

Über das Didaktische in der Wissenschaft

Tobias Jenert

Abstract *Wissenschaft ist ein Teilbereich der Gesellschaft, der sich durch eine starke Formalisierung und spezifische Praktiken auszeichnet. Der Sinn dieser Praktiken, zum Beispiel verschiedene Zitationsweisen oder Schreibkonventionen, sind für Nicht-Wissenschaftler*innen nur schwer nachzuvollziehen. Wird ihr Sinn nicht erklärt und bisweilen infrage gestellt, kann das für Personen, die einen Zugang zur Wissenschaft suchen, irritierend und wenig sinnhaft wirken. Dies kann eine kritische Wahrnehmung wissenschaftlichen Handelns befördern und bestimmte Gruppen systematisch benachteiligen. Wissenschaftsdidaktik fordert Hochschullehrende dazu auf zu reflektieren, wie sie (noch) Nicht-Wissenschaftler*innen einen Zugang zu wissenschaftlichen Praktiken ermöglichen können. Dazu gehört auch eine kritische Selbstreflexion und unter Umständen das Eingeständnis, dass Praktiken, die zum Beispiel im Studium als Selbstverständlichkeit eingefordert werden, nicht (mehr) sinnvoll erklärt werden können.*

Schlagwörter *Wissenschaftsdidaktik; nicht-traditionelle Studierende; Habitus; Hochschulzugang*

1. Didaktik als Teil wissenschaftlicher Erkenntnis

Wissenschaft ist ein spezieller Bereich der Gesellschaft, voller eigener Rituale und Regeln, der sich für Menschen, die nicht dauerhaft im Wissenschaftssystem tätig sind, häufig nur schwer erschließen lässt. Streng genommen sollte man nicht von der Wissenschaft sprechen, sondern von Wissenschaften oder, noch genauer, von Disziplinen. Denn der Arbeitsalltag in der Soziologie hat mit jenem in der Physik teils nur relativ wenig zu tun. Die Regeln, »wie man Wissenschaft macht«, können zwischen Disziplinen so unterschiedlich sein, dass die Wissenschaftsforschung den Begriff der disziplinären Kulturen (Be-

cher & Trowler, 2001; Huber, 1983; Scharlau & Huber, 2019) geprägt hat. In Analogie zum allgemeinen Kulturbegriff wird damit ausgedrückt, dass wissenschaftliche Disziplinen komplexe soziale Systeme darstellen, die nicht nur von den geteilten Wissensbeständen (dem disziplinären Kanon) geprägt sind, sondern auch von Werte- und Normvorstellungen, von typischen Praktiken und sogar von sichtbaren Elementen wie einem üblichem professionellen Kleidungsstil oder kulturellen Präferenzen.

Die Hochschuldidaktik hat sich bereits relativ früh mit disziplinären Kulturen beschäftigt, Ludwig Huber war ab etwa den 1980er Jahren einer der Protagonisten dieses Diskurses. Im Mittelpunkt stand zunächst die Hochschulsozialisation, also die Frage, wie Disziplinen wissenschaftlichen Nachwuchs an ihre jeweilige Kultur heranführen und entsprechende kulturelle Praktiken vermitteln bzw. wie diese erworben werden (Huber, 1983). In diesem Verständnis ist es Aufgabe der Hochschuldidaktik, die Lernenden schrittweise an typische Wissenschaftspraktiken einer Disziplin heranzuführen (Eugster & Tremp, 2018).

In den nachfolgenden Jahrzehnten hat das Interesse der Hochschuldidaktik an Disziplinarität bzw. disziplinären Kulturen deutlich nachgelassen. Die Hochschuldidaktik hat sich zunehmend an allgemeinen, lernpsychologisch fundierten Prinzipien orientiert, um Vermittlungs- und Aneignungsprozesse möglichst so zu gestalten, dass bestimmte Lernziele (Wissenserwerb oder Kompetenzaufbau) möglichst gut erreicht werden können (Reinmann, 2011). Die Frage der disziplinären Wissenschaftspraktiken ist damit aus der hochschuldidaktischen Gleichung verschwunden. Zwar spielt das Fach durch die jeweiligen Lerngegenstände (fachliche Inhalte, Problemstellungen) noch eine Rolle; die disziplinären Kulturen, das heißt die spezifischen wissenschaftlichen Praktiken, die Idiosynkrasien der Fächer sind jahrzehntelang aus dem Fokus der Hochschuldidaktik gerückt. Hochschuldidaktik spielt sich im Wesentlichen innerhalb der Ziel-Mittelbeziehung von *Learning Outcomes* und Lehr-/Lernmethoden ab. Darüber, wo die Ursachen solcher Entwicklungen liegen, wurde insbesondere im Zuge der Bologna-Reformen viel diskutiert. Von manchen wurde eine Entwissenschaftlichung des Studiums befürchtet, andere verwiesen auf die faktische Ausweitung der tertiären Bildung, auf die auch strukturell reagiert werden musste.

In den letzten Jahren zeichnet sich allerdings eine gewisse Renaissance der Auseinandersetzung mit der Bedeutung wissenschaftlicher Disziplinen für die Hochschuldidaktik ab. Einen wesentlichen Anteil daran hat die Buchreihe »Wissenschaftsdidaktik« (Bände I bis IV), die Gabi Reinmann zusammen mit

Rüdiger Rhein (2022 bis 2024) herausgegeben hat. Allein der Begriff *Wissenschaftsdidaktik* zeigt, worum es im Kern geht: die Spezifika der jeweiligen Wissenschaften selbst wieder stärker in den Fokus hochschuldidaktischer Aktivitäten zu legen. Didaktik ist demnach kein Add-On zur Forschung, kein »Verpacken« und »Verkaufen« vorab gewonnener Erkenntnisse (Grammes, 2009); vielmehr wird die Kommunikation wissenschaftlicher Ergebnisse selbst als Teil des Erkenntnisprozesses betrachtet. Der Auseinandersetzung von Wissenschaftler*innen mit Anderen, seien es Studierende, eine interessierte Öffentlichkeit oder auch Wissenschaftler*innen anderer Disziplinen wohnt ein eigenes Erkenntnismoment inne. Die Art und Weise, wie diese »Anderen« wissenschaftliche Ergebnisse aufnehmen, sie für ihre eigenes Handeln interpretieren, welche Rückfragen sie stellen, hat einen Einfluss darauf, welche Erkenntnisse sich aus Ergebnissen ableiten (ausführlich siehe Jenert & Scharlau, 2022).

Innerhalb des laufenden Diskurses um Wissenschaftsdidaktik haben sich Ingrid Scharlau und ich mit zwei spezifischen Konzepten intensiver auseinandergesetzt: Einerseits mit der Idee von Didaktik als *Verständigung* zwischen einer Wissenschaft mit »den Anderen« und andererseits mit der Vorstellung, dass didaktische Situationen gleichsam als Spiegel dienen können, in dem sich eine wissenschaftliche Disziplin kritisch selbst reflektiert.

Diese Ideen sind nicht unbedingt selbsterklärend und verdienen es wohl, etwas weiter ausgeführt zu werden; auch deshalb, weil sie einige Annahmen postulieren, die vermutlich weder dem (hochschul-)didaktischen »Mainstream« noch dem Selbstverständnis vieler Wissenschaften entsprechen.

2. Wissenschaft und Irritation: Ein Beispiel

Die zuvor ausgeführten Überlegungen möchte ich an einem kleinen Szenario etwas plastischer darstellen. Die nachfolgend dargestellte Situation hat sich nicht genauso, aber in sehr ähnlicher Art und Weise zugetragen.

Wir befinden uns im ersten Semester eines Lehramtsstudiums, unsere Protagonist*innen sind Teilnehmende eines Einführungsseminars »Grundlagen des Lehrens und Lernens«. Also eine ziemliche Standardsituation.

Die Protagonist*innen (in der Reihenfolge des Erscheinens):

Lisa-Marie Bauer, 21, studiert die Fächer Deutsch und Englisch im Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen. Ihre Mutter ist Lehrerin an einer Grundschule, ihr Vater arbeitet als Teamleiter bei einem regionalen Mittelstandsunternehmen.

Prof'in. Verena Huber-Steinsetzer, 49, ist Psychologieprofessorin und unterrichtet seit mehr als 15 Jahren bildungswissenschaftliche Seminare für unterschiedliche Lehramtsstudiengänge. In der Lehre ist sie sehr engagiert und aufgrund ihrer fachlichen Expertise hat sie nicht nur etliche hochschuldidaktische Weiterbildungen besucht, sondern führt auch immer wieder Untersuchungen über die Qualität ihrer eigenen Lehre durch.

Max Weber, 25, studiert die Fächer Deutsch und Wirtschaft im Lehramt für Berufskollegs. Er hat sich, als erster in seiner Familie, recht spät für ein Studium entschieden, seinen Weg an die Universität hat er erst nach einer Ausbildung zum Industriekaufmann und nach langem Zögern gefunden. Eine wesentliche Rolle bei seiner Entscheidung haben Freunde und Arbeitskolleg*innen gespielt, die ihn immer wieder auf seine Klugheit und seine Neugier hingewiesen hatten.

Diese drei treffen also, mit etwa 40 anderen Studierenden, im Einführungsseminar »Grundlagen des Lehrens und Lernens« zusammen und es ereignet sich folgende Situation:

Lisa-Marie: Frau Huber-Steinsetzer, was ist Ihnen bei der Gestaltung des Diskussionspapiers wichtig?

Prof'in Huber-Steinsetzer: Mir persönlich ist da nichts speziell wichtig. Sie sollen vor allem Ihr eigenes Interesse zum Thema entwickeln. Ich erwarte halt die Einhaltung der üblichen wissenschaftlichen Standards. Darüber haben wir bereits ausführlich gesprochen und ein Informationsblatt finden Sie auf der Homepage unseres Instituts.

Drei Wochen später...

Prof'in Huber-Steinsetzer: Nun nochmal zu dem Diskussionspapier. Ich habe jedem von Ihnen eine Rückmeldung auf die Lernplattform gestellt. Ich muss aber schon einmal sagen, dass ich mich doch geärgert habe: Etwa ein Drittel von Ihnen hat wiederholt ›Ich‹ in den Texten stehen. Ich hatte doch eigens auf die Einhaltung wissenschaftlicher Standards hingewiesen.

An dieser Stelle herrscht betretenes Schweigen im Seminarsaal. Einige Studierende gucken zu Boden, einige stecken die Köpfe zusammen und wirken etwas irritiert. Schließlich meldet sich Max.

Max: Aber Frau Huber-Steinsetzer, beim Herrn Professor Meier müssen wir immer ›ich‹ schreiben. Hat er direkt zu Beginn des Semesters in der Vorlesung gesagt. »Damit man sich als Forschende*r positioniert«, hat er gesagt.

Prof'in Huber-Steinsetzer: Der Prof. Meier von den Sprachwissenschaftler*innen? Ach so, aber wir sind in der Psychologie. Daran können Sie sich nicht orientieren, wenn Sie bei uns eine Arbeit schreiben, das muss Ihnen doch klar sein!

Max: Also hat der Professor Meier keine wissenschaftlichen Standards?

Prof.in Huber-Steinsetzer: Natürlich doch! Der Prof. Meier ist ein geschätzter Kollege. Aber die Standards bei denen sind anders. Das ist ein ganz anderes Paradigma und erkenntnistheoretisch kommen wir überhaupt nicht zusammen.

Max: Aber...

Lisa zu Max (leise): Jetzt mach's halt einfach so. Sonst wird die nur noch mehr genervt, wenn du noch fünfmal nachfragst.

Man kann an dieser Stelle nur mutmaßen, was diese Erfahrung bei den beteiligten Studierenden und der Professorin auslöst. In jedem Fall ist die Verständigung zwischen der Hochschullehrerin und den Studierenden nicht gelungen, obwohl sich sowohl die Professorin als auch Student Max mit Engagement und Interesse eingebracht haben. Entscheidend ist hierbei, dass der vorliegenden Situation kein didaktisch-methodisches Problem im klassischen Sinne zugrunde liegt. Professorin Huber-Steinsetzer hat ein komplexes didaktisches Design entwickelt, sie orientiert die Studierenden hinsichtlich der Leistungsanforderungen und gibt individualisiertes Feedback. Max, seine Kommilitonin Lisa-Marie und offenbar auch viele der übrigen Studierenden haben sich auf dieses Szenario eingelassen und eine Arbeit verfasst. Aus hochschuldidaktischer Perspektive ist dieses Setting positiv zu beurteilen. Dennoch gelingt die Verständigung nicht.

Das didaktische Problem ist anders gelagert: Für die Professorin ist die Anforderung, die sie stellt – das Vermeiden der ersten Person im wissenschaftlichen Text – eine Selbstverständlichkeit. Zu erkennen, dass und warum eine andere Disziplin andere Regeln der Textgestaltung verlangt, ist für sie intuitiv, es gehört zur Normalität der Wissenschaft. Dass die Studierenden dies nicht (er-)kennen, irritiert sie, vielleicht schreibt die Professorin dem Verhalten der Studierenden sogar ein gewisses Desinteresse oder fehlendes Engagement zu.

Für die Studierenden allerdings stehen die Anforderungen von Professorin Huber-Steinsetzer und Professor Meier im Widerspruch. Die pikierende Reaktion ihrer Professorin dürfte bei ihnen ebenfalls zu Irritationen führen. Die Erklärung (anderes Paradigma, Geisteswissenschaften) gehört begrifflich in die fremde Welt der Wissenschaft; es handelt sich nicht um ein erklärendes Warum, sondern um ein rechtfertigendes Weil. Die geschilderte Situation bietet auch eine Gelegenheit zu einem Blick auf Wissenschaft vom Spielfeldrand: Max, ein Student erster Generation, versucht tatsächlich noch, die irritierende Situation für sich aufzuklären. Er fragt nach, kann aber mit der Antwort wenig anfangen. Lisa-Marie, die vielleicht von ihren Eltern oder Bekannten bereits auf die Welt des Studiums vorbereitet wurde, akzeptiert die widersprüchlichen Anforderungen ohne weiteren Widerstand. Beide, Max und Lisa-Marie, werden die Situation als (typische) Eigenheit von Wissenschaft, vielleicht sogar als Borniertheit von Wissenschaftler*innen einordnen.

3. Sich-Verständigen: Didaktik als Chance zur kritischen Selbstreflexion von Wissenschaft

Die dargestellte Situation illustriert, wie disziplinäre Kulturen didaktische Situationen in der Wissenschaft prägen. Für die Studierenden bleiben die Anforderungen, denen sie sich gegenübersehen, widersprüchlich. Weil der Widerspruch nicht aufgeklärt wird, wird sich auch der Sinn hinter der Anforderung, das ›Ich‹ in wissenschaftlichen Texten (nicht) zu verwenden, für die wenigsten Studierenden erschließen. Solche Erfahrungen wiederum verschließen Zugänge zu Wissenschaft. Dies gilt umso mehr, je weniger Studierende auf Personen zugreifen können, die ihnen solche Erfahrungen erklären können. Wissenschaftliche Praktiken können, wenn sie nicht aufgeklärt werden, also ein Mechanismus sein, der Studierende auf Distanz hält und damit vielleicht von der Wissenschaft entfremdet. Das betrifft auch andere Personen, die nicht der jeweiligen Disziplin angehören. Sie können zugleich ein Mechanismus sein, der zu Ungleichheiten zwischen bestimmten Gruppen (etwa die im Beispiel aufgenommenen First-Generation-Students) beiträgt bzw. diese noch weiter verstärkt, obgleich sich die Lehrenden durch aufwändige Lehr-/Lernmethoden einen Abbau von Ungleichheiten erhoffen.

Die dargestellte Situation dürfte kein Sonderfall sein. Denn das universitäre Studium ist voll mit Anforderungen, die in wissenschaftlichen Praktiken der Disziplinen verankert sind. Die Art, wie Texte verfasst werden, ist dabei

nur ein typisches Beispiel. Auch Anforderungen an das Argumentieren, den Gebrauch von Symbolen, den Umgang mit Hochschullehrenden gehören zu solchen Praktiken, die zwischen Disziplinen (und damit Fächern) sehr unterschiedlich ausgeprägt sind.

Aus wissenschaftsdidaktischer Perspektive gehört die Verständigung über solche wissenschaftlichen Praktiken bzw. über die disziplinären Anforderungen, die über die Lehre an die Studierenden gestellt werden, zum didaktischen Handeln. Dabei geht es – und das ist ein ganz zentrales Element der wissenschaftsdidaktischen Position – um mehr als um die Vermittlung fachbezogener Inhalte oder Kompetenzen; es geht darum, den Partner*innen im didaktischen Dialog einen Zugang zu den Erkenntnisprozessen der eigenen Disziplin zu ermöglichen. Etwas einfacher ausgedrückt: Wenn wir von Studierenden verlangen, unsere wissenschaftlichen Praktiken zu übernehmen, müssen wir auch erklären (können), welchen Beitrag diese Praktiken zum Erkenntnisgewinn liefern. Ansonsten läuft Wissenschaft Gefahr, als dogmatisch wahrgenommen zu werden. Diese Haltung einer verständigungsorientierten Kommunikation lässt sich übrigens nicht nur auf die Lehre beziehen, sondern ganz allgemein auf Wissenschaftskommunikation an sich (Jenert & Scharlau, 2022).

Nimmt man diese Forderung ernst, so bieten didaktische Situationen auch eine Gelegenheit für Wissenschaft, sich kritisch mit sich selbst auseinanderzusetzen. Sind wirklich alle Praktiken, die sich über Jahrzehnte, manchmal Jahrhunderte in den Disziplinen entwickelt haben, wirklich erklärbar? Oder haben manche Praktiken ihre eigentliche Funktion und damit ihren Sinn verloren? Was wäre die Konsequenz aus solch einer Erkenntnis?

Literatur

- Becher, Tony, & Trowler, Paul. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. McGraw-Hill Education.
- Eugster, Balthasar, & Trempp, Peter (2018). Lehre als Zugang zum Fach. Plädoyer für eine didaktische Wissenschaftssozialisation. In Markus Weil (Hg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung: Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 75–93). Waxmann.
- Grammes, Tilmann (2009). Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. *Journal of Social Science Education*, 8(2), 146–164.

- Huber, Ludwig (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Ludwig Huber (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Vol. 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, S. 114–138). Klett-Cotta.
- Jenert, Tobias, & Scharlau, Ingrid (2022). Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln – eine Auslegeordnung. In Gabi Reinmann & Rüdiger Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung* (S. 155–179). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839460979-008>
- Jenert, Tobias, & Scharlau, Ingrid (2022). Wissenschaftskommunikation als Verständigung: Chance für die Hochschulentwicklung?! *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(2), 263–280.
- Klüver, Jürgen (1979). *Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 53). AHD.
- Reinmann, Gabi (2011). *Vermittlungswissenschaft: Eine neue Perspektive für die Didaktik?* (Forschungsnotiz Nr. 9). Universität der Bundeswehr München. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/forschungsnotiz_2011_09.pdf (21.10.2025).
- Reinmann, Gabi & Rhein, Rüdiger (Hg.) (2024). *Wissenschaftsdidaktik IV. Wissenschaftskommunikation*. transcript.
- Reinmann, Gabi & Rhein, Rüdiger (Hg.) (2023a). *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen*. transcript.
- Reinmann, Gabi & Rhein, Rüdiger (Hg.) (2023b). *Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven*. transcript.
- Reinmann, Gabi & Rhein, Rüdiger (Hg.) (2022). *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*. transcript.
- Scharlau, Ingrid, & Huber, Ludwig (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die hochschullehre*, 5. 315–354.
- Scharlau, Ingrid, & Jenert, Tobias (Hg.) (2024). *Wissenschaftsdidaktik als kritische Kommunikationsanalyse. Ein Sammelband zur Weiterführung eines Gedankens von Ludwig Huber*. Barbara Budrich.