskämpfe um die Frage einer geeigneten Promotionsbetreuung und deren Ziele beobachten. An diesen ist unmittelbar abzulesen, wie ungeeignet ein Autonomiebegriff ist, der Wissenschaft als einen von konkurrierenden Erwartungen isolierten Handlungsbereich konzipiert. Das Einfallstor für die wissenschaftspolitische Intervention in die wissenschaftliche Sozialisation liegt in der für andere intransparenten Ordnung der Profession begründet. Der Promotionsprozess war traditionell nur informell und in höchstem Maße individuell zwischen einzelnen Professorinnen und Promovierenden geregelt, sodass es für diese Tätigkeit zwar Erfahrungs-, aber kein verallgemeinerbares Wissen gab. Für die Wissenschaftspolitik bot diese Situation die Möglichkeit, auf ein Defizit der akademischen Profession hinzuweisen und im gleichen Zug eigene Formen der Problemlösung zu implementieren. Die Bezeichnung „strukturierte Promotion“ bringt beides zum Ausdruck. Sie grenzt sich sprachlich nicht von der ebenfalls denkbaren Gestalt des „individuellen“ Promovierens ab, sondern impliziert als Alternative einen nicht-strukturierten, ungeordneten, unberechenbaren und dem Gutdünken von Professorinnen unterworfenen Prozess. Gegen diese Alternative hilft der Ruf nach einer klaren Ordnung des Promotionsprozesses, der wissenschaftspolitischen Erwartungen an berechenbare Laufzeiten und Abschlussquoten besser entspricht und mithilfe neuer Organisationsweisen sowie damit befassten Experten herzustellen wäre. Die Implementation erfolgt aber nicht an der akademischen Profession vorbei. Vielmehr erhält diese neue Finanzierungsmöglichkeiten, sofern sie selbst Organisationskonzepte entwirft, inhaltlich ausgestaltet und mit der Kollegenschaft verwirklicht. Die akademische Profession ist deshalb nicht in dem Sinne autonom, dass es keine externen

Erwartungen und Einflussnahmen gäbe, sondern in Form eines Einverständnisses und einer Einwilligung, diese Erwartungen dennoch eigenständig zu bearbeiten, also wie Rudolf Stichweh in diesem Band ausführt, eine „Umwandlung von Fremdzwängen in Selbstzwänge“ zu betreiben. In der Folge unterliegt die Promotion den widerstreitenden Ansprüchen, einerseits berechenbar zu sein, andererseits relevante und überraschende Neuerungen hervorzubringen. Wie beides zu bewerkstelligen ist, bleibt offen: „Kern der Promotion ist die eigene, selbstständige und originäre Forschungsleistung, die zum Erkenntnisfortschritt im jeweiligen Fach beiträgt“ (Wissenschaftsrat 2011: 8). In dieser Formulierung wird den Promovierenden bereits ein hohes Maß an Kompetenz und Autonomie zugeschrieben, da an sie die Erwartung gerichtet wird, ohne Nachahmung („originäre“) oder Anleitung von anderen („selbstständige“) als Person („eigene“) bereits in der Lage zu sein, für das gesamte Fach neues und relevantes Wissen („Erkenntnisfortschritt“) zu erzeugen, obwohl gerade die Befähigung dazu Aufgabe der Doktorandinnen- und Doktorandausbildung wäre. Auch in den Programmen der strukturierten Doktorandenausbildung bleibt die Beschreibung des sozialisatorischen Übergangs vom Studenten zum Kollegen eine auffällige Leerstelle. So changieren bereits die Rollenzuschreibungen zwischen „PhD students“ und „junior researchers“, ohne auszuführen, wie die Transformation vom Studenten zum kompetenten Forscher vor sich geht. Aber auch das in strukturierten Programmen bevorzugte Mittel der Projektplanung hinterlässt eine Leerstelle:

Supervision Guidelines, Physik: The scientific project should be defined by the advisor and the student jointly. It should specify the main goals, suggest a timeline, but also – especially if high risk is involved – include a brief backup plan. [...] It is however expected that the project plan will be periodically revised, due to the inherent unpredictability of research.

Diese Formulierung bringt deutlich zum Ausdruck, dass die Promotion letztlich auf unberechenbaren und deshalb unplanbaren sachlichen Eigen-dynamiken der Forschung aufruht. Da es im Einzelfall keine gesicherten Routinen der Erkenntniserzeugung gibt, ist die Bindung an regulative Ideen wie Wahrheit, Recht oder Gesundheit und den damit verbundenen „Ethos“ (Merton 1973) zwar nicht hinreichend, aber für die Sicherung professioneller Praxis weiterhin notwendig.

4 Autonomie als Abgrenzung durch Institutionalisierung

Werte und Wissen können die Autonomie der professionellen Berufstätigkeit nur bis zu einem gewissen Grad sichern. Deshalb haben Professionen

spezielle Institutionalisierungsformen zur weiteren Absicherung ihrer Autonomie entwickelt. In diesem Zusammenhang kommt der selbständigen bzw. freiberuflichen Tätigkeit eine große Bedeutung zu. Klassischerweise übten Professionelle ihre Tätigkeit im Rahmen einer selbständigen Praxis aus, z.B. in einer Kanzlei. Aber auch Wissenschaftler agieren im Rahmen von Organisationen noch heute in vielen Hinsichten wie Selbstständige: Sie akquirieren und betreiben Forschung, rekrutieren eigenes Personal, bieten Lehre an und sind in eigenen Gremien an den Entscheidungen der Organisation beteiligt (vgl. z.B. Ben-David 1976: 874; Schimank 2005: 149). Die großen Handlungsspielräume von Professionellen in Organisationen gaben Anlass, von professionellen Organisationen als „autonomous organizations“ (Scott 1965) zu sprechen, deren Ordnung – dem Autonomiebegriff Webers (1972: 26) folgend – von den Verbandsgenossen gesetzt und ihnen nicht oktroyiert wurde. Diese mit flachen Hierarchien und egalitären Kollegialorganen versehenen Organisationen trifft man insbesondere in wissensintensiven „Expertenbürokratien“ (Mintzberg 1992) an. Die ausgeprägte institutionelle Autonomie von Professionellen in diesen Organisationen ist vor allem ihrem Spezialwissen und einer von diesem abhängigen Tätigkeit geschuldet, die schwer standardisierbar ist und deshalb die Möglichkeit formaler Kontrollen begrenzt.

Diese Situation hat sich allerdings verändert, weil Professionelle sich nicht mehr nur in „Korporationen“ oder „freien Assoziationen“ selbst organisieren, sondern zunehmend Mitglieder und Angestellte in formalen Organisationen sind (Schimank 2005; Stichweh 2005). Wissenschaftsorganisationen wie Universitäten oder Graduiertenschulen werden verstärkt zu autonomen „Akteuren“ mit eigenen Zielen, Profilen und Mitgliedschaftsregeln (Meier 2009), die sich in turbulenten (Förder-) Umwelten und Märkten ständig neu bewähren müssen (Schimank 2014: 127-130). Die dazu notwendigen Aufgaben werden an Organisationsmitglieder weitergereicht, sodass Wissenschaftlerinnen heute verstärkt mit der Entwicklung und Explikation von professionellen Standards und der Ausarbeitung von kollegial getragenen Programmen befasst sind. Damit nehmen natürlich auch die kollegialen Kontrollen und Abhängigkeiten einzelner Wissenschaftler von der Fachgemeinschaft zu.

Am Wandel des Promotionswesens kann man sich das Spiel und die Grenzen zwischen unterschiedlichen Formen und Ebenen institutioneller Autonomie vergegenwärtigen. Die wissenschaftspolitische Forderung nach einer „strukturierten Promotion“ hat insbesondere zum Aufbau formaler Organisationen (z.B. Graduiertenschulen) und den Einbau formaler Organisationsprinzipien in den Promotionsprozess geführt. Dazu gehören formale Regulierungen (Promotionsvertrag, Output- und Zeitkontrollen), kollektiv verbindliche Ausbildungsprogramme (Curriculum), den Einzel-

betreuer stärker kontrollierende kollektive Betreuungsarrangements (thesis committee), teils von den Graduiertenschulen erstrittene besondere Promotionsrechte zur Beschleunigung des Promovierens (kumulative oder unbenotete Promotion), eigene Ressourcen (Geld, Räume, Personal) und eigene Vernetzungen zwischen Institutionen. Insofern können strukturierte Programme einen eigenen „nomos“ (Bourdieu 1999: 112) ausbilden, welcher die Autonomie von Promovierenden und Betreuenden einschränkt. Es ist aber bislang offen, ob die Eigengesetzlichkeiten dieses „nomos“ auf andere Institutionalisierungsformen übergreifen oder von diesen abgebremst werden.⁸ Bereits in Promotionsordnungen und Selbstbeschreibungen von Doktorandenprogrammen stößt man auf Konflikte zwischen Graduiertenschulen und Fakultäten, auf deren Abtrennung oder völligen Einbau in den universitären Alltagsbetrieb, auf die Angleichung curricularer Verpflichtungen an etablierte Arbeitsformen, aber auch auf deren Anpassung an die Erfordernisse verstärkter Zeitkontrollen. Dabei werden bekannte Muster der projektförmigen Forschung (Torka 2009, 2012) auf den mit zusätzlichen Qualifikationsanforderungen versehenen Promotionsprozess ausgedehnt: Der Versuch, Forschungspläne in Seminaren frühzeitig zu fixieren, die Forderung erste Kapitel bereits im ersten Jahr zu verfassen und die weitere Finanzierung von diesen Meilensteinen abhängig zu machen, sind Ausdruck davon, das Promovieren tatsächlich zum Projekt zu machen.

Die offene Frage ist, ob dies in einer durchgehenden Formalisierung münden muss, denn aus professionssoziologischer Perspektive sollte man nicht übersehen, dass die Institutionalisierung professioneller Praxis typischerweise gerade nicht über formale Organisationsprinzipien verläuft. Als entscheidende Form der Institutionalisierung gilt vielmehr die Etablierung von „Leistungs- und Publikumsrollen“, die erst im Rahmen spezieller Interaktionsformen Erwartungssicherheit stiften (Stichweh 2007). Die Problembearbeitung findet deshalb in einer besonderen Beziehungspraxis („Arbeitsbündnis“) statt, die sich der formalen Regulierung entzieht und vor allem hierin ihre Autonomie erlangt (Oevermann 1996: 116). Vor diesem Hintergrund müssen diejenigen institutionalisierten Formen genauer betrachtet werden, in denen innerhalb der formalen Organisationen tatsächlich an der Promotion gearbeitet wird, denn diese bilden den konkreten

8 Statistiken zur Doktorandenausbildung legen nur nahe, dass es keinen unmittelbaren Durchgriff auf die Promotions- und Betreuungspraxis gibt, da sich alte und neue Formen des Promovierens beispielsweise kaum in den nachfolgenden Karriereverläufen, der Betreuungszufriedenheit oder dem Unterbrechungsrisiko unterscheiden (Enders/Kottmann 2009; Kauss et al. 2010).

Rahmen für das interaktionsbezogene professionelle Handeln. Unter dieser Perspektive zerfallen die organisatorischen Neuschöpfungen und Formalisierungsversuche des Promotionswesens in Rekombinationen bekannter Grundformen der wissenschaftlichen Sozialisation und Betreuung. Klassische Institutionalisierungsformen wissenschaftlicher Kommunikation weisen eine beachtliche Stabilität auf und variieren vor allem zwischen den Disziplinen und Subdisziplinen beträchtlich. In diesen Arbeitsformen sind die Aufgaben, Ziele und Rollenzuschreibungen den Beteiligten unmittelbar deutlich. So stellen Promovierende der Physik in „Journal Clubs“ für die Promotion interessante Arbeiten zur Diskussion, in „Arbeitsgruppentreffen“ werden kollektive Ergebnisse des Teams vom Leiter kontrolliert, interpretiert und gegebenenfalls neu justiert, oder in den „Tafelarbeiten“ erfolgt eine unmittelbar Betreuung individueller Themen. Im sozialwissenschaftlichen Promotionswesen hingegen spielen noch immer dialogisch strukturierte individuelle „Sprechstunden“ und kollektive „Kolloquien“ die zentrale Rolle, in denen Promovierende als übende Kollegen positioniert und typisiert werden. Das hohe Beharrungsvermögen dieser klassischen Interaktionsformen zur Betreuung von Promotionen zeigt die Autonomie professioneller Institutionalisierungsformen auch im Kontext von formalen Organisationen an, die gleichwohl ihrerseits an Autonomie zu gewinnen scheinen.

5 Autonomie als Eigendynamik professioneller Interaktion

Die „Prominenz der Interaktionsebene“ (Stichweh 1996: 64) in professionellen Berufen gründet darin, dass ihre Tätigkeit weder über Werte, Wissen, noch Institutionalisierungen hinreichend abgesichert werden kann. Professionelle Interaktionen weisen Eigendynamiken auf, die aufgrund besonderer Sachproblematiken und „occupational situations“ (Parsons 1939: 464) entstehen.⁹ Professionen verfügen nicht nur über eine abstrakte Wissensbasis, sondern vor allem verwenden sie dieses Wissen fall- und

9 Die theoretische Explikation und empirische Rekonstruktion von bestimmten Sachproblematiken professionellen Handelns ist ebenso umstritten wie begriffsstrategisch geboten, wenn man das bereits von Wilensky (1964) formulierte Problem der „Professionalization of Everyone?“ lösen will. Der Verlust von Trennschärfe ist die Folge, wenn man nur die „institutionalization of formal knowledge“ (Freidson 1988) studiert, d.h., letztlich alle Expertenberufe adressiert und Wertbindungen bereits im Vorfeld als „ideology used by the leaders of professional projects and shared by the members of various occupations“ (Larson 1977: 219) abtut.

situationsspezifisch (Bergmann et al. 2014). Erst aus der Relation von Wissen und Fall entsteht jene interaktive Dynamik, für die eine „Überkomplexität der Situation im Verhältnis zum verfügbaren Wissen“ (Stichweh 1994: 297) charakteristisch ist. Die praktizierenden Professionen setzen ihr Wissen zur Bearbeitung meist existenzgefährdender Probleme von Klienten ein und sind auf deren Mitarbeit angewiesen. Die Wissenschaft verwendet hingegen epistemische Objekte zur Widerlegung und Erzeugung neuen Wissens:

„Der Wissenschaftler hat es grundsätzlich mit einem konkreten Gegenstand und der gültigen Rekonstruktion der ihn charakterisierenden Gesetzmäßigkeiten zu tun, ohne dass garantiert wäre, dass sich diese in dem jeweils zur Verfügung stehenden Begriffsapparat angemessen beschreiben lassen.“ (Münste 2004: 27f.)

Autonomie und Autonomieverlust sind in einer so ausgerichteten Professionssoziologie auf der einen Seite Gegenstand, auf der anderen Seite Eigenschaft der eigendynamischen professionellen Interaktion. Professionen haben es stets mit dem akuten, drohenden oder im Fall der Wissenschaft simulierten Zusammenbruch von Ordnung und ihrer Wiederherstellung zu tun. Dieser krisenhafte Zusammenbruch kann sich sowohl auf den Anwendungsfall wie auch die Struktur der Tätigkeit beziehen. Die Fälle von Professionen sind oft „personal problems“ (Abbott 1988: 285), „people processing“ (Hughes 1971: 288) oder „kritische Schwellen menschlicher Lebensführung“ (Stichweh: 1994: 297) und darüber hinaus „our most important social functions“ (Parsons 1939: 467), die nicht mehr selbst gelöst werden können. Nicht nur die Integrität der Person, sondern auch die Geltung von Recht und Wissen sind Gegenstand der „stellvertretenden Krisenbearbeitung“ (Oevermann 1996, 2005) von Professionen.

„Kernelement ist die ‚alltägliche‘ [...] Erbringung im Ursprung ‚außeralltäglicher‘ Leistungen in außeralltäglichen Situationen der ‚Not‘, in denen die Möglichkeiten des Alltagshandelns erschöpft sind.“ (Seyfarth 1989: 379)

Dieses in der Wissenschaft in modifizierter Gestalt auftretende Grundproblem lässt sich wiederum am Beispiel der Promotionsbetreuung erläutern: Promovierenden soll dabei geholfen werden, zum ersten Mal einen „originären“, „eigenständigen“ und möglichst „relevanten“ wissenschaftlichen Beitrag zu erzeugen – eine Aufgabe, für deren Gelingen es keine allgemeingültigen Regeln gibt und die deshalb zu intellektuellen und in der Folge auch persönlichen Krisen führen kann. Die Konstellation zwischen Betreu-

enden und Promovierenden entspricht dabei nicht der klassischen Professionellen-Klienten-Beziehung. Während Klienten sich im Leben bewähren sollen und dafür kurzzeitig ein professionelles Wissenssystem außerhalb dieses Lebens in Anspruch nehmen, stehen Promovierende im Wissenssystem der Wissenschaft vor einem Bewährungsproblem, dessen Repräsentant der Betreuende ist. Promovierende sind „Novizen“ und nicht „Klienten“ (Oevermann 2005: 38). Bereits aus dieser Konstellation entstehen Mehrfachrollen und Rollenkonfusionen, welche die Interaktionsdynamik strukturieren. Denn der Betreuer ist nicht nur fachlicher Berater, sondern Chef, künftiger Prüfer, erfahrener Kollege und manchmal freundschaftlich verbundener oder therapeutischer Ratgeber. Mit diesen multiplen Leistungsrollen korrespondieren ebenso heterogene Publikumsrollen, die vom Kollegen, Untergebenen, Prüfling oder Lehrling bis zum Patienten reichen (Reis/Szczyrba 2011). Hieraus resultieren dann wechselseitige Erwartungskonfusionen. So ist im Unterschied zur klassischen professionellen Interaktion unklar, wer eine Betreuungsinteraktion initiieren soll (Engler 2003), ob dort offen Probleme angesprochen oder doch besser Erfolge exponiert werden. Die Situationsdefinition oszilliert dadurch zwischen Hilfe und Kontrolle: Bisweilen besteht sogar die Angst, nicht weiter gefördert zu werden, wenn Zweifel am Erfolg geäußert werden oder die Suche nach individueller Beratung als fehlende Problemlösungskompetenz des Forschungsteams erscheinen könnte.

Vor allem für die üblicherweise klientenlose Wissenschaft ist es wichtig, hervorzuheben, dass das professionelle Handeln nicht nur mit krisenhaften Situationen des potentiellen Autonomieverlustes befasst ist, sondern „selbst krisenförmig“ (Maiwald 2004: 50) strukturiert ist und aus dieser Eigenschaft seine Autonomie entfaltet. Während Wissenschaftlerinnen in der Lehre oder Betreuung von Promovierenden tatsächlich in ein interaktives „Arbeitsbündnis“ (Oevermann 2005: 38) bzw. eine „learning alliance“ (Halse/Malfroy 2010: 83) mit einem Novizen eingespannt sind, ist das Forschungshandeln selbst eine oft einsame „Objektinteraktion“ zwischen Forscher und Laboreinrichtung, Text oder Gedankenexperiment und damit reines „Denkhandeln“ (Heintz 2000: 136). Dennoch ist jede, vor allem die professionelle wissenschaftliche Praxis durch die Spannung zwischen allgemeiner Wissensbasis und je konkretem Fall, zwischen Theorie und Empirie oder zwischen Universalität und Partikularität gekennzeichnet, deren angemessene Vermittlung den Kern der professionellen Kompetenz bestimmt:

„Die spezifische Kompetenz des professionalisierten Handelns besteht daher darin, den Hiatus zwischen dem konkreten Fall und dem allgemeinen theoretischen oder Regelwissen praktisch zu schließen, ohne

sich der Verpflichtung zur gleichzeitigen oder späteren Begründung zu entziehen.“ (Seyfarth 1983: 19f.)

Auch professionelles Forschungshandeln erschöpft sich demnach nicht in der technischen Anwendung vorhanden Wissens und bekannter Routinen, sondern unterliegt angesichts der Reichhaltigkeit der empirischen Welt einem „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr 1979), das die Erschließung der Besonderheiten und Strukturgesetzmäßigkeiten von Fällen erzwingt. Diese können darauf drängen, neue Routinen zu entwickeln, also die Wissensbasis selbst zu erweitern. Die Wissenschaft erzeugt systematisch neues Wissen durch die im Vergleich mit den praktischen Professionen umgekehrte Relationierung von Fall und Wissensbasis. Statt dem vorhandenen Wissenssystem Fälle möglichst vollständig zuzuordnen und damit bekannten Handlungsrouinen zu folgen, werden Fälle in der Wissenschaft erst dann interessant, wenn sie sich dem vorhandenen Wissenssystem nicht fügen. Wissenschaft zielt darauf ab, neues Wissen hervorzubringen, d.h., in eine vorhandene Wissensbasis und einen wissenschaftlichen Diskurs mit der Behauptung einzugreifen, ihr ein relevantes Element hinzuzufügen und sie damit verändern zu wollen. Diese interaktiven Momente des Forschungshandelns hat die empirische Wissenschaftsforschung aufgearbeitet (vgl. hierzu Torka 2009: 43ff.). Sie konvergieren darin, das Forschungshandeln als eine Objektinteraktion zwischen differentiellen und widerständigen Bezugsgrößen zu konzipieren, die zur Deckung gebracht werden müssen, ohne dass es hierfür eine Garantie oder entsprechende Routinen gäbe. Weder die Forschungsfrage, die Theorie, die Objekte, die Instrumente, die genaue Beobachtung des Gegenstandes noch die Forscher und ihre Erkenntnisinteressen allein, sondern ihr Zusammenspiel und die wechselseitige Anpassung aller Bezüge in einem ungewissen Prozess der „interaktiven Stabilisierung“ (Pickering 1989: 279) bestimmen das Forschungshandeln. In dieser vorgängigen Unbestimmtheit und der Pflicht, eine Bestimmung vorzunehmen, um im Wissenssystem einen Beitrag zu liefern, wurzelt die intellektuelle Krisenhaftigkeit wissenschaftlichen Handelns, der Zwang zur wissenschaftlichen Autonomie und die Notwendigkeit eine besondere Kompetenz, d.h., einen entsprechenden Forschungshabitus auszubilden (s. 6.).

In den zuvor genannten Institutionalisierungsformen der Promotionsbetreuung wird in vielfältiger Weise die professionelle Kompetenz eingeübt, wissenschaftliche Relevanzen am je speziellen Untersuchungsfall in angemessener und möglichst produktiver Weise zu verwenden. Dabei werden sehr allgemeine Schemata wie zum Beispiel der Neuheitswert, die Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche Diskurse, die begriffliche Klarheit oder das Verhältnis von Erklärungsanspruch und Evidenz aufgerufen und in

nicht standardisierter Form auf den Gegenstand angewendet. Auf diese Weise wird die Wissenschaftlichkeit und Güte des Vorhabens geprüft sowie gemeinsam bestimmt, ob und in welcher Hinsicht es sich um einen Fall für ein interessantes wissenschaftliches Problem handelt oder nicht. Hier begegnet uns wissenschaftliche Autonomie in Form einer nicht standardisierten Form der Vermittlung von Wissensbasis und Fall. Die Inhalte und die soziale Organisationsweise der Verwendung des Duals variieren natürlich zwischen den Disziplinen. So ist in der experimentellen Physik das Arbeitsgruppentreffen mit dem Leiter der soziale Ort, an dem die Vermittlung zwischen Fall und Wissensbasis regelmäßig stattfindet. Die Promovierenden entwickeln eine große Kennerschaft der Experimentalanordnung, die das Wissen der Betreuer über das Experiment übersteigt. Diese verfügen allerdings über eine bessere Kenntnis über den Stand und die Entwicklung der gemeinsamen Wissensbasis. In den multifunktionalen Teamtreffen wird nicht nur kontinuierlich die Arbeit der Promovierenden kontrolliert, sondern die experimentellen Ergebnisse auf ihre Erkenntnis- bzw. Publikationschancen hin interpretiert und Experimente gegebenenfalls neu justiert. In den Sozialwissenschaften wiederum kann man das nicht standardisierte Spiel zwischen Wissensbasis und konkretem Fall in jedem Kolloquium wiederfinden. Die kommunikative Struktur des Kolloquiums besteht aus dem Vortrag von Promovierenden über das eigene Dissertationsvorhaben und der anschließenden Diskussion mit den Anwesenden. Die sozialisatorische Funktion dieser Betreuungsform besteht im wechselseitigen Einüben von Rollen und Kommunikationsweisen, die zur Verbesserung von wissenschaftlichen Arbeiten beitragen sollen. Dazu reduzieren die Promovierenden ihr Thema auf das Wesentliche und üben den Umgang mit und die fallbezogene Formulierung von Kritik. So wurde in einem Kolloquium die Begeisterung des Promovenden für ein neues Phänomen schroff als „journalistisch“ zurückgewiesen, weil es hierfür noch keinen eingerichteten Bezugsrahmen gab. In der anschließenden Präsentation eines klar strukturierten Vorhabens wurde hingegen umgekehrt nachdrücklich dafür plädiert, den Bezugsrahmen auszudehnen, um das Phänomen interessant zu machen. Die Kommunikation drängte somit stets auf die Destabilisierung des Verhältnisses von Fall und Wissensbasis, um Erkenntnischancen zu eröffnen.

6 Autonomie als Habitusbildung

Die Eigendynamik wissenschaftlicher Praxis, die Unterbestimmtheit von Regeln der Erkenntnisgewinnung sowie ihre Anwendung in je besonderen Situationen haben zur Folge, dass „die wissenschaftliche Persönlichkeit“

eine für das Funktionieren der Wissenschaft besonders wichtige Konstruktion ist (Engler 2001). Diese Persönlichkeit wird in universitären Sozialisationsprozessen, im Promotionswesen und in der weiteren wissenschaftlichen Karriere produziert und reproduziert. Professionalisierung heißt in diesem Zusammenhang vor allem die Herausbildung und Einübung eines distinkten beruflichen Habitus, in dem Person und Sache miteinander verbunden werden. Die große Bedeutung der Person, des „inneren Berufs“ (Weber 1919) und des charismatischen Glaubens an die „persönliche Gabe“ (Bourdieu 1998: 32) ist in der Wissenschaft allgegenwärtig. Sie begegnet uns zum Beispiel im Prinzip der Autorenschaft („Higgs-Boson“), in der Betonung intrinsischer Motivation trotz prekärer Arbeitsverhältnisse, in der institutionalisierten Erwartung, eigenständig Ideen und Lösungen zu entwickeln, und in der erstaunlichen Stabilität des Werts der akademischen Freiheit in den Identitätskonstruktionen von Wissenschaftlerinnen trotz erheblich veränderter Arbeitsbedingungen:

„At both macro and micro levels the value of academic autonomy remains strong: perhaps not surprising, in view of its centrality in the concept of academic identity. However, its meaning is changing. The right of academics to determine their own agendas now must be set against competing rights.“ (Henkel 2005: 173)

Den empirischen Befund, dass Autonomie ein integraler Bestandteil der akademischen Identität ist (Henkel 2005: 172), kann man mit dem Konzept des Habitus erklären. Es gibt zwei oft nicht hinreichend voneinander unterscheidene Varianten, die verschiedene Autonomiebegriffe und Verständnisse von Sozialisationsprozessen implizieren (Franzmann 2012: 51; Hänzi 2013: 61ff.; Rademacher/Wernet 2014). Bourdieus Begriff des Habitus betont die Sozialdimension und zielt auf die Inkorporation von Regeln eines sozialen Feldes oder Milieus. Hier handelt es sich gewissermaßen um einen Verlust individueller Autonomie zu Gunsten der kollektiven Autonomie des Feldes, ein Prozess, den Gläser und Schimank in ihrem Beitrag (in diesem Band) beschreiben. Dagegen betont die Professionalisierungstheorie von Oevermann die Sachdimension und Prozesse der Selbstsozialisation im Umgang mit epistemischen Objekten. Dieser Habitus ergibt sich „aus der Bearbeitung des aufgegebenen Sachproblems [...] zwingend“ (Oevermann 2005: 19). Beide Sichtweisen richten den Blick auf jeweils andere Aspekte und sollten bei der Betrachtung des Promotionswesens kombiniert werden.

Im Promotionsprozess beschreibt der Habitus aus bourdieuscher Sicht vor allem ein feld- und fachspezifisches Selektionsmuster, welches die Passung und Auswahl von Promovierenden zur Disziplin steuert. In der Promotionsphase kann man deshalb verfolgen,

„dass Professoren und Professorinnen ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter intensiv auf Zeichen absuchen, die ein Potenzial für die wissenschaftliche Laufbahn verheißen. Anders gesagt, sie suchen Ansätze habituellder Dispositionen, die feldkompatibel sind. [...] Unterschiedliche soziale Dispositionen bringen unterschiedliche Habitus hervor. Nicht alle sind mit der inkorporierten Praxis des wissenschaftlichen Feldes vereinbar.“ (Beaufäys 2012: 165f.)

In dieser Perspektive steht die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch autonom operierende, d.h. vorreflexive Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata im Zentrum, die „ohne Willen und Bewußtsein“ (Bourdieu 1993: 105) das Handeln steuern und bereits in der primären Sozialisation ererbt wurden. Hiermit rückt letztlich ein soziologisches Konzept von Sozialisation in den Vordergrund, das in der Übernahme von kollektiven Schemata mündet (,man wird, was man ist‘). Das Streben nach Autonomie kann dann nicht mehr selbst erklärt, sondern nur noch als wirkmächtige Präferenz und Selektionsweise der Gatekeeper des Feldes begriffen werden. Im Promotionswesen zeigt sich dieses Phänomen vor allem in Form der Antworten auf die Fragen, woran man für die Wissenschaft geeignete Promovenden erkennt, wer einfach zu betreuen ist oder wem man die Bearbeitung komplexer Themen zutraut. Verwiesen wird dann etwa auf „Leute, die zur Tür herein kommen und sagen ,ich habe mir Folgendes überlegt“ (Physikerin), oder auf „Selbstläufer“, die Selbstvertrauen und Reflexionsfähigkeit vereinen (Politologin) und eben deshalb mit Freiheit produktiv umgehen können:

Physiker: Wissenschaft hat ja das Problem oder den Vorteil, dass sie Freiheit hat. Mancher kann damit umgehen und andere sind limitiert durch Freiheit eigentlich, die brauchen ein bisschen mehr Struktur, dann machen die super Sachen. Aber wenn sie dann sich ganz selbst definieren müssen, dann ist es schwierig und da wollen die meisten davon in die Industrie.

Die Professionalisierungstheorie von Oevermann zielt mit ihrem Habitusbegriff auf einen anderen Aspekt. Den wissenschaftlichen Habitus hat man nicht einfach ererbt oder von anderen übernommen, sondern man eignet sich ihn in der Auseinandersetzung mit der Sache an. Aus dieser Perspektive erscheinen die langwierigen Ausbildungsprozesse sogar in den strukturierten Promotionsprogrammen vor allem als ein ,training on the job‘. Der Forschungshabitus bildet sich bei der Bewältigung der Herausforderung, ohne erfolgsgarantierende Regeln einen neuen und relevanten Beitrag für die Wissenschaft liefern zu müssen. Dieser „Forscherhabitus bezeichnet

eine generative Struktur, die das wissenschaftliche Handeln steuert“ (Franzmann 2012: 7), die sich aus vielen, in sich spannungsreichen Facetten zusammensetzt. Hierzu gehören zum Beispiel die Gleichzeitigkeit von Disziplin und Neugierde, methodisches Rollenhandeln und persönlicher Antrieb, Tradition und Neuerung, Abstraktion und Detailversessenheit, Theorie und Empirie usf. Nach Oevermann (1996: 102f.) mündet die unpraktische Profession der Wissenschaft in einer unpraktischen Haltung, die insbesondere darauf aus ist, eigene und fremde Überzeugungen nach Maßgabe des unerreichbaren Ideals der Wahrheit zu zerstören:

„Diese Praxisentlastetheit bedeutet materiale Autonomie der Wissenschaft [...] Dieses professionsethische Ideal erfüllt das Modell einer kontrafaktischen Geltung genau darin, daß es trotz seiner konkreten Unerreichbarkeit das konkrete wissenschaftliche Handeln in seiner empirischen Erscheinungsform konstituiert und ‚antreibt‘.“

In dieser Perspektive ist das Interessante am Habitusbegriff, dass er operativ zu denken ist und in dieser Operativität seine Autonomie gewinnt. Autonomie beschreibt dann *erstens* keinen mehr oder minder erreichten und vielleicht erwünschten Zustand der Handlungsfreiheit, sondern lediglich die Anforderung, im Kontext praktischer Zwänge das eigene Handeln an wissenschaftlichen Relevanzen auszurichten. *Zweitens* sind diese Anforderungen in sich spannungsreich. Die Autonomie des wissenschaftlichen Habitus speist sich vor allem aus der Notwendigkeit, immer wieder eine Balance zwischen den oben beschriebenen spannungsreichen Handlungsbezügen herstellen zu müssen. *Drittens* entspringen diese Anforderungen nicht einer beliebigen Geisteshaltung, sondern der Forschungspraxis selbst (‚man wird, was man macht‘). Die Professionalisierungstheorie schließt mit diesen Elementen schließlich *viertens* an ein Verständnis von Sozialisation als ‚Selbstsozialisation‘ an, für die eine autonome, d.h. selbstgesteuerte Verwendung, Anpassung und Entwicklung von Regeln im Umgang mit Umweltereignissen konstitutiv ist.¹⁰ So werden von Promovierenden und Betreuenden aus Eigenschaften der wissenschaftlichen Tätigkeiten immer wieder habituelle Dispositionen abgeleitet, die für das Gelingen als notwendig erachtet werden. Zum Beispiel erfordere die experimentelle Physik ein funktionierendes Experiment, wozu die Promovierenden einen Teamgeist, die Bereitschaft zu langen Laborabenden, Lust an der manuellen Arbeit

¹⁰ Selbstsozialisation ist bereits in der genetischen Epistemologie von Piaget angelegt, ist mit dem Modell selbstreferentieller Systeme kompatibel und wurde von Tilman Sutter (2009) weiter ausgearbeitet.

sowie eine Frustrationstoleranz gegenüber den oft unsicheren experimentellen Ergebnissen mitbringen oder entwickeln müssen. In der theoretischen Physik werden hingegen andere Voraussetzungen hervorgehoben, die eher an die individualisierte Geistes- und Sozialwissenschaften erinnern. Die Problemstellungen sind oft so speziell, dass Kollegen und Betreuer kaum behilflich sein können. Deshalb bedarf es einer die ganze Person übergreifenden Haltung, einsam am Gebrauch des mathematischen Notationssystem zu feilen.

7 Autonomie als Interventionsproblem

Professionen wenden ihr Wissen interventionspraktisch an (Oevermann 2008: 58). Sie greifen in bisherige Handlungsroutrinen ein, um diese zu verändern. In dieser Interventionspraxis sind somit die Bedingungen der Herstellung, Bewahrung und Beschränkung von Autonomie direkter Arbeitsgegenstand der Professionen. Die Professionssoziologie behandelt folglich Autonomieproblematiken aus der Perspektive des Interventionsproblems. Dort sind die betreute und die betreuende Instanz voneinander abhängig. Klienten wissen nicht weiter und Professionelle sind bei der Intervention dennoch von deren Mitarbeit angewiesen. Diese Sichtweise auf die üblicherweise klientenlose Wissenschaft zu beziehen, ist ungewöhnlich, aber dennoch möglich. Wissenschaft zeichnet sich zunächst nicht durch das Eingreifen in die Praxis aus. Sie ist eine „paradoxe unpraktische Praxis“ des müßigen Fragens, Begründens und Erklärens, die sich erst unter der Bedingung der Entlastung von den unmittelbaren Entscheidungszwängen der Praxis frei setzt (Oevermann 1996: 99-105). Bei der Erkenntnisgewinnung orientieren sich Wissenschaftlerinnen folglich primär an den „Kollegen“ im Inneren, statt an den externen Problemlagen von „Klienten“ (Stichweh 1994: 310-319). Disziplinäre Wissenschaft wendet auch nicht primär bekanntes Wissen praktisch an, sondern generiert unter Zuhilfenahme von Wissen neues Wissen, dessen zukünftiger Nutzen ungeklärt ist. Sie gründet ihre Autonomie deshalb vornehmlich auf einer eigenen Perspektive auf bestimmte Gegenstände und das dafür erzeugte Sonderwissen statt auf dessen Verwendung in einer besonderen Interventionspraxis, die es unmittelbar mit Autonomieproblematiken zu tun hat. Den Zusammenhang von Intervention und Autonomie auszuleuchten, lohnt sich aber nicht nur, um die erheblichen Differenzen in den Autonomiekonzepten praktischer und unpraktischer Professionen herauszustellen. Denn in der Wissenschaft stößt man ebenfalls auf Interventionsproblematiken, an denen man wissenschaftsspezifische Dynamiken und Verflechtungen zwischen Autonomie und Abhängigkeiten studieren kann.

Hierzu muss man zunächst herausstellen, dass die Klientenorientierung der praktizierenden Professionen nur die empirische Realisation eines viel allgemeineren Interventionsproblems ist, das sich immer frei setzt, wenn in lebendige, eigengesetzliche und insofern autonom operierende Systeme oder „Lebenspraxen“ eingegriffen wird, um dort Veränderungen auszulösen (Oevermann 2005: 22, 2008: 58-63). Wenn die eingreifende Instanz nicht dauerhaft stellvertretend für diese handeln kann, dann muss die punktuelle Intervention von diesen Handlungseinheiten zu eigen gemacht, d.h., anerkannt und in die eigene Handlungsweise integriert werden. Aus dieser Konstellation entsteht ein mehrfach paradoxer Zusammenhang von Autonomie und Abhängigkeit: Der Eingriff ist eine De-Autonomisierung, die über die Unterstellung eines Autonomieproblems gerechtfertigt wird, dessen Lösung von der Initiative und Mitwirkung einer zur Autonomie befähigten Handlungsinstanz abhängig ist.

Wissenschaft steht in manchen Hinsichten vor einem vergleichbaren Interventionsproblem. Zweifelsohne greift Wissenschaft in erheblichem Maße indirekt in unsere Alltagsroutinen ein. Sie ist an der Zerstörung alter, Entwicklung und Durchsetzung neuer Techniken, Verfahren und Denkweisen beteiligt, ohne deren Gebrauch im konkreten Fall kontrollieren zu können. Den Charakter einer direkten Intervention mit entsprechenden Verantwortungszuschreibungen nimmt wissenschaftliches Handeln in Fällen an, die eine hohe lebenspraktische Valenz haben, wie z.B. der Eingriff in das Erbgut. Im wissenschaftlichen Alltag sind die Folgewirkungen der Forschung aber meist ungewiss, obgleich dort mit Hilfe von epistemischen Objekten oder Argumenten mit der Absicht in den wissenschaftlichen Diskurs ‚interveniert‘ wird, um diesen zu verändern. Die Verantwortung von Wissenschaftlerinnen gründet normalerweise in der Garantie, nach allen Regeln der Kunst geprüftes und nur deshalb von anderen verwendbares Wissen hervorgebracht zu haben. Unter bestimmten Bedingungen bezieht sich ihre Verantwortung auf die Folgen ihres Handelns für andere. So hat man es in der anwendungsorientierten Forschung (Stichweh 1994: 293), der wissenschaftlichen Politikberatung (Buchholz 2008), der mit einschneidenden Konsequenzen verbundenen Evaluation von Kollegen (Torka 2011) und vor allem in der wissenschaftlichen Sozialisation mit dem Versuch einer direkten Intervention in die Organisations-, Handlungs- und Denkweisen von ‚Klienten‘ außerhalb und (werdenden) ‚Kollegen‘ innerhalb der Wissenschaft zu tun. In all diesen Fällen werden grundsätzlich Probleme (z.B. der Innovations-, Entscheidungs- oder Bildungsfähigkeit) unterstellt, eine prinzipielle Befähigung zur Autonomie vorausgesetzt, eine Mitarbeit bei der Problemlösung benötigt und Wissenschaftlern eine Verantwortungsübernahme für das Gelingen oder Mislingen der Intervention abverlangt.

Am Promotionswesen kann man sich diese Interventionsproblematik vergegenwärtigen. Bereits die wissenschaftspolitische Intervention baut auf der Annahme auf, dass die Wissenschaft bei der Ausbildung des Nachwuchses ein Problem hat, das der Verbesserung bedürfe. Die Wissenschaft steht unter der Außenkritik, zukünftige Wissenschaftler wenig strukturiert, transparent und auf der Grundlage persönlicher Abhängigkeiten statt sachlicher Notwendigkeiten auszubilden. Diese Intervention sieht aber nicht etwa vor, unmittelbar eine Lösung durchzusetzen, sondern legt einen groben Rahmen fest und überlässt es grundsätzlich den Wissenschaftlerinnen, eine für ihren Bereich geeignete Struktur zu entwickeln und selbst zu betreiben. Deshalb findet die Sozialisation zur wissenschaftlichen Kollegin weiterhin in bewährten Lernformen der jeweiligen Disziplin statt. Die Lernbeziehung selbst ist empirisch vielfältig ausgestaltet. In struktureller Hinsicht ist für sie aber bezeichnend, dass dort einerseits wissenschaftliche Handlungsautonomie vorausgesetzt wird, obwohl deren Herstellung erst das Ziel des Promotionsprozesses ist. Andererseits impliziert die Bezeichnung „Promotionsbetreuung“ eine bislang fehlende Autonomie, die erhöhte Einflusschancen eröffnet und eine Verantwortung für das Gelingen einer Arbeit beinhaltet, die sich die Promovierenden selbst zurechnen können. Diese Doppelung aus vorausgesetzter und zu erlangender Autonomie kann man an unterschiedlichen Strukturen der Betreuungsinteraktionen ablesen. Diese, so formuliert es ein Sozialwissenschaftler, sei zwar „asymmetrisch“, aber nicht „paternalistisch“ und kaum von der Kommunikation in „anderen wissenschaftlichen Veranstaltungen“ oder Sozialisationsphasen zu trennen, da man in das „Training-on-the-Job-System“ Leute aufnimmt, die „eigentlich schon viel früher in der Lage sind“. In den Naturwissenschaften arbeiten Studierende bereits an eigenständigen Teil- oder Nebenprojekten des überwiegend von Promovenden betriebenen Experiments. Deshalb verschiebt sich die Interaktionsstruktur im Studium von einer „Mischung zwischen pädagogischer Interaktion und Arbeitsbesprechungen von Forschern“ zu einer kollegialen Kommunikation. In dieser tritt der Diplomand als „gleichberechtigter Arbeitspartner auf, der letztlich nur noch alleine seine Forschungstätigkeit überblicken kann“ (Klüver 1988: 162). Die Promovierenden werden deshalb trotz vorhandener Asymmetrien hinsichtlich ihrer Position und noch geringer Erfahrung als Kolleginnen behandelt: „So richtig an die Hand nehmen tue ich niemanden. Es geht eher darum, ich mache mir halt mein Bild, ich erzähle mein Bild, was ich glaube, was es ist und warum ich es so machen würde“ (Physiker). Die Handlungsautonomie wird derart grundsätzlich vorausgesetzt, dass selbst bei drohendem Verlust die Erwartung besteht, die Initiative für ein Gespräch müsse von den Promovierenden selbst ausgehen. Wie in jeder professionellen Interaktion im Rahmen eines Arbeitsbündnisses gibt es nur eine die Autonomie wahrende

„Beratung auf Anfrage“ (Engler 2003: 124). Wenn diese aber beginnt, dann setzt die Situation bereits einen Beratungsbedarf voraus, eröffnet entsprechende Interventionschancen und -pflichten der Betreuenden sowie eine Bereitschaft von Promovierenden, Interventionen zuzulassen, um nicht als ‚beratungsresistent‘ zu gelten.

Die kontrafaktische Selbst- und Fremdzuschreibung von kollegialer Handlungsautonomie ist ein Spezifikum von Wissenschaft und kann die Akzeptanz und Möglichkeit von externen Interventionen sogar blockieren. Denn von der Einsicht, dass ein Problem vorliegt (‚Leidensdruck‘), hängt ab, ob eine Intervention überhaupt ihre Wirkung entfalten kann. In Beratungsgesprächen bleiben Probleme bei der Produktion der Promotion häufig unthematisiert oder sie werden mit der Kommunikation über bereits vollbrachte Leistungen relativiert, damit Promovierende als zukunftssträchtige, autonom arbeitende Kollegen statt als hilfebedürftige Klienten in Erscheinung treten. Der Widerspruch zwischen gleichzeitiger Autonomiebehauptung und Hilfe bei der Autonomieerlangung ist der Kern wissenschaftlicher Sozialisation.

8 Der Begriff wissenschaftlicher Autonomie aus professionssoziologischer Sicht

Aus Sicht der Professionssoziologie bedarf es aus einem ganz einfachen Grund einen Autonomiebegriff. Wie wir am Beispiel des Promotionswesens gesehen haben, ist die Fähigkeit, autonom Probleme zu bearbeiten, eine zentrale Voraussetzung dieser Praxis und ist deshalb für die Wissenschaft – wie für andere Professionen auch – konstitutiv. Bis in die Betreuungspraxis hinein lässt sich beobachten, dass wissenschaftliche Handlungsautonomie zugleich Ausgangspunkt und Ziel des Promotionswesens ist, dass Autonomie wechselseitig zugeschrieben und zugesichert wird, obwohl sie weder verwirklicht, noch jemals fest eingerichtet ist. Die Professionssoziologie bereichert die Diskussion über einen für die Wissenschaft und andere Handlungszusammenhänge geeigneten Autonomiebegriff in mindestens vier Hinsichten:

Erstens ist Autonomie in der Professionssoziologie ein Begriff der Praxis. Mit Husserl oder mit der Systemtheorie kann man hier von einem „operativen“ Begriff sprechen und diesen von einem klassifizierenden Begriff unterscheiden. Solche Begriffe haben als „Denkmodelle“ den Sinn, Ordnung herzustellen, denn „sie operieren mit intellektuellen Schemata, die sie gar nicht zu einer gegenständlichen Fixierung bringen“ (Fink 1957: 324f.). Autonomie ist aber nicht nur ein operativer Begriff, der das Denken ordnet, sondern auch eine „operative Struktur“ (Torka 2009), die das wissenschaft-

liche Handeln antreibt. Unvereinbar ist ein operativer mit rein klassifikatorischen Autonomiebegriffen, die Freiheitsgrade vermessen. Prinzipiell kompatibel ist der Begriff der operativen Autonomie mit dem systemtheoretischen Konzept umweltöffener und operativ geschlossener Systeme, für den der ständige Kontakt und nicht die Isolation von der Umwelt ebenso konstitutiv ist.

Die professionssoziologische Autonomieanalytik hat zudem für die empirische Analyse des Operierens von Autonomie in der Wissenschaft Vorzüge. *Zweitens* liegt dieser Analytik ein unter heutigen Voraussetzungen empirisch belastungsfähiger Begriff professioneller Autonomie zugrunde. Für die Professionalisierungstheorie ist Autonomie kein einmal erreichter Zustand mit historisch mehr oder weniger ausgeprägten Freiräumen, sondern ein in manchen Berufen zentrales Bezugsproblem und eine zentrale Herausforderung ihrer Tätigkeit. Wissenschaftliche Autonomie hat dann mit einer von gesellschaftlichen Erwartungen und Abhängigkeiten ‚isolierten Wissenschaft‘ nichts mehr zu tun. Stattdessen unterliegt sie einem ständigen Bewährungs-, Herstellungs- und Stabilisierungsprozess, im Kontakt mit Umwelterwartungen Regeln oder Handlungsformen eigener Art zu entwickeln und diesen zu folgen. In diesem Begriffsverständnis entsteht Freiheit durch Bindung und eben nicht als Freiheit von äußeren Zwängen.

Drittens hilft die multidimensionale Autonomieanalytik dabei, Autonomie als reichhaltiges empirisches Phänomen und nicht vorschnell als bloße Rhetorik oder Ideologie zu analysieren. Sie lenkt den Blick auf verschiedene Dimensionen und Typen der Erzeugung von Autonomie, die als Wert- und Wissensbindung, Institutionalisierung spezieller Praxisformen, eigendynamische Interaktion, distinkter Habitus oder sogar als Gegenstand von Interventionen in Erscheinung treten können. Eine Trennung dieser Autonomiedimensionen ist hilfreich, um Zusammenhänge und vor allem Gegenteiligkeiten zwischen ihnen zu analysieren. So könnte man in unserem Beispiel der Promotionsbetreuung vielleicht auf eine Diversifizierung von Wertbezügen stoßen und insofern eine De-Autonomisierung prognostizieren, aber im gleichen Moment feststellen, dass Autonomie in der Betreuungspraxis wichtiger wird.

Viertens zielt der Begriff der ‚professionellen Autonomie‘ darauf ab, Autonomie auf der Ebene der wissenschaftlichen Praxis selbst zu analysieren. Deshalb werden strukturtheoretische Professionalisierungstheorien attraktiv, die Autonomie aus bestimmten Erfordernissen der Praxis selbst ableiten. Ob Autonomie zumindest eine wirksame, das Handeln leitende Ideologie, Semantik, Fiktion oder Strukturbildung ist, kann man erst entscheiden, wenn man dessen Operativität in der wissenschaftlichen Praxis nachweisen kann. Dafür sind Laborstudien unter anderen Vorzeichen nötig. Sie würden sich der Frage widmen, ob in der Praxis der Wissenschaft und anderer Be-

rufe Autonomie vorausgesetzt und deshalb immer wieder in neuer Gestalt erzeugt wird oder nicht.

Literatur

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beaufaÿs, Sandra (2012): „Zugänge zur Promotion. Welche selektiven Mechanismen enthält die wissenschaftliche Praxis?“ In: Huber, Nathalie/Schelling, Anna/Hornbostel, Stefan (Hg.): *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation*. Berlin: IFQ, S. 163-172.
- Becher, Tony/Trowler, Paul R. (2001): *Academic tribes and territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Michigan: Open University Press.
- Ben-David, Joseph (1976): „Science as a profession and scientific professionalism“. In: Baum, Rainer/Effrat, Andrew/Lidz, Victor/Loubser, Jan J. (Hg.): *Explorations in General Theory in the Social Sciences*. New York: Free Press, S. 874-888.
- Bergmann, Jörg R./Dausendschön-Gay, Ulrich/Oberzaucher, Frank (Hg.)(2014): *Der Fall. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns*. Bielefeld: transcript.
- Berlin, Isaiah (1969): *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buchholz, Kai (2008): *Professionalisierung der wissenschaftlichen Politikberatung? Interaktions- und professionssoziologische Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Enders, Jürgen (2006): „The Academic Profession“. In: Forest, James J.F./Altbach, Philipp (Hg.): *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer, 2006, S. 5-22.
- Enders, Jürgen/Kottmann, Andrea (2009): *Neue Ausbildungsformen – andere Wege? Ausbildungs- und Berufsverläufe von Absolventinnen und Absolventen der Graduiertenkollegs der DFG*. Weinheim: Wiley-VCH.
- Engler, Steffani (2001): *In Einsamkeit und Freiheit? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur*. Konstanz: UVK.
- Engler, Steffani (2003): „„Aufsteigen oder Aussteigen“. Soziale Bedingungen von Karrieren in der Wissenschaft“. In: Hitzler, Roland/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): *Karrieropolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns*. Opladen: Budrich, S. 113-129.
- Etzioni, Amitai (Hg.) (1969): *The semi-professions and their organizations: teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Evetts, Julia (2009): „New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences“. In: *Comparative Sociology* 8(2), S. 247-266.
- Fink, Eugen (1957): „Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie“. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 11(3), S. 321-337.
- Franzmann, Andreas (2012): *Die Disziplin der Neugierde. Der professionalisierte Habitus in den Erfahrungswissenschaften*. Bielefeld: transcript.

- Freidson, Eliot (1988): *Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freidson, Eliot (2001): *Professionalism, the third logic: on the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hänzi, Denis (2013): *Die Ordnung des Theaters. Eine Soziologie der Regie*. Bielefeld: transcript.
- Halse, Christine/Malfroy, Janne (2010): „Rethorizing Doctoral Supervision as Professional Work“. In: *Studies in Higher Education* 35(1), S. 79-92.
- Hartmann, Heinz (1972): „Arbeit, Beruf, Profession“. In: Luckmann, Thomas/Sprondel, Walter M. (Hg.): *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 36-52.
- Heidegger, Martin (1971): *Schellings Abhandlung Über das Wesen der menschlichen Freiheit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heintz, Bettina (2000): *Die Innenwelt der Mathematik. Zur Kultur und Praxis einer beweisenden Disziplin*. Wien: Springer.
- Henkel, Mary (2005): „Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment“. In: *Higher Education* 49(1/2), S. 155-176.
- Huber, Nathalie/Schelling, Anna/Hornbostel, Stefan (Hg.) (2012): *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation*. Berlin: iFQ-Working Paper.
- Hughes, Everett C. (1971): *The Sociological Eye. Selected Papers on Institutions and Race*. Chicago/New York: Aldine Atherton.
- Kauss, Kalle/Gerhardt, Anke/Mues, Christopher (2010): „Unterschiedliche Promotionsformen, gleiche Probleme? Analysen zur Unterbrechung von Promotionsvorhaben“. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 32(2), S. 76-95.
- Klüver, Jürgen (1988): *Die Konstruktion der sozialen Realität Wissenschaft: Alltag und System*. Braunschweig: Vieweg.
- Kurtz, Thomas (2005): *Die Berufsform der Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Lamont, Michèle (2009): *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Larson, Magali Sarfatti (1977): *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1979): „Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25(3), S. 345-367.
- Mai, Manfred (1999): „Ingenieure – die verhinderte Profession“. In: Roßnagel, Alexander/Rust, Ina/Manger, Daniela (Hg.): *Technik verantworten. Festschrift für Hanns-Peter Ekardt zum 65. Geburtstag*. Berlin: Sigma, S. 147-156.
- Maiwald, Kai-Olaf (1997): *Die Herstellung von Recht: Eine exemplarische Untersuchung zur Professionalisierungsgeschichte der Rechtsprechung am Beispiel Preußens im Ausgang des 18. Jahrhunderts*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Maiwald, Kai-Olaf (2004): *Professionalisierung im modernen Berufssystem: Das Beispiel der Familienmediation*. Wiesbaden: VS.
- Meier, Frank (2009): *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: VS.
- Merton, Robert K. (1973 [1942]): „The Normative Structure of Science“. In: Ders.: *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press, S. 267-278.
- Mintzberg, Henry (1992): *Die Mintzberg-Struktur: Organisationen effektiver gestalten*. Landsberg/Lech: Verlag moderne Industrie.

- Münste, Peter (2004): *Die Autonomisierung der Erfahrungswissenschaften im Kontext frühneuzeitlicher Herrschaft. Fallrekonstruktive Analysen zur Gründung der Royal Society, Band 1: Theoretische Einbettung und modellbildende Analysen*. Frankfurt a.M.: Humanities Online.
- Musselin, Christine (2007): *The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis*. Berkley: Center for Studies in Higher Education.
- Oevermann, Ulrich (1996): „Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich (2005): „Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung“. In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 14(1), S. 15-51.
- Oevermann, Ulrich (2008): „Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Bestimmungen zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule“. In: Helsper, Werner/Busse, Susanne/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmung am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS, S. 55-77.
- Parsons, Talcott (1939): „The Professions and Social Structure“. In: *Social Forces* 17(4), S. 457-467.
- Parsons, Talcott (1968): „Professions“. In: *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: The Free Press, S. 536-547.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1990): *Die amerikanische Universität: ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pfadenhauer, Michaela/Sander, Tobias (2010): „Professionssoziologie“. In: Schroer, Markus/Kneer, Georg (Hg.): *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: VS, S. 361-378.
- Pickering, Andrew (1989): „Living in the Material World: On Realism and Experimental Practice“. In: Gooding, David/Pinch, Trevor/Schaffer, Simon (Hg.): *The Uses of Experiment. Studies of Experimentation in the Natural Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 275-297.
- Rademacher/Wernet (2014): „„One Size Fits All“ – Eine Kritik des Habitusbegriffs“. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer, S. 160-182.
- Reis, Oliver/Szczyrba, Birgit (2011): „Beraten und Beratenwerden in der Doktorandenbetreuung. Rollengestützte Forschung und Weiterbildung zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung“. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 10(1), S. 81-98.
- Schimank, Uwe (2005). „Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung“. In: Klatetzki, Thomas/Tacke, Veronika (Hg.): *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS, S. 143-164.
- Schimank, Uwe (2014): „Governance und Professionalisierung: Notizen zu einem Dilemma“. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer, S. 127-150.
- Schmeiser, Martin (2006): „Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns“. In: *Soziale Welt* 57(3), S. 295-318.

- Schneijderberg, Christian/Merkator, Nadine/Teichler, Ulrich/Kehm, Barbara M. (Hg.) (2013): *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Schütze, Fritz (1992): „Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession“. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hg.): *Erziehen als Profession. zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske und Budrich, S. 132-170.
- Scott, Richard W. (1965): „Reactions to Supervision in a Heteronomous Professional Organization“. In: *Administrative Science Quarterly* 10(1), S. 65-81.
- Seyfarth, Constans (1983): *Vorüberlegungen zur Analyse universitärer Sozialisationsprozesse*. Tübingen: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Seyfarth, Constans (1989): „Über Max Webers Beitrag zur Theorie professionellen beruflichen Handelns. Zugleich eine Vorstudie zum Verständnis seiner Soziologie als Praxis“. In: Weiss, Johannes (Hg.): *Max Weber heute*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 371-405.
- Stichweh, Rudolf (1994): „Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften“. In: Ders. *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 278-336.
- Stichweh, Rudolf (1997): „Professions in Modern Society“. In: *International Review of Sociology* 7(1), S. 95-102.
- Stichweh, Rudolf (1999): „Der Wissenschaftler“. In: Frevert, Ute/Haupt, Heinz-Gerhard (Hg.): *Der Mensch des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 163-196.
- Stichweh, Rudolf (2005): „Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft“. In: Klatetzki, Thomas/Tacke, Veronika (Hg.): *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS, S. 31-44.
- Stichweh, Rudolf (2007): „Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft“. In: Saake, Irmhild/Vogd, Werner (Hg.): *Moderne Mythen der Medizin. Studien zur organisierten Krankenbehandlung*. Wiesbaden: VS, S. 329-344.
- Stock, Manfred/Wernet, Andreas (2005): „Hochschulforschung und Theorie der Professionen“. In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 14(1), S. 7-14.
- Sutter, Tilmann (2009): *Interaktionistischer Konstruktivismus. Zur Systemtheorie der Sozialisation*. Wiesbaden: VS.
- Torka, Marc (2009): *Die Projektförmigkeit der Forschung*. Baden-Baden: Nomos.
- Torka, Marc (2011): „Der Evaluator. Positionierungen, Strategien, Deutungs-, Handlungs- und Urteilsweisen von Wissenschaftlern in Prozessen der Wissenschaftsevaluation“. In: *Sozialer Sinn* 12(1), S. 115-138.
- Torka, Marc (2012): „Neue Arbeitsweisen: Projekte und Vernetzung“. In: Maasen, Sabine/Kaiser, Mario/Reinhart, Martin/Sutter, Barbara (Hg.): *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 329-340.
- Wissenschaftsrat (2011): *Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion*. Positionspapier. Köln: Wissenschaftsrat.
- Weber, Max (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, Max (1919/1988): „Wissenschaft als Beruf“. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 524-555.
- Whitchurch, Celia (2008): „Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education“. In: *Higher Education Quarterly* 62(4), S. 377-396.
- Wilensky, Harold (1964): „The Professionalization of Everyone?“. In: *American Journal of Sociology* 70(2), S. 137-158.