

Vermittlungswissenschaft – oder doch lieber Vermittlungswissenschaften?

Walter Herzog

((1)) Gabi Reinmann möchte eine neue Wissenschaft begründen, der sie eine paradoxe Bezeichnung gibt. Denn wie muss man sich eine interdisziplinäre Wissenschaft vorstellen? Kann eine Disziplin (ein Singular) interdisziplinär (ein Plural) sein? Ist dies nicht ein hölzernes Eisen?

Ein ambitiöses Unterfangen

((2)) Die missglückte Bezeichnung für die neue Disziplin sollte nicht Anlass sein, das Anliegen als Ganzes zu diskreditieren. Allerdings setzt sich Reinmann ein Ziel, das angesichts vergleichbarer Beispiele sehr hoch gesteckt ist. Die Vermittlung wird vorerst nicht als wissenschaftliches Konzept, sondern als „allgegenwärtiges und relevantes *Phänomen* in unserer Gesellschaft“ ((3 – Hervorh. W.H.; vgl. auch 51)) eingeführt. Vergleichbar gibt es in unserer Gesellschaft weitere ubiquitäre Phänomene, die zum Gegenstand wissenschaftlicher Disziplinen geworden sind, wie z. B. der Sport, die Sprache oder die Erziehung. Auch bei diesen Disziplinen ist offensichtlich, dass sie ein Materialobjekt haben, das wir phänomenal mit ‚Sport‘, ‚Sprache‘ und ‚Erziehung‘ als Singular kennzeichnen, und doch ist es bisher in keinem Fall gelungen, die Disziplinen, die sich mit diesen Gegenständen befassen, jeweils zu einer Einheit zusammenzufügen.

((3)) Das Phänomen Erziehung beispielsweise lässt sich in philosophischer, biologischer, ethnologischer, soziologischer, ökonomischer, psychologischer oder historischer Perspektive untersuchen, so dass es schwer fällt festzulegen, was eine Erziehungswissenschaft (im Singular) sein könnte. Eher haben wir es mit einem lockeren Gefüge von Erziehungswissenschaften (im Plural) zu tun, die nur beschränkt miteinander kooperieren. Zwar könnte man auch hier eine interdisziplinäre Erziehungswissenschaft fordern, doch die methodischen Ansätze der diversen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen – Bildungsphilosophie, Bildungssoziologie, Bildungsökonomie, Pädagogische Psychologie, Historiographie der Erziehung etc. – unterscheiden sich teilweise derart, dass nicht absehbar ist, dass ein solches Unterfangen gelingen könnte. Weshalb sollte es im Falle der Vermittlung anders sein?

((4)) Die Analogie zur Erziehungswissenschaft besteht auch insofern, als auch im Falle der Vermittlung bereits verschiedene Vermittlungswissenschaften (im Plural) vorliegen, nämlich – nach Angaben der Autorin ((4)) – Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken, Linguistik, Kommunikations- und Medienwissenschaft, Publizistik, Informatik etc. Jede hat ihre eigene Betrachtungsweise des Gegenstandes ‚Vermittlung‘, d. h. trotz gleichem Materialobjekt ein eigenes Formobjekt.

((5)) Reinmann hält diesen Zustand für unbefriedigend, und zwar – wie es scheint – allein deshalb, weil die genannten

Disziplinen „weitgehend für sich bleiben“ ((5)). Würde es dann nicht genügen, Bedingungen institutioneller Art zu schaffen, damit eine bessere Kooperation stattfinden kann? Weshalb braucht es eine neue (inferdisziplinäre) Wissenschaft? Was wäre überhaupt der Unterschied zwischen einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft (im Singular) und den bestehenden Vermittlungswissenschaften (im Plural), wenn diese miteinander kooperieren würden? So wie Interdisziplinarität definiert wird, nämlich als „Zusammenarbeit von (Teil-)Disziplinen, die dazu führt, dass sich die Beteiligten den jeweils anderen Perspektiven öffnen, diese verstehen und in die eigene Arbeit integrieren lernen“ ((5)), ist nicht zu sehen, worin der Unterschied zwischen einer funktionierenden Interdisziplinarität zwischen *verschiedenen* Disziplinen und der anvisierten interdisziplinären *Disziplin* bestehen würde.

Die Didaktik als Risiko

((6)) Mit dieser pessimistischen Einschätzung der Erfolgsaussichten und der Notwendigkeit einer Vermittlungswissenschaft (im Singular) möchte ich nicht behaupten, dass das Unterfangen von Reinmann zum vornherein hoffnungslos ist. Ich halte es aber nicht nur für höchst ambitiös, sondern auch für riskant. Dies im Hinblick auf den Versuch der Autorin, der „Entwicklung einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft“ ((6)) mit Hilfe der *Didaktik* „einen ersten Anstoß“ ((6)) zu geben. Die (Allgemeine) Didaktik bietet m. E. nicht das Rüstzeug, das benötigt würde, um der neuen Disziplin einen verlässlichen Rahmen zu geben. Und zwar aus dem einfachen Grund, weil die Didaktik nicht wissenschaftlichen, sondern *praktischen* Ansprüchen dient. Wie Terhart (2009) bemerkt, ist die Allgemeine Didaktik „gerade *kein* Forschungsbereich, sondern ein Element des *Ausbildungsprozesses* von angehenden Lehrern“ (ebd., S. 157). Genau so wird sie – zumindest im deutschsprachigen Raum – auch vorzugsweise betrieben, nämlich als Instrument der Lehrerinnen und Lehrerbildung und Anleitung des Lehrerhandelns, aber nicht als Forschungswissenschaft.

((7)) Das kommt selbst im Text von Reinmann deutlich zum Ausdruck. So wenn sie von der „schwierigen Lage der Didaktik“ ((7)) oder vom „schweren Stand“ ((21)) und „schlechten Ruf“ ((24)) der Hochschuldidaktik spricht. Didaktik werde mit „Didaktisierung“ ((28, 48)) assoziiert, d. h. es wird ihr unterstellt, die Adressaten der Vermittlung zu *infantilisieren* und die zu vermittelnde Sache zu *trivialisieren* ((7)). Als Wissenschaft scheint sie „auf einem absteigenden Ast zu sein“ ((15)) und von anderen Disziplinen (wie insbes. der empirischen Unterrichtsforschung) verdrängt zu werden. Vor allem die Allgemeine Didaktik gerate immer mehr ins Abseits, während die Fachdidaktiken Anschluss bei der Pädagogischen Psychologie suchen ((17)), den sie im angelsächsischen Raum im Übrigen längst schon gefunden haben. Die Didaktik zu wählen, um der angezielten interdisziplinären Vermittlungswissenschaft einen „ersten Anstoß“ ((6)) zu geben, ist daher eine riskante Entscheidung, die einige Probleme zur Folge hat. Zwei davon möchte ich im Folgenden diskutieren.

Zwei Folgeprobleme

((8)) Ein erstes Problem ergibt sich aus der Anlehnung an das *didaktische Dreieck*, das von Reinmann als „operatives Schema“ ((46)) der Didaktik bezeichnet wird. Dass dieses „eine auf das Wesentliche beschränkte Darstellung“ ((46)) des Sachverhalts der Vermittlung gibt, ist aus wissenschaftlicher Perspektive nicht haltbar (Herzog, 2010). Das didaktische Dreieck steht im Dienste der erwähnten praktischen Aufgabe der Didaktik und ist nicht geeignet für die unvoreingenommene Analyse des Unterrichts als Vermittlungssituation. Es übernimmt im Rahmen der Lehrerbildung die Funktion, die Komplexität der Unterrichtswirklichkeit so weit zu reduzieren, dass (angehende) Lehrkräfte davon überzeugt werden können, dass sie in der Lage sind, im Unterricht zu handeln, d. h. den Unterricht aktiv zu gestalten. Insofern die Standardsituation des Unterrichts nicht darin besteht, dass „einer einem anderen etwas (vermittelt)“ ((2, passim)), sondern dass einer *mehreren* anderen etwas zu vermitteln versucht, steht die Triade von Lehrer, Schüler und Sache im Dienste der Reduktion von sozialer Komplexität und ist für die methodische Erschließung des Gegenstandes einer Vermittlungswissenschaft ungeeignet. Daran ändert sich wenig, wenn aus dem Akteur (Lehrer) und dem Adressaten (Schüler) *Kollektivsingulare* werden und von „Akteursgruppe“ ((2)) und „Adressatengruppe“ ((2)) die Rede ist.

((9)) Gerade am didaktischen Dreieck zeigt sich, dass die (Allgemeine) Didaktik weder *Wissenschaft* noch „Wissenschaft vom Unterrichten“ ((15 – Hervorh. W.H.)) ist. Vielmehr geht es ihr um das *Unterrichten*, d. h. um eine Tätigkeit, die in den Händen der Lehrkraft liegt. Das Lernen als Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler kommt im didaktischen Dreieck lediglich in der Perspektive des Lehrers zu Gesicht. Das wird von Reinmann insofern bestätigt, als sie einerseits herausstreicht, dass die didaktischen Modelle und Methoden „dem Lehrenden helfen (sollen), die zu vermittelnde Sache begründet auszuwählen, aufzubereiten und darzubieten sowie Lernende darin anzuleiten, sich mit der Sache auseinanderzusetzen“ ((48)), und andererseits betont, „dass der Adressat (Schüler) im didaktischen Dreieck zu kurz kommt“ ((48)). Genau deshalb ist das didaktische Dreieck auch keine „beschreibende Denkfigur“ ((18)), sondern ein analytisches Schema, das unter dem Anspruch steht, die soziale Komplexität der Unterrichtssituation für die Lehrkraft zu reduzieren (Herzog, 2010).

((10)) Die *Didaktik* beschert Reinmann ein zweites Problem. Indem sie ihren Entwurf einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft lediglich aus der Perspektive der Didaktik konkretisiert, belastet sie ihre Argumentation mit einer schwer zu behebenden Ambivalenz. Denn einerseits soll die (Allgemeine) Didaktik nur ein Segment der (interdisziplinären) Vermittlungswissenschaft sein, andererseits nennt sie als Ziel ihres Beitrags die „Konstruktion eines geeigneten Rahmens“ ((12)) für die interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft im Ganzen. Zwar meint sie, dass bereits für die Entwicklung dieses Rahmens die Zusammenarbeit der verschiedenen Teildisziplinen der anvisierten Vermittlungswissenschaft notwendig sei ((6, 12)). Doch damit dre-

hen wir uns im Kreis. Wie soll eine Zusammenarbeit zwischen Disziplinen, die bisher nicht zusammengearbeitet haben, zustande kommen, wenn eben diese Zusammenarbeit erforderlich ist, um der Zusammenarbeit einen „geeigneten Rahmen“ ((12)) zu geben? Erst recht bleibt offen, wie für die Zusammenarbeit der Disziplinen ein „gemeinsamer Rahmen“ ((12, vgl. auch 60, 61)) „als interdisziplinär akzeptierte und begrifflich präziserte Grundlage“ ((11)) gefunden werden kann, wenn lediglich die Perspektive von *einer* der vielen Vermittlungsdisziplinen eingenommen wird. Letztlich führt uns Reinmann nicht über das Monitum hinaus, an dem ihre Argumentation ansetzt: an der fehlenden Kooperation der existierenden Vermittlungswissenschaften ((5)).

Vermittlung als Phänomen

((11)) Die vorausgehende Kritik scheint allerdings eher die Programmatik der Autorin als deren Umsetzung in den Abschnitten 2 und 3 ihres Textes zu treffen. Denn hier geht Reinmann im Wesentlichen *beschreibend* vor. Sie schildert zwei Kontexte, in denen Vermittlung anscheinend nach unterschiedlichen Prinzipien stattfindet, nämlich nach dem Prinzip der Bildung und nach dem Prinzip des Transfers. Diese beschreibenden Teile – Reinmann spricht von „referierenden und ordnenden Abschnitten“ ((13)) – bleiben nahe an den Phänomenen und haben zunächst wenig mit der Perspektive der Didaktik zu tun. Ausdrücklich ist von der Vermittlung als „Phänomen“ ((53)) und als „gesellschaftliches Phänomen“ ((51)) sowie von „Vermittlungsphänomenen“ ((55, 57, 60)) die Rede. Genau so müsste man wohl in der Tat einer ‚interdisziplinären Disziplin‘ (wie jeder anderen Disziplin) das Terrain bereiten: durch die möglichst unvoreingenommene (‚phänomenologische‘) Beschreibung ihres Gegenstandes.

((12)) Doch leider kommt der Autorin das didaktische Dreieck auch in diesem Teil ihres Forschungsauftrages in die Quere. Wo das Problem liegt, kann ein Vergleich der beiden Abschnitte zeigen. Im Abschnitt 2 ist von Bildung die Rede, im Abschnitt 3 von Transfer, aber noch mehr von *Kommunikation*. In *allen* der insgesamt 14 Absätze von Abschnitt 3 ist von Kommunikation die Rede, während dies im Abschnitt 2 nur gerade in 4 von insgesamt 18 Absätzen der Fall ist, zudem in sehr eingeschränkter Form, nämlich in Bezug auf Medien ((19, 25)), in Bezug auf die Wissenschaftsdidaktik ((22)) und in Bezug auf die Erwachsenenbildung ((30)). Im Abschnitt 3 rückt der Kommunikationsbegriff gegenüber dem Vermittlungsbegriff sogar in die Rolle eines Synonyms. Die Rede ist von „Kommunikation bzw. Vermittlung von Wissen“ ((42)), vom „Typus des zu kommunizierenden bzw. zu vermittelnden Wissens“ ((42)) und von Wissen, das „an andere zu kommunizieren“ ((44)) ist. „Wissensvermittlung“ und „Wissenskommunikation“ scheinen im *Transferkontext* dasselbe zu sein ((45)), nicht aber im *Bildungskontext*. Heißt dies, dass Vermittlung im Bildungskontext nichts mit Kommunikation zu tun hat?

((13)) Das dürfte kaum zutreffen. Denn wie soll Vermittlung anders stattfinden als über Kommunikation? Einmal mehr scheint Reinmann über das didaktische Dreieck zu stolpern. In dessen Licht erscheint das Verhältnis von Lehrer und

Schüler als *asymmetrisch*. Und so wird es von Reinmann auch dargestellt: Akteur ist nur der Lehrer, Adressat nur der Schüler ((2)). Kommunikation ist aber ein *symmetrisches* Geschehen, bei dem die Positionen von Akteur und Adressat laufend wechseln. Zwar ist durchaus richtig, dass Akteur und Adressat „bezogen auf die *Sache* nicht auf der gleichen Informations-, Wissens- oder Erfahrungsebene stehen“ ((2 – Hervorh. W.H.)). Aber in anderer Hinsicht stehen sie sehr wohl auf gleicher Höhe, zum Beispiel als soziale Wesen, die miteinander sprechen, sich gegenseitig respektieren und bestimmte moralische Prinzipien einhalten (Herzog, 2011). Kommunikation ist daher nicht nur im Transferkontext, sondern auch im Bildungskontext ein Grundbegriff der Vermittlungswissenschaft, stehe diese nun im Plural oder im Singular.

Bilanz

((14)) Das Anliegen, die Zusammenarbeit der Disziplinen, die sich mit dem gesellschaftlich „allgegenwärtige[n]“ ((3)) Phänomen der Vermittlung befassen, zu verbessern, halte ich für berechtigt. Ohne grundlegende Kritik der (Allgemeinen) Didaktik ist die von Reinmann gewählte Strategie, um die angestrebte interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft zu entwickeln, nämlich „aus der Perspektive der Didaktik“ ((1)), nicht erfolversprechend. Nicht ausschließen möchte ich, dass der alternative, ‚phänomenologische‘ Weg, den die Autorin in den Abschnitten 2 und 3 ihres Textes geht, bei sorgfältiger Durchführung zum Ziel führen und jenen „gemeinsamen Rahmen“ ((60, 61)) liefern könnte, den die neue Wissenschaft benötigt. Wobei ich meinen einleitend artikulierten Zweifel wiederholen und die Autorin fragen möchte, ob denn der Singular (Vermittlungswissenschaft) für ihr Anliegen tatsächlich notwendig ist, oder ob ihm nicht auch mit dem Plural (Vermittlungswissenschaften) gedient werden könnte.

Literatur

Herzog, W. (2010). Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Grenzen der Didaktik* (S. 157-184). Bern: Haupt.

Herzog, W. (2011). Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 146-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

Adresse

Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern
walter.herzog@edu.unibe.ch

Anmerkungen und Weiterführungen zum Beitrag von Gabi Reinmann

Christiane Hof

((0)) Um es gleich vorweg zu nehmen: Grundsätzlich begrüße ich den Vorschlag von Gabi Reinmann, das Thema Vermittlung nicht nur unter pädagogisch-didaktischer Perspektive, sondern in seinen vielfältigen Dimensionen und damit in transdisziplinärer Perspektive zu beleuchten. Um allerdings das Phänomen der Vermittlung wirklich in all seinen Facetten zu erfassen, scheint es mir notwendig, das Vermitteln nicht vorschnell auf eine intentionale Tätigkeit zu reduzieren, welche von pädagogischen Institutionen gerahmt ist. Wenn Gabi Reinmann in erster Linie auf Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung verweist und ihren Fokus auf die (guten) Absichten eines Vermittlers sowie das Wissensgefälle zwischen Vermittler und Adressat legt, dann läuft sie Gefahr, den Mehrwert einer Vermittlungswissenschaft gegenüber der traditionellen Didaktik aus den Augen zu verlieren.

Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung möchte ich im Folgenden ein paar Vorschläge zur Differenzierung anbringen.

((1)) Es ist verkürzt, Vermittlung als etwas anzusehen, das in erster Linie von dem Vermittler und dessen Intentionen sowie seinem Informations-, Wissens- und Erfahrungsvorsprung ausgeht. Zwar scheint es mir unstrittig, dass Vermittlung die Existenz eines Vermittlers und eines Adressaten beinhaltet, aber nicht nur der Vermittler, sondern auch der Adressat verfügen über Wissen, Absichten, Erwartungen, Interessen etc. Insofern muss auch der *Adressat als Akteur* angesehen werden, der – wie Hurrelmann es für die Sozialisationsforschung herausgestellt hat – als produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt gedacht werden muss (Hurrelmann 1983) bzw. als aktiv konstruierender Lerner – um die Sprache des Konstruktivismus zu bemühen.

((2)) Neben den beteiligten Akteuren ist die Vermittlung auch durch die *Sache* – also das Wissen, das vermittelt wird – konstituiert. In diesem Zusammenhang gilt es mindestens eine wichtige Unterscheidung zu treffen: Die Rede vom Wissen bezieht sich zum einen auf eine Aussage über die Welt (also den propositionalen Aspekt von Wissen) und zum anderen auf einen Prozess der Wissensgenerierung (den prozeduralen Aspekt von Wissen) (vgl. hierzu Hof 2012, S. 51). Wissen beinhaltet demzufolge einmal Kenntnisse, Fakten, Informationen, Theorien – also Annahmen über die Welt –, die wiederum unterschiedlichen Weltausschnitten zugeordnet werden können (etwa die Unterscheidung zwischen Natur- und Kultur(-wissenschaften), Wissenschafts- und Alltagswissen oder Fakten-, Methoden- oder Orientierungswissen. Bezogen auf den Prozess der Wissensgenerierung ist herauszustellen, dass Wissen durch spezifische Prozeduren und Methoden gewonnen wird. In diesem Zusammenhang ist nicht nur auf Wahrnehmungs- und Analysefähigkeiten der Menschen, sondern auch auf den Einsatz wissenschaftlicher Methoden zu verweisen. Bezogen auf das Thema Vermittlung bedeutet dies, dass genauer zu berücksichtigen ist, welcher Aspekt des Wissens in