

Auf dem Weg zu einer transdisziplinären, transformativen Hochschuldidaktik: Das Konzept der öffentlichen Soziologie als hochschuldidaktische Bezugswissenschaft

Ines Gottschalk

Zusammenfassung: Dieser Beitrag zeichnet zum einen den Weg der Hochschuldidaktik zu einer transdisziplinären Transformationswissenschaft nach, die mit einem veränderten Verständnis von Wissenschaft, Praxis und des lernenden Selbst einhergeht. Zum anderen wird das Konzept der öffentlichen Lehrforschung als Beispiel für ein transdisziplinäres, transformatives Lernen im Hochschulkontext präsentiert. Es werden zwei Formate öffentlicher Lehrforschung vorgestellt, die mit unterschiedlichen Subjektkonstruktionen der Lernenden einhergehen. Sie veranschaulichen das voraussetzungsvolle Zusammenspiel von Wissens-, Praxis- und Selbsttransformationen. Daran anschließend werden method(-olog-)-ische und metatheoretische Potentiale und Herausforderungen einer (öffentlichen) Soziologie als Bezugswissenschaft für eine transformative, transdisziplinäre Hochschuldidaktik diskutiert.

Schlagworte: Öffentliche Lehrforschung, transformatives Lernen, transdisziplinäres Lernen, öffentliche Soziologie, partizipative Forschung

1 Einleitung¹

Die Hochschuldidaktik unterliegt seit ihrer Gründung immer wieder Veränderungsprozessen (Wildt, 2021) und ist seit jeher auch mit anderen Disziplinen und deren Wandel verwoben. Entlang zentraler Konzepte der Soziologie und verwandter Disziplinen werde ich im ersten Teil des Beitrags den Wandel der Hochschuldidaktik zu einer *transdisziplinären Transformationswissenschaft* nachzeichnen. Ich zeige, dass sich im Anschluss an Entwicklungen aus dem letzten Jahrhundert sowie aktuelle gesellschaftliche und globale Herausforderungen das Wissenschaftsverständnis, das damit verbundene Verhält-

1 Den Herausgebern und darunter insbesondere Johannes Wildt danke ich für die Initiative sowie die inhaltliche und redaktionelle Unterstützung beim Schreiben dieses Beitrags.

nis zur außeruniversitären Praxis und Gesellschaft sowie das Verständnis des lernenden Selbst verändert hat.

Im zweiten Teil des Beitrags steht exemplarisch für eine transdisziplinäre, transformative Hochschuldidaktik das Konzept der *öffentlichen Lehrforschung* im Vordergrund, welches ich zusammen mit Sabrina Zajak entwickelt habe. Dazu werde ich zwei Varianten einer öffentlichen Lehrforschung aufzeigen, die nicht nur methodisch unterschiedlich konzipiert sind, sondern auch je unterschiedliche Subjektkonstruktionen der forschend Lernenden mit sich bringen: die *dialogorientierte öffentliche Lehrforschung* und das *(selbst-)transformative Forschen*. Im Anschluss an den Vergleich der beiden Varianten werde ich method(-olog)-ische und metatheoretische Potentiale und Herausforderungen einer (öffentlichen) Soziologie als Bezugswissenschaft für eine transformative, transdisziplinäre Hochschuldidaktik diskutieren.

2 Disziplinen und Hochschulen im Wandel: Vielfältige Bezugspunkte einer Hochschuldidaktik als transdisziplinäre Transformationswissenschaft

Im Folgenden werde ich den Wandel der Hochschuldidaktik zu einer transdisziplinären Transformationswissenschaft nachzeichnen. Da die Hochschuldidaktik nicht losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen und den Entwicklungen in den Fachdisziplinen ist, auf die sie sich bezieht, werde ich zentrale Konzepte und Diskurse der Soziologie und verwandter Disziplinen, die eine transdisziplinäre Transformationswissenschaft mitbegründen, vorstellen. Sie nehmen im letzten Jahrhundert ihren Ausgang und gehen mit kontroversen, normativ geführten Debatten um Ausgestaltungsmöglichkeiten sowie methodologischen und metatheoretischen Fragen einher. Zentral geht es dabei um eine Transformation des Wissenschaftsverständnisses, des Verhältnisses der Wissenschaft zur Praxis und Gesellschaft sowie des lernenden Selbst.

2.1 Wissenschaft neu denken: Kontroversen um ein neues Wissenschaft-Praxis-Verhältnis

Im Folgenden stelle ich Anspruch und Debatten um eine *organische öffentliche Soziologie* vor (2.1.1), komme dann exemplarisch zur *Aktionsforschung* und ihren Weiterentwicklungen (2.1.2), bevor ich auf ein neues Hochschulverständnis im *Modus 2* eingehe, welches in einer *transdisziplinären Forschung und Didaktik* mündet (2.1.3).

2.1.1 Die öffentliche Soziologie als Beispiel für ein verändertes Wissenschaftsverständnis

Exemplarisch möchte ich die Soziologie als Disziplin vorstellen, in der durch die Öffnung zur Öffentlichkeit ein neues Wissenschaftsverständnis diskutiert wird, das auch in die Hochschuldidaktik eingeflossen ist. Die *öffentliche Soziologie* ist mittlerweile eine etablierte Strömung in der Sozialwissenschaft, auf der auch das Konzept der öffentlichen Lehrforschung basiert, welches ich unten vorstelle.

Die Debatte geht dabei ursprünglich auf Michael Burawoy zurück. Ziel ist es, die Soziologie aus dem ›Elfenbeinturm‹ herauszuführen. Mit Hilfe einer öffentlichen Soziolo-

gie soll die Gesellschaft befähigt werden, Debatten über gesellschaftlich relevante Themen zu führen (Selke, 2020b). Die öffentliche Soziologie ist in aller Munde: Auf internationalen Kongressen, Tagungen und in zahlreichen Publikationen (Aulenbacher, Burawoy, Dörre & Sittel, 2017; Burawoy, 2015; Damitz, 2013; Singe & Sittel, 2017) wird über die doch so naheliegende gesellschaftliche Relevanz der Soziologie diskutiert.

Die Praxis ist dabei zunächst erst einmal nur Adressatin. Selke (2020b, S. 3) fasst die drei Aspekte des »Praxis«-Verständnisses in diesem Kontext folgendermaßen zusammen:

»Erstens eine Orientierung der Soziologie in Richtung solcher Probleme der Zeit, die mit den Werkzeugen der Sozialwissenschaften (ergänzt durch historische und komparative Perspektiven) adressiert werden können. Zweitens eine Soziologie, die sich als ihr Publikum nicht bloß andere Soziologen aussucht, sondern auf eine breitere Diskursgemeinschaft abzielt. Und drittens den Auftrag, öffentliches Nachdenken über signifikante soziale Angelegenheiten mittels öffentlichkeitswirksamer Soziologie zu stimulieren.« (Selke, 2020b, S. 3).

Burawoy hat in seinen Publikationen vier Subtypen der Soziologie (professionell, kritisch, angewandt und öffentlich) entwickelt, die zeigen, dass die Soziologie durchaus unterschiedlich verstanden und auch ausgeführt werden kann. Die vier Subtypen gehen dabei mit verschiedenen normativen Positionen und Umsetzungsmöglichkeiten einher, die zu großen Debatten innerhalb des Faches geführt haben (ebd., S. 5–6).

Auch wenn Burawoy mit seiner Typologie ausdrücklich keine der genannten Formen präferiert und damit auch keine normative Haltung einschreiben möchte, so steht er dennoch selbst für eine öffentliche Soziologie, die sich mit der Zivilgesellschaft »verbündet«. Immer wieder wird, so Selke (ebd.), Burawoys eigene marxistische Haltung sichtbar und zum Teil auch heftig kritisiert. Grundlegend ist die Frage, wie politisch, wie praxisorientiert und wie öffentlich präsent die Soziologie sein sollte. Eine Unterscheidung, die Burawoy in Bezug auf die Form des Austausches der Soziologie mit der Öffentlichkeit vornimmt, ist die zwischen der *traditionellen* und der *organischen öffentlichen Soziologie*. Im Anschluss an Paulo Freire und Antonio Gramsci unterscheidet er die *Podest-Funktion* der traditionellen öffentlichen Soziologie von der *Dialog-Funktion* der organischen öffentlichen Soziologie. Demnach trägt die traditionelle öffentliche Soziologie wissenschaftliche Erkenntnisse an ein »unsichtbares« Publikum heran, um es zu informieren und nicht um mit ihm zu interagieren oder es an der Forschung zu beteiligen. Die organische öffentliche Soziologie zielt hingegen auf eine direkte Beziehung zur Öffentlichkeit, die sie in unterschiedlichem Ausmaß an der Forschung beteiligt. Im dialogischen Verfahren lernen im besten Fall alle beteiligten Akteure (ebd.).

Die Diskurse über Selbstverständnis und Forschungspraktiken der öffentlichen Soziologie fallen regional und kulturell sehr unterschiedlich aus. Je nach Land und dortigen Problemlagen wird Soziologie mit variierenden theoretischen und praktischen Anteilen betrieben. Soziolog:innen verstehen sich dabei auch unterschiedlich stark als politisch mitgestaltende Akteur:innen oder Aktivist:innen. Im globalen Süden sei es beispielsweise selbstverständlich, sich politisch einzubringen und Wissenschaft und Praxis miteinander zu verzahnen (ebd.).

2.1.2 Die Aktionsforschung als method(-olog)-ischer Rahmen eines neuen Wissenschaft-Praxis-Verhältnis

Der organischen öffentlichen Soziologie liegt dabei nicht nur eine bestimmte Haltung, sondern auch eine bestimmte Methodologie und ein eigenes Methodenset zugrunde, die ebenfalls kontrovers diskutiert werden. Ich zeige die Debatte am Beispiel der *Aktionsforschung* auf, die wie die öffentliche Soziologie auch aufgrund eines kulturell unterschiedlichen Wissenschaftsverständnisses international unterschiedlich rezipiert, angewandt und fortgeführt wurde.

Die sog. *action research* geht auf den Sozialpsychologen Kurt Lewin zurück. Lewin (1946) setzte sich bereits in den 1940er Jahren für eine Sozialforschung ein, die handelnd in die Gesellschaft einwirkt und zu Veränderungsprozessen in sozialen Systemen führt. Lewin forschte dabei insbesondere zu Gruppenbeziehungen und Demokratisierungsprozessen.

»Dabei war sein bevorzugtes methodisches Design das Feldexperiment, das ihm erlaubte, eine Intervention unter verschiedenen Konditionen im Hinblick auf ihre Wirkung im sozialen Feld zu untersuchen. Das grundsätzliche Verfahren der Aktionsforschung sah dabei vor, durch eine enge Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern Kenntnisse über ein soziales System zu entwickeln und es gleichzeitig zu beeinflussen. Forschen und Handeln waren in einem iterativen Prozess miteinander verbunden. Lewin postulierte, dass diese Form der Forschung nicht weniger wissenschaftlich sein muss, als andere Formen »reiner Forschung« (Lewin, 1946: 203).« (Unger, Block & Wright, 2007, S. 11–12).

Im angloamerikanischen Raum ist die action research auch heute noch in verschiedenen Disziplinen sehr beliebt (ebd.). Im Deutschen haben sich die Begriffe *Aktionsforschung* oder auch *Handlungsforschung* und *aktivierende Sozialforschung* (Spiess, 1994, S. 1) etabliert. Während die angloamerikanische action research sozialtechnologisch orientiert ist, fand die Aktionsforschung in Deutschland bei Studierenden und Wissenschaftler:innen der 68er-Bewegung Anklang.² Hier wurde sie, so Spiess (ebd.), mit Bezug auf Moser (1993) »als Handlungsanweisung für die Aufklärungsarbeit im Rahmen gesellschaftlicher Demokratisierungsprozesse diskutiert[.]« (Spiess, 1994, S. 1). Zugleich war die Aktionsforschung an den Positivismusstreit in der Soziologie und als Gegenmodell zur empirisch-analytischen Schulforschung anschlussfähig.³ »Insbesondere in der Erziehungswissenschaft, Soziologie, Sozialen Arbeit, kritischen Psychologie, Politikwissenschaft und auch anderen Bereichen« (Unger et al., 2007, S. 13) erfuhr sie daher in den 1970er Jahren eine große Popularität.⁴ Hier wurde sie vor dem Hintergrund einer Gesellschafts-, Wissenschafts- und Methodenkritik jedoch auch sehr kontrovers diskutiert, sodass sie ab den 1980er Jahren zunehmend aus dem Diskurs verschwand und sich die meisten Forschenden um Distanz zur Aktionsforschung bemühten. »Es war vom »Scheitern« (Nagel, 1983: 285) und vom »Niedergang« (Altrichter

2 Zum Unterschied zwischen der deutschen Aktionsforschung und der angloamerikanischen Aktionsforschung in der Ausrichtung vgl. Spiess (1994, S. 1).

3 Zur Bedeutung der Aktionsforschung im Zusammenhang mit einer Bildungsreform von unten in einer empirischen Erziehungswissenschaft vgl. Moser, 2017, S. 41–42.

4 Für den Diskurs in der Hochschuldidaktik vgl. Haag, Schwärzel und Wildt (1972).

& Gstettner, 1993:68) die Rede, und heute beziehen sich nur wenige Forscher/innen im deutschsprachigen Raum explizit auf diesen Ansatz.« (Unger et al., 2007, S. 21).⁵

Wie in den Debatten der öffentlichen Soziologie wurde auch hier über das Verhältnis von Wissenschaft und Politik und in dem Zusammenhang auch über die Beziehung zwischen Forschenden und Untersuchungsteilnehmenden und damit verbundene Machtfragen diskutiert. Unger et al. (ebd., S. 9) schreiben:

»Problematisch erscheinen insbesondere die unzulänglichen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagen des Ansatzes sowie politisch motivierte, idealisierte Zuschreibungen und überhöhte Ansprüche an die Aktionsforschung der 1970er Jahre, die in der praktischen Umsetzung nicht erfüllt werden konnten.«

Die Aktionsforschung wird jedoch zum Teil weiter angewandt und zum Teil auch unter anderen Namen weiterentwickelt: zum einen in der qualitativen Forschung, der Praxisforschung und der Selbstevaluation (Unger et al., 2007) und zum anderen im Konzept des Design Based Research (Moser, 2017; Reinmann, 2020).

2.1.3 Auf dem Weg zu einer transdisziplinären Forschung und Lehre: Hochschulen im Modus 2

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Forschen, Lehren und Lernen ist trotz der Kontroversen in der Hochschule angekommen. Das Besondere an der (organischen) öffentlichen Soziologie, der Aktionsforschung und ihren Weiterentwicklungen ist, dass es nicht nur zu Praxistransformationen durch die Wissenschaft kommt, sondern dass die Praxis auch den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn beeinflusst. Der Wissenstransfer wird nicht unidirektional gedacht. Wissenschaft und Didaktik findet dadurch im Anschluss an Gibbons et al. (2011 [1994]) nicht mehr im *Modus 1*, sondern im *Modus 2* statt. Während Wissenschaft im Modus 1 hierarchisch, disziplinär, homogen und akademisch ist, wird die klare Trennung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft im Modus 2⁶ aufgehoben und es werden neue Forschungsprogramme gewählt. Das erfordert eine neue Form der Wissensproduktion,⁷ wie sie in den oben genannten Entwicklungen und Methoden angedacht ist. Eine Wissenschaft und auch Didaktik im Modus 2 wird ebenso wie die oben vorgestellten Konzepte kritisch diskutiert (Langemeyer, 2021). All diese fortlaufenden (Weiter-)Entwicklungen und Konzepte sind dabei Grundlage einer transdisziplinären Forschung und Didaktik, die »gleichermaßen wissenschaftliche wie »wissenschaftssystemfremde« (Schaller 2011: 40) Momente und Praktiken auf[weist], und [...] mit offeneren Strukturen sowie unbeständigeren Interaktionsformen akademischer Forschung und Bildung einher[geht]« (Philipp & Schmohl, 2021, S. 17).

5 »Ausnahmen sind unter anderem in der Erziehungswissenschaft (Moser, 1995; Altrichter & Gstettner, 1993) der beruflichen Fort- und Weiterbildung (Dehnbostel, 2005), der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen (Schemme, 2006), der Gemeindepsychologie (Bergold, 2007; Hermann et al., 2003), und der qualitativen Gesundheits- und Pflegeforschung (Höhm, 2002) zu finden.« (Unger et al. 2007, S. 21)

6 Zur idealtypischen Unterscheidung zwischen dem Modus 1 und Modus 2 vgl. auch Langemeyer (2021).

7 »The new production of knowledge« heißt daher auch der Titel der Monographie.

Um neue Formen der Wissensproduktion zu realisieren, kommen neue Formen und Praktiken der Hochschullehre wie *Citizen Science* (Jaeger-Erben, 2021) ins Spiel. Sie ermöglichen neue Lernräumen und ein *situierendes Lernen* (Schmohl, 2021) in konkreten Erfahrungskontexten, die oft auch außerhalb des institutionellen Kontexts der Hochschule oder Universität liegen (Philipp & Schmohl, 2021, S. 13–14).

Zugleich erfordert ein Forschen, Lehren und Lernen an Hochschulen, dass Akteur:innen nicht nur lernen, sich zwischen verschiedenen Disziplinen, sondern auch zwischen der Wissenschaft und der Praxis zu bewegen. Dem »Wissenstransfer« kommt also eine immer größere Bedeutung zu (Ruser, 2021). Es muss eine neue Kompetenz entwickelt werden, Wissen zu transferieren und dabei fortwährend zu (re-)kontextualisieren und zu übersetzen (für eine kulturhistorische Rekontextualisierungsperspektive vgl. Guile, 2022).

2.2 Transformatives Lernen: Neue Ansprüche an das lernende Selbst

Der letztgenannte Aspekt deutet bereits an, dass eine Transformation von Forschung und Lehre nicht nur ein verändertes Wissenschafts- und Praxisverständnis mit sich bringt, sondern dass auch den kontinuierlich lernenden Forschenden und Studierenden eine zentrale Bedeutung zukommt. Ich habe bereits gezeigt, dass in den vorgestellten Ansätzen Wissenschaft sowie Praxis und Gesellschaftsakteure gemeinsam lernen und sich dadurch beide transformieren. Im Hochschulkontext gilt es zudem, die (forschend) lernenden Studierenden zu berücksichtigen.

Ich möchte hier mit dem Konzept des transformativen Lernens einen Ansatz vorstellen, der die aktuellen gesellschaftlichen und globalen Anforderungen zum Anlass nimmt, Lernende noch umfassender auf diese Entwicklungen vorzubereiten und zugleich mit Handlungskompetenzen auszustatten, mit denen sie dem Wandel proaktiv begegnen können. Das Konzept des *transformativen Lernens* baut damit auf dem Konzept der transdisziplinären Didaktik auf und schließt an das gewandelte Wissenschafts- und Praxisverständnis an (vgl. Wildt, in diesem Band).

Ausgangspunkt für die große Popularität des transformativen Lernens im deutschsprachigen Raum ist das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU, 2011), welches im Jahr 2011 die *große Transformation* (Polanyi, 1978) nicht nur als sozialökologische Transformation von Gesellschaft und Wirtschaft, sondern auch als (nationale) Bildungsaufgabe deklariert hat. Daran schließen sich die Diskurse einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und *globales Lernen* an, die eng mit dem Konzept des transformativen Lernens verflochten sind. Im deutschen Kontext wird auch von einer *transformativen Bildung* oder auch einer *Transformationsbildung* gesprochen.⁸ Eine Bildung für nachhaltige Entwicklung strebt im Anschluss an die Sustainable Development Goals der UNESCO⁹ eine ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Transformation an. Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive zielt das transformative Lernen einerseits auf den Wandel

8 Zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Hinblick auf das Konzept des transformativen Lernens und den Bildungsbegriff vgl. Laros, Fuhr und Taylor, 2017).

9 Für einen Überblick vgl. hier <https://en.unesco.org/themes/education/sdgs/material>.

individueller Bedeutungsperspektiven und andererseits auf kollektive Emanzipationsprozesse. Singer-Brodowski (2016, S. 15–16) zufolge basieren diese beiden Stränge auf Ansätzen der kritischen Theorie und der sozial-konstruktivistischen Lerntheorie.

Die erste Perspektive knüpft dabei insbesondere an die Erziehungswissenschaften und Psychologie an. Ein viel zitierter Vertreter ist Jack Mezirow (1978, 1997; Mezirow & Associates, 2000), der transformatives Lernen als individuelle Transformation von Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata versteht. In aktuellen Debatten wird dieses Verständnis mit dem deutschen Bildungsbegriff als Transformation von Selbst- und Weltbeziehungen (Laros, Fuhr & Taylor, 2017) und dem Identitätsbegriff (Illeris, 2017) zusammengeführt. Für die zweite Perspektive auf transformatives Lernen referiert Singer-Brodowski (2016, S. 15–16) auf südamerikanische und kanadische Aufsätze. Der Brasilianer Paulo Freire (1971) ist ein einschlägiger Vertreter, der mit seiner »Pädagogik der Unterdrückten« kollektive Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozesse von gesellschaftlichen und politischen Strukturen, die auf Ausbeutung und Unterdrückung gründen, anstrebt.

Übergreifendes Ziel transformativer Bildungsformate ist es, »Lernprozesse anzuregen, (ohne diese zunächst mit bestimmten Inhalten zu verknüpfen), und dadurch bei Erwachsenen zur Transformation ihrer bisherigen Einstellungen, (Vor-)Urteile und Meinungen und damit zu autonomem und kritischem Denken und Urteilsfähigkeit führen.« (Zeuner, 2012, S. 93) Einigkeit besteht darüber, dass Bildung, um eine Selbsttransformation der Lernenden zu erreichen, über die üblichen Tools und Wissenstranslationspraktiken hinausgehen muss. Bei dieser Form des Lernens geht es nicht nur um den Wissenserwerb, sondern um eine Transformation des eigenen Verständnisses, welches sich auch ganz praktisch in entsprechenden Handlungen als verändertes Selbst-Weltverhältnis ausdrückt. Die fortwährende Reflexion des eigenen Handelns ist darin eingeschlossen. Beim transformativen Lernen kommt also neben der Wissens- und Praxistransformation, die eine transdisziplinäre Didaktik im Modus 2 auszeichnet, auch eine Selbsttransformation hinzu.

Zugleich soll hier nicht unbeachtet bleiben, dass eine transformative Bildung auch kritisch betrachtet wird. Bildung – so lautet eine Kritik – soll nicht in den Dienst der gesellschaftlichen Transformation gestellt werden.¹⁰ Kritisch gesehen wird, dass Lernende durch transformatives Lernen für (partei-)politische Zwecke instrumentalisiert werden können, welches in der politischen Bildung im Anschluss an den Beutelsbacher Konsens als unzulässig gilt (Wehling, 1977). Während eine Transformationsbildung darauf abzielt, den Lernenden »die notwendige Richtung« zu geben, besteht in der politischen Bildung Einigkeit darüber, dass Lernende das Recht auf eine neutrale und unabhängige politische Meinungsbildung haben (vgl. Singer-Brodowski & Schneidewind, 2014, S. 133–134). Singer-Brodowski und Schneidewind (ebd., S. 133) halten dem m.E. zu Recht entgegen, dass mit Blick auf die »Jahrhundert-Aufgabe der Gestaltung einer ›großen Transformation‹ (WBGU 2011)« in Frage zu stellen ist, inwiefern eine transformative Forschung und Bildung »tatsächlich eine bewusst gesteuerte Beeinflussung im Sinne

10 Für weitere Informationen zur Debatte vgl. Singer-Brodowski & Schneidewind, 2014, S. 133–134 und zur Kritik einer Instrumentalisierung von Lernenden im Zuge des transformativen Lernens vgl. Singer-Brodowski (2016, S. 14).

›grüner Werte‹ beschreibt oder eine Pluralisierung der Wissensformen darstellt, die für die anstehende Transformation notwendig ist« (ebd.).

3 Das Konzept der öffentlichen Lehrforschung und ihre zwei Varianten

Im Anschluss an diese Entwicklungen werde ich nun das Konzept der öffentlichen Lehrforschung vorstellen, welches konzeptionell und methodisch an die öffentliche Soziologie und an die partizipative Aktionsforschung anschließt und die Selbsttransformation der Lernenden in die Lehrpraxis miteinbezieht. Hier kommen mit der Wissens-, Praxis- und Selbsttransformation also alle drei Transformationsebenen zusammen. Das Konzept zeigt damit, wie die Soziologie auch ganz praktisch gesehen zu einer Bezugswissenschaft einer transdisziplinären, transformativen Hochschuldidaktik werden kann. Die folgenden Ausschnitte habe ich bereits andernorts in etwas anderer Form mit Sabrina Zajak veröffentlicht (Gottschalk & Zajak, 2020; Zajak & Gottschalk, 2020).

Im Projekt *Öffentliche Sozialforschung: Engagement in der Ruhr-Metropole* wurde eine Öffentlichkeitsorientierung in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses mitgedacht und zusammen mit Studierenden in unterschiedlichen Formaten Forschenden Lernens¹¹ umgesetzt. Das Konzept fokussiert die Rolle von Studierenden in doppelter Hinsicht: Erstens in ihrer Rolle als Forschende, die selbst aktiv Forschung betreiben und an größeren Forschungsprojekten beteiligt werden und diese mitgestalten können; zweitens in ihrer Rolle als öffentliche Kommunikatoren, die lernen, ihre »Untersuchungsobjekte« an der eigenen Forschung teilhaben zu lassen und dabei praxisnahes und gesellschaftsrelevantes Wissen zu produzieren. Kommen beide Aspekte zusammen, sprechen Sabrina Zajak und ich von *öffentlicher Lehrforschung*.

Für öffentliche Lehrforschungsprojekte gilt es also insbesondere zwei Aspekte zu berücksichtigen. Erstens muss klargestellt werden, wer die Öffentlichkeit bzw. das interessierte oder adressierte Publikum ist. Zweitens muss die Form des Dialogs in den verschiedenen Forschungsschritten konzeptualisiert werden. Im Anschluss an eine organische öffentliche Soziologie (vgl. Abschnitt 1.2.1) geht es nicht einfach »nur« um die Kommunikation von Forschungsergebnissen in den öffentlichen Raum z.B. durch Pressemitteilungen oder öffentliche Veranstaltungen. Vielmehr geht es auch um die Möglichkeit der Teilhabe von und des Austauschs mit Interessierten, Adressierten und Beforschten. Öffentliche Lehrforschung ist somit auch eine Form des »doing public sociology« und folgt damit dem normativen Anspruch einer »Rückkehr der Soziologie in die Gesellschaft« (Urban, 2015, S. 223). Die Lehrforschungsprojekte haben sich thematisch mit bürgerschaftlichem Engagement in der Hilfe für Geflüchtete sowie mit präfigurativen Politiken und sozialen Bewegungen beschäftigt und adressieren damit gesellschaftliche Problemstellungen mit einem hohen Transformationsbedarf, in dem auch die Praxis Handlungsempfehlungen wünscht.

Sabrina Zajak und ich haben mit der *dialogorientierten* und der (*selbst-*)*transformativen Variante* zwei Formate öffentlicher Lehrforschung konzipiert und realisiert, mit denen ein öffentlicher und wissenschaftlicher Beitrag erzeugt werden soll. Ziel des Konzepts

11 Zum Konzept des Forschenden Lernens vgl. Huber (2009), Wildt (2009) sowie Straub et al. (2020).

öffentlicher Lehrforschung ist es, neue Kooperationsformen mit Praxisakteuren und der Öffentlichkeit zu denken und außeruniversitäre Lernangelegenheiten und Forschungsfelder zu erschließen. Die Öffentlichkeit ist dabei nicht nur Adressatin der Forschung, sondern außeruniversitäre Akteure werden mit Hilfe von Methoden der Aktionsforschung sowie partizipativen Methoden systematisch in den Forschungs- und Lehrprozess integriert.

Konkret unterscheiden sich die vorgeschlagenen öffentlichen Lehrforschungsformate in der Art und Weise, wie die Rolle nicht-wissenschaftlicher Akteure (a) im *Wissensgenerierungsprozess* und (b) im *Wissensdiffusionsprozess* definiert wird sowie (c) durch den grundlegenden *Mechanismus*, mittels dessen Öffentlichkeitswirksamkeit erzeugt werden soll. Die beiden ausgearbeiteten Varianten öffentlicher Lehrforschung zeigen, dass das Verhältnis zwischen Lehrenden, Studierenden und spezifischer Öffentlichkeit durchaus unterschiedlich ausbuchstabiert werden kann.

3.1 Dialogorientierte öffentliche Lehrforschung

Eine Möglichkeit der Gestaltung des Lehrenden-Studierenden-Öffentlichkeits-Verhältnisses bezeichnen wir als *dialogorientierte öffentliche Lehrforschung*. Ziel ist es, den Studierenden neue Möglichkeiten der Wissensaneignung und des Wissenstransfers in konkreter Interaktion mit der lokalen Zivilgesellschaft zu ermöglichen. Der Dialog in Form des gegenseitigen Austauschs und des reziproken Lernens findet dabei in unterschiedlichem Umfang in den einzelnen Forschungsschritten statt. Die Rollenverteilung zwischen Forschenden und Beforschten bleibt bestehen. Es sind letztendlich die Forschenden (Dozent:innen und Studierende), die die finalen Entscheidungen über den Forschungsprozess treffen. In unserem Fall setzten wir dies in Form von sog. Engagementworkshops, von partizipativer Forschung sowie durch Veröffentlichungen im online Blog¹² und in einem Sammelbandformat (Zajak & Gottschalk, 2018) um.¹³

3.2 (Selbst-)Transformatives Forschen

Eine weitere Form der öffentlichen Lehrforschung ist das *(selbst-)transformatives Forschen*, bei dem die Grenzen zwischen Forschenden und Aktiven aufgehoben werden. Die Studierenden transformieren sich in ein politisches, gesellschaftsgestaltendes Subjekt, welches neue Möglichkeiten der gesellschaftspolitischen Gestaltung für sich und andere erschließt.¹⁴

Im Gegensatz zur dialogorientierten Variante ›beforschen‹ Studierende soziale Bewegungen hier nicht von außen, sondern führen ein *Selbstexperiment* durch, bei dem der/die Forschende selbst seine/ihre Alltagshandlungen über einen gewissen Zeitraum

12 Zum Projektblog <https://engagementforschung.blogs.ruhr-uni-bochum.de/>.

13 Für eine ausführlichere Darstellung des Begleitprozesses vgl. Ruppel und Gottschalk (2018), Gottschalk und Ruppel (2019).

14 Für eine ausführlichere Diskussion des Beitrags zur Bewegungsforschung sowie zur Darstellung der methodischen und didaktischen Umsetzung vgl. Zajak (2018).

zu transformieren sucht. Das (selbst-)transformative Selbstexperiment weist viele Gemeinsamkeiten mit der *partizipativen Aktionsforschung* (PAF) (Reason & Bradbury-Huang, 2008) auf. Ähnlich wie in der PAF verschmelzen Forschungssubjekt und -objekt in einer Person und die/der Forschende wird selbst zur aktiv handelnden Person. Neues Wissen wird auf nicht-hierarchische Weise und in Interaktion mit anderen generiert. Kontinuierlicher Wandel eigener Verhaltensweisen bildet den Kern der Wissensproduktion durch Reflexion. Gleichzeitig ist ein solches Selbstexperiment transformativ, da es eine Form der Selbstermächtigung (*empowerment*) und das Erfahren eigener, individueller und kollektiver politischer Gestaltungsmacht auf Seiten der Forschenden impliziert. Studierende (re-)konstruieren sich neu als akademisches und politisches Subjekt.

Empirischer Gegenstand der im Rahmen der ein- und zweisemestrigen Lehrforschungsprojekte von den Studierenden durchgeführten Selbstexperimente waren praxisorientierte soziale Bewegungen, die von dem Wunsch angetrieben werden, breiten sozialen und politischen Wandel über Verhaltensänderungen zu erreichen (Yates, 2015). Die Studierenden versuchten in zwei- bis sechswöchigen Experimenten, ihr Handeln zu transformieren. Gewählte Handlungspraktiken waren zero waste, zero plastic und zero social media, wobei die beiden erst genannten mit einem do-it-yourself-Lifestyle einhergehen.

Den Kern des Selbstexperiments bildet die kontinuierliche Reflexion von Forschenden über ihre eigenen Handlungen, in erster Linie über ihre gesellschaftliche Rolle als politisches Subjekt. Im Verlauf des Selbstexperiments beobachten sich Forschende selbst bei der Wahl verschiedener Wissenskonstruktionspraktiken und in Interaktion mit anderen. Sie transformieren dieses Wissen in eigenes Handeln, womit es erfahrbar gemacht wird. Diese Erfahrungen erweitern den Horizont der Forschenden und ermöglichen verstehendes Erklären auf einer sehr grundlegenden Ebene. Gleichzeitig basiert diese Form der Wissensproduktion nicht auf Ausbeutungsverhältnissen und Machtasymmetrien, sondern auf gleichberechtigtem Dialog mit anderen. Dies geschieht nicht über die öffentliche Bereitstellung von Forschungsergebnissen, sondern durch den gegenseitigen Austausch. Anders als bei der dialogorientierten Variante teilen die Studierenden/Forschenden/Aktiven gelebte Erfahrungen mit den Aktivist:innen und lernen von ihnen, ohne eine dominante Position in der Ko-Produktion von Wissen einzunehmen.

Da die Forschenden selbst zu Aktivist:innen werden und während ihres Experiments immer wieder zwischen Reflexions- und Aktionsphasen hin und her wechseln, wird die Unterscheidung sowohl zwischen Forschung und aktivistischer Praxis als auch zwischen Wissensgenerierungs- und Wissensdiffusionsphasen in einem zu durchlaufenden Forschungszyklus radikal aufgelöst. Dementsprechend liegt dem Selbstexperiment weniger Vorstrukturierung durch die Lehrenden zugrunde. Die Studierenden/Forschenden werden mit dem entwickelten *Reflexions-Aktions-Zyklus* (Zajak, 2018) bei der Wahl und Transformation ihrer Handlungspraktiken begleitet. Dabei zählt das Wechselspiel von Aktion und Reaktion auch als Kernelement partizipatorisch-aktiver Forschung im Allgemeinen (Starodub, 2018).

3.3 Dialogorientierte und (selbst-)transformative Forschung im Vergleich

Im Folgenden sollen nun die beiden vorgestellten Ansätze im Hinblick auf die Rollen und Subjektkonstruktionen von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen verglichen werden.

Gemein ist zunächst beiden Ansätzen, dass sie verschiedenen Stimmen, die sonst nicht am Forschungsprozess mitwirken, Gehör verschaffen. Den Studierenden kommt dabei in beiden Ansätzen die Dreifachrolle des Lernenden, des Forschenden und des Aktiven zu. Das impliziert ein *Wissenschaftsverständnis*, in dessen Fokus die gemeinsame Wissensproduktion steht, bei der Forschende und Beforschte, je nach Phase unterschiedlich ausgeprägt, zusammen an der Erkenntnisgenerierung arbeiten. Der/die Forschende kommuniziert dabei sowohl *in* als auch *mit* verschiedenen Öffentlichkeiten und leistet somit einen kontinuierlichen Beitrag zum öffentlichen Diskurs. Beide tragen zu einer Enthierarchisierung der Wissenschaft bei, in der unterschiedliche Wissensbestände ernst genommen und auf ›Augenhöhe‹ diskutiert werden. Wissenschaftliche Gesellschaftskritik und Alltagskritik werden miteinander verbunden.

Allerdings gibt es auch grundlegende Unterschiede zwischen den Ansätzen, in Hinblick darauf, wie der Forschungsprozess konstruiert wird, wie Wissen generell konstruiert und wie mit verschiedenen »Öffentlichkeiten« umgegangen wird. Diese Unterschiede liegen in den verschiedenen Rollen bzw. Subjektkonstruktionen der Studierenden als Forschenden begründet.

Im *dialogorientierten Forschen* sind Studierende in erster Linie Studierende und Forscher:innen in einer Person. Dass Studierende als Forschende auch im untersuchten Engagement- oder Bewegungsfeld aktiv partizipieren, ist möglich, aber keine notwendige Bedingung. Ziel ist es, den Studierenden neue Möglichkeiten der Wissensaneignung und des Wissenstransfers in konkreter Interaktion mit der lokalen Zivilgesellschaft zu ermöglichen. Letztlich bestimmt aber der Forschende (Student:in mit Unterstützung der Dozent:innen) den Forschungsprozess und legt fest, wer relevantes Praxiswissen besitzt und wer als ausgewählte Öffentlichkeit fungiert.

Dies ist grundlegend anders im *(selbst-)transformativen Forschen*, bei dem die Grenzen zwischen Forschenden und Aktiven aufgehoben werden. Das experimentelle Design ermöglicht eine Entgrenzung in der Person des Studierenden. Der Empowerment-Effekt auf den Studierenden ist ungleich größer. Es transformiert Studierende in ein politisches, gesellschaftsgestaltendes Subjekt, welches neue Möglichkeiten der gesellschaftspolitischen Gestaltung für sich und andere erschließt.

4 Potentiale und Herausforderungen einer öffentlichen Lehrforschung für die Hochschuldidaktik als transdisziplinäre Transformationswissenschaft

Welches Potential birgt das Konzept der öffentlichen Lehrforschung nun für das transdisziplinäre, transformative Lernen und eine entsprechend ausgerichtete Hochschuldidaktik? Ich habe bereits herausgestellt, dass eine transdisziplinäre Hochschuldidaktik mit neuen Wissensordnungen und didaktischen Organisationsformen einhergeht.

Die zwei Varianten öffentlicher Lehrforschung haben gezeigt, wie ein wechselseitiger Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis ausgestaltet werden kann. Als Format Forschenden Lernens rücken zudem Selbsttransformationen der forschend lernenden Studierenden selbst in den Blick. Das Konzept ist somit ein lebendiges Beispiel für transformatives Lernen und bietet methodische Anknüpfungspunkte. Darüber hinaus hilft die (öffentliche) Soziologie als Bezugswissenschaft einer transdisziplinären, transformativen Hochschuldidaktik dabei, das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis und die Rolle der forschenden und/oder lernenden Subjekte darin kritisch zu reflektieren. Auch forschend(lernende) Studierende lernen dabei über die Forschungspraktiken und den Forschungsgegenstand hinaus die Wissensproduktion selbst kritisch zu reflektieren.

Die von Sabrina Zajak und mir unterschiedenen Subjektkonstruktionen auf Seiten der forschend Lernenden helfen dabei, solche Lehr-Lernkontexte aus Sicht der Studierenden zu denken und damit dem *Shift from Teaching to Learning* (Welbers, Gaus & Wagner, 2005; Wildt, 2001) gerecht zu werden. Damit lässt sich ein Fokus auf die Selbsttransformationen der Studierenden im Zuge des Forschungs- und Lernprozesses legen. Die Studierenden erwerben nicht nur ein Gegenstandswissen über ein Transformationsfeld und lernen, wie man forscht, sondern die Subjektbildung der Studierenden im Sinne eines transformativen Lernens im oben genannten Sinne rückt in den Fokus. Zum einen werden sie in ihre Rolle als Forschende und Lernende (weiter) sozialisiert. Zum anderen transformieren sie sich insbesondere in partizipativ angelegten Sozialforschungsprojekten zu Aktiven in einem Engagement- oder Bewegungsfeld. Der transformative Anspruch des Lehrforschungsprojektes wirkt sich also nicht nur auf Wissenschafts- und Forschungsbedarfe, sondern auch auf die politische und gesellschaftskritische und -gestaltende Subjektbildung der Lernenden aus. Öffentliche Sozialforschung wird zu einem Erfahrungsraum, in dem sich die Subjekt- und Kompetenzbildung der Studierenden vollzieht. Formate öffentlicher Lehrforschung stärken damit die Selbstermächtigung der Studierenden und bilden die Grundlage für eine reflexive Handlungskompetenz und für Diffusionsprozesse in andere Handlungskontexte.

Zugleich zeigt das Konzept exemplarisch, dass von Seiten der Lehrenden die Prozessgestaltung und Methodenwahl besonders umsichtig auszuwählen und zu reflektieren ist. Es liegt nahe, dass sich eine partizipative Forschung besonders gut in (transdisziplinären, transformativen) Forschungs- und Lehrprojekten anwenden lässt, die über Menschen forschen und sie zum Untersuchungsgegenstand machen. Denn »Partizipation adressiert in Forschung wie Lehre die Ebene sozialer Beziehungen und die darin eingelagerten Machtverhältnisse« (Ukowitz, 2021, S. 222). Dennoch geht es auch in der Gestaltung von Praxiskooperationen mit anderen Projekten darum das Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis reflektiert zu gestalten. Daran schließen sich weitere Fragen an, die bei der Gestaltung solcher Lehr-Lernsettings zu beachten sind, zum Beispiel: Von wem geht die Initiative und Gestaltung aus (ebd., S. 223–224)? Transdisziplinäre Forschungs- und Lehrprojekte sind komplexe soziale Gefüge, die sich unter verschiedenen Fragestellungen betrachten lassen (ebd., S. 226). Im Handbuch »Transdisziplinär und transformativ forschen« stellen Defila und Di Giulio (2019) Methoden für Co-Design und Co-Produktion vor, die bei der Umsetzung dienlich sein können.

Partizipation bringt zudem ihre eigenen Fallstricke mit sich. So schreibt Ukowitz (2021, S. 226):

»Eine kritische Reflexion ist auch aus Sicht der transdisziplinären Forschung wünschenswert: Die mögliche Überforderung von Forschern* durch überzogene Ansprüche an Partizipation (Ukowitz 2017), die Veränderung der Partizipationsbereitschaft je nach Kontext und Prozessdynamik, die Legitimation zur Einrichtung partizipativer Prozesse und die Auswahl der zu Beteiligten (Defila und Di Giulio 2019), die Frage der Instrumentalisierung von Forschung und die Problematik von Scheinpartizipation sind Themen, die der weiteren Diskussion bedürfen.«

Als Lern-, Erfahrungs- und Qualifikationsraum für Studierende sind öffentlicher Lehrforschung damit auch Grenzen gesetzt. So stellt der Brückenschlag von der Praxis in die Wissenschaft insbesondere Studierende vor große Herausforderungen und ist nur durch eine gute Vermittlung des Forschungsfeldes und der Zusammenhänge mit der Praxis durch die Dozent:innen zu leisten.

Problematisch bleibt zudem, dass insbesondere Studierenden – gerade den besonders stark gesellschaftskritisch denkenden und politisch engagierten Persönlichkeiten – der »Erkenntnisvorteil der Distanz« (Neidhardt, 2017, S. 311) verloren gehen kann, wenn sie sich sehr mit dem Thema identifizieren und dann nicht mehr in der Lage sind, das bearbeitete Problem in größere gesellschaftliche Zusammenhänge einzubetten und zugrunde liegende Herrschaftszusammenhänge sichtbar zu machen. Von Seiten der Lehrenden müssen also nicht nur dialogische Formate organisiert und bereitgestellt werden, sondern es muss auch immer wieder zu selbstkritischen Reflexionsprozessen angeregt werden.

Das Konzept der öffentlichen Lehrforschung setzt mit seinen Methoden zudem in besonderer Weise auf eine selbstkritische und reflexive Auseinandersetzung der forschend Lernenden mit dem Forschungs- und Transformationsfeld. Lernende werden hier eben gerade nicht »überwältigt«, wie es in der oben genannten Kritik am transformativen Lernen heißt, sondern in einem kritischen Denken unterstützt. In den entwickelten Formaten setzen sich Studierende beispielsweise selbst mit den Chancen und Herausforderungen von bürgerschaftlichem Engagement auseinander. Dadurch, dass sie ein Engagement oder alternative Lebensformen selbst erfahren und erproben können, wird die Möglichkeit geschaffen, alternative Handlungspraktiken oder Lebensentwürfe später anzunehmen, für sich selbst anzupassen oder zurückzuweisen. Bei alldem ist es entscheidend, dass die Studierenden ihren eigenen Lernprozess und ihre Verortung reflektieren können.

Mit dem Konzept der öffentlichen Lehrforschung gestaltet die universitäre Lehre den gesellschaftlichen Wandel mit und unterstützt und befördert eine transformative Forschung und Bildung. Oder wie Singer-Brodowski und Schneidewind (2014, S. 133) schreiben:

»Für die Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet dies, »einen Paradigmenwechsel für eine Wissensgesellschaft herbeizuführen, in der sich jede/r Einzelne als Akteur/in der Transformation begreift und durch Beteiligung an der Wissensgenerierung zur Legitimation des Transformationsprozesses beiträgt« (WBGU 2011, S. 373).«

Der »öffentliche[n] Soziologie [kommt dabei] im Kontext neuer akademischer Verantwortungskulturen« (Selke, 2020a, S. 587) ein großes und, so Selke, unterschätztes Reformpotenzial zu. Er schreibt:

»Hochschulen sind das Abbild kommender Gesellschaften. Sie bilden junge Menschen für die Übernahme verantwortungsvoller Positionen aus und sie forschen zu innovativen Themen. Trotz dieser doppelten Zukunftsperspektive orientieren sie sich (teils) an veralteten – zumindest aber umstrittenen Leitbildern. Und das, obwohl es mittlerweile zahlreiche Entwürfe für neue Verantwortungskulturen an Hochschulen gibt. Die Prämissen öffentlicher Soziologie könnten durchaus hilfreich sein, wenn sich Hochschulen auf den Weg machen, um endlich wieder *öffentliche* Hochschulen zu werden. Sie sind zumindest hilfreich, wenn es darum geht, die Frage zu beantworten, ob dieser Weg überhaupt eingeschlagen werden soll. Zentrale Pathologien des Wissenschaftssystems mahnen uns ständig, dass neues Denken notwendig ist.« (Selke, 2020a, S. 587; Kursivsetzung im Original).

Ziel meines Beitrags war es auch, zu zeigen, dass es nicht nur für Lernende wichtig ist, sich kontinuierlich zu reflektieren, sondern auch für Lehrende. Konzepte, wie das der öffentlichen Lehrforschung, geben ihnen die Möglichkeit, ihre eigene Lehre mit Blick auf metatheoretische und methodologische Fragen auf den Prüfstand zu stellen. Die Soziologie wird dadurch zu einer bedeutenden Bezugswissenschaft für eine Begleitforschung für transdisziplinäre, transformative Formate (Ukowitz, 2021, S. 224). Das gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass Hochschuldidaktiker:innen oft darauf angewiesen sind, sich selbstreflexiv zu beforschen.

Dabei gilt es, den notwendigen Ressourcenaufwand für alle Beteiligten und die begrenzten institutionellen Mittel nicht zu unterschätzen. Die genannten Herausforderungen werden auch mitbeeinflussen, inwiefern sich eine transdisziplinäre, transformative Hochschuldidaktik weiter etablieren kann. Daher ist es besonders wichtig, dass sich Universitäten und Hochschulen zu neuen Forschungs- und Lehrzugängen verpflichten und eine curriculare Verankerung unterstützen (Wildt, 2021).

Literatur

- Altrichter, H. & Gstettner, P. (1993). Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 26, 67–83.
- Aulenbacher, B., Burawoy, M., Dörre, K. & Sittel, J. (Hg.). (2017). *Öffentliche Soziologie. Wissenschaft im Dialog mit der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag. <https://dnb.info/1100893253/04>
- Bergold, J. (2007). Participatory strategies in community psychology research – a short survey. In A. Boksaczanin, (Ed.) *Poland Welcomes Community Psychology: Proceedings from the 6th European Conference on Community Psychology*. Opole: Opole University Press.
- Burawoy, M. (2015). *Public Sociology. Öffentliche Soziologie gegen Marktfundamentalismus und globale Ungleichheit*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Damitz, R.M. (2013). Öffentliche Soziologie. *Soziologische Revue*, 36(3), 251–262.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (Hg.). (2019). *Transdisziplinär und transformativ forschen*. Wiesbaden: Springer VS. <http://www.springer.com/>
- Dehnhostel, P. (2005). Begleitforschung von Modellversuchen im Kontext von Verwendungsforschung und Transferorientierung. In: H. Holz & D. Schemme (Hg.), *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern* (S. 17–30). Bielefeld: BIBB.
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (2011 [1994]). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies* (Reprinted.). Los Angeles: Sage Publ.
- Gottschalk, I. & Ruppel, P.S. (2019). Funktionen des Schreibens im Forschenden Lernen. Ein Systematisierungsversuch am Beispiel eines schreibintensiven sozialwissenschaftlichen Lehrforschungsprojekts. *Neues Handbuch Hochschullehre* (G 4.17), 92, 65–94.
- Gottschalk, I. & Zajak, S. (2020). Forschendes Lernen und öffentliche Soziologie gemeinsam neu denken – der Ansatz öffentlicher Lehrforschung. In J. Straub, S. Plontke, P. S. Ruppel, B. Frey, F. Mehrabi & J. Ricken (Hg.), *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, best-practices an der Ruhr-Universität Bochum* (S. 363–371). Wiesbaden: Springer VS.
- Guile, D. (2022). Professional-Scientific Education: Rethinking the Concept of Knowledge – A Cultural-historical ›Recontextualization‹ Perspective. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, perspectives, implications and* (S. 83–107) Opladen u.a.: Budrich.
- Haag, F., Schwärzel, W. & Wildt, J. (Hg.). (1972). *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne*. München: Juventa.
- Hermann, A., Partenfelder, F., Raabe, S., Riedel, B., Russetzki, R. (2004). »Miteinander statt übereinander« – Ergebnisse einer Begleitstudie zum Weddinger Psychosese-minar und Erfahrungen mit Forschungspartizipation psychoseerfahrener Teilnehmer/innen an dieser Studie. *Journal für Psychologie*, 12(4), 295–325.
- Höhmnn, U. (2002). Kooperative Qualitätsentwicklung als Gegenstand partizipativer Interventionsforschung. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hg.). *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 179–200). Bern: Hans Huber.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Illeris, K. (2017). Transformative Learning as Change and Development of Identity. In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung. An international exchange* (pp. 179–190). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jaeger-Erben, M. (2021). Citizen Science. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 45–55). Bielefeld: transcript.
- Langemeyer, I. (2021). Modus 2. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 185–194). Bielefeld: transcript.

- Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E. W. (Eds.). (2017). *Transformative learning meets Bildung. An international exchange*. Rotterdam: Sense Publishers. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2259890
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Mezirow, J. & Associates (Eds.). (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg: Lambertus.
- Moser, H. (2017). Forschungswenden in der Erziehungswissenschaft. Von der Handlungs- und Aktionsforschung zu Design-Based Research. In S. Aßmann, P. Moormann, K. Nimmerfall & M. Thomann (Hg.), *Wenden. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Phänomen turn* (S. 37–50). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nagel, A. (1983). *Aktionsforschung, Gesellschaftsstrukturen und soziale Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Neidhardt, F. (2017). »Public Sociology« – Burawoy-Hype und linkes Projekt. *Berliner Journal für Soziologie*, 27(2), 303–317.
- Philipp, T. & Schmohl, T. (2021). Transdisziplinäre Didaktik – Eine Einführung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 13–23). Bielefeld: transcript.
- Polanyi, K. (1978). *The great transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reason, P. & Bradbury-Huang, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (2nd ed.). London: SAGE Publications. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6522519>
- Reinmann, G. (2020). Ein holistischer Design-Based Research – Modellentwurf für die Hochschuldidaktik. *Educational Design Research*, 4(2), Article 30. <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1554/1370>
- Ruppel, P.S. & Gottschalk, I. (2018). Kooperative Prozesse qualitativen Forschens im Rahmen eines interdisziplinären sozialwissenschaftlichen Studiums. In N. Neuber, W.D. Paravicini & M. Stein (Hg.), *Forschendes Lernen. The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 26. bis 27.09.2019* (S. 459–462). Münster: WTM-Verlag.
- Ruser, A. (2021). Wissenstransfer. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 407–415). Bielefeld: transcript.
- Schaller, F. (2011). Erkundungen zum Transdisziplinaritätsbegriff., In K. Fischer, H. Laitko & H. Parthey (Hg.), *Interdisziplinarität und Institutionalisierung der Wissenschaft: Wissenschaftsforschung. Jahrbuch 2010* (S. 33–45). Berlin: wvb.
- Schemme, D. (2006). *Koproduktive Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und Praxis in Modellversuchen*. Unveröffentlichtes Manuskript. BIBB: Bonn.

- Schmohl, T. (2021). Situiertes Lernen. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung, Band 1, S. 301–311). Bielefeld: transcript.
- Selke, S. (2020a). *Einladung zur öffentlichen Soziologie. Eine postdisziplinäre Passion*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer.
- Selke, S. (2020b). Michael Burawoy: »For Public Sociology« als Referenzdokument der Debatte um öffentliche Soziologie. In S. Selke, H. Bude, R. Jende, S. Lessenich & O. Neun (Hg.), *Handbuch Öffentliche Soziologie. Öffentliche Wissenschaft und gesellschaftlicher Wandel* (S. 1–10). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Singe, I. & Sittel, J. (2017). Prekarität im Dialog: Arbeitssoziologie als organische öffentliche Soziologie. In B. Aulenbacher, M. Burawoy, K. Dörre & J. Sittel (Hg.), *Öffentliche Soziologie. Wissenschaft im Dialog mit der Gesellschaft* (S. 189–200). Frankfurt a.M.: Campus.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.
- Singer-Brodowski, M. & Schneidewind, U. (2014). Transformative Literacy – Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. In Forum Umweltbildung (Hg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Krisen und Transformationsszenarios*. Wien: Forum Umweltbildung.
- Spieß, E. (1994). Aktionsforschung. In L. von Rosenstiel, C. Hockel & W. Molt (Hg.), *Handbuch der angewandten Psychologie. Grundlagen, Methoden, Praxis*. Landsberg/Lech: ecomed.
- Starodub, A. (2018). Horizontal participatory action research: Refugee solidarity in the border zone. *Area*, 51(1), 166–173.
- Straub, J., Plontke, S., Ruppel, P.S., Frey, B., Mehrabi, F. & Ricken, J. (Hg.). (2020). *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, best-practices an der Ruhr-Universität Bochum* (Research). Wiesbaden: Springer VS.
- Ukowitz, M. (2017). Überzogene Ansprüche? Transdisziplinäre Forschung im Praxistest. [Rezension des Buches Transdisziplinär forschen – zwischen Ideal und gelebter Praxis: Hotspots, Geschichten, Wirkungen, hg. von R. Defila & A. Di Giulio]. *TATuP – Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis/Journal for Technology Assessment in Theory and Practice*, 26(1–2), 76–78. <https://doi.org/10.14512/tatup.26.1-2.76>
- Ukowitz, M. (2021). Partizipative Forschung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 221–230). Bielefeld: transcript.
- Unger, H. von, Block, M. & Wright, M.T. (2007). *Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum: zur Geschichte und Aktualität eines kontroversen Ansatzes aus Public Health Sicht* (WZB Discussion Paper No. SP I 2007–303). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Urban, H.-J. (2015). Soziologie, Öffentlichkeit und Gewerkschaften. Versuch eines vor-ausschauenden Nachworts zu Michael Burawoys Public Sociology. In B. Aulenbacher & K. Dörre (Hg.), *Public Sociology. Öffentliche Soziologie gegen Marktfundamentalismus und globale Ungleichheit* (S. 221–245). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen WBGU (Hg.). (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten 2011*. Berlin.

- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Welbers, U., Gaus, O. & Wagner, B. (Hg.). (2005). *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals ; für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2001). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In U. Welbers (Hg.), *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen; Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften* (S. 25–42). Neuwied: Luchterhand.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im »Format« der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 4–7.
- Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–42). Bielefeld: wbv.
- Yates, L. (2015). Rethinking prefiguration: Alternatives, Micropolitics and Goals in Social Movements. *Social Movement Studies*, 14(1), 1–21.
- Zajak, S. (2018). Engagiert, politisch, präfigurativ – Das Selbstexperiment als transformative Bewegungsforschung. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 30(4), 98–105.
- Zajak, S. & Gottschalk, I. (Hg.). (2018). *Flüchtlingshilfe als neues Engagementfeld. Chancen und Herausforderungen des Engagements für Geflüchtete*. Baden-Baden: Nomos.
- Zajak, S. & Gottschalk, I. (2020). Forschendes Lernen als öffentliche Sozialforschung: Zum Konzept der öffentlichen Lehrforschung. In S. Selke, H. Bude, R. Jende, S. Lesenich & O. Neun (Hg.), *Handbuch Öffentliche Soziologie. Öffentliche Wissenschaft und gesellschaftlicher Wandel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.
- Zeuner, C. (2012). »Transformative Learning« – Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In H. von Felden (Hg.), *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. – 24. September 2011 an der Universität Hamburg* (S. 93–104). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.