



# Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 13 – Dezember 2017  
HAMBURG

## Impact Free

### Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

- die als Vorversionen von Zeitschriften oder Buch-Beiträgen online gehen, oder
- die aus thematischen Gründen oder infolge noch nicht abgeschlossener Forschung keinen rechten Ort in Zeitschriften oder Büchern finden, oder
- die einfach hier und jetzt online publiziert werden sollen.

### Wer steckt dahinter?

Impact Free ist kein Publikationsorgan der Universität Hamburg. Es handelt sich um eine Initiative, die allein ich, Gabi Reinmann, verantworte. Es handelt sich um eine Publikationsmöglichkeit für freie Wissenschaftler, veröffentlicht auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

Herzlich willkommen sind Gastautoren, die zum Thema Hochschuldidaktik schreiben wollen. Texte von Gastautoren können dann natürlich auch in deren Blogs eingebunden werden.

### Und was soll das?

Impact Free ist ein persönliches Experiment. Es kann sein, dass ich hier nur wenige Texte veröffentliche, es kann sein, dass es mehr werden; und **vielleicht mag sich auch jemand mit dem einen oder anderen Text anschließen**. Es würde mich freuen.

Ich möchte hier Gedanken, die mir wichtig erscheinen, in Textform öffentlich machen: Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als für Blog-Posts eignen, Gedanken, die ich nicht anpassen möchte an Anforderungen von Gutachtern und Herausgebern – in einer Textform, bei der ich kein Corporate Design und keine sonstigen Formal-Vorgaben (Genderschreibweise, Textlänge) beachten muss. **Einfach frei schreiben** – und das auch noch, ohne an irgendeinen Impact zu denken!

### Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann  
Universität Hamburg  
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)  
Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

[reinmann.gabi@googlemail.com](mailto:reinmann.gabi@googlemail.com)  
[gabi.reinmann@uni-hamburg.de](mailto:gabi.reinmann@uni-hamburg.de)  
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>  
<http://gabi-reinmann.de/>

# EMPIRIE UND BILDUNGS- PHILOSOPHIE – EINE ANALOG LEKTÜRE

GABI REINMANN

## Vorbemerkung

Ich habe (noch) keinen Begriff für die Art des folgenden Textes. Es ist eine Art Dialog mit dem Autor eines Textes in Abwesenheit und der Versuch, beim Lesen analoge Schlüsse zu ziehen. Der Text, um den es geht, behandelt (und so lautet auch der Titel) die „pädagogische Empirie aus bildungsphilosophischer Sicht“ – verfasst 2010 von Volker Ladenthin. Beim ersten Lesen habe ich oft innegehalten und mich gefragt: Gilt diese Aussage, die Ladenthin hier für die Pädagogik (mit Fokus Schule) trifft, auch für die Hochschuldidaktik? Die Ansichten darüber, in welchem Verhältnis die (Allgemeine) Didaktik zur Pädagogik steht, wird durchaus unterschiedlich gesehen (vgl. Coriand, 2015); noch unklarer ist die Verortung der Hochschuldidaktik selbst (Reinmann, 2015), doch das möchte ich an dieser Stelle nicht behandeln. Mir sind in Ladenthins (2010) Text etliche Parallelen zur Hochschuldidaktik aufgefallen und als ich begann, analoge Strukturen herauszuarbeiten, hatte ich plötzlich das Gefühl, dass es sich lohnt, den ganzen Text in dieser Form „analog zu lesen“ und die Ergebnisse aufzuschreiben. Herausgekommen ist eine Art imaginärer Dialog zwischen einem Bildungsphilosophen und einer an Bildungsphilosophie interessierten Hochschuldidaktikerin.

Auf den folgenden Seiten zitiere ich nicht den ganzen, aber doch einen großen Teil des Textes. Die (langen) Zitate (*kursiv gedruckt*) entsprechen der Reihenfolge im Textverlauf – versehen mit Seitenzahlen (ohne jedes Mal „Ladenthin, 2010“ zu nennen); die Fußnoten habe ich außen vor gelassen. Ich ergänze jeweils meine Gedanken zu den Aussagen in den Zitaten, indem ich mir die Frage stelle, was diese für die Hochschuldidaktik bedeuten könnten. Die Überschriften stammen nicht aus dem Text, sondern dienen dazu, den imaginären Dialog zu strukturieren. Der Zweck meines Schreibens ist ein epistemischer: Ich prüfe Landethins Vorstellungen zum Stellenwert von Empirie und Philosophie darauf hin, was sie der Hochschuldidaktik

(durch mich als Lesende und selber Denkende) geben könnten.

## Bildungsphilosophie und Bildung

*Die Aufgabe der Bildungsphilosophie kann nur sein, analog zu der Aufgabenbestimmung der Philosophie über Bildung nachzudenken [...]. Als Aufgabe der Philosophie hat Kant die Beantwortung der Fragen bestimmt: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Und: Was darf ich hoffen? Ganz analog kann man die Aufgaben der Bildungsphilosophie mit diesen drei Fragen bestimmen, mit drei Fragen, die nicht zu umgehen sind: Was kann ich pädagogisch wissen? Wie gelange ich zu handlungsrelevanten pädagogischen Normen? Was sind die Voraussetzungen und der Sinn des pädagogischen Wissens und Planens? Diese drei Fragen gehören zusammen. Die Antworten auf diese drei Fragen bedingen einander. Das hängt mit einer Besonderheit der Pädagogik zusammen: Pädagogik ist immer Praxis (S. 85 f.).*

Diese Aufgabe der Bildungsphilosophie sehe ich auch in der Hochschuldidaktik. Wenn man also bildungsphilosophische Fragen auf die (Hochschul-)Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen übertragen wollte, könnte man analog fragen: Was kann ich didaktisch wissen? Wie gelange ich zu handlungsrelevanten didaktischen Normen? Was sind die Voraussetzungen und der Sinn des didaktischen Wissens und Planens? Natürlich gehören auch in dieser Reformulierung die drei Fragen zusammen, deren Antworten bedingen einander, und dies hängt mit einer Besonderheit der Didaktik zusammen, die sie mit der Pädagogik teilt: Sie ist immer Praxis.

*Erziehungswissenschaft – und damit auch Bildungsphilosophie – ist letztlich eine praktische Wissenschaft. Es ist die Praxis, in der aus jemandem, wie er zufällig ist, jemand wird, der er sein soll. Diese Praxis ist keine großmütige Umsetzung einer bloßen Idee, kein psychologisches Konstrukt, kein ökonomischer Wettbewerbsvorteil oder gar nur ein Projekt der Moderne. Die pädagogische Praxis ist vielmehr dem Menschen von Beginn seiner Bewusstwerdung an aufgegeben – diese Praxis ist die Antwort auf die Bildsamkeit des Menschen (S. 86).*

Die Hochschuldidaktik ist aus meiner Sicht ebenfalls eine praktische Wissenschaft. Ich würde daher für die Hochschuldidaktik als Prämisse Folgendes übernehmen wollen: Hochschuldidaktik ist eine Praxis, in der man auf die Bildsamkeit des Menschen setzt und sich darum bemüht, im Studium eine Form von „Bildung durch Wissenschaft“ zu ermöglichen. Auch diese Praxis ist keine großmütige Umsetzung

einer bloßen Idee, kein psychologisches Konstrukt, kein ökonomischer Wettbewerbsvorteil oder gar nur ein Projekt der Moderne. Wir orientieren uns heute gerne und vor allem an operationalisierbaren Zielen; diese kann und muss es sicher geben, sind aber kein Grund, diese Prämissen zu vernachlässigen oder gar zu negieren.

*Bildung ist [...] der Vorgang der Personalisation der Person, der Menschwerdung des Menschen, des Vernünftigwerdens des Verstands, letztlich die Selbstbestimmung des Menschen. Eine solche Begriffsfestlegung schließt andere Humanwissenschaften – Biologie, Soziologie, Psychologie usw. – gerade nicht aus der Bestimmung dessen aus, was der Mensch ist und was er tun soll, ordnet sie aber im Hinblick auf den Anspruch gelingenden Lebens als Aspekte der umfassenderen Bildungsaufgabe unter. Die Frage der Menschwerdung des Menschen kann demnach weder ausschließlich durch die Biologie (Gesundheit, Physiologie), durch die Soziologie (Sozialisation), durch die Psychologie (Kompetenzen) usw. beantwortet werden, noch kann umgekehrt die pädagogische Frage ohne die Beachtung des in den anderen Wissenschaften – zum Beispiel – der Biologie, der Soziologie, der Psychologie usw. – bereitgestellten Wissens zu beantworten versucht werden (S. 86 f.).*

Bildung als Vorgang der Personalisation der Person, der Menschwerdung des Menschen, des Vernünftigwerdens des Verstands, letztlich die Selbstbestimmung des Menschen zu sehen, ist wohl in jedem Fall eine passende Bildungsauffassung für die Hochschule. Dass damit andere Disziplinen nicht ausgeschlossen sind, diese vielmehr einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung (hochschul-)didaktischer Fragen leisten können, halte ich für wichtig. Im Rahmen unseres Masterstudiengangs Higher Education etwa versuchen wir, dem Rechnung zu tragen, indem wir neben der Didaktik und einem didaktischen Forschungsprojekt, welches das Studium ganz entscheidend prägt, Module zu weiteren Forschungsansätzen anbieten (Reinmann & Schmohl, 2018). Hochschuldidaktik – so meine Auffassung – muss man als eine Form von Bildungsforschung mindestens im Schnittfeld der (psychologischen) Lehr-Lernforschung, der (soziologischen) Hochschulforschung und der (philosophischen und sozialwissenschaftlichen) Wissenschaftsforschung sehen, ohne dass sie darin jeweils aufgehen würde.

## Forschung und Praxis

*Das Ziel allen pädagogischen Forschens und Handelns war und ist die Bildung des Menschen. Alles, was nicht der Bildung dient, gehört nicht in die Pädagogik. Da sollte man sehr streng sein (S. 87).*

Was genau das Ziel hochschuldidaktischen Forschens ist, darüber, so meine Beobachtung, wird noch „gestritten“ – leider zu wenig explizit und öffentlich. Ich selbst würde gerne die Aussage übernehmen und festhalten: Das Ziel allen hochschuldidaktischen Forschens und Handelns ist die Bildung des Menschen durch Wissenschaft. Alles, was nicht der Bildung durch Wissenschaft dient, gehört nicht in die Hochschuldidaktik. Allerdings bin ich mir nicht sicher, ob es wirklich immer so einfach ist, abzuschätzen, was alles (z.B. indirekt) letztlich auch der Bildung dient.

*Mit dem Begriff der Praxis ist der Begriff des Handelns verbunden: Das pädagogisch begründete Sollen richtet sich ja nicht auf Gedankenspiele, sondern auf Handlungen, die jemand – sei es der Pädagoge, sei es der Adressat – ausführen soll. Die Fragen der Bildungsphilosophie lauten demnach: Was kann ich über diese pädagogische Praxis wissen? Wie soll ich diese pädagogische Praxis gestalten? Welchen Sinn hat diese Praxis? (S. 87)*

Der Begriff der Praxis ist zentral für die Hochschuldidaktik. Auch sie richtet sich auf Handlungen, die Studierende und Lehrende ausführen sollen. Daher stellen sich in der Hochschuldidaktik im Prinzip die gleichen bildungsphilosophischen Fragen: Was können wir über die didaktische Praxis – die Praxis des Lehrens wie auch des Lernens an Hochschulen bzw. Universitäten – wissen? Wie sollen wir diese Praxis gestalten? Und welchen Sinn hat sie?

*Eine der Voraussetzungen dieser Praxis ist, dass das Gegenüber in pädagogischen Prozessen nie Objekt sein darf (wie der Patient, der operiert wird), sondern bereits Subjekt ist. Die pädagogischen Interaktionspartner haben die gleiche Würde als Menschen. Sie haben beide einen eigenen, nur in sich gründenden Willen – die Philosophen nennen dies: Sie haben beide Selbstbewusstsein. Und beide sind ausschließlich verbunden über etwas, was beiden (und eigentlich allen) Menschen gemeinsam ist: Die Vernunft (S. 88).*

Das Gegenüber in didaktischen Prozessen an der Hochschule ist ebenfalls kein Objekt – mit allen Konsequenzen für die didaktische Forschung, die mit den „Subjekten“ als Teil des „Forschungsgegenstandes“ verbunden sind. Nicht nur, dass wir es – anders als in Familie

und Schule als dem zentralen Feld der Pädagogik – an Hochschulen mit erwachsenen Menschen zu tun haben, deren Willen vermutlich noch ausgeprägter ist und – gesellschaftliche Erwartungen an der Stelle mal außen vor gelassen – im Prinzip aus freiwilligen Stücken da sind. Auch der Zweck des Zusammenkommens etwa an der Universität (als einem Typus von Hochschule) dürfte mit dem Begriff der Vernunft sehr gut umschrieben sein.

*Erzieher und Zögling sind [...] durch wechselseitige Einsicht verbunden – Einsicht kann man aber weder bewirken noch erzwingen. Man kann sie nur durch geduldige Argumentation adressatengemäß evident machen. Die in der pädagogischen Praxis Involvierten (Erzieher und Zögling; Lehrer und Schüler, Eltern und Kind) stehen also nicht wie Ursache und Wirkung zueinander – wie etwa in der Medizin – sondern eben in einem besonderen und nur in der Pädagogik thematisiertem Verhältnis. Dieses spezifische pädagogische Verhältnis besteht darin, dass der eine den anderen zu etwas anleiten will, was dieser nur selbst tun kann (S. 88).*

Für die Hochschuldidaktik könnte analog gelten: Lehrende und Studierende sind durch wechselseitige Einsicht verbunden, die der Argumentation bedarf, und stehen in einem besonderen Verhältnis zueinander, das darin besteht, dass der eine den anderen zu etwas anleiten will, was dieser nur selbst tun kann.

*Und weil es so schwierig ist, dieses pädagogische Paradox auszuhalten, verfällt das unprofessionelle Denken häufig auf zwei Lösungen: Die Allmacht und die Ohnmacht. Die eine falsche Lösung gibt dem Pädagogen alles Recht – und sieht den Adressaten letztlich als Objekt an, als ein Wesen, auf das man einwirken kann und bei dem gleiche Ursachen auch gleiche Wirkungen haben (S. 88). [...] Die andere Verkürzung des pädagogischen Paradoxes gibt dem Zögling alles Recht: Kinder an die Macht, Jahrhundert des Kindes, Antipädagogik. In den so genannten „Selbstlernzentren“ und der Umwidmung des Lehrers zum „Arrangeur“ ist diese Fehlform noch aktuell. Ein sich Selbst-überlassen des zu Erziehenden missachtet nämlich ebenfalls das pädagogische Grundverhältnis, das auf Geltung, nicht auf Beliebtheit zielt (S. 89).*

Das Paradox trifft auch, ja ganz besonders, auf die Didaktik zu: Selbst an Universitäten scheint es – zumindest heute – schwer auszuhalten zu sein, dass es sich nicht einfach auflösen lässt. In der Folge kann man in der Hochschuldidaktik ebenfalls die skizzierten „Verkürzungen“ beobachten, die von neoliberalen Steuerungsphantasien bis zur Illusion reichen, aus guter Forschung resultiere automatisch gute Lehre.

*Beide Verkürzungen haben den Vorzug, einfach zu sein. Sie sind für den Laien unmittelbar verständlich. Sie sind phrasentauglich. Sie beflügeln zudem Allmachtsphantasien oder entlasten mit Hinweis auf Selbstverwirklichung von jeder Verantwortung. Nur: Pädagogisch sind beide Auffassungen nicht. Angemessenes pädagogisches Handeln setzt ein paradoxes Verhältnis voraus: Jemanden verbindlich zu etwas aufzufordern, was dieser nur selbst tun kann (S. 89).*

Dieser Erklärung, warum sich Verkürzungen der skizzierten Art leicht durchsetzen, scheint mir in gleichem Maße für die Hochschuldidaktik als Praxis wie auch als Wissenschaft gültig zu sein: Einfachheit, Verständlichkeit und eine scheinbar unmittelbare Praxisrelevanz in die eine Richtung (Allmacht – zentrale Strategien für die Lehre) oder in die andere Richtung (Ohnmacht – Delegation jeder Verantwortung).

*Pädagogisch [...] löst sich dieser Widerspruch im pädagogischen Paradox: Einsicht durch Dialog, dialogos, der Gang durch die allen Menschen gemeinsame Vernunft. Einsicht durch vernünftigen Unterricht. Wirkung nennt man, was ohne Zutun des Subjekts erfolgt. Einsicht ist Ergebnis eines Bemühens des Subjekts (S. 90).*

Einsicht statt Wirkung – das ist eine vermutlich provokative, in der vorliegenden Argumentation aber durchaus schlüssige Folgerung, die man auf die Hochschuldidaktik anwenden könnte. Wenn es um das Lernen in institutionalisierten Kontexten wie der Universität geht, muss man die verbindliche Aufforderung an Studierende zu etwas, was sie nur selbst tun können, wohl ebenfalls als didaktisches Paradox bezeichnen. Dialog als „Lösung“ müsste man entsprechend zu einem didaktischen Prinzip ausdifferenzieren.

*Das Ziel der wissenschaftlichen Pädagogik ist die Forschung zur gültigen Gestaltung einer genuin pädagogischen Praxis: Wie soll man als Pädagoge so handeln, dass der andere sich gültig selbst bestimmen lernt? Hierfür benennt die Pädagogik die regulativen Prinzipien. Es geht also in der Pädagogik immer um ein Sollen. Die pädagogische Praxis gestaltet sich durch Handeln; um handeln zu können, muss man die Wirklichkeit kennen, in der man handelt. Von daher richtet sich pädagogisches Denken von Beginn an nicht nur auf die Frage nach den Handlungsprinzipien sondern zugleich (1) auf die Frage nach den Handlungsvoraussetzungen und (2) immer auch auf die Geschicklichkeit, beides miteinander zu verbinden (S. 90).*

Das Ziel der Hochschuldidaktik als einer wissenschaftlichen Disziplin besteht, so meine ich, ebenfalls darin, (a) die akademische Lehrpraxis

zu gestalten und Lehrenden Empfehlungen in Form „regulativer Prinzipien“ für ihr didaktisches Handeln zu geben, (b) Erkenntnisse zu den Handlungsvoraussetzungen zu liefern und dabei (c) die erforderliche Urteilskraft zu berücksichtigen, um beides miteinander zu verbinden.

*Wer praktisch handelt, kann Prinzipien von Fakten zwar unterscheiden, aber nicht trennen; er muss beides in der Handlungsnorm verbinden. Für die pädagogische Forschung heißt dies: Ob eine empirische Untersuchung pädagogisch bedeutsam ist, lässt sich nicht aus ihr selbst ableiten, sondern bedarf immer erst des Bezugs zu den pädagogischen Prinzipien. Nur ein Denken, das Wirklichkeitswahrnehmung (also Empirie), prinzipiengeleitetes Denken und pädagogische Urteilskraft verbindet, ist pädagogisch (S. 91).*

Für didaktisches Handeln dürfte in gleicher Weise gelten, dass es ein praktisches Handeln ist. Daher sollte wohl für die didaktische Forschung in vergleichbarer Weise gelten: Die Relevanz empirischer Untersuchungen ist nur im Zusammenhang mit didaktischen Prinzipien sinnvoll einzuschätzen und bedarf immer auch der Urteilskraft derjenigen, die im Feld handeln.

### **Praktische und theoretische Empirie**

*Die Empirie, also die Wirklichkeitswahrnehmung, wird in der Pädagogik an zwei Stellen thematisiert, die man unterscheiden muss. [...] Zuerst ist es die Wirklichkeitserfahrung in der Praxis. Der Erzieher muss sein prinzipielles Wissen in einer konkreten Situation anwenden – und dazu muss er die Situation erfassen [...] Der Pädagoge muss diese Wirklichkeit „mit allen Sinnen“ aufnehmen [...]. Dies ist eine hermeneutische Fähigkeit, die zudem Wissen über Handlungsprinzipien voraussetzt – und nun beides in Verbindung zu bringen weiß. Kant hat diese besondere Fähigkeit „Urteilskraft“ genannt [...] Ich nenne dies die „praktische Empirie“: Wahrnehmung als Handlungsbedingung. [...] Der zweite Ort, an dem in der Pädagogik die Wirklichkeitswahrnehmung relevant wird, ist die theoretische Empirie. Sie widmet sich jenen theoretischen Fragen, die sich nicht durch Nachdenken lösen lassen (S. 92).*

Die Unterscheidung von praktischer und theoretischer Empirie ebenso wie der Hinweis auf die stets prinzipiengeleitete Empirie scheint mir für die Hochschuldidaktik höchst relevant zu sein. Die „praktische Empirie“ dürfte hochschuldidaktisch nicht nur, aber ganz besonders im Scholarship of Teaching-Ansatz Potenzial entfalten [Carolin Kreber (2015) etwa stellt einen Zusammenhang zwischen Scholarship of

Teaching und „Urteilskraft“ her]. Die „theoretische Empirie“ ist ein interessanter Begriff allein schon deshalb, weil ihn viele zunächst als Widerspruch empfinden werden, der sich erst auflöst, wenn man die Erläuterung dazu kennt: Es geht um Empirie für pädagogische – ich würde sagen: auch für didaktische – und in der Folge mit Prinzipien verknüpfte Fragestellungen, die sich nicht durch Nachdenken lösen lassen.

*Die Empirie kann allerdings von sich aus nicht aktiv werden. Sie bedarf der ihr logisch vorausliegenden pädagogischen Fragestellung, um überhaupt aktiv werden zu können. [...] Bevor man misst, wie viele Schüler es gibt, die Nachhilfeunterricht brauchen, muss man theoretisch klären: Was ist Nachhilfe? Was heißt brauchen? (Juristisch, pädagogisch, ethisch?) Wie misst man einen Mangel, einen Bedarf? Misst man das Können oder auch das Wollen? [...] Empirie ist also immer theoretisch fundiert, ist immer prinzipiengeleitet. Empirie ist immer der Prinzipienforschung nachgeordnet (S. 92).*

Ein analoges hochschuldidaktisches Beispiel wäre: Bevor man empirisch erhebt, welche Studienanfänger von einer forschungsorientierten Lehre im ersten Studienjahr profitieren, muss man theoretisch klären: Was ist forschungsorientierte Lehre? Was heißt profitieren? Wie erfasst man einen Gewinn, einen positiven Effekt? Erhebt man das Können oder auch das Wollen? Empirische hochschuldidaktische Forschung hat also – so meine ich – ebenfalls theoretisch bzw. prinzipiengeleitet zu sein.

*Wer Pädagogik als, wie Dietrich Benner es sagt – Aufforderung zur Selbsttätigkeit – versteht, kommt zu einer anderen Empirie als derjenige, der Pädagogik als Beeinflussung zur Verhaltensänderung beschreibt – wie etwa Wolfgang Brezinka. Die jeweilige Empirie klärt nicht, wer von beiden Recht hat. Sie gibt nur Auskunft innerhalb eines Modells. Sie bezieht sich nur auf das ihr theoretisch vorausliegende Modell. Empirie in der Pädagogik ist im besten Fall eine kontrollierte Form von Relativismus. Innerhalb eines Diskurses kann man empirische Fragen empirisch beantworten (S. 93).*

Die hier zum Ausdruck kommende Rolle von Begriffen und deren Verhältnis zur Empirie ist grundsätzlicher Natur und gilt wohl in gleicher Weise für die Pädagogik im Allgemeinen wie auch für die Hochschuldidaktik im Besonderen. Wer etwa Hochschuldidaktik als Herstellung von Learning Outcomes versteht, kommt zu einer anderen Empirie als derjenige, der Hochschuldidaktik als Bildung durch Wissenschaft beschreibt. Die jeweilige Empirie klärt auch hier nicht, wer Recht hat; sie zeigt ihre Stärken immer nur innerhalb eines Diskurses.

*Theorien, Begriffe oder Konzepte stehen unter dem Anspruch von Wahrheit. Empirische Aussagen stehen nur in Bezug zu Theorien. Sie selbst können keinen Wahrheitsanspruch erheben. Sie können nur wahrhaftig sein, d.h. verlässlich erworben. Für jegliches Handeln aber brauchen wir Aussagen unter Wahrheitsanspruch. Da empirische Aussagen diesen Wahrheitsanspruch allein nicht einlösen können, haben sie für die Frage, wie wir handeln sollen, keine basale Bedeutung. Erst im Zusammenhang mit einer wahrheitsfähigen Theorie, von der sie definitiv abhängig sind, haben empirische Aussagen Bedeutung. Empirie ist keine Bedingung des begründeten Handelns, sondern eine Bedingtheit (S. 94).*

Diese Argumentationskette für die Hochschuldidaktik zu übernehmen, bedarf wohl einiges an Mutes, denn: Sie steht deutlich außerhalb dessen, was man aktuell von der Empirie für das akademische Lehren und Lernen erwartet: nämlich Evidenz für didaktisches Handeln zu liefern. Zwar ist da von Wahrheit selten die Rede, eher davon, mittels Empirie herauszubekommen, „was wirkt und funktioniert“. Ich selbst würde nicht so weit gehen und behaupten, dass didaktische Begriffe oder Konzepte unter dem Anspruch von Wahrheit stehen und jegliches Handeln Aussagen unter Wahrheitsanspruch voraussetzt. Dass dagegen empirische Aussagen wahrhaftig im Sinne von „verlässlich erworben“ sein sollten, erscheint ebenso einleuchtend wie die Feststellung, dass empirische Aussagen einen Bezug zu Theorien brauchen, um bedeutsam zu werden. Natürlich muss ich mich dann jetzt fragen, wo in meinem Verständnis die Wahrheit bleibt. Vermutlich zögere ich, weil ich im Moment nicht sagen könnte, welchen Wahrheitsbegriff ich nun – im vorliegenden Zusammenhang – überhaupt vertreten könnte.

*Empirie kann nicht über die Wahrheit von prinzipiellen Aussagen entscheiden, sie setzt vielmehr die Wahrheit der Prinzipien – also der Messkriterien – als bereits gültig voraus. Damit verweist sie alle Verantwortung an die theoretische Pädagogik. Und da ist sie gut aufgehoben. [...] Empirische Forschung ist also „diskursrelativ“. Sie gilt ausschließlich unter den angenommenen Voraussetzungen des Diskurses. Legt man einen neuen Diskurs zu Grunde, ist nichts von der alten Empirie gültig. [...] Wissenschaft zielt aber nicht auf einen Relativismus, sondern auf Wahrheit. Der Diskurs um die Wahrheit findet aber in der Pädagogik nicht und nie in der Empirie statt, sondern bei der Diskussion darum, was Kriterien sind. Was Prinzipien sind. Hier wird entschieden. In der Empirie wird nur exekutiert, was zuvor entschieden wurde (S. 94 f.).*

Die sich hier fortsetzende Argumentationskette ist wiederum derart, dass ich einen Teil davon gut auf die Hochschuldidaktik übertragen kann, einen anderen dagegen als für mich offene Frage stehen lassen muss: Auch jegliche didaktische Forschung ist meiner Einschätzung nach diskursrelativ; sie gilt jeweils unter den angenommenen Voraussetzungen des Diskurses. Da immer mehrere Perspektiven auf ein Phänomen möglich sind und in der Folge verschiedene theoretische Rahmen und methodische Zugänge angewandt werden können, um Fragen empirisch zu beantworten, können die Ergebnisse empirischer Forschung nicht ohne Kenntnis des handlungsleitenden Diskurses verstanden und sinnvoll interpretiert werden. Ich meine aber, dass diese Diskurse nicht nur hintereinander, sondern auch parallel existieren (können). Warum sollte eine solche Form von „Relativismus“ (eher: Perspektivität) nicht möglich sein? Dass die Diskussion um Prinzipien bzw. Kriterien der Empirie vorausgehen muss, würde ich ebenfalls für die Hochschuldidaktik unterstreichen. Zögern würde ich wiederum, die Prinzipienfrage mit der Wahrheit zu koppeln.

### **Evidenz und Empirie**

*Seit Beginn der menschlichen Überlieferung [...] zeigt sich, dass es jegliches Denken darauf legt, evidenzbasiert zu sein. [...] Niemand, der Geltungsansprüche durchsetzen will, wird mit Einsichten zu überzeugen versuchen, die nicht evident sind. Eine Aussage, eine Forderung, die von sich selbst sagt, sie wolle aber nicht evident sein, hebt sich ja selbst auf. Mit dem Wort aber suggeriert eine besondere Art von Erziehungswissenschaft, nur die eigene Forschung sei evident – die andere Forschung nicht. Das „wording“ diffamiert also andere Erkenntnisarten. Und zwar alle anderen Erkenntnisarten. Denn es behauptet, dass nur es selbst „evident“ sei. Das Problem, das aber nun die Erkenntnistheorie seit 4000 Jahren untreibt, ist die Frage, was denn nun evident ist. Und mit welchen Evidenzen beweist man, was denn „Evidenz“ ist? Das Wort „Evidenz“ ist doch nicht die Lösung des Erkenntnisproblems, sondern das Problem. Wenn wir Evidenzen hätten, dann brauchten wir keine Wissenschaft mehr (S. 95).*

Angesichts der Tatsache, dass man allerorten inzwischen auch eine evidenzbasierte Hochschuldidaktik (als Praxis didaktischen Handelns) fordert, scheint mir das Nachdenken über „Evidenz“ für die Hochschuldidaktik von zentraler Bedeutung zu sein. Die Diagnose, dass Evidenz nicht die Lösung des damit verbundenen Erkenntnisproblems sei, sondern das Problem selbst, ist die kürzeste und treffendste Kri-

tik, die ich in diesem Zusammenhang bisher gelesen habe. Insbesondere ist die skizzierte Diffraktionierung von Erkenntnisarten, die nicht dem Mainstream der aktuellen empirischen Bildungsforschung entsprechen, ein großes wissenschaftsimmanentes Problem, weil es die Kritik und damit einen genuin wissenschaftlichen Kern quasi von innen auffrisst. Von daher würde ich mich auch gegen eine „evidenzbasierte Hochschuldidaktik“ als Begriff aussprechen.

*Aus der Verwendung des Wortes „evidenzbasiert“ ergibt sich, dass die Nutzer unter „Evidenz“ die Empirie verstehen, also eigentlich „empiriebasiertes Entscheiden“ meinen. Nun war aber eingangs gezeigt worden, dass pädagogisches Handeln immer normativ ist. Die Frage ist, wie man aus empirischen Daten normative Entscheidungen ableiten soll? Wie man normative Entscheidungen auf empirischen Daten basieren lassen, also Daten diesen zu Grunde legen will? Mit einer vollzogenen Handlung kann man nicht begründen, ob diese Handlung auch künftig sein soll. In der Philosophie wird der Trugschluss, aus dem Sein ein Sollen abzuleiten, seit zweieinhalbtausend Jahren als naturalistischer Fehlschluss bezeichnet. Es ist einer der ganz klassischen Fehlschlüsse und Irrtümer, nämlich der, normative Entscheidungen würden aus empirischen Aussagen hervorgehen, lägen also in deren Daten begründet. Jedoch: Normative Entscheidungen trifft man angesichts empirischer Umstände, nicht aber auf Grund von empirischen Daten (S. 96).*

Dass die aktuell gültige Evidenzbasierung pädagogischen wie auch didaktischen Handelns ein naturalistischer Fehlschluss ist, wird heute als Argument in der Regel nicht (mehr) zugelassen. Der Versuch, Texte mit deutlicher Kritik an der Evidenzbasierung in Zeitschriften mit Peer Review zu veröffentlichen, die als Organe der empirischen Bildungsforschung gelten (können oder wollen), dürfte mit hoher Wahrscheinlichkeit am Votum der Gutachter scheitern. Empiriebasiertes Entscheiden (= evidenzbasiertes Handeln) ist in der skizzierten Form auch für die Hochschuldidaktik – so meine Ansicht – nicht machbar, was empirische Studien aber keineswegs in ihrer Bedeutung schmälern muss, denn auch für die Hochschullehre gilt: Normative Entscheidungen trifft man zwar nicht auf Grund von empirischen Daten, aber durchaus angesichts empirischer Umstände.

*Wenn man erhebt, dass die durchschnittliche Klassengröße 32 Kinder beträgt, dann folgt daraus doch nicht, ob man den Zustand ändern oder beibehalten soll. Aber könnte man denn nicht herausfinden, welche Klassenstärke die beste ist? Man könnte dies, wenn man Einigkeit über das Kriterium hätte: Was*

*ist gute Pädagogik? Aber wenn man Dietrich Benner befragte, bekäme man eine andere Antwort, als wenn man Wolfgang Brezinka befragte. Und dieser Streit lässt sich nicht per Dekret schlichten. Er ist es nämlich, der für den Fortschritt in der Geschichte sorgt: Die Suche nach der Wahrheit. Wer behauptet, die Wahrheit bereits gefunden zu haben und nur noch empirisch nachprüfen zu wollen, der beendet die Geschichte. Der setzt Dogmen an die Stelle von Wahrheitsuche (S. 96).*

Ich konstruiere mal einen analogen – aber noch komplexeren – Fall für die Hochschuldidaktik: Wenn man erhebt, dass in einer Veranstaltung wiederholt 30% der Studierenden die Prüfung nicht bestehen, dann weiß man noch nicht, ob man die Prüfung oder die Lehrveranstaltung oder beides oder nichts davon ändern sollte. Aber könnte man denn nicht herausfinden, wie man die Quote der bestandenen Prüfungen erhöhen könnte? Man könnte dies, wenn man Einigkeit darüber hätte, (a) ob die Prüfung angesichts der Veranstaltungsziele angemessen und valide ist, (b) ob die Studierenden mit ausreichenden Voraussetzungen in die Veranstaltung kommen, (c) ob die Veranstaltung die erwartete bzw. eine begründete Qualität hat usw. Aber am Ende kommt man wiederum zu der Frage, was eigentlich der Zweck einer akademischen Veranstaltung und Prüfung ist und welche Prinzipien didaktisch leitend sind. Man bekäme aber eine je andere Antwort von dem, der Hochschuldidaktik als Herstellung von Learning Outcomes versteht, und von dem, der Hochschuldidaktik als Bildung durch Wissenschaft beschreibt. Und auch dieser Streit „lässt sich nicht per Dekret schlichten“. Wenn man da nun zu dem Schluss kommt, dass es nicht legitim sei zu behaupten, die Wahrheit bereits gefunden zu haben und nur noch empirisch nachprüfen zu wollen, dann kann ich nur erleichtert zustimmen.

*Die Politiker, die sich von angeblich evidenzbasierter Forschung leiten lassen, sind nicht besser beraten als jene, die offen ihre Zielvorstellungen ausweisen. Jene vollstrecken, genau wie diese, lediglich Zielvorstellungen, die vor aller Erfahrung getroffen wurden – so, wie man es immer macht. Neu ist nur das Wort. Die Vorstellung, dass eine „wertneutrale“ Erziehungswissenschaft durch „Systembeobachtung“ der Politik „neutrale“ aber handlungsrelevante Daten liefert [...] , hat keine Lösung für das Problem, woher denn in einem solchen Modell die pädagogische Expertise herkommen soll [...]. Eine nur noch beschreibende Erziehungswissenschaft entzieht sich der normativen Verpflichtung, überantwortet pädagogische Entscheidungen der Politik (S. 97).*



Dies gilt nun leider für die Hochschulen in gleicher Weise: Die Politik wünscht sich Forschungsergebnisse, an denen sie ihr Handeln ausrichten bzw. mit denen sie ihr Handeln „objektiv“ legitimieren kann. Wenn – was meine Vermutung ist – politisch gewollt sein sollte, dass neben einer kleinen und gut finanzierten Anzahl forschungstarker Universitäten viele vor allem auf Ausbildung ausgerichtete Hochschulen treten sollen, die sich in ihren Lehrangebot inhaltlich profilieren, aber über methodische Standards angleichen (Lehruniversitäten, Fachhochschulen, duale Hochschulen), dann wäre es besser, offen über diese Zielvorstellung zu sprechen als den Umweg über eine vermeintlich neutrale empirische Forschung zu gehen. Gleichzeitig würde ich mich auch für die Hochschuldidaktik der Forderung anschließen, sich der normativen Verpflichtung nicht einfach zu entziehen und sich auf eine bloß beschreibende Ebene zurückzuziehen.

*Wissenschaftliche Empirie ist bei Lehrern wenig beliebt. Warum eigentlich? [...] Die Empirie hat ihre mindere Anerkennung bei den Schulpraktikern einem besonderen Umstand zu verdanken. Es hat sich schnell herausgestellt, dass die quantitativen Erhebungen mehr sein wollen als neutrale Bestandsaufnahmen, die dann besseres Handeln ermöglichen. Es hat sich gezeigt, dass empirisch quantitative Erhebungen eine Lenkungsfunktion haben. [...] Die Daten werden erhoben, um gewissermaßen unter Umgehung von Argumentationen normativ zu wirken. Die Zahlen sollten für sich sprechen. Sie sind (angeblich) „ohne Alternative“. Man will nicht (langwierig) überzeugen, sondern (kurzfristig) erzwingen. Damit wandelt sich die Empirie von einem Verfahren zum Sammeln von Daten zu einem Instrument zur Lenkung von Prozessen (S. 98).*

Wissenschaftler wehren sich eher nicht gegen wissenschaftliche Empirie – eher im Gegenteil. Viele Wissenschaftler hätten als Lehrende vermutlich gerne „gesicherte Rezepte“, die ihnen helfen, ihre Lehre besser zu machen – in jedem Fall hätten sie die lieber als Diskurse über didaktische Paradoxien und Antinomien oder über allenfalls dialogisch auflösbare Widersprüche. Wogegen sich aber auch Lehrende an Universitäten wehren, sind Transformationen von Daten in Instrumente der Steuerung ihrer Lehre. Die Hochschuldidaktik, so meine ich, darf sich nicht zum Handlanger einer Politik machen, die „nicht (langwierig) überzeugen, sondern (kurzfristig) erzwingen“ will.

*Empirische Standards z.B. sollen das Lehrpersonal zu „einem gemeinsamen Verständnis“ „zwingen“. Empirische Standards sollen falsche Lehrmethoden – z.B. die Vorlesung – „abstrafen“. Hier haben wir alle Begriffe des New Public Managements vorliegen. Die Empirie dient, in Verbindung mit staatlicher Macht oder der Macht des Marktes, dem „Ahnden“, dem „Zwingen“ und dem „Abstrafen“. [...] Ahndung, Zwang und Strafen in Bildungsprozessen sind ein Dokument intellektueller Hilflosigkeit (S. 98 f.).*

Hier wird die Hochschule ja nun direkt angesprochen: Empirie in Kombination mit der Macht von Staat und Markt als Zeichen intellektueller Hilflosigkeit! Leider, so muss man sagen, kann man das zunehmend mehr beobachten.

*Empirische Forschung in der Pädagogik ist keine Neuheit. Sie stellt die Pädagogik nicht vom Kopf auf die Füße. Ihre Ergebnisse sind nicht auf eine neue Art evident. Sie „basiert“ keine normativen Entscheidungen. Das alles ist nicht wahr: Pädagogik war und ist immer, und zwar in der geschilderten Weise, in doppelter Hinsicht empirisch: In der reflektierenden Urteilskraft der Handelnden und in der Datenerhebung innerhalb eines Diskurses. Allerdings wurde diese doppelte Empirie nicht immer bildungsphilosophisch erinnert. Und immer dann, wenn diese Erinnerung ausblieb, kam es zu Selbstüberschätzungen der einen oder anderen Art (S. 100).*

Dass die aktuelle empirische Bildungsforschung für sich so einfach in Anspruch nehmen kann, zu definieren, was alles empirisch genannt werden darf und was nicht, habe ich noch nie verstanden. Ladenthins Auffassung von Empirie, u.a. die Unterscheidung von praktischer Empirie (reflektierende Urteilskraft der Handelnden) und theoretischer Empirie (Datenerhebung innerhalb eines Diskurses) halte ich auch für die Hochschuldidaktik für angemessen und notwendig. Ebenso erscheint mir eine Hochschuldidaktik unvollständig und kopflos, die nicht auch bildungsphilosophisch arbeitet – zum Schutz vor Allmacht und Ohnmacht gleichermaßen.

## Literatur

Coriand, R. (2015). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kreber, C. (2015). Reviving the ancient virtues in the scholarship of teaching, with a slight critical twist. *Higher Education Research & Development*, 34 (3), 568-580.

Ladenthin, V. (2010). Pädagogische Empirie aus bildungsphilosophischer Sicht. In J.-D. Gauger & J. Kraus (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko* (S. 85-102). Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin. URL: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_18573-544-1-30.pdf?100111105832](http://www.kas.de/wf/doc/kas_18573-544-1-30.pdf?100111105832)

Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung. *Das Hochschulwesen*, 5+6, 178-188.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2018). Studiengang „Higher Education“ Lehrentwicklung als zyklisch-iterativer Prozess. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 161-182). Münster: Waxmann.

## Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free 12*. Hamburg.

Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free 11*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free 10*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free 9*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free 8*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free 7*. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free 6*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free 5*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free 4*. Hamburg.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free 2*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free 1*. Hamburg.