

**Eva Eirnbter-Stolbrink und Claudia König-Fuchs (Hrsg.)**

—

**Universität und wissenschaftliches Wissen**



# Universität und wissenschaftliches Wissen

Interdisziplinäre Zugänge  
im Prozeß veränderter Funktionszuweisungen

herausgegeben von  
Eva Eirnbter-Stolbrink  
und Claudia König-Fuchs

Traugott Bautz  
Nordhausen 2005

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation  
in Der Deutschen Nationalbibliographie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet  
über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag Traugott Bautz GmbH  
99734 Nordhausen 2005  
Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist  
ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere  
für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung  
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany  
ISBN 3-88309-170-7  
[www.bautz.de](http://www.bautz.de)

## Inhaltsverzeichnis

<b>Zur Einleitung: Idee und Wirklichkeit.....</b>	<b>VII</b>
Eva Eirnbter-Stolbrink und Claudia König-Fuchs <b>Die Vorlesung als Methode der Wissensvermittlung .....</b>	<b>1</b>
Arnd Morkel <b>Wider die Instrumentalisierung der Universität.....</b>	<b>39</b>
Karl Jaspers <b>Das Doppelgesicht der Universitätsreform.....</b>	<b>51</b>
Jürgen Mittelstraß <b>Forschung und Lehre - das Ideal Humboldts heute .....</b>	<b>65</b>
Alois Hahn <b>Bürgerliche Kultur als menschliche Bildung.....</b>	<b>81</b>
Klaus Fischer <b>Deformationen von Wissenschaft im universitären System.....</b>	<b>99</b>
Jürgen Kaube <b>Bildung durch Wissenschaft?.....</b>	<b>139</b>
Claudia König-Fuchs und Eva Eirnbter-Stolbrink <b>Zur Darstellung wissenschaftlichen Wissens in Texten.....</b>	<b>149</b>
<b>Liste der Autorinnen und Autoren.....</b>	<b>185</b>



## Zur Einleitung: Idee und Wirklichkeit

Die Universität als die Stätte der Generierung und Distribution wissenschaftlichen Wissens zu begreifen, ist vor dem Hintergrund aktueller ökonomischer Herausforderungen und den damit korrespondierenden politischen Gestaltungsvorgaben nicht länger von Interesse.

Die Universität versäumt in ihrer Orientierung an den zeitgemäßen Geboten, die ihr erteilt werden, die notwendige Modifikation ihrer Idee zugunsten ihrer vollständigen Aufhebung – letztendlich des Verlustes ihrer Wissenschaftlichkeit. An die Stelle ihres Auftrages zur kontinuierlichen Beförderung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Ideen ist die Instrumentalisierung zur effektiven Praxisdienlichkeit getreten. Die Universität ist Mittel zur Erfüllung wissenschaftsfremder Zwecke in hoher Beliebigkeit geworden. In dieser reduzierenden Deformation auf die instrumentelle Erfüllungsebene wird der Universität von anderen Systemen das Recht auf Artikulation eigener inner-systemischer Spielregeln, das Recht auf Artikulation einer eigenen universitären Idee abgesprochen.

Fast rechtfertigend gegenüber den Ansprüchen auf ökonomische Verwertbarkeit müssen die Vertreter einer Universitätsidee den Gedanken der Bildung durch Wissenschaft darstellen: »Zunächst einmal ist der Hinweis auf Bildung nicht gerade ›politisch korrekt‹.«<sup>1</sup>

Gegen diese Anmaßung werden, gewissermaßen gegen den Zeitgeist, vereinzelt Selbstbehauptungsansprüche formuliert: ›Die Universität muß sich wehren,<sup>2</sup> und in dieser Wehrhaftigkeit ihre eigene Idee behalten und entfalten dürfen. Diese Idee beinhaltet auch für die moderne Universität, daß sie (die Universität) »eine *unbedingte*, daß sie *bedingungslos*, von jeder einschränkenden Bedingung frei sein *sollte*«<sup>3</sup>, um »öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf *Wahrheit* gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt.«<sup>4</sup> Die Modernität der Universität und des mit ihr notwendigerweise verbundenen ideellen Gehalts wird nicht durch eine plurale Beliebigkeit realisiert, sondern liegt in dem »Modell, (das) nach einer

---

<sup>1</sup> Anselm W. Müller; Der Beitrag der Wissenschaft zur Bildung. In: Jörg-Dieter Gauger, (Hg.); Bildung, Kultur, Wissenschaft: Eine versäumte Grundsatzdebatte. Sankt Augustin 2002, S. 17.

<sup>2</sup> Arnd Morkel; Die Universität muß sich wehren. Darmstadt 2000.

<sup>3</sup> Jacques Derrida; Die unbedingte Universität. Frankfurt a.M. 2001, S. 9.

<sup>4</sup> Ebd.; S. 10.

fruchtbaren und komplexen mittelalterlichen Geschichte, seit zwei Jahrhunderten in Staaten demokratischen Typs vorherrschend, das heißt ›klassisch‹ geworden ist.«<sup>5</sup>

Die Humboldtsche Universitätsidee bewirkte, daß die Universität in Deutschland »eine Unabhängigkeit errang, die sie vorher nie gehabt hatte.«<sup>6</sup> Diese historisch errungene Unabhängigkeit erfährt gegenwärtig nur eine mangelnde Verteidigung – auch innerhalb der ›Häuser des Wissens‹ (Mittelstraß) – deren Vertreter sich gelegentlich auch freiwillig instrumentalisieren.

Der mit Instrumentalisierung verbundene Verzicht auf eine Idee ist allerdings nicht, wie die Zeitgeistbefürworter vermuten, ein Fortschrittsmoment, sondern der Rückfall in das 18. Jahrhundert<sup>7</sup>: Die Bindung der Wissensartikulation an ein Dogma und somit der Verrat an die Vernunft.

Die Diskussion um die Rolle der Universität erfolgt nicht länger mittels der Beteiligung der in ihr verorteten wissenschaftlichen Disziplinen, ihren Fragestellungen und Gegenstandsbereichen, sondern lediglich in der Form reduzierter Fachlichkeit durch die Orientierung an Utilität, pragmatischer Konkretion und technisch-politischer Beherrschbarkeit.

Der Bildungsauftrag der Universität und ihr Vermittlungsauftrag für die wissenschaftlichen Erkenntnisse sind verlorengegangen.

In Abgrenzung zu diesem vorherrschenden Zeitgeist wird im vorliegenden Band die Universität in ihrer eigentlichen Funktion der Generierung und Distribuierung wissenschaftlichen Wissens und dem damit verbundenen Bildungsgedanken thematisiert.

In ihrer Funktion der Verbreitung von wissenschaftlichem Wissen ist die Universität als ein Ort zu betrachten, der zum Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Analyse zu zählen ist. Die Erziehungswissenschaft befaßt sich mit Fragen der Ordnung und Gestaltung von Vermittlungs- und Aneignungsformen. Mit der Zuweisung dieser Ordnungsfunktion ist der Auftrag, welcher der Erziehungswissenschaft gemeinhin zugeordnet wird, der Auftrag der Didaktisierung, überschritten. Der Versuch, die erziehungswissenschaftliche Fragestellung in Abgrenzung zur Hochschuldidaktik zu artikulieren und aus der Essenz des wissenschaftlichen Wissens als abstrakte, symbolisch repräsentierte Wissensform in hypothetischer Verfaßtheit Darstellungselemente abzuleiten, ist Gegenstand des ersten Beitrages (*Eva Eirimbter-Stolbrink/Claudia König-Fuchs*).

---

<sup>5</sup> Ebd.; S. 9.

<sup>6</sup> Thomas Ellwein; Die deutsche Universität: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Wiesbaden 1997, S.111.

<sup>7</sup> Hans Wenke; Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichts. In: Hochschulunterricht im Wandel. Göttingen 1967, S. 11-36.



Um das wissenschaftliche Wissen in seinen Darstellungen zu erhalten, bedarf es der leitenden Idee der Universität in ihrem konstitutiven Wesen des Wissen- und Erkennenwollens. Der Beitrag von *Arnd Morkel* artikuliert die Argumente für diese in der Praxis fast schon vergessene Universitätsidee für die Gegenwart. Die der Wissenschaft inhärente geistige Unbestechlichkeit und die aus ihrer theoretischen Verfaßtheit resultierende Distanzierung von der Unmittelbarkeit des Nützlichkeitsdiktates haben einen unbezweifelbaren Wert an sich; Wissenschaft hat damit als eigenes System in Form des Studiums gegenüber dem Regnum und Sacerdotium einen eigenen Selbstbehauptungsanspruch zu artikulieren. In ihrer prinzipiellen Unverfügbarkeit beinhaltet Wissenschaft aber nicht die Produktion nutzlosen Wissens, sondern ist im Gegenteil die beste Voraussetzung für Praxisverbesserung; die Transformation von Theorie in Anwendung ermöglicht eine bessere Praxisgestaltung als die vermeintlich praxisnahe theorielose Wiederholung der Erfahrung.

Der klassische Beitrag von *Karl Jaspers* »Das Doppelgesicht der Universitätsreform« entfaltet den Gedanken der Zeitlosigkeit der Idee der Universität. Da der Wahrheitsgedanke, der die Wissenschaften einheitlich verbindet, transzendent begründet ist, entzieht er sich als Idee den historischen Wandlungsprozessen und ist der »bleibende Ursprung«. Diese Idee der Wahrheitssuche in dem Bewußtsein ihrer Methode kann nie veralten, weil sie die Voraussetzung für die geistigen Hervorbringungen ist. Sie kann allerdings durch Entschluß ignoriert werden und damit die »gegenwärtigen unheil-drohenden Aspekte« (»die Verwahrlosung der Universität« und »Wandlung zu Fachschulen«) befördern. Die Gegenwart wäre dann an der Idee zu prüfen und nicht umgekehrt.

Ideal und Idee der Universität im Humboldtschen Sinne darzulegen und die Aufrechterhaltung dieser Ideen angesichts gegenwärtiger hochschulpolitischer Forderungen und institutioneller Verfaßtheiten der Universität zu diskutieren, sind Gegenstand des Beitrages von *Jürgen Mittelstraß*.

Die Inhalte der Humboldtschen Universitätsidee: »Bildung durch Wissenschaft«, »Forschung in Einsamkeit und Freiheit« sowie »Einheit von Forschung und Lehre« werden in ihrer ideellen Bedeutung und in den Gründen und Formen ihres Verlustes, die die Krise der Universität ausmachen, aufgezeigt. Mittelstraß' Plädoyer für die Aufrechterhaltung der Idee der Universität angesichts ihrer gegenwärtigen strukturellen Krise enthält den Gedanken eines institutionellen Ortes, an dem Wissenschaft als Lebensform entfaltet werden kann, das Paradigma »Universität« nicht durch das Paradigma der Schule ersetzt wird. Der Wissensbegriff, die Ordnung des Wissens und die akademische Lehre bewahren in organisatorischer und institutioneller Hinsicht ihre Eigenständigkeit.

Der in der Idee der Universität enthaltene Gedanke der Bildung wird in seinen sozialen Entstehungsbedingungen und funktionalen Zuordnungen

von *Alois Hahn* kultursoziologisch nachgezeichnet. Ausgehend von der These der ›Klassenlosigkeit‹ von Kultur werden die reflexiven Ansprüche einer sich entfaltenden Idee von Bildung, die von Beginn an durch ihre kritischen Intentionen gegenüber ›Konformitätsansinnen‹ und ›Dienstbarkeiten‹ gekennzeichnet war, aufgezeigt. Daß die Realisation des Bildungsanspruchs einer bürgerlichen Gesellschaft sich paradoxerweise erst nach ihrem Ende vollzieht, der Wegfall standardisierter Lebensformen zugunsten gesellschaftlicher Offenheit den Gedanken personaler Bildung beförderte, läßt dann zugleich die nachfolgende Begrenzung des Bildungsgedankens durch die Sozialstruktur der Industriegesellschaft deutlich werden. Hahn verweist – und dies stellt die erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretische Anknüpfung für den Gedanken der Bildung durch Wissenschaft dar – für die aktuelle Moderne auf die ›Persönlichkeit als Mikrokosmos‹, als ›Mechanismus zur Reduktion von Umweltkomplexität‹: »Die Individualität als Institution übernimmt das evolutionäre Strukturprinzip anderer moderner Institutionen, nämlich das Prinzip immer größerer Selektivität«.

Der Beitrag von *Klaus Fischer* behandelt die Dialektik von Idee und Wirklichkeit der Universität. Die Beschädigung der Idee in Form der Unachtsamkeit gegenüber ihrer Anerkennung durch die Wirklichkeit kann kontraproduktiv den Ausschluß der Genialität, der geistig hervorragenden Talente (z.B. Galilei, Einstein) bewirken. Diese Gefahr ist der Wirklichkeit der Universität historisch inkorporiert. In der Gegenwart ist die Gefährdung der »grenzenlosen Entfaltung der Vernunft« durch äußere und innere Faktoren in hohem Maße verschärft. Von außen versuchen »fremdsystemische Einwirkungen« das Nützlichkeitskalkül in das universitäre System zu implementieren. Innersystemisch bietet die Universität in ihrer sozialorganisatorischen Verfaßtheit auch einen Ort für »Schaumschläger«, die Pseudowissenschaft hervorbringen, insofern sich Wissenschaft nicht als Wissen, sondern nur noch als Fassade im Habitus präsentiert. Die generelle Gefahr für das wissenschaftliche Wissen, die Produktion des Neuen, die geistige Originalität liegt in der Wissenschaftsgemeinschaft selbst begründet, wenn sie die »Koppelung zwischen sozialen und kognitiven Faktoren« vollzieht. In dieser Koppelung wird die ausschließliche Verpflichtung auf die Rationalität aufgegeben und die Wirkung sozialer Mechanismen, die »Konformität« und »Ausgrenzung von abweichenden Gruppenmitgliedern« erzeugen, in Kauf genommen. Unter der Dominanz sozialer Wirkmechanismen kann der Ausschluß der Genialität aus dem universitären System und die Deformation des Wissens innerhalb des Systems nicht verhindert werden.

Nicht die Einheit sondern vielmehr eine konstatierte Zweiheit universitärer Funktionen in erziehender bzw. bildender und forschender Absicht ist Gegenstand des kritischen wissenssoziologischen Beitrages von *Jürgen Kaube*. Mit der Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems, in dem vermehrt Erkenntnisse ohne sozialen Bezug gewonnen werden, ist der im traditionel-

len Bildungsdenken enthaltene Gedanke, in dem das Individuum zu Aufklärung und Kritik, zu einem »kenntnisreichen schlechten Gewissen« geführt wurde, für die Universität zu einer Überforderung geworden. Der Skepsis, mit der die Realisation des Gedankens von »Bildung durch Wissenschaft« betrachtet wird, ist aber zugleich die Idee einer strukturellen Funktionsveränderung und -aufwertung universitärer Lehre entgegengestellt. Von daher bildet dieser Beitrag den Abschluß transdisziplinärer Bemühungen um die Frage des Zusammenhangs von Universität und wissenschaftlichem Wissen.

Der abschließende Beitrag (*Claudia König-Fuchs/Eva Eirnbter-Stolbrink*) dieses Bandes versucht, die im ersten Beitrag der Autorinnen artikulierte Aufforderung zur empirischen Forschung in der Erziehungswissenschaft umzusetzen. Ausgehend von der Idee der Bildung durch Wissenschaft wird die Wertigkeit der wissenschaftlichen Darstellungsform, in der die Essenz des Wissens erhalten bleibt, für die geordnete Erweiterung des Gedankenkreises überprüft. Die wissenschaftliche Darstellungsform wird einer ungeordneten Darstellung gegenübergestellt und in ihrer Wirkung auf die lernende Aneignung erfaßt. Die Ergebnisse der Untersuchung legen die Vermutung nahe, daß der Verlust der klassischen Universitätsidee auch einem Verlust der geistigen Kapazität der Studierenden zur Folge haben kann.

In selbstkritischer Intention weist dieser Sammelband den Tatbestand auf, daß der in klarer Sprache verfaßten Idee der Klassiker (Jaspers) keine paradigmenerändernde Erkenntnis der Gegenwart hinzugefügt wurde. Der Versuch der Tradierung der Idee in einem sekundären Sprachmodus kann sogar die Gefahr der nachträglichen Darstellungsdeformation des Ursprungsgedankens beinhalten.

Eva Eirnbter-Stolbrink/Claudia König-Fuchs  
Trier, im November 2004



[1]

## **Die Vorlesung als Methode der Wissensvermittlung wissenschaftlichen Wissens: Aufgaben für eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung**

von Eva Eirnbter-Stolbrink und Claudia König-Fuchs

### **1. Einleitung**

Zerlegt man das hier gewählte Thema in seine Elemente, so ergeben sich in diesem Analyseprozeß gleichsam Postulate, die eine Lücke im gegenwärtigen Reflexionszusammenhang aufzuweisen beanspruchen, die aber in der antizipierbaren Rezeption als zeitgeistfeindlich, anmaßend und unzumutbar erscheinen können.

1. Der Anspruch, die Abgrenzung zwischen wissenschaftlichem Wissen und anderen Wissensformen zu vollziehen, wird in dem zeitgemäßen wissenschaftstheoretischen Diskurszusammenhang der Geisteswissenschaften als nicht mehr selbstverständlich hingenommen. Ihm widerfährt in der postmodernen Diskussion die Zuschreibung des Dogmatischen, der Ontologisierung und des Unzeitgemäßen.

2. Die Universität in ihrer Funktion der undidaktisierten Vermittlung des Erkannten und theoretisch Gefügten zu betrachten, beruht auf einer Idee der Einheit von Forschung und Lehre, der kaum noch Realität korrespondiert.

Die Wirklichkeit der Universität ist ideenlos<sup>1</sup>, und ihre Gestalter, die vorwiegend im Paradigma der Ausbildung statt der Bildung denken, verweisen die Humboldtsche Universitätsidee in die Kategorie des ›historisch Überholten‹.

3. Der Anspruch, die Vermittlungsfunktion der Universität, d.h. die Wissenschaft in ihren Darstellungen zu zentrieren, konfligiert gleichzeitig mit modernen andragogischen Konzeptionen, die den Darstellungen keine Funktion für den Wissenserwerb mehr zuweisen.

Unter dem Primat der konstruktivistischen Didaktik ist nicht mehr der methodisch geplante Erwerb des Wissens, sondern nur noch seine ver-

---

<sup>1</sup> Arnd Morkel; Die Universität muß sich wehren. Darmstadt 2000.

antwortungsvolle Verwendung prioritär. Der Schwerpunkt wird vom Wissen auf die Moral verschoben.<sup>2</sup>

In dieser Denkweise erscheint die Vorlesung als Zusammenhangsstiftung von Wissen nur noch als ein antiquiertes Relikt im System der Hochschule.

4. Die mit dieser Denkart verbundene Wissensfeindlichkeit wird für andere Disziplinen der Universität zu einem Problem, sofern die Pädagogik ihre Perspektive in Form der Hochschuldidaktik auf diese Disziplinen richtet. Diese sehen darin einen Rachezug der Pädagogik gegen die Disziplinarität aufgrund eigener Unwissenschaftlichkeit.<sup>3</sup>

Die Universität in einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung –wie hier versucht– zum Thema zu machen, muß von anderen Disziplinen als erneute Zumutung gesehen werden, weil für sie die Differenz zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft nicht bekannt ist.

5. In dieser Differenzbildung zwar der Erziehungswissenschaft, nicht aber der Pädagogik eine wissenschaftliche Aufgabe in der Betrachtung der Distribution von Wissen zuzuweisen, erscheint als anmaßender Anspruch, ist doch die Erziehungswissenschaft in einer disziplingeschichtlich bedingten defizitären Erkenntnissituation.

Diese antizipierbaren Einwände zu reflektieren, ist der Ausgangspunkt der theoretischen Problemformulierung mit dem Ziel, einer von der Pädagogik bisher nicht thematisierten Lücke ›Gestalt‹ zu geben.

Die in Punkt 1. vollzogene Zuschreibung des ›Unmodernen‹ an der Abgrenzungsfrage, die als die Kant'sche Frage in der Erkenntnistheorie figuriert wird<sup>4</sup>, kann insofern kritisiert werden, als man dem Zuschreibungsstandpunkt selbst ein Erkenntnisinteresse nachweist.

Bekanntermaßen sind schwache Wissenschaften am stärksten beeindruckbar durch den Zeitgeist. Pädagogik und Andragogik als schwache Wissenschaften greifen demzufolge die Zeitgeistströmungen auch in wissenschaftstheoretischer Perspektive auf, um in Ermangelung wissenschaftlicher Erkenntnisbestände den Anschluß an die Modernität zu suggerieren.

So konnte der Konstruktivismus die andragogische Theoriebildung beeinflussen und hat gleichzeitig in dieser Adaption seinen hypothetischen Charakter verloren. Stärkere Wissenschaften, wie etwa die Rhetorik, nehmen den Konstruktivismus in seiner Hypothesenstruktur zwar zur Kenntnis, wissen aber gleichzeitig fragend-kritisch mit ihm umzugehen. Die Rhetorik

---

<sup>2</sup> Horst Dräger und Ute Günther; Die Emanzipation der Methodik von der Didaktik. In: Karin Derichs-Kunstmann (Hg.); Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. Main 1997, S. 116-129.

<sup>3</sup> Jürgen Mittelstraß; Die Häuser des Wissens. Frankfurt 1998.

<sup>4</sup> Karl R. Popper; Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg 1984.

würde sich in einer dogmatischen Rezeption des Konstruktivismus selber abschaffen.<sup>5</sup>

Indem die Erwachsenenbildung den Konstruktivismus mit dem gleichzeitigen Postulat der Relativität der Erkenntnis absolut setzt, geht sie nicht mehr wissenschaftlich mit Theorie um (sofern man die Hypothesenstruktur als Abgrenzung zum nichtwissenschaftlichen Wissen akzeptiert). Die Folgewirkung ist die Verdeckung einer Lücke: Die Tatsache der Vermittlung als Realität wird nicht zur Kenntnis genommen.

Der Einwand 3, der die Darstellungsfunktion für den Wissenserwerb als obsolet erklärt, kann somit aufgrund eigener Unwissenschaftlichkeit zurückgewiesen werden.

Argumentativ dient er allerdings zur Entfaltung des vorliegenden Themas: Die Lücke, die dort verdeckt ist, hier wieder sichtbar zu machen.

Der defizitäre Erkenntniszustand der Erwachsenenbildung ist bedingt durch ihre Verwurzelung im strukturell geisteswissenschaftlichen Denkmuster der Pädagogik.<sup>6</sup>

Es soll nun aufgezeigt werden, daß dieses Denkmuster die Bedingungen für die Erkenntnisverhinderung<sup>7</sup> erfüllt und demzufolge kein eigenes Erkenntnisinteresse beanspruchen will. Logisch-argumentative Zusammenhänge werden, wenn der Erkenntnisanspruch fehlt, vorrangig zum Zwecke der eigenen Selbsterhaltung assimiliert. Das Interesse für die Ablehnung der Abgrenzungsfrage (Einwand 1) wäre dann nicht logische Stringenz, sondern Selbsterhaltung der eigenen Denkform.

Die traditionelle Pädagogik im geisteswissenschaftlichen Paradigma ist Praxisreflexionskultur.

Die widerstandsfähigste erkenntnishinderliche Prämisse ist das ›Theorie-Praxis‹-Verhältnis, der Mythos von der Untrennbarkeit von Wissenschaft und (praktischem) Handeln. Aufgrund dieser Prämisse verwehrt die Pädagogik der Wissenschaft ihren eigenständigen Systemcharakter. Methodologisch beansprucht Pädagogik einen ›Sonderstatus‹ unter den Wissenschaften, der nichts anderes besagt, als daß Verstehen wichtiger als Erklären, die Reflexion der Praxis wichtiger als die wertfreie Erkenntnisgenerierung sei.

Mit der Beanspruchung dieses ›Sonderstatus‹ entfernt sich die Pädagogik aus der ›Einheit der Wissenschaft‹, die in der Aufklärungstradition vom Neopositivismus formuliert wurde.<sup>8</sup>

Nicht mehr gebunden an die methodologischen Standards der ›Einheitswissenschaft‹, entwirft sich Pädagogik in einer innersystemischen Diskussi-

---

<sup>5</sup> Joachim Knappe; Was ist Rhetorik? Stuttgart 2000.

<sup>6</sup> Helga Luckas; Die Reflektionsstruktur von Methode in Schule und Erwachsenenbildung. Dissertation. Universität Trier 1993.

<sup>7</sup> Julius Kraft; Die Unmöglichkeit der Geisteswissenschaft. Hamburg 1977.

<sup>8</sup> Rudolf Haller; Neopositivismus. Darmstadt 1993.

on ihre eigenen Spielregeln und nutzt die Zeitgeistofferten, um den erkenntnistheoretischen Relativismus, d.h. die methodologische Unverbindlichkeit, im eigenen Denkmuster zu legitimieren.

Die Ablehnung der Abgrenzungsfrage, verbunden mit der Ignoranz gegenüber einheitswissenschaftlichen methodologischen Spielregeln, ist im Erkenntnisinteresse der traditionellen Pädagogik eine ›Systemerhaltungsfrage‹. Man muß die Vertreter der ›Einheitswissenschaft‹ in der eigenen Disziplin als unzeitgemäß etikettieren, um die Spielregeln der Praxisreflexionskultur in der ›Unmöglichkeit zur Erkenntnis‹ weiterhin als Sonderwissenschaft etikettieren zu können. In einem Akt von Dezisionismus nennt sich Pädagogik ›praktische Wissenschaft‹ und setzt sich damit über die wissenschaftstheoretische Antinomie der geschaffenen Konstruktionen hinweg: Wissenschaften sind immer künstlich<sup>9</sup>, sie entstehen immer in Distanz zur Praxis<sup>10</sup>, und sie überwinden immer die utilitaristischen Erkenntnishindernisse.<sup>11</sup> Die ›praktische Wissenschaft‹, die sich freiwillig in den Sklavendienst der Praxis begibt, hat ihre eigene Dialektik in der Unmöglichkeit, der Praxis dienlich sein zu können: Statt für die Praxis Komplexität zu reduzieren, erhöht sie diese in Ermangelung einer begrifflich-theoretischen Ordnungsstiftung durch die Inflation einzelfaktorieller Erkenntnisbestände.<sup>12</sup>

Weder praktisch noch erkenntnisorientiert fruchtbar, entfaltet die traditionelle geisteswissenschaftliche Pädagogik ihr Selbstverständnis als ›Sonderwissenschaft‹ in Permanenz der Systemerhaltung. Die Ablehnung der Abgrenzungsfrage hat für den wissenschaftlichen Diskurs keine logisch-argumentative Funktion, sondern dient vorrangig dem eigenen Erhaltungsinteresse (Einwand 1).

Demgegenüber versucht die erziehungswissenschaftliche Tradition die Erforschung des wissenschaftlichen Gegenstandes zu begründen und orientiert sich an den methodologischen Regeln, die für den »Geist der Wissenschaft, die nur erkennen will«<sup>13</sup>, normierend sind.

---

<sup>9</sup> Gernot Böhme; Am Ende des Baconschen Zeitalters. Frankfurt a. Main 1993.

<sup>10</sup> Wilhelm Ostwald; Theorie und Praxis (1904). In: Ders.; Die Forderung des Tages. Leipzig 1910, S. 131-154.

<sup>11</sup> vgl. Ernst Mach; Erkenntnis und Irrtum (1926). Darmstadt 1991 sowie Gaston Bachelard; Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Frankfurt a. Main 1978 und Karl R. Popper; Anm. 4.

<sup>12</sup> Horst Dräger und Ute Günther; Stagflation der Theorie durch Detailperfektionierung. In: Karin Derichs-Kunstmann (Hg.); Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. Main 1996, S. 44-49.

<sup>13</sup> Alois Fischer; Vom Geist der Wissenschaft (1932). In: Karl Kreitmair (Hg.); Gesammelte Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie und Schulreform. Bd. 5/6. München 1957, S. 593-598.



Ist die Abgrenzbarkeit verschiedener Wissensformen als logisch haltbar erwiesen, so wiederholt sich auf der Ebene der Gegenstandsbestimmung der Disziplin dieses Abgrenzungsverfahren zum Zwecke der detaillierten Fassung der erforschbaren Phänomene.

Traditionellerweise thematisiert die Pädagogik im Lehr-Lernzusammenhang die nicht-wissenschaftsfähige Perspektive der Didaktik als intentionale Passung der Elemente im Vermittlungsprozess unter der moralischen Suprematie einer übergreifenden, selbst gesetzten normativen Verantwortung und zeichnet sich im Hinblick auf die wissenschaftsfähige Methodik durch ›Gegenstandsvergessenheit‹ aus.<sup>14</sup>

Die Didaktik hat als Entscheidungshilfe für die Praxis, als dezisionistisches Instrument keinerlei Erkenntniswert. Sie gewinnt die Anbindung an die Forschung nur als Rezeptionsfigur zur Integration fremd-disziplinärer Erkenntnisbestände. In dieser Rezeptionshaltung erweist Pädagogik ihre Unmöglichkeit zur Erkenntnis.

Wissenschaftstheoretisch betrachtet ist Erkenntnis erst möglich in Abgrenzung zum Entscheidungsinstrument der Didaktik, in Anerkennung der spätmittelalterlichen Errungenschaft der Trennung von Theorie und Praxis.<sup>15</sup>

Wissenschaftsfähig im Lehr-Lernzusammenhang ist nicht die Tugendbildung, die aufgrund der Spontaneität der Vernunft und des Willens keine Gesetzmäßigkeiten hat, sondern die Lehrbarkeit des Wissens, die auch in praktischer Hinsicht spätestens seit der Aufklärung die Unabdingbarkeit der eigenständigen Pädagogik begründet: Die Lehrbarkeit des Wissens findet ihre Artikulation in der Darstellung.

»Alle Darstellung, alle Demonstration – die Darstellung des Gedankens ist Demonstration – hat ihrer ursprünglichen Bestimmung zufolge – und nur an diese haben wir uns zu halten – zu ihrem Endzweck den Erkenntnisakt des anderen.«<sup>16</sup>

Die Notwendigkeit der Darstellung, die in sich Lehr- und Lernbarkeit impliziert, wird mit der kumulativen Zunahme von Wissen und der zeitgenössischen strukturellen Veränderung in Form einer Abstraktionstendenz<sup>17</sup> zunehmend wichtiger.

---

<sup>14</sup> Horst Dräger und Ute Günther; s. Anm. 2.

<sup>15</sup> Kurt Flasch; Das philosophische Denken im Mittelalter. Stuttgart 1988.

<sup>16</sup> Ludwig Feuerbach; Zur Kritik der Hegelschen Philosophie. In: Helmut Reichelt (Hg.); Texte zur materialistischen Geschichtsauffassung. Frankfurt a. Main 1975, S. 93-131, S. 106.

<sup>17</sup> Werner Heisenberg; Die Abstraktion in der modernen Naturwissenschaft. In: Ders.; Gesammelte Werke. Bd. II. Physik und Erkenntnis. München 1984, S. 302-325.

Historisch hat sich die Notwendigkeit der Darstellung erst durch die Herauslösung des Wissens aus dem unmittelbaren Handlungsvollzug in die Medialität, von der Implizitheit zur Explizitheit ergeben.<sup>18</sup> Die Entwicklung der Abstraktion entfernt nach Bühler die Darstellung aus dem »Zeigefeld der Sprache«<sup>19</sup> und fordert nicht-enaktive (exosomatische) Vermittlungsformen.

Die Eigenschaft der Sprache, objektungebundene Traditionen zu stiften und die Weitergabe von Wissen in größerem Umfang möglich zu machen<sup>20</sup>, verweist auf ihre exosomatische deskriptive Vermittlungsfunktion.

Die höchste Medialität und operationale Ungebundenheit erfährt die Darstellung in der Vermittlung des wissenschaftlichen Wissens.

Insofern kristallisiert sich im System der Universität – sofern sie sich der Idee der Wissenschaftlichkeit verpflichtet fühlt (Einwand 2) – der Zusammenhang zwischen der reinen Form des Wissens und der Darstellung in höchster Typikalität.

Diese Typikalität in reiner Form zu beschreiben, kann eine Aufgabe der Erziehungswissenschaft sein, wenngleich der Ausgangspunkt prinzipiell auch von anderen Vermittlungsformen (z.B. der Popularisierung) genommen werden könnte.

Die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die Distributionsfunktion der Universität ist orientiert an der Leitidee der Wissenschaftlichkeit einer jeden Disziplin. Sie folgt der Idee der Universität<sup>21</sup>, auch wenn eine von dieser Idee abweichende Realität im Paradigma der ›Ausbildung‹ zur Kenntnis genommen werden muß. Normativ formuliert, registriert diese Perspektive die Darstellungsmittel, die das Charakteristikum der wissenschaftlichen Wissensform erhalten, und versucht sie abzugrenzen von solchen, die diese Wissensform aufheben.

In dieser Fragehaltung wird die Optionalität der Darstellungsmittel und –formen und die damit gegebene Möglichkeit der Verfälschung des Wissens durch die Art der Darstellung gedacht.

Geht man von den drei möglichen Repräsentationssystemen von Wissen, dem enaktiven (aktionalen), dem ikonischen und dem symbolischen, die

---

<sup>18</sup> siehe Wolfgang Schnotz; Aufbau von Wissensstrukturen. Weinheim 1994 und Wolfgang Sünkel; Phänomenologie des Unterrichts. Weinheim 1996.

<sup>19</sup> Karl Bühler; Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena 1934.

<sup>20</sup> Jürgen Alt; Vom Ende der Utopie in der Erkenntnistheorie. Poppers evolutionäre Erkenntnislehre und ihre praktischen Konsequenzen. Königstein 1980.

<sup>21</sup> Vgl. zur Darlegung der Idee der Universität: Ernst Anrich; Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten. Darmstadt 1960, Jürgen Mittelstraß; Die Häuser des Wissens. Frankfurt 1998 sowie die Beiträge von Jürgen Mittelstraß und Karl Jaspers im vorliegenden Band. Arnd Morkel, s. Anm. 2 und auch hier den Beitrag dieses Autors im vorliegenden Band.

Bruner 1971, einer Erkenntnisgenealogie folgend, entwickelt hat, aus, so ist die Spezifität des wissenschaftlichen Wissens in der symbolischen Repräsentation enthalten.<sup>22</sup>

Wissenschaft als hochabstraktes Hypothesensystem, als Versuch, die Realität des jeweiligen Gegenstandsgebietes in sich selbst zu erkennen<sup>23</sup>, läßt sich aktional nicht vermitteln, wodurch gleichzeitig der Mythos einer praktischen Wissenschaft in Frage gestellt ist.

Wissenschaft denkt, selbst wenn man die aktionale Erkenntnistheorie von Piaget zugrundelegt, außerhalb jeder (senso-motorischen und utilitaristisch-konkreten) Handlungslogik. Das Denken muß sich von der irreversiblen Handlungsgebundenheit lösen, um in sich logische reversible Denkschemata zu entfalten.

Insofern hat Wissenschaft in ihrer Darstellung die Tendenz zur ›Symbolisierung‹, selbst wenn sie sich ikonischer Mittel bedient: das Modell, und nicht das konkrete Bild, ist ein wissenschaftsopportunes Darstellungsmittel.

Wenn Popper behauptet: »Ich gebe zu, daß die Naturwissenschaften Gefahr laufen, das geistige Wachstum zu hemmen wenn sie als Technologien gelehrt werden.«<sup>24</sup>, bringt er die Möglichkeit der wissenschaftsaufhebenden Darstellung (Lehre) zum Ausdruck. Wissenschaft entfaltet als Lehre nicht mehr das geistige Wachstum, wenn in der Darstellung ihre Spezifik der Hypothetik und die ›absichtslose‹ anti-utilitaristische Offenheit nicht mehr in Erscheinung tritt und sie sich nur noch in der Sicherheit der Anwendung, als dogmatischer Algorithmus, präsentiert.

Deshalb ist die Spezifität der Wissenschaft als Wissensform – unter Anerkennung der Abgrenzungsfrage – aus wissenschaftstheoretischer Sicht zu beschreiben (Kap. 2), um Ableitungen für wissenschaftsopportune Darstellungsformen zu entwickeln.

Erziehungswissenschaft fragt unter dieser Vorgabe der Wissensformerhaltung nach den typischen Darstellungsformen und grenzt sich in dieser Perspektivität von der Hochschuldidaktik (Einwand 4) ab; denn »Die Universitäten scheuen mit Recht die sogenannte Pädagogisierung – worunter sie die didaktische Aufarbeitung, sprich: Verfälschung der Wissenschaften und der Manipulation des Gewissens verstehen.«<sup>25</sup>

Darstellungsformen erkennen und sie nicht praktisch didaktisieren zu wollen, grenzt sich als Problemstellung von der didaktisch orientierten Pädagogik ab, hat aber aufgrund der Dominanz der traditionellen Pädagogik nur einen defizitär entfalteten Forschungsbestand aufzuweisen (Einwand 5).

---

<sup>22</sup> Jerome Bruner; Über kognitive Entwicklung. In: ders. u.a. (Hg.); Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971.

<sup>23</sup> Helmut Schelsky; Einsamkeit und Freiheit. Düsseldorf 1971.

<sup>24</sup> Karl R. Popper; Vermutungen und Widerlegungen. Bd. 2, Tübingen 1997, S. 549..

<sup>25</sup> Klaus Schaller (Hg.); Wissenschaft und Lehre. Heidelberg 1970, S. 6.

Erst in jüngster Zeit wird die Emanzipation der Methodik von der Didaktik gefordert<sup>26</sup>, um eine theoretisch gefügte ›Ordnung der Erziehung‹<sup>27</sup> in Anknüpfung an eine rationale Aufklärungspädagogik zu entwickeln.

Da jedes Wissen nur in der Darstellung erscheint, sind Darstellungsformen das Distributionsinstrument, das die Lernbarkeit von Sachverhalten erst ermöglicht. Lernen ist folglich die Aneignung von dargestelltem Wissen.<sup>28</sup> In Anlehnung an die Drei-Welten Lehre von Popper ließe sich formulieren, daß jede kulturelle Errungenschaft (Welt 3) zum Zwecke des Transports in die psychomentalen Systeme (Welt 2) einer Darstellungsform bedarf.<sup>29</sup> Darstellungen sind kulturell notwendig, weil sie die Medien der Kulturtradierung sind und in dieser Funktion erst die Kulturevolution ermöglichen.<sup>30</sup> Die Lernbarkeit des Wissens hat in dieser Perspektive nicht nur einen persönlich bildenden Gewinn für den Rezipienten, sondern ist auch eine kulturevolutionäre Notwendigkeit. Es ließe sich somit eine ›doppelte Begründung‹ für die Ordnung der Darstellungen aufweisen: Zum Zwecke der Kulturtradierung und -evolution und auch zum Zwecke der Bildung durch die angeeignete Kultur.

Die Valenz einer geordneten Darstellung im Vergleich zur Unordnung eines zufallsgenerierten Textes für die Lernbarkeit hat die Wissenspsychologie belegt.<sup>31</sup> Nicht untersucht sind in diesem Zusammenhang die Parameter der Ordnung in der Wissensdarstellung, weil die Wissenspsychologie ihr Erkenntnisinteresse auf die ›Instruktion‹, d.h. auf die Anwendung der Psychologie, engführt.

Auch die Soziologie hat einen ihrer wissenschaftlichen Perspektivität immanenten Zugriff im Sinne der Analyse von sozialen Wirkungen der Darstellungsformen.<sup>32</sup>

Die reine Analyse und Beschreibung der Vermittlungsformen kultureller Errungenschaften wird von keiner Wissenschaft bedacht.

Die prinzipielle Wissenschaftsfähigkeit kann erwiesen werden, indem die Darstellungsformen, ohne Rückgriff auf normativ-moralische Kategorien, der reinen Deskription zugänglich sind. Den Bezug zur Tradition hat die Formenbetrachtung der Weitergabe von Kultur zum Zwecke ihrer Lernbar-

---

<sup>26</sup> Horst Dräger und Ute Günther, 1997, s. Anm. 2.

<sup>27</sup> Horst Dräger; Die Ordnung der Erziehung. Manuskript. Trier 1987.

<sup>28</sup> Ders.; Morphologie des Lernens. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- Entwicklungs- Management (Hg.); Kompetenzentwicklung 2000. Münster 2000, S. 71-131.

<sup>29</sup> Ders.; s. Anm. 27.

<sup>30</sup> Jürgen Alt, s. Anm. 20.

<sup>31</sup> Wolfgang Schnotz, s. Anm. 18.

<sup>32</sup> Horst Dräger, s. Anm. 27.

keit in der ›Aufklärungspädagogik‹, die in der zeitgenössischen Pädagogik in Vergessenheit geraten ist. Die ›Methodenvergessenheit‹<sup>33</sup> der Pädagogik – die ihre historisch gegebene Möglichkeit der Verwissenschaftlichung im Zusammenbruch der Teleologie<sup>34</sup> nicht vollständig nutzte – wurde durch die irrationalistische Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eingeleitet. Paradoxerweise vernachlässigt diese Pädagogik als lebensdienliche ›Wissenschaft‹ das Thema der Wissensvermittlung in einer Zeit der praktischen Notwendigkeit, die sich durch die Wissensgesellschaft ergibt.

Während die Rhetorik als wissenschaftliche Disziplin die Darstellungsmittel und Stilfiguren der ›Willensbeeinflussung‹ erforscht, gesammelt und geordnet hat, ist dieselbe Leistung für die Wissensdarstellung als reine ›mentale Beeinflussung‹ noch zu erbringen.

Den Ausgangspunkt bei den wissenschaftlichen Darstellungsformen zu nehmen, wurde begründet mit der Typikalität des reinen Wissens in der Darstellung.

Die spezifische Akzentsetzung auf die mündliche Form der ›Vorlesung‹ wird in der weiteren Problementwicklung zu begründen sein, zumal mit der Erfindung des Buchdrucks diese Distributionsform generell zur Disposition stand und ihre Notwendigkeit nur durch eine besondere Funktionszuweisung zu Beginn des 19. Jahrhundert Bestand haben konnte.<sup>35</sup>

Die Frage lautet: Inwiefern artikuliert sich in der (mündlichen) Vorlesung eine ›besondere‹ Darstellungsform des wissenschaftlichen Wissens (Kap. 4)?

Die Vorlesung ist, sofern sie nur unter dem Gesichtspunkt des Wissenstransports betrachtet wird, keine hochschuldidaktische Veranstaltung, die mit rhetorischen Mitteln zu bewältigen wäre. Die zeitgemäße Literatur<sup>36</sup> differenziert aber die Wissensdarstellung und die Rhetorik nur ungenügend.

Diese Differenzierung ist allerdings notwendig, um die Frage eng zu führen (Kap.4.3.): Welches sind die Elemente der wissenschaftlichen Darstellungsform in Gestalt der Vorlesung, Elemente, die im Vermittlungsprozess den spezifischen Eigenschaften des wissenschaftlichen Wissens gerecht werden?

Die Sammlung dieser Elemente und ihre Ordnung könnte eine Forschungsaufgabe der Erziehungswissenschaft sein. Ein erster Schritt zur Identifizierung wissenschaftsrelevanter Darstellungsmerkmale soll in dieser Arbeit versucht werden.

Ausgangspunkt zur Problementwicklung ist die Darstellung der Spezifität des wissenschaftlichen Wissens.

---

<sup>33</sup> Helga Luckas, s. Anm. 6.

<sup>34</sup> Dietrich Benner; Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1987.

<sup>35</sup> Helmut Schelsky, s. Anm. 23.

<sup>36</sup> Hans-Jürgen Apel; Die Vorlesung. Weimar 1999.

## 2. Merkmale des wissenschaftlichen Wissens und Abgrenzung zu anderen Wissensformen

### 2. 1. Die Wissensformen nach Walter Bühl

In der von Thomas Luckmann vollzogenen Charakterisierung des wissenschaftlichen Wissens als ein »Sonderwissen«, welches dem Alltagswissen nicht prinzipiell überlegen ist, aber über strukturelle Besonderheiten verfügt, wird der systematischen Suche nach strukturellen Merkmalen von Wissensformen, deren Theoriebezüge über die Ansätze der klassischen Wissenssoziologie mit ihrer Suche nach der Seinsgebundenheit allen Wissens hinausgehen, ein wesentlicher Impuls gegeben.<sup>37</sup>

Es ist nach Luckmann davon auszugehen, daß die an der Erkenntnisgenerierung orientierte Form des wissenschaftlichen Wissens nicht in grundsätzlicher sondern lediglich gradueller Differenz zu anderen Wissensformen zu betrachten ist, die Merkmale gradueller Differenz zwischen den Wissensformen beschreibbar sind und damit die Möglichkeit der Identifizierung der Wissensform ›wissenschaftliches Wissen‹ gegeben ist.

Eine Systematisierung von Wissensformen, mit der die klassischen Ansätze der Wissenssoziologie in der Betrachtung der Seinsgebundenheit des Wissens überschritten werden, liefert Bühl mit seiner die differenten Strukturmerkmale beschreibend-vergleichenden und in Theoriegebäuden entfalteten Arbeit zum mythischen, ideologischen und wissenschaftlichen Wissen.<sup>38</sup> Jede der Wissensformen ist mit einer charakteristischen Logik oder Archetypik ausgestattet und behält zudem im Rahmen der von Bühl vollzogenen wissenssoziologischen Perspektivität eine systemerhaltende Funktion hinsichtlich eines gemeinschaftlich-organisationalen Systems.

Das wissenschaftliche Wissen, von Bühl auch als das reflexiv-diskursive Wissen bezeichnet, hat als das wesentliche Prinzip das Bemühen um Offenhaltung des Wissensprozesses. Gerade seine typikale Offenheit ist es, die es zu einer »riskanten« Wissensform<sup>39</sup> mit dem beständigen Hinweis auf die Existenz von Lücken und Problemhaftigkeit macht. Das wissenschaftliche Wissen besitzt die höchstmögliche Fragehaltung und aufgrund der komplexesten Form von Informationsaneignung und -verarbeitung gleichsam die höchstmögliche Problemlösekompetenz. In seiner allgemeinen Funktionalität dient das wissenschaftliche Wissen der systematischen, d.h. operational geleiteten Erschließung der Welt, wenngleich diese nicht als ein deterministisches Universum betrachtet wird. Das wissenschaftliche Wissen

---

<sup>37</sup> Thomas Luckmann; Vorüberlegungen zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. In: Peter Janich (Hg.); Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. München 1981, S. 39-51.

<sup>38</sup> Walter Bühl; Die Ordnung des Wissens. München 1984.

<sup>39</sup> Ebd.; S. 264.