

Einleitung

Rüdiger Rhein & Gabi Reinmann

1 Wissenschaftsdidaktik – ein Aufriss

Universitäten sind Orte nicht nur der Erzeugung, sondern auch der Weitergabe wissenschaftlichen Wissens (Weber, 2002, S. 9). Damit stellt sich die Frage: Was genau bedeutet es, Wissenschaft institutionell zu einem Gegenstand des Lehrens und Lernens zu machen? Und welche Rolle kann hier eine Wissenschaftsdidaktik spielen?

1.1 Wissenschaft und Hochschullehre

Wissenschaft ist eine spezifische epistemische und soziale Praxis.¹ Den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen liegen charakteristische Ideen der Gegenstandskonstitution und der Gegenstandsbehandlung zugrunde, die sich in fachtypischen Denkweisen, Konzepten, Methoden und Techniken niederschlagen. Im Hinblick auf die einzelnen Disziplinen lässt sich jeweils ausweisen, was die besonderen Praktiken der Generierung von Wissen und des Methodengebrauchs sind, worin die spezifischen Herangehensweisen an Problemlösungen bestehen und welche typischen Bearbeitungsmodi für Fragestellungen herangezogen werden.²

-
- 1 Wissenschaft als *epistemische* Praxis lässt sich *wissenschaftsphilosophisch* untersuchen (exemplarisch: Bartels, 2021; Hoyningen-Huene, 2013; Poser, 2012); Wissenschaft als *soziale* Praxis ist ein Gegenstand *wissenschaftssoziologischer* Betrachtung (exemplarisch: Maasen et al., 2012; Weingart, 2003). Hinzu kommen die *wissenschaftshistorische* Perspektive (exemplarisch: Sommer, Müller-Wille & Reinhardt, 2017) sowie in allen wissenschaftsreflexiven Perspektiven die Notwendigkeit einer Differenzierung nach Einzeldisziplinen.
 - 2 Dies zeigt sich insbesondere bei interdisziplinärer Betrachtung; vgl. dazu exemplarisch Heckhausen, 1987; Kogge, 2022.

Hochschullehre ist ebenfalls eine Praxis. Sie wendet sich themenfokussiert an Studierende und nimmt in charakteristischer Weise Bezug auf Wissenschaft und ihre Anschluss- und Verwendungsoptionen. Hochschullehre bedeutet, Wissenschaft in ihrer disziplinbezogenen Methodik und Methodologie und mit ihren Erkenntnisinteressen und Verwendungsoptionen zu einem Gegenstand der Vermittlung zu machen und eine lernende Aneignung und studierende Auseinandersetzung anzuregen und zu unterstützen. Hochschullehre heißt dann idealtypisch, das Verstehen des disziplinären Eigen-Sinns zu ermöglichen. Hochschullehre heißt ferner, Räume für Teilhabe zu schaffen, in denen Wissenschaft als spezifische Praxis eingeübt *und* ausgeübt werden kann. Lehrhandeln in diesem Sinne bedeutet idealtypisch, studentisches Aneignungshandeln in soziale Situationen und in Tätigkeitskontexte einzubinden, in denen wissenschaftliches Handeln als relevante Praxis erlebbar wird (vgl. unter anderem Huber & Reinmann, 2019). Die Orientierung von Hochschullehre an der Eigen-Logik von Wissenschaft hebt dabei keineswegs die bildungstheoretische Einsicht auf, dass Lehre zwar eine Vermittlungsabsicht verfolgt, in der interaktiven Umsetzung aber auch eine charakteristische Eigen-Logik hat: Lehre muss ausdrücklich auch mit spezifisch beschränkten Gelingensbedingungen, nicht beabsichtigten Handlungsfolgen und potentieller Störanfälligkeit des Beziehungsgeschehens rechnen (vgl. etwa Helsper, 2011).

Mit Hochschullehre verbinden sich vor diesem Hintergrund mindestens vier Anforderungen (vgl. Rhein, 2016, S. 61f.): (1) Die Ziele und Zwecke der Lehre sind zu bedenken, und der universitäre Bildungsauftrag ist unter Berücksichtigung sowohl des Eigen-Sinns und der Eigen-Logik des Gegenstands Wissenschaft als auch der Verkoppelung der Hochschule mit außerwissenschaftlichen Tätigkeitsstrukturen und Arbeitsfeldern immer wieder neu auszulegen. (2) Wissenschaftliche und wissenschaftsbezogene Praxis und ihre Ergebnisse sind zum Zwecke ihrer Vermittlung als Lehrinhalt systematisch aufzubereiten und zu begründen. (3) Wissenschaftliches und wissenschaftsbezogenes Wissen sowie fachtypische Werthaltungen und Maximen sind im Rahmen wissenschaftlicher Lehrveranstaltungen darzubieten, zu diskutieren und kritisch zu hinterfragen. (4) In akademischen Lehr-Lern-Situationen sind schließlich konkrete soziale Interaktionen zu gestalten. Der erste Punkt verweist auf hochschulische bzw. universitäre Bildungsprozesse und berührtbildungspolitische wie auch bildungstheoretische Fragen. Hochschullehre erfordert eine Idee der Hochschulbildung. Der zweite Punkt fordert zu einer rationalen Rekonstruktion von Wissenschaft auf und schließt an das Feld

der Wissenschaftsreflexion an. Hochschullehre muss berücksichtigen, welche speziellen Anforderungen sich aus der vermittelten Sache selbst ergeben. Der dritte und vierte Punkt betreffen die Hochschullehre im engeren Sinne. Hochschullehre benötigt ein methodisches Repertoire zur Thematisierung von Gegenstandsbezügen in Lehr- und Lern-Situationen und eine Vorstellung von der spezifischen Eigen-Logik des Zusammenspiels von Lehren und Lernen, was den Kern einer jeden Didaktik umfasst (vgl. Reinmann, 2015). Hochschullehre erfordert ferner eine Konzeptualisierung von Lehr- und Lern-Situationen als sozialen Interaktionen und muss in diesem Zusammenhang klären, auf welche Weise akademische Lehre didaktisch zu gestalten ist und in welchem Maße und mit welchen Konsequenzen sie die kognitiv-intellektuellen und die sozial-emotionalen Anforderungen des Lernens im Studium bearbeiten will. Hinzu kommt, dass Hochschullehre stets durch individuelle Lehrpersonen verantwortet wird, die ihre jeweils eigenen Bezüge auf den Lehrgegenstand artikulieren: Die Lehrpersonen *repräsentieren* Möglichkeiten und Artikulationsformen wissenschaftlicher Bezugnahme auf disziplinäre Gegenstände und verfügen über individuell unterschiedliche Lehrauffassungen und -fähigkeiten.

1.2 Wissenschaft, Hochschullehre und Studium

Studieren bedeutet idealerweise, dass Novizen allmählich Expertise entwickeln, indem sie sich – angeleitet, unterstützt und/oder ermöglicht durch Lehre – reflektiert mit der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin und ihren fachtypischen Denkweisen, Konzepten und Methoden auseinandersetzen. Studieren bedeutet *nicht*, Wissenschaft als System abstrakter und kanonisierter Aussagen zu erlernen. Vielmehr muss, wer studiert, verstehen, wie Wissenschaft zu ihren Erkenntnissen kommt, und wie sie den Anspruch auf Geltung dieser Erkenntnisse begründet. Studieren als Verstehen des Eigen-Sinns von Wissenschaft bedeutet dabei auch, zu begreifen, auf welche Fragen und Problemstellungen eine Disziplin jeweils eine Antwort geben will. Studieren bedeutet dann im Besonderen, den spezifischen Charakter wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlichen Arbeitens zu erfassen, das heißt unter anderem (a) die Funktion von Theorie und theoretischer Abstraktion zu verstehen, (b) die Zwecke wissenschaftlichen Tuns und die Verwendungsoptionen von Wissenschaft zu erfassen, (c) zu wissen, dass wissenschaftliches Wissen in der Regel paradigmatisch situiert ist, und (d) zu verstehen, inwiefern wissenschaftliches Wissen üblicherweise spezifischen »Diskursarenen« entstammt

(Rhein, 2015, S. 353ff.). Studieren bedeutet aber nicht nur, den Eigen-Sinn von Wissenschaft als besonderer Praxis zu verstehen, sondern auch, an dieser Praxis mehr und mehr selbstständig teilzuhaben, mithin: in dieser Praxis handlungsfähig zu werden bzw. Verwendungs- und Anschlussoptionen für eigenes Wissen und Können zu finden. Bildungsbedeutsam ist die Frage, inwiefern es Studierenden gelingt, sich wissenschaftliche Frage- und Problemstellungen tatsächlich zu eignen zu machen, *eigene* Fragestellungen zu entwickeln und wissenschaftlich zu bearbeiten und sich Tätigkeitsfelder zu erschließen, in denen sie mit erworbenem Wissen und Können erfolgreich sind (vgl. Reinmann, 2020, S. 50f.).

Hochschulbildung bewegt sich faktisch zwischen *Wissenschaft* als Wissensproduktion einerseits und *Studium* als Wissenschaftsrezeption bzw. -aneignung sowie Teilhabe an wissenschaftlicher Praxis andererseits. Beides ist miteinander gekoppelt – in einer komplexen, vielschichtigen und letztlich nicht-deterministischen Form. Für eine bildungstheoretische Rekonstruktion hochschulischer *Lernprozesse* sind unter anderem folgende Fragen interessant: (a) Auf welche Weise finden sich Novizen im Laufe ihres Studiums in die durch die jeweiligen Fachwissenschaften artikulierten Ordnungen von Wissen und Können ein? (b) Inwiefern und wann gelingt ein Verständnis des Eigen-Sinns dieser Ordnungen? (c) Unter welchen Bedingungen entwickeln Studentinnen und Studenten eigene Fragestellungen und Erkenntnisinteressen? (d) Welche Optionen der Teilhabe an Wissens- oder Praxisgemeinschaften eröffnen sich ihnen und welche Teilhabeoptionen erschließen sie sich aktiv? (Rhein, 2015, S. 359ff.).

1.3 Wissenschaft, Hochschullehre, Studium und Universität

Lehre mag unter einem Primat der Forschung als eine sekundäre Wissenschaftspraktik erscheinen, bezogen auf die Universität als Bildungseinrichtung ist Lehre aber eine zentrale Praxis. Die Universität erhebt im Gegensatz zu ausschließlich auf Bildung ausgerichteten Institutionen den Anspruch, nicht nur die lernende *Einübung* in die Ausübung einer *künftigen* (in diesem Fall insbesondere epistemischen) Praxis zu organisieren, sondern auch die genuine *Ausübung* eben dieser Praxis zu fördern. In diesem Sinne sind universitäre Lehre und akademisches Studium keine ausschließlich didaktischen, sondern auch epistemische Praxen. Universitäre Lehre changiert zwischen einem genuin didaktischen Anspruch einerseits und diskursiver Wissenschaftskommunikation andererseits; akademisches Studium chan-

giert zwischen lernendem Studieren einerseits und studierendem Forschen andererseits. Zu berücksichtigen ist ferner, dass ein universitäres Studium nicht nur auf eine genuin wissenschaftliche Tätigkeit, sondern auch auf berufliche Tätigkeiten vorbereitet (vgl. z.B. Tremp, 2015). Insofern ist in einer erweiterten Perspektive zu fragen, welche zusätzlichen, nicht-didaktischen, aber auch nicht-epistemischen Praxen durch universitäre Lehre und akademisches Studium artikuliert werden, und was die gesellschaftliche Funktion der Universität auszeichnet.

Zusammenfassend ist das Lehren und Studieren an der Hochschule durch folgende Faktoren geprägt (vgl. Rhein, 2019): (a) Es gibt eine Eigen-Logik und einen Eigen-Sinn des Gegenstandes Wissenschaft. (b) Es bedarf einer begründeten Entscheidung, welche theoretischen, empirischen, praktischen oder kritischen Potentiale von Wissenschaft im Rahmen der Hochschullehre zur Geltung gebracht werden (sollen). (c) Wissenschaft und ihre Verwendungsoptionen sind zu einem Gegenstand kommunikativer Darstellung zu machen, um eine lernende Aneignung zu induzieren und zu unterstützen. Es sind Formen auszuwählen und zu gestalten, in denen wissenschaftliches Wissen vermittelbar wird. (d) Hochschulisches Lehren hat der Vermittlung fachlicher Expertise an Novizen und damit der Einübung in die künftige Ausübung einer wissenschaftlichen oder wissenschaftsbezogenen Praxis zu dienen. (e) Lehrveranstaltungen sind in den Kontext Universität und in die curricularen Strukturen von Studiengängen einzubinden. (f) Zu klären sind die Art und das Ausmaß der Verantwortung, das komplexe Zusammenspiel von Lehren und lernendem Studieren als sozialer Interaktion zu gestalten.

1.4 Hochschuldidaktik und Wissenschaftsdidaktik

Didaktik beschäftigt sich mit den Bedingungen, Verstehen zu ermöglichen, Können anzuregen und Teilhabeoptionen zu eröffnen. Hochschuldidaktik beschäftigt sich entsprechend mit den Bedingungen, Wissenschaft zu verstehen und zu wissenschaftlichem bzw. wissenschaftsorientiertem Arbeiten zu befähigen sowie Teilhabe an Praxisgemeinschaften zu ermöglichen und Anschluss- oder Verwendungsoptionen für akademische Kompetenzen zu eröffnen (vgl. Huber, 1983). Eine an Wissenschaft orientierte Hochschuldidaktik zielt *nicht* darauf ab, wissenschaftliche Erkenntnisse als Supplement der Fachwissenschaften nachgängig zu didaktisieren. Vielmehr versucht sie zu verdeutlichen, auf welche Fragen in den jeweiligen Fachdisziplinen nach Antworten gesucht wird, warum dies geschieht und worin die Bedeutung der

Erkenntnisse besteht (vgl. von Hentig, 1972). Hochschuldidaktik muss mit dem Umstand konstruktiv umgehen, dass Lehrpersonen an Universitäten selbst Forschende und damit fachliche Expertinnen im Hinblick auf den Gegenstand der Lehre sind, aber keine genuinen Vermittlungsagenten und in der Regel auch keine didaktischen Fachkräfte.

Hochschuldidaktik ist eine Institutionendidaktik; sie artikuliert den didaktischen Pol von Hochschullehre: Hochschuldidaktik kann es als ihre Aufgabe ansehen, die Komplexität von Lehre in ihren Voraussetzungen und Gelingensbedingungen theoretisch zu modellieren und Lehrende durch Reflexion des Lehrhandelns zu begleiten, um die Anforderungen und Handlungsoptionen in der Gestaltung von Lehr- und Lern-Situationen herauszuarbeiten (vgl. dazu auch Rhein, 2019, S. 36). Wissenschaftsdidaktik dagegen lässt sich als genuiner Bestandteil wissenschaftlich-disziplinärer Arbeit auffassen. Sie fokussiert auf die Vermittlung des speziellen Weltaufschlusses, der in Wissenschaft angelegt ist. Für die Reflexion von Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik stellt sich die Frage: Welche metatheoretisch-reflexiven, konzeptuellen, analytisch-deskriptiven und empirischen, sinnreflexiven, normativen und programmatischen sowie instrumentell-operativen Dimensionen müssen bedacht und dabei aber auch systematisch voneinander unterschieden werden?

2 Wissenschaftsdidaktik als Forschungsfeld

2.1 Wissenschaftsdidaktische Fragestellungen

Die Beiträge in diesem Band beschäftigen sich grundlegend, kritisch und reflexiv mit den Fragen, inwiefern die Idee einer Wissenschaftsdidaktik theoretisch tragfähig ausgeführt werden kann, und welche innovativen Erkenntnispotentiale mit dem Konzept einer Wissenschaftsdidaktik verbunden sein können – komplementär oder kontrastiv zu den Diskursen der Hochschuldidaktik, diese fortführend, re-formulierend, transformierend oder kritisierend (vgl. zu gegenwärtigen hochschuldidaktischen Diskursen Rhein & Wildt, 2023). Die Beiträge sollten und dürfen (a) die in Anspruch genommenen Voraussetzungen für eine Idee der Wissenschaftsdidaktik theoretisch vertiefen, aber auch kritisch hinterfragen, modifizieren oder dekonstruieren, (b) sich mit den normativen Implikationen kritisch-reflexiv auseinandersetzen, die der Didaktik, der Hochschuldidaktik und der Wissenschaftsdidaktik inhä-

rent sind, (c) bildungstheoretisch, wissenschaftsreflexiv, diskursanalytisch, praxistheoretisch oder auf andere paradigmatische Weise der Frage nachgehen, was genau es bedeutet, Wissenschaft institutionell zu einem Gegenstand des Lehrens und Lernens zu machen und/oder auf welche Weise sich diese Frage theoretisch oder empirisch beantworten lässt.

Die Beiträge dieses Bandes greifen Frage- und Problemstellungen auf, die sich aus einer umfassenderen Forschungslandkarte zur Wissenschaftsdidaktik ergeben und auch die folgenden Bände dieser Reihe leiten: (1) *Grundlegende Fragen zur Didaktik*: Was ist der wissenschaftstheoretische Status von Didaktik, Hochschuldidaktik und Wissenschaftsdidaktik? Welche Unterschiede und Bezüge bestehen zwischen Wissenschaftsdidaktik einerseits und empirischer Lehr-Lern-Forschung (bzw. bezogen auf die Hochschule: empirischer Hochschulbildungsforschung) andererseits? Inwiefern ist Didaktik als Vermittlungs-, Handlungs- und/oder kritische Reflexionswissenschaft zu konzipieren? (2) *Grundlegende Fragen zu Wissenschaftsdidaktik*: Was sind Leitideen einer Wissenschaftsdidaktik und ihre Begründungsfiguren? Inwieweit ist Lehre integraler Teil der Wissenschaft? In welcher Beziehung stehen Wissenschaftsdidaktik und Hochschuldidaktik (begriffliche Analysen, konzeptionelle Abgrenzungen/Beziehungen, historische Rekonstruktionen)? Was sind die Eigen-Logik und der Eigen-Sinn von Wissenschaft und inwiefern ist Wissenschaft eine epistemische und soziale Praxis (Wissenschaftsreflexion)? Was ist der disziplinäre Status von Wissenschaftsdidaktik zwischen Inter-, Trans- und Infradisziplinarität? (3) *Fragen zur internationalen Einordnung*: Gibt es internationale Pendants zur Wissenschaftsdidaktik? Was sind internationale Diskurse zu hochschulischem Lehren und Lernen, in die sich Hochschuldidaktik und Wissenschaftsdidaktik einordnen lassen? Inwiefern ist Wissenschaftsdidaktik als »kulturelle Arbeit« zu verstehen? Welche Rollen spielen dabei Unterschiede in Hochschulbildungssystemen? (4) *Fragen zur Wissenschaftssozialisation*: In welchem Verhältnis stehen Wissenschaftsdidaktik und Wissenschafts- (und Hochschul-)Sozialisation? Wie erfolgt eine Enkulturation Studierender in die Fachwissenschaften? Wie eignet und verändert sich der Sozialraum Hochschule für die Wissenschaftssozialisation und Wissenschaftsdidaktik? Was sind wissenschaftsdidaktisch förderliche Lehr- und Lernkulturen und welche stehen einer Enkulturation in Fachdisziplinen entgegen? (5) *Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Fragen*: Welche Funktion haben Wissenschaftstheorie und Erkenntnistheorie für Didaktik, Hochschuldidaktik und Wissenschaftsdidaktik? Auf welche wissenschaftstheoretischen Annahmen greifen Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik

zurück? Inwiefern prägen diese Annahmen hochschul- und wissenschaftsdidaktische Konzeptionen? Welche Rolle spielen Wissenschaftskritik oder Wissenschaftsethik?

2.2 Überblick über die Beiträge

Dieser Band versammelt Texte mit einführendem Charakter in die Wissenschaftsdidaktik, die das Feld erkunden, historische Analysen vornehmen, verschiedene inhaltliche Akzente setzen, Zusammenhänge aufzeigen oder Fragen aufwerfen.

Der Beitrag von **Rüdiger Rhein** erörtert *Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik* und geht dabei der Frage nach, unter welchen Bedingungen hochschulische Lehre und akademisches Studium mit der Theoriefigur »Wissenschaftsdidaktik« modelliert werden können. Auf argumentativ-analytischem Wege zeigt der Text auf, dass in der Idee der Wissenschaftsdidaktik eine Konzeptualisierung des Zusammenhangs von hochschulischer Lehre, akademischem Studium und Wissenschaft erfolgt, die solche Relevanzfaktoren prämiert, die sich originär aus dem Gegenstand Wissenschaft ergeben.

Epistemologie und Didaktik als Grundbestimmungen der Wissenschaftsdidaktik stehen im Zentrum des Beitrags von **Ines Langemeyer**. Am forschenden Lernen und unter Rückgriff auf die historische Epistemologie zeigt sie auf, dass und warum es verfehlt wäre, Epistemologie und Didaktik als getrennte Felder anzusehen. Langemeyer diskutiert, wie Didaktik vor allem pragmatistische und konstruktivistische Erkenntnistheorien aufgreifen und zu wissenschaftstheoretischen Vorstellungen führen kann, die dem Forschen in modernen Wissenschaften widersprechen. Das »Wissenschaftswirkliche« des Forschens wird hier neu betrachtet und didaktisch re-interpretiert.

Auch **Uwe Fahr** verknüpft in seinem Beitrag *Voraussetzungen und Grenzen einer Wissenschaftsdidaktik. Historische und systematische Reflexion eines komplexen erkenntniskritischen Anliegens* einen historischen mit einem analytischen Zugang. Sein Ziel ist es, die Besonderheiten der Wissenschaftsdidaktik zu erfassen; dafür werden der Begriff und die Idee der Wissenschaft ins Zentrum gerückt und Schriften aus Reformdiskussionen herangezogen, die um 1800 und in den 1970er Jahren geführt worden sind. Abschließend stellt Fahr die These auf, dass die gesellschaftlichen Erwartungen an die Wissenschaft einen wesentlichen Einfluss darauf haben, welche Art von Wissenschaft und Wissenschaftsdidaktik möglich sind.

Den für die Wissenschaftsdidaktik fruchtbaren Zeitraum zwischen 1965 und 1970 greift **Tobias Schmohl** auf. Sein Beitrag *Die Programmatik der Wissenschaftsdidaktik. Spurenlese eines verloren gegangenen Diskurses* wertet einschlägige Fachartikel aus dieser Zeit aus und sucht nachzuzeichnen, wie die moderne Verwendung des Begriffs Hochschuldidaktik entstanden ist und welche wissenschaftstheoretischen Schwierigkeiten damit verbunden sind. Er erörtert, wie sich die Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik im Sinne einer »Meta-Disziplin« hätte entwickeln können und inwiefern sie heute nur partiell wissenschaftsdidaktische Momente umfasst.

Einen nochmals vertieften Blick in die letzte große Studienreformdebatte wirft **Meike Siegfried-Laferi** in ihrem Text *Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik. Grundüberzeugungen wissenschaftsdidaktischer Beiträge um 1970*. Untersucht werden die reformpolitischen und wissenschaftstheoretischen Grundüberzeugungen, die um 1970 zum Begriff der Wissenschaftsdidaktik geführt haben. Im Fokus steht dabei der Anspruch der Wissenschaftsdidaktik als einer immanenten Kritik von Wissenschaft zu einer Zeit, in der die Hochschuldidaktik in hohem Maße politisiert war und dagegen opponierte, vor allem funktionalistisch zu agieren. Siegfried-Laferis Text liefert damit eine historisch-philosophische Analyse einer für die Wissenschaftsdidaktik besonders fruchtbaren Zeit.

Wissenschaftsdidaktik als Reflexion und Praxis der Wissenskritik – unter diesem Titel stellt **Balthasar Eugster** die Wissenskritik in den Mittelpunkt und wählt dazu einen Zugang, der die vorausgehenden Beiträge inhaltlich noch einmal erweitert. Sein Ausgangspunkt ist zum einen das konstante Hinterfragen von Gewissheiten als wissenschaftliche Praxis und zum anderen die damit verbundene Dialektik als ein Kernmerkmal wissenschaftlichen Wissens. Bewältigen lässt sich diese Dialektik nach Eugster dadurch, dass Inhalt und Methode in eins fallen bzw. Forschung und Lehre eine Einheit bilden. Darin konstituiere sich Wissenschaftsdidaktik als die Reflexion und Praxis der Wissenskritik aus der Perspektive des Lehrens und Lernens der Wissenschaft. Der Beitrag konzipiert Wissenschaft letztlich als Didaktik.

An der Wissenskritik setzen auch **Tobias Jenert** und **Ingrid Scharlau** an, verbunden mit dem Postulat, dass Wissenschaftsdidaktik darüber hinaus gehen müsse. In ihrem Text *Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln – eine Auslegeordnung* wird die Verständigung über spezifische Praktiken wissenschaftlicher Disziplinen zum Kernbestandteil akademischer Lehre. Nach Jenert und Scharlau verlangt Wissenschaftsdidaktik von Lehrpersonen, die sowohl forschen als auch ihre Forschung kommunizieren,

auf die Praktiken der eigenen Disziplin einen Blick aus der Perspektive Dritter einzunehmen, und sich über Selbstkritik hinausgehend darum zu bemühen, sich gegenseitig kommunikativ zu verständigen.

Dass zwischen Hochschuldidaktik und Wissenschaftsdidaktik zu unterscheiden ist, betonen alle Beiträge. Welche Rolle bei dieser Unterscheidung das Studieren spielt, ist eine Frage, der sich **Peter Tremp** in seinem Beitrag *Studieren als Modus der Wissenschaftsaneignung* stellt. Er zählt das Studieren zu den Besonderheiten der Hochschulstufe, womit eine spezifische Form der Wissenschaftsaneignung bzw. des Umgangs mit Wissenschaft verbunden ist. Traditionelle Konzepte zu Studium und Studieren werden beschrieben und mit der Forschungsorientierung der modernen Universität in Bezug gesetzt. In der Folge sei nicht jede Didaktik an Hochschulen gleichzeitig Wissenschaftsdidaktik, sondern nur eine, die primär Wissenschaftsaneignung im Studium als Pendant zu wissenschaftsbezogener Lehre sieht.

Auch **Rudolf Egger** lenkt die Aufmerksamkeit auf die Studierenden. In seinem Text *Herausforderung durch Anerkennung: Wissenschaftssozialisation zwischen Zufall, Neugier, Curriculum und Prüfung* beleuchtet er die Verbindung von Forschung und Studium im Sozialraum Hochschule. Exemplarisch wird an der Studieneingangsphase gezeigt, warum wissenschaftliche Enkulturation und Sozialisation von Anfang an eine »Lernwelt Wissenschaft« benötigen. Entsprechend verbindet Egger mit Wissenschaftsdidaktik diverse Erwartungen an die Institution Universität, an Studierende und an Lehrende und plädiert dafür, kreative Problemlösungskraft zu entfalten, sich in Reflexion zu üben und bestehende Ordnungen in Frage zu stellen.

Wissenschaftsdidaktik ist ein Begriff, der ins Englische kaum sinnvoll zu übersetzen ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Idee der Wissenschaftsdidaktik nicht auch im internationalen Diskurs existiert. Was *The Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) mit Wissenschaftsdidaktik zu tun hat, ist eine Frage, mit der sich der Beitrag von **Carolin Kreber** befasst. Sie zeichnet die Entwicklung von SoTL nach und geht auf die vielfältigen Beziehungen dieser Bewegung zu disziplinärem Lernen und Zielen der Hochschulbildung ein. SoTL könnte sich als anschlussfähig für Wissenschaftsdidaktik erweisen, indem es als transformativer Lernprozess verstanden und als soziale Praxis beschrieben werden kann, die durch kritische Reflexion und Tugenden geprägt ist.

Einen weiteren internationalen Anker diskutieren **Cornelia Kenneweg** und **Matthias Wiemer** in ihrem Beitrag *Threshold Concepts. Zugang zur Fachwissenschaft und Ansatzpunkt für die Wissenschaftsdidaktik*. Das Threshold Concept

Framework gilt als ein Erklärungsansatz, wie sich der Zugang zu Wissenschaft und wissenschaftlichen Disziplinen als Aneignungsprozess von Begriffen und als Konstruktion individueller und intersubjektiver Begriffsräume verstehen lässt. Erörtert wird, welche Rolle das transformative Potential von Threshold Concepts in professionellen Lehr-Lerngemeinschaften spielen kann und inwiefern der damit verbundene Umgang mit unsicherem Wissen und Ungewissheit(en) wissenschaftsdidaktisch relevant ist.

Gabi Reinmann schließlich erweitert in ihrem Text *Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung* den Kreis internationaler Konzepte mit wissenschaftsdidaktischen Bezügen um Decoding the Disciplines und Signature Pedagogies. Vorgeschlagen werden ein Verständnis von didaktischer Praxis als Reflective Design-Based Practice und eine Konzeption von didaktischer Forschung, welche die lehrenden Fachwissenschaftlerinnen als Expertinnen für die Sache beteiligt, wie dies auch bei SoTL der Fall ist. Der Text diskutiert die Möglichkeit, Wissenschaftsdidaktik als Rahmen für die Integration dieser internationalen Ansätze heranzuziehen, auf diesem Wege den Diskurs über eine fachwissenschaftlich resonanzfähige Didaktik mit internationalen Bezügen anzuregen und einen Beitrag zu Fragen der Professionalisierung von Hochschullehrenden zu leisten.

Literatur

- Bartels, A. (2021). *Wissenschaft*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Heckhausen, H. (1987). »Interdisziplinäre Forschung« zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In J. Kocka, (Hrsg.), *Interdisziplinarität* (S. 129-145). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2011). Lehren. In J. Kade et al. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 125-132). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity. The Nature of Science*. Oxford: University Press.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114- 138). Stuttgart: Klett.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Berlin: Springer VS.
- Kogge, W. (2022). *Einführung in die Wissenschaften. Wissenschaftstypen – Deutungskämpfe – Interdisziplinäre Kooperation*. Bielefeld: transcript.

- Maasen, S., Kaiser, M., Reinhart, M. & Sutter, B. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Poser, H. (2012). *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung*. 2. überarb. u. erw. A. Stuttgart: Reclam.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung. *Das Hochschulwesen*, 5+6, S. 178-188.
- Reinmann, G. (2020). Forschungsnahes Lehren und Lernen an Hochschulen in der Denkfigur des didaktischen Dreiecks. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 39-59). Wiesbaden: Springer VS.
- Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38(3), S. 347-363.
- Rhein, R. (2016). Kritik der Hochschuldidaktik: Zum Verhältnis von epistemischer Bezugnahme auf Forschungsgegenstände und pädagogischer Bezugnahme auf Wissenschaft. *Jahrbuch Allgemeine Didaktik*, S. 61-80. Hohengehren: Schneider.
- Rhein, R. (2019). Theorieperspektiven auf hochschulisches Lehren und Lernen – eine Skizze. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 23-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Rhein, R. & Wildt, J. (Hrsg.) (2023). *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Sommer, M., Müller-Wille, S. & Reinhardt, C. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Wissenschaftsgeschichte*. Stuttgart: Metzler.
- Tremp, P. (Hrsg.) (2015). *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit*. Bielefeld: Bertelsmann.
- von Hentig, H. (1972). *Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozess*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weber, W.E.J. (2002). *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weingart, P. (2003). *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript.