

Wissenschaftsdidaktik als Reflexion und Praxis der Wissenskritik

Balthasar Eugster

Zusammenfassung: *Wissenschaftliches Wissen setzt sich der Kritik aus. Es hat seinen Grund im methodischen Widersprechen und im konstanten Hinterfragen seiner Gewissheiten. So gilt: Wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung ist Kritik, und Wissenskritik ist das Wesensmerkmal ihrer Konstruktivität. Weil sich Wissenschaft ihrer Ansprüche nicht außerhalb ihrer selbst versichern kann, sie sich aber selbstkritisch und unablässig bezweifeln muss, ist auch ihre Identität eine fragwürdige. Handhabbar wird ihr diese Dialektik in der Gleichheit von Inhalt und Methode, der die Einheit von Forschung und Lehre ihren kritischen Sinn verdankt. Darin konstituiert sich Wissenschaftsdidaktik als die Reflexion und Praxis der Wissenskritik aus der Perspektive des Lehrens und Lernens der Wissenschaft. In ihrer theoretischen Fundierung wie in ihren Handlungsfeldern – etwa der Curriculumentwicklung oder der Digitalisierung – macht sie die Dialektik des wissenschaftlichen Wissens nutzbar und vermittlungsfähig – und erweist sich dabei als Kritik der Didaktik und der Lehrbarkeit wissenschaftlichen Wissens.*

Schlagworte: *Wissenskritik, Wissenstheorie, Wissenschaftsdidaktik, Dialektik, Lehrbarkeit*

1 Einleitung

In einem werktopographisch entlegenen, in seiner Bestimmtheit aber alles andere als verlegenen Fragment unterscheidet Walter Benjamin fünf »Arten des Wissens«. Kurz und bündig, beinahe lakonisch, heißt es da unter »III Das lehrbare Wissen«: »Seine bedeutendste Erscheinungsform ist die Banalität« (Benjamin, 1985, S. 48). Gewöhnliches und Abgegriffenes, Unspektakuläres und Unüberraschendes scheint dem lehrbaren, dem gelehrteten Wissen

anzuhafte. Und es gibt, so ist zu vermuten, auch Wissen, das nicht lehrbar und nicht banal ist. In Benjamins Urteil ist es die Kombination, die provoziert: Macht die Lehrbarkeit die Banalität des Wissens aus? Und wird das Banale in seiner Bedeutung womöglich ungerechtfertigterweise unterschätzt?

Die vermutlich 1921 niedergeschriebene Notiz, nur hingesetzt und argumentativ nicht hergeleitet, ist in mehrfacher Hinsicht unscheinbar. Benjamin hat sie in Kleinstschrift auf einem kleinformatigen Zettel von gerade mal 8x11 Zentimeter festgehalten (vgl. dazu die Edition des Faksimiles in Walter Benjamin Archiv, 2006, S. 35). Die wenigen Zeilen sind in ihrem Fragmentcharakter nicht nur räumlich versprengt, sie befassen sich auch mit einem Begriff, der in Benjamins Erkenntnistheorie keinen systematischen Ort einnimmt. Von Wissen spricht Benjamin in seinen Texten kaum. Das könnte damit zusammenhängen, dass die fünf im Fragment aufgezählten und nur knapp ausgeführten Arten eigentümlich heterogen nebeneinander stehen bleiben und kein Ganzes einer Theorie des Wissens bilden. Neben dem lehrbaren Wissen nennt er »Das Wissen der Wahrheit« (das es nach Benjamin aber nicht gibt!), »Das erlösende Wissen«, »Das bestimmende Wissen« und schließlich »Das Wissen aus Einsicht oder Erkenntnis« (Benjamin, 1985, S. 48f.). Aus dieser Vielgestaltigkeit der Arten wird ersichtlich, Wissen ist bei Benjamin nicht mehr, aber eben auch nicht weniger als eine Art Ausläufer seiner frühen sprachphilosophischen Texte, ein Mitläufer seiner in den Jahren danach ausgearbeiteten erkenntniskritischen Schriften und ein Vorläufer der geschichtsphilosophischen Projekte der späten Werkphasen. Und so enträtselt sich die Banalität des lehrbaren Wissens im Kontext der Architektur von Benjamins Gesamtwerk. In seiner frühen Schrift *Über die Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen* zeichnet er in einer ideengeschichtlich reichlich extravaganten Lektüre der ersten Genesis-Kapitel die Geschichte des Sprachverfalls nach, in deren Verlauf die Sprache aus dem Schöpfungswort Gottes zur ursprünglichen und eigentlichen Sprache des Menschen wird, der den Tieren ihren Namen gibt. Durch den Sündenfall tritt die paradiesische Sprache aus sich heraus und wird zur Sprache des Wissens:

»Die Erkenntnis, zu der die Schlange verführt, das Wissen, was gut sei und böse, ist namenlos. [...] Das Wissen um gut und böse verlässt den Namen, es ist eine Erkenntnis von außen [...]. Der Name tritt aus sich selbst in dieser Erkenntnis heraus: Der Sündenfall ist die Geburtsstunde des menschlichen Wortes [...]. Das Wort soll etwas mitteilen (außer sich selbst). Das ist wirklich der Sündenfall des Sprachgeistes.« (Benjamin, 1980b, S. 152f.).

Mit dem Turmbau zu Babel zerfällt die Sprache in verwirrende Vielheiten, und der Mensch verfällt aus der urtümlichen Unmittelbarkeit von Namen und Sprache in den »Abgrund der Mittelbarkeit aller Mitteilung, des Wortes als Mittel, [...] in den Abgrund des Geschwätzes« (Benjamin, 1980b, S. 154). Banal sind Mitteilungen, weil sie dem Kern der Sprache außen vor bleiben. Aber gerade dadurch weisen sie ihre Lehrbarkeit aus. Mitteilungen sind eben (und bloß) mitteilbar, dafür können sie erklärt und über sie kann verfügt werden. Unverfügbar und daher nicht zu lehren wäre demgegenüber das Wissen, das das Handeln bestimmt, denn es führt in seinem sprachlichen Moment, verwandt dem Begriff des Tao, zum Schweigen (Benjamin, 1985, S. 48f.). Die Lehrbarkeit gründet also in der Beredsamkeit der mitteilenden Sprache, die unumgänglich, aber immer auch latent babylonisch geschwätzig ist.

In Benjamins mythologisierender Rekonstruktion des zeitlosen Ursprungs oder Urgrundes der Sprache zeigt sich die Unaufgeregtheit des Banalen. Wie es seine Wortgeschichte nachvollziehbar macht, meint »banal« zunächst etwas, das gemeinsam genutzt wird, also gemeinnützig ist. Erst später verschiebt sich seine Bedeutung hin zum »Normalen« und danach in Abwertung zum »Nichtssagenden« (Kluge, 1995, S. 77). Der Nicht-Ort, die Utopie des paradisischen Urzustandes will daran erinnern – obgleich es nichts geben kann, an das dabei zu erinnern wäre –, dass hinter der Selbstverständlichkeit der mitteilenden Sprache ein symbolischer Urkern des Sprachlichen wirkt, ohne den die Selbstgenügsamkeit der Mitteilung in letzter Konsequenz nicht zu denken ist. Um die alltägliche Sprache kommen wir, wenn es um die Praxis des Denkens geht, nicht herum, aber die Sprache kommt nicht umhin, sich selbst in Frage zu stellen und ihren Wesenskern diesseits ihres Informationsgehalts zu ergründen. In seinen kulturtheoretischen Schriften entwickelt Benjamin diese Denkfigur weiter und überträgt sie auf eine Wahrheitstheorie im engeren Sinne. In der »Erkenntniskritische[n] Vorrede« zum *Ursprung des deutschen Trauerspiels* ist es die strenge Unterscheidung von Erkenntnis und Wahrheit, die die vorschnelle Überhöhung des Erkennens relativiert: »Die Erkenntnis richtet sich auf das Einzelne, auf dessen Einheit aber nicht unmittelbar« (Benjamin, 1980a, S. 209f.). Die Wahrheit ist demgegenüber diese unvermittelte und unerfragbare Einheit, die sich nicht in begrifflichen Urteilen erfassen, sondern nur kontemplativ darstellen lässt.

»Der Gegenstand der Erkenntnis als ein in der Begriffsintention bestimmter ist nicht die Wahrheit. Die Wahrheit ist ein aus Ideen gebildetes intenti-

onsloses Sein. Das ihr gemäße Verhalten ist demnach nicht ein Meinen im Erkennen, sondern ein in sie Eingehen und Verschwinden. Die Wahrheit ist der Tod der Intention.« (Benjamin, 1980a, S. 216).

So kryptisch solches, hier weitgehend aus dem Zusammenhang gerissenes, Denken anmuten muss, so pointiert bringt es auf den Punkt, um was es einer kritischen Analyse des Wissens und seiner Produktion zunächst gehen muss: Benjamins unnachsichtiges Hinterfragen des Erkennens und des Seins der Wahrheit re- und präformuliert in originärer, ja eigenwilliger Ausgestaltung die wissenstheoretische Kardinalfrage nach der Möglichkeit von wissenschaftlichem Wissen. Wie kann Erkenntnis ohne Bezugnahme auf Referenzen außerhalb ihrer selbst, also ohne »fremde« Autoritäten, sich selbst begründen und Wissen schaffen, das angemessen stabil und doch auch flexibel genug sich selbst zu relativieren und weiterzuentwickeln vermag? Bei Benjamin ist die Differenz von Erkenntnis und Wahrheit die Theorienacht, die trennt und doch verbindet, weil Erkenntnis und Wahrheit aufeinander verweisen – oder wie er in einem anderen Fragment schon früh festgehalten hat: »Erkenntnis und Wahrheit sind niemals identisch; es gibt keine wahre Erkenntnis und keine erkannte Wahrheit. Jedoch sind gewisse Erkenntnisse unnachlässiglich zur Darstellung der Wahrheit erfordert.« (Benjamin, 1985, S. 48). Dabei sind für eine systematische Wissenstheorie und -analyse zwei Merkmale der benjaminschen Konfigurationen von besonderer Bedeutung. Aus seiner Sprach- und Erkenntnistheorie leitet sich zum einen ab, dass der Gang der Erkenntnisgewinnung kein kontinuierliches, immerwährend sich kumulierendes Fortschreiten und Anwachsen des Wissens ist. Schon im *Ursprung des deutschen Trauerspiels* wird deutlich, wie die Darstellung der Wahrheit (als Korrektiv des Erkennens) dem Denkfluss Einhalt gebieten muss (Benjamin, 1980a, S. 209). Dieses Ab- und Neuansetzen elaboriert Benjamin in seinem Spätwerk als »Dialektik im Stillstand«: »Zum Denken gehört ebenso die Bewegung wie das Stillstellen der Gedanken« heißt es etwa im Konvolut N der Aufzeichnungen und Materialien zum geplanten *Passagen-Werk* (Benjamin, 1982, S. 595). Das Wahre als der notwendige, aber immer flüchtige Referenzrahmen der Erkenntnis hebt das Diskontinuierliche des Erkenntnisfortgangs hervor, angesichts dessen der Fortschritt des Erkennens dialektisch zurechtzurücken ist.

Benjamins vieldimensionales Theoriemosaik verdeutlicht zum anderen die engmaschige Verwobenheit von Erkennen und Lehren. Didaktik will die Sachwelt begrifflich und urteilend zum Erkennen bringen und das Darstel-

lungsproblem des Seins der Wahrheit eliminieren (Benjamin, 1980a, S. 207). Das ist ihr Wesen und darin kann sie nicht anders. Und darin erweist sich die Banalität, aber auch die Autorität des lehrbaren Wissens. Mit und über Benjamin hinaus konturiert sich die Form, in welcher die Frage nach dem Grund und damit auch der Didaktik des (wissenschaftlichen) Wissens zu stellen ist. Es geht darum, wie Wissen seine Grenzen selbst erkennen und sich daraus seiner Entgrenzung bemächtigen kann. Und es ist zu klären, inwiefern Didaktik für diese (De-)Limitation notwendige Bedingung ist. Die folgenden Erwägungen und Ausführungen möchten die These erhärten, dass es die Kritik am Wissen *im* Wissen, also die Kritik des Wissens an sich selbst ist, die Erkenntnisgewinne und damit Wissenschaft ermöglicht, und dass diese Erkenntnis- und Wissenskritik die Form des Didaktischen als Methode der Erkennbarkeit – mit Benjamin muss es heißen: unnachlasslich – erfordert. Dazu werden zunächst grundlegende Struktur- und Prozesselemente der Wissenskritik skizziert (2), um daraus Wissenschaftsdidaktik als Reflexion und Praxis der Wissenskritik abzuleiten (3). Abschließend sei ein Ausblick auf die Institutionalisierbarkeit einer so konzipierten Wissenschaftsdidaktik umrissen (4).¹

2 Wissenskritik

Erkenntnis ist nicht selbstverständlich. Sie muss gewonnen und zuweilen erstritten werden – und sie muss sich an den Ansprüchen der Wahrheit behaupten, über die sie nicht verfügt. Ihre radikale Infragestellung erfährt sie schon in den frühen Dialogen Platons. Im *Menon* suchen Sokrates und sein Gesprächspartner, nach welchem der Dialog benannt ist, eine Definition der Tugend herzuleiten, um deren Lehrbarkeit zu prüfen. Menon weicht nach einer entsprechenden Aufforderung des Sokrates aus und stellt mit Bezug auf dessen Bekenntnis, dass auch er nicht wisse, was die Tugend sei, die Gegenfrage: »Und wie willst du denn das suchen, Sokrates, von dem du überhaupt nicht weißt, was es ist?« (Platon, 2018, 80d). Das erkenntnistheoretische Problem benennt Sokrates, wenn er Menons Einwand in seinen eigenen Worten wiedergibt:

1 Ines Langemeyer danke ich für wertvolle Hinweise und Anregungen.

»Siehst du, was für ein eristisches Argument du da ausspinnst, dass es also einem Menschen weder möglich ist, zu suchen, was er weiß, noch, was er nicht weiß; denn er würde ja wohl nicht suchen, was er weiß, – denn er weiß ja, und für so jemanden ist eine Suche überflüssig – noch, was er nicht weiß, – denn er weiß ja nicht, wonach er suchen soll.« (Platon, 2018, 80e).

Auch wenn Sokrates (und mit ihm Platon) Menons Argument als streitsüchtiges (eristisches) disqualifiziert (vgl. dazu Ebert, 2018, S. 93ff.), das in ihm zum Ausdruck gebrachte Paradoxon ist als Problemlage gesetzt und wird in seiner Rezeption nachhaltig Wirkung erlangen (Ebert, 2018, S. 170ff.). Sokrates/Platon entfaltet in unmittelbarer Reaktion darauf die Lehre der Wiedererinnerung (*anámñēsis*), die es der unsterblichen Seele ermöglicht, sich an ein vorgeburtliches Wissen zu erinnern, das also vorhanden, aber nicht unmittelbar verfügbar ist. Als praktischen Beleg inszeniert Sokrates mit einem Diener des Menon die berühmte Geometriestunde, die aufzeigen soll, wie der ungeschulte Jüngling durch die richtigen Fragen des Sokrates sein Vorwissen abrufen und nutzbar machen kann. Die philosophische Interpretation dieser Szenerie ist höchst kontrovers (z.B. Ebert, 2018, S. 95ff.; Lee, 2010; Szlezák, 2021, S. 317ff. und 677), ihre Bedeutung für die Pädagogik hingegen nicht zu überschätzen. Das sokratische Gespräch wird zur prägenden Grundform für die Ausbalancierung von unterrichtender Führung und dem Zugeständnis an die denkende Eigentätigkeit der Lernenden (zur Übersicht etwa Birnbacher & Krohn, 2002). Dabei gerät aber die erkenntnistheoretische Ausgangsfrage, wie sie im Menon-Dialog den Anstoß und den Kontext zu Sokrates' Unterweisungsstunde gibt, oft und schnell aus dem Blick. Für den Zusammenhang von Erkenntnis und Didaktik ist es aber bezeichnend und wesentlich, dass Sokrates sein Vorgehen, das er im Dialog *Theaitetos* nach dem Beruf seiner Mutter als Hebammenkunst (Maieutik) beschreibt (Platon, 1958, 148e-151d, 161e), als Antwort auf Menons Frage nach der (Un-)Möglichkeit von Erkenntnis (und Lernen) demonstriert. Es schwingt in seiner didaktischen Ausgestaltung der Lehr-Lern-Situation immer die Problemlage mit, wie die lehrende Erarbeitung (die didaktische Modellbildung wird später vom »erarbeitenden Unterricht« sprechen) Wissen ermöglicht und allererst konstituiert.

Lerntheoretisch sind dieses Vorgehen und das ihm grundlegende Erkenntnismodell unbefriedigend. Aristoteles setzt zu Beginn des ersten Buches der *Zweiten Analytiken* in aller Deutlichkeit dagegen: »Jede Unterweisung und jedes verständige Erwerben von Wissen entsteht aus bereits vorhandener Kenntnis« (Aristoteles, 2019a, 71a). Ihm geht es dabei nicht mehr um das

Lernen, vielmehr baut er in der Folge eine eigentliche Methodik und Theorie wissenschaftlichen Wissens auf. Wenn er seine Argumentation in der Folge explizit auf das Ausgangsproblem von Platons *Menon* spiegelt (Aristoteles, 2019a, 71a), tut er dies in einer scharfsinnigen Unterscheidung von induktivem und deduktivem Vorgehen zur Erlangung wissenschaftlicher Erkenntnis. Das schließende Fortgehen vom Einzelnen zum Allgemeinen (Induktion) und danach vom Allgemeinen zum Einzelnen (Deduktion) setzt voraus, dass wir ums Dasein des Einzeldings und konkret etwa – wie in einem Beispiel der *Zweiten Analytiken* – von der allgemeinen Bedeutung eines Dreiecks wissen. Erst dann kann die Winkelsumme eines (jeden) Dreiecks erkannt werden. So folgert Aristoteles: »Aber nichts, so glaube ich, hindert daran, *dasjenige*, wovon jemand Wissen erwirbt, auf eine Weise zu wissen, auf eine andere Weise jedoch nicht zu wissen« (Aristoteles, 2019a, 71b; Hervorh. i. O.). Damit wird Platons gewundener Lösungsansatz des erkenntnistheoretischen Urproblems elegant und wirkungsmächtig überboten. Aristoteles dynamisiert die Erkenntnis gleichsam, indem er den einzelnen Erkenntnisakt als Schritt von Wissen zu Wissen versteht, näherhin von Vorwissen zu Wissen, das wiederum nichts anderes als das Vorwissen des nächsten, daran anschließenden Erkenntnisaktes bildet (für den weiteren Kontext dieses Konzepts vgl. etwa Brüggem, 1988, S. 302ff.). Es ist diese Perpetuierung des Wissens, die das Selbstverständnis abendländischer Wissenschaft nachhaltig prägt. Wissenschaftliches Wissen ist ein Kontinuum, ein unablässiges Fortschreiten von Erkenntnis zu Erkenntnis. Vor dem Hintergrund des berühmten ersten Satzes von Aristoteles' *Metaphysik* – »Alle Menschen streben von Natur nach Wissen« (2019b, 980a) – ist es von da nicht weit bis zur modernen Wissenschaft, die stetig Erkenntnis an Erkenntnis fügt und damit Wissen als ein Immer-mehr ausweist. Doch das natürliche Streben nach Wissen als Motor und Energiequelle des unabsetzbaren Erkenntnisfortgangs enthebt Wissenschaft pragmatisch der Notwendigkeit, nach den Ursprüngen und Grenzen ihrer Erkenntnismöglichkeiten zu fragen. Damit bleibt Menons Herausforderung auch bei Aristoteles, zumindest teilweise, ungelöst, denn die wahrheitsmäßige Begründung des Vorwissens kann abschließend nicht geleistet werden. Aber sie wird deutlich handhabbarer, als sie dies in Platons Wiedererinnerungs- und Ideenlehre noch war. Für die Ausgestaltung moderner Wissenschaftssysteme ist dabei entscheidend, dass und wie Aristoteles den Inhalt des Wissens mit der Methode von dessen Gewinnung verschränkt. Die Methoden der Wissensgenerierung wollen Dinge und Zusammenhänge ursächlich erklären und schaffen mit den erklärten Dingen und Zusammen-

hängen Inhalte, die dann eben zu neuem Vorwissen kondensieren können. Das systematische, also nicht zufällige Wissen um eine Sache gründen wir in der Kenntnis ihrer Ursache. Im deutschen Wortgebrauch kommt die wissenschaftstheoretische Pointe trefflich zum Ausdruck: Eine erklärbare und erklärte Sache hat eine Ur-Sache, die nur zu denken ist, wenn die Sache (der Inhalt) in ihrer Kausalität methodisch prozessualisiert wird. Inhalt und Methode sind dasselbe und doch nicht gleich. Sie bedingen einander und erlangen in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit ihre jeweilige Unabhängigkeit.

Dieses Gefüge wechselwirkender Ursächlichkeit konstituiert Wissenschaft seit Aristoteles. Ihre moderne Gestalt erhält sie insbesondere durch die disziplinäre Ausdifferenzierung während des 19. Jahrhunderts (vgl. etwa bei Stichweh, 1979). Organisationsform dieser fachlichen Neugliederung ist die Forschungsuniversität (vgl. Clark, 2006), deren Grundlage ein Verständnis des Forschens als »Aktivität und Ruhelosigkeit« ist (Stichweh, 1994, S. 230). Und daraus resultiert wissenschaftliches Wissen als »das temporäre Resultat selektiver Prozesse« (Stichweh, 1994, S. 231). Das aristotelische Erkenntniskontinuum wird beschleunigt, sodass die Methode wichtiger wird und wichtiger sein muss als der Inhalt des Wissens. Die Methode als Methode ist nun das Beständige, auch wenn sie selbst zum Inhalt, zum Gegenstand des Forschens wird und damit selbstverständlich auch dem Primat der notwendigen Veränderung unterworfen ist.

Das Oszillieren zwischen Inhalt und Methode (beim Vorrang der Methode) ist die moderne Ausformung des aristotelischen Vermächtnisses. Die dem wissenschaftlichen Wissen zugrunde gelegte Frage ist seit Platons *Menon* aber dieselbe geblieben: Wie kann – wenn sich das Wissen auf keine andere Autorität als sich selbst stützen darf – auch radikal neues Wissen ermöglicht werden, das sich nicht einfach aus dem schon bekannten Wissen ergibt? Auf Aristoteles aufbauend, muss die moderne Wissenschaftslehre erkennen, dass es das Wissen nicht als inhaltlichen Gegenstand gibt, den die Forschenden von außen bearbeiten, in Frage stellen und dadurch weiterentwickeln. Das Wissen ist die Unruhe des Oszillierens zwischen Inhalt und Methode, das als Inhalt die Methode einschließt und als Methode selbst Inhalt ist. Es trägt die Veränderung in sich und trägt sie in sich aus – ja, es ist nichts anderes als Veränderung, weil es nur *zwischen* Inhalt und Methode seinen epistemischen Ort hat. In dieser Zwischenlage, die keine Lage, sondern ein Changieren, ein Schweben ist, verweist das wissenschaftliche Wissen immer auf sich selbst, so wie es sich dies als *wissenschaftliches* Wissen selbst aufgegeben hat, um sich von niemandem und nichts außer sich selbst abhängig zu machen. Es kann

und darf nicht anders. Das ist sein absolutes Gebot, gerade weil wissenschaftliches Wissen darum weiß, wie es historisch und sozial, kulturell und sprachlich bedingt – in seinem Selbstanspruch muss es heißen: verunreinigt – ist. Die Wissen(schaft)soziologie und die historische Wissen(schaft)sforschung mögen wissenschaftliche Selbstüberhöhungen relativieren (zur Übersicht etwa Schützeichel, 2007; Maasen, Kaiser, Reinhart & Sutter, 2012; Füssel, 2021; Sommer, Müller-Wille & Reinhardt, 2017), sie selbst sind aber, indem sie dies tun, nicht weniger selbstgenügsam und selbstverweisend.

Aus der Selbstbezüglichkeit kann wissenschaftliches Wissen sich nicht entwinden. Doch indem es *immer* und *nur* auf sich selbst verweist, verweist wissenschaftliches Wissen über sich hinaus. Das ist seine paradoxe Verfasstheit und zugleich der Ursprung seiner Mächtigkeit. Jedes Moment wissenschaftlichen Wissens – und nur als Momentaufnahme, als Stillstand des permanenten Oszillierens wird Wissen greifbar – weist das ausweglose Zirkulieren zwischen Inhalt und Methode aus. Und es ist die Doppeldeutigkeit des Begriffs »ausweisen«, die das Paradox des wissenschaftlichen Wissens benennt: Wissen, das sich als Wechselspiel zwischen Inhalt und Methode ausweist, weist seine Identität nach, die gerade in diesem Wechselspiel besteht. Das Wissen verweist sich im Moment dieses Nachweises aber auch seiner Identität, es weist sich aus der Einheit von Inhalt und Methode aus, weil es diese Einheit nur in der Verschiedenheit, in der Uneinheitlichkeit von Inhalt und Methode gibt. Gemeint ist damit nicht, dass Wissen im Moment seiner Identität erkennt, dass es auch seine Grundlagen und danach die Grundlagen seiner Grundlagen methodisch zu befragen hat und damit in einen nie abschließbaren Regress verfällt. In einem Regress würde das Wissen zwar zeitlich unendlich iteriert, aber widerspruchlos innerhalb seiner Grenzen verbleiben. Die doppelte Verweisung des wissenschaftlichen Wissens auf sich selbst und über sich hinaus ist keine Folge von Prozessschritten. Sie ist die Zeitlosigkeit der – durchaus in Anspielung auf Jacques Derrida (2003) – unmöglichen Möglichkeit, dass wissenschaftliches Wissen sich und seine Systematik genau dann und immer dann kritisch in Frage stellt, wenn es seine Gültigkeit postuliert. Über sich hinaus weist wissenschaftliches Wissen, weil es als *wissenschaftliches* Wissen die Verwiesenheit auf sich selbst akzeptieren muss, obgleich sie diese nicht akzeptieren kann. Das ist die Kritik des Wissens an sich selbst, also die Kritik am Wissen *im* und *aus* dem Wissen. Wissenschaftliches Wissen ist Objekt und Subjekt der Kritik in einem. Kritik geschieht dem Wissen nicht (von außen), sie ereignet sich *als* Wissen (in seinem Inneren). Wissenschaftliches Wissen *ist* Kritik. Es will sich als Lehrbuch-

wissen verfestigen, also kanonisiert werden (vgl. dazu auch Eugster, 2020a). Es kann Wissen nur sein, wenn es Gültigkeit beansprucht. Und doch weiß das wissenschaftliche Wissen, dass seine Gültigkeit eine bloß auf Zeit gültige ist. Mehr noch: Seine Kanonisierung ist ihm wesensmäßig Anliegen und zugleich will und muss es sich dem Kanon und damit sich selbst widersetzen (vgl. Eugster & Tremp, 2018 und Tremp & Eugster, 2019). Bei Aristoteles ist grundgelegt, wie die Wissenschaft diesen Widerspruch handhabbar macht, indem sie auf den Fortschritt der Erkenntnisgewinnung setzt und sich damit abfindet, wie das je eigene, das jeweilige Wissen nur so lange gilt, bis die Wissenschaft es besser weiß. So lässt sich umgehen, dass es jede neue Erkenntnis schon im Moment ihres Erscheinens besser weiß, als sie es zu diesem Zeitpunkt wissen kann. Wer forschend Wissenschaft betreibt, geht mit aller Kraft gegen den Irrtum an, doch wäre der Wissenschaft und den Forschenden – wie Hegel in der Einleitung zur *Phänomenologie des Geistes* mit spitzer Feder warnt – die »Furcht zu irren schon der Irrtum selbst« (1986, S. 69).

Wissenschaftliches Wissen hat argumentativ nur sich selbst, aber gerade dadurch entgrenzt es sich bis zum anderen, das heißt der Kritik seiner selbst. Das Verweisen auf sich selbst, das über sich hinaus verweist, ist die paradoxe Verfasstheit des wissenschaftlichen Wissens – und Wissenschaft ist die Entfaltung dieses Paradoxons. Ganz im innersten Kern der Wissenschaft qua Wissenschaft ist Wissenskritik die Dialektik dieses Verweisungszusammenhangs, also des paradoxen, auf sich selbst beschränkten und dabei sich entgrenzenden Wissens. Dialektisch verfährt Wissenskritik und ist sie begründet, weil ihre Kritik des Wissens aus der Genese und dem Begriff des Wissens selbst sich ergibt. Erst das referenzlose, das sich selbst als letzte Autorität einsetzende Wissen, hat als *wissenschaftliches* Wissen das letzte Wort. Nicht, dass es von außen darin nicht in Frage gestellt werden könnte (was es natürlich immer wieder und auch aus der metawissenschaftlichen Selbstreflexion heraus ständig wird), und nicht, dass es sozial und historisch nicht präformiert wäre (was es als gesellschaftliches Phänomen und System selbstredend ist) – der doppelte Selbstverweis des Wissens, der in ein und derselben Erkenntnisbewegung sich ereignet, schließt es wissenstheoretisch gegen außen und macht in dieser Ereignishaftigkeit die Dialektik der Wissenskritik aus.

3 Wissenschaftsdidaktik

Auf sich und nichts anderes bezogen ist wissenschaftliches Wissen und genau damit bezieht es sich auf sein Außen, das in seinem Inneren liegt. Das ist der widersprüchliche Antrieb wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und -stabilisierung. Weil der Wissenschaft der Widerspruch als ihr Grund gelegt ist, muss sie auf Widerspruchslosigkeit aus sein. Dazu hat sie die Unterscheidung zwischen Inhalt und Methode institutionalisiert und in einer wechselstrom-ähnlichen Wiederholung feinteilig dynamisiert. Lässt sich die Wissenschaft aber auf das Dialektische dieser Dynamik ein, dann wird ihr auch der Glaube an die »alleinseligmachende Methode, der die Wissenschaft sich versichert zu sein glaubt, erschüttert«, wie es Adorno in seiner Vorlesung zu *Fragen der Dialektik* pointierend hervorhebt (2021, S. 137). Methode und Material/Inhalt verfließen, so »daß stets ebenso auch die Methode aus dem Material, aus dem Sinn der Phänomene, mit denen man sich befaßt, geschöpft werden muß« (Adorno, 2021, S. 138). Das ist die Figur, mit der in der Konzeption und Praxis der Wissenschaft die Einheit von Forschung und Lehre zu fundieren ist. Nur so kann diese ihre mannigfaltige, mit viel akademischem Pathos beladene Beschwörung unterminieren und am Widerspruch des wissenschaftlichen Wissens dialektisch Wirkung entfalten. Gegen den Verdacht, dass ihre Einheit so eindringlich bemüht wird, da sich dadurch gerade die prinzipielle Differenz zwischen Forschen und Lehren bekräftigen lässt, kann ihre dialektisch verstandene Unität die Einheit *in* der Differenz herausarbeiten. Lehren ist Forschen, denn ein *wissenschaftlicher* Inhalt ist nur darzustellen und dem Lernen zu vermitteln, weil er als Inhalt allein im Flüchtigen seiner Gültigkeit, also in der Unbeständigkeit seines Erkenntnisanspruchs (und damit über ihn hinausweisend) gedacht werden kann. Und Forschen ist Lehren, weil der Erkenntnisfortschritt qua Kritik das bestehende Wissen sich selbst (aus sich selbst heraus) kritisieren lassen muss und dazu sich selbst in seinem Gültigkeitsanspruch darzustellen (d.h. belehrend zu demonstrieren) hat (zu einer so verstandenen Einheit von Lehre und Forschung vgl. Eugster, 2011 und Eugster, 2020b). Die Vermittlung von Wissen relativiert sich selbst und relativiert damit den Kanon als Fundament der Lehre, so wie das Generieren von neuen Erkenntnissen Wissen kanonisiert. Die Einheit von Forschung und Lehre ist deren Ununterscheidbarkeit in der Differenz von Forschung und Lehre.

Das Oszillieren zwischen Inhalt und Methode wird institutionell in der *Einheit* von Forschung und Lehre organisiert. Dadurch prozessualisiert und vergegenständlicht sich Wissenskritik. Ihre Praxis ist zugleich ihre Reflexi-

on, weil der Vollzug der Kritik sich immer auf sich selbst bezieht. Insofern das Lehren als Konstitutionselement des Wissens zum Thema wird, zeichnet sich die reflexive Praxis der Wissenskritik als didaktische aus. Oder anders formuliert: Die Reflexion und Praxis der Wissenskritik aus der Perspektive auf das Lehren ist Wissenschaftsdidaktik. Doch macht sie in dieser wissenschaftlichen Bescheidenheit weit mehr als Didaktik aus, denn die wissenschaftliche Methodenlehre unterscheidet sich von Wissenschaftsdidaktik nur durch die Blick- bzw. Reflexionsrichtung. Wissenschaftsdidaktik ist nichts anderes als wissenschaftliche Methodenlehre hinsichtlich und aus Sicht des Lehrens (und Lernens). Sie beschreibt und gibt vor, wie Wissenschaft lehrend (und lernend) Erkenntnisse generiert und handhabt. Und sie zeigt auf und fordert ein, dass Forschen immer auch als Vermitteln und (Be-)Lehren sich praktiziert. Ihr ist dadurch Reflexion und eben Praxis ein und dasselbe: Wissenschaftliches Wissen macht sich – es kann nicht anders – in der Doppeltheit seiner Verweisung reflektierend selbst zum Thema. Und indem es dies tut – und allein darin –, realisiert sich in seinem Selbstvollzug das wissenschaftliche Wissen. Der Selbstvollzug ist ein Selbstbezug, der Praxis als Reflexion und Reflexion als Praxis identifiziert. Dadurch repositionieren sich die Methoden der Wissenschaft. Sie werden nicht auf die Inhalte (das Material) angewendet, sondern sie sind die Inhalte in ihrer Erscheinungsform, ihrer Gegebenheit. Die Methoden des Lehrens geben dem Wissen Form, weil sie das Wissen qua Wissen behandelbar machen. So vermittelt und verändert sich dieses als reflektierte Praxis der lehrend Forschenden und der forschend Lernenden, soweit sie ihr Handeln wissenschaftlich in den Blick gewinnen.

Dergestalt setzt Wissenschaftsdidaktik nicht Effektstärken und Wirksamkeiten nach. Sie sucht vielmehr die zuweilen opaken Schichten auf, die dem Forschen als Lehren Grund geben. Die Frage nach der guten Lehre ist ihr jene nach ihrem kritischen Potenzial. Wer gut lehrt, entfaltet die inneren Widersprüche des wissenschaftlichen Wissens so, dass es die Widersprüchlichkeit ist, die das Lernen und zugleich die Formung neuer Wissenspraxis anregt. Daraufhin sind auch die wissenschaftsdidaktischen Dienstleistungen auszurichten. Beratungen und Angebote bemessen sich an ihrem Beitrag zur Praxis und Reflexion der Wissenskritik. Diese Qualität hängt weniger von den Konzepten und Ausgestaltungsformaten etwa von Kursen oder Anreizsystemen als vielmehr von ihrem fachlichen und strukturellen Kontext ab. Wenn nämlich Wissenschaftsdidaktik als notwendiger Teil der Forschungsmethodik verstanden wird, dann kann die didaktische Grundbildung nicht länger als Weiterbildung organisiert werden. Vermittlungskompetenzen sind dann

als wesentliche Lernziele in die Curricula der grundständigen Lehre zu integrieren, die postgradual durch spezifische Fortbildungen vertieft und ausgebaut werden. Zunächst ist Wissenschaftsdidaktik stets diskursives Handeln, so wie Forschungsmethoden ganz selbstverständlich der Wissensordnung ein Netzwerk der Interaktion unterlegen und überlagern. Auf diese Rahmung können und müssen wissenschaftsdidaktische Angebote referenzieren, und dieser Bezug fundiert sie konzeptionell.

Didaktik wird dann auch curricular zum Bestandteil der wissenschaftlichen Methodenlehre, weil sich die Qualität eines Studienprogramms daran zu behaupten hat, wie es das paradoxe Ineinander von Inhalt und Methode zum Sinnhorizont von Hochschulbildung macht. Wissenschaftsdidaktik analysiert und modelliert die inneren und äußeren Logiken eines Curriculums in Hinblick auf den Aufbau wissenschaftlichen Wissens, das sich radikal und absolut in Frage stellt, um sich dadurch in seiner Gültigkeit zu stabilisieren. Entsprechend sind wissenschaftliche Bildungsgänge und Lehr-Lernsettings wissenschaftsdidaktisch zu entwerfen. Ihnen hat es darum zu gehen, sorgsam und hartnäckig die Konstitutions- und Gelingensbedingungen des in seiner Instabilität stabilen Wissens auszubreiten.

Wissenschafts(aus)bildung ist Sozialisation in das respektvoll rücksichtsreduzierte Selbstbewusstsein angesichts der Verstrickungen des selbstreferentiellen Wissens. Gerade darum ist Wissenschaftsdidaktik keine *pädagogische* Theorie und Praxis, denn als solche müsste sie sich das Wissen als Lehr- und Lernobjekt gleichsam entäußern, um es als Normierungsobjekt des Lehrens und Lernens operationalisieren zu können. Das aber vermag Wissenschaftsdidaktik nicht. Ihr Gegenstand ist kein Gegenstand, sondern das Relationale im Selbstbezug des wissenschaftlichen Wissens (beziehungsweise der Wissenskritik), der über sich hinaus weist, und sich als diese Relationalität der Vergegenständlichung (der Objektivierung) stets entzieht. Insofern ist Wissenschaftsdidaktik als Reflexion der Wissenskritik absolute Praxis, die sich nicht im Muster eines infiniten Regresses immer wieder aufs Neue selbst theoretisiert, sondern in ihrem absoluten Selbstbezug radikal befangen bleibt (aber sich gerade dadurch selbst relativiert).

Im hochschulischen Lehralltag mag das zu Verwerfungen führen, weil auch und besonders an Hochschulen selegierende Bewertungen und Normierungen von existentieller und unbestreitbarer Bedeutung sind. Wissenschaftsdidaktisch sind Leistungsnachweise aber gerade aus der Unausweichlichkeit ihrer Widersprüche heraus zu verstehen und zu konzipieren. Es ist nämlich der Idealfall ihrer Realisierung, wenn Studierende den Dozierenden

als Nachweis wissenskritischer Kompetenzen wissenschaftlich nachweisen können, wie die von ihnen erwartete Musterlösung wissenschaftlich falsch liegt. Für das wissenschaftsdidaktische Selbstverständnis ist eine solche Radikalisierung der Praxis aber Ausdruck, dass Wissenschaftsdidaktik weniger (und damit mehr) als Wissenschaftstheorie sein will. Hartmut von Hentig spricht in seinem lange nachhallenden Beitrag zum Tagungsband *Wissenschaftsdidaktik* aus dem Jahr 1969 von einer »Wissenschaftswissenschaft« als der Institutionalisierung einer kooperativen Forschungstätigkeit verschiedener Wissenschaften (von Hentig, 1979, S. 36). Zusammen tun sollen sich die Philosophie als Wissenschaftstheorie, die Wissenschaftsgeschichte, die Pädagogik als Didaktik der Wissenschaftspropädeutik, die Psychologie und die Soziologie als systemkritische Wissenschaften und die Fachwissenschaften, die in Verbindung mit den Verhaltenswissenschaften die einzelnen Wissenschaftsdidaktiken erarbeiten (ebd., S. 37). Von Hentigs »Wunschtraum« ist der Zeit geschuldet und versucht, Objektivität und Systemkritik zusammenzuführen (ebd., S. 37). Neben diesen vergesellschaftenden Momenten der Wissenschaft finden sich bei ihm aber auch Ansätze wissenskritischen Denkens: »Weil die Sache, über die sie [= die Wissenschaft, B.E.] Wissen erwirbt, immer nur in der Perspektive der jeweiligen Beobachtungsmethode erscheint, gibt Wissenschaft überdies nicht objektive Wahrheit, sondern immer nur objektivierte Erkenntnis« (ebd., S. 25). Objektivierung läuft auf Kommunikation und auf Belehrung hinaus und so ist Wissenschaft nichts anderes als »das Verfahren, durch das ich sichern möchte, daß du siehst, was ich sehe« (ebd., S. 25). Wissen wird – so von Hentig – durch die Lernformen, Lernmöglichkeiten und die Lernschicksale hervorgebracht (ebd., S. 30). Und so wie sich über die Epochen und Jahrhunderte die Formen und Ansätze des Lernens verändern, so wandeln sich mit ihnen die Wissensformen (ebd., S. 31). Wissenschaftsdidaktik, die sich dieser kulturellen Relativierung stellt, erfordert eine interdisziplinäre Wissenschaftstheorie. Als Wissenschaft der Wissenschaft entrückt sie aber – so ist gegen von Hentig zu schließen – auf eine Meta-Ebene und entzieht sich der objektwissenschaftlichen Mitverantwortung für das Wissen. Ihr müsste auf der Meta-Meta-Ebene eine Wissenschaft der Wissenschaft der Wissenschaft übergeordnet werden.

Das Unabschließbare eines solchen Regresses verdeutlicht noch einmal die Differenz, die sich dazu in einem dialektischen Verständnis der Wissenschaftsdidaktik als Reflexion *und* Praxis der Wissenskritik auftut. Wird die Selbstbezüglichkeit des wissenschaftlichen Wissens nicht mit jeder Reflexionsschleife auf die nächsthöhere Meta-Ebene weitergereicht, sondern in-

nerhalb der Praxis der Objektebene als wissenskritische Gleichheit von Forschung und Lehre erkannt und modelliert, ist Wissenschaftsdidaktik keine Wissenschaft der Wissenschaft. Sie ist dann einfach nur Wissenschaft, nämlich das selbstreflektierende Tun der Wissenschaft, wenn diese sich in der Paradoxie der über sich hinausweisenden Selbstverwiesenheit – im doppelten Sinne – realisiert. Wissenschaftsdidaktik liest und legt die Spuren der Wissenskritik, indem sie als Praxis der objektwissenschaftlichen Methodik auf- und vorzeigt, wie Forschen und Lehren in ihrer Unterschiedlichkeit identisch sind. Das manifestiert sich plastisch in der Irritation, die sie durch das Phänomen der Digitalisierung erfährt. Aus der Perspektive der metawissenschaftlichen Beobachtung ist die Digitalisierung zunächst eine Störung der didaktischen Beziehungsgefüge, weil ihre Komplexitäten die Übersichtlichkeit in den Verhältnissen zwischen Lehrenden, Lernenden und Lehr-Lern-Gegenständen zu gefährden drohen. Das didaktische Dreieck scheint sich als Möglichkeitsraum unermesslich zu erweitern und zu dynamisieren, zugleich wird aber befürchtet, dass dies die Stabilisierungsmacht seiner einprägsam einfachen Grundfigur empfindlich einschränken könnte. Zwischen Euphorie und Fundamentalskepsis verharrt der Diskurs über die Digitalisierung im blinden Fleck der Mediendidaktik, die nicht sieht, dass Digitalität nichts mit den Medien des Wissens zu tun hat. Eine Wissenschaftsdidaktik als Wissenskritik könnte demgegenüber herausarbeiten, wie die Digitalisierung ein dem wissenschaftlichen Wissen urtümliches Wesensmoment aufgreift, es technisch perfektioniert und dadurch das Wissen in seiner ursprünglichen Diskontinuität sich radikalieren und verändern lässt. Während ein analoges Signal kontinuierliche Werte annehmen kann, ist ein digitales Signal durch diskrete Werte gekennzeichnet. Die Macht der Digitalität gründet in der Paradoxie, dass das Digitale lückenhaft ist (weil es zwischen den diskreten Werten immer einen Spalt gibt) und gerade dadurch mit ungeheuer großen Speicher- und Rechenleistungen Wissenslücken schließen und neue Sinnzusammenhänge schaffen und behandeln kann. Damit wird offensichtlich, dass und wie wissenschaftliches Wissen immer schon digital ist: Wissenschaft konstituiert und etabliert sich an den Bruchlinien, also am Diskontinuierlichen (dem Nicht-Analogen) des Wissens und der Erkenntnisvermögen, das zeigt sich zum Beispiel auch in der Geschichte ihrer experimentellen Verfahrensweisen und Technologien (dazu etwa Rheinberger, 2007 und besonders 2021). Der Zusammenhang von Digitalität und Wissensstruktur reicht aber noch tiefer: Die Spalten im Digitalen und ihre technische Nutzbarmachung sind nichts anderes als die Operationalisierung der Brüche im

Innersten des wissenschaftlichen Wissens. So wie die absolute Differenz zwischen den digitalen Grundwerten »1« und »0« auch deren Einheit ausmacht, gründet wissenschaftliches Wissen im Oszillieren zwischen Inhalt und Methode und fundiert sich damit im unhintergehbaren Selbstverweis des Wissens auf sich selbst, der immer auch sein Anderes, nämlich der Verweis über sich hinaus ist. Zu vermuten ist: Die Digitalisierung ist in ihrer diskreten Wertigkeit des Diskontinuierlichen eine Art Materialisierung der Dialektik der Wissenskritik. In und mit der Digitalisierung lassen sich die An- und Herausforderungen der Wissenskritik reformulieren und diskursiv zugänglich machen. Genau darin besteht der wissenschaftsdidaktische Gehalt der Digitalität und der Digitalisierung.

4 Un(be)lehrbarkeit

Leerstellen und Zwischenräume sind der Ort der Kritik, die in der Diskontinuität, in der Unterbrechung des Wissensflusses die dialektische Kontinuität der Erkenntnis begründet sieht. Kritik und Affirmation bedingen und ermächtigen sich wechselseitig, bis ihre Grenzlinie als haarfeine kaum mehr auszumachen ist (exemplarisch zur Herleitung dieser Denkfigur vgl. Menke, 2018). Denken gebietet Einhalt, um unaufhaltsam sich zu entfalten. Bei Walter Benjamin ist es die Dialektik im Stillstand, die das Erkennen ermöglicht und es zugleich mit Verweis auf die unverfügbare Wahrheit in die Schranken weist. Ihr gerät die Lehre (ebenso epistemologisch wie geschichtsphilosophisch) in Verdacht, dem Wahren Verrat anzutun, weil sie es unbedacht und unerahnend mit dem Produkt der Erkenntnis gleichsetzt. In seinem Fragment zu den fünf Arten des Wissens wird »Das Wissen aus Einsicht oder Erkenntnis« zu einer Grenzerscheinung, die un(be)greifbar aufblitzt: Es »ist ein höchst rätselhaftes. Es ist etwas, das im Bezirke des Wissens der Gegenwart im Bezirke der Zeit gleich sieht. Es existiert nur in einem unfaßbaren Übergang. Wozwischen? Zwischen der Ahnung und zwischen dem Wissen der Wahrheit«, das es für Benjamin eben nicht gibt (Benjamin, 1985, S. 49). So allgegenwärtig und doch so flüchtig wie die Gegenwart ist das Wissen, auch und insbesondere das wissenschaftliche. Es ist »nicht einfach in der Außenwelt aufzulesen« (Breidbach, 2008, S. 169), es scheint auf und es muss aufgewiesen werden. Schon Benjamin spricht in seiner Erkenntnistheorie von der »didaktischen Autorität der Lehre« und lässt damit auch die Ambivalenz des wissenschaftlichen Umgangs mit der Wahrheit und dem Erkennen anklin-

gen (Benjamin, 1980a, S. 207). Die wissenskritische Selbstanalyse der Wissenschaft nutzt dieses Spannungsverhältnis konstruktiv, indem sie das Didaktische als Forschungsmethodik erkennt und praktiziert. Als Wissenschaftsdidaktik wird die Frage nach dem Lehren und Lernen zum Ausgangspunkt für die Ergründung des forschenden Wesens der Wissenschaft. Aber damit lässt sich die Lehrbarkeit des wissenschaftlichen Wissens entgegen vorschnellen Erwartungen gerade nicht erklären. Im Gegenteil: Es ist die Wissenschafts*didaktik*, die Benjamins These von der Banalität des lehrbaren Wissens verifiziert und zuspitzt. Wenn sie die unhintergehbare Selbstbezüglichkeit des wissenschaftlichen Wissens und die damit implizierte Selbstverweisung über sich hinaus herleitet und darstellt, lehrt sie diese. Doch das Umschlagen des radikalen Selbstverweises in die Totalität des Über-sich-hinaus-Verweises kann nicht mehr begründet, sondern nur noch erfahren werden. Der dialektische Widerspruch ist immer wieder aufs Neue ein Ereignis, das nur in seiner formalen Ereignishaftigkeit, aber nicht in seinem materiellen Gehalt sprachlich dingfest zu machen ist. Dadurch entzieht sich die Wissenskritik der Lehrbarkeit. Und weil jedem wissenschaftlichen Wissen die Wissenskritik notwendig inkorporiert sein muss, um es überhaupt als *wissenschaftliches* Wissen qualifizieren zu können, hat sich jedes wissenschaftliche Wissen diesseits der Lehrbarkeit zu verorten. Man kann nicht anders, als wissenschaftliches Wissen zu lehren und lernend anzugehen, aber gerade dadurch, das heißt, weil es in seinem Wesen immer schon didaktisch verfasst und aufbereitet ist, erweist sich wissenschaftliches Wissen als unlehrbar und *unbelehrbar*, denn es ist stets mehr, als was es erklärt, weil es das, was es erklärt, im Erklären selbstkritisch für unerklärt (und unerklärbar), nämlich für kritikbedürftig erklärt. Wissenschaftliches Wissen ist nur in der widersprüchlichen Doppelt-heit des Verweises zu prozessualisieren. Das ist der Modus der Wissenskritik, der Kritik selbstgenügsam nur sich selbst und nichts anderem zugesteht, obgleich er um die Fragwürdigkeit dieser Vereinseitigung nur zu gut weiß. In diesem Sinne ist wissenschaftliches Wissen nicht und durch nichts zu beirren, es ist in seinem didaktischen Wesen unbelehrbar widerständig gegen die Kunstfertigkeit des Lehrens. Dieser Befangenheit verdankt sich und für die Sprengkraft dieses Zusammenhangs verbürgt sich die Wissenschaftsdidaktik. Sie ist Didaktik als Kritik der Didaktik, so wie wissenschaftliches Wissen nur als Kritik des wissenschaftlichen Wissens zu denken ist.

Zur Wissenschaft als wissenskritischer Praxis wird Wissen aber erst, wenn es als gesellschaftlich etabliertes Handlungsmuster institutionalisiert und als eine soziale Leitinstanz anerkannt wird. Die Entstehung und die

Geschichte der europäischen Universität machen deutlich, wie die Institutionalisierung der Wissenschaft in der (sonder)rechtlich abgesicherten Freiheit der Lehre und später der Forschung mit ihrer organisationalen (Selbst-)Vereinbarung ringt. Wissenschaft muss ihre Identität in Abgrenzung, aber zugleich im affirmativen Bezug zu ihrer Administration aufbauen. Die *Dreiheit* von Forschung, Lehre und Verwaltung ist Voraussetzung für das Funktionieren der Wissenschaft (vgl. dazu Baecker, 2010). Wenn der Unterschied von Forschung und Lehre nichts anderes als der Grund ihrer Einheit ist, dann ist zu vermuten, dass auch ihre Differenz zur Verwaltung nur *innerhalb* ihrer Einheit, das heißt als Identität von Forschung, Lehre und Verwaltung festzumachen ist. Daran muss sich auch die Institutionalisierung der Wissenschaftsdidaktik orientieren. Sie hat in den Fachkulturen und Fachdiskursen ihren Grund und in den Organisationseinheiten der Forschung und Lehre ihren Ort. Mitgetragen und mitgefördert wird sie durch die Forschungs- und Lehrstrategie der gesamtinstitutionellen Führungsgremien, womit sie auf den unterschiedlichen Ebenen der Organisation administrativer Stabilisierungen bedarf. Wissenschaftsdidaktik verwaltet nicht und lässt sich nicht einverwalten, weil sie sich als Kritik des Wissens gegen Ordnungsverfügungen und Formalisierungen sperrt, ohne sich diesen entwinden zu können.

Literatur

- Adorno, T.W. (2021). *Fragen der Dialektik (1963/64). Nachgelassene Schriften. Abteilung IV: Vorlesungen Band 11*. Hrsg. von Chr. Ziermann. Berlin: Suhrkamp.
- Aristoteles (2019a). *Philosophische Schriften, Band 1*. Übersetzt von H.G. Zekl und W. Detel. Hamburg: Felix Meiner.
- Aristoteles (2019b). *Philosophische Schriften, Band 5*. Nach der Übersetzung von H. Bonitz, bearb. von H. Seidl. Hamburg: Felix Meiner.
- Baecker, D. (2010). Forschung, Lehre und Verwaltung. In Unbedingte Universitäten (Hrsg.), *Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität* (S. 311-332). Zürich: Diaphanes.
- Benjamin, W. (1980a). *Gesammelte Schriften, Band I. Abhandlungen*. Hrsg. von R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1980b). *Gesammelte Schriften, Band II. Aufsätze, Essays, Vorträge*. Hrsg. von R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Benjamin, W. (1982). *Gesammelte Schriften, Band V. Das Passagen-Werk*. Hrsg. von R. Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1985). *Gesammelte Schriften, Band VI. Fragmente – Autobiographische Schriften*. Hrsg. von R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Birnbacher, D. & Krohn, D. (Hrsg.). (2002). *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Reclam.
- Breidbach, O. (2008). *Neue Wissensordnungen. Wie aus Informationen und Nachrichten kulturelles Wissen entsteht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brüggen, F. (1988). Lernen – Erfahrung – Bildung oder Über Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(3), 299-314.
- Clark, W. (2006). *Academic charisma and the crigins of the research university*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Derrida, J. (2003). *Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen*. Aus dem Französischen von S. Lüdemann. Berlin: Merve.
- Ebert, T. (2018). *Platon: Menon. Übersetzung und Kommentar*. Berlin: De Gruyter.
- Eugster, B. (2011). Die Einheit von Forschung und Lehre. Eine Anmaßung. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 237-250). Münster: Waxmann.
- Eugster, B. (2020a). Klassiker – Kanon – Disziplin. Die Konstruktion von Klassischem. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 13-31). Wiesbaden: Springer VS.
- Eugster, B. (2020b). Schweigen, zuhören, kritisch weiterdenken. Vorlesungen und die Wissenschaftlichkeit wissenschaftlichen Wissens. In R. Egger & B. Eugster (Hrsg.), *Lob der Vorlesung. Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre* (S. 137-164). Wiesbaden: Springer VS.
- Eugster, B. & Tremp, P. (2018). Lehre als Zugang zum Fach. Plädoyer für eine didaktische Wissenschaftssozialisation. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 75-93). Münster, New York: Waxmann.
- Füssel, M. (2021). *Wissen. Konzepte – Praktiken – Prozesse*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hegel, G.W.F. (1986). *Phänomenologie des Geistes*. Theorie-Werkausgabe, Band 3, hrsg. von E. Moldenhauer & K.M. Michel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kluge, F. (1995). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (23., erw. Auflage). Bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin: De Gruyter.

- Lee, S.-I. (2010). Platons Anamnesis in den frühen und mittleren Dialogen. Zur Metapher des <vorgeburtlichen Lernens oder Erkennens>. *Antike und Abendland*, 46(1), 93-115.
- Maasen, S., Kaiser, M., Reinhart, M. & Sutter, B. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Menke, (2018). Zweite Natur. Der schwerste Punkt. In C. Menke (Hrsg.), *Autonomie und Befreiung. Studien zu Hegel* (S. 119-148). Berlin: Suhrkamp.
- Platon (1958). *Sämtliche Werke*, Band 4. Nach der Übersetzung von F. Schleiermacher hrsg. von W.F. Otto, E. Grassi & G. Plamböck. Hamburg: Rowohlt.
- Platon (2018). Menon. Nach der Übersetzung von T. Ebert, *Platon: Menon. Übersetzung und Kommentar*. Berlin: De Gruyter.
- Rheinberger, H.-J. (2007). Wie werden aus Spuren Daten, und wie verhalten sich Daten zu Fakten? In D. Gugerli, M. Hagner, M. Hampe, B. Orland, P. Sarasin & J. Tanner (Hrsg.), *Nach Feierabend. Zürcher Jahrbuch für Wissenschaftsgeschichte* 3, Daten (S. 117-125). Zürich: Diaphanes.
- Rheinberger, H.-J. (2021). *Spalt und Fuge. Eine Phänomenologie des Experiments*. Berlin: Suhrkamp.
- Schützeichel, R. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Sommer, M., Müller-Wille, S. & Reinhardt, C. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Wissenschaftsgeschichte*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Stichweh, R. (1979). Differenzierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 8(1), 82-101.
- Stichweh, R. (1994). Die Einheit von Lehre und Forschung. In R. Stichweh (Hrsg.), *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (S. 228-245). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Szlezák, T.A. (2021). *Platon. Meisterdenker der Antike*. München: C.H. Beck.
- Tremp, P. & Eugster, B. (2019). Lehr- und Lernfreiheit. Bildungskonzeptionelle Überlegungen als Beitrag zur hochschuldidaktischen Forschung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 41-56). Wiesbaden: Springer VS.
- von Hentig, H. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (S. 13-40). Fünftes Sonderheft der Neuen Sammlung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Walter Benjamin Archiv (Hrsg.). (2006). *Walter Benjamins Archive. Bilder, Texte und Zeichen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

