

Bilanz zur Forschungsk Kooperation

„Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik“

Ich möchte die Chance, mit diesem Text Bilanz zu ziehen, nutzen, um einige abschließende Gedanken zur Forschungsk Kooperation (Abschnitt 1 und 4), zur Idee einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft (Abschnitt 2) und zur Vermittlung in dem von mir ursprünglich fokussierten Sinne von „einer vermittelt einem anderen etwas“ (Abschnitt 3) zu formulieren. Außerdem möchte ich allen Beteiligten herzlich dafür danken, die Forschungsk Kooperation durch ihre aktive Teilnahme möglich gemacht zu haben.

1. Erste Bilanz zur EWE-Forschungsk Kooperation

Meine persönliche Bilanz zur Forschungsk Kooperation fällt sehr positiv aus. Ich konnte in der *ersten* Phase jenseits des üblicherweise knappen Raums in Zeitschriften und Herausgeber-Bänden einen relativ langen Aufsatz über das Thema „Vermittlung und Vermittlungswissenschaft“ schreiben. Die Einschätzung, dass dies ein Privileg ist, werden vermutlich vor allem die teilen können, die aufgrund ihrer disziplinären Verortung von Standardisierungsprozessen betroffen sind. In der *zweiten* Phase haben sich 23 Autoren mit dem Auftaktartikel beschäftigt und ihre Gedanken und Positionen in eigenen Texten formuliert. Diese Form des Austausches stellt eine Besonderheit dar: Zwar bieten einige Publikationsorgane vereinzelt Formate an, die ebenfalls einen Diskurs fördern. Der weitaus größere Teil des „Austausches“ aber beschränkt sich heute auf Peer Reviews oder Gutachten. Selten finden wir uns in einer Gruppe von Wissenschaftlern wieder, die sich parallel mit einem längeren Artikel auseinandersetzen und dabei *keine* Selektionsfunktionen wahrnehmen. Die *dritte Phase* der Forschungsk Kooperation gibt dem Autor des Auftakt-Artikels die Möglichkeit zu einem ausführlichen Zwischenfazit. Die Autoren der Weiterführungen wiederum wissen, dass ihre Texte nicht einfach zur Seite gelegt oder nur für Selektionsentscheidungen herangezogen, sondern inhaltlich weiter verarbeitet, entsprechend gewürdigt und veröffentlicht werden. Auch dies bewerte ich als einen besonderen Vorzug. Was die *vierte Phase* betrifft, war ich zunächst skeptisch: Eine Person, die das Vorhaben bis zu diesem Zeitpunkt ausschließlich aus einer Beobachterperspektive begleitet hat, verfasst eine „Erwägungssynopse“. Wird das nicht redundant zum Zwischenfazit? Diese Befürchtung aber war unbegründet. Vielmehr war speziell die Erwägungssynopse für mich eine Quelle mehrerer Aha-Erlebnisse. Zu den stärksten gehört die Erkenntnis, dass nicht nur die Partner der Forschungsk Kooperation meinen Text recht unterschiedlich aufgenommen haben und zu Deutungen gekommen sind, die mitunter weit von meinen ursprünglichen Überlegungen wegführten, sondern dass auch ich die Weiterführungen der Partner in einem eingeschränkten Sinne rezipiert habe. Des Weiteren hat die Autorin der Erwägungssynopse eine Fülle neuer Gedanken geliefert und das Thema damit nochmals umfänglich angereichert. Dass nun in der *fünft*-*ten Phase* alle Beteiligten abschließend eine Bilanz ziehen, könnte einerseits als mühsam empfunden werden: Es müssen immerhin zahlreiche Seiten gelesen werden und Inhalte aus einem relativ langen Zeitraum präsent sein. Andererseits dürfte es vor allem für die Autoren der Weiterführung wichtig sein, ein zweites Mal Position beziehen zu können, weil nur so deutlich werden kann, ob und inwieweit die *gesamte* Gruppe von der Auseinandersetzung profitiert (oder wer daraus) und neue inhaltliche Erkenntnisse zum jeweiligen Thema aus der Sicht *aller* Beteiligten erzielt werden (oder nicht).

Insgesamt habe ich mit dem Format „Forschungskooperation“ eine konkrete Vorstellung davon entwickelt, wie man selbst in Zeiten des beschleunigten und durch Konkurrenz geprägten Projekt- und Publikationsgeschäfts interdisziplinär über ein Thema nachdenken und darüber asynchron auf hohem Niveau diskutieren kann. Dies ist eine äußerst wertvolle Erfahrung – unabhängig vom behandelten Thema. Würde man die Forschungskooperation nun auch online umsetzen und an geeigneten Stellen der interessierten Öffentlichkeit zugänglich machen, könnte man dieses Potenzial noch weitaus mehr ausschöpfen – unter anderem für die Lehre und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Ich habe das bereits im Zwischenfazit erwähnt, möchte es aber noch einmal in der Hoffnung betonen, dass dies in naher Zukunft möglich sein wird.

2. Bilanz zum Thema Vermittlungswissenschaft

Mir ist nach der Weiterführung und noch einmal mehr nach der Erwägungssynopse klar geworden, dass mein genuin didaktisches Motiv für die Anregung einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft wohl zu eng ist. Zwar hatte ich die Didaktik bereits im Auftaktartikel nur als ein mögliches *Segment* eines Nukleus definiert; Aufbau und Argumentation des Auftaktes aber haben offensichtlich dazu beigetragen, dass einige Weiterführungstexte an der Kritik eines didaktischen Kerns hängen geblieben sind. Das ist die eine Seite. Die andere ist, dass ich infolge anderer Weiterführungstexte und der Synopse inzwischen das Gefühl habe, mit dem Auftaktartikel etwas angestoßen zu haben, was nur zu einem Teil mit dem zu tun hat, was ich ursprünglich im Sinn hatte. Daraus leite ich *zwei Folgerungen* ab: *Erstens* ist eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft womöglich für das gar nicht erforderlich, was mich primär motiviert hat: nämlich auf wissenschaftlicher Basis letztlich das „Handwerk der Vermittlung“ zu verbessern und dies in *allen* Kontexten zu tun, wo eine Vermittlung von Information über eine Sache erforderlich, gewünscht, begründet und vertretbar ist. *Zweitens* spannt eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft ein viel größeres Feld auf, als ich mir zunächst habe denken können, und erfordert in dieser Form einen Vermittlungsbegriff, der die Vermittlung *von* etwas wie auch die *zwischen* etwas und Personen umfasst und neben einem additiven mindestens ein integratives Vermittlungsverständnis berücksichtigt.

Wissensdarstellung mit Vermittlungsabsicht (also Vermittlung im von mir ursprünglich vorgeschlagenen Sinne: „einer vermittelt einem anderen etwas“) wäre dann nur Teilmenge einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft, die ihre disziplinäre Verortung in der Didaktik hat und mit anderen Disziplinen kooperieren *kann*. Ich möchte kurz bei dieser *Teilmenge* einer möglichen Vermittlungswissenschaft bleiben. Dass ich speziell in der Didaktik mit dem Fokus auf dem *Vermittler*, dessen Rolle, Funktion, Handlungen und Verantwortlichkeit auf Kritik stoßen würde, war mir von Anfang an bewusst. Ich kenne natürlich die pädagogische und psychologische Literatur zum Lehren und Lernen und deren Entwicklung hin zu einer Orientierung am Lernenden und Lernprozess sowie an den Kompetenzen als Lernergebnis und halte diese auch für wichtig. Es mag daher anachronistisch wirken, wenn man nach dem endlich erreichten „*shift from teaching to learning*“ wieder zum Lehren schwenkt. Manche mögen gar vermuten, ich plädiere für ein Zurück zum Frontalunterricht bzw. zu traditionellen Formen des Lehrens. Ich weiß nicht, wie gut es mir im Zwischenfazit gelungen ist, diese Befürchtung zu zerstreuen, indem ich die Beziehung zwischen Didaktik, Lehren, Vermittlung und Lernen ausführlicher als im Auftaktartikel erläutert habe. Die Bilanzen der Autoren aus der Weiterführung werden das vielleicht noch zeigen können.

3. Bilanz zum Thema Vermittlung in der Didaktik

Für mich stellt sich hier jedoch die Frage: Worauf ist die pädagogische Abwehr des Vermittlungsbegriffs zurückzuführen? Faktisch gibt es in unserer Gesellschaft viele Vermittlungssituationen im Sinne einer Wissensdarstellung mit Vermittlungsabsicht, die – wie oben angedeutet – erforderlich oder gewünscht und dabei begründet und vertretbar erscheinen. Bettina Blancks Vorschlag ((8)) einer an Beispielen orientierten Klärung aufgreifend möchte ich einige solcher Vermittlungssituationen *exemplarisch* konkretisieren: (a) Ein Lehrer *macht* seinen Schülern *vor*, wie man eine Gleichung löst und *verbalisiert* dabei seine Gedanken. (b) Ein Hochschullehrer *verfasst einen Studientext* zur Didaktik und gibt diesen seinen Studierenden zur Lektüre. (c) Ein Referent in der Weiterbildung *informiert in einem Vortrag* über einen neuen Ausbildungsberuf. (d) Ein Nachrichtenredakteur *gestaltet eine Infografik* über politische Hintergründe und bindet diese auf einer Web-Seite ein. (e) Ein Arzt *erklärt* einem Patienten seine Diagnose und *beantwortet* dessen *Fragen* dazu. (f) Eine Führungskraft *bereitet* aktuelle *Geschäftszahlen* für ein Projektteam auf PowerPoint-Folien *auf*. (g) Ein Museumsmitarbeiter *postet Beiträge* in einem Blog, in denen er originelle Geschichten hinter einzelnen Exponaten *erzählt*. (h) Ein Basketball-Trainer *zeigt* jungen Spielern den Korbwurf, lässt dies *aufzeichnen* und gibt danach das Video online frei. Die Liste ließe sich lange fortführen.

Alle Beispiele setzen eine Vermittlungsabsicht voraus, variieren aber (1) in den *Inhalten* der Vermittlung (mathematische Gleichungen, didaktische Theorien, Merkmale eines Berufs, politische Hintergründe, medizinische Diagnosen, Geschäftszahlen, historische Anekdoten, Korbwurf), (2) in der Person des *Vermittlers* (Lehrer, Hochschullehrer, Referent, Redakteur, Arzt, Führungskraft, Museumsmitarbeiter, Sporttrainer), (3) in der Person der *Adressaten* (Schüler, Studierende, Internet-Nutzer, Patienten, Mitarbeiter, Kulturinteressierte, Sportler), (4) im *Kontext* der Vermittlung (Schule, Hochschule, Weiterbildung, Nachrichtenredaktion, Arztpraxis, Unternehmen, Museum, Sportverein) und schließlich (5) in der *Art* der Vermittlung (vormachen/verbalisieren, einen Text verfassen, einen Vortrag halten/informieren, eine Grafik gestalten, etwas erklären/Fragen beantworten, Daten aufbereiten, bloggen/erzählen, zeigen/aufzeichnen).

Jede dieser fünf Variablen, die neben dem Polen des didaktischen Dreiecks den Kontext und die Darstellungsart enthält, ließe sich nun auf verschiedene Weise, in Anlehnung an die von Bettina Blanck ((10)) vorgeschlagenen Erwägungstafeln, aufschlüsseln: beispielsweise nach Wissenstypen bei den *Inhalten*, nach dem Grad der Expertise beim *Vermittler*, nach Zwang oder Freiwilligkeit beim *Adressaten*, nach der hierarchischen Struktur beim *Kontext* und nach Medium und/oder Modus der *Wissensdarstellung*. Wichtig erscheint mir, dass der Akt der Vermittlung in jedem Beispiel unterschiedlich eingebettet und motiviert sein kann und variabel mit anderen Formen des Lehrens, Kommunizierens, Unterhaltens oder Interagierens verwoben ist: Der Lehrer hat womöglich die Schüler *vor* seiner Vermittlung selbst etwas ausprobieren lassen, der Studientext ist für die Studierenden nur *eine* Komponente in einem Projekt forschenden Lernens und der Vortrag ergänzt eine Medienreihe zu Ausbildungsberufen; der Arzt vermittelt womöglich nicht nur die Diagnose, sondern rät dem Patienten auch zu einer Selbsthilfegruppe, der Nachrichtenredakteur kombiniert seinen Beitrag mit Werbeblöcken und der Manager nutzt seine Inhaltsaufbereitung für Zielvereinbarungen usw. Das heißt: Der Akt der Vermittlung erfährt seinen Zweck und seine Legitimation nur im Zusammenwirken von Inhalt, Kontext und Beteiligten. Werturteile über Nutzen und Berechtigung von *Vermittlung per se* erscheinen vor diesem Hintergrund wenig hilfreich.

Die Beispielsammlung und deren Analyse beantwortet allerdings noch nicht die Frage danach, worauf die Abwehr des Vermittlungsbegriffs zurückzuführen ist – im Gegenteil: Wenn es doch unzählige Vermittlungssituationen innerhalb wie außerhalb von Bildungsinstitutionen gibt, die sich gut begründen lassen und einen Bedarf decken, warum sollte man diese aus praktischen und wissenschaftlichen Bemühungen in der Didaktik ausblenden? Vielleicht ist es die seit den 1960er Jahren bestehende, historisch nachvollziehbare und zweifellos attraktive Utopie eines herrschaftsfreien Diskurses mit gleichrangigen, freien und vernünftigen Teilnehmern (Gloy, 2012, S. 31 ff.), die den Akt der Vermittlung per se zu etwas macht, was erst einmal Unbehagen verursacht. Angesichts von ebenso zahlreichen Beispielen für Indoktrination, Manipulation, Propaganda und andere Formen direkter oder indirekter Fremdbestimmung lässt sich dieses Unbehagen auch durchaus begründen. Das durch didaktische Enthaltung entstehende Vakuum faktisch bestehender Vermittlungssituationen aber überlässt man dann außerwissenschaftlichen und nicht-pädagogischen Kräften und deren Interessen. Ob das einen gleichrangigen, freien und vernünftigen Diskurs weiterbringt, muss denn doch bezweifelt werden.

4. Zweite Bilanz zur EWE-Forschungskooperation

Die EWE-Forschungskooperation ließe sich in die skizzierte Reihe von Beispielen für Vermittlung als Wissensdarstellung mit Vermittlungsabsicht durchaus einreihen – allerdings nur bedingt. Jede Phase für sich weist isoliert betrachtet ausreichend Merkmale auf, die diese als didaktische Vermittlungsbeispiele qualifizieren: Mit einer deutlichen Vermittlungsabsicht habe ich als Autorin in einem akademischen Kontext für andere Wissenschaftler einen Auftaktartikel geschrieben und darin literaturgestützt meine Gedanken und Ideen zur Vermittlung und Vermittlungswissenschaft dargestellt. Ähnliches gilt für die Weiterführungstexte, das Zwischenfazit und die Erwägungssynopse: In jeder dieser Phasen hatten die beteiligten Autoren jeweils die Absicht, ihr Wissen darzustellen und ihre Position zu begründen, haben sich dabei an eine bestimmte Leserschaft gewandt und eine schriftliche Darstellung gewählt.

Betrachtet man aber die einzelnen Phasen der Kooperation *zusammen* und den damit angestoßenen *Prozess*, passt eine Charakterisierung als Wissensdarstellung mit Vermittlungsabsicht nicht mehr gut. Die Begrenzung auf „einer vermittelt einem anderen etwas“ wird unscharf und lässt neu entstehende wesentliche Merkmale außen vor: Während der Forschungskooperation nämlich schiebt sich die *Sache* zunehmend ins Zentrum und der Vermittler rückt in den Hintergrund; verschiedene Inhalte und Positionen werden miteinander verglichen und gegeneinander abgewogen – und das nicht erst in der Erwägungssynopse; Beteiligte stabilisieren oder ändern ihre Meinung und finden sich in einem kollektiven Prozess des Vermittelns *von und zwischen* etwas wieder. Die Bedeutung der Vermittlung ändert sich hier, wird weiter und eröffnet andere Potenziale als der didaktisch engere Begriff der Vermittlung in Form der Wissensdarstellung mit Vermittlungsabsicht, der für andere Situationen nach wie vor relevant bleibt.

Auch diese Erkenntnis spricht dafür, dass eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft fruchtbar sein könnte, aber einen weiteren Vermittlungsbegriff als den von mir vorgeschlagenen bräuchte und über mein genuin didaktisches Motiv in jedem Fall hinausgeht. Die EWE-Forschungskooperation könnte so gesehen ein konkretes Verfahren interdisziplinärer Vermittlungswissenschaft sein. Wie deren Maximen aussehen könnten, kann man kaum besser formulieren als es eine der Studierenden in der Forschungskooperation in Analogie zur Komparativen Theologie nahelegt (Leifeld ((3) (4) (5) (6)):

nämlich „epistemische Demut“ walten lassen, indem man den eigenen Wahrheitsanspruch nicht verabsolutiert; trotzdem mit der eigenen Tradition verbunden bleiben, die man nur so in ein gemeinsames Vorhaben einbringen kann; Unterschiede anerkennen, ohne diese aufheben zu wollen; und letztlich neben solchen rationalen Maximen auch auf der emotionale-motivationalen Ebene im interdisziplinären Diskurs so etwas wie „Empathie“ und „Gastfreundschaft“ an den Tag legen.

Literatur

Gloy, K. (2012). Kulturüberschreitende Philosophie. Das Verständnis unterschiedlicher Denk- und Handlungsweisen. München: Wilhelm Fink.

November 2012, erschienen im Mai 2013

Quellenangabe: Reinmann, G. (2013). Bilanz zur Forschungsk Kooperation. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 23(2012)3, 465-468.