

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 Tonaufnahmegerät 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 Verununterrichtlichung und Pädagogisierung der (erziehungswissenschaftlichen) Lehre (König, i.E.). Die wissenschafts- wie hochschuldidaktische Dimension der Hochschulehrinteraktion 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 Verununterrichtlichung 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 jetz 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 jetz inhaltlich nich $\perp$ verstanden. $\perp$

#01:32:57-1#

SW6: $\perp$ ja: $\perp$ 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 jetz 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 belehrende 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 übermensch (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 nich beurteilen; die ham äh selbst lehrern fällt es doch schwer die Lschüler

zu beurteiln.↓ #01:40:52-7#

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