

Thomas Rakebrand

Wissenschafts- und Forschungsethik als Teilbereich kritischen Denkens: Potenziale und Herausforderungen für die Lehrpraxis am Beispiel der Kommunikationswissenschaft

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird vorgeschlagen, Wissenschafts- und Forschungsethik (WuFE) als spezifischen Teilbereich von Kritischem Denken (KD) innerhalb einer fachbezogenen *scientific community* zu konturieren. Zentral für WuFE ist die kritische (Selbst)Reflexion und deliberative Aushandlung normativer Aspekte und Bedingungen des wissenschaftlichen Arbeitens. Auf Basis einer systematischen Aufarbeitung eigener Lehrerfahrungen mit Bachelorstudierenden im Fach Kommunikationswissenschaft an der Universität Leipzig und einer Auseinandersetzung mit interdisziplinären Lehr-Lern-Konzepten wird WuFE für die Lehrpraxis konzeptualisiert. Zur Konkretisierung der didaktischen Umsetzung des Konzepts werden vier zentrale Lernziele abgeleitet und damit einhergehend drei didaktische Bausteine als konzeptionelle Anregungen für eigene Lehrinhalte und ihre methodische Umsetzung vorgestellt. Aus den Bausteinen wird exemplarisch ein erprobtes ‚Good-Practice‘-Beispiel aus der Kommunikationswissenschaft herausgegriffen, um zu illustrieren, inwieweit die Lernziele in der Lehrpraxis erreicht werden können. Dabei wird auf Potenziale sowie Herausforderungen eingegangen. Im Fazit wird besprochen, inwieweit WuFE als Lehr-Lern-Konzept didaktisch umsetzbar ist.

Schlüsselwörter

Kritisches Denken, Wissenschafts- und Forschungsethik, *scientific community*

Science and Research Ethics as a Part of Critical Thinking: Potentials and Challenges for Higher Education in Communication Studies

Abstract

The article proposes to delineate science and research ethics as a specific domain of Critical Thinking within a subject-specific scientific community. Critical (self-)reflection and deliberative negotiation of normative aspects and conditions of scientific work are central to science and research ethics. Through a systematic review of personal teaching experiences with bachelor students of communication studies at Leipzig University and a comprehensive analysis of interdisciplinary teaching-learning concepts, science and research ethics are conceptualized for teaching practice. Four central learning objectives are derived to concretize the didactic implementation of the concept and three "didactic elements" are presented as conceptual suggestions for one's own teaching and its methodological implementation. From these didactic elements, a field-tested 'good practice' example from communication studies is selected to illustrate the extent to which learning goals can be achieved in teaching practice. Potentials and challenges are addressed. In conclusion, it is discussed to what extent science and research ethics can be implemented didactically as a teaching-learning concept.

Key words

Critical thinking, Science and Research Ethics, Scientific Community

1 Einleitung

Als Schlagwort firmiert ‚Kritisches Denken‘ (KD) innerhalb der *scientific community* einerseits im Sinne eines Selbstverständnisses von Wissenschaftler*innen, andererseits im Kontext von Hochschuldidaktik im Sinne einer kritischen Lehre (so Jahn, 2013, Bernhard et al., 2018, Kuhn, 2019). Beispielsweise in der Kommunikationswissenschaft, dem Fachbereich des Autors, wird KD von den Mitgliedern des Netzwerks *Kritische Kommunikationswissenschaft*¹ als immanenter Bestandteil der Disziplin aufgefasst. Im dortigen Arbeitskreis *Kritische Lehre* soll sich dezidiert über ‚kritische‘ Lehr-Lern-Konzepte ausgetauscht werden. In der Breite der kommunikationswissenschaftlichen Lehrpraxis finden sich Ansätze von KD jedoch weniger explizit und organisiert. Der Einbezug von KD in Lehre ist eher keine Vorgabe von Studienordnungen und Modulhandbüchern des Fachs (vgl. Bigl et al., 2017, S. 181), sondern hängt von einzelnen Lehrenden und ihrer individuellen Auffassung des Konstrukts ab. Dabei ist KD kein einheitliches und greifbares Konzept, sondern ein Sammelbecken verschiedener theoretischer Ansätze, Modelle und teils nicht kongruent verwendeter Begriffe (vgl. Jahn, 2012, S. 25, 2013, S. 3; Kuhn, 2019, S. 147). Es ist grundlegend abstrakt (vgl. Jahn, 2012, S. 104) und muss daher für den Lehrkontext konkretisiert und operationalisiert werden.

Bezüglich dieser Problematik soll der Artikel zu der Beantwortung zweier Fragen beitragen:

(1) Was kann im Kontext von Hochschullehre unter KD verstanden werden?

(2) Wie ist Wissenschafts- und Forschungsethik (WuFE) als Teilbereich von KD didaktisch umsetzbar?

Ziel des Beitrags ist nicht, diverse Ansätze von KD vorzustellen und daraus im hier nur begrenzten Rahmen Lehr-Lern-Konzepte abzuleiten (ausführlicher nimmt dies etwa Kuhn 2019 mit ‚Critical Thinking as Discourse‘ vor). Stattdessen wird vorgeschlagen, WuFE als spezifischen Teilbereich von KD innerhalb einer fachbezogenen *scientific community* zu konturieren. Der Fokus auf WuFE resultiert aus der systematischen Aufarbeitung eigener Lehrerfahrungen zum Gegenstand im Fach Kommunikationswissenschaft an der Universität Leipzig inklusive der Auseinandersetzung mit interdisziplinären Lehr-Lern-Konzepten (wie Fehling, 2009; Sponholz, 2012; Beck 2017). Daraus ergaben sich konkrete Empfehlungen zur Integration in die Lehrpraxis (vgl. Rakebrand & Schlütz, 2019), die sich potenziell auf weitere Fachbereiche übertragen lassen. Dabei soll WuFE jedoch ausdrücklich nicht als Ersatzkonzept von KD missverstanden werden, sondern als spezifische Perspektive mit eigenen Potenzialen und Herausforderungen für die Lehre. Im Fokus stehen dabei Reflexions- und Aushandlungsprozesse (vgl. Jahn, 2013; Kuhn, 2019; Schlütz & Möhring, 2016). Diese haben einen selbstreferenziellen Bezug auf normative Aspekte und Bedingungen des wissenschaftlichen Arbeitens.

Der Artikel gliedert sich wie folgt: Zunächst wird WuFE als spezifischer Teilbereich von KD innerhalb einer fachbezogenen *scientific community* beschrieben. Darauf werden vier zentrale Lernziele zu WuFE vorgestellt. Anhand eines konkreten ‚Good-Practice‘-Beispiels aus der Kommunikationswissenschaft wird illustriert, wie diese Ziele in der Lehrpraxis erreicht werden können. Dabei wird auf Potenziale und Herausforderungen eingegangen.

¹ www.krikowi.net

Im Fazit wird besprochen, inwieweit WuFE als Lehr-Lern-Konzept didaktisch umsetzbar ist.

2 WuFE als Teilbereich von KD innerhalb einer fachbezogenen *scientific community*

Da sich einige Beiträge dieses Themenhefts bereits dezidiert der Diskussion von KD widmen, soll hier nur schlaglichtartig auf einige zentrale Aspekte im Kontext von Lehre eingegangen werden (vgl. hierzu Jahn, 2012, 2013; Kuhn, 2019). Davon ausgehend wird WuFE als spezifischer Teilbereich von KD konturiert und auf seine Besonderheit als selbstreferenzielles Lehr-Lern-Konzept eingegangen.

2.1 WuFE als Teilbereich von KD

Laut Jahn (2013) bedeutet KD, „herausfordernde Fragen zu stellen und vielfältige, bedeutungsreiche Antworten darauf zu finden“ (ebd., S. 2). Es wird an bestehende Sachverhalte angeknüpft mit dem Ziel, eigenständige Erkenntnisse zu generieren und darauf basierend begründete Urteile und Entscheidungen zu treffen. Dabei werden die Richtigkeit und Wahrheit verschiedener Anschauungen analysiert und deren Bedingen geprüft. Auch eigene Ideen, Annahmen und Prüfmaßstäbe werden kritisiert. Elementar für KD sind damit Prozesse der (Selbst)Reflexion als Voraussetzung für mündiges Handeln (vgl. ebd., S. 2f.). Ergänzend beschreibt Kuhn (2019, S. 148f.) KD als „dialogic practice people commit to and thereby become disposed to exercise“ und damit als Verständigungsprozess.

WuFE kann in diesem Sinne als Teilbereich von KD aufgefasst werden. So formuliert etwa Sponholz (2012), eine Zieldimension von WuFE sei „kritisch zu denken unter Einbeziehung von Werten, Normen, Richtlinien und Standards“ (ebd., S. 7). Diese werden in einem Kommunikationsprozess idealerweise deliberativ, hier im Sinne einer auf Argumentation basierenden bewussten Auseinandersetzung, ausgehandelt (vgl. Schlütz & Möhring, 2016, S. 493). Zu WuFE besteht – genauso wie zu KD insgesamt – gleichwohl kein einheitlicher Definitionskanon. Die Begriffe Forschungsethik und Wissenschaftsethik werden in der Literatur teils abgegrenzt (so Döring & Bortz, 2016) sowie teils synonym verwendet (so Reydon, 2013). Sie können meines Erachtens wie folgt unterschieden werden, um im Lehrkontext greifbar zu sein: Forschungsethik richtet sich auf ethische Herausforderungen im Forschungsprozess aus und darauf, wie ethische Prinzipien fallbasiert im konkreten Handeln umgesetzt werden (vgl. Schlütz & Möhring, 2013, S. 10ff.; 2016, S. 483). Der Begriff fokussiert auf den verantwortungsvollen Umgang mit Forschungssubjekten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 122f.) und damit allen im Forschungsprozess involvierten Personen (vgl. Rakebrand & Schlütz 2019, S. 190). Wissenschaftsethik kann hingegen umfassender verstanden werden als Reflexion des ‚guten wissenschaftlichen Arbeitens‘. Der Begriff bezieht sich auf institutionalisierte Regeln der Berufsethik von Wissenschaftler*innen, wie etwa in Ethik-Kodizes erklärte Grundsätze, um wissenschaftliches Fehlver-

halten zu verhindern (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 132). Dabei wird eher auf wissenschaftliche Ergebnisse abgehoben (vgl. Rakebrand & Schlütz 2019, S. 189).

Wie für KD sind auch für WuFE Reflexions- und Aushandlungsprozesse zentral. Im Fokus des Konzepts stehen die von Jahn (2013) aufgeführte Richtigkeit und ihre Voraussetzungen. WuFE wird in diesem Sinne aufgefasst als kritische (Selbst-)Reflexion normativer Aspekte (vgl. z.B. Krainer & Heintel, 2010, S. 135) und Bedingungen (vgl. für die Kommunikationswissenschaft Averbek-Lietz & Sanko, 2016) des wissenschaftlichen Arbeitens. Idealerweise einhergehend mit deliberativer Verständigung werden sowohl die *scientific community* und ihr normatives Selbstverständnis (vgl. Karmasin et al., 2013) als auch die Wissenschaftspraxis reflektiert. Im konkreten Forschungsprozess geht es darum, mögliche Dilemmata zu identifizieren, ethisch sowie zugleich empirisch begründete Urteile zu treffen und zwischen alternativen Handlungsoptionen abzuwägen (vgl. McKee & Porter, 2009). WuFE ist damit ein selbstreferenzieller Ansatz von KD in einer Wissenschaftsgemeinschaft. Es wird folglich nicht Bezug genommen auf die Forschungsgegenstände von Wissenschaftsdisziplinen, sondern auf das wissenschaftliche Arbeiten innerhalb dieser Disziplinen.

2.2 WuFE als Lehr-Lern-Konzept

Zwar wurden in Literatur und eingehenden Ethikkodizes disziplinenübergreifend zentrale forschungsethische Prinzipien formuliert (etwa DFG 2019), doch diese sind angesichts konkreter ethischer Herausforderungen bei der wissenschaftlichen Arbeit stets in einen fach- und feldspezifischen Zusammenhang zu bringen (vgl. Rakebrand & Schlütz, 2019, S. 189). Da WuFE zudem selbstreferenziell ist, erwies sich im Rahmen erprobter Lehrpraxis als hilfreich, den Gegenstand am eigenen Fach auszurichten (im Falle des Autors: Kommunikationswissenschaft). Somit wird KD als abstraktes Konzept insbesondere für Studierende greifbar, indem sie beispielsweise in ihrer Rolle als angehende Wissenschaftler*innen gesetzte normative Vorgaben ihrer Disziplin anwendungsorientiert mit konkreten Forschungssettings abwägen (ausführlich siehe Abschnitt 4).

WuFE verbleibt damit nicht nur auf rein theoretisch-konzeptioneller Ebene, die normative Aspekte des Fachs und seine systemischen Bedingungen kritisch reflektiert, sondern zielt auf eine pragmatische und aktive Auseinandersetzung ab – im Sinne einer kasuistischen Abwägung zwischen ethischen Prinzipien und dem empirischen Erkenntnisgewinn im Forschungsprozess (vgl. McKee & Porter, 2009). Potenziell kann KD damit auf einer Handlungsebene gefördert werden. Es bieten sich interaktive statt ausschließlich instruktive Lehrformen an, etwa im Rahmen von Lehrforschungsprojekten anstelle von Vorlesungen.

3 Lernziele von WuFE

WuFE wird im Rahmen von Hochschullehre auch als ‚Schlüsselkompetenz‘ (Fehling 2009) bezeichnet, die „Individuen helfen [muss], wichtige Herausforderungen in einer großen Bandbreite von Kontexten zu bestehen“ (ebd., S. 98f. mit Bezug auf OECD 2005). Ob-

gleich das spezifische Konzept der OECD als verkürzt, outputorientiert und Ausdruck neo-liberaler Hegemonie kritisiert wurde (vgl. hierzu Hammermeister 2010, S. 89), ist der Kompetenzbegriff in Bezug auf WuFE geeignet. Er hebt nicht nur auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ab, sondern auch auf Dispositionen als Voraussetzungen zur Selbstorganisation von Tätigkeiten (vgl. ebd.). Sponholz (2012) beschreibt diesbezüglich, dass Wissenschaftler*innen verantwortungsvoll, selbstständig und integer handeln können sollen. Wenn WuFE somit jedoch abstrakt als Kompetenz formuliert wird, kann sie nicht direkt in ein didaktisches Lehr-Lern-Konzept übersetzt werden. Um WuFE zu operationalisieren, müssen zunächst möglichst konkrete Lernziele abgeleitet – und je Lehr-Lern-Situation weiter spezifiziert – werden. Entsprechend der Ausführungen im vorherigen Abschnitt kann es dabei selbstverständlich nicht um ein bloßes Wiedergeben Können ethischer Grundsätze des Fachs gehen, sondern profunder um eine Selbstaneignung der Thematik. Diese beruht auf der Herausbildung, Reflexion und Aushandlung verschiedener normativer Ansprüche von Akteuren und damit auch von Studierenden selbst. WuFE weist in der Folge eine Taxonomie von Lernzielen auf (aus Rakebrand & Schlütz, 2019, S. 191, angelehnt an Fehling, 2009, Sponholz, 2012 und Beck, 2017):

(1) *Erwerb von Basiskennnissen zu WuFE einschließlich eines Überblicks der wissenschafts- und forschungsethischen ‚Landschaft‘ der Disziplin:* Studierende entwickeln ein Bewusstsein für die Bedeutung von WuFE als Gegenstand des eigenen Fachs. Sie erwerben Basiskennnisse über zentrale Begriffe, theoretische Ansätze und Prinzipien. Sie erhalten einen Überblick über relevante wissenschafts- und forschungsethische Institutionen.

(2) *Fähigkeit zum Wahrnehmen, Explizieren und Erläutern aktueller Herausforderungen, Konfliktlagen und Debatten innerhalb des Fachs:* Studierende werden befähigt, aktuelle wissenschafts- und forschungsethisch relevante Problemlagen und Diskussionen innerhalb des Fachs wahrzunehmen, sich reflexiv mit den normativen Implikationen der Debatte auseinanderzusetzen und diese zu artikulieren.

(3) *Kritische Auseinandersetzung mit WuFE im Fach einschließlich der Reflexion des eigenen Ethikverständnisses als Studierende:* Studierende werden befähigt, sich kritisch mit WuFE auseinanderzusetzen und offen zu diskutieren. Sie können normative Aspekte in ihrem Fach bewerten sowie theoretische Kenntnisse, wissenschafts- und forschungsethische Standards und Prinzipien angesichts auftretender Dilemmata in der wissenschaftlichen Arbeit kritisch einordnen. Sie entwickeln ein reflektiertes Ethikverständnis und können selbst ethische Urteile bilden.

(4) *Fähigkeit zur Anwendung der Erkenntnisse im Rahmen von Studium und Weiterqualifizierung einschließlich der Abwägung:* Studierende können ihr gegenwärtiges und zukünftiges wissenschaftliches Arbeiten an den kritisch reflektierten normativen Aspekten der WuFE ausrichten, Handlungsspielräume eruieren sowie eigenverantwortlich Entscheidungen im Rahmen einer prozessorientierten, kasuistischen Abwägung treffen.

4 Exemplarische didaktische Umsetzung

4.1 Didaktische Bausteine

Abhängig von der Komplexität einer didaktischen Umsetzung werden Lernziele der Taxonomie konzeptionell in unterschiedlichem Maße tangiert. Überdies hängt von der Form der Lehrveranstaltung (Seminar, Vorlesung, Kolloquium, Lehrforschungsprojekt und so weiter) ab, welche Lernziele erreicht werden sollen oder überhaupt erreichbar sind. So lässt sich etwa die reflexive Abwägung von Kenntnissen in der Anwendung (Lernziel 4) kaum in instruktiv angelegten Lehrveranstaltungen umsetzen, sondern in interaktiven. Instruktive Formen sind eher für den Erwerb von Basiskenntnissen (Lernziel 1) geeignet. Auch ist der Stellenwert von WuFE in einer Lehrveranstaltung bedeutend für die Intensität der Lernziele: Ist WuFE thematischer Schwerpunkt der Lehrveranstaltung oder integriertes Querschnittsthema, beziehungsweise Einzelaspekt innerhalb eines breiten Lehrgegenstands?

Didaktische Umsetzungen lassen sich in drei didaktische Bausteine gliedern (vgl. ausführlich Rakebrand & Schlütz, 2019, S. 192-201): (1) *Theoretische Grundlagen und Begriffe*, (2) *Reflexion normativer Aspekte des Fachs* und (3) *WuFE als Abwägungsprozess*. Die Bausteine sollen konzeptionelle Anregungen für eigene Lehrinhalte und ihre methodische Umsetzung geben. Sie sind nicht als fertige Lehr-Lern-Konzepte zu verstehen, sondern umfassen einzelne Module, die sich für unterschiedliche Lehrveranstaltungen flexibel anpassen und einsetzen lassen.

(1) *Theoretische Grundlagen und Begriffe*: Der Baustein vermittelt Basiskenntnisse über WuFE im Fach. Inhalte sind zentrale Begriffe, theoretische Ansätze sowie Kontexte und systemische Bedingungen. Ebenso beinhaltet der Baustein eine Diskussion und damit Reflexion über die generelle Bedeutung von WuFE in der eigenen Disziplin.

(2) *Reflexion normativer Aspekte des Fachs*: Studierende lernen normative Aspekte des Fachs kennen und reflektieren diese kritisch. Sie diskutieren die Bedeutung von Werten und Normen als forschungsleitende Konstrukte und ob eine Disziplin werturteilsfrei sein kann oder soll. Der Baustein fokussiert die Debatte der Institutionalisierung von WuFE sowie ethische Probleme in der Wissenschaftspraxis des Fachs.

(3) *WuFE als Abwägungsprozess*: Im Fokus des Bausteins liegt die Befähigung der Studierenden, bei auftretenden Dilemmata im Forschungsprozess reflexiv zwischen alternativen Handlungsoptionen abzuwägen. Er thematisiert neben rechtlichen und ethischen Erwägungen auch empirische Qualitätskriterien und beinhaltet eine kritische Auseinandersetzung mit zentralen ethischen Prinzipien des Fachs in Relation zu Methodologie und Forschungsmethoden.

4.2 ‚Good-Practice‘-Beispiel

Wie können die Lernziele von WuFE in der Lehrpraxis erreicht werden? Um dies exemplarisch zu illustrieren, wird hier ein ‚Good-Practice‘-Beispiel aus der kommunikationswissenschaftlichen Lehre herausgegriffen. Dieses bezieht sich auf den dritten didaktischen Baustein, da hier Reflexions- und Aushandlungsprozesse besonders zum Tragen kommen.

Das gewählte Beispiel stellt dabei vor allem auf das dritte und vierte Lernziel ab (eigenes Ethikverständnis und Abwägung).

Basis war ein Theorieseminar mit Bachelorstudierenden an der Universität Leipzig im Studiengang Kommunikations- und Medienwissenschaft im 2. Fachsemester. Dieses behandelte WuFE als Schwerpunktthema. Es wurde erstmals im Sommersemester 2018 durchgeführt und in überarbeiteter Version im Sommersemester 2019 erneut angeboten. Mit den Studierenden waren vorab Module des ersten und zweiten didaktischen Bausteins umgesetzt worden (vor allem zu Begriffsverständnissen, theoretischen Ansätzen, Kontexten sowie zur kritischen Reflexion und Diskussion von Standesregeln anhand konkreter forschungsethischer Probleme). Die hier beschriebene 90-minütige didaktische Einheit wurde in der sechsten Sitzung umgesetzt und behandelte WuFE nicht als Theorie, sondern als Pragmatik mit Fokus auf den empirischen Forschungsprozess. Ziel war eine stärker anwendungsorientierte, selbstreferenzielle Reflexion und Aushandlung normativer Aspekte. Die Sitzung widmete sich daher den zentralen forschungsethischen Prinzipien des Fachs – Selbstbestimmung, Schadensvermeidung und Gerechtigkeit (vgl. Rakebrand & Schlütz, 2019, S. 199). Die Studierenden erhielten einleitend einen Input zu den Kernmerkmalen empirischer Forschung allgemein sowie anschließend zu den Prinzipien mit der Möglichkeit, im Plenum erste Kritiken zu äußern (basierend auf zur Sitzung vorbereiteten Texten). So diskutierten sie von sich aus nicht eindeutige, beziehungsweise nicht klar zu bestimmende Formulierungen wie ‚implizite Zustimmung der Untersuchten‘ (bei Selbstbestimmung) und ‚normale Alltagsbelastung‘ (bei Schadensvermeidung). Anschließend erhielten sie die Aufgabe, in Kleingruppen einen eigenen fiktiven Forschungsantrag zu schreiben und dabei sowohl bestimmte formelle Vorgaben einzuhalten (wie zum Beispiel zum Erkenntnisinteresse, zur Zielgruppe und zur Erhebungsmethode) als auch die drei forschungsethischen Prinzipien damit abzuwägen. Die Vorgaben waren bewusst heikel und plakativ, um möglichst kontrovers zu sein. Daraus entsponnen sich während und nach der Erarbeitung anregende Diskussionen darüber, wie schwierig sich eher theoretisch-konzeptionelle Prinzipien auf konkrete Forschungssettings und ihre Bedingungen anwenden lassen. In der Folge maßen die Gruppen den pragmatisch abgewogenen, beziehungsweise selbstreflektierten Prinzipien einen eigenen normativen Bedeutungsgehalt bei.

4.3 Didaktische Potenziale und Herausforderungen

WuFE als Lehr-Lern-Konzept bietet Studierenden die Möglichkeit, in Lehrveranstaltungen kontrovers, ergebnisoffen und die eigene Haltung reflektierend über normative Aspekte des eigenen Fachs zu diskutieren und diese zu beurteilen (siehe nachfolgend auch Rakebrand & Schlütz, 2019, S. 193f.). WuFE ist dabei in bestimmte Kontexte und systemische Bedingungen eingebettet. Obgleich also beispielsweise mit der Existenz zentraler forschungsethischer Prinzipien eine gewisse vorgefertigte Struktur normativer Ansprüche von Akteuren der Wissenschaftsgemeinschaft besteht, ist WuFE ein steter, nicht abgeschlossener Verständigungsprozess über diese Normen. An dieser Verständigung können sich auf einer Individualebene potenziell auch Studierende beteiligen. Für die Lehrpraxis bedeutet dies, Teilnehmenden Gelegenheiten zur offenen und (selbst)kritischen Argumentation zu geben, damit sie ein eigenständiges ethisches Verständnis entwickeln kön-

nen. Dies gelingt, wenn Dozierende bereits existente Richtlinien der fachlichen WuFE nicht im Sinne von unumstößlichen Axiomen behandeln, sondern auf die wissenschafts- und forschungsethischen Debatten innerhalb der jeweiligen *scientific community* hinweisen.

Lehrende sind für Studierende als ‚Neuankömmlinge‘ in der Wissenschaftsgemeinschaft Orientierungspersonen. Eine Herausforderung ist, als Dozierende die eigene Verortung im Wissenschaftssystem sowie daraus resultierende eigene normative Erwartungen und Interessen zu reflektieren und sich bei der didaktischen Umsetzung möglichst davon zu distanzieren. Die Selbstaneignung der Thematik durch die Studierenden steht im Fokus, nicht die Vermittlung normativer Vorstellungen der Lehrenden. Erforderlich ist demnach eine möglichst wertneutrale Moderation von Diskussionen in der Lehrveranstaltung (vgl. ebd.: 192).

Da, wie im dritten Abschnitt beschrieben, WuFE als abstrakte Kompetenz verstanden werden kann, ist auf eine möglichst anschauliche, konkrete und interaktiv gestaltete didaktische Umsetzung zu achten. Ratsam sind etwa eine prägnante Auswahl von Standesregeln, konkreten Forschungsbeispielen oder exemplarischen Dilemmata aus der Forschungspraxis sowie Möglichkeiten zur Interaktion und Diskussion wie zum Beispiel die Analyse von Debattenbeiträgen oder das Führen einer eigenen Debatte (ebd., S. 96f.). Voraussetzung ist, für ein konstruktives Diskussionsklima zu sorgen.

5 Fazit

Ziel dieses Artikels war, aus Perspektive eines spezifischen Teilbereichs von KD zur Beantwortung zweier Fragen beizutragen:

- (1) Was kann im Kontext von Hochschullehre unter KD verstanden werden?
- (2) Wie ist WuFE als Teilbereich von KD didaktisch umsetzbar?

Zur Beantwortung der ersten Frage wurde vorgeschlagen, WuFE innerhalb einer fachbezogenen *scientific community* zu konturieren, jedoch nicht als Ersatzkonzept von KD zu begreifen. Als selbstreferenzielles Konzept fokussiert es vor allem 1. auf die Selbstreflexion von Studierenden als angehende Wissenschaftler*innen und ihre Verortung in der Wissenschaftsgemeinschaft sowie 2. auf idealerweise deliberative Aushandlungsprozesse normativer Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens unter Abwägung kontextueller und systemischer Bedingungen. Als Lehr-Lern-Konzept verbleibt WuFE damit nicht nur auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene, sondern begreift Ethik als Pragmatik.

Zur Beantwortung der zweiten Frage wurde zunächst eine fachübergreifende Lernzieltaxonomie aufgestellt, da WuFE als Lehr-Lern-Konzept grundlegend für verschiedene Disziplinen anwendbar ist. Die Ziele sind gleichwohl je Disziplin bzw. Feld spezifisch zu adaptieren, beziehungsweise zu erweitern. Eben dies gilt in der Folge auch für die didaktische Umsetzung zum Erreichen der Lernziele. Die Selbstreferenz von WuFE, der eigene Fachbezug sowie vor allem interaktive, statt nur instruktive Lehrformen lassen KD für Studierende greifbar werden. Im Artikel wurde dazu auf drei didaktische Bausteine verwiesen. Diese sind keine fertigen Lehr-Lern-Konzepte, sondern als konzeptionelle Anregung für eigene Lehrinhalte und ihre methodische Umsetzung zu verstehen.

Anhand eines konkreten ‚Good-Practice‘-Beispiels aus der Kommunikationswissenschaft wurde illustriert, inwieweit die Lernziele in der Lehrpraxis erreicht werden können und somit WuFE als Lehr-Lern-Konzept didaktisch umgesetzt werden kann. Dabei zeigt sich, dass nicht jedes Lernziel gleichermaßen mit jedem Modul eines jeden Bausteins abgedeckt werden kann. Eine umfängliche Zielerreichung, beziehungsweise Flankierung von WuFE als Teilbereich von KD ergibt sich erst mit der Kombination von Modulen aller drei Bausteine und durch unterschiedliche Lehrformen. Die hier beschriebene Einheit tangiert vor allem das dritte und vierte Lernziel. Sie regt Studierende dazu an, vermeintlich gesetzte normative Aspekte ihres Fachs selbstkritisch zu reflektieren und ihren Bedeutungsgehalt in Kleingruppen deliberativ auszuhandeln, indem eine pragmatische Abwägung mit Bedingungen des empirischen Vorgehens stattfindet. In einem nächsten Schritt – etwa in einem Lehrforschungsprojekt, statt in einem Theorieseminar – kann eine solche Abwägung unter realen Umständen im Feld erfolgen.

Grundlegend erfordert die Beschäftigung mit WuFE im Lehrkontext nicht nur eine Reflexions- und Verständigungsleistung Lernender, sondern auch Lehrender. Denn diese sind gleichermaßen Teil des Wissenschaftssystems. WuFE als Teilbereich von KD in der Lehrpraxis bedingt in der Konsequenz, dass Lehrende ihr eigenes Ethikverständnis reflektieren und sich überdies auf die prinzipielle Unabgeschlossenheit und Offenheit des Verständigungsprozesses über normative Aspekte einlassen.

Literatur

- Averbeck-Lietz, S. & Sanko, C. (2016). Wissenschafts- und Forschungsethik in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbeck-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (125-136). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Beck, R. (2017). Wissenschaftsethik als Desiderat der wissenschaftlichen (Aus-)Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen. Wissenschaftliche Bildung für Promovierende und Postdocs* (73-93). Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhard, A., Rothermel, L. & Rühle, M. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Beltz Juventa: Weinheim Basel.
- Bigl, B., Heinisch, S. & Schultze, D. (2017). Zwischen Spezialisierung und Flexibilisierung. Curricularanalyse zum Status quo der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Ausbildung im deutschen Raum. In M. Beiler & B. Bigl (Hrsg.), *100 Jahre Kommunikationswissenschaft in Deutschland: Von einem Spezialfach zur Integrationsdisziplin* (177-198). Konstanz: UVK.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2019). *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. Verfügbar unter: https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf [29.12.2019]
- Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.) (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Fehling, J. (Hrsg.) (2009). *Ethik als Schlüsselkompetenz in Bachelor-Studiengängen. Konzeptionen, Materialien, Literatur*. Tübingen: IZEW.

- Grittmann, E. & Drüeke, R. (2016). Wissenschaftskritik als Gesellschaftskritik: Ein Entwurf. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(1), 109-113.
- Hammermeister, J. (2010). Die Sache mit den Schlüsselkompetenzen. Kritische Anmerkungen zum OECD-Kompetenzmodell. In A. Bernhard et al. (Hrsg.), „Der vermessene Mensch“. *Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 87-95.
- Jahn, D. (2012). *Kritisches Denken fördern können – Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals*. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Aachen: Shaker Verlag.
- Jahn, D. (2013). Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens. *Mediamanual, Texte 2013*, 28, 1-6.
- Karmasin, M., Rath, M. & Thomaß, B. (2013). *Normativität in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krainer, L. & Heintel, P. (2010). *Prozessethik: Zur Organisation ethischer Entscheidungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn D. (2019). Critical Thinking as Discourse. *Human Development*, 62(3), 146-164.
- McKee, H. A. & Porter, J. E. (2009). *The Ethics of Internet Research: A Rhetorical, Casebased Process*. New York, NY: Peter Lang.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies (DESECO)*. Executive Summary, 2005. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [29.12.2019]
- Rakebrand, T. & Schlütz, D. (2019). Forschungsethik in der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Hochschullehre. Erkenntnisse aus der Praxis. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 67(2), 187-205.
- Reydon, T. (2013). *Wissenschaftsethik. Eine Einführung*. Stuttgart: Ulmer.
- Schlütz, D. & Möhring, W. (2013). Standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft: Einführung und forschungsethische Grundlagen. In W. Möhring & D. Schlütz (Hrsg.), *Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft* (9-19). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schlütz, D. & Möhring, W. (2016). Kommunikationswissenschaftliche Forschungsethik: Sonntagsworte, Selbstzweck, Notwendigkeit? *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(4), 483-496.
- Sponholz, G. (2012). *Curriculum für Lehrveranstaltungen zur „Guten wissenschaftlichen Praxis“ für alle wissenschaftlichen Disziplinen*. Verfügbar unter: <https://ombudsmann-fuer-die-wissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/11/2019-Curriculum-f%C3%BCr-Lehrveranstaltungen-zur-GWP.pdf> [29.12.2019]

Autor

Thomas Rakebrand, Universität Leipzig, Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft, Leipzig, Deutschland; Email: thomas.rakebrand@uni-leipzig.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: Rakebrand, T. (2019). Wissenschafts- und Forschungsethik als Teilbereich kritischen Denkens: Potenziale und Herausforderungen für die Lehrpraxis am Beispiel der Kommunikationswissenschaft. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org