

Um welches Wissen geht es?

Eine kritische Reflexion zu Wissensproduktion und ihrer Rolle für partizipative Lehre

Laura Picht-Wiggering, Lena Eckert & Steffi Hobuß

1. Einleitung

Wenn es im vorliegenden Band darum geht, mit welchen Tradiertheiten, Selbstverständlichkeiten und Leerstellen sich die Entwicklung um partizipative Lehre im Kontext Hochschule auseinandersetzen muss, nehmen wir hier eine kritische Reflexion unterschiedlicher Verständnisse von Wissensproduktion vor. Wissensproduktion, verstanden als Aushandlungsprozess, kann eine theoretische Perspektive für die auch im Grundlagenbeitrag (in diesem Band) angestrebte kritische Betrachtung, Diskussion und Konzeption partizipativer Lehre liefern. Im Vergleich zum Grundlagenbeitrag adressieren wir einen epistemologisch noch grundlegenden Begriff von partizipativer Lehre, der aus unserer Sicht aber hilfreich für die (selbst)kritischen Positionierungen im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exklusion sein kann. Im Folgenden werden wir zunächst den Wissensbegriff beleuchten, Weisen der Wissensproduktion *zwischen* Partizipation und Aneignung betrachten und schließlich fragen, wie auf dieser Basis das Verhältnis von Studierenden und Lehrenden im Kontext der Hochschule/Universität für partizipative Lehre neu zu denken wäre.

2. Wissensbegriffe und ihr Einfluss auf Lehr-/Lernhandeln

Der Wissensbegriff zeichnet sich durch eine konstitutive Mehrdeutigkeit aus. So lässt sich unterscheiden zwischen *knowing that/knowing how*, *tacit knowledge*, implizitem, inkorporiertem, habitualisiertem oder explizitem Wissen, um nur einige Verständnisse zu nennen (vgl. Ichikawa/Steup 2024). Im alltäglichen Gebrauch wird Wissen oft als etwas verstanden, das man besitzen kann. Das zeigen Sachbücher wie das 1999 erschienene »Bildung. Alles, was man wissen muss« von Dietrich Schwanitz, und auch in vielen Zeitungen gibt es »Wissen« als Rubrik. Es erscheint als eine

Gegebenheit oder ein Vorrat, der weitergegeben werden kann, ohne dass es dabei zu Änderungen kommen muss. Tatsächlich passt ein solches Verständnis eher zum Begriff der »Information«, der von Wissen zu unterscheiden ist. So finden sich in Büchern, Texten und im Internet zunächst Informationen bzw. Daten. Zu Wissen werden diese erst durch Verknüpfungen, Kontextualisierungen und in der praktischen Anwendung, das heißt in einem Handlungskontext. In diesem Sinne betont Meusburger die Wichtigkeit einer begrifflichen Trennung von »Wissen« und »Information«:

»Wissen basiert auf Informationen, die verarbeitet, reflektiert und verinnerlicht worden sind. Informationen sind also gleichsam eine Vorstufe oder ein Rohstoff des Wissens. Zeichen und Daten müssen jedoch erst empfangen und in Informationen überführt werden und Informationen müssen verarbeitet, in ihrer Bedeutung erkannt und bewertet sowie mit anderen Wissensinhalten assoziativ verknüpft werden, bevor sie ein Empfänger in Wissen umwandeln kann. Wenn jemand Zugang zu einer Information hat, heißt dies noch lange nicht, dass er sie versteht und reflektiert, dass er alle damit verbundenen Implikationen erkennt, dass er die Informationen mit anderen Wissensinhalten assoziativ verknüpfen kann oder dass er die Information als gültig oder glaubwürdig akzeptiert und sie zu seinem Nutzen in Handlungen umsetzen kann.« (Meusburger 2005: 287)

Im Rahmen dieses Prozesses findet außerdem eine Aufladung mit Bedeutung statt, die immer vom jeweiligen gesellschaftlichen, kulturellen und situativen Kontext abhängig ist (vgl. Höhne 2003: 37f.). Es kann alles Information sein, sie wird aber nur dann zu Wissen, wenn sie (soziale) Relevanz gewinnt (vgl. ebd.: 56–59). »Wissen stellt also einen Relationsbegriff dar, mit dem gleichzeitig auf Subjekt, Kontext, Reflexion und Praktiken verwiesen wird« (ebd.: 73).

Auch Stehr und Adolf (2015: 28, 32–37) verstehen Wissen nicht als eine Entität, die besessen und damit auch einfach weitergegeben werden kann, sondern vielmehr als »Handlungsfähigkeit«. Wissen ist etwas, »das der Mensch tut«. In diesem Sinne schlagen wir vor, Wissen als Praxis zu begreifen, nicht als Gegenstand. Zu wissen ist eine andere Praxis als beispielsweise zu vermuten, zu ahnen, zu fühlen. Das grammatische Substantiv »Wissen« bezeichnet also eine Praxis, genau wie der Ausdruck »das Stricken« eine Tätigkeit und keinen Gegenstand benennt. Wissen findet dabei immer zwischen Menschen statt.¹ Es ist nicht etwas, das einfach gegeben wäre und weitergegeben werden kann, sondern es ent- und besteht im Austausch. Das bedeutet gleichzeitig, dass der Vorgang des Entstehens von Wissen sich nicht in einer Verknüpfung von Informationen erschöpft, sondern stets durch Erfahrungen und Kon-

1 Dies gilt nicht nur für das Entstehen von Wissen: Auch wenn wir davon sprechen, Wissen zu nutzen, anzuwenden oder zu reflektieren, wird es durch diese Praktiken gerade nicht zu einem einfach gegebenen Gegenstand, sondern verändert sich weiter.

textualisierungen geprägt wird. Diese Kontextualisierung von Wissen sowie sein Verständnis als aktive Handlung in und zwischen Individuen impliziert Konsequenzen für die Rolle der Positionalität und der Perspektive und, dass es unterschiedliche Möglichkeiten der Partizipation oder Nicht-Partizipation gibt – Aspekte, die weiter unten genauer betrachtet werden.

Dieses Verständnis von Wissen hat Konsequenzen für unser Verständnis von Lernen und damit für die universitäre Lehre. Wenn Wissen kein fixer Gegenstand ist, kann es auch nicht einfach im Sinne des Nürnberger Trichters von den Lehrenden auf die Lernenden transferiert werden. Transferiert werden allenfalls Informationen, die die Lernenden sich aneignen und so Wissen konstruieren. Folgt man diesem konstruktivistischen Verständnis von Lernen, so kann die Aneignung nur aktiv, das heißt durch die Lernenden selbst gesteuert geschehen, in demselben Sinne also, wie auch Wissen ein aktiver Prozess ist (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007: 20).

Gleichzeitig ist dieses Lernen – entsprechend dem Wissen – immer an Kontexte gebunden. Das betrifft sowohl die Umstände des Lernens selbst als auch das Potential, in anderen Situationen auf das Gelernte zurückgreifen zu können.² Dies wird auch in Gilles Deleuzes Verständnis von »apprenticeship« deutlich:

»Unlike the attainment of knowledge, a process in which the subject is required to accept certain facts as true and become incorporated into the order of which they are part, Deleuzian apprenticeship demands that the student react upon the world and make a difference in it. The [...] apprentice acts while learning and learns while acting; the Idea runs through her cognitive faculties, shattering their peaceful cooperation, and then bounces back to the world, affecting other people and problematizing other things. When the student learns to deal with a problem she passes it on, thereby generating new ones: an important aspect of learning is the ability to generate further problems.« (Snir, 2018: 308)

Wissensproduktion in der (universitären) Lehre ist ein gemeinsames Arbeiten zwischen Lehrenden und Lernenden, deren Rollen sich dabei auch vermischen können. Ob das gelingt, ist dabei immer auch vom Kontext abhängig (vgl. Faulstich 2014: 18;

2 In ähnlicher Weise schreiben die Vertreter:innen des situierten Lernens den Kontexten eine hohe Bedeutung zu (vgl. Greeno 1998; Reinmann/Mandl 2006: 626–628; Lave/Wenger-Trayner 2011; Schmohl 2021: 301), wenngleich dieser Ansatz das Einbinden des Lernens in tatsächliche, praktische Tätigkeiten nahelegt – ein Anspruch, der sicher nicht für jegliche Form universitären Lernens umsetzbar ist oder sein muss.

Wissen als Praxis impliziert also ebenso wie das Lernen den Austausch zwischen Menschen, wobei Wissen nicht von den Wissenden zu den Nicht-Wissenden transportiert wird, sondern nur in gegenseitiger Resonanz produziert werden kann. Ähnliche Ansätze finden sich im Konnektivismus, dem zufolge Lernen in Netzwerken stattfindet (vgl. Siemens 2005; Moser 2008: 63–67; Reinmann 2015: 142).

Reinmann 2015:145f.), wobei nie nur ein einzelner Kontext als determinierend angegeben werden kann (vgl. Derrida 1988). Es ist vielmehr davon auszugehen, dass hier viele unterschiedliche Kontexte eine Rolle spielen, weshalb dieser Aspekt im Folgenden genauer in den Blick genommen werden soll.

3. Orte und Kontexte der Wissensproduktion

Begreifen wir Wissen nicht nur als Verknüpfung von Informationen, sondern als Praxis, die u.a. durch vergangene und jetzige Erfahrungen gespeist wird, so sind auch die Orte bzw. Kontexte dieser Erfahrungen miteinzubeziehen, da sie die Bedingungen der Wissensproduktion darstellen. Auch diese Orte sind nicht einfach »gegeben«, obwohl sie in der Regel als vorgängig erlebt werden. Donna Haraway hat den Begriff der »situated knowledges« geprägt und betont, dass Wissen stets im Sinne situierter Praktiken und im Plural zu verstehen ist (vgl. Haraway 1988; vgl. dazu auch die Praxisverortung im Grundlagenbeitrag).

Auch in der universitären Lehre kommen verschiedene Kontexte zum Tragen: Jacques Derrida hat darauf hingewiesen, dass es in der Lehre keinen neutralen oder »natürlichen« Ort gibt, von dem aus man sprechen könne, sondern dass die Lehrperson immer die institutionellen und machtvollen Kontexte des Lehrens mitbedenken und die umfassende Positionalität des Lehrgeschehens wahrnehmen müsse:

»By passing off as natural (and therefore beyond question and transformation) the structures of a pedagogical institution, its forms, norms, visible or invisible constraints, settings, the entire apparatus that [...] determines that institution right to the center of its content, and no doubt from the center, one carefully conceals the forces and interests that, without the slightest neutrality, dominate and master [...] the process of teaching from within a heterogeneous and divided agonistic field wracked with constant struggle.« (Derrida 2002: 68)

Die Situation, in der universitäre Lehre stattfindet, ist keine neutrale, selbstverständliche, sondern eine, in der viele Mächte, Interessen und Kräfte arbeiten (vgl. Grundlagenbeitrag zur exklusiven Hochschultradition und zur epistemischen Gewalt). Zu lehren bedeutet, Position zu beziehen – vielleicht auch unbemerkt. Die Lehrperson befindet sich in einem Feld, das im Rahmen hochschulpolitischer und gesellschaftlicher Debatten immer schon umkämpft ist. Jede Entscheidung, dies oder jenes in der Lehre zu tun, zu lassen oder zu verändern, ist eine Entscheidung gegen etwas anderes. Das bedeutet auch, dass wir stets die Orte und Kontexte weitergestalten, sie also auch immer wieder ändern und/oder (re)produzieren. Partizipative Lehr-/Lernsituationen beinhalten daher immer das Potential machtkritischer Praktiken (vgl. Grundlagenbeitrag).

Zu den Orten und Kontexten zählen zunächst die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden, die ihre unterschiedlichen Perspektiven ausmachen: Studierende, die als *first generation academics* an die Universität kommen, Studierende mit Beeinträchtigungen, Marginalisierungen oder besonderen Erfahrungen. Die jeweilige Lehrveranstaltung richtet sich an Studienanfänger:innen oder fortgeschrittene Studierende aus bestimmten Fachrichtungen und ist Teil eines hoffentlich durchdachten Curriculums, das dezidierte Anforderungen mit sich bringt. Auch ob die Lehrveranstaltung z.B. an einer Fachhochschule oder einer Universität angesiedelt ist, spielt hierbei eine Rolle, da damit Unterschiede im Bildungsauftrag und in den Lehr-/Lernzielen einhergehen. Es ist sogar relevant, an welcher Universität oder Fachhochschule die Lehrveranstaltung konkret stattfindet, da die einzelnen Einrichtungen unterschiedliche Selbstverständnisse haben, die sich (idealerweise) auch auf die Lehre auswirken. Die Einrichtungen stehen selbst wiederum in einem größeren Kontext, nämlich mindestens dem des Bildungsverständnisses des jeweiligen Landes, aus dem sich ein ganz konkreter Bildungsauftrag ergibt, z.B. im Sinne einer stärkeren Fokussierung auf Beschäftigungsfähigkeit im Vergleich zu persönlicher Entwicklung (vgl. Reinmann/Mandl 2006: 616). Noch größer gedacht ließe sich auf internationale (z.B. Europa) oder globale Bildungsziele verweisen.

Neben dieser eher abstrakten Einbettung steht ein Seminar in einem konkreten räumlichen Kontext der Raumarrangements und Settings, die ebenfalls Einfluss auf das Lehren und Lernen nehmen (vgl. Holzkamp 1995: 253–257; Göhlich/Zirfas 2007: 98–106; Faulstich 2013: 152–162). Es findet in einem Hörsaal oder in einem (kleinen) Seminarraum statt, die Tische und Stühle können frontal ausgerichtet oder in Gruppen gestellt sein. Online- oder hybride Lehre eröffnen darüber hinaus ganz neue Dimensionen der Räumlichkeit.

Schließlich geht es in einem Seminar um bestimmte Inhalte. Auch diese sind als zu beachtender Kontext zu denken, geben sie doch ebenfalls Modi des Lehrens und Lernens vor (vgl. Reinmann/Mandl 2006: 617). Möglicherweise werden die Inhalte über die Lektüre von Texten erschlossen, deren Auswahl wiederum bestimmte Kontexte schafft, weil sie selbst in gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Traditionen stehen und gegebenenfalls Paradigmen reproduzieren. All dies bestimmt die Lehr-/Lernumgebung des Seminars.

Darüber hinaus wird die Lehrveranstaltung durch die Lehrenden und Lernenden selbst beeinflusst, die ihre Hintergründe, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen und damit je individuellen Kontexte mitbringen. Aufseiten der Lehrenden kommen dazu auch eigene Vorstellungen von Lehren, Lernen und Bildung, während die Studierenden Ziele, Erwartungen und Lernstrategien mitbringen (vgl. Faul-

stich/Bracker 2015: 27), die ebenfalls durch ihren gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund bedingt sind (vgl. Mandl/Friedrich 2006: 2; Wittpoth 2014: 276).³

Folgt man dem von Holzkamp (1995) begründeten subjektwissenschaftlichen Blick auf Lernen, so werden die äußeren Bedingungen, auf die die Lernenden im Seminar stoßen, von den Einzelnen aufgrund innerer Begründungen und Bedeutungszuweisungen unterschiedlich gewichtet (vgl. Faulstich/Bracker 2015: 9f.). Dennoch »kommt den objektiven Bedingungen maßgebliches Gewicht zu, setzen sie doch den Rahmen, in dem Subjekte ihre Handlungsfähigkeit realisieren« (ebd.: 28). Die Seminarbeteiligten beeinflussen sich darüber hinaus mit ihren Eigenheiten gegenseitig, weshalb z.B. in der Theorie des situierten Lernens ein Blick weg vom Individuum hin zur Lerngemeinschaft gefordert wird (vgl. Greeno 1998: 12; Schmohl 2021: 307).

Hinzu kommt, dass Lernen nicht auf den Seminarraum begrenzt werden kann, sondern sich auch außerhalb dessen fortsetzen mag. So betont John Dewey, dass Lernen durch Erfahrungen geschehe und es deshalb einen Austausch zwischen Schule und Leben bzw. Universität und Leben brauche (vgl. Göhlich et al. 2014: 15f.). Weil dabei Zufälle eine Rolle spielen, ist dieser Prozess weder vollständig steuer- noch vorhersehbar.

In jeder Lernsituation gibt es nach diesem Verständnis mehrere Optionen der Wissensproduktion, die jeweils den beteiligten Subjekten eigen und damit, neben der Situation, von ihren Positionalitäten wie Vorwissen, Fähigkeiten, Erfahrungen etc. abhängig sind (vgl. Lehner 2013: 6). Im Zuge der Wissensproduktion findet auch eine Beurteilung der Brauchbarkeit und Legitimität des Wissens statt. Gleichzeitig vertritt die Lehrperson im sozial-konstruktivistischen Verständnis und unter Beachtung ihrer eigenen Positionalität idealerweise die Haltung, dass auch ihr »Wissen konstruiert und auch unfertig und vorläufig ist und es auf eine aktive Haltung im Prozess der Entwicklung, Erschließung und Anwendung dieses Fachwissens ankommt« (Arnold/Schüsler 1998: 78). Dadurch kann eine Atmosphäre entstehen, die nicht nur ein Lernen aufseiten der Studierenden, sondern ein Voneinander-Lernen aller Beteiligten in einer Lehrveranstaltung ermöglicht und so eine weitere Option der Wissensproduktion hinzufügt.

3 Ein solcher Blick auf Lernende findet sich vor allem bei aus der Phänomenologie und der Kulturtheorie stammenden Verständnissen des Lernens (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 42–52).

4. Wissensproduktion zwischen Partizipation und Aneignung

Anna Sfard (1998) unterscheidet für die Wissensproduktion, die beim Lernen stattfindet, zwischen zwei Metaphern, der sogenannten »Acquisition Metaphor« (Lernen als Wissensaneignung) und der »Participation Metaphor«, nach der Wissen partizipatorisch entsteht. Als alleiniges Verständnis studentischen Lernens greifen die Metaphern einzeln zu kurz. Beim Lernen gebe es immer beides, und es gehe jeweils darum, die gegebenenfalls vernachlässigte Seite zu stärken. Sfard denkt Aneignung und Partizipation also als komplementäre Gegensätze. Es spricht einiges für diese Auffassung: So erzeugt die Metapher des Lernens als Aneignung spezifische Vorstellungen des Lehr-/Lernhandelns, die sich in Formulierungen niederschlagen wie »profitieren«, »Gewinn erzielen«, »bereichern«, Wissens"erwerb«, »Mehrwert« schaffen. Aber selbst wenn man sich Lernsituationen als Aneignung vorstellt, sind Lehr-/Lernsituationen stets von der Interaktion zwischen Lehrenden und auch aktiv handelnden Lernenden geprägt. In diesem Sinne hat auch Lernen durch Aneignung immer partizipativen Charakter. Insofern wird es schwierig, den Begriff der Partizipation nur für solche Lernsituationen zu reservieren, die didaktisch ganz besonders darauf ausgelegt sind. Vielmehr kann jede Lernsituation als partizipativ betrachtet werden.

Daran anschließend möchten wir eine weitere typische Vorannahme thematisieren: In der Regel geht es bei Diskussionen um Partizipation um die Studierendenperspektiven, aber wenn wir fragen, wer es ist, die:der in der Situation partizipiert, wäre auch die Lehrperson zu berücksichtigen. Wenn wir im Sinne der am Ende des letzten Abschnitts genannten Atmosphäre ein Voneinander-Lernen aller Beteiligten in einer Lehrveranstaltung als Ziel ansehen, ist die Partizipation aller Beteiligten eine der Grundbedingungen für eine solche Atmosphäre. Das erfordert, wie von Arnold und Gómez Tutor (2007: 61f.) betont, dass ein Abschied von älteren, lehrpersonenzentrierten Konzepten von Lehren und Lernen, wie sie z. B. der Behaviorismus und der Kognitivismus darstellten, notwendig ist, da hier vorgeschrieben wird, was gelernt werden soll, ohne dass die Lernenden mit ihren Bedürfnissen und Vorkenntnissen in den Blick genommen werden. Aktives Lernen bzw. eine gemeinschaftliche Wissensproduktion bedürfen dagegen eines »Inputs« von beiden Seiten – Lehrenden und Lernenden. So sollten auch die Studierenden an der inhaltlichen Gestaltung des Seminars teilhaben können, z. B. mit eigenen Problemen und Fragen.⁴

In dieses Verständnis von Lehren und Lernen ist auch das Prinzip des partizipativen Lernens einzuordnen, wie es von Kerstin Mayrberger (2019: 96–102) gefasst

4 Nach Snir (2018: 305) hält eine Konzentration auf die Vorgaben der Lehrenden die Studierenden in einem infantilen Zustand gefangen.

wird. Mit Bezug auf ältere, aus dem Bereich der Bürgerbeteiligung und der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen stammende Stufenmodelle von Partizipation unterscheidet sie für den Bereich der Hochschullehre neun Stufen, die von »Nicht-Partizipation« über »Pseudo-Partizipation« bis hin zu »vollkommener Autonomie« reichen. Sie betont dabei, dass »wirkliche« Partizipation in der Lehre nur dann stattfindet, wenn die Studierenden in den Lehrveranstaltungen tatsächlich gestaltungsrelevante Beiträge leisten können. Zu solchen Beiträgen zählt sie bereits studentisches Feedback – unter der Prämisse, dass es zu einer tatsächlichen Veränderung führt.

Um Mitwirkung und Selbstbestimmung zu ermöglichen, bedarf es nach Mayrberger eines Partizipationsraums, dessen Ausgestaltung primär von dem Beziehungsgefüge von Lehrenden und Lernenden abhängig ist. »Kommunikation, Interaktion sowie Aushandlungsprozesse sind als Basis von partizipativen Lernprozessen sehr bedeutsam für die Gestaltung von Beziehungen« (Mayrberger 2019: 104). Für echte Partizipation braucht es eine Kommunikation auf Augenhöhe, wie sie mit der Verschiebung der Verantwortung für den Lernprozess von den Lehrenden zu den Lernenden einhergeht (vgl. Grundlagenbeitrag Kap. 6.1). Diese Verschiebung bedeutet auch eine Verschiebung von Machtverhältnissen, indem Entscheidungen nicht mehr nur aufseiten der Lehrenden liegen. Damit das gelingen kann, müssen beide Seiten bereit sein, Verantwortung abzugeben (Lehrende) bzw. diese Verantwortung auch anzunehmen (Lernende). Das bedeutet gegebenenfalls einen Bruch mit gefestigten Rollenverständnissen, wie sie durch das klassische Bild von Hochschullehre in Form von Vorlesungen vor einem gefüllten Hörsaal immer noch transportiert werden. Die Bereitschaft der Lernenden, ihren Teil der Verantwortung zu tragen, kann durch eine entsprechende Erwartungshaltung gehemmt werden. Daneben braucht es aber auch die notwendigen Fähigkeiten, die mit einer Partizipation einhergehende Entscheidungsmacht sinnvoll ausgestalten zu können, weshalb der Grad der Partizipation in einer Lehr-/Lernsituation immer dem entsprechenden Kontext angepasst werden sollte, z.B. indem Studienanfänger:innen mehr instruktive Begleitung erhalten als im weiter fortgeschrittenen Studium. Auch aufseiten der Lehrenden bedeutet die mit dem partizipativen Lernen einhergehende Abgabe der Verantwortung kein einfaches Zurücklehnen. Es wäre vielleicht sogar korrekter, von einer Verantwortungsverschiebung zu reden, da die Lehrpersonen zwar nicht mehr für das Lernergebnis zuständig sind, wohl aber dafür, eine konstruktive Lernumgebung zu schaffen und die Lernenden zu begleiten, sodass gelingendes Lernen möglich wird.

Nach Mayrberger beginnt Partizipation also erst mit einer echten Beteiligung der Studierenden an Entscheidungsprozessen im Rahmen der Ausgestaltung einer Lehrveranstaltung. Geht man aber von Wissensproduktion als einem aktiven und stets partizipativen Prozess aus, muss man den Partizipationsbegriff weiter fassen. Partizipation setzt dann schon ein, wenn Studierende sich innerlich auf eine Semi-

nardiskussion einlassen, auch wenn das äußerlich vielleicht gar nicht sichtbar ist. Lehr-/Lernsituationen haben so immer einen partizipativen Charakter.

Wie verhält es sich mit der Einschätzung, dass es Stufen von »mehr« und »weniger« oder unterschiedliche Arten der Partizipation gibt? Wenn Studierende sich innerlich auf eine Semindiskussion einlassen, das aber nach außen nicht zeigen, handelt es sich um Partizipation, aber um eine unsichtbare. Wir würden grundsätzlich auch die bloße Anwesenheit bereits als Partizipation fassen. Womöglich ist hier statt einer quantitativen Unterscheidung zwischen verschiedenen Graden an Partizipation eine qualitative Unterscheidung unterschiedlicher Arten der Partizipation hilfreich. Das hat Implikationen für die Frage nach der Verantwortung der Lehrperson: Wie (sehr) soll sie partizipieren und wieviel/welche Partizipation soll sie fördern? Was bedeuten die Idee der Partizipation und der Anspruch, Partizipation zu fördern, konkret? Und wie kann verhindert werden, dass Studierende oder Lehrende, die nicht auf eine bestimmte Art partizipieren möchten oder können, ausgeschlossen und über die Maße unter Druck gesetzt werden (vgl. Grundlagenbeitrag)? Es gilt der Anspruch, Möglichkeiten der »guten« Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen möglichst auszuschöpfen und gemeinsam einen Raum herzustellen, der viel und unterschiedliche Partizipation »aushalten« kann.

5. Fazit: Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und seine Herausforderungen

Es bleibt also festzuhalten, dass jede Lehr-/Lernsituation aus unserer Sicht immer schon partizipativ ist.⁵ Das hat Implikationen für das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden: Im Sinne eines konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnisses schaffen die Lehrenden vornehmlich Rahmenbedingungen und begleiten den Prozess. Dazu gehört auch, die einzelnen Lernenden mit ihren Möglichkeiten, Grenzen und Vorerfahrungen als Gesprächspartner:innen auf Augenhöhe ernst zu nehmen. Gelingt das, gibt es nicht mehr das klassische Machtgefälle von wissenden Lehrenden zu aufnehmenden Studierenden, sondern beide begegnen sich gleichsam als voneinander Lernende. So stellt Deleuze fest: »Wir lernen nichts von dem, der uns sagt: Mache es wie ich. Unsere Lehrer sind einzig diejenigen, die sagen: ›Mache es

5 Das Verständnis aller Lehr-/Lernsituationen als immer schon partizipativ hat weitreichende Implikationen und Wirkungen. bell hooks' »Teaching to Transgress« (1994) trägt diese schon im Titel und stellt den Begriff der »community« in den Fokus. Überschritten werden in hooks' Verständnis von Higher Education nicht nur starre Vorstellungen davon, wie die Verantwortung, das Engagement, die Partizipation und auch das Vergnügen in Lehr-/Lernsituationen verteilt sein sollten, sondern auch Rassismen, Sexismen und Ideologien der Unfreiheit: »Seeing the classroom always as a communal place enhances the likelihood of collective effort in creating and sustaining a learning community« (hooks 1994: 8).

mit mir zusammen« (Deleuze 1992: 41). Im Anschluss daran kommt auch Snir zu dem Schluss: »Learning is therefore always a mutual process in which the teacher also constantly learns from the student.« (Snir 2018: 308) In diesem Sinne fordert partizipative Wissensproduktion das traditionelle Verständnis von Wissenschaft als exklusivem Raum (vgl. Grundlagenbeitrag) heraus und stellt eine selbst- und macht-kritische Praxis dar.

Mit diesem Verständnis lautet der Anspruch an Lehrkonzeption, innerhalb der (strukturellen) Bedingungen ein möglichst hohes Maß an Partizipation zu fördern, das den strukturellen Eingebundenheiten und dem Lehrinhalt Rechnung trägt. Für die Lehrperson geht es daher nicht nur um die Frage, welche Inhalte vermittelt werden sollen, sondern um Grundsätzlicheres: Wie soll die Lehr-/Lernsituation sein? Was bzw. welches Wissen sollen die Studierenden aus dem Seminar mitnehmen? Wie kann man die gemeinsame Produktion dieses Wissens möglichst fördern, ohne zu viel Raum einzunehmen und den Studierenden Verantwortung zu entziehen? Wie ermöglicht man, dass die Studierenden möglichst stark partizipieren können und dennoch die Expertise und die daraus folgende letztendliche Entscheidungsgewalt der Lehrperson im Sinne des Seminars respektiert wird? Und wie geht man damit um, dass man weder diesen Respekt noch die Wissensproduktion vollständig sicherstellen kann? Antworten auf diese Fragen sind individuell von der jeweiligen Lehrperson und der Lehr-/Lernsituation abhängig. Die konkrete Lehr-/Lernsituation ist auch darüber hinaus in Bedingungen eingebettet, die sich nicht leicht ändern lassen. Das bedeutet, dass sowohl Lehrende als auch Lernende manchmal Erwartungen haben, die nicht erfüllt werden können. Gerade darin liegt vielleicht der Anspruch begründet, Möglichkeiten der »guten« Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen so weit wie möglich auszuschöpfen und gemeinsam einen Raum herzustellen, der möglichst viel und unterschiedliche Partizipation »aushalten« kann. Für die Lehrperson ist das mit einem ständigen Beurteilen der Situation verbunden, damit sie entsprechend Einfluss nehmen und ihre Expertise einbringen kann.

Hier darf nicht vergessen werden, dass die Expertise der Lehrperson eine zentrale Rolle spielt – obwohl und gerade weil unser Verständnis von Lehr-/Lernsituationen in einem dynamischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden resultiert: »The traditional teacher and student roles are undermined and become dynamic: despite their relative rarity, thought-inspiring encounters are not the exclusive province of educated, knowable people. Everyone can become a teacher and awaken thinking in others, even against their will« (Snir 2018: 308). Das birgt eine Herausforderung: Das Verständnis von Lehren und Lernen darf nicht beliebig werden, sondern muss den jeweiligen Situationen und Strukturen, also beispielsweise der Hochschulsituation, gerecht werden. Dafür ist die Expertise der Lehrperson von großer Bedeutung. Damit meinen wir nicht nur die Expertise in Bezug auf die Informationen, an denen entlang vielfältiges Wissen produziert

wird, sondern in Bezug auf Inhalte in einem weiteren Sinne: auf Lehrgestaltung, Zeitmanagement, Gruppendynamiken, Denkweisen, gute wissenschaftliche Praxis, die Entwicklung von Fragen, Reflexion, Prüfungsgestaltung, Benotungen etc. Das bedeutet, dass die Lehrperson in der partizipativen Auffassung von Lehr-/Lernsituationen, anders als es vielleicht auf den ersten Blick scheinen mag, ein höheres Maß an Verantwortung trägt als in klassischeren Auffassungen, weil ihre Rolle vielfältiger und relativer ist, also von den jeweiligen Bedingungen abhängt. Während das Ernstnehmen der gemeinsamen Wissensproduktion und des gegenseitigen Voneinander-Lernens flache Hierarchien bedeutet, bestehen durch die Expertise und die Kompetenzen der Lehrperson an anderer Stelle ausgeprägtere Hierarchien, die von zentraler Bedeutung für das Funktionieren eines Seminars sind. Das kann insbesondere von Studierenden als widersprüchlich empfunden werden und sogar zu Konflikten führen. Partizipative Wissensproduktion darf also nicht als das Versprechen, sämtliche Hierarchien aufzulösen, missverstanden werden. Es bedarf daher sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden eines aufmerksamen und verantwortungsbewussten Umgangs mit der Lehr-/Lernsituation und miteinander, damit partizipative Wissensproduktion funktionieren kann.

Literatur

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten (1. Aufl.), Augsburg: ZIEL-Verl.
- Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Deleuze, Gilles (1992): Differenz und Wiederholung, München: Fink.
- Derrida, Jacques (1988): »Signatur Ereignis Kontext«, in: Ders.: Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen Verlag, S. 291–314.
- Derrida, Jacques (2002): »Where a Teaching Body Begins«, in: Ders.: Who's Afraid of Philosophy? Right to Philosophy 1, Ort: Stanford University Press, S. 67–98.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie, Bielefeld: transcript.
- Faulstich, Peter (2014): »Lerndebatten«, in: Ders. (Hg.), Lerndebatten: Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion, Bielefeld: transcript, S. 11–33.
- Faulstich, Peter/Bracker, Rosa (2015): Lernen – Kontext und Biographie: Empirische Zugänge, Bielefeld: transcript.
- Göhllich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff. Bildung, Erziehung und Sozialisation, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): »Pädagogische Zugänge zum Lernen: Eine Einleitung«, in: Michael Göhlich/Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (2. Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–19.
- Greeno, James G. (1998): »The Situativity of Knowing, Learning and Research«, in: *American Psychologist* 53, S. 5–26.
- Haraway, Donna (1988): »Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective«, in: *Feminist Studies* 14/3, S. 575–599.
- Höhne, Thomas (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft*, Bielefeld: transcript.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt a.M.: Campus-Verl.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Ort: Routledge.
- Ichikawa, Jonathan Jenkins/Steup, Matthias (2024): »The Analysis of Knowledge«, in: Edward N. Zalta/Uri Nodelman (Hg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/knowledge-analysis/>, zuletzt aufgerufen am 28.10.2025.
- Lave, Jean/Wenger-Trayner, Etienne (2011): *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (24. Aufl), Ort: Cambridge University Press.
- Lehner, M. (2013): »Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at* 20, S. 2–9.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*, Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Mayrberger, Kerstin (2019): *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Meusburger, Peter (2005): »Wissen und Raum – Ein subtiles Beziehungsgeflecht«, in: Klaus Kempter/Peter Meusburger (Hg.), *Bildung und Wissensgesellschaft*, Berlin/Heidelberg: Springer, S. 269–308.
- Moser, Heinz (2008): *Einführung in die Netzdidaktik: Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft*, Ort: Schneider Verl. Hohengehren; Verl. Pestalozzianum.
- Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2006): »Unterrichten und Lernumgebungen gestalten«, in: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5., vollst. überarb. Aufl.), Weinheim: Beltz PVU, S. 613–658.
- Reinmann, Gabi (2015): *Studientext Didaktisches Design*, Universität Hburg.
- Schmohl, Tobias (2021): »Situierendes Lernen«, in: Ders./Thorsten Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik*, Bielefeld: transcript, S. 301–312.
- Sfard, Anna (1998): »On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One«, in: *Educational Researcher* 27/4, S. 4–13.
- Siemens, George (2005): »Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age«, in: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2/1, S. 3–10.

- Snir, Itay (2018): »Making sense in education: Deleuze on thinking against common sense«, in: *Educational Philosophy and Theory* 50/3, S. 299–311.
- Stehr, Nico/Adolf, Marian (2015): *Ist Wissen Macht? Wissen als gesellschaftliche Tatsache*, Ort: Velbrück Wissenschaft.
- Wittpoth, Jürgen (2014): »Bedingtheiten, Formen und Reichweiten des Lernens«, in: Peter Faulstich (Hg.), *Lerndebatten: Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*, Bielefeld: transcript, S. 259–282.