Wissenschaftsdidaktik als reflexiv-kritischer Diskursraum

Rüdiger Rhein

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

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

1 Einleitung

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

2 Wissenschaftsdidaktik als spezifische Form der Praxis

Der Begriff *Praxis* ist ein multiparadigmatischer Sammelbegriff für die unterschiedlichen Maßstabsebenen grundlegender Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt:[2] Der Praxisbegriff referiert auf den allgemeinen Sachverhalt menschlicher Gesamtpraxis ($Praxis_1$), die Institutionalisierung gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Aufgaben ($Praxis_2$) sowie konkrete Tätigkeitsvollzüge ($Praxis_3$).

Sowohl Wissenschaft als auch hochschulisches Lehren und Studieren können im Spektrum dieser Maßstabsebenen von $Praxis_1$ – $Praxis_2$ – $Praxis_3$ verortet werden. Eine Reflexion auf lehrende und lernende Bezugnahme auf Wissenschaft umfasst die Reflexion auf

- Wissenschaft als epistemische und soziale $Praxis_3$;

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

- die gesellschaftliche Funktion von Wissenschaft – und damit auf die Verkoppelung von Wissenschaft als $Praxis_2$ mit anderen $Praxen_2$ – in poietischen und kritischen Perspektiven;
- das gegenstandsbezogene Lehr-und-Lernhandeln (Wissenschaftsdidaktik als Tätigkeitsvollzug) und das akademische Studium als $Praxis_3$;
- die gesellschaftliche Funktion akademischer Bildung – also die Verkoppelung von wissenschaftlicher Lehre und akademischem Studium mit anderen $Praxen_2$;
- die Einbettung von Wissenschaft sowie Lehren und Lernen in menschliche $Gesamtpraxis_1$ und die Reflexion auf den Weltaufschluss, der durch Wissenschaft und durch Hochschulbildung vermittelt wird.

2.1 $Praxis_1$

$Praxis_1$ ist in einem allgemeinen und abstrakten Sinne eine basale anthropologische Kategorie für menschlichen Lebensvollzug als solchen (vgl. Wildfeuer, 2011, S. 1775). Dabei dürfen die Mensch-in-Welt-Verhältnisse nicht dahingehend missverstanden werden, dass sich ein einzelnes, monadisch aufgefasstes Individuum solipsistisch in einer Relation zur Welt befindet. Menschliche $Gesamtpraxis_1$ ist eine kollektivierte Praxis. Das Individuum ist eingebunden in sozial-kulturelle Bezüge, es ist stets vergesellschaftet, wenn auch nicht notwendigerweise vergemeinschaftet. Außerdem darf $Praxis_1$ nicht als ahistorisch missverstanden werden; $Praxis_1$ bringt einen jeweils gegenwärtigen historisch-sozial-kulturellen Kontext hervor und wird umgekehrt durch diesen geprägt.

An menschlicher $Gesamtpraxis_1$ interessiert u.a.

- ihre allgemeine theoretische Erfassung als genereller Deutungshorizont und Bezugsrahmen für $Teilpraxen_2$ und konkrete $Einzelpraxen_3$;
- eine differenzierte Beschreibung und Analyse der gegenwärtigen realgeschichtlichen und politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse, der dominanten Paradigmen und intellektuellen Deutungsmuster, der Veränderungen grundlegender Leitideen und Narrative; in Bezug auf Wissenschaftsdidaktik somit die Frage, welche Funktion und welche Bedeutung wissenschaftliches Denken gegenwärtig hat und welche Rolle die Praxis des Vernunftgebrauchs für menschliches Selbstverständnis spielt;

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

2.2 Praxis$_2$

Menschliche Gesamtpraxis$_1$ gliedert sich in verschiedene Teilpraxen$_2$, in denen die Bearbeitung spezifischer Anforderungen integriert und institutionalisiert wird, die sich in (kollektivem) menschlichem Lebensvollzug einstellen. Zu diesen Teilpraxen$_2$ zählen u.a.

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

und die erfolgreiche Konfrontation mit Prüfinstanzen und kritischen Einwendungen erfüllt.

Die verschiedenen Praxen$_2$ stehen in unterschiedlichen Verhältnissen zueinander. Insbesondere aber kann Wissenschaft sämtliche Praxen$_2$ und deren Verkoppelungen untereinander zu ihrem Gegenstand machen, und Bildungsarbeit ist mit anderen Teilpraxen$_2$ und Tätigkeitsvollzügen (Praxis$_3$) immer dann verwoben, wenn es dort um die Bearbeitung von Lernanforderungen und Entwicklungsaufgaben geht.

An Teilpraxen$_2$ im Allgemeinen (und wissenschaftsdidaktisch im Besonderen) interessiert u.a.

- ihr jeweiliger Eigen-Sinn – als ihre spezifisch einzigartigen Leistungen im Vergleich zu anderen Praxen$_2$; in Bezug auf Wissenschaftsdidaktik insbesondere die spezifischen Thematisierungen dieser Teilpraxen$_2$ in einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen;
- ihre jeweilige Eigen-Logik – als Rekonstruktion ihrer transzendentalen Voraussetzungen und ihrer Bedingungsgefüge; didaktisch dann die Frage ihrer Lehr- und Lernbarkeit;
- ihre Verkoppelungen untereinander und die Modalitäten dieser Verkoppelungen;
- diachrone Veränderungen und Entwicklungen der Praxen$_2$;[5]
- Formen der Verständigung *in* diesen Praxen$_2$ und *über* diese Praxen$_2$; Dimensionen der Kritik dieser Praxen$_2$; didaktisch dann auch Fragen nach der Bildungsbedeutsamkeit dieser Praxen$_2$.

2.3 Praxis$_3$

Unter Praxis lässt sich zuletzt auch der tätige Umgang bzw. die tätige Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Wirklichkeit im Vollzug eines konkreten, spezifischen Tuns verstehen (Praxis$_3$).[6] Diese konkreten Tätigkeitsvollzüge sind die basalen Einheiten in der Wechselwirkung zwischen Mensch und

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Welt. Menschliche Gesamtpraxis$_1$ und deren Teilpraxen$_2$ werden als Ensemble von Tätigkeitsvollzügen im Medium spezifischer Einzelpraxen$_3$ instantiiert.

Die begriffliche und analytische Fassung menschlichen Tuns, seine Rekonstruktion als Praxis$_3$ und die Modellierung seiner Verkoppelungen mit menschlicher Gesamtpraxis$_1$ und institutionalisierten Teilpraxen$_2$ sind stets an bestimmte theoretische, dabei paradigmatisch gerahmte Ausgangsannahmen gebunden. Insofern gibt es eine Vielzahl philosophischer, sozialwissenschaftlicher, kulturwissenschaftlicher, psychologischer und pädagogischer Praxistheorien.[7] Die einzelnen theoretischen Zugänge machen zudem unterschiedliche Annahmen bezüglich der Rationalität, Planbarkeit und Kontrollierbarkeit der Tätigkeitsvollzüge und legen implizit oder explizit zumeist auch bestimmte Domänen zugrunde.

Ein erheblicher Teil menschlichen Tuns sind Handlungen, also »Verhaltensweisen, die sich unter propositional gehaltvollen Absichten (Intentionen) beschreiben lassen« (Detel, 2007b, S. 15).[8] Praxis$_3$ erfolgt dann unter bestimmten Ziel- und Zwecksetzungen, sie kann nach handlungsleitenden Prinzipien geplant und unter spezifischen Annahmen über Gelingensbedingungen operativ vollzogen werden, zudem lässt sich nachgängig über sie reflektieren.

---

7 Diese Praxistheorien fokussieren dann unterschiedliche Aspekte im Spektrum der Maßstabsebenen von Praxis$_1$ – Praxis$_2$ – Praxis$_3$ und modellieren diese auf je spezifische Weise. Vgl. Überblicke zu philosophischen Praxistheorien (Bedorf & Gerlek, 2019), zu sozialwissenschaftlichen und soziologischen Praxistheorien (Reckwitz, 2003), zu kulturwissenschaftlichen Praxistheorien (Zima, 2004), zu pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Praxistheorien (Böhm, 2011). In der Psychologie erfolgen Untersuchungen zu Praxis im hier verstandenen Sinne insbesondere im Feld der Sozialpsychologie (exemplarisch Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014).

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

Praxis$_3$ umfasst aber nicht nur die Dimensionen eines Tuns als Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt, Praxis$_3$ hat auch verschiedene *normative Dimensionen*, die programmatisch, präskriptiv, ethisch und evaluativ formatiert sind. Die programmatische Dimension umfasst Zielbeschreibungen und die Auszeichnung von Wertobjekten. Die präskriptive Dimension verweist auf soziale Erwartungen, Normen und Konventionen (die als soziales Faktum beschreibbar sind), während die ethische Dimension moralisch Gebotenes ausweist. Die evaluative Dimension umfasst schließlich Beurteilung und Bewertung. In einer Beurteilung wird das Zutreffen von zweckrationalen oder wertrationalen Maßstabskriterien (erstere etwa in Form von instrumentellen oder sozialen Gelingensbedingungen, letztere etwa als ethische Maximen) auf den Gegenstand der Beurteilung ausgewiesen. Bewertung ist dagegen zum einen die Zuschreibung einer Werthaltigkeit (bestimmten Ausmaßes) zu einem

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

type (Bewertung$_1$) und damit dessen Ausweis als Wertobjekt.[10] Zum anderen ist Bewertung die (Begründung der) spezifische(n) Zuschreibung einer bestimmten Werthaltigkeit zu einem *token* (Bewertung$_2$ als Zuschreibung eines Objektwertes und damit als Werturteil im Hinblick auf ein konkretes Objekt – Bewertung$_2$ eines *token*). Zugrunde gelegt wird hier also eine Unterscheidung zwischen Beurteilung auf der Grundlage von Kriterien und Bewertung als Zuschreibung einer Werthaltigkeit.

An einzelnen konkreten Praxen$_3$ interessieren u.a.

- die grundsätzlichen Bedingungen der Möglichkeit einer Praxis$_3$ und ihre inhärenten Strukturlogiken – im Hinblick auf Lehren und Lernen die Prozesse von Vermittlung und Aneignung, aber auch die Reflexion auf Technologiedefizite, Antinomien und Paradoxien;
- die Gelingensbedingungen einer Praxis$_3$ im Kontext des Bedingungsgefüges ihrer Relevanzstrukturen; die Angemessenheit und der Erfolg der ausgewählten Mittel zur Zielerreichung und ihr angemessener Einsatz;
- das handlungsorientierende, handlungsregulative und handlungsanleitende Wissen für die Prozessierung und Ausführung eines Tuns; Maximen und Prinzipien für Entwurf und Gestaltgebung der Form dieses Tuns; wissenschaftsdidaktisch etwa die Frage, wie wissenschaftliches Handeln ein- und ausgeübt werden kann;
- die Rekonstruktionen des materialen Gehaltes der verschiedenen normativen Dimensionen; wissenschaftsdidaktisch dann beispielsweise die Frage nach guter Lehre bzw. nach guten Studienbedingungen und den Modalitäten ihrer Beurteilung und Bewertung;
- die Bedingungen der Möglichkeit, diese verschiedenen Dimensionen von Praxis$_3$ wissenschaftlich zu erfassen; im Hinblick auf Wissenschaftsdidaktik stellt sich hier die Frage, inwiefern hochschulisches Lehren und Lernen durch handlungstheoretische Modelle erfasst werden kann und welche weiteren Erkenntnisse sich mit praxistheoretischen, rekonstruktiven oder tiefenhermeneutischen Zugängen gewinnen lassen.

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3 Theorieperspektiven der Wissenschaftsdidaktik

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

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

- Welche Theorieformen werden in wissenschaftsdidaktischen Diskursen ausgebildet?

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

4 Das Spektrum der Theoriearbeit

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

a) Bildung und Kritik von Theorien erster Ordnung – als Genese von und diskursive Arbeit an Objekttheorien.
b) Methodologie – als Reflexion auf Methoden zur Bildung von Theorien erster Ordnung.
c) Metatheorie – als Entwicklung von Theorieperspektiven zweiter Ordnung, deren Bezugspunkt konkrete Theorien erster Ordnung sind. Dies umfasst die analytische Explikation konkreter Theorien erster Ordnung und deren Vergleich.
d) Analytische Theorieforschung (Theorie der Theorie) – als Fokussierung auf interne Bedingungen der Theoriegenese und Eigenschaften der Ergebnisse von Theoriebildung. Dies umfasst die Reflexion auf die Möglichkeitsbedingungen von Theorie überhaupt (Anschauungsformen) sowie Untersuchungen zur allgemeinen und abstrakten Strukturlogik von Theorien (Artikulationsformen).
   Im speziellen Fall von Theoriebildung in Bezug auf soziale Praxis muss Theoriearbeit auch auf den Überschneidungsbereich wissenschaftlich-disziplinärer Wissensproduktion und Wissensdiskussion einerseits und professionellen Diskursen der Wissensproduktion, Wissensrezeption, Wissensdistribution und Wissensnutzung andererseits[12] reflektieren.

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

4.1 Wissenschaftsdidaktische Theoriebildung erster Ordnung

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

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

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

Die Analyse von elementaren Ausdrucksgestalten[13] erfolgt insbesondere als analytische Explikation von Begrifflichkeiten oder als Analyse, Rechtfertigung und Kritik regulativer Ideen. Die Untersuchung elementarer Ausdrucksgestalten kann aber auch durch phänomenologische oder dialektische Verfahren erfolgen. Zu elementaren Ausdrucksgestalten zählen etwa Begriffe wie Erfahrung, Entwicklung, Reflexion, Qualität u.v.m. Im Themenfeld der

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

Formal-analytisches Wissen entsteht etwa durch

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

Orientierungswissen resultiert aus sinnorientierenden Reflexionen:

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

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

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

4.2 Methodologie der Wissenschaftsdidaktik

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

Didaktische Praxisforschung ist Forschung über Praxis – für Praxis – durch Praxis. Die Durchführung der Praxis im Modus der Erprobung und reflexiven Überprüfung ist dabei Teil eines Forschungsprozesses, der explizit mit erfahrungsbezogenen Rückkopplungsschleifen arbeitet (Design-based research[15]).

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

4.3 Metatheoretische Perspektiven auf wissenschaftsdidaktische Objekttheorien

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

4.4 Wissenschaftsdidaktik als Gegenstand analytischer Theorieforschung

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

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

4.4.1 Allgemeine und abstrakte Strukturlogik von Theorie

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

---

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

<table>
<tr><td>Figuration:
Formatierung
und
Orientierung
[Hinsicht der Bezugnahme]</td><td>Funktion
[Zweck der Bezugnahme]</td><td>Modus
[Art und Weise der Bezugnahme]</td><td>Wissensart
[Ergebnis der Bezug-nahme]</td><td>Theorieform
[Begriff für die Bezugnahme]</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="2">Artikulationsformat
theoretischer Bezugnahme [auf Praxis]
[Konfiguration von Figurations-, Funktions- und Modus-Parametern]</td><td>→ Ergebnis</td><td rowspan="2">Spezifik theoretischer Bezugnahme</td></tr>
<tr><td>Ausdruck ←</td></tr>
<tr><td>|</td><td>Parameter</td><td>|</td><td>Klassifikator</td><td>|</td></tr>
<tr><td>Parameter</td><td>|</td><td>|</td><td>|</td><td>Klassifikator</td></tr>
<tr><td>|</td><td>|</td><td>Parameter</td><td>|</td><td>|</td></tr>
<tr><td colspan="5">Ausdrucksgestalt theoretischer Bezugnahme [auf Praxis]
[dabei: Figuren von Theorie-Praxis-Verhältnissen]</td></tr>
</table>

Tab. 1: Theorie-Dimensionen

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

Theoretische Bezüge auf hochschulisches Lehren und Lernen erfolgen beispielsweise

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Tab. 2: Konzeptualisierung theoretischer Bezugnahmen auf Praxis

Figuration (Hinsicht der Bezugnahme) **Formatierung**		**Orientierung**	**Funktion** (Zweck der Bezugnahme)	**Modus** (Art und Weise der Bezugnahme)	**Wissensart** (Ergebnis der Bezugnahme)	**Theorieform** (Begriff für die Bezugnahme) *(1) Theorie im weitesten Sinne* (A) THEORIE DER PRAXIS (GEN. OBJ.)
kontingent-formativ	*	antizipativ	potential (D)**	prospektiv	Szenario	Entwurf
Wort-auf-Welt [rhematisch] *(3) Theorie im engeren Sinne [B]*	thematisch *(2) Theorie…*	konstruktiv	epistemisch *(4) Theorie im engen Sinne* (B) THEORIE ÜBER PRAXIS	spekulativ	Hypothese	Prognose
				operativ	verum factum	empirische [Re-]Konstruktion
		bilanzierend		deskriptiv	propositionales Welt-Wissen	Fallvignette / Modell
	thetisch *(2) … im weiten Sinne (3) Theorie im engeren Sinne [A]*	szientifisch *(5) Theorie im engsten Sinne*		explanativ; hermeneutisch	Sachkunde; deklaratives [Welt-]Wissen	[Erfahrungs-]Wissenschaft: Objekt-Theorie der Praxis (gen. obj.)
		philosophisch		material-analytisch formal-analytisch	materiales Sachverhalts- und formales Metawissen	Theoretische Philosophie: Philosophie der Praxis (gen. obj.)
			sinnorientierend (C) THEORIE VON DER PRAXIS	metaphysisch kritisch	Interpretation; Meta-Erzählung; Kritik	materiale Bindestrich-Philosophie: Praxisphilosophie
Welt-auf-Wort [pragmatisch]	(*) praxeologisch	handlungsleitend	handlungsorientierend (D) THEORIE …	ethisch	Moral	Praktische Philosophie: Ethik der Praxis
				praktisch	Phronesis	Angewandte Praktische Philosophie
				programmatisch [policy]	regulative Ideen	Angewandte Praxisphilosophie
			handlungsregulativ (D) … zur …	politisch [politics]	Strategeme	Strategie
				poietisch	Sachverstand: know-why	Angewandte Objekttheorie: transpersonale Handlungsgrammatik
			handlungsanleitend (D)… PRAXIS (**)	technisch	operatives Handlungswissen: know-how	Instrumentelle Theorie: praktische Methodik
rekursiv		reflexiv	professional (E) THEORIE DURCH PRAXIS	selbstthematisierend	be·dachte Praxis	Orientierung durch Selbstreflexion
		reflexiv + szientifisch		selbst-beforschend	Ein·Sicht; Er·Kenntnis	Objekttheorie der Praxis (gen. subj. + gen. obj.)

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

4.4.2 Theorie-Praxis-Beziehungen

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

21 Hier ist die Differenz zwischen propositionaler und performativer Logik zu berücksichtigen (vgl. dazu auch Bohnsack, 2020): Theorien zur Praxis sind (noch) keine Theorien für die unmittelbare Anwendung in der Praxis. Disziplinär gespeiste Theorien zur Praxis dürfen nicht rezeptologisch kurzgeschlossen werden: es handelt sich um Veranschlagungen von Wissen für *prinzipielle* Anwendungen, nicht um konkrete Anleitungen für spezifische Realisierungen.

22 Hiervon zu unterscheiden ist, dass Theorie zu ihrer Genese immer auch einer operativen Methodik (als Praxis_3) bedarf.

23 Unbenommen bleibt, dass sich dieses Wissen mit externen Beobachtern teilen lässt; auch können externe Beobachter beim systematischen Zurückdenken auf den Praxisvollzug und bei dessen Analyse beteiligt sein; die Grenzen zwischen Theorie durch Praxis und Theorie über Praxis sind fließend.

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

4.5 Wissenschaftsdidaktik als Gegenstand rekonstruktiver Theoriebildungsforschung

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

- wissenschaftliche Beobachtungsperspektiven mit jeweils spezifischen Erkenntnisinteressen;
- Teilnahmeperspektiven von primären Akteuren *im* Handlungsfeld mit ihren feldinternen Verständigungs- und Reflexionsbedarfen;
- diskursive und reflexive Vermittlungsperspektiven von Third-Space-Agenten und Third-Space-Akteuren[25] *im* Feld – auf der Grundlage von Analysen intern und extern induzierter Feldkräfte und der Reflexion und Kritik externer Anforderungen und ihrer Vermittlung, Bearbeitung und Durchsetzung im Feld;
- funktionale Beobachtungsperspektiven von externen Akteuren in (relevanten) Umwelten – Diskurse *in* den übrigen Funktionssystemen *über* Aspekte von wissenschaftlicher Bildung und die Artikulation von Erwartungen und Anforderungen.

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

5 Literatur

Bartels, A. (2021). *Wissenschaft*. Berlin: de Gruyter.

Bedorf, T. & Gerlek, S. (Hrsg.). (2019). *Philosophien der Praxis*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Bellmann, J. (2020). Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 788–806.

Böhm, W. (2011). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem* (3., verb. A.). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.

Cranach, M. von, Kalbermatten, U., Indermühle, K. & Gugler, B. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern: Hogrefe.

Demmerling, C. (1995): Praxis. In J. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 3* (S. 336–337). Stuttgart: Metzler.

Detel, W. (2007a). *Logik*. Stuttgart: Reclam.

Detel, W. (2007b). *Philosophie des Sozialen*. Stuttgart: Reclam.

Forneck, H.J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Gaus, D. & Drieschner, E. (2020). Zur Einführung. Theorien und Konzepte in der Pädagogik – Zum Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und professioneller Handlungsorientierung. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung* (S. 7–14). Weinheim: Beltz Juventa.

Grundmann, T. (2008). *Analytische Einführung in die Erkenntnistheorie*. Berlin: de Gruyter.

Heudorfer, A. (2020). Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik an der Hochschule? Wolfgang Klafkis *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 173–193). Wiesbaden: Springer VS.

Heyde, J.E. (1926). *Wert. Eine philosophische Grundlegung*. Erfurt: Stenger.

Janich, P. (1993). *Erkennen als Handeln. Von der konstruktiven Wissenschaftstheorie zur Erkenntnistheorie*. Erlangen: Palm & Enke.

Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.). (2014). *Sozialpsychologie* (6., vollst. überarb. A.). Berlin: Springer.

Klafki, W. (1994). Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

(Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (4., durchges. A.) (S. 43–81). Weinheim: Beltz.

Lembeck, K.-H. (2011). Theorie. In P. Kolmer & A. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 3* (S. 2180–2194). Freiburg: Alber.

Leontjev, A.N. (1977). Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.

Lorenzen, P. (1974). *Konstruktive Wissenschaftstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mittelstraß, J. (Hrsg.). (2008). Der Konstruktivismus in der Philosophie im Ausgang von Wilhelm Kamlah und Paul Lorenzen. Paderborn: mentis.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, *32*(4), 282–301.

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact free 14*. DOI: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Impact-Free-14.pdf

Reinmann, G. (2023). Design-Based Research in der Hochschuldidaktik: Forschen für Lehrinnovationen. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 269–286). Bielefeld: transcript.

Richter, G. (2000). *Psychische Belastung und Beanspruchung*. Dortmund: Wirtschaftsverlag NW.

Ricken, N. (2020). Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Systematisierungsvorschlag. *Zeitschrift für Pädagogik*, *66*(6), 839–851.

Schnädelbach, H. (2013). *Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann*. München: Beck.

Searle, J.R. (1987). *Intentionalität. Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Straub, J. & Werbik, H. (Hrsg.). (1999). *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt a.M.: Campus.

Weber, M. (1972). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr (1. A. 1922).

Wildfeuer, A.G. (2011). Praxis. In P. Kolmer & A. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 2* (S. 1774–1804). Freiburg: Alber.

Zima, P.V. (2004). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: Franke.

https://doi.org/10.14361/9783839462966-008 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY