

die hochschullehre – Jahrgang 10 – 2024 (14)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2414W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Theoretische Tauchgänge

Hannah Arendt und ihr fragmentarisches Denken als Wegweiser für Abduktion und die Hochschuldidaktik

ALICE WATANABE

Zusammenfassung

Theoretische Forschung verliert sowohl in den allgemeinen Erziehungswissenschaften als auch in der Hochschuldidaktik zunehmend an Bedeutung. Insbesondere die Aussage, sie bringe keine neuen Erkenntnisse, führt zu abnehmendem Interesse. Der Beitrag greift diese Problematik auf, indem er das theoretische Forschen mit der Abduktion in Verbindung bringt und anhand von Überlegungen Hannah Arendts aufzeigt, wie eine abduktive theoretische Forschung in der Hochschuldidaktik aussehen kann. Dazu werden mit Arendts Überlegungen zu den menschlichen Vermögen – dem Thaumazein (Staunen) und dem Denken – sowie ihrer Technik der fragmentarischen Geschichtsschreibung Wege aufgezeigt, die ein abduktives Vorgehen in der theoretischen Forschung in der Hochschuldidaktik begünstigen.

Schlüsselwörter: Theoretische Forschung in der Hochschuldidaktik; Abduktion; Hannah Arendt; Thaumazein und Denken; Fragmentarische Geschichtsschreibung

Diving into Theory

Hannah Arendt and her fragmentary thinking as a guide for abduction and new theoretical approaches in higher education

Abstract

Theoretical research is becoming less important in both general education and higher education studies. In particular, the assertion that such research does not provide new insights leads to a declining interest. This article addresses this problem by linking theoretical research with abduction, and by using Hannah Arendt's reflections and approaches to show what abductive theoretical research in higher education might look like. For this purpose, Arendt's considerations of the human capacities of thaumazein (wonder) and thinking, and her technique of fragmentary research, point to possibilities for an abductive approach to theoretical research in the field of higher education studies.

Keywords: Theoretical Research in Higher Education; Abduction; Hannah Arendt; Thaumazein and Thinking; Fragmentary Research

1 Einleitung

Die theoretische Forschung hat in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung verloren. So mangelt es der theoretischen Forschung an spezifischen Methoden und klaren Abgrenzungen, wodurch sie häufig als „Restkategorie“ (Bellmann & Ricken, 2020, S. 783) oder nur als Reflexion über Forschung, verstanden wird (Vogel, 1998). Ein besonders starker Kritikpunkt an der theoretischen Forschung zeigt sich in der Feststellung, dass sie im Gegensatz zur empirischen Forschung keine neuen Erkenntnisse bringe, keine Überraschungen zulasse und durch „Selbstbestätigung und Dogmatismus“ (Bellmann, 2020, S. 794) gekennzeichnet sei.

Dennoch wird die theoretische Forschung als wichtiger Bestandteil der Erziehungswissenschaften angesehen, wie das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik *Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft* (2020) illustriert. So betont z. B. Bellmann (2020) die Bedeutung theoretischer Forschung für die Erziehungswissenschaft und zeigt in seiner Analyse, wie theoretische Forschung neue Erkenntnisse hervorbringt, indem sie empirische, historische und pragmatische Bezüge verbindet und zu etwas Neuem verwebt. Für die Hochschuldidaktik¹ sind diese Überlegungen von besonderem Interesse, da diese sich „nicht einer einzelnen Disziplin zuordnen lässt“ und auf „verschiedene methodische Zugänge“ (Trempp, 2009, S. 215) und Disziplinen zurückgreift. Reinmann (2015) skizziert in diesem Zusammenhang unterschiedliche Forschungsansätze – empirische Bildungsforschung, Trend- und Zukunftsforschung, Educational Design Research und theoretische Bildungsphilosophie – und verdeutlicht, dass die theoretische Auseinandersetzung ein elementarer Bestandteil der Hochschuldidaktik ist. Um die hochschuldidaktische Forschung in ihrer Komplexität zu erhalten, ist es wichtig, theoretische Untersuchungen nicht zu vernachlässigen und neue Konzepte und Ansätze für diesen Bereich zu entwickeln.

Eine Möglichkeit zu analysieren, inwieweit theoretische Forschung in der Hochschuldidaktik zu neuen Erkenntnissen führen kann, besteht darin, sie mit dem Verfahren der Abduktion in Beziehung zu setzen. Die Abduktion ist in den letzten Jahren in verschiedenen Disziplinen auf große Aufmerksamkeit gestoßen (Wirth, 1999; Reichertz, 2011, S. 281) und kann auch in der hochschuldidaktischen Forschung Wege aufzeigen, um neues Wissen zu generieren. Das Verfahren der Abduktion wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet: Während Reichertz (2011; 2013) es z. B. aus der Perspektive der qualitativen Sozialforschung untersucht, wird die Abduktion in dem Design-Based-Research-Ansatz aus methodologischer Sicht betrachtet (Reinmann, 2016).

Grundsätzlich versteht der Begründer Charles Sanders Peirce unter Abduktion einen logischen Schluss, der zu neuen Erkenntnissen führt. Damit unterscheidet sich die Abduktion von der Deduktion und der Induktion. Bei der Abduktion gibt es weder eine allgemeine Regel noch einen speziellen Fall. Stattdessen wird sie auf unerklärliche Phänomene angewandt, indem eine neue Hypothese erfunden wird, die das Phänomen erklärt (Peirce, 1998, S. 531f.; Reichertz, 2013, S. 13). Allerdings gilt die Abduktion als risikoreiches Unterfangen, das häufig scheitert, wie Reichertz (2013, S. 22) pointiert zusammenfasst: „Die Abduktion ist zu vergleichen mit einem Sprung ins Dunkle. Man weiß nicht wirklich, was einen erwartet: die Leere oder fester Boden.“ Ein weiteres Problem der Abduktion ist das Fehlen eines systematischen Ansatzes. Nach Peirce haben Forschende eine kognitive Eingebung, auf deren Grundlage eine neue Hypothese entsteht (Peirce, 1998, S. 531f.). Eine systematische Anwendung des Konzepts ist daher kaum umsetzbar und kann dazu führen, dass Bildungswissenschaftler:innen sich dagegen entscheiden, die Abduktion in Forschung oder Lehre zu integrieren.

Der Beitrag knüpft an diese Überlegungen an, indem er auf der Grundlage philosophischer Erörterungen die theoretische Forschung und die Abduktion aus einer anderen Perspektive betrachtet und damit das Interesse für sie in der Hochschuldidaktik weckt. Da weder die theoretische For-

¹ Unter Hochschuldidaktik oder hochschuldidaktischer Forschung versteht der Artikel in Anlehnung an Reinmann (2015, S. 178) „zugleich Hochschulforschung (bezogen auf den Kontext des Lehrens und Lernens), Wissenschaftsforschung (bezogen auf den Gegenstand des Lehrens und Lernens) und Bildungsforschung (bezogen auf die Prozesse des Lehrens und Lernens)“.

schung im Allgemeinen (Bellmann, 2020) noch die Abduktion im Besonderen (Peirce, 1998, S. 441; Reichertz, 2011, S. 285 f.) auf einem klar definierten systematischen Vorgehen beruhen, orientiert sich der Beitrag an den Überlegungen und der Arbeitsweise einer der größten Denkerinnen des 20. Jahrhunderts – Hannah Arendt – und nimmt diese als Vorbild für ein theoretisches und abduktives Forschen innerhalb der Hochschuldidaktik. Anhand ausgewählter Überlegungen Arendts zu dem Thaumazein (Staunen) und dem Denken (2012a, S. 128–156; 2016, S. 73–85) sowie der von ihr bei Walter Benjamin entdeckten Technik der fragmentarischen Geschichtsschreibung (Arendt, 2006, S. 85–97) werden Voraussetzungen und Strategien aufgezeigt, die die Suche nach neuen theoretischen Erkenntnissen begünstigen. Dazu werden die wesentlichen Merkmale der Abduktion und die philosophischen Überlegungen von Arendt systematisch rekonstruiert. Die rekonstruierten Gedankengänge bilden die Grundlage um anschließend aufzuzeigen, inwiefern Arendts Ansätze eine Basis für ein besseres Verständnis von theoretischen Untersuchungen und des Abduktionsprozesses innerhalb der Hochschuldidaktik darstellen.²

2 Das Verfahren der Abduktion

Die Abduktion ist wie die Induktion und Deduktion ein Verfahren der philosophischen Logik. Sie erfreut sich innerhalb der Sozialforschung großer Beliebtheit und ist für verschiedene, vor allem sozialwissenschaftliche Disziplinen (z. B. Bildungswissenschaften oder Soziologie) von Interesse (Reichertz, 2011, S. 281; 2013, S. 36). Alle drei Verfahren sind logische Denkformen und werden von Reichertz (2016, S. 129) als „gedankliche[s] Rüstzeug der Forschung“ bezeichnet.

Während Forscher:innen bei der Deduktion subsumieren, also von einer allgemeinen Regel auf einen besonderen Fall schließen, arbeitet ein induktives Vorgehen genau umgekehrt. Es schließt von einem Einzelfall auf eine allgemeine Regel (Meyer, 2009). Weder Deduktion noch Induktion sind in der Lage, neue Ideen zu produzieren, dies kann nur die Abduktion (Reichertz, 2013, S. 13). Als neue Ideen, die im Zuge eines Abduktionsprozesses entstehen, unterscheidet Peirce zwischen a) gesellschaftlich neuen Ideen, die vorher nicht im allgemeinen Wissensbestand vorhanden waren³, und b) individuell neuen Ideen, die entweder bereits im allgemeinen Wissensbestand vorliegen und nur auf persönlicher Ebene erkannt werden oder vergessene Ideen, die wiederentdeckt werden⁴ (Reichertz, 2013, S. 16). Peirce versteht unter Abduktion einen kognitiven Prozess (Meyer, 2009), bei dem von einem Resultat sowohl auf eine Regel als auch auf einen Fall geschlossen wird (Eco, 1985). Abduktives Vorgehen ist also nur ein Schlussverfahren, das neue Ideen und Vermutungen in die Welt bringt, deren Wahrheitsanspruch nicht gesichert ist. Dieser abduktive Prozess ist nicht greifbar und ähnelt einer kognitiven Eingebung (Reichertz, 2013, S. 20). Peirce beschreibt diesen Prozess wie folgt:

A mass of facts is before us. We go through them. We examine them. We find them a confused snarl, an impenetrable jungle. [...]. But suddenly, while we are poring over our digest of the facts and are endeavouring to set them into order, it occurs to us that if we were to assume something to be true that we do not know to be true, these facts would arrange themselves luminously. That is abduction (Peirce, 1998, S. 531 f.).

Die Abduktion benötigen Wissenschaftler:innen, wenn sich ein auftretendes Problem nicht durch eine allgemeine Regel oder einen Fall erklären lässt. Mithilfe eines geistigen Vorgangs erfinden die Forscher:innen eine neue Regel, welche gleichzeitig den Fall bestimmt. Kapitan unterscheidet zwi-

² Inwieweit auch andere Disziplinen von der Verbindung von Abduktion und Arendts Ansätzen in Bezug auf ihre theoretischen Forschungsanteile profitieren können, wird hier nicht untersucht. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass die hier vorgestellten Überlegungen auch auf andere Disziplinen übertragbar sind.

³ Z. B. Newtons Gesetz der Schwerkraft (Reichertz, 2013, S. 16).

⁴ Z. B. schließt ein „Angehörige[r] eines bislang noch unentdeckten Stammes am Amazonas ohne Zweifel abduktiv, wenn er im Jahr 2012 allein aufgrund seiner Beobachtungen der Natur die Idee der Schwerkraft“ (Reichertz, 2013, S. 16) formuliert.

schen drei Phasen des abduktiven Schließens. Die erste Phase ist die „kreative Beobachtung“ (Kapitan, 1994, S. 154), in der Forschende erkennen, dass ein Phänomen auf eine bestimmte Weise erklärt werden kann. In der zweiten Phase wird eine Hypothese formuliert und der Schluss vollzogen. Darauf aufbauend erfolgt in der dritten Phase eine subjektive Bewertung des rekonstruierten Schlusses durch die oder den Wissenschaftler:in (Kapitan, 1994). Peirce fasst diese Argumentation pointiert zusammen:

The inquiry begins with pondering these phenomena in all their aspects, in the search of some point of view whence the wonder shall be resolved. At length a conjecture arises that furnishes a possible Explanation, – by which I mean a syllogism exhibiting the surprising fact as necessarily consequent upon the circumstances of its occurrence together with the truth of the credible conjecture, as premisses (Peirce, 1998, S. 441).

Der Endpunkt der Abduktion ist das Aufstellen einer Hypothese. Dabei besitzen die Forscher:innen kein Wissen darüber, ob ihre geschaffene Annahme der Wahrheit entspricht oder nicht (Reichertz, 2013, S. 131f.). Abduktive Vorgehensweisen zeichnen sich durch Kreativität und Mut aus und bergen ein Risiko, dass die aufgestellte Regel nicht zutrifft (Reichertz, 2011, S. 285; 2013, S. 22). Sie basieren nicht auf rationalen Begründungen und sind somit nicht kritisierbar (Reichertz, 2013, S. 121).

Um zu überprüfen, ob eine Hypothese, die aus dem Prozess der Abduktion hervorgeht, wahr ist, sind Deduktion und Induktion notwendig. Die Deduktion leitet Vorhersagen aus der Hypothese ab, die mithilfe der Induktion überprüft werden. Gelingen Deduktion und Induktion, kann die aus der Abduktion abgeleitete Hypothese bestätigt und neues Wissen gewonnen werden. Ist die Überprüfung nicht erfolgreich, beginnt der Prozess von Neuem. Peirce plädiert für einen dreistufigen Erkenntnisprozess, in dem neue Erkenntnisse durch Abduktion gewonnen und anschließend durch Deduktion und Induktion überprüft werden. Demnach sucht die „Abduktion [...] nach Theorien, die Deduktion nach Voraussagen, die Induktion nach Fakten“ (Reichertz, 2013, S. 130). Die Abduktion ist also nur ein Schlussverfahren, um neue, aber ungesicherte Wissensannahmen zu formulieren. Erst durch weitere Forschungsschritte können die abduktiv entstandenen Hypothesen bestätigt werden. Der Wert der Abduktion für die Wissenschaft liegt ausschließlich in der Eröffnung neuer Ideen und Forschungsmöglichkeiten, wie Beck und Jungwirth (1999, S. 249) veranschaulichen:

Die Abduktion darf man nun jedoch nicht als Anleitung für die Bildung von Deutungshypothesen auffassen. Sie charakterisiert nur formal die Hypothesengenerierung, stellt aber selbst keine Methodologie dar. [...] Zufall, Intuition oder Spekulation spielen bei jedem Verfahren eine gewisse Rolle.

Somit verläuft ein abduktiver Prozess nicht nach einem klaren Schema, sondern ist durch Offenheit, Unsicherheit und Kreativität gekennzeichnet. In dieser Beschaffenheit liegt für viele Wissenschaftler:innen eine Herausforderung, weil eine Abduktion nicht planbar oder erklärbar ist. Es ist auch nicht klar, wann die kognitive Eingebung den Forscher oder die Forscherin überkommt, was diesen Aspekt des Forschungsprozesses intransparent macht (Reichertz, 2011, S. 285).

Peirce thematisiert jedoch zwei Strategien, mit deren Hilfe abduktives Denken gefördert werden kann. Zum einen erläutert der Wissenschaftler anhand seiner „Fähigkeiten als Hobbydetektiv“ (Reichertz, 2013, S. 114), wie Menschen in Stresssituationen einen „Zustand erhöhter Aufmerksamkeit“ (Reichertz, 2013, S. 117) herbeiführen und dadurch geistig angeregt werden können. Andererseits sieht Peirce auch im genauen Gegenteil – der völligen geistigen Entspannung – einen Status, der für einen ‚Geistesblitz‘ förderlich ist. Seine Ausführungen nehmen an dieser Stelle fast schon spirituelle Züge an: „Enter your skiff of musement, push off into the lake of thought, and leave the breath of heaven to swell your sail. With your eyes open, awake to what is about or within you, and open conversation with yourself: for such is all meditation“ (Peirce, 1998, S. 437).

Den Widerspruch, dass zwei gegensätzliche Verhaltensweisen abduktives Denken begünstigen, löst Reichertz auf. Der Abduktionsforscher tut dies, indem er auf das Ziel beider Strategien verweist: Sowohl bei Tagträumen als auch in Stresssituationen schalten Menschen ihren „bewusst arbei-

tende[n], mit logischen Regeln vertraute[n] Verstand“ (Reichertz, 2013, S. 118) aus und öffnen so ihren Geist. Damit durchbrechen sie bekannte Denkstrukturen und können unerklärliche Phänomene aus einer anderen Perspektive betrachten. Aus diesem Grund plädiert Reichertz dafür, das Verfahren der Abduktion als eine wissenschaftliche Haltung zu verstehen, die neugierig ist und Neues entdecken und lernen möchte (Reichertz, 2013, S. 120 f.).

Trotz der beiden Strategien von Peirce und des Vorschlags von Reichertz, den geistigen Vorgang der Abduktion als eine bestimmte wissenschaftliche Haltung zu begreifen, bleibt das Verfahren zu vage, um konkrete, theoretische Ansätze im Bereich der Hochschuldidaktik zu entwickeln. Auch ist es gerade für junge Bildungswissenschaftler:innen oder Studierende schwer vorstellbar. Darüber hinaus wird in den wissenschaftspolitischen Rahmenstrukturen eine rationale, transparente und nachvollziehbare Forschung gefordert (Ricken, 2020), die mit dem Wesen der Abduktion kaum vereinbar ist. Das übergeordnete Problem scheint darin zu bestehen, dass es nicht möglich ist, Qualitätskriterien für die Abduktion anzuwenden, die normalerweise für die Bewertung eines Forschungsvorhabens grundlegend sind.

Die Ausführungen zeigen zwar, dass die Anwendung abduktiven Denkens im Bereich der hochschuldidaktischen Forschung dazu führen kann, denkbare Hypothesen zu formulieren, zu reflektieren und dadurch Neues zu entdecken. Es bleibt jedoch unklar, inwieweit das Verfahren der Abduktion praktisch und nachvollziehbar auf die theoretische Forschung innerhalb der Hochschuldidaktik angewendet werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage werden im Folgenden ausgewählte Überlegungen Hannah Arendts rekonstruiert, um neue Orientierungspunkte für das Verfahren der Abduktion herauszuarbeiten. Zunächst wird jedoch erläutert, warum Arendt als abduktive Denkerin betrachtet werden kann.

3 Hannah Arendt – eine abduktive Denkerin?!

Arendt versteht sich als politische Denkerin (Arendt & Gaus, 2020) und gilt als Klassikerin der politischen Theorie (Weißpflug, 2018, S. 9). Arendts Werke zeichnen sich durch eine hohe interdisziplinäre Reichweite (Thaa, 2008) aus und finden auch in der Hochschuldidaktik Anklang (z. B. d'Agnese, 2020). Insbesondere der Bildungswissenschaftler Jon Nixon verbindet die philosophischen Überlegungen der Theoretikerin mit hochschuldidaktischen Zielen und beschreibt Arendt als public educator (Nixon, 2020).

Eine Besonderheit Arendts ist ihre unkonventionelle Art zu denken und zu schreiben. Die Theoretikerin entwickelt neue Konzepte für das Politische und definiert menschliche Tätigkeiten radikal neu (Weißpflug, 2018, S. 9). In diesem Sinne kann Arendt als abduktive Denkerin verstanden werden, der es gelingt, neue Ideen zu entwickeln und in die Welt zu tragen. Obwohl Arendt ihre Arbeitsweise nicht als abduktiv beschreibt, lässt sich ein abduktives Vorgehen z. B. anhand ihrer Überlegungen zum Eichmann-Prozess aufzeigen. Hannah Arendt berichtet 1961 über den Prozess gegen Adolf Eichmann in Jerusalem (Arendt, 2011). Während des Prozesses beobachtet die Theoretikerin ein Phänomen – sie nennt es die Banalität des Bösen –, das sie erstaunt und das für sie zunächst unerklärlich ist:

Wie monströs die Taten auch immer waren, der Täter [Adolf Eichmann, d. Ver.] war weder monströs noch dämonisch, und das einzige unverkennbare Kennzeichen, das man [...] entdecken konnte, war etwas vollkommen Negatives: nicht Dummheit, sondern eine merkwürdige, durchaus authentische Unfähigkeit zu denken (Arendt, 2012a, S. 128).

Arendt hatte Eichmann für einen schrecklichen Verbrecher gehalten, stellt aber während der Gerichtsverhandlung fest, dass die Annahme nicht zutrifft. Aufgrund dieser Erkenntnis muss Arendt ihre frühere Auffassung von Eichmann revidieren. Dies ist die erste Phase der Abduktion (Kapitan, 1994). Durch einen kognitiven Prozess gelangt Arendt in der zweiten Phase der Abduktion (Kapitan, 1994) zu der folgenden Überlegung: „Böse Taten gigantischen Ausmaßes“ (Arendt, 2012a, S. 128)

müssen nicht zwangsläufig von Tätern durchgeführt werden, die sich durch eine „besondere[.] Art von Sündhaftigkeit [...] oder ideologischer Überzeugung“ (Arendt, 2012a, S. 128) auszeichnen. Nachdem die Theoretikerin diesen Gedanken formuliert hat, bewertet sie ihn subjektiv (dritte Abduktionsphase nach Kapitan, 1994), indem sie weiter darüber nachdenkt. Abschließend formuliert sie folgende zu untersuchende Frage: „Könnte die Tätigkeit des Denkens [...] so beschaffen sein, dass sie die Menschen gegen das Unrecht-Tun ‚konditioniert‘?“ (Arendt, 2012a, S. 129). Durch den Prozess der Abduktion findet Arendt eine These, die sie anschließend theoretisch untersucht. Diesen Prozess beschreibt sie folgendermaßen:

[N]achdem mich ein Phänomen – die »quaestio facti« - erstaunt hatte und ich mich nolens volens in den Besitz eines Begriffes (Banalität des Bösens) gesetzt hatte, konnte ich nicht anders, als mir die ‚quaestio juris‘ zu stellen und mich zu fragen, mit welchem Recht ich denselben besitze und gebrauche (Arendt, 2012a, S. 130).

Ein weiteres Argument, Arendt als abduktive Denkerin zu betrachten, zeigt sich in ihrer wissenschaftlichen Haltung. Arendts oberste Forschungsprämisse ist es, die Phänomene der Welt zu verstehen. Dabei geht es ihr nicht um wissenschaftliche Anerkennung, wie sie in ihrem Gaus-Interview verdeutlicht: „Wenn ich arbeite, bin ich an Wirkung nicht interessiert. [...] Ich selber wirken? Nein, ich will verstehen“ (Arendt & Gaus, 2020, S. 48).

Zu dieser Haltung Arendts gehört es, dem Unverstandenen auf den Grund zu gehen und sich nicht mit der einfachsten Erklärung zufrieden zu geben, sondern mutig nach neuen Erkenntnissen zu suchen. Arendt ist in der Lage, sich von konventionellen Annahmen zu lösen, neue Thesen zu formulieren und diesen nachzugehen. Mit Reichertz kann Arendt als ein vorbereiteter Geist beschrieben werden, der informiert und gleichzeitig frei neue Thesen aufstellt und sich auf das abduktive Denken einlässt (Reichertz, 2011, S. 288).

4 Thaumazein und Denken als Voraussetzungen der Abduktion

Aus dem Eichmann-Beispiel lassen sich drei Grundvoraussetzungen für Arendts abduktives Denken für die Forschung ableiten: Erstens, Forschende benötigen eine Bereitschaft, Fragen zu stellen und müssen den Wunsch haben, Phänomene in der Tiefe zu verstehen. Zweitens, Forschende müssen lernen sich von vermeintlichem Wissen zu lösen und Widersprüche zu erkennen. Drittens, Forschende sollten mit der Welt interagieren und sich mit gesellschaftlichen Ereignissen auseinandersetzen.

Diese Aussagen sind allgemein gehalten und klingen zunächst wie Binsenweisheiten, denn grundsätzlich ist es das Ziel jeder wissenschaftlichen Untersuchung, den Forschungsgegenstand in seiner Tiefe zu erfassen und gesellschaftliche Themen wissenschaftlich zu analysieren. Hinter diesen Prämissen verbergen sich jedoch grundlegende Ansätze zur näheren Bestimmung der Abduktion. Im Folgenden soll anhand von Arendts Überlegungen zum Thaumazein und Denken gezeigt werden, wie sich diese Grundvoraussetzungen konkretisieren lassen und inwiefern sie helfen, abduktive Verfahren besser zu verstehen.

4.1 Thaumazein und Denken

Arendt (2016) setzt sich in ihrer Sokrates-Vorlesung *Apologie der Pluralität* mit dem Thaumazein (altgriechischer Begriff für das philosophische Staunen) auseinander. In Anlehnung an Platon arbeitet die Theoretikerin heraus, dass das Thaumazein einem Staunen oder einer Verwunderung gleichkommt, die den Menschen überrascht und in eine Art Schockzustand versetzt (Arendt, 2016, S. 76 f.). Das Staunen gilt als der Anfang aller philosophischen Erörterungen (Platon, 2011a, 155d) und wird von Platon als nicht erklärbar oder beschreibbar dargestellt: Das Thaumazein entsteht „wie ein durch einen abspringenden Feuerfunken plötzlich entzündetes Licht in der Seele“ (Platon, 2011b, 341c-d). Allerdings geben weder Platon noch Arendt eine Erklärung dafür, wie diese Erhellung genau erfolgt

(Arendt, 2016, S. 76 f.; Platon, 2011b, 341c-d). Der Grund dafür liegt nach Arendt darin, dass die Gegenstände und Themen, die im Thaumazein behandelt werden, zu allgemein und abstrakt sind, um sie sprachlich fassen zu können. Staunende Menschen sind nicht in der Lage, ihre gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse zu erklären, sondern können diese nur in unbeantwortbaren Fragen zum Ausdruck bringen: „Was ist das Sein? Wer ist der Mensch? Welchen Sinn hat das Leben?“ (Arendt, 2016, S. 77). Menschen, die sich im Moment des Thaumazein befinden, erleben also eine Orientierungslosigkeit – ein Nicht-Wissen – in Bezug auf bestimmte Themen. Diese Erfahrung erschüttert vermeintliche Wissenszusammenhänge sowie Konventionen und schafft so Raum für neue Ideen. Das Stellen von unbeantwortbaren Fragen hat sowohl für die Wissenschaft im Allgemeinen als auch für die Abduktion im Besonderen einen fundamentalen Wert:

Indem er die letzten, unbeantworteten Fragen stellt, erweist sich der Mensch als fragendes Wesen. Das ist auch der Grund, weshalb auch jede Wissenschaft, welche beantwortbare Fragen stellt, ihren Ursprung der Philosophie verdankt [...]. Würde der Mensch jemals die Fähigkeit verlieren, letzte Fragen aufzuwerfen, würde er gleichzeitig auch die Fähigkeit einbüßen, beantwortbare Fragen zu stellen. Er wäre kein fragendes Wesen mehr, und das wäre nicht nur das Ende der Philosophie, sondern auch der Wissenschaft (Arendt, 2016, S. 77).

Gerade im Hinblick auf die Abduktion, die versucht, Antworten auf unerklärliche Phänomene zu finden (Peirce, 1998, S. 531 ff.; Reichertz, 2013, S. 13), ist es elementar, (beantwortbare und nicht-beantwortbare) Fragen zu stellen und die Welt verstehen zu wollen. Erst diese im Thaumazein entstehende Fähigkeit ermöglicht es, Antworten zu suchen und abduktiv Hypothesen zu formulieren. Um den Prozess der Abduktion einzuleiten, muss sich der Mensch also dem Zustand des Thaumazein hingeben, in dem er „im Singulär einen flüchtigen Augenblick lang mit dem ganzen Universum konfrontiert“ (Arendt, 2016, S. 79 f.) ist. Genauso wichtig ist es aber auch, dass eine Person sich nicht im Thaumazein verliert und den Moment des Staunens verlängern will. Während nach Arendt die meisten Menschen ihren passiven Zustand beim Thaumazein eher ablehnen und versuchen, sich eine Meinung über Dinge zu bilden, über die sie eigentlich keine Meinung haben können, neigen vor allem Philosophinnen und Philosophen dazu, im Staunen verweilen zu wollen (Arendt, 2016, S. 80).⁵ Bei der Abduktion kommt es darauf an, das richtige Maß gegenüber dem Thaumazein zu finden und sich in Momenten des Staunens über die Welt erschüttern zu lassen.

Nicht nur das Thaumazein, sondern auch das Denken führt dazu, vermeintliches Wissen infrage zu stellen und Konventionen oder vorgefertigte Annahmen zu zerstören. Im Gegensatz zum Thaumazein versteht Arendt unter dem Denken keinen Schockzustand, sondern beschreibt es als einen inneren Dialog, in dem Menschen über Abwesendes nachdenken (Arendt, 2012a, S. 151; 2020, S. 193). Während des Denkprozesses entdecken Individuen also ihre innere Pluralität und führen ein Gespräch mit sich selbst. Auch Peirce (1998, S. 437) spricht in Bezug auf die Abduktion von einer „open conversation with yourself“, was die Verbindung zwischen Abduktion und Denken unterstreicht.

Während des Denkens nehmen Menschen sich nicht als eine Person wahr, sondern erörtern ihre inneren Differenzen. Diese inneren Unterschiede werden von Arendt als „Zwei-in-Einem“ (Arendt, 2012a, S. 151) bezeichnet und eröffnen sich Individuen nur, wenn sie sich allein dem Denkprozess hingeben. Sobald eine Person wieder in den Kontakt mit ihren Mitmenschen tritt, verschwindet die innere Pluralität und sie wird wieder zu einer geschlossenen Einheit ohne Differenzen. Bradshaw (1989, S. 82) betrachtet daher die Aufgabe des Denkens darin, Widersprüche im Bewusstsein aufzulösen. So können Menschen z. B. durch einen inneren Dialog erkennen, dass sie einem logischen Trugschluss unterliegen und sich selbst widersprechen. Da Menschen grundsätzlich denkende Wesen sind, die von Zeit zu Zeit innehalten und mit sich selbst leben müssen, ist es ein Grundsatz des Denkens, sich nicht zu widersprechen, wie Arendt mit folgendem Zitat verdeutlicht:

5 Für eine Vertiefung wird das Buch *Sokrates. Apologie der Pluralität* empfohlen (Arendt, 2016).

Insofern ich Einer bin, werde ich mir nicht widersprechen, aber ich kann es doch, weil ich in Gedanken aufgespalten, Zwei-in-Einem bin; deshalb lebe ich nicht nur zusammen mit anderen, als Einer, sondern lebe auch mit mir selbst. Die Angst vor dem Widerspruch gehört zur Aufspaltung, gehört dazu, dass man nicht länger eins mit sich ist, und aus diesem Grund konnte [...] [der Wunsch nach innerer Widerspruchslosigkeit, d. Ver.] die fundamentale Regel des Denkens werden (Arendt, 2016, S. 56 f.).

Ein innerlicher Widerspruch kann auf zwei Ebenen erfolgen, die allerdings in der antiken Philosophie als gleiches Phänomen wahrgenommen werden (Arendt, 2016, S. 61). Einerseits kann ein Widerspruch entstehen, wenn ein Mensch sich falsch verhalten hat, wie Arendt am Beispiel von Richard dem Dritten verdeutlicht. In diesem Fall schaltet sich während des Denkprozesses das menschliche Gewissen ein (Arendt, 2012a, S. 150 ff.). Andererseits kann es sich auch um einen logischen Trugschluss handeln, bei dem eine Person erkennt, dass sie über einen bestimmten Gegenstand oder Begriff kein Wissen besitzt. Arendt veranschaulicht diese Art des inneren Widerspruchs anhand der frühen platonischen Dialoge, in denen der literarische Sokrates vermeintliches Wissen seiner Gesprächspartner kritisch hinterfragt, sie so zum Denken anregt und auf dieser Basis Widersprüche in der Argumentation deutlich werden (Arendt, 2012a, S. 142). Für die Abduktion ist diese zweite Form des Widerspruchs interessant, da hier die Frage nach dem Erkenntnisgewinn und nicht die nach einem moralischen Fehlverhalten im Mittelpunkt steht. Durch die destruktive Kraft des Denkens, die vermeintliches Wissen infrage stellt und zerstört, können Menschen logische Widersprüche aufdecken und so Raum für neue Ideen schaffen. Damit erfüllen Thaumazein und Denken genau den Anspruch, den Reichertz (2011, S. 228) an abduktive Verfahren stellt:

Alle Maßnahmen, günstige Bedingungen für Abduktionen zu schaffen, zielen also stets auf eins: auf die Erlangung der inneren Bereitschaft, alte Überzeugungen aufzugeben und neue zu suchen. Diese innere Bereitschaft kann man auch „Haltung“ nennen: Gemeint ist die Haltung, gegenüber dem gesellschaftlich Bewährten und Bekannten eine gewisse Distanz zu pflegen – immer mit der Möglichkeit zu rechnen, dass es auch anders sein könnte.

Arendts Analyse der Tätigkeit des Denkens erscheint aus bildungswissenschaftlicher Perspektive speziell. Insbesondere die Aussage, dass Denken vermeintliches Wissen vernichtet, anstatt neues Wissen zu schaffen, ist für viele Bildungswissenschaftler:innen gewöhnungsbedürftig und nimmt fast schon eine Außenseiterposition ein.⁶ Erschwerend kommt hinzu, dass Arendt ihren Denkbegriff nicht konkretisiert, sodass er kaum mit anderen bildungswissenschaftlichen Denkformen (z. B. kritisches, lösungsorientiertes, konvergentes oder divergentes Denken) verglichen werden kann.

Für die Initiierung abduktiver Prozesse bietet Arendts Beschreibung des Denkens jedoch einen wichtigen Bezugspunkt, da die Abduktion gerade nicht durch strukturiertes und zielgerichtetes Denken erreicht werden kann (Beck & Jungwirth, 1999). Arendts Analyse hilft somit Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, das Denken aus einer anderen Perspektive zu betrachten und zeigt einen Weg auf, sich von vermeidbarem Wissen zu befreien, welches den abduktiven Prozess behindert.⁷

Anhand der Ausführungen zum Thaumazein und zum Denken wird deutlich, auf welchen Grundlagen Menschen Fragen entwickeln, sich von Annahmen ohne Wahrheitsanspruch befreien können und damit den Prozess der Abduktion begünstigen. Mit Blick auf die dritte Voraussetzung – das Auseinandersetzen mit gesellschaftlichen Ereignissen – zeigt sich jedoch, dass Thaumazein und Denken nicht allein für einen abduktiven Prozess ausreichen. Darüber hinaus bedarf es konkreter Bezüge zur Welt, die sich z. B. in besonderen Situationen oder Erscheinungen widerspiegeln und

6 Z. B. die Definition der Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2018.

7 Eine andere Möglichkeit, sich diesem Thema zu nähern, ist die Auseinandersetzung über die Kreativitätsforschung, die sowohl für die Psychologie als auch für die Bildungswissenschaft einen interessanten Zugang zur Abduktion bietet (siehe zur Vertiefung z. B. Bidlo, 2011; Rohr, 1993). In diesem Text werden diese Überlegungen nicht weiter ausgeführt, da sie zu weit von der grundsätzlichen Fokussierung wegführen würden.

durch ihre Pluralität gekennzeichnet sind. Denn erst durch die Interaktion mit der Außenwelt⁸ entdecken Menschen neue Phänomene und Probleme, über die sie abduktiv nachdenken können: Wäre Arendt nie zum Eichmann-Prozess nach Jerusalem gefahren, wäre ihr der Begriff der Banalität des Bösen vielleicht nie in den Sinn gekommen (Arendt, 2012a, S. 128). Um die Abduktion zu fördern, bedarf es somit einer Balance zwischen Thaumazein, Denken und der Auseinandersetzung mit konkreten weltlichen Erscheinungen, die sich gegenseitig als Inspirationsquellen für neue Ideen dienen. Auch Arendt ist bewusst, wie wichtig die Verbindung dieser verschiedenen menschlichen Vermögen ist und plädiert in diesem Zusammenhang dafür, „die Pluralität des Menschen, aus der die Vielfalt menschlicher Eigenschaften hervorgeht, zum Gegenstand [...] [des] thaumazein [zu] machen“ (Arendt, 2016, S. 85).

4.2 Thaumazein und Denken als Anstöße für theoretische Untersuchungen in der Hochschuldidaktik

Thaumazein und Denken ermöglichen es Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Lehrenden oder auch Studierenden, sich von Konventionen und allgemein anerkannten Maßstäben zu befreien, Fragen zu stellen und sich so für neue Erkenntnisse zu öffnen. Allerdings sind die beschriebenen Vermögen zu allgemein, um daraus konkrete Handlungsempfehlungen für ein abduktives theoretisches Forschen abzuleiten. Ihre Analyse macht aber etwas Grundsätzlicheres deutlich: Forschende brauchen Freiräume, um abduktive Prozesse zu initiieren, in denen sie kein konkretes Ziel oder einen bestimmten Zweck verfolgen. Ebenso ist es wichtig zu lernen, dass Forschung mit Fragen und Staunen über die Welt beginnt, Konventionen und vermeintliches Wissen durchbrechen kann und nicht notwendigerweise neue Ideen und Erkenntnisse hervorbringt. Der Wert abduktiv-theoretischer Forschung liegt gerade in der Abwesenheit konkreter Methoden und vorhersehbarer Forschungsschritte: Nur so entstehen Freiräume, in denen Phänomene bestaunt und vermeintliches Wissen hinterfragt werden können. Diese Freiräume sind jedoch nicht als angenehme Freizeit zu verstehen, sondern als Momente der Erschütterung, der Verunsicherung, in denen die Forschenden ihre Komfortzonen verlassen und durch Staunen, Nachdenken und Kontakt mit der Welt möglicherweise auf neue Ideen kommen.

Diese Erkenntnisse richten sich allerdings nicht nur an Theoretiker:innen der Hochschuldidaktik, sondern können sich auch auf Forschende in den Bildungs-, Geistes- oder Gesellschaftswissenschaften beziehen. Warum sind diese Überlegungen also gerade für theoretische Untersuchungen in der Hochschuldidaktik relevant? Die erste und naheliegendste Antwort auf diese Frage ist, dass die Hochschuldidaktik von Natur aus interdisziplinär ist und auf verschiedenen Bezügen, Methodologien und Methoden basiert (Trempe, 2009). Sie benötigt daher mehr als andere Disziplinen Orientierungspunkte, um ihren unterschiedlichen Ausrichtungen (hier der theoretischen Bildungsphilosophie, Reinmann, 2015) gerecht zu werden. Zu dieser interdisziplinären Ausrichtung kommt zweitens hinzu, dass eine theoretische Bildungsphilosophie innerhalb der Hochschuldidaktik in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung verloren hat, gleichzeitig aber das Interesse an ihr angesichts neuer Herausforderungen wächst (Reinmann, 2015). Damit gewinnen Überlegungen zur theoretischen Forschung (wie z. B. anhand des Thaumazein und des Denkens) an hochschuldidaktischer Bedeutung. Darüber hinaus führt die gegenwärtige starke Fokussierung auf empirische Forschung in der Hochschuldidaktik dazu, dass sich diese selbst verengt und ihre bildungsphilosophischen Wurzeln vernachlässigt bzw. einer empirischen Logik unterwirft. Die Verbindung von Abduktion, Thaumazein und Denken zeigt einen alternativen Weg für die theoretische Forschung auf, der neben dem bisherigen Versuch, diese zu systematisieren und möglichst verständlich zu machen, eine andere Haltung für die Bildungsphilosophie skizziert. Eine solche Haltung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Offenheit theoretischer Forschung nicht nur anerkannt, sondern als typisches Merkmal dieses Ansatzes geschätzt wird. Die Überlegungen zum Thaumazein und Denken

⁸ Die Interaktion mit der Außenwelt kann dabei unterschiedliche Formen annehmen, z. B. können Menschen durch gemeinsames Handeln mit ihren Mitmenschen (Arendt, 2013a, S. 213–317) konkrete Bezüge zur Welt erhalten oder indem sie als Zuschauende über bestimmte Situationen, Entscheidungen oder Erlebnisse urteilen (Arendt, 2013b).

bieten somit eine Grundlage, um abduktive Verfahren und darauf aufbauende theoretische Diskussionen in der Hochschuldidaktik zu fördern, das derzeit vorherrschende empirisch geprägte Forschungsverständnis aufzubrechen und einen alternativen Zugang aufzuzeigen. Dabei müssen sich eine empirische Forschung und eine abduktive theoretische Forschung aber nicht antagonistisch gegenüberstehen. Vielmehr können Thaumazein und Denken sowohl für Vorarbeiten als auch für kritische Reflexionen in der empirischen Bildungsforschung, der Trend- und Zukunftsforschung oder im Educational Design Research genutzt werden.

Eine weitere Antwort kann drittens am hochschuldidaktischen Postulat *Bildung durch Wissenschaft* aufgezeigt werden, das seit Humboldt die Wissenschaft als geeignetes Medium zur Vermittlung von Bildung beschreibt (Huber & Reinmann, 2019, S. 46 ff.). So verdeutlichen Huber und Reinmann (2019, S. 48), dass „das Staunen, das immer weitergehende Suchen nach Erklärung, das Problematisieren, Einsehen und Mitteilen“ elementare Eckpfeiler für eine Charakterbildung der Studierenden sind. Die Auseinandersetzung mit den beiden menschlichen Vermögen kann also helfen, Elemente des Bildungsideals besser zu verstehen und sich ihnen anzunähern. Somit ist es nicht nur für Theoretiker:innen innerhalb der Hochschuldidaktik wichtig, sich mit dem Thaumazein und dem Denken zu beschäftigen, sondern auch für Lehr-Lern-Kontexte und die Ausbildung von Studierenden von Bedeutung. Um Studierende für diese Art der theoretischen Auseinandersetzung zu begeistern, braucht es Orte in der Lehre, die nicht von einem ökonomischen Zweck-Mittel-Kalkül geprägt sind, sondern Raum für zweckfreies Staunen und Denken schaffen. Lehrende haben dabei die Aufgabe, in Anlehnung an die sokratische Hebammenkunst (Arendt, 2021a, S. 142) ihre Studierenden durch kritisches Hinterfragen zu unterstützen, sich von vermeintlichem Wissen und Konventionen zu befreien und Orientierungslosigkeit und Verwirrung auszuhalten. Auf diese Weise können bei Studierenden abduktive Prozesse und die Entstehung neuer Ideen gefördert werden, die dann durch weitere theoretische Auseinandersetzung (wie bei Arendt) oder durch induktive und deduktive Verfahren untersucht werden. Insbesondere für didaktische Prinzipien wie das forschende Lernen (Huber & Reinmann, 2019) oder das problembasierte Lernen (Scholkmann, Stegeager & Miller, 2023) kann die Thematisierung von Thaumazein und Denken bei der Herangehensweise an Probleme, beim Finden von Fragestellungen oder in Reflexionsphasen unterstützen und eine bildungsphilosophische Fundierung bieten.

Es reicht jedoch nicht aus, in der Hochschulbildung und in der hochschuldidaktischen Forschung Momente des Thaumazein und des Denkens zu schaffen, sondern es bedarf auch konkreter Techniken, die das abduktive Vorgehen und die theoretischen Erörterungen greifbar machen. Eine solche Technik findet Arendt bei Walter Benjamin (Arendt, 2006), die im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

5 Theoretische Tauchgänge

Wie bereits erläutert, ist Arendt eine abduktive Theoretikerin. Eine weitere Besonderheit Arendts ist, dass sie häufig in Fragmenten denkt (Benhabib, 2006, S. III). Die fragmentarische Geschichtsschreibung (FG) wird auch als dichterisches Denken oder Perlentauchen beschrieben und von Arendt bei Walter Benjamin entdeckt (Arendt, 2006, S. 94–97). Der Traditionsbruch, der sich für Arendt in den totalitären Regimen und Verbrechen des 20. Jahrhunderts manifestiert, ist für die Theoretikerin der Ausgangspunkt, um das politische Denken neu zu beleben, ohne an die gescheiterte Tradition anzuknüpfen (Arendt, 2012b, S. 17 f.). Die totalitäre Herrschaft hat die Geschichte des philosophischen Abendlandes so erschüttert, dass ein Weiterführen der Tradition nicht mehr möglich ist. Arendt spricht in diesem Zusammenhang von „Ereignissen [, die] mit den großen und durch große Traditionen geheiligten Mitteln unserer Vergangenheit weder im politischen Handeln noch im geschichtlich-politischen Denken“ (Arendt, 2005, S. 947) begreifbar sind. Allerdings ist es auch Benjamin und Arendt nicht möglich, völlig frei von ideengeschichtlichen Bezügen zu denken, weil ihnen ansonsten ein Bezugspunkt fehlt. Die Lösung finden die beiden Wissenschaftler:innen in der FG. Diese gibt Benjamin und Arendt eine Orientierung für ihre theoretischen Erörterungen, ohne sie an die tradi-

tionelle Denkstruktur zu binden. Die FG lässt sich am besten mit der Metapher des Perlentauchens erfassen:

Dem Perlentaucher gleich, der sich auf den Grund des Meeres begibt, nicht um den Meeresboden auszuschnappen und ans Tageslicht zu fördern, sondern um in der Tiefe das Reiche und Seltsame, Perlen und Korallen, herauszubringen und als Fragmente an die Oberfläche des Tages zu retten, taucht es [das fragmentarische Denken, d. Verf.] in die Tiefen der Vergangenheit (Arendt, 2006, S. 97).

Arendt und Benjamin tauchen in die Ideengeschichte ein, sammeln dort Fragmente – etwa historische Figuren oder ideengeschichtliche Begriffe – und lösen sie aus ihrem ursprünglichen Kontext. Dabei brechen sie die Fragmente einerseits aus ihren zerstörten traditionellen Bezügen und ihrer ursprünglichen Form und schaffen andererseits durch ihre Interpretationen Neues. Der Fokus liegt immer auf dem Verstehen eines konkreten Aspektes der Gegenwart: „Dies Denken, genährt aus dem Heute, arbeitet mit den ‚Denkbruchstücken‘, die es der Vergangenheit entreißen und um sich versammeln kann“ (Arendt, 2006, S. 97).

Durch dieses Vorgehen sind Arendt und Benjamin in der Lage, aktuelle Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, neue Zusammenhänge zu erkennen oder Hypothesen aufzustellen. Der Verstehensprozess, der auf einer kreativen Zusammenfügung von gegenwärtigem Phänomen und historischem Fragment beruht, steht im Mittelpunkt. Fragmentarisches Denken (FD) arbeitet also nicht mit Kausalketten und ist auch nicht als strukturierter Prozess zu verstehen. Vielmehr ist es ein schöpferisches Wirken, in dem Denkfragmente teilweise verzehrt oder einseitig dargestellt werden, um über ein gegenwärtiges Phänomen nachzudenken.

Gerade in diesem offenen Forschungsansatz liegt der Wert für die Abduktion. Die FG bietet den Forschenden einen konkreten Rahmen, um mit dem abduktiven Denken zu beginnen. Beim Eintauchen in die Geschichte verbinden Forschende bestimmte Aspekte, Ideen oder Personen mit ihrem gegenwärtigen Denken, was sich stimulierend auf den Geist auswirkt und im besten Fall einen abduktiven Prozess in Gang setzt, der zu einer neuen Hypothese führt. Die FG eignet sich für die Abduktion, weil sie sowohl das freie Denken fördert als auch den Prozess der Abduktion konkretisiert: Die Freiheit besteht darin, dass Tauchende in ihren Richtungen und Entscheidungen frei sind und selbst auswählen, welche Fragmente gesammelt und mit an die Oberfläche genommen werden. Die Konkretisierung gibt den Tauchenden hingegen einen Ausgangspunkt, von dem aus sie mit dem abduktiven Prozess beginnen können: Sie tauchen in die Vergangenheit ein, lassen sich von Ideen, Figuren, Konzepten etc. inspirieren und nehmen Interessantes mit an die Oberfläche. In der Auswahl und im Umgang mit den Fragmenten sind sie jedoch frei. FD kann somit in zweifacher Weise für die Abduktion genutzt werden. Erstens hilft es den Forschenden, einen konkreten Ausgangspunkt für einen freien Gedankenfluss zu finden, der die Abduktion fördert. Zweitens können Forschende die gesammelten Fragmente nutzen, um konkrete Phänomene zu beleuchten und daraus neue Ideen abzuleiten. Ein Forschen in Fragmenten ermöglicht es, unverständliche Phänomene in einem anderen Kontext zu betrachten und ungewöhnliche Ideen oder Lösungsansätze hervorzuheben. Anschließend können die Forschenden die aufgestellten Hypothesen theoretisch reflektieren (wie Arendt) oder durch deduktive und induktive Untersuchungen weiter erforschen (Reichert, 2013, S. 130).

Ähnlich wie bei der Diskussion um das Thaumazein und das Denken stellt sich auch hier die Frage, warum das FD für theoretische Forschung innerhalb der Hochschuldidaktik besonders relevant ist. Wie im vorangegangenen Kapitel kann auch an dieser Stelle auf den interdisziplinären Charakter der Hochschuldidaktik verwiesen werden. So greift die Hochschuldidaktik als junge Wissenschaft grundsätzlich auf andere Disziplinen (wie z. B. Philosophie, Soziologie oder Psychologie) zurück (Reimann, 2015) und nutzt Theorien, Konzepte oder Denkfiguren, um mit deren Hilfe Themen der Hochschulbildung zu erforschen. In diesem Zusammenhang zeigt sich bereits eine grundsätzliche Nähe zu einem FD, wobei dieses hier nicht notwendigerweise auf einem historischen Kontext beruhen muss, sondern vielmehr etablierte Begriffe, Modelle, Theorien etc. aus anderen Disziplinen aufgreift. So zeigen z. B. Leineweber und Wunder (2021), wie die soziologische Theorie der *McDonaldisierung* eine Grundlage für die theoretische Auseinandersetzung mit dem optimieren-

den Geist digitaler Bildung sein kann oder Sesink (2012) denkt mithilfe von Heidegger bildungsphilosophisch über die Frage der Technik nach. Arendts FD bietet eine Erklärungsgrundlage für die Auswahl von Theorien oder Modellen in der Hochschuldidaktik und verdeutlicht gleichzeitig, dass bestimmte theoretische Zusammenstellungen von Themen nicht auf einer systematischen Vorarbeit beruhen, sondern einem kreativen Findungsprozess entspringen. Darüber hinaus stellt das FD eine Möglichkeit dar, sowohl theoretisch als auch empirisch Forschende zu neuen Ideen und Forschungsfragen zu führen. Gerade für Studierende und Nachwuchswissenschaftler:innen ist das FD eine interessante Technik, um eine forschende Neugier zu wecken (Huber & Reinmann, 2019, S. 254; Nida-Rümelin 2013, S. 135) und somit ein forschendes Lernen – als eine Grundidee der Hochschuldidaktik (Huber und Reinmann, 2019, S. 11 ff.) – zu fördern.

Ebenso kann diese Technik genutzt werden, um Konzepte und Theorien mit neuen Phänomenen zu verknüpfen. Dies ist für die Hochschuldidaktik besonders interessant, da in den letzten Jahren viele neue Themen und Herausforderungen auf diese eingewirkt haben (z. B. die Coronapandemie oder KI-gestützte Tools), wodurch etliche Forschungsdesiderate entstanden sind. Demnach wäre es z. B. denkbar, den aktuell viel diskutierten Themenkomplex des KI-gestützten Lehrens und Lernens mit diesem Ansatz theoretisch zu untersuchen. So diskutiert bereits Reinmann (2023) den Einsatz von KI in der Hochschulbildung anhand des Begriffs des Deskillings, während Watanabe (2023) untersucht, inwiefern KI-Anwendungen im tertiären Bildungssektor totalitäre Elemente aufweisen.

Diese Beispiele verdeutlichen, wie vielfältig die Anwendungsmöglichkeiten des FD sind und wie diese Technik helfen kann, aktuelle bildungswissenschaftliche Fragestellungen im Hochschulkontext theoretisch zu erforschen und Grundlagen für empirische Forschung zu legen.

6 Fazit

In dem Beitrag wurden Arendts Überlegungen zum Thaumazein und Denken sowie ihre fragmentarische Geschichtsschreibung (FG) in einen Zusammenhang mit der Abduktion und theoretischen Untersuchungen der Hochschuldidaktik gestellt. Mithilfe Arendts philosophischer Überlegungen konnten Grundvoraussetzungen herausgearbeitet werden, die abduktive Verfahren und theoretische Forschung im Hochschulkontext begünstigen.

Die Analysen des Thaumazein und Denkens veranschaulichen, inwiefern das Stellen unbeantwortbarer Fragen und die Befreiung von vermeintlichem Wissen einen abduktiven Prozess fördern. Durch diese menschlichen Vermögen können sich Forschende von scheinbaren Wahrheiten emanzipieren, wodurch sie ihren Geist öffnen und so Raum für neue Ideen schaffen. Die Untersuchung zeigt aber auch, dass Forschende zur Initiierung abduktiven Denkens konkrete Weltbezüge benötigen, die sich z. B. in bestimmten Situationen widerspiegeln. Um das Staunen und Denken als Grundlage für abduktive Verfahren und theoretische Auseinandersetzungen zu verankern, braucht es in der Hochschuldidaktik vermehrt Momente der Zweckfreiheit, in denen sich die Forschenden dem Staunen und Denken hingeben und sich davon erschüttern lassen können. Die derzeit vorherrschende Tendenz, Wissenschaft und Studium an Effizienz- und Wettbewerbslogiken zu messen, sowie die Fokussierung auf empirische Erhebungen innerhalb der Hochschuldidaktik sind daher für abduktives Denken und die Generierung neuen Wissens hinderlich. Vielmehr bedarf es offener Strukturen, in denen Bildungswissenschaftler:innen und Studierende Zeit für Staunen, kritisches Denken und inspirierende Weltbezüge haben und eben nicht ergebnisorientiert forschen.

Neben der Bedeutung des Thaumazein und des Denkens für die Abduktion erläutert der Beitrag anhand der FG eine Technik, mit der Forschende im Bereich der Hochschuldidaktik neue Ideen finden können, ohne orientierungslos auf ‚Geistesblitze‘ zu warten. Das fragmentarische Denken (FD) ermöglicht es, neue, unerklärliche Phänomene mit Begriffen oder Theorien zu verknüpfen, die normalerweise nicht zusammen gedacht werden. Insbesondere für die Untersuchung neuer Themenfelder oder interdisziplinärer Fragestellungen ist eine fragmentarische Forschung für die Hochschuldidaktik hilfreich, da sie einen konkreten Ausgangspunkt bietet, ohne die inhaltliche Freiheit

der Forschenden einzuschränken. Diese Kombination von Konkretisierung und Freiheit kann sowohl Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der hochschuldidaktischen Forschung als auch Studierenden helfen, die Abduktion anhand des FD besser zu verstehen und umzusetzen. Inwiefern das FD auch für andere Disziplinen geeignet ist, bleibt an dieser Stelle offen und bedarf weiterer Untersuchungen.

Obwohl ein Forschen in Fragmenten ein guter Ausgangspunkt ist, um auf neue Ideen und ungewohnte Zusammenhänge zu stoßen und diese theoretisch zu erörtern, bleibt es eine vage Technik ohne klar erkennbaren Prozess und ohne genaue Anleitung. Dieser Kritikpunkt ist aber zugleich eine große Stärke des FD für das abduktive Verfahren und theoretische Untersuchungen in der Hochschuldidaktik. Denn es liegt in der Natur der Abduktion, dass sie nicht kontrollierbar ist und Forschende die Ungewissheit über das Eintreten und die Genialität eines ‚Geistesblitzes‘ aushalten müssen. Mit Hannah Arendt lernen Bildungswissenschaftler:innen diese Ungewissheit besser zu verstehen, erhalten eine Technik, die ihnen hilft, in den abduktiven Prozess einzutauchen, und lernen eine neue Perspektive kennen, wie theoretische Forschung in der Hochschuldidaktik aussehen kann.

Literatur

- Arendt, H. (2005). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft: Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft*. Pieper.
- Arendt, H. (2006). Walter Benjamin. In D. Schöttker & E. Wizisla (Hrsg.), *Arendt und Benjamin. Texte, Briefe, Dokumente* (S. 45–97). Suhrkamp.
- Arendt, H. (2011). *Eichmann in Jerusalem: Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. Pieper.
- Arendt, H. (2012a). Über den Zusammenhang von Denken und Moral. In H. Arendt (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im politischen Denken I* (S. 128–156). Pieper.
- Arendt, H. (2012b). Vorwort: Die Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft. In H. Arendt (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im politischen Denken I* (S. 7–20). Pieper.
- Arendt, H. (2013a). *Vita activa. oder Vom tätigen Leben*. Pieper.
- Arendt, H. (2013b). *Das Urteilen* (2. Aufl.). Pieper.
- Arendt, H. (2016). *Sokrates. Apologie der Pluralität* (Vol. 78). Matthes & Seitz.
- Arendt, H. (2020). *Vom Leben des Geistes: Das Denken Das Wollen* (10. Aufl.). Pieper.
- Arendt, H. & Gaus, G. (2020). Fernsehgespräch mit Günter Gaus. In H. Arendt (Hrsg.), *Ich will verstehen. Selbstauskünfte zum Leben und Werk* (S. 46–73). Pieper.
- Beck, C. & Jungwirth, H. (1999). Deutungshypothesen in der interpretativen Forschung. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 20(4), 231–259.
- Bellmann, J. (2020). Theoretische Forschung: Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 788–806.
- Bellmann, J. & Ricken, N. (2020). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds: Einleitung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 783–787.
- Benhabib, S. (2006). *Hannah Arendt: Die melancholische Denkerin der Moderne*. Suhrkamp.
- Bidlo, O. (2011). Kreativität, Abduktion und das Neue. Überlegungen zu Peirce' Konzeption des Neuen. In N. Schröer & O. Bidlo (Hrsg.), *Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Die Entdeckung des Neuen: Qualitative Sozialforschung als Hermeneutische Wissenssoziologie* (S. 45–53). Springer.
- Bradshaw, Leah (1989): *Acting and thinking. The political thought of Hannah Arendt*. University of Toronto Press.
- d'Agnese, V. (2020). Newness and human disclosure in Dewey and Arendt: Challenging neoliberal educational agenda. *Policy Futures in Education*, 18(1), 179–192.
- Eco, U. (1985). Hörner, Hufe, Sohlen. In U. Eco & A. Sebeok (Hrsg.), *Supplemente: Bd. 1. Der Zirkel oder im Zeichen der Drei: Dupin, Holmes, Peirce* (S. 288–320). Fink.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer.
- Kapitan, T. (1994). Inwiefern sind abduktive Schlüsse kreativ? In H. Pape (Hrsg.), *Kreativität und Logik: Charles S. Peirce und das philosophische Problem des Neuen* (S. 144–158). Suhrkamp.

- Leineweber, C. & Wunder, M. (2021). Zum optimierenden Geist der digitalen Bildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42, 22–46.
- Meyer, M. (2009). Abduktion, Induktion – Konfusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 302–320.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Körber-Stiftung.
- Nixon, J. (2020). *Hannah Arendt: The promise of education*. Springer.
- Peirce, C. S. (1998). *The essential Peirce. Selected philosophical writings* (Bd. 2, S. 1832–1913). Indiana University Press.
- Platon (2011a). Theaitetos. In U. Wolf (Hrsg.), *Sämtliche Werke, Band 3. Kratylos, Parmenides, Theaitetos, Sophistes, Politikos, Philebos, Briefe* (S. 147–252). Rowohlt.
- Platon (2011b). Siebter Brief. In U. Wolf (Hrsg.), *Sämtliche Werke, Band 3. Kratylos, Parmenides, Theaitetos, Sophistes, Politikos, Philebos, Briefe* (S. 525–558). Rowohlt.
- Reichertz, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl., S. 279–297). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: Über die Entdeckung des Neuen*. Springer.
- Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung*. Springer.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*. 63(5 + 6), 178–188.
- Reinmann, G. (2016). *Design-Based-Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung: Redemanuskript*. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf
- Reinmann, G. (2023). *Deskilling durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik*. Diskussionspapier Nr. 25: Hochschulforum Digitalisierung.
- Ricken, N. (2020). Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft: Ein Systematisierungsvorschlag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 839–852.
- Rohr, S. (1993). Schluss. In S. Rohr (Hrsg.), *Über die Schönheit des Findens: Die Binnenstruktur menschlichen Verstehens nach Charles S. Peirce: Abduktionslogik und Kreativität* (S. 160–173). M&P Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Scholkmann, A., Stegeager, N. & Miller, R. K. (2023). Integrating the integration: the role of problem-based learning in bringing together social science and humanities (SHH) and science, technology, engineering and mathematics (STEM). *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 11(1), 98–123.
- Sesink, W. (2012). *Heideggers Frage nach der Technik... bildungstheoretisch nachgedacht*. <http://www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/Heideggers-Frage-nach-der-Technik.pdf>
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2018). *Critical Thinking*. <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>
- Thaa, W. (2008). Repräsentation oder politisches Handeln? Ein möglicherweise falscher Gegensatz im Denken Hannah Arendts. In L. Fritze (Hrsg.), *Schriften des Hannah-Arendt-Instituts: Bd. 35. Hannah Arendt weitergedacht: Ein Symposium* (S. 71–88). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tremp, P. (2009). Hochschuldidaktische Forschungen. Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider, B. Szcyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 120, S. 206–219). W. Bertelsmann Verlag.
- Vogel, P. (1998). Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (S. 173–185). Schneider.
- Watanabe, A. (2023). Exploring totalitarian elements of artificial intelligence in higher education with Hannah Arendt. *International Journal of Technoethics*, 14(1), 1–15.
- Weißpflug, M. (2019). *Hannah Arendt: Die Kunst, politisch zu denken*. Matthes & Seitz.
- Wirth, U. (1999). *Diskursive Dummheit. Abduktion und Komik als Grenzphänomene des Verstehens*. Winter.

Autorin

Alice Watanabe. Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen, Universität Hamburg, Deutschland; E-Mail: alice.watanabe@uni-hamburg.de



Zitiervorschlag: Watanabe, A. (2024). Theoretische Tauchgänge. Hannah Arendt und ihr fragmentarisches Denken als Wegweiser für Abduktion und die Hochschuldidaktik. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2414W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre