die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 5, 2019
Beitrag in der Rubrik Forschung
www.hochschullehre.org

Florian Dobmeier & Daniel Bräunling

Allgemeine Pädagogik als Allgemeine Didaktik.
Zur sozialen Praxis der multimodal-polykontexturalen epistemischen Selbstreflexion

Zusammenfassung

(1) Der Beitrag stellt die strukturtheoretische Frage, woran eigentlich *pädagogisch-didaktisches Handeln* von sonstigem Handeln differenziert werden kann. (2) Anschließend wird nach den *epistemischen Bedingtheiten* jeder Zeigeartikulation formal gefragt. Hierfür wird eine Heuristik zur *epistemischen Reflexion* des Didaktischen entworfen, welche den Bezugsdimensionen der *Historisierung*, *Pragmatisierung* und *Soziologisierung* besondere Beachtung schenkt. Drei epistemische Aprioris bedürfen dabei der Reflexion: das kognitiv-psychische, das soziale sowie das historisch-diskursive Apriori. Dieses Reflexionsgebot gilt insbesondere für die Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften, insofern diese oft einen impliziten politischen Bias mitführen (Nassehi, 2019). Problematisch ist hierbei nicht die Normativität bzw. Politizität der Sozialwissenschaft an sich (Horkheimer, 1970 [1937]; Vogel, 2019), sondern dass die Grenze zur Indoktrination und Manipulation – also Fehlformen des Pädagogischen (Strobel-Eisele, 2011) – fließend wird, wenn nicht mit hinreichender Bestimmtheit ausgewiesen wird, von wo aus auf welche Weise etwas artikuliert wird. (3) Schließlich wird das soziale Apriori hervorgehoben und Vorschläge zur didaktischen Operationalisierung sozialer Reflexivität werden angedacht.

Schlüsselwörter

Allgemeine Pädagogik; Allgemeine Didaktik; Selbstreflexion; soziale Praxis; epistemische Normativität

General Pedagogy as General Didactics. On the social practice of multimodal-poly-contextural epistemic self-reflection

Abstract

(1) The contribution poses the structural-theoretical question of how pedagogical-didactical action can be differentiated from other action. (2) Subsequently, the epistemic conditions of each articulation are formally questioned. For this purpose, a heuristic for an epistemic reflection of didactics is designed, which pays special attention

to the reference dimensions of historization, pragmatization and sociologization. Three epistemic aprioris require reflection: the cognitive-psychological, the social, and the historical-discursive. This requirement for reflection applies in particular to the humanities and the social sciences, insofar as they often carry an implicit political bias with them. What is problematic here is not the normativity or politicality of social science itself (Horkheimer, 1970 [1937]; Vogel, 2019), but rather that the border between indoctrination and manipulation becomes blurred (Strobel-Eisele, 2011). (3) Finally, the social apriori is emphasized and proposals for the didactic operationalization of social reflexivity are considered.

Keywords

General Pedagogy, General Didactics, Self-reflection, Social Practice, Epistemic Normativity

0 Einleitung: Zur zeigelogischen und epistemischen Bedingtheit jeder Didaktik

Wer heute Wissenschaft macht, darf (fast) alles, solange das Ganze im Modus des Kritischen bzw. Reflexiven erfolgt (Radtke, 2019, S. 331).[1] Es handelt sich hierbei um eine einseitige Unterscheidung, denn die andere Seite – das Unkritische bzw. Unreflexive – ist quasi nicht anschlussfähig. Zumindest auf der semantischen Ebene der Selbstbeschreibung tut man gut daran, Kritik im Schilde zu führen und sich nicht als „unkritisch" zu bezeichnen. Ob man dies operativ auch einlöst, bleibt dem Evaluationsregime akademischer Lehre und Lebensläufe zunächst einmal strukturell unklar, und zwar aus mindestens zwei Gründen: Einerseits wird Lehre in aller Regel nicht videographiert, sodass man sich primär auf narrative Zeugnisse – also retrospektives *sensemaking* – verlassen muss und die operative Ebene des tatsächlichen Vollzugsgeschehens unzugänglich bleibt. Und zweitens hat man es methodologisch mit dem viel tiefer schürfenden Problem der begrifflichen Explikation und infolgedessen empirischen Operationalisierung des Kritikbegriffs zu tun. Mit anderen Worten: Gerade da der Kritikbegriff in aller Munde ist, läuft er semantisch leer (s.a. Wittgenstein, 1969, 87, § 132, 2003 [1953], 38, § 38). Dadurch, dass er in verschiedenen Kontexten unterschiedlich gebraucht wird, weist er Bedeutungsvariationen auf (Wittgenstein, 2003 [1953], 40, § 43) (*semantische Überdeterminiertheit*). Gerade dies bedingt wiederum, dass das Distinktionspotenzial des Begriffs als Analysekategorie verwässert wird (*semantische Unterbestimmtheit*).

Der vorliegende Aufsatz versucht, im Dschungel der Kritik und des Kritisierens als hochschuldidaktischem Qualitätsindikator guter Lehre eine Schneise zu schlagen. Es soll

1 Das „fast" referiert auf gesellschaftliche Tabu-Themen, die der wissenschaftlichen Vernunft zwar kategorisch zugänglich wären, aus Sorge um den akademischen Ruf und bzw. oder die eigene Stelle aber aus strategischen Gründen nicht angefasst werden. Man könnte dies auch als Reflexionsherausforderungen im Schnittfeld der *sozialen* und *historisch-diskursiven Apriori* fassen – später mehr zu diesen „epistemischen Aprioris".

aus allgemeinpädagogischer Warte aus ein Begriff von „Allgemeiner Didaktik“ vorgestellt werden, der – in transzendentalphilosophischer Formulierung – als Heuristik fungiert, das eigene didaktische Handeln auf seine *eigenen epistemischen Bedingungen der Möglichkeit* hin zu befragen. Kritik verstanden als genaue Analyse der eigenen Denkvoraussetzungen (Kant, 2009 [1781]) soll auf drei Ebenen entfaltet werden, wobei insbesondere auf eine praxistheoretisch-wissenschaftssoziologische Perspektive eingegangen wird: als Reflexivität auf der Ebene *psychischer Systeme* (kognitives Apriori), als Reflexivität auf *sozialer Systemebene* (soziales Apriori) sowie als Reflexivität auf *historisch-diskursiver Ebene* (historisch-diskursives Apriori).

Da wir didaktisches Handeln in all seinen wesentlichen Strukturen und Bezugsebenen formal zu reflektieren beanspruchen, sprechen wir im Folgenden auch von *multimodal-polykontexturaler epistemischer Selbstreflexion*. Indem ein Begriff von „Allgemeiner Didaktik“ im Querschnitt dieser drei Analysekategorien entwickelt wird, soll ein wenig dazu beigetragen werden, dass die methodisch kontrollierte Beobachtung der eigenen Beobachtungsform (Nassehi, 2008) im Lehrhandeln weniger allein der didaktischen Begnadung einer Lehrperson oder dem Zufall glücklicher Gruppendynamik, sondern mehr hochschuldidaktischer Professionalität und Professionalisierung im Reflektieren eben jener Bedingungsfaktoren liegt.

Allgemeine Didaktik als Form allgemeiner Pädagogik (Prange, 2011b, 2012 [2005]; Prange & Strobel-Eisele, 2015 [2006]; Sünkel, 2013 [2011]) zu begreifen gehört sicherlich nicht zum Mainstream zeitgenössischer erziehungswissenschaftlicher Theoriediskurse. Dennoch gibt es gute Gründe, eine solche Position einzunehmen, insofern eine solche Reflexion nicht weniger leistet als die Bezugsdimensionen jeder Erziehungs- bzw. Lehrsituation – im Folgenden operativ gedacht und infolgedessen synonym gebraucht (Gruschka, 2014, S. 36; Reinmann, 2015, S. 29, FN 1) – aufzuzeigen, die ein jeder Zeigeprozess *nolens volens*, d.h. auch jenseits dessen intentionaler Struktur aufweist. Mangelt es einer solchen allgemeindidaktischen Grundlagenreflexion auf die formale (Prange, 2003, 2010 [2004]) Struktur pädagogischer Zeigepraxis, besteht die Gefahr, sich in der Beliebigkeit bunter, unsystematischer Kompetenzkataloge zu verlieren, die weder in Hinsicht auf Trennschärfe noch Vollständigkeit zu orientieren vermögen (Prange, 2011b, S. 22, 2012 [2005], S. 143; Prange & Strobel-Eisele, 2015 [2006], S. 31–32). Auch besteht dann Gefahr, blind (fremde) Strukturen und Einflüsse zu reproduzieren.

Kritische Didaktik und *Didaktik, die zur Kritik erziehen möchte*, muss darum bemüht sein, derartige Einflüsse aufzuzeigen, Komplexität und Kontingenz sichtbar zu machen und zu relationieren (Luhmann, 1991 [1970]); andernfalls kann Didaktik zu Recht fehlende Tatbestandsgesinnung (Bernfeld, 1990 [1925]) und bloße agitatorische „Postulatepädagogik“ (Gruschka, 2015, S. 15) attestiert werden. Es geht also um die *zeigelogische und epistemische Bedingtheit jeder Didaktik* und somit um ein Reflexionsproblem, das im didaktischen, von der empiristisch-psychologistischen Bildungsforschung dominierten Kompetenzdiskurs, kaum anzutreffen ist (zur Kritik etwa Pongratz, Reichenbach, & Wimmer, 2007; Schäfer & Thompson, 2014).

1 Allgemeine Pädagogik als Allgemeine Didaktik. Zur Struktur pädagogischen Handelns

Allgemeine Didaktik als Kern des Pädagogischen zu fassen, gehört nicht zum Mainstream zeitgenössischer erziehungswissenschaftlicher Diskurse. Dennoch gibt es immer wieder verdienstvolle Arbeiten, diesen operativen Kern des pädagogischen Vollzugsgeschehens ins Zentrum zu rücken.[2] Pädagogisches Handeln wird hierbei als eine zeigelogische Operation in struktureller Vermittlungsabsicht verstanden, was gewisse Vorzüge mit sich bringt.

1.1 Drei Vorzüge eines Denkens in Operativität

(a) Zunächst wird eine Antwort darauf gegeben, woran man pädagogisches Handeln *als* didaktisches Handeln (Prange, 2011a) von nicht-pädagogischem unterscheiden kann. Entsprechend lassen sich in Professionalisierungsabsicht dann auch Fehlformen des didaktischen Handelns (Strobel-Eisele, 2011) angeben. Es ermöglicht entsprechend die Ausarbeitung eines didaktischen Ethos (Prange, 2013), der angibt, was mindestens zu beachten und was zu unterlassen ist, wenn man didaktisch tätig wird.

(b) Zweitens schützt eine Besinnung auf die strukturell-operative Dimension des didaktischen Handelns davor, in eine Denkungsart zu verfallen, die mit bloßen Pathosformeln ihr eigenes Tun legitimiert. Didaktik, die im pädagogischen Indikativ ein Sollen schon wie ein Sein behandelt (Gruschka, 2004, 2015, S. 15) (etwa: die Kinder werden durch den Mathematikunterricht zum logischen Denken befähigt) verschleiern, dass man es in der Pädagogik niemals – egal, wie (über-)didaktisiert das Setting sein mag – mit kausaldeterministischen Wirkungsgarantien zu tun hat (Luhmann & Schorr, 1982), sondern bestenfalls mit einer *soft technology* (Prange, 2012 [2005], S. 52).

(c) Und drittens erlaubt ein operatives Denken in Anschlüssen (Nassehi, 2011, S. 15–27) statt Abschlüssen, die Kontingenz und Komplexität des Lehr-Lerngeschehens offen zu halten statt künstlich zu schließen (Prange, 2010, S. 26): Gerade stark selbstreferentiell, nicht linear gestrickte Gegenstandsbereiche der Geistes- und Sozialwissenschaften erfordern ein didaktisches Vorgehen, das der fachmethodologischen Prämisse, dass es kein Nichtschwimmerbecken gibt, gerecht wird. Nicht, um im elitären Gestus die Autodidakt*innen und akademisch vorsozialisierten zu begünstigen, sondern um dem Gegenstand in seiner Wesenslogik angemessen begegnen zu können und ihn nicht didaktisch seiner Sachlogik zu berauben (Gruschka, 2004, 2014,). Operativ bedeutet dies z.B., dass in Lehrveranstaltungen Kanondekonstruktion angebracht ist, d.h. zu Beginn zunächst einmal das Textkompendium in seinen Konstruktionsprinzipien transparent zu machen und ggf. zur Diskussion zu stellen ist. Bringen Studierende spezifische fachliche wie methodische Anliegen ein (die immer im Einzelfall abzuwägen und nicht pauschal zu beurteilen sind), sind diese bei der Textauswahl und -bearbeitung zu berücksichtigen.

D.h. nun zwar einerseits nicht, dass Studierende als Kund*innen, die immer König sind, zu behandeln sind. Die Universität ist (noch) kein Betrieb und das ist auch gut so.

2 Jüngstens etwa Berdelmann and Fuhr (2009), Prange (2011b, 2012 [2005]), Prange and Strobel-Eisele (2015 [2006]), Sünkel (1994/2002, 2013 [2011])).

Didaktische Zumutungen, die strukturell überfordern oder Themen behandeln, die ansonsten nie auf dem theoretischen Speiseplan der Studierenden gelandet wären, haben durchaus ihre Berechtigung und Funktion. Die als relative (nicht absolute) pädagogische Zumutung (Prange, 2010, S. 25) empfundene Differenz des Schon-, aber noch Nicht-Gewussten (pädagogisch-psychologisch: die ‚dosierte Diskrepanz') wird dann lernend überbrückt – sozusagen das fruchtbare Moment im Bildungsprozess (Copei, 1969). Es heißt andererseits aber, dass Studierende operativ nur dort anschließen können (und oft auch wollen), wo sie selbst bereits Sensibilität für Probleme haben (‚abholen, wo sie stehen'). Diesem – nicht nur interventionstheoretisch grundlegende Sachverhalt (Fromme, 2001) – muss gebührend Rechnung getragen werden, andernfalls läuft die Lehrveranstaltung Gefahr, auf dem Friedhof des Schonwiedervergessenen, da nicht anschlussfähig Gewesenen, zu landen.

1.2 Zur allgemeinen Struktur didaktischen Handelns

Die wesentlichen Elemente didaktischen Handelns können in folgender *Definition* ($D_{PÄD}$) zusammengefasst werden, welche den Kern des *Pädagogischen* als *Didaktik* bestimmt. Die Begriffe „Pädagogisches Handeln", „Erziehen" und „Didaktik" verhalten sich in den folgenden Überlegungen synonym[3]:

$D_{PÄD}$ *Die Handlung H einer Person P ist genau dann pädagogisch, wenn*

(I) die Person P (Pädagoge*****in)
(II) einer anderen Person L (Lerner*****in)
(III) einen Inhalt I
(IV) so zeigt,
(V) dass L I wieder zeigen kann und
(VI) L durch P auch dazu bewegt wird, dies zu tun.[4]

Die Bedingungen (I-VI) sind einzeln notwendig und zusammen hinreichend, damit eine Handlung als pädagogisch gelten kann. Diese Definitionsfassung entspricht der weit verbreiteten Interpretation der Operativen Pädagogik, verstanden als Allgemeiner Didaktik. Mit $D_{PÄD}$ ist *nur* die *Form* pädagogischen Handelns bestimmt. Inhaltlich ist $D_{PÄD}$ unbestimmt; $D_{PÄD}$ sagt nichts über die Ziele und Mittel des Zeigens aus. Diese inhaltliche Schwäche ist gleichzeitig die Stärke der Definition, da sie so der Vielfalt pädagogischer Sachverhalte gerecht wird. Je nach den Erfordernissen didaktischer Praxis können (I-VI) auf verschiedene Weise – mehr oder weniger stark ausgeprägt – operationalisiert werden (Prange & Strobel-Eisele, 2015 [2006], S. 44). Ohne es anhand konkreter Beispiele darlegen zu müssen, kann gesagt werden, dass sich anhand der in $D_{PÄD}$ enthaltenen Aspekte eine bestimmte *Operationenfolge* „quasi natürlich beim Zeigen einstellt" (Prange, 2011b,

3 Vgl. hierzu im Detail Prange & Strobel-Eisele (2015 [2006], S. 12), Prange (2012 [2005], S. 12, 2011a, S. 183–185, 2011b, S. 21).

4 Vgl. Fuhr (1999, p. 110); Kraft (2009a, p. 111), Prange (2010, p. 22, 2011b, p. 24, 2012 [2005], pp. 78–79), Prange and Strobel-Eisele (2015 [2006], p. 45).

S. 27). Bevor diese Folge vorgestellt werden kann, sollen noch zwei Vorbemerkungen (VOR) getroffen werden.

(VOR1) Das „Zeigen" ist die „Grundform" (Prange, 2011b, S. 22) bzw. „Grundoperation" (Prange, 2011b, S. 25) und somit „gewissermaßen die Grundgebärde" (Prange, 2011b, S. 23) pädagogischen Handelns und zwar nicht bloß eine von vielen, sondern: „überall wo […] [pädagogisch gehandelt] wird, wird auch etwas gezeigt" (Prange, 2011b, S. 22; vgl. auch Prange & Strobel-Eisele, 2015 [2006], S. 38). D.h. nicht, dass überall, wo gezeigt, auch pädagogisch gehandelt wird; das Implikationsverhältnis ist nämlich nicht umkehrbar (Prange, 2011b, 22, 29-31, 2012 [2005], S. 25).

(VOR2) Das „pädagogische Handeln" muss scharf vom „Lernen" unterschieden werden. Unter „pädagogischem Handeln" werden zwei wesentlich verschiedene Operationen zusammengeführt, auch wenn das sprachlich etwas missverständlich ist (Prange, 2011b, S. 22): Zum einen wird nämlich *pädagogisches Handeln* dem *Lernen* gegenübergestellt, wobei pädagogisches Handeln hier als *Zeigen* zu bestimmen ist. Diese Differenz zwischen Lernen und Zeigen bezeichnet Prange als „pädagogische Differenz" (Prange, 2011b, S. 22). Zum anderen wird aber auch die *Beziehung* insgesamt – also das Zusammen- und Gegenspiel (Prange, 2012 [2005], S. 58) – zwischen dem Zeigen und dem Lernen als *pädagogisches Handeln* bezeichnet. Hier ist folglich „die Einheit der Differenz von Zeigen und Lernen; genauer: die Einigung zweier voneinander zu unterscheidenden Operationen" (Prange, 2011b, S. 23) gemeint. Ehe die erwähnte natürliche Operationenfolge pädagogischen Handelns vorgestellt wird, sollen noch die Bedingungen von $D_{PÄD}$ näher erläutert werden.

(Zu I-III: *P einer anderen Person L einen Inhalt I*) Das Lernen *allein* ist noch *kein* Gegenstand für die Pädagogik. Damit von pädagogischem Handeln gesprochen werden kann, ist es notwendig (aber noch nicht hinreichend), dass L beim Lernen durch P in einer bestimmten Form beeinflusst wird. Außerdem hat Lernen immer einen *Inhalt*. Man lernt, „dass" bzw. „wie" etwas ist oder anders formuliert: Lernen und pädagogisches Handeln haben immer einen *propositionalen Gehalt* (Prange, 2011b, S. 29, 2012 [2005], S. 77). Die Elemente P, L und I werden herkömmlicherweise in Form des weithin bekannten didaktischen Dreiecks zueinander in Beziehung gesetzt (Prange, 2012 [2005], S. 47–55).

Wo genau soll aber im didaktischen Dreieck das Zeigen als eigener Faktor verortet werden? (Zu IV: *so zeigt*) Als eigener Faktor nirgendwo, denn es emergiert – als *Form*– aus dem spezifisch-gemeinsamen Gegebensein von P, L und I:

> „Die Form ist gleichsam dem didaktischen Dreieck *eingeschrieben* und nicht ein weiterer Faktor, der auch noch neben den anderen Komponenten zu berücksichtigen wäre. Form ist dasjenige, wodurch *Themen zu Lernaufgaben*, andere *Menschen zu Lernenden* und […] [wieder andere *Menschen zu Pädagog*innen*] werden. Sie stiftet das Verhältnis, in dem die gegebenen Komponenten stehen, wie sie aufeinander bezogen und in dieser Beziehung als […] [pädagogisches Handeln] zu identifizieren sind" (Prange, 2012 [2005], S. 55; Herv. FD/DB).

Unter der *Grundform* des Zeigens als elementarer Operation pädagogischen Handelns kommt also alles zusammen: *Erstens*: das *Thema*. Es geht allgemein um das Lernen (nicht um das Verkaufen, Heilen oder Unterhalten etc.), das auf einen konkreten Inhalt abzielt. *Zweitens:* Dem muss eine *soziale Dimension* hinzukommen, denn P muss mit L *kommunizieren*. Pädagogisches Handeln ist deswegen mit einer *Wirkungsunsicherheit* konfrontiert;

P ist darauf angewiesen, dass L sich auf das Lernen und Zeigen einlässt. Und selbst wenn L dies tut, ist unklar, ob das Zeigen so aufgefasst wurde und das Lernen so erfolgt ist, wie es von P beabsichtigt war. Herkömmlich ist diesbezüglich auch von eben jenem „Technologiedefizit" pädagogischen Handelns die Rede (Prange, 2011b, S. 24). Deswegen muss geprüft werden, ob bzw. inwiefern die Zeigeoperation „gelungen oder missrate[n]" (Prange, 2011b, S. 27) ist, also im entsprechenden Lernerfolg mündete oder eben nicht. Und *drittens*: Ehe der Zeigeerfolg in Hinsicht auf das Lernen kontrolliert werden kann, müssen die Operationen des Zeigens und Lernens stattgefunden haben. Mit anderen Worten: Als entscheidender Aspekt der Zeigestruktur pädagogischen Handelns ist die „Verzeitigung des Zeigens" (Prange, 2011b, S. 25) zu nennen. Das Zeigen erfolgt – wie jede andere Operation auch – in der *Zeit*. Deswegen ist die Artikulation als „Gliederung und Organisation der Zeit notwendig, um Themen und Personen so zusammenzuführen und aufeinander zu beziehen, dass wir ihnen etwas zeigen können" (Prange, 2011b, S. 25). Aus dieser trivialen Aussage folgt Nichttriviales: Je nachdem, wann etwas gezeigt wird und wie viel Zeit dafür verwendet wird, kann das Zeigen in Hinsicht auf das Lernen gänzlich *oder* überhaupt nicht erfolgreich sein. „So gesehen scheint es nicht übertrieben, Artikulation […] als den entscheidenden Mechanismus des pädagogischen Handelns zu bezeichnen" (Prange, 2011b, S. 25).

Nun wird endlich auch ersichtlich, welche typische Operationenfolge sich für jede pädagogische Handlung – ohne dass dadurch deren Inhalte und Mittel festgelegt werden – einstellt. Die Aspekte des Thematischen, Sozialen und Zeitlichen implizieren, dass zuerst eine soziale Beziehung zwischen P und L aufgebaut bzw. benutzt wird, dann kann I gezeigt werden und zuletzt ist zu prüfen, ob I erfolgreich in Hinsicht aufs Lernen gezeigt wurde. „Insgesamt stellen diese drei Schritte das Minimum [d.h. notwendige Bedingungen] dar, das zur Artikulation des Zeigens in pädagogischer Absicht gehört. Kurz: Ohne artikuliertes Zeigen kein [pädagogisches Handeln] […]" (Prange, 2011b, S. 27).

Bei alledem ist die Bereitschaft, etwas lernen zu *wollen*, konstitutiv für die pädagogische Situation (Zu VI: *L durch P auch dazu bewegt wird, dies zu tun)*. Diese Bereitschaft ist eine wesentliche Möglichkeitsbedingung pädagogischen Handelns. Es gehört daher einerseits zu P's Aufgaben, den Willen von L (volitionale Ebene) für I zu begeistern als auch dafür zu sorgen, dass dieser Wille handlungswirksam wird (motivationale Ebene).[5] Bei dieser Aufforderungsoperation, eine geeignete Lernhaltung einzunehmen, handelt es sich um ein direktives Zeigen (Prange, 2011b, S. 24; Prange & Strobel-Eisele, 2015 [2006], S. 72–83). Wichtig ist, dass diese Aufforderung nicht immer explizit gemacht und kommuniziert werden muss, sondern oft „unter der Flagge der bloßen Information oder des gut gemeinten Rats [segelt]" (Prange, 2011b, S. 31), um den Effekt des Zeigens durch die „Bestreitung dessen, was man faktisch tut" (Prange, 2011b, S. 30) zu steigern.

Die Formulierung I so zu zeigen, „dass L I wieder zeigen kann", kann u.E. auf zwei Weisen gelesen werden, was leicht zu Missverständnissen führen kann. Was ist das *Kriterium* dafür, dass Bedingung (Zu V: *dass L I wieder zeigen kann*) als erfüllt gelten kann? Ist

5 Bekannt ist diese Aufgabenkombination von „Wissen", „Können" und „Wollen" als „pädagogischer Ternar" (Prange, 2012 [2005], p. 62) und findet sich in diversen Großtheorien der Pädagogik wieder (vgl. hierzu Ellinger and Hechler (2013, p. 100)). Präziser ist es aber, das Wollen (Volition) von dessen Handlungswerdung (Motivation) zu differenzieren.

es hinreichend, dass P beim Zeigen die *Absicht* hatte, dass L I wieder zeigen können soll, obwohl L I aber nicht oder nicht vollständig wieder zeigen kann? Oder aber ist die Absicht allein nicht hinreichend, sodass gilt, dass erst wenn L I tatsächlich vollständig wieder zeigen kann, Bedingung (V) erfüllt ist. Die Antwort muss wie folgt lauten: Weder das eine, noch das andere. Eine theoretische Absicht allein genügt auf jeden Fall nicht; eine Handlung wird nicht dadurch „pädagogisch", dass sie als „pädagogisch" gedacht oder bezeichnet wird. Eine Handlung wird dadurch „pädagogisch", dass sie in einer bestimmten Form operationalisiert ist – andernfalls läuft die Sprache leer. Diese Form ist das Zeigen. Die Form schreibt allerdings nicht fest, wer wem was wann womit und – vor allem hier von Bedeutung – mit welchem Erfolg so zeigt, dass es wieder gezeigt werden kann. Solange die Form erfüllt ist, ist die Handlung „pädagogisch", und zwar auch dann, „wenn die gewünschte Wirkung ausbleibt" (Prange, 2011b, S. 28).

Woran kann aber erkannt werden, dass diese Zeigeform in Hinsicht auf das Wiederzeigenkönnen vorliegt, wenn die bloße Absicht, dass etwas wiedergezeigt werden können soll, nicht genügt? Die Antwort lautet: Es muss eine Operation in der Praxis geben, welche diese (Lern-) Absicht repräsentiert. Denn nach wie vor gilt: Das „Pädagogische" einer Handlung ist anhand der Form und deren konkreten Operationen zu bestimmen. Die gesuchte Operation trägt die bereits erwähnte Bezeichnung der „Rückmeldung" bzw. des „reaktiven Zeigens". Die Rückmeldung ist diejenige Zeigeoperation, die – phänomenologisch untersuchbar – gewährleistet, dass es sich um ein solches Setting handelt, in dem des Wiederzeigenkönnens (bzw. Lernens und nicht etwa der bloßen Unterhaltung) wegen gehandelt wird. Durch die Rückmeldeoperation wird sichergestellt, dass Bedingung (V) erfüllt ist, und zwar auch dann, wenn L I nicht oder nur teilweise wieder zeigen kann. In Form des Rückmeldens wird sowohl P als auch L gezeigt, ob bzw. wie P's vorhergehende Zeigeoperation gewirkt hat, sodass infolgedessen nachfolgende Zeigeoperationen entsprechend darauf abgestimmt werden können (Prange, 2011b, S. 27).

Abb. 1[6] zeigt noch einmal schematisch dargestellt die Zeigeoperation in ihrer Zeitlichkeit. Wichtig ist noch der Hinweis, dass P nicht notwendigerweise eine physisch präsente Person sein muss, die die Zeigeoperation ausführt. Die pädagogische Form wäre auch dann erfüllt, wenn beispielsweise ein Lehrbuch oder ein bestimmtes Arrangement des (möglicherweise auch digitalen) Raumes stellvertretend für die Pädagog*innen die Zeigefunktion übernimmt. Der Geist der Pädagog*innen kann folglich auch in medial objektivierter Form vorliegen; entscheidend hierbei ist, dass eine solche Objektivation in pädagogischer Absicht zuvor erfolgte; entsprechend wichtig wäre es daher, auch die Medialität des Zeigens eigens zu berücksichtigen (u.a. Baumgartner, 2011, S. 105).

[6] Angelehnt an Prange (2012 [2005], p. 55)), jedoch stark modifiziert und um einige Aspekte ergänzt.

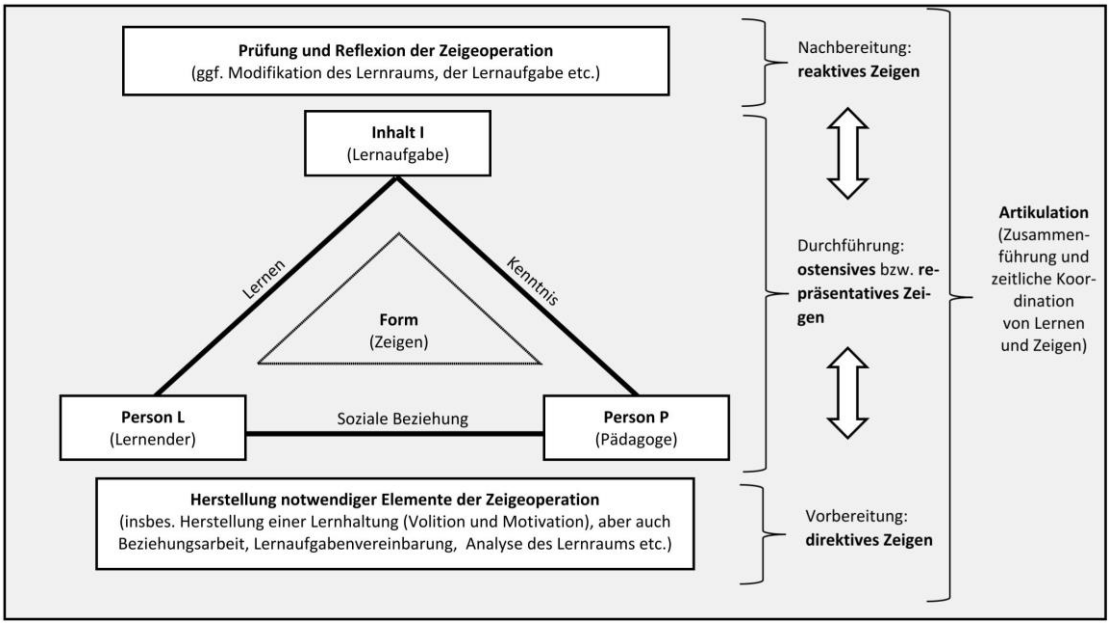

Abbildung 1 (eigene Darstellung): Schematische Darstellung der Struktur und Temporalität des Zeigens in didaktischer Absicht

Als erstes Zwischenergebnis kann festgehalten werden, dass reflexive Didaktik sich dieser formalen Struktur pädagogischen Handelns vergewissern muss, also überprüfen, ob sie diese operativ einlöst. Man bewegt sich hierbei auf der didaktikimmanenten bzw. eigennormativen Reflexionsebene, die jedoch immer auch polykontextural bedingt ist.

2 Entwurf einer Heuristik zur multimodalen epistemischen Reflexion didaktischen Handelns

Didaktik wird stets auch immer durch Fremdnormativität geprägt, also durch Kontexte und Normen, die außerhalb des Didaktischen an sich liegen. Als Heuristik zur Analyse didaktikimmanenter Einflüsse schlagen wir folgende Figur vor (Abb. 2):

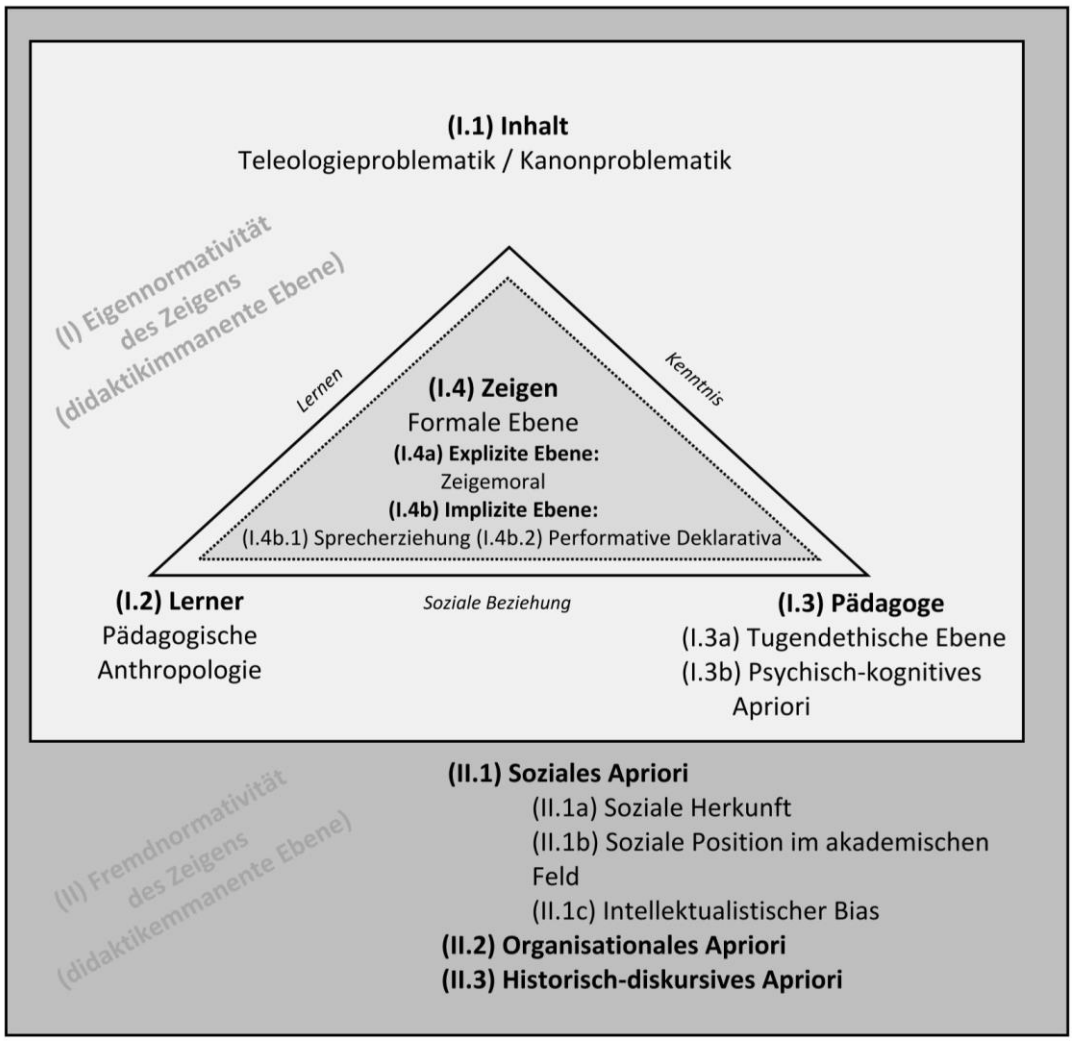

Abbildung 2 (eigene Darstellung): Heuristische Topographie didaktischer Normativität

Im Folgenden soll es nun nicht um die Erläuterungen aller Aspekte dieser Heuristik im Detail gehen. Vielmehr soll vor *allem das soziale Apriori herausgegriffen werden.*[7] *Die Entscheidung für eine von Soziologisierungen, Pragmatisierungen und Historisierungen* geprägte Analyseperspektive (Schäfer & Thompson, 2014, S. 13) gründet sich vor allem auf das Reflexionsproblem zeitgenössischer (Hochschul-) Didaktik, die sich selbst stark auf Kompetenzdiskurse aus der Psychologie und empirische (neopositivistische) Bildungsforschung engführt.[8] Diesem Ungleichgewicht an Reflexionsangeboten soll hiermit begegnet werden.

7 Wenn wir von „Aprioris" sprechen, wollen wir damit nicht strukturfunktionalistisch ein *fundamentum Inconcussum* behaupten, welches als ‚ewige' Letztbegründung immer schon war und als invariante Struktur sein wird. Wir wollen aber den „unstillbaren Hunger nach Aprioris" (Luhmann, 2016 [2008], S. 241) als Realphänomen und soziale Wirklichkeit strukturierendes ernst nehmen, d.h. dass damit zu rechnen ist, dass mehr oder weniger explizit, mehr oder weniger dezisionistisch ein Anfang für die eigene Praxis gesetzt wird, welcher jene präfiguriert.

8 Zur Kritik s. etwa Gruschka (2009); Pongratz et al. (2007).

Zu I.1 - *Teleologische Ebene*: Normativität lässt sich auf der Ebene des Inhalts verorten. Es geht hierbei maßgeblich um die Frage, was sinnvollerweise gelernt werden sollte. Auf dieser teleologischen Ebene können diverse Inhalte, die als „gut" erachtet, als Ziel pädagogischen Handelns eingesetzt werden – also das klassische „Kanonproblem" (Koller, 2012 [2004], S. 107)[9].

Zu I.2- *Anthropologische Ebene*: Es war weiter oben bereits von (pädagogischer) Anthropologie die Rede. Anthropologie hat in offensichtlicher Weise mit Normativität zu tun (Zirfas, 2014, S. 680, S. 683). Die mehr oder minder explizit im Bewusstsein vorhandenen Vorstellungen über die Beschaffenheit des Menschen beeinflussen entscheidend menschliches Handeln im Allgemeinen und pädagogisches im Besonderen (vgl. Koller, 2012 [2004], S. 68). Denn in der Regel enthalten Menschenbilder nicht nur Deskriptionen, sondern auch und gleichzeitig *Normen*, Vorstellungen, wie der Mensch sein soll (Zirfas, 2004, S. 7). In Bezug auf pädagogisches Handeln haben die Pädagog*innen also immer ein – mehr oder weniger explizites – Bild vom Lernenden in seinem Ist- und Sollzustand.[10]

(Zu I.3) Normativität kann aber auch auf der Ebene der Pädagog*innen verortet werden. Hier stellt sich einerseits die Frage (I.3a), welche – mitunter *en passant* abfärbenden – Eigenschaften Menschen haben müssen, damit sie gute Pädagog*innen sind. Es geht also um die Frage, welche Tugenden Pädagog*innen benötigen (Prange, 2012 [2005], S. 141, 2013, S. 121).[11] Und andererseits (I.3b) geht es um die Frage dessen psychischen Apriori, d.h. mit welchen Kategorien er auf die pädagogische Wirklichkeit schaut bzw. Wirklichkeit erst nach bestimmte Wahrnehmungs- und Klassifikationsprinzipien als „pädagogische" Wirklichkeit konstituiert (Schäfer 2017 [2005], S. 7–31). Es handelt sich entsprechend um das bereits von Kant formulierte Problem: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe blind" (Kant, 2009 [1781], S. 108).

Zu I.4 - *Formale Ebene*: Auf formaler Ebene geht es um Normativität, die auf die Operation des Zeigens selbst bezogen ist. Es bieten sich nun zwei Optionen an: *Einerseits* kann explizit die Weise des Zeigens – sozusagen als Selbstverpflichtung der Pädagog*innen – normiert werden. So formuliert etwa Prange eine „Moral des Zeigens" (Prange, 2012 [2005], S. 137–163), die in der Form des Zeigens selbst begründet liegt. Diese Zeigemoral reflektiert Prange in seiner „Ethik der Pädagogik" (Prange, 2010, S. 9–50) im Detail und leitet daraus auch einen „Pädagogischen Ethos" (Prange, 2013), was uns hier aber nicht im Detail interessieren soll.

Zu I.4b: *Andererseits* kann die Zeigetätigkeit jedoch formal auch jenseits der expliziten Zeigemoral normativ sein, und zwar in dem Sinne, dass eine bestimmte Weise des Zeigens den Lernenden im Verdeckten normiert: Implizite Normierung liegt vor, wenn mindestens eine*r der Beteiligten – also Pädagog*innen oder Lernende – sich nicht darüber

9 Zur Problematisierung s.a. Prange (2010, S. 17, 2012 [2005] S. 138f.).

10 Mit Niklas Luhmann: "One places together needs and interests of »the« human, which are putatively foundational, and demands redress" (Luhmann, 2008, S. 34).

11 Mit Klafki kann ergänzt werden, dass es sich hierbei um Normen handelt, die bei pädagogischem Handeln – quasi nebenbei – mitwirken, indem sie durch bestimmte Verhaltensweisen der Pädagog*innen vermittelt und so von Lernenden als gültig und wichtig erkannt und angenommen werden. Davon unterscheidet Klafki Normen in Form von Zielen pädagogischen Handelns, die bewusst gesetzt und auf die hin gehandelt wird Beutler (1996, S. 269).

im Klaren ist, dass er oder sie gerade durch die Zeigeoperation normiert bzw. normiert wird; m.a.W.: wenn Lernprozesse unbemerkt gelenkt werden. Zwei Fälle solcher impliziter Normierung sind für uns besonders bedeutsam: Einerseits die Normierung des sprachlichen Lexikons der Lernenden (also wie welche Begriffe verwendet werden), andererseits die Normierung durch performative Praktiken, genauer: durch performative Sprechakte der Art Deklarativa (hierzu im Detail Dietrich, 2013). Während im ersten Fall also Möglichkeiten und Grenzen des Sag- und Denkbaren gezogen werden, werden im zweiten Fall soziale Tatsachen erst dadurch geschaffen, dass sie ausgerufen und für gültig erklärt werden, sodass die Konsequenzen des Glaubens an jene Tatsachen letztlich im Praxisvollzug soziale Wirklichkeit werden.

Zu II - *Kontextuelle Ebene des Fremdnormativen bzw. Didaktikemmanten*: Hierunter fallen nun alle von außen an das pädagogische System bzw. den pädagogisch Handelnden (meist implizit) herangetragenen Normen, welche nicht selten mit der Eigenstruktur pädagogischen Handelns in Konflikt geraten: „Diese Struktur steht in Spannung zu den […] [das pädagogische Handeln] überformenden und überwältigenden, nicht-pädagogischen Normauflagen" (Blankertz, 1982, S. 306). Wir schlagen im Rahmen der Reflexionsheuristik eine dreigliedrige Binnendifferenzierung vor: Zu explizieren wäre das je spezifische (II.1) soziale Apriori, (II.2), das organisationale Apriori als Verbindung hin zu gesellschaftlichen Einflüssen sowie (II.3) das historisch-diskursive Apriori. Wir legen im Folgenden einen analytischen Schwerpunkt auf das (lange und zum Teil immer noch unterreflektierte)[12] soziale Apriori.[13] Es sei aber zur Reflexion organisationaler Bedingtheiten auf das Handbuch der jungen, inzwischen zur eigenständigen Sektion arrivierten Organisationspädagogik verwiesen (Göhlich, Schröer & Weber, 2018) und hinsichtlich des historisch-diskursiven Aprioris bieten sich insbesondere Ansätze des konstellativen (transhistorischen) Denkens (Adorno, 1973) sowie historiographisch-diskursanalytischen Arbeitens (Foucault, 1974 [1971]) an, sowie pädagogische materialitäts- und raumanalytische Arbeiten, welche ebenso die Präfiguration des Handelns (nicht nur durch Diskurse, vergangene oder künftige Ordnungen), sondern auch und vor allem durch Dinge, Artefakte und Räume (der Gegenwart) dediziert theoretisch wie empirisch herausarbeiten.

12 Siehe aber bspw. Brenner (1993); Bünger, Jergus & Schenk (2016); Etzemüller (2015); Haraway (1996); Köhli (1981); Rieger-Ladich (2017b).

13 Wenn wir von „sozialem Apriori" sprechen, meinen wir damit keine sachlogische Trennung der allesamt *sozialen* Gegenstandsbereiche Interaktion/Organisation/Diskurs(geschichte), sondern eine rein *analytische*, die in dieser Trennschärfe freilich weder theoretisch noch empirisch den Charakter eines Realphänomens trifft. Dennoch wollen wir von „sozialem Apriori" sprechen, insofern diese Ebenenunterscheidung auf die Heuristik von subjektiv/intersubjektiv/objektiv bezogen ist, die wir in loser Anlehnung an Donald Davidson gemäß Klaus Prange (Prange, 2010, p. 27) übernommen haben. Dass man diese anthropologisch gelagerte Heuristik systemtheoretisch kritisieren und vor allem präziser – und anders – differenzieren und bezeichnen könnte, wissen wir. Wir opfern an dieser Stelle im begrenzten Rahmen unseres Beitrags bewusst begriffliche Präzision zugunsten einer leichteren Lesbar- und lebensweltlichen Anschaulichkeit.

3 Denkgewohnheiten soziologisch befragen: Zur Reflexion und Dekonstruktion des eigenen sozialen Aprioris

Reflexive Erziehungswissenschaft (Friebertshäuser, Rieger-Ladich & Wigger, 2009) – eingedenk wissenschaftlicher Lehre als pädagogisches Bezugsproblem – zu betreiben, bedeutet im Kontext unserer Überlegungen, sich selbst in seiner sozialen Situiertheit zu thematisieren (bspw. Bourdieu, 1993; Fleck, 2011 [1947]; Haraway, 1996; Knorr-Cetina, 2002 [1984]). Im Folgenden wollen wir uns einer praxeologisch-machtanalytischen Perspektive im wissenschaftlichen Feld verschreiben, wofür wir mit Überlegungen Bourdieus zum sozialen Apriori jeder wissenschaftlichen Erkenntnis beginnen, aber auch – mit und gegen Bourdieu – über diesen hinausgehen werden.

3.1 Drei Hauptmerkmale reflexiver Analyse nach Pierre Bourdieu

Obwohl die Bedeutung von Reflexion je nach historischem Kontext und Disziplin differiert, zielt Reflexivität *grosso modo* auf Selbstbezüglichkeit ab (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 203). Demnach ist ein Phänomen dann reflexiv, wenn eine Rückbezüglichkeit besteht: „Wir lernen das Lernen, regulieren die Normsetzung, finanzieren unseren Geldverbrauch […] planen das Planen und erforschen die Forschung“ (Luhmann, 2018 [1970], S. 116). Ein reflexives System, z.B. ein Subjekt, denkt über sich selbst nach, ist fähig, den Blick auf sich selbst zu richten und sich entsprechend zu entwickeln (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 203). Fokussieren wir nun auf Bourdieus Reflexivitätsverständnis, so zeigt sich zunächst, dass erst das Subjekt die Generierung von Wissen ermöglicht. Bourdieu fasst die Frage nach den Bedingungen der Erkenntnis – soziologisch perspektiviert – als empirische Frage auf (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 203). In dieser Perspektive ist es dann nicht mehr ausreichend – so Bourdieu (1993) – unter Reflexivität die Rückwendung eines Phänomens auf sich selbst zu verstehen. Vielmehr geht es darum, die sozialen Bedingungen der subjektiven Erfahrung zu hinterfragen, „also die theoretische Beobachterposition selbst zur beobachtenden Praxis zu machen“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 203–204). Im Folgenden werden jene drei Hauptmerkmale skizziert, welche Bourdieu (1993, S. 369) aus der reflexiven Analyse herauskristallisiert und für die methodische Kontrolle von Verzerrungen (im Sinne nichtexplizierter Bedingungen und Einflüsse in der Forschung) in Anspruch nimmt.

3.1.1 Die Reflexion der sozialen Herkunft

Zunächst müssen die spezifischen subjektiven Einstellungen, Verhaltensmuster und Interessen in ihrer Einbettung im gesellschaftlichen System gesehen werden. Das zentrale Anliegen besteht darin, die „sozialen Bedingungen der Produktion des Produzenten zu objektivieren“ (Bourdieu, 1993 S. 369), also die in Abhängigkeit von bspw. Geschlecht oder ethnischer Herkunft stehenden subjektiven Eigenschaften zu beleuchten. Dieser Schritt der reflexiven Analyse ist jedoch noch nicht ausreichend, da die kulturellen Produkte nicht direkt mit anderen sozialen Feldern wie Wirtschaft, Politik oder Wissenschaft in Verbindung gebracht werden können (ebd., S. 369). Die reflexive Betrachtung von Geschlechts- wie auch Klassenzugehörigkeit eines Individuums steht in keiner direkten Verbindung zur Generierung von Wissensbeständen. Beschränkt sich die Reflexion nur auf

diese Ebene, spricht Bourdieu auch von narzisstischer Reflexivität, die glaubt, damit dem wissenschaftlichen Reflexionsgebot hinreichend genüge getan zu haben. Für wissenschaftliche Reflexivität im eigentlichen Sinne bedarf es vielmehr der Stufen zwei und drei:

3.1.2 Die Reflexion der Position im akademischen Feld

Hier gilt es nun, die spezifischen Bedingungen des universitären Feldes zu betrachten, unter welchen Wissenschaftler*innen operieren und in welchem Rahmen Wissen hergestellt wird. Nicht mehr nur die Herkunft, sondern auch und vor allem, welche *Position* Wissenschaftler*innen im akademischen Feld und der *scientific community* innehaben und wie sie sich im diskursiven Feld verorten (Bourdieu, 1993, S. 369–370), wird nun als entscheidender Faktor für die Erkenntnisgenerierung betrachtet. So hat die Position im akademischen Feld Auswirkungen auf die Methoden- und Theoriewahl und letztlich auch darauf, zu welchen Schulen Beziehungen aufgebaut und Verbindungen hergestellt werden (können). Aber auch dieses zweite Moment reflexiver Analyse scheint noch nicht ausreichend.

3.1.3 Die Reflexion des intellektualistischen Bias

So kritisiert Bourdieu (1993) weiter, dass die Summe der unbewussten Voraussetzungen weder allein in der sozialen Herkunft noch in der Position der Wissenschaftler*innen im akademischen Feld zu suchen sind, „sondern in den unsichtbaren Bestimmungen, die der Stellung des Wissenschaftlers *eingeschrieben* sind“ (Bourdieu, 1993, S. 370;). Als drittes Merkmal der reflexiven Analyse führt er daher den intellektualistischen (synonym auch: theoretizistischen) Bias ein. Hierunter fällt die spezifische Verzerrung, welche den Effekt hat zu vergessen bzw. gar nicht mehr wahrzunehmen, dass eine Theorie von einer spezifischen theoretischen Sichtweise produziert wurde. Aber: Eine Theorie bietet eben nur eine Sichtweise auf die Welt und ist nicht die Welt sich selbst. Wird dies nicht (selbst)reflexiv im Denken mitgeführt, hat dies in letzter (strukturalistischer) Konsequenz den Effekt, dass die Welt in ihrer Gänze als mit fixen Bedeutungen durchzogen scheint, die nur noch der entbergenden Interpretation bedürfen. Welt ist aber vielmehr praktisch „als eine Gesamtheit von konkreten Problemen, die nach praktischen Lösungen ruft“ (ebd., S. 370) zu verstehen, was neben deren bloßer Anschauung (Theorie) ggf. eben auch andere Anschauungen (Theorien) auf jene Probleme sowie praktisches Tun zu deren Lösung erfordern mag. Um eine wissenschaftliche Reflexion vorzunehmen, ist es somit geboten, die eigene Denkweise den Studierenden bzw. Beforschten nicht einzuschreiben (ebd., S. 371), sondern vielmehr Sensibilität für die Polykontexturalität jeden Erkennens zu verfeinern (Luhmann, 1991 [1984], S. 14, 1991 [1970]). Dass die Situation also so, aber auch anders gedeutet werden könnte – je nach Beobachtungsstandpunkt, und je mit spezifischen, unvermeidlichen Beobachtungsblindheiten, die damit einhergehen, die Welt auf diese Weise zu betrachten. Um solche Blindheiten aufklären zu können, sind Beobachtungsoperationen zweiter Ordnung erforderlich. Dabei wird auch die Differenz von Theorie und Praxis analytisch gewahrt bzw. von Beobachtung und Operativität (Grizelj, 2012). Man kann sich so vom Untersuchungsgegenstand lösen und eine distanzierte Haltung einnehmen. Es gilt, eine epistemozentrische Sichtweise, die das Eigene zum Ganzen hypostasiert, zu vermeiden (Bourdieu, 1993, S. 369–371). Das Syndrom einer „intellektuel-

le[n] Postulitis“ (Nassehi, 2015 [2010], S. 38) ist dabei keineswegs nur ein spezifisch pädagogisches, sondern ein die Sozialwissenschaft durchziehendes, welches auch gerade die „Intelligenzija“ (ebd., S. 35) als in Form einer

> bürokratische[n] Attitüde [heimsucht] – denn Bürokratie heißt wörtlich nichts Anderes als die Herrschaft der Schreibstube, aus deren Perspektive und Praxis es eben in erster Linie auf konsistente Beschreibungen, auf stimmige Erzählungen, auf die stilisierbare Gedankenführung ankommt. Die Lösung dieser Art von Bürokratie ist eben die Lösung des packenden Textes – das ist ihre Praxis. Man sollte diese auch nicht gering achten […]. Aber die entscheidende Frage ist die nach den Bezugsproblemen, die womöglich nicht im Büro zu finden sind. Insofern braucht die intellektuelle Argumentation wenige bürokratische Attitüde, dafür mehr Sinn für das Wirken unterschiedlicher Kräfte und Zugzwänge in den Perspektiven unterschiedlicher Akteure (ebd., S. 38).

3.2 Überlegungen zur Reflexion im Anschluss an Pierre Bourdieu und über ihn hinaus

Nachdem nun die Grundidee der Reflexivität auf das soziale Apriori vorgestellt wurde, soll nun hieran weitergedacht werden, insbesondere dahingehend, wie sich diese Aspekte zu Zwecken der Professionalisierung weiter differenzieren lassen. Diese Differenzierung kann etwa von Seiten der hochschuldidaktischen Praxis dazu genutzt werden, vorhandene Reflexionsangebote in Weiterbildung und Beratung einer Prüfung zu unterziehen und diese weiter zu entwickeln.

3.2.1 Zur Reflexion der sozialen Herkunft

Zunächst ist es notwendig, dass sich Lehrende darauf hin befragen, welchen Einfluss soziale Kategorien wie Geschlecht, Nationalität, Kultur, Religion, Muttersprache und soziale Klasse auf sie im Allgemeinen haben. Im Besonderen gilt es abzuklären, wie gesellschaftliche Tabus über dem Lehrberuf (Adorno, 1971) das eigene pädagogische Selbstbewusstsein (Kraft, 2009b; Ricken, 2007) präfigurieren, auch inwieweit Aspekte der eigenen Sozialisation und Erziehung (das Kind in mir) auf die Studierenden (das Kind vor mir)unbewusst projiziert werden (Bernfeld, 1990 [1925]). Inwiefern sich unterschiedliche Kombinationen dieser Eigenschaften, intersektionale Diskriminierungseffekte, auf die Beurteilung von Leistungen oder darauf auswirken, wie Studierende von ihnen wahrgenommen werden, bleibt als empirische Fragen in unseren Ausführungen offen. An dieser Stelle soll lediglich darauf verwiesen sein, dass individuelle sozialisierte Eigenschaften zu einer spezifischen Sicht der Dinge, zu fachlichen wie persönlichen Sympathien und Antipathien bzw. Idiosynkrasien führen. Diesen *modus operandi* des eigenen Denkens gilt es prospektiv wie auch retrospektiv reflexiv einzufangen, also warum genau so und nicht anders angesichts alternativer Möglichkeiten gehandelt wurde. Hierbei spielt auch die Analyse subjektiver Dispositionen in Form habitueller Präferenzen eine Rolle (Bourdieu, 1987). Die Komplexität und Kontingenz der Seminarsituation sind hierfür zunächst zu visibilisieren und anschließend retrospektiv nachzuzeichnen, wie die faktisch vorhandene Komplexität und Kontingenz (Nassehi, 2008), also Unbestimmtheit in Bestimmtheit enggeführt und verwandelt wurde.

3.2.2 Zur Reflexion der Position im akademischen Feld

Die eingenommene Position im Mikrokosmos (Bourdieu, 1993, S. 369) hat unmittelbar Auswirkungen auf den Anschluss an bestimmte Schulen und Denkrichtungen sowie die Methoden- und Theoriewahl der Lehrenden (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 204). Obwohl davon ausgegangen werden kann, dass sich Lehrende durchaus im Klaren darüber sind, welche Methoden, Theorien und didaktische Ansätze sie verfolgen und anwenden und welche nicht, zeitigen akademische Sozialisationseffekte dennoch Effekte, die die Sachlogik der Forschung betreffen, dieser aber nicht ursprünglich entspringen. Solange das wissenschaftliche Feld neofeudal vermachtet ist, Professor*innen als Könige*innen (Bourdieu 1985 [1982], S. 76), darunter das Prekariat, welches am seidenen Faden der Gunst einiger weniger hängt (Bünger et al., 2016), solange gilt es immer auch auf der Sozialebene Anschlussfähigkeit wahren zu müssen und performativ Kompatibilität zu inszenieren (Etzemüller, 2015). Das kann, muss aber nicht mit der Sachebene der eigenen Forschung konfligieren. Entscheidend ist, sich dieser Effekte bewusst zu werden, die das Arbeitsumfeld bzw. die Vorgesetzten auf den eigenen Denkstil haben.

Das hier angeführte Verständnis von Reflexivität kann leisten, Lehrende weg von einem Epistemozentrismus bzw. „Ethnozentrismus des Gelehrten“ (Bourdieu, 1993, S. 370) hin zu einem Bewusstsein darüber zu führen, dass die von ihnen praktizierte und unterrichtete Art zu denken nur eine Art von vielen ist, wie die Welt und die sich in ihr befindlichen Dinge gedacht werden können Lehrende, welche im hier beschriebenen Sinne polykontextural reflektieren, können ihre Studierende für eine Perspektivenvielfalt sensibilisieren und zur Herausbildung eigener Denkstile anregen. Gerade der Modus paradigmentranszendierender Bricolagen zwischen den Disziplinen (bspw. Rancière, 2008) ist ein für die Sozial- und Geisteswissenschaften ebenso hochproduktiver wie riskanter. Derartige Bereitschaften gilt es anzuregen, Möglichkeitsräume – zum Beispiel in inter- und transdisziplinärer Lehre – zu öffnen statt zu schließen. Und wenn man sich auf einen bestimmten Denkstil festlegt, sollte es Konsequenz aus der Kenntnis alternativer Optionen sein:

> [R]etten Sie sich aus dieser Unübersichtlichkeit [an konkurrierenden Sozialtheorien] nicht durch eine Flucht in die erstbeste Theorie, die Ihnen zusagt. Es gibt bereits zu viele Studierende, die nur eine einzige Theorie wirklich kennen und die von dieser dann so begeistert sind, daß sie alle anderen Ansätze verächtlich links liegen lassen – ein Verhalten, das ihnen allerdings leider auch von nicht wenigen Dozenten vorgelebt wird, die sich nicht selten auf eine – und nur auf eine Theorie! – spezialisiert haben und alle anderen Theorien prinzipiell für >>schlecht<< oder unnütz erachten. […] [W]ir [wollen] Ihnen [deswegen] raten, […] in die Kommunikation mit *unterschiedlichen* Theorie-Schulen einzutreten. Sie vermeiden dadurch Einseitigkeiten und Blindheiten […] (Joas & Knöbl, 2011 [2004], S. 36).

Die eigene Position im akademischen Feld lässt sich aber nicht nur über Theoriearbeit und Gegenhorizontierungen befragen, sondern vor allem in Form von Kommunikation, welcher notorisch Emergenz- bzw. Kreativitätspotenziale immanent sind (Dobmeier, 2017, S. 11–12; Jörissen, 2016). Fragen hierfür wären etwa: (a) Welche Vorbilder an akademischen Lehrmeister*innen (Gruschka, 2014) habe ich? Welche Eigenschaften dieser Vorbilder sind es, die mich überzeugen? Zur Identifikation dieser Eigenschaften empfehlen wir die Methode der eidetischen Deskription, Reduktion, Variation, Ideation, Attribution von Eigenschaftsannahmen (Brinkmann, 2015a, S. 530–532; Kenklies, 2011). (b) Sowohl Prozess als auch Ergebnisse schlagen wir vor, in einem Reflexionstagebuch festzuhalten,

insofern jenes als autoethnographisches Erkenntnismittel weitere genuine Erkenntnispotenziale birgt (Ellis, Adams, & Bochner, 2010; Wrana, 2006). (c) Vor allen Dingen aber empfehlen wir reflexive Selbstvergewisserungen im Modus des Erzählens. Im Erzählen kommen spezifische Eigenschaften der Komplexitätsreduktion zum Tragen (Relevanz, Gestaltschließung, Detaillierung, Kondensierung) (Felden, 2011, S. 206). Durch den kommunikativen Imperativ, sich dem Gegenüber verständig zu machen, müssen implizite Annahmen im eigenen Denken verbalisiert und hierfür ggf. erstmals expliziert und sich selbst bewusst gemacht werden. Leitfragen zur reflexiven Kommunikation wären etwa: Wie stelle ich mich typischerweise anderen vor? Wie würde eine ideale Vorstellung gegenüber welcher Person aussehen? Beide Fragen können über eigene Werte und Normen Aufschluss geben, die für einen selbst bzw. in der eigenen sozialen akademischen Position leitend sind.

3.2.3 Zur Reflexion des intellektualistischen Bias

Last but not least gilt, dass Lehrende sich zum einen in ihrem reflexiven Analyseprozess von ihren Studierenden distanzieren sollten. So können sie erkennen, dass die Studierenden ihre ganz eigene Auffassung von der Welt und der sich in ihr befindlichen Dinge haben, dass sich diese nur bedingt mit der eigenen Wahrnehmung und Weltsicht decken.

Ohne solcher Reflexion auf eine distanzierte Haltung liefe man Gefahr, „*seine eigene Denkweise* an die Stelle der Denkweise der von ihm analysierten Handelnden zu setzen“ (Bourdieu, 1993, S. 371). Das in Wechselwirkung stehende, sich permanent erneuernde Beziehungsgeflecht zwischen Lehrenden und Studierenden bildet dabei ein nicht zu vernachlässigendes dynamisches Moment, welches auf keinen Fall durch didaktische Autorität eingefroren werden sollte. Dozierende können nicht mit Gewissheit wissen, was in den Köpfen seiner Studierenden vorgeht und es wäre gleichermaßen vermessen wie zumutend, im strukturalistischen Gestus immer schon über und stellvertretend für die Studierenden Bescheid zu wissen, was deren Anliegen und Stand ist. Stellen Dozierende die spezifischen Seminaridentitäten der Studierenden fest (im Sinne eines Festschraubens) – etwa X ist der Klassenclown, Y die Streberin, etc. – so berauben sie die Studierende um Partizipationspotenziale. Sie werden fortan nicht mehr als ‚mitwirkungsrelevant‘ für die Anschlusskommunikation adressiert. Die soziale Praxis des Adressiertwerdens und Readressierens ist reflexiv offen zu halten sowie immer wieder aufs Neue zu öffnen, und eben nicht auf statische Rollen und Identitäten zu verfestigen. Denn bestimmte Subjektpositionen im Seminar erlauben oder verhindern entscheidende Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Pille & Alkemeyer, 2018).

Lehrende sollten sich reflexiv darüber im Klaren sein, dass die Positionierung von Studierenden im sozialen Raum der Universität, etwa anhand des Habituskonzepts im Bourdieu’schen Sinne, mehr über jenen Lehrenden als über die so klassifizierten Studierenden aussagt. Denn Habitus ist eine beobachterabhängige Konstruktionsleistung, die letztlich vor allem etwas über das Beobachtungsschema der Lehrperson aussagt und weniger über die pädagogischen Lern- und Leistungspotenziale eines Studierenden. Die Koppelung askriptiver Differenzkategorien an pädagogische (implizite) Eignungsdiagnostik ist folglich arbiträr, nicht selten durch implizite normative Programme vermittelt und hochgradig rechtfertigungsbedürftig.

Die Einsicht in die und Akzeptanz der epistemischen Letztunverfügbarkeit des Denkens der Studierenden kann Perspektivenvielfalt im Seminar fördern und lädt zum Hinterfragen des bisher Selbstverständlichen ein. All dies begünstigt die Herausbildung von Denkpersönlichkeiten auf beiden Seiten, die kein bloßes Abziehbild der lokalen Epistemologie und gegebenenfalls Narzissmen der Ordinarien darstellt, sondern dazu neigt, die Welt in einem explorativeren, tentativeren, dezentrierteren Modus komplexitäts- und kontingenzsensiblen Denkens (Jörissen, 2011; Lenzen, 1997) zu erschließen.

4 Statt eines Fazits: Ausblicke und Anschlüsse

Aus der vorgenommenen Analyse lassen sich sowohl bezogen auf die eigentliche Hochschullehre als auch auf die Hochschuldidaktik als Disziplin Konsequenzen ziehen.

Didaktische Reflexivität ist in großen Teilen auf soziale Kommunikation angewiesen, um sich über seine eigenen epistemischen Bedingungen und Limitationen im Klaren zu werden. Dies erfordert auch geschützte Räume hochschuldidaktischer Praxis, Räume, in denen es nicht primär um Profilierung im (wenn auch durchaus produktiv-mächtigen) Modus der Konkurrenz und strategischen Vorenthalts von Wissens bei gleichzeitig-paradoxem Anspruch auf dessen Offenbarung (kritisch zu ‚Wettbewerb' s.a. Rieger-Ladich & Schmitz, 2006) geht. Es bedarf also an Räumen, die das Zeigen von Vulnerabilität (Burghardt et al., 2017) und Unsicherheit in Hinsicht auf die eigenen didaktischen wie berufsbiographischen Aspekte zulassen. Die in Kapitel 3.2 angebotenen Ansätze bewusst zu nutzen bedeutet ein reflexives Hinterfragen des sensiblen Selbst. Eine zentrale Herausforderung für die Hochschuldidaktik ist die vielfach sicherlich schon geleistete Gratwanderung zwischen – auch narzisstisch kränkender und ernüchternder – epistemischer Aufklärung in reflexiver Kommunikation und der Wahrung persönlicher Vulnerabilitätsgrenzen zu begleiten, um reflexive Bildungsprozesse auch angesichts von Ängsten wahrscheinlicher zu machen (Dobmeier, 2019, S. 116). Das Auspendeln und in Einklang bringen des hier identifizierten Spannungsfeldes kann in seiner Konsequenz zur Stimulation neuer Denkweisen sowie zur Erweiterung des hochschuldidaktischen Horizontes führen. Hochschuldidaktik wird diesem Anspruch nach als anspruchsvolle epistemische Supervisions-, Moderations- und Beratungsprofession gelebt.

Die geforderte Sensibilität für die Polykontexturalität des Erkennens und die Vermeidung einer epistemozentrischen Sichtweise ist nicht nur relevant für die polymorphe Landschaft hochschuldidaktischer Ansätze, sondern für jede sozial- und geisteswissenschaftliche Disziplin. Gerade vor dem Hintergrund der im Sinne der klassischen Professionstheorie noch relativ undisziplinierten Disziplin Hochschuldidaktik und dem hochschuldidaktischen Diskurs als polyphones kommunikatives Nebeneinander, in dem es nicht zur Dekomposition eines Ganzen (das ‚Hochschuldidaktische'), sondern vielmehr zur Abweichungsverstärkung von Differenzen und Nicht-Identität kommt, zeigt sich die erkenntnistheoretische Notwendigkeit derartige Analyseebenen einzubeziehen.

Kritische Reflexion der eigenen Disziplin erfordert es, Theorie selbst zum Analysegegenstand werden zu lassen. Würde man beispielsweise Theorien wie empirisches Material behandeln, also sequenziell auf Sinnhorizonte und operative Anschlüsse hin lesen, so wird der Modus der Theoriebildung (*modus operandi* bzw. *modus obersvandi*) selbst the-

matisch. Zugespitzt gefragt folgt beobachtungstheoretisch aus dieser Perspektive nicht zuletzt die Frage: Welche *modi operandi* der Theoriebildung liegen eigentlich in der hochschuldidaktischen Theoriebildung vor? Diese Frage ist keineswegs trivial, denn sie provoziert fast notwendig die Reflexion auf epistemische Normativitäten.

Literatur

Adorno, T. W. (1971). Tabus über dem Lehrberuf (1965). In Ders., *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (70–87). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, T. W. (1973). *Philosophische Terminologie: Zur Einleitung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.

Berdelmann, K., & Fuhr, T. (Hrsg.). (2009). *Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn: Schöningh.

Bernfeld, S. (1990 [1925]). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (6. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Beutler, K. (1996). Das Problem der Normsetzung in der Pädagogik. In K. Beutler & D. Horster (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (268–282). Stuttgart: Reclam.

Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Bourdieu, P. [1985 [1982]. Leçon sur la leçon. In (ders.) *Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon: Zwei Vorlesungen.* Mit einer Bibliographie der Schriften Pierre Bourdieus von Yvette Delsaut. (41-81). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1993). Narzißstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivitität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (365–374). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brenner, P. J. (1993). Habilitation als Sozialisation. In P. J. Brenner (Hrsg.), *Geist, Geld und Wissenschaft: Arbeits- und Darstellungsformen von Literaturwissenschaft* (S. 318–356). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brinkmann, M. (2015). Pädagogische Empirie: Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis *Zeitschrift für Pädagogik*, *61*(4), 527–545.

Bünger, C., Jergus, K., & Schenk, S. (2016). Prekäre Pädagogisierung: Zur paradoxen Position-ierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses". *Erziehungswissenschaft*, *27*(53), 9–19.

Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, Nadine, Höhne, Thomas, Lohwasser, D., Stöhr, R., & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität: Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Dietrich, C. (2013). Inkorporierte Normen in der Sprache der Erziehung. In T. Fuchs, M. Jehle, & S. Krause (Hrsg.), *Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft: III. Normativität und Normative (in) der Pädagogik* (223–231). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Dobmeier, F. (2017). Das kreative Potenzial digitaler Medien für Bildungsprozesse: Zur Logik der Entstehung neuen Wissens in heterogenen Zielgruppen. *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik (Schwerpunktausgabe: Kreativität/Ko-Kreativität)*, *55*(4). Verfügbar unter https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1151/1278 [29.12.2019].

Dobmeier, F. (2019). Emotive Fluidität im Bildungsprozess – Bildungspraxis zwischen gouvernementaler Psychopolitik und emanzipativer Potenzialität. In M. Oberlechner & R. Schneider (Hrsg.), *Bildungsforschung | Educational Research: Vol. 4. Fluidität bildet: "Pädagogisches Fluid" - Fluidität in Bildungsprozessen* (109–120). Baden-Baden: Nomos.

Ellinger, S., & Hechler, O. (2013). Pädagogisches Sehen, Denken und Handeln. In M. Brumlik, S. Ellinger, O. Hechler, & K. Prange (Hrsg), *Pädagogik. Theorie der praktischen Pädagogik: Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (96–116). Stuttgart: Kohlhammer.

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (345-357). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Emmerich, M., & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (103-121). Wiesbaden: Springer VS.

Etzemüller, T. (2015). Ins "Wahre" rücken. Selbstdarstellung im Wissenschaftsbetrieb: [Erstmals erschienen in: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 2015, Jg. 69, H. 797, S. 31-47.]. *Eurozine*, 1–10. Verfügbar unter https://www.eurozine.com/ins-wahre-rucken/?pdf [29.12.2019].

Felden, H. v. (2011). Lernprozesse im Erzählen: Zur Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit in Texten autobiographischen Erzählens. In O. Hartung, I. Steininger, & T. Fuchs (Hrsg.), *Lernen und Erzählen interdisziplinär* (201–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fleck, L. (2011 [1947]). Schauen, Sehen, Wissen. In S. Werner & C. Zittel (Hrsg.), *Denkstile und Tatsachen: Gesammelte Schriften und Zeugnisse* (390–418). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1974 [1971]). *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., & Wigger, L. (Hrsg.). (2009). *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchgesehene und erweitertete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fröhlich, G., & Rehbein, B. (Hrsg). (2014). *Bourdieu-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

Fromme, J. (2001). Irritation als ein zentrales Motiv für Lernen und Bildung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *77*(1), 409–428.

Fuchs, T., Jehle, M., & Krause, S. (Hrsg). (2013). *Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft: III. Normativität und Normative (in) der Pädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Fuhr, T. (1999). Zeigen und Erziehen: Das Zeigen als "zentraler Gegenstand" der Erziehungswissenschaft. In T. Fuhr & K. Schultheis (Hrsg.), *Zur Sache der Pädagogik: Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft* (109–121). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Göhlich, M., Schröer, A., & Weber, S. M. (Hrsg.). (2018). *Organisation und Pädagogik: Vol. 17. Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

Grizelj, M. (2012). Operation/Beobachtung. In O. Jahraus, A. Nassehi, M. Grizelj, I. Saake, C. Kirchmeier, & J. Müller (Hrsg.), *Luhmann-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (107–110). Stuttgart, Weilerswist: Metzler.

Gruschka, A. (2004). Kritische Pädagogik nach Adorno. In A. Gruschka & U. Oevermann (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie: Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno, 4. - 6. Juli 2003 an der*

Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main (135–160). Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, A. (2009). Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf?: Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, *40*, 25–43.

Gruschka, A. (2014). *Lehren. Pädagogische Praktiken*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gruschka, A. (2015). *Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen: Vorgelegt nach längerer Konsultation vom Präsidenten der Gesellschaft für Bildung und Wissen*. Opladen: Budrich.

Haraway, D. (1996). Situiertes Wissen: Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In E. Scheich (Hrsg.), *Vermittelte Weiblichkeit: Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie* (217–248). Hamburg: Hamburger Edition.

Horkheimer, M. (1970 [1937]). Traditionelle und kritische Theorie (1937). In *Traditionelle und kritische Theorie: Vier Aufsätze* (12–57). Frankfurt a.M.: Fischer Bücherei.

Joas, H., & Knöbl, W. (2011 [2004]). Was ist Theorie? In Dies. *Sozialtheorie: Zwanzig einführende Vorlesungen* (5. Auflage, 13–38). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Jörissen, B. (2011). "Medienbildung" - Begriffsverständnisse und -reichweiten. In H. Moser, P. Grell, & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträgen zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (211–235). München: Kopaed.

Jörissen, B. (2016). Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), *Medienbildung und Gesellschaft: Vol. 31. Von der Bildung zur Medienbildung* (231–255). Wiesbaden: Springer.

Kant, I. (2009 [1781]). *Kritik der reinen Vernunft: Hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften* (Vollständige Ausgabe nach der 2., hin und wie- der verbesserten Auflage 1787, vermehrt um die Vorrede zur 1. Auflage 1781). Köln: Anaconda.

Kenklies, K. (2011). Das produktive Wagnis der Operativen Pädagogik: Eine Einführung. In K. Kenklies (Hrsg.), *Pädagogische Reform (PRe): Vol. 13. Klaus Prange: Zeigen – Lernen – Erziehen* (5–10). Jena: IKS Garamond.

Knorr-Cetina, K. (2002 [1984]). *Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Naturwissenschaft* (erweiterte Neuauflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Köhli, M. (1981). "Von uns selber schweigen wir": Wissenschaftsgeschichte und Lebensgeschichten. In L. Wolf (Hrsg.), *Geschichte der Soziologie: Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin. Band 1* (428–465). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Koller, H.- C. (2012 [2004]). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (6. Auflage) Stuttgart: Kohlhammer.

Kraft, V. (2009a). Operative Triangulierung und didaktische Emergenz: Zur Zeigestruktur der Erziehung. In Ders. *Pädagogisches Selbstbewusstsein: Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst* (105–127). Paderborn: Schöningh.

Kraft, V. (2009b). Pädagogisches Selbstbewusstsein. In Ders. *Pädagogisches Selbstbewusstsein: Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst* (33–49). Paderborn: Schöningh.

Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?: Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik*, *43*(6), 949–968.

Luhmann, N. (1991 [1984]). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (4. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1991 [1970]). Soziologische Aufklärung: [* Ausarbeitung der Antrittsvorlesung, die der Verfasser am 25.1.1967 an der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster gehalten hat.]. In *Sozio-*

logische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme (6. Auflage, 66–91). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (2008). Are There Still Indispensable Norms in Our Society?: Translated by Todd Cesaratto. The translation follows the German original: Niklas Luhmann, Gibt es in unserer Gesellschaft noch unverzichtbare Normen? Heidelberg: C.F. Miiller, 1993. *Soziale Systeme*, *14*(1), 18–37.

Luhmann, N. (2016 [2008]). Gibt es in unserer Gesellschaft noch unverzichtbare Normen? In Ders., *Die Moral der Gesellschaft* (4. Auflage, 228–252). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2018 [1970]). Reflexive Mechanismen. In Ders. *Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (115–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, N., & Schorr, K.- E. (1982). Das Technologiedefizit in der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (11-40)). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Nassehi, A. (2008). Rethinking Functionalism: Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer, & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung* (79–106). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Nassehi, A. (2011). *Gesellschaft der Gegenwarten: Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft II*. Berlin: Suhrkamp.

Nassehi, A. (2015 [2010]). Perspektiven: Warum wir dieselbe Welt so unterschiedlich sehen. In Ders. *Mit dem Taxi durch die Gesellschaft: Soziologische Storys* (3. Auflage, 12–40). Hamburg: Murmann.

Nassehi, A. (2019). "Die Gesellschaft der Gegenwarten (und d. Zukünfte der Organisationen)", A. Nassehi, 23.11.2018.
Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=sC4773y3JKU&t=2342s [29.12.2019].

Pille, T., & Alkemeyer, T. (2018). "Nochmal ganz langsam für Michele!": Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen, & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (150–172). Weinheim: Beltz.

Pongratz, L. A., Reichenbach, R., & Wimmer, M. (Hrsg.). (2007). *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld.

Prange, K. (2003). Die Form erzieht. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bibliothek für Bildungsforschung: Vol. 21. Form der Bildung - Bildung der Form* (23–34). Weinheim: Beltz.

Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik: Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Schöningh.
Verfügbar unter http://daten.digitale-sammlungen.de/bsb00093916/image_1

Prange, K. (2010 [2004]). Form. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (393–408). Weinheim: Beltz.

Prange, K. (2011a). Didaktik und Methodik. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke, & W. Thole (Hrsg.), *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft: Vol. 5. Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (183–188). Stuttgart: Kohlhammer.

Prange, K. (2011b). Zeigen – Lernen – Erziehen. In K. Kenklies (Hrsg.), *Pädagogische Reform (PRe): Vol. 13. Klaus Prange: Zeigen - Lernen - Erziehen* (21–61). Jena: IKS Garamond.

Prange, K. (2012 [2005]). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik* (2., korrigierte und erweiterte Auflage). Paderborn: Schöningh.

Prange, K. (2013). Pädagogisches Ethos. In M. Brumlik, S. Ellinger, O. Hechler, & K. Prange (Hrsg.), *Pädagogik. Theorie der praktischen Pädagogik: Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (117–169). Stuttgart: Kohlhammer.

Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2015 [2006]). *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Radtke, F.- O. (2019). Konkurrierende Eigennormativitäten. In W. Meseth; R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (329–342). Wiesbaden: Springer.

Rancière, J. (2008). Denken zwischen den Disziplinen: Eine Ästhetik der (Er)kenntnis. *Inästhetik*, *1*(0), 81–102. Verfügbar unter https://www.diaphanes.net/titel/denken-zwischen-den-disziplinen-1225 [29.12.2019].

Reinmann, G. (2015). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (TELLL). Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (17–36). Wiesbaden: Springer VS.

Ricken, N. (2007). Über die Verachtung der Pädagogik: Eine Einführung. In Ders. (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen - Materialien - Perspektiven* (15–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rieger-Ladich, M. (2017). Situierte Subjekte: Wissenschaft als soziale Praxis. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz, & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Biografie - Lebenslauf - Generation* (21–35). Berlin: Budrich.

Rieger-Ladich, M., & Schmitz, G. (2006). Wettbewerb. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement* (288–296). Wien: Löcker.

Schäfer, A. (2017 [2005]). *Einführung in die Erziehungsphilosophie* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

Schäfer, A., & Thompson, C. (2014). Arbeit am Begriff der Empirie - eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Wittenberger Gespräche: II. Arbeit am Begriff der Empirie* (7–28). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Strobel-Eisele, G. (2011). Fehlformen des Erziehens. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, L. Koch, & V. Ladenthin (Hrsg.),*Allgemeine Erziehungswissenschaft I: Handbuch der Erziehungswissenschaft 1* (989–996). Paderborn: Schöningh.

Sünkel, W. (1994/2002). *Phänomenologie des Unterrichts: Grundriss der theoretischen Didaktik* (2. Auflage). *Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung*. Weinheim, München: Juventa.

Sünkel, W. (2013 [2011]). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis: Allgemeine Theorie der Erziehung* (2. Auflage). *Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung*. Weinheim, München: Juventa.

Vogel, P. (2019). Facetten von „Normativität“ in Diskursen zur empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (311–328). Wiesbaden: Springer.

Wittgenstein, L. (1969). *Tractatus logico-philosophicus* (6. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wittgenstein, L. (2003 [1953]). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben: Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse*. *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Vol. 47*. Hohengehren: Schneider.

Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie: Eine Einführung*. *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft: Vol. 21*. Stuttgart: Kohlhammer.

Zirfas, J. (2014). Norm und Normalität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (675–685). Wiesbaden: Springer VS.

Zu den Autoren:

Florian Dobmeier, M.A., Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft / Tübingen School of Education, Tübingen, Deutschland; Email: florian.dobmeier@uni-tuebingen.de

Daniel Bräunling, B.A., Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Soziologie, Tübingen, Deutschland; Email: daniel.braeunling@uni-tuebingen.de

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *Kritisch. Denken. Lernen. Herausforderungen und Ansätze für die fachbezogene Hochschuldidaktik in den Geistes- und Sozialwissenschaften.* (herausgegeben von Anja Centeno García und Cornelia Kenneweg)

Zitiervorschlag: Dobmeier, F. & Bräunling, D. (2019). Allgemeine Pädagogik als Allgemeine Didaktik. Zur sozialen Praxis der multimodal-polykontexturalen epistemischen Selbstreflexion. *die hochschullehre* , Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org