

Gabi Reinmann, Rüdiger Rhein (Hg.)

**WISSEN-
SCHAFTS-
DIDAKTIK III**
PERSPEKTIVEN

Gabi Reinmann, Rüdiger Rhein (Hg.)
Wissenschaftsdidaktik III

Editorial

In der Wissenschaft sind Erkenntnisziele, aber auch ein spezieller Weltaufschluss angelegt. Diesen zu vermitteln, ist Aufgabe der Wissenschaftsdidaktik. Was aber bedeutet es, Wissenschaft institutionell zu einem Gegenstand des Lehrens und Lernens zu machen?

Die inter- und transdisziplinär angelegte Reihe versammelt Aufsätze ausgewiesener Expertinnen und Experten und wendet sich an Hochschullehrende, Personen in Hochschuldidaktik und Bildungswissenschaft und an alle an Wissenschaft Interessierte. Die Beiträge beschäftigen sich grundlegend, kritisch und reflexiv mit den innovativen Erkenntnispotentialen einer Wissenschaftsdidaktik, die auch ein Licht auf Bildung durch Wissenschaft wirft.

Die Reihe wird herausgegeben von Gabi Reinmann und Rüdiger Rhein.

Gabi Reinmann (Prof. Dr.) ist Leiterin des Hamburger Zentrums für Universitäres Lehren und Lernen an der Universität Hamburg. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich mit Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik sowie Design-Based Research.

Rüdiger Rhein (Dr. phil.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover in der Zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Seine Forschungsschwerpunkte sind Kompetenzorientierung, Bildungstheorie sowie Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

Gabi Reinmann, Rüdiger Rhein (Hg.)

Wissenschaftsdidaktik III

Perspektiven

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Gabi Reinmann, Rüdiger Rhein (Hg.)**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839462966>

Print-ISBN: 978-3-8376-6296-2

PDF-ISBN: 978-3-8394-6296-6

Buchreihen-ISSN: 2752-0471

Buchreihen-eISSN: 2752-048X

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Einleitung

Gabi Reinmann & Rüdiger Rhein7

Forschung zu akademischer Integration und akademischer Passung als Perspektive für die Wissenschaftsdidaktik

Carla Bohndick13

Studieren in der Gegenwart

Kulminationspunkte von Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik *im Vollzug*

Sandra Hofhues 33

Die didaktische Fabrikation von Wissenschaft

Zur Untersuchung wissenschaftstheoretischer Implikationen der Praxis
erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen

Nicole Balzer & Johannes Bellmann..... 53

Wissenschaftsdidaktik aus empirisch-rekonstruktiver Perspektive

Imke Kollmer, Hannes König & Thomas Wenzl 79

Das Implizite und die Wissenschaft

Verhältnisbestimmungen und ihre Implikationen
für die Wissenschaftsdidaktik

Georg Hans Neuweg & Abida Malik 99

Transdisziplinarität – eine Aufgabe für die Wissenschaftsdidaktik?

Ines Langemeyer 117

Wissenschaftsdidaktik als reflexiv-kritischer Diskursraum	
<i>Rüdiger Rhein</i>	139
Wissenschaft als Bildungsideal	
Die immanenten Potenziale von Wissenschaft für ein Bildungsprogramm	
<i>Uwe Fahr</i>	167
Wissenschaftsdidaktik aus wissenschaftsgeschichtlicher und allgemeindidaktischer Perspektive	
<i>Rotraud Coriand</i>	185
Die akademische Streitkultur weiterentwickeln	
Über ein männliches Phantasma und feministische Alternativen	
<i>Markus Rieger-Ladich</i>	203
Zufällig gute Lehre!	
Warum Wissenschaftsdidaktik nötig und möglich ist	
<i>Ivo van den Berk</i>	225
Wie Wissenschaftsdidaktik die Hochschuldidaktik verändern könnte	
Entwurf einer erweiterten Architektur	
<i>Gabi Reinmann & Frank Vohle</i>	253
Autorinnen und Autoren	277

Einleitung

Gabi Reinmann & Rüdiger Rhein

Die Bände der Reihe Wissenschaftsdidaktik beschäftigen sich unter verschiedenen Schwerpunktsetzungen grundlegend, kritisch und reflexiv mit den Fragen, inwiefern die Idee einer Wissenschaftsdidaktik theoretisch tragfähig ausgeführt werden kann und welche innovativen Erkenntnispotentiale mit diesem Konzept verbunden sein können – komplementär oder kontrastiv zu den Diskursen der Hochschuldidaktik, diese fortführend, re-formulierend, transformierend oder kritisch hinterfragend. Die Beiträge loten die Idee der Wissenschaftsdidaktik aus, indem sie in unterschiedlichen Hinsichten

- die in Anspruch genommenen Voraussetzungen für diese Idee theoretisch vertiefen, hinterfragen, modifizieren oder dekonstruieren,
- sich auch mit normativen Implikationen kritisch-reflexiv auseinandersetzen, die der Didaktik, der Hochschuldidaktik und der Wissenschaftsdidaktik inhärent sind,
- bildungstheoretisch, wissenschaftsreflexiv, diskursanalytisch, praxistheoretisch, konzeptionell-gestaltend oder auf andere Weise der Frage nachgehen, was genau es *bedeutet*, Wissenschaft institutionell zu einem Gegenstand des Lehrens und Lernens zu machen und/oder auf welche Weise sich diese Frage theoretisch oder empirisch beantworten lässt.

Band I der Reihe versteht sich als Einführung. Er versammelt Texte, welche die Genese der Idee historisch einordnen, Relevanzstrukturen analysieren und Bezüge zu verwandten Konzepten – auch in internationalen Diskursen – herstellen. Damit bietet der erste Band eine explorative Sondierung der Wissenschaftsdidaktik als Forschungs- und Anwendungsfeld.

Band II gibt exemplarisch einen Überblick über die Wissenschaftsdidaktik einzelner Disziplinen. Die Beiträge machen deutlich, dass sich die verschiedenen Wissenschaften mit ihren jeweiligen Gegenständen und Forschungszu-

gängen im Kontext der Lehre und der Vermittlung im Studium deutlich unterscheiden. Der zweite Band widmet sich disziplinspezifischen Details der Wissenschaftsdidaktik.

Der vorliegende Band III löst sich wieder vom unmittelbaren Bezug auf einzelne Disziplinen. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes zeigen in ihren Texten, welche Schlaglichter unterschiedliche Forschungszugänge auf die Wissenschaftsdidaktik werfen und welchen Beitrag verschiedene Perspektiven für die Wissenschaftsdidaktik leisten können. Die Beiträge verfolgen empirische, theoretische, ideengeschichtliche oder gedankenexperimentell-konzeptionelle Forschungsperspektiven und bearbeiten dabei unterschiedliche thematische Schwerpunkte: Fünf Beiträge widmen sich explizit den Akteuren in der Wissenschaftsdidaktik, drei Beiträge der Kommunikation über Wissenschaft in akademischen Lehrveranstaltungen und vier Beiträge konzeptionellen Fassungen der Wissenschaftsdidaktik.

Carla Bohndick beschäftigt sich mit *Forschung zu akademischer Integration und akademischer Passung als Perspektive für die Wissenschaftsdidaktik*. Der Text eröffnet eine empirische Forschungsperspektive mit psychologischer Ausrichtung und widmet sich den Studierenden als einer entscheidenden Akteursgruppe der Wissenschaftsdidaktik. Akademische Integration und akademische Passung beziehen sich auf einen (Zwischen-)Zustand, sind Ausdruck des Erfolgs von Sozialisation und Enkulturation und eine Voraussetzung für Studienerfolg. In diesem Sinne korrespondiert Forschung zu Integration und Passung im Kontext der Hochschule mit wissenschaftsdidaktischen Fragestellungen bzw. wird zum Gegenstand wissenschaftsdidaktisch motivierter Forschung.

Sandra Hofhues stellt unter dem Titel *Studieren in der Gegenwart: Kulminationspunkte von Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik im Vollzug* ebenfalls ein empirisches, in diesem Fall praxeologisches Forschungsprogramm vor, anhand dessen sie aufzeigt, was Wissenschaftsdidaktik in der jeweiligen Gegenwart des Studierens bedeuten kann. Auch hier stehen die Studierenden als Akteure der Wissenschaftsdidaktik im Zentrum des Interesses. Die Frage, ob und wie sich Wissenschaft in der jeweiligen Gegenwart des Studierens vermitteln lässt, wird unter anderem durch Passagen aus Gruppendiskussionen mit Studierenden untersucht. Die Ergebnisse geben einen Einblick in die Praktiken und Bedingungen des Studierens und machen auch auf seine Eigenheiten und Eigenwilligkeiten aufmerksam.

Der Beitrag *Die didaktische Fabrikation von Wissenschaft. Zur Untersuchung wissenschaftstheoretischer Implikationen der Praxis erziehungswissenschaftlicher*

Lehrveranstaltungen von **Nicole Balzer und Johannes Bellmann** präsentiert einen empirischen Forschungszugang aus praxistheoretischer Perspektive. Thematisch bildet die Kommunikation über Wissenschaft in akademischen Lehrveranstaltungen den Schwerpunkt. Anhand von Fallbeispielen zeigt der Text, welches Potenzial wissenschaftstheoretisch orientierte empirische Untersuchungen für die Wissenschaftsdidaktik haben. Untersucht wird, wie sich in der Praxis der Hochschullehre eine didaktische Fabrikation von Wissenschaft vollzieht und damit ein Zugang zu der Frage eröffnet, was Wissenschaft in einem Fach ausmacht.

Eine weitere empirische Perspektive eröffnet der Text von **Imke Kollmer, Hannes König und Thomas Wenzl**. Sie untersuchen *Wissenschaftsdidaktik aus empirisch-rekonstruktiver Perspektive*. Auf Grundlage von Interaktionsprotokollen werden vorfindliche Praktiken in akademischen Lehrveranstaltungen analysiert und spezifische Strukturlogiken der Vermittlung von Wissenschaftlichkeit rekonstruiert. Die empirischen Resultate machen für den speziellen Fall der untersuchten seminaristischen Praxis deutlich, dass wissenschaftsdidaktisch relevantes Sprechen hier keineswegs nur implizit bleibt, sondern auch explizit zum Thema gemacht wird, der argumentative Austausch dabei aber tendenziell in eine monologische Form überführt wird.

Georg Hans Neuweg und Abida Malik widmen sich dem Impliziten näher und wählen dazu einen theoretischen Forschungszugang; thematisch handelt es sich um einen Beitrag zu einer konzeptionellen, wissenstheoretischen Fassung der Wissenschaftsdidaktik. In ihrem Text *Das Implizite und die Wissenschaft. Verhältnisbestimmungen und ihre Implikationen für die Wissenschaftsdidaktik* beschreiben Neuweg und Malik Wissenschaft als ein sprachgebundenes Unternehmen, das von Explikation, Begründung und Diskurs lebt und dem Impliziten zunächst keinen Raum zu geben scheint. Herausgearbeitet wird jedoch, welche Bedeutung das Implizite im Wissenschaftswissen hat, inwiefern es das Wissenschaftswissen ergänzt und wie es zum Gegenstand der Aufklärung durch Wissenschaftswissen werden kann.

Einen theoretischen Forschungszugang zur Wissenschaftsdidaktik, der auf eine spezielle konzeptionelle Fassung der Wissenschaftsdidaktik hinausläuft, bietet auch der Text *Transdisziplinarität – eine Aufgabe für die Wissenschaftsdidaktik?* von **Ines Langemeyer**. Transdisziplinarität beschreibt zunächst, wie Wissenschaft den jeweils zu eng gewordenen Forschungsrahmen überschreitet, aber zunehmend so ausgelegt wird, dass Wissenschaft gesellschaftliche Probleme lösen soll. Der Text diskutiert kritisch die Folgen eines solchen Verständnisses von Transdisziplinarität und fragt danach, wel-

che Rolle Wissenschaftsdidaktik dabei spielt. Langemeyer votiert dafür, das kritische Moment im Forschungszusammenhang nicht zu vernachlässigen, und zu untersuchen, wie sich Erkenntnishindernisse wissenschaftsdidaktisch überwinden lassen.

In einer metatheoretischen Perspektive fragt **Rüdiger Rhein** in seinem Beitrag *Wissenschaftsdidaktik als reflexiv-kritischer Diskursraum* danach, wovon in wissenschaftsdidaktischen Diskursen auf welche Art und Weise und in welcher Hinsicht die Rede ist. Wissenschaftsdidaktik ist eine Instanz der Generierung von Theorieperspektiven und kann selbst zum Gegenstand von Theoriebildung werden. Der Beitrag entwickelt eine Übersicht über das Spektrum der Theoriearbeit und diskutiert die Frage, welche Formen der Theoriebildung über Wissenschaftsdidaktik als reflexiv-kritischer Praxis ausgewiesen werden können und welche Theorieformate Wissenschaftsdidaktik ihrerseits generiert. Die Selbstreflexion der Wissenschaftsdidaktik besteht dann in der Besinnung auf die Orchestrierung unterschiedlicher Reflexionsebenen.

Uwe Fahr nimmt für seine konzeptionelle Fassung der Wissenschaftsdidaktik eine ideengeschichtliche Forschungsperspektive ein. Unter dem Titel *Wissenschaft als Bildungsideal. Die immanenten Potenziale von Wissenschaft für ein Bildungsprogramm* greift der Beitrag eine Diskurslinie auf, die von Schleiermacher über Schelsky zu Habermas führt. Tätigkeit der Vernunft, Erkennen, Einheit und Offenheit der Wissenschaft sowie kommunikative Rationalität werden als Begriffe hervorgehoben, die für ein gesellschaftlich relevantes Verständnis von Wissenschaft stehen. Darauf aufbauend stellt der Text Arbeitsgebiete für eine Wissenschaftsdidaktik zusammen, die unter anderem deutlich machen, dass Wissenschaftsdidaktik erhellen kann, wie Wissenschaft zu Bildung beiträgt.

Auch **Rotraud Coriand** wählt einen ideengeschichtlichen Forschungszugang, mit dem sie sich den Lehrenden als der zweiten relevanten Akteursgruppe der Wissenschaftsdidaktik zuwendet: *Wissenschaftsdidaktik aus wissenschaftsgeschichtlicher und allgemeindidaktischer Perspektive* ist ein Text, der die defizitäre professionelle Vorbereitung von Lehrenden auf die universitäre Bildungspraxis hinterfragt und aufzeigt, wie eine wissenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik zur Verbesserung dieser Situation beitragen kann. Der Beitrag behandelt die Didaktik als eine zu lehrende Fachwissenschaft und geht den wissenschaftsdidaktischen Fragen zu ihrem Wissenschaftsverständnis, ihrer Lehrweise sowie der Professionalität von Lehre auf der Grundlage der Arbeiten von Otto Willmann nach.

Unter einer konzeptionellen Forschungsperspektive berührt **Markus Rieger-Ladich** mit seinem Text *Die akademische Streitkultur weiterentwickeln. Über ein männliches Phantasma und feministische Alternativen* das Themenfeld Kommunikation über Wissenschaft in akademischen Lehrveranstaltungen. Der Beitrag hat den Charakter einer Selbstbefragung, in welcher der Autor der Frage nachgeht, wie zutreffend es ist, das Agonale und die Konkurrenz zu betonen, was nach wie vor typisch für die Selbstbeschreibung wissenschaftlicher Fachgemeinschaften ist. Rieger-Ladich entwickelt den wissenschaftsdidaktischen Vorschlag, neue Beschreibungsformen der wissenschaftlichen Praxis zu finden und sich für eine vitale akademische Streitkultur einzusetzen.

Ebenfalls vorrangig an den Lehrenden als Akteuren der Wissenschaftsdidaktik ausgerichtet, untersucht **Ivo van den Berk** unter Rückgriff auf einen konzeptionell-gedankenexperimentellen Forschungszugang, aus welchen Gründen Studierende nicht durchgängig verlässlich gute Lehre erfahren. Der Text *Zufällig gute Lehre! Warum Wissenschaftsdidaktik nötig und möglich ist* beleuchtet wissenssoziologisch-interaktionistisch zunächst die gegebenen Umstände, unter denen Lehrpersonen handeln (müssen und können), und konzipiert auf Grundlage der Analyseergebnisse eine Wissenschaftsdidaktik, in der die Befähigung von Studierenden bzw. die Bildung durch Wissenschaft mit einer wissenschaftlich begründeten Lehre einhergehen. Erklärtes Ziel dabei ist, den Ansprüchen der Gesellschaft an Studierende gerecht zu werden.

Auch **Gabi Reinmann und Frank Vohle** wählen explizit einen konzeptionell-gedankenexperimentellen Forschungszugang und wenden sich den Lehrenden als Akteursgruppe der Wissenschaftsdidaktik zu. Unter dem Titel *Wie Wissenschaftsdidaktik die Hochschuldidaktik verändern könnte: Entwurf einer erweiterten Architektur* konzipieren sie eine wissenschaftsdidaktisch begründete Laborstruktur für Lehrexperimente. Diese dient der Weiterentwicklung von Hochschullehre und ergänzt zugleich die traditionelle Qualifizierungspraxis der Hochschuldidaktik. Damit soll insbesondere das Potential der fachwissenschaftlichen Lehrpraxis selbst genutzt werden, um die Ausbildung von Könnerschaft zu befördern wie auch praktisch relevante Theorie hervorzubringen.

Somit beschäftigen sich die Beiträge dieses Bandes in zweidimensionaler Perspektive mit genuinen Forschungsfragen und originären Fragestellungen der Wissenschaftsdidaktik. Noch offen geblieben ist in den bisherigen Bänden der vorliegenden Reihe ein Blick über die Hochschule hinaus. Wissenschaftsdidaktik ist aber, anders als die Hochschuldidaktik, keine Institutionendidaktik. Vielmehr kann sie sich als Vermittlung von Wissenschaft auch in anderen

Kontexten als nur der Hochschule verstehen. Aufgeworfen werden damit etwa auch Fragen nach Wissenschaftskommunikation und Wissenstransfer – ein Feld, dem sich Band IV der Reihe zuwenden und damit eine weitere Perspektive auf Wissenschaftsdidaktik aufgreifen wird.

Forschung zu akademischer Integration und akademischer Passung als Perspektive für die Wissenschaftsdidaktik

Carla Bohndick

Zusammenfassung: *Akademische Integration und akademische Passung beziehen sich auf einen Zustand oder einen Zwischenzustand, der von Studierenden empfunden und als Voraussetzung für Beteiligung und Engagement im Studium aufgefasst werden kann. Sie sind Ausdruck des Erfolgs von Sozialisation und Enkulturation und damit ein Ziel von Wissenschaftsdidaktik. Im Beitrag wird Forschung zu akademischer Integration und zu akademischer Passung vorgestellt und ein Zusammenhang mit Forschung zur Wissenschaftsdidaktik hergestellt. Es werden gemeinsame Herausforderungen identifiziert und erste Schritte zur Bewältigung dieser Herausforderungen skizziert.*

Schlagworte: *Fachsozialisation; Enkulturation; Person-Environment Fit Theorie; Subjektive Passung; Studienerfolg; Studienabbruch*

1 Einleitung

Akademische Integration und akademische Passung sind Gegenstand zweier unterschiedlicher Forschungstraditionen, behandeln aber im Grunde eine sehr ähnliche Frage. Beide beziehen sich auf einen Zustand bzw. auf einen Zwischenzustand, der von Studierenden empfunden und als Voraussetzung für Beteiligung und Engagement im Studium gesehen wird (Wolf-Wendel et al., 2009). Mit der Definition als Zustand grenzen sich beide Begriffe von Prozessen wie Sozialisation oder Enkulturation ab. Dennoch stehen sie in direktem Zusammenhang mit solchen Prozessen, weil sie Ausdruck des Erfolgs von Sozialisation und Enkulturation sind, womit auch der Zusammenhang mit der

Wissenschaftsdidaktik deutlich wird. In diesem Sinne kann der Zustand nämlich als Ziel von Wissenschaftsdidaktik gesehen werden.

Dennoch sind die Forschung und Überlegungen zu akademischer Integration und Passung auf der einen Seite und zu Wissenschaftsdidaktik auf der anderen Seite bisher noch stark voneinander getrennt. Wenn es jedoch um das Ziel der Wissenschaftsdidaktik geht, Hürden auf dem Weg in eine Fachwissenschaft zu überwinden (Reinmann, 2022) oder darum, Lernende zu befähigen, wissenschaftlich Handelnde zu werden (Rhein, 2022), wird deutlich, dass dafür eine gewisse akademische Integration und Passung mindestens hilfreich, wenn nicht sogar Voraussetzung ist.

Daher ist es sowohl für Forschung zur Wissenschaftsdidaktik als auch für Forschung zu akademischer Integration und akademischer Passung gewinnbringend, sich gegenseitig zu berücksichtigen, aber auch aus einer Außenperspektive gemeinsam betrachtet zu werden. Hierbei lassen sich ähnliche Ergebnisse und gemeinsame Herausforderungen identifizieren, an denen auch voneinander gelernt werden kann. Dafür stelle ich zunächst Forschung zu akademischer Integration, dann Forschung zu akademischer Passung vor und betrachte beides vor dem Hintergrund wissenschaftsdidaktischer Überlegungen.

2 Forschung zu akademischer Integration

Seit Tinto 1975 in seinem Modell zur Erklärung von Studienabbruch die Begriffe soziale und akademische Integration geprägt hat, sind sie aus der Studierenerfolgsforschung nicht mehr wegzudenken. Tinto geht davon aus, dass der Studienabbruchsentscheidung ein Prozess vorgelagert ist, der aus Interaktionen der Studierenden mit dem akademischen und dem sozialen System der Hochschule besteht. Die Reflexion der Erfahrungen, die bei diesen Interaktionen gemacht werden, bezeichnet er als akademische und als soziale Integration (Tinto, 1975). Diese Grundidee hat großen Anklang gefunden, wurde häufig zitiert und wird auch heute noch verwendet. Das Verständnis von akademischer Integration hat sich über die Zeit jedoch verändert, was ich in den nächsten Abschnitten erst für die Forschung in den USA und im Anschluss für die Forschung im deutschsprachigen Raum darstelle.

2.1 Forschung in den USA

In den USA wurde die Verwendung des Begriffs akademische Integration seit 1975 kritisch diskutiert. Zunächst gab es immer wieder Kritik am Begriff der Integration selbst. Dazu von Wolf-Wendel (2009) befragt, gibt Tinto an, dass er den Begriff Integration seit Jahrzehnten nicht mehr nutze und dass stattdessen besser von »sense of belonging«, also einem Gefühl der Zugehörigkeit gesprochen werden sollte. Als Problem des Begriffs Integration wird angesehen, dass dieser zu sehr impliziert, Studierende müssten ihre Identität zumindest teilweise aufgeben (Deil-Amen, 2011). Genau darum sollte es aber in den ursprünglichen Modellen nicht gehen. Vielmehr war es eine Neuerung, dass neben den Individuen das System der Hochschulbildung als äußere Rahmenbedingung in die Erklärung von Studienabbruch einbezogen wurde.

Auch dazu, für welche Aspekte *akademische* Integration steht, gab es einige Diskussionen und Änderungen im Verständnis, vor allem in den USA. Deutlich werden diese unterschiedlichen Aspekte vor allem, wenn akademische Integration zum Beispiel durch Fragebögen erhoben wird. Bei der Einführung seines Modells 1975 verstand Tinto unter akademischer Integration noch die Identifikation mit den Normen des akademischen Systems und die Erfüllung akademischer Standards, die sich durch die Studienleistung in Noten messen lässt (Tinto, 1975, S. 104). 1997 rückt er davon allerdings ab und erklärt fehlende Zusammenhänge zwischen akademischer Integration und dem Verbleib im Studium mit der ungünstigen und fehlerhaften Messung durch Noten. Statt der akademischen Leistung sieht er nun die Beteiligung in Lehrveranstaltungen und den Kontakt mit Lehrenden und Peers als entscheidend an und revidiert seine Zweiteilung in akademische und soziale Integration. Obwohl es weiterhin gewinnbringend scheint, die Zweiteilung zumindest analytisch beizubehalten, findet diese Revision insbesondere im US-amerikanischen Raum Zuspruch (siehe zusammenfassend Davidson & Wilson, 2013; Deil-Amen, 2011) und wird auf das gesamte System der Hochschule erweitert. Denn ebenso wie sich bei der Integration die akademische und soziale Komponente nicht trennen lassen, lassen sich auch das akademische und das soziale System der Hochschule nicht so scharf abgrenzen, wie bei Erstellung des Modells angenommen. Vielmehr kann von einer Verschachtelung beider Systeme ausgegangen werden (Davidson & Wilson, 2013), die vermutlich sehr viel stärker zusammenhängen, als im ursprünglichen Modell von 1975 ersichtlich. Diese stärkeren Zusammenhänge werden insbesondere für Studierende vermutet, die nicht am Campus, sondern außerhalb wohnen und für Studieren-

de, die bei Betrachtung von Class und Race die Minderheit darstellen (Deil-Amen, 2011). Dass soziale und akademische Integration nicht gut voneinander abzugrenzen sind, führt dazu, dass es auch schwierig ist, praktische Schlussfolgerungen zu ziehen (Davidson & Wilson, 2013, S. 339).

Auch wenn Studierende gebeten werden, Erfahrungen sozialer und akademischer Integration zu beschreiben, unterscheiden sie wenig zwischen den beiden Bereichen (Deil-Amen, 2011). Ob dies nur auf echte Abgrenzungsschwierigkeiten zurückgeführt werden kann oder ob und inwieweit die Befragten den Begriff Integration vorrangig mit Blick auf seine sozialen Aspekte, die im Alltagsgebrauch dominieren, verstehen, wird nicht kontrolliert und bleibt unklar.

Um die Dichotomie von sozialer und akademischer Integration aufzulösen, wurden neue Begriffe eingeführt, die beide Aspekte verbinden. So nutzt Deil-Amen (2011) beispielsweise den Begriff der sozio-akademischen integrativen Momente und meint damit Möglichkeiten zur Interaktion, bei denen es sowohl um soziale als auch um akademische Integration geht. Hiermit wird nicht nur die Trennung zwischen »akademisch« und »sozial« aufgehoben, sondern Integration nicht mehr (nur) als Zustand, sondern auch als Vorgang verstanden. Deutlich wird dies, wenn sie den Begriff Interaktion synonym zum Begriff Integration verwendet. Weitere Studien fassen Integration gleichsam als Interaktion in sozialen und akademischen Communities auf (Smith, 2015).

Aus meiner Sicht bietet die Gleichsetzung von Interaktion und Integration aber nicht nur Vorteile. Wenn nicht mehr zwischen Prozess und Zustand unterschieden wird, besteht das Risiko, dass vor allem die Kontaktfreudigkeit und Geselligkeit von Studierenden in den Blick gerückt und der Fokus auf die Qualität von Interaktionen gelegt wird. Das Ergebnis von Interaktionen tritt damit in den Hintergrund. Integration wird so auf einen von vielen möglichen Einflussfaktoren reduziert und weitere Einflüsse auf Integration können nicht mehr aufgedeckt werden.

Trotz dieser Einschränkung tragen die genannten Studien mit ihrer Betonung des Sozialen insbesondere auch in Kombination mit spezifischen Inhalten zum Verständnis akademischer Integration bei. Zum Ersten kommt Deil-Amen (2011) zu dem Ergebnis, dass Studierende Beziehungen zu anderen Studierenden, wenn sie keine akademische Anknüpfung haben, eher als ungünstige Ablenkung empfinden. Diese Verknüpfung von akademischen Anteilen und sozialer Beziehung wird auch von Davidson und Wilson (2013) betont. Sie sehen es als Aufgabe der Lehrenden, über die Inhalte Beziehungen zu den Studierenden aufzubauen und nicht nur Material bereitzustellen. Dies

passt auch zu dem wissenschaftsdidaktischen Ansatz, dass Studierende Wissenschaft als »lebendige [...] Erkenntnisform erfahren können« (Egger, 2022, S. 205). So ist es wichtig, in der Lehre auch als Wissenschaftler*in aufzutreten und nicht nur als Lehrende, um genau diese Verbindung von sozialem und akademischem Anspruch umzusetzen.

Die Studien ergeben zum Zweiten, dass Studierende im Laufe ihres Studiums vor allem auch prozedurale Unterstützung benötigen, also zum Beispiel Hinweise dazu, wer die jeweils richtigen Ansprechpersonen in der Hochschule sind (Deil-Amen, 2011). Ob diese prozeduralen Aspekte Teil akademischer Integration sein können, lässt sich nicht einheitlich beantworten. So sieht sie Deil-Amen (2011) weder in sozialer noch akademischer Integration angemessen vertreten. Ich würde dafür plädieren, das Verständnis von akademischer Integration so zu erweitern, dass auch Kenntnisse über Prozesse an der Universität Teil davon sein können.

2.2 Forschung im deutschsprachigen Raum

Studieren in Deutschland lässt sich nicht mit Studieren in den USA gleichsetzen. So gilt es zum Beispiel, wie oben beschrieben, in den USA als Besonderheit, wenn Studierende nicht am Campus wohnen, in Deutschland ist dies aber üblich. Auch wenn in den USA gerade mit Blick auf diese nicht-traditionellen Studierenden Kritik am Begriff der akademischen Integration aufkam, ist die Diskussion um den Begriff der akademischen Integration in Deutschland bisher nicht besonders ausgeprägt. Im Folgenden stelle ich typische Beispiele vor, denen gemeinsam ist, dass sie – im Unterschied zu den vorher genannten Studien – weiterhin zwischen sozialer und akademischer Integration unterscheiden, und die akademische Integration unterschiedlich stark ausdifferenzieren.

Im einfachsten Fall wird akademische Integration in enger Anknüpfung an die US-Tradition als akademische Performanz gefasst. Dies findet sich z.B. bei Bohndick (2020), wo untersucht wird, ob sich akademische und soziale Integration als Prädiktoren von Studienabbruchneigung gleichermaßen bei Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden eignen.

Etwas differenzierter ist die Unterteilung in extrinsische und intrinsische akademische Integration, wobei sich die extrinsische Integration auf konkrete Leistungen mit Noten bezieht und die intrinsische auf die individuelle Einschätzung der Weiterentwicklung im Studium. Hier werden z.B. Unterschiede in der akademischen und sozialen Integration zwischen Bachelor- und Mas-

terstudierenden untersucht (Klein et al., 2019) oder das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration in den Blick genommen (Klein, 2019).

Vielfältige Unterscheidungen werden mit den Daten des NEPS (National Educational Panel Study) vorgenommen, bei denen ursprünglich die Subdimensionen normative akademische Integration und wahrgenommene akademische Performanz angenommen wurden, wobei sich die normative akademische Integration selbst in affektives Engagement und Leistungsorientierung aufteilt (Dahm et al., 2016). Eine weitere Variante besteht in der Differenzierung zwischen struktureller, sozialer und motivationaler akademischer Integration (Schaeper, 2020): Im Vergleich zu Dahm et al. (2016) wurden hier die Interaktionen mit Lehrenden als Subdimension der akademischen Integration gefasst und weitere Dimensionen umbenannt: Strukturelle akademische Integration entspricht danach der wahrgenommenen akademischen Performanz und motivationale akademische Integration dem affektiven Engagement. Mit dieser Unterscheidung wird untersucht, durch welche individuellen und durch welche Umgebungsvariablen Unterschiede in der akademischen Integration erklärt werden können. Die letzte Variante, wie akademische Integration aus den NEPS-Variablen gebildet wird, die ich beispielhaft vorstellen will, unterscheidet zwischen Leistungsorientierung und Leistungserwartung, wobei die Leistungserwartung der wahrgenommenen akademischen Performanz entspricht. Hiermit werden soziale Ungleichheiten und ihr Einfluss auf das Risiko für Studienabbruch untersucht (Müller & Klein, 2022).

Insgesamt zeigt sich also eine deutliche Vielfalt des Verständnisses und der Operationalisierungen von akademischer Integration im deutschsprachigen Raum. Zum einen kann aus dieser Vielfalt geschlossen werden, dass hinter akademischer Integration mehr vermutet wird als nur die Leistung, zum anderen auch, dass keine Einigkeit über die Definition von akademischer Integration besteht. Dass verschiedene Studien trotzdem zu ähnlichen Ergebnissen kommen, spricht aus meiner Sicht für die Relevanz akademischer Integration. Darüber hinaus erscheint aber eine genaue Betrachtung des jeweils zugrunde liegenden Verständnisses von akademischer Integration vielversprechend, um beispielsweise Einflussfaktoren zu identifizieren.

Solche Einflussfaktoren wurden schon in verschiedenen Kontexten untersucht: Hierbei wurden vor allem individuelle Einflussfaktoren in den Blick genommen, wie Persönlichkeit (Yildirim et al., 2022) oder Lernverhalten (Ebert & Stammen, 2022). Umweltfaktoren wie Interaktionsmöglichkeiten

(Ebert & Stammen, 2022) oder aktivierende Lehrmethoden (Schaeper, 2020) werden seltener betrachtet.

2.3 Zusammenfassung mit Blick auf die Wissenschaftsdidaktik

Mit Blick auf die Wissenschaftsdidaktik scheinen mir in der vorgestellten Forschung zu akademischer Integration vor allem zwei Aspekte zu fehlen: Zum einen sind die Beschreibungen der akademischen Integration und ihrer Subdimensionen sehr weit entfernt von dem konkreten forschenden Handeln in der spezifischen Fachwissenschaft, dem Fokus von Wissenschaftsdidaktik. Dadurch bleibt offen, ob und wenn ja, wie akademische Integration und das Ziel von Wissenschaftsdidaktik konkret zusammenhängen.

Zum anderen findet sich – auch wenn Integration so verstanden wird, dass sie zwischen Individuum und Umwelt liegt (Schaeper, 2020) – in der Forschung zu akademischer Integration durchgängig ein starker Fokus auf die Person. Es geht meistens darum, was Studierende tun (können), um sich besser akademisch zu integrieren. Kritik daran (z.B. bei Deil-Amen, 2011) ist auch aus Perspektive der Wissenschaftsdidaktik verständlich. Denn die didaktische Frage in diesem Zusammenhang wäre ja, wie die Umwelt so gestaltet werden kann, dass sie akademische Integration ermöglicht. Didaktische Handlungsempfehlungen lassen sich aus der bisherigen Forschung zu Einflussfaktoren auf akademische Integration allerdings nur vereinzelt ableiten (Schaeper, 2020).

3 Forschung zu akademischer Passung

Während trotz des Umfangs der Forschung zu akademischer Integration nicht deutlich wird, wie der Prozess aussieht, der zu dem Zustand der Integration führen kann (Deil-Amen, 2011, p. 59), bietet die Forschung zu akademischer Passung hier mehr Ansatzpunkte.

Ein Grund dafür ist der Rückbezug auf die Person-Environment-Fit Theorie (Edwards et al., 1998), die neben einem Fokus auf die positiven Konsequenzen von Passung seit geraumer Zeit auch die Prädiktoren von Passung mitberücksichtigt. Im Folgenden werde ich zunächst die Person-Environment Fit Theorie vorstellen, um dann auf Forschung zur Hochschulbildung einzugehen, für die diese Theorie die Grundlage bildet.

3.1 Person-Environment Fit Theorie

Die Person-Environment Fit Theorie ist eine vor allem in der Arbeits- und Organisationspsychologie gängige Theorie, nach der die Passung zwischen Person und Umwelt zu positiven Outcomes führt. Auch im Hochschulbildungskontext wurde die Theorie mittlerweile vielfach eingesetzt. Die Vorstellung zur Wirkweise von Passung ist in Abbildung 1 dargestellt.

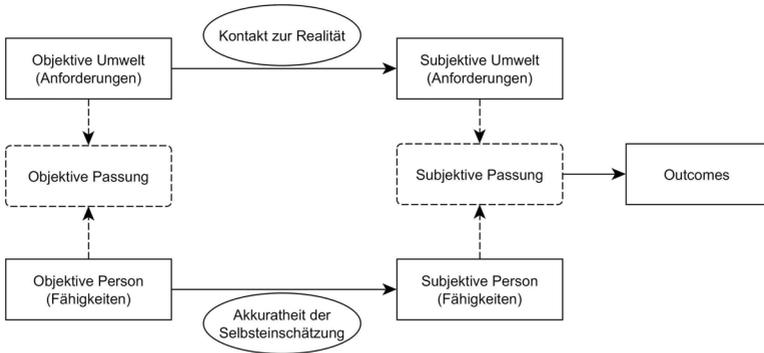


Abb. 1: Person-Environment Fit Theorie (angelehnt an Bohndick et al., 2018, p. 841; Edwards et al. 1998, p. 29; Harrison 1978, p. 176)

Es gibt die objektive Umwelt und die objektive Person. Beide beeinflussen die objektive Passung. Außerdem beeinflusst die objektive Umwelt die subjektive Umwelt, also die Umwelt, wie sie von der einzelnen Person wahrgenommen wird. Wie sehr sich objektive Umwelt und subjektive Umwelt entsprechen, hängt davon ab, wie stark der Kontakt der Person mit der Realität ist. Außerdem beeinflusst die objektive Person die Wahrnehmung der eigenen Person, hier subjektive Person genannt. Die Kongruenz zwischen objektiver Person und subjektiver Person hängt von der Genauigkeit der Selbsteinschätzung ab. Subjektive Umwelt (z.B. wahrgenommene Anforderungen) und subjektive Person (z.B. wahrgenommene Fähigkeiten) konstellieren zusammen die subjektive Passung (z.B. die Einschätzung darüber, ob die wahrgenommenen Anforderungen zu den wahrgenommenen Fähigkeiten passen) und es wird vielfach angenommen, dass erst diese subjektive Passung mit den Outcomes zu-

sammenhängt. Daher wird häufiger die subjektive Passung als die objektive Passung in den Blick genommen.

Es gibt ganz unterschiedliche Personen- und Umwelteigenschaften, die im Rahmen der Person-Environment Fit Theorie betrachtet werden, meist werden diese Eigenschaften unter drei Typen von Passung einsortiert: Einmal die supplementäre Passung und zwei Typen komplementärer Passung. Supplementäre Passung bezieht sich darauf, dass eine gewisse Ähnlichkeit zwischen Person und Umwelt besteht, also zum Beispiel, dass Person und Umwelt die gleichen Werte teilen. Bei komplementärer Passung hingegen geht es um eine Vervollständigung, d.h., dass sich Person und Umwelt ergänzen. Diese komplementäre Passung lässt sich wiederum zweiteilen danach, ob die Ansprüche, die zu ergänzen sind, von der Person oder von der Umwelt ausgehen. Wenn die Ansprüche von der Umwelt ausgehen, wird im Englischen von Demands-Abilities Fit gesprochen (Li et al., 2012), also der Passung zwischen den Anforderungen der Umwelt und den Fähigkeiten der Person. Wenn die Ansprüche von der Person ausgehen, ist der passende englische Begriff Needs-Supplies Fit (Li et al., 2012). Darunter ist die Passung zwischen den Bedürfnissen der Person und der Bedürfnisbefriedigung durch die Umwelt zu verstehen.

Im Kontext der Wissenschaftsdidaktik ist besonders der Typ der Passung zwischen Fähigkeiten und Anforderungen relevant, denn dieser Typ bietet die Möglichkeit die »fachtypischen Denkweisen, Konzepte, Methoden und Techniken« (Rhein & Reinmann, 2022, S. 9) abzubilden. Im Folgenden beschränke ich mich daher auf die Darstellung von Forschung zur Passung zwischen Anforderungen der Hochschule und Fähigkeiten der Studierenden.

3.2 Forschung zur Entstehung subjektiv wahrgenommener Passung zwischen Anforderungen und Fähigkeiten

Die subjektiv wahrgenommene akademische Passung ist aus mehreren Gründen besonders wichtig: Zum einen hängt sie konzeptionell eng mit der akademischen Integration zusammen, zum anderen wissen wir auch empirisch, dass es deutliche Zusammenhänge mit Kriterien von Studienerfolg wie der Studienperformanz oder Wohlbefinden gibt (Li et al., 2012).

Theoretisch gibt es auch eine klare Vorstellung dazu, wie es zu der wahrgenommenen akademischen Passung kommt (vgl. auch Abbildung 1): Sie sollte durch die Kongruenz zwischen den wahrgenommenen Fähigkeiten und den wahrgenommenen Anforderungen entstehen. Erstaunlicherweise können wir diese Annahme empirisch nicht bestätigen: So haben wir in einer Studie 595

Studierende gebeten, ihre subjektive akademische Passung, die subjektiven Anforderungen ihres Studiums und ihre subjektiven Fähigkeiten als Person einzuschätzen (Bohdick et al., 2022a). Dabei haben wir sowohl sehr allgemeine Anforderungen als auch spezifischere Anforderungen einbezogen. Bei den spezifischeren Bereichen haben wir uns an Metaanalysen zur Erklärung von Studienerfolg (Richardson et al., 2012) orientiert und nach Elaboration, Regulation, emotionaler Intelligenz und kognitiven Fähigkeiten gefragt. Das Ergebnis überrascht über alle Bereiche hinweg: Es ist nicht, wie vermutet, die Kongruenz zwischen Anforderungen und Fähigkeiten, die zur Beurteilung der Studierenden führt, dass die Studienanforderungen zu ihren Fähigkeiten passen. Vielmehr scheint vor allem die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten relevant zu sein (Bohdick et al., 2022a).

Daraus ergeben sich vor allem zwei Schlussfolgerungen: Erstens ist die Erfassung von akademischer Passung nicht so eindeutig, wie man annehmen könnte. Daher ist es wichtig, sich vorher genau zu überlegen, was eigentlich erfasst und welcher theoretische Aspekt von Passung beleuchtet werden soll. Erste Anhaltspunkte für diese Auswahl finden sich bei Bohndick et al. (2022b). Zweitens wird die praktische Bedeutsamkeit der Förderung der Selbstwirksamkeit im Studium deutlich. Studierende sollten also dabei unterstützt werden, ihre eigenen Fähigkeiten positiv wahrzunehmen.

3.3 Forschung zur Konkretisierung der Fähigkeiten und Anforderungen

Es ist davon auszugehen, dass unterschiedliche Fächer auch unterschiedliche Anforderungen mit sich bringen. So sind sicherlich Kenntnisse über Statistik im Psychologiestudiengang wichtiger als in den Rechtswissenschaften. Dieser Unterschiedlichkeit der Fächer wurde in der Forschung zu akademischer Passung zwischen Anforderungen und Fähigkeiten noch nicht Rechnung getragen. Klassischerweise werden die Fähigkeiten auf höchstem Aggregationsniveau betrachtet, und es wird nach Fähigkeiten und Anforderungen gefragt, »die die Hochschule stellt« (Li et al., 2012). In anderen Studien werden die Anforderungen zwar konkretisiert, aber bleiben immer noch fachübergreifend und grob, mit Aspekten wie Selbstdisziplin (Bohdick et al., 2018), kognitiven Fähigkeiten (Bohdick et al., 2022a) oder psychischen und kognitiven Bewältigungsfähigkeiten (Heise et al., 1997).

Es gibt aber einige Ansatzpunkte, die sich für eine Konkretisierung der Fähigkeiten und Anforderungen eignen könnten. So wird – neben der Forschung, die sich explizit mit den Fähigkeiten und Anforderungen und deren

Interaktion befasst (also Forschung zum Person-Environment Fit) – auch versucht, die speziellen Anforderungen einzelner Studiengänge zu konkretisieren. So wurde zum Beispiel die Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS; Hell et al., 2007) entwickelt und für die Wirtschaftswissenschaften (Hell et al., 2007), die Biologie (Trapmann et al., 2008) und für Lehramtsstudiengänge (Bohdick & Buhl, 2014) angewendet. Auch andere Zugänge können hier genutzt werden, wie Interviews zur Ermittlung der Anforderungen, die im Studium für den Lehrerberuf berücksichtigt werden sollten (Bohdick et al., 2015) oder Verfahren zur Konkretisierung von Anforderungen in den verschiedenen Spezialisierungen der Medizin mit dem R-Track (Harendza et al., 2019; Zelesniack et al., 2021).

Auch im Kontext der Wissenschaftsdidaktik besteht Potenzial, genauer zu präzisieren, welche Fähigkeiten in der Forschung zu akademischer Passung in den Blick genommen werden sollten. So bezieht sich zum Beispiel Fahr (2022, S. 82) auf Kommunikationsregeln, »die ein rationales, begründetes, begründbares und nachvollziehbares Sprechen über spezifische Aspekte dessen, was erfahrbar ist, ermöglichen«. Hieran könnte angeknüpft werden, um diese Kommunikationsregeln fachspezifisch weiter zu entwickeln. Jenert und Scharlau (2022) schlagen vor, solche fachspezifischen Praktiken selbstkritisch zu betrachten, auch um sie gegenüber Studierenden rechtfertigen zu können. Das Ergebnis dieser Betrachtung kann eine gute Grundlage für differenzierte Studien zu akademischer Passung sein.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Konkretisierung der Anforderungen nicht vergessen werden sollte, ist der von Deil-Amen (2011) betonte Aspekt des prozeduralen Wissens. Welche Prozesse in welchen Fächern besonders wichtig sind und in welchen Fällen dieses Wissen zu einer höheren akademischen Passung führt, ist bisher kaum untersucht.

3.4 Forschung zu Nicht-Passung

Einer der nächsten Schritte im Rahmen der Forschung zu akademischer Passung ist die Analyse dessen, was bei Nicht-Passung passiert. Hier standen in der Vergangenheit vor allem zwei Themen, nämlich die Forschung zu speziellen Gruppen und Forschung zu Selektion im Zentrum.

Forschung zu speziellen Gruppen bezieht sich z. B. auf Studierende, die als nicht-traditionelle Studierende, Studierende aus Nicht-Akademikerfamilien oder Studierende mit Migrationshintergrund bezeichnet werden. Auch in eigenen Arbeiten setzen wir uns damit auseinander und untersuchen solche

Unterschiede beispielsweise anhand der NEPS-Daten über die Zeit hinweg (Özbagci et al., eingereicht). Aus unterschiedlichen Perspektiven werden hier gegensätzliche Erwartungen formuliert, die sich beide auch empirisch zeigen: Auf der einen Seite finden sich immer wieder Unterschiede (z.B. Bülow-Schramm, 2018), auf der anderen Seite werden die Unterschiede als Mythos bezeichnet, verbunden mit dem Appell, weniger die Formen der Nicht-Passung in den Blick zu nehmen, sondern lieber die Bewältigungsmechanismen zu fokussieren (Miethe, 2017).

Forschung zu Themen der Selbst- oder Fremdselektion beschäftigt sich mit vorhandenen Selektionsmechanismen (Bremer & Lange-Vester, 2015), berichtet über Möglichkeiten der Fremdselektion in anderen Ländern (Keller, 2006), betrachtet die Rolle der Diagnostik in diesem Zusammenhang (Dietrich & Bohndick, 2019) oder entwickelt Eignungsfeststellungsverfahren (Trapmann et al., 2008).

Viel weniger betrachtet wird die Frage, was passiert, wenn sich sowohl Person als auch Institution gegen die Selektion entscheiden. Hier ist zum einen interessant, was die Studierenden machen, wenn sie in einem Bereich eine Nicht-Passung wahrnehmen, aber auch, welche Maßnahmen von Universitätsseite angestoßen werden. Vor allem die längsschnittliche Betrachtung der Prozesse ist dabei wichtig, denn es ist – auch wenn dies in der bisherigen Forschung eher ignoriert wurde – davon auszugehen, dass sich die Ausprägung der subjektiven Passung mehrfach innerhalb des Studiums verändert. So gehört es zum Beispiel zum Lernprozess, dass sich sowohl die Einschätzung der Anforderungen als auch die Einschätzung der Fähigkeiten verändert und somit auch das Verhältnis untereinander. Welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit diese Anpassungsprozesse erfolgreich durchlaufen werden, ist bisher noch nicht ausreichend untersucht. Im Kontext von Arbeitsorganisationen gibt es erste Ansätze, wie hier vorgegangen werden kann, um Erkenntnisse zu gewinnen (de Cooman et al., 2019): Hier wurde beispielsweise während des Berufseinstiegs untersucht, welche Sozialisationsaktiken welchen Einfluss haben (Cable & Parsons, 2001). Ein ähnlicher Zeitraum innerhalb eines Studiums, der es wert wäre, genauer in den Blick genommen zu werden, ist die Studieneingangsphase mit ihren unterschiedlichen Angeboten. Darüber hinaus wurden im Arbeitskontext nicht nur in solchen speziellen Phasen, sondern auch viel kurzfristigere Veränderungen der subjektiven Passung (sogar innerhalb eines Tages) festgestellt, die dann auch Auswirkungen auf die Outcomes hatten (Gabriel et al., 2014). Es ist wahrscheinlich, dass solche Fluktuationen auch bei Studierenden auftreten,

und hier sollten die Mechanismen, die dazu führen, identifiziert werden. Die Beachtung unterschiedlicher Fluktuationsindizes, wie Mittelwert, Range und Häufigkeit der Veränderungen, können dabei unterstützen (Vleugels et al., 2019).

Auch wenn die Ergebnisse solcher Studien im Hochschulkontext noch ausstehen, muss in jedem Fall beachtet werden, dass der Fokus nicht wieder auf Studierende gerichtet wird, so wie es bei akademischer Integration lange Zeit der Fall war: Viel interessanter als Befunde dazu, wie sich Studierende »besser« anpassen können, wären Ideen, wie sich ein System an Studierende anpassen kann (Zepke & Leach, 2005).

3.5 Zusammenfassung mit Blick auf die Wissenschaftsdidaktik

Für die Wissenschaftsdidaktik und eine erfolgreiche wissenschaftliche Enkulturation ist es wichtig, dass Studierende so früh wie möglich mit der »Lernwelt Wissenschaft« in Kontakt kommen (Egger, 2022). Dies passt gut zusammen mit den Grundlagen der Person-Environment Fit Theorie, in der genau diese Umwelt spezifiziert werden kann und sollte. Zwar weisen die bisherigen Ergebnisse der Forschung zu akademischer Passung darauf hin, dass es nicht nur um die Fähigkeiten an sich und deren Passung zur Umwelt geht, sondern insbesondere auch die positive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten durch die Studierenden wichtig ist. Dennoch besteht großes Potential, die Anforderungen der Umwelt zu analysieren und spezifizieren. Denn solange diese von Studierenden und Lehrenden nicht klar benannt werden können, können sie auch nicht transparent kommuniziert werden, was für eine Übereinstimmung zwischen objektiven Anforderungen und deren subjektiver Wahrnehmung besonders wichtig wäre (vgl. Abbildung 1).

Die bisher untersuchten konkreten Anforderungen und Fähigkeiten sind – ähnlich wie bei der akademischen Integration – noch weit entfernt von den Zielformulierungen der Wissenschaftsdidaktik. Der gemeinsame Blick von Akteuren der Forschung zur Wissenschaftsdidaktik und von Akteuren der Forschung zu akademischer Passung scheint mir hier vielversprechend, um Klarheit darüber zu bekommen, was die unterschiedlichen Disziplinen ausmacht und was sie von ihren Studierenden und Wissenschaftler*innen fordern.

4 Fazit

Auch wenn es bisher wenige Überlappungen zwischen Forschung zu Wissenschaftsdidaktik, Forschung zu akademischer Integration und Forschung zu akademischer Passung gab, bestehen durchaus gemeinsame Herausforderungen. So ist allen drei Forschungssträngen gemeinsam, dass sie die Verantwortung für das Ergebnis, z.B. das Einfinden in die Lernwelt Wissenschaft, nicht nur bei den Studierenden sehen, sondern ebenso bei der Institution. Hierbei stellen sich verschiedene Herausforderungen und die Frage, wie das System beschaffen sein muss, damit es sich an Studierende anpassen kann.

Ein Beispiel für eine solche Anpassung des Systems wäre das Akzeptieren und Ermöglichen von »dual citizenships« (Soria et al., 2013, p. 218). Unter dual citizenships können Mehrfachzugehörigkeiten verstanden werden, die es erlauben, dass Studierende sich zu unterschiedlichen Kulturen (z.B. einerseits der Familienkultur als Kind von Eltern, die nicht studiert haben, aber gleichzeitig auch der jeweiligen Fachkultur, zum Beispiel als Mathematikerin) zugehörig fühlen können. Aktuell ist davon auszugehen, dass universitäre Lehre zumindest unterschwellig darauf abzielt, dass Studierende die Werte der Universität komplett übernehmen. Erst wenn Mehrfachzugehörigkeiten akzeptiert werden, wird es Personen ohne wissenschaftlichen Hintergrund ermöglicht, zu studieren, ohne ihre bisherige Kultur aufzugeben. Das gilt auch für Personen, die zum Beispiel schon in einer anderen Fachdisziplin verortet sind. Mehrfachzugehörigkeiten können ein Weg dazu sein, gemeinsam mit Studierenden die Disziplinen zu hinterfragen, so wie von Jenert und Scharlau (2022) vorgeschlagen. Gleichzeitig sind solche gemeinsamen Analysen der fachspezifischen Praktiken ein guter Ansatzpunkt, um die »andere« Zugehörigkeit der Studierenden ehrlich wertzuschätzen.

Die gemeinsame Betrachtung von akademischer Integration, akademischer Passung und Wissenschaftsdidaktik zeigt auch, dass die Beschreibung von akademischer Integration, die Beschreibung von Anforderungen im Kontext akademischer Passung und die Beschreibung der Ziele von Wissenschaftsdidaktik noch nicht zusammenpassen. Hier besteht in allen drei Bereichen gleichermaßen die Notwendigkeit der Präzisierung. Der gegenseitige Blick aufeinander hilft dabei, eigene unbewusste Betonungen und auch eigene blinde Flecken zu identifizieren. Die drei Forschungsstränge könnten

sich also – über diesen Beitrag hinaus – gegenseitig befruchten und sollten diese Chance aus meiner Sicht auch dringend nutzen.¹

5 Literatur

- Bohndick, C. (2020). Predictors of dropout intentions in teacher education programmes compared with other study programmes. *Journal of Education for Teaching*, 14(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724652>
- Bohndick, C., Breetzke, J. & Rosman, T. (2022a). Asking students about their fit with the university: A response surface analysis of demands-abilities fit. *Active Learning in Higher Education*, 146978742211243. <https://doi.org/10.1177/14697874221124306>
- Bohndick, C., Breetzke, J. & Rosman, T. (2022b). A comparison between different ways to assess demands-abilities fit in higher education: Empirical results and recommendations for research practice. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896710>
- Bohndick, C. & Buhl, H.M. (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(1), 63–68. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000119>
- Bohndick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H.M. (2015). Inwiefern sollten überfachliche Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker gefördert werden? Eine interviewbasierte Studie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(1), 38–54.
- Bohndick, C., Rosman, T., Kohlmeyer, S. & Buhl, H.M. (2018). The interplay between subjective abilities and subjective demands and its relationship with academic success. An application of the person-environment fit theory. *Higher Education*, 75(5), 839–854. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0173-6>
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2015). Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In W. Helsper & H.H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel* (S. 69–92).

1 Ich danke Sandra Hofhues, die mir im Rahmen des »Critical Friend«-Verfahrens in diesem Band schnell, offen und hilfreich Rückmeldung zur ersten Version dieses Beitrags gegeben hat. Außerdem danke ich Gabi Reinmann und Rüdiger Rhein für ihre wertvollen Hinweise und Derya Özbagci und Catalina Lopez-Upegui für ihre kritischen Anmerkungen und das Gegenlesen.

- Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09375-4_3
- Bülöw-Schramm, M. (2018). Faktoren für Studienerfolg – eine kritische Analyse von Bachelorstudiengängen. In N. Hericks (Hrsg.), *VS Research. Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 311–334). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2_18
- Cable, D.M. & Parsons, C.K. (2001). Socialization tactics and person-organization fit. *Personnel Psychology*, 54, 1–23.
- Cooman, R. de, Mol, S.T., Billsberry, J., Boon, C. & Hartog, D.N. den (2019). Epilogue: Frontiers in person-environment fit research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(5), 646–652. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1630480>
- Dahm, G., Lauterbach, O. & Hahn, S. (2016). Measuring students' social and academic integration – Assessment of the operationalization in the National Educational Panel Study. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Eds.), *Methodological issues of longitudinal surveys: The example of the National Educational Panel Study* (pp. 313–329). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_18
- Davidson, C. & Wilson, K. (2013). Reassessing Tinto's concepts of social and academic integration in student retention. *Journal of College Student Retention*, 15(3), 329–346. <https://doi.org/10.2190/CS.15.3.b>
- Deil-Amen, R. (2011). Socio-academic integrative moments. Rethinking academic and social integration among two-year college students in career-related programs. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 54–91.
- Dietrich, S. & Bohndick, C. (2019). Zur Rolle der Diagnostik bei der Beratung, Auswahl und Qualifizierung von Lehramtsstudierenden. *Beiträge zur Lehren- und Lehrerbildung*, 37(1), 7–19. <https://doi.org/10.25656/01:19058>
- Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2022). Soziale und akademische Integration beim Studieneinstieg in einem digitalen Semester. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(2), 163–182. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-02/09>
- Edwards, J.R., Caplan, R.D. & van Harrison, R. (1998). Person-Environment fit theory. Conceptual foundations, empirical evidence and directions for future research. In C.L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 28–67). Oxford: Oxford University Press.
- Egger, R. (2022). Herausforderung durch Anerkennung. Wissenschaftssozialisation zwischen Zufall, Neugier, Curriculum und Prüfung. In G. Reinmann

- & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 199–220). Bielefeld: transcript.
- Fahr, U. (2022). Voraussetzungen und Grenzen einer Wissenschaftsdidaktik. Historische und systematische Reflexion eines komplexen erkenntnistheoretischen Anliegens. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 65–86). Bielefeld: transcript.
- Gabriel, A.S., Diefendorff, J.M., Chandler, M.M., Moran, C.M. & Greguras, G.J. (2014). The dynamic relationships of work affect and job satisfaction with perceptions of fit. *Personnel Psychology*, 67(2), 389–420. <https://doi.org/10.1111/peps.12042>
- Harendza, S., Kim, W.C. & Oubaid, V. (2019). Anforderungsanalyse für Nephrologen in Klinik und Praxis. *Der Nephrologe*, 14, 159–163.
- Harrison, R. (1978). Person-environment fit and job stress. In C.L. Cooper & R. Payne (Eds.), *Stress at work* (pp. 175–205). Chichester, New York: Wiley.
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K. & Stephan, H. (1997). Die Übereinstimmung von Fähigkeiten und Bedürfnissen der Studierenden verschiedener Fächer mit Anforderungen und Angeboten im Studium als Determinanten der Studienzufriedenheit. In U. Kittler & H. Metz-Göckel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation. Dokumentation des 2. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie 1996* (S. 113–129). Essen: Die blaue Eule.
- Hell, B., Ptok, C. & Schuler, H. (2007). Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS). Anforderungsanalyse für das Fach Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 51(2), 88–95. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.51.2.88>
- Jenert, T. & Scharlau, I. (2022). Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln. Eine Auslegeordnung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 155–179). Bielefeld: transcript.
- Keller, H.-J. (2006). Finnland: Starke Selektion vor Aufnahme des Studiums. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(1), 117–119. <https://doi.org/10.25656/01>
- Klein, D. (2019). Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen. Eine empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 301–323. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0852-9>
- Klein, D., Schwabe, U. & Stocké, V. (2019). Studienabbruch im Masterstudium. Erklären akademische und soziale Integration die unterschiedlichen Stu-

- dienabbruchintentionen zwischen Master- und Bachelorstudierenden? In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master* (S. 273–306). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6_9
- Li, Y., Yao, X., Chen, K. & Wang, Y. (2012). Different fit perceptions in an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 163–174. <https://doi.org/10.1177/1069072712466713>
- Miethe, I. (2017). Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 63(6), 686–707.
- Müller, L. & Klein, D. (2022). Social inequality in dropout from higher education in Germany. Towards combining the student integration model and rational choice theory. *Research in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09703-w>
- Özbagci, D., Breetzke, J. & Bohndick, C. (eingereicht). How do social and academic integration develop over time?
- Reinmann, G. (2022). Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 267–285). Bielefeld: transcript.
- Rhein, R. (2022). Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 21–42). Bielefeld: transcript.
- Rhein, R. & Reinmann, G. (2022). Einleitung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 9–20). Bielefeld: transcript.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Schaeper, H. (2020). The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education*, 79(1), 95–110. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0>
- Smith, R.A. (2015). Magnets and seekers. A network perspective on academic integration inside two residential communities. *The Journal of Higher Education*, 86(6), 893–922.
- Soria, K.M., Stebleton, M.J. & Huesman, R.L. (2013). Class counts: Exploring differences in academic and social integration between working-class and

- middle/upper-class students at large, public research universities. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(2), 215–242. <https://doi.org/10.2190/CS.15.2.e>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Trapmann, S., Hell, B. & Schuler, H. (2008). Konstruktion und Evaluation eines mehrstufigen Auswahlverfahrens für Lehramtsstudierende im Fach Biologie an der Universität Hohenheim. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 168–177). Göttingen: Hogrefe.
- Vleugels, W., Tierens, H., Billsberry, J., Verbruggen, M. & Cooman, R. de (2019). Profiles of fit and misfit: a repeated weekly measures study of perceived value congruence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(5), 616–630. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1583279>
- Wolf-Wendel, L., Ward, K. & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50(4), 407–428. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0077>
- Yildirim, H.H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2022). Persönlichkeitseigenschaften und die soziale und akademische Integration von internationalen Studierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44(2–3), 82–104.
- Zelesniack, E., Oubaid, V. & Harendza, S. (2021). Defining competence profiles of different medical specialties with the requirement-tracking questionnaire – a pilot study to provide a framework for medical students' choice of postgraduate training. *BMC Medical Education*, 21(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02479-6>
- Zepke, N. & Leach, L. (2005). Integration and adaptation: Approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in Higher Education*, 6(1), 46–59. <https://doi.org/10.1177/1469787405049946>

Studieren in der Gegenwart

Kulminationspunkte von Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik im Vollzug

Sandra Hofhues

Zusammenfassung: *Der Beitrag wird geleitet von der Fragestellung: (Wie) Lässt sich Wissenschaft in der jeweiligen Gegenwart des Studierens vermitteln? Passagen aus Gruppendiskussionen mit Studierenden bilden Ausgangspunkte einer Beantwortung und sind zugleich empirische Eckpfeiler einer praxeologischen Erkundung des Studierens. Sukzessive schält sich ein Forschungsprogramm im Kontext des Doings heraus, das auch (begrenzende) Rahmenbedingungen an Hochschulen in den Blick nimmt. Entsprechend widmet sich das Fazit des vorliegenden Beitrags den Praktiken und Bedingungen des Studierens gleichermaßen.*

Schlagworte: *Studium, Studieren, Gegenwart, Doing, Digitalität*

1 Ausgangspunkte einer praxeologischen Erkundung des Studierens: (Wie) Lässt sich Wissenschaft vermitteln?

In den vorangehenden Jahren wurden innerhalb der Hochschuldidaktik vor allem die Inhalte von Lehrveranstaltungen und einzelner Module sowie die Ausrichtung von Studiengängen und/oder studienbegleitender Aktivitäten wie dem Studium Generale zum Thema (gemacht). Mithilfe eines kompetenzorientierten Verständnisses von Didaktik sollten ›die‹ Studierenden gegenüber ›den‹ Lehrenden in den Fokus rücken. So wandelten sich auch die hochschuldidaktischen Fragestellungen: Anstelle der Frage, ›was sollen wir behandeln‹, wurde danach gefragt, was Studierende *können* sollen. Begrifflich schrieb sich diese Transformation als Studierendenzentrierung erst in die Köpfe hochschuldidaktisch interessierter Menschen ein, und infolgedessen

sukzessive in den Diskurs. Einzelne didaktische Modelle erzielten in diesem Prozess eines bildungspolitisch angeleiteten Strukturwandels besondere Breitenwirkung – neben einer ausgeprägten, lehr-lerntheoretischen Orientierung ist rückblickend sicherlich das Constructive Alignment zu nennen (u.a. Reinmann, 2018). Was sich zunächst wie eine unhinterfragte Übernahme von Modellen und Verständnissen von (Hochschul-)Didaktik lesen lässt, dürfte wohl eher Ausdruck einer sich selbst verstärkenden Wechselwirkung sein, denn es wurden hier auch wissenschafts- und bildungspolitische Rahmungen ›nach Bologna‹ wirksam. Zunächst *sollten* sie Eingang in die konkrete Gestalt(ung) des Studiums finden, dann bestimmten sie viele hochschuldidaktisch orientierte Weiterbildungsveranstaltungen an Hochschulen und wurden schließlich mithilfe der über zehnjährigen Förderung des Qualitätspakts Lehre zu didaktischen Routinen, deren Gewordenheit kaum mehr hinterfragt wird. Hier bleiben allerdings die konkreten Lebensrealitäten Studierender ebenso wie ihre bisweilen eigensinnigen Aneignungen ihres Studiums in didaktischer Perspektive oft nahezu unberücksichtigt (Hofhues et al., 2020). Inwieweit ein Fokus auf Wissenschaftsdidaktik diese Routinen zu überwinden vermag, wird zu prüfen sein. Bei aller Studierendenorientierung und Anerkennung einer Diversität der Studierendenschaft scheint darin auch weiterhin das Interesse an einem (formal) zu planenden Studium auf, das sich erfolgsorientiert an der Figur des Normal- oder auch Idealstudenten messen lässt und männlich konstruiert ist (hierzu ausführlicher Hofhues, 2023/in Druck; Andresen et al., 2022, S. 16; Richter & Frieberthäuser, 2022, S. 72).

Dass aber auch Lebensrealitäten und damit die jeweilige Gegenwart als Rahmung für ein Studium von zentraler Bedeutung sind, wurde (und wird) zwar innerhalb hochschuldidaktischer Programme ver- und behandelt, kaum hingegen wird aber systematisch ausgelotet, wie die jeweilige Gegenwart Studieren (mit-)bestimmt – und was ein erfolgreiches Studium aus der Sicht Studierender bedeuten könnte. So attestiert auch Peter Treppe in Bezug auf ein heutiges Studium: »Zwar gehört die Wissenschaftsorientierung resp. -fundierung weiterhin zu den Selbstverständnissen dieser Bildungsstufe, die traditionelle Vorstellung von Studieren als Lebensphase und die Entbundenheit von weiteren Verpflichtungen wird indessen fraglich.« (Treppe, 2022, S. 193–194).

Damit gewinnt der Blick auf *das Studieren* an Bedeutung und wird zum Kulminationspunkt von Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik (in) der Gegenwart. *Dass* studiert wird, ist demnach unbenommen – das *Wie* des Studierens lässt (mich) jedoch in diesem Kontext danach fragen, wie Lehrende, Studie-

rende und die jeweilige Organisation des Studiums vergleichsweise konkret Einfluss darauf nehmen, und (in)wie(fern) Studierende selbst über ihr(e) Sicht auf das Studium sprechen. Vor diesem Hintergrund weisen Hochschuldidaktik als Institutionendidaktik und Wissenschaftsdidaktik als allgemeine Fachdidaktik¹ bisweilen blinde Flecken auf, wird doch der Vollzug des Lehrens und Lernens innerhalb der formalen Bildungsinstitution Hochschule selten fokussiert. Ebenso wenig erschöpfen sich Blicke auf Studieren(de) in Blicken auf das Lehren. Auch deshalb folgt die vorliegende Erkundung der Annahme, dass sich die dem didaktischen Handeln zugrundeliegenden Routinen (selbst beim forschenden Lernen!) auf der Folie eines *Doings* zu sozio-materiellen Praktiken des Studierens verdichten lassen. Leitend wird also die Fragestellung: (Wie) lässt sich Wissenschaft in der jeweiligen Gegenwart des Studierens vermitteln?

2 »Ich glaub, [...] das Ziel von der Uni ist auch nicht, dass jeder alles lernen muss.« Das Studium aus studentischer Sicht

Wahrgenommene Unterschiede von Schul- und Hochschulbildung werden von Studierenden selbst angesprochen, wie das titelgebende Zitat zeigt. Es entstammt einer Gruppendiskussion mit Studierenden am 30.5.2018 und lautet vollständig:

»Ich glaub, [...] das Ziel von der Uni ist auch nicht, dass jeder alles lernen muss. Eh, ich denke, das ist halt auch das gute daran [...]. Wir sind ja hier nicht beim Zentralabi oder so [...]«

Während das Zitat als Verweis auf den studentischen Umgang mit Informationen bereits in einer Arbeit von Sabrina Pensel und mir (2020, S. 77) dokumentiert ist, dient es im vorliegenden Beitrag als Ausgangspunkt, das Studium aus studentischer Sicht besser zu verstehen und dabei solche Transformationen im Blick zu behalten, die gegenwärtiges Studieren auszeichnen könnten. Zu diesem Verständnis können Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *You(r) Study* beitragen, das zwischen 2017 und 2020 durch das Bundesministerium für

1 Gabi Reinmann betrachtet »Wissenschaftsdidaktik als fachsensible Didaktik« (Reinmann, 2022, S. 281). »In pädagogischer Auslegung ist Wissenschaftsdidaktik eine spezifische Instantiierung Allgemeiner Didaktik«, heißt es bei Rüdiger Rhein (2022, S. 24).

Bildung und Forschung gefördert wurde² und spezielle Einflüsse von Medien und Digitalisierung auf Studieren ausgelotet hat. Mit einem Fokus auf ›digitale Hochschulbildung‹ wurden Studierende innerhalb von Gruppendiskussionen miteinander ins Gespräch gebracht, es wurde also *mit* Studierenden und *nicht über sie* gesprochen. Im Zuge der Auswertung mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) ergaben sich deutliche Hinweise, dass sich Studierende in einem stetigen und nicht bloß medienbezogenen Aushandlungsprozess mit ›traditionellen Vorstellungen‹ des Studiums befinden.

Die zugehörigen studentischen Orientierungen lassen sich daher noch einmal neu ›lesen‹ und zu Praktiken des Studierens verdichten. Im Folgenden werden daher jene Topoi näher beleuchtet, die von den Studierenden *selbst* herausgehoben wurden: das Sich-Informieren (Abschnitt 2.1), das Meistern des Studiums (Abschnitt 2.2) sowie schließlich das Eingebunden-Sein (Abschnitt 2.3).

2.1 Sich (über Wissenschaft) informieren

Das bereits eingeführte, titelgebende Zitat von Teilnehmer_in T3 findet sich in einer Passage einer studentischen Gruppendiskussion, in der Studierende ihren Umgang mit Informationen umfangreich verhandeln. In dieser Passage dokumentiert ein_e Teilnehmer_in beispielsweise, dass einen als Student_in niemand daran hindern würde,

»in die Bib zu gehen und zu sagen, okay, der Text hat mich interessiert, ich schau mir den an und da schau ich mir dann das Inhaltsverzeichnis und die Quellen von dem Text an und dann les ich halt [...] oder geb bei Google Scholar den Text mal ein und schau, was da kommt und wer den alles zitiert hat und les mir des dann durch. Da ist ja jeder selber für sich verantwortlich, [...] dann da weiter zu recherchieren.« (Auszug aus einer Gruppendiskussion am 30.5.2018, Z. 1163 ff.; PenseL & Hofhues, 2020, S. 78³)

Gleichwohl, so führt T3 weiter aus, müssten Studierende an einer Universität nicht alles lernen. Aus den Gruppendiskussionen schält sich heraus, dass Studierende ihren Umgang mit Informationen zwar sehr genau beschreiben

2 Förderkennzeichen: 16DHL1016-19. Zentrale Ergebnisse, Einblicke in Forschungsprozesse ebenso wie (didaktische) Implikationen dieses Projekts finden sich in der zugehörigen Publikation (Hofhues et al., 2020).

3 Alle weiteren Zitate stammen aus dieser Quelle.

können. Über alle Gruppendiskussionen hinweg lässt sich aber auch festhalten, dass Studierende sich letztlich einer Flut an Informationen gegenübersehen, die sie in besonderer Weise als Student_in herausfordert. Mehr noch: Die mit der ›Flut‹ verbundene, prinzipielle Zugänglichkeit von Informationen sehen Studierende »weniger als Vorzug hinsichtlich der eigenen Informiertheit, sondern eher als Herausforderung oder gar als Problem« (S. 76). Studierende verbalisieren dieses Problem in Kenntnis medialer Selektionsmechanismen ebenso wie mit Blick auf »die Bereitstellung von Inhalten durch die eigene Bildungsinstitution«. Zur methodischen Herangehensweise gehört, dass wir einerseits die ausgeprägte Befassung mit Informationen bei Studierenden festhalten konnten, andererseits daraus auch eine (zentrale) Orientierung Studierender rekonstruierten, wonach es *richtige oder falsche Inhalte* zu geben scheint. Solche machen Studierende nicht nur daran fest, wie Lehrende »in Lehrveranstaltungen bestimmte Themen wählen und basierend auf eigener Forschung Inhalte und Bezugsliteratur priorisieren«. Sie debattieren genauso über die Rolle der Universität, in der Studienschwerpunkte gesetzt werden und manche Forschungen mehr im Fokus stehen als andere. »Studiengänge und Fachrichtungen an unterschiedlichen Hochschulen lassen sich so, auch wenn sie gleich betitelt sind, von den Studierenden nur schwer vergleichen«. Für den vorliegenden Zusammenhang des ›sich Informierens‹ ist nun bedeutsam, dass sich ausgehend vom studentischen Umgang mit diesen Informationen *kontrastierende* Orientierungen herauschälen lassen, »die offenlegen, dass sowohl an sie selbst als auch an die Universität als Bildungsinstitution unterschiedliche Erwartungen und Verantwortungszuschreibungen hinsichtlich der Bereitstellung und der Verarbeitung von Wissen und Informationen geknüpft sind« (Pensel & Hofhues, 2020, S. 77). Von Belang sind diese kontrastierenden Orientierungen insbesondere deswegen, weil Studierende die Inhalte ihres Studiums als das Ziel desselben ansehen. So gesehen, geht es Studierenden um den »qualifizierten Umgang« mit (›den richtigen‹) Informationen, weniger darum, sich über Wissenschaft zu informieren.

Wie sich Studierende informieren, lässt sich demnach allenfalls noch an den Grenzen einzelner technischer Anwendungen beschreiben. Immerhin sind Medien längst ubiquitär und sie verändern auch die Wissenschaftspraktiken selbst. In dem Sinne geben Praktiken des Sich-Informierens kaum losgelöst von einem lebensweltlichen Bezug Aufschluss darüber, wie sich die Vermittlung von Wissenschaft hier genau *vollzieht*. Im genannten *You(r) Study*-Forschungsprojekt ließe sich diese These mit Blick auf Learning Management Systeme (LMS) verfolgen, denn: So wissen wir um den Umstand,

dass Informationen in einem LMS mitunter nur von einer Person innerhalb einer Lehrveranstaltung heruntergeladen wurden, die diese dann an Kommiliton_innen weitergegeben hat. Über Gründe lässt sich spekulieren. Auch die Erfahrungen der Pandemie lassen klar hervortreten, was bereits im Kontext der präpandemischen Gruppendiskussionen ersichtlich wurde und als Praxis beobachtet werden konnte, dass nämlich »Soziales und Materielles ... stets aufeinander bezogen [sind]« (Röhl, 2022, S. 195). Wie fruchtbar eine praxeologische Erkundung für weitere didaktische Forschung sein kann, zeigt Tobias Röhl (2022, S. 200) in seinen »Ethnografien hochschulischer Settings« exemplarisch an der Wandtafel: Sie würde sich »in die akademische Lehrpraxis« »in mehrfacher Hinsicht« einfügen als »Stichwortgeber«, »Fokus kollektiven Nachvollzugs« oder »als Wissensrepräsentation«. Damit, so betont Röhl (2022, S. 200), »setzen die Dozierenden Relevanzen, steuern Aufmerksamkeit oder geben gar den Takt einer Lehrveranstaltung vor«. In diesem tradierten Lehrverständnis werde »Erkenntnis vor allem aus der schauenden Distanz praktiziert«. Kommen wir zum LMS-Beispiel zurück, mag es nun naheliegend sein, routiniert auf die didaktische Organisation der einzelnen Lehrveranstaltung als Vorlesung bzw. »Input-orientierte Veranstaltung« zu schließen; gleichsam kann der genannte Umstand als Einladung verstanden werden, subversiven Praktiken forschend nachzugehen. Schließlich sind Routine und *Subversion* »zwei Seiten der ›Logik der Praxis‹« (Reckwitz, 2003, zitiert nach Wieser, 2003, S. 93), zeigen doch die zuvor skizzierten Ergebnisse deutlich, dass kaum *eine* Sicht auf das Sich-Informieren zum Tragen kommen dürfte.

2.2 Das Studium ›meistern‹

Dieser Beitrag bietet nicht genügend Raum, um alle studentischen Orientierungen näher vorzustellen, die im *You(r) Study*-Forschungsprojekt erarbeitet wurden. Deswegen soll eine zweite Orientierung vor allem deswegen herangezogen werden, weil sie verdeutlicht, wie Studierende ihr Studium erleben, worum es ihnen also geht, wenn sie studieren: um die Organisation und damit das ›Meistern‹ ihres Studiums. So stellen wir mit Blick auf die jeweils eingesetzten universitären Medienangebote einerseits fest, dass Studierende sie bereits vor der Pandemie als »alternativlos« (Pensel, Hofhues & Schiller, 2020, S. 49) bezeichnen. Es dokumentiert sich in den Gruppendiskussionen etwa, dass ohne Prüfungsverwaltungssysteme und LMS das eigene Studium möglicherweise nicht bestanden werden könnte. Andererseits lassen sich an der übergeordneten Orientierung *das Studium meistern* (Becker et al., 2020, S. 102) um-

fangreiche »Praktiken des Ab-Arbeitens und Organisierens« festmachen, die Studieren in der Gegenwart kennzeichnen. Dabei zeigen sich wiederum ausgeprägte ›Nähen‹ dieser Orientierung zur Frage des Umgangs mit Informationen. Michael Becker et al. (2020, S. 98 f.) bringen sie daher auch mit Aspekten von Wissensorganisation, Vernetzung und Serviceorientierung in Verbindung. Sie fassen zusammen, dass »[d]er Sinn des Studiums ... für die Studierenden ... im Meistern des Systems Universität, genauer im Bestehen von Prüfungen und dem Erlangen eines Abschlusses [besteht]« (Becker et al., 2020, S. 101). Hieran lässt sich geradezu ein Vermittlungsparadoxon anschließen, denn:

Mit Röhl (2022, S. 200) lassen sich solche Praktiken des Organisierens als »Taktgeber einer Organisation« verstehen.⁴ Besonders Studien- und Stundenpläne, so heißt es bei Röhl, seien ein Instrument *kollektiver* Ordnungsbildung. Praktiken des Organisierens zeigen zugleich, dass Studierende performativ und durchaus subversiv an der Organisation (der) Hochschule beteiligt sind. Diese wiederum plant aber ihre (didaktischen und strukturellen) Angebote mit Blick auf einen Normalstudenten, den es schlicht nicht gibt – wie unsere Ergebnisse zeigen. Insofern gehört zu meinem Beitrag die noch weiter zu verfolgende These, dass es eben diese Ordnungen und übergeordneten Strukturen sind, die ein Studium und damit Studieren maßgeblich mitbestimmen und möglicherweise weniger die Frage, wie sich Wissenschaft vermitteln lässt. Solange aus Gründen gelingenden Betriebs imaginierte Figuren wie jener des Normalstudenten die *eigentlichen* Planungsperspektiven bilden, könnten selbst ausgefeilte didaktische Bemühungen somit auch ins Leere laufen. So machen auch Sophia Richter und Barbara Friebertshäuser (2022, S. 72) eine Figur des Idealstudenten aus, an dem sich Hochschule (in) der Gegenwart ausrichten würde, und Röhl (2022) gibt angesichts von Bildungsexpansion und zunehmender Akademisierung Folgendes zu bedenken:

»Mit der Bildungsexpansion und der zunehmenden Akademisierung vieler Berufsfelder gelangt ein immer größerer Anteil eines Jahrgangs an die Hochschulen und die – despektierliche – Rede von der ›Massenuniversität‹ macht die Runde. Die Organisation Hochschule reagiert darauf, indem sie mit immer genaueren und über disziplinäre Grenzen hinweg koordinierten Studi-

4 Aufschlussreich könnten zugleich Arbeiten zum pädagogischen Takt (Burkhard & Zirfas, 2019) sein.

en- und Stundenplänen eine undifferenzierte Masse zu bearbeitenden Studierenden kategorisiert und damit segregiert [...].« (Röhl, 2022, S. 202).

Inwieweit präsenste Praktiken des Organisierens mit dem knapp skizzierten Planungshorizont des Normal- oder Idealstudenten antizipiert wurden, lässt sich an dieser Stelle lediglich kritisch (be-)fragen. Sie lassen sich allerdings schon jetzt – wenngleich exemplarisch – im Kontext forschenden Lernens im Format des Fernstudiums zeigen. Sie dürften auch Hoffnungen und Erwartungen in Richtung einer Transformation des Studiums mit bzw. durch Digitalisierung schmälern (Grüntjens et al., 2022) – angesichts von Finanzierungsdefiziten wohl auch auf längere Sicht. Mit Blick auf die formale Bildungsorganisation Schule fahren Herbert Kalthoff und Tobias Röhl (2019, S. 1) im Übrigen in ihrer Problemanalyse ähnlich fort: »Diese partiellen Revolutionen des schulischen Alltags werden nicht ausschließlich, aber doch auch wesentlich mit diesen und durch diese neuen didaktischen Objekte in Gang gesetzt.« »Zuvor halten sie fest, dass »Wirtschaftsorganisationen und beteiligte Fachwissenschaften« nicht nur Vorstellungen vom Lehren und Lernen, sondern gleich ganze Ontologien als Annahmen über die Bildungsorganisation »in ihre didaktischen Objekte und damit in sozio-materiellen bzw. sozio-technischen Innovationen ein[schreiben]« (Kalthoff & Röhl, 2019, S. 1). Auch diese Diskussion findet sich inzwischen im Diskursraum einer *Critical Educational Technology*, die neben standardisierbaren Routinen auch nach der (historischen) Gewordenheit – beispielsweise der Fokussierung Studierender auf das Meistern ihres Studiums – und der Subversion von Praxis fragt (hierzu auch MacGilchrist et al., 2020; siehe Abschnitt 3).

2.3 Eingebunden sein

Aus den quantitativen Befragungen des *You(r) Study*-Forschungsprojekts ist auch bekannt, dass mit 98 Prozent der Befragten zwar nahezu alle Studierende als Vollzeitstudierende in ihr jeweiliges Studium eingeschrieben sind, aber mit 67 Prozent ein gutes Drittel der befragten Studierenden »neben« dem Studium arbeitet (n=2.423, darunter 1.731 Bachelor-Studierende und 692 Master-Studierende; Pumpow & Brahm, 2020, S. 114). Vor dem Hintergrund der hier eingenommenen Perspektive bedeutet die Befassung mit dem Komplex des Eingebunden-Seins Studierender jedoch ebenso, die Formen der Einbindung aus studentischer Sicht kennenzulernen und Erwartungen der Hochschule an Studierende und ihr Studium zu reflektieren. So lässt sich nicht zuletzt

anhand der sich daran anschließenden, qualitativ-rekonstruktiven Arbeiten die Einschätzung ableiten, dass Studierende ihr Studium oft als Teil von Erwerbsarbeit lesen, Einbindungen somit in so vielfältiger Form üblich sind *wie in jedem anderen Beruf*. Eine Sonderauswertung der drei letzten Sozialerhebungen Deutscher Studierendenwerke kommt inmitten der Pandemie zu ähnlichen Schlüssen (Dohmen et al., 2021). In dieser Studie wird etwa ein (statistischer) Rückgang derjenigen Studierenden verzeichnet, die in Vollzeit und vor allem erstmals studieren – sie bilden zwar weiterhin die größte Gruppe an Hochschulen, aber ihr Anteil sinkt inzwischen auf etwa die Hälfte (Dohmen et al., 2021, S. 5). Allerdings fielen insbesondere zu Beginn der Pandemie nicht nur ›Studentenjobs‹ weg, sodass Studierende ihre Einkünfte verloren und aufgrund dessen mitunter sogar nach Hause zogen (auch Boden & Stendera, 2022); auch Notwendigkeiten und (neue) Erwartungen im Zusammenhang mit Care(arbeit) werden *offen* benannt (etwa Besa et al., 2021).⁵

Während sich hochschul- und wissenschaftsdidaktische Literatur umfangreich mit ihren *Vermittlungsroutinen und -strategien* befasst, wäre also längst auch danach zu fragen, wie sich ein Eingebunden-Sein didaktisch zu einer »produktiven Verwicklung« Studierender wenden ließe, entlang derer sie bestehende »Spielräume« ausnutzen – umgekehrt würde es dann darum gehen, auch Studierende ihre »Spielzüge« machen zu lassen (Allert & Assmussen, 2017, S. 60). Wenn es künftig darum gehen soll, die konkreten Lebensrealitäten Studierender ebenso wie ihre bisweilen eigensinnigen Aneignungen ihres Studiums in Hochschul- und/oder Wissenschaftsdidaktik zu berücksichtigen, müssten Fragen des Eingebunden-Seins auch unmittelbar mit den zeit-räumlichen Strukturen und daraus resultierenden Ordnungen des Studierens verkoppelt werden. Diese waren bislang dem Normal- bzw. Idealstudenten in Vollzeit vorbehalten und mündeten in der Gegenüberstellung traditioneller und nicht-traditioneller Studierender. Da diese sich aktuellen Analysen zufolge nun die Waage halten, geht es praxeologisch auch um ein Weiterdenken gegenwärtiger Organisationsformen des Studiums, denn: Sowohl Formen der Eingebundenheit in tradierte Erwerbsarbeit als auch in Care lassen die Befassung mit der Frage, wie sich Wissenschaft in

5 Aus einem sozio-ökonomischen Befund resultierte schließlich der Vorschlag, sich mit unterschiedlichen Gruppen von Studierenden („Fokusgruppen“) zu befassen, damit sich gesetzliche Bemessungsgrundlagen (etwa beim BaföG) nicht weiter an Vollzeitstudierenden entlang tradierter Studienvorstellungen formen (Dohmen et al., 2021, S. 28).

dieser Gegenwart vermitteln lässt, noch komplexer und vielleicht auch in anderem Lichte (im Sinne von Bedeutsamkeit) erscheinen. Sukzessive schält sich so auch das bisweilen grundsätzliche Problem nicht nur hochschul- und wissenschaftsdidaktischer Überlegungen heraus, dass diese Eingebundenheit gleichermaßen theoretisch-konzeptionell zu (be-)greifen und empirisch zu erforschen ist. Zu einer praxeologischen Erkundung des Studierens könnte zugleich gehören, *im konkreten Vollzug*⁶ nach den existenten Vorstellungen des Studierens zu suchen, also nach kontingenten *und* diskontingenten Formen und Formaten, unter denen sich Studierende tatsächlich in ihr Studium begeben. Ließen sich diese ›Studierrealitäten‹ nicht gar als Rückgrat künftiger didaktischer Betrachtungen mitführen, wie im Folgenden vorgeschlagen?

3 Vorschlag für eine praxeologisch inspirierte didaktische ›Kehrtwende‹: In Form von Tracks studieren

In den vorangegangenen Abschnitten konnte ich mithilfe eigener empirischer Befunde die Notwendigkeit untermauern, tradierte Figuren wie die des Normal- und/oder Idealstudenten im Rahmen pädagogischer Spekulationen zu hinterfragen, nach Möglichkeit sogar abzulösen.

Allein die Option, derart tradierte Denkweisen theoretisch ›auf den Kopf‹ zu stellen und ihre (historische) Gewordenheit zu hinterfragen, erweist sich dabei als ergiebig. Beispielsweise blicken Felicitas MacGilchrist, Heidrun Allert und Anne Bruch (2020) in ihrem Beitrag zu »Students and society in the 2020s« auf Zukunftserzählungen von Studierenden. Als »future ›histories‹ of education and technology« sind ihre Spekulationen über das Studieren für den vorliegenden Zusammenhang wichtig, weil sie ihren Ausgang bereits in der *Gegenwart* nehmen und damit (antizipierbare) Praktiken des Studierens beschreiben. Spekulationen wie diese knüpfen letztlich auch daran an, dass der (betrieblichen) Planungs- und Steuerungsmodellen zugrunde gelegte Normalstudent *praktisch* in der Minderheit ist (Hofhues, 2023/in Druck), obwohl

6 An dieser Stelle ist an die Arbeiten von Barbara Friebertshäuser (z.B. 1992) zu erinnern, die sich bereits in den 1990er Jahren mit dem (Status-)Übergang Studierender ins Studium befasst und insbesondere Initiationsrituale als »Vollzug der Statuspassage« (S. 28) untersucht hat. Was inzwischen mit Arbeiten rund um das Doing in Verbindung gebracht wird, hat sie in den 1980er und 1990er Jahren als ›handelnde Bekräftigung‹ ethnografisch untersucht.

dieser bis heute meist rahmengebend dafür wirkt, wie sich Studierende in ihrem Studium verstehen könn(t)en. Gewissermaßen als Kritik am Normal- und Idealstudenten sind ihre drei Zukunftsszenarien zu lesen: Verbunden mit je einer ›Vision‹ von Lehren, Lernen und Studieren kritisiert das erste Szenario die dem Normalstudenten inhärente Vorstellung der Option zu permanenter Befähigung⁷ – unter der Überschrift »smooth users, competent subjects« (MacGilchrist et al., 2020, S. 77 ff.). In der zugehörigen *pädagogischen* Problemanalyse wird zudem geltend gemacht, dass Technologie soziale Ungleichheiten nicht zu schließen vermag. Das zweite Szenario ist geleitet von der Vision digitaler Nomaden, die als »digital nomads, exploiting digitalisation for individualism« (S. 80) mit einem tendenziell neo-liberalen Verständnis von Bildung in Verbindung gebracht werden. Im zweiten Szenario könnte formale Bildung zunehmend irrelevant werden, während »gleichzeitig ... die Steuereinnahmen [sinken], mit denen das öffentliche Bildungswesen finanziert wird« (S. 86, Übersetzung SH). Orientiert an »collective agents, in institutions as spaces for exploring new forms of living« (S. 82) zeichnet das dritte Szenario eine Zukunft kollektiver Subjekte. Indem MacGilchrist et al. (2020, S. 76) somit drei Zukunftserzählungen geltend machen, lassen sie plastisch werden, wie sich Visionen von Bildung selbst in Praxis – hier des Studierens – einschreiben. Sie machen deutlich, dass diesbezügliche Entscheidungen mit Blick auf »Technologien, Institutionen, Förderlinien, Forschung, Pädagogik/Didaktik, Beziehungen, Design etc.« (S. 87, Übersetzung SH) *heute* getroffen werden. »These decisions are being made today« (MacGilchrist et al., 2020, S. 87). Mit MacGilchrist et al. lässt sich somit festhalten, *dass* Entscheidungen über Studieren heute nicht nur getroffen, sondern auch ›gemacht‹ werden.

Ganz ohne einen programmatischen Vorschlag, was jene Gewordenheiten für die konkrete Gestalt(ung) des Studiums bedeuten könnten, komme ich allerdings auch nicht aus: So ist meiner Einschätzung nach nicht nur nach den praktischen Lehren aus der Covid19-Pandemie zu fragen, was im Einklang mit Tremp (2022, S. 195) beispielsweise bedeuten würde, darauf zu verweisen, dass zu einer konstitutiven Sicht auf Studierende auch »verschiedene Modi des Studierens und Erwartungen an die Studierenden«, sprich hybride Formate aus

7 Dies ist als Kritik an Kompetenzmodellen zu lesen. Ebenso ergeben sich enge Bezüge zum erziehungs- und sozialwissenschaftlich präsenten Optimierungsdiskurs.

Lehrendensicht⁸ gehören sollten. Auch bereits die Vorstellungen von Lernwegen Studierender wären zu befragen (etwa Orr et al., 2019), solange sich diese konsequent am Normallebenslauf orientieren und die Unterscheidung in ›traditionelle‹ und ›nicht-traditionelle‹ Studierende zu weiterer Ver-Besonderung führt. So ließe sich Lehre doch längst im Modus eines Blended Learnings und anhand von ›Tracks‹ realisieren, die (dem Wortsinn nach) Spuren für *vielen* Wege durch *ein* Studium auslegen, in dieser Hinsicht also Studierenden nicht nur *unterschiedliche* Ein- und Ausgangspunkte in ihr Studium ermöglichen würden, sondern ihnen auch eine gewisse didaktische ›Wahlfreiheit‹ auf Ebene jeder Lehrveranstaltung gäben. Tracks könnten in *einer* Lehrveranstaltung beispielsweise die Umsetzung unterschiedlicher Ein- und Ausgangspunkte adressieren, für *unterschiedliche* Formen der Vermittlung, Aktivierung und Betreuung in *einer* Lehrveranstaltung stehen, aber auf *eine* Prüfung fokussieren. Tracks, so gesehen, würden nicht nur individuelle Lernwege ermöglichen, sie würden vor allem unterschiedliche Visionen des Studierens aufnehmen sowie Studierende dergestalt ansprechen, dass sie jederzeit »wissenschaftlich Handelnde« (Rhein, 2022, S. 24) wären, aber mit unterschiedlichen Orientierungen und *aus ihrer Sicht* auf *ihr Studium* (vgl. Abschnitt 2). Ein paar mögliche Tracks werden exemplarisch in Tabelle 1 vorgestellt, wobei mich die weitere Ausdifferenzierung im Sinne des ohnehin erheblich symbolisch aufgeladenen didaktischen Dreiecks (zur Übernahme schulischer Vorstellungen kritisch Scheidig, 2016) hier weniger interessiert. Es geht mir auch nicht um die weiterführende Frage, wie Lehrende zu einer Auswahl von Tracks kommen. Zeigen möchte ich vielmehr, *dass* meine praxeologische Ermittlung längst in Planung und Steuerung von Hochschulen überführt werden könnte.

Mit einem solchen Vorschlag, der die skizzierte praxeologische Erkundung des Studierens ernst nähme, käme allerdings das Lehren gehörig *aus dem Takt*, denn: Angenommen, ein und dieselbe Lehrveranstaltung würde in drei Tracks dargebracht und somit vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Startpunkts und eines gemeinsamen Endpunkts (mindestens) drei Wege durch das Studium ermöglichen, würde dies auch (mindestens) dreimal so viel (Arbeits-)Aufwand für Lehrende mit sich bringen. Zugleich wäre auch im Falle einer solchen Studienorganisation wesentlich, dass Studierende in jedem Track in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Spielzüge zu machen (MacGilchrist et al., 2020). Zum Vorschlag für eine praxeologisch inspirierte, didaktische ›Kehrtwende‹

8 Zur Hybridität siehe auch den Blogbeitrag von Gabi Reinmann, <https://gabi-reinmann.de/?p=7493> (04.07.2023).

gehört demnach auch, danach zu fragen, was es für Lehrende und die Hochschulen selbst bedeuten würde, Studieren dieser Art zu ermöglichen, denn: *Rahmenbedingungen* an Hochschulen und damit betriebliche Beweggründe der Bildungsorganisation stehen der Umsetzung hybrider Modelle unter Aspekten von Ökonomisierung derzeit weitgehend entgegen. Ohne Ressourcen, so gesehen, auch keine Erneuerung von Didaktik und ihrer Visionen einer zu Studierenden passenden, *konkreten* und zugleich *vielfältigen* Gestalt(ung), wie sie als Tracks exemplarisch angeführt wurden.

Titel einer Lehrveranstaltung			
	Track 01	Track 02	Track 03
Vermittlung	synchron	(a-)synchron	asynchron
Aktivierung	individuelle und/oder gemeinsame Fallarbeit	individuelle und/oder gemeinsame Fallarbeit	individuelle und/oder gemeinsame Fallarbeit
Betreuung	>online< und >offline<	>online< und >offline<	>online< und >offline<
Prüfung			

Tab. 1: In Form von Tracks studieren: Ausdifferenzierung auf Ebene einer Lehrveranstaltung

4 Schlusspunkte (m)einer praxeologischen Erkundung: Zwischen Studieren und Bedingungen des Studierens

Ausgehend von der Fragestellung, wie sich Wissenschaft im Kontext des Studierens vermitteln lässt, wurden im Beitrag zwar einige erste und mitunter auch vorsichtige Antworten formuliert, im Kern aber doch mehr Fragen aufgeworfen, die die Praxis gegenwärtiger Hochschuldidaktik ebenso betreffen wie Perspektiven auf Wissenschaftsdidaktik, wie sie in dieser Reihe versammelt werden. Mit meinem Beitrag ging es mir zunächst einmal darum, das ohnehin bekannte Vermittlungsparadox unter Bezugnahmen auf empirisches Material einerseits zu >erden<. Andererseits wollte ich daran durchaus didaktische Überlegungen anschließen, etwa mit einem Verständnis *hybrider* Hoch-

schulbildung, das in der Lage sein könnte, Praktiken des Studierens sowohl aus Sicht von Hochschuldidaktik als auch aus Sicht einer Wissenschaftsdidaktik aufzunehmen. Bei aller notwendigen Befragung zentraler Grundannahme(n) sollte die Gewordenheit von Hochschul- und/oder Wissenschaftsdidaktik im Beitrag durchaus auch gewürdigt werden: *Erst* die Organisation von Bildung in dafür vorgesehenen ›Einrichtungen‹ machte die Befassung mit diesen didaktischen Fragen nötig und möglich. Und auch auf die damit zusammenhängenden Demokratisierungsprozesse von Bildung und Erziehung lässt sich nicht oft genug verweisen. Es wurde allerdings auch reflektiert, dass und *wie* Forschende mit dieser Gewordenheit auch kritisch ins Gericht gehen und beleuchten (sollten), dass »[d]iese bisweilen auch moralisierenden traditionellen Ansprüche an ein Studium und an Studierende in ihrer Überhöhung Universität als ›totale Institution‹ erscheinen [lassen], welche auf die ganze Person und ihr Leben zielt« (Trempe, 2022, S. 195). So führten insbesondere steigende Studierendenzahlen in den 1970er Jahren dazu, sich speziell mit dem Wie der Vermittlung *im didaktischen Sinne* zu befassen (siehe auch Scheidig, 2016; ebenfalls Röhl, 2022). Mit immer größer werdenden Studierendenzahlen zu planen, bedeutete für Hochschulen seither, z. B. explizit(er) nach den Voraussetzungen zu fragen, die Studierende in ihr Studium einbringen, aber auch Aspekte von Hochschulsozialisation als (Lebens-)Phase zu thematisieren, um wiederum Messgrößen für die Hochschulsteuerung abzuleiten.

Was im Beitrag theoretisch problematisiert wurde, bildet sich gleichsam empirisch ab: Gerade die in Abschnitt 2 aufgeführten exemplarischen Orientierungen der Studierenden laden zu weiterer Befassung mit der Verwobenheit von Sozialem und Materiellem ein. Von diesen Annahmen und Ergebnissen ausgehend ermöglichte meine praxeologische Erkundung des Studierens, bisweilen implizite Vorstellungen zu explizieren, wonach Orientierungen wie die an der Figur des Normal- oder Idealstudenten selbst erst (etwa im Zuge theoretischer und/oder didaktischer Konzeption) historisch geworden sind. Diese Figur trägt dazu bei, Praktiken des Sich-Informierens genauso zu untermauern wie Hoffnungen, Erwartungen, Wünsche etc., das *eigene* Studium zu meistern. Und diese Praktiken werden durch Digitalisierung nunmehr auch noch auf eine besondere Weise fortgeschrieben (auch Richter & Frieberthäuser, 2022; MacGilchrist et al., 2020). Zu meinem Beitrag gehört daher die (Gegenwarts-)Analyse, dass Hochschulen bis heute an einem Bild von Studierenden festhalten, in deren Rahmung dieser als *Normalstudent* konfiguriert wird und Eingang findet in die (betriebliche) Organisation von Wissen und Bildung. Immerhin basieren auch die »Relevanzdimensionen« des Studiums in Anleh-

nung an Rüdiger Rhein (2022, S. 34–36) primär auf idealisierten Annahmen von Studierenden und ihrer Sicht von einem Studium, welche bildungstheoretisch auch als Adressierungen an Subjekte zu lesen sind. Sie stellen Zuschreibungen dar, wonach Studieren bedeuten würde, sich Wissenschaft zu erschließen, darin handlungsfähig zu werden ebenso wie sich (wissenschaftliche) Fragestellungen zu eigen zu machen und in eine wissenschaftliche Gemeinschaft ›hineinzuwachsen‹, Wissenschaft damit *als* Praxis zu erleben. Hierauf müsste sich die (Bildungs-)Organisation Universität künftig genauso ›einstellen‹ wie die Studierenden selbst, denn: Empirisch zeichnet sich gleichsam ab, dass sich Adressierungen an Studierende in den knapp skizzierten Orientierungen zwar spiegeln, aber eben in den Praxis-Logiken von Routine *und* Subversion.

Innerhalb des dritten Abschnitts rück(t)en daher *mögliche* studentische Zukünfte in den Mittelpunkt. Als Vorstellungen von Zukunft repräsentieren sie einerseits pädagogische Spekulationen, andererseits explizieren sie übergeordnete Problemlagen der Organisation von Wissen und Bildung in Form von Hochschulen und weisen ausgesprochen konkrete Bezüge zu gegenwärtigen Vollzügen des Studiums nach. Sie unterstreichen zwar die Notwendigkeit ihrer didaktischen Bearbeitung, verdeutlichen jedoch gleichermaßen, dass vor allem Finanzierungsdefizite der Umsetzung beispielsweise von Tracks im Wege stehen. Dabei könnten gerade diese bei der Umsetzung jener Erwartung helfen, dass »[d]ie Studierenden eine Art Entgegenkommen hin zu *ihren* Handlungsgewohnheiten [erwarten]« (Becker et al., 2020, S. 98). Dass solche (didaktischen) Überlegungen schon *jetzt* möglich sind und umgesetzt werden *können*, dürfte geradezu einfordern, nach den Modi didaktischen Forschens zu fragen, um *eigentliche* Problemlagen offenzulegen – nicht nur unter Bezugnahme auf die Pandemie. So könnte bereits die Frage im Raum stehen, ob es überhaupt noch *eine* Idee von Universität geben kann.

Drei bis dato unbeantwortete Forschungsfragen schließen sich an meinen Beitrag ebenso wie an das *You(r)Study*-Projekt an: (1) Wie präfiguriert die fiktive und damit *imaginierte* Figur des Normalstudenten Studieren (in) der Gegenwart *genau*? (2) Welche widerständigen und bisweilen subversiven Praktiken des (sich) Organisierens zeigen sich vor diesem Hintergrund bei Studierenden – und (3) woran lassen sich diese festmachen? Zwar habe ich diese Fragen in meinem Beitrag ansatzweise aufgegriffen, aber (noch) nicht abschließend beantwortet. Als fruchtbar dürfte sich daher erweisen, Forschungsarbeiten des Doings, die in der Tradition machtkritischer, poststrukturalistischer und feministischer Theorie(n) zu sehen sind, für einen didaktischen Diskurs um die Situiertheit von Wissen (im Sinne Donna Haraways), aber auch von Lehren und

Lernen zu erschließen und sie als weitere Lesart von Universität der Wissenschaftsdidaktik noch hinzuzufügen.

Didaktisches Forschen, so gesehen, erfordert auch Blicke von außen: von Forschenden, die sich zu einem bestehenden Diskurs um Studierende und Universität auch positionieren *können* und ein sich ständig entwickelndes Repertoire an Theorien und Empirien einbringen, um mit ihren Forschungsarbeiten über das Studieren tradierte Blicke zu ergänzen und/oder aufflammende Beobachtungen weiter zu schärfen – etwa solche, die im Zusammenhang mit dem Scholarship of Teaching and Learning gegenwärtig sichtbar werden. In dieser ›Gemengelage‹ ist die Reflexion der jeweiligen (historischen) Gewordenheit einzelner Konzepte ein wichtiges Denkwerkzeug, hilft es doch dabei, nicht nur didaktische Figuren zu identifizieren, sondern zugleich ihre ›praxeologische Stabilisierung im Doing‹⁹ zu rekonstruieren, um Kulminationspunkte von Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik im Vollzug zu identifizieren und Konzepte auf reflektierter Basis zu entwickeln. Vor dem Hintergrund legten alle Ausführungen – seien es Problematisierungen, referierte empirische Ergebnisse oder auch erste Theoretisierungen – meine Blicke auf Studieren offen und trugen dazu bei, ein Forschungsprogramm zu entwickeln, das unter Bezugnahme auf inzwischen sehr viele Arbeiten zum *Doing* in der Lage wäre, Didaktik auch in ihrer Gewordenheit (macht-)kritisch zu befragen und dennoch nach möglichst konkreten Anschlüssen an die Praxis zu suchen.¹⁰

9 Diese Formulierung habe ich gerne direkt aus dem Herausgeber_innen-Feedback übernommen.

10 Um selbst politisch zu sein, muss Wissenschaftsdidaktik zwangsläufig ihre eigene Gewordenheit auch mit Blick auf daran beteiligte Forscher_innenpersönlichkeiten befragen. Dazu gehört einerseits, in Beiträgen, die auf die Gegenwart der Universitäten der 1970er Jahre rekurrieren, auch auf ihre Historizität zu verweisen (siehe Siegfried-Laferi, 2022, insbesondere S. 124–126). Andererseits ist dann zu dokumentieren, dass ein zentraler Akteur rund um das Konzept der Wissenschaftsdidaktik – Hartmut von Hentig – der Loyalität und damit der Mitwissenschaft im Zusammenhang sexueller Übergriffe seines Partners Gerold Becker an Schüler_innen der Odenwaldschule bezichtigt wurde. Ihm wurde deswegen der Trapp-Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) aberkannt, siehe: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.06_DGfE-Stellungnahme_Trapp-Preis-Aberkennung.pdf (04.07.2023). Die DGfE sieht sich seither ›der wissenschaftlichen Aufarbeitung und Forschung zu sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten‹ in besonderem Maße verpflichtet.

Danksagung

Für unterschiedliche Zuspitzungen danke ich den Herausgeber_innen ebenso wie Carla Bohndick als ›Critical Friend‹ des vorliegenden Beitrags sehr herzlich. Jennifer Grüntjens danke ich für ihr Gegenlesen mit der Brille forschenden Lernens, mit der sich so manche hier verfolgte Überlegung sicherlich *didaktisch* ›kontern‹ ließe.

5 Literatur

- Allert, H. & Asmussen, M. (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst* (S. 27–68). Bielefeld: transcript.
- Andresen, S. et al. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 68, 15–31.
- Becker, M., Riplinger, T. & Schiefner-Rohs, M. (2020). Von Hoffnungen und Enttäuschungen gegenseitiger Erwartungen an Lehre. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität* (S. 87–105). Münster: Waxmann.
- Besa, K.-S. et al. (2022). *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Boden, M. & Stendera, P. (2022). Einsam und verstummt: Studierende in der Pandemie. *Blätter*, 4(22).
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Burkhard, D. & Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt*. Weinheim: Beltz.
- Dohmen, D., Babyesiza, A., Tiedtke, J. & Bayreuther, T. (2021). *Entwicklung der Einnahmen von Studierenden. Eine Re-Analyse der 19., 20. und 21. Sozialerhebung (Auftragsstudie für das Deutsche Studentenwerk)*. Berlin: FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über die Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Grüntjens, J., Schaper, S. & Hofhues, S. (2022). FernUniversität in Hagen: Praktiken forschenden Lernens. In U. Dittler (Hrsg.), *E-Learning. Digitale Lehr- und Lernangebote in Zeiten von Smart Devices und Online-Lehre* (S. 119–138). München: De Gruyter Oldenbourg.

- Hofhues, S. (2023a/in Druck). Digitalisierung und Hochschulbildung. Ordnungen eines Felds unter Pandemie-Bedingungen. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *Entgrenzungen*. DGfE 2022 (weitere Daten noch nicht bekannt).
- Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Aßmann, S. & Brahm, T. (2020). *Studierende – Medien – Universität*. Münster: Waxmann.
- Kalthoff, H. & Röhl, T. (2019). Bildungsorganisationen und ihre soziotechnischen Innovationen. In B. Blätzel-Mink, I. Schulz-Schaeffer & A. Windeler (Hrsg.), *Handbuch Innovationsforschung* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- MacGilchrist, F., Allert, H. & Bruch, A. (2020). Students and society in the 2020s. Three future ›histories‹ of education and technology. *Learning, Media and Technology*, 45:1, 76–89, DOI: 10.1080/17439884.2019.1656235
- Orr, D., Lübecke, M., Schmidt, P., Ebner, M., Wannemacher, K., Ebner M. & Dohmen, D. (Hrsg.). (2019). *AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030 (Auftragsstudie für das Hochschulforum Digitalisierung)*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Pensel, S. & Hofhues, S. (2020). Studierende und Medien. Wissensproduktion und Informationsverarbeitung in der Kommunikations- und Wissensgesellschaft. In K. Gallner-Holzmann, T. Hug & G. Pallaver (Hrsg.), *Jugendliche Mediennutzung und die Zukunft des Qualitätsjournalismus* (S. 71–84). Innsbruck: innsbruck university press.
- Pensel, S., Hofhues, S. & Schiller, J. (2020). »Man ist halt so ein ganz kleiner Teil von diesem ganzen Großen«. Rekonstruktion der studentischen Sicht auf digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität* (S. 41–64). Münster: Waxmann.
- Pumptow, M. & Brahm, T. (2020). Erkenntnisse zur medienbezogenen Selbstwirksamkeit von Studierenden. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität* (S. 87–105). Münster: Waxmann.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, *Zeitschrift für Soziologie*. 32, 282–301.
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact-Free*. 18, 1–11.
- Reinmann, G. (2022). Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung. In G. Reinmann & R. Rhein

- (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 267–285). Bielefeld: transcript.
- Rhein, R. (2022). Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 21–42). Bielefeld: transcript.
- Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2022). Einblicke und neue Perspektiven: Ethnografische Annäherungen an das Feld Hochschule. In D. Meyer, J. Reuter & O. Berli (Hrsg.), *Ethnografie der Hochschule. Zur Erforschung universitärer Praxis* (S. 59–79). Bielefeld: transcript.
- Röhl, T. (2022). Überschneidungen und Grenzziehungen: Dinge der Hochschule im Schnittfeld sozialer Welten. In D. Meyer, J. Reuter & O. Berli (Hrsg.), *Ethnografie der Hochschule. Zur Erforschung universitärer Praxis* (S. 193–209). Bielefeld: transcript.
- Scheidig, F. (2016). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik. *Jahrbuch Allgemeine Didaktik und Hochschule*, 12–28.
- Siegfried-Laferi, M. (2022). Grundüberzeugungen wissenschaftsdidaktischer Beiträge um 1970. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 109–131). Bielefeld: transcript.
- Tremp, P. (2022). Studieren als Modus der Wissenschaftsaneignung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 181–198). Bielefeld: transcript.
- Wieser, M. (2003). Inmitten der Dinge. Zum Verhältnis von sozialen Praktiken und Artefakten. In K.H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript.

Die didaktische Fabrikation von Wissenschaft

Zur Untersuchung wissenschaftstheoretischer Implikationen der Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen

Nicole Balzer & Johannes Bellmann

Zusammenfassung: *Im Zentrum des Beitrags stehen Interpretationen von Fallbeispielen aus einem praxistheoretisch ausgerichteten Forschungsprojekt zur erziehungswissenschaftlichen Hochschullehre. Anhand dieser Fallbeispiele soll exemplarisch verdeutlicht werden, dass wissenschaftstheoretisch orientierte empirische Untersuchungen der sich in der Praxis der Hochschullehre vollziehenden »didaktischen Fabrikation von Wissenschaft« einen Zugang zu dem eröffnen, was Wissenschaft in einem Fach ausmacht, und zugleich für wissenschaftsdidaktische Fragestellungen aufschlussreich sind. Im ersten Teil werden zunächst die gegenstandstheoretischen und methodologischen Annahmen unserer Untersuchungen von Hochschullehre sowie das Verhältnis unserer Forschungsperspektive auf Hochschullehre zu (gängigen) Verständnissen von Wissenschaftsdidaktik erläutert. Im zweiten Teil werden Interpretationen von drei Fallbeispielen vorgestellt, um im dritten Teil die Ergebnisse zu bündeln und mit weiterführenden Überlegungen zur Pädagogizität der Hochschullehre abzuschließen.*

Schlagworte: *Hochschullehre, Wissenschaftsdidaktik, Wissenschaftstheorie, Praxis-theorie*

Schaut man sich die Hochschullehre in unterschiedlichen Disziplinen an, entsteht recht schnell die Vermutung, dass bestimmte Lehrkulturen bzw. Lehrpraktiken etwas mit bestimmten Wissenschaftskulturen bzw. mit fachspezifischen Wissenschaftsverständnissen zu tun haben müssen. So ist es etwa für Studierende der Mathematik von größter Selbstverständlichkeit, in Lerngruppen Woche für Woche Übungszettel zu bearbeiten, während in Seminaren der

Philosophie oder Soziologie scheinbar ergebnisoffen diskutiert wird und die Studierenden dazu aufgefordert werden, sich eigenständige Fragestellungen zu erarbeiten und diese in Hausarbeiten oder Essays zu bearbeiten. Jurastudierende wiederum verbringen einen Großteil ihres Studiums in Repetitorien, in denen sie in großen Gruppen relevantes Prüfungswissen wiederholen; in vielen naturwissenschaftlichen Fächern wiederum dreht sich (nahezu) alles um die korrekte Ausführung von vorgegebenen Experimenten in Laborpraktika, die in standardisierten Versuchsprotokollen festgehalten werden.

Die Frage, was das über das Selbstverständnis dieser Fächer als Wissenschaft bzw. über das Verständnis dieser Fächer von Wissenschaft aussagt, liegt zwar auf der Hand. Wissenschaftstheoretisch steht aber die Hochschullehre bislang im Schatten der Aufmerksamkeit. Die Zuwendung zu Forschung ist bislang der übliche Weg, wenn es um Wissenschaftstheorie geht. So haben Klassiker der Wissenschaftstheorie eben auch Titel wie »Logik der Forschung« (Popper, 1934) oder »Logic – The Theory of Inquiry« (Dewey, 1938). Auch als die Wissenschaftstheorie nicht mehr nur normativ-programmatische Bilder von Wissenschaft entwickelte, sondern eine empirische, soziologische und pragmatische Wende vollzog und sich mit der Praxis der Wissenschaft befasste, stand die Praxis der *Forschung* im Mittelpunkt, nicht die Praxis der Lehre. Ein wegweisender Klassiker dieser Richtung, der aus ethnographischen Studien in naturwissenschaftlichen Laboren hervorgeht, trägt den Titel »The Manufacture of Knowledge« (Knorr-Cetina, 1981), »Die Fabrikation von Erkenntnis« (1984), also nicht »Die Vermittlung von Erkenntnis«.

Umgekehrt spielen wissenschaftstheoretische Aspekte und Gesichtspunkte in der (deutschsprachigen) Hochschuldidaktik zumeist nur eine untergeordnete Rolle. Auch wenn es sicherlich nicht *die* Hochschuldidaktik gibt, lässt sich doch festhalten, dass sich die Hochschuldidaktik in den letzten zwei Jahrzehnten nur »wenig auf die *Wissenschaft*« (Fahr, 2022, S. 71) bezogen hat. Forciert u.a. durch übergreifende Postulate, etwa der Studierenden- sowie der Praxisorientierung, sind Fragen nach der Bedeutung (fach-)wissenschaftlichen Wissens in der Hochschullehre in den Hintergrund getreten. »Themen wie Fachkultur und -sozialisation, Wissenschaftskritik und der Beitrag der Didaktik für die Forschung der Disziplinen in den 1990er Jahren [sind] zunehmend aus der deutschen Hochschuldidaktik verschwunden« (Jenert & Scharlau, 2022, S. 173). Hochschuldidaktik befasst sich heute »im Wesentlichen mit Problemen universitärer Lehrmethoden« (Schmohl, 2022, S. 102) bzw. mit der »Methodik hochschulischen Lehrens und Lernens« und zielt auf »eine vorwiegend lerntheoretisch ausgerichtete Didaktik« (Jenert &

Scharlau, 2022, S. 173). Es ist daher »kaum verwunderlich, dass sich der Begriff *Hochschuldidaktik* gegenüber dem einer *Wissenschaftsdidaktik* durchgesetzt hat und letzterer heute nur noch in wenigen Fachkreisen überhaupt diskutiert wird« (Schmohl, 2022, S. 102; vgl. als Ausnahme Benner, 2020).

Will man sich nun mit Hochschullehre unter wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsdidaktischen Gesichtspunkten nicht konzeptionell, sondern *empirisch* befassen, dann kommen dafür grundsätzlich unterschiedliche Untersuchungsgegenstände in Betracht, etwa Dokumente (Lehrbücher, Curricula, Studienordnungen etc.) und didaktische Konzepte oder auch Überzeugungen bzw. Habitus von Lehrenden und Studierenden. Im Folgenden soll es um die *Praxis* der Hochschullehre gehen, d.h. darum, universitäre bzw. hochschulische Lehrveranstaltungen unter wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsdidaktischen Gesichtspunkten zu betrachten. Im Zentrum stehen werden dabei Interpretationen von Fallbeispielen, die aus einem praxistheoretisch bzw. praxeologisch ausgerichteten Forschungsprojekt zur erziehungswissenschaftlichen Hochschullehre stammen (vgl. Balzer & Bellmann, 2020; 2023). Unser Ziel ist es, anhand dieser Fallbeispiele exemplarisch zu verdeutlichen, dass wissenschaftstheoretisch orientierte empirische Untersuchungen der Praxis der Hochschullehre einen Zugang zu dem eröffnen, was Wissenschaft in einem Fach ausmacht, und zugleich für wissenschaftsdidaktische Fragestellungen aufschlussreich sein können.

Wir werden im ersten Teil zunächst die gegenstandstheoretischen und methodologischen Annahmen unserer Untersuchungen von Hochschullehre sowie das Verhältnis unserer Forschungsperspektive auf Hochschullehre zu (gängigen) Verständnissen von Wissenschaftsdidaktik erläutern. Im zweiten Teil werden wir Interpretationen von drei Fallbeispielen vorstellen, um im dritten Teil unsere Ergebnisse zu bündeln und mit weiterführenden Überlegungen zur Pädagogizität der Hochschullehre abzuschließen.

1 Hochschullehre als epistemische Praxis: Gegenstandstheoretische und methodologische Annahmen

Wie angedeutet, bildet die Basis unserer im zweiten Teil im Zentrum stehenden Fallbeispiele ein Forschungsprojekt, in dem wir erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen auf der Grundlage von Protokollen und Audioaufnahmen untersuchen, die im Rahmen teilnehmender Beobachtungen erstellt wurden. Die Protokolle und (transkribierten) Audioaufnahmen analysieren

wir anhand von gesprächsanalytischen Verfahren, um die Analysen dann zu thematisch fokussierten Fallinterpretationen zu verdichten.¹ Bezüglich der thematischen Fokussierung unserer Untersuchung ist für den Zusammenhang hier zunächst bedeutsam, dass wir, wie wissenschaftsdidaktische Konzepte auch, grundlegend davon ausgehen, dass Hochschullehre zentral eine *epistemische* Praxis ist, die sich als »Wissenschaftspraktik« beobachten lässt (vgl. Rhein & Reinmann, 2022, S. 12).

In gegenstandstheoretischer und methodologischer Hinsicht schließen wir in unserer Untersuchung an Arbeiten qualitativer Bildungsforschung an, die den Hervorbringungscharakter der sozialen Wirklichkeit ins Zentrum rücken (vgl. Berger & Luckmann, 1966; Knoblauch, 2017). Hinsichtlich unseres Gegenstandsverständnisses orientieren wir uns an praxistheoretischen bzw. praxeologischen Ansätzen. Dies impliziert, dass wir Lehrveranstaltungen als »ein Beziehungsgefüge situierter Praktiken« (Schmidt, 2012, S. 24) begreifen sowie beobachten und danach fragen, »was universitäre Bildungs- und Interaktionspraxis in ihrem alltäglichen praktischen Tun konstituiert« (Iyagunova, 2019, S. 1).

Der hiermit bzw. mit praxeologischen Ansätzen verbundene Blick auf die universitäre Interaktionspraxis steht dabei insofern in einem »Spannungsverhältnis zum pädagogisch-didaktischen Blick« (Breidenstein, 2009, S. 206), als engere Didaktikverständnisse Didaktik als Theorie des Lehrhandelns und Lehre von der Vermittlungsabsicht bzw. von der Intentionalität und Begründbarkeit des Lehrens aus begreifen: »Didaktik befasst sich vorwiegend mit Fragen der Planung, Gestaltung, Auswertung und Optimierung schulischer und außerschulischer Lehr-Lern-Prozesse« (Lüders, 2011, S. 270). Praxeologische Forschung ist dagegen weder an der Begründung oder Legitimation des Handelns von Akteuren interessiert, noch interessiert sie sich für subjektive Vorstellungen oder Motive und Intentionen einzelner Akteure oder Akteursgruppen. Vielmehr nimmt praxeologische Forschung dezidiert Abstand von der Figur des rational und intentional handelnden Akteurs (z.B. Reckwitz, 2003) und konzentriert sich darauf, zu analysieren und zu interpretieren, wie sich jeweilige Praxis vollzieht.

Unsere praxeologische Perspektive auf die Praxis der Hochschullehre impliziert zugleich eine Abkehr von der Frage, welche Methoden mit welchen Wirkungen »zum Einsatz kommen« bzw. durch Lehrende zum Einsatz

1 Die Transkription der Audioaufnahmen orientiert sich an den Regeln von TiQ („Talk in Qualitative Social Research“) (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 219 f.).

gebracht werden. Statt nach Methoden und deren Wirkungen zu fragen, richten wir den Blick auf die Prozessualität und die Vollzugslogiken sowie die Performativität der Praxisvollzüge hochschulischer Lehrveranstaltungen. Dies unterscheidet unsere Forschung auch von einer Lehr-Lernforschung, die einer Input-Output-Logik folgt. Statt nach Lehren (dem Input) auf der einen Seite und/oder nach Lernen (dem Output) auf der anderen Seite zu fragen, fragen wir nach der Geordnetheit des (auf einen Gegenstand bezogenen) Geschehens als eines Geschehens der Ko-Konstruktion von Sinn- und Bedeutungsstrukturen.

Damit steht unsere Untersuchung auch in einem gewissen Spannungsverhältnis zu erweiterten Verständnissen von Didaktik, die Zusammenhänge des Lehrens, Lernens und des Gegenstandes in den Mittelpunkt stellen (vgl. Lüders, 2011, S. 269). Während mit einem solchen Didaktikverständnis Lehre vielfach vom Lernen bzw. als Eröffnung von Lerngelegenheiten begriffen wird, fokussieren wir auf Wissenschaft als Gegenstand der Praxis der Hochschullehre und beobachten die Praxisvollzüge als ein interaktives Geschehen der Ko-Konstruktion bzw. der ›Ko-Fabrikation‹ von Wissenschaft sowie von Wissenschaftsverständnissen.

Angedeutet ist damit bereits, dass wir Wissenschaft(sverständnisse) nicht als einen gegebenen Sachverhalt begreifen und explorieren, der von Lehrenden (bloß noch) vermittelt wird bzw. werden muss. Ebenso wenig begreifen wir Wissenschaft und Wissenschaftsverständnisse als ein isolierbares Element (der Praxis) oder als mentalen Besitz (der Akteure), sondern wir gehen davon aus, dass *in der Praxis* Wissenschaftsverständnisse kommunikativ *hervorgebracht* werden und beobachten Wissenschaft(sverständnisse) als ein soziales Phänomen, das in der Praxis konstituiert und intelligibel (gemacht) wird: Indem Wissenschaft bzw. wissenschaftliches Wissen kommuniziert wird, wird, so unsere Annahme, zugleich der Gegenstand dieser Kommunikation hervorgebracht (vgl. Balzer & Bellmann, 2020). Grundlegend ist für diese Annahme die in praxeologischen Forschungen zu *epistemischen Praktiken* (Schmidt, 2016, S. 260), aber auch in systemtheoretischen Arbeiten zur Kommunikation von Wissen (vgl. Demszky & Nassehi, 2014) forcierte Ersetzung eines ontologischen und repräsentationalistischen durch einen *kommunikationsbezogenen Wissensbegriff* (Rustemeyer, 2005, S. 64), mit dem Wissen als eine sich in der Kommunikation aktualisierende soziale Tatsache verstanden wird. Vor diesem Hintergrund folgen wir keiner Top-Down-Logik, d.h. wir gehen nicht davon aus, dass die Beteiligten mit fixen wissenschaftstheoretischen Vorstellungen in Lehrveranstaltungen gehen und diese dann dort aufgeführt

werden, sondern wir betrachten Lehrveranstaltungen unter dem Aspekt ihrer *impliziten* Wissenschaftsverständnisse.

Unsere Untersuchung folgt zugleich einem Verständnis von Wissenschaft als einer sozialen Praxis, die von Anfang an und nicht bloß nachträglich auf die *Kommunikation* von Wissenschaft bzw. wissenschaftlichem Wissen ausgerichtet ist. Dieses Wissenschaftsverständnis wird auch in konzeptionellen Überlegungen zur Wissenschaftsdidaktik vielfach explizit forciert oder zumindest nahegelegt. Nicht nur ist es eine zentrale »These der *Wissenschaftsdidaktik*«, dass Wissenschaft »im Wesentlichen ein sprachliches und kommunikatives Phänomen [ist]« (Fahr, 2022, S. 83). Überdies vertreten wissenschaftsdidaktische Konzepte (zumeist) auch die These von der »notwendige[n] Verbindung von Erkenntnis und Kommunikation« (von Hentig, 1967, S. 38). Schon in Schleiermachers (1808) »*Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*« findet sich ein Verständnis von Wissenschaft, das von Anfang an und nicht bloß nachträglich auf die Kommunikation von Wissen ausgerichtet ist:

»Bei diesem Zusammenhange nun kann es nur ein leerer Schein sein, als ob irgendein wissenschaftlicher Mensch abgeschlossen für sich in einsamen Arbeiten und Unternehmungen lebe. Vielmehr ist das erste Gesetz jedes auf Erkenntnis gerichteten Bestrebens: Mitteilung; und in der Unmöglichkeit, wissenschaftlich irgend etwas auch nur für sich allein ohne Sprache hervorzubringen, hat die Natur selbst dieses Gesetz ganz deutlich ausgesprochen.« (Schleiermacher, 1808, S. 126).

Das hier deutlich werdende Verständnis von Wissenschaft als sozialer Praxis bzw., wie Schleiermacher formuliert, »gemeinschaftliches Werk« (Schleiermacher, 1808, S. 125), ist auch an die neueren Positionen in der Wissenschaftsdidaktik anschlussfähig, die von der auch in unserer Untersuchung leitenden These ausgehen, dass in der Kommunikation bzw. Mitteilung von Wissenschaft diese zugleich konstituiert bzw. hervorgebracht wird. Verbunden ist hiermit eine auch in unserer Untersuchung leitende Absage an ein Verständnis von Wissenschaftsdidaktik als bloße Vermittlung von vorgängig *bereits gegebenem* bzw. *feststehendem* wissenschaftlichem Wissen. In wissenschaftsdidaktischen Konzepten werden allerdings aus einem performativitätstheoretischen Wissenschaftsverständnis vielfach normative Schlussfolgerungen abgeleitet, etwa wenn postuliert wird, dass Wissenschaft »nicht lediglich als propositional verfasstes Wissen präsentiert werden« (Rhein, 2022, S. 24) kann und Hochschullehre nicht allein auf Vermittlung zielt, sondern Wissenschaft in der Hochschullehre auch »als epistemische Praxis zugänglich gemacht

werden« (Rhein, 2022, S. 24) *mus*. Solche aus konzeptionellen Überlegungen zur Wissenschaftsdidaktik abgeleiteten normativen Schlussfolgerungen lassen offen, wie Wissenschaft bzw. wissenschaftliches Wissen in der Praxis der Hochschullehre »*tatsächlich* gezeigt« (Rhein, 2022, S. 40) wird. Genau hierfür bieten sich praxistheoretische Zugänge zur Hochschullehre an, deren Ziel nicht eine Bewertung bzw. Evaluation von Hochschullehre im Lichte einer aus konzeptionellen Überlegungen abgeleiteten Norm ist, sondern die systematische und thematisch fokussierte Analyse und Interpretation der sich in Lehrveranstaltungen vollziehenden Kommunikation und ›Fabrikation‹ von Wissenschaft bzw. wissenschaftlichem Wissen.

Während sich praxistheoretische bzw. praxeologische Untersuchungen zumeist zentral auf die Körperlichkeit und die Materialität beobachteter Vollzüge konzentrieren (Schmidt, 2012, S. 75), konzentrieren wir uns auf die sprachlichen Vollzüge und schließen in unseren Auswertungen, wie angedeutet, an gesprächsanalytische Verfahren an. Wie praxistheoretische Ansätze, gehen auch gesprächsanalytische Verfahren grundlegend von performativen Leistungen bzw. der ›Konstitutivität‹ der jeweiligen Praxis aus (Deppermann, 2008, S. 8). Darüber hinaus gehen sie davon aus, dass Gespräche in ›externe‹ Kontexte eingebettet sind und transsituative Zwecke bzw. Aufgaben bearbeiten (Deppermann, 2008, S. 10, S. 17). Transsituative Kontexte einer Gesprächspraxis haben aber aus Sicht gesprächsanalytischer Verfahren gerade *nicht* deterministische Wirkungen: In der Gesprächspraxis, so die Annahme, erhalten transsituativ zugeschriebene Zwecke je spezifische Bedeutungen; man könnte auch sagen: Sie werden in der Praxis konstituiert.

Für unsere Untersuchung bedeutet der Anschluss an gesprächsanalytische Verfahren insbesondere, dass wir Lehrveranstaltungsinteraktionen als eine Verkettung von Gesprächspraxen begreifen und beobachten, über die sich Sinnbildungsprozesse vollziehen und die unterschiedliche Aufgaben bearbeiten: sowohl situativ sich stellende »Interaktionsaufgaben« (Deppermann, 2008, S. 75) als auch transsituativ zugeschriebene Aufgaben, die für das jeweilige Feld (Hochschullehre und ihre jeweiligen Lehrkulturen) bestimmend sind. Dabei wird eine Gesprächspraxis im Prozessieren verschiedener Gesprächspraktiken gebildet, die als Interaktionsformen ›mittlerer Größe‹ zu verstehen sind, denen für die Gesprächspraxis je spezifische Funktionen zukommen. Die Kommunikation von Wissenschaft verstehen wir dabei als eine übergeordnete, der Hochschullehre transsituativ zugeschriebene Funktion, die mittels verschiedener Praktiken und Praxen bearbeitet wird, die jeweils spezifische situative Interaktionsaufgaben bearbeiten und in deren Voll-

zug Wissenschaft und Wissenschaftsverständnisse sowie wissenschaftliches Wissen hervorgebracht werden.

Um die Gesprächspraxen und -praktiken als performative Kommunikationsereignisse zu interpretieren, in denen je spezifische Wissenschaftsverständnisse konstituiert und prozessiert werden, setzen wir in der wissenschaftstheoretischen, wissenschaftssoziologischen und (hochschul-)didaktischen Literatur getroffene Unterscheidungen von wissenschaftlichem Wissen und anderen Wissensformen (z.B. Hoyningen-Huene, 2013; Grammes, 1998, S. 70; Grammes, 2009, S. 147–148) nicht als gegeben voraus. Vor dem Hintergrund des erläuterten, nicht-mentalistischen Verständnisses von Wissenschaft und wissenschaftlichem Wissen fragen wir dagegen, *welche* Unterscheidungen und *welche* Wissenschaftsverständnisse *wie* konstituiert werden, indem Wissenschaft bzw. wissenschaftliches Wissen zum Gegenstand der Kommunikation (gemacht) wird. Spezifisch analysieren und interpretieren wir die Gesprächsvollzüge daraufhin, wie sich die (in die Positionen der Studierenden bzw. Dozierenden gesetzten) Gesprächspartner zum jeweils kommunizierten und in der Kommunikation zugleich hervorgerufenen Gegenstand (Wissenschaft) wechselseitig ins Verhältnis setzen und gesetzt werden. Damit folgen wir in gewisser Weise der auch in der Wissenschaftsdidaktik bedeutsamen – Lehrende, Studierende und Wissenschaft verbindenden – Figur des didaktischen Dreiecks (Reinmann, 2022, S. 279). Zum einen begreifen wir aber Wissenschaft, wie angedeutet, nicht als einen »Gegenstand des Lehrens und Lernens« (Rhein & Reinmann, 2022, S. 15), sondern, gewissermaßen schlichter, als einen Gegenstand (interaktiver) epistemischer Kommunikationspraxen. Zum anderen gehen wir nicht davon aus, dass Lehrende immer in einer vermittelnden und Studierende immer in einer aneignenden Position bzw. Relation zu Wissenschaft agieren, sondern wir machen die Positionierungen bzw. Ins-Verhältnis-Setzungen zu Wissenschaft selber zu einer *empirischen* Frage unserer Forschung.

2 Wissenschaftstheoretische Implikationen der Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen

Im Folgenden werden wir Interpretationen von drei je ca. 90-minütigen Seminarsitzungen darlegen, die aus drei unterschiedlichen Seminaren stammen. Die Seminare wurden teils nur für Studierende des Fachs Erziehungswissenschaft, teils zusätzlich für Lehramtsstudierende angeboten. Unsere Auswahl

dieser drei Seminarsitzungen begründet sich darin, dass sie zum einen eine Reihe von Gemeinsamkeiten aufweisen: Es handelt sich bei den Seminaren nicht um (reine) Methodenveranstaltungen oder um Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten, sondern um jeweils thematisch fokussierte Veranstaltungen; in allen Seminarsitzungen wird über Texte gesprochen, die von den Studierenden *vorher* gelesen werden sollten, und es geht in den Texten jeweils um erziehungswissenschaftlich oder pädagogisch relevante Theorien bzw. Gegenstände. Zum anderen weisen die drei Seminarsitzungen einen für unseren Fokus zentralen Unterschied auf: Im Zentrum der Kommunikation stehen überaus heterogene Gegenstände. So geht es in der ersten Seminarsitzung um eine spezifische Forschungsmethode, in der zweiten um zwei theoretische Positionen und in der dritten um eine spezifische pädagogische Praxis. Ob und inwiefern dieser Heterogenität der Gegenstände eine Heterogenität der kommunizierten bzw. konstituierten Wissenschaftsverständnisse sowie der Vollzugslogiken der Gespräche korrespondiert, war eine leitende Frage unserer Analysen und Interpretationen.

Die im Folgenden dargelegten Interpretationen fokussieren zunächst auf die im Verlauf der Seminarsitzung hervorgebrachten Vorstellungen davon, was Wissenschaft ausmacht (2.1). Hier konzentrieren wir uns zentral auf die Redebeiträge der Lehrenden, berücksichtigen aber auch deren Zusammenhänge bzw. Verkettungen mit Redebeiträgen von Studierenden. Anschließend erläutern wir, inwiefern sich in den hervorgebrachten Verständnissen von Wissenschaft die Erziehungswissenschaft als eine heterogene, multiparadigmatische Disziplin spiegelt (2.2). Schließlich arbeiten unsere Interpretationen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Vollzugslogiken der Seminargespräche heraus, insbesondere das Prozessieren der Ins-Verhältnis-Setzungen zum Kommunikationsgegenstand Wissenschaft (2.3).

2.1 Die Konstruktion von Wissenschaft(verständnissen)

[1] In der *ersten* Seminarsitzung wird die Frage, was Wissenschaft bzw. wissenschaftliche Wissensproduktion ausmacht, explizit zum Gegenstand bzw. Thema. Im Zentrum der Kommunikation steht ein Text zu einer Studie, in der mit der Methode der Autoethnographie (Selbstbeobachtung und Selbsterforschung) gearbeitet wurde. In der Seminarsitzung wird allerdings zunächst nicht über den Text selber, sondern darüber gesprochen, was sozialwissenschaftliche empirische Forschung ausmacht, und wie diese üblicherweise

abläuft. Anschließend fordert der Lehrende die Studierenden auf, die Methode der Autoethnographie zu bewerten:

L: »[...] wir hatten jetzt kurz darüber gesprochen was ist überhaupt ne empirische Studie [...] dann würde mich jetzt interessieren, was is Ihre Einschätzung zu dieser Studie [...] fanden Sie das jetzt plausibel, oder würden Sie sagen mmh, Moment, vielleicht gibts da doch irgendwie kritische Punkte die eben nicht reflektiert werden (.) wo sind vielleicht Grenzen, (1) finden Sie überhaupt dass das Forschung ist was die da gemacht haben?« (LVA3B2, Z. 19–27)

Das methodische Vorgehen der Studie wird hier initial vom Lehrenden tendenziell als unzulänglich gerahmt. Im weiteren Verlauf der Kommunikation pointiert der Lehrende fortlaufend in Spiegelung von Redebeiträgen Studierender kritische Aspekte der Studie:

L: »das Problem ist hier die Selbsterforschung. (4) ist das überhaupt seriös könnte man drüberschreiben [...]« (LVA3B2, Z. 59–60).

Sowie:

L: »Jaaa, ähm okay das ist das Problem der Retrospektivität vielleicht ne? man schaut zurück [...] ist das nicht auch irgendwie dann verklärt, was ma da so ähm dann als Ergebnis niedergeschrieben hat [...]« (LVA3B2, Z. 108–110).

In Antworten auf problematisierende Redebeiträge der Studierenden werden vom Lehrenden dabei bisweilen Gütekriterien empirischer Forschung angeführt:

L: »okay das wäre ein Problem der Repräsentativität, was Sie ansprechen [...]« (LVA3B2, Z. 121).

Wie sich in diesem Sprechakt andeutet, vollzieht sich die Kommunikation in der Seminarsitzung vorrangig als Abgleich des Vorgehens der Studie mit dem zuvor eingeführten (Grund-)Modell empirischer Sozialforschung. Die vom Lehrenden dabei aufgerufenen Kriterien verweisen auf das zuvor eingeführte bzw. explizierte Verständnis jenes Wissens, das mittels Forschung produziert werden soll. Dazu gehören etwa die Vorstellungen, wissenschaftliches Wissen könne Realität abbilden, und Forschungsergebnisse könnten von subjektiven ›Störfaktoren‹ bereinigt werden, um ein möglichst unverzerrtes Bild der Wirklichkeit zu erhalten. Diese Verständnisse von Forschung bzw. wissenschaftlicher Wissensproduktion werden vom Lehrenden in der Semi-

narinteraktion tendenziell absolut gesetzt bzw. verallgemeinert. Die Methode der autoethnographischen Studie wird also mit dem ›Standardverständnis‹ empirischer Sozialforschung nicht in einer neutralen Weise verglichen, sondern das Standardverständnis erscheint als alleingültiges Kriterium, dem Forschung entsprechen muss, um als Forschung zu gelten. Vereinzelt Hinweise von Studierenden, dass der Studie auch Positives abzugewinnen sein könnte, werden vom Lehrenden ignoriert bzw. umgelenkt.

[2] Thema der zweiten Seminarsitzung sind neurowissenschaftliche Theorien und ihre Rezeption in der Erziehungswissenschaft. Der Autor des besprochenen Textes problematisiert neurowissenschaftliche Ansätze. Auch die Studierenden nehmen immer wieder eine abwertende Position ein, diskutieren aber auch über den möglichen Gewinn des neurowissenschaftlichen Paradigmas für die Pädagogik. Der Lehrende hingegen versucht fortlaufend, das Gespräch darauf zu lenken, neurowissenschaftliche Theorien und die im Text vorgebrachte Kritik an diesen zu *verstehen*. So fragt er etwa:

L: »[...] welche Vorstellungen vom Menschen haben diese jeweiligen Positionen, spezifische neurowissenschaftliche Positionen auf der einen Seite und auf der anderen Seite eben Giesinger selber, im Anschluss an andere [...]« (LVA1B1, Z. 20–22).

Im Verlauf der Sitzung beziehen sich Rückfragen oder Einwände der Lehrperson vor allem auf die Argumentation der Studierenden, z.B. auf deren Begriffsgebrauch oder fehlende Textbezüge. So fordert der Lehrende die Studierenden mehrmals auf, ›genauer‹ und ›präziser‹ zu formulieren, und bringt wiederholt das Anliegen vor, sowohl neurowissenschaftliche Ansätze als auch Argumente des gegenüber diesen kritischen, bildungsphilosophisch orientierten Textes (noch) besser verstehen zu wollen.

L: »[...] Also, Gründe, ja, ne, also das ist ja auch erst mal das, was Giesinger sehr zentral nach vorne stellt, ähm, aber ich will genauer verstehen, welche Gründe das denn sind, die ihn interessieren. [...] Das ist mir immer noch nicht genau genug« (LVA1B1, Z. 120–122 und Z. 136–137).

Welcher der diskutierten Ansätze der ›richtige‹ oder ›bessere‹ ist, spielt in den Redebeiträgen des Lehrenden keine Rolle. Stattdessen stellt er etwa heraus, dass die Ansätze jeweils anderen Lernbegriffen folgen und sie einen je anderen Blick auf pädagogische Theorie, aber auch auf pädagogische Praxis eröffnen.

In der Seminarsitzung vollzieht sich eine intensive und hinsichtlich der Bewertung der im Zentrum der Kommunikation stehenden Theorien offene

Auseinandersetzung. Prozessiert wird so ein Wissenschaftsverständnis, das verschiedene wissenschaftliche Paradigmen als *prinzipiell* gleichrangig bzw. gleichermaßen wahrheitsfähig versteht und diese kontextgebunden zu reflektieren sucht. Wissenschaft erscheint damit als ein Ort der Meta-Reflexion, von dem aus Beobachtungen zweiter Ordnung angestellt werden können.

[3] In der *dritten* Seminarsitzung wird auf Basis eines Feldprotokolls eine spezifische pädagogische Praxis, d.h. eine Zeugnisausgabe in einer 5. Klasse, diskutiert. Zuerst wird allgemein über die dargestellte Praxis gesprochen. Der Lehrende fordert dann die Studierenden zu einer ›gefühlsmäßigen‹ Einschätzung der Studie auf:

L: »Wenn Sie jetzt diese ähm (,) oder diese naja diesen ganzen Ausschnitt aus einem (,) aus einer Fülle an Feldprotokollen die da zusammengetragen worden sind sich anschauen was bleibt (,) so erstmal für ein Gefühl zurück? (8)« (LVA6B3, Z. 21–23).

Die Studierenden bewerten daraufhin vorwiegend das Handeln des Lehrers, das sie als negativ, unprofessionell und »demotivierend« (LVA6B3, Z. 26) kritisieren. Eine Studierende vermutet gar, dass hier jemand in den falschen Beruf geraten ist:

S2: »[...] aber irgendwie (,) haben wir auch uns überlegt dass @vielleicht@ der falsche Lehrer da in den Beruf geraten (,) °ist°« (LVA6B3, Z. 28–30).

Der Lehrende geht die Kritik am Lehrer zunächst mit. Im weiteren Verlauf der Kommunikation lenkt er dann das Gespräch zu einer anderen, funktionalen (man könnte auch sagen: soziologischen) Interpretation der Praxis:

L: »[...] unabhängig davon ne, dass dass wir vielleicht das Gefühl haben okay, hm das ist pädagogisch fragwürdig [...] was könnte es denn auch f- noch für eine Funktion haben. (3) so zu argumentieren (7) oder diese ganze Zeugnis ähm Ausgabe so zu gestalten [...]« (LVA6B3, Z. 63–66).

In seinen weiteren Redebeiträgen erläutert der Lehrende selber Aspekte einer soziologisch-funktionalen Deutung der pädagogischen Praxis. Er stellt dabei die affektiv-emotionale Sichtweise zwar nicht gänzlich in Frage. Seine Redebeiträge sind aber doch primär darauf gerichtet, die Studierenden von der anderen Deutung zu überzeugen. Statt den Lehrer zu verurteilen, wird sein Agieren hinsichtlich seiner institutionellen Eingebundenheit reflektiert:

L: »ne bei sinkenden Schülerinnenzahlen und einer einem schlechten Ruf, bestimmter Schulformen, ähm kann es ja auch wichtig sein die Klassengemeinschaft zusammenzuhalten ne und (.) dem einen einen Wert zu geben [...]« (LVA6B3, Z. 85–87).

Wissenschaftliches Wissen (hier in Form einer soziologisch-funktionalistischen Theorieperspektive) wird in der Seminarsitzung als ein Wissen hervorgebracht, das hilft, reflexartige erste Eindrücke, die auf alltäglichem, lebensweltlichem Wissen fußen, zu hinterfragen, das im Unterschied zum emotional-affektiven Wissen ein Anders- und auch ein Mehr-Sehen bzw. ein anderes Verstehen der Praxis ermöglicht und das gerade nicht zu Kritik und Abwertung führen muss, sondern es ermöglichen kann, Leistungen der Akteure sowie die Zwänge, denen sie ausgesetzt sind, zu erkennen und anzuerkennen.

2.2 Wissenschaftsverständnisse als Spiegel einer multiparadigmatischen Disziplin

In den drei Seminarsitzungen werden, so lässt sich zunächst festhalten, sehr unterschiedliche Vorstellungen davon konstituiert, was Wissenschaft ausmacht, und welchen Status wissenschaftliches Wissen haben kann und sollte. Bemerkenswert ist dies zunächst, weil in wissenschaftsdidaktischen Überlegungen zwar vielfach von »der Pluralität der verschiedenen Disziplinen« (Rhein, 2022, S. 34) die Rede ist, oder davon, dass sich Wissenschaften »in der Unterschiedlichkeit ihrer Gegenstände und der Methoden des Zugriffs auf ihre Gegenstände nicht auf ein einheitliches Schema bringen [lassen]« (Fahr, 2022, S. 73). Die Pluralität von Wissenschaft und Wissenschaftsverständnissen *innerhalb* von Disziplinen ist aber nach unserer Kenntnis bislang kaum zum Thema wissenschaftsdidaktischer Ansätze geworden. Die drei Seminarsitzungen spiegeln dagegen die *Vielfalt* wissenschaftlichen Wissens sowie von Wissenschaftsverständnissen *innerhalb einer* Disziplin wider – und damit zugleich den »Richtungsstreit« unterschiedlicher Wissenschaftsauffassungen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Dieser Streit bringt sich, so legen daher unsere Fallbeispiele nahe, auch in der erziehungswissenschaftlichen Hochschullehre und bisweilen auch innerhalb von erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zur Geltung.

Die drei Seminarsitzungen spiegeln dabei, wie wir im Folgenden erläutern werden, zugleich verschiedene theoretische Strömungen der Erziehungswissenschaft wider.

In der *ersten* Seminarsitzung wird mit dem ›absolut‹ gesetzten ›Standardverständnis‹ empirischer Sozial- bzw. Bildungsforschung ein Verständnis von Erziehungswissenschaft konstituiert, das weitgehend dem Wissenschaftsverständnis der in den 1960er Jahren vollzogenen ›realistischen Wendung‹ entspricht. So wie in der von Wolfgang Brezinka (1978) vorgelegten Ausdifferenzierung von Wissensformen,² kommt es dabei in der Seminarsitzung tendenziell zur Aberkennung des Wissenschaftsstatus von Formen der Wissensproduktion, die nicht diesem Standardverständnis entsprechen.

In der *zweiten* Seminarsitzung wird ein Text diskutiert, in dem der erziehungswissenschaftlichen Rezeption neurowissenschaftlicher Ansätze eine Erziehungswissenschaft entgeggestellt wird, die sich auf philosophisch-anthropologische Kategorien bezieht. Damit verweist der Text indirekt zurück auf jenes Selbstverständnis der bis in die 1960er Jahre dominanten geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Diese verstand sich dezidiert als eine ›Wissenschaft von der Praxis für die Praxis‹ und sah ihren Nutzen vor allem in einem philosophischen Reflexionswissen, durch das die Praxis »eine bewußtere« werden sollte (vgl. Schleiermacher 1826/1983, S. 11). Die Seminarsitzung ruft mit dem Thema der Rezeption neurowissenschaftlicher Ansätze zugleich ein Verständnis von Erziehungswissenschaft auf, das sich in der jüngsten, auch als »zweite empirische Wende« (Bambey, Reinhold & Rittberger, 2012, S. 112) bezeichneten, Phase der Disziplinentwicklung etabliert hat, und in dessen Rahmen nicht nur philosophische, sondern auch sozialwissenschaftliche Wissensformen zugunsten (sogenannter) evidenzbasierter (psychologischer) Wissensformen an Bedeutung verlieren. Damit kommt der

2 Brezinka unterscheidet drei Typen von Erziehungstheorien: Die eigentlichen *wissenschaftlichen* Theorien der Erziehung folgen nach Brezinka dem Muster aller »Erfahrungswissenschaften«, wie sie in »der analytisch-erkenntniskritischen Philosophie« (Brezinka, 1978, S. 75) gefasst werden. Die hier definierten »elementaren wissenschaftlichen Qualitätsmaßstäbe« gelten, Brezinka zufolge, für alle Erfahrungswissenschaften und sind nicht »einer bestimmten wissenschaftstheoretischen Lehrmeinung zuzuordnen«. Neben den wissenschaftlichen Theorien gibt es aber nach Brezinka auch noch *philosophische* und *praktische* Theorien der Erziehung. In ihnen »stehen Wertungsfragen und normative Probleme im Vordergrund« (Brezinka, 1978, S. 74). Unschwer zu erkennen ist hier also die Basisunterscheidung von Tatsachenurteilen und Werturteilen.

im Kontext der zweiten empirischen Wende ausgetragene Streit um ein hegemoniales Wissenschaftsverständnis der ›Bildungswissenschaften‹ innerhalb einer Seminarsitzung zur Geltung.

In der *dritten* Seminarsitzung werden solche sozialwissenschaftlichen Wissensformen aufgerufen bzw. konstituiert, die sich weder dem in der ersten Seminarsitzung konstituierten Verständnis von empirischer Sozial- bzw. Bildungsforschung noch der Orientierung von Wissenschaft an empirischer Evidenz fügen. Das ist auch insofern der Fall, als mit evidenzbasierten Wissensformen zumeist ein Verständnis von Wissenschaft als Instanz der Kritik professioneller Praxis einhergeht, das den Praktiker*innen bzw. der pädagogischen Praxis immer schon Defizite ›unterstellt‹. Dagegen wird in der Seminarsitzung, wie erläutert, einer Defizitperspektive auf die Praxis gerade Wissenschaft bzw. eine spezifische wissenschaftliche (soziologisch-funktionalistische) Perspektive entgegengestellt. Diese geht *nicht* mit dem Anspruch einher, Wissenschaft diene der Verbesserung einer defizitären Praxis; vielmehr dient Wissenschaft in dieser Perspektive einem anderen, kontraintuitiven, Verständnis von Praxis und der Einsicht, dass nicht alles an der Praxis ›nur‹ schlecht ist.

Insgesamt und im Vergleich spiegeln die drei Seminarsitzungen damit, dass sich die Erziehungswissenschaft als eine theoretisch und methodologisch plurale ›multiparadigmatische‹ Disziplin darstellt, die von überaus heterogenen Wissenschaftsverständnissen und auch Forschungspraktiken gekennzeichnet ist. Inwiefern die Seminarsitzungen dennoch für wissenschaftsdidaktische Fragestellungen bedeutsame Gemeinsamkeiten aufweisen, verdeutlichen unsere folgenden Interpretationen.

2.3 Gemeinsamkeiten in den Vollzugslogiken der Lehre

An dieser Stelle soll es nicht mehr um die konstituierten Wissenschaftsverständnisse und deren Heterogenität gehen, sondern um die interaktive Geordnetheit bzw. die interaktiven Vollzugslogiken der Seminarsitzungen. Dabei fokussieren wir weiterhin auf den Gegenstand Wissenschaft und spezifisch auf die im Gesprächsverlauf prozessierten Ins-Verhältnis-Setzungen zu diesem Gegenstand. Kern unserer folgenden Interpretationen ist, wie angedeutet, dass die drei Seminarsitzungen hinsichtlich ihrer Vollzugslogiken zentrale Gemeinsamkeiten aufweisen. Zugleich wird aber auch deutlich, inwiefern sie sich bezüglich dieser Gemeinsamkeiten wiederum unterscheiden.

Eine *erste* Gemeinsamkeit der drei Seminarsitzungen besteht nach unserer Interpretation in dem in ihnen zum Ausdruck kommenden Verständnis der hochschuldidaktischen Vermittlungsaufgabe: Diese besteht nicht allein in der Vermittlung dieser und jener Wissensgehalte, sondern, übergeordnet, auch in der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen als einer spezifischen Wissensform – und zwar auch in Abgrenzung zu anderen Wissensformen. So geht es in den drei Seminarsitzungen gerade nicht *nur* um *wissenschaftliches* Wissen, sondern auch um andere Wissensformen (Alltagswissen, Erfahrungswissen, Praxiswissen), zu denen wissenschaftliches Wissen explizit wie implizit ins Verhältnis gesetzt wird. Bezüge auf anderes Wissen werden dabei keineswegs, wie man vielleicht vermuten könnte, bloß von Studierenden eröffnet, sondern auch die Lehrenden rufen andere Wissensformen auf. Die Konstituierung der Spezifik von wissenschaftlichem Wissen prozessiert über die Abgrenzung zu anderem Wissen bzw. anderen Wissensformen.

Am deutlichsten wird dies wohl in der *dritten* Seminarsitzung, in der die Studierenden ja zunächst zu einer intuitiven lebensweltlichen Bewertung der betreffenden pädagogischen Praxis aufgefordert werden. Vor dem Hintergrund dieser Bewertung wird dann demonstriert, was sich an der pädagogischen Praxis sehen lässt, wenn man sie – und sei es nur versuchsweise – aus einer wissenschaftlichen Perspektive betrachtet.

In der *ersten* Seminarsitzung werden auf den ersten Blick zwei Formen wissenschaftlichen Wissens bzw. wissenschaftlicher Wissensproduktion einander gegenüberstellt. Im Verlauf der Kommunikation wird aber das mittels Autoethnographie erzeugte Wissen als nicht-wissenschaftliches Wissen markiert. Dabei ist es der Lehrende, der eine Unterscheidung zwischen »richtiger« Forschung und bloß »subjektiven Meinungen« (LVA6B3, Z. 70) einführt, welche sich bereits im initiierenden Sprechakt andeutet:

D: »[...] finden Sie überhaupt dass das Forschung ist, was die da gemacht haben? (1) oder hätte das auch irgendwie jeder für sich privat machen können und veröffentlichen können und es wär irgendwie das gleiche bei rumgekommen?« (LVA6B3, Z. 27–29).

Alltägliches Wissen wird hier implizit als subjektiv, begrenzt und nicht verallgemeinerungsfähig abgewertet, wissenschaftliches Wissen als objektiv, verlässlich und repräsentativ markiert.

Im Verlauf der *zweiten* Seminarsitzung werden von den Studierenden immer wieder Bezüge zu lebensweltlichen Situationen eröffnet. Eine Studieren-

de etwa beginnt, eine Kernaussage des besprochenen Textes anhand eines Beispiels zu illustrieren:

S3: »[...] wenn man z.B. so'n Impulsgedanken hat, ähm, wir hatten das Beispiel ja, ich hatte jetzt n Baby, sag' ich mal, und, oh, ich hab' die Macht, wenn ich das jetzt runterschmeiße, äh, dann isses tot« (LVA1B1, Z. 73–75).

Der Lehrende unterbricht in ironisierender Weise, ermöglicht aber die weitere Kommunikation über das Beispiel.

L: »Warum haben Sie alle so komische Beispiele? [...] Gut, Ihr Baby fällt runter, und dann?« (LVA1B1, Z. 76–78).

Zum Ende der Seminarsitzung erfragt der Lehrende zudem mögliche Folgen der Theorien für pädagogische Theorie und Praxis. Er fragt aber gerade *nicht* nach Empfehlungen für pädagogisches Handeln, die sich aus den theoretischen Überlegungen ableiten ließen, sondern nach den Auswirkungen der Theorien auf pädagogisches Handeln.

Eine *zweite* Gemeinsamkeit der Seminarsitzungen ist nach unserer Deutung, dass in ihnen *Kritik an etwas geübt* und zugleich das Kritisieren geübt wird, d.h. dass in der Kommunikation die Geltungsansprüche einer Sache oder eines Gegenstands ausgesetzt und verhandelt werden. »Kritik üben« ist dabei im Verlauf der Seminarsitzungen nicht nur eine situativ zwischenzeitlich bearbeitete Interaktionsaufgabe. Vielmehr bilden die im Gesprächsverlauf der Seminarsitzungen prozessierenden unterschiedlichen Praktiken in ihrer Verkettung Gesprächspraxen des »Kritik übens«. In der *jeweiligen* Gesprächspraxis stehen nicht nur je andere *Themen* im Zentrum, auch die *Formen* des Kritik-Übens unterscheiden sich voneinander. So geht es in der *ersten* Seminarsitzung um eine Bewertung einer Methode auf Basis von Gütekriterien empirischer Bildungsforschung, welche selbst als *nicht* verhandelbar dargestellt werden. In der *zweiten* Seminarsitzung werden zwei Theorien in ihrer Geltung geprüft, ohne dass eine endgültige Wertung vorgenommen wird. Dennoch werden Kriterien »guter« Kritik vermittelt: Indem etwa ein undifferenzierter Begriffsgebrauch problematisiert wird, wird vermittelt, dass *gutes* »Kritik-Üben« einen *differenzierten* Begriffsgebrauch erfordert. In der *dritten* Seminarsitzung schließlich wird eine pädagogische Praxis auf Basis einer wissenschaftlichen Perspektive einer kritischen Prüfung unterzogen, ohne dass wissenschaftliche Kriterien als *alleingültige* Kriterien kommuniziert werden.

Zur Heterogenität der Gegenstände und der Heterogenität der konstituierten Wissenschaftsverständnisse kommt also eine weitere Heterogenität

hinzu: die Heterogenität dessen, was es heißt, in *legitimer* Weise Kritik zu üben. Der *Sachbezug* im kritischen Umgang mit wissenschaftlichem Wissen und seinen Geltungsansprüchen verschränkt sich folglich mit dem *Sozialbezug* (der Anerkennung der Normen) der Praxis der Kritik.

Eine *dritte*, mit dem Kritik-Üben verbundene, Gemeinsamkeit der Seminarsitzungen sehen wir darin, dass in diesen Wissenschaft bzw. wissenschaftliches Wissen jeweils im Zuge eines *Blick-* bzw. *Perspektivwechsels* konturiert und didaktisch inszeniert wird, und dass dabei der Sach- und Sozialbezug des ›Kritik-Übens‹ mit einem *Selbstbezug*, d.h. mit der Reflexion auf die ›eigene‹ Perspektive auf den Gegenstand, verknüpft werden. Der didaktisch inszenierte Blickwechsel ist also nicht nur auf das Einüben und die Übernahme einer legitimen Kritik und auch nicht nur auf eine andere Sichtweise auf den Gegenstand gerichtet. Darüber hinaus sind die vollzogenen Blickwechsel mit einer Reflexion der ›mitgebrachten‹ Perspektive auf den jeweils besprochenen Gegenstand verbunden und zugleich auf *Stellungnahmen* zur jeweils ›neuen‹ Perspektive, in der sich der Gegenstand anders darstellt. Der Sachbezug wird mit einem *Selbstbezug* verbunden, indem von den Studierenden ›subjektive‹ Stellungnahmen eingefordert werden. Diese Stellungnahmen werden in ihrer Geltung weder einfach in Frage gestellt noch absolut gesetzt, sondern zu anderen Perspektiven ins Verhältnis gesetzt.

In der *dritten* Seminarsitzung vollzieht sich die Praxis des Kritik-Übens mit der initiierenden Aufforderung zu einer ›gefühlsmäßigen‹ Einschätzung der Studie am deutlichsten über einen Wechsel von subjektiven Stellungnahmen zu einer anderen Perspektive.

In der *ersten* Seminarsitzung fungieren Stellungnahmen als eine Art ›Bande‹, über die die Einführung wissenschaftlicher Kriterien des Kritik-Übens gespielt wird – und zwar von Anfang an. So fragt der initiierende Redebeitrag gerade *nicht* ab, wie empirische Bildungsforscher*innen auf Basis ›ihrer‹ Gütekriterien Autoethnographie bewerten würden, sondern die Fragen lauten hier: ›fanden Sie‹ (LVA6B3, Z. 24), »würden Sie sagen‹ (LVA6B3, Z. 24), »finden Sie überhaupt‹ (LVA6B3, Z. 26).

Zum Ende der *zweiten* Seminarsitzung werden die Studierenden vom Lehrenden dazu angehalten, sich sowohl zu neurowissenschaftlichen Ansätzen als auch zu deren Kritik ins Verhältnis zu setzen und die ›eigene‹ Position zu vertreten. Exemplarisch sei hier auf eine Kommunikation zwischen dem Lehrenden und einem Studierenden, der zuvor neurowissenschaftliche Ansätze ›verteidigt‹ hatte, verwiesen. Als dieser Studierende der Kritik eines anderen

Studierenden an neurowissenschaftlichen Ansätzen zustimmt, antwortet der Lehrende mit: »nein Sie müssen ja jetzt gar nicht einknicken« (LVA1B1, Z. 299).

Die Praxis des ›Kritik-Übens‹ ist in den drei Seminarsitzungen damit nach unserer Deutung *nicht* auf eine bloße Sozialisierung gerichtet. Das heißt, sie ist nicht *nur* darauf gerichtet, dass Studierende die Anwendung anerkannter wissenschaftlicher Kriterien oder formaler Verfahren von Kritik einüben. Die Praxis ist darüber hinaus darauf gerichtet, dass die Studierenden die ›Sache‹ sowie je spezifische Perspektiven auf die ›Sache‹ mit ›sich‹ und ihren ›eigenen‹ Perspektiven verknüpfen. Wir werden hierauf in unseren nun folgenden abschließenden Überlegungen zurückkommen.

3 Hochschullehre zwischen Pädagogik und Wissenschaftskommunikation? Abschließende Überlegungen

In den von uns beobachteten (Gesprächs-)Praxen der Hochschullehre wird, so sei resümierend zunächst festgehalten, nicht nur konstituiert, was Wissenschaft ›ist‹ bzw. ausmacht. Vielmehr werden Wissenschaftsverständnisse auch diskursiv ›verhandelt‹ und in ihrer jeweiligen Geltung diskutiert bzw. der Kritik unterzogen. Dass die Gespräche insbesondere über diskursive Praxen des ›Kritik übens‹ prozessieren und auf die Verschränkung von Selbst-, Sozial- und Sachbezug gerichtet sind, legt es unseres Erachtens nahe, sie auch als Praxen zu interpretieren, die dem Prinzip der ›Bildung durch Wissenschaft‹ folgen (vgl. hierzu kritisch und differenzierend Benner, 2020, S. 294 ff.; vgl. auch Barnett, 2015). Insofern spiegeln die Seminarsitzungen ein von wissenschaftsdidaktischen Konzepten vielfach explizit vertretenes, weitgehend allgemein anerkanntes Prinzip.

Zu fragen wäre aber, ob die den drei Seminarsitzungen nach unserer Deutung gemeinsamen Vollzugslogiken – Bezüge auf andere Wissensformen, die Orientierung auf das Ein- und Ausüben von Kritik, die Gerichtetheit der Praxis auf Blickwechsel sowie auf die Verschränkung von Selbst-, Sozial- und Sachbezug – als *allgemeine* Spezifika von Hochschullehre gelten können bzw. müssen. So wird zwar etwa Kritik als Haltung und auch als Praxis seit jeher als ein zentrales Merkmal *wissenschaftlichen* Arbeitens überhaupt veranschlagt. Ob Lehrveranstaltungen jedweder wissenschaftlichen Disziplin zentral darauf gerichtet sind, Studierende zu Kritik zu befähigen, ist aber dennoch fraglich. Nicht nur angesichts dessen, dass wir es hier mit einem sehr kleinen und keinesfalls verallgemeinerungsfähigen Ausschnitt an Lehrveranstaltungen einer

Disziplin zu tun haben, sondern auch angesichts der Heterogenität der Disziplin Erziehungswissenschaft sind Generalisierungen unserer Beobachtungen schon für die Erziehungswissenschaft insgesamt fraglich, erst recht aber über die Erziehungswissenschaft hinaus.³

Dennoch wollen wir an dieser Stelle abschließend über unsere Interpretationen hinausgehende Überlegungen zu der in wissenschaftsdidaktischen Ansätzen verschiedentlich diskutierten Frage nach der ›Pädagogizität‹ von Hochschullehre und Wissenschaftsdidaktik formulieren. Bezüglich der Frage, ob Wissenschaftsdidaktik als pädagogisch zu qualifizieren ist, liegen unterschiedliche Einschätzungen vor. Während etwa Balthasar Eugster betont, dass »Wissenschaftsdidaktik keine *pädagogische* Theorie und Praxis [ist]« (Eugster, 2022, S. 145), stellt Rüdiger Rhein heraus, dass Hochschullehre »weder *ausschließlich* pädagogisch, noch [...] *überhaupt nicht* pädagogisch [ist]« (Rhein 2022, S. 38). So unterschiedlich diese Einschätzungen auch ausfallen, haben sie aber doch eine bedeutsame Gemeinsamkeit: Sie verbinden die Annahme eines (auch oder ausschließlich) *nicht*-pädagogischen Charakters von Wissenschaftsdidaktik mit Annahmen zur »Eigen-Logik von Wissenschaft« (Rhein & Reinmann, 2022, S. 10; Rhein, 2022, S. 24). So stellt Eugster heraus, dass der Gegenstand der Wissenschaftsdidaktik »kein Gegenstand« sei, »sondern das Relationale im Selbstbezug des wissenschaftlichen Wissens (beziehungsweise der Wissenskritik), der über sich hinaus weist, und sich als diese Relationalität der Vergegenständlichung (der Objektivierung) stets entzieht« (Eugster, 2022, S. 145). Rhein (2022, S. 22–25) unterscheidet zwischen einer pädagogischen und einer autochthonen Auslegung von Wissenschaftsdidaktik: Während in autochthoner Auslegung Hochschullehre »als *wissenschaftliche* Lehre auf Diskurs« (Rhein, 2022, S. 22) und »die Teilnahme an Wissenschaft als epistemischer und sozialer Praxis« (Rhein, 2022, S. 24) ziele, sei Hochschullehre in pädagogischer Auslegung auf die »vorgängig zu leistenden Prozesse der Aneignung notwendiger Kenntnisse und Fähigkeiten für die Auseinandersetzung mit Wissenschaft und die Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs«

3 Eine von der Autorin und dem Autor dieses Beitrags im Sommersemester 2021 mitorganisierte interdisziplinäre Ringvorlesung des »Zentrums für Wissenschaftstheorie« der Universität Münster mit dem Titel »Lehrkulturen – Fachkulturen. Die Vielfalt der Hochschullehre wissenschaftstheoretisch reflektiert« hat gezeigt, dass beispielsweise über das Verständnis und den Stellenwert von ›Kritik‹ keineswegs ein disziplinübergreifender Konsens besteht.

(Rhein, 2022, S. 23) bezogen. Damit wird die Pädagogizität der Hochschullehre vor allem mit ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion verbunden. Sobald Hochschullehre dagegen auf Teilnahme an den epistemischen Praktiken der Wissenschaft selbst zielt, ist sie – Rhein zufolge – ›autochthon‹ und nicht mehr (nur) ›pädagogisch‹.⁴

Damit zeigt sich bei beiden Autoren eine – wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägte – Tendenz, eine pädagogische von einer an der Eigenlogik der Wissenschaft orientierten Hochschullehre zu unterscheiden.⁵ Unsere Interpretationen legen es dagegen nahe, nicht von unterschiedlichen Orientierungen auszugehen, sondern die spezifische Pädagogizität bzw. die *pädagogische* (Eigen-)Logik der Hochschullehre gerade in der produktiven Praxis

-
- 4 Die konzeptuelle Unterscheidung zwischen einer ›pädagogischen‹ und einer ›autochthonen‹ Auslegung von Wissenschaftsdidaktik operiert u.E. mit einem verengten Begriff des Pädagogischen. Das Pädagogische wird auf ein Lehren und Lernen festgelegt, das als *Vorbereitung* für die ›eigentliche‹ Partizipation an einer Praxis gilt. In Pranges (2005, S. 121) *operativer Pädagogik* wäre dies »Erziehung durch Lehre« im Modus des repräsentativen Zeigens. Tatsächlich ist aber bei Prange das Pädagogische keineswegs auf das repräsentative Zeigen beschränkt. Das ostensive Zeigen im praktischen Zusammenhang des Vormachens und Übens ist nicht minder pädagogisch, nur weil der propädeutische Aspekt hinter der »originäre[n] Ausübung« (Rhein, 2022, S. 31) der zu erlernenden Praxis zurücktritt. Ein ›learning by doing‹ könnte sonst grundsätzlich nicht ›pädagogisch‹ sein. Anders als bei Prange würde man aus *pragmatischer* Sicht das Prinzip ›learning by doing‹ auch nicht allein auf bestimmte Erscheinungsformen des Pädagogischen wie den Schwimmunterricht oder die Demokratiepädagogik beschränken, sondern reklamieren, dass kein Lernen ohne den Vollzug einer Praxis auskommt. Der Antimentalismus der *Praxistheorien* würde hier anschließen: So würden Praxistheorien nicht zwischen einer ›eigentlichen‹ Praxis und einer nicht-praktischen, nämlich mentalen bzw. kognitiven Vorbereitung auf diese Praxis unterscheiden, sondern *beide* Vollzüge ›praxeologisieren‹. Allenfalls könnte dann die Untersuchung der Vollzugslogik und ihrer Anschlussoperationen zeigen, dass es sich gegebenenfalls um unterschiedliche Praktiken handelt. Dies aber wäre eine empirische Frage, die nicht vorab konzeptuell entschieden würde. Unser empirisches Material deutet eher darauf hin, dass die Praxis der Hochschullehre mit der »Wissenschaft als epistemischer und sozialer Praxis« (Rhein, 2022, S. 24) *verschränkt* ist.
- 5 Während Eugster, wie erläutert, einem pädagogischen Verständnis von Wissenschaftsdidaktik sehr deutlich eine Absage erteilt, konstatiert Rhein, dass auch eine autochthon verstandene Wissenschaftsdidaktik »nicht ohne pädagogische Überlegungen auskommt« (Rhein, 2022, S. 25). Gleichwohl verbindet Rhein seine Unterscheidung zwischen einer pädagogischen und einer autochthonen Auslegung von Wissenschaftsdidaktik mit dem Erfordernis einer »Fassung der Differenz zwischen pädagogischem und nicht-pädagogischem Handeln« (Rhein, 2022, S. 25).

diskursiver Wissenschaftskommunikation und ihrer spezifischen Verschränkung von Selbst-, Sozial- und Sachbezügen selbst zu sehen. Sie legen es also gerade *nicht* nahe, dass Hochschullehre zwischen einem pädagogisch-didaktischen Anspruch und diskursiver Wissenschaftskommunikation changiert (Rhein & Reinmann, 2022, S. 12), sondern dass Hochschullehre *als* diskursive (und kritische) Wissenschaftskommunikation pädagogisch verfasst ist. Zur diskursiven Wissenschaftskommunikation gehört hier die pädagogisch-didaktische Inszenierung von Blick- bzw. Perspektivwechseln, mit denen spezifische wissenschaftliche Wissenschaftsverständnisse verbunden sind. Lehrende fordern Studierende zu einem solchen Blickwechsel heraus und zugleich legitimieren sie diesen Blickwechsel, indem seine Produktivität demonstriert wird. Kommunikation von Wissenschaft vollzieht sich also in den Seminarsitzungen dadurch, dass der Perspektivwechsel *gezeigt* wird, dass *gezeigt* wird, was sich mit ihm sehen und erkennen lässt, und sie vollzieht sich zugleich dadurch, dass zu einer diskursiven Praxis der Kritik aufgefordert wird, in der Geltungsansprüche ausgesetzt, geprüft und verteidigt werden.

So wie Didaktik nach Klaus Schaller nicht als eine »pädagogische Zutat zur Wissenschaft« (Schaller, 1970, S. 7), sondern als Merkmal des Vollzugs von Wissenschaft selbst zu verstehen ist, so wäre vor diesem Hintergrund auch die *pädagogische* Verfasstheit diskursiver Wissenschaftskommunikation als ein grundsätzliches Merkmal des Vollzugs von Hochschullehre zu begreifen. Gerade diese Verfasstheit könnte mit unserer Forschungsperspektive genauer in den Blick geraten. Voraussetzung dafür sind aber ein anspruchsvoller Begriff des Pädagogischen, der Pädagogik nicht auf bloßen Wissenstransfer oder auf die Vereinfachung und Vermittlung von Wissensinhalten reduziert, sowie ein anspruchsvoller Begriff von Didaktik, der Didaktik nicht als möglichst effektive Planung und Steuerung von Lerngelegenheiten begreift.⁶

Voraussetzung für die Fokussierung der *pädagogischen* Verfasstheit diskursiver Wissenschaftskommunikation in der Hochschullehre ist aber auch ein performativitätstheoretisches Verständnis von Wissenschaft, das nicht davon ausgeht, die Eigen-Logik von Wissenschaft(en) vorab bestimmen zu können, sondern Wissenschaft(en) über die Untersuchung ihrer epistemischen Praktiken versteht. Die praktische Konstitution von Wissenschaft vollzieht sich nicht

6 Eugster etwa begründet seine These, dass Wissenschaftsdidaktik *keine* pädagogische Theorie und Praxis sei, damit, dass sie sich dann »das Wissen als Lehr- und Lernobjekt gleichsam entäußern« müsse, »um es als Normierungsobjekt des Lehrens und Lehrens operationalisieren zu können« (Eugster, 2022, S. 145).

nur in den epistemischen Praktiken der Forschung, wie es eine empirisch gewendete Wissenschaftstheorie gezeigt hat (vgl. Knorr-Cetina, 1984), sondern auch in deren Lehre. Dabei ist es eine empirisch zu untersuchende Frage, inwiefern in den epistemischen Praktiken der Lehre eine andere ›Wissenschaft‹ konstituiert wird als in denen der Forschung. Eine praxeologisch ausgerichtete Wissenschaftsdidaktik müsste jedenfalls idealisierte Verständnisse von Wissenschaft und instrumentelle Verständnisse von Didaktik einklammern, würde dadurch aber ein Forschungsprogramm erschließen, das neue Erkenntnisse über die didaktische Fabrikation von Wissenschaft verspricht.

4 Literatur

- Balzer, N. & Bellmann, J. (2020). *Zwischen Disziplin und Profession. Zur Hervorbringung differenter Wissensformen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen*. In U. Binder & W. Meseth (Hrsg.), *Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion. Theoretische Perspektiven und Befunde* (S. 125–140). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2023). Kritik üben. Gesprächspraktiken des Gegenwirkens in der Hochschullehre. Erscheint in: *die hochschullehre* (paper accepted).
- Bambey, D., Reinhold, A. & Rittberger, M. (2012). Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In H. Neuroth, St. Strathmann, A. Oßwald, R. Scheffel, J. Klump & J. Ludwig (Hrsg.), *Langzeitarchivierung von Forschungsdaten. Eine Bestandsaufnahme* (S. 111–135). Boizenburg: Hülsbusch.
- Barnett, R. (2015). A Curriculum for critical being. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of critical thinking in higher education* (pp. 63–76). New York: Palgrave Macmillan.
- Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim: Beltz.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 201–215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Demszky, A. & Nassehi, A. (2014). The role of knowledge in scientific policy advice. Doing knowledge. In T. Fenwick, E. Mangez & J. Ozga (Eds.), *World yearbook of education* (pp. 113–127). London: Routledge.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1938/1986). Logic. The theory of inquiry. In J.A. Boyston (Ed.) *The collected works of John Dewey. Later works 12*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Eugster, B. (2022). Wissenschaftsdidaktik als Reflexion und Praxis der Wissenskritik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 133–154). Bielefeld: transcript.
- Fahr, U. (2022). Voraussetzungen und Grenzen einer Wissenschaftsdidaktik. Historische und systematische Reflexion eines komplexen erkenntnistheoretischen Anliegens. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 65–86). Bielefeld: transcript.
- Grammes, T. (1998). *Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grammes, T. (2009). Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. *J SSE – Journal of Social Science Education*, 8(2), 146–164.
- Hoyningen-Huene, P. (2009). Systematizität als das, was Wissenschaft ausmacht. *Information Philosophie*, 37(1), 22–27.
- Jenert, T. & Scharlau, I. (2022). Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 155–180). Bielefeld: transcript.
- Knoblauch, H. (2017). *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Knorr-Cetina, K. (1981). *The manufacture of knowledge. An essay on the constructivist and contextual nature of science*. Oxford: Pergamon Press.
- Knorr-Cetina, K. (1981/1984). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lüders, M. (2011). Didaktik. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & u. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft: KLE. Bd. 1* (S. 269–271). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Popper, K. (1935). *Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*. Wien: Springer.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5., überarb. u. erw. A. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4), 282–301.
- Reinmann, G. (2022). Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 267–285). Bielefeld: transcript.
- Rhein, R. (2022). Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 21–42). Bielefeld: transcript.
- Rhein, R. & Reinmann, G. (2022). Einleitung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 9–20). Bielefeld: transcript.
- Rustemeyer, D. (2005). Universitäre Wissenskulturen. In U. Teichler & R. Tippelt (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel*. 50. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 62–75). Weinheim: Beltz.
- Schaller, K. (1970). Fragestellungen der gegenwärtigen Diskussion zur Hochschuldidaktik (Einleitung). In K. Schaller (Hrsg.), *Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche* (S. 5–17). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schleiermacher, F. (1808/2010). Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. In E. Habekost (Hrsg.), *Gründungstexte. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin* (S. 123–227). Berlin: Humboldt-Universität.
- Schleiermacher, F. (1826/1983). Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In F. Schleiermacher, *Pädagogische Schriften I* (hrsg. v. Erich Weniger). Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schmidt, R. (2016). Theoretisieren. Fragen und Überlegungen zu einem konzeptionellen und empirischen Desiderat der Soziologie der Praktiken. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 245–263). Bielefeld: transcript.

- Schmohl, T. (2022). Die Programmatik der Wissenschaftsdidaktik. Spurenlese eines verloren gegangenen Diskurses. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 87–109). Bielefeld: transcript.
- Tyagunova, T. (Hrsg.). (2019). *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- von Hentig, H. (1967). *Universität und Höhere Schule*. Gütersloh: Bertelsmann.

Wissenschaftsdidaktik aus empirisch-rekonstruktiver Perspektive

Imke Kollmer, Hannes König & Thomas Wenzl

Zusammenfassung: *Der empirische Beitrag widmet sich der kommunikativen Orientierung wissenschaftsdidaktisch relevanten Sprechens in universitären Seminaren. Auf Grundlage von Interaktionsprotokollen kulturwissenschaftlicher Disziplinen werden spezifische Strukturlogiken der Vermittlung von Wissenschaftlichkeit rekonstruiert. Vollzieht die Interaktionspraxis im Seminar sich vielfach implizit, weisen die hier vorliegenden Befunde daraufhin, dass wissenschaftsdidaktisch relevantes Sprechen vielmehr explizit zum Thema gemacht wird. Der im Seminar zentrale kommunikative Modus des argumentativen Austauschs wird im Zuge dessen tendenziell in eine monologische Form überführt.*

Schlagworte: *Hochschulinteraktion, Seminar, kommunikative Asymmetrie, Wissenschaftlichkeit, Wissenschaftsdidaktik*

1 Einleitung

Die kontinuierliche und umfangreiche Beforschung von Universität(en), Wissenschaft(en), Forschung und Lehre vermag leicht darüber hinwegzutäuschen, dass die spezifische Verfasstheit universitärer Lehrformate dabei nur selten in den Blick gerät. Dies gilt in theoretischer wie empirischer Hinsicht. Zwar werden vielfach die universitäre Lehre, ihre Lage und Verbesserungsmöglichkeiten sowie die Vermittlung ihrer Inhalte in den Blick genommen, jedoch werden selten Aussagen über ihre Struktur, Funktion und Bedeutung formuliert. Dieses Desiderat wird seit einigen Jahren vermehrt aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive bearbeitet. Der Fokus wird dabei bspw. auf differente Wissensformen (Balzer & Bellmann, 2020), Orientierungen innerhalb der kommunikativen Ordnung (Münste & Scheid, 2020)

oder studentische Praktiken (Tyagunova, 2017) gelegt. Überdies verfügt die – sich selbst selten als solche ausweisende – erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung über eine forschungsstarke, primär an Fragen der Lehrer:innenbildung interessierte Ausrichtung (vgl. exemplarisch Herzmann, Kunze, Proske & Rabenstein, 2019).

Das durch die DFG geförderte Projekt FAKULTAS – Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium (Laufzeit 10/2017–09/2020)¹ hat sich auf Grundlage von Interaktionsprotokollen universitärer Lehrveranstaltungen² allgemeinen kommunikativen Orientierungen der Hochschullehre sowie darin eingelagerten Spannungen und Verwerfungen gewidmet. Im Zentrum stand dabei die These, dass (insbesondere) Studierende des Lehramts in den von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen mit einer spezifischen kommunikativen und fachkulturellen Heterogenität konfrontiert werden, die ihnen eine Beheimatung an der Universität und die Herausbildung einer studentischen Identität erschwert (vgl. Kollmer, König, Wenzl & Wernet, 2021). Je nach Fächerkombination lernen sie höchst disparate kommunikative Orientierungen kennen, die ihrerseits häufig unvermittelt bleiben. Das heißt, dass ein:e Lehramtsstudent:in mit den Studienfächern Physik und Ethik sehr heterogene kommunikative Orientierungen kennenlernt – dieser Varianz kann man sich zunächst mit der Kategorisierung harter und weicher Disziplinen nähern (vgl. Stichweh, 1979; Keiner, 2019) –, die integriert werden müssen. Gesteigert wird diese Anforderung durch die kommunikativen Logiken der pädagogischen oder bildungswissenschaftlichen Anteile im Studium sowie den Praxisanspruch, der das Lehramtsstudium in besonderer Weise prägt und der auf der Ebene der Lehrveranstaltungsinteraktion zu spezifischen Verwerfungen und Spannungen führt (vgl. Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018; Wernet, 2018; König, 2020; König, 2021).

Weitere zentrale Ergebnisse des DFG-Forschungsprojekts beziehen sich auf allgemeinere interaktionslogische Strukturmerkmale universitärer Lehre,

1 Neben den Autor:innen war Andreas Wernet als Projektleiter am Projekt beteiligt. Nähere Informationen unter <https://www.iew.uni-hannover.de/de/abteilungen/schul-und-professionsforschung/projekte> [09.01.2023].

2 Es wurden knapp 50 Lehrveranstaltungen (Seminare, Übungen) der Germanistik, Mathematik, Biologie, ihrer jeweiligen Fachdidaktiken sowie der Erziehungswissenschaft an 19 Universitäten in 12 Bundesländern via Tonaufnahmegerat aufgezeichnet und anschließend nach TIQ (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021) transkribiert sowie anonymisiert.

bspw. im Vergleich zum schulischen Unterricht (vgl. Wenzl, 2018), lebensweltliche und erfahrungsbasierte kommunikative Bezugnahmen von Student:innen und Dozent:innen (vgl. Wenzl, 2019; Kollmer, 2023) sowie Tendenzen der Verunterrichtlichung und Pädagogisierung der (erziehungswissenschaftlichen) Lehre (König, i.E.). Die wissenschafts- wie hochschuldidaktische Dimension der Hochschullehrinteraktion im Sinne empirisch vorzufindender Praktiken und Strukturlogiken der Wissens- resp. Wissenschaftsvermittlung hat in der bisherigen Projektarbeit eine untergeordnete Rolle gespielt. So wurden hochschuldidaktische Aspekte in einem weiten Sinne hinsichtlich ihrer Struktur und Funktion – im Fokus standen hierbei insbesondere Referate (vgl. Kollmer, 2021; Kollmer, 2022) – im Kontext universitärer Seminare diskutiert. Das Interesse an der didaktischen Praxis blieb dabei jedoch weitestgehend implizit. Und auch wenn wir Wissenschaftlichkeit im Kontext des Projekts der Sache nach vielfach thematisiert haben, blieb der explizite Rekurs auf wissenschaftsdidaktische Perspektiven bislang aus. Im weiteren Sinne (hochschul-)didaktische Aspekte waren zwar zum einen in Bezug auf die Frage nach (Regeln der ›Erzwingung‹) *aktiver* studentischer Beteiligung im Seminar relevant,³ zum anderen im Hinblick auf Fragen einer den normativen Standards wissenschaftlich-diskursiver Kommunikation angemessenen Haltung der Studierenden.⁴ Im engeren Sinne inhaltliche und mithin fach(kultur)spezifische Aspekte der Wissens- und Methodenvermittlung stellen allerdings eine Leerstelle der rekonstruktiven Lehrinteraktionsforschung (nicht nur) im Kontext des FAKULTAS-Projekts dar. Diese wollen wir mit dem vorliegenden Beitrag punktuell bearbeiten.

Wir interessieren uns im Folgenden vor allem für die Vermittlung von Wissenschaftlichkeit im Rahmen seminaristischer Lehre kulturwissenschaftlicher Fächer. Den empirischen Ausgangspunkt bilden dabei Sequenzen, für die wir annehmen, dass in ihnen »problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden« (Habermas, 1973, S. 212). Die damit verbundene diskursive Grundstruktur ist, so ei-

3 Etwa im Hinblick auf die Frage nach den unterschiedlichen Strukturmerkmalen studentischer Beteiligung in Unterricht und Lehre (Wenzl, 2018), in Online- und Präsenzlehre (Kollmer, 2020) sowie in Referatssituationen (Kollmer, 2022) und kasuistischer Lehre (Wernet, 2021).

4 Dieser Punkt betrifft vor allem die praxisanspruchbelasteten Disziplinen, in denen Tendenzen der Pädagogisierung und Verunterrichtlichung zu beobachten sind (vgl. Wernet, 2018; Wernet, 2021; König, i.E.)

ne erkenntnisleitende Arbeitshypothese, fachkulturell gerahmt und, dem folgend, implizit wissenschaftsdidaktisch bedeutsam. Wir gehen überdies davon aus, so sei hier nur thesenhaft und in Anlehnung an die fachkulturellen Differenzen (vgl. Kollmer et al., 2021) aufgeworfen, dass sich in anderen, nicht-kulturwissenschaftlichen Disziplinen das wissenschaftsdidaktische Vorgehen von dem der hier in den Blick genommenen Fächer unterscheidet (vgl. Reinmann & Rhein, 2023).

Hinsichtlich unseres Erkenntnisinteresses ist es also nur konsequent, die interaktionslogische Verfasstheit seminaristischer Praxis in Bezug auf Wissenschaftlichkeit als Ausgangspunkt eines empirisch-rekonstruktiven Zugriffs zu wählen. Anhand von Sequenzen aus Interaktionsprotokollen universitärer Lehrveranstaltungen fokussieren wir im Folgenden die Vermittlung wissenschaftsbezogenen, d.h. fachspezifischem methodischen, methodologischen und theoretischen, Wissens. Die ausgewählten Passagen eint, dass wissenschaftliches Denken und Sprechen, allen voran bezüglich des zentralen kommunikativen Modus der Argumentation, jeweils explizit zum Thema gemacht wird. Daran anschließend entfalten wir im Folgenden unsere Grundthese, dass ein dezidiert wissenschaftsdidaktisches Vorgehen sich hinsichtlich seiner Explizitheit von anderen kommunikativen Orientierungen im Seminar unterscheidet. Diese legen wir zunächst verdichtet anhand der Befunde unserer bisherigen Analysen dar (Kapitel 2). Daran anschließend zeigen wir empirisch eine zentrale Differenz hinsichtlich wissenschaftsdidaktischen Handelns und Sprechens im Seminar auf. Die ausgewählten Sequenzen, in denen wissenschaftsdidaktisches Handeln zentral ist, zeichnen sich gerade durch die *explizite* Betonung von Wissenschaftlichkeit aus (Kapitel 3). Sie unterscheiden sich damit auf jener Achse von Explizitheit und Implizitheit von unseren bisherigen Analysen und Befunden.

2 Anspruch und Wirklichkeit seminaristischer Interaktionsordnungen: Eine Bestandsaufnahme

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass unser empirisch-rekonstruktiver Zugriff auf universitäre Lehrveranstaltungen primär auf die interaktionslogische Verfasstheit von Seminaren zielt. Bevor wir einige zentrale Ergebnisse hierzu darlegen, skizzieren wir zunächst unseren theoretischen Bezugsrah-

men. Als idealtypischer⁵ Horizont dient uns Habermas' Theorie kommunikativer Rationalität, in deren Zentrum der Begriff *Diskurs* steht (vgl. Habermas, 1971; Habermas, 1973/2009; Habermas, 1981). Damit verbunden ist die Idee kooperativer Wahrheitssuche auf Basis eines egalitären und von Herrschaftsansprüchen befreiten Austauschs. Das universitäre Seminar offeriert in einem idealtypischen Sinne die Bedingung der Möglichkeit ebenjenes Diskurses. Seminare sind »Pflanzschulen der wissenschaftlichen Forschung« (Paulsen, 1902, S. 267), d.h. Orte, an denen wissenschaftliches Denken und Sprechen vermittelt und eingeübt werden. Damit sind Seminare in hervorzuhebender Weise bedeutsam für die Wissenschaftsdidaktik. Studierende können in einem geschützten Raum Argumente hervorbringen und erproben. Damit ist nicht gemeint, dass Student:innen begründungsfrei am Diskurs partizipieren (können), sondern vielmehr, dass ein widerlegbares oder unzureichendes Argument im kommunikativen Austausch des Seminars überhaupt erst als solches in Erscheinung treten und damit für zukünftige Argumentationen geschärft werden kann (vgl. Kollmer, 2022, S. 64 f.). Dazu bedarf es zugleich der studentischen Bereitschaft zur Selbstexposition und Risikobereitschaft (vgl. Kunze & Wernet, 2014).

In unseren umfassenden Rekonstruktionen blieb die theoretische Bezugsgröße des Diskurses – eingedenk ihrer von vornherein idealtypischen Zuspitzung – empirisch uneingelöst. Unsere Rekonstruktionen seminaristischer Interaktion haben sich vor diesem theoretischen Hintergrund also primär als Dekonstruktionen erwiesen. Was meinen wir damit? Es lässt sich zweifelsfrei ein der empirischen Betrachtung vorgelagertes normatives Fundament der Habermas'schen Idee ausmachen. Es ist also in gewisser Hinsicht naiv, im Sinne des egalitären Anspruchs eine ausgeprägte Symmetrie in einem spezifischen Lehr-Lern-Kontext zu erwarten, wo wir aus anderen Settings institutionalisierter Bildung (machtförmige) Asymmetrien gewohnt sind.

5 Als *Idealtypus* fasst Max Weber einen empirischen Grenzbegriff – vielfach zum heuristischen Zwecke: »er ist keine ›Hypothese‹, aber er will der Hypothesenbildung die Richtung weisen. Er ist nicht eine *Darstellung* des Wirklichen, aber er will der Darstellung eindeutige Ausdrucksmittel verleihen. [...] Er wird gewonnen durch einseitige *Steigerung eines* oder *einiger* Gesichtspunkte und durch den Zusammenschluß einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen *Einzelerscheinungen*, die sich jenen eindeutig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen *Gedankenbilde*. In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankenbild nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar.« (Weber, 1904/1982, 190 f., Hervorh. i. O.). Dem gegenüber steht der empirisch gehaltvolle *Realtypus*.

Auch wenn die universitäre Lehre in ihrer Anlage symmetrischer verfasst ist, erweist es sich als plausibel, dass auch sie sich nicht völlig von einer basalen Asymmetrie befreien kann (vgl. Kollmer, 2022). Die Figur des *primus inter pares* (vgl. Paris, 2001) bietet hierfür einen geeigneten Referenzrahmen. Auch wenn also eine grundlegende, aber vor allem eher flache Asymmetrie angenommen wurde, hat uns die empirisch rekonstruierbare, strukturell tief eingelagerte und ausgeprägte Asymmetrie zwischen Dozent:innen und Student:innen im kommunikativen Austausch jedoch überrascht. Bemerkenswert daran ist, dass sie sich nicht auf der zu erwartenden Achse der konstitutiven Wissensasymmetrie Ausdruck verschafft, sondern vielmehr als »Publikumsbeschimpfung« (König, 2021), Beschämung (vgl. König & Wenzl, 2020) oder in Form der Installation einer »Dauerprüfungssituation« (Kollmer, 2022, S. 112). An die Stelle der kooperativen Wahrheitssuche tritt die Durchsetzung der dozent:innenseitigen Deutungshoheit und Selbstexplikation (vgl. König, 2021). Wir finden empirisch also zumeist weder sachbezogene Aushandlungsprozesse, die mit einem beidseitigen dezidierten Erkenntnisinteresse verbunden sind, noch solche, in denen gleichberechtigte Redebeiträge von Student:innen und Dozent:innen hervorgebracht werden (können). Folgt man Kruse, so lässt sich konstatieren, dass Seminare »gelebte, nicht verordnete Hochschuldidaktik« (Kruse, 2012, S. 89) sind. Man kann in Lehr-Lern-Settings also dem folgend nicht didaktisch agieren, jedoch kann man in Anschluss an Kruse sagen, dass Hochschuldidaktik kein Selbstzweck ist. Gleiches gilt unseres Erachtens für Wissenschaftsdidaktik. Fragen der Vermittlung sind jeder universitären Lehrveranstaltung bereits eingelagert, wobei Didaktik *als* Didaktik vielfach nicht expliziert wird. Rückt man die didaktischen Facetten unserer Forschung in den Fokus, so hat unser bisheriger Zugriff auf universitäre Lehre zuvörderst *implizite* hochschul- und wissenschaftsdidaktische Praktiken im Kontext der seminaröffentlichen Kommunikation in den Blick genommen. Mit dem vorliegenden Beitrag möchten wir den Blick auf *explizite* wissenschaftsdidaktische Praktiken richten. Der expliziten Vermittlung der für Wissenschaftlichkeit zentralen »Arbeitstechniken, Vorgehensweisen und Methoden« (Pohl, 2009, S. 39) widmen wir uns im Folgenden anhand prägnanter Sequenzen universitärer Seminarinteraktion.

3 Empirische Impressionen: Wissenschaftsdidaktik zwischen (Be-)Lehren, Zeigen und Vollzug

Die ausgewählten Sequenzen entstammen einem umfangreichen Korpus universitärer Seminarinteraktionen. Sie eint, dass wissenschaftliches Denken und Handeln in ihnen selbst zum Thema (gemacht) wird, jedoch in sehr unterschiedlicher Hinsicht. Unser Zugriff erfolgt hinsichtlich der Explizitheit und Explizierung wissenschaftsdidaktischer und wissenschaftsdidaktisch relevanter Aspekte.

Ach so sie ham=s ja einfach jetzt inhaltlich nich verstanden

Die erste Sequenz beginnt, wie wir unten sehen werden, mit der dozentenseitigen Identifikation eines Missverständnisses:

Dm1: ach so sie ham=s ja einfach jetzt inhaltlich nich \downarrow verstanden. \downarrow

#01:32:57-1#

Sw6:

\downarrow ja. \downarrow genau. #01:32:57-

4#

Dm1: ach so. #01:32:57-8#

Sw6: also grad die mit (.) °mit den (.) da° #01:32:59-6#

Dm1: okay. also es iss jetzt nich so dass sie da (.) anderer meinung sind, (.) dass sie dagegen argumentiern könn=n, sie ham den //Sw6: nein// punkt nich verstanden. okay. (1) ähm (1) poetologie, (.) ähm bedeutet, also (.) eine der großen gattungen (.) wäre (.) poetologische lyrik. (.) große sozusagen subgattung in der lyrik, (.) nur um das zu erläutern, (.) ähm das sind texte, (.) in denen selbst das dichten thematisiert wird. (1) ein typisches beispiel dafür wären (...) (GER_7)

Der Dozent Dm1⁶ markiert, dass er bis zu jenem Zeitpunkt nicht von inhaltlich-thematischen Verständnisproblemen auf studentischer Seite ausgegangen ist. Dieser Umstand erscheint zunächst eigentümlich, denn inhaltliche Verständnisprobleme erweisen sich im Kontext universitärer Lehre durchaus als naheliegend und plausibel. Hierzu bedarf es zunächst einiger Annahmen den wissenschaftlichen Austausch betreffend. Dieser erfolgt zumeist als Kommunikation unter Personen, in der kaum Fraglichkeiten bzgl. der

6 Das Seminar GER_7 zeichnet sich durch die Besonderheit aus, dass die Veranstaltung von zwei Dozenten gehalten wird.

Verwendung von Begriffen sowie zentralen inhaltlichen und theoriesprachlichen Aspekten bestehen. Diese These klingt zunächst widersinnig, denn der wissenschaftliche Diskurs zeichnet sich ja gerade dadurch aus, bestehende Geltungsansprüche infrage zu stellen und einer Überprüfung zu unterziehen. Allerdings vollzieht sich dies im Kontext kulturwissenschaftlicher Argumentation entweder auf ähnlichem Terrain mit eher kleineren Unterschieden oder aber die Grundannahmen weichen so fundamental voneinander ab, dass es schon in Bezug auf die Frage, worüber eigentlich sinnvoll gestritten werden kann, zu Spannungen und Verwerfungen kommt (vgl. Rürup, 2014; Scheler, 1926/1960). Je größer und – theoretisch wie method(olog)isch – heterogener ein Diskursraum ist, umso größer scheint unseres Erachtens auch das Potenzial für wissenschaftliche Missverständnisse, wohingegen ein kleiner und enger Diskursraum das Potenzial für allzu grobe Missverständnisse schmälert. Mit der Annahme fehlender Fraglichkeiten ist also nicht gemeint, dass der wissenschaftliche Streit ausgeschlossen ist. Vielmehr können die Beteiligten die vorgebrachten Argumente nachvollziehen und sich darauf beziehen. Die universitäre Lehre erweist sich als Spielart dieses am Diskurs orientierten Austausches, »sofern das Ziel des akademischen Studiums darin besteht, disziplinbezogene Expertise zu entwickeln und selbständiges wissenschaftliches Arbeiten einzuüben« (Rhein, 2022, S. 22, Hervorh. i. O.). Zugleich ist sie mit dem Strukturproblem der Interaktion zwischen Wissenschaftler:innen und Noviz:innen versehen. Mit anderen Worten: Die Lehrenden müssen zwar immer schon unterstellen, dass die Student:innen als Noviz:innen potenziell diskursfähig sind (vgl. Wenzl, 2018), zugleich müssen die Student:innen einüben, im Modus von Wissenschaftlichkeit zu sprechen. Diese konstitutive Spannung wird implizit vielfach schon mitbearbeitet und ist als solche erst virulent, wenn die wissenschaftsbezogene Kommunikation wie in der vorliegenden Sequenz ins Stocken gerät.

Mit dem Sprechakt *ach so sie ham=s ja einfach jetz inhaltlich nich verstanden* vergewissert Dm1 sich zunächst, dass die Studentin Sw6 nicht zur Gegenrede ansetzen möchte, sondern ein im Seminar verhandelter Aspekt inhaltlich nicht nachvollzogen werden konnte. Durch die Irritation (*ach so*) des Dozenten wird das studentische Nicht-Verstehen als Ausnahme innerhalb der seminaristischen Praxis markiert. Hier wird die Notwendigkeit des Nachreichens zentraler Inhalte deutlich, denn nur ein inhaltlich fundiertes Verstehen ermöglicht überhaupt eine Teilnahme am diskursiven Austausch. Mit anderen Worten: Damit Student:innen sich wissenschaftlich, und das heißt immer mit dem »Anspruch an Sachhaltigkeit, Sachbezogenheit und Sach-

angemessenheit« (Kunze & Wernet, 2014, S. 161), an der Aushandlung von Geltungsansprüchen beteiligen können, müssen sie über grundlegende inhaltliche, aber auch methodische oder methodologische, Aspekte des zur Verhandlung stehenden Wissens verfügen.

Dieses Nachholen jenes im vorliegenden Fall lückenhaften Wissens erfolgt – nach erneuter Thematisierung, dass von Sw6 keine argumentative Gegenrede erfolgt ist, sondern eine Nachfrage gestellt wurde (*okay. also es iss jetzt nich so dass sie da (.) anderer meinung sind, (.) dass sie dagegen argumentiern könn=n*) – nun als dozentenseitiger Monolog. Auffällig daran ist, dass bzgl. der Klärung kein argumentativer Austausch gewählt wird, sondern unmittelbar die monologische, »zeigende« und gleichermaßen beherrschende Darstellung gewählt wird. Es ist insofern bemerkenswert, als dass die Verständnisprobleme von Sw6 dadurch implizit generalisiert, d.h. zum Verständnisproblem der Seminaröffentlichkeit gemacht werden. Zugleich zeigt sich in den dozentenseitigen Erläuterungen, dass er die Klärung der Verständnisprobleme nicht fragmentiert und ggf. lückenhaft zusammentragen lassen möchte, sondern selbst gebündelt und fundiert darlegt.

Das tu ich jetzt mal als Vermittler

Die folgende Sequenz entstammt ebenfalls einem literaturwissenschaftlichen Seminar. In der Literaturwissenschaft wird, wie in anderen geistes- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen auch, mit Texten gearbeitet, die nicht unvermittelt Aussagen über die Welt des 21. Jahrhunderts enthalten. Sie bedürfen vielmehr einer spezifischen Einordnung, z.B. in Form einer Übersetzung.

Dm:ähm diese (.) dieser kritikpunkt, (.) ähm iss ja auch (.) wenn wir das jetzt auf uns heute übertragen, (1) als neuphilologen, (.) äh im prinzip ganz (.) ähnlich. also sie können (.) sozusagen nietzsches kritik (.) eigentlich übersetzen (1) ähm (1) das tu ich jetzt mal als vermittler (.) ähm nich dass es jetzt wirklich meine position wäre, (.) aber wir könnten ja (.) ähm das eigentlich übersetzen und (.) statt (.) ähm (.) also äh die alten, nehm-n wir einfach die klassiker. goethe und schiller. ne? also dann (.) bleibt das argument ja eigentlich stehen. also (.) warum bevorzugen wir die eigentlich so (...) (GER_3)

In der vorliegenden Sequenz markiert der Dozent, dass eine vor rund 150 Jahren von Nietzsche vorgetragene Kritik im Text »Wir Philologen« (1874/75/1954) einer ebensolchen Einordnung bedarf. Nur vor dem Hintergrund des Textes lässt sich dann auch die dozentische Rede von den *Neuphilologen* verstehen.

Die Pointe dabei ist, dass der diskutierte Text Nietzsches sich durch eine *Vermittlung* und *Übersetzung*, z.B. eine Explikation sozio-historischer und kultureller Facetten, die für die Entstehung des Textes relevant sind, durchaus anschlussfähig für eine Aktualisierung erweist. Dies zu leisten ist grundlegend Aufgabe der Literaturwissenschaft. Wie im vorherigen Fall wird diese Aufgabe dabei jedoch auf die der Literaturwissenschaftler:innen enggeführt, d.h. auch in dieser Sequenz erfolgt die Arbeit am Text respektive die Übersetzung nicht mit der Seminaröffentlichkeit, sondern wird unmittelbar vom Dozenten selbst (*das tu ich jetzt mal als Vermittler*) ausgeführt. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass der Dozent durch die Metapher der Übersetzung einen interpretativen Spielraum eröffnet, den er nur selbst zu füllen vermag. Den Student:innen wird damit die aktive Einübung, versteht man diese als Form der Heranführung, in wissenschaftliches Denken und Sprechen, vorenthalten. Die Vermittlung wird zum Akt des Zeigens.

Überdies werden wir in der Sequenz mit der Abgrenzung des Dozenten von der diskutierten Position Nietzsches konfrontiert. Es scheint ein dozent:innenseitiges Anliegen zu sein, die Differenz von Positionen und Dozent:innen als Vermittler:innen von Positionen im Prozess der Vermittlung wiederkehrend zu markieren. Das dozentenseitige Ansinnen dieser Abgrenzung wird jedoch jenseits des Kommentars nicht weiter in einem wissenschaftsdidaktisch bedeutsamen Sinne bearbeitet, obgleich gerade diese Differenz von eigener und fremder Position ein zentrales, allgemeines Anliegen sachbezogenen Sprechens ausweist.

... darum bitten einfach zunächst dem Argument zu folgen

Auch die folgende Sequenz entstammt der Literaturwissenschaft. Hier wird Wissenschaftlichkeit zunächst primär auf das Verstehen und die Aufmerksamkeit gegenüber einer Argumentation enggeführt. Damit wird zugleich impliziert, dass es keiner spezifischen Vermittlung bedarf, da die Inhalte für sich selbst sprechen:

Sm4: (...) ähm ich weiß aber nicht ob ich die herleitung plausibel finden soll
//Dw: @ja@// also ich versteh was da passiert aber #00:30:25-4#

Dw: genau (.) das müssen sie @auch gar nicht@ @(.).@ ähm also beziehungsweise ähm (.) ich würde sie einfach *sozusagen* wie wie die letzte sitzung @auch@ als sie hier auch zum teil ihre schwierigkeiten hatten (.) ähm darum bitten einfach (.) zunächst dem argument zu folgen und dann

können wir es ähm können wir's auch ähm angreifen. ähm (2) genau also das der erste punkt völlig richtig; (...) (GER_2)

Die Dozentin reagiert zunächst überraschend auf den Einwand des Studenten. So wäre es durchaus naheliegend, hätte sie sich seiner inhaltlich ambivalenten, strukturell jedoch opponierenden Äußerung argumentativ angenähert, also die Plausibilität der von Sm4 als unplausibel markierten Herleitung expliziert. Anders als im ersten Fall, wo das Nicht-Verstehen der Argumentation den Kern gebildet hat, zielt die Aussage von Sm4 sinnlogisch auf die Vorbereitung einer Gegenrede, für die ihm die argumentative Kraft (noch) fehlt. Das von der Dozentin teilweise lachend gesprochene *das müssen sie auch gar nicht* erzeugt damit zunächst eine Entlastung gegenüber dem Verständnis der Argumentation resp. der Einnahme der Proponent:innenposition. Zugleich zeigt die Dozentin eine eher lässige Haltung in Bezug auf wissenschaftsbezogene Aspekte. Mit dem anschließenden *ähm also beziehungsweise ähm* unternimmt sie den Versuch, ihre seminaröffentlich getätigte Äußerung wieder einzufangen. Gerade im Versuch der (Selbst-)Bändigung tritt nun besonders deutlich hervor, dass in dem Sprechakt *das müssen Sie auch gar nicht* sinnlogisch eine Publikumsbeschimpfung und Spott eingelagert ist. Im Folgenden spricht sie sachbezogen hinsichtlich des weiteren Vorgehens – das durch den Verweis auf seine Wiederholung den Einübungscharakter in wissenschaftliches Denken und Arbeiten festigt – und weist wiederkehrende Schwierigkeiten mit der Argumentation der Seminaröffentlichkeit aus. Sprechaktlogisch lässt sich zwar nicht eindeutig klären, ob *sie* sich auf Sm4 oder die Seminaröffentlichkeit bezieht. Es ist jedoch anzunehmen, dass hier verallgemeinernd gesprochen wird – die Äußerung *zum Teil* orientiert sich dem folgend an einem Teil der Personen und nicht an einem Teil des Inhalts – und nicht ein Partikularproblem von Sm4 erneut seminaröffentlich bearbeitet wird. Es erweist sich hinsichtlich der Einübung vielmehr als zentral, dass hier gerade alle Anwesenden adressiert werden, da sie jene Gruppe bilden, die ebendieser Einübung bedarf. Der wissenschaftliche Diskurs, so die zentrale Pointe der Dozentin, erfordert, um als solcher geführt werden zu können, eben nicht eine impulsive Reaktion auf eine theoretische Position. Für die Gegenargumentation ist es vielmehr zentral, selbst eine sachbezogene und begründete Position einnehmen zu können. Fokussiert man an dieser Stelle wissenschaftsdidaktisch bedeutsame Aspekte, so zeichnet die Praxis in der vorliegenden Sequenz sich einerseits durch eine explizite Bezugnahme auf das wissenschaftsbezogene Vorgehen aus und markiert andererseits in ihrer auf Zurückhaltung und mit Bedacht gewählten Form

eine negative Didaktik.⁷ Mit dem Vorschlag, zunächst dem Argument zu folgen, um es dann angreifen zu können, ist schließlich keine Möglichkeit der Einnahme einer Gegenposition angelegt.

Okay das is jetzt n krasser Themenwechsel

Die nächste Sequenz entstammt einer Lehrveranstaltung, die an der Schnittstelle von Politischer Wissenschaft, Sozialwissenschaft und Wissenschaftstheorie verortet ist.⁸ Im Verlauf der Sitzung wurde ein Referat zu einer wissenschaftstheoretischen Lesart der Theorie Charles Darwins gehalten. Ein Student (Sm2) fragt in der seminaröffentlichen Diskussion nun nach der Bedeutung Nietzsches in diesem Zusammenhang (*der [Autor des Texts, der Grundlage der Seminarsitzung war, Anm. d. Verf.] hat sich ja dann auch auf Darwin:: irgendwie:: (.) berufen und dann irgendwie diesen übermenschen (1) aber ich wollt mal fragen inwieweit sich (.) w:as jetzt genau Nietzsche da eigentlich für ne rolle gespielt hat, (1) wieso der in diesem ganzen::: (1) prozess so irgendwie so oft vorkommt*). Der Dozent (Dm) stellt anschließend noch Nachfragen, weil er die Frage von Sm2 nicht unmittelbar einordnen kann. Nach der Klärung seines Anliegens vollzieht sich folgende Interaktion:

Dm: okay das=is jetzt n krasser themenwechsel w:: #01:22:42-1#

Sw2: ich ja ich wollt noch kurz was ^Lvielleicht (von vorhin)^L #01:22:44-1#

Dm: ^Lb::leiben sie vielleicht am thema^L und dann machen wir den themenwechsel zu Nietzsche #01:22:45-8#

Sw2: ja (.) äh ich wollt nur hinzufügen zur (...) (SoWi_4)

Der Kommentar *Okay das=is jetzt n krasser themenwechsel* erweist sich aus wissenschaftsdidaktischer Perspektive auf zwei Ebenen interessant. Zunächst wirft der Sprechakt ein Schlaglicht auf die Spannung spezifischer und diffuser Elemente der Dozent:innenrolle respektive der seminaristischen Interaktion. Wir sind es gewohnt, dass die universitäre Lehre Sprechakte bei Dozent:innen hervorbringt, die einerseits versuchen, studentische Redebeiträge zu würdigen und sich andererseits mit dem Problem konfrontiert sehen, diese Beiträge in die seminaröffentliche Diskussion einbinden zu müssen. Deutlich wird dies,

7 Zur Theorie einer negativen Didaktik vgl. Koch, 1993.

8 Die Sequenz gehört aufgrund der disziplinären Zugehörigkeit nicht zum FAKULTAS-Sample, sondern wurde darüber hinaus erhoben.

vergegenwärtigt man sich, dass es als ignorant gilt, einen Redebeitrag gänzlich unkommentiert zu lassen. Studentische Wortbeiträge werden indes vielmehr als *interessant* oder *spannender Punkt* gewürdigt. Dm überschreitet dieses Sprachspiel, indem er latent vorwurfsvoll die Unangemessenheit des inhaltlichen Sprungs markiert. Ein *krasser Themenwechsel* verweist nämlich nicht (nur) auf eine inhaltliche Verschiebung, fügt einem Thema etwas hinzu oder stellt eine Aussage zur Disposition, sondern führt einen anderen Aspekt ein, der auf ein Thema jenseits oder gar abseits der bis dahin erfolgten Diskussion oder Betrachtung fokussiert. Es wird damit zugleich auf etwas aufmerksam gemacht, das bislang – absichtsvoll oder nicht – nicht zum Thema (gemacht) wurde. Die Frage von Sm2 erweist sich dem folgend als unerwartet und unerwünscht. Zugleich kann Dm sie nicht gänzlich abweisen – eine Ausnahme wäre bspw. die Vorwegnahme eines Themas, das im Seminar an einem späteren Termin diskutiert wird –, wenn er die Frage und das damit verbundene Interesse des Studenten im Rahmen des Seminars ernst nimmt. In Bezug auf die zweite, von der ersten nicht vollends entkoppelbare, Dimension wird hier sodann die *Angemessenheit* erkenntnisorientierter Kommunikation zum Thema gemacht. Der Dozent steht nun vor der kommunikativen Herausforderung, die von ihm als solche erachtete Unangemessenheit zu würdigen und auf die damit verbundene inhaltliche Nachfrage angemessen einzugehen. Hier zeigt sich exemplarisch die kommunikative Verwerfung, wird das die Seminarinteraktion betreffende Gebot, beim Thema zu bleiben (Luhmann, 1971, S. 329 f.), nicht eingehalten.

Jetzt unterlaufen Sie mein Argument

Die letzte Sequenz entstammt einer erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung zum Thema schulische Leistungsbewertung. Wir werden hier zunächst auf ein fachkulturelles Phänomen aufmerksam, das die Erziehungswissenschaft respektive die pädagogischen Anteile in Lehramtsstudiengängen regelmäßig betrifft: die Verquickung eines, vielleicht auch die eigene Schulerfahrung einbeziehenden, diffusen Alltagsverständnisses pädagogischen Handelns mit einem Unbehagen an einer handlungsentlasteten, unpraktischen Auseinandersetzung mit pädagogischen Inhalten.

Sm6: ja aber letztendlich is=es doch sowieso ne farce; also w- welche schüler können denn wirklich, (.) abgesehen jetzt von ähm ähm die geben entweder die note die se im test geschrieben haben wieder, weil die können sich ja gar nicht beurteilen; die ham äh selbst lehrern fällt es doch schwer die Lschüler

zu beurteiln.↓ #01:40:52-7#

Dm: L'naja jetz jetz'↓ unterlaufen sie mein argument; (.) wissen=se
also sie jetz jetz lenken sie quasi von dem sozialpsychologischen ab, und ä::h
äh gucken nochma quasi auf die f:rage is=es eigentlich L'äh (wie soll man
sagen) (.) prognostisch;↓ (EW1_6)

In dieser Sequenz verweist der Student Sm6 auf die problematische Praxis der schulischen Notenvergabe. Er erläutert dies nicht anhand einer theoretischen Position, sondern wirkt vielmehr aufgebracht. Mit dem Resümee, es handle sich bei der Beurteilung von schulischen Leistungen letztlich um eine *Farce*, tritt nicht nur eine Empörung zutage, sondern der Student nimmt auch in Anspruch, die Leistungsbewertung im deutschen Schulsystem ›durchschaut‹ zu haben. Der Dozent widerspricht diesem nicht sachbezogenen und sachangemessenen Beitrag unmittelbar – das überlappende Sprechen zeigt, dass er parallel zu Sm6 zu sprechen beginnt –, jedoch nicht, indem er ein inhaltliches Argument gegen Sm6 hervorbringt, als vom Diskurs abgewandt ausweist und gleichermaßen re-diskursiviert. Der Dozent löst in der vorliegenden Sequenz die Unterstellung, dass Student:innen immer schon potenziell diskursfähig sind, praktisch ein, indem er den Wortbeitrag als Diskussionsbeitrag ernstnimmt. Zugleich wird in der vorliegenden Sequenz das wissenschaftsbezogene Sprechen als solches nicht thematisiert. Im vorliegenden Fall findet die Vermittlung des wissenschaftlich Relevanten vielmehr in einer minimalen Form statt. Wir vermögen hier keine Aussage über das Selbstverständnis des Dozenten hinsichtlich seiner Positionierung als Forscher und Lehrender zu tätigen, jedoch erinnert die hier vorzufindende Form einer Wissenschaftsdidaktik als *Wissenschaft im Vollzug* an den Hinweis von Paulsen, dass Lehrende zuvörderst Forschende sind – Paulsen bezieht sich auf die zu Beginn des 20. Jahrhunderts dominierende Gruppe der Professoren – und das dem folgend »auch der akademische Unterricht in erster Linie ein rein wissenschaftlicher ist« (Paulsen, 1902, S. 4 f.). Dies zeigt sich auch darin, dass der Dozent weitestgehend auf soziale Weichmacher verzichtet, also gerade nicht davon spricht, dass es sich hierbei um einen interessanten Punkt handle. Vielmehr markiert er gegenüber Sm6, dass die immer schon prekäre Inanspruchnahme, als Noviz:in einen gehaltvollen Redebeitrag erbringen zu können (vgl. Kunze & Wernet, 2014), an dieser Stelle misslungen ist bzw. dass sein Redebeitrag argumentativ die hinreichenden Bedingungen für den argumentativen Austausch nicht erfüllt. Dm nimmt Sm6 also als Diskurspartner ernst – mit all seinen positiven wie negativen Implikationen.

Versuchen wir, die Ergebnisse der Sequenzanalysen des vorliegenden Beitrags zu bündeln, lassen sich zwei Aspekte präzisieren: Erstens handelt es sich bei dem jeweils aufgezeigten dozentischen Vorgehen um klar erkennbare Formen in seiner Wissenschaftlichkeit hervorzuhebenden und damit wissenschaftsdidaktisch gerahmten Handelns. Dies ist nicht das Ergebnis der Analysen, sondern lässt sich, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt und nuanciert, unmittelbar am Material zeigen. Zweitens lässt sich in Bezug auf die Interaktionslogik eine dozent:innenseitige Schlagseite herausarbeiten. Die Dozent:innen in den ausgewählten Sequenzen identifizieren nicht nur studentische Probleme im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen und Handeln, allen voran einer konsistenten wissenschaftlichen Argumentation, sondern sie bearbeiten diese auch mehr oder weniger allein, d.h. monologisch, und verfahren hierbei punktuell belehrend. Dieser Befund ist insofern überraschend, als dass die seminaristische Praxis es nicht nur gewohnt ist, inhaltliche Probleme und Fraglichkeiten an die Seminaröffentlichkeit zurückzuspielen und im Plenum zum Gegenstand gemeinsamer Diskussion zu erheben, sondern der gemeinsame Austausch erweist sich vielmehr als konstitutiv für das Seminar selbst.⁹

4 Abschließende Bemerkungen

Eine empirisch-rekonstruktiv verfahrenende Hochschulforschung sieht sich grundlegend mit dem Strukturproblem konfrontiert, dass Forschungsobjekt und damit verbundenes Erkenntnisinteresse im Zuge der Rekonstruktion vielfach kaum mehr in Einklang zu bringen sind. In Bezug auf den vorliegenden Beitrag heißt das, dass wissenschaftsdidaktisch relevantes Handeln neben seiner manifesten Ausdrucksgestalt auch weitere Aspekte bspw. der Belehrung oder Spott – für die Dozentin in der dritten Sequenz (GER_2) erfolgt der wissenschaftsdidaktisch bedeutsame Rekurs erst nach einer Abwertung der Einschätzung des Studenten – mitverhandelt. Fokussieren wir auf die Weitergabe wissenschaftlichen Wissens insbesondere hinsichtlich seiner *Wissenschaftlichkeit*, so lässt sich eine markante Differenz auf der Achse

9 Scheren Dozent:innen aus dieser kommunikativen Orientierung aus, bedarf es einer Thematisierung dieses nicht-dialogischen Vorgehens. Ein empirisches Beispiel findet sich in Kollmer et al. (2021, S. 234).

explizit/implizit ausweisen. Unser Beitrag lässt zunächst den grundlegenden Befund zu, dass sich die Weitergabe wissenschaftlichen Wissens primär *implizit* vollzieht. Sie bildet damit tendenziell den ›Normalmodus‹ seminaristischer Interaktion und erfolgt vielmehr qua Vollzug. Der hier vorgenommene Fokus auf die *explizite* Thematisierung von Wissenschaftlichkeit sollte also nicht darüber hinwegtäuschen, dass dabei eher die Grenzbereiche seminaristischer Praxis kommunikativ bearbeitet werden. Auch in diesen Sequenzen zeigen sich neben der inhaltlich-thematischen Dimension immanente Spannungen wie Belehrungen, Publikumsbeschimpfungen und Spott, die wir, wie in Kapitel 2 dargelegt, bereits in anderen seminarbezogenen Kontexten rekonstruieren konnten. Das in den Sequenzen protokollierte wissenschaftsdidaktische Handeln erfolgt nicht in einem diskursiven und das heißt immer auch gemeinsamen Modus. Die Dozent:innen in den ausgewählten Sequenzen verfahren vielmehr monologisch. Eine Ausnahme bildet die letzte Sequenz, in der das wissenschaftsbezogene Handeln selbst implizit bleibt und bei den Student:innen vorausgesetzt wird. So wie im Rahmen expliziter Rekurse aus Wissenschaft(lichkeit) das diskursive Moment ausgehebelt wird, birgt diese Sequenz Spannungspotenziale auf der sozialen Ebene.

Was als *primus inter pares* idealtypisch für die seminaristische Interaktion gilt – die *gemeinsame* gedankliche Arbeit an einem Problem –, kippt in Bezug auf wissenschaftsdidaktisch bedeutsame Aspekte in eine dozent:innenseitige Bearbeitung der im Lehrkontext auftretenden Fragen und Probleme. Mit anderen Worten: Insofern die Dozent:innen im Seminar (explizit) wissenschaftsdidaktisch in Erscheinung treten, agieren sie gerade nicht als *primus inter pares*, sondern als (Be)Lehrende. In Rekurs auf unsere bisherigen Befunde lässt sich die asymmetrische Grundkonstellation also auch bezüglich wissenschaftsdidaktischer Inhalte ausweiten. Sie ist insofern gesteigert, als dass asymmetrische Beteiligungsrollen hier von vornherein klar markiert werden und als unhintergebar in Erscheinung treten. Zugleich ist diese Form der Asymmetrie in sich – anders als Formen der Beschämung oder Publikumsbeschimpfungen – keine verschleierte. Diese auf wissenschaftsdidaktische Aspekte enggeführte Form der Asymmetrie bewegt sich also weniger am Rande sozialer Spannungen und Verwerfungen als vielmehr im Grenzbereich der dem Seminar ureigenen Aufgabe »der Heranziehung zur Mitarbeit« (Paulsen, 1902, S. 267).

5 Literatur

- Balzer, N. & Bellmann, J. (2020). Zwischen Disziplin und Profession. Zur Hervorbringung differenter Wissensformen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. In U. Binder & W. Meseth (Hrsg.), *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde* (S. 125–137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973/2009). Wahrheitstheorien. In J. Habermas, *Rationalitäts- und Sprachtheorie* (S. 208–269). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019). Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. *ZISU. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 3–23.
- Keiner, E. (2019). ›Rigour‹, ›discipline‹ and the ›systematic‹: The cultural construction of educational research identities? *European Educational Research Journal* 18(5), 527–545.
- Koch, L. (1993). Negative Didaktik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 69(3), 279–296.
- Kollmer, I. (2020). Zur Gesichtslosigkeit der Online-Lehre. Über einige Schwierigkeiten nicht nur der digitalen seminaristischen Praxis. *sozialer sinn* 21(1), 185–204.
- Kollmer, I. (2021). Das studentische Referat als Ausdruck der Bearbeitung immanenter Widersprüche der universitären Lehre. In U. Binder & F.K. Krönig (Hrsg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 233–245). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kollmer, I. (2022). *Die Praxis des Referats. Zu Bearbeitung der Zumutungen der universitären Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kollmer, I. (2023). Erfahrungsartikulationen in universitären Lehrveranstaltungen. Partikulare und vorwissenschaftliche pädagogische Bezugnahmen im seminaröffentlichen Austausch. In I. Laner & H.K. Peterlini (Hrsg.), *Erfahrung bildet? Eine Kontroverse: Diskussionen eines erziehungswissenschaftlichen Konzeptes unter den Aspekten Leib – Zeit – Raum* (S. 184–199). Weinheim: Beltz Juventa.

- Kollmer, I., König, H., Wenzl, T. & Wernet, A. (2021). Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland* (S. 225–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, H. (2019). Die Unwahrscheinlichkeit der Kohärenz. Mikrologische Untersuchungen der Struktur kommunikativer Anschlüsse im universitären Seminardiskurs. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 29–56). Wiesbaden: Springer VS.
- König, H. (2020). Studium im Praktikum. Zur Struktur und Funktion des Schulpraktikums im Lehramtsstudium. *falltiefen*, 6, 79–82.
- König, H. (2021). *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- König, H. (i.E.). Pädagogisierungen erziehungswissenschaftlicher Lehre: Manifeste und latente Sinnstrukturen im Interaktionszusammenhang. In S. Hofbauer, F. Schreiber & K. Vogel (Hrsg.), *Eingrenzung – Ausgrenzung – Verhältnisbestimmung. Aktuelle Projekte der Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, H. & Wenzl, T. (2020). Streit um Inklusion oder Über Anspruch und Wirklichkeit pädagogischer Überzeugungsarbeit in der (inkluisiven) Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrerbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 76–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruse, O. (2012). Das Seminar. Eine Zwischenbilanz nach zweihundert Jahren. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hrsg.), *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (S. 89–110). Wien: Vienna University Press.
- Kunze, K. & Wernet, A. (2014). Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. *sozialer sinn*, 15(2), 161–179.
- Luhmann, N. (1971). Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 291–405). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Münste, P. & Scheid, C. (2020). Ordnungen universitärer Lehre. Eine vergleichende Analyse der Positionierungen von Hochschullehrern in ihrer Lehre. *sozialer sinn*, 21(1), 55–85.

- Nietzsche, F. (1874/75/1954). *Wir Philologen*. In F. Nietzsche, *Werke in drei Bänden. Bd. 3* (S. 323–332). München: Carl Hanser.
- Paulsen, F. (1902). *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlin: von A. Asher & Co.
- Paris, R. (2001). Machtfreiheit als negative Utopie. Die Hochschule als Idee und Betrieb. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 194–222). Wiesbaden: Springer VS.
- Pohl, T. (2009). *Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5., überarb. u. erw. A.). Berlin: De Gruyter/Oldenbourg.
- Reinmann, G. & Rhein, R. (2023). *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen*. Bielefeld: transcript.
- Rhein, R. (2022). Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 21–42). Bielefeld: transcript.
- Rürup, M. (2014). Praxis der Theorie – Anregungen für eine erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 303–319). Wiesbaden: Springer VS.
- Scheler, M. (1926/1960). *Die Wissensformen und die Gesellschaft. Gesammelte Werke, Bd. 8* (2., durchgesehene A.). Bern: Francke.
- Stichweh, R. (1979). Differenzierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 8(1), 82–101.
- Tyagunova, T. (2017). *Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, M. (1904). Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (5., erneut durchgesehene Ausgabe 1982, hrsg. von Johannes Winkelmann) (S. 146–214). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wenzl, T. (2018). Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik* (S. 171–193). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wenzl, T. (2019). Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur*.

Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung (S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS.

Wenzl, T. (2021). Zwischen Professionswissen und Berufspraxis? Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 281–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.

Wernet, A. (2018). Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 47–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wernet, A. (2021). Fallstricke der Kasuistik. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299–319). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Das Implizite und die Wissenschaft

Verhältnisbestimmungen und ihre Implikationen für die Wissenschaftsdidaktik

Georg Hans Neuweg & Abida Malik

Zusammenfassung: *Wissenschaft ist ein sprachgebundenes Unternehmen. Es lebt von Explikation, Begründung und Diskurs. Für das Implizite scheint auf den ersten Blick kein Raum zu sein. Tatsächlich aber steht das Implizite mit dem Wissenschaftlichen in mehrfacher und wissenschaftsdidaktisch relevanter Hinsicht in Beziehung. Nachgegangen wird im Beitrag (a) dem Impliziten im Wissenschaftswissen, (b) dem Impliziten als Ergänzung zum Wissenschaftswissen und (c) dem Impliziten als Gegenstand der Aufklärung durch Wissenschaftswissen.*

Schlagworte: *implizites Wissen, Verstehen, Wissensanwendung, stumme Überzeugungen*

Wissenschaft vollzieht sich im Medium von Deliberation und Sprache. Zwar ist die Bedeutung der Intuition im Entdeckungszusammenhang kaum zu bestreiten, jedenfalls im Begründungszusammenhang muss aber ausbuchstabiert werden, was genau warum genau behauptet wird. Nirgendwo also, so scheint es auf den ersten Blick, ist für das Implizite weniger Raum als in den Wissenschaften, und nirgendwo wird man mehr Wert darauf legen müssen, die Fähigkeit zur Explikation des je Gemeinten zu schulen, als in der Wissenschaftsdidaktik.

Tatsächlich freilich steht das Implizite in mehrfacher Hinsicht zum Wissenschaftlichen in Beziehung. Der folgende Beitrag offeriert mehrere Verhältnisbestimmungen und erörtert die jeweiligen wissenschaftsdidaktischen Implikationen. Nachgegangen wird (a) dem Impliziten *im* Wissenschaftswissen,

(b) dem Impliziten *als Ergänzung zum Wissenschaftswissen* und (c) dem Impliziten *als Gegenstand der Aufklärung durch Wissenschaftswissen*.

1 Das Implizite im Wissenschaftswissen

Michael Polanyi hat die Auffassung, man könne dem impliziten ein explizites Wissen gegenüberstellen und solcherart von zwei Wissensarten ausgehen, mit der Behauptung als irrig abgetan, dass es gar kein gänzlich explizites Wissen geben kann:

»While tacit knowledge can be possessed by itself, explicit knowledge must rely on being tacitly understood and applied. Hence all knowledge is *either tacit or rooted in tacit knowledge*« (Polanyi, 1969, p. 144).

Wie bei jedem expliziten Wissen liegen auch die impliziten Wurzeln des Wissenschaftswissens in jenem Unsagbaren, das man aufschließt, wenn man dieses Wissen *versteht*. Sich eine Theorie verfügbar gemacht zu haben, heißt nicht, sie wiedergeben zu können, es heißt, »sie verinnerlicht und ausgiebig zur Deutung von Erfahrung verwandt« (Polanyi, 1985, S. 28), also: in einer bestimmten Weise denken und sehen gelernt zu haben. Denken und Sehen aber sind Praxen und wie jede Praxis kann man sich auch diese Praxen nur performativ aneignen. Eine wissenschaftliche Fachgemeinschaft ist daher nicht einfach ein Wissenskollektiv, sondern, wie Fleck formuliert, ein »Denkkollektiv«, das durch einen »Denkstil« geeint wird, den man nicht, wie ein bloßes explizites Wissen, einfach zur Kenntnis nimmt, sondern einüben muss (Fleck, 1935). Begriffe, Gesetze und Theorien werden, so der Hinweis von Thomas Kuhn, nie »an sich« gelernt, sondern »innerhalb eines historisch und pädagogisch vorgegebenen Komplexes, der sie mit ihren Anwendungen und durch diese darbietet« (Kuhn, 1997, S. 60). Das Erlernen von Wissenschaft »geht nicht mit ausschließlich verbalen Mitteln vor sich, sondern im Zusammenspiel von gegebenen Formulierungen und konkreten Beispielen für ihren Gebrauch: Natur und Worte werden gemeinsam gelernt« (Kuhn, 1997, S. 202f.).

Polanyi hat dieses gemeinsame Aufschließen von »Natur« und »Wort« an einem eindrucksvollen Beispiel illustriert:

»Think of a medical student attending a course in the X-ray diagnosis of pulmonary diseases. He watches in a darkened room shadowy traces on a fluorescent screen placed against a patient's chest, and hears the radiolo-

gist commenting to his assistants, in technical language, on the significant features of these shadows. At first the student is completely puzzled. For he can see in the X-ray picture of a chest only the shadows of the heart and the ribs, with a few spidery blotches between them. The experts seem to be romancing about figments of their imagination; he can see nothing that they are talking about. Then as he goes on listening for a few weeks, looking carefully at ever new pictures of different cases, a tentative understanding will dawn on him; he will gradually forget about the ribs and begin to see the lungs. [...] He has entered a new world. [...] Thus, at the very moment when he has learned the language of pulmonary radiology, the student will also have learned to understand pulmonary radiograms. The two can only happen together.« (Polanyi, 1964, p. 101)

Didaktisch folgt aus dieser Einsicht erstens der Grundsatz der Sprache-Sache-Parallelisierung (Neuweg, 2020b, S. 361f.), dessen Befolgung es den Lernenden erleichtert, in einen Zirkel des Verstehens einzutauchen (Neuweg, 2020b, S. 23f.) und das anfängliche doppelte Nichtverstehen – leere Begriffe stehen neben blinden Anschauungen – zu überwinden. Es folgt zweitens (und weniger populär als die Forderung nach Anschaulichkeit in der Hochschullehre), dass das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden von einem Verstehens- und Autoritätsgefälle gekennzeichnet ist, das die Lernenden vertrauensvoll anerkennen müssen. Wer nämlich anfangs weder die Sprache noch die Wirklichkeitswahrnehmung der wissenschaftlichen Sozialisationsgemeinschaft versteht, muss zunächst darauf vertrauen, dass es hier überhaupt etwas gibt, das verstanden werden kann. Dieses Vertrauen, so hebt Polanyi heraus, ist wesentlich ein Vertrauen in die Fachautorität der lehrenden Personen (vgl. dazu auch Neuweg, 2020b, S. 364ff.).¹ Deshalb kann das Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem als Meisterlehrebeziehung charakterisiert werden:

1 Dieses Vertrauen in die Lehrperson als Autorität ist ein essentieller Faktor, wenn es um erfolgreiches Übertragen von implizitem Wissen geht. Autorität und Vertrauen sind hierbei äquivalent: Wenn die Lernenden der Lehrperson in einem bestimmten Gebiet vertrauen, impliziert dies die Zuschreibung von Autorität für diesen Bereich (vgl. zum Gedanken, dass Vertrauen mit der Anerkennung von Autorität einhergeht, Keren, 2007). Umgekehrt werden wir als Lernende einer Lehrperson vertrauen, wenn wir sie als Autorität in ihrem Fachgebiet ansehen.

»All practical teaching, teaching of comprehension in all the senses of the term, is based on authority. The student must be confident that his master understands what he is trying to teach him and that he, the student, will eventually succeed in his turn in understanding the meaning of the things which are being explained to him.« (Polanyi, 1997, p. 338)

Die Einsicht in die Existenz eines Impliziten in der Wissenschaft hat noch eine weitere irritierende Seite. Sie relativiert nämlich die Vorstellung, die Aneignung wissenschaftlichen Wissens befördere notwendigerweise Aufklärung. Eine Theorie, so Polanyi, ist ein Werkzeug, das wir verstehen, indem wir es gebrauchen – einer Brille ähnlich, mit der man sieht. Man kann seine Brille aber nicht benutzen, um seine Brille zu prüfen (Polanyi & Prosch, 1975, p. 36f.). Eine einmal erworbene theoretische »Weltsicht« organisiert gleichsam hinter unserem Rücken unsere Wahrnehmungen, Interpretationen, Urteile und Problemdefinitionen, unsere Unterscheidungen zwischen Wichtigem und Unwichtigem. Sie formt den »Hintergrund« unseres Wissens (Baumgartner, 1993; vgl. dazu auch Neuweg, 2022, S. 45ff. und Wittmann & Neuweg, 2021, S. 267f.).

An dieser Stelle stößt man auf einen fundamentalen wissenschaftsdidaktischen Zielkonflikt. *Einerseits* kann der Prozess der Aneignung theoretischer »Brillen« nur eingeschränkt als nüchterner Prozess des Zurkenntnisnehmens, Durchdenkens und Erwerbens von Wissen aufgefasst werden (Neuweg, 2022, S. 53). Es handelt sich, wie wir gesehen haben, eher um einen sozialisationsähnlichen Vorgang, in dem die Einbindung in Kollektive, die dieses Wissen verinnerlicht haben, eine wichtige Rolle spielt. Die Gemeinschaft der »Brillenträger« weist Merkmale einer Glaubensgemeinschaft auf, inszeniert Einweihungen in Form von »Lehrlingszeiten«, während derer, wenn man Fleck (1935, S. 136) folgt, »rein autoritäre Gedankensuggestion« erfolgt. *Andererseits* wird man den formalbildenden Erfolg einer universitären Ausbildung ganz entscheidend immer auch daran festmachen müssen, dass jemand in der Lage ist, sich Brillen als Brillen bewusst zu machen, den Hintergrund seines Wissens in Frage zu stellen und die Fähigkeit zum Brillenwechsel zu kultivieren.

Ob sich intensive intellektuelle Sozialisation und die Kultivierung selbst-reflexiver Fähigkeiten aussöhnen lassen, ist aber nicht nur eine Frage der Wissenschaftsdidaktik, sondern auch davon abhängig, wie tief der »Hintergrund« eingewurzelt und wie er beschaffen ist. Während man sich von konkreten Objekttheorien vergleichsweise leicht distanzieren können, ist dies für de-

ren Fundamente nicht so ohne Weiteres oder auch gar nicht möglich (vgl. für sog. absolute Vorannahmen oder Voraussetzungen bspw. Collingwood, 1940).

Wie weit kann man einen Hintergrund, wenn man ihn denn bemerkt, formulieren und reflektieren? Folgt man Popper, dann machen wir zwar zu jedem Zeitpunkt Hintergrundannahmen, wir können aber jede dieser Hintergrundannahmen einer kritischen Prüfung zuführen und auf diese Weise im Prinzip nach und nach den Hintergrund unseres Wissens einer umfassenden Inventur unterziehen (vgl. etwa Popper, 1965, p. 238). Diese Sichtweise verkennt jedoch möglicherweise den Netzwerkcharakter unserer Hintergrundannahmen (vgl. dazu Searle, 1983). Sie bilden, wenn man Wittgenstein folgt, ein System sich wechselseitig interpretierender und bestätigender Teile; wenn wir anfangen, etwas zu glauben, glauben wir daher nicht einzelne Sätze, sondern ein ganzes System von Sätzen (ÜG 141). Ebenso verstärken Hintergrund und Handeln einander wechselseitig. Mit einer Metapher Wittgensteins gesprochen, zeigen sich die »(Tür-)Angeln«, mit der er unsere Hintergrundüberzeugungen umschreibt, erst im Handeln. Stellt man diese Angeln infrage oder entfernt sie ganz, wird der gesamte Türmechanismus außer Kraft gesetzt und damit unser Handeln verunmöglicht (vgl. ÜG 341, 343, 655).² Und so bricht, wenn der Hintergrund zusammenbricht, oft ein ganzes System zusammen, in dem die Teile des Hintergrundes sowie der Hintergrund und unser Erleben und Handeln untrennbar miteinander verschränkt sind.

Baumgartner beschreibt anschaulich, dass Zusammenbrüche oft ein Ergebnis davon sind, dass etwas schiefgelaufen ist. Etwas funktioniert nicht, wie es nach unseren Hintergrundüberzeugungen zu erwarten gewesen wäre (vgl. Baumgartner, 1993, S. 23–26). Bereits John Searle (vgl. 1983, p. 155), auf den sich Baumgartner u. a. bezieht, hebt solche Fälle der Sichtbarmachung des Hintergrundes hervor.

Zusammenbrüche haben freilich den Charakter eines Widerfahrnisses, das uns mehr oder weniger überrascht. Kann man aber bei sich und, als Lehrender, bei anderen die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, Aus- und

2 Wir heben hier explizit auf diese Metapher ab, da sie in der englischsprachigen Wittgenstein-Auslegung so viel Aufmerksamkeit erhalten hat, dass gar eine ganze Forschungsrichtung danach benannt wurde. Für einen Einblick in die sogenannte »hinge epistemology« vgl. Coliva (2013) und Pritchard (2016, 2021). Ein besonderer Punkt, an dem sich die Debatte entzündet, ist die Frage, ob nach Wittgenstein unser Hintergrund als propositional oder nicht-propositional aufzufassen ist (vgl. Moyal-Sharrock, 2004; Coliva, 2013; Ranalli, 2020).

Zusammenbrüche absichtlich zu wagen, gezielt herbeizuführen und ihnen dann auch zu begegnen, sie also aus- und durchzuhalten? Aufrufen muss diese Art der Reflexivität sehr wahrscheinlich auf einer prinzipiellen Offenheit, Neugierde und Ambiguitätstoleranz, die es möglich und vielleicht sogar erstrebenswert macht, anderen Wissens- und Denkgemeinschaften zu begegnen und die dabei auftretenden Missverständnisse als produktive Irritationen wahrzunehmen und zu verarbeiten.

2 Das Implizite als Ergänzung zum Wissenschaftswissen

Dem Wissenskörper der Wissenschaften ist also, so haben wir gesehen, ein Implizites eingeschrieben – einerseits seine durch Verstehen aufzuschließende Bedeutung und andererseits seine der kritischen Prüfung nur eingeschränkt zugänglichen Prämissen. Das Implizite steht diesem Wissenskörper aber auch als ein Differentes gegenüber, das sich aneignen muss, wer praktischen Anforderungen gerecht werden will – und zwar entweder als ein Zusätzliches zur Wissenschaft, das das Wissenschaftswissen gleichsam praktisch zum Laufen bringt (2.1), oder aber als praktisches Handlungswissen, das sich gar nicht aus dem Wissenschaftswissen ableitet (2.2). Damit ist das – nicht zuletzt die Studierenden notorisch beschäftigende – Theorie-Praxis-Problem angesprochen.

2.1 Wissen anwenden Es ist bekannt, dass nicht jeder Theoretiker auch ein guter Praktiker ist. Das Phänomen, dass nicht jedem Verbalisierungsexpertentum ein entsprechendes Handlungsexpertentum entspricht, wird mit Whitehead (1929) in der Kognitions- und Lernpsychologie als Ausdruck sogenannten »trägen Wissens« bezeichnet (Renkl, 1996). Worin liegen Ursachen dafür und wie kann man ihnen hochschuldidaktisch begegnen? Die Antwort lautet: Wissen kontextualisiert sich nicht von selbst und Wissen prozeduralisiert sich nicht von selbst. Damit sind zwei weitere wichtige Erscheinungsformen impliziten Wissens angesprochen: die Urteilskraft als Fähigkeit zur situationsklugen Anwendung expliziten Wissens sowie Fertigkeiten.

Vermutlich kümmert sich die universitäre Lehre weit stärker um die Vermittlung von Verallgemeinerungen als um ihr Anwenden. Das ist ein Fehler, weil es das implizite Wissen unterschätzt, das im Anwenden als Urteilskraft (Kant) zum Ausdruck kommt. Einer Regel folgen, so Wittgenstein, ist eine Praxis (PU 202), und deshalb kann situationskluges Anwenden auch nur praktisch

erlernt werden. Das ist darauf zurückzuführen, »dass keine Regel ihre eigenen Anwendungsbedingungen zu regeln vermag, dass, mit anderen Worten, die Anwendung einer Regel Interpretationen und Entscheidungen verlangt, die sie selbst nicht (restlos) steuern kann« (Ortmann, 2003, S. 35). Ein Mensch kann – so findet es sich bei Kant – daher viel Wissen

»im Kopfe haben in dem Grade, dass er selbst darin ein gründlicher Lehrer werden kann, und wird dennoch in der Anwendung derselben leicht verstoßen, entweder, weil es ihm an natürlicher Urtheilskraft (obgleich nicht am Verstande) mangelt, und er zwar das Allgemeine *in abstracto* einsehen, aber ob ein Fall *in concreto* darunter gehöre, nicht unterscheiden kann, oder auch darum, weil er nicht genug durch Beispiele und wirkliche Geschäfte zu diesem Urtheile abgerichtet worden.« (KrV, A 134, 135/B 173)

Aus dieser Einsicht lassen sich sehr starke Argumente für eine stärker kasuistisch ausgerichtete Hochschullehre ableiten. Eine solche Vorgehensweise steht auch ganz im Zeichen von Aristoteles, der im Rahmen seiner Moralphilosophie die Nutzlosigkeit allgemeinen Wissens betont, wenn dieses auf der allgemeinen Ebene verbleibt und nicht auf Einzelsituationen angewandt werden kann (vgl. NE VI 8, 1141b14 – 22; 12, 1143a25 – 34). Das Wissen desjenigen, der praktische Weisheit (*phronêsis*) erlangt hat, des *phronimos*, lässt sich nicht allgemeingültig und für alle Zeit niederlegen, denn die konkrete richtige Handlung differenziert von Fall zu Fall. Als richtige Antwort auf die Frage, wie man tugendhaft (mutig, besonnen etc.) handelt, kann daher nur Folgendes gelten: »Wie es der *phronimos* tut.« (vgl. NE II 6, 1106b36 – 1107a2) – in anderen Worten: Es kommt darauf an. Entscheidend ist, dass wir uns vorstellen, wie die Handlungsweise des (moralischen) Experten in einer spezifischen Situation aussähe.³

Aber auch das Kontextualisieren von Abstraktionen bleibt ein Intellektualisieren und dringt noch nicht vor zu einer im akademischen Kontext wohl weithin unterschätzten Facette impliziten Wissens: zum Kennerblick und zu den Fertigkeiten. Polanyi und Prosch verweisen auf die großen Zeiteile, die Chemie-, Biologie- oder Medizinstudierende in Labors oder Krankenhäusern verbringen,

»where they seek to bridge the gap between the printed text of their books and the facts of experience. They are training their eyes, their ears, and their

3 Für einen hilfreichen Überblick über die verschiedenen Aspekte der aristotelischen praktischen Weisheit vgl. Corcilius (2021).

sense of touch to recognize *the things* to which their textbooks and theories refer. But they are not doing so by studying further textbooks. They are acquiring the skills for testing by their own bodily senses the objects of which their textbooks speak. [...] Textbooks of chemistry, biology, and medicine are so much empty talk in the absence of personal, tacit knowledge of their subject matter. The excellence of a distinguished medical consultant or surgeon is due not to his more diligent reading of textbooks but to his skill as a diagnostician and healer – a personal skill acquired through practical experience.« (Polanyi & Prosch, 1975, p. 31)

Hieran zeigt sich sehr eindrücklich der Aspekt des Zusätzlichen und des Prozessualen, den das Implizite mit sich bringt. Zusätzlich zum Wissenschaftswissen, das in Handbüchern und Forschungsliteratur dargelegt wird, ist Anwendungswissen vonnöten, das nicht auf einen Schlag erlernt werden kann, sondern nur nach und nach mit der Erfahrung sich langsam, aber sicher einstellt.

2.2 Jenseits des Anwendens Keineswegs jedes Können lässt sich als Anwenden expliziten Wissens auffassen. Es gibt Formen reifer Könnerschaft, deren Wissensgrundlagen tatsächlich in hohem Maße oder gar ausschließlich in der Art und Weise liegen, in der jemand etwas zu tun vermag (Neuweg, 2020a). Das Wissen wohnt dem Können inne. Für die Wissenschaftsdidaktik sind diese Fälle dann interessant, wenn ein Wissenschaftswissen existiert, das dem fraglichen Können korrespondiert. In solchen Fällen besteht die Gefahr zu glauben, dass dieses Können durch die Vermittlung des betreffenden expliziten Wissens entscheidend gefördert oder sogar gleichsam hergestellt werden könnte.

Betrachten wir ein Beispiel (Polanyi, 1964, p. 49f.). Was tun Radfahrer*innen, wenn sie am Fahrrad das Gleichgewicht halten? Radfahrer*innen halten das Gleichgewicht, indem sie jeden auftretenden Neigungswinkel kompensieren durch eine Lenkbewegung in Richtung des Ungleichgewichts, wobei der Radius der mit dieser Lenkbewegung beschriebenen Kurve dem Quadrat der aktuell gefahrenen Geschwindigkeit dividiert durch den Neigungswinkel entspricht. Es ist klar, dass kaum eine Radfahrerin diese Formel kennt und dass auch kein Mensch Radfahren dadurch lernt, dass er diese Formel studiert.

Wir müssen daher das Wissen der ersten Person vom analytischen Wissen des Beobachters, der dritten Person, unterscheiden.

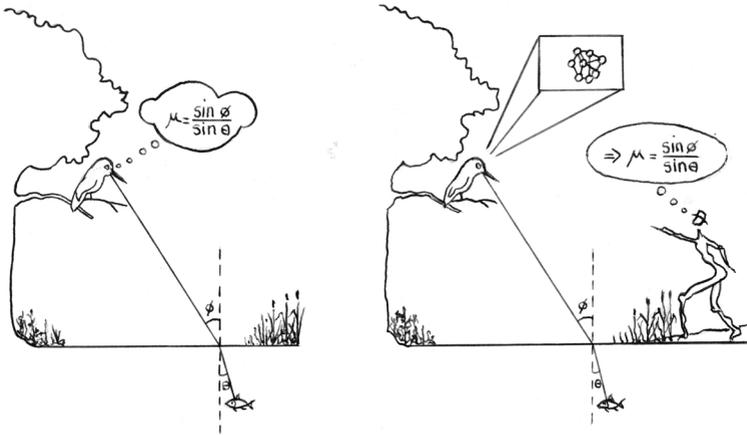


Abb. 1: Akteurswissen vs. Beobachterwissen (nach Varela, 1993, S. 45, 81; Zeichnung: T. Hammer)

Die Abbildung verdeutlicht das Gemeinte. Ein Vogel auf einem Ast erspäht seine potenzielle Beute, einen Fisch knapp unter der Wasseroberfläche. Im rechten Bild sehen wir einen Beobachter, der feststellt, dass der Vogel bei der Wahl seiner Flugbahn das Gesetz der Lichtbrechung berücksichtigen muss. Mit diesem Wissen kann der Beobachter erklären und vorhersagen, wie der Vogel fliegt – so nämlich, *als ob* er das Brechungsgesetz kennen und anwenden würde. Über die tatsächlichen Kognitionen des Vogels ist damit natürlich nichts gesagt und schon gar nichts darüber, wie er dieses Flugverhalten erlernt hat. Anders im linken Bild. Nun wandert die instrumentalistisch gedachte Theorie – Instrument zur Beschreibung und Vorhersage des Flugverhaltens – in den Kopf des Vogels hinein. Er weiß um das Brechungsgesetz und wendet es an.

Von dieser unvorsichtigen Verwechslung instrumentalistischer mit realistischen Theorien ist es dann nur mehr ein kleiner Schritt hin zu der keineswegs immer, aber durchaus manchmal irrigen Idee, man könne Verhalten über die Zurkenntnisnahme von Wissen modifizieren. Sie steuert Hochschullehre häufiger, als man meinen möchte, wie die folgenden beiden Beispiele zeigen.

Das erste stammt aus der Betriebswirtschaftslehre. Vroom und Yetton haben ein normatives Entscheidungsmodell entwickelt, über das man anhand

von sieben Prüffragen bestimmen kann, ob man eine Führungsentscheidung alleine, unter Beratung durch Mitarbeiter*innen oder aber als Gruppenentscheidung treffen soll. Empirisch kann man zeigen, dass eine Entscheidungspraxis, die den Empfehlungen des Modells folgt, tatsächlich überlegen ist. Es bringt aber erstaunlich wenig, Führungskräfte entlang dieses Modells zu trainieren (vgl. Böhnisch, 1992, S. 35 und 164ff.); solche Trainings verändern das Führungsverhalten kaum. Vereinfacht ausgedrückt: Führungskräfte sollen sich so verhalten, *als ob* sie das Modell kennen und anwenden würden; durch das Modell lernt man dieses Verhalten aber nicht.

Das zweite Beispiel stammt aus der Didaktik. Die Mitarbeiter*innen eines Institutes für Wirtschaftspädagogik sind bekannt dafür, dass sie allesamt sehr gut erklären und dies den Studierenden über ihr Vorbild auch vermitteln können. Eines Tages sind sie auf die Idee gekommen, ihr implizites Wissen zu explizieren, eine Heuristik des guten Erklärens in Form eines Modelles zu entwickeln und rund um dieses Modell ein »Handbuch verständlich erklären« zu schreiben (Schopf & Zwischenbrugger, 2015). Erneut zeigt sich: Das Handbuch ist ein guter Schiedsrichter, aber ein weniger guter Lernbiograph. Man kann damit Können gut beurteilen, weil jemand, der gut erklärt, so erklären soll, *als ob* der das Modell kennen würde. Aber erlernen kann man diese Fähigkeit mit dem Modell nicht so ohne Weiteres.⁴

Ein schlichtes Anwendungsmodell – wer etwas gut kann, wendet an, was im Lehrbuch steht – kann also gründlich in die Irre führen, weil wir in analytischer Haltung oft Beobachterwissen über die Praxis schaffen, das wir vom Akteurswissen unterscheiden müssen. Beschreibende Regeln sind nicht gleichzusetzen mit generativen Regeln. Akteurswissen nämlich wird in hohem Maße entlang eigener Handlungserfahrung, durch Lernen am Fall und an Rollenvorbildern, durch Sozialisation in *communities of practice* aufgebaut.

Auch in den besagten Fällen eines intuitiven Handelns auf der Grundlage impliziten Wissens können und sollen Wissenschaftswissen und implizites Wissen in ein Verhältnis treten. Es handelt sich dabei aber nicht um ein

4 Allein diese Beispiele stellen schlagkräftige Beweise gegen die intellektualistische Position dar, derzufolge Wissen-wie auf Wissen-dass reduziert werden kann (vgl. Stanley & Williamson, 2001). Ganz offensichtlich ist in sehr vielen Fällen von Wissen-wie aber noch etwas Zusätzliches (Implizites) enthalten, das sich nicht so einfach in Propositionen übersetzen lässt, oder die Übersetzung kann durchgeführt werden, hat dann aber nichts mehr mit dem eigentlichen Wissen-wie zu tun (wie das Fahrradbeispiel zeigt) und steht dem Wissen-wie als separate (begründende) Wissensform gegenüber.

Verhältnis von Wissen und Anwenden, sondern von Begründen und Handeln. Wissenschaftliches Wissen verhält sich dann zum Handlungswissen wie das grammatikalische Wissen zur Beherrschung der Muttersprache. Wir generieren unsere Sprache nicht aus der Grammatik heraus, aber sie eröffnet uns eine nachträgliche Begründungs- und insbesondere Korrekturmöglichkeit.

Das professionelle Berufswissen akademischer Berufe wird hier sichtbar »als ein eigenständiger Bereich zwischen praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt« (Dewe, 1998, S. 78f.). Für die Ausformung dieses professionellen Wissens bedarf es einer »doppelten Professionalisierung« (Helsper, 2001; Overmann, 1996). Einerseits ist ein wissenschaftlich-erkenntniskritischer Habitus auszuformen, andererseits muss in die professionelle Handlungspraxis eingeführt werden.

3 Das Implizite als Gegenstand der Aufklärung durch Wissenschaftswissen

Wir haben im ersten Abschnitt das Konzept des Hintergrundes des Wissens eingeführt und kommen nun erneut darauf zurück. Im universitären Lernen begegnen einander zwei Hintergründe: das Wissenschaftswissen und mit ihm sein Hintergrund treffen auf das persönliche Wissen des Lerner und dessen Hintergrund, auf einen Teil seiner »inoffiziellen Weltversion« (Rumpf, 1979), zu der alles gehört, was diese Person wirklich denkt, glaubt oder für gut hält. Wenn diesem Hintergrund im Lehr-Lern-Prozess keine Aufmerksamkeit zuteil wird, bleibt das neu Anzueignende dem Lerner äußerlich und fremd, seine Beziehung zum Wissenschaftswissen »scheinhaft« (Rumpf, 1994, S. 172).

Was das bedeutet, kann man an einer von Martin Wagenschein geschilderten Anekdote nachvollziehen. Ein Student der Naturwissenschaften, der Lehrer werden möchte, will in einem Seminar Wagenscheins darauf hinaus, dass im Vakuum alle Objekte gleich schnell zu Boden fallen:

»Er sagte folgendes (ziemlich wörtlich): »Also wenn man zwei Kugeln fallen lässt ... so wie der Galilei das gemacht hat, ... vom schiefen Turm in Pisa ... zwei Kugeln, gleich groß ... wegen dem Luftwiderstand, aber verschieden schwer ... dann kommen die gleichzeitig unten an!« So sagte er. Das war ja nun eine etwas kühne Behauptung, wenn man sich dabei eine Tischtennis-

kugel vorstellte und eine gleich große Bleikugel. Deshalb sagte ich: ›Und ... das stimmt? *Glauben* Sie das?‹ Darauf er, sehr erstaunt: ›Ja *nein!* Ich meine nur: das ist das, was ich aus der Schule *weiß!*‹ Sein Gesicht, sein beinahe vorwurfsvolles, schien mir zu sagen: ›Wie? Glauben soll man das auch noch? Nicht bloß hersagen?‹« (Wagenschein, 1971, S. 78f.)

Die schlichte Rückfrage nach dem ernsthaft für richtig Gehaltenen also hat hier ausgereicht, um den Studenten dazu zu veranlassen, sich vom Gewussten zu distanzieren, jede Haftung für dessen Wahrheitsanspruch irritiert zurückzuweisen.

Horst Rumpf nutzt seine Besprechung dieses Beispiels, um darauf hinzuweisen, »dass es in den Menschen nach dem Schulunterricht ein Phantom von Realität zu geben scheint, das sie einerseits für richtig halten, dem sie sich andererseits nicht im Ernst anvertrauen, weil es fernab von ihrem wirklichen Denken, Sprechen, Fühlen liegt« und »Lehr-Übereignungen in offiziellen Institutionen« oft zu Ergebnissen führen, »die sich sozusagen nur an den Subjekten abspielen« (Rumpf, 1979, S. 219), nicht wirklich in ihnen.

Was dann geschieht, kann man als Wissenskompartimentalisierung (Renkl, 1996) bezeichnen. Weil das private, oft implizite Wissen mit seinem impliziten Hintergrund und das offizielle Wissenschaftswissen und sein impliziter Hintergrund nicht in ausdrückliche Begegnungs-, Abgleichungs- und Diskursprozesse gesetzt werden, bilden sich im Lerner ein Wissensbehältnis, das für Prüfungen und Klausuren geöffnet wird, und ein anderes, neben ihm weiter existierendes, das die alltäglichen Wahrnehmungen und Handlungen tatsächlich steuert. Darin liegt wohl eine weitere wichtige Ursache dafür, dass das an den Universitäten angeeignete Wissen oft träge bleibt:

»Man kann etwas beherrschen, ohne je in ihm präsent geworden zu sein. Man kann etwas lernen, studieren, abgeprüft bekommen – ohne es im Ernst zu kennen, ohne wirklich von ihm berührt worden zu sein. Man kann souverän über Erkenntnisse verfügen, sie anwenden, vielleicht auch weiterführen – und unversehens merken, dass sie einem gleichgültig sind; dass man persönlich keinerlei Haftung für ihre Triftigkeit oder Bedeutung einzugehen bereit oder imstande wäre. Sie sind einem egal. Andere, ferne Instanzen und Autoritäten sind verantwortlich. Ich fühle mich nicht zuständig (in der Frage, ob Goethe gut war; ob die Erde sich dreht; ob es Atome gibt; ob das Beharrungsgesetz stimmt) –, und niemand kann mich persönlich zur Verantwortung ziehen. Wofür gibt es schließlich Experten und Lexika?« (Rumpf, 1994, S. 173)

Es gibt kein Universalrezept für den didaktischen Umgang mit den besagten inoffiziellen Weltversionen, weil diese von unterschiedlicher Qualität sind. Als implizites Expertenwissen können sie, wie wir im zweiten Abschnitt gesehen haben, dem Wissenschaftswissen sogar *überlegen* sein. Manchmal können sie *paritätisch* neben das Wissenschaftswissen treten, als Substitutionswissen gleichsam (Neuweg, 2002, S. 89f.). Davon handelt etwa die Geschichte von einer Person, die an einem Weight-Watchers-Programm teilgenommen hat und vor der Aufgabe stand, drei Viertel von zwei Drittel eines Bechers Cottage Cheese abzumessen. Sie löste das Problem ganz ohne Bruchrechnung, indem sie mittels Messbecher zwei Drittel abmaß, einen runden Kuchen aus dieser Menge formte, ihn in vier Viertel teilte und drei davon nahm (Lave, Murtaugh & de la Rocha, 1984). Ähnlich würden die Bewohner der Südseeinsel Truk an jedem Navigationswissenstest scheitern, weil sie weder Kompass noch Karte kennen; sie finden ihr Ziel in der Orientierung an Wellenschlag, Windstärke, Sternen und Fauna (Gladwin, 1964).

In der Mehrzahl der Fälle aber sind sie dem Wissenschaftswissen objektiv *unterlegen*. Das sogenannte »implizite Wissen« ist potenziell immer auch die Heimat der ungeprüften Vorannahmen und der »impliziten Blindheit« (Neuweg, 2020b), der »Ausflucht in stereotype und realitätsabstoßende Phantasien« (Rumpf, 1979, S. 227) oder schlicht der Bequemlichkeit. In dieser Perspektive erscheint Wissenschaftsdidaktik dann ganz traditionell als aufklärerisches Vorhaben.

Daniel Kahnemans Erklärungen der Interaktion vom sogenannten System 1 und System 2 veranschaulichen dies eindrücklich: Während System 1 dem schnellen, intuitiven und leichten Denken zugeordnet wird und damit Sitz unserer impliziten Vorannahmen (und Vorurteile) ist, ist mit System 2 das analytische, reflektive und langsamere (weil anstrengendere) Denken verknüpft (Kahneman, 2011, pp. 20–24 sowie part II). Am Beispiel der sogenannten Müller-Lyer-Illusion (Kahneman, 2011, pp. 26–28; Abb. 2) wird deutlich, dass Wissenschaftsdidaktik das Denken im System 2 fördert. Ob, unter welchen Bedingungen und in welchen Fällen im System 2 gewonnene Einsichten System 1 verändern können, ist eine offene Frage. Wir sehen zum Beispiel immer noch beide Linien als unterschiedlich lang und glauben in dem Sinne nicht, was uns die Wissenschaft bzw. die Messung sagt – so wie der Student in Wagenscheins Zitat seine eigene Aussage nicht glaubt. Aber wir lernen unserem Glauben,

d.h. unserem System 1 bzw. unseren impliziten Vorannahmen, zu misstrauen, selbst wenn wir nie »sehen« werden, dass die Linien gleich lang sind.⁵

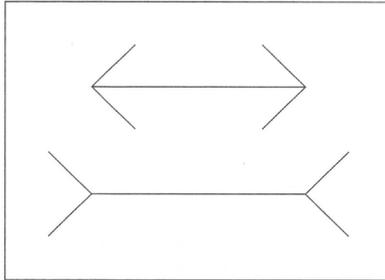


Abb. 2: Müller-Lyer-Illusion (Kahneman, 2011, p. 27)

4 Literatur

Aristoteles (NE). *Aristotelis Ethica Nicomachea* (DP 2010). Ed. by I. Bywater. Cambridge: Cambridge University Press, 1890.

Baumgartner, P. (1993). *Der Hintergrund des Wissens. Vorarbeiten zu einer Kritik der programmierbaren Vernunft*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.

Böhnisch, W. (1992). *Führung und Führungskräfte-Training nach dem Vroom/Yetton-Modell*. Stuttgart: Poeschel.

5 Ein ähnliches Beispiel findet sich in Feyerabend (1975), der Galileos Erstaunen über die Anhänger Kopernikus' dokumentiert, die ihren Vernunfturteilen so sehr vertrauten, obwohl diese unseren Sinneseindrücken widersprächen (Feyerabend, 1975, p. 101). Dieser Konflikt zwischen Vernunft und Sinnen findet sich bereits bei Platon in der *Politeia* (die Täuschung, dass gerade Dinge krumm im Wasser erscheinen, kann nur durch die Reflexion des vernünftigen Seelenteils aufgedeckt werden, vgl. *Rep.* X 602c-e). Im Falle des besagten Studenten spielt außerdem höchstwahrscheinlich unser Unwillen, allgemeine Gesetze auf unsere individuelle konkrete Lebenswelt anzuwenden, eine große Rolle. Wir weigern uns schlicht, das intellektuell Anerkannte auch für uns persönlich anzuerkennen (vgl. Kahneman, 2011, pp. 170–174, 212, der auf Nisbett und Borgidas Studien rekurriert).

- Coliva, A. (2013). Hinges and Certainty. A Précis of *Moore and Wittgenstein. Scepticism, Certainty and Common Sense*. *Philosophia*, 41, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s11406-012-9399-9>
- Collingwood, R.G. (1940). *An Essay on Metaphysics*. Oxford: The Clarendon Press.
- Corcilius, K. (2021). Phronesis/Praktische Weisheit. In Ch. Rapp & K. Corcilius (Hg.), *Aristoteles-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 351–359). Berlin: J. B. Metzler.
- Dewe, B. (1988). Zur Relevanz der Professionstheorie für pädagogisches Handeln. In W.K. Schulz (Hg.), *Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven* (S. 67–86). Opladen: Leske + Budrich.
- Fleck, L. (1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Basel: Benno Schwabe & Co.
- Feyerabend, P. (1975). *Against method*. London: NLB.
- Gladwin, T. (1964). Culture and logical process. In W.H. Goodenough (Eds.), *Explorations in cultural anthropology* (pp. 167–177). New York: McGraw-Hill.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kant, I. (1787). *Kritik der reinen Vernunft* (2. Aufl.). (Kants Werke. Akademie-Textausgabe, Bd. III.) Berlin: de Gruyter, 1968. [zit. KrV]
- Keren, A. (2007). Epistemic authority, testimony and the transmission of knowledge. *Episteme*, 4(3), 368–381. <https://doi.org/10.3366/E1742360007000147>
- Kuhn, T. (1997). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2. rev. u. um das Postskriptum von 1969 erg. Aufl.). Frankfurt a.M. : Suhrkamp.
- Lave, J., Murtaugh, M. & de la Rocha, O. (1984). The dialectic of arithmetic in grocery shopping. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition. Its development in social context* (pp. 67–94). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moyal-Sharrock, D. (2004). On certainty and the grammaticalization of experience. In D. Moyal-Sharrock (Eds.), *The third Wittgenstein. The post-investigations works* (pp. 43–62). Aldershot/Burlington: Ashgate.
- Neuweg, G.H. (2002). Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können. Über den problematischen Versuch, Können auf Umwegen zu prüfen. In P. Baumgartner & H. Welte (Hg.), *Re-*

- flektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik* (S. 86–103). Innsbruck: StudienVerlag.
- Neuweg, G.H. (2020a). Etwas können. Ein Beitrag zu einer Phänomenologie der Könnerschaft. In R. Hermkes, G.H. Neuweg & T. Bonowski (Hg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 13–35). Bielefeld: wbv.
- Neuweg, G.H. (2020b). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (4. aktual. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ortmann, G. (2003). *Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Platon (Rep.). *Platonis Opera. Tomus IV. Tetralogiam VIII continens*. Ed. by J. Burnet. Oxford: Oxford University Press, 1902.
- Polanyi, M. (1964). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy* (rev. ed.). New York: Harper & Row.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being. Essays by Michael Polanyi*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Polanyi, M. (1997). *Society, economics, and philosophy. Selected papers*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Polanyi, M. & Prosch, H. (1975). *Meaning*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Popper, K. (1965). *Conjectures and refutations. The growth of scientific knowledge*. New York: Harper & Row.
- Pritchard, D. (2016). *Epistemic Angst. Radical skepticism and the groundlessness of our believing*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Pritchard, D. (2021). Wittgensteinian hinge epistemology and deep disagreement. *Topoi* 40, 1117–1125. <https://doi.org/10.1007/s11245-018-9612-y>
- Ranalli, Ch. (2020). Deep disagreement and hinge epistemology. *Synthese* 197, 4975–5007. <https://doi.org/10.1007/s11229-018-01956-2>
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78–92.

- Rumpf, H. (1979). Inoffizielle Weltversionen – Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(2), 209–230.
- Rumpf, H. (1994). *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. Weinheim: Juventa.
- Schopf, C. & Zwischenbrugger, A. (2015). *Handbuch verständlich erklären*. Wien: Manz.
- Searle, J. (1983). *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanley, J. & Williamson, T. (2001). Knowing how. *Journal of Philosophy*, 98(8), 411–444.
- Varela, F.J. (1993). *Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wagenschein, M. (1971). Was bleibt? (Verfolgt am Beispiel der Physik). In J. Flügge (Hg.), *Zur Pathologie des Unterrichts. Befragung des pädagogischen Fortschritts* (S. 74–91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Whitehead, A.N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York: The Free Press.
- Wittmann, E. & Neuweg, G.H. (2021). Die digitale Transformation als Herausforderung für den Hintergrund unseres Wissens. In K. Beck & F. Oser (Hg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung* (S. 265–277). Wiesbaden: wbv.
- Wittgenstein, L. (1984). *Philosophische Untersuchungen. Werkausgabe, Bd. 1*. Frankfurt: Suhrkamp. [zit. PU]
- Wittgenstein, L. (1992). *Über Gewissheit. Werkausgabe, Bd. 8*. Frankfurt: Suhrkamp. [zit. ÜG]

Transdisziplinarität - eine Aufgabe für die Wissenschaftsdidaktik?

Ines Langemeyer

Zusammenfassung: *Transdisziplinarität ist zu einem Topos geworden. Rein auf die Erkenntnissuche bezogen beschreibt sie das, was Wissenschaft ohnehin immer wieder tut: den zu eng gewordenen Rahmen zu forschen und zu denken zu überschreiten. Aber Transdisziplinarität wird auch anders ausgelegt. Sie soll Grenzen überschreiten, indem sie Probleme löst. Dabei kann sie sich aber immer weniger um die notwendige Reflexion kümmern, die die Kritik im Forschungszusammenhang schärft. Wenn zu bestimmen ist, was Wissenschaftsdidaktik dazu beiträgt, dann wäre es ein überaus wichtiger Ansatzpunkt, an der wissenschaftstheoretischen Bedeutung der »Problematik« anzuknüpfen und die Überwindung von Erkenntnishindernissen zu studieren.*

Schlagworte: *Transdisziplinarität, Systemtheorie, Lernifizierung, Planwissenschaft, Problematik, Erkenntnishindernisse*

1 Historische Einbettungen

Die Grenzen disziplinärer Erkenntnis zu überschreiten, gilt vorrangig als ein Merkmal von Forschung, nicht von Lehre. So bestimmt Jürgen Mittelstraß (2011, S. 311) Transdisziplinarität als ein Prinzip, sich Forschungsfragen nicht mehr im Rahmen einer Disziplin zu stellen, sondern sich mit einer wissenschaftlichen »Optik« (Mittelstraß, 2011, S. 332) außerwissenschaftlichen Problemen zuzuwenden. Gemeint sind etwa die Krisen mit einer großen Tragweite wie die Klimakatastrophe, das Artensterben, die Energie- und Gesundheitsversorgung oder die Hunger- und Armutskrisen. Da man beim Problemlösen generell nur die Forschenden am Werk zu sehen meint (wobei Mittelstraß davor warnt, Universitäten auf diese Problemlöserrolle zu reduzieren), liest man wenig bis gar nichts darüber, wie die Didaktik im Allgemeinen

oder auch die Wissenschaftsdidaktik im Besonderen etwas Genuines zum Thema »Transdisziplinarität« beigetragen hätte. Im Anschluss an inter- und supranationale Akteure der Bildungspolitik (wie die UNESCO oder die OECD) scheint es zwar darum zu gehen, wie sich Aufgaben und Formen von Bildung vor dem Hintergrund der Krisen neu definieren und praktisch den Institutionen des Bildungssystems zuweisen lassen. Aber die Aufgabe sei, so meint etwa Julie Thompson Klein (2004, S. 523), Wissensproduktion und Problemlösepotenziale zu steigern: »Universities are and will remain key knowledge-production systems, but their potential for solving societal problems has not been fully mobilized«.

1.1 Universitäre Bildung als Retter in der Not?

Erst durch eine solche, schon fast militärisch klingende Forderung, man müsse ein Problemlösepotenzial von Universitäten »vollständig mobilisieren«, kommen Fragen der Didaktik auf, welche Aufgaben, Inhalte, Curricula und Methoden sich dafür in der universitären Lehre eignen.

Der erste Präsident des 1987 gegründeten *Centre International de Recherche et d'Etude Transdisciplinaire*, Basarab Nicolescu (1999), sieht mit Transdisziplinarität einen neuen Typ von Bildung entstehen. In seiner Rede »The transdisciplinary evolution of learning« zum Symposium »Overcoming the underdevelopment of learning« beschwört er eine Art Metalernen: Gegenstand und Aufgabe der Hochschulbildung würden fortan ein »learning to know«, »learning to do«, »learning to live together« und sogar ein »learning to be« sein. Solche Plädoyers laden das Lernen mit Vorstellungen auf, wonach alle gesellschaftlichen Probleme einfach Fragen des Lernens sind. Es scheint alle Qualitäten des Problemlösens in sich aufnehmen zu können.

Mit dieser Idealisierung des Lernens scheint es auch möglich, dass man einen neuen Typ von Bildung schlicht auswählen und einfach »das Programm« dafür neu starten könnte. Man sieht schon, wie aus den Universitäten als »System der Wissensproduktion« überall fleißige Studierende wie Heilsbringer in die Gesellschaft ausströmen, die, während sie sich noch frisch die Grundlagen und die neuesten Erkenntnisse ihres Fachs aneignen, schon flink nebenbei die Probleme der Welt lösen. Mit Gert Biesta (2015) lassen sich solche Visionen und Vorstellungen als »learnification« kritisieren. Alles erscheint lernbar, man müsste nur den Lernmechanismus des einzelnen Individuums optimieren und für die Problemlösefähigkeiten aus den Klassenräumen, den Bildungsinstitutionen und aus den Disziplinengrenzen herausholen. Insbeson-

dere die höhere Bildung spiele aus Sicht von VertreterInnen der Transdisziplinarität eine Schlüsselrolle:

»HEI [higher education institutions] can be seen as crucial drivers of ESD [education for sustainable development] and constitute significant vehicles to explore, test, develop and communicate conditions for transformative change (Rammel et al., 2015)« (Biberhofer & Rammel, 2017, S. 65).

Den Universitäten und Hochschulen werden die Probleme einer krisenhaften Weltpolitik und einer Weltsystemkrise als Aufgabe zugewiesen. Die Heilsbringer- oder Weltretterrolle und der »Solutionismus« (Strohschneider, 2014), so zeigt das Zitat, wird von den WissenschaftlerInnen nicht selbst hinterfragt. Was macht sie anfällig, ein solches Mandat annehmen zu wollen? Die neue Rolle erscheint vielen vielleicht dankbarer, sozusagen als eine unerschöpfliche Legitimationsquelle und als Garant für eine gute Auftragslage, nachdem Bildungsinstitutionen Mitte des 20. Jahrhunderts ökonomisch und politisch-moralisch so stark in Bedrängnis geraten sind, dass sie im Bildungsmonitoring die eigene Output-Effizienz ständig unter Beweis stellen müssen. Die Universität wird im Transdisziplinaritätsmodus so entworfen, als könnte sie eine effiziente Produktionsstätte von »Wissen« und »zukunftsrelevanten Kompetenzen« sein, die sich gesellschaftlich angeblich unmittelbar verwerten ließen. So wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern immer stärker der »Transfer von Wissenschaft in die Gesellschaft«, sprich: Wirtschaft, gefordert.

Man muss nicht dogmatisch für Wissenschaftsfreiheit und die reine Erkenntnis eintreten, um zu erkennen, dass die Rollenzuweisung des Heilsbringers und Weltretters schwerwiegende Probleme mit sich bringt. »Transdisziplinarität« ist nicht einfach ein Entwicklungstrend, sondern ein schillernder Topos. Was unter dieser Bezeichnung entstanden ist, trägt verschiedene Facetten und ist mit heterogenen gesellschaftlichen Anliegen verbunden. Dem Diskurs wohnt von Anbeginn eine ideologische Problematik inne. Er impliziert, dass die Aufgaben von Forschung und die Bildungsprozesse in der Wissenschaft zunehmend verkannt werden. Denn er stellt keine neutrale oder analytische Beschreibung für Entwicklungen in der Wissenschaft bereit, wie etwa Thomas Kuhn (1976), wenn er historisch zeigt, dass eine Disziplin mit tiefgreifenden Erkenntniskrisen die Form einer »Normalwissenschaft« verlässt. Mit Transdisziplinarität geht es also nicht nur um das Überschreiten von Grenzen eines Erkenntnisrahmens. Was weitere Dimensionen sind, wird im Folgenden herausgearbeitet.

1.2 Bildung als steuerbares System

Der ideologische Kern ist ein funktionalistisches Systemdenken, das maßgeblich durch die Ford-Foundation und durch verschiedene Organe der OECD weltweit in der Bildungspolitik Macht und Einfluss bekam (Tröhler, 2010). Hiernach erscheint alles steuerbar, was zum System gehört. Die Erkenntnis der Mechanismen und Prinzipien, die in dem Systemzusammenhang wirken, ist Hintergrund zentraler politischer Ideen, die sich nicht nur, aber auch Anfang der 1970er Jahre mit dem Topos der Transdisziplinarität verknüpften. Hier wird die Idee ins Leben gerufen, dass Wissenschaft und Bildung im Globalisierungsgeschehen eine strategische Bedeutung haben und man sich ihre Wirkung nur aneignen müsse (vgl. Drori & Meyer, 2006). Wissenschaft und Bildung werden, wie alle Prozesse im System, als optimierbar dargestellt. Genährt wurde damit die Idee einer Planungswissenschaft für Wachstum und Wohlstand (vgl. CERI, 1972, hier insbesondere Jantsch, 1972). Seit den 1970er und den 1980er Jahren wurde durch die Engführungen von Politik, Planung und Wissenschaft (Bürgi, 2017) und durch die Idee des *Bildungssystems* (im Unterschied zu einem *Bildungswesen*), der Nährboden geschaffen, damit sich unternehmerische Steuerungskonzepte auf die Universitäten und Hochschulen (wie auch auf Schulen) übertragen ließen (Bürgi, 2017). Wissenschaft und Bildung gelten dabei als Motor der Wachstumsgesellschaft. Ihr Management und ihr Monitoring mittels »operations research« und »Systemanalyse« (Tröhler, 2010) ließen sich dabei auch mit Ideen für eine demokratische und partizipatorische Forschung sowie für Nachhaltigkeitslösungen amalgamieren.

Mit der ideologischen Transformation dieser Bereiche entstand der Eindruck, fachliche Disziplinen wären wie Abteilungen eines Betriebs durch Aufgaben, Zuständigkeiten und geregelte Prozesse voneinander abgetrennt. Das Bild, Bildung sei ein steuerbarer Apparat mit einer Bürokratiestruktur, wird anschließend im Transdisziplinaritätsdiskurs unkritisch reproduziert. Indem zugleich Forderungen nach gesellschaftlicher Relevanz von Forschung, nach Demokratisierung von Wissenschaft und zunehmender Partizipation durch Bildung aufgegriffen wurden, sollten sich Universitäten und Hochschulen nicht nur verstärkt mit der Aufgabe technischer Innovationen identifizieren, sondern auch mit gesellschaftlichen Veränderungen. Die Bürokratie des Apparats erweitert ihre Zuständigkeiten – nicht die wissenschaftliche Erkenntnis!

Transdisziplinarität wird zum Schlagwort, um die Vision zu nähren, dass wissenschaftliche Disziplinen – angeblich aufgrund ihrer unflexiblen Grenzen – solche Probleme nicht lösen könnten. Die an vielen Stellen erstarrten Strukturen von Unternehmen und Institutionen sorgen dafür, dass diese Versprechen, es gäbe dank Grenzüberschreitungen (ähnlich der disruptiven Marktstrategien) Lösungen, für plausibel und zutreffend eingeordnet werden. Wie könnte man auch widersprechen, wenn gesagt wird, dass in der Klimakatastrophe sehr viele verschiedene Expertisen gebraucht werden und sich Lösungen nicht in vorhandene Disziplingrenzen fügen? Beim Begriff der Grenze werden ein organisationaler und ein erkenntnistheoretischer Sachverhalt miteinander vermischt, obwohl es nicht dasselbe ist, ob Menschen beim Beherrschen mehrerer Spezialgebiete überfordert sind, oder ob eine Disziplin einen Forschungsgegenstand nicht mehr allein in den Griff bekommt.

Vor dem Hintergrund einer neu erdachten Stärke von Wissenschaft und Bildung, die den gesellschaftlichen Bedarf an umfangreicheren Lösungen und Innovationen abdecken will, scheint man der Idee der Transdisziplinarität auch wissenschaftsdidaktisch Aufmerksamkeit schenken zu müssen. Vorschnell sollte man das Thema allerdings nicht ins Didaktische übersetzen. Ist es z.B. berechtigt zu sagen, es sei per se vorteilhaft, wenn sich Forschende nicht mehr so sehr innerhalb einer Disziplin (ihrem speziellen Wissen, ihren spezialisierten Forschungsmethoden etc.) verorten, sondern sich unmittelbar einem komplexen Zusammenhang in der Wirklichkeit oder dem sogenannten Transfer zuwenden? Kann so gute Forschung und Bildung verwirklicht werden? Was lässt sich im außerwissenschaftlichen Kontext besser erkennen und verstehen als im innerwissenschaftlichen? Wurden etwa die Impfstoffe gegen Covid-19 direkt im komplexen Pandemiegeschehen entwickelt oder nicht doch in den davon abgeschirmten Forschungszentren? Was ist der Preis dafür, wenn die Universitäten der Gesellschaft die Heilsbringer- oder Weltretterrolle vorspielen müssen, sie aber nicht einlösen können?

2 Einige Bestimmungen von Transdisziplinarität

Das Wesentliche des transdisziplinären Forschens interpretieren Jahn, Bergmann und Keil (2012) als kognitive Handlung. Bemerkenswerterweise wird hier im Anschluss an Repko von »cognitive operation« gesprochen, nicht von »learning« (Jahn et al., 2012, S. 3). Hier spielt wahrscheinlich Piaget eine entscheidende Rolle, der sein Verständnis von Wissen und Erkenntnis aus

operativen Erfahrungen ableitet (s.u.). Mit ›kognitiven Operationen‹ würden neue Verbindungen hergestellt – und zwar nicht im menschlichen Gehirn, sondern auch zwischen verschiedenen Elementen aus unterschiedlichen Wissenschaften und gesellschaftlich-organisationalen Zusammenhängen. Das Produkt davon sei transdisziplinäres Wissen. Hier (Jahn et al., 2012, S. 7), aber auch in anderen Publikationen scheint man zu meinen, dass es sich dabei sogar um eine höhere oder zumindest fortschrittliche Wissensform handle, insofern sie angebliche bestehende Grenzziehungen zwischen Disziplinen überwinde.

Bei Bernstein (2014, S. 264 f.) wird (wie schon bei Mittelstraß, s.o.) die Bedeutung von *trans-*, ›transitiv‹ in eine andere Richtung gelenkt, indem betont wird, dass es darum ginge, wie Forschung, Wissen und Bildung praktische Übergänge und real-weltliche Lösungen schafften. Im Forschungskontext spielen daher auf einmal Werte (etwa Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit) und nicht mehr wertfreie Erkenntnis eine große Rolle (Bernstein, 2015, S. 13).

Transdisziplinarität löst sich bei diesem Deutungsangebot aber nicht einfach vom (zweifellos stilisierten) Ideal wertfreier Erkenntnis, sondern grundlegend vom Ziel der Erkenntnis. Dies ergibt sich daraus, dass sich Publikationen zu transdisziplinärer Forschung kaum mit Geltungsbegründungen für Theorien und Methoden befassen. Sie stellen nicht mehr die zentrale Frage, inwiefern die eigene Forschung dem Gegenstand angemessen ist. Transdisziplinäre Forschung versucht, einen genuin neuen Platz in der Gesellschaft einzunehmen, meint aber, dass Debatten über Parteilichkeit (vgl. Habermas, 1965) nicht mehr zu führen sind. Indem sie sich die Weltkrisenprobleme auflädt, verändert sie den Standpunkt und die Perspektive von Wissenschaft. Das schwierige Allgemeine (dies zu bestimmen, schließt z.B. auch die Forderung nach Gerechtigkeit ein) scheint für den Erkenntnisstandpunkt transdisziplinärer Forschung einfach verfügbar. Als selbstverständlich wird angenommen, dass Wissenschaft selbst schon das Allgemeine ist. So vereinfacht, braucht Wissenschaft nur noch erklären, wo sie sich für Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Armutsbekämpfung etc. einsetzt und wo sie eine Lösung entwickelt hat.

In manchen Publikationen wird aber durchaus noch an der Aufgabe der Erkenntnissuche und an dem Problem der Verallgemeinerbarkeit von Forschungsergebnissen festgehalten. Doch wenn Forschende nicht nur interdisziplinär an einer neuartigen Sicht auf Forschungsgegenstände arbeiten, um einen Denkraum im eigenen Feld überschreiten zu können, so müsste eine »critique of the standard configuration of knowledge in disciplines« (Bernstein, 2015, S. 1) eine Kernaufgabe der transdisziplinären Forschung

sein. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler müssten selbstkritisch reflektieren, wie sie den Anspruch auf Erkenntnis oder allgemeine Gerechtigkeit (etc.) tatsächlich umfassender denken und verwirklichen könnten. Man findet dazu allerdings erstaunlich wenige Publikationen. Ein nennenswertes Wissensgebiet durch oder über transdisziplinäre Forschung ist nicht entstanden.

Darin zeigt sich ein verkürztes Verständnis von Bildung, Wissen(schaft) und Kommunikation: So wird z.B. mit Verweis auf Jürgen Habermas argumentiert, »vernünftiges Wissen« bestünde nicht nur darin, *was* wir wissen, sondern auch in der Art, *wie* wir es kommunizierten (Després, Brais & Avellan, 2004, S. 477; Klein, 2004, S. 521). Über eine Alltagsweisheit geht diese Anmerkung nicht hinaus.

Man könnte hieran jedoch weitere Überlegungen anschließen, welche grundlegende Bedeutung Lehren und Lernen als Kommunikationsformen in der Wissenschaft haben. Im Bild der »Wissensproduktion« bleiben aber Forschungsprozesse von den Verständigungs-, Reflexions- und Lernprozessen weitgehend getrennt. Die holzschnittartige Unterscheidung von Wissen und Kommunikation, mit einem Anklang an die Trennung von deklarativem und prozeduralem Wissen (vgl. Neuweg & Malik, in diesem Band), greift zu kurz und ist vor allem wissenschaftsdidaktisch widersinnig.

Vor dem Hintergrund, dass man die Aufgabe der Wissenschaft fast ausschließlich mit Forschung als »Wissensproduktion« identifiziert, wird auch Transdisziplinarität banal als eine ressort- oder abteilungsübergreifende Arbeit dargestellt. Was dabei bedeutungslos wird, ist nicht nur das positivistische Ideal der Neutralität und der »Reinheit« der Erkenntnis, wie es Gibbons, Nowotny und andere VertreterInnen mit der Unterscheidung von »Modus 1« und »Modus 2« (vgl. Langemeyer, 2021) adeln. Das Ideal, man würde Grenzen überschreiten, übertönt auch die Diskussion um die Schwierigkeit der (Selbst-)Distanzierung. Wissenschaft wird – aus Sicht der Modus-2-VertreterInnen – eine partizipative, sich engagierende Arbeit.

Die Überschreitung von *Erkenntnisgrenzen* benötigt jedoch Reflexion und Kritik (von griechisch *krinein*, *κρίνειν* = unterscheiden), was nur mit Hilfe von Dezentrierungen und Distanzierungen möglich ist. Epistemologisch gesehen muss Kritik in der Wissenschaft immer auch Kritik am Erkenntnis-subjekt sein, an seiner Form des Unterscheidungsvermögens, d.h. wie es zu unterscheiden und zu ordnen gelernt hat und warum Gebiete der Wissenschaft in einzelnen Disziplinen verortet sind. Wissenschaftliche Gegenstände lassen sich nicht beliebig von einem Forschungs- oder Theorierahmen in

einen anderen übersetzen, ohne einen bestimmten wissenschaftlichen Anspruch an Verstehensprozesse aufzugeben. Kritik ist damit zugleich ein an verschiedenen Gegenständen gewonnenes Unterscheidungsvermögen, das die grundsätzlich disziplinäre Verfasstheit von Wissenschaft einsieht. »In fact, there is no transdisciplinarity without disciplinarity«, so fasst es auch Nicolescu (2014, S. 187) zusammen.

Die Reflexion der Grenzziehungen kann und muss den Ausgangspunkt bilden für inter- und multidisziplinäre Überschreitungen, was aber bedeutet, dass Forschende das Problem erkennen, ob sie sich an Verfahrensweisen anderer Disziplinen oder anderer Akteure und damit an einer fremden Methodologie sinnvoll orientieren können. Sie müssen eine historische Begrenztheit im jeweiligen disziplinären Blick darlegen. Die begriffliche und epistemologische Reflexion muss mit dieser historischen Erfahrung einen Schritt weitergehen, dass die verschiedenen disziplinären Standpunkte und Perspektiven nicht nur unterschieden sind, sondern auch, wie sie sich in einen neuen Denkraum übersetzen lassen. Das kritische Denken lebt von einer historischen Sicht auf das Werden der Erkenntnis, darüber, wie Irrtümer aufgedeckt und überwunden wurden. In diesem Sinne müsste Transdisziplinarität im Kern wissenschaftstheoretische Selbstreflexion und Selbstkritik sein, die »psychologische« und »pädagogische Erkenntnishindernisse« überwindet (Bachelard, 1984/1938; Langemeyer, 2020). Diese Dimensionen von Lernen und Lehren sind entsprechend wissenschaftsdidaktisch weiter zu bestimmen (vgl. Langemeyer, 2022).

Die Frage bleibt damit jedoch, ob Transdisziplinarität etwas anderes sein kann als das (nicht technologisch missverstandene) forschende Lernen in der Wissenschaft, wie es bereits vor Erfindung des Stichworts betrieben wurde – nicht in jedem Fall, aber durchaus im Rahmen dessen, was Forschung, wenn sie Paradigmenwechsel einleitet, leistet.

3 Warum Transdisziplinarität forschendes Lernen braucht – ein Plädoyer gegen Systemtheorie

Der Begriff der Transdisziplinarität wurde als erstes in einem konstruktivistisch-systemtheoretischen Rahmen theoretisch verwendet (Bernstein, 2015). In einem vom CERi, dem «Centre for Educational Research and Innovation», einem Ableger der OECD, 1970 veranstalteten Seminar zu Interdisziplinarität an der Universität von Nizza spricht Piaget in seinem Vortrag von Transdiszi-

plinarität als einem «higher stage succeeding interdisciplinary relationships», «which would not only cover interactions or reciprocities between specialised research projects, but would place these relationships within a total system without any firm boundaries between disciplines» (Piaget, 1972, S. 138).

Für die Möglichkeit, Disziplinengrenzen zu überschreiten, spielt der systemtheoretisch-konstruktivistisch konzipierte Begriff der »Struktur« eine zentrale Rolle; er soll Transformationsmöglichkeiten in Bezug auf das System anzeigen:

»Generally speaking, a structure is a transformation system presenting laws as a system independently of the properties of its parts and capable of a self-regulation which expresses the fact that the product of its compositions remains within the system« (Piaget, 1972, S. 128).

Dabei grenzt sich Piagets Verständnis von »Struktur« ab von bloßen Repräsentationsbeziehungen zwischen einem konkreten Phänomen in der Realität und einem kognitiven Abbild, sondern versteht sich – konstruktivistisch – als Begreifen der Operationen im Sinne einer Funktionsbeziehung. Das schafft die Einsicht, dass »structure extends beyond the boundary of phenomena« und »only its manifestations are observable« (Piaget, 1972, S. 128). Eine rein empirische Wissenschaft ist nun nicht mehr möglich bzw. problematisch. Der Strukturbegriff verschiebt das Terrain, wo und wie Forschung überhaupt ansetzen kann, von der Beobachtung- hin zur Funktionsebene. Sie ist an das gebildete Erkenntnissubjekt gebunden, welches in seinem Denken der Realität durch funktionelle Vorstellungen operativ habhaft wird. In »Weisheit und Illusionen der Philosophie« (Piaget, dt. 1985, frz. 1965) verdeutlicht er dies so:

»Der Begriff der »Struktur« lässt sich keineswegs auf eine einfache, allein dem Geist des Beobachters entstammende Formalisierung reduzieren: in der Gesamtheit der Formalisierungen, denen die Struktur sich leiht, drückt sie zugleich die konstitutiven Merkmale des strukturierten Materials aus« (Piaget, 1985, S. 140).

Fetz (2019) unterstreicht die besondere Bedeutung des Piagetschen Strukturbegriffs, insofern dieser eng mit der Systemhaftigkeit des Denkens und der Erkenntnisentwicklung verknüpft ist:

»Jede Erkenntnisstufe erhält für Piaget ihre Konsistenz dadurch, dass sie von einer einheitlichen Struktur geprägt wird, die als Formprinzip das Denken bestimmt. Die Erkenntnisentwicklung beruht demzufolge auf einer

Sukzession von Strukturbildungen, bei der die nachfolgenden Strukturen dank innerer Regelungsvorgängen aus den vorangehenden hervorgehen.« (Fetz, 2019, S. 29).

Anders gesagt, wird mit jeder neuen Entwicklungsstufe beim Erkenntnissubjekt etwas funktionell in die kognitiven Strukturen integriert, was in der vorangegangenen Stufe erst als Vermittelndes erworben wurde:

»So wird der Begriff der Genese zum komplementären Begriff der Struktur. Struktur und Genese sind miteinander verschränkt: Jede Struktur geht aus einer Genese hervor, wie umgekehrt jede Genese eine Struktur voraussetzt. Damit ist das Grundprinzip des genetischen Strukturalismus ausgesprochen. [...] Damit wird postuliert, dass sich die Wirklichkeit insgesamt als eine Filiation von Strukturen begreifen lässt, als ein kontinuierlicher Zusammenhang von Strukturen also, die auseinander hervorgehen.« (Fetz, 2019, S. 29).

Ein grundsätzliches Problem dieser Systemtheorie liegt aber genau hier: Kann man annehmen, dass der beschriebene Strukturzusammenhang des individuellen Denkens sich auch übertragen lässt auf die sich entwickelnde Wirklichkeit, die ja Gegenstand des Denkens ist? Die Überprüfung dieser Übertragung ist zumindest vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Theorie unmöglich: Weil die Genese von Strukturen sich an vorhandenen Strukturen eines systemischen Zusammenhangs vollzieht, sind die neu entstehenden systemischen Beziehungen »not observable as such« (Piaget, 1972, S. 128). Piaget folgert – im Sinne eines umfassenderen Systemdenkens – man würde »no longer have to divide reality into watertight compartments« (Piaget, 1972, S. 129); mit der Erkenntnis der Genese von Strukturen wären wir »compelled to look for interactions and common mechanisms«. Piaget (1972, S. 136) bestärkt sein Argument für diese systemfunktionalistische Schlussfolgerung mit der Annahme, dass »the fragmentation of science depends on the boundaries of the observables, while interdisciplinarity results from a search for structures deeper than phenomena and designed to explain them«. Die interdisziplinäre Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnis sei genauso wie alle kognitiven Strukturen im Individuum entstanden (Piaget, 1972, S. 137). Gesellschaftliche und individuelle Erkenntnis bilden so einen Parallelismus durch die Entwicklung der kognitiven Strukturen.

Dieses z.T. biologistische Systemverständnis, basierend auf den funktional gefassten Strukturen, die sowohl individuelle Kognition als auch wissen-

schaftliche Erkenntnis der Wirklichkeit per se zu beschreiben scheinen, fand auch 1970 in Nizza in dem Vortrag des Astrophysikers Erich Jantsch (1972), Mitbegründer des *Club of Rome*, Resonanz. Er sah in Piagets Definition von Strukturen das Potenzial, Wissenschaft grundsätzlich disziplinübergreifend zu verstehen, was ihn zu dem Schluss beflügelte, dass man aus der Einsicht in die allgemeinen Systemverbindungen und die systemischen Entwicklungsprozesse eine Planungswissenschaft erfinden könnte, die es vermag, einen gesellschaftlichen Kontrollmechanismus zu etablieren. Jantsch übersetzte somit die konstruktivistische Systemvorstellung Piagets direkt in eine politische Idee zentraler Steuerung.

Wesentlich für dieses Systemdenken ist jedoch, dass es dem geschichtlichen Aspekt von Entwicklungsprozessen nicht Rechnung tragen kann. Unverstanden bleibt, wie z.B. Veränderungen und Lernprozesse im Leben einzigartig und an bestimmte Phasen gebunden sind. Geschichtlich sind Ereignisse nicht beliebig wiederholbar. Die Wissenschaftsgeschichte ist daher nicht mit Prozessen in der Physik vergleichbar. Der Parallelismus von gesellschaftlicher und individueller Ebene wird problematisch. Es fehlt die Einsicht in das jeweils Historische einer Epoche oder einer Biographie. Mit einem ahistorischen Struktur- und Systembegriff erscheint jedoch die Steuerbarkeit von den ›Dingen‹ des Lebens universell und unmittelbar gegeben. Größenphantasien für politisches Handeln sowie totalitäre Machtansprüche lassen sich damit beseeelen und sich mit einer Planungswissenschaft à la Jantsch (1972) kurzschließen.

4 Wiedergewinnung des Historischen in der und durch die Lerntheorie

Lev Semenowitsch Wygotskij wird mit Piaget oft als Vertreter des Konstruktivismus bezeichnet. Er lässt sich aber nicht einem »genetischen Strukturalismus« zurechnen, sondern einer Fragestellung, die interdisziplinär zu verstehen ist. Seine Forschung untersucht, wie »die höheren Verhaltensformen sowohl als natürliche wie auch als historische Gebilde« in der Entwicklung konkret geworden sind (Wygotskij, 1992, S. 207). Hierauf lässt sich eine andere Lerntheorie und eine andere Wissenschaftsdidaktik aufbauen. Im Sowohl-als-Auch von Biologischem und Historischem ist der methodologische Gedanke der Synthese formuliert, psychologische Gegenstände wie das Denken und Erkennen nicht länger entlang disziplinärer Trennungen von Natur- und Geisteswissenschaft zu konstruieren.

Für Vygotskij (2005/1929) spielen sich Entwicklung und Lernen nicht nur in einem geschlossenen System kognitiver Strukturen ab. Am sprachlich-sozialen Geschehen teilzunehmen und die Konventionalität der sprachlichen Symbole zu verstehen, ist für ihn nicht nur einem System kognitiver Strukturen immanent. Was Menschen hier tun und was sie darüber wissen, verweist auf den Bereich der historischen Lebensverhältnisse, in dem sie situiert sind. Erst der Bezug auf Lebensverhältnisse erklärt psychologisch gesehen die kommunikativen Verständigungsmöglichkeiten zwischen Sprachmitgliedern, wenn sie ein Bewusstsein davon erlangen, was sie tun. Methodologisch geht es um die Erklärung historisch neuartiger Fähigkeiten, die spezifisch menschliche sind: z.B. die Wünsche anderer lesen, ihre Bedürfnisse und Beweggründe reflektieren und mit eigenen koordinieren, mit Perspektivierungen Relevanzstrukturen verdeutlichen, Ich-Du Perspektiven zu Wir-Perspektiven verschränken und Intimität erleben. Sprachliches Denken ist nach Vygotskij (2002, S. 407) eine spezifisch-menschliche Fähigkeit, die die Lebensgeschichte von Menschen und ihre Gesellschaftlichkeit ausmachen. Dies ist auch für sein Verständnis von wissenschaftlicher Erkenntnis zentral.

Ausgangspunkt der besonderen Entwicklungsfähigkeit von Menschen ist, dass sie immer wieder »eine andere Richtung der Tätigkeit des Bewusstseins« einschlagen können (was auch bei Piaget mit der »reflektierenden Abstraktion« thematisiert wird):

»Ich binde einen Knoten. Ich mache das bewusst. Ich kann aber nicht sagen, wie ich das gemacht habe. Meine bewusste Handlung erweist sich nicht bewusst geworden, weil meine Aufmerksamkeit auf den Akt des Bindens selbst gerichtet ist und nicht darauf, wie ich das mache. Das Bewusstsein repräsentiert immer irgendein Stück Wirklichkeit. Gegenstand meines Bewusstseins ist das Binden des Knotens – der Knoten und was mit ihm geschieht – nicht aber die Handlungen, die ich beim Binden ausführe, nicht, wie ich es mache. Gegenstand des Bewusstseins kann aber auch werden, wie ich es mache, und in diesem Fall sprechen wir von Bewusstwerdung.« (Vygotskij, 2002, S. 292).

Dasselbe, was für das Knotenbinden gilt, überträgt Vygotskij auf gedankliche Handlungen wie das Erinnern oder das Strategien-Bilden (etwa beim Schachspiel):

»Wenn ich anders sehe, spiele ich auch anders. Wenn ich den eigenen Tätigkeitsprozess verallgemeinere, gewinne ich die Möglichkeit einer anderen Beziehung zu ihm. Grob gesagt, sie wird gewissermaßen aus der Gesamttä-

tigkeit des Bewusstseins herausgehoben. Ich bin mir bewusst, dass ich mich an etwas erinnere, d.h. ich mache das eigene Erinnern zum Gegenstand meines Bewusstseins. Es erfolgt eine Heraushebung oder Ausgliederung. Jede Verallgemeinerung wählt in gewisser Weise einen Gegenstand aus. Und deshalb führt Bewusstwerdung, als Verallgemeinerung verstanden, unmittelbar zur Beherrschung.« (Vygotskij, 2002, S. 293).

Anders als Piaget thematisiert Vygotskij nicht nur das Ausdifferenzieren von Strukturen (etwa, wenn Schemata akkommodiert werden), sondern auch die interfunktionellen Verbindungen zwischen psychischen Systemen. Funktionen wie Wahrnehmen, Merken, Fühlen (Intuition), Motorik etc. arbeiten dadurch auf eine andere Weise. Dies fängt damit an, dass das Denken einer umgekehrten Richtung der Aufmerksamkeit folgt. Es setzt die Reflexion an die Stelle von Antizipation. In Entwicklungsprozessen können so Bewegungen des Körpers (z.B. Feinmotorik), Wahrnehmungen, Erinnern, das komplexere Spüren, das Planen etc. dem bewussten Willen zugänglich werden.

Methodologisch betrachtet geht es bei diesem Umbau des Gesamtsystems der Persönlichkeit um ein rekursives Geschehen. Insofern ist der Systemgedanke auch für Vygotskij relevant. Bei Piaget, der hier vieles übereinstimmend theoretisch erfasst hat, sieht Vygotskij jedoch einen Biologismus, der in einen Soziologismus umschlägt (was nichts anderes als eine Facette des Parallelismus von individueller und gesellschaftlicher Erkenntnis ist), weshalb Vygotskij bereits in den 1920er Jahren ein bestimmtes, rein funktionalistisch begründetes Systemdenken kritisiert und dagegen argumentiert:

»Man darf nicht Denken und Beziehung in einen Topf, den der Strukturen, werfen. Es muss erst bewiesen werden, dass es in einen Topf mit den strukturellen Funktionen gehört. Der neue Faktor regelt ein umfangreiches, aber dennoch begrenztes Gebiet. Als universelles Prinzip hält er der Kritik nicht stand. [...] Bedeutet doch das Streben, alles zu erklären, nichts zu erklären« (Vygotskij, 2003, AS 1, S. 82).

Gegen die Methodologie, die nur ein einziges umfassendes bzw. grundlegendes Funktionsprinzip sucht, erkennt Vygotskij die Aufgabe einer dialektischen Methodologie. Sie ließe sich am Beispiel der Entwicklung sprachlichen Denkens verdeutlichen. Man kann die Denkweise Vygotskijs aber auch schon in seiner wissenschaftstheoretischen Abhandlung über die »Krise der Psychologie und ihre historische Bedeutung« (1927) erkennen (Vygotskij, 2003, AS 1).

Im Anschluss an Hegel spricht er hier von einer allgemeinen Wissenschaft, die gegenüber den Einzelwissenschaften durch die Arbeit der Kritik weitergehen muss. Disziplinen sind wissenschaftsgeschichtlich für ihn nicht einfach als Einzelwissenschaften neu entstanden (so als wäre die Astronomie als Disziplin durch Beobachtungen mit dem Fernrohr aufgekommen), sondern erst durch die Beziehung einer Einzelwissenschaft zu einer allgemeinen Wissenschaft (etwa einer Theorie über das Universum), so dass sich Einzelwissenschaften beim Erklären dieses Allgemeinen in einer Konkurrenz befinden können (etwa die Theologie in Abgrenzung zur Astronomie):

»An der Entwicklung einzelner Entdeckungen zu allgemeinen Prinzipien konnten wir in reiner Form die Tendenz zur Erklärung verfolgen, die sich bereits im Kampf der Disziplinen um die Vorherrschaft abzeichnete. [...] In der ersten Phase, die bestimmt ist durch die Tendenz zur Verallgemeinerung, unterscheidet sich die allgemeine Wissenschaft von den speziellen im Prinzip quantitativ; in der zweiten Phase, in der die Tendenz zur Erklärung vorherrscht, unterscheidet sich die allgemeine Wissenschaft von den Spezialdisziplinen durch ihren inneren Aufbau bereits qualitativ. Nicht alle Wissenschaften durchlaufen, wie wir sehen werden, in ihrer Entwicklung beide Phasen; die meisten bringen eine allgemeine Disziplin nur in ihrer ersten Phase hervor.« (Vygotskij, 2003, AS 1, S. 83 f.).

Nach Vygotskij entstehen also »Disziplinen« mit »einer Wissenschaft«, hier gemeint als eine Vielzahl von Forschungen auf einem Gebiet, so dass eine »allgemeine Wissenschaft« zunächst dadurch entsteht, dass man versucht, die vielen einzelnen Forschungsergebnisse in einer Gesamtidee (z.B. das Universum als planetarisches System) zu ordnen und zu systematisieren. Dies ist das Moment der Selbstreflexion in der Erkenntnis, d.h. die Aufgabe, dem Denken eine umgekehrte Richtung zu geben. Wenn aber eine solche zweite Phase auf einem Gebiet an diese erste anschließt, so beinhaltet die historische Entwicklung einer »allgemeinen Disziplin« folgendes dialektisches Moment:

»Für jede Wissenschaft kommt früher oder später der Augenblick, da sie sich als Ganzes erkennen, sich auf ihre Methode besinnen und ihre Aufmerksamkeit von den Gegenständen und Erscheinungen auf die Begriffe lenken muss, deren sie sich bedient. Von diesem Augenblick an unterscheidet sich die allgemeine Wissenschaft von der Spezialdisziplin nicht dadurch, dass sie mehr umfasst, umfangreicher ist, sondern dadurch, dass sie qualitativ andersartig ist. Sie untersucht jetzt nicht mehr dieselben Objekte wie die Spezialwissen-

schaft, sondern die Begriffe dieser Wissenschaft; sie verwandelt sich in eine kritische Forschung in dem Sinne, in dem Kant diesen Ausdruck gebrauchte. Die kritische Forschung ist nun keineswegs mehr eine biologische oder physikalische, sondern richtet sich auf die Begriffe der Biologie beziehungsweise der Physik.« (Vygotskij, 2003, AS 1, S. 84).

Die allgemeine Disziplin entsteht also als eine Philosophie der Wissenschaft, die einzelne Forschungsergebnisse unter begrifflich-theoretischen Fragen zusammenfasst. Indem sie sich dabei nicht den (empirischen) Gegenständen, sondern den Begriffen zuwendet, erhält die Wissenschaft neue, selbstreflexive Züge, nicht aber eine Super- oder Suprastellung gegenüber der Forschung insgesamt. Sie arbeitet im Sinne einer kritischen Wissenschaft:

»Wie die Einzeldisziplin innerhalb ihrer Grenzen die Funktion eines Trichters ausübt, die Tatsachen durch Regeln zu Gesetzen und die Gesetze durch Theorien zu Hypothesen verdichtet, so leistet die allgemeine Wissenschaft dieselbe Arbeit, mit demselben Verfahren und denselben Zielen für mehrere Einzelwissenschaften.« (Vygotskij, 2003, AS 1, S. 97).

Vygotskij recurriert also nicht wie Piaget auf einen vermeintlich ahistorischen Funktions- und Transformationsmechanismus, sondern auf eine Richtungsänderung des Denkens hin zu einer kritischen, metakognitiven Reflexion, wie etwas begriffen wurde. Die Aufmerksamkeit und der Denkprozess sind nicht mehr nur auf das Lösen des konkreten Problems gerichtet. Sie teilen bzw. verdoppeln sich in eine reflexive und eine selbstreflexive Aufmerksamkeit auf die Art und Weise, wie das Handeln sprachlich gefasst, durch die begriffliche Einordnung und durch ein bestimmtes Vorgehen gelöst wurde.

Vygotskij sieht diese Kritikarbeit als Aufgabe der allgemeinen Wissenschaft, die es jedoch für viele Disziplinen geben muss, sich also nicht unbedingt in einer einzigen allgemeinen (Meta-)Wissenschaft verdichten und zusammenführen lässt. Die reflexive Aufgabe, das Begreifen selbst zu begreifen, ist aber eng damit verbunden, dass man Sprache im Kontext forschender Tätigkeiten als vermittelnde Tätigkeit kritisch analysiert. Vygotskij lässt die Kritikarbeit dort ansetzen, wo Einzelwissenschaft und die allgemeine Wissenschaft jeweils um Erkenntnis ringen, denn nur hier in diesem Wechselspiel lässt sich Reflexion und Lernen auf ein metakognitives Niveau heben. Psychologisch gesehen ist dies erst einmal nur ein Richtungswechsel und nicht das abstrakte Vermögen, willentlich einen Wechsel des Standpunkts von einem (vermeintlich) niedrigeren zu einem (angeblich) höheren vollziehen zu

können. Ein Entwicklungsschritt ist erst dadurch möglich, wenn die Einzelwissenschaften und die allgemeine Wissenschaft durch das Korrigieren von Irrtümern eine historisch neue Einsicht hervorbringen.

Wissenschaftstheoretisch haben die Debatten über die transdisziplinäre Wissenschaft und ihre Form der Kritik allerdings weder Vygotskijs Argumentation zur Kenntnis genommen noch adaptiert. Die Reflexion einer allgemeinen Wissenschaft ist weitestgehend kein Thema. Insbesondere in der Modus-2-Debatte zeigt sich dieses Defizit in der vollkommenen Vernachlässigung von Reflexion und Lernen: Vorstellungen der Modus-2-VertreterInnen, dass man das Paradigma des eigenen Denkens, die Grundvoraussetzung für die eigene Forschung, beliebig auswechseln könnte, um umfassender oder grundlegender denken zu können, bleiben vollkommen naiv.

5 Wissenschaftsdidaktik

Wissenschaftsdidaktik braucht eine Forschung, die sich den wissenschaftstheoretischen und den lern- und entwicklungspsychologischen Einsichten Vygotskijs stellt. Forschung, Lernen und Entwicklung sind dabei nicht auseinanderzudividieren – und darin ist Vygotskij mit anderen Wissenschaftstheoretikern wie etwa Gaston Bachelard auf einer Linie. Didaktik lässt sich dabei nicht auf die Auswahl von geeigneten Inhalten oder Methoden des Lehrens und Lernens reduzieren. Ihr Blick richtet sich darauf, wie sich historisch Felder des Wissens und Handelns etablieren, welche gesellschaftlich umkämpften Fragen in ihnen eingelassen sind und wie sie Lernprozesse ansetzen lassen kann. Ein systemisches Verständnis von Erkenntnisprozessen ist hier durchaus notwendig. Es darf aber seine Einsichten in funktionelle Verbindungen und Strukturen nicht in eine ahistorische Systemfunktionalität abstraktifizieren.

Wie Maniglier (2021) herausarbeitet, ist dafür der Begriff der »Problematik« entscheidend. Damit lassen sich Bachelard und andere philosophische Ansätze gegen einen systemtheoretischen Funktionalismus im Sinne einer technokratischen Vision abgrenzen:

»Whilst transdisciplinary studies' advocates hold what I will call a technocratic conception of thought – in the sense that academic research is conceived as merely a set of means to fulfil extra-intellectual needs – Deleuze has an aesthetic conception of thought, since to think is always to create (and not to describe)« (Maniglier, 2021, S. 26).

Schon in der Annahme der klassischen Erkenntnistheorie im Anschluss an Descartes liege ein Irrtum zu glauben, Denken wäre lediglich der Akt, bei dem sich das Subjekt der Erkenntnis bemüht, die Realität in einem »wahren« und »getreuen« Sinne abzubilden:

»[...] to think is not to try to tell the truth about any particular given object (be it the living organism, the thing in motion or the structure of the air) as if there was a world out there waiting for us to lay our eyes upon it« (Maniglier, 2021, S. 30).

Denken finde statt, weil sich Probleme stellen und weil man sie sich auf eine bestimmte Weise erschafft. Das Denken sucht dabei nicht nur Antworten, sondern auch Fragen, um sich Probleme *anders* zu stellen, denn »problems determine ways of thinking and things to be thought about« (Maniglier, 2021, S. 30).

Insofern ist im Erkenntnis- wie im Lernprozess eine didaktische Arbeit am Werk die Probleme anders (dar-)stellt und perspektiviert. In diesem Sinne ist zu bedenken: »A ›problematic‹ in this pedagogical sense is not simply a set of questions. It is rather the matrix or the angle from which it will become possible and even necessary to formulate a certain number of precise problems.« (Maniglier, 2021, S. 33).

Die modernen Wissenschaften sind nicht nur Ansammlungen irgendwelcher Fakten. Sie erschöpfen sich nicht in der einzelwissenschaftlichen Arbeit eines bloßen Tatsachenwissens, sondern erschaffen (was Vygotskij der allgemeinen Wissenschaft zurechnet) im Kontext des Gebrauchs technischer und sprachlicher Mittel (und z. B. auch durch Modelle) Konfigurationen des Sehens, des Problemverstehens und des Einordnens. Das Besondere ist, dass sich in dieser wissenschaftlichen Praxis immer wieder etwas paradox Erscheinendes abspielt: Die Forschenden kommen zu der Einsicht, dass das Noumenon (das Gedankenkonkretum) dem Phänomen widerspricht (Bachelard, 1980, S. 78). Die über einen historischen Erkenntnisprozess gewonnene Vorstellung vom Sonnensystem widerspricht dem Auf- und Untergehen der Sonne, das man täglich beobachten kann.¹ Denn »das Denken muss den unmittelbaren Empiris-

1 Wenn man einen Widerspruch zwischen dem Sonnensystem und dem Sonnenaufgang nicht mehr bemerkt, dann vergisst man den eigenen Lern- oder Entwicklungsprozess. Die Unterscheidung von Noumenon und Phänomenon ist eine Erinnerung daran, dass wir auf einer anderen Erkenntnisstufe stehen. Wir müssen die Lernprozesse bewusst erinnern, womit sich das Gedankenkonkretum in den modernen Wissenschaften vom

mus überwinden« (Bachelard, 1984, S. 55). Zwar nimmt das »empirische Denken ein System an«, aber »das erste System ist falsch« (Bachelard, 1984, S. 55). Der Fortschritt der Erkenntnis ist nicht ein Ansammeln von immer mehr bestätigten Fakten, sondern eine Kritik am eigenen Sehen und Denken als Erkenntnistätigkeit.

Systemisch geht es um die Beobachtung zweiter Ordnung, wie sich das Denken selbst zum Problem macht. »That is why the relation between ordinary experience and scientific problematization is a progressive one as much as it is a dialectical one.« (Maniglier, 2021, S. 35). Die wissenschaftliche Arbeit ist ein Umbau des Vorstellungsvermögens, ergo ein Lernen, das man sich ohne die didaktische Arbeit des Konfigurierens von Lern- und Forschungsgegenständen nicht ersinnen kann. Diese didaktische Arbeit realisiert sich als sprachliches Denken mit wissenschaftlichen Begriffen, aber auch als »Phänomentechnik« (Bachelard, 2017), d.h. mit den Methoden und Verfahren, die etwas sichtbar und beforschbar machen, und in ihren Konfigurationen, womit z.B. Spuren zu Daten und Daten zum mathematisierten Forschungsobjekt gemacht werden (Rheinberger, 2021).

In diesem wissenschaftlichen Tun werden immer wieder Disziplinen geschaffen und weiterentwickelt, d.h. eine Grundlage bzw. ein Rahmen, in dem sich Verfahren und Darstellungsformen begründen und Ergebnisse von Forschung theoretisch einordnen lassen. Daher ist die Rede von Transdisziplinarität irreführend, wenn damit gemeint ist, dass Wissenschaft außerhalb

Phänomen emanzipiert hat, weshalb es einem Erkenntnisprozess nicht mehr genügt, einfach Beobachtungen zu registrieren und die wissenschaftlichen Methoden überhaupt auf ein Beobachten zu reduzieren: »Wieviel kritische Arbeit an unseren Wahrnehmungen, das heißt also auch an den mit ihnen verbundenen Begriffen, wieviel direkte Forschungsarbeit an den Begriffen – Sichtbarkeit, Unsichtbarkeit, scheinbare Bewegung –, wieviel neue Begriffsbildungen, wieviel neue Verbindungen zwischen den Begriffen, wieviel Abwandlungen der Begriffe Sehen, Licht, Bewegung usw. waren erforderlich, um diese Tatsachen zu ermitteln!« (Vygotskij 2003 [1927], S. 93). Die Unterscheidung von Genotyp und Phänotyp bedeutet methodologisch, sich klar zu werden darüber, dass man den Genotyp nicht mehr beobachten kann und dennoch auf Beobachtungen zurückgreifen muss. Für das Beispiel mit dem Sonnensystem bedeutet dies: Menschen beobachten – vor allem vor der Raumfahrt – nicht dieses System selbst, sondern erschließen es sich indirekt, weil sie eine Dezentrierungsleistung erlernen. Erst wenn man die Dezentrierung internalisiert hat, kann man sich vorstellen, dass man sich selbst mit der Erde rotierend bewegt, während man den Sonnenaufgang beobachtet.

oder jenseits von Disziplinen, also ohne einen historisch entstandenen Denkrahmen möglich wäre. Auch wenn Wissenschaft gesellschaftliche Probleme lösen würde (vielleicht erzeugt sie sie eher), muss sie sich die Probleme in theoretische Fragen und methodische Zugriffe übersetzen, was bedeutet, sie disziplinär bzw. in einen Rahmen geschichtlicher Erfahrungen einzuordnen. Durch das Übersetzen verlässt die Wissenschaft eben nicht ihre disziplinäre Verfasstheit, sondern bringt sie in kritischen Reflexionsprozessen historisch voran, schafft neue Disziplinen – etwa dann, wenn Vygotskij den Zweischnitt von Geistes- und Naturwissenschaften durch seinen Begriff der menschlichen Entwicklung in Frage stellt. Sie sprengt mitunter einen Rahmen und erschafft einen neuen.

Was der Transdisziplinaritätsdiskurs heute jedoch schönredet, ist der Trugschluss, Reflexionsarbeit und Selbstkritik zum Überflüssigen und zum Einfachen zu zählen, in der Hoffnung, dass sich Probleme immer schon von selbst erklären würden. Verkannt wird, dass Wissenschaft die Kunst der Didaktik ist, sich Probleme erst einmal vernünftig zu stellen, d.h. eine Problematik zu erarbeiten, womit man, mit Bachelard gesagt, gefordert ist, pädagogische und psychologische Erkenntnishindernisse zu überwinden, also zu lernen.

6 Literatur

- Bachelard, G. (1974). *Epistemologie. Ausgewählte Texte*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Bachelard, G. (1980/1940). *Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bachelard, G. (1984/1938). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bachelard, G. (2017). *Surrationalismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bernstein, J.H. (2014). Disciplinarity and transdisciplinarity in the study of knowledge. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 17, 241–273.
- Bernstein, J.H. (2015). Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues. *Journal of Research Practice*, 11(1), 1–20.
- Biberhofer, P. & Rammel, C. (2017). Transdisciplinary learning and teaching as answers to urban sustainability challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(1), 63–83.
- Biesta, G.J. (2015). *Beautiful risk of education*. London: Routledge.

- Bürgi, R. (2017). *Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt: Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise*. Opladen: Barbara Budrich.
- Després, C., Brais, N. & Avellan, S. (2004). Collaborative planning for retrofitting suburbs: transdisciplinarity and intersubjectivity in action. *Futures*, 36(4), 471–486.
- Drori, G.S. & Meyer, J.W. (2006). Global scientization: an environment for expanded organization. In G. Drori, J. Meyer & H. Hwang (Eds.) *Globalization and organization* (pp. 50–68). Oxford: Oxford University Press.
- Fetz, R.L. (2019). *Die Wirklichkeit der Wirkwesen: Grundlegung einer organismischen und strukturgenetischen Wirklichkeitskonzeption*. Freiburg: Karl Alber.
- Habermas, J. (1965). Erkenntnis und Interesse. *Merkur*, 19(213), 1139–1153.
- Jahn, T., Bergmann, M. & Keil, F. (2012). Transdisciplinarity: Between mainstreaming and marginalization. *Ecological economics*, 79, 1–10.
- Jantsch, E. (1972). Towards interdisciplinarity and transdisciplinarity in education and innovation. In Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (Ed.), *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities* (pp. 97–121). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Klein, J.T. (2004). Prospects for transdisciplinarity. *Futures*, 6(4), 515–526.
- Klein, J.T. (2015). Reprint of «Discourses of transdisciplinarity: Looking back to the future». *Futures*, 65, 10–16.
- Knobloch, C. & Schallenger, S. (1993). Sprechhandlung und Sprachbedeutung in der Sprachpsychologie um 1930. *Histoire Épistémologie Langage*, 15(1), 81–109.
- Kriz, J. (2008). Gestalttheorie und Systemtheorie. In H. Metz-Göckel (Hrsg.), *Gestalttheorie aktuell. Handbuch zur Gestalttheorie Band 1* (S. 39–70). Wien: Krammer.
- Kuhn, T. (1976/1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Langemeyer I. (2019). Psychology in times of smart systems – Beyond cyborgs and intra-action. In K.C. O’Doherty, L.M. Osbeck, E. Schraube & J. Yen J. (Eds.), *Psychological studies of science and technology* (S. 299–324). Cham: Palgrave Macmillan.
- Langemeyer, I. (2020). Bildungsprozesse in der Wissenschaft. Gaston Bachelards »fein gewirkte Pädagogik«. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik?* (S. 143–156). Wiesbaden: Springer VS.
- Langemeyer, I. (2021). Modus 2. In T. Philipp & T. Schmohl (Hrsg.). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 185–194). Bielefeld: transcript.

- Langemeyer, I. (2022). Epistemologie und Didaktik als Grundbestimmungen der Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 43–63). Bielefeld: transcript.
- Lewin, K. (1926). Vorbemerkungen über die psychischen Kräfte und Energien und über die Struktur der Seele. *Psychologische Forschung*, 7(1), 294–329.
- Maniglier, P. (2021). Problem and structure: Bachelard, Deleuze and transdisciplinarity. *Theory, Culture & Society*, 38(2), 25–45.
- Mittelstraß, J. (2011). On transdisciplinarity. *TRAMES*, 15(4), 329–338.
- Nicolescu, B. (1999). The transdisciplinary evolution of learning. Speech at the Symposium on Overcoming the Underdevelopment of Learning at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. https://www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*. New York: State University of New York Press.
- Nicolescu, B. (2014). Methodology of transdisciplinarity. *World Futures*, 70(3–4), 186–199.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (1972) CERl: *Centre for Educational Research and Innovation. Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED061895.pdf>
- Piaget, J. (1972). The epistemology of interdisciplinary relationships. In Centre for Educational Research and Innovation (CERl) (Ed.), *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities* (S. 127–139). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Piaget, J. (1975/1965). *Weisheit und Illusionen der Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Piaget, J. & Campell, R. L. (2014). *Studies in reflecting abstraction*. London: Psychology Press.
- Popa, F., Guillermin, M. & Dedeurwaerdere, T. (2015). A pragmatist approach to transdisciplinarity in sustainability research: From complex systems theory to reflexive science, *Futures*, 65, 45–56.
- Rammel, C., Velazquez, L. & Mader, C. (2015), «Sustainability assessment in higher education institutions: what and how?», in Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M. & Thomas, I. (Eds.), *Handbook of Higher Education for Sustainable Development*, Routledge, London, S. 112–131.
- Rheinberger, H.J. (2021). *Spalt und Fuge. Eine Phänomenologie des Experiments*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Strohschneider, P. (2014). Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In: A. Brodocz, D. Herrmann, R. Schmidt, D. Schulz & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Die Verfassung des Politischen. Festschrift für Hans Vorländer*. Wiesbaden: Springer VS. 175–192. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04784-9_10.
- Tröhler, D. (2010). Harmonizing the educational globe. World polity, cultural features, and the challenges to educational research. *Studies in Philosophy and Education*, 29(1), 5–17.
- van der Veer, R. (1996). Structure and development. Reflections by Vygotsky. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget–Vygotsky The social genesis of thought* (pp. 45–56). London: Psychology Press.
- Vygotskij, L.S. (1992). *Die Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: LIT.
- Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Vygotskij, L.S. (2003). *Ausgewählte Schriften*. 2 Bde. Berlin: Lehmanns (Abkürzung: AS 1 und AS 2).
- Vygotskij, L.S. (2005/1929). Konkrete Psychologie des Menschen. *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft*, 11(2), 25–46. (Abrufbar: <http://www.ich-sciences.de/media/texte/VygKonkrPsych.pdf> mit anderer Paginierung).
- Vygotsky, L.S. & Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 99–174). Cambridge: Blackwell.

Wissenschaftsdidaktik als reflexiv-kritischer Diskursraum

Rüdiger Rhein

Zusammenfassung: *Dieser Beitrag nimmt eine metatheoretisch-reflexive Perspektive auf Wissenschaftsdidaktik ein: Wovon ist in wissenschaftsdidaktischen Diskursen in welcher Hinsicht die Rede? Wissenschaftsdidaktik wird dazu als spezifische Praxis aufgefasst, und die Entfaltung der metatheoretisch-reflexiven Perspektive erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird der Begriff der Praxis als Sammelbegriff für die unterschiedlichen Maßstabsebenen menschlicher Gesamtpraxis, institutionalisierter Teilpraxen und konkreter Tätigkeitsvollzüge rekonstruiert; anschließend wird der Theoriebegriff als Spektrum spezifisch ausgezeichneter Anschauungs- und Artikulationsformen erörtert. Vor diesem Hintergrund lassen sich sowohl die materialen Theorien einordnen, die durch Wissenschaftsdidaktik generiert werden, als auch das Spektrum der theoretischen Bezugnahmen auf Wissenschaftsdidaktik als wissenschaftliche Praxis.*

Schlagworte: *Wissenschaftstheorie der Wissenschaftsdidaktik; Theoriearbeit; Theorie-Praxis-Konstellationen*

1 Einleitung

Ziel dieses Beitrages ist eine grundlegende Reflexion auf die Fragehorizonte der Wissenschaftsdidaktik, die als reflexiv-kritischer Diskursraum aufgefasst wird.¹ In diesem Diskursraum wird die Vermittlung der Strukturlogiken von Wissenschaft, also ihrer Entdeckungs-, Begründungs- und Verwendungszusammenhänge, ihrer Erkenntnisinteressen und ihrer Methodik und Methodo-

1 Ich nehme in Kauf, dass hier auf Reflexion reflektiert wird, indem in metatheoretisch-reflexiver Perspektive Wissenschaftsdidaktik als reflexiv-kritischer Diskursraum aufgefasst wird – Reflexion kann Gegenstand von Reflexion zweiter Ordnung sein.

logie theoretisch, empiriebasiert und erfahrungsreflexiv konzeptualisiert und praktisch begleitet. Das *kritische* Moment dieses Diskursraumes umfasst die Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit von Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaft und als Praxis (transzendental-kritisch), eine kritische Reflexion wissenschaftsdidaktischer Denkfiguren (Ideologiekritik) und den Entwurf von Wissenschaftsdidaktik als kritischer Instanz (kritische Theorie).

Wissenschaftsdidaktik generiert einerseits Theorien, die Bezug nehmen auf Aspekte einer spezifischen Praxis, nämlich der lehrenden und lernend-studierenden Bezugnahme auf Wissenschaft (die ihrerseits wiederum auch als eine spezifische Form einer Theorie-Praxis-Konstellation angesehen werden kann). Auf der anderen Seite kann Wissenschaftsdidaktik selbst Gegenstand theoretischer Bezugnahme werden. Dabei lässt sich Wissenschaftsdidaktik ebenfalls als eine spezifische Praxis auffassen (und zwar sowohl als Wissenschaft als auch als Artikulationsform der Hochschullehre, in der Wissenschaft institutionell zu einem Gegenstand des Lehrens und Lernens *gemacht* wird). Blaupause für die grundlegende Reflexion auf wissenschaftsdidaktische Fragehorizonte ist damit eine allgemeine Konzeptualisierung der Theorie-Praxis-Relation.

2 Wissenschaftsdidaktik als spezifische Form der Praxis

Der Begriff *Praxis* ist ein multiparadigmatischer Sammelbegriff für die unterschiedlichen Maßstabebenen grundlegender Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt:² Der Praxisbegriff referiert auf den allgemeinen Sachverhalt menschlicher Gesamtpraxis (Praxis₁), die Institutionalisierung gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Aufgaben (Praxis₂) sowie konkrete Tätigkeitsvollzüge (Praxis₃).

Sowohl Wissenschaft als auch hochschulisches Lehren und Studieren können im Spektrum dieser Maßstabebenen von Praxis₁ – Praxis₂ – Praxis₃ verortet werden. Eine Reflexion auf lehrende und lernende Bezugnahme auf Wissenschaft umfasst die Reflexion auf

- Wissenschaft als epistemische und soziale Praxis₃;

2 Inwieweit hier von Mensch, Subjekt, Individuum, Person oder Ich gesprochen werden kann bzw. sollte, und welche theoretischen Hinterlegungen damit jeweils verbunden sind, muss an dieser Stelle offenbleiben.

- die gesellschaftliche Funktion von Wissenschaft – und damit auf die Verkopplung von Wissenschaft als Praxis₂ mit anderen Praxen₂ – in poetischen und kritischen Perspektiven;
- das gegenstandsbezogene Lehr- und Lernhandeln (Wissenschaftsdidaktik als Tätigkeitsvollzug) und das akademische Studium als Praxis₃;
- die gesellschaftliche Funktion akademischer Bildung – also die Verkopplung von wissenschaftlicher Lehre und akademischem Studium mit anderen Praxen₂;
- die Einbettung von Wissenschaft sowie Lehren und Lernen in menschliche Gesamtpraxis₁ und die Reflexion auf den Weltaufschluss, der durch Wissenschaft und durch Hochschulbildung vermittelt wird.

2.1 Praxis₁

Praxis₁ ist in einem allgemeinen und abstrakten Sinne eine basale anthropologische Kategorie für menschlichen Lebensvollzug als solchen (vgl. Wildfeuer, 2011, S. 1775). Dabei dürfen die Mensch-in-Welt-Verhältnisse nicht dahingehend missverstanden werden, dass sich ein einzelnes, monadisch aufgefasstes Individuum solipsistisch in einer Relation zur Welt befindet. Menschliche Gesamtpraxis₁ ist eine kollektivierte Praxis. Das Individuum ist eingebunden in sozial-kulturelle Bezüge, es ist stets vergesellschaftet, wenn auch nicht notwendigerweise vergemeinschaftet. Außerdem darf Praxis₁ nicht als ahistorisch missverstanden werden; Praxis₁ bringt einen jeweils gegenwärtigen historisch-sozial-kulturellen Kontext hervor und wird umgekehrt durch diesen geprägt.

An menschlicher Gesamtpraxis₁ interessiert u. a.

- ihre allgemeine theoretische Erfassung als genereller Deutungshorizont und Bezugsrahmen für Teilpraxen₂ und konkrete Einzelpraxen₃;
- eine differenzierte Beschreibung und Analyse der gegenwärtigen realgeschichtlichen und politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse, der dominanten Paradigmen und intellektuellen Deutungsmuster, der Veränderungen grundlegender Leitideen und Narrative; in Bezug auf Wissenschaftsdidaktik somit die Frage, welche Funktion und welche Bedeutung wissenschaftliches Denken gegenwärtig hat und welche Rolle die Praxis des Vernunftgebrauchs für menschliches Selbstverständnis spielt;

- die Identifikation epochaltypischer Schlüsselprobleme,³ in Bezug auf Wissenschaftsdidaktik verbunden mit der Frage, auf welche Weise diese Probleme (überhaupt) mit wissenschaftlichen Mitteln bearbeitet werden können und wie sich dies erlernen lässt.⁴

2.2 Praxis₂

Menschliche Gesamtpraxis₁ gliedert sich in verschiedene Teilpraxen₂, in denen die Bearbeitung spezifischer Anforderungen integriert und institutionalisiert wird, die sich in (kollektivem) menschlichem Lebensvollzug einstellen. Zu diesen Teilpraxen₂ zählen u. a.

- Arbeit in der Form von Primär- und Sekundärproduktion einschließlich einer »Oikonomik« im Sinne der Bewirtschaftung von Ressourcen;
- Pädagogik und Bildungsarbeit (in einem weiten Sinne, als Institutionalisierung sämtlicher formaler und informeller Prozesse des Lehrens und Lernens auf allen Stufen) als Reaktion auf die menschliche Lernbedürftigkeit und Entwicklungsfähigkeit;
- Medizin als Antwort auf Vulnerabilität;
- Politik, Recht und Ethik als grundlegende Regelung, Problematisierung, Weiterentwicklung und Anerkennung gesellschaftlicher Verkehrsformen;
- Religion in weitestem Sinne als Form der geistig-symbolischen Bearbeitung von Transzendenz;
- Kunst als Modus der Entkoppelung von unmittelbaren Handlungszusammenhängen und als Möglichkeitsraum umfassender Kontingenzsetzung;
- Wissenschaft als methodisch ausgewiesene und methodologisch reflektierte Erzeugung von Wissen, das besondere Anforderungen im Hinblick auf den Ausweis seiner Geltungsbedingungen, die Erfüllung von Rechtfertigungskriterien in der diskursiven Verteidigung von Wissensansprüchen

3 Der Begriff der epochaltypischen Schlüsselprobleme ist Klafki (1994) entlehnt, der diese in einem didaktischen Kontext betrachtet. Vgl. zur Rezeption von Klafki für die Hochschuldidaktik auch Heudorfer, 2020.

4 An dieser Stelle sind dann schnell programmatische Konzepte, etwa transformatives Lernen, challenge based learning u. a. m. zur Hand. Hier ist dann Sorge zu tragen, weder auf die Ebene allgemein geteilter Sprechblasen zu geraten noch solche Konzepte mit Heilserwartungen aufzuladen, sondern diese kritisch-reflexiv auf ihren substantiellen Kern zu befragen und an grundsätzliche theoretische und empirische Erkenntnisse über Lehren und Lernen zurückzubinden.

und die erfolgreiche Konfrontation mit Prüfinstanzen und kritischen Einwendungen erfüllt.

Die verschiedenen Praxen₂ stehen in unterschiedlichen Verhältnissen zueinander. Insbesondere aber kann Wissenschaft sämtliche Praxen₂ und deren Verkoppelungen untereinander zu ihrem Gegenstand machen, und Bildungsarbeit ist mit anderen Teilpraxen₂ und Tätigkeitsvollzügen (Praxis₃) immer dann verwoben, wenn es dort um die Bearbeitung von Lernanforderungen und Entwicklungsaufgaben geht.

An Teilpraxen₂ im Allgemeinen (und wissenschaftsdidaktisch im Besonderen) interessiert u.a.

- ihr jeweiliger Eigen-Sinn – als ihre spezifisch einzigartigen Leistungen im Vergleich zu anderen Praxen₂; in Bezug auf Wissenschaftsdidaktik insbesondere die spezifischen Thematisierungen dieser Teilpraxen₂ in einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen;
- ihre jeweilige Eigen-Logik – als Rekonstruktion ihrer transzendentalen Voraussetzungen und ihrer Bedingungsgefüge; didaktisch dann die Frage ihrer Lehr- und Lernbarkeit;
- ihre Verkoppelungen untereinander und die Modalitäten dieser Verkoppelungen;
- diachrone Veränderungen und Entwicklungen der Praxen₂;⁵
- Formen der Verständigung *in* diesen Praxen₂ und *über* diese Praxen₂; Dimensionen der Kritik dieser Praxen₂; didaktisch dann auch Fragen nach der Bildungsbedeutsamkeit dieser Praxen₂.

2.3 Praxis₃

Unter Praxis lässt sich zuletzt auch der tätige Umgang bzw. die tätige Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Wirklichkeit im Vollzug eines konkreten, spezifischen Tuns verstehen (Praxis₃).⁶ Diese konkreten Tätigkeitsvollzüge sind die basalen Einheiten in der Wechselwirkung zwischen Mensch und

5 In systemtheoretischer Lesart ließe sich hier von Transformationen von Funktionssystemen sprechen.

6 Vgl. Demmerling (1995, S. 336); unbenommen bleibt, dass dieses Tun in der Regel sozial-kulturell und oft auch institutionell gerahmt ist.

Welt. Menschliche Gesamtpraxis₁ und deren Teilpraxen₂ werden als Ensemble von Tätigkeitsvollzügen im Medium spezifischer Einzelpraxen₃ instantiiert.

Die begriffliche und analytische Fassung menschlichen Tuns, seine Rekonstruktion als Praxis₃ und die Modellierung seiner Verkoppelungen mit menschlicher Gesamtpraxis₁ und institutionalisierten Teilpraxen₂ sind stets an bestimmte theoretische, dabei paradigmatisch gerahmte Ausgangsannahmen gebunden. Insofern gibt es eine Vielzahl philosophischer, sozialwissenschaftlicher, kulturwissenschaftlicher, psychologischer und pädagogischer Praxistheorien.⁷ Die einzelnen theoretischen Zugänge machen zudem unterschiedliche Annahmen bezüglich der Rationalität, Planbarkeit und Kontrollierbarkeit der Tätigkeitsvollzüge und legen implizit oder explizit zumeist auch bestimmte Domänen zugrunde.

Ein erheblicher Teil menschlichen Tuns sind Handlungen, also »Verhaltensweisen, die sich unter propositional gehaltvollen Absichten (Intentionen) beschreiben lassen« (Detel, 2007b, S. 15).⁸ Praxis₃ erfolgt dann unter bestimmten Ziel- und Zwecksetzungen, sie kann nach handlungsleitenden Prinzipien geplant und unter spezifischen Annahmen über Gelingensbedingungen operativ vollzogen werden, zudem lässt sich nachgängig über sie reflektieren.

7 Diese Praxistheorien fokussieren dann unterschiedliche Aspekte im Spektrum der Maßstabsebenen von Praxis₁ – Praxis₂ – Praxis₃ und modellieren diese auf je spezifische Weise. Vgl. Überblicke zu philosophischen Praxistheorien (Bedorf & Gerlek, 2019), zu sozialwissenschaftlichen und soziologischen Praxistheorien (Reckwitz, 2003), zu kulturwissenschaftlichen Praxistheorien (Zima, 2004), zu pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Praxistheorien (Böhm, 2011). In der Psychologie erfolgen Untersuchungen zu Praxis im hier verstandenen Sinne insbesondere im Feld der Sozialpsychologie (exemplarisch Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014).

8 Vgl. als locus classicus Weber (1972); vgl. zur Handlungstheorie exemplarisch Straub und Werbik (1999). Dieses zweckhafte, zielbezogene Tun ist abgrenzbar gegen handlungsähnliches Verhalten (nicht explizit bedachte und nicht bewusst gewählte Aktivitäten, etwa als Vollzug eingeübter Routinen oder als Verhaltensweisen aufgrund von Priming-Effekten), gegen nicht-intentionale Verhaltensabläufe (Affekthandlungen, Reflexe) und gegen leibliche, mentale und seelische Vorgänge außerhalb subjektiver Verfügbarkeit (Träume, Einfälle, Erinnerungen). Grundsätzlich zu veranschlagen ist ferner die Unterscheidung zwischen einer »einzelne[n] Handlung und [eines] Handlungsschema[s]. Die einzelne, tatsächlich durchgeführte Handlung heißt *Aktivierung eines Handlungsschemas*.« (Janich, 1993, S. 8).

Insofern lässt sich eine Vielzahl von Tätigkeitsvollzügen idealtypisch mit der Theoriefigur des *Zyklus der Handlungsregulation*⁹ modellieren. Dieser Zyklus umfasst Orientierung, Zielbildung bzw. Zielwahl (mit zweck- und wertrationalen Aspekten), Handlungsplanung, Ausführung des Handlungsvollzugs in einer spezifischen Situation (gegebenenfalls mit anderen Akteuren) sowie Ausführungskontrolle und Ergebnisevaluation.

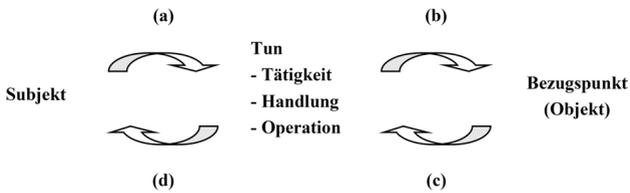


Abb. 1: Ringstrukturelle Betrachtungsweise nach Leontjev, 1977 (Richter, 2000, S. 13; mit leichten Modifikationen)

Mit der Theoriefigur einer *ringstrukturellen Betrachtungsweise* lässt sich menschliches Tun analytisch weiter aufschließen (vgl. dazu Leontjev, 1977).

Die Relation zwischen dem Subjekt und seinem Tun (a) verweist auf dessen Repertoire intentionalen Verhaltens und auf die Prozesse der Steuerung dieses Verhaltens, wobei das Subjekt erstens als historisch-sozial-kulturell vergemeinschaftetes und vergesellschaftetes und zweitens als mit einem je spezifisch ausgeprägten Dispositionsgefüge ausgestattet anzusehen ist.

Das Tun vollzieht sich stets im Hinblick auf Bezugspunkte in der unmittelbaren Wirklichkeit (b). Dabei lassen sich (mindestens) vier verschiedene Domänen von Bezugspunkten unterscheiden (die gleichwohl aufeinander bezogen sein können): die unbelebte Dingwelt einschließlich materieller Artefakte

9 Vgl. zum Zyklus handlungsregulierender Informationsverarbeitung Cranach, Kalbermatten, Indermühle und Gugler (1980). Die Beschreibung dieses Zyklus ist ein idealtypisches Konstrukt, als solches aber empirisch überprüfbar. Dabei ist immer auch mit Abweichungen zu rechnen, die je nach situativem Kontext mehr oder weniger funktional sein können – und deren Aufklärung zu empirisch belegten Erkenntnissen über die Bedingungen der Möglichkeit von Handlungsregulation beiträgt. Unbenommen bleibt, dass sich bestimmte Tätigkeitsvollzüge bzw. bestimmte Aspekte von Tätigkeitsvollzügen nicht nach dem Zyklus handlungsregulierender Informationsverarbeitung modellieren lassen.

und die belebte nicht-menschliche Umwelt (gegenständlich-materielles Handeln – als Herstellen, Verrichten usw.), andere Menschen als individuelle Gegenüber in ihrer psycho-physischen Ganzheit und als soziale Kollektive (soziales Handeln), die eigene Person und die eigene Leiblichkeit (selbst-bezogenes Handeln) und die Produkte des menschlichen Geistes und nicht-materielle Artefakte (Denkhandlungen und mentale Operationen unterschiedlicher Art, Imaginationen, Retrospektionen u. a. m.).

Die Objekte und Bezugspunkte zeichnen sich jeweils durch Eigengesetzlichkeiten aus, die sich auf das Tun in seinen Möglichkeiten und Konsequenzen auswirken (c). Dabei können die Bezugspunkte und die Formen des Umgangs mit ihnen auch als sozial-kulturell konstruiert angenommen werden. In der Berücksichtigung der Eigen-Logiken der Bezugspunkte und ihrer potentiellen Widerständigkeit liegen die Zweckmäßigkeit, funktionale Angemessenheit und Rationalität des Handelns begründet; unbenommen bleibt, dass die Objekte und Bezugspunkte dem Handeln nicht vollständig verfügbar sein können.

Das Tun selbst wirkt auf das Subjekt zurück (d). Diese Rückkoppelungen sind Praxiserfahrungen, durch die sich das interne Abbild sowohl der Objekte und Bezugspunkte als auch des bezugnehmenden Tuns verändern kann.

In Orientierung an Leontjev (1977, S. 33 ff.) lassen sich ferner drei Regulationsebenen des Tuns veranschlagen (die stets auch kulturell und sozial vermittelt sind und denkend begleitet bzw. durch psychische Dispositionsgefüge prozessiert werden): Handlungsorientierung (bei Leontjev: Tätigkeit), Handlungsregulation (bei Leontjev: Handlung) und Handlungsanleitung (bei Leontjev: Operation).

Praxis₃ umfasst aber nicht nur die Dimensionen eines Tuns als Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt, Praxis₃ hat auch verschiedene *normative Dimensionen*, die programmatisch, präskriptiv, ethisch und evaluativ formatiert sind. Die programmatische Dimension umfasst Zielbeschreibungen und die Auszeichnung von Wertobjekten. Die präskriptive Dimension verweist auf soziale Erwartungen, Normen und Konventionen (die als soziales Faktum beschreibbar sind), während die ethische Dimension moralisch Gebotenes ausweist. Die evaluative Dimension umfasst schließlich Beurteilung und Bewertung. In einer Beurteilung wird das Zutreffen von zweckrationalen oder wertrationalen Maßstabskriterien (erstere etwa in Form von instrumentellen oder sozialen Gelingensbedingungen, letztere etwa als ethische Maximen) auf den Gegenstand der Beurteilung ausgewiesen. Bewertung ist dagegen zum einen die Zuschreibung einer Werthaltigkeit (bestimmten Ausmaßes) zu einem

type (Bewertung₁) und damit dessen Ausweis als Wertobjekt.¹⁰ Zum anderen ist Bewertung die (Begründung der) spezifische(n) Zuschreibung einer bestimmten Werthaltigkeit zu einem *token* (Bewertung₂ als Zuschreibung eines Objektwertes und damit als Werturteil im Hinblick auf ein konkretes Objekt – Bewertung₂ eines *token*). Zugrunde gelegt wird hier also eine Unterscheidung zwischen Beurteilung auf der Grundlage von Kriterien und Bewertung als Zuschreibung einer Werthaltigkeit.

An einzelnen konkreten Praxen₃ interessieren u. a.

- die grundsätzlichen Bedingungen der Möglichkeit einer Praxis₃ und ihre inhärenten Strukturlogiken – im Hinblick auf Lehren und Lernen die Prozesse von Vermittlung und Aneignung, aber auch die Reflexion auf Technologiedefizite, Antinomien und Paradoxien;
- die Gelingensbedingungen einer Praxis₃ im Kontext des Bedingungsgefüges ihrer Relevanzstrukturen; die Angemessenheit und der Erfolg der ausgewählten Mittel zur Zielerreichung und ihr angemessener Einsatz;
- das handlungsorientierende, handlungsregulative und handlungsanleitende Wissen für die Prozessierung und Ausführung eines Tuns; Maximen und Prinzipien für Entwurf und Gestaltgebung der Form dieses Tuns; wissenschaftsdidaktisch etwa die Frage, wie wissenschaftliches Handeln ein- und ausgeübt werden kann;
- die Rekonstruktionen des materialen Gehaltes der verschiedenen normativen Dimensionen; wissenschaftsdidaktisch dann beispielsweise die Frage nach guter Lehre bzw. nach guten Studienbedingungen und den Modalitäten ihrer Beurteilung und Bewertung;
- die Bedingungen der Möglichkeit, diese verschiedenen Dimensionen von Praxis₃ wissenschaftlich zu erfassen; im Hinblick auf Wissenschaftsdidaktik stellt sich hier die Frage, inwiefern hochschulisches Lehren und Lernen durch handlungstheoretische Modelle erfasst werden kann und welche weiteren Erkenntnisse sich mit praxistheoretischen, rekonstruktiven oder tiefenhermeneutischen Zugängen gewinnen lassen.

10 Vgl. zur Unterscheidung von Wertobjekten und Objektwerten Schnädelbach (2013) mit Bezug auf Heyde (1926, S. 7). »Zu den Wertobjekten gehört alles, was wir wertschätzen, also positiv bewerten, und die Objektwerte sind die Eigenschaften, die wir Objekten durch die Verwendung von Wertprädikaten zuschreiben und um deretwillen wir sie wertschätzen.« (Schnädelbach, 2013, S. 167).

3 Theorieperspektiven der Wissenschaftsdidaktik

Theoriearbeit wird hier als eine Betrachtungs- und Ausdrucksform verstanden, durch die relevante Aspekte eines Untersuchungsgegenstandes auf einschlägige Weise identifiziert, analysiert, strukturiert und interpretiert werden, um durch diese Form der Bezugnahme zu einem substantiellen Verständnis der Sachverhalte zu gelangen. Theoriearbeit ist durch ein typisches Verhältnis zu ihrem Gegenstand charakterisiert, nämlich als *geistige* Bezugnahme auf diesen Gegenstand. Geistig sind Bezugnahmen, die in ihrem Vollzug selbst nicht intervenierend-verändernd auf Welt einwirken. *Theoretische* Bezugnahmen sind solche geistigen Bezugnahmen, die intellektuellen Charakter haben (andere geistige Bezugnahmen auf Welt sind beispielsweise künstlerischer oder spiritueller Art). Inwiefern dann sämtliche geistig-intellektuellen Bezugnahmen als theoretisch gelten oder nur diejenigen Bezugnahmen, die epistemischen Charakter haben (andere intellektuelle Bezugnahmen auf Welt sind beispielsweise reflexiv-ethischer oder sinnreflexiv-weltanschaulicher Art), ist dann eine Frage der Auslegung. Theoriearbeit artikuliert aber in jedem Fall eine bestimmte Wechselwirkung zwischen Person und Welt, nämlich die Entwicklung expliziter und spezifischer Lesarten von Sachverhalten im Medium einer charakteristischen Betrachtungs- und Ausdrucksform. Theorien sind dabei spezifisch kohärente Komplexe von Aussagen, die einschlägige Qualitätskriterien reklamieren, nämlich Widerspruchsfreiheit und explizite Begründbarkeit, die sich durch »methodologisch gesicherte Herleitbarkeit« oder durch »philosophische Rechtfertigung« auszeichnet (vgl. Lembeck, 2011, S. 2180). Dabei enthalten Theorien Begriffe, die sich auch »auf ›Unbeobachtbares‹ beziehen und dadurch über den Rahmen hinausgehen, der durch ›unmittelbare‹ Erfahrung gesteckt ist. Theoretische Begriffe erhalten ihre Bedeutung nicht ausschließlich durch beobachtbare Sachverhalte, sondern teilweise durch ihre spezifische Rolle innerhalb eines Begriffsnetzes.« (Bartels, 2021, S. 113).

Theorie lässt sich auffassen als ein Spektrum spezifisch ausgezeichneter Anschauungs- und Artikulationsformen. Auf dieser Grundlage kann dann skizziert werden, wovon in wissenschaftsdidaktischen Diskursen auf welche Art und Weise und in welcher Hinsicht die Rede ist:

- Welche Theorieformen werden in wissenschaftsdidaktischen Diskursen ausgebildet?

- Welche *Art* von Wissen generiert Wissenschaftsdidaktik in der Bezugnahme auf die Verkopplung der Praxen Wissenschaft mit Lehren und Lernen als spezifische Praxiskonstellation, und welchen Status hat dieses Wissen?
- Welches *materiale Wissen* generiert Wissenschaftsdidaktik?

4 Das Spektrum der Theoriearbeit

Theoriearbeit umfasst ein *Spektrum* geistiger Bezugnahmen auf verschiedenen Gegenstandsebenen; dabei sind die Übergänge zwischen diesen unterschiedlichen Bezugnahmen fließend, so dass Theoriearbeit auch in verschiedenen Kombinationen erfolgen kann:¹¹

- a) Bildung und Kritik von Theorien erster Ordnung – als Genese von und diskursive Arbeit an Objekttheorien.
- b) Methodologie – als Reflexion auf Methoden zur Bildung von Theorien erster Ordnung.
- c) Metatheorie – als Entwicklung von Theorieperspektiven zweiter Ordnung, deren Bezugspunkt konkrete Theorien erster Ordnung sind. Dies umfasst die analytische Explikation konkreter Theorien erster Ordnung und deren Vergleich.
- d) Analytische Theorieforschung (Theorie der Theorie) – als Fokussierung auf interne Bedingungen der Theoriegenese und Eigenschaften der Ergebnisse von Theoriebildung. Dies umfasst die Reflexion auf die Möglichkeitsbedingungen von Theorie überhaupt (Anschauungsformen) sowie Untersuchungen zur allgemeinen und abstrakten Strukturlogik von Theorien (Artikulationsformen).

Im speziellen Fall von Theoriebildung in Bezug auf soziale Praxis muss Theoriearbeit auch auf den Überschneidungsbereich wissenschaftlich-disziplinärer Wissensproduktion und Wissensdiskussion einerseits und professionellen Diskursen der Wissensproduktion, Wissensrezeption, Wissensdistribution und Wissensnutzung andererseits¹² reflektieren.

11 Vgl. zur grundlegenden Erörterung theoretischer Forschung und dem Spektrum der Theoriearbeit speziell in der Erziehungswissenschaft auch Bellmann (2020) und Ricken (2020).

12 Vgl. zu dieser Denkfigur auch Gaus und Drieschner (2020, S. 8 und passim).

- e) Rekonstruktive Theoriebildungsforschung – als Fokussierung auf den äußeren Prozess der Bildung von Theorien erster Ordnung und seiner Ergebnisse aus einer Perspektive zweiter Ordnung. Dies umfasst die historisch-genetische Rekonstruktion der Theoriebildung als spezifische Praxis und ihrer Verkoppelungen mit Kontextfaktoren.

4.1 Wissenschaftsdidaktische Theoriebildung erster Ordnung

Die Bildung von Theorien erster Ordnung (Objekttheorien) erfolgt auf der Grundlage empirischer und theoretischer Forschung, dieser Prozess wird fortgesetzt durch diskursive Arbeit an Objekttheorien.

Ein zentraler Bestandteil der Bildung von Objekttheorien besteht darin, Eigenschaften, Relevanzfaktoren, Zusammenhangsbeziehungen und Vernetzungsstrukturen des fokussierten Gegenstandes begrifflich zu fassen, systematisierend zu beschreiben und zu modellieren. Methodisch erfolgt dies durch heuristische Abstraktion, also das Skizzieren von Deutungshorizonten, vor denen etwas als etwas verstanden, erklärt oder rekonstruiert werden kann; durch die Untersuchung von Modellen und ihren Implikationen, verbunden mit deren empirischer Überprüfung; durch die allgemeine Konzeptualisierung von Sachverhalten oder Sachverhaltsaspekten, z.B. als Idealtypus oder durch die Bildung von Taxonomien u.a.m.

Empirische und theoretische Forschung stehen dabei in keinem Gegensatz, sondern sind als Komplemente aufzufassen; gleichwohl gibt es genuin theoretische Forschung, die auf die Bildung von Objekttheorien zielt, deren Gegenstände keine *empirischen* Korrelate sind. Genuin theoretische Forschung stellt dann eine methodisch spezifische Form der Bildung von Objekttheorien dar. Theoretische Forschung umfasst etwa die Analyse von elementaren Ausdrucksgestalten und die Theoriegenese durch Denkfiguren und Deutungsmuster mit explanativer oder strukturierender Potenz.

Die Analyse von elementaren Ausdrucksgestalten¹³ erfolgt insbesondere als analytische Explikation von Begrifflichkeiten oder als Analyse, Rechtfertigung und Kritik regulativer Ideen. Die Untersuchung elementarer Ausdrucksgestalten kann aber auch durch phänomenologische oder dialektische Verfahren erfolgen. Zu elementaren Ausdrucksgestalten zählen etwa Begriffe wie Erfahrung, Entwicklung, Reflexion, Qualität u.v.m. Im Themenfeld der

13 Die Analyse von komplexen Ausdrucksgestalten in Form einer materialen Theorie fällt in den Bereich der Metatheorie, vgl. Abschnitt 4.3.

Didaktik handelt es sich etwa um Begriffe wie Subjekt, Aneignung, Unterricht, Üben, Disziplinieren, Autonomie, Differenz u.v.m. Regulative Ideen finden sich als pädagogische oder politische Ideen (z.B. Bildung, pädagogisches Ethos, Exzellenz, Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Fortschritt u.v.m.).

Die Theoriegenese durch Veranschlagung von Denkfiguren und Deutungsmustern mit explanativer oder strukturierender Potenz erfolgt als systematisierende Modellierung von Sachverhaltskomplexen durch theoretische Begriffe (z.B. Sozialisation, Habitus, Motivation, Leistung, Identität, Anerkennung u.v.m.), als Veranschlagung allgemeiner und abstrakter Topoi (z.B. die Figur des Zeigens, die Figur des Dritten bzw. der Triade u.v.m.) oder durch generische Heuristiken (z.B. Strukturalismus, Systemtheorie, Feldtheorie, pädagogische Anthropologie u.a.m.).

Der Prozess der Theoriebildung erfolgt im Allgemeinen wesentlich durch Abstrahieren, Strukturieren und Modellieren, als Musteridentifikation, Rekonstruieren von Tiefenstrukturen und Systematisierungen. Theoriebildung erster Ordnung verwendet elementare generische Theoriekonstituentien (Strukturen, Funktionen, Zusammenhänge, Verlaufsformen usw.), die dann als spezifisch ausgeprägte Strukturtypen, Funktionstypen, Bedingungsgefüge, individuelle Muster usw. ausgewiesen werden. Die konkreten Methoden der Theoriebildung sind an den jeweils gewählten Forschungsansatz gebunden (Modellbildung im Kontext empirischer Forschung, analytische Explikation, hermeneutische Rekonstruktion usw.).

Diskursive Arbeit an Objekttheorien ist die unmittelbare Reaktion auf Theorien zum Zwecke ihrer kritischen Prüfung, Weiterentwicklung oder Widerlegung. Als Spezialfall kann die kritische Auseinandersetzung mit vortheoretischen Denkfiguren und Alltagstheorien und die Reflexion auf die normativen Ladungen von Welt-Anschauungen gelten. Zur diskursiven Arbeit an Objekttheorien zählt aber auch die Integration bestehender Theorien in umfassendere Theorien. Diskursive Arbeit an Objekttheorien kann darüber hinaus transformativ erfolgen, wenn in kritischer Auseinandersetzung mit bestehenden Theorien neue Theorien entwickelt werden, indem das begriffliche und analytische Instrumentarium verändert oder neu aufgelegt wird, mit dem die fokussierten Sachverhalte erschlossen werden.

Gegenstand wissenschaftsdidaktischer Theoriebildung erster Ordnung ist die Praxis des wissenschaftsbezogenen Lehrens und Lernens; Gegenstand der Theoriebildung können aber auch *Konzepte* zum Zwecke der (professionellen) Handlungsorientierung sein. Theorien erster Ordnung artikulieren

formal-analytisches Wissen, Sachverhaltswissen, Orientierungswissen und praxeologisches Wissen.

Formal-analytisches Wissen entsteht etwa durch

- die analytische Explikation zentraler Begriffe, z.B. Wissenschaft, Lehren, Lernen, Studieren, u.a.m.;
- die Analyse, Rechtfertigung oder Kritik regulativer Ideen, z.B. Bildung im Medium der Wissenschaft, kritisches Denken, die Rezeption reformpädagogischer Denkfiguren in der Wissenschafts- und Hochschuldidaktik und deren Kritik usw.;¹⁴
- die Untersuchung elementarer Ausdrucksgestalten, z.B. die Figur des didaktischen Dreiecks, die Ebenen didaktischer Reflexion;
- die Untersuchung der Strukturlogik elementarer Sachverhalte, z.B. die Lehrbarkeit und Lernbarkeit eines Lehr- und Lerngegenstandes, und damit die Reflexion auf dessen Eigen-Logik und Eigen-Sinn.

Sachverhaltswissen resultiert insbesondere empirisch-deskriptiv aus der Erhebung und Analyse von Beobachtungsdaten und Regularitäten unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren, aus explanativer Modellierung von strukturellen und systematischen Zusammenhangsbeziehungen in Bedingungsgefügen oder aus rekonstruktiv-hermeneutischer Interpretation empirisch vorfindlicher Ausdrucksgestalten. Das Themenspektrum umfasst u.a.

- gesellschaftliche und sozial-kulturelle, bildungs- und wissenschaftspolitische Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren der lehrenden und lernenden Bezugnahme auf Wissenschaft;
- die Identifikation und Modellierung von empirischen (dabei: probabilistischen) Gelingensbedingungen lehrender Vermittlung unter Berücksichtigung von jeweils gegebenen individuellen und strukturellen Lernvoraussetzungen einschließlich Fehl- und Schwellenkonzepten sowie von Verlaufsformen des wechselseitigen Bezugs von Prozessen des Lehrens und des Lernens aufeinander;

14 Vgl. beispielsweise zur Kritik hochschuldidaktischer Denkfiguren die Auseinandersetzung mit dem »shift from teaching to learning« und dem »constructive alignment« bei Reinmann (2018).

- allgemein die Analyse der Eigen-Logik von Lehr-Lern-Prozessen – im Hinblick auf ihre Pfadabhängigkeit und unter handlungstheoretischer oder unter praxistheoretischer Perspektive oder im Hinblick auf latente Sinnstrukturen.

Orientierungswissen resultiert aus sinnorientierenden Reflexionen:

- Welcher Weltaufschluss wird durch Hochschulbildung vermittelt?
- Mit welcher Leitsemantik lässt sich Wissenschaftsdidaktik konzeptualisieren (z. B. Bildung durch Wissenschaft, Entwicklung akademischer Kompetenzen)?
- Worin besteht der Eigensinn des Lehrens und Lernens an Hochschulen und Universitäten im Vergleich und im Kontrast zu anderen Domänen (Schule, Berufsbildung, Weiterbildung, Allgemeine Erwachsenenbildung)?

Ein weiteres Themenfeld ist die Reflexion auf das Spektrum der explizit oder implizit zugrunde gelegten Ziele und Zwecke einer sinnhaften lernend-studierenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft – sowohl aus der Perspektive der wissenschaftlichen Fächer als auch aus der Perspektive der Studierenden.

Praxeologisches Wissen schließlich dient der Generierung und Absicherung handlungsregulativen und handlungsanleitenden Wissens. Primär handelt es sich um die Formulierung und Begründung hypothetischer Imperative (know-how), um das Wissen über Handlungsschemata für die Steuerung von Handlungsprozessen, um operativ-instrumentelles Methodenwissen über zweckrationale Mittel im Handlungsfeld und Wissen über allgemeine Formate und konkrete Formen der Gestaltung von Lernanlässen, Lernräumen und Lernarrangements.

4.2 Methodologie der Wissenschaftsdidaktik

Methodologische Reflexionen zur Wissenschaftsdidaktik generieren und begründen Methodenwissen für wissenschaftsdidaktische Forschung. Die wissenschaftliche Untersuchung von Praxis kann allerdings unter verschiedenen paradigmatischen Zugängen erfolgen: analytisch, phänomenologisch, konstruktivistisch (in Anlehnung an den Erlanger Konstruktivismus; vgl. bspw. Lorenzen, 1974; Mittelstraß, 2008), systemtheoretisch, feldtheoretisch (in Anlehnung an Bourdieu), diskursanalytisch und gouvernementalitätstheore-

tisch (anknüpfend an Foucault), handlungstheoretisch, wissenssoziologisch, pragmatistisch, subjektwissenschaftlich (anknüpfend an Holzkamp und die Kritische Psychologie), kritisch-sozialphilosophisch, kulturalanthropologisch u.a.m.

Die Theoriebildung über wissenschaftsdidaktische Praxis erfolgt dann auf der Grundlage empirischer Forschung, didaktischer Praxisforschung und theoretischer Forschung.

Empirische Forschung ist zunächst eine deskriptiv-analytische Erfassung und Beschreibung des Vorfindlichen – bei Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit empirisch begründeter Erkenntnis und der Fortschreibung in deskriptiven, explanativen, hermeneutischen und rekonstruktiven Aufschlüssen. Für die Beforschung der spezifischen sozialen Praxis des hochschulischen Lehrens und Studierens stehen die quantitativen, qualitativen und rekonstruktiven Formate insbesondere der sozialwissenschaftlichen, psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Verfügung. Der wissenschaftliche Blick auf hochschulisches Lehren und Studieren kann dabei nicht nur als *Fremd-*, sondern auch als *Selbstbeforschung* erfolgen (z.B. Autoethnographie, Feld- und Interventionsforschung, Aktionsforschung).

Didaktische Praxisforschung ist Forschung über Praxis – für Praxis – durch Praxis. Die Durchführung der Praxis im Modus der Erprobung und reflexiven Überprüfung ist dabei Teil eines Forschungsprozesses, der explizit mit erfahrungsbezogenen Rückkopplungsschleifen arbeitet (Design-based research¹⁵).

Theoretische Forschung erfolgt durch idealisierende Abstraktion, analytische Explikation und systematisierende Konzeptualisierung. Auf Wissenschaft bezogenes Lehren, Lernen und Studieren wird hier als abstrakter Sachverhalt untersucht, der sich in (mannigfachen) konkreten Phänomenen je spezifisch artikuliert.

4.3 Metatheoretische Perspektiven auf wissenschaftsdidaktische Objekttheorien

Metatheorie entwickelt Theorieperspektiven zweiter Ordnung, deren Bezugspunkt konkrete Theorien erster Ordnung sind. Die analytische Explikation konkreter Theorien erster Ordnung erstreckt sich (mit fließenden Übergängen zur diskursiven Arbeit an Objekttheorien) auf die

15 Vgl. zum Design-based Research Reinmann (2023).

- Rekonstruktion der formalen Theoriearchitektur und des materialen Gehaltes der in einer Theorie artikulierten Ausdrucksgestalten,
- Identifikation ontologischer und weltanschaulicher Hinterlegungen und Analyse ihrer Reichweite und Funktionen in der konkreten Theorie,
- Identifikation, Analyse und Kritik normativer Implantate in der konkreten Theorie,
- Verkoppelungen der Theorie mit ihren Kontextfaktoren.

Die Erkenntnisziele dieser Explikation können deskriptiv-bilanzierender oder auch grundlagenreflexiver Natur sein. Der metatheoretische Vergleich von Theorien erster Ordnung kann der Kartierung der Theorielandschaft und der Identifikation von Diskurslinien und Diskursfiguren dienen. Der metatheoretische Vergleich kann aber auch zum Zwecke einer Grundlagenreflexion erfolgen, indem die grundsätzlichen Fragen, auf die die Objekttheorien Antworten zu geben versuchen, selbst zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden: Inwiefern werden mit diesen Fragen fundamentale Dimensionen angesprochen? Was zeigt sich diesbezüglich in den Antwortvorschlägen unterschiedlicher Theorien? Gemeinsamkeiten deuten auf allgemeine Relevanzstrukturen und Einsichten hin, Unterschiede auf Widerstreit oder Komplementärstrukturen (sofern sie nicht in der Fokussierung unterschiedlicher Domänen, in unterschiedlichen Perspektivierungen oder in der Prämierung unterschiedlicher Relevanzkriterien begründet sind).

Der metatheoretische Blick auf wissenschaftsdidaktische Theorien weist Entwicklungslinien wissenschafts- und hochschuldidaktischer Diskurse aus und begründet Reflexionswissen über paradigmatische Orientierungen und Bezüge zu Themenfeldern korrespondierender Disziplinen, etwa der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, der Psychologie oder der Philosophie.

Der metatheoretische Blick auf Wissenschaftsdidaktik kann insbesondere thematisieren, welche allgemeindidaktischen Theoriefiguren in wissenschafts- und hochschuldidaktischen Diskursen herangezogen werden – sofern Wissenschaftsdidaktik auch als Instantiierung Allgemeiner Didaktik gelesen wird.¹⁶ Wie werden Diskurse der Allgemeinen Didaktik rezipiert bzw.

16 Dies setzt freilich voraus, dass es tatsächlich eine etablierte *Allgemeine* Didaktik gibt, deren Aufgabe in einer Reflexion auf die Relevanzstrukturen des Didaktischen als solchem besteht. Insbesondere darf sich hinter der Formel einer Allgemeinen Didaktik nicht implizit eine schulisch orientierte oder durch schulpädagogische Fragestellungen inspirierte Didaktik verbergen. Vgl. auch Coriand, i.d.B.

homolog in der Wissenschafts- und Hochschuldidaktik geführt? Was sind Entwicklungslinien aktueller allgemein-didaktischer Diskurse, (wie) werden diese in der Wissenschafts- und Hochschuldidaktik aufgegriffen bzw. gibt es homologe Entwicklungslinien in der Wissenschafts- und Hochschuldidaktik selbst?

4.4 Wissenschaftsdidaktik als Gegenstand analytischer Theorieforschung

Wissenschaftsdidaktik als reflexiv-kritischer Diskursraum umfasst die materialen Theorien, die *durch* Wissenschaftsdidaktik generiert werden, und die theoretischen Bezugnahmen *auf* Wissenschaftsdidaktik als spezifische (wissenschaftliche und lehrende) Praxis.

Für eine Perspektive zweiter Ordnung auf Wissenschaftsdidaktik bedarf es dann einer allgemeinen und abstrakten Matrix, die die verschiedenen Dimensionen des wissenschaftsdidaktischen Diskursraums systematisch ausweist. Blaupause für diese Matrix ist die allgemeine und abstrakte Strukturlogik von Theorie überhaupt. Die Darstellung dieser allgemeinen und abstrakten Strukturlogik erfordert ein formales, technisches Vokabular.

4.4.1 Allgemeine und abstrakte Strukturlogik von Theorie

Die Bedingungen der Möglichkeit von Theorie gründen in allgemeinen Anschauungsformen, die in menschlicher Praxis angelegt sind. Diese allgemeinen Anschauungsformen folgen aus grundsätzlichen (geistigen) Verhältnissen zur Welt, die die Form einer Wort-auf-Welt-Ausrichtung, einer Welt-auf-Wort-Ausrichtung oder einer kontingent-formativen Gestaltgebung haben können. Wort-auf-Welt-Ausrichtung ist die Art und Weise, Welt im Modus der Tatsachenfeststellung und des propositionalen Behauptens aufzufassen.¹⁷ Damit verbunden ist ein besonderer Geltungsanspruch auf Wahrheit oder Richtigkeit, der durch systematische Begründungen oder argumentative Stützungen gerechtfertigt werden muss. Welt-auf-Wort-Ausrichtung ist die Art und Weise, Welt im Modus des Anstrebens und Gestaltens aufzufassen,

17 »Theoretische Philosophie befasst sich vornehmlich mit Aktivitäten und Ideen, die mit der Art und Weise zusammenhängen, wie wir die Welt auffassen und auf sie reagieren [...] [U]nser Meinungen sollen so sein, wie es die Welt verlangt – unsere Meinungen weisen [...] eine Wort-auf-Welt-Ausrichtung auf« (Detel, 2007a, S. 8 mit Bezug auf Searle, 1987, S. 23).

unter der Perspektive von Vorstellungen des moralischen Handelns, von Ideen vom guten Leben, von Freiheit und Verantwortung u.a.m.¹⁸ Kontingent-formative Perspektivierung schließlich ist die Art und Weise, Welt im Modus des Konjunktivischen aufzufassen (im Gegensatz dazu hat die Welt-auf-Wort-Ausrichtung eher imperativischen Charakter). Eröffnet wird hier ein Möglichkeitsraum zum Zwecke experimenteller Prüfung oder der gedanklichen Kontingentsetzung des Ist-Zustandes.

Theorie artikuliert dann Wissen – wenngleich umgekehrt nicht jedes Wissen theorieförmig ist.¹⁹ Materiale Theorien instantiiieren verschiedene *Theorieformen* und drücken unterschiedliche *Wissensarten* aus (s. Tabelle 1). Die verschiedenen Wissensarten ergeben sich durch eine dreidimensionale qualitative Bezugnahme auf Sachverhalte: die *Figuration* als Hinsicht der theoretischen Bezugnahme – differenziert nach grundlegender *Formatierung* und veranschlagter *Orientierung* der Thematisierung der Sachverhalte, die *Funktion* als Zweck der Thematisierung und der *Modus* als Art und Weise der Thematisierung.²⁰ Die Konstellationen von Figuration, Funktion und Modus sind *Artikulationsformate* der Bezugnahme auf den Gegenstand. Diese Artikulationsformate sind Sprachspiele, in denen bestimmte Züge als regulär gelten, und andere nicht. Konstellationen von Artikulationsformat, Wissensart und Theorieform konfigurieren *Ausdrucksgestalten* der Bezugnahme auf den Gegenstand.

18 »Die praktische Philosophie befasst sich [...] vornehmlich mit Aktivitäten und Ideen, die mit der Art und Weise zusammenhängen, wie wir die Welt verändern und verbessern wollen. [...] Im Gegensatz [...] [zum Meinen] soll die Welt so sein, wie es unsere Wünsche verlangen – unsere Wünsche weisen also eine Welt-auf-Wort-Ausrichtung auf« (Detel, 2007a, S. 8 mit Bezug auf Searle, 1987, S. 23).

19 Wissen ist nach der Standarddefinition wahre, gerechtfertigte Überzeugung (vgl. exemplarisch Grundmann, 2008) und propositional verfasst; in diesem Sinne artikuliert Theorie Wissen. Nicht-theorieförmiges Wissen wird dagegen in *singulären* wahren propositionalen Aussagen oder auch Komplexen von wahren propositionalen Aussagen zum Ausdruck gebracht, die (noch) nicht systematisch konfiguriert sind oder keinen spezifischen intellektuellen Weltaufschluss erzeugen.

20 Diese Begrifflichkeiten sind hier notgedrungen technischer Natur; sie dienen dazu, ein formales Schema auszuweisen, das inhaltlich noch nicht gefüllt ist. Durch die einzelnen Dimensionen dieses Schemas werden dann folgende Fragen beantwortet: Worauf bezieht sich Theorie? Warum bezieht sich Theorie (genau) darauf? Wie bezieht sich Theorie darauf? Was entsteht daraus, dass sich Theorie auf eine bestimmte Art auf etwas bezieht? Wie lässt sich das bezeichnen?

Figuration: Formatierung und Orientierung [Hinsicht der Bezugnahme]	Funktion [Zweck der Bezugnahme]	Modus [Art und Weise der Bezugnahme]	Wissensart [Ergebnis der Bezug- nahme]	Theorieform [Begriff für die Bezugnahme]
Artikulationsformat theoretischer Bezugnahme [auf Praxis] [Konfiguration von Figurations-, Funktions- und Modus-Parametern]			→ Ergebnis	Spezifik theoretischer Bezugnahme
			Ausdruck ←	
	Parameter		Klassifikator	
Parameter				Klassifikator
		Parameter		
Ausdrucksgestalt theoretischer Bezugnahme [auf Praxis] [dabei: Figuren von Theorie-Praxis-Verhältnissen]				

Tab. 1: Theorie-Dimensionen

Das Spektrum der Theorieformen ergibt sich, indem konstitutive Ausprägungen von Parametern der Figuration, der Funktion und des Modus theoretischer Bezugnahmen identifiziert werden. Der Theoriebegriff kann dabei unterschiedlich weit gefasst werden (vgl. dazu Tabelle 2):

- (1) Theorie *im weitesten Sinne* umfasst sämtliche genuin geistige Bezugnahmen auf Welt – sofern diese wissensbezogen sind. Theoriearbeit bedeutet hier allgemein, einen Sachverhalt in seinem Gehalt unter einer bestimmten Perspektive intellektuell zu erschließen und zur Darstellung zu bringen.
- (2) Theorie *im weiten Sinne* umfasst dagegen diejenigen geistigen Beziehungen zur Welt, die sich auf eine Beobachtungshaltung beschränken (thematische und thetische Formatierungen; ausgeschlossen sind praxeologische Formatierungen; möglich sind rekursive Formatierungen).
- (3) Theorie *im engeren Sinne [A]* umfasst diejenigen geistigen Beziehungen zur Welt, die in szientifischen oder philosophischen Thematisierungshorizonten erfolgen (thetische Formatierungen).
- (4) Theorie *im engeren Sinne [B]* artikuliert Wort-auf-Welt-Bezüge (rhematische Formatierungen) – dies umfasst postanalytische Wechselverhältnisse zwischen Philosophie und Einzelwissenschaften.

- (5) Theorie *im engen Sinne* umfasst Sprachspiele mit epistemischer Funktion.
 (6) Theorie *im engsten Sinne* umfasst eine ausschließlich szientifische Orientierung.

Die Reflexion auf (wissenschafts-)didaktische Theoriebildung verweist darauf, dass Didaktik die Erste-Person-Perspektive handelnder Akteure fokussiert und die Relevanzstrukturen des Lehrhandelns modelliert. Sollen nun didaktische Theorien und Modelle als wissenschaftlich gelten, müssen nicht nur Sätze mit propositionalem, sondern auch mit programmatischem, prospektivem, instrumentell-operativem und normativ-evaluativem Gehalt als Ausdrucksformen von wissenschaftlichem Wissen gelten können. Didaktisches Wissen muss sich als theoriefähig erweisen, indem rationale und diskursfähige Begründungsfiguren zu seiner Rechtfertigung ausgewiesen werden.

Theoretische Bezüge auf hochschulisches Lehren und Lernen erfolgen beispielsweise

- als Analyse von Relevanzstrukturen hochschulischen Lehrens, Lernens und Studierens – zum Zwecke einer Konzeptualisierung des Bedingungsgefüges von Hochschullehre, akademischem Studium und Wissenschaft (epistemische Perspektiven – Theorie im engen Sinne);
- als Explikation der Sinnhorizonte lehrender und studierend-lernender Beschäftigung mit Wissenschaft – zum Zwecke des Entwurfs einer Theorie akademischer Bildung (philosophisch-sinnorientierende Perspektiven – Theorie im engeren Sinne [A]);
- als Analyse, Reflexion und Kritik von (Begründungs-)Figuren für hochschulisches Lehrhandeln und für den Entwurf von Lerngelegenheiten und Lernorten (wissenschaftliche Hochschuldidaktik als empiriebasierte theoretische Didaktik zum praktischen Zwecke, in kritisch-reflexivem Modus – Theorie im weitesten Sinne).

Figuration (Hinsicht der Bezugnahme)		Orientierung		Funktion (Zweck der Bezugnahme)	Modus (Art und Weise der Bezugnahme)	Wissensart (Ergebnis der Bezugnahme)	Theorieform (Begriff für die Bezugnahme)
kontingent- formativ	*	thematisch (2) Theorie...	antizipativ	potentiell (D)**	prospektiv	Szenario	Entwurf
			Konstruktiv		spekulativ	Hypothese	
Wort-auf-Welt [rhematisch]  (3) Theorie im engeren Sinne [B]		thetisch (2) ... im weiten Sinne (3) Theorie im engeren Sinne [A]	bilanzierend	epistemisch	operativ	verum factum	empirische [Re-]Konstruktion
			szientifisch		explanativ; hermeneutisch	Sachkunde; deklaratives [Welt-]Wissen	Fallvignette / Modell
			philosophisch	(4) Theorie in engen Sinne (B) THEORIE ÜBER PRAXIS	material-analytisch formal-analytisch	metaphysisch kritisch	interpretation: Meta-Erzählung; Kritik
Welt-auf-Wort [pragmatisch]	(*)	praxeologisch	handlungsleitend	simorientierend (C) THEORIE VON DER PRAXIS	ethisch	Moral	Praktische Philosophie; Ethik der Praxis
			handlungsregulativ (D) ... zur ...	handlungsorientierend (D) THEORIE ...	praktisch	Phronesis	Angewandte Praktische Philosophie
				handlungsanleitend (D) ... PRAXIS (**)	politisch [politics] poietisch	regulative Ideen Strategeme	Angewandte Praxisphilosophie
rekursiv			reflexiv reflexiv + szientifisch	professional (E) THEORIE DURCH PRAXIS	technisch	operatives Handlungswissen: know-how	Instrumentelle Theorie; praktische Methodik
					selbstthematisierend	be-dachte Praxis	Orientierung durch Selbstreflexion
					selbst-beforschend	Ein-Sicht; Er-Kemmis	Objekttheorie der Praxis (gen. subj. + gen. obj.)

Tab. 2: Konzeptualisierung theoretischer Bezugnahmen auf Praxis

4.4.2 Theorie-Praxis-Beziehungen

Handlungsfeldbezogene Wissenschaftsdisziplinen haben eine doppelte Referenz auf Wissenschaftslogik (systematische Beobachtungsperspektiven) und Teilnahmeperspektiven im Feld und bewegen sich zwischen Forschungs- und Handlungsorientierung. Während es für die Akteure im Handlungsfeld darum geht, Orientierung *im* Feld zu gewinnen (und dies dann nicht unbedingt mit ausschließlich wissenschaftlichen Mitteln), ist das Ziel wissenschaftlicher Aufarbeitung ein grundlegendes Verständnis *des* Feldes. Diese unterschiedlichen Thematisierungskontexte generieren nicht nur kontextspezifische Wissensbestände (ohne dass diese hermetisch gegeneinander abgeschlossen wären), sie verfolgen auch unterschiedliche Fragestellungen – entlang der Differenzlinie zwischen Erkenntnisinteressen von Grundlagenwissenschaften und Angewandten Wissenschaften einerseits und Anwendung von Wissenschaft andererseits.

Wissenschaft kann sämtliche Relevanzfaktoren zum Gegenstand ihrer Analyse machen. Wissenschaft kann dabei nicht nur wissenschaftsimmanente Erkenntnisinteressen artikulieren, sondern auch Erkenntnisinteressen der Akteure in korrespondierenden Handlungsfeldern und Diskursinteressen einschlägiger Umwelten. Wissenschaft kann ferner auch die Thematisierungen in den Handlungsfeldern selbst und in den relevanten Umwelten in deren funktionalen, programmatischen und analytischen Orientierungen zum Gegenstand ihrer Betrachtung machen, und nicht zuletzt auch ihre eigenen Thematisierungsperspektiven (Reflexivität).

Umgekehrt lässt sich auch eine doppelte Referenz professionalisierter Praxis feststellen: Sie basiert einerseits auf Erfahrungswissen im Feld und auf Professionswissen, und andererseits auf der Rezeption wissenschaftlicher Beobachtungsperspektiven und der Selbstbeforschung eigener Praxis (vgl. dazu auch Reinmann und Vohle, i.d.B.).

In den unterschiedlichen Ausdrucksgestalten theoretischer Bezugnahme auf Praxen artikulieren sich *Figuren* von Theorie-Praxis-Verhältnissen und Theorie-Praxis-Vermittlungen: Theorien *der* Praxis (gen. obj.) sind *sämtliche* Theorieformen in der Bezugnahme auf Praxis. Theorien *der* Praxis (gen. subj.) sind Eigentheorien der Akteure einer Praxis – zumeist in der Form von Alltagstheorien, ggf. auch in Form elaborierter Theorien der Praxis (gen. obj.), die durch die handelnden Akteure angeeignet oder entwickelt worden sind.

Praxis kann *Gegenstand* von Theorie werden in Theorien *über* Praxis und *zur* Praxis und in Theorien *von* der Praxis, aber auch in Theorien *durch* Praxis (vgl. die Anmerkungen in Tabelle 2):

- a) In Theorien *über* Praxis ist Praxis Gegenstand objektivierter Betrachtung. Theorien *über* Praxis bereiten in spezifischer Weise auf, was über eine Praxis bekannt ist (epistemische Funktion; Theorie im engen Sinne). Dabei können im Speziellen auch die Eigentheorien der Akteure in der Praxis zum Gegenstand theoretischer Betrachtung gemacht werden.
- b) Theorien *zur* Praxis dienen der Orientierung, Regulation und Anleitung einer handelnden Bezugnahme auf Welt (potenziale sowie handlungsorientierende, -regulative und -anleitende Funktion).²¹
- c) In Theorien *von der* Praxis werden Sinnhorizonte thematisiert, vor denen Theorien über bzw. zur Praxis spezifische Bedeutung entfalten (sinnorientierende Funktion; damit in Abgrenzung zu Theorien über Praxis mit ihrer epistemischen Funktion).
- d) Theorien *durch* Praxis sind Theoriebildungen im Zuge eines originären Praxisvollzuges, als rekursive, zurückdenkende Bezugnahme auf Praxis: Theorie zur bzw. über Praxis *durch* (diese) Praxis.²² Im Alltagshandeln erfolgt dies im Zuge der Generierung von Erfahrungswissen. Systematisch erfolgt dies im Modus der Reflexion, wenn Akteure eine von ihnen vollzogene Praxis zum Gegenstand ihrer Beobachtung oder Beforschung machen (das Zurückdenken auf *fremde* Praxis wäre dagegen Theoriebildung *über* Praxis). Da es sich wesentlich um *eigene* Praxis handelt, ist das Wissen, das durch Reflexion gewonnen wird, durch die Erste-Person-Perspektive ausgezeichnet – im Gegensatz zu den übrigen Wissensformen, die in einer Dritte-Person-Perspektive vorliegen.²³

Als Figur für die theoretische Erschließung hochschulischen Lehrens, Lernens und Studierens in seinen relevanten Dimensionen liegt eine Trias aus

-
- 21 Hier ist die Differenz zwischen propositionaler und performativer Logik zu berücksichtigen (vgl. dazu auch Bohnsack, 2020): Theorien zur Praxis sind (noch) keine Theorien für die unmittelbare Anwendung in der Praxis. Disziplinär gespeiste Theorien zur Praxis dürfen nicht rezeptologisch kurzgeschlossen werden: es handelt sich um Veranschlagungen von Wissen für *prinzipielle* Anwendungen, nicht um konkrete Anleitungen für spezifische Realisierungen.
 - 22 Hiervon zu unterscheiden ist, dass Theorie zu ihrer Genese immer auch einer operativen Methodik (als Praxis₃) bedarf.
 - 23 Unbenommen bleibt, dass sich dieses Wissen mit externen Beobachtern teilen lässt; auch können externe Beobachter beim systematischen Zurückdenken auf den Praxisvollzug und bei dessen Analyse beteiligt sein; die Grenzen zwischen Theorie durch Praxis und Theorie über Praxis sind fließend.

bildungstheoretischer Hochschulforschung (analytische Beobachtungsperspektive; Theorien über Praxis), Philosophie der Hochschulbildung (Sinn-dimension; Theorien von der Praxis) und theoretischer Hochschuldidaktik (analytische Teilnahmeperspektive und analytische Dialogperspektive; Theorien für Praxis, Theorien durch Praxis) nahe.

4.5 Wissenschaftsdidaktik als Gegenstand rekonstruktiver Theoriebildungsforschung

Rekonstruktive Theoriebildungsforschung fokussiert auf den äußeren Prozess der Bildung von Theorien erster Ordnung aus einer Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung. Dabei interessiert insbesondere die Einbettung der Theoriearbeit in intellektuelle und soziale, kulturelle und institutionelle sowie ökonomische und politische Kontexte. Rekonstruktive Theoriebildungsforschung bedeutet insofern die Explikation von Dispositiven und Paradigmen und die Untersuchung von Theoriewandel – mit Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie als empirischen Auslegern. Leitend sind dabei die Fragen, was sich – aus welchen Gründen – in welchem intellektuellen und in welchem historischen und sozial-kulturellen Kontext jeweils spezifisch artikuliert und welche Zusammenhänge zwischen Theorien, Handlungsfeldern, Rahmenbedingungen und Diskursen ausgewiesen werden können (vgl. zu dieser Figur Forneck & Wrana, 2005, S. 7).

Die Untersuchung der Konstitutionsbedingungen von Wissenschafts-didaktik fragt nach ihrer Einbettung in intellektuelle, soziale und institutionelle sowie kulturelle, ökonomische und politische Kontexte. Mindestens lässt sich hochschulisches Lehren und Studieren in folgenden Kontexten thematisieren:²⁴

- a) Wissenschaftliche Thematisierungen in einschlägigen Disziplinen (insbesondere Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Kulturwissenschaft, Philosophie, Geschichtswissenschaft).
- b) Thematisierungen im Handlungsfeld selbst als Reflexion über wissenschaftsdidaktische Prozesse, über praktische Ziele und über die Anforder-

24 Systemtheoretisch ließe sich hier auch von drei Funktionssystemen sprechen, in denen wissenschaftsdidaktische Fragen in jeweils spezifischer Hinsicht thematisiert werden können: das Funktionssystem Wissenschaft, das Bildungssystem und die Funktionssysteme Politik, Recht, Wirtschaft und Medien.

rungen und Problemlagen, die mit der Realisierung dieser Ziele verbunden sind.

- c) Thematisierungen in relevanten Umwelten (Politik und Recht, Wirtschaft, Medien und gesellschaftliche Öffentlichkeit) in Form von vortheorietischen Diskursen und der Artikulation von Erwartungen an das Handlungsfeld (mit denen sich dieses dann konfrontiert sieht).

Der Diskurs über hochschulische Lehre und akademisches Studium erfolgt dabei in spezifischen Diskursrollen:

- wissenschaftliche Beobachtungsperspektiven mit jeweils spezifischen Erkenntnisinteressen;
- Teilnahmeperspektiven von primären Akteuren *im* Handlungsfeld mit ihren feldinternen Verständigungs- und Reflexionsbedarfen;
- diskursive und reflexive Vermittlungsperspektiven von Third-Space-Agenten und Third-Space-Akteuren²⁵ *im* Feld – auf der Grundlage von Analysen intern und extern induzierter Feldkräfte und der Reflexion und Kritik externer Anforderungen und ihrer Vermittlung, Bearbeitung und Durchsetzung im Feld;
- funktionale Beobachtungsperspektiven von externen Akteuren in (relevanten) Umwelten – Diskurse *in* den übrigen Funktionssystemen *über* Aspekte von wissenschaftlicher Bildung und die Artikulation von Erwartungen und Anforderungen.

Vor diesem Hintergrund kann dann das Themenspektrum wissenschaftsdidaktischer Diskurse betrachtet werden: Welche Konjunkturwellen wissenschaftsdidaktischer Theorien lassen sich identifizieren? Eine konkrete Frage kann beispielsweise lauten, inwiefern in Diskursen zu Didaktik und Bildung auch die Hoffnung auf Erlösungsversprechen artikuliert wird.

25 Unterschieden wird hier zwischen Third-Space-Agenten und Third-Space-Akteuren: Third-Space-Agenten vermitteln exklusiv, explizit und im Auftrag, Third-Space-Akteure dagegen verbleiben während der Vermittlung in ihrer primären Rolle im Feld oder in der Wissenschaft. Für Agenten und Akteure stellt sich aber gleichermaßen die Frage nach ihrem Mandat.

5 Literatur

- Bartels, A. (2021). *Wissenschaft*. Berlin: de Gruyter.
- Bedorf, T. & Gerlek, S. (Hrsg.). (2019). *Philosophien der Praxis*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bellmann, J. (2020). Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 788–806.
- Böhm, W. (2011). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem* (3., verb. A.). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Cranach, M. von, Kalbermatten, U., Indermühle, K. & Gugler, B. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern: Hogrefe.
- Demmerling, C. (1995): Praxis. In J. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, Bd. 3 (S. 336–337). Stuttgart: Metzler.
- Detel, W. (2007a). *Logik*. Stuttgart: Reclam.
- Detel, W. (2007b). *Philosophie des Sozialen*. Stuttgart: Reclam.
- Forneck, H.J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gaus, D. & Drieschner, E. (2020). Zur Einführung. Theorien und Konzepte in der Pädagogik – Zum Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und professioneller Handlungsorientierung. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung* (S. 7–14). Weinheim: Beltz Juventa.
- Grundmann, T. (2008). *Analytische Einführung in die Erkenntnistheorie*. Berlin: de Gruyter.
- Heudorfer, A. (2020). Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik an der Hochschule? Wolfgang Klafki *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 173–193). Wiesbaden: Springer VS.
- Heyde, J.E. (1926). *Wert. Eine philosophische Grundlegung*. Erfurt: Stenger.
- Janich, P. (1993). *Erkennen als Handeln. Von der konstruktiven Wissenschaftstheorie zur Erkenntnistheorie*. Erlangen: Palm & Enke.
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.). (2014). *Sozialpsychologie* (6., vollst. überarb. A.). Berlin: Springer.
- Klafki, W. (1994). Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki

- (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (4., durchges. A.) (S. 43–81). Weinheim: Beltz.
- Lembeck, K.-H. (2011). Theorie. In P. Kolmer & A. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 3* (S. 2180–2194). Freiburg: Alber.
- Leontjev, A.N. (1977). Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.
- Lorenzen, P. (1974). *Konstruktive Wissenschaftstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.). (2008). Der Konstruktivismus in der Philosophie im Ausgang von Wilhelm Kamlah und Paul Lorenzen. Paderborn: mentis.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact free 14*. DOI: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Impact-Free-14.pdf>
- Reinmann, G. (2023). Design-Based Research in der Hochschuldidaktik: Forschen für Lehrinnovationen. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 269–286). Bielefeld: transcript.
- Richter, G. (2000). *Psychische Belastung und Beanspruchung*. Dortmund: Wirtschaftsverlag NW.
- Ricken, N. (2020). Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Systematisierungsvorschlag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 839–851.
- Schnädelbach, H. (2013). *Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann*. München: Beck.
- Searle, J.R. (1987). *Intentionalität. Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Straub, J. & Werbik, H. (Hrsg.). (1999). *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr (1. A. 1922).
- Wildfeuer, A.G. (2011). Praxis. In P. Kolmer & A. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 2* (S. 1774–1804). Freiburg: Alber.
- Zima, P.V. (2004). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: Franke.

Wissenschaft als Bildungsideal

Die immanenten Potenziale von Wissenschaft für ein Bildungsprogramm

Uwe Fahr

Zusammenfassung: *Der Beitrag nimmt eine Diskurslinie auf, die von Schleiermacher über Schelsky zu Habermas führt. Im Mittelpunkt steht dabei die Rolle der Universität und das Verständnis von Wissenschaft. Begriffe wie Tätigkeit der Vernunft, Erkennen, Einheit der Wissenschaft, Offenheit der Wissenschaft oder kommunikative Rationalität stehen für ein Verständnis von Wissenschaft, das gesellschaftlich relevant ist. Anhand dieser Linie des Diskurses werden Themenfelder zusammengestellt, die für eine Wissenschaftsdidaktik aussichtsreiche Arbeitsgebiete sind. Sie sollen verdeutlichen, dass Wissenschaftsdidaktik Themen in den Blick nimmt, wie Wissenschaft zu Bildung beitragen kann.*

Schlagworte: *Schleiermacher, Schelsky, Wissenschaftsdidaktik, Bildung durch Wissenschaft*

1 Einleitung

Es ist schwer einzuschätzen, wie weit sich die Hochschuldidaktik bereits an Hochschulen in Deutschland etabliert hat. Es dürfte schon an den Kriterien dafür fehlen, was Etablierung meint. Und es dürfte auch das unscharfe Profil der Hochschuldidaktik sein, was es schwer macht, eine Antwort auf diese Frage zu finden: Sie kann weder als ein wissenschaftliches Spezialgebiet gelten, etwa als ein Teilgebiet der Pädagogik oder der Pädagogischen Psychologie, noch kann man sagen, dass sie so tief in den etablierten Fächern integriert wäre, dass sie als eine Art Fachdidaktik anerkannt ist. Und blickt man auf die Personengruppen, durch die Hochschuldidaktik an den Hochschulen reprä-

sentiert wird, so scheint sie organisational eine eher randständige Position zu haben. Sie wird institutionell meist in den *third space* verschoben, und in der innerakademischen Wahrnehmung scheint sich die Randständigkeit der Lehre in der Hochschuldidaktik gleichsam zu potenzieren.

Seit langem gibt es jedoch unter durchaus wechselnden politischen und kulturellen Voraussetzungen eine Diskussion über den Bildungsbegriff und die Rolle der Wissenschaft in der Bildung. Diese vielfältige Diskussion soll hier nicht rekonstruiert werden. Es genügt darauf hinzuweisen, dass in dem Zeitraum zwischen 1770 und 1830 eine richtungsweisende intensive Diskussion stattfand. In der weiteren Beschäftigung damit ist es, wie bereits Wolfgang Klafki anmerkte, notwendig, dass »*mindestens das Problemniveau und der Differenzierungsgrad bildungstheoretischer Reflexion nicht unterschritten werde, die bereits einmal gewonnen worden waren*« (Klafki, 2007, S. 16). An diese Diskussionen wurde nicht nur in der Schuldidaktik (etwa bei Klafki) angeknüpft, sie waren auch immer, mehr oder weniger explizit, eine kritische Folie der Selbstreflexion der Universität, beispielsweise bei Jürgen Habermas (Habermas, 2003) oder – wenn auch indirekt – bei Ernest L. Boyer (Boyer et al., 2016). Im Gegensatz zur Realität des Wissenschaftssystems hat die Lehre in diesen Überlegungen eine wichtige Rolle – nicht nur in der (wenngleich zur Leerformel erstarrten) Redewendung von der »Einheit von Forschung und Lehre«, sondern auch in dem theoretischen Versuch von Boyer, das *scholarship* neu zu durchdenken. Neben der Forschung wird insbesondere der Lehre und der Durchdringung und Integration der Erkenntnisse der Wissenschaft die Kraft zugeschrieben, selbst Forschungsfragen generieren zu können.

Die Berufung auf Klafki ist hier nicht willkürlich. Seine Auseinandersetzung mit dieser Epoche führt ihn zur einer kritisch-konstruktiven Didaktik, die Bildung als Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen rekonstruieren und bei den Schülern die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität wecken will (Klafki, 2007, S. 52). *Wissenschaftsorientierung* ist dabei ein Schlüssel dafür, eine *kategoriale Bildung* zu ermöglichen. Anders als eine beispielsweise an formalen Kompetenzen orientierte Didaktik hält Klafki damit an inhaltlich relevanten Themen fest, ohne einen Kanon zu bemühen. Welche Probleme als epochaltypische Probleme gelten, muss gesellschaftlich diskutiert und festgelegt werden. Die Auseinandersetzung mit ihnen soll es Schülern erlauben, sich Welt zu erschließen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Das Erleben der Bedeutsamkeit solcher Fragen wird zur Motivation für die eigene Bildung. Die *Wissenschaftsorientierung*, von der Klafki spricht, ist allerdings gerade keine

Wissenschaftspropädeutik oder Wissenschaft light (Klafki, 2007, S. 162–172). Während die Schule Modelle anbietet, die Welt sowie Handlungen in der Welt zu erschließen, und sich dabei an Wissenschaft orientiert, hat die Hochschule die Aufgabe, in die Wissenschaft selbst einzuführen. Und damit ist die *Hochschuldidaktik* nichts anderes als *Wissenschaftsdidaktik*.¹

Wissenschaftsdidaktik schließt an den Kernbereich akademischen Lehrens an – an die Vermittlung der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Haltung. Es geht um das Selbstverständnis wie auch um die inhaltliche Ausgestaltung einer Didaktik, die im Hochschulbereich die künftigen Generationen durch Wissenschaft prägen und ihnen nicht nur durch Sozialisation, sondern auch durch Einsicht vermitteln will, dass Wissenschaft *in einer freien Welt* Beiträge zu Schlüsselproblemen leisten kann. Die problematische Stellung der Hochschuldidaktik mag mit dem Struktur- und Funktionswandel der Universität, der Entwicklung der Wissenschaft sowie der gesellschaftlichen Entwicklung als Ganzer zu erklären sein.² Die Ausformulierung einer Wissenschaftsdidaktik sollte sich im Klaren sein, dass sie nichts Überzeitliches formuliert, sondern selbst in diese Konflikte verwoben ist.

Die *Gründung der Berliner Universität* wurde in der Zeit von 1770 bis 1830 begleitet von einer Reihe von Denkschriften von Philosophen, die die intellektuelle Grundlage für diese Gründung geschaffen haben (Weisedel, 1960). *Fichte*, *Schelling* oder auch *Schleiermacher* sind hier die Ahnherren der Beschäftigung mit der Frage, wie die Universität für eine freie und moderne Gesellschaft gestaltet werden könnte. Ich möchte in diesem Beitrag auf den Aufsatz *Die Idee der Universität – Lernprozesse* von Jürgen Habermas (2003) zurückgreifen, der der Wissenschaft eine eigentümliche Ambivalenz bescheinigt. Gleichsam im Gespräch mit diesem Aufsatz greife ich auf Schleiermacher und Schelsky als weitere Gesprächsteilnehmer zurück. Dabei wird zwar die Vielstimmigkeit

1 Vgl. dazu die Beiträge in Reinmann & Rhein (2022).

2 In meinem Beitrag (Fahr, 2022a, S. 67–74) habe ich den Versuch gemacht, dieses Verhältnis zu skizzieren. Der vorliegende Beitrag knüpft daher an diese Überlegungen ebenso an wie an meine Darstellung der *Scholarships of Teaching and Learning* (Fahr, 2022b). Dort habe ich versucht zu zeigen, dass das SoTL bei Boyer in einem reformorientierten Kontext stand, der sich am besten anhand seines zentralen Begriffs des *scholarship* verstehen lässt. Dieser Begriff meint jedoch die Gesamtheit des *wissenschaftlichen Tuns* und begreift die Lehre als einen wichtigen integralen Bestandteil davon. Die Rezeption des SoTL, das diesen Kontext unterschlägt, verkürzt daher Boyers Konzept. Greift man auf dieses zurück, so ist man viel näher an einem produktiven Verständnis von Wissenschaftsdidaktik.

der pädagogischen Diskussion seit 1830 bei weitem nicht zu hören sein, ich hoffe jedoch, dass durch dieses Gespräch das Grundproblem deutlich werden könnte: Kann Wissenschaft in ihrer Ambivalenz ein Bildungsideal sein? Hat sie gleichsam eine immanente Fähigkeit, sich gegen Unwahrheit und Missbrauch zu stellen?

2 Die Ambivalenz der Wissenschaft

Jürgen Habermas beendet seinen Beitrag *Die Idee der Universität – Lernprozesse* mit einer ambivalenten Aussage:

»Ich möchte nicht den Fehler wiederholen, die Kommunikationsgemeinschaft der Forscher ins Exemplarische zu stilisieren. Im egalitären und universalistischen Gehalt ihrer Argumentationsformen drücken sich zunächst nur die Normen des Wissenschaftsbetriebs aus, nicht die der Gesellschaft im ganzen. Aber sie haben auf prononcierte Weise Teil an jener kommunikativen Rationalität, in deren Formen moderne, also nicht festgestellte, leitbildlose Gesellschaften sich über sich selbst verständigen müssen.« (Habermas, 2003, S. 104).

Ambivalent ist Habermas Deutung, weil sie einerseits der funktionalistischen Deutung der Universität durch die Soziologie folgt, und er andererseits an der idealistischen Deutung der Universität festhalten möchte, ohne jene »Fehler« zu wiederholen, und dabei doch nicht anders kann als auf die kontrafaktische Hoffnung zu setzen, dass die kommunikative Rationalität sich auch in den Hochschulen entfaltet und dort durch ihre Eigenlogik einen kulturellen Beitrag zur Rationalisierung gesellschaftlicher Prozesse leistet.

Es ist hier nicht der Ort, die im höchsten Grade selbst ambivalente Rolle der Wissenschaft nachzuzeichnen. Drastisch haben dies bekanntlich Adorno und Horkheimer in der *Dialektik der Aufklärung* zum Ausdruck gebracht, als sie schrieben:

»Seit je hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils.« (Horkheimer & Adorno, 1987/1947, S. 25).

Die Wissenschaft, als Teil der Aufklärung, hat jedenfalls ihren Anteil daran, dass die Erde heute mehr denn je in diesem Zeichen strahlt. Und die interne

Verbindung von *Wissenschaft* und *Freiheit* wie sie Fichte vorschwebte, ist angesichts der intensiven Nutzung von Wissenschaft in totalitären Regimen offenbar eine Idee, der keine soziale Kraft entspricht.

Das ist für die Hochschul- wie die Wissenschaftsdidaktik durchaus eine missliche Situation. Will sie mehr sein als die Anleitung, wie Sachverhalte möglichst effizient ins Gedächtnis überführt werden oder wie prozedurales Wissen eingeübt wird, wird sie nicht darauf verzichten können, *Bildung durch Wissenschaft* auszubuchstabieren. Die Psychologie hat schon in weiten Teilen jenen Algorithmus herausgearbeitet, der ein programmiertes Lernen ermöglicht. Dabei dürfte die Didaktik des Lernens von Prozeduren kaum über das traditionelle »Üben, Üben, Üben« hinausgekommen sein und wird vielleicht noch durch die *Gamifikation* gestützt. Beides ist jedoch noch keine Bildung. Auch wenn die Hochschuldidaktik von den Erkenntnissen der Psychologie profitiert, erschöpft sie sich doch nicht darin.

In demselben Aufsatz hat Habermas (2003, S. 104) auf den *Philosophen* Schleiermacher (und nicht den Theologen) zurückgegriffen. Einerseits sagt er, dass die Wissenschaft »Teil habe« an der kommunikativen Rationalität, andererseits aber, dass sich im »egalitären und universalistischen Gehalt ihrer Argumentationsformen« zunächst nur »die Normen des Wissenschaftsbetriebes« ausdrücken. Er knüpft dabei an ein Zitat von Schleiermacher an:

»Bei diesem Zusammenhange nun kann es nur ein leerer Schein sein, als ob irgendein wissenschaftlicher Mensch, abgeschlossen für sich, in einsamen Arbeiten und Unternehmungen lebe. Vielmehr ist das erste Gesetz jedes auf Erkenntnis gerichteten Bestrebens Mitteilung; und in der Unmöglichkeit, wissenschaftlich irgend etwas auch nur für sich allein, ohne Sprache hervorzubringen, hat die Natur selbst dieses Gesetz ganz deutlich ausgesprochen.« (Schleiermacher, 2000/1808, S. 103).

Habermas hebt mit Schleiermacher damit den *sprachlichen* Charakter der Wissenschaft hervor, und er bindet diesen an die Interpretation der Rationalität als intersubjektiven Kommunikationsakt. Habermas gibt damit einen Hinweis, wie eine Bildung durch Wissenschaft heute zu verstehen sein könnte – auch wenn dies offenbar in seiner konkreten Bedeutung noch auszuformulieren ist.

3 Schleiermachers Bestimmung der Rolle der Universität

Schleiermacher unterscheidet zwischen der Schule, der Universität und der Akademie. Er weist der Schule die Vorbereitung auf das Studium zu und verortet in der Akademie die eigentliche wissenschaftliche Tätigkeit. Die Universität bekommt daher einen Platz zwischen der Vorbereitung auf das wissenschaftliche Studium und der eigentlichen wissenschaftlichen Tätigkeit. Er kritisiert dabei bereits eine Haltung, die das *Lernen* umstandslos in dem Mittelpunkt stellt:

»man vergißt, daß das Lernen an und für sich, wie es auch sei, nicht der Zweck der Universität ist, sondern das Erkennen« (Schleiermacher, 2000/1808, S. 149).

Dabei ist dieses Erkennen ein methodisch reguliertes Erkennen, es ist wissenschaftliches Erkennen. Der »wissenschaftliche Geist in den Jünglingen soll geweckt werden und zu einem klaren Bewußtsein gesteigert werden« (Schleiermacher, 2000/1808, S. 123). Schleiermacher wendet sich ausdrücklich gegen alle Versuche, eine Auswahl der Besten bereits vor dem wissenschaftlichen Studium durchzuführen und betont stattdessen:

»Nein, man lasse zusammen die trefflicheren und die minderen Köpfe erst die entscheidenden Versuche durchgehen, welche auf der Universität angestellt werden, um ein eigenes wissenschaftliches Leben in den Jünglingen zu erzeugen [...]« (Schleiermacher, 2000/1808, S. 125).

Wissenschaftliches Studium ist *tätiges Studium*, nicht rezeptives Erfassen der Ergebnisse der Wissenschaft.

Trotz dieser Betonung der *Tätigkeit*, des *Produzierens* hat für Schleiermacher das Studium zwei Seiten der Erkenntnis zu bedienen. Es gehe dabei darum, einen Überblick über das vorhandene Wissen und den Zusammenhang aller Wissenschaften zu gewinnen, aber auch genauso darum, ein tieferes Verständnis für die *wissenschaftliche Tätigkeit* zu erlangen.

Der *Philosophie* wird dabei eine wesentliche Rolle zugeschrieben. Diese müsse einen »Ausblick in die Natur und die Geschichte« (Schleiermacher, 2000/1808, S. 127) geben und die Studierenden müssen daher auch das »Wesen der Mathematik, der Erdenkenntnis, der Naturlehre und der Naturbeschreibung inne haben« (Schleiermacher, 2000/1808, S. 127). Philosophie bedeute hier jedoch nicht *leere Spekulation*. Es gehe vielmehr darum, dass

»sich aus der unmittelbaren Anschauung der Vernunft und ihrer Tätigkeit die Einsicht entwickle in die Notwendigkeit und den Umfang alles realen Wissens, damit von Anfang an der vermeinte Gegensatz von Vernunft und Erfahrung, zwischen Spekulation und Empirie, vernichtet und so das wahre Wissen nicht nur möglich gemacht, sondern seinem Wesen nach wenigstens eingehüllt gleich mit hervorgebracht werde« (Schleiermacher, 2000/1808, S. 127).

Schleiermacher betont damit, dass sich die beschriebenen beiden Seiten – die Aneignung der Ergebnisse der Wissenschaft wie auch die wissenschaftliche Tätigkeit – ergänzen. Zwar komme es bei dem wissenschaftlichen Studium nicht darauf an, selbst Ergebnisse der Wissenschaft zu produzieren – dies ist die Aufgabe der Akademien –, aber es kommt darauf an, dass die Novizen sich in der *wissenschaftlichen Tätigkeit* üben und den entsprechenden »Geist« entwickeln. Dies ist zugleich die *Vernunft in ihrer Tätigkeit*, die hier als Durchdringung der Wirklichkeit verstanden wird. Es geht um das vernünftige Erkennen dieser Wirklichkeit, und die Aufgabe der Universität ist nicht nur, einen Überblick über das bereits erworbene Wissen zu geben, als vielmehr, die Gelegenheit zu geben, sich in der Wissenschaft und in der Tätigkeit der Vernunft einzuüben, die entsprechende Haltung zu entwickeln und seine jeweiligen Talente zu entfalten.

Die eigentlichen akademischen Lern- und Unterrichtsformen werden diesem Ziel untergeordnet. Gegenüber der schon zu seiner Zeit geübten Kritik an der Vorlesung verteidigt Schleiermacher diese Unterrichtsform. Dabei entwirft er ein Ideal, vor dem sich die Vorlesungen verantworten müssen.

»Der Lehrer muss alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muß nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eigenes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden.« (Schleiermacher, 2000/1808, S. 129).

Diese Vorlesung werde durch »Lebendigkeit und Begeisterung« ebenso wie durch »Besonnenheit und Klarheit« (Schleiermacher, 2000/1808, S. 129) gekennzeichnet sein.

Schleiermacher begreift mit diesen Ausführungen die Universität nicht als Ort der Produktion von Wissenschaft, sondern als einen Ort des Studiums und der Ausbildung und Entwicklung von Talenten. Dabei solle sie nicht ein enzy-

klopädisches Wissen fördern. Auch solle sie nicht zur Spezialschule werden. So wichtig es sei, dass das Personal für den Staat, die Kirche und die Medizin akademisch ausgebildet werde, so wenig solle dies das eigentliche Anliegen der Universität sein. In seiner Sicht ist ihre Aufgabe vielmehr die *Ausbildung der Fähigkeit zum wissenschaftlichen Erkennen*.

4 Die Entwicklung der Wissenschaft

Schleiermachers Überlegungen stehen in einem wissenschaftlichen Kontext, der von der historischen Entwicklung überholt wurde. Mit Blick auf die Fakultäten plädiert er noch für eine zentrale Rolle der Philosophie und sieht in der Medizinischen, Juristischen und Theologischen Fakultät eher die Funktion am Werk, Personal für den Staat und die Kirche auszubilden. Diese Bereiche ähneln daher am meisten der von ihm kritisierten Fachschule.

Wie Helmut Schelsky in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts eindringlich verdeutlicht hat, hat sich diese Situation mehr als hundert Jahre nach der Reformbewegung um 1800 stark verändert. Nach Schelsky haben sich seitdem insbesondere die sozialen Handlungswissenschaften etabliert und stehen nun neben den historischen Kulturwissenschaften und den Naturwissenschaften.

Die historischen Kulturwissenschaften haben sich von der Tradition gelöst und machen diese selbst zum Gegenstand der Untersuchung. Damit entwickelt sich ein grundsätzlich reflexives Verhältnis zur Vergangenheit:

»Diese Funktion der historischen Geisteswissenschaften in der Entwicklung der modernen Zivilisation ist vor allem darin zu sehen, daß sie den Menschen von der Vergangenheit als Tradition und d.h. als unmittelbare Existenz- und Erfahrungsverpflichtung entlastet und ein durch objektive wissenschaftliche Erkenntnis vermitteltes Verhältnis zur Vergangenheit geschaffen hat. Indem die Vergangenheit, die als Tradition unmittelbar den Individuen und Kollektiven Handlungsrichtungen vorschrieb, durch die Geschichtswissenschaften distanziert wird zu einer wissenschaftlich-kritisch erforschbaren Gegenstandswelt, gewinnt der moderne Mensch ihr gegenüber jene Freiheit einer offenen Zukunft, die ihn überhaupt erst befähigt, die natürliche und soziale Umwelt nach wissenschaftlichen Einsichten umzugestalten.« (Schelsky, 1963, S. 280).

Den Naturwissenschaften und sozialen Handlungswissenschaften wird eine andere Rolle zugeschrieben. Sie sind die Grundlage einer modernen Zivilisation, insbesondere für ihren Umgang mit der Natur und der sozialen Welt. Dies bringt in seiner Sicht besondere Gefahren mit sich:

»Denn mit der wissenschaftlichen Zivilisation, die der Mensch selbst planmäßig schafft, ist eine neue Gefährdung des Menschen in die Welt getreten: Die Gefahr, daß der Mensch sich nur in äußere, umweltverändernde Handlung auslegt und alles, den anderen Menschen und sich selbst, in dieser Gegenstandsebene der konstruktiven Handlung festhält und behandelt. Diese neue Selbstentfremdung des Menschen, die ihm die innere Identität seiner selbst und des anderen rauben kann, diese neue metaphysische Versuchung des Menschen, ist die Gefahr, daß der Schöpfer sich in sein Werk, der Konstrukteur in seine Konstruktion verliert.« (Schelsky, 1963, S. 299).

Für Schelsky stellt sich damit ebenso wie hundertfünfzig Jahre vorher für die Reformer die Frage nach der Einheit der Wissenschaften und der Rolle der Philosophie darin. Die wissenschaftliche Bildung sei »nach wie vor an eine Konzeption von der Einheit und Ganzheit der Wissenschaften gebunden« (Schelsky, 1963, S. 284). Diese Einheit versucht er nun nicht in einem philosophischen Entwurf einer Gesamtsicht sichtbar zu machen, sondern er verweist auf die Tendenzen in der Wissenschaft selbst, die zunehmend Fächergrenzen überschreitende *Theorien* entwickelt (Schelsky, 1963, S. 286).

Schelsky will nicht ausschließen, dass die Entwicklung dieser Theorien zu einer »materiellen Ganzheit der wissenschaftlichen Welterfassung und -erkenntnis zusammenwachsen« können (Schelsky, 1963, S. 287), wichtiger aber scheint ihm noch die aus der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Selbstbesinnung erwachsende Erkenntnis:

»Auf der anderen Seite liegt gerade im Hypothesencharakter dieser Theorien eine prinzipielle Vorläufigkeit der Erkenntnis; ihrem eigenen Wahrheitsgehalt nach sind diese Theorien bis in den Kern hinein immer wieder durch neue Empirie aufzulösen und aufzuheben. Diese prinzipielle Unabgeschlossenheit und Unabschließbarkeit der modernen Wissenschaft ist positiv als <Offenheit des Erkenntnissystems> zu bestimmen und als die Art des Wissens anzuerkennen, in der heute die Wissenschaft ihr Wesen findet und zugleich das <hellste Bewußtsein des Zeitalters> verkörpert.« (Schelsky, 1963, S. 287).

Schelsky ist sich dabei der damit verbundenen didaktischen Problematik bewusst:

»Dagegen ist die Tendenz zum Zusammenhang der Wissenschaften kaum zu verwirklichen in den Bereichen der spezialisierten empirisch-analytischen Forschung und nur schwer in den Bereichen der wissenschaftlichen Ausbildung, in denen ein vorläufiges Grundwissen der Fächer vermittelt werden muß, das jene kommunikative Abstraktheit der Theorie selten erreicht; hier behauptet daher der Dilettantismus der <philosophischen Synthese> als pädagogische Notwendigkeit immer noch sein Recht.« (Schelsky, 1963, S. 288).

Die *Bildung durch Wissenschaft*, die Schelsky auf dieser Grundlage skizziert, ist durch die Stichworte *reales Weltbürgertum*, *Erziehung zur Wissenschaftlichkeit*, *Offenheit* und *Humanität* gekennzeichnet (vgl. dazu Schelsky, 1963, Kap. 20). Es ist hier nicht der Ort, dieses Konzept in seinen Details zu rekonstruieren. Es sei nur darauf hingewiesen, dass Schelsky aus der prinzipiellen Unabgeschlossenheit und Offenheit der Wissenschaft einen Funken schlägt:

»Indem die Offenheit der modernen Wissenschaft zur Offenheit der Person gegenüber den Sachzwängen der modernen wissenschaftlichen Zivilisation wird, ist Bildung auch heute noch als Bildung durch Wissenschaft möglich und notwendig. Man kann diese Bildungsaufgabe der Wissenschaften in unsrer Welt auch so ausdrücken, daß die Wissenschaft als Fachwissenschaft unsere Zivilisation produziert und deren Ordnung und Funktionalität festlegt, daß sie aber als wissenschaftliche Bildung diese sich verfestigenden Strukturen und Zwänge eben dieser Zivilisation wieder aufreißt zugunsten der unendlichen Möglichkeiten des Menschen und der Souveränität und sittlichen Verantwortung der Person.« (Schelsky, 1963, S. 300 f.).

5 Themenfelder der Wissenschaftsdidaktik

Die Überlegungen der vorhergehenden Abschnitte möchte ich zusammenfassen, indem ich eine Reihe von Themenfeldern der Wissenschaftsdidaktik skizziere, die meines Erachtens aussichtsreiche Gegenstände für ihre Weiterentwicklung sein können.

Themenfeld 1: Schleiermacher macht darauf aufmerksam, dass es der Bildung durch Wissenschaft nicht nur um das Lernen gehe, sondern vor allem um das *Erkennen*. In der Hochschuldidaktik – insbesondere in dem Diskussionszusammenhang, der zu John Biggs Werk *Teaching for Quality Learning at University* (Biggs & Tang, 2011) geführt hat – wurde dies als *tiefenorientiertes Lernen* reflektiert. Das *Erkennen* möchte Zusammenhänge verstehen und begnügt sich nicht damit, etwas für Prüfungen zu lernen, das dann erfolgreich wiedergegeben werden kann. Es wäre herauszuarbeiten, wie das *Erkennen* als didaktisches Leitprinzip deutlich werden kann.

- Schleiermacher entwickelt dabei eine Vorgehensweise, die in der Diskussion um das forschende Lernen als *genetisches Prinzip* bezeichnet wurde (siehe die Zitate in Abschnitt 3).
- Generell dürften sich die Formen des *forschenden Lernens* am besten für ein Lernen eignen, das zum Erkennen führt.
- Der Begriff des Erkennens müsste aber deutlicher bestimmt werden. Das *tiefenorientierte Lernen* ist beispielsweise ein Konzept, das psychologische Prozesse beschreibt, die zu einem Erkennen führen können. Damit werden unterstützende Prozesse beschrieben, die die Chancen auf ein Erkennen verbessern. Das Erkennen bezieht sich jedoch auf den Gegenstand selbst. Und dieser kann spezifische Schwierigkeiten mit sich bringen.
- Erkennen kann sich auch als »Einsicht« ergeben, die in der Psychologie beschrieben wird. Nach intensiver Beschäftigung mit einem Thema kann sich dieses plötzlich erschließen (so wie man schlagartig eine Figur in einem Vexierbild erkennt, die man zuvor nicht gesehen hat).
- Das Erkennen verweist auch auf die Wissenschaftstheorie, denn im Erkennen geht es immer auch um die Reichweite und Tragfähigkeit der (auch empirischen) Argumente. Sie knüpft damit an die Philosophie an. Didaktisch wurde dies auch als kritisches Lernen formuliert.
- Das Erkennen erfordert Vorbereitung und Geduld. Viele Fächer sind heute durch die Mathematik geprägt. Erkennen bedeutet daher, dass zumindest die mathematischen Techniken, besser die mathematischen Zusammenhänge und Herleitungen verstanden werden.

Diese viel zu kurzen Bemerkungen weisen darauf hin, dass sich hier spannende de inter- und transdisziplinäre Perspektiven ergeben. Das *genetische Prinzip* wie das *kritische Lernen* schließen dabei an das Konzept der Bundesassistentenkon-

ferenz von 1970 an (vgl. dazu Huber & Reinmann, 2019, S. 11 ff.). Eine Allgemeine Hochschuldidaktik würde so viel fachdidaktischer werden.

Schleiermacher macht darauf aufmerksam, dass ein solches Erkennen nur gelingen kann, wenn die wissenschaftlichen Lehrenden vor den Augen der Studierenden die Probleme der Wissenschaft und ihre Lösungen entfalten. Sie verwandeln die vermeintlich trivialen Wahrheiten einer Wissenschaft zurück in das erkennende Leben der Wissenschaft und zeigen so zugleich die Verfahrensweisen wie die Grenzen dieser Erkenntnisse.

Ganz im Einklang mit dem Impetus des deutschen Idealismus wird so die Dimension des *Produzierens und Erschaffens* wieder deutlich. In der didaktischen Theorie wurde gerade dieses als höchste Stufe in der Taxonomie der Lernziele aufgefasst und begründet (vgl. dazu Anderson et al., 2014). Wie Schleiermacher deutlich macht, lassen sich mit rhetorisch entsprechend aufbereiteten Vorlesungen Einführungen in Wissenschaftsbereiche geben. Sie wären an ihrer Zielgruppe – den Studierenden – ebenso orientiert wie sie auch problemorientiert wären.

Themenfeld 2: Reinmann (2022) hat zu Recht kritisiert, dass eine Allgemeine Didaktik zu leichtfertig über die fachdidaktischen Probleme hinweggeht. Sie hat dann verschiedene Ansätze innerhalb des SoTL wie das *Decoding the Disciplines* als Brücken zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik herausgehoben. Die hier vorgetragenen Überlegungen weisen jedoch noch auf ein anderes Problem für die Wissenschaftsdidaktik hin.

Schleiermacher – wie auch die Philosophen des deutschen Idealismus – betonen die Einheit der Wissenschaft und möchten den Studierenden einen Überblick über die Gesamtheit des Wissens vermitteln. Schelsky hat deutlich gemacht, dass der Ort dafür jedoch jene Theorien sind, die aus den Wissenschaften selbst heraus erwachsen. Das ist – auch in Schelskys Sicht – durchaus ein didaktisches Problem. Der Zugang zu diesen Theorien ist erst nach einem langen und intensiven Studium möglich, und die wenigsten Studiengänge bieten Möglichkeiten, sich auch einen Einblick in andere Fächer zu verschaffen. Das ist eine missliche Lage, gerade weil für die Studierenden der historischen Kulturwissenschaften das Verständnis der kulturellen Entwicklung erschwert wird, wenn sie kein Verständnis für die in den Naturwissenschaften und den sozialen Handlungswissenschaften etablierten Erkenntnisse haben. Ebenso wie umgekehrt diesen das Verständnis für das eigene Tun erschwert oder verunmöglicht wird, wenn sie sich von ihren eigenen kulturellen – auch

fachkulturellen – Traditionen nicht mehr durch eine kulturwissenschaftliche Reflexion distanzieren können.

Der von Schelsky vorgeschlagene Weg, den Dilettantismus einer pseudo-philosophischen Synthese der Ergebnisse unterschiedlicher Wissenschaften zu akzeptieren, erscheint mir gleichwohl nicht annehmbar. Zwar mögen Vereinfachungen aus heuristischen Gründen für eine gewisse Zeit zu akzeptieren sein, aber sie müssen irgendwann auch überwunden werden. Klafkis Hinweise auf ein exemplarisches Lernen (Klafki, 2007, S. 141–161) könnten hier hilfreich sein, solche Gefahren zu umgehen. Sie könnten von Wissenschaftsdidaktikern gemeinsam mit transdisziplinär arbeitenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Wissensgebiete erarbeitet werden. Eine gute Basis könnten dafür die epochaltypischen Schlüsselprobleme sein, die Klafki (2007, S. 56–69) als Kern eines neuen Bildungsverständnisses herausgearbeitet hat.

Themenfeld 3: Die Wissenschaftstheorie macht darauf aufmerksam, dass die von Schelsky genannte Trias von historischer Kulturwissenschaft, sozialer Handlungswissenschaft und Naturwissenschaft ergänzt werden muss. Die *Technikwissenschaften* oder die *Ingenieurwissenschaften* stellen heute einen weiteren zentralen Ort der Wissensproduktion dar, und sind doch noch unzureichend reflektiert (vgl. dazu Poser, 2012, S. 312 ff.). Für die Wissenschaftsdidaktik bedeutet dies, dass sie in mindestens vier sehr unterschiedlichen Feldern arbeiten muss. Sie wird nicht allein eine Wissenschaftsfachdidaktik sein können, sondern sie wird auch die Einheit der Wissenschaft in der Vielfalt dieser unterschiedlichen kulturellen Bedeutungen in den Blick nehmen müssen.

Die folgenden beiden Themenfelder betreffen die Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaft und die ihr zugrundeliegende Methode.

Themenfeld 4: Die Wissenschaftsdidaktik muss stärker die Vermittlung von fachlichen Problemen der Einzelwissenschaften berücksichtigen, wie über die begrenzten Fragestellungen der Einzelwissenschaften hinausdenken. Die Rolle der Wissenschaftsdidaktik kann die einer inter- und transdisziplinären Moderation sein. Einzelne Bereiche der sozialen Handlungswissenschaften wie die Soziologie, die Psychologie und insbesondere die Pädagogik werden hier zur Aufklärung bestimmter Bereiche beitragen können. Die Moderation durch die Wissenschaftsdidaktik würde dabei ermöglichen, dass die Ausrichtung an *Wissenschaft* und an *Didaktik* gewahrt bleibt.

Die Philosophie wird als Wissenschaftstheorie wie als normative Reflexion der Wissenschaft eine wichtige Rolle übernehmen können, indem sie die Verfahrensweisen der Einzelwissenschaften und die darin enthaltene Rationalität herausarbeitet. Ihr kann die Aufgabe zukommen, die gemeinsam erarbeiteten Modelle auf das *Erkennen* zu beziehen, da die Wissenschaftstheorie schon immer ein Teil des umfangreicheren Unternehmens der Erkenntnistheorie gewesen ist.

Themenfeld 5: Die Hochschul- oder besser die Wissenschaftsdidaktik ist selbst Fachwissenschaft, auch wenn dies in der Organisation des Betriebs an den Universitäten und Hochschulen oft nicht deutlich wird. Ihre Aussagen sind ebenso auf wissenschaftlicher Grundlage zu formulieren wie in allen anderen Wissenschaften auch. Dass sich dabei die jeweiligen Wissenschaften in ihren Methoden und Verfahrensweisen unterscheiden, spricht nicht gegen diese Aussage. Man müsste dann schon einen nicht plausiblen Methodenmonismus vertreten, der allein anhand einer bestimmten Verfahrensweise zu definieren trachtet, was Wissenschaft ist.

Als Wissenschaft ist sie ebenso wie alle anderen Wissenschaftsformen auf *Theorie* ausgerichtet und durch ihre *prinzipielle Offenheit* gekennzeichnet. Dass sich ihr Theorietypus dabei nicht in einer sich auf statistische Zusammenhänge konzentrierenden Aussageform beschränkt, sollte schon aus ihrer prinzipiellen Ausrichtung verständlich sein. Sie ist – in einem emphatischen Sinne – auf Praxis ausgerichtet und eine praxisorientierte Wissenschaft. Ihr Theorietypus ist daher – mit Aristoteles – als eine Grundrisswissenschaft zu verstehen (Fahr, 2020).

6 Bildung durch Wissenschaft

Die Entwicklung moderner Gesellschaften ist durch stetig wiederkehrende Krisen gekennzeichnet. Adorno und Horkheimer haben darauf aufmerksam gemacht, dass die Wissenschaften an dieser Krise immer auch einen Anteil haben, und sie haben nach einem Ausweg aus dieser Dialektik der Aufklärung gesucht. Letztlich ist es immer die Hoffnung, dass die Reflexion solcher Krisen einen Beitrag dazu zu leisten vermag, diese zu überwinden und aus der so entstehenden Offenheit heraus eine lebenswerte Zukunft zu gestalten.

Schelsky hat der *Bildung durch Wissenschaft* noch einmal Gewicht verliehen, indem er in die Beschäftigung und die Auseinandersetzung mit der

Wissenschaft die Hoffnung gesetzt hat, dass die prinzipielle Offenheit der Wissenschaft auch zu einer individuellen Offenheit führt – eine Offenheit, die einem vermeintlich unausweichlichen Determinismus die Möglichkeit neuer und unerwarteter Handlungen entgegensetzt, um so die Zukunft in andere Richtungen gestaltbar zu machen.

Ganz so einfach scheinen die Dinge aber leider nicht zu liegen. Einerseits ist die *Freiheit* der Universität (und der Hochschulen), sich von kulturellen Traditionen zu distanzieren und diese als Untersuchungsgegenstand zum Thema zu machen, nicht so zwangsläufig mit der Wissenschaft verbunden, wie es in freien Gesellschaften erscheinen mag. Diese kritische Kraft insbesondere der historischen Kulturwissenschaften ist meist nicht gerne gesehen in Gesellschaften und Staaten, die ein bestimmtes Geschichts- und Gesellschaftsbild als für alle Gesellschaftsmitglieder verbindliche Sicht festlegen wollen. Solche Gesellschaften versuchen, die Wissenschaft um diese Dimension zu verkürzen. Andererseits ist auch aus der Wissenschaft heraus die Gefahr groß, die prinzipielle Offenheit und Unabgeschlossenheit der Wissenschaft zu verkennen. An die Stelle von Hypothesen treten dann »Wahrheiten« und »Gewissheiten«, etwa in der Selbststilisierung und Identifizierung mit dem Opfer von Repression, das es zu verteidigen gelte gegen andere (wissenschaftliche) Meinungen, die als verletzend und daher als verboten gekennzeichnet werden. Oder indem beispielsweise bestimmte wirtschaftswissenschaftliche Theorien zu Wahrheiten stilisiert werden, die verbindlich bestimmte Politiken und Politikformen als alternativlos präsentieren. Die *Offenheit* und *Freiheit* der Universität und Wissenschaft ist also von außen wie von innen bedroht.

Diese Fragen weisen darauf hin, dass die didaktischen Probleme hier selbst noch sehr viel Diskussions- und Forschungsbedarf aufwerfen. Wie wird es möglich, dass aus der Einsicht in die prinzipielle Offenheit und Unabgeschlossenheit der Wissenschaft auch jene individuelle und persönliche Fähigkeit entsteht, kritisch zu urteilen, und die Grenzen der eigenen Aussagen zu erkennen? Dass hier die Philosophie auch dann, wenn diese selbst schon lange Fachwissenschaft geworden ist, eine wichtige Gesprächspartnerin für die Didaktik bleibt, sollte sich daraus ergeben, dass sie der Ort ist, an dem Wissenschaft auf ihre erkenntnistheoretischen Voraussetzungen hin untersucht werden kann. Die Philosophie kann jene kommunikative, sprachlich verfasste Rationalität kenntlich machen, die die Wissenschaft konstituiert. Der Versuchung, dies wie einst Fichte als Vorgriff auf eine freie Gesellschaft zu stilisieren – wie Habermas warnt – mag man dabei widerstehen.

7 Literatur

- Anderson, L.W. et al. (2014). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's, Pearson new international edition*. Essex: Pearson.
- Biggs, J.B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead: Open University Press.
- Boyer, E.L., Moser, D., Ream, T.C. & Braxton, J.M. (2016). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate* (expanded edition). San Francisco: Wiley.
- Fahr, U. (2020). Wissenschaftsdidaktik als praktische Theorie: Aristoteles' Begriff einer Grundrisswissenschaft als Modell für die Hochschuldidaktik. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 105–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Fahr, U. (2022a). Voraussetzungen und Grenzen einer Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 65–86). Bielefeld: transcript.
- Fahr, U. (2022b). Probleme und Entwicklungspotenziale des Scholarship of Teaching and Learning. Die Erforschung der eigenen Lehre als professionelle Herausforderung. In U. Fahr, A. Kenner, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S.3-27). Wiesbaden: Springer VS.
- Habermas, J. (2003). *Zeitdiagnosen: Zwölf Essays 1980 – 2001*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1987/1947). »Dialektik der Aufklärung« und Schriften 1940–1950. In A. Schmidt & G. Schmid-Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften Band 5* (S. 13–290). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Poser, H. (2012). *Wissenschaftstheorie: Eine philosophische Einführung* (2., überarb. u. erw. A.). Stuttgart: Reclam.
- Reinmann, G. (2022). Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 267–283). Bielefeld: transcript.
- Reinmann G. & Rhein, R. (Hrsg.) (2022). *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*. Bielefeld: transcript.

- Schelsky, H. (1963). *Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schleiermacher, F. (2000/1808). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. In J. Brachmann & M. Winkler (Hrsg.), *Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik* (Band 1) (S. 101–165). Berlin: Suhrkamp.
- Weisedel, W. (Hrsg.) (1960). *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*. Berlin: de Gruyter.

Wissenschaftsdidaktik aus wissenschaftsgeschichtlicher und allgemeindidaktischer Perspektive

Rotraud Coriand

Zusammenfassung: *Das wissenschaftliche Personal an den Hochschulen und Universitäten wird auf die akademische Lehre, d.h. auf einen qualitativ wie quantitativ hohen Anteil seiner Berufstätigkeit, nicht vorbereitet. Vor diesem Hintergrund möchte der Beitrag die Diskussion über den Gedanken einer professionellen Vorbereitung auf universitäre Lehre anstoßen. Dafür wird die Didaktik selbst als eine zu lehrende Fachwissenschaft behandelt und den wissenschaftsdidaktischen Fragen nach ihrem Wissenschaftsverständnis, ihrer Lehrweise sowie der Professionalität von Lehre nachgegangen. Anknüpfungspunkte für diesbezügliche Reflexionen bietet Otto Willmanns wissenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik, die deshalb hier besondere Aufmerksamkeit erfährt.*

Schlagworte: *Allgemeine Didaktik, Wissenschaftsdidaktik, didaktische Wissenschaftstheorie, didaktische Wissenschaftsgeschichte, Otto Willmann*

Die allgemeine, hochschuldidaktische Frage nach der Vermittlungsweise von Wissenschaft an einer Universität führt zwangsläufig zur besonderen, wissenschaftsdidaktischen Frage: Wie lehrt man *die* Wissenschaft an einer Universität? Die Beantwortung der letzten knüpft am Wissenschaftsverständnis des konkreten Lehrgebiets an und sollte – der didaktischen Logik nach – in Impulse münden, wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf ihre spezielle berufliche Teilaufgabe der Lehre vorbereitet werden können. Unabhängig davon, dass ein Nachdenken über die eigene Lehre auch zu einem tieferen Verstehen der zu vertretenden Wissenschaft verhelfen kann, ist die Frage

nach professioneller *Vorbereitung* auf universitäre Lehre eine berechtigte an die (Teil-)Disziplin »Wissenschaftsdidaktik«.

Dieser Diskussionsbeitrag behandelt die Didaktik selbst als eine zu lehrende Fachwissenschaft und geht den drei aufgeworfenen Fragen nach ihrer Wissenschaftlichkeit und Lehrweise sowie der Professionalisierung von Lehre nach. Damit wird in selbstreflektorischer Absicht nach einer Wissenschaftsdidaktik der Didaktik gefragt und zugleich der Versuch unternommen, dem didaktischen Moment der Wissenschaftsdidaktik näher zu kommen.

Einer der wenigen, die die Didaktik wissenschaftstheoretisch zu begründen suchten, war Otto Willmann (1839–1920) – ein Klassiker der Didaktik. Seine wissenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik bietet Anregungen für Reflexionen über Ideen einer Wissenschaftsdidaktik.

1 Otto Willmanns wissenschaftstheoretische Überlegungen

1.1 Didaktik als Wissenschaft

Otto Willmann geht bei der Entwicklung seiner pädagogischen und didaktischen Positionen auf die wissenschaftstheoretische Fragestellung zurück: Was erhebt die Pädagogik und Didaktik zur Wissenschaft? Bereits in den frühen Prager Vorlesungen als ordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik der deutschen Karl-Ferdinands-Universität verdeutlicht er seinen Studenten den Unterschied zwischen pädagogischer Kunstlehre und Erziehungswissenschaft: Eine Kunstlehre sei der Inbegriff von Grundsätzen und Regeln.

»Kunstlehre und Wissenschaft unterscheiden sich darin, daß erstere von etwas *Aufgegebenem*, letztere von etwas *Gegebenem* ausgeht; erstere hat praktische Tendenz, letztere theoretische, die Anwendung ist gleichgültig. [...] Darum ist die Kunstlehre einer Differenzierung unterworfen, welche der Wissenschaft fremd sein muß. Die Pädagogik als Kunstlehre muß Stellung nehmen zur Nationalität, zur Konfession: eine deutsche, französische Pädagogik usw.; eine katholische, evangelische Pädagogik usw.; denn Regeln und Grundsätze werden immer auf Verhältnisse führen. Aber Erziehungswissenschaft kann nicht in diese Differenzierungen eingehen. Ihr ist die Erziehung der Deutschen, der Katholiken Objekt.« (Willmann, 1874/1971, S. 452, Hervorh. i. O.).

Willmann unterscheidet Ebenen der pädagogischen und didaktischen Theorienbildung, indem er die normativ-praktische Ausrichtung einer Kunstlehre im Sinne einer praktischen Sollens-Theorie von der nach Objektivität strebenden und das »Ist« suchenden wissenschaftlichen Theorie abgrenzt. Die damit verbundene wissenschaftstheoretische Frage nach der Bedeutung des Kriteriums »Wahrheit« für die »moralischen Wissenschaften« (Willmann, 1882/1894, S. 65), das für die Naturwissenschaften als gesetzt gilt, beschäftigt Willmann in seinen Schriften permanent. Insbesondere in dem zweibändigen Werk »Didaktik als Bildungslehre« (Willmann, 1882/1894 und 1889/1895) kennzeichnet er sein Wissenschaftsverständnis und zeigt auf, unter welchen Voraussetzungen Pädagogik und Didaktik dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit genügen können: Ihre Untersuchungen müssen – wie andere nach Objektivität strebende, der Natur oder dem Menschen und seiner moralischen Welt zugewandte Forschungen vor ihnen – »die Sehweite suchen, in der die Dinge und Vorgänge als ein Gegebenes, das der Geist in sich nachbilde, erscheinen« (Willmann, 1882/1894, S. 26, Hervorh. R.C.). Den Bedarf einer Weitung der Perspektive sieht er in zwei Richtungen, die für ihn die Geltung von methodologischen Prinzipien hinsichtlich des Anliegens beanspruchen (vgl. Willmann, 1882/1894, S. 43), die »Erziehungs- und Bildungslehre in den Kreis der Socialforschung« (Willmann, 1882/1894, S. 28) zu ziehen:

- a) Erweiterung des individuellen Blicks auf Erziehung und Bildung durch die soziale Betrachtungsweise sowie
- b) Notwendigkeit der historischen Perspektive.

Willmanns Aufdeckung der wechselseitigen Verschränkung von Individuum und Gesellschaft als methodologisch bedeutsam für die Wissenschaftlichkeit von Pädagogik und Didaktik a) lässt ihn zunächst durchaus mit seinen eigenen wissenschaftstheoretischen Ausgangspositionen in Widerstreit geraten, wenn er feststellt: »[M]enschliche Bethätigung [...] behält stets den Charakter der Lösung von Aufgaben [...], und sie ist mit unseren höchsten Interessen zu eng verwachsen, als daß die Betrachtungen darüber jene kühle Objektivität annehmen sollten und könnten, mit welcher wir Naturereignisse verfolgen« (Willmann, 1882/1894, S. 68). Also haben »moralische Wissenschaften« zwangsläufig mit Aufgegebenem zu tun. Willmann präzisiert deshalb das Gegebene, das die Sozialwissenschaften zu erforschen haben. Es besteht in der Ergründung der wechselseitigen Abhängigkeit von »Ist« und »Soll« in der zu untersuchenden menschlichen Tätigkeit.

»Nach dem Wahren forschen und das Rechte suchen fällt hier in eins zusammen. Die Frage: Was ist Erziehung, Bildung? ist gleichbedeutend mit der anderen: Was ist die Vernunft in diesem Thun? welche Ideen liegen ihm zu Grunde und welche Normen entspringen aus diesen? sie kommt also zuletzt hinaus auf die Frage: Was *soll* Erziehung, Bildung?« (Willmann, 1882/1894, S. 68, Hervorh. i. O.).

Damit rückt die wissenschaftlich nicht zu beantwortende Frage nach den Lebenszwecken bzw. den Zwecken von Bildung und Erziehung nun doch in den Forschungshorizont. Das methodologisch Bemerkenswerte daran ist, wie der empirisch denkende Willmann¹ bereits damals die kritische Dimension in seinen Wissenschaftsansatz einbindet.

Die pädagogische und didaktische Horizonterweiterung durch die historische Perspektive b) begründet Willmann damit, dass Bildung und Erziehung einem Generationenverhältnis entspringen und der »Überlieferung und Angleichung« der »geistig-sittlichen Güter« dienen. Diese Güter sowie »die menschlichen Verbände« sind »ein geschichtlich Gewordenes« und eben deshalb nur durch die Geschichte zu verstehen (Willmann, 1882/1894, S. 53). Darum seien »für das System der Pädagogik und Didaktik [...] Untersuchungen über die Herkunft und Veränderlichkeit der Erscheinungen ihres Gebietes nicht eine Beigabe oder Einlage, sondern ein grundlegendes Element« (Willmann, 1882/1894, S. 65). Alle »moralischen Wissenschaften« – nicht nur Pädagogik und Didaktik – bedürfen zur »Erkenntnis des Wesens des *Rechtes*« die Erforschung dessen, »was *Rechtes* war und ist, und ohne Hinblick auf die geschichtlichen Gestaltungen des Rechts sind die Versuche seiner Ableitung aus der menschlichen Natur, seiner Konstruktion aus der Idee schwankend und unverbürgt« (Willmann, 1882/1894, S. 65, Hervorh. i. O.). Anregungen für seine wissenschaftstheoretischen Überlegungen holt sich Otto Willmann bei den an den Universitäten längst etablierten Staats- und Rechtswissenschaften, insbesondere in den Arbeiten des Wiener Universitätsprofessors und Verwaltungsrechtlers Lorenz von Stein (1815–1890):

1 Wolfgang Brezinka charakterisiert Willmann als den ersten, der die Pädagogik als empirische Sozialwissenschaft skizzierte und methodologisch zu begründen versuchte. Willmann habe erstmals »die Pädagogik als eine erklärende Sozialwissenschaft von der Wirklichkeit der Erziehung« gegen die Praktische Pädagogik scharf abgegrenzt (Brezinka, 2003, S. 25 f.).

»Die vollständige Rechtslehre erforscht Gegebenes und stellt zugleich Normen auf; sie geht empirisch-historisch und zugleich postulatorisch vor, da ihr Augenmerk letztlich die praktische Anwendung zu bilden hat. [...] So hat sie, was die Pädagogik zu suchen angewiesen ist: Verknüpfung von System, Geschichte und Leben, von empirischem Verfahren, normativer Befugnis und praktischer Tendenz« (Willmann, 1913, S. 10).

Hier spricht Willmann zudem ein drittes methodologisches Prinzip c) an, unter dem ein »Wissensbetrieb zur Wissenschaft« wird. Es sei das

»Vordringen zur Gesamtansicht des Systems und zu der das Einzelwissen netzartig durchziehenden und verknüpfenden Methode. [...] Jede Wissenschaft hat einen Erkenntnisbestand, an dessen Erarbeitung Generationen [...] ihre Kraft gesetzt haben. Derselbe umfasst zwei einander ergänzende Elemente: Begriffe und Sätze. Letztere werden auch Wahrheiten genannt; doch müssen auch die Begriffe wahr, d. i. dem durch sie gedachten Wirklichen entsprechend sein, und es ist die Wahrheit, d.h. die Übereinstimmung unserer Erkenntnis mit der Wirklichkeit, der Leitstern der ganzen Wissenschaft, wie die Schönheit der Leitstern der Kunst, das Gute der Leitstern der Lebensgestaltung.« (Willmann, 1898, S. 8 f., Hervorh. i. O.).

Ihm geht es um die nicht endende Arbeit an den Fachbegriffen, ihr In-Beziehung-Setzen in Fachsystematiken zum Zweck der Möglichkeit einer ordnenden Sammlung der wissenschaftlichen Erkenntnisse sowie zum Zweck der Orientierung im eigenen Wissenschaftssystem und in Beziehung zu den anderen Wissenschaftssystemen.

1.2 Didaktik als Bildungswissenschaft

Für die Entwicklung der heutigen Hochschuldidaktik ist meines Erachtens ein bis heute geltendes Alleinstellungsmerkmal der Didaktik Willmanns von Bedeutung: seine Unternehmung der systematischen Abgrenzung der Didaktik von der Pädagogik.

Willmanns Anliegen, die Didaktik »zu einem besonderen, in sich geschlossenen Untersuchungsgebiete« (Willmann, 1882/1894, S. 85) zu erheben, ergibt sich aus seiner Unterscheidung der Begriffe »Erziehung« und »Bildung«. Wenngleich Willmann (1882/1894, S. 23 ff.) Erziehung und Bildung in engem Zusammenhang erläutert, Pädagogik und Didaktik als »Schwesterdisciplinen« (S. 28) charakterisiert, so bestehe dennoch »ein genügend befestigter

Unterschied zwischen Erziehung und Bildung« (S. 24): Die Erziehung, von ihm als ein sittliches »und darum bewußtes Thun« definiert, gehe von »der Persönlichkeit aus, in eine andere, eine werdende Persönlichkeit hinein« (Willmann, 1882/1894, S. 18). Der Zögling befindet sich in einer Art Objekt_{position}, d.h. die Initiative liegt nicht beim Zögling. Vielmehr wird bei Erziehung etwas zweckgebunden an ihn herangetragen und darauf hingearbeitet, dass er sich entsprechend verhält. Bildung hingegen sei »inneres geistiges Gestalten« (S. 21) und darum »Arbeit« (S. 22) des sich bildenden Subjekts sowie derer, die Bildung ermöglichen. Die sittliche Absicht, die auf adäquates *Handeln* des Adressaten gerichtet ist, schreibt Willmann der Erziehung zu; demgegenüber stellt er die Bildung als eine besondere *geistige* Anstrengung dar, die »über den bloßen Kenntnis- und Fertigkeitserwerb« (Willmann, 1882/1894, S. 22) hinausgeht. Erziehung sei sittliche, Bildung geistige Assimilation (S. 24). Das »Erziehungswerk« ist zeitlich begrenzt und schließt mit dem »Reifen der Vernunft« ab. Die »Bildungsarbeit« überschreitet Erziehung und »kann das ganze Leben erfüllen« (Willmann, 1882/1894, S. 24, Hervorh. i. O.). Demzufolge sei der Gegenstand der Pädagogik »die Erziehung der Jugend« und der der Didaktik »die Bildung der Menschen« (S. 27).

Das Verhältnis der Didaktik zu ihrer »Schwesterdisciplin« wie auch zu den Nachbardisziplinen Psychologie und Ethik bestimmt er folgendermaßen: Obgleich *Pädagogik* und Didaktik – so die Position Willmanns – zwar »derselben Sphäre« angehören: nämlich »der Gesamtheit der Vermittelungen, welche der Lebenserneuerung des socialen Organismus dienen« (Willmann, 1882/1894, S. 82), so erscheinen sie dennoch innerhalb dieser Sphäre als gleichberechtigte Gebiete mit unterschiedlicher Fokussierung: Die Aufgabe des Erziehungswesens bestehe in der »stellvertretenden Fürsorge für das werdende sittliche Leben«. Es wird bestimmt »durch das Ethos und die Formen des häuslichen und des öffentlichen Lebens, durch die sociale Gliederung und Sitte der Gesellschaft« (Willmann, 1882/1894, S. 24); das Bildungswesen hänge vor allem ab »von der geistigen Thätigkeit, wie sie in Sprache und Sprachkunst, Glauben und Wissen, Kunstschaffen und Forschung sich äußert«. Zur Problemlösung stütze sich die Didaktik auf den Teil der *Psychologie*, der sich mit den psychischen Tätigkeiten beschäftigt, die den »Gesichtskreis« konstruieren, sowie mit den Anlagen und Geistesrichtungen, die ihm sein individuelles Gepräge geben. Die Didaktik nutze die psychologische »Lehre von der Erkenntnisthätigkeit« sowie die psychologischen »Untersuchungen über die intellektuellen Typen« (Willmann, 1882/1894, S. 84); im Vergleich zur Pädagogik stehe die Didaktik in einer entfernteren Beziehung zur *Ethik*:

»Beide haben es mit Wertbestimmungen, Motiven, Aufgaben, Gütern, sowie mit Elementen der sittlichen Persönlichkeit zu thun, aber die Pädagogik hat die werdende sittliche Persönlichkeit [...] zu verfolgen; [...], während die Didaktik sich darauf beschränken kann, die sittlichen Lebensaufgaben als den Abschluß und gleichsam die Einfriedigung der geistigen Strebungen, mit denen sie sich beschäftigt, hinzustellen.« (Willmann, 1882/1894, S. 84).

Dafür benötigt die Didaktik philosophische Disziplinen, die die Pädagogik eher nicht tangieren: die »Logik als Methodenlehre des Denkens« sowie die »Erkenntnistheorie oder Wissenschaftslehre als Lehre von der Erzeugung des geistigen Inhaltes« (Willmann, 1882/1894, S. 84 f.).

Willmann diskutiert zudem das Verhältnis der Didaktik zu den *Fachwissenschaften* schlechthin und beschreibt das Dilemma, dass die Didaktik in der Konkretisierung nicht auf ihre Anwendungsfelder bzw. den fachwissenschaftlichen Zuschnitt verzichten kann, zugleich aber um ihre Eigenständigkeit bemüht bleiben muss, um nicht oberflächlich und trivial zu erscheinen. Aus dem universellen Charakter der Bildung kann nicht auf die nicht einzulösende Forderung an die Didaktik geschlossen werden, »in so disparaten Gebieten bis zu fachlicher Sachkenntnis und Meisterschaft vorzudringen« (Willmann, 1882/1894, S. 85). Der von ihm wahrgenommenen aufkeimenden Folgerung, dass nur die Nähe zur Fachwissenschaft den didaktischen Aussagen Gültigkeit verleihen würde und dass deshalb besser daran getan wäre, die »einheitlich[e] Didaktik durch Aufteilung ihrer Aufgaben an die einzelnen Wissenschaften« (Willmann, 1882/1894, S. 87) aufzulösen, setzt er entgegen:

»[D]ie Teile in der Hand zu behalten und auf das geistige Band zu verzichten, ist kaum irgendwo unzulässiger als bei den Aufgaben der Bildung und der Bildungslehre. Hier kann keine Specialarbeit von der Anwendung genereller Bestimmungen absehen [...]. Eine Kollektivarbeit ohne gemeinsame leitende Grundsätze wäre ein dem Endzwecke wenig entsprechendes Aggregat; solche Grundsätze aber sind nicht anders als durch eigens darauf gerichtete und weitgreifende Reflexion festzustellen.« (S. 88).

Auf die heutige Zeit übertragen ist die Allgemeine Didaktik eine grundlagenorientierte Teildisziplin der Didaktik.² Aus ihrer Grundlagenorientierung erwächst – in Anlehnung an Armin Bernhard (2011, S. 13 f.) mit Bezug auf die

2 Ob die Didaktik als grundlagenorientierte Teildisziplin der *Erziehungswissenschaft* auf der Grundlage eines Erziehungsbegriffes, dem allgemein die Ermöglichung von Bildung innewohnt und der nicht lebenszeitlich auf Kindheit und Jugend begrenzt bleibt,

Allgemeine Pädagogik – die Aufgabe, dass sie dem »spezialistischen« Zerfall der Disziplin entgegenwirkt. Dabei steht die Allgemeine Didaktik weder in einem »präskriptiven noch in einem additiven Verhältnis« (Bernhard, 2011, S. 13) zu den spezifisch ausgerichteten Didaktiken, sondern forscht an einem Angebot eines gesamtdisziplinär bestimmten Reflexionsrahmens, in welchem die Frage- und Problemstellungen der ihr systematisch nahestehenden Teildisziplinen vergleichend zusammengeführt werden können. Das gelingt nicht hierarchisch, sondern nur im wechselseitigen Austausch – hier in dieser Buchreihe als konkrete Initiative von Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaftsdidaktik.

Mit den skizzierten methodologischen Positionen legt Otto Willmann eine wissenschaftstheoretische Basis für die Entfaltung der Didaktik als Bildungswissenschaft. Abbildung 1 zeigt die systematische Grundstruktur der Didaktik, die er in der zweibändigen »Didaktik als Bildungslehre« entwirft und ausgestaltet (vgl. dazu Willmann, 1882/1894, S. 96 ff.).

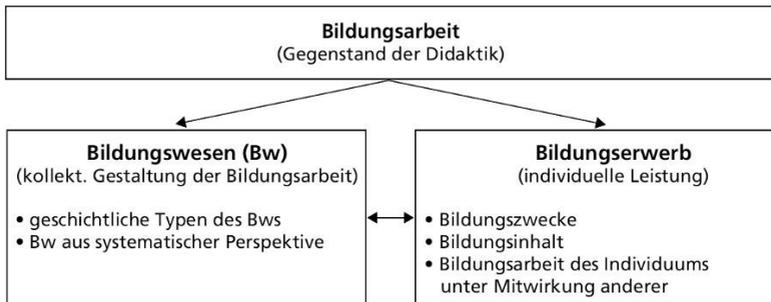


Abb. 1: Zur systematischen Struktur der Didaktik als Bildungswissenschaft nach Willmann (aus: Coriand, 2022, S. 84)

Die Bildungsarbeit – der Gegenstand der Didaktik – unterteilt er, um einerseits ihrer »kollektiven Gestaltung« und andererseits ihren »individuellen Erscheinungen« Rechnung zu tragen, in das »Bildungswesen« und den »Bildungserwerbe, wie er durch den Einzelnen geschieht« (Willmann, 1882/1894,

systematisch entfaltet wird (vgl. Coriand, 2017) oder als eigenständige Disziplin mit dem Fokus auf Bildung (Willmann), das soll hier nicht weiter thematisiert werden.

S. 96). Die Reihenfolge der Behandlung beider Aspekte der Bildungsarbeit wird demzufolge ebenfalls von »der die individuelle und die sociale Ansicht verknüpfenden Methode« (Willmann, 1882/1894, S. 43) determiniert, weil Bildungswesen und Bildungserwerb nur in ihrer Wechselbeziehung verstanden werden können. Somit entfaltet Willmann (1882/1894, S. 97) die Themen »Bildungswesen« und »Bildungserwerb« nicht einfach nacheinander, sondern umrahmt die Lehre vom Bildungserwerb mit den Ausführungen zum Bildungswesen, wobei er zugleich die – von ihm als grundlegend erachtete (S. 53) – historische Dimension berücksichtigt: Dem historischen Teil zum Bildungswesen ist der gesamte erste Band gewidmet.

Damit entwickelt Otto Willmann einen systematischen Ansatz, der allgemeindidaktischen Charakter trägt und – so meine These – heutiges systematisches Denken über Didaktik weit überschreitet. Mittels des von ihm vertretenen methodologischen Prinzips der Verschränkung von individueller und sozialer Betrachtungsweise auf Bildung und Erziehung eröffnet er Möglichkeiten der Erforschung von Lehre und Unterricht in Abhängigkeit ganz unterschiedlicher, z.B. institutioneller, Rahmenbedingungen und Zielsetzungen. So entfällt beispielsweise in Willmanns Bildungslehre die heute die Erziehungswissenschaft dominierende systematische Engführung, die Allgemeine Didaktik als Teilbereich der Schulpädagogik und damit als eine spezielle, auf Schule ausgerichtete, Didaktik zu behandeln. Was demzufolge aktuell fehlt, ist eine konsequent an der Institution »Schule« ausgerichtete Didaktik, die ähnlich der Hochschuldidaktik als eine Institutionendidaktik (vgl. dazu Reinmann & Rhein, 2022, S. 14) gedacht und als solche auch mit einem entsprechenden Begriff – z.B. »Didaktik der Schule« – belegt wird. Dieses Defizit resultiert nicht zuletzt aus der Geringschätzung von Diskussionen über systematische Fragen innerhalb der Erziehungswissenschaft, oder wie Klaus Prange zusammenfassend titelt: »Fehlanzeige: Pädagogische Systematik« (Prange, 2001).

Otto Willmann unterscheidet in seiner didaktischen Fachsystematik zwischen Lehrenden an Universitäten und Unterrichtenden an Schulen bzw. zwischen Lehre und Unterricht: Abgesehen davon, dass der Mensch auch ohne Lehren lernt, zieht nicht jedes Lehren auch ein entsprechendes Lernen nach sich, denn das setze beim Lerner den Willen zur Aneignung voraus. »Wenn mit dem Lehren die Obsorge verbunden ist, daß ihm der Wille zu lernen entspreche, so nennen wir es *Unterrichten*.« Im Unterricht sei die »lehrende Thätigkeit gesteigert, verdichtet; zu dem Darstellen kommen das Einprägen, Einüben,

Abfragen, Verbessern und verwandte Operationen hinzu«; zudem werde angeordnet, aufgegeben, kontrolliert usw.

»Die Universität ist die Stätte der Lehre, die Schule die des Unterrichts. Der Dozent hat seine Wissenschaft zu lehren wohl mit Rücksicht auf seine Zuhörer, aber ohne Verantwortung für deren Fortschritte. Die Aufgabe des Schulmannes geht über das Lehren hinaus [...]; er hat zugleich für die Aneignung des Lehrstoffes durch die Schüler zu sorgen und die dazu dienenden Mittel anzuwenden [...]. Der Lehrende macht einen Inhalt des Wissens oder Könnens zugänglich; der Unterrichtende arbeitet denselben in die Köpfe der Schüler hinein. [...] Es giebt eine *Kunst* zu lehren, der Unterricht hat außerdem eine *Technik*, und der Unterrichtende soll sich auf beide verstehen.« (Willmann, 1889/1895, S. 193, Hervorh. i. O.).

Lehren – so Otto Willmann (vgl. 1904, S. 137) – bedeutet lediglich die Darlegung eines geistigen Inhaltes. Es schließt nicht die Verantwortung für dessen Aneignung ein, denn die Dozenten der Universität hätten »im Auffassen geübte und gereifte Hörer« vor sich, »die für den Wert des Dargebotenen Verständnis besitzen«. Der Lehrer oder die Lehrerin hingegen habe darüber hinaus den Lehrinhalt für »eine erst werdende Intelligenz fruchtbar zu machen und durchgängig zu kontrollieren, wieweit dies gelungen ist« (Willmann, 1904, S. 137).

2 Wissenschaftsdidaktik lehren? Exemplarische Überlegungen anhand einer Wissenschaftsdidaktik der Didaktik

Willmann – im Österreich seiner Zeit auch ein von Bildungspolitikern geschätzter Experte in Angelegenheiten der Lehrerbildung (vgl. Coriand, 2022, S. 71–77) – verdeutlicht also, dass sich Lehrerinnen und Lehrer an Schulen sehr viel intensiver der Lehraufgabe zu widmen haben als Lehrende an Universitäten, die in erster Linie wegen ihrer fachlichen Expertise als Forschende berufen oder angestellt werden. In Anbetracht dessen, dass an den Universitäten selbst die pädagogisch-didaktische Berufsvorbereitung der künftigen Gymnasiallehrer höchstens eine Randstellung einnahm, kam eine Vorbereitung von Wissenschaftlern auf ihre Lehraufgaben überhaupt nicht in Betracht. Aber die Diskussion darum hatte begonnen: Beispielsweise legte Heinrich Gustav Brzoska (1807–1839), ein direkter Schüler Johann Friedrich Herbart (1776–1841) und später außerordentlicher Professor für Philosophie der Universität Jena, einen Entwurf zur Anlage pädagogischer Seminare auf

der Universität insbesondere für angehende Lehrer und Theologen vor (Brzoska, 1836/1887). Im dort dargestellten Konzept pädagogischer Bildung geht er so weit, dass er sehr wohl die Universitätsgelehrten zu den Übungen des pädagogischen Seminars mit folgender Begründung verpflichten will:

»Unter denselben Bedingungen wie der Theolog als Fortbildner der Menschen, daß er nämlich die moralische Bildung von dort weiter fortzusetzen hat, wo die Schule sie endete, steht der akademische Lehrer in wissenschaftlicher Beziehung. Auch dieser muß einen großen, und gewiß den bedeutendsten Teil der Nation in der Erkenntnis weiter fortführen, und zwar von dem Punkte, den er in ihr auf der Schule erreichte, bis zum selbständigen Urteil und zu einer zum Selbstforschen hinreichenden Kraft gelangt. Natürlich muß ihm also auch genau der Punkt der Bildung, welchen die Schule erreichen ließ, bekannt sein, und er muß als Lehrer seinen Unterricht methodisch einzurichten verstehen, er muß mit der Fassungskraft seiner Zuhörer vertraut sein, und Gewandtheit und Sicherheit im Ausdruck seiner Gedanken besitzen.« (Brzoska, 1836/1887, S. 120).

Die Praxis der Universitätslehre spiegelte seiner Ansicht nach diese Qualität nur bedingt wider. In der »Teilnahme an den Übungen eines pädagogischen Seminars« sieht Brzoska (1836/1887, S. 121) eine effektive Methode, um den akademischen Lehrer mit der nötigen »Lehrgeschicklichkeit auszurüsten«, anstatt ihn – zum eigenen Nachteil und zum Nachteil der Schule – zu »zwingen, vor seiner akademischen Laufbahn erst lange Zeit an einer Schule aufs Geratewohl zu arbeiten«. Die Schrift Brzoskas wurde übrigens von Herbart rezensiert. Dessen Urteil fällt zwar insgesamt wohlwollend aus, wenngleich er zu bedenken gibt:

»Einem Schriftsteller nun, der von der Einrichtung eines pädagogischen Seminars handelt, kann es leicht begegnen, daß er Forderungen aufstellt, die sich auf dem Papiere gut ausnehmen, in der Praxis aber kaum ausführbar sind. [...] Dem Vorwurfe, die Forderungen zu hoch zu spannen, wird das angezeigte Buch schwerlich entgehen.« (Herbart, 1837/1989, S. 317).

Herbart wusste um die Schwierigkeiten; hatte er sich in Königsberg doch selbst intensiv um die Einrichtung eines pädagogischen Universitätsseminars bemüht.

Mit einem Verweis auf Hans Schmidkunz (1863–1934) als Begründer der »Hochschulpädagogik« unterstützt Willmann ebenfalls das Engagement, »den Lehrbetrieb der Hochschule überhaupt nach pädagogischen, eigentlich

didaktischen, Gesichtspunkten einzurichten« (Willmann, 1913, S. 12). Er teilt die Bedenken, dass die Universitätsgelehrten »bei ihren Vorträgen lediglich die Sache im Auge haben, aber nicht die Bedürfnisse der Hörer, also wohl eine Methode der Forschung einhalten, aber keine Methode des rationellen Lehrverfahrens« (Willmann, 1913, S. 12 f.). Es gäbe aber auch entgegengesetzte Anstrengungen, nämlich den Forscher gänzlich von der Lehrtätigkeit zu befreien. Darin läge jedoch eine grobe Verkennung des Prinzips »Docendo discimus« (Willmann, 1913, S. 13). Für Willmann ist klar, dass gegen »die Forderung einer Hochschuldidaktik« immer geltend gemacht werden würde, »daß der Gedanke verstiegen sei, da sich der Gelehrte nicht Normen für seinen Vortrag aufdrängen lassen könne und nicht abzusehen sei, wer so kühn sein würde, solche aufzustellen« (S. 13). Dennoch bringt Willmann eine Instanz ins Spiel, die für alle Lehrenden maßgebend sein sollte: »die Logik« der auf den »Unterricht angewandte[n] Methodenlehre«; an sie haben sich diejenigen zu halten, die »denken lehren« wollen: »Kenntnis der Logik und [...] Schulung darin sollte ein alle Kategorien des Lehrstandes vereinigendes Band sein« (Willmann, 1913, S. 13).

Die Diskussion um die Bedeutung von universitärer Lehre ist inzwischen vielschichtig, konstruktiv und vor allem – im positiven Sinne – selbstverständlich geworden; zudem ist die Hochschuldidaktik in den verschiedensten institutionellen Formen und Zentren an den Universitäten präsent. Trotzdem scheint es so, als ob die unmittelbaren praktischen Konsequenzen hinsichtlich der didaktischen Qualifizierung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vergleichsweise gering ausfallen. Obwohl in hohem Maße Weiterbildungsmöglichkeiten für Hochschullehre angeboten werden, liegt es letztlich im Vermögen der einzelnen akademischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, neben Lehre, Forschung/Qualifizierung und akademischer Selbstverwaltung Zeitfenster zu finden, um die Angebote nutzen zu können. Vielfach bleiben sie, was ihre akademische Lehre anbelangt, Autodidakten; sie werden auf diesen – quantitativ wie qualitativ nicht unbeträchtlichen – Teil ihres Berufes nicht vorbereitet. Sicher ließe sich hier nachvollziehbar einwenden, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf dem Gebiet ihrer Forschungen so ausgewiesen sind, dass sie Lehre als systematischen Gedankengang zu konzipieren verstehen. Darin üben sie sich beispielsweise durch ihre Publikations-tätigkeit, denn zu publizieren heißt, den Leser über die eigenen Forschungen und Erkenntnisse mit dem Anspruch, verstanden zu werden, zu »belehren«. Das geschieht u.a. adressatenspezifisch – je nachdem, ob man sich in einem Fachartikel dem fachlich gebildeten Nutzer oder einer allgemein interessier-

ten Öffentlichkeit zuwendet. Damit wird zweifellos ein wesentliches wissenschaftsdidaktisches Prinzip insbesondere für Vorlesungen bedient: das Prinzip der Systematik. Gerade die jedes Universitätsfach konstituierende und unaufhörliche systematische Arbeit insbesondere an den Fachbegriffen und der damit verbundenen Fachstruktur wird in der Regel hier wieder aufgenommen, was auf die Forschung zurückwirkt. Man blickt – z. B. während der Vorlesungsvorbereitung – vom eigenen Spezialgebiet auf, um fachlich wieder großräumiger zu denken. Die Vergewisserung des systematischen Ortes der eigenen Forschungen sowohl in der fachlichen Innen- wie auch Außenperspektive tritt in den Vordergrund; die (Forschungs-)Lücken im System scheinen auf. Die Berücksichtigung des systematischen Prinzips in der Lehre stellt eine gute Gelegenheit dar, den eigenen Zugang zu den inhaltlichen Zusammenhängen und Strukturen des zu vertretenden Faches für sich und im Dialog mit anderen festzuhalten – vor allem aber für die Orientierung der Studierenden im Fach.

Dessen ungeachtet bleibt – angesichts einer sich immer stärker etablierenden Wissenschaftsdidaktik – die Frage offen: Welche Möglichkeiten sind umsetzbar, mit künftigen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen bereits während ihres Studiums über konkrete wissenschaftsdidaktische Forschungsergebnisse ins Gespräch zu kommen? An solche Möglichkeiten soll sich abschließend thesenhaft aus der Perspektive der allgemeindidaktischen Lehre angenähert werden.

Die Allgemeine Didaktik hat, wie die Fachdidaktiken, im Vergleich zur Wissenschaftsdidaktik einzelner Disziplinen den Vorzug, dass sie zumindest für die Lehrenden an Schulen Bestandteil der Studienprogramme der Lehramtsanwärter ist. D.h. die Berufsanforderung der Lehrtätigkeit ist in diesen Fällen anerkannt. Das bedeutet aber nicht, dass diejenigen, die Didaktik an den Universitäten lehren, auch tatsächlich selbst auf eine Lehrtätigkeit professionell vorbereitet wurden. Es stellt sich demzufolge hier ebenfalls das Problem, das jedoch kaum thematisiert wird: Wie lehrt man eigentlich Didaktik an einer Hochschule³ bzw. gibt es eine Didaktik der Lehre von Didaktik als

3 Klaus Prange (1939–2019) ist einer der wenigen, die einen Vorschlag unterbreiteten, wie die Pädagogik und mit ihr die Didaktik an einer Hochschule im Rahmen der Vorbereitung auf unterschiedliche pädagogische Berufe gelehrt werden könnte. Er betrachtet in seinem »Werkstatt-Modell« Pädagogik und Didaktik als Anwendungsfall auf sich selbst (vgl. Prange, 1991).

Wissenschaft?⁴ Es macht einen Unterschied, ob in den didaktischen Lehrveranstaltungen die Praxisfragen nach der Unterrichtsplanung und -gestaltung dominieren, oder ob diese Fragen eingebettet werden in die Didaktik als Wissenschaft, um sich eben auch kritisch zu unterschiedlichen didaktischen Ansätzen und empirischen Studien verhalten, um die ihnen innewohnenden Erziehungs- und/oder Bildungsauffassungen erkennen und ggf. für sich erschließen oder ablehnen zu können. Es macht einen Unterschied, ob der Jena-Plan in seinen methodischen Kernelementen unreflektiert in die Unterrichtspraxis übernommen wird oder, ob man sich bewusst für dieses Konzept entscheidet, d.h. in Kenntnis z.B. seiner erziehungstheoretischen Einbettung in die »Führungslehre des Unterrichts« seines Erfinders Peter Petersen (1937). Es macht ebenfalls einen Unterschied, ob ich mich in meiner konkreten Unterrichtsmethodenwahl durch John Hatties (2015) Konzept des »Visible Learning« bestärkt fühle, oder ob ich vertiefend die von ihm vorgenommene Bewertung der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich ihrer Methodenwahl, die er auf der Basis der Ermittlung von Effektstärken trifft, mittels didaktischer Begriffskennntnis und systematischem Verständnis erkenne und fachkompetent hinterfrage (vgl. dazu Coriand, 2022, S. 21–25).

Unter Zugrundelegung des Motivs der Förderung des Verstehens von Lehre halte ich folgende Aspekte für die Lehre einer (Allgemeinen) Didaktik als Wissenschaft für überlegenswert, praktikabel und diskussionswürdig. Sie haben exemplarischen Charakter, denn sie betreffen der Natur der Sache nach in erster Linie die Studiengänge, in denen die Didaktik zum Bestandteil der Lehre gehört; das sind aktuell die Lehramtsstudiengänge sowie das erziehungswissenschaftliche Studium als Haupt- und Nebenfach (vgl. Coriand, 2022, S. 174 ff.):

- a) Alle Lehrenden und Unterrichtenden machen die Erfahrung, dass Lehr- und Erziehungsvorgänge Prozesse mit unsicherem Ausgang darstellen. Zwischen der Lehr- bzw. Unterrichtsabsicht, dem Lehren oder Unterrichten sowie dem Lehr- bzw. Unterrichtserfolg besteht kein linearer Zusammenhang. Die ersten Begegnungen mit der noch unbewussten Komplexität des gewählten Berufs einschließlich der nicht ausbleibenden Misserfolgerlebnisse im pädagogisch-didaktischen Handeln, lassen oft am Sinn der pädagogischen und didaktischen Theorie zweifeln, denn –

4 Dietrich Benner verfasste 2020 einen »Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik« mit dem Fokus auf Lehrerbildung.

und diese Erfahrung ist zu Recht omnipräsent – sie hilft nicht, den Augenblick zu beherrschen. Auch die Existenz einer Vielzahl verschiedenartiger didaktischer Theorien und Studien ist dem besonderen pädagogischen Theorie-Praxis-Problem geschuldet. Dieses sollte sehr viel mehr an den Hochschulen und Universitäten zum Thema gemacht werden, um die künftig Lehrenden in ihrer Arbeit am eigenen professionellen Anspruch zu unterstützen, sie in ihren individuellen Entscheidungen zu bestärken und zu ermutigen, den eigenen subjektiven Theorien wissenschaftlich reflektiert nachzugehen. Dafür sollte das Studium Gelegenheiten bieten, die die Studierenden fordern, sich ein eigenes Urteil als Basis des Handelns zu bilden.

- b) In Kenntnis der verschiedenen pädagogisch-didaktischen Theorieebenen sollten die Studenten und Studentinnen exemplarisch Angebote zur Auseinandersetzung mit didaktischen Modellen und Studien unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Zugänge erhalten sowie – das ist ebenfalls nur exemplarisch möglich – mit praktischen Folgen in Gestalt von Unterrichtskonzepten konfrontiert werden. Das systematische Gerüst dafür kann ein didaktisches Mehrebenen-Modell (vgl. Coriand, 2017) bilden. Es macht auf den Ebenen der Theorien zweiten und dritten Grades je beispielhaft mit fachlich unterschiedlichen Antworten auf die Grundfragen der Didaktik bzw. auf der Suche nach der »richtigen« Lehrart bekannt in der Absicht, auf der Ebene der subjektiven Theorien (Theorien 1. Grades) zur Reflexion der eigenen Lehrtheorien oder zu neuen Überlegungen anzuregen.
- c) Einblicke in die pädagogische und fachwissenschaftliche Wissenschaftsgeschichte während des Studiums ermöglichen es, an die Stellen in der Menschheitsgeschichte zurückzukehren, die einst Auslöser für Fragen und ein bestimmtes Erkenntnistreben waren, um daran eigene Ideen zu entwickeln, wie Lerner im Unterricht bzw. Studierende in den universitären Lehrveranstaltungen in eine Erkenntnis- oder Verstehenssituation gebracht werden können.
- d) Neben der Absolvierung von pädagogisch-didaktischen Praktika ist es realisierbar, die Lehrveranstaltungen – ähnlich dem Werkstatt-Modell Klaus Pranges (1991) – nicht nur als reine Veranstaltung zur Übermittlung und Aneignung von Fachwissen zu betrachten, sondern sie darüber hinaus als pädagogisch-didaktische Situationen zu erkennen. Ein diesbezüglich einfaches und zugleich naheliegendes Beispiel wäre der Vortrag, der von Studierenden in den Seminaren erwartet wird; er stellt einerseits einen rein fachlichen Leistungsnachweis dar, andererseits aber ebenso eine

pädagogisch-didaktische Situation mit dem Anspruch, die Kommilitonen mit der Gestaltung des Vortragens für das Thema zu motivieren und zum vertiefenden Studium zu bewegen. Umgekehrt lässt sich die Perspektive der Adressaten einbeziehen, indem sie aufgefordert werden, ein Feedback zu geben – und zwar in einer Weise, die ebenfalls zur pädagogisch-didaktischen Situation wird, weil sie eine sprachliche Form zu finden haben, in der ihre Kritik sachlich und respektvoll zugleich wirken soll.

Dass die Didaktik nicht nur eine Aufgabe in der direkten Vorbereitung auf die berufsmäßige Lehre zu erfüllen hat, wird in den unterschiedlichen Perspektiven und Forschungsergebnissen zur Wissenschaftsdidaktik offenkundig, die die Diskussionsbeiträge in den vorausgegangenen beiden Bänden zur Wissenschaftsdidaktik entfalten. Unabhängig davon, ob ein Lehrberuf angestrebt wird oder nicht, enthält der didaktische Blick auf die Wissenschaften relevante Denkanstöße u.a. für ein bewussteres Studieren, für ein tieferes Verständnis des gewählten Studienfaches und seiner Bedeutung für das eigene Weltbild, das das spätere professionelle Handeln und Forschen als Physiker, Chemikerin, Psychologe oder Historikerin beeinflussen wird. Deshalb gehören Anstrengungen in unsere Zeit, die neben den Hochschullehrenden bereits die Studierenden als Adressaten von Wissenschaftsdidaktik beachten und nach Möglichkeiten suchen, wie solche Impulse den Studentinnen und Studenten schon im Fachstudium diskursiv zugänglich gemacht werden können. In dem Kontext ist nicht zu vergessen: Studierende evaluieren regelmäßig die von ihnen erfahrene Lehre, d.h. sie erleben im besten Fall die Vorlesungen, Seminare, Übungen nicht als etwas, dem sie einfach ausgesetzt sind, sondern sie werden durch diese Reflexionsmöglichkeit aus Adressatenperspektive ein Stück zu Mitgestaltern. Es ist erwartbar, dass eine solche Form der Beteiligung an Lehre mittels wissenschaftsdidaktischer »Brille« auf eine andere qualitative Stufe gehoben wird. Das sind alles Gründe, um bereits in den Studienplänen Raum für ein Didaktikum – gemeint ist eine wissenschaftsdidaktische Lehrveranstaltung – zu schaffen. Zugleich wäre es für diejenigen, die als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Universitäten verbleiben oder später zurückkehren, ein Schritt in Richtung einer Vorbereitung auf universitäre Lehraufgaben. Das sollte keine von den Forderungen sein, die sich nur »auf dem Papiere gut ausnehmen«.

3 Literatur

- Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bernhard, A. (2011). *Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brezinka, W. (2003). *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bd. 2. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Brzoska, H.G. (1836/1887). *Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung*. Leipzig: Barth.
- Coriand, R. (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Coriand, R. (2022). *Didaktik in Modellen. Verstehen lehren – Lehren verstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning« besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herbart, J.F. (1837/1989). Brzoska, Dr. Heinr. Gust., Prof. an der Universität zu Jena, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, und ihre zweckmäßige Einrichtung – Leipzig, bei Barth, 1836. XII u. 350 S. Oct. In *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge hrsg. von K. Kehrbach und O. Flügel* (S. 317–319). Bd. 13, 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza 1907. Aalen: Scientia Verlag.
- Petersen, P. (1937). *Führungslehre des Unterrichts*. Langensalza: Beltz.
- Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K. (2001). Fehlanzeige: Pädagogische Systematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(3), 315–387.
- Reinmann, G. & Rhein, R. (2022). Einleitung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 9–29). Bielefeld: transcript.
- Willmann, O. (1874/1971). Vorlesung »Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft« (21. Apr. bis 17. Juli 1874). In *Otto Willmann. Sämtliche Werke* (S. 446–511). Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann. Bd. 3: 1873–1875. Aalen: Scientia.

- Willmann, O. (1882/1894). *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt*. Bd. 1. Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Willmann, O. (1889/1895). *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt*. Bd. 2. Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Willmann, O. (1898). *Ueber die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft*. Kempten: Kösel.
- Willmann, O. (1904). Zur Lehre von der didaktischen Technik. In O. Willmann, *Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre* (S. 136–234). Freiburg: Herdersche Verlagsbuchhandlung.
- Willmann, O. (1913). Der Anspruch der Pädagogik auf akademisches Bürgerrecht. *Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft*, 7, 5–13.

Die akademische Streitkultur weiterentwickeln

Über ein männliches Phantasma und feministische Alternativen¹

Markus Rieger-Ladich

Für Stephan Egger (1963–2021)

Zusammenfassung: *Mein Beitrag besitzt den Charakter einer Selbstbefragung. Ich werfe die Frage auf, ob die Betonung des Agonalen und der Konkurrenz, die typisch ist für Darstellungen der scientific community, zutreffend ist. Ist es ratsam, noch länger dieser weit zurückreichenden Tradition der wissenschaftlichen Selbstbeschreibung zu folgen? Oder spricht nicht vieles dafür, dass wir Momente der Kooperation, der Koproduktion und der Zusammenarbeit zu lange ausgeblendet haben? Es gilt, so mein Vorschlag, neue Beschreibungsformen der wissenschaftlichen Praxis zu entwickeln und sich für die Entwicklung einer vitalen akademischen Streitkultur einzusetzen.*

Schlagworte: *Wissenschaft, Erkenntniskritik, Streitkultur, Feminismus*

Es liegt fünfzehn Jahre zurück, dass ich mich erstmals intensiver mit Fragen der Wissenschaftsdidaktik befasste. Ich hatte damals das Angebot erhalten, an der Pädagogischen Hochschule Freiburg eine Vertretungsprofessur zu übernehmen. Daran war nicht allein die übliche Lehre gebunden und die Betreuung schulpraktischer Studien, sondern auch die Übernahme einer Einführungsvorlesung. Zuvor hatte ich schon zahlreiche Seminare angeboten, auch Lehraufträge wahrgenommen und Vorträge gehalten, aber eben noch nie eine Vorlesung. Ganz alleine und selbstverantwortlich.

¹ Für Support und Kritik gilt mein Dank Verena Folusewytch und Yasmin Hussain.

Voller Vorfreude begann ich mit den Vorbereitungen, machte mir erste Notizen – und erinnerte mich dann an die Anfänge meines eigenen Studiums. Wie hatte ich das Format Vorlesung erlebt, als ich Ende der 1980er Jahre an der Universität Marburg studierte? Als ich zum ersten Mal in einem Hörsaal saß? Von welchen Gefühlen war der Gang in das Hörsaalgebäude begleitet? Mit welcher Haltung lauschte ich damals den Professoren aus der Philosophie und der Politikwissenschaft? Kurz: Wie sah mein Wechsel an die Universität aus, vor mehr als 30 Jahren? Und welche Schlüsse könnte ich daraus ziehen für meine eigene akademische Lehre?

1 Die erste Vorlesung

Als ich im Wintersemester 2008/09 meine erste Vorlesung hielt und die »Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft« verantwortete, gewährte ich den Teilnehmer*innen einen kleinen Einblick in die Erfahrungen, die ich seinerzeit im Hörsaal gemacht hatte. Zunächst erwähnte ich die Einführungsvorlesung in die Politikwissenschaft, die ich im ersten Semester an der Universität Marburg hörte und die von Reinhard Kühnl gehalten wurde. Ich folgte ihr treu ergeben, war davon überzeugt, dass der Professor uns nichts Geringeres als die Welt des Politischen erklären würde. Erkenntnistheoretisch völlig unbedarft, unterstellte ich, dass das im Hörsaal präsentierte Wissen schlicht unangreifbar sei. Das, was uns hier in langen Monologen vorgestellt wurde, kritisch zu hinterfragen, wäre mir nie in den Sinn gekommen.

Zwei Semester später, ich saß nun in einer Kant-Vorlesung, hatte sich an dieser Haltung noch nicht viel geändert. Burkhard Tuschling las nicht zwei Stunden, sondern drei – und schrieb die Tafel voll. Er erläuterte Kants Philosophie im Rückgriff auf Begriffe, die ich noch nie gehört hatte, wischte den Anschrieb ab, schrieb die Tafel erneut voll – und so ging es immer weiter. Unterbrochen nur von einer kurzen Kaffeepause nach 90 Minuten. Ich war heillos überfordert und verstand nichts. Ich bemühte mich redlich, möglichst viel von den Tafelanschriften in meine Kladde zu übertragen, ohne auch nur eine Ahnung von dem zu haben, was hier verhandelt wurde. Niemals hätte ich mich getraut, mich den Kommiliton*innen zu offenbaren oder gar dem Professor zu signalisieren, dass er mich schon lange, sehr lange abgehängt hatte, dass ich ihm in keiner Weise folgen konnte.

Nachdem ich mich den Teilnehmer*innen meiner Vorlesung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg gegenüber geoutet und offen von der Über-

forderung zu Beginn des Studiums berichtet hatte, ging ich dazu über, einige Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft vorzustellen. Als überaus irritierend erwies sich augenscheinlich mein Hinweis darauf, dass innerhalb der Erziehungswissenschaft keine Einigkeit darüber herrscht, wie die Begriffe »Bildung«, »Erziehung« und »Lernen« inhaltlich zu fassen seien. Dass differente Theorieschulen unterschiedliche begriffliche Fassungen bevorzugen, dass diese sich keineswegs ergänzen, sondern wechselseitig die Plausibilität bestreiten, war für die meisten Studierenden nur schwer nachvollziehbar. Nicht einmal über die Zahl der Grundbegriffe, so schob ich nach, sei innerhalb der Erziehungswissenschaft Einigkeit herzustellen. Kaum weniger verstörend war schließlich mein Hinweis auf die soziale Dimension der *scientific community*. Zusammengehalten werde diese »Community« nicht so sehr von inhaltlichen Übereinkünften und geteilten Überzeugungen, sondern eher schon von Konflikten und Konkurrenzbeziehungen. Das Streben nach Wahrheit gleiche mit hin weniger einer gemeinschaftlichen, kooperativen Unternehmung, sondern einem auf Dauer gestellten, (meist) argumentativ ausgetragenen Streit um Begriffe, Theorien und Methoden.²

2 Selbstbefragung

Ich habe seither an unterschiedlichen Universitäten Vorlesungen gehalten – und komme doch immer wieder auf diese Figur zurück. Und dies nicht etwa, um Studierende mit grausamer Lust an der Entzauberung mit dem zu konfrontieren, was manche gerne das »wahre Leben« nennen; ich mache die soziale Dimension der Wissenschaft zum Gegenstand, weil ich diese Form der Aufklärung für dringend geboten halte. Auch die wissenschaftliche Praxis ist zwingend auf Selbstbeobachtung angewiesen; sie kann, nach meiner Einschätzung, verantwortungsvoll nur im Medium der Reflexivität betrieben werden (vgl. Forster, 2014). Die Entzauberung der Wissenschaft

2 Welche produktive Rolle der Streit spielen kann, haben aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Roland Reichenbach (2000) und Ole Hilbrich und Norbert Ricken (2019) gezeigt. Gemeinsam mit Milena Feldmann und Linnéa Hoffmann, die damals noch Studierende des Tübinger Masterstudiengangs »Bildung und Erziehung: Kultur, Politik, Gesellschaft« waren, habe ich die Frage erörtert, was das Streiten im Seminarraum gegenwärtig so schwierig macht (vgl. Rieger-Ladich, Feldmann & Hoffmann, 2021).

ist also gleichsam unverzichtbar – und es spricht nichts dafür, neu eingeschriebenen Studierenden mit einer Schonhaltung zu begegnen und diese schmerzhafteste Lektion für jene zu reservieren, die sich für ein Masterstudium einschreiben oder eine Promotion ins Auge fassen. Ich habe immer wieder gute Erfahrungen damit gemacht, auch schon Studienanfänger*innen mit der wissenschaftlichen Selbstkritik zu konfrontieren und der lammfrommen Ergebenheit, mit der ich noch Ende der 1980er Jahre im Hörsaal saß, früh zu begegnen.

Und dennoch frage ich mich, ob die starke Betonung des Agonalen, der Konkurrenz und des Streits, die meinen Steckbrief der *scientific community* charakterisiert, tatsächlich zutreffend ist. Und hilfreich. Ist meine Darstellung des wissenschaftlichen Feldes nicht vielleicht doch etwas unterkomplex, ein wenig unausgewogen? Folge ich hier womöglich einer weit zurückreichenden, einflussreichen Tradition der Selbstbeschreibung, die ich selbst schon nicht mehr überzeugend finde? Halt sie gleichsam noch in meinen Vorlesungen nach, obwohl ich doch längst dabei bin, einen anderen Blick auf das Streben nach Erkenntnis einzuüben (vgl. Rieger-Ladich 2016, 2017)?

Diesem Verdacht will ich im Folgenden nachgehen. Der vorliegende Beitrag nimmt daher die Form einer Selbstbefragung ein. Ich will jenes Profil der Erziehungswissenschaft, das ich in meinen Vorlesungen immer wieder entwerfe und ausführlich erläutere, auf den Prüfstand stellen. Es geht mir in diesem Text somit auch darum, die eigene Lehre zu problematisieren. Zu diesem Zweck erinnere ich zunächst an jene Tradition, welche die wissenschaftliche Selbstthematization lange dominiert hat, konfrontiere diese in einem nächsten Schritt mit Stimmen aus der feministischen Erkenntniskritik, werfe dann einen kurzen Blick auf einen lange Zeit übersehenen Mediziner und Mikrobiologen, der ein gänzlich anderes Bild der wissenschaftlichen Praxis entwarf, um schließlich danach zu fragen, warum sich die Förderung der akademischen Streitkultur aktuell so schwierig gestaltet.

3 Geachtet und gefürchtet: Max Weber

Über Jahrzehnte hinweg hat hierzulande wohl kein anderer Theoretiker die Diskussion über die Rolle des Wissenschaftlers so sehr geprägt wie Max Weber, und das aus zwei Gründen: Weber (2018) hat mit »Wissenschaft als Beruf« nicht nur einen der wichtigsten und am intensivsten diskutierten Beiträge zum Thema vorgelegt; er verkörperte auch jenen Beruf, den er 1917 in einer

Münchener Buchhandlung skizziert hatte, wie kaum ein Zweiter. Weber hatte in seiner Rede vor Burschenschaffern nicht nur Wendungen gefunden, die bis heute geläufig sind; er *war* auch dieser Wissenschaftler, von dem er in freier Rede sprach – und das in seiner ganzen Ambivalenz.

Vertieft man sich in Webers Rede, die er erst im Nachhinein verschriftlichte, fällt sofort der dramatische Ton auf, der jene Passagen charakterisiert, in denen er die Motive schildert, die jemanden dazu bewegen, eine Hochschulkarriere anzustreben. Hier, beim Streben nach Erkenntnis, sind – so Weber – die mittleren Gefühlslagen wenig hilfreich, Lauheit und Phlegma fehl am Platz. Der Forscher lässt sich wissentlich auf ein Wagnis ein, das ihm alles abverlangen wird; aus diesem Grund müssen jene, die sich der Wissenschaft verschreiben, über besondere charakterliche Dispositionen verfügen. Bei Weber klingt das wie folgt: »Nur durch strenge Spezialisierung kann der wissenschaftliche Arbeiter tatsächlich das Vollgefühl, einmal und vielleicht nie wieder im Leben, sich zu eigen zu machen: hier habe ich etwas geleistet, was *dauern* wird. Eine wirklich endgültige und tüchtige Leistung ist heute stets: eine spezialistische Leistung. Und wer also nicht die Fähigkeit besitzt, sich einmal sozusagen Scheuklappen anzuziehen und sich hineinzusteigern in die Vorstellung, dass das Schicksal seiner Seele davon abhängt: ob er diese, gerade diese Konjektur an dieser Stelle dieser Handschrift richtig macht, der bleibe der Wissenschaft ja fern.« Und er fügt an: »Niemand wird er in sich das durchmachen, was man das ›Erlebnis‹ der Wissenschaft nennen kann« (Weber, 2018, S. 49; Hervorh. i. O.).

Der Heroismus, der Webers Darstellung des Wissenschaftlers charakterisiert, speist sich aus zwei unterschiedlichen Quellen; beide klingen hier schon an. Zunächst verlangt das Streben nach Erkenntnis, sich über Jahre hinweg auf einen kleinen, präzise definierten Ausschnitt der Wirklichkeit zu fokussieren. Mit einem Rigorismus sondergleichen gilt es, alles auszublenden, was von der Bearbeitung der gewählten Fragestellung ablenken könnte. Der Forscher muss sich selbst kasteien. Er muss sich gleichsam selbst Gewalt antun; er muss seinen Blick unbeirrt auf jenen Sachverhalt richten – und dies gerade dann um so konzentrierter, wenn andere Sachverhalte seine Aufmerksamkeit erregen und ihn ablenken könnten. Er muss sich also selbstlos der Sache widmen, alle kognitiven Fähigkeiten bündeln, seine geistigen Kräfte anspannen, um in der Lage zu sein, einen eigenständigen Beitrag zum wissenschaftlichen Fortschritt zu leisten.

Und genau dieser Fortschritt ist es, der – früher oder später – seine Lebensleistung zunichte machen wird. Wie bedeutsam die eigene Forschungs-

arbeit auch ist, der Wissenschaftler trägt mit seiner eigenen Arbeit dazu bei, dass andere ihn nicht nur ablösen, sondern überholen, dass sie seine Beiträge entwerten, indem sie neue Ergebnisse präsentieren, überraschende Interpretationen zur Diskussion stellen. Daher trägt der Wissenschaftler, den Max Weber in seiner Rede so wortreich beschreibt, unvermeidlich die Züge einer tragischen Gestalt: Einsam und weitgehend isoliert, opfert er seine Kräfte und Lebensenergie auf dem Altar der Wissenschaft – und er tut dies im Wissen darum, dass kein Ruhm ewig währt, dass auch die besonders Talentierten und die rastlos Suchenden dazu bestimmt sind, von der nächsten Generation überflügelt zu werden. Diese Kränkung zu ertragen, ist nach Weber der ultimative Charaktertest: »Jeder von uns dagegen in der Wissenschaft weiß, daß das, was er gearbeitet hat, in 10, 20, 50 Jahren veraltet ist. Das ist das Schicksal, ja: das ist der Sinn der Arbeit der Wissenschaft, dem sie, in ganz spezifischem Sinne gegenüber allen anderen Kulturelementen, für die es sonst noch gilt, unterworfen und hingegeben ist: jede wissenschaftliche ›Erfüllung‹ bedeutet neue Fragen und *will* ›überboten‹ werden und veralten. Damit hat sich jeder abzufinden, der der Wissenschaft dienen will.« (Weber, 2018, S. 56).

Vielleicht ist dieser Text auch deshalb so einflussreich geworden, weil Weber genau dies auf eindrückliche Weise verkörperte. Als Soziologe, der es unternahm, die beträchtlichen Spannungen, von denen die moderne Gesellschaft geprägt ist, zu vermessen und begrifflich einzuholen (vgl. Kaube, 2014), beglaubigte er seine Thesen über den Beruf der Wissenschaft. Die Leidenschaft wurde von ihm nicht allein behauptet, sondern vorgelebt. Max Weber war daher nicht allein geachtet, er wurde wohl auch gefürchtet. Das wenigstens legen die Zeugnisse jener nahe, die ihn als Hochschullehrer und als Kollegen kennenlernten und die der Verlag Matthes & Seitz unlängst zusammengestellt hat. Hundert Jahre nach Webers Vortrag ergänzte der Verlag den Text um Dokumente von Zeitgenossen sowie ein Interview mit dem Philosophen Dieter Henrich (vgl. Weber, 2018).

So unterschiedlich die Gelehrten sind, die hier zu Wort kommen – es handelt sich mit Helmut Plessner und Karl Jaspers, mit Siegfried Kracauer und Georg Lukacs um herausragende Vertreter aus Philosophie, Soziologie und Literaturtheorie –, so sehr ähneln sich die Erinnerungen, die sie an den Salon haben, zu dem Weber in seiner Zeit an der Universität Heidelberg einlud, oder an dessen Auftritte bei Konferenzen. Plessner etwa beschreibt Weber als einen »gefürchtete[n] Polemiker«, der über ein »gewalttätiges Temperament« verfügte (Plessner, 2018, S. 101). Ungeeignet für die Politik, weil er mit der Gabe des Kompromisses nicht gesegnet war, konnte er seine Talente allein in der

Wissenschaft entfalten. Frei vom Zwang, Zugeständnisse zu machen, wurde der »unversöhnliche Gegensatz« zum »Element seines Lebens«; nur hier – in der Academia – konnte er die »grimmige Freude an der Widerlegung« ausleben (Plessner, 2018, S. 104 f.). Jaspers wiederum attestiert ihm eine bemerkenswerte Gnadenlosigkeit bei dem Bestreben, alle Täuschungen auszumergen: Das »illusionstlose Sehen, was wirklich ist«, war sein Ziel; und dabei machte er keinerlei Zugeständnisse (Jaspers, 2018, S. 129). Und auch Henrich kommt bei seinen Erinnerungen an Webers Auftritte in Heidelberg auf verwandte Motive zu sprechen: Er erwähnt dessen »große Disputationskraft« und lässt die enorme Wirkung erahnen, die dieser auf seine Zuhörer*innen gehabt haben muss (Henrich, 2018, S. 175). Weber, das legen die Dokumente nahe, hatte in seiner Studie »Wirtschaft und Gesellschaft« dem Charisma nicht nur wichtige Paragrafen gewidmet; er lebte das vor, was er hier in dichten Formulierungen ausgeführt hatte (vgl. Weber, 1972, S. 140–142).

4 Pierre Bourdieu erinnert an die Frauenbewegung

Die Motive, die bei Max Weber anklingen, wurden in der Folge vielfach aufgegriffen – vielleicht am stärksten von Pierre Bourdieu. Dieser ließ sich von Webers Religionssoziologie bei der Entwicklung seiner Theorie sozialer Felder inspirieren. Hatte dieser das Netz von Beziehungen freigelegt, das zwischen Priestern, Propheten und Zauberern geknüpft ist, um die Eigenlogik des Religiösen zu verstehen, wandte sich Bourdieu den unterschiedlichen (Status-)Gruppen von Wissenschaftler*innen zu und interpretierte deren Konkurrenzbeziehungen als Motor des wissenschaftlichen Fortschritts. Nicht allein die Welt des Sozialen galt ihm als »Kampfschauplatz« (vgl. Staab & Vogel, 2014, S. 131), sondern auch die Wissenschaft. Hier treffen, so seine Beschreibung, die Inhaber machtvoller Positionen, die am Erhalt des Status quo interessiert sind, auf die Fraktion der Neuerer, die sich zu etablieren suchen und daher auf den Umsturz der Verhältnisse drängen (vgl. Honegger, 2007).

Auch bei Bourdieu wird somit das Streben nach Erkenntnis konflikttheoretisch entschlüsselt. Er greift dabei bisweilen auf martialische Formulierungen zurück, spricht gar an einer Stelle von einem »mörderischen Antrieb« (und seiner Kontrolle), der innerhalb des wissenschaftlichen Feldes freigesetzt werde (Bourdieu, zit. nach Staab & Vogel, 2014, S. 132). Aber bei aller Drastik der Schilderung und der erkennbaren Vorliebe für die Rhetorik des Kampfes hält er fest, dass jene, die in der Academia aufeinandertreffen, letztlich doch in der

Anerkennung eines gemeinsamen Zieles übereinstimmen: »Der wissenschaftliche Kampf ist ein bewaffneter Kampf, mit Waffen ausgetragen, die so mächtig und wirksam sind wie das im und vom Feld kollektiv angehäuften (und jedem der Akteure in Fleisch und Blut übergegangene) Kapital. Es ist ein Kampf zwischen Gegnern, die sich zumindest darin einig sind, auf eine Art letztinstanzliches Urteil zu verweisen, auf das Urteil, das die Erfahrung verhängt, auf das ›Wirkliche‹« (Bourdieu, 1998, S. 29). Es ist daher wichtig, nicht aus den Augen zu verlieren, dass Bourdieu – allen Neigungen zu gewalttätigen Metaphern zum Trotz – hier von *Gegnern* spricht, und eben nicht von Feinden. Die Wissenschaft profitiert davon, so seine Annahme, wenn die Konflikte institutionell eingeehrt werden; erst dann können sie argumentativ ausgetragen, können sie produktiv werden und den Fortschritt befördern.

Vielleicht gerade, weil auch Bourdieu von einem gewissen Heroismus nicht frei ist, wird meist übersehen, dass er an einigen Stellen auch auf den Preis zu sprechen kommt, den jene zahlen, welche die wissenschaftliche Arena betreten. Ungewöhnlich offen sprach er über die Belastungen, die mit der Tätigkeit als Hochschullehrer einhergehen, etwa im Anschluss an einen Vortrag, den er Mitte der 1990er am Nationalen Institut für Agrarforschung hielt. Nachdem er über den »Gebrauch der Wissenschaft« referiert hatte, machte er zur sich daran anschließenden Diskussion einige Vorbemerkungen, und schlug dabei einen Ton an, der an Webers Vortrag »Wissenschaft als Beruf« erinnerte. Bourdieu erklärte seinerzeit: »Das Wissenschaftsleben ist ausgesprochen hart. Forscher werden von vielen Nöten geplagt und erfinden dann eine Reihe individueller Strategien, um dieses Leiden zu lindern.« Und überraschte den Kreis seiner Zuhörer*innen, als er direkt im Anschluss auf feministische Praktiken des Empowerments zu sprechen kam: »Kollektive Reflexion würde es stattdessen erlauben, diese Fragen frontal anzugehen. Die Frauenbewegung hat irgendwann versucht, so zu arbeiten, sie hat Gruppen ermutigt, in denen man von seinen Leiden Zeugnis ablegte. Auf die Gefahr hin, unbedarft zu scheinen, würde ich behaupten, daß solche Bekenntnisgruppen auch in der Wissenschaft ihren Platz finden könnten.« (Bourdieu, 1998, S. 63).

Ohne an dieser Stelle nun zu diskutieren, wie sich dieses überraschende Plädoyer zu seinen sonstigen Beiträgen zur Soziologie des wissenschaftlichen Feldes verhält und welche Anstrengungen er in dieser Hinsicht unternahm, wird doch deutlich, dass Bourdieu nicht durchgängig in Begriffen von Kampf, Konflikt und Krieg dachte. Gegen Ende seines Vortrags skizzierte er gar das Ziel einer neuen, erst zu begründenden Wissenschaftskultur und sprach vom »freien Austausch von Gedanken und Erkenntnissen«; dieser besäße überdies

den Nebeneffekt, »die Tätigkeit des Wissenschaftlers gleichzeitig ertragreicher und glücklicher, oder doch weniger unglücklich zu gestalten« (Bourdieu, 1998, S. 58). Selbst bei Bourdieu, der immer wieder für seine machtkritischen Analysen der gesellschaftlichen Verhältnisse kritisiert wurde, finden sich somit Passagen, in denen er die Grenzen eines konflikttheoretischen Paradigmas markiert und – sei es auch nur für kurze Augenblicke – über andere Zugänge nachdenkt.

5 Feministische Epistemologie

Es handelt sich hierbei, das sollte deutlich geworden sein, um Geschichten, die von Männern erzählt werden – und die ausschließlich von Männern handeln. Weil Max Weber wie auch Pierre Bourdieu augenscheinlich nur vom männlichen Personal des wissenschaftlichen Feldes sprechen, habe ich in diesen Passagen auf das Gendern verzichtet. Diese heroischen Erzählungen vom entbehrungsreichen Streben nach Erkenntnis werden freilich in ein anderes Licht getaucht, sobald man sich auch nur einen kursorischen Überblick über neuere Beiträge zur feministischen Epistemologie verschafft. Seit etwa vierzig Jahren wird von feministischen Wissenschaftler*innen die Erzeugung wissenschaftlichen Wissens untersucht und die Selbstbeschreibung der *scientific community* irritiert (vgl. Hill Collins, 2000; Hark, 2005; Voß, 2022, S. 22–54). Studiert man deren zentralen Befunde, werden einige der Topoi, die von Weber, Bourdieu und vielen anderen immer wieder aufs Neue bemüht werden, schnell fragwürdig. So hat Käthe Trettin vor fast zwanzig Jahren schon auf Studien zur feministischen Erkenntnistheorie hingewiesen, welche das neuzeitliche Erkenntnissubjekt als ein Phantasma erweisen. Statt noch länger das Hohelied auf das Individuum zu singen, müssten endlich Gruppen als die treibende Kraft identifiziert und in den Blick genommen werden: »Epistemische Akteure sind nicht isoliert oder isolierbar. Sie sind keine ›Ausgangspunkte‹ des Wissens.« Ein »epistemischer Individualismus« sei daher »nicht plausibel« (Trettin, 1995, S. 101). An die Stelle des einsamen Helden hätten Gruppen, kleinere Kollektive zu treten. So notiert sie im Rückgriff auf Arbeiten der US-amerikanischen Philosophin Lynn Hankinson Nelson: »Die Akteure der Epistemologie sind ›epistemische Gemeinschaften« (Trettin, 1995, S. 101).

Mona Singer, die in den vergangenen Jahren ebenfalls wichtige Beiträge zur feministischen Epistemologie vorgelegt hat, knüpft daran an und macht

in Form eines knappen Resümees deutlich, wie sehr sich der Blick auf die wissenschaftliche Praxis verändert, wenn die Studien zum kontextuellen Empirismus und der naturalisierten Epistemologie zur Kenntnis genommen werden. Sie schreibt: »Erstens gehen sie [deren Vertreter*innen; MRL] davon aus, dass Wissenschaft ein soziales Unternehmen ist, das nicht von einzelnen Individuen veranstaltet wird, sondern von Kollektiven bzw. wissenschaftlichen Gemeinschaften. Wissenschaft ist nicht das Produkt von einzelnen WissenschaftlerInnen, sondern ein emergentes Resultat sozialer Interaktionen. Zweitens halten sie fest, dass, weil Wissenschaft eine soziale Aktivität ist, auch soziale Faktoren in Rechnung zu stellen sind [...]. Forschung finde in sozialen Zusammenhängen statt, die für die Erkenntnis konstitutiv sind.« (Singer, 2008, S. 289).

Die feministische Epistemologie wirbt daher für einen weitreichenden Perspektivwechsel: Statt noch länger heldenhafte Geschichte einzelner Männer zu erzählen, die unter Aufbietung aller Kräfte nach Erkenntnis streben und in einsamen Stunden bedeutsame Bücher verfassen, sollte die Wissenschaft als eine genuin soziale Praxis begriffen werden. Als eine Unternehmung, die viele Akteur*innen kennt wie auch unterschiedliche Statusgruppen und die von Logiken unterschiedlicher Art regiert wird. Um hier kein Missverständnis entstehen zu lassen: Die Vertreter*innen der feministischen Erkenntnistheorie bestreiten durchaus nicht, dass hier belastbare Thesen und wahrheitsfähige Aussagen diskutiert werden, aber sie rufen in Erinnerung, dass gleichzeitig auch ganz andere Sachverhalte verhandelt werden – es wird um Aufmerksamkeit und Anerkennung gerungen, es werden Ressourcen verteilt und es wird gleichsam mitlaufend das verhandelt, was als gute wissenschaftliche Praxis gilt (und was nicht), was als »einschlägig« gilt (und was nicht), was zum »Kanon« gezählt wird (und was nicht). Lynn Hankinson Nelson und Patricia Hill Collins, Käthe Trettin und Mona Singer treten daher der Neigung zur Purifizierung der Wissenschaft entgegen (vgl. Knorr Cetina, 1988; Rieger-Ladich, 2016); sie sprechen sich nachdrücklich gegen deren Überhöhung aus – und bringen gewichtige Argumente dafür vor, der hegemonialen Form der wissenschaftlichen Selbstbeschreibung zu misstrauen. Anders formuliert: Die feministische Epistemologie nährt den Verdacht, dass die geläufigen Selbstbeschreibungen der Wissenschaft nicht mehr sind als eben das – Selbstbeschreibungen.

6 Wissenschaft und Männlichkeit

Den Vertreter*innen der feministischen Epistemologie gelang es freilich nicht nur, die dominanten Narrative zu kritisieren und in ihrer Geltungskraft zu erschüttern; sie verschafften sich damit auch den Raum, die alltägliche wissenschaftliche Praxis auf neue Weise zu befragen. Wie weitreichend die Fragen waren, die dabei aufgeworfen wurden, illustrierte ein Sammelband, der 1986 im Suhrkamp-Verlag erschien und den Titel »Wie männlich ist die Wissenschaft?« trug. Karin Hausen und Helga Nowotny, die beiden Herausgeberinnen, entfalteten in ihrem knappen, nicht einmal zehn Seiten zählenden Vorwort ein anspruchsvolles Forschungsprogramm. Wie verändert sich der Blick auf die wissenschaftliche Praxis, wenn diese als eine vergeschlechtlichte interpretiert wird? Welches Licht fällt auf die *scientific community*, wenn sie nicht länger als geschlechtsindifferente Gemeinschaft von Forschenden betrachtet, sondern als von patriarchalen Strukturen geprägt begriffen wird?

Von den drei Dimensionen, welche die beiden Herausgeberinnen identifizieren, will ich hier nur auf zwei eingehen. Hausen und Nowotny behaupten, dass sich die »männliche Prägung der Wissenschaft« zeigen lasse, indem das Augenmerk auf die folgenden Facetten gelenkt werde:

- »in der Auswahl der Gegenstände, Themen, Inhalte, die für wissenschaftsrelevant gehalten werden;
- in der Art und Weise der Betrachtung der Gegenstände und Bereiche;
- in der Bewertung und Gewichtung ermittelter Forschungsergebnisse;
- in der Entscheidung darüber, zu wessen Nutzen bzw. Kosten Wissenschaft vorangetrieben wird;
- in der Art und Weise, wie Wissenschaft umgesetzt, angewandt und verwendet wird« (Hausen & Nowotny, 1986, S. 11).

Nicht weniger wichtig sei es freilich, Wissenschaft als eine »Gesellschaft von Männern« zu verstehen und deren innere Logik zu entschlüsseln. Zu diesem Zweck müssten die folgenden Fragen beantwortet werden:

- »Wie funktioniert die Rekrutierung dieser Männergesellschaft? Welche Vor-Bilder werden dem angehenden jungen Wissenschaftler mitgegeben? Was wurde im traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnis außer Inhalten und Methoden noch übertragen? [...]

- Was können die Rituale und Praktiken der Ausgrenzung oder Zulassung über das Männersystem der Wissenschaft aussagen?
- Hatten Männer tatsächlich Angst davor, dass Frauen in eines ihrer letzten exklusiv männlichen Reservate eindringen könnten? [...]
- Haben Wissenschafts-Männer, die gewohnt sind, untereinander einem hohen Maß an Konkurrenz ausgesetzt zu sein, Angst, mit Wissenschafts-Frauen zu konkurrieren? Wenn ja, warum?« (Hausen & Nowotny, 1986, S. 12).

Auch hier, in diesem bemerkenswerten Fragenkatalog, kommt also der Konkurrenz eine prominente Rolle zu. Auffällig ist indes, dass die beiden Herausgeberinnen an dieser Stelle nicht dazu aufrufen, über alternative Formen der wissenschaftlichen Praxis nachzudenken. Sie konzentrieren sich – mit guten Gründen – darauf, das wissenschaftliche Feld aus einer geschlechtertheoretischen sowie machtkritischen Perspektive in den Blick zu nehmen. Sie widersprechen damit der dominanten Selbstbeschreibung, die lange Zeit höchst erfolgreich darin war, Fragen solcher Art zu diskreditieren. Wer es wagte, über das Geschlecht von Wissenschaftlern zu sprechen und die etablierte Praxis als »männlich« zu bezeichnen, musste damit rechnen, aus der Gruppe derer, die mit Anspruch auf Geltung sprechen, ausgeschlossen zu werden (vgl. Hark, 2005).

7 Eine übersehene Gegenrede

So wichtig es ist, das wissenschaftliche Feld als lange Zeit homosozialen Raum, der von einer Logik der Konkurrenz geprägt ist, zu erforschen, so ratsam ist es, die Frage danach aufzuwerfen, ob damit tatsächlich sämtliche Facetten der wissenschaftlichen Praxis erfasst werden.

Dass dies innerhalb der feministischen Epistemologie erst relativ spät geschah, ist auch deshalb misslich, weil schon 1935 eine Studie vorlag, die ein gänzlich anderes Bild der wissenschaftlichen Praxis zeichnete. Der Autor, ein polnischer Mikrobiologe und Immunologe mit ausgeprägten erkenntnistheoretischen Interessen, verfügte nicht nur über jahrelange Erfahrung in wissenschaftlichen Laboren, er beobachtete auch die eigene Praxis – und prägte dabei die Begriffe »Denkstil« und »Denkkollektiv«, die noch heute Verwendung finden (vgl. Fleck, 1980, 2011). Ludwik Fleck entwarf in seiner bahnbrechenden Studie zur Syphilis, die den schmucklosen Titel »Entstehung und Entwick-

lung einer wissenschaftlichen Tatsache« (Fleck, 1980) trägt, ein anderes Bild des Strebens nach Erkenntnis, als dies Max Weber nur 18 Jahre zuvor getan hatte. Fleck, der hierzulande erst spät entdeckt wurde, muss heute als einer der Pioniere der Wissenschaftssoziologie gelten und als Vertreter der Laborstudien *avant la lettre* (vgl. Knorr Cetina, 1988). Etwa drei Jahrzehnte bevor Soziolog*innen die Erzeugung naturwissenschaftlichen Wissens untersuchten, hatte Fleck bereits damit begonnen, jene Praktiken zu studieren, über die sich seine eigene Forscher*innengruppe konstituierte.

Die Passagen, in denen er die alltägliche Praxis im Labor beschreibt, sind nicht allein sehr anschaulich und von hoher argumentativer Kohärenz; sie können auch als engagierte Gegenrede zu Webers Loblied auf das heroische Individuum interpretiert werden. Ohne sich auf das hegemoniale Narrativ zu beziehen, schildert Fleck kleinteilig und detailgenau die Entdeckung der Wassermann-Reaktion, mit der sich Syphilis nachweisen lässt – und etablierte damit eine alternative Beschreibung von Forschungsprozessen. Aus der Perspektive einer vergleichenden Erkenntnistheorie, für die sich Fleck auf den Seiten seines Buches ausspricht, erscheint das menschliche »Erkennen« nicht länger als »zweigliedrige Beziehung des Subjektes und des Objektes«; ergänzt werden muss diese Relation um ein weiteres Element: »Der jeweilige Wissensstand muss als grundsätzlicher Faktor jeder neuen Erkenntnis das dritte Beziehungsglied sein.« (Fleck, 1980, S. 53 f.) Das Erkennen gilt Fleck denn auch als die »am stärksten sozialbedingte Tätigkeit des Menschen« und Erkenntnis als ein genuin »soziales Gebilde«. (Fleck, 1980, S. 58)

Bei der Beschreibung des Strebens nach Erkenntnis sei daher – so Fleck – nicht allein von »Autorität«, »Konkurrenz« und »Feindschaft« zu sprechen, sondern eben auch von Kooperation, gar von »Solidarität« und »Freundschaft« (Fleck, 1980, S. 59). Es sei somit an der Zeit, endlich mit einem weit verbreiteten Mythos zu brechen, mit einem »naiven Märchen«, auf das auch renommierte Forscher immer wieder zurückgreifen, wenn sie die eigene wissenschaftliche Praxis beschreiben: »Das erkennende Subjekt figuriert als eine Art Eroberer vom Typus Julius Cäsar, der nach der Formel *veni-vidi-vici* seine Schlachten gewinnt. Man will etwas wissen, man macht die Beobachtung oder das Experiment – und schon weiß man es.« (Fleck, 1980, S. 111).

8 Eine Gratwanderung und vier Herausforderungen

Damit zeichnet sich nun die Herausforderung ab, der wir begegnen, wenn wir uns um die Weiterentwicklung der akademischen Streitkultur und der Hochschullehre bemühen. Zunächst ist deutlich geworden, dass der konflikttheoretische Zugriff ein höchst einseitiges Bild der wissenschaftlichen Praxis entwirft. Ohne hier zu bestreiten, dass das Streben nach Erkenntnis auch konkurrenzförmig geschieht, führt es doch zu beträchtlichen Verzerrungen, wenn nur diese Momente herausgestellt werden. Es kommt tatsächlich immer wieder dazu, dass wissenschaftliche Debatten die Form eines erbittert geführten Zweikampfes annehmen. Der unlängst verstorbene Wissenschaftstheoretiker Bruno Latour hat diesen ein ganzes Buch gewidmet (vgl. Latour, 2002); in vergleichbarer Weise hat der Philosophiehistoriker Kurt Flasch eine alternative Geschichte des Erkenntnisfortschritts geschrieben (vgl. Flasch, 2008). Aber aus spektakulären Disputen auf die alltägliche Forschungspraxis zu schließen, ist wenig hilfreich. Unbeachtet bleiben dabei die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit, die zahlreichen Varianten der Kooperation und des voneinander Lernens, die vielleicht weniger aufsehenerregend sind, ohne die aber der wissenschaftliche Fortschritt kaum zu denken ist.

Die akademische Streitkultur lässt sich indes erst dann gezielt weiterentwickeln, wenn es gelingt, diese gegenläufigen Momente im Blick zu behalten und *beide* zu würdigen. Es wäre der Reflexion der wissenschaftlichen Praxis wie auch der hochschuldidaktischen Maximen nicht förderlich, wenn nun allein die lange vernachlässigten Momente der Kooperation und der Interdependenz herausgestellt und diese – im Umkehrschluss – als die »eigentlichen« Charakteristika des wissenschaftlichen Feldes gefeiert würden. Es gibt sie, hier ist Ludwik Fleck, Käthe Trettin, Donna Haraway und vielen anderen zuzustimmen; aber es gibt es eben auch das Phänomen der erbitterten Gegnerschaft und der brutalen Konkurrenz (vgl. Honegger 2007; Hamann, Maeße, Gengnagel & Hirschfeld, 2017).

Um hier neue Wege gehen zu können, müssen unterschiedliche Dinge in Angriff genommen werden – und dies zeitgleich, also parallel. Ich will diese zum Abschluss meiner Überlegungen näher erläutern und formuliere vier Herausforderungen.

Zunächst ist es notwendig, über die *materiellen und die institutionellen Voraussetzungen* einer neuen akademischen Streitkultur nachzudenken. Ich habe dies an anderer Stelle bereits getan und will hier nur davor warnen, eine neue Form des Heroismus zu betreiben: Solange die weit überwiegende Mehrheit von wis-

senschaftlich Beschäftigten an den Hochschulen in befristeten Arbeitsverhältnissen tätig ist und unter bisweilen prekären Bedingungen arbeitet, sind die Voraussetzungen für die Entwicklung einer vitalen Debattenkultur denkbar ungünstig (vgl. Bunia, 2015; Rieger-Ladich, 2020). Nur als kleines Gedanken-spiel: Wer ergreift auf einem prominent besetzten Podium das Wort und sucht die scharf geführte argumentative Auseinandersetzung, wenn sie damit rechnen muss, dass der Opponent zum Fachgremium der DFG gehört und an der Entscheidung über einen Forschungsantrag beteiligt sein könnte? Wer verfasst eine Rezension, die alle Mängel einer Publikation gnadenlos aufdeckt, wenn er weiß, dass es sich bei deren Verfasser um einen der einflussreichen Gate-Keeper der eigenen Disziplin handelt? Wer macht in der Lehre genau jene Themen zum Gegenstand, die als »anstößig« gelten, weil sie mit den lokal gepflegten Forschungszugängen und Theorietraditionen kollidieren (vgl. Brenner, 1993; Etzemüller, 2013)?

Sodann ist es unverzichtbar, jene *Narrative kritisch zu mustern*, welche die wissenschaftliche Selbstthematisierung auch noch im Jahr 2023 dominieren. Erst wenn die hegemonialen Muster identifiziert, die patriarchalen Strukturen aufgedeckt, die dominanten Rollenbilder herauspräpariert und diese in ihrer Prägekraft beschrieben sind, kann es gelingen, nach gegenläufigen Formen der Selbstbeschreibung zu fahnden (vgl. Jung, 2018). Nur wenn wir die unheilvolle Verknüpfung von »doing science« mit »doing gender« lösen und den männlichen Wissenschaftler endlich als Leitfigur dekonstruieren, werden alternative Formen der Verkörperung von Wissenschaft möglich (vgl. Engler, 2001; Beaufays & Kraus, 2005). Und erst dann lassen sich jene Beiträge zur Selbstkritik der wissenschaftlichen Praxis in Erinnerung rufen und rehabilitieren, die in Vergessenheit geraten sind, die lange vernachlässigt oder diskreditiert wurden. Der Blick zurück kann gegenhegemoniale Erzählungen aufspüren und damit diskursive Freiräume eröffnen, die notwendig sind, um nicht allein die Beschreibung des Strebens nach Erkenntnis mit Komplexität anzureichern, sondern auch einen kritischen Blick auf die eigene Praxis zu werfen (vgl. Rieger-Ladich, Rohstock & Amos, 2019). Auch diesem Anliegen dient der vorliegende Beitrag.

Ferner ist in Rechnung zu stellen, dass in den Hörsälen und Seminarräumen unterschiedliche, bisweilen auch *widerstreitende Logiken* aufeinander treffen. Statt noch länger mit der Annahme zu operieren, dass sich Studierende – frei von finanziellen Nöten und der Berufseinmündung zuversichtlich entgegenblickend – mit genau jener bedingungslosen Hingabe ihren Referaten, Haus- und Abschlussarbeiten widmen können, von der Max Weber sprach,

wäre zu berücksichtigen, dass eine große Zahl darauf angewiesen ist, einen beträchtlichen Beitrag zu den Lebenshaltungskosten selbst zu bestreiten und schon früh den Kontakt zu potentiellen Arbeitgeber*innen zu suchen. Eine wachsende Zahl von Studierenden steht daher vor der Herausforderung, die Logik der Wissenschaft mit der Logik des Arbeitsmarktes auszubalancieren (vgl. Stichweh, 2016). Statt jedoch (noch länger) der alten Ordinarienuniversität nachzutruern, an der – wie eingangs beschrieben – die Nöte von Studierenden kaum einmal Gehör fanden, gilt es diese bei der Organisation der akademischen Lehre künftig ungleich stärker zu berücksichtigen, als dies in der Vergangenheit der Fall war.

Schließlich ist zu berücksichtigen, dass der Campus erneut zum Ort *symbolischer Kämpfe* und heftiger Auseinandersetzungen geworden ist. Die Rezeption emanzipatorischer Identitätspolitik hat zu einer merklichen Sensibilisierung für diskriminierende Praktiken und Strukturen geführt (vgl. Susemichel & Kastner, 2020; Vogel, 2021). Anders als noch in den 1980er und 1990er Jahren, als die feministisch instrumentierte Kritik den Blick auf patriarchale Strukturen lenkte und die Frage aufwarf, wie »männlich« die Wissenschaft sei, wird nun auch danach gefragt, wie »weiß« die Wissenschaft hierzulande ist und wie sehr in koloniale Gewaltverhältnisse involviert (vgl. Laufenberg, Gutiérrez-Rodríguez, Nghi Ha, Hutta, Ngubia Kessé & Schmitt, 2016). In die Kritik geraten in der Folge nicht nur Autoren wie Immanuel Kant und Georg Friedrich Wilhelm Hegel, die lange Zeit als herausragende Vertreter des »abendländischen Denkens« galten, sondern auch die Diskussionskultur in Seminaren. Der Vorwurf, Stereotype zu reproduzieren, rassistische, klassistische, sexistische und/oder transphobe Narrative zu bedienen, ist seit einigen Jahren auch hierzulande in Seminarräumen immer häufiger zu hören. Seit die *Queer Studies*, die *Postcolonial Studies*, die *Critical Whiteness Studies* und die *Critical Race Theory* im Bereich der Sozial- und Kulturwissenschaften stärker rezipiert werden, sind auch die Ansprüche an studentische Redebeiträge sprunghaft angestiegen. Das ist grundsätzlich zu begrüßen, wird aber dann problematisch, wenn sich Studierende nicht mehr vorbehaltlos begegnen können, wenn jede sprachliche Unachtsamkeit gnadenlos verfolgt wird und sich ein Klima der Angst ausbreitet (vgl. Linkerhand, 2020; Röggl, 2020).³

3 Es gibt hierzu, das ist mein Eindruck, noch recht wenige Beiträge aus der Wissenschaft (vgl. Rieger-Ladich, 2022). Auf sehr anspruchsvolle Weise wird diese Thematik von Vertreter*innen des Feminismus und des Aktivismus behandelt. Der von Koschka Linkerhand (2020) herausgegebene Band »Feministisch streiten« etwa lässt viele Stimmen

Um hier keine Missverständnisse zu provozieren: Selbstverständlich sollte es in Seminarräumen und Hörsälen darum gehen, das verletzende Sprechen zu minimieren, die Sensibilität für die Vulnerabilität einzelner Studierender zu erhöhen und eine Kultur der Achtsamkeit zu entwickeln. Aber diese muss gepaart sein mit der Entwicklung einer Fehlerkultur, die es erst ermöglicht, aus unwissentlich begangenen Fehlern zu lernen (vgl. Hampe, 2018; Szegin, 2020). Die populäre Forderung, die Hochschule als einen »safe space« zu organisieren, halte ich daher für problematisch. In den USA zahlen diejenigen Universitäten, die sich das uneingeschränkt zu eigen machen, einen hohen Preis: Hier wird die Logik der Wissenschaft – das Streben nach Erkenntnis und die argumentativ geführte Auseinandersetzung darüber, wie dieses zu bewerkstelligen ist – von anderen Logiken überlagert.⁴ Aus Sorge davor, die zahlende Kundschaft zu verprellen, also die eigenen Studierenden, sind viele Hochschulleitungen dazu übergegangen, das Curriculum auszudünnen, vermeintlich »heikle« Themen zu vermeiden wie auch die Auseinandersetzung mit solchen Gegenständen, an denen Studierende »Anstoß« nehmen könnten (vgl. Kaldewey, 2017; Rieger-Ladich, 2023). Dominiert diese Form der falschen Rücksichtnahme das akademische Leben, wird es immer schwieriger, innerhalb der Hochschule der argumentativ geführten Auseinandersetzung hinreichend Geltung zu verschaffen. Der Entwicklung einer akademischen Streitkultur ist dieses Vermeidungsverhalten in keiner Weise förderlich.

9 Was tun?

Was folgt daraus für die eigene, für meine Lehre? Zunächst gilt es festzuhalten, dass nicht alleine die Ansprüche an die Beiträge von Studierenden gestiegen sind, dies gilt selbstverständlich auch an jene der Lehrenden – und für das, was früher die »Leitung« eines Seminars genannt wurde. Den unterschiedlichen

zu Wort kommen, scheut dabei auch nicht die interne Auseinandersetzung – und liegt nur fünf Jahren nach Erscheinen bereits in der 4. Auflage vor.

4 Ich kenne wenige, die sich für den Erhalt der Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes so vehement eingesetzt haben wie der unlängst verstorbene Soziologe Stephan Egger. Er war mit den Arbeiten Pierre Bourdieus, von denen er viele übersetzt hat, vertraut wie kaum ein zweiter. Gleichwohl suchte er nie die große Bühne, bereitete stattdessen schon die nächste Publikation vor, saß an einer weiteren Übersetzung. Ihm sei dieser Text gewidmet.

Ansprüchen gerecht zu werden – den Studierenden, dem Curriculum, der Sache, die verhandelt wird, dem Ton, in dem dies geschieht –, ist beileibe keine Kleinigkeit. Und dabei sind wir nie davor gefeit, auch einmal zu scheitern. Ich weiß, wovon ich spreche. Handeln, darauf hatte Hannah Arendt (2002) hingewiesen, gibt es nur unter den Bedingungen von Pluralität – und der Preisgabe von Souveränität. Dies gilt auch, vielleicht sogar verschärft, in allen pädagogischen Kontexten, in der Schule wie in der Hochschule. Auch hier lässt sich vieles eben nicht »kontrollieren«, »bewerbstelligen« oder »durchführen«. Statt sich noch länger von dieser Rhetorik der Machbarkeit blenden zu lassen und das zu begehen, was in der Philosophie ein »Kategorienfehler« (Ryle) genannt wird, wäre es angezeigt, sich solcher Kontrollphantasien zu entledigen – und *auf andere Weise* über Wissenschaftsdidaktik und Hochschullehre nachzudenken. Eine Variante bestünde darin, Verantwortung nicht unbedingt abzugeben, sondern sie zu *teilen* – mit jenen, die unsere Vorlesungen und Seminare besuchen, und darauf zu vertrauen, dass es lohnenswert und überaus bereichernd ist, sie als ernstzunehmende Gegenüber zu adressieren und mit ihnen zusammen über didaktische Arrangements nachzudenken, in denen wir unser Urteilsvermögen trainieren, gemeinsam komplizierte Sachverhalte erschließen, mit- und voneinander lernen.

10 Literatur

- Arendt, H. (2002). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Beaufäys, S. & Kraiss, B. (2005). Doing science – doing gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. *Feministische Studien*, 23(1), 82–99.
- Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Brenner, P.J. (1993). Habilitation als Sozialisation. In P.J. Brenner (Hrsg.), *Geist, Geld und Wissenschaft. Arbeits- und Darstellungsformen von Literaturwissenschaft* (S. 318–356). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bunia, R. (2015). Von Hauptlingen und den übrigen Forschern. *Merkur*, 69 (793), 17–30.
- Engler, S. (2001). »In Einsamkeit und Freiheit«? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Ertz Müller, T. (2013). Der ›Vf.‹ Als Subjektform. Wie wird man zum ›Wissenschaftler‹ und (wie) lässt sich das beobachten? In T. Alkemeyer, G. Budde &

- D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 175–197). Bielefeld: transcript.
- Flasch, K. (2008). *Kampfplätze der Philosophie. Große Kontroversen von Augustin bis Voltaire*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Fleck, L. (1980). *Die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fleck, L. (2011). *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). Wiesbaden: Springer VS.
- Hamann, J., Maeße, J., Gengnagel, V. & Hirschfeld, A. (2017). *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hampe, M. (2018). Empathie und Sprache. Über Pflichten von Autoren und Lesern sich einzufühlen. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, 63(1), 94–109.
- Hark, S. (2005). *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hausen, K. & Nowotny, H. (1986). *Wie männlich ist die Wissenschaft?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Henrich, D. (2018). Max Weber – Ein Gespräch. In M. Weber & M. Bormuth (Hrsg.), *Max Weber. Wissenschaft als Beruf. Mit zeitgenössischen Resonanzen und einem Gespräch mit Dieter Henrich. Herausgegeben von Matthias Bormuth* (S. 168–184). Berlin: Matthes & Seitz.
- Hilbrich, O. & Ricken, N. (2019). Vom ›Hass der Pädagogik‹ zum ›Unvernehmen‹ der Generationen – Überlegungen zur systematischen Bedeutung von Streit für Theorien der Erziehung. In R. Mayer, A. Schäfer & S. Wittig (Hrsg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren* (S. 45–69). Wiesbaden: Springer VS.
- Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought*. New York: Routledge.
- Honegger, C. (2007). Konkurrenzverhältnisse. Disziplinen, wissenschaftliche Felder, epistemische Kulturen. In C. Honegger, S. Burren, P. Jurt & H.U. Jost (Hrsg.), *Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft* (S. 19–42). Zürich: Chronos.
- Jaspers, K. (2018). *Max Weber – Eine Gedenkrede*. In M. Weber & M. Bormuth (Hrsg.), *Max Weber. Wissenschaft als Beruf. Mit zeitgenössischen Resonanzen und einem*

- Gespräch mit Dieter Henrich. Herausgegeben von Matthias Bormuth* (S. 120–132). Berlin: Matthes & Setz.
- Jung, T. (2018). Wissenschaft machen und kritische Haltung. Aspekte feministischer und marxistischer Wissenschaftskritik. In A. Scheele & S. Wöhl (Hrsg.), *Feminismus und Marxismus* (S. 130–144). Weinheim: BeltzJuventa.
- Kaldewey, D. (2017). Der Campus als »Safe Space«. Zum theoretischen Unterbau einer neuen Bewegung. *Mittelweg* 36, *Antiakademismus*, 26(4/5), 132–153.
- Kaube, J. (2014). *Max Weber. Ein Leben zwischen den Epochen*. Berlin: Rowohlt.
- Knorr-Cetina, K. (1988). Das naturwissenschaftliche Labor als Ort der »Verdichtung« von Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 17(2), 85–101.
- Latour, B. (2002). *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Laufenberg, M., Gutiérrez-Rodríguez, E., Nghi Ha, K., Hutta, J.S., Ngubia Kessé, E. & Schmitt, L. (2016). Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. *sub|urban. Zeitschrift für kritische stadtforschung*, 4(2/3), 161–190.
- Linkerhand, K. (2020). *Feministisch Streiten. Texte zur Vernunft und Leidenschaft unter Frauen*. Berlin: Querverlag.
- Plessner, H. (2018). Heidelberg 1913. In M. Weber & M. Bormuth (Hrsg.), *Max Weber. Wissenschaft als Beruf. Mit zeitgenössischen Resonanzen und einem Gespräch mit Dieter Henrich. Herausgegeben von Matthias Bormuth* (S. 95–105). Berlin: Matthes & Setz.
- Reichenbach, R. (2000). »Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.« Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 795–807.
- Rieger-Ladich, M. (2016). Schmutzige Wissenschaft. Blumenberg, Koselleck und die Idee der Interdisziplinarität. *Zeitschrift für Ideengeschichte*, 10(2), 93–100.
- Rieger-Ladich, M. (2017). Situierete Subjekte. Wissenschaft als soziale Praxis. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Biografie – Lebenslauf – Generation* (S. 21–35). Opladen: Barbara Budrich.
- Rieger-Ladich, M. (2020). Dissens kultivieren, Kritik üben. Leitbilder einer neuen Universität? In J. Weckenmann, J. Preiß & K. Rüger (Hrsg.), *Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken?* (S. 175–188). Norderstedt: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft.
- Rieger-Ladich, M. (2022). Betroffenheits-Kitsch und Privilegien-Kritik: Warum sie die Entwicklung einer akademischen Streitkultur blockieren. Eine kleine Polemik. In S. Richter & A. Bitzer (Hrsg.), *In Beziehung sein. Er-*

- ziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis (S. 43–55). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Rieger-Ladich, M. (2023). Safe Spaces. www.rauchzeichen-online.de
- Rieger-Ladich, M., Feldmann, M. & Hoffmann, L. (2021). Streiten lernen. In der Uni? Stimmen aus dem Seminarraum. *PFLB. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(5), 38–49.
- Rieger-Ladich, M., Rohstock, A. & Amos, K. (2019). *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weiler-swist: Velbrück Wissenschaft.
- Röggla, K. (2020). V*rg*w*lt*g*r, wir kriegen euch (nicht). In K. Linkerhand (Hrsg.), *Feministisch Streiten. Texte zur Vernunft und Leidenschaft unter Frauen* (S. 277–284). Berlin: Querverlag.
- Singer, M. (2008). Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In R. Becker & B. Kortendieck (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 285–294). Wiesbaden: VS Verlag.
- Staab, P. & Vogel, B. (2014). Kampf (*lutte*)/Konflikt (*conflict*). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 131–133). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Stichweh, R. (2016). Studentische Lebensführung. In E. Alleweldt, A. Röcke & J. Steinbicker (Hrsg.), *Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität* (S. 141–148). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Susemichel, L. & Kastner, J. (2020). *Identitätspolitik. Konzepte und Kritiken in Geschichte und Gegenwart der Linken*. Berlin: Unrast.
- Szegin, H. (2020). Verzeihen statt Pingpong spielen. Betroffene zu Wort kommen zu lassen, ist richtig, birgt aber Gefahren. Es verallgemeinert ihre Positionen und zieht künstliche Grenzen. In E. Berendsen, S.-N. Cheema & M. Mendel (Hrsg.), *Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen* (S. 35–37). Berlin: Verbrecher Verlag.
- Trettin, K. (1995). Zwei Fragen zur feministischen Erkenntnistheorie. *Feministische Studien*, 13(1), 95–106.
- Vogel, S. (2021). Das Erbe von '68: Identitätspolitik als Kulturrevolution. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 66(4), 97–104.
- Voß, C. (2022). »I feel, therefore I can be free.« Über feministische Epistemologien und ästhetische Bildung mit Poesie. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Tübingen.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie [1922]*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Weber, M. (2018). *Wissenschaft als Beruf. Mit zeitgenössischen Resonanzen und einem Gespräch mit Dieter Henrich*. Berlin: Matthes & Seitz.

Zufällig gute Lehre!

Warum Wissenschaftsdidaktik nötig und möglich ist

Ivo van den Berk

Zusammenfassung: Lehren, Lernen und Prüfen an deutschen Hochschulen entsprechen in ihrer Allgemeinheit weder den wissenschaftlich begründbaren Möglichkeiten noch den gesellschaftlichen Anforderungen: Studierende erfahren nicht durchgängig verlässlich gute Lehre. Dieser wissenssoziologisch-interaktionisch angelegte Beitrag versucht zu zeigen, dass gute Lehre aus der individuellen Perspektive von Lehrenden unter den gegebenen Umständen strukturell weder erforderlich noch möglich ist. Zur Verbesserung dieser Situation wird dem Wissenschaftsprinzip folgend eine Wissenschaftsdidaktik vorgeschlagen, in der die Befähigung von Studierenden bzw. die Bildung durch Wissenschaft notwendigerweise mit einer wissenschaftlich begründeten Lehre einhergehen, um den Ansprüchen der Gesellschaft an Studierende und Absolvent:innen besser gerecht zu werden.

Schlagworte: Verlässlich gute Lehre, Wissenschaftsdidaktik, Wissenssoziologie, Handlungsspielraum

1 Einleitung und Problemstellung

Es ist verwunderlich, dass trotz des hohen Aufwands die Erfolgsquote und allseitige Zufriedenheit mit dem Hochschulsystem zu wünschen übrig lassen, was sowohl in den hohen Studienabbruchzahlen als auch in den nicht abreißen lassen Reformbemühungen der letzten 50–60 Jahre zum Ausdruck kommt – zuletzt von Bund und Ländern (z.B. QPL, Stiftung Innovation in der Hochschullehre) oder von Stiftungen (diverse Förderprogramme und Fellowships von u.a. der Volkswagen Stiftung, dem Stifterverband, der Toepfer Stiftung). Verwunderlich ist zudem, dass Hochschullehre weder als durchgän-

gig schlecht noch als flächendeckend exzellent angesehen wird, sondern sich sowohl individuelle als auch fachspezifische und ortsspezifische Unterschiede zeigen (Book, Federkeil, Büyüktezgel & Roman, 2019). Ganz allgemein und im internationalen Vergleich (Times Higher Education, 2019) entsprechen das Lehren, Lernen und Prüfen an deutschen Hochschulen weder den wissenschaftlich-begründbaren Möglichkeiten (z.B. Merkt & Rebenstorf, 2016; Merkt & Mayrberger, 2007; Schneider & Mustafić, 2015; Barnat & Billerbeck, 2016) noch den individuellen Anforderungen und Notwendigkeiten (z.B. Bosse, Schultes & Trautwein, 2014): Studierende erfahren nicht durchgängig verlässlich gute Lehre (Ebert & Heublein, 2015; Jütte, Walber & Lobe, 2017; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019; Petri, 2020) und auch die politisch geforderte Chancen- und Bildungsgerechtigkeit kommen nicht recht voran (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Heublein, Richter & Schmelzer, 2020).

Hochschulen übernehmen mehrere gesellschaftliche Aufgaben. Im Bereich Lehre und Studium haben sie die Funktion, die jeweils nachfolgende Generation zur Lösung und Gestaltung der gesellschaftlichen Herausforderungen und Anliegen zu befähigen sowie die Persönlichkeitsbildung zu fördern (z.B. HmbHG, 2014¹; Robinsohn, 1967). Im Ergebnis werden Hochschulen dieser Aufgabe nicht umfänglich gerecht und können das – im aktuellen Setting – auch nicht (flächendeckend).

Dieser Beitrag argumentiert in drei Schritten. Im ersten Schritt werden die theoretische und normative Verortung vorgenommen. Bezugnehmend auf u.a. Berger und Luckmann (2007), Luckmann (1986) sowie Urhahne (2008) wird ein theoretisches wissenssoziologisch-(inter-)aktionistisches Rahmenmodell entfaltet. Dabei wird grundsätzlich von der subjektiven Sinnhaftigkeit der individuellen Handlungen (z.B. Kempf, 1999) ausgegangen. Auf dieser Basis wird mit Hilfe des Modells des Handlungsspielraums von Nitsch und Hackfort (1981, in der Darstellung von Handow, 2004) in einem zweiten Schritt herausgearbeitet, dass unter den gegebenen Umständen im Kontext der Hochschule adäquate Hochschullehre aus Sicht der Lehrenden strukturell weder erforderlich noch mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen möglich ist bzw. nur dann, wenn eine hohe individuelle Motivation oder Kompetenz vorliegt. Im dritten Schritt wird ein wissenschaftsdidaktischer Ansatz vorgeschlagen. Dieser wird aus den theoretischen und normativen Setzungen

1 Hamburgisches Hochschulgesetz, 1 (2014). <http://www.hamburg.de/contentblob/4351324/data/hmbhg.pdf>

abgeleitet und folgt strikt dem Wissenschaftsprinzip (z.B. Nieke & von Freytag-Loringhoven, 2014, die auf Poser (1988, S. 31) verweisen). Insgesamt wird zu zeigen sein, dass eine wissenssoziologisch fundierte Wissenschaftsdidaktik möglich ist, die den genannten Anforderungen gerecht wird, indem sie dem Anspruch an Wissenschaftlichkeit, den Lehrende, Hochschulen und die Gesellschaft an Studierende und Absolvent:innen stellen, selbst zu genügen versucht.

2 Wissenschaftliche Grundlegung und normative Verortung

Durch das Fehlen einer Letztbegründung, einer unumstößlichen Wahrheit, auf die wir uns bei einer Argumentation berufen können, müssen wir uns jederzeit selbst verorten, indem wir unsere wissenschaftlichen Grundannahmen offenlegen (Nieke & von Freytag-Loringhoven, 2014, S. 7; van den Berk, 2013, S. 15 ff.). Da handlungspraktische Ableitungen immer auf einer normativen Basis beruhen, halte ich es für geboten, auch diese Positionierung zu explizieren, sodass die Ableitungen für andere nachvollziehbar und kritisierbar werden (z.B. Dubs, 2012, S. 14; Habermas, 1970, S. 24).

Wissenschaft wird verstanden als sozialer Prozess (Huber, 1991, S. 421), nämlich als eine Tätigkeit von Personen innerhalb eines Denkrahmens zur Generierung von wissenschaftlichen Tatsachen (Fleck, 1994). Der hier zugrunde liegende Denkrahmen folgt einem wissenschaftlich-rationalen Zugang zur Erschließung und Verhandlung der Wirklichkeit. Er ist insofern nicht wertneutral, als ich als Autor mindestens die Auswahl und Richtung bewusst mit dem Ziel gestaltet habe, einen Beitrag zu leisten zur Verbesserung von Lehren und Lernen und der Bildungsgerechtigkeit an Hochschulen sowie damit mittelbar des gesellschaftlichen Zusammenlebens und der Lebensbedingungen von Individuen überhaupt. Diesem Beitrag liegt ein humanistisches Verständnis (z.B. Iwers-Stelljes & Graf, 2021) zugrunde. Und sicher dient der Beitrag auch dem Wunsch, als Teil einer wissenschaftlichen Community wirkmächtig zu sein bzw. die eigene Kompetenz zu erleben, die eigene Neugier zu stillen und die Welt besser zu verstehen. Wissenschaftlich fußt er auf einem sozial-konstruktivistisch-interaktionistischen Verständnis (Berger & Luckmann, 2007; Luckmann, 1986, 2006), wobei dieser Ansatz hier nicht als abgeschlossen, sondern als Rahmentheorie verstanden wird. Denn die Theorie von Berger & Luckmann ist selbst – und das ist sicher ihr großes Verdienst – aus einem

Zusammenführen von Ideen unterschiedlicher Theorien entstanden (Berger & Luckmann, 2007, S. 1 ff.; Endreß, 2017, S. 163).

Berger und Luckmann zeigen stringent, dass und wie aus individuellen Handlungen soziale verfestigte Strukturen (Institutionen) entstehen, die unabhängig von einzelnen Individuen bestehen bzw. als unabhängig erfahren werden (Miebach, 2006, S. 362) und die gesellschaftliche Wirklichkeit erst konstruieren. Gleichzeitig zeigen sie die Macht und den Einfluss dieser gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit auf die individuellen Handlungsmöglichkeiten und das individuelle Handeln (Miebach, 2006; Berger & Luckmann, 2007; van den Berk, 2013, S. 37).

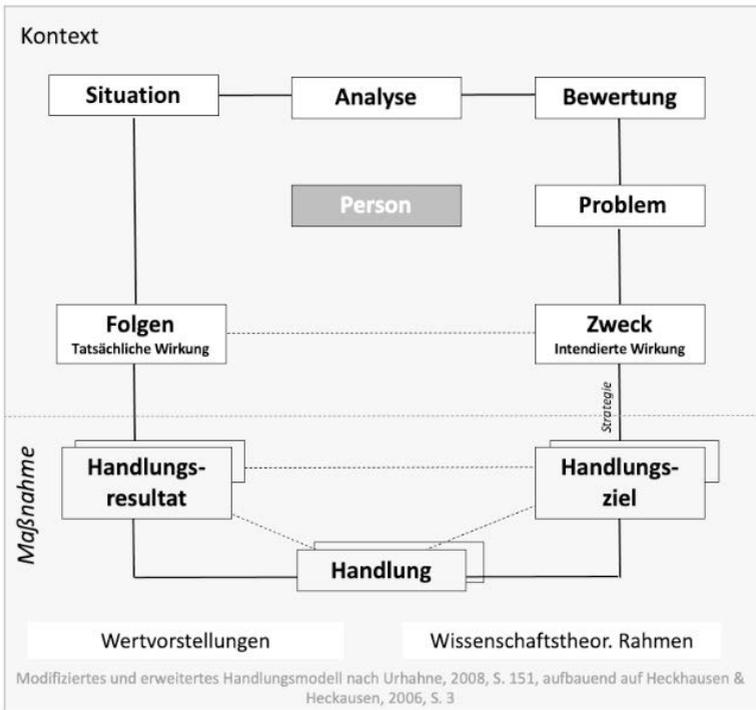


Abb. 1: Einfaches Handlungsmodell

Eine auf dieser Basis gefasste Handlungstheorie geht u.a. von folgenden Annahmen aus:

(1) Individuen handeln absichtsvoll / intentional (Was will ICH durch mein Tun erreichen?), d.h. sie wollen durch ihre Handlung die Welt auf eine bestimmte Weise verändern. Sie erwarten, dass sie durch eine Handlung die wahrgenommene und als zu verändernd bewertete Ausgangssituation in eine erwünschte Zielsituation überführen können. Menschen »[...] sind fähig, ein Ziel unter anderen Zielen und die zum Ziel führenden Wege unter anderen Wegen auszuwählen und die Durchführbarkeit ihres Zukunftsentwurfs mehr oder minder zutreffend abzuschätzen« (Luckmann, 1986, S. 191). Dafür, dass das unser grundlegender Handlungsmodus ist, der überall (u.a. bei der Bestimmung von Kontextanforderungen, bei der Problem- und Zieldefinitionen, bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen z.B. hinsichtlich Effektivität, Effizienz, Folgenabschätzung, Nachhaltigkeit, Dauerhaftigkeit)² implizit genutzt wird, wird er in der (hochschul- und wissenschaftsdidaktischen) Literatur nur selten expliziert.

Abbildung 1 zeigt ein einfaches Struktur-Prozessmodell aufbauend auf Urhahne (2018), das nicht als strikt linearer Verlauf missinterpretiert werden darf. Vielmehr ist jederzeit das Bild als Ganzes im Blick bzw. wird von uns ein (kognitives) Hin- und Herspringen praktiziert, sodass mal das zu erwartende Ergebnis, mal die Auswahl der geeigneten Maßnahmen, mal die retrospektive Analyse der Situation fokussiert wird. Es liegt nahe, dass wir dieses Vorgehen verwenden, um mit der Komplexität so umzugehen, dass wir zu jeder Zeit eine Kohärenz oder glaubwürdige Narration herzustellen imstande sind.

(2) Personen handeln i. d. R. mindestens subjektiv vernünftig (Kempf, 1999, S. 99). Ihr Handeln kann als Ausdruck ihres Verständnisses der Situation auf Basis ihrer Kompetenzen und ihrer Intentionen verstanden werden. Ihr Handeln stellt also ihre (implizite) Antwort auf ihre Interpretation der Handlungsanforderungen in einer spezifischen Situation dar: (a) Was kann ICH (nicht)

2 Die Aufzählung ist freilich nicht vollständig und kann es auch nicht sein, da unterschiedliche Perspektiven und Modelle zu unterschiedlichen Elementen oder Kategorien führen. Sie stehen aber im engen Zusammenhang zu den OECD-Kriterien der Entwicklungszusammenarbeit (OECD DAC Network on Development Evaluation (Eval-Net), 2018) sowie den typischen Evaluationselementen (z.B. Programmbaum von Univation: <https://www.univation.org/programmbaum>) oder auch den Elementen, die in Anträgen zur Lehrentwicklung (z.B. <https://tinyurl.com/Antrag-Lehrentwicklung>) abgefragt werden.

tun? (b) Was soll ICH (nicht) tun? (c) Was darf ICH (nicht) tun? Hinter all diesen Fragen steht immer auch die Intention, durch MEIN Handeln das Bild, das andere von MIR haben, zu formen bzw. mitzubestimmen (vgl. zur Imagearbeit Goffman, 1986).

(3) Aus (2) folgt, dass Handlungsanforderungen in der gleichen Situation von unterschiedlichen Personen anders bewertet und anders beantwortet werden können, ggf. sogar müssen. Es folgt auch, dass z.B. bei veränderter Kompetenz dieselbe Person im zeitlichen Verlauf die Handlungsanforderung ggf. anders bewertet und ggf. anders beantwortet.

(4) Entgegen dem Alltagsverständnis können Personen dabei nicht frei aus allen möglichen Handlungen wählen, denn dieses wird a) auf der individuellen Ebene durch Gewöhnung (Routinisierung, Habitualisierung, Sedimentierung) und b) auf der gesellschaftlichen Ebene durch die Institutionalisierung (s.o.) verhindert bzw. eingeschränkt. Beides kann als enorm ressourcenschonend verstanden werden, denn es dient der kognitiven Entlastung (Berger & Luckmann, 2007, S. 56 f.; Günthner, 2001; van den Berk, 2013). »Gewöhnung bringt den psychologisch wichtigen Gewinn der begrenzten Auswahl« (Berger & Luckmann, 2007, S. 57).

(a) Gewöhnung: Wenn ICH wiederholt dieselbe Handlung ausführe (z.B. Autofahren), bekomme ICH eine gewisse Routine. Wenn ICH diese Handlung jedes Mal zur Lösung einer spezifischen Herausforderung anwende, habitualisiere ICH sie. Sie erfordert keine Aufmerksamkeit in der Durchführung mehr und ICH kann die einzelnen Teilhandlungen quasi en bloc abrufen (Knoblauch, 2016, S. 51 f.).

(b) Institutionalisierung: Die Menschen haben mit der Zeit viele (kontingente) Lösungen für spezifische Probleme und Herausforderungen gefunden, die von Generation zu Generation weitergegeben werden und sich so verfestigt haben (Luckmann, 1986, S. 199 f.). Die Regelmäßigkeiten können uns dabei bewusst sein und expliziert werden (z.B. in Form von Gesetzen) oder implizit bleiben (z.B. bei Sprache, die Sprachteilhaber:innen ohne deklaratives Regelwissen adäquat verwenden können).

Die Sprache stellt also eine solche Lösung dar. Sie ist menschengemacht und steht im allgemeinen Wissensvorrat unserer Gesellschaft allen Sprachteilhaber:innen zur Verfügung, wird aber unabhängig von jeder/m einzelnen als objektiv oder faktisch wahrgenommen. Berger und Luckmann bezeichnen dies als Objektivation bzw. Verdinglichung (Berger & Luckmann, 2007, S. 94 ff.; Miebach, 2006, S. 362).

Handlungen, bei denen Menschen kommunizierend (z.B. Gespräch oder Text), herstellend (z.B. Bauwerk), dienstleistend (z.B. Reinigung) oder spielend (z.B. Sport) handeln, folgen mal mehr, mal weniger stark verfestigten, konventionalisierten Handlungsabläufen bzw. Formaten (z.B. Schiffsbau, Autoreparatur, Vorlesung, Beratungsgespräche, Businessplan, Telefonat, Bewerbung, Steuererklärung, Theaterabend). Die Formate ermöglichen uns (bzw. den jeweiligen Expert:innen) erstens die ressourcenschonende Planung und Steuerung von Handlungen, weil sie als Orientierungsrahmen dienen, in denen festgelegt ist, was als nächstes auf welche Weise zu tun ist. Zweitens ermöglichen sie uns, die wechselseitige Antizipation und Rezeption von Handlungen anderer (Berger & Luckmann, 2007, S. 57; Günthner, 2001; van den Berk, 2013). Sie bilden damit die Grundlage unserer Verständigungsmöglichkeit.

(5) Die Wahl des Handlungsformats in einer spezifischen Situation und die damit verbundenen Rollen mit den jeweils verknüpften Rechten und Pflichten sind i.d.R. ebenso vorgegeben wie der Interaktionsprozess (z.B. Themenwahl, Rederecht) selbst, d.h. konventionell festgelegt: In einem Blumenladen kaufe ICH Blumen im Dialog mit der/dem Blumenverkäufer:in, im Bewerbungsgespräch präsentiere ICH MICH einer Kommission usw. Bei Verletzungen der Konventionen sind Sanktionen (z.B. Hinweise auf die Regelverletzung, Mahnungen, Konsequenzen) möglich und alltäglich: Der Student stellt sich im Vorlesungsraum nicht ungefragt an das Rednerpult, der Präsidentin fällt man bei ihrer Ansprache nicht ins Wort. All das haben wir internalisiert, d.h. unser Handlungsspielraum wird von unserer Kenntnis, unserem Verständnis und unserer Bewertung dieser Regeln geprägt wie von der Einschätzung unserer Kompetenz, die Formate zu realisieren bzw. zu aktualisieren (Günthner, 2001).

Auch bei Lehrveranstaltungen als emergente soziale Praktiken haben sich Formate (z.B. Vorlesung, Seminar) gebildet, die einen Handlungsrahmen für die Interaktion und Handlungen darstellen. Diese Handlungsrahmen steuern die Erwartungen der Teilnehmenden und entlasten die Teilnehmenden bei ihrem Handeln (Produktion, Wahrnehmung), d.h. sie wissen, was als Nächstes zu tun ist, was getan werden darf usw. Allerdings liegen diese Formate i.d.R. nicht expliziert vor, sondern werden von den jeweiligen Lehrenden, über deren Kompetenzen wir aufgrund fehlender Empirie³ keine validen Aussagen treffen

3 Eine empirische Erforschung dieser Formate (in) der Hochschullehre und der zur Realisierung nötigen Kompetenzen ist dringend geboten, um Hochschullehre weiterentwickeln zu können.

können, und Studierenden aktualisiert, d.h. auf Basis ihrer subjektiven Einschätzung der Anforderungen und Möglichkeiten der jeweiligen Situation und der Kenntnis der Formate gestaltet.

Das Dargelegte mündet in die Frage: Was glauben die Lehrenden, dass sie (nicht) tun müssen oder sollen und tun können oder dürfen, um in der jeweiligen Situation »adäquat« zu agieren?⁴ Die Antwort darauf ergibt ihr tatsächliches Lehrhandeln.⁵ Allerdings ist ihr Lehrhandeln nicht nur als individuelle Antwort (ihr Handeln als Ergebnis ihrer Einschätzungen usw.) zu verstehen, sondern ihre jeweiligen Handlungen lassen sich immer auch auf die konventionelle Struktur der Formate und der sozialen Rolle »Lehrende/r« zurückführen.

3 Die große kleine Freiheit von Lehrenden

Die Freiheit der Lehre verspricht den Lehrenden einen maximalen Handlungsspielraum. Dass diese Freiheit viele Hochschullehrende in ihrer jetzigen Ausprägung einerseits eher einschränkt und andererseits »Gute Lehre« bzw. die Leistung der Hochschule nicht oder kaum fördert, soll in diesem Abschnitt dargelegt werden.

3.1 Die Nutzung des Handlungsspielraums von Lehrenden an Hochschulen

Da empirische Daten über die Nutzung von Handlungsspielräumen von Lehrenden an deutschen Hochschulen bislang fehlen, wird im Folgenden das Modell von Nitsch und Hackfort (1981, in der Darstellung von Handow, 2004) zur explorativen Rekonstruktion genutzt. Startpunkt ist der Status quo der

4 Ähnlich argumentiert Marco Rimkus (2022) mit Verweis auf Hehn, Cornelissen und Braun (2015) aktuell in der DUZ: Lehrende »müssen« können, wollen, sollen und dürfen.

5 Der Autor hat diese Frage zum Grundsatz seiner Lehrhospitationen gemacht. Zu Anfang werden die Handlungen der Lehrperson (und der Studierenden) situativ erfasst, um daraus Handlungsprinzipien zu rekonstruieren. Diese werden der Lehrperson nach der Lehrveranstaltung vorgelegt und im dialogischen Verfahren daraufhin untersucht, inwiefern sie für das Erreichen der Ziele der Lehrperson geeignet waren, welche Handlungsalternativen mit welchen Vor- und Nachteilen möglich gewesen wären usw.

Hochschullehre (s.o.), der hier nach dem oben dargelegten theoretischen Verständnis als Resultat der subjektiv sinnvollen Annahmen über die Situation betrachtet werden kann. Der Handlungsspielraum wird, wie die nachfolgende Abbildung zeigt, durch die jeweiligen Handlungsvalenzen und -kompetenzen in den Bereichen Person, Aufgabe und Umwelt definiert.

Die Handlungsvalenz beschreibt die Aufforderungsstruktur zu einem spezifischen Zeitpunkt: Welche Motive treiben die Person an? Ist die Aufgabe für die Person attraktiv? Liegen Bedingungen vor, die ein spezifisches Handeln der Person fördern?

Die Handlungskompetenz beschreibt die Anforderungsstruktur zu einem spezifischen Moment: Über welche Kompetenzen verfügt die Person? Welche Kompetenzen benötigt die Person für die Ausführung der Anforderung? Welche Kompetenzen kann die Person in diesem Umfeld tatsächlich realisieren? Wie anderorts (van den Berk & Stolz, 2016) bereits ausgeführt, kann das Modell verdeutlichen, wie Leitvorstellungen und Einschätzungen zu den tatsächlich umgesetzten Handlungen führen oder andersherum, wie sich die realisierten Handlungen auf Handlungsprinzipien zurückführen lassen.

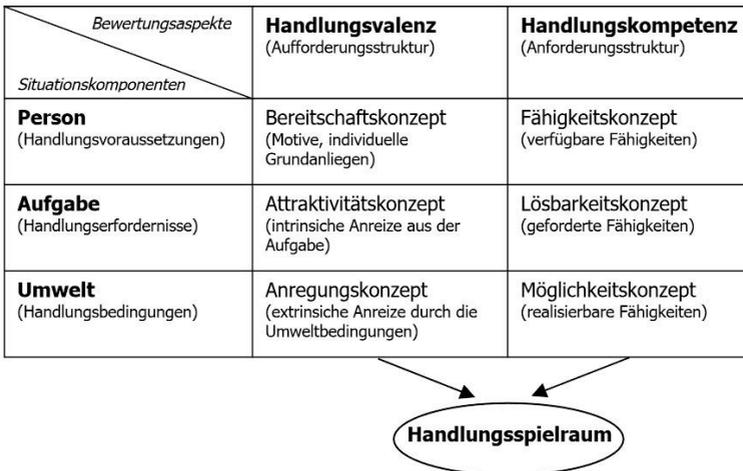


Abb. 2: Modell des Handlungsspielraums nach Hackfort, 1983, Nitsch, 2000 sowie Nitsch und Hackfort, 1981, in der Darstellung von Handow, 2004, S. 38

Im Folgenden werden drei verdichtete Szenarien für das Zusammenspiel auf der Ebene der Person sowie der Aufgabe entworfen, die auf, in der Vorbereitung dieses Abschnitts entwickelten, Ad-hoc-Personas (Rippler, 2022) basieren. Anschließend werden diese vor dem Hintergrund der umweltbezogenen Handlungsbedingungen diskutiert.

1 Das ideale Lehr-Szenario: Der Handlungsspielraum wird vollumfänglich genutzt.

Die Hochschullehrenden in diesem Szenario sind in der Regel sehr motiviert sowie persönlich, sozial, methodisch und fachlich kompetent; sie halten Lehre für eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe, die sie u.a. aufgrund ihrer in Aus-, Fort- und Weiterbildungen erworbenen Expertise sowie der kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer Lehre an die jeweiligen Bedarfe und Erfordernisse anpassen können. Damit fördern sie nachweislich und adäquat den Kompetenzerwerb von Studierenden, was sie zusätzlich antreibt.

2 Das eingeschränkte Lehr-Szenario: Der Handlungsspielraum kann nicht vollumfänglich genutzt werden.

Hochschullehrende in diesem Szenario sind fachlich kompetent und intrinsisch motiviert. Ihre Aufgabe, die nachfolgende Generation möglichst optimal zu befähigen, nehmen sie sehr ernst. Sie sind fachlich kompetent, verfügen aber über wenige Kompetenzen zur Gestaltung von Lernprozessen, die größtenteils »nur« auf der eigenen täglichen Lehrroutine beruhen. Dies ist ihnen einerseits häufig nicht bewusst, andererseits ist es ihnen aufgrund der zumeist strukturell fehlenden Vorbereitung auch nicht zum Vorwurf zu machen. Sie sind oftmals irritiert, dass ihre Bemühungen nicht von Erfolg gekrönt sind und schreiben das – aus ihrer Perspektive verständlich – auch dann Studierenden zu, wenn andere Faktoren wie z.B. unzureichendes Constructive Alignment bestimmend waren.

3 Das minimierte Lehr-Szenario: Der Handlungsspielraum wird nicht/kaum genutzt.

Hochschullehrende in diesem Szenario sind fachlich kompetent, aber brennen nicht sonderlich für Lehre, die sie lediglich als zu erfüllende und mit anderen Tätigkeiten konkurrierende Aufgabe ansehen. Über Lehrkompetenzen, die über die im Studium erlebten Formate und Handlungsmuster hinausgehen, verfügen sie nicht. Den expliziten Erwerb dieser Kompetenzen halten sie für nicht erforderlich, da sie Hochschullehre als Darstellung von fachlichen Inhalten begreifen, die Studierende zu lernen haben. Professor:innen verweisen

zudem auf ihre *Venia Legendi*. Schlechte Prüfungsergebnisse werden nicht auf die eigene Lehrleistung zurückgeführt, sondern ganz in den Verantwortungsbereich von Studierenden geschoben (z.B. Intelligenz vs. Dummheit, Fleiß vs. Faulheit) bzw. der fehlenden Studierfähigkeit, also der mangelnden Vorbereitung durch die Schule, zugeschrieben (Stolz & van den Berk, 2021; van den Berk, Schultes & Stolz, 2015). Kritik und ressourcenfressende Kooperationsanfragen von Kolleg:innen weisen sie mit dem Verweis auf die »Freiheit der Lehre« zurück.

Diese drei Szenarien, die vermutlich alle nebeneinander auf die eine oder andere Art an Hochschulen vertreten sind und aus Sicht der einzelnen Lehrenden als subjektiv verständlich rekonstruiert werden können, interagieren untereinander und beeinflussen auch die Handlungsbedingungen der jeweils anderen. So können z.B. die Lehrenden aus Szenario 1 und 2 durch fehlende Kooperationsbereitschaft der Lehrenden aus Szenario 3 (z.B. keine Absprachen über die einzelne Lehrveranstaltung hinaus) eingeschränkt werden. Insbesondere Neuberufene können auf eine vorherrschende, darbietende Lehrkultur »verpflichtet« werden im Sinne von »Kümmere dich erst mal um die Grundlagen« oder »Das machen wir hier nicht.« Lehrende aus Szenario 3 wiederum könnten sich von den Lehrenden aus Szenario 1 missverstanden oder getrieben fühlen, da z.B. Studierende (über Evaluationen) eine andere, z.B. aktivierende Lehre einfordern.

Die Handlungsbedingungen können aber auch durch die (erweiterte) Hochschulleitung, Gremien sowie weitere Beteiligte beeinflusst werden. Von den möglichen Szenarien, die hier ebenso entworfen werden könnten, soll hier nur das ideale dargestellt werden: Die Hochschule setzt einen Rahmen, mit dem sie das auf die Leistung und Profilierung der Hochschule ausgerichtete Engagement der Lehrenden (und Studierenden) fordert und fördert. Sie unterstützt diese bei der Gestaltung ihrer Lehre durch eine lehr- und lernförderliche Infra- und Supportstruktur, entsprechende entlastende Rahmensetzungen sowie zielführende transparente Prozesse. Die innovative (Weiter-)Entwicklung von Lehre wird gewürdigt und gezielt unterstützt. Lehrende aus dem Szenario 1 und 2 werden eine solche Hochschule begrüßen. Lehrende aus dem Szenario 3 werden die Hochschulleitung in der Regel gewähren lassen, gehen aber mit Verweis auf die Lehrfreiheit in den Widerstand, wenn neue Handlungsbedingungen oder -erfordernisse ihre gewohnte, ressourcenschonende Praxis zu verunmöglichen drohen.

3.2 Diskussion der Ergebnisse

Diese heuristischen Ergebnisse auf Basis des Modells zeigen, dass der Handlungsspielraum innerhalb der Szenarien unterschiedlich genutzt wird und unterschiedlich genutzt werden kann – und zwar auch außerhalb der erwünschten und erwartbaren Umsetzung der o.g. Zielsetzungen von Hochschulen. Sind Lehrkompetenzen vorhanden, bietet die Hochschule die Möglichkeiten, diese (bei Widerstand im Kollegium mindestens innerhalb der eigenen Veranstaltungen) zu realisieren. Ansonsten kann der vermeintlich große Handlungsspielraum der »Freiheit der Lehre« nicht genutzt werden, weil zu einer Freiheit immer die Wahl aus mehreren Möglichkeiten gehört. Fehlt Hochschullehrenden dieses Repertoire, müssen sie zwangsläufig auf eigene lehr-/lernbiografische Erfahrungen rekurren, d.h. sie tradieren i.d.R. ältere und oftmals überholte Lehrformen (Herrlitz, 1998).

Folgt man der Argumentation, so wird die Qualität von Hochschullehre nicht unmittelbar von der Aufgabe (geforderte Kompetenz) her bestimmt, sondern ist abhängig von der individuellen Motivation von Hochschullehrenden, ihrer Einschätzung der Attraktivität von Lehre, ihrer persönlichen und rollenbezogenen Kompetenz bzw. ihrer Bereitschaft, sich diese anzueignen. Lehrende besitzen nur zufällig die Kompetenzen (z. B. Wissen über die Gestaltung von Lernprozessen), sodass die Freiheit der Lehre – in der jetzigen Ausprägung – für die Studierenden zwangsläufig gerade nicht die bestmögliche bzw. eine wissenschaftlich begründete Lehre⁶ bedeutet, sondern sie sich konfrontiert sehen mit einer schwankenden Qualität und damit einhergehenden weniger guten Bildungs- und Ausbildungschancen.

Zwar können die derzeitigen Handlungsbedingungen die Qualität von Lehre für engagierte Lehrende zusätzlich stärken, sie stellen jedoch keine notwendige Anforderung bzw. keinen extrinsischen Anreiz für Lehrende dar, sich für eine anspruchsvolle Lehre zu engagieren. Der Versuch von Hochschulen, entsprechende Handlungsbedingungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit von Hochschulen zu etablieren, kann als wenig erfolgsversprechend

6 Hartmut von Hentig hat bereits vor 50 Jahren darauf hingewiesen: »Die Freiheit von Forschung und Lehre«, die dort [im Gesellschaftsvertrag des Grundgesetzes] garantiert wird, [...] scheint mir die Beliebigkeit von Forschung und Lehre nicht zu decken, ja, wo sich solche Beliebigkeit nachweisen ließe, schiene mir der Vertrag von Seiten der Wissenschaftler gebrochen. Er ist schon gebrochen, wenn jeweils die Mängel eines Auftrags durch die Mühsal des anderen entschuldigt werden« (von Hentig, 1970, S. 17).

angesehen werden, da die Lehrfreiheit auch dann Schutz bietet, wenn (mehr oder weniger offen) andere Gründe als die Qualität von Lehre bzw. der gesellschaftliche Zweck von Hochschullehre vorliegen. In der Konsequenz ist – ohne den einzelnen Lehrenden einen Vorwurf machen zu können – gute Lehre zufällig. Die Vorstellung, dass die Freiheit der Lehre gute Lehre impliziert, kann nicht bestätigt werden. Vielmehr ist festzuhalten, dass Hochschulen zurzeit nicht imstande sind, gute Lehre strukturell zu gewährleisten.⁷

Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass sich die Hochschullehre in ihrer Breite nur langsam ändert. Der Impact, den der Qualitätspakt und andere Initiativen haben, liegt vorrangig auf der Strategie der (freiwilligen und individuellen) Förderung von Lehrkompetenzen im Rahmen von, in den letzten 20 Jahren massiv ausgebauten, hochschulischen Angeboten (Jütte, Walber & Lobe, 2017, S. 1; Schulze-Vorberg, Heckmann, Ulrich & Horz, 2020) wie Weiterbildungs- und Neuberufenenprogramme. Die Handlungsanforderungen selbst haben sich nicht geändert, sodass sich die Initiativen nur auf die Personen auswirken, die daran teilnehmen oder davon profitieren. Die über 200.000 Lehrenden an deutschen Hochschulen werden damit nur unzureichend adressiert.

Dass diese Situation sowohl aus Sicht der Gesellschaft und der Studierenden als auch der Lehrenden, die durch die derzeitigen Handlungsbedingungen häufig die Notwendigkeit sehen, andere Relevanzsetzungen vorzunehmen (z.B. Priorisierung von Forschung), zu verändern ist, ist offensichtlich. Ob und wie eine Wissenschaftsdidaktik zur Lösung dieses Problems beitragen kann, wird im nächsten Abschnitt diskutiert.

4 Skizze eines wissenschaftsdidaktischen Ansatzes

Die bisherige, historisch gewachsene, Konstellation von Hochschullehre ist spätestens seit der Zunahme der Studierendenzahlen vor ca. 60 Jahren als komplexes System (Snowden & Boone, 2007) zu verstehen, für das einfache

7 Hier wird Hochschullehre handlungstheoretisch als Maßnahme verstanden. Die Leistung von Hochschule bezieht sich dann u.a. darauf, ob die Umsetzung der Maßnahme den Kriterien der Effektivität und Effizienz genügt, die Ergebnisse dauerhaft sind und wenig unerwünschte Effekte entstehen (vgl. OECD DAC Network on Development Evaluation (EvalNet), 2018).

Lösungen nur sehr begrenzt zur Verfügung stehen. Folgt man der Argumentation des letzten Kapitels, so reicht die Strategie der Förderung der Handlungskompetenzen allein nicht aus, um aus der Perspektive von Studierenden und Lehrenden, dem Hochschulmanagement und der Gesellschaft gute Lehre zuverlässig zu gewährleisten, da sich die rollen- bzw. funktionspezifischen Handlungsbedingungen für die Beteiligten nicht geändert haben. Zwei weitere Möglichkeiten weist das oben skizzierte Handlungsmodell aus: die Erhöhung der Handlungserfordernisse (z.B. die Steigerung der Attraktivität der Aufgabe) und die Veränderung der Handlungsbedingungen bzw. der Handlungskonstellationen.

Um die Hochschullehre zuverlässig zu verbessern, wird in Anschluss an den oben dargelegten Werten und den Zweck von Hochschullehre ein wissenschaftsdidaktischer Ansatz skizziert, der erstens **Lehre als Gemeinschaftsaufgabe** (so auch das Motto der dghd-Tagung 2020 in Berlin) als Strategie verfolgt (Wissenschaftsrat, 2022, S. 46). Den Beteiligten wird – unter Beibehaltung der Freiheit der Lehre – stärker als bisher die Verantwortung für ihren Beitrag übertragen und damit auch die Pflicht, transparent Rechenschaft gegenüber den anderen Beteiligten und der Gesellschaft abzulegen. Denn: »Was Beliebigkeit ist und was Freiheit, kann nicht der Staat bestimmen, aber auch nicht der einzelne Professor und nicht einmal, meine ich, seine jeweilige Zunft, das können nur beide oder alle Betroffenen zusammen« (von Hentig, 1970, S. 17). Diese zweite Strategie folgt dem **Wissenschaftsprinzip** (s.o.). Wissenschaft bezeichnet im Wesentlichen eine Tätigkeit von Forschergemeinschaften (Schäfer & Schnelle, 1994, S. VIII) in ihren (fachspezifischen) Formaten. Diese Gemeinschaften teilen mehr oder minder konsensual den Denkstil (Fleck, 1994), dass Wissenschaft im Unterschied zur Praxis der Schaffung von wissenschaftlichen Tatsachen, also der Erkenntnisgewinnung, der Suche nach Invarianzen, nach Erklärungs- oder Deutungsmustern dient (van den Berk & Kohls, 2013), häufig verbunden mit dem Ziel der Komplexitätsreduktion sowie der Entwicklung von tragfähigen und verlässlichen Lösungen sowie Verfahren für Lösungen. Auch wird vermutlich breit geteilt, dass Wissenschaft dabei insofern dem rationalen Diskurs unterliegt, als jederzeit belastbare Begründungen z.B. für Tatsachenbehauptungen und das jeweilige (methodische) Vorgehen zu erbringen sind, in jedem Fall aber eingefordert werden können. Mithin steht damit jede wissenschaftliche Handlung in einem Begründungsdiskurs, ist kritisierbar und anfechtbar. Angenommen wird ferner, dass dieser wissenschaftliche Denkstil – zumindest innerhalb der jeweiligen Fachgebiete – anderen Denkstilen (z.B. der Intuition) überlegen

ist (Nieke & von Freytag-Loringhoven, 2014, S. 4 f.). Wissenschaftsdidaktik wird verstanden als die Möglichkeit der Aneignung einer Kultur bzw. des Erwerbs der fachwissenschaftlichen Denkstile und Handlungskompetenzen. Lehren an Hochschulen wird dementsprechend hinsichtlich Ziel, Gegenstand und Methode als wissenschaftliche Tätigkeit verstanden. Sie unterliegt damit wissenschaftlichen Standards wie der stringenten Argumentation, der Transparenz und intersubjektiven Überprüfbarkeit, der Offenheit und Redlichkeit, der Wahl adäquater Methoden sowie des wissenschaftlich begründeten Handelns (Nieke & von Freytag-Loringhoven, 2014, S. 10). In der Konsequenz sind es diese Ansprüche, die Hochschulen in Lehre und Studium zu erfüllen haben. Denn mehr noch als für viele andere gesellschaftliche Aufgaben steht die Hochschullehre in einem Begründungsdiskurs, da sie der Ort ist, wo die jeweils nachfolgende Generation die Kompetenzen erwerben soll, in professionellen Kontexten wissenschaftsgeleitet zu agieren. Zu Recht wird von Studierenden und der Gesellschaft erwartet, dass auch die Beteiligten in der Hochschullehre ebenfalls adäquat, wissenschaftlich begründet vorgehen. Diesem Anspruch werden Hochschullehrende und die weiteren Beteiligten zurzeit aus den in Abschnitt 3 dargelegten Gründen nicht umfänglich gerecht. Zusätzlich wird das durch ein Spezifikum von Hochschullehre erschwert, auf das Huber schon 1991 hingewiesen hat:

»Die Kompliziertheit jeder Analyse von Hochschule und Hochschulsozialisation rührt aber daher, daß sich in derselben sozialen Organisation (mindestens) zwei Systeme überlagern: Wissenschafts- und Erziehungs- oder (Ausbildungs-)system. [...] Medium und Code des Erziehungssystems [...] (nach Luhmann & Schorr, 1979 und Luhmann, 1986, 1987 sind dies Selektion(!) bzw. »gut-schlecht«) durchdringen sich mit denen des Wissenschaftssystems unauflöslich – zumal in Handeln und Erfahrung der Studierenden. Denn Selektion ist im Studienalltag allgegenwärtig, am sichtbarsten in den Prüfungen. Ihr Stellenwert in den Wahrnehmungen und Strategien der Studierenden ist gar nicht hoch genug einzuschätzen.« (Huber, 1991, S. 423)

Diese beiden Handlungslogiken sind für alle Beteiligten eine Herausforderung, da sie nicht bzw. nur schwer vereinbar sind und zugleich ihre Handlungen massiv beeinflussen. Aus beiden Perspektiven sind die Handlungen sehr nachvollziehbar. Studierende müssen die Prüfung bestehen, wollen sie ihr Studium fortsetzen und abschließen, und agieren dementsprechend – bemerkenswert effizient – prüfungsbezogen. Das Verhalten von Lehrenden, die z.B. bei großen Kohorten auf MC-Prüfungen setzen, ist ebenso plausibel

mit der Reduzierung des Workloads erklärbar, denn die hohe Anzahl von Prüfungen in einem Student-Life-Cycle und der damit verbundene hohe Prüfungsaufwand für Lehrende legen diese Lösungen nahe.

Dem oben skizzierten Prinzip der Wissenschaft und dem Verständnis von Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe folgend, gilt es, ein kohärentes wissenschaftsdidaktisches Gesamtgefüge zu gestalten, das auch die aufgaben- und umweltbezogenen Handlungsvalenzen und -kompetenzen aller Beteiligten zu erhöhen imstande ist, um die Leistungsfähigkeit der Hochschule in Lehre und Studium insgesamt zu verbessern. Das Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2007) weist auf der Ebene der Lehre drei gestaltbare Handlungsfelder (Zielsetzung bzw. intendierte Learning Outcomes (s. 4.1), Lehr-Lernaktivitäten (s. 4.2) und Prüfungen (s. 4.3) aus; auf der Ebene Support (s. 4.4) und Leitung (s. 4.5) bestehen zusätzliche Möglichkeiten, den Handlungsspielraum der Beteiligten nach den o.g. Prinzipien zu gestalten.

Das nachfolgend skizzierte wissenschaftsdidaktische Konzept stellt explizit keinen Eingriff in die Freiheit der Lehre dar, sondern erhöht im Gegenteil die Sichtbarkeit der Lehre sowie der verantwortungsvollen wissenschaftlichen Gestaltung und damit die Möglichkeit, überhaupt Anerkennung für Lehre zu erhalten. Schon hier sei bemerkt, dass sich eine zuverlässig adäquate Lehre nicht leicht und schnell umsetzen lässt und ganz sicher auch weitere Ressourcen – auch und gerade auf Seiten der Lehrenden – bedarf.

4.1 Handlungsfeld 1: Wissenschaftlich begründet und gesellschaftlich verantwortlich handeln lernen

Aus dem handlungstheoretischen Rahmen heraus ist das Ziel des Studiums ausgerichtet auf den Erwerb oder die Aneignung einer (fachbezogenen) wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweise. Am Ende des Studiums können die Studierenden (fachwissenschaftlich) so denken wie die Lehrenden, in den Worten von von Hentig »[ein] Verfahren, durch das ich sichern möchte, daß du siehst, was ich sehe« (von Hentig, 1970, S. 25), bzw. teilen sie den Denkstil (und die damit verbundenen Verfahren) ihres Faches bzw. Denkkollektivs (Fleck, 1994) und können Herausforderungen und Probleme in variablen Situationen und professionell ermitteln, bearbeiten und ggf. lösen (Weinert, 2001). Studierende bilden einen Habitus aus »[...] als disziplinspezifische Kompetenz, nämlich Fähigkeit und Bereitschaft, verschiedene, auch neuartige Situationen gemäß generalisierten (situationsübergreifenden) Schemata zu interpretieren und entsprechende Handlungen zu generieren« (Huber, 1991, S. 421 f.). Sie

tun das in tradierten Formaten (s.o.) und durch die innovative bzw. kontinuierliche Weiterentwicklung von bestehenden Formaten. So gesehen besteht das Ziel von Hochschullehre darin, fachbezogene Axiome bzw. Konventionen (als etablierte Lösungen für Probleme) und die daraus generierten bzw. generierbaren wissenschaftlichen Tatsachen an die nächste Generation »weiterzugeben«. Gemeint ist, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich die komplexen und nicht immer expliziten oder (noch nicht) explizierbaren wissenschaftlichen Prozessabläufe⁸ und darin verwobenen Wissensbestände anzueignen.⁹ Dabei müssen sie bedenken, dass auch die Studierenden ihren Handlungsspielraum nutzen – ebenfalls entsprechend ihrer jeweiligen Kompetenzen, ihrer Einschätzung der Attraktivität der ihnen zgedachten Aufgabe, der geforderten Kompetenzen, der Prüfungsbedingungen, der Möglichkeiten, ihre Kompetenzen einzusetzen usw. Dies vorausgesetzt, stehen Hochschullehrende bei der Gestaltung von Lehre vor der Schwierigkeit, dass Hochschulen oftmals einer Handlungslogik folgen, die nur retrospektiv bzw. aus Sicht von Expert:innen Sinn ergibt: 1. Das Grundlagenstudium »schafft« das Wissen, das die Studierenden in den höheren Semestern zur Lösung von wissenschaftlichen Problemen benötigen. 2. Die Hochschule ist angebotsorientiert aufgebaut. Durch diese beiden Strukturierungen wird einerseits der Handlungsspielraum der Studierenden z.B. hinsichtlich der Wertigkeit ihrer Studienentscheidung und der Möglichkeit, ihre Kompetenzen zu zeigen, eingeschränkt. In den ersten drei Semestern werden von ihnen häufig eher akademische als wissenschaftliche Kompetenzen verlangt und gefördert; es geht oftmals »lediglich« darum, (fach-)systematisch dargebotenes Wissen aufzunehmen und in Prüfungen wiederzugeben. Adressiert werden hier insbesondere Personen, die sich die Sinnhaftigkeit selbst erschließen, d.h. in vorhandenes Wissen integrieren können, sowie jene, die sehr gut auswendig lernen können (Stolz & van den Berk, 2021).

Geht man davon aus, dass Lehrende durch die Auswahl, Anordnung von u.a. Medien, Tools und Methoden sowie durch die Lern-, Interaktions- und Kollaborationsmöglichkeiten, kurz durch die Formate und Handlungsmuster, das Lernverhalten und das spätere professionelle Handeln der Studierenden

8 Vgl. Huber (1991, S. 421), der auf »hidden assumptions« sowie auf »tacit knowledge« (Polanyi), das nicht explizit gelehrt wird, verweist.

9 Teil dieser professionellen Praktiken und unlöslich mit diesen verbunden sind soziale Dispositionen als Ergebnis von Sozialisationsprozessen (Huber, 1991, S. 420 ff.).

prägen (s.o. Habitualisierung), so stellt sich die Frage nach einer für die Aneignung einer fachbezogenen wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweise adäquaten Gestaltung. Wie oben dargelegt, ist es offensichtlich, dass ein auf reine Wissensvermittlung setzendes Grundlagenstudium mit Darbietung, Fakten Lernen und Wiedergeben (Prüfung) weder die Handlungskompetenzen (u.a. Problemlösefähigkeiten) stärkt noch dazu geeignet ist, jene Studierenden anzusprechen und zu motivieren (s.o. Handlungsspielraum), die nicht schon über die Fähigkeit verfügen, Sinn selbst herzustellen.

Müssen Studierende in der Prüfung Performanz zeigen (s.u.), aus der ihre Kompetenzen rekonstruiert werden können, so müssen sie vorab die Gelegenheit erhalten, diese Praktiken und Formate zu erproben und zu realisieren. Ob sie dabei ihre wissenschaftlichen Handlungskompetenzen z.B. a) schrittweise anhand kleiner Aufgaben oder exemplarisch in einer großen Aufgabenstellung, b) in einem authentischen Setting oder einer Simulation erwerben und c) aufgabenbearbeitend alternierend mit begleitenden Wissensdarbietungen oder mittels Rechercheaufträgen usw. erwerben, muss wie der Anteil von Wissensdarbietung und Problemlösung im (fachlichen) Kontext und vor dem Hintergrund der spezifischen Zielsetzung entschieden werden. Immer dann, wenn wir nicht voraussetzen können, dass sich die Studierenden die Sinnhaftigkeit des Lehrstoffes erschließen können, sollten Lehrende die Wissensdarbietung in ein durch die Studierenden zu bearbeitendes Problem oder einen Auftrag einbetten, sodass die Information kontextualisiert und zweckgebunden verarbeitet wird. Dann können Studierende (innerhalb von forschend entdeckenden Settings) sinnhafte Fragen stellen und die nötigen Entscheidungen im Prozess selbständig vornehmen und verantworten (vgl. zur Aufgabenorientierung z.B. Gnutzmann, 2006; van den Berk, 2013; Scholkmann, 2016).

4.2 Handlungsfeld 2: Wissenschaftlich begründet wissenschaftliches Handeln lehren und lernen

Lehrende an Hochschulen erarbeiten und veröffentlichen (hochschulintern) zu ihren Lehrveranstaltungen bzw. Modulen individuell oder im Team ein Lehrkonzept, in dem sie gegenüber den unmittelbar Beteiligten wissenschaftlich begründet (d.h. theoriegeleitet und empirisch unterlegt) darlegen, weshalb sie die von ihnen gewählte Gestaltung ihrer Veranstaltung innerhalb des Kontextes als zielführend ansehen. Ein solches Lehrkonzept könnte z.B. Folgendes umfassen: lerntheoretische Fundierung, methodischer Ansatz, gewählte Lehr-Lern-Aktivitäten, durchzuführende Prüfungsleistungen, Besonderheiten bei

der Durchführung, aber auch die kontextuellen und situativen Bedingungen und Voraussetzungen, die die Gestaltung beeinflussen, für die sie nicht verantwortlich sind. Erwartet werden jedoch eine nachvollziehbare Explikation und Begründung, dass sie Lösungen für diese widrigen Bedingungen suchen, erproben und umsetzen. Analog zu den Ausführungen in Abschnitt 3 ist es notwendig, dass die Lehrenden die Werte explizieren, für die sie (ein-)stehen und die sie in ihren Veranstaltungen umzusetzen versuchen. Hier wäre analog zum Hippokratischen Eid die Einführung einer Selbstverpflichtung, eines Sokratischen Eids, hilfreich, wie er von Hartmut von Hentig für den Bereich der Schule vorgeschlagen wurde (Fuhr, 2011, S. 201).

Es gehört ferner zum Wesen des wissenschaftlichen Lehrens, dass die Lehrkonzepte auf der Grundlage von Evaluationen, Erfahrungen und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ständig fortgeschrieben und an neue Gegebenheiten angepasst werden. Die Weiterentwicklung bzw. pilotierende Gestaltungen z.B. im Sinne des Design-based Research (Design-Based Research Collective, 2003; Reinmann, 2005; Reinmann & Brase, 2022) oder des Scholarship of Teaching and Learning (Barnat & Szczyrba, 2021; Huber, 2014) sollen dabei nicht nur möglich sein, sondern speziell gefördert werden.

4.3 Handlungsfeld 3: Wissenschaftliches Prüfen von wissenschaftlichem Handeln

Zur Sicherstellung einer verlässlichen guten Lehre wird ein wissenschaftliches Prüfungswesen in Anlehnung an die Begutachtung von Promotionen und Bewertung von wissenschaftlichen Artikeln vorgeschlagen. Wesentliches Merkmal ist hier die Trennung der wissenschaftlichen Lehraktivitäten, die der Freiheit der Lehre unterliegen, und der akademischen Feststellung (Bewertung) der individuellen Kompetenzen der Studierenden. Die Prüfung selbst wird durch externe, unabhängige Prüfer:innen durchgeführt, die fachwissenschaftliche Expert:innen sind. Diese sind für alle Modul- und Abschlussprüfungen zuständig; andere Studienleistungen, Tests und Lehrveranstaltungsprüfungen verbleiben in der Verantwortung der Lehrenden bzw. der Hochschulen. Gleichwohl sollen die jeweiligen fachwissenschaftlich Lehrenden bei den externen Prüfungen eine informierend-beratende bzw. ggf. eine mitbegutachtende Rolle einnehmen. Dänische Universitäten praktizieren ein ähnliches Verfahren.¹⁰ Die Aufgabe der Prüfenden ist es zudem,

¹⁰ Vgl. <https://censorerne.dk/>

die Lehrenden sowohl über die Ergebnisse der Prüfungen zu informieren als auch darüber, ob bzw. inwiefern die Studierenden gut auf die Prüfung vorbereitet waren. Lehrende können diese Informationen in ihrem Lehrkonzept aufnehmen und verarbeiten.

4.4 Handlungsfeld 4: Wissenschaftsgeleitete Sicherung und Weiterentwicklung der Lehr- und Studiengangqualität

Wenn »Lehrende [...] dazu befähigt werden [müssen], das zu tun, was im Rahmen des Wandels von ihnen erwartet wird (»Können«)« (Rimkus, 2022, S. 48), dann benötigen sie eine hochgradig professionelle und vertrauensvolle Supportstruktur.

Die zentralen Aufgaben einer solchen Supportstruktur sind: a) Herausforderungen und Bedarfe erkennen, b) Unterstützung anbieten und den Umsetzungsprozess begleiten, c) eigene Qualitätssicherung betreiben, d) sich kontinuierlich weiterbilden und e) (gemeinsam mit Lehrenden) Lehre und Studium erforschen. Im Folgenden werden einige dieser Aspekte beispielhaft ausgeführt. Mitglieder der Supportstrukturen nehmen regelgeleitet oder anlassbezogen, z.B. im Auftrag von Studierenden oder Lehrenden, an den externen Modul- und Abschlussprüfungen und Lehrveranstaltungen teil, um Informationen u.a. von Studierenden, Lehrenden (z.B. über das Lehrkonzept) und Prüfenden zusammenzutragen und dahingehend auszuwerten, ob qualitätssichernde Maßnahmen notwendig sind. Wenn das der Fall sein sollte, also insbesondere Studierende systematisch die Prüfungen nicht in einer erwartbaren Anzahl oder Qualität absolvieren, legen sie ihre Auswertungen und möglichen Empfehlungen einer internen wissenschaftsgeleiteten Qualitätskommission vor, die gegenüber der Hochschulleitung nur insofern rechenschaftspflichtig ist, als sie ihre bereichsbezogenen Tätigkeiten und Ergebnisse und deren zukünftige Ausgestaltung selbst begründen muss. Die Qualitätskommission verwirft, modifiziert oder validiert die Umsetzungskonzepte der Expert:innen(-teams) und supervidiert nachfolgend die Umsetzung. Je nach identifizierter(n) Ursache(n) gehen die Expert:innen auf Lehrende, Studierende, Modul- oder Studiengangsleitungen etc. zu, vereinbaren mit ihnen Arbeitspakete und setzen diese gemeinsam oder mithilfe von ex- oder internen Expert:innen um. Hierbei können sie auf Ressourcen zurückgreifen, die sie in Form von Expertise oder Personal, z.B. Lehrenden, Modulverantwortlichen oder Curriculumentwickler:innen, zur Verfügung stellen können, für z.B. Weiterbildung, Teambildung, Coaching, Recherche-

und Konzeptionstätigkeit, wissenschaftsgeleitete Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Settings, Modulzuschnitt/Modul- und Studienstrukturen und Prüfungssystemen. Eine zu bearbeitende Empfehlung könnte z.B. zur Änderung des Modulzuschnitts oder der Modulbeschreibungen führen, wenn es z.B. trotz großer Bemühungen nicht gelingt, dass Studierende ihr fehlendes Vorwissen auf das für das Modul notwendige Niveau aufarbeiten.

4.5 Handlungsfeld 5: Rahmensetzung, Profilierung, Anreizstrukturen

Hochschulleitungen nutzen ihre Möglichkeiten, Rahmen zu setzen und Anreizstrukturen zu etablieren. Dabei sollten sie eher Instrumente auf der studiengangbezogenen Ebene einführen, von denen die Lehrenden des Studiengangs individuell profitieren. Beispielsweise könnten zur Steigerung der Chancengerechtigkeit die Lehrenden eines Viertels aller Studiengänge honoriert werden, bei denen sich der Anteil von Studierenden mit spezifischen Diversitätsmerkmalen (z.B. ohne Abitur, Migrationshintergrund, First Generation) innerhalb einer Kohorte zwischen Studienanfang und Studienende am wenigsten verringert hat. Die Verknüpfung mit weiteren Parametern wie Prüfungsergebnisse, die (anonymisiert) zentral erfasst werden, gehört zu den Möglichkeiten.

Abhängig von den jeweiligen Zielen bzw. Werten könnten weitere Elemente erprobt werden, deren Wirkungen ebenfalls empirisch zu überprüfen sind. Durch die Trennung von Lehre und Prüfung kann für Lehrende z.B. auch das (wiederholt) gute Abschneiden ihrer Studierenden durch Auszeichnungen, Zertifikate, Teaching-Points innerhalb der leistungsbezogenen Mittelvergabe honoriert werden. Hochschulen können zudem die Weitergabe von bewährten Praktiken fördern und honorieren. Die Einbeziehung von studentischen Vertreter:innen bzw. Absolvent:innen in das Anreizsystem von Hochschullehre könnte ebenfalls u.a. hinsichtlich des Verständnisses von Lehre als Gemeinschaftsaufgabe sowie der Einschätzung der jeweiligen Handlungsspielräume eine wichtige Rolle spielen. Zudem können Lehrende ihre Leistung (z.B. gutes Abschneiden ihrer Studierenden) in ihrem Lehrkonzept aufnehmen oder anderweitig ausweisen. Es dient schließlich den Studierenden der Orientierung: »Hier kann ich nachweislich etwas lernen.«

5 Fazit

Dieser Beitrag folgt einem Dreischritt. Ausgehend von einer wissenssoziologisch-interaktionistischen Rahmensetzung sowie einem humanistischen Verständnis konnte im zweiten Schritt mit der Anwendung des Modells des subjektiven bzw. rollenspezifischen Handlungsspielraums konzeptionell-explorativ gezeigt werden, dass der vermeintlich große Handlungsspielraum von Lehrenden an Hochschulen (Freiheit der Lehre) oftmals nicht im Sinne des Zwecks von Hochschullehre genutzt wird und (auch deshalb) gering ist. Denn versteht man die Freiheit der Lehre als die wissenschaftlich begründete und für den Lernprozess der Studierenden notwendige bzw. adäquate Gestaltung der Lehre, dann ist diese folglich überhaupt nur von den Lehrenden leistbar, die über lehrbezogene Handlungskompetenzen (z.B. umfassendes Handlungsrepertoire, adäquates, wissenschaftlich begründbares Lehr-Lernverständnis) verfügen.

Die aktuelle Strategie, adäquate Hochschullehre vorrangig durch zumeist freiwilligen Kompetenzerwerb zu verbessern, zeigt nur partiell, nicht strukturell Wirkung. Wenn Hochschulen die verlässliche Befähigung der Studierenden zum primären Ziel der Lehre haben, so ist die derzeitige Umsetzung nicht sonderlich gut geeignet. Es erscheint so, als befinden sich alle Akteurinnen und Akteure in einer Art Patt-Situation, in der sie – aus ihrer eigenen sehr verständlichen Perspektive – nicht (viel) anders handeln können, als sie es tun, und sich zudem auch nicht selbst daraus befreien können. In diesem Sinne verstehe ich diese für alle Beteiligten unbefriedigende Situation als ein (nur) strukturell zu lösendes Problem.

Im dritten Schritt wird ein wissenschaftsdidaktischer Ansatz skizziert, der neben bereits genannten theoretischen Ansätzen und Prinzipien menschlichen Handelns (u.a. Handlungstheorie, subjektive Sinnhaftigkeit, Handeln in Formaten) das Wissenschaftsprinzip sowie das Handlungsprinzip von Lehre als Gemeinschaftsaufgabe der Gestaltung in den drei übergeordneten Handlungsfeldern 1. Studium und Lehre, 2. Support und Qualität sowie 3. Leitung zugrunde legen. U.a. wird vorgeschlagen, Prüfungen federführend von externen Prüfenden durchführen zu lassen, das wissenschaftsorientierte Studium von Beginn an zu etablieren, die Supportstrukturen zu professionalisieren sowie in Studiengängen Lehrende für das Erreichen von chancengerechter Lehre zu belohnen. Übergreifend gilt es, das Prinzip des wissenschaftlich begründeten Handelns der Gestalter:innen von Lehre und Studium als konsequente Handlungsanforderung zu etablieren.

Ziel dieses Beitrags ist nicht, die Blaupause für Lehre an Hochschulen zu liefern, sondern einen anderen, möglicherweise leistungsfähigeren, Weg aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen, mit dem die Hochschulen mittelfristig verlässlich gute Lehre gewährleisten können. Denn ein – auch kostenintensiver Umbau – der deutschen Hochschullehre ist nicht nur möglich, sondern erscheint angesichts der anstehenden Herausforderungen dringend geboten.

6 Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Barnat, M. & Billerbeck, K. (2016). Hochschuldidaktisches Qualitätsmanagement – Ideen für die Ermöglichung guter Lehre. In M. Merkt, C. Wetzel & N. Schaper (Hrsg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (S. 261–269). Bielefeld: Bertelsmann.
- Barnat, M. & Szczyrba, B. (2021). Scholarship of Teaching and Learning – Von unentdeckten Einzelinitiativen zur institutionellen Förderung an Hochschulen. In B. Berendt et al. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. (J 3.18, S. 123–140). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2007/ Original 1966). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student does*. New York: McGraw-Hill.
- Book, A., Federkeil, G., Büyüktezgel, O. & Roman, J. (2019). *Im Spiegel des Rankings: Wie gut ist die Lehre an deutschen Hochschulen?* Gütersloh: CHE – Centrum für Hochschulentwicklung.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In Universitätskolleg (Hrsg.), *Change: Hochschule der Zukunft (Universitätskolleg-Schriften Band 3)* (S. 37–42). Hamburg: Universität Hamburg.
- Design Research Collective. (2003). Design-based-research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Dubs, R. (2012). Überlegungen zum Impact pädagogischer Forschung. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung* (S. 11–22). Opladen: Budrich.

- Ebert, J. & Heublein, U. (2015). Studienabbruch an deutschen Hochschulen: Ein Überblick zum Umfang, zu den Ursachen und zu den Voraussetzungen der Prävention. *Qualität in der Wissenschaft*, 9(3+4), 67–73.
- Andreß, M. (2017). *Soziologische Theorien kompakt*. Berlin: de Gruyter.
- Fleck, L. (1994/ Original 1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Berlin: Suhrkamp.
- Fuhr, T. (2011). Sokratischer Eid. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*, Bd. 3 (S. 201). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gnutzmann, C. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Adaption von task-based language teaching and learning? In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (S. 62–71). Tübingen: Narr.
- Goffman, E. (1986). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Berlin: Suhrkamp.
- Günthner, S. (2001). Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. *Info DaF*, 28(1), 15–32.
- Habermas, J. (1970). Nachtrag zu einer Kontroverse (1963). Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In J. Habermas (Hrsg.), *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Berlin: Suhrkamp.
- Hackfort, D. (1983). *Theorie und Diagnostik sportbezogener Ängstlichkeit. Ein situationsanalytischer Ansatz* (Dissertation). Köln: Deutsche Sporthochschule Köln.
- Handow, O. (2004). *Coaching in Leistungssport und Wirtschaft. Vorstellung eines integrativen Ansatzes*. (Dissertation). München: Univ. der Bundeswehr.
- Hehn, S. von, Cornelissen, N.I. & Braun, C. (2015). *Kulturwandel in Organisationen: Ein Baukasten für angewandte Psychologie im Change-Management*. Berlin: Springer.
- Herrlitz, W. (1998). Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspirierten Forschungskonzepts. In H.W. Giese & J. Ossner (Hrsg.), *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Stuttgart: Filibach.
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. *DZHW Brief*, 3, 12.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417–441). Weinheim: Beltz.

- Huber, L. (2014). *Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben*. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Iwers-Stelljes, T.A. & Graf, U. (Hrsg.). (2021). *Vielfalt thematisieren: Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). *Das Neue in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kempf, W. (1999). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Konkretem in der subjektwissenschaftlichen Forschung. In J. Straub & H. Werbik (Hrsg.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs* (S. 93–109). Frankfurt a.M.: Campus.
- Knoblauch, H. (2016). Körper, Wissen und Kommunikation. *Paragrana*, 25(1), 49–60.
- Luckmann, T. (1986). Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. *Kultur und Gesellschaft, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 27 (Sonderheft), 191–211.
- Luckmann, T. (2006). Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In D. Tänzler, H. Knoblauch & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 15–26). München: UVK.
- Luhmann, N. (1986). Codierung und Programmierung im Erziehungssystem: Zum Verhältnis von Selektion und Bildung. In H.E. Tenorth (Hrsg.), *Allgemeine Bildung* (S. 154–183). Weinheim: Juventa.
- Luhmann, N. (1987). *Soziologische Aufklärung Band. 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Merkt, M. & Mayrberger, K. (Hrsg.) (2007). *Die Qualität akademischer Lehre: Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Merkt, M. & Rebenstorf, H. (2016). Was ist ein gutes Studium? Die Perspektive der Studierenden im BMBF-Projekt USuS. In K. König (Hrsg.), *Gut studieren? Heute! Spurensuche nach Bedingungen und Möglichkeiten eines gelingenden Studiums in Bologna-Strukturen*. (S. 35–52). München: Akademische Verlagsgemeinschaft.
- Miebach, B. (2006). *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1025–1046
- Nieke, W. & von Freytag-Loringhoven, K. (2014). *Bildung durch Wissenschaft – Skizze einer universitären Wissenschaftsdidaktik*. <https://tinyurl.com/BildungdurchWissenschaft>
- Nitsch, J.R. (2000). Handlungstheoretische Grundlagen der Sportpsychologie. In H. Gabler, J. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil I: Grundthemen* (S. 43–164). Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J.R. & Hackfort, D. (1981). Streß in Schule und Hochschule – eine handlungspsychologische Funktionsanalyse. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Streß* (S. 263–311). Bern: Huber.
- OECD DAC Network on Development Evaluation (EvalNet). (2018). *Evaluation Criteria*. <https://www.oecd.org/dac/evaluation/daccriteriaforevaluationdevelopmentassistance.htm>
- Petri, P. (2020). Das Individuum im Fokus: Was wissen wir eigentlich über individuelle Gelingensbedingungen für ein Studium? Ergebnisse empirischer Primärstudien und Metaanalysen zu Studienerfolg und Studienabbruch. *Qualität in der Wissenschaft*, 14 (2), 33–43.
- Poser, H. (1988): Ist Bildung durch Wissenschaft heute noch ein realistisches Ziel? In F. Edding (Hrsg.), *Bildung durch Wissenschaft in Neben- und Nachberuflichen Studien* (S. 21–37). Berlin: MPI für Bildungsforschung,
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52–69.
- Reinmann, G. & Brase, A. (2022). Forschungsimmanenter Wissenstransfer in der Hochschullehre mit Design-Based Research: Die Rolle von Wissenspartnerschaften. *bildungsforschung*, 2, Art. 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.voiz.865>
- Rimkus, M. (2022). Vom Umgang mit Beharrungstendenzen in der Lehre. *DUZ – Magazin für Wissenschaft und Gesellschaft*, 9, 48–49.
- Rippler, S. (2022). Persona-Fachbegriffe einfach erklärt. In S. Rippler (Hrsg.), *Das Persona-Prinzip: Erfolgreiches Recruiting mit Candidate Personas* (S. 147–150). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Robinson, S.B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. München: Luchterhand.

- Schäfer, L. & Schnelle, T. (1994). Vorwort. In L. Schäfer & S. Schnelle (Hrsg.), *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* (S. VII-XIX). Berlin: Suhrkamp.
- Schneider, M. & Mustafić, M. (Hrsg.). (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Berlin: Springer.
- Scholkmann, A. (2016). *Forschend-entdeckendes Lernen. (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips*. In B. Berendt et al. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. (A 3.17, S. 1–36). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Schulze-Vorberg, L., Heckmann, C., Ulrich, I. & Horz, H. (2020). Der Qualitätsanspruch an Hochschullehre. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre: Teaching in Higher Education* (S. 187–211). Wiesbaden: Springer.
- Snowden, D.J. & Boone, M.E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68–76.
- Stolz, K. & van den Berk, I. (2021). Studierenergie als Referenzgröße für die (digitale) Studiengestaltung. In P. Becker & C. Kumpmann (Hrsg.), *Habitusbildung in der Studieneingangsphase. Reflexionen zu einem hybriden Modell* (S. 28–45). Münster: LIT.
- Times Higher Education (2019). *THE Europe Teaching Rankings 2019*. https://www.timeshighereducation.com/rankings/europe-teaching/2018#!page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined
- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation. *Psychologische Rundschau*, 59(3), 150–166.
- van den Berk, I. (2013). *Kommunikative Gattungen im Fremdsprachenunterricht. Von der Wissenschaftstheorie zur virtuellen Lernumgebung Cleio* (Dissertation). Utrecht: Universität Utrecht.
- van den Berk, I. & Kohls, C. (2013). Muster, wohin man schaut! Zwei Ansätze zur Beschreibung von Mustern im Vergleich. In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag* (S. 206–216). Münster: Waxmann.
- van den Berk, I., Schultes, K. & Stolz, K. (2015). Studierfähigkeit verstehen und fördern. Wie Studierende gut durch das Studium kommen. *Bildung & Wissenschaft*, 69(4), 34–37.
- van den Berk, I. & Stolz, K. (2016). Studierfähigkeit: Theoretischer Rahmen. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit: Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (Universitätskolleg-Schriften Bd. 15) (S. 33–43). Universität Hamburg.

- von Hentig, H. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik: Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Univ. Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (Neue Sammlung, Sonderheft 5), 13–40.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22.html>

Wie Wissenschaftsdidaktik die Hochschuldidaktik verändern könnte

Entwurf einer erweiterten Architektur

Gabi Reinmann & Frank Vohle

Zusammenfassung: Die etablierten Strategien der Hochschuldidaktik zur Qualifizierung von Lehrpersonen orientieren sich größtenteils an der Auffassung, dass Lehrpraxis vor allem fachübergreifendes Wissen braucht; im besten Fall stammt dieses Wissen aus der bildungswissenschaftlichen Forschung. Demgegenüber ist das Potential der fachwissenschaftlichen Lehrpraxis selbst weniger Blick; und doch kann diese die Ausbildung von Könnerschaft befördern und zudem praktisch relevante Theorie hervorbringen. Um diese Lücke zu schließen, formuliert der Beitrag die These, dass die Architektur hochschuldidaktischer Qualifizierung durch wissenschaftsdidaktische Strategien zu erweitern ist. Mit einem Gedankenexperiment werden Merkmale eines wissenschaftsdidaktisch konzipierten Lehrlabors exploriert, um als Laborstruktur die hochschuldidaktische Architektur zu ergänzen.

Schlagworte: Könnerschaft, Theorie-Praxis-Verhältnis, Lehrlabor, Tätigkeitstheorie

1 Ausgangslage: Hochschuldidaktik und ihre Fachwissenschaftsferne

Neben Forschung gehört Lehre zum Kerngeschäft von Universitäten. Aus wissenschaftsdidaktischer Sicht sind Vermittlung und Mitteilung im Kontext der Lehre integraler Bestandteil von Wissenschaft (vgl. Rhein & Reinmann, 2022). Dennoch hat es Lehre im Vergleich zur Forschung nach wie vor schwer, sich

als wissenschaftliches Feld und Bestandteil von Scholarship¹ (Kern, Mettetal, Dixson & Morgan, 2015) zu behaupten. Infolge großer Förderprogramme ist immerhin der praktische Stellenwert von Lehre in den letzten 20 Jahren gestiegen (z.B. Andersson, Besch, Heinzlmann, Schmidt & Schulze, 2020). Parallel dazu hat die Bedeutung der Hochschuldidaktik zur Qualifizierung und Unterstützung von Lehrpersonen zugenommen und, verglichen mit den Jahrzehnten davor, eine gewisse Renaissance erlebt (Wildt, 2021).

Die aktuelle Situation der Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum ist an anderen Stellen bereits ausführlich beschrieben worden (z.B. Kordts-Freudinger, Schaper, Scholkmann & Szczyrba, 2021). Dort zeigt sich unter anderem, dass hochschuldidaktische Angebote allmählich vielfältiger werden: Lehrpersonen können wählen zwischen Information und Workshops, Beratung und Coaching sowie Zertifikatsprogrammen; Hochschuldidaktik initiiert und moderiert Austausch und Vernetzung unter Lehrpersonen und integriert vereinzelt Scholarship of Teaching and Learning² (vgl. Kreber, 2022) in ihr Portfolio; ebenso entstehen derzeit hochschuldidaktische Netzwerke zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Hochschulen mit dem Ziel, Innovationen besser zu verbreiten (Barnat, 2021, S. 503 ff.).

Der Großteil der Lehrpersonen dürfte Hochschuldidaktik allerdings nach wie vor als Serviceangebot für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen kennen und nutzen, hinter dem – aus Angebots- wie Nachfragesicht – der klassische Transfergedanke steht: Hochschuldidaktisches Wissen (in der Regel allgemein-didaktische und pädagogisch-psychologische Inhalte) wird in verschiedenen Formaten an Personen in der fachwissenschaftlichen Lehre vermittelt, die über dieses Wissen (noch) nicht (ausreichend) verfügen. Organisiert werden die auf Wissenstransfer ausgerichteten Angebote meist von zentralen Organisationseinheiten und räumlich distanziert zum didaktischen Handeln in den Fachwissenschaften. Damit verhält sich hochschuldidaktische Qualifizierung – notwendigerweise – weitgehend abstinert gegenüber fachwissenschaftlichen Inhalten und Formen des Forschens als Gegenstand von Lehre und entsprechend unspezifisch gegenüber den Sprach- und Denkstilen der verschiedenen Fachwissenschaften (vgl. auch van Dijk, Geertsema, van der Schaaf, van Tartwijk & Kluijtmans, 2022). Fast zwangsläufig wird auf diese Weise eine Homogenisierung von Lehre über verschiedene Disziplinen

1 Der Begriff lässt sich kaum sinnvoll übersetzen, spielt aber in der Hochschuldidaktik eine zunehmend wichtige Rolle und wird daher in englischer Sprache beibehalten.

2 Im Deutschen häufig als Lehrforschung bezeichnet.

und Fächer hinweg vorangetrieben. Dahinter steht in der Regel die Annahme, dass das aus der Bildungswissenschaft stammende theoretische Wissen für den Aufbau von Können in der Hochschullehre zu bevorzugen ist gegenüber dem Wissen, das die fachwissenschaftliche Lehrpraxis selbst hervorbringen kann. Als stützendes Argument für dieses Vorgehen wird gerne angeführt, dass sich auf diese Weise eine Evidenzbasierung der Lehrpraxis erreichen oder erhöhen ließe, und das wiederum gilt prinzipiell als wünschenswert, obschon Zweifel am Umgang mit dem Konzept der Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik angebracht sind (vgl. Scharlau & Jenert, 2023).

Wir vermuten, dass diese Fachwissenschaftsferne zumindest mit dafür verantwortlich ist, dass Lehrpersonen die Hochschuldidaktik als von ihnen selbst abgekoppelt, jedenfalls nicht in das eigene Handeln integriert, wahrnehmen und als Serviceangebot oder eine Art »Nachhilfeunterricht«³ nutzen, um akute Hindernisse zu überwinden. Eine forschende Haltung gegenüber der Lehre und Wissensgenese aus der Lehrpraxis heraus (Scholarship) bleibt in diesem Zusammenhang ebenso randständig wie der genuin wissenschafts-didaktische Gedanke, dass der Wissenschaft selbst ein didaktisches bzw. mitteilendes Moment innewohnt.

Diese Ausgangslage aufnehmend, wollen wir im Folgenden zunächst das komplexe Verhältnis zwischen didaktischem *Wissen* aus verschiedenen Quellen und didaktischem *Können* von Lehrpersonen in den Fachwissenschaften theoretisch beleuchten.

2 Theoretische Betrachtung: Wissen und Können in der Hochschullehre

In kaum einem anderen bildungswissenschaftlichen Bereich werden das komplexe Geflecht von Wissen und Können und die Beziehung zwischen Theorie und Praxis so intensiv beforscht und diskutiert wie in der Lehrerbildung. Neuweg (2022, S. 30 ff.) bündelt die Ansätze, die sich vor diesem Hintergrund die Frage stellen, wie man sich die Entwicklung von Könnerschaft⁴ in Lehrberu-

3 so die Formulierung eines Fachwissenschaftlers in einer hochschuldidaktischen Veranstaltung im Oktober 2022

4 Eine ausführliche Herleitung und Darstellung des Konstrukts Könnerschaft auf der Grundlage der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis findet sich bei Neuweg (2020). An dieser Stelle soll der Hinweis genügen, dass »Könnerschaft« ein kontextsensitives und fluides Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Handeln auf Experten-

fen vorstellen kann, zu Integrations- und Differenzansätzen: Erstere suchen nach einer Verknüpfung von Theorie und Praxis, indem sie (in der Ausbildung) Theorie der Praxis voranstellen oder umgekehrt, Praxis im Anschluss mit Theorie beleuchten, in beiden Fällen aber Theorie als höherwertig einstufen; letztere gehen davon aus, dass Wissen und Können je eine Eigenlogik haben und Theoretisieren und Praktizieren zwei Praxen mit eigener Dignität bilden, die nicht zwingend verknüpft werden müssen. Dieser Grundgedanke, so unsere Einschätzung, lässt sich auch auf die Hochschullehre und das Bemühen der Hochschuldidaktik anwenden, die Praxis mit Theorie zu versorgen. In (schwacher) Anlehnung an Neuweg (2022, S. 18 ff.) visualisiert Abbildung 1 einerseits bestehende anzunehmende Beziehungen zwischen Theorie (die sich im besten Fall in personalem Wissen niederschlägt) und Praxis (als dem konkreten didaktischen Handeln) bezogen auf die fachwissenschaftliche Lehre und ist entsprechend *deskriptiv* gemeint; andererseits bezieht sie die potenzielle Rolle der – noch nicht ausgereiften – Wissenschaftsdidaktik mit ein und ist folglich auch *prospektiv* zu verstehen.⁵

Orientiert man sich an den Zahlen in der Abbildung, ist das Modell wie folgt zu lesen:

(1) Im Fokus steht die Lehrpraxis in den Fachwissenschaften, die es (weiter) zu entwickeln und zu verbessern gilt. Zentral sind hierfür das didaktische Können und Handeln von Lehrpersonen. Die Lehrpraxis ist hier also Zielgröße und Ausgangspunkt zugleich. (2) Fachwissenschaftlerinnen nutzen in ihrem Lehrhandeln primär ihr fachwissenschaftliches Wissen wie auch das Können aus der fachspezifischen Forschungspraxis, denn: Sie wollen Studierenden fachwissenschaftliches Wissen vermitteln und in fachwissenschaftliches Denken und Handeln inklusive Forschen einführen. Der Einfluss aus der eigenen Forschungspraxis auf die Lehrpraxis ist entsprechend groß. (3) Darüber hinaus haben Lehrpersonen in der Regel eine Idee von Universität und akademischem Studium aus der eigenen Fachsozialisation, die Einfluss auf die eigene Lehrpraxis nimmt; teilweise deckt sich das vermutlich auch mit Ideen, die andere Lehrpersonen wie auch die Hochschuldidaktik von Universität haben. (4) Die Hochschuldidaktik kommt gewissermaßen von außen hinzu und

niveau meint, das erfahrungsbasiert entsteht und schwer zu verbalisieren ist (Neuweg, 2020, S. 30 ff.).

5 Sowohl der Theorie- als auch der Praxisbegriff ließen sich natürlich ausführlich diskutieren, was hier allerdings nicht als Ziel verfolgt wird.

stellt Lehrpersonen fachübergreifendes Wissen zur Verbesserung der Hochschullehre zur Verfügung: in Form von hochschuldidaktischen Theorien, Modellen, Befunden, Empfehlungen. (5) Anders als das eigene fachwissenschaftliche Wissen und Können kann dieses Didaktik-Wissen vermutlich nicht direkt auf die Lehrpraxis wirken: Lehrpersonen müssen es zunächst rezipieren, wählen dabei selektiv aus, deuten es vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Theorien etc. und bilden eigene mentale Strukturen aus, mit denen sie in die Lehrpraxis gehen. (6) Eine Lücke klafft derzeit – von wenigen Ausnahmen einmal abgesehen – zwischen dem hochschuldidaktischen (fachübergreifenden) Wissen einerseits und der fachwissenschaftlichen Praxis andererseits, denn: Anders als für die Schule existieren kaum hochschulische Fachdidaktiken.⁶ Spezifisches (auf einzelne Fächer hin ausdifferenziertes) *wissenschaftsdidaktisches* Wissen ist also noch weitgehend ein Desiderat. (7) Im Idealfall entsteht dieses Wissen vorrangig aus der fachwissenschaftlichen Lehr- und Forschungspraxis, angereichert, ausgewählt und/oder transformiert durch dazu passendes allgemein-didaktisches Wissen, und ist dann – als Brücke zwischen didaktischem und fachwissenschaftlichem Wissen – prospektiv eine weitere Wissensquelle zur Verbesserung der Lehrpraxis in den Fachwissenschaften.

Führt man sich dieses komplexe Geflecht aus Wissen und Können (man könnte auch sagen: aus verschiedenen Arten von Theorie und Praxis) vor Augen und fragt nach angemessenen und wirkungsvollen Möglichkeiten, Lehrpersonen in der (Weiter-)Entwicklung und Verbesserung ihrer Lehre zu unterstützen, wird schnell klar, dass es nicht den *einen* Weg geben kann. Wiederum in Anlehnung an Neuweg (2022), der für das »Spannungsfeld von Wissen und Können« im Rahmen der Lehrerbildung zwölf Denkfiguren entwirft, werden im Folgenden drei hochschuldidaktische Strategien vorgeschlagen und begründet, die sowohl die bestehenden hochschuldidaktischen Angebote als auch die angedeuteten Leerstellen aufgreifen.

6 Band II der Reihe Wissenschaftsdidaktik (Reinmann & Rhein, 2023), zu der auch der vorliegende Band gehört, widmet sich exemplarisch der Wissenschaftsdidaktik in einzelnen Disziplinen und kann als Versuch gelesen werden, den Diskurs zu spezifischen Wissenschaftsdidaktiken anzustoßen.

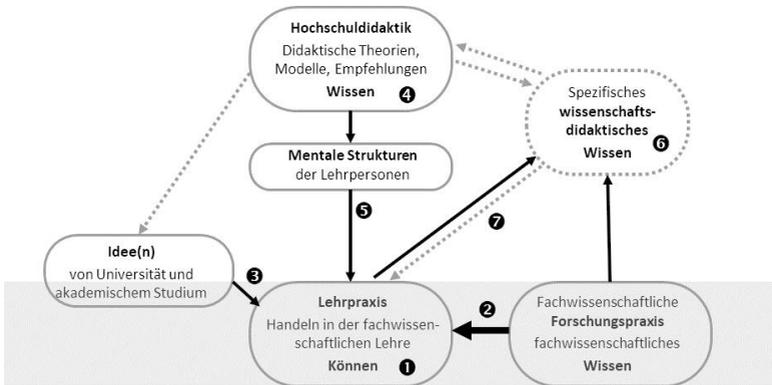


Abb. 1: Modellierung des Beziehungsgeflechts zwischen Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können im Kontext von Hochschullehre und Hochschuldidaktik (eigene Darstellung)

3 Herausforderungen für die Hochschuldidaktik: Umgang mit Theorie und Praxis

3.1 Hochschuldidaktische Strategien

Die zwölf Denkfiguren zum Verhältnis von Theorie und Praxis von Neuweg (2022) lassen sich *nicht* eins-zu-eins auf Könnerschaft in der Hochschullehre übertragen. Wir verwenden sie als Inspiration und nach eigener Bearbeitung als Grundlage für einen Vorschlag zur Formulierung hochschuldidaktischer Strategien.⁷ | Wie Neuweg (2022, S. 265 f.) gehen wir davon aus, dass sich Könnerschaft von Lehrpersonen an der Universität aus *mehreren* Quellen speist, die allesamt wichtig sind und zur Verbesserung der Hochschullehre beitragen können. Es kommt entsprechend darauf an, die hinter diesen Quellen liegenden Denkfiguren gleichberechtigt aufzunehmen und zu orchestrieren, was uns durch verschiedene Strategien möglich scheint. Wir schlagen drei solcher Strategien vor, die, bezogen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis (vgl. Abschnitt

7 Auf die von Neuweg (2022) gewählten Begriffe/Cluster greifen wir in diesem Zusammenhang so gut wie nicht zurück, sondern versuchen, die jeweiligen Inhalte mit eigenen Termini an die *Hochschuldidaktik* anzupassen.

2), *Akzente* setzen, also keineswegs überschneidungsfrei sind, aber richtungsweisend für die Gestaltung von hochschuldidaktischen Angeboten an Lehrpersonen sein können. Wir verstehen diese Strategien als größere Cluster, die sich weiter ausdifferenzieren lassen, indem man zum Beispiel konkrete Ziele formuliert, die sich damit jeweils erreichen ließen.

Hochschuldidaktik vermittelt Theorie für die Praxis. Die Strategie »Hochschuldidaktik vermittelt Theorie für die Praxis« geht davon aus, dass es hinter dem Besonderen und Einmaligen einer jeden Lehrpraxis etwas Allgemeines (in Form von didaktischen Theorien) gibt, das Orientierung ermöglicht (Neuweg, 2022, S. 43). Auch wenn weder Rezeptwissen für didaktisches Handeln existiert noch eine evidenzbasierte Lehrpraxis (im Sinne eines eng verstandenen Evidenzbegriffs) erwartet werden kann, sind auf der Grundlage von Forschung (verschiedenster Art) zur Hochschullehre dennoch Tendenzaussagen möglich, die sich mit hochschuldidaktischen Angeboten vermitteln lassen. Diese Strategie lässt sich über folgende Ziele hochschuldidaktischer Angebote an Lehrpersonen weiter entfalten:

- *Lehrpersonen nutzen Theorie für Entscheidungen in der Praxis.* Theorienutzung für Entscheidungen in der Praxis läuft auf die Vermittlung wissenschaftlich begründeter Handlungsregeln und empirisch untersuchtem Wissen, »was wirken kann«, hinaus. In Grenzen können Lehrpersonen mit diesem didaktischen Wissen die eigene Handlungspraxis verbessern, indem sie es bei Bedarf zur Grundlage ihrer Entscheidungen machen.
- *Lehrpersonen nehmen Praxis theoriegeleitet wahr.* Theoriegeleitete Praxiswahrnehmung setzt die Vermittlung didaktischer Theorien, Modelle und begrifflicher Instrumentarien voraus. Mit diesem Wissen können Lehrpersonen Situationen und Probleme so wahrnehmen und deuten, dass potentiell bessere didaktische Entscheidungen resultieren.
- *Lehrpersonen machen Theorie zum integralen Bestandteil ihres Handelns in der Praxis.* Die Integration von Theorie in die eigene Praxis verlangt nach Kontextualisierung theoretischen Wissens in Form von Fällen und Lehrbeispielen, in denen das Verallgemeinerte besonders wird: Lehrpersonen können damit Urteilskraft und die Kompetenz ausbilden, Theorie situativ und kontextsensibel anzuwenden.

Hochschuldidaktik leitet Praxis mit Theorie direkt an. Der Strategie »Hochschuldidaktik leitet Praxis mit Theorie direkt an« liegt die Annahme zugrunde, dass sich bewährte und theoretisch begründete Handlungssequenzen und

Fertigkeiten für die Lehre trainieren sowie ungünstige didaktische Vorstellungen aufklären und korrigieren lassen. Damit sind zwei Theorie-Praxis-Verhältnisse angesprochen, die Hochschuldidaktik für Lehrpersonen und deren Entwicklung von Könnerschaft fruchtbar machen kann. Formuliert als Ziele für hochschuldidaktische Angebote an Lehrpersonen bedeutet das:

- *Lehrpersonen üben Theorie für die Praxis ein.* Einüben von Theorie für die Praxis erfordert Möglichkeiten, außerhalb der Lehrpraxis Lehraktivitäten in Standardsituationen auszuprobieren und zu trainieren. Lehrpersonen lernen, wie sie wiederkehrende Herausforderungen und typische Situationen beherrschen und flexibel damit umgehen können.
- *Lehrpersonen ändern subjektive Theorien über Praxis.* Theoretisch begründetes Ändern von Auffassungen über Praxis macht es notwendig, dass Lehrpersonen Raum und Unterstützung dafür erhalten, die eigene Lehre zu reflektieren sowie zugrundeliegende subjektive Theorien zu explizieren und zu hinterfragen. Lehrpersonen können ihr praktisches Handeln selbst beobachten, um ihren Auffassungen auf den Grund zu gehen und umzulernen.

Hochschuldidaktik moderiert Praxis und Theoriebildung. Mit der Strategie »Hochschuldidaktik moderiert Praxis und Theoriebildung« ist die Annahme verbunden, dass jede fachkulturelle Lehrpraxis auch unabhängig von hochschuldidaktischem Wissen eigene Handlungsrouninen und -kulturen sowie fachspezifisches Handlungswissen ausbildet (vgl. Neuweg, 2022, S. 147 ff.). Hier kommen die spezifischen Wissenschaftsdidaktiken ins Spiel, wie sie in Abbildung 1 aufgenommen sind. Diese führen nicht primär oder zwingend zu kodifiziertem Wissen, sondern bilden tendenziell ein in die Praxis eingebettetes Wissen aus, das nicht selten implizit bleibt. Die Lehrpraxis wird entsprechend zum Ausgangspunkt für Theorie, die das Besondere fach- und kontextspezifisch verallgemeinert. Hochschuldidaktik kann hier dennoch tätig werden, nämlich kooperativ (auf Augenhöhe) mit den Fachwissenschaften, moderierend und unterstützend (versus vermittelnd) sowie selbst lernend. Wiederum aus der Sicht der Lehrperson formuliert ließen sich hier etwa folgende Theorie-Praxis-Verhältnisse heranziehen:

- *Lehrpersonen nehmen Theorien aus der Praxisgemeinschaft auf.* Die Aufnahme von Theorien aus der Gemeinschaft praktisch tätiger Lehrpersonen setzt voraus, dass Lehrpersonen untereinander (implizites) Wissen und Können durch Kommunikation und gegenseitige Beobachtung weitergeben und

- dabei das Besondere fachspezifisch verallgemeinern. In einem Prozess der Enkulturation treffen sie auf das Wissen anderer und übernehmen es.
- *Lehrpersonen bilden handelnd Theorie über Praxis.* Theoriebildung über Praxis durch eigenes Handeln wird möglich, wenn Lehrpersonen ihre praktischen Erfahrungen explizieren, reflektieren und kommunikativ validieren. Lehrpersonen sind praktisch tätig und verändern die Wirklichkeit, machen dabei spezifische Erfahrungen und verallgemeinern diese zu Erkenntnissen über künftige Möglichkeiten in der Lehre.
 - *Lehrpersonen generieren forschend praxisrelevante Theorien.* Die Generierung praxisrelevanter Theorien durch Forschung hat zur Bedingung, dass Lehrpersonen ihre eigene Lehre mit wissenschaftlichen Methoden beforschen. Lehrpersonen nutzen empirische und/oder theoretische Verfahren, um Lehrpraxis zu untersuchen und machen ihre Ergebnisse öffentlich zugänglich und kritisierbar.

3.2 Hochschuldidaktische Leistungen und Leerstellen

Bisherige hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote decken aus unserer Sicht die ersten beiden Strategien (Hochschuldidaktik vermittelt Theorie für die Praxis und Hochschuldidaktik leitet Praxis mit Theorie an) relativ gut ab: Verbreitete Formate wie Selbstlernmaterialien (auch in Form von guten Beispielen aus der Lehre), Informationsveranstaltungen und Workshops in unterschiedlicher Ausgestaltung stehen in der Regel dafür, dass hochschuldidaktisches Wissen so für die Praxis aufbereitet und vermittelt wird, dass Lehrpersonen das, was sie lernen, in der Praxis einsetzen und (im besten Fall) dauerhaft in ihr didaktisches Handeln integrieren. Coachings, Beratung und kollegiale (bzw. Peer-) Formate legen darüber hinaus Wert darauf, dass Lehrpersonen mit Hilfe neuen Wissens Praxis anders (theoriegeleitet) wahrnehmen und/oder subjektive Theorien über Praxis ändern und auf dieser Basis bessere didaktische Entscheidungen treffen. Trainings und beispielsweise Angebote wie Micro Teaching⁸ ermöglichen Lehrpersonen, Theorie für die Praxis auch konkret einzuüben.

Demgegenüber zeigt sich die Hochschuldidaktik deutlich schwächer darin, die fachwissenschaftliche Lehrpraxis als eigenes Feld der Entwicklung von

8 Beim Micro Teaching führen Lehrpersonen in einem kollegialen Setting einen zeitlich begrenzten Ausschnitt aus ihrer »echten« Lehre aus, erhalten Feedback und reflektieren ihr Handeln (vgl. Sommer, 2021).

Könnerschaft wie auch der Generierung von (wissenschaftsdidaktisch relevanter) Theorie zu erkennen und vor diesem Hintergrund eine Strategie zu verfolgen, die wir als »Hochschuldidaktik moderiert Praxis und Theoriebildung« bezeichnet haben. Austausch- und Vernetzungsformate sind Beispiele dafür, wie Hochschuldidaktik stellenweise versucht, Lehrpersonen darin zu unterstützen, Erfahrungen, seltener aber wohl daraus entstehende Theorien, aus der Praxisgemeinschaft (disziplinär oder interdisziplinär) untereinander zu teilen. Lehrforschung bzw. Scholarship of Teaching and Learning, wie sie (unter anderem) durch hochschuldidaktische Einrichtungen angestoßen und begleitet werden, stehen am deutlichsten für den Versuch, Lehrpersonen aus den Fachwissenschaften darin zu unterstützen, handelnd Theorie über Praxis zu bilden und/oder forschend praxisrelevante Theorien zu generieren (vgl. Reinmann, 2022). Insgesamt betrachtet aber folgern wir aus unserer theoretischen Analyse ein wissenschaftsdidaktisches Defizit in dem Sinne, dass die fachkulturelle Lehrpraxis mit ihren eigenen Handlungsroutrinen und -kulturen sowie ihrem Potenzial, fachspezifisches Handlungswissen und eigene Theorien auszubilden, derzeit noch zu wenig gesehen, genutzt und gefördert wird.

Zu ergänzen wäre, dass sich diese Folgerung nicht nur theoretisch begründen lässt. Auch Beobachtungen aus der hochschuldidaktischen Praxis legen die Vermutung nahe, dass es an der Zeit ist, den wissenschaftsdidaktischen Part möglicher Qualifizierungsangebote auszubauen: Entwicklungen wie die Digitalisierung und Ereignisse wie die COVID-19-Pandemie und deren Auswirkungen auf die Lehre haben den etablierten hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten zunächst einen neuen Schub gegeben (z.B. Dittler & Kreidl, 2021). Diese Angebote erweisen sich offenbar als gut darin, zu helfen, akute Problemlagen in der Hochschullehre zu mildern; deren Strategie, Theorie für die Praxis zu vermitteln und Praxis mit Theorie anzuleiten) »funktionieren« in diesem Sinne. Mit der »Normalisierung« des Lehrbetriebs an Präsenzhochschulen nach dem Corona-Lockdown erleben viele etablierte hochschuldidaktische Einrichtungen nun allerdings ein verändertes Teilnahmeverhalten (z.B. kurzfristige Entscheidungen) sowie eine deutlich sinkende Nachfrage an Qualifizierung.⁹ Man kann davon ausgehen, dass es vielfältige Gründe für diese Veränderung gibt, die empirisch genauer zu ermitteln wären. Jedenfalls erweist sich diese Beobachtung als konsistent zu unserer

9 Zu dieser Einschätzung kommen wir auf der Grundlage mehrerer Veranstaltungen, in denen sich Vertreterinnen hochschuldidaktischer Einrichtungen im deutschsprachigen Raum ausgetauscht haben.

theoretischen Analyse hochschuldidaktischer Strategien vor dem Hintergrund des Verhältnisses zwischen Wissen und Können in der Hochschullehre und dient uns daher als zusätzliches Argument.

Als Zwischenfazit halten wir folgende These fest: Die etablierten fachübergreifend ausgerichteten Strategien in der hochschuldidaktischen Qualifizierung verfahren größtenteils nach der Auffassung, dass Lehrpraxis vor allem fachübergreifendes Wissen braucht, das durch bildungswissenschaftliche Forschung zu generieren ist; weitgehend ignoriert wird das Potential der fachwissenschaftlichen Lehrpraxis dafür, sowohl die Ausbildung von Könnerschaft zu befördern als auch praktisch relevante Theorie hervorzubringen. Um diese Lücke zu füllen, ist die Architektur hochschuldidaktischer Qualifizierung mit der *wissenschaftsdidaktischen* Strategie zu erweitern, welche das Wissen und Können in der fachwissenschaftlichen Lehrpraxis als eine bislang vernachlässigte Quelle für Qualifizierung und Lehrentwicklung anerkennt, in die Angebotsstruktur integriert und eine (zusätzliche) *kooperative* Beziehung zwischen Hochschuldidaktik und Fachwissenschaft aufzubauen hilft. Als einen möglichen Ansatzpunkt für eine wissenschaftsdidaktische Erweiterung der Architektur hochschuldidaktischer Qualifizierung schlagen wir im Folgenden das Konzept des Lehlabor vor und führen es genauer aus.

4 Lösungsansatz: Das Lehlabor als wissenschaftsdidaktische Strategie

Lehre ist eine Kernaufgabe an Universitäten; das Entwerfen von Lehrangeboten sowie deren Umsetzung und kontinuierliche Weiterentwicklung sind als Lehre ein integraler Bestandteil der Tätigkeit von Fachwissenschaftlerinnen an einer Universität. Im Zuge der eingangs genannten Fördermaßnahmen sowie wachsender Ansprüche an die Hochschullehre setzt man allerdings zunehmend auch auf Lehrprojekte, um in einem begrenzten Zeitraum Neuerungen auf den Weg zu bringen. Zur Förderung solcher Lehrprojekte ist in der Hochschuldidaktik der Begriff des *Lehlabor* bereits bekannt (vgl. Kenter, 2016), wird aber nicht konsistent verwendet; andere Bezeichnungen für das, worum es uns hier geht, sind derzeit auch *Lehrefond*¹⁰ oder *Lehrkolleg*.¹¹

10 Z.B. <https://www.fau.de/education/lehre-an-der-fau/foerderprogramme-fuer-die-lehre/innovationsfonds-lehre/>

11 Z.B. <https://www.glk.uni-mainz.de>

Bevor man sich konkrete Lehlabor-Realisierungen und damit zusammenhängende Erfahrungen genauer ansieht, lohnt sich ein Blick auf das Wort selbst: Zunächst einmal ist nämlich Labor die Kurzform von Laboratorium und bezeichnet in der Regel Arbeits- und Forschungsstätten für biologische, chemische, technische Experimente und Erprobungen. Daneben gibt es seit einiger Zeit das Wort Reallabor (Parodi & Steglich, 2021, S. 255 f.) – eine Wortneuschöpfung, welche die Begriffe Realität und Labor verknüpft und verwendet wird, wenn der Alltag zu einem Ort wissenschaftlichen Ausprobierens wird.

Ein Lehlabor im Sinne eines »Labors für die Lehre« ist also – von der Wortbedeutung ausgehend – erst einmal metaphorisch zu verstehen: Analog zum Labor drückt der Begriff Lehlabor aus, dass es hier um einen (*Frei-*)*Raum* dafür geht, in der Lehre etwas auszuprobieren und mit (neuen) Lehrkonzepten zu experimentieren. Analog zum Reallabor verknüpft das Lehlabor zudem den Lehralltag mit Lehrexperimenten und bringt damit eine *forschende* Haltung in die Lehrpraxis. Schließlich ist der Begriff des Lehlabors meist noch mit der Erwartung assoziiert, dass sich darin *kreatives* Handeln entfaltet: In diesem Sinne wird das Labor zum Werkraum. Kreative Ideen für Lehrentwürfe und -experimente können aus der Hochschuldidaktik kommen oder direkt aus der fachwissenschaftlichen Lehre erwachsen und hängen dann mehr oder weniger stark mit der fachwissenschaftlichen Forschung zusammen, die Gegenstand der Lehre ist.

4.1 Wettbewerblich organisierte Lehlabore

Lehlabore zur Förderung von Lehrprojekten wurden und werden meist als wettbewerbliche Instrumente konzipiert, um Neuerungen in der Lehre analog zur Forschungsförderung zu gestalten.¹² Die Funktionsweise von wettbewerblich organisierten Lehlaboren lässt sich so zusammenfassen: Ausschreibungen für die Förderung von Lehrprojekten schaffen einen Anlass zur Reflexion der Lehre, stoßen Ideen zur Verbesserung oder Erneuerung der eigenen Lehre an und motivieren im Idealfall zur Antragstellung, in der Ideen ausformuliert

12 Beispielhaft sei auf die teils abgeschlossenen, teils laufenden Lehlabore an der Universität Hamburg verwiesen: <https://www.profale.uni-hamburg.de/lehre/lehlabor.html>; <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/ueber-uns/projektbereich/e/lehlabor.html>; <https://www.isa.uni-hamburg.de/ddlitlab/data-literacy-lehlabor.html>

werden. Die in Aussicht gestellten Ressourcen versprechen einen möglichen Freiraum: Der Freiraum wirkt als Motivator, sich nicht nur reflektierend, sondern konkret experimentierend mit der eigenen Lehre zu befassen; im Falle eines Antragsersfolgs trägt der Freiraum dazu bei, Zeit- und Ressourcenprobleme zu reduzieren, die Lehrexperimente im Hochschulalltag behindern. Unterstützt werden die ausgewählten Projektpersonen oder -teams üblicherweise, indem man sie didaktisch berät und gegenseitigen Austausch anregt und moderiert.

Lehrlabore dieser Art haben als Ergänzung zu klassischen hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten mehrere Vorzüge: Sie ermöglichen den geförderten Lehrpersonen einen besonderen fachdidaktischen Kompetenzzuwachs; zudem werden praktisch unmittelbar wirksame Lehrkonzepte entwickelt und erprobt. Kompetenzen und Konzepte sind in der Regel fachwissenschaftlich verwurzelt: In der Folge wird die Verknüpfung von Forschung und Lehre erleichtert. Schließlich leisten die experimentierenden Lehrpersonen in ihrem Fach oft Überzeugungsarbeit und wirken als Vorbilder oder Multiplikatorinnen. Allerdings gehen mit dem Wettbewerbscharakter, analog zur Forschung, mehrere Probleme einher: (a) Wettbewerbe für die Lehre verursachen relativ hohe Kosten mit der Folge, dass Universitäten ihrerseits (etwa bei Stiftungen) Geld einwerben müssen und Lehrlabore entsprechend nicht dauerhaft halten können. (b) Werden Wettbewerbe für die Beantragung zusätzlicher Ressourcen ausgeschrieben, um neue Lehrvorhaben zu realisieren, übersteigt die Anzahl der Anträge an einer Universität in der Regel die möglichen Förderungen. Lehrpersonen, die Ideen generiert und Zeit investiert haben, werden frustriert und demotiviert, wenn sie nicht zum Zuge kommen. Zudem bleibt viel Potenzial für die Hochschullehre infolge der Selektion ungenutzt. (c) Reviews und Auswahlverfahren im Wettbewerbsprozess haben im Vergleich zur Forschungsförderung ähnliche, oft sogar größere Probleme, sodass kaum sichergestellt werden kann, die jeweils »besten« Vorhaben zu identifizieren: Es mangelt an validen Auswahlkriterien und es ist schwer, erfahrene Reviewer zu finden; letztere müssen ebenfalls viel Zeit aufwenden, die im Falle des Selektierens von Lehrvorhaben keinen unmittelbaren Ertrag für die Entwicklung der Hochschullehre hat. (d) Schließlich kurbeln wettbewerblich organisierte Lehrlabore den ohnehin schon multiplen Wettbewerb im Wissenschaftssystem (Krücken et al., 2021) zusätzlich an.

Die Leitidee des Wettbewerbs ist unter den aktuell gegebenen Bedingungen aus unserer Sicht wenig geeignet, die Grundidee des Lehrlabors als (Frei-)Raum für kreative Lehrexperimente *strukturell* in der Universität zu

verankern und als wissenschaftsdidaktische Strategie die klassischen Qualifizierungsangebote zu ergänzen. An die Stelle der auf Selektion ausgelegten Lehrprojektförderung, die ausschließlich nach wettbewerblichen Prinzipien funktioniert, müsste eine »echte« Laborstruktur mit einer anderen Leitidee treten, die Lehren als designbasierte Praxis (vgl. Reinmann, 2022, S. 276 f.) versteht, deren Weiterentwicklung stärker intrinsisch motiviert ist. Der folgende Abschnitt erörtert Merkmale eines wissenschaftsdidaktisch konzipierten Lehlabors, das als *Laborstruktur* eine solche andere Leitidee realisieren und die hochschuldidaktische Architektur erweitern könnte.

4.2 Wissenschaftsdidaktisch konzipierte Lehlabore

Geht man noch einmal zurück auf die ursprüngliche Bedeutung eines Labors *ohne* die bislang verfolgte wettbewerbliche Umsetzung, dann müsste ein Lehlabor Lehrpersonen an der Universität dauerhaft und selbstverständlich die Möglichkeit bieten, Lehrexperimente durchzuführen und dafür einen entsprechende (Frei-)Raum bereitstellen. An die Stelle des Mottos »Besser-sein-als-andere«, um sich in einem Wettbewerb durchzusetzen, müsste die Leitidee treten: »Selber-besser-werden-wollen« – im Sinne einer Exzellenz in der Lehre, wie man sie an Universitäten auch in der Forschung anstrebt. Als wissenschaftsdidaktische Strategie würde ein Lehlabor mit einer »echten« Laborstruktur *nicht primär* auf externe Anreize in Form von Ressourcen und temporäre Anerkennung setzen, sondern darauf, dass Lehrpersonen an eigenen Lehrideen arbeiten *wollen*, von anderen lernen, im besten Fall auch gemeinsam mit anderen Lehrentwürfe entwickeln, diese gedanklich durchspielen und dann auch real erproben, mit Erfahrungen und Beobachtungen aus Erprobungen wieder ins Labor zurückzukehren und diese sozial eingebunden reflektieren und in Re-Designs einfließen lassen.¹³ Eine solche Laborstruktur müsste zusätzlich unterstützend wirken: (a) mit didaktischer Beratung, um unter anderem Erfahrungen aus Gedanken- und Realexperimenten eine geeignete Sprache zu geben und Verständigung zu erleichtern, (b) mit Moderation, wenn sich Gruppen bilden oder Vernetzung zu fördern ist, und (c) mit zusätzlichen Ressourcen, sofern diese im Prozess erforderlich werden und deren Einsatz ei-

13 Die hier zugrundeliegende Auffassung von Lehren als einer Entwurfshandlung bzw. von »Teaching as Design« wird unter anderem von Laurillard (2012), Goodyear (2015) und Ashwin et al. (2020) vertreten.

nen übergreifenden Mehrwert verspricht (z. B. bei Lehrkonzepten, die für eine größere Gruppe von Lehrpersonen interessant bzw. wichtig sein können).

Besondere Aufmerksamkeit verdient schließlich die Akteurskonstellation in wissenschaftsdidaktisch konzipierten Lehrlaboren:

- Ein Lehrlabor sollte primär *lehrende Fachwissenschaftlerinnen* zusammenbringen, die gemeinsam – auch zusammen mit Studierenden – Ideen zur Verbesserung der Lehre entfalten, Lehrentwürfe gestalten und ausprobieren. Nicht zwangsläufig, aber häufig und mit gutem Grund können sich Lehrpersonen aus gleichen oder verwandten (Sub-)Disziplinen gegenseitig unterstützen und inspirieren, weil sie ähnliche Erfahrungen teilen, unter vergleichbaren fachkulturellen Bedingungen lehren, sich dann auch relativ gut untereinander verständigen und somit leichter temporäre Interessensgruppen unter dem Dach eines Lehrlabors bilden können.
- Weitere Akteure sind *Bildungsforscherinnen aus der Hochschuldidaktik*, die ihr fachübergreifendes Wissen und Können in fachwissenschaftlich motivierte Lehrexperimente einbringen und die didaktische Arbeit an Lehrentwürfen und deren Erprobung beratend und / oder moderierend unterstützen können. Weitere Funktionen der Hochschuldidaktiker im Lehrlabor würden darin bestehen, die Bildung von Interessensgruppen zu unterstützen, Gruppen bei Bedarf zu vernetzen und zwischen verschiedenen Fächern Beziehungen herzustellen, um etwa Erkenntnisse aus Lehrexperimenten für andere Kontexte zu öffnen.
- Eine dritte, prospektiv zu fördernde, Akteursgruppe sind lehrende Fachwissenschaftlerinnen, die sich nicht nur punktuell in Lehrexperimenten engagieren, sondern sich längerfristig und mit reflexiv-forschendem Anspruch der Gestaltung von Lehre in ihrer Fachwissenschaft widmen und dabei fachdidaktische Könnerschaft entwickeln; sie würden als *Scholars of Teaching* (Kreber, 2002, p. 16 f.) agieren. Diese Gruppe könnte im Lehrlabor multiple Übersetzungen zwischen Fachwissenschaften und Hochschuldidaktik leisten, ist aber noch kein weit verbreitetes Phänomen und stellt damit eher ein Ziel für die Lehrlabor-Arbeit dar.

Lehrlabore als wissenschaftsdidaktische Strategie vernetzen im Idealfall die skizzierten Akteursgruppen, befördern in der Vernetzung die Entwicklung spezifischer Wissenschaftsdidaktiken (vgl. Rhein in diesem Band) und stärken die Verankerung des Engagements für die Lehre in den Fachwissenschaften selbst. Abbildung 2 visualisiert die Akteurskonstellation im

wissenschaftsdidaktisch konzipierten Lehlabor exemplarisch am Beispiel einer Interessensgruppe.¹⁴

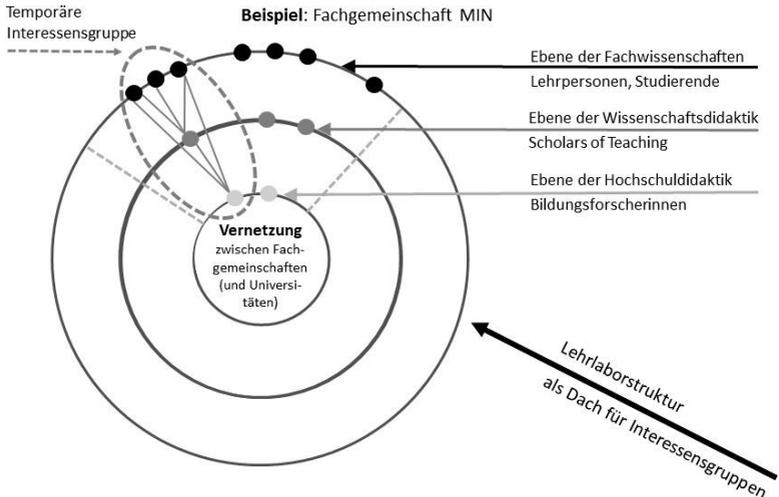


Abb. 2: Mögliche Akteurskonstellation im Lehlabor

Labore generell sind soziale Einheiten mit eigenen Denk- und Handlungsstilen. Auch Lehlabore beruhen auf sozialer Interaktion und sind darauf angewiesen, dass sich die beteiligten Akteure koordinieren, auf ein jeweils gemeinsames Ziel hin (Lehrentwürfe und deren Erprobung in Lehrexperimenten) zusammenarbeiten und dabei über gemeinsame Regeln und Instrumente (Sprache, Abläufe) verfügen bzw. diese aushandeln. Das ist nicht trivial, wenn man berücksichtigt, dass insbesondere an großen Volluniversitäten zahlreiche, höchst verschiedene, Lehrkulturen nebeneinander existieren; selbst innerhalb einer Fakultät gibt es unterschiedliche Forschungsparadigmen, die heterogene Anforderungen und Bedingungen für die Lehre darstellen. So gesehen kann ein Lehlabor nur ein *vernetztes* Labor in mehrfachem Sinne sein: Vernetzung der skizzierten Akteursgruppen, Vernetzung engagierter Lehrpersonen gleicher oder ähnlicher Fachwissenschaften, Vernetzung zweier

14 In der Abbildung ist exemplarisch die Fachgemeinschaft Mathematik/Informatik/Naturwissenschaften (MIN) ausgewiesen.

oder mehrerer fachwissenschaftlich geprägter Interessensgruppen, Vernetzung interdisziplinär interessierter Lehrpersonen etc. Schließlich könnten Lehlabore auch mehrere Universitäten vernetzen und fachwissenschaftliche Lehrexperimente über Organisationsgrenzen hinweg anstoßen und fördern.

4.3 Gedankenexperiment zu einer möglichen Lehlabor-Praxis

Um zu prüfen, wie Lehrpersonen aus den Fachwissenschaften ein wissenschaftsdidaktisch konzipiertes Lehlabor nutzen *könnten* und was eine Laborstruktur an einer Universität dafür bieten müsste, spielen wir an dieser Stelle gedanklich ein mögliches bzw. *beispielhaftes* Szenario durch. Wir formulieren das Gedankenexperiment¹⁵ in der ersten Person aus der Sicht einer Fachwissenschaftlerin in der Lehre als Entscheidungs- und Handlungssequenz und ergänzen (*kursiv*) die von einem Lehlabor bereitzustellenden Bedingungen.¹⁶

- a) Ich habe eine Idee, die meine Lehre verbessert, in eine neue Richtung lenkt oder ein bisher ungelöstes Problem angeht und vermutlich auch für einige meiner Kolleginnen interessant ist. *Die Lehrperson trifft mit ihrem Anliegen auf Wertschätzung der Lehre, eine experimentierfreudige Atmosphäre und erlebt, dass Forschung und Lehre als gleichwertig gelten.*
- b) Ich stelle meine Idee ohne allzu großen Aufwand (z.B. in einem Bild, einem kurzen Text, einem kleinen Video) online vor, um Partner zu finden, nämlich: Peers, die sich an der Entfaltung der Idee beteiligen, oder interessierte Kolleginnen, die sich als kritische Dialogpartner einbringen, und Studierende, die mitarbeiten wollen. *Die Lehrperson findet geeignete Räume vor Ort, eine förderliche digitale Infrastruktur, technische Unterstützung und eine Koordination zur Bildung temporärer Interessensgruppen vor.*
- c) Ich hole mir Unterstützung, um mich mit Gleichgesinnten und Interessierten online oder vor Ort zu treffen und zu entscheiden, ob es in der aktuellen Konstellation oder nach weiterer Akquise losgehen kann mit einem

15 Unter einem Gedankenexperiment (zur Anwendung und Geschichte, siehe Kühne, 2005) verstehen wir eine mentale Simulation eines Szenarios und deren Prüfung via Vorstellungskraft, wobei es nicht um Entscheidungen über wahr oder falsch, sondern über möglich oder notwendig geht.

16 Das exemplarische Szenario ist inspiriert von einem authentischen Fall (außerhalb einer Lehlaborstruktur), der von Reinmann, Schmidt und Vohle (2022) in Gesprächsform festgehalten worden ist.

Lehrentwurf und Lehrexperiment, oder ob sich die Idee nach gemeinsamer Prüfung dafür als (noch) nicht tauglich erweist. *Die Lehrperson wird bei der Durchführung von gemeinsamen Treffen und Arbeitssitzungen professionell begleitet.*

- d) Wir sind nun eine kleine Gruppe und begeben uns selbstorganisiert und begleitet von Wissenschafts- und/oder Hochschuldidaktikerinnen in einen Entwurfsprozess zur Entfaltung der Lehridee (ohne weitere formale Vorgaben) inklusive der Erprobung. Wir arbeiten mit einer Kombination aus Gedanken- und Realexperimenten. *Die Lehrpersonen können auf Didaktik-Expertise (Hochschuldidaktik, Wissenschaftsdidaktik) und personale Begleitung im didaktischen Entwurfshandeln und Erproben zurückgreifen.*
- e) Wir beantragen für besondere Ausgaben unbürokratisch Mittel (z.B. für Technik, Werkvertrag, Lehrauftrag), weil sich dieser Bedarf im Prozess ergibt und der Ertrag des erarbeiteten didaktischen Prototyps (auch für andere) bereits deutlich wird. *Die Lehrpersonen finden einen finanziellen Fonds für kleinere Sonderausgaben bei Lehrexperimenten vor und treffen bei der Mittelbeantragung auf einen schlanken Verwaltungsprozess.*
- f) Wir bekommen Hilfe bei der Dokumentation und Verbreitung der Ergebnisse für die eigenen Fachkollegen, über die eigene Universität oder die eigene Fachgemeinschaft hinaus. *Die Lehrperson kann sich technische Unterstützung zur gezielten Dokumentation einholen und dabei geeignete digitale Wege zur Veröffentlichung und Verbreitung nutzen.*
- g) Ich partizipiere weiter am Lehrlabor, engagiere mich erneut in einer Interessensgruppe und entwickle mich vielleicht zum Scholar of Teaching in meinem Fach. *Die Lehrperson wird unterstützt, ihrerseits zu einer experimentierfreudigen Atmosphäre und dazu beizutragen, dass Forschung und Lehre als gleichwertig gelten, was die Wertschätzung der Lehre erhöht.*

Das fiktive Szenario legt nahe, dass Lehrlabore prinzipiell funktionieren könnten, dabei allerdings nicht umsonst zu haben sind, gleichzeitig aber mit deutlich weniger Kostenaufwand realisiert werden könnten als dies mit den derzeit favorisierten wettbewerblich organisierten Lehrlaboren der Fall ist. Offen muss an dieser Stelle die Frage bleiben, ob das intrinsische Motivationspotential lehrender Fachwissenschaftlerinnen für eine Lehrlabor-Praxis ausreichend ist.

5 Ausblick: Entwurf einer erweiterten Architektur aus theoretischer Sicht

Die Ausführungen in diesem Text sollten zeigen, inwiefern sich Hochschuldidaktik, wie sie heute vorzugsweise praktiziert wird, zu wenig dafür eignet und sich derzeit noch zu zögerlich darum bemüht, auf der fachwissenschaftlichen Ebene Forschung und Lehre als aufeinander verweisende und miteinander verkoppelte Systeme zu verstehen und zu nutzen. Diese fehlende Koppelung haben wir in diesem Beitrag über den Vorschlag einer wissenschaftsdidaktischen Strategie in Form von Lehrlaboren herzustellen versucht und auf konzeptioneller Ebene dargelegt, wie eine entsprechende Laborstruktur aussehen könnte. Wir haben das vorrangig abgrenzend zu bestehenden hochschuldidaktischen Initiativen gemacht, die Lehrlabore bereits nutzen, aber als wettbewerbliche Instrumente organisieren. Im Zuge dieses Vorgehens ist uns bewusst geworden, dass sich auch ein theoretischer Weg dafür anbietet, wissenschaftsdidaktisch konzipierte Lehrlabore und deren Arbeit sowohl zu begründen als auch – theoriegleitet – weiter auszudifferenzieren, worauf wir abschließend in aller Kürze eingehen möchten.

Die skizzierte Grundidee wissenschaftsdidaktisch konzipierter Lehrlabore ähnelt dem Konzept der Change Laboratories – einer ursprünglich von Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja und Poikela (1996) entwickelten partizipativen Methode zur Unterstützung von Veränderungsprozessen in der Praxis auf Grundlage der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie. Die kulturhistorische Tätigkeitstheorie (im Englischen Cultural-Historical Activity Theory, kurz: CHAT) wiederum hat ihren Ursprung im Konzept des kulturhistorisch-vermittelnden Handelns von Lev Vygotsky. Im Kern besagt dieses Konzept zum einen, dass die psychische Entwicklung des Menschen wesentlich darauf beruht, dass sich Individuen austauschen und in soziale Gefüge eingebunden sind. Zum anderen geht man davon aus, dass das Handeln einer Person oder Gruppe auf einen (materiellen oder immateriellen) Gegenstand gerichtet und durch Artefakte (Werkzeuge und Zeichen) vermittelt ist; Artefakte wiederum gelten als sozial ausgehandelt. Handlungen in diesem Sinne haben Ziele und sind als Phänomene im Prinzip beobachtbar (Geithner, 2014, S. 8). Aufbauend auf dieser ersten Generation der Tätigkeitstheorie hat unter anderem Alexei Leont'ev den Blick von der Handlung (*action*) eines Individuums oder einer Gruppe auf eine größere soziale Einheit, die Gemeinschaft, ausgeweitet: Damit rücken Tätigkeiten (*activities*) ins Zentrum des Interesses, die stets kollektiv sind und nach Regeln sowie arbeitsteilig funktionieren. Tätigkeiten

zeichnen sich durch ein gemeinsam geteiltes Motiv aus, das sich im Gegenstand der Tätigkeit materialisiert. Als analytisches Konstrukt ist eine Tätigkeit nicht direkt zu beobachten; Tätigkeiten werden konkret, indem Individuen oder Gruppen handeln (Geithner, 2014, S. 8). Diese zweite Generation von Tätigkeitstheorie hat Engeström (1987) zu einer Theorie der Tätigkeitssysteme (*activity systems*) ausgebaut – die dritte Generation von Tätigkeitstheorie, bekannt unter dem oben eingeführten Kürzel CHAT. Tätigkeitssysteme sind als interagierende Systeme zu verstehen.

Change Laboratories sehen eine schrittweise Co-Produktion von Wissen zwischen Forscherinnen und Praktikern aus verschiedenen Tätigkeitssystemen vor und bringen diese in einen (expansiven) Lernzyklus (Siljebo, 2022, p. 138 ff.). Im Kontext der Hochschullehre werden diese Art von Laboren (international) erst vereinzelt eingesetzt und erforscht (Englund, 2018): Die wenigen (auch digital umgesetzten) Beispiele aber zeigen bereits, dass Change Laboratories das Potential haben, die (in der Hochschuldidaktik dominante) Ebene der individuellen Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen zu überschreiten und kollektive Tätigkeiten anzustoßen, die sich um einen gemeinsamen Gegenstand herum, nämlich die Lehre, koordinieren, indem sie wechselseitig darauf Bezug nehmen und auf diese Weise in größeren sozialen Einheiten Kohärenz bilden.

Dabei erweist sich der zugrundeliegende Rahmen CHAT als theoretisch geeignet, um die fachwissenschaftlichen und fachkulturellen Unterschiede in der Lehre und Lehrentwicklung konstruktiv aufzunehmen (vgl. Englund, Olofsson & Price, 2018, p. 1053). Dieser Einschätzung schließen wir uns an, denn: Bereits die obige Kurzdarstellung der dritten Generation von Tätigkeitstheorie legt nahe, dass sich diese als Heuristik zur theoretischen Ausarbeitung von Lehrlaboren anbietet. Mit anderen Worten: Man könnte wissenschaftsdidaktisch konzipierte Lehrlabore unter Rückgriff auf die Cultural-Historical Activity Theory als eine Form von Change Laboratories analysieren und gestalten – ein Vorhaben, dem wir in einem eigenen (weiteren Beitrag) nachgehen wollen.

6 Literatur

Ahswin, P. et al. (2020). *Reflective teaching in higher education*. London. Bloomsbury.

- Andersson, M., Besch, C., Heinzelmann, S., Schmidt, U. & Schulze, K. (2020). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre* (»Qualitätspakt Lehre«). Abschlussbericht über den gesamten Förderzeitraum 2011–2020. Herausgegeben vom BMBF. URL: https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_QPL_2020.pdf
- Barnat, M. (2021). Hochschuldidaktische Netzwerke innerhalb und zwischen Hochschulen. Die Bedeutung von Netzwerkstrukturen für Lehrinnovationen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba, (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 499–512). Bielefeld: wbv.
- Dittler, U. & Kreidl, C. (2021). *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.
- Englund, C. (2018). Exploring interdisciplinary academic development: The change laboratory as an approach to team-based practice. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 698–714.
- Englund, C., Olofsson, A.D. & Price, L. (2018). The influence of sociocultural and structural contexts in academic change and development in higher education. *Higher Education*, 76, 1051–1069.
- Geithner, S. (2014). Arbeit als Tätigkeit: Ein Plädoyer zur tätigkeitstheoretischen Konzeptualisierung von »Arbeit«. In J. Sydow, D. Sadowski & P. Conrad (Hrsg.), *Arbeit – eine Neubestimmung* (S. 1–32). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HRDSA Review of Higher Education*, 2, 27–50.
- Kenter, M. (2016). Lehlabor in Deutschland – Blick über den Tellerrand. In C. Gaigl, M. Kenter & K. Siemonsen (Hrsg.), *Das Lehlabor. Förderung von Lehrinnovationen in der Studieneingangsphase – eine Bilanz* (S. 23–27). Universitätskolleg-Schriften Band 16. URL: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-016.pdf>
- Kern, B., Mettetal, G., Dixson, M. D. & Morgan, R. K. (2015). The role of SoTL in the academy: Upon the 25th anniversary of Boyer's scholarship reconsidered. *Journal of the Scholarship for Teaching and Learning*, 15(3), 1–14.

- Kordts-Freudinger, R. Schaper, N. Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–3.
- Kreber, C. (2022). The Scholarship of Teaching and Learning. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 221–243). Bielefeld: transcript.
- Krücken, G. et al. (2021). Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem – interdisziplinäre Perspektiven und wissenschaftspolitische Implikationen. *Das Hochschulwesen*, 69(3+4), 90–95.
- Kühne, U. (2005). *Die Methode des Gedankenexperiments*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. London: Routledge.
- Neuweg, G.H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Parodi, O. & Steglich, A. (2021). Reallabor. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 255–265). Bielefeld: transcript.
- Reinmann, G. & Rhein, R. (Hrsg.) (2023). *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen*. Bielefeld: transcript.
- Reinmann, G. (2022). Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Eine Einführung* (S. 267–285). Bielefeld: transcript.
- Reinmann, G., Schmidt, M. & Vohle, F. (2022). Hochschullehre in der Mathematik – ein wissenschaftsdidaktisches Gespräch. *Impact Free* 48. Hamburg. URL: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2022/09/Impact_Free_48.pdf
- Rhein, R. & Reinmann, G. (2022). Einleitung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.) (2022), *Wissenschaftsdidaktik. Eine Einführung* (S. 9–20). Bielefeld: transcript.
- Scharlau, I. & Jenert, T. (2023). Evidenzbasierte Hochschuldidaktik. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 251–268). Bielefeld: transcript.

- Siljebo, J. (2022). A methodological blueprint for developing interventionist educational e-research: the case of the digital change laboratory. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 17(2), 135–145.
- Sommer, A. (2021). Microteaching in der Qualifizierung von Hochschullehrenden. Wie und warum es wirkt. In V. Berendt et al. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Teil L: Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Veranstaltungskonzepte und -modelle (S. 83–108). Berlin: DUZ.
- van Dijk, E.E., Geertsema, J., van der Schaaf, M.F., van Tartwijk, J. & Kluijtmans, M. (2022). Connecting academics' disciplinary knowledge to their professional development as university teachers: a conceptual analysis of teacher expertise and teacher knowledge. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00953-2>
- Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–41). Bielefeld: wbv.

Autorinnen und Autoren

Nicole Balzer (Dr. phil.) ist Akademische Oberrätin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Anerkennung und der Subjektivation, Theorien der Inklusion sowie praxistheoretische und diskursanalytische Forschung zu Hochschullehre und universitärer Bildung.

Johannes Bellmann (Prof. Dr.) ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: sozialtheoretische Grundlagen der Erziehungswissenschaft, Pädagogische Historiographie, Forschung zur Neuen Steuerung im Bildungssystem.

Carla Bohndick (Prof. Dr.) ist Juniorprofessorin am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen an der Universität Hamburg. Ihre Schwerpunkte sind Studienerfolg, Passung zwischen Studierenden und Hochschule, Diversity.

Rotraud Coriand (Prof. Dr.) hatte an der Universität Duisburg-Essen den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft/Allgemeine Didaktik inne. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Allgemeine Pädagogik, internationale Herbart- und Herbartianismusforschung.

Uwe Fahr (Dr. phil.) ist Mitarbeiter am Fortbildungszentrum Hochschullehrer der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Er ist Philosoph, Erwachsenenbilder sowie Supervisor und Coach. Wissenschaftliche Schwerpunkte sind: Coaching an der Hochschule, Scholarship of Teaching and Learning, Wissenschaftsdidaktik sowie die Begleitforschung zu hochschuldidaktischen Seminaren.

Sandra Hofhues (Prof. Dr.) ist Universitätsprofessorin für Mediendidaktik im Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen im Kontext von a) Mediendidaktik unter Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität sowie b) dokumentarischer Medien- und Organisationsforschung.

Imke Kollmer (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul-, Hochschul- und Professionalisierungsforschung, Familiäre Erziehung.

Hannes König (Dr. phil.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul-, Hochschul- und Professionalisierungsforschung.

Ines Langemeyer (Prof. Dr.) hat am Karlsruher Institut für Technologie die Professur für Lehr-Lernforschung, Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik inne. Sie beschäftigt sich mit der Verwissenschaftlichung von Denken, Handeln und Arbeit und verbindet hier ihre Forschungsgebiete.

Abida Malik (Dr.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz. Arbeitsschwerpunkte: Implizites Wissen, antike Philosophie (besonders Platon und Aristoteles), zeitgenössische Erkenntnistheorie.

Georg Hans Neuweg (Prof. Dr.) ist Vorstand des Instituts für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz. Arbeitsschwerpunkte: Implizites Wissen, Lehrer*innenbildung, schulische Leistungsbeurteilung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftsethik.

Gabi Reinmann (Prof. Dr.) ist Leiterin des Hamburger Zentrums für Universitäres Lehren und Lernen an der Universität Hamburg. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich mit Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik sowie Design-Based Research.

Rüdiger Rhein (Dr. phil.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover in der Zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Arbeitsschwerpunkte: Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik, Bildungstheorie, Kompetenzorientierung im Studium, Wissenschaftsreflexion.

Markus Rieger-Ladich (Prof. Dr.) lehrt Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Er arbeitet zu machtkritischen Bildungstheorien, wissenschaftlicher Reflexivität, politischer Ästhetik und widmet sich aktuell der Analyse und Kritik von Privilegien.

Ivo van den Berk (Dr. phil.) ist Teamleiter Wissenstransfer in der Stiftung Innovation in der Hochschullehre sowie Herausgeber der Open Access Online-Journals »die hochschullehre« und »Patternpool«. Arbeitsschwerpunkte: Wissenstransfer und -adaption, Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik, Wissenssoziologie.

Frank Vohle (Dr.) ist Gründer der Ghostthinker GmbH (EdTec) mit Sitz in Augsburg. Als wissenschaftsnaher Unternehmer beschäftigt er sich mit den Potenzialen der Videoannotation für individuelles und kollektives Lernen in Sport, Hochschule und Beruf.

Thomas Wenzl (PD Dr.) ist Privatdozent an der Leibniz Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul-, Hochschul- und Professionalisierungsforschung, Familienforschung.