

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, Praxistheorie

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« (Tyagunova, 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) *muss*. 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). Transssituative Kontexte einer Gesprächspraxis haben aber aus Sicht gesprächsanalytischer Verfahren gerade *nicht* deterministische Wirkungen: In der Gesprächspraxis, so die Annahme, erhalten transssituativ 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 transssituativ 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 transssituativ 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 Sminarsitzungen 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 entgegengestellt 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 initiiierenden 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 initiiierenden 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 initiiierende 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 organisierte 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 *pragmatistischer* 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 einklamern, 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 erkenntniskritischen 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 knowlege. 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.