

Erscheinen als: Reinhart, M. (2023) 'Wissenschaftsforschung lehren: Erfahrungen aus der Lehrpraxis', in D. Kaldewey (Hrsg.) Wissenschaftsforschung. De Gruyter Oldenbourg, S. 339–350. <https://doi.org/10.1515/9783110713800-016>.

Wissenschaftsforschung lehren – Erfahrungen aus der Lehrpraxis

Martin Reinhart

*Robert K. Merton Zentrum für Wissenschaftsforschung,
Humboldt-Universität zu Berlin*

martin.reinhart@hu-berlin.de

EINLEITUNG

Wissenschaftsforschung kann man lehren und studieren wie jedes andere Fach.¹ Wie in jeder Studien- und Prüfungsordnung eines Studiengangs sind Module mit Lehrinhalten, Lernzielen sowie Lehr- und Prüfungsformaten festgelegt, die mit Leistungspunkten hinterlegt von den Lehrenden angeboten und den Studierenden absolviert werden. Mag zwar sein, dass die Wissenschaftsforschung bisher keine eigene Fachdidaktik hat, aber solange es Lehrbücher (wie das vorliegende) und motivierte Studierende und Lehrende gibt, wird sich entlang allgemeiner Hochschuldidaktik ein Weg finden, zertifizierte Wissenschaftsforscher*innen auszubilden.² Nachdem ich aber seit zehn Jahren für einen solchen Masterstudiengang verantwortlich bin und u.a. die Einführungsveranstaltungen unterrichte,

1 Ich werde Wissenschaftsforschung im Folgenden ohne begriffliche Schärfe als Fach, Disziplin, Feld, Interdisziplin, etc. bezeichnen, um den im Feld selbst umkämpften Status deutlich zu machen. Wissenschaftsforschung verwende ich grosszügig als Überbegriff für jede Art von Forschung über den Gegenstand Wissenschaft, die dafür wissenschaftliche Zugänge verwendet.

scheint mir nicht mehr ganz so klar, ob es sich mit der Wissenschaftsforschung als Studienfach so einfach verhält, wie eben dargestellt. Es lässt sich zwar nicht leugnen, dass die Wissenschaftsforschung Absolvent*innen produziert, wie die meisten anderen Studiengänge auch, aber eine Reihe von wiederkehrenden irritierenden Erfahrungen aus der Lehrpraxis lassen für mich die Frage nach dem „Wie die Wissenschaftsforschung gelehrt werden soll“, manchmal in ein „Ob sie überhaupt gelehrt werden kann“ umschlagen.³

Anlass für diesen etwas dramatischen Umschlag in der Fragerichtung ist eine vorerst harmlos anmutende Lehrerfahrung. Eines der zentralen Lernziele für meine Einführungsveranstaltungen ist, dass die Studierenden ein Verständnis von dem gewinnen sollen, was man die disziplinäre Binnendifferenzierung der Wissenschaft, oder einfacher: die Vielfältigkeit von Fachkulturen, nennt. In der Lehrpraxis wurde mir schnell klar, dass die Studierenden dieses Verständnis vor allem dann internalisieren, wenn sie die Erfahrung machen, dass ihre Mitstudierenden in Seminardiskussionen von sehr anderen Vorstellungen dessen ausgehen, was Wissenschaftlichkeit ausmacht. Diese Vorstellungen sind meist disziplinspezifisch und stammen aus dem vorangegangenen Studium. Auf die Irritation des für selbstverständlich Erachteten folgen dann oft Sätze, die mit „Aber Wissenschaft ist doch...“ beginnen. Als Lehrender freut mich das ungemein, weil es sich didaktisch gezielt nutzen lässt, bspw. indem ich die Studierenden nach Fällen von wissenschaftlichem Fehlverhalten aus ihrem ursprünglichen Studienfach recherchieren lasse. Wenn wir diese Fälle dann vergleichend diskutieren, stellt sich meist schnell heraus, dass die Vorstellungen von guter Forschung sehr unterschiedlich sein können und den anschließenden Aha-Effekt kann ich in den Gesichtern oft direkt ablesen. Ebenso ablesbar ist dann aber oft

2 Der Idee, die gesamte Hochschuldidaktik als Bestandteil der Wissenschaftsforschung zu betrachten (Huber 1995), soll hier nicht weiter nachgegangen werden.

3 Das mag dramatischer klingen, als es sich in der Folge darstellen wird. Trotzdem gilt es in Rechnung zu stellen, dass gerade die Sozialwissenschaften ein hohes Maß an Verunsicherung gegenüber den eigenen kanonischen Lehrinhalten und Lehrformen zeigen. So hat bspw. Andrew Abbott mit offensichtlicher Freude an der Provokation argumentiert, dass sich die Soziologie kaum sicher sein kann, dass der Erfolg ihrer Absolvent*innen erkennbar mit dem vermittelten Kanon zusammenhängt als vielmehr mit dem fachunspezifischen psycho-sozialen Moratorium der Studienzeit und dem Statussignal eines universitären Abschlusses (Abbott 2002). Mag sein, dass der im Fach zeitweilig zu beobachtende Eifer um die Definition eines Kanons eine Reaktion auf diese Art der Verunsicherung darstellt.

auch die darauf folgende dekonstruktive (oder gar: destruktive?) Einsicht: Vielleicht ist Wissenschaftlichkeit gar nicht so erstrebenswert, wie ursprünglich vermutet?

Aus der Perspektive der Planung eines gesamten Studiengangs stellen sich im Anschluss daran zwei m.E. folgenreiche Fragen: Inhaltlich stellt sich die Frage, was wir den Studierenden am Anfang des Studiums als Identifikationsmoment mit dem Fach, welches für jegliche Motivation zum Studium notwendig ist, anbieten? Die Hoffnung auf eine bessere Welt durch mehr Wissenschaftlichkeit nützt sich durch die ersten Dekonstruktionsmomente schnell ab und der Reiz, eine hehre Institution wie die Wissenschaft dekonstruieren zu können, bleibt als Identifikationsmoment meist ambivalent. Formal stellt sich zudem die Frage, wie denn die Zulassungsvoraussetzungen zum Studium gestaltet sein sollen, wenn wir zwar ein vorgängiges (BA-)Studium voraussetzen müssen, dieses aber weniger für das fachbezogen mitgebrachte Wissen und mehr für die habituelle Prägung brauchen, die wir dann auch gleich noch durch Interdisziplinaritätserfahrungen irritieren? Diese Fragen betreffen offensichtlich nicht nur die Inhalte sondern auch die Formate und die Formalia, wenn Wissenschaftsforschung gelehrt werden soll.

Während man derartige Fragen sicher zufriedenstellend entlang allgemeiner Einsichten zur Hochschullehre diskutieren und zu einem funktionierenden Lehrprogramm bringen kann, so geht es mir im Folgenden eher darum, nach dem Besonderen der Wissenschaftsforschung zu fragen und nach dem, was sich vielleicht nur schwierig in die üblichen Lehr- und Lernpraktiken an Hochschulen einfügen lässt. Das passt in dem Sinne zum Fach, als die Wissenschaftsforschung gerne für sich in Anspruch nimmt, durch ihre Beobachtungsverhältnisse zur Wissenschaft immer auch an der Grenze oder gar ausserhalb der Wissenschaft situiert zu sein. Gerade mit Bezug auf die Lehre gelingt es aber hoffentlich diesen Aspekt nicht über Gebühr zu strapazieren, da es einerseits etablierte Studienfächer wie bspw. die Philosophie gibt, deren Verhältnis zur Wissenschaft auch ambivalent ist. Andererseits kennen insbesondere die Sozialwissenschaften das oben beschriebene Problem der Identifikation mit dem Fach ebenso wie die Frage nach der Positionierung im, am oder ausserhalb des eigenen Forschungsgegenstands⁴. In dem Sinne wird es im Folgenden um einige grundle-

4 Lisa Kressins Arbeit (2022) zum Selbstverständnis von Lehrenden in der Soziologie zeigt eindrücklich, wie die Identifikation mit dem eigenen Fach dauerhaft ambivalent bleiben und zu einer durchaus problematischen Einstellung gegenüber der Lehre und den Studierenden führen kann.

gende und aus der Lehrpraxis gewonnene Einsichten zur Wissenschaftsforschung als Studienfach gehen.

DIE SUBJEKTE DER GELEHRTEN WISSENSCHAFTS- FORSCHUNG

Betrachtet man die Wissenschaftsforschung von der Seite des forschenden und lehrenden Personals, so stellt man fest, dass dessen Diversität schwer zu fassen ist. Als „Interdisziplin“ ist die Zugehörigkeit zum Fach schwer zu bestimmen. Als Kern liesse sich zwar sicher eine Gruppe von Forschenden beschreiben, die sich selbst primär als Wissenschaftsforscher*innen bezeichnen und die mit entsprechend benannten Institutionen oder Studiengängen verbunden sind. Aber schon dieser Kern ist geprägt von Grenzziehungen entlang einer Vielzahl von Fachbezeichnungen, die nur für Eingeweihte wirklich bedeutsam erscheinen (Wissenschaftsforschung, *science and technology studies*, *science of science*, Innovationsforschung, *meta research*, *scientometrics*, ... bis zu Wissenschaftskommunikation oder Wissenschaftsmanagement).⁵ Daneben finden sich aber noch zwei weitere prominente Gruppen, die sich meist nur sekundär zuordnen (lassen). Einerseits sind das angestammte Fächer, die eine eigene Spezialisierung zur Beforschung von Wissenschaft ausgebildet haben wie Wissenschaftsgeschichte, -philosophie oder -soziologie. Andererseits finden sich in den meisten sonstigen Fächern auch Forschungstraditionen, die aus der Beschäftigung mit dem eigenen Fach zur Forschung über das eigene Fach und dann zur Forschung über Wissenschaft kommen (aktuell bspw. die Lebenswissenschaften mit *meta research* als domänenspezifischer Form von Wissenschaftsforschung). Wenn die Zuordnung des forschenden und lehrenden Personals zu einer Fachidentität derart variabel erscheint, dann dürfte es auch nicht überraschen, dass allenfalls eine Minderheit einen Studienabschluss mit einschlägiger Bezeichnung vorweisen kann. Die meisten Wissenschaftsforscher*innen sind gemäss akademischer Biografie zuerst Historiker*innen, Soziolog*innen, Physiker*innen, etc. Was heisst das im Umkehrschluss für die Lehre? Gilt es Studierende auszubilden mit einer stabilen Fachi-

5 Hyperfraktionalisierung der Wissenschaftsforschung hat Abbott (2001) dies genannt. Ob es sich dabei eher um das Resultat heftiger Konkurrenz um Deutungshoheit in einem noch unbestimmten Feld handelt oder dafür v.a. die dem Fach inhärenten reflexiven Fragestellungen ursächlich sind, lässt sich hier leider nicht weiter erörtern. Das Reflexivitätsmoment wird aber im kommenden Kapitel eine zentrale Rolle spielen.

dentität, sprich: im engeren Sinne zu disziplinieren, oder gilt es die bisher prägende Diversität des Feldes zu erhalten?

Beginnt man die Betrachtung von der Seite der Studierenden und deren Motivationen, so stellt sich diese Frage leicht anders. Hier scheint es weniger das Verhältnis zur Wissenschaftsforschung und mehr das Verhältnis zur Wissenschaft insgesamt, das primär relevant ist. Vereinfacht gesagt kommen Studierende meist mit einer von zwei sehr unterschiedlichen Motivationen ins Studium. Entweder sie kommen mit grosser Begeisterung für die Wissenschaft oder diese Begeisterung wurde in irgendeiner Form schon enttäuscht und sie kommen mit einer ambivalenten Haltung gegenüber der Wissenschaft. Erstere wollen meist verstehen, was Wissenschaft besonders macht und wie sie in der Lage ist, wahres Wissen zu produzieren. Zweitere wollen eher verstehen, inwiefern Wissenschaft gerade nicht besonders ist, sondern problematisiert werden kann wie andere gesellschaftliche Bereiche auch. Erstere tendieren eher zu epistemischen, zweitere eher zu sozialen Fragestellungen. Für beide gilt in meiner Erfahrung, dass ihre Motivationen nicht in dem Masse naiv sind, wie das aufgrund der einfachen Dichotomie hier klingen mag. Beide können meist auf ein sehr differenziertes Verständnis von Wissenschaft zurückgreifen und stellen von da aus reflexiv anspruchsvolle Fragen. Gemein ist zudem beiden meist der normative Anspruch zur Verbesserung von Wissenschaft beitragen zu wollen.

Um den meisten Studierenden gerecht werden zu können, macht es deshalb Sinn in der Lehre, zumindest zu Beginn, von diesen Gemeinsamkeiten auszugehen, sprich: Lerninhalte zu favorisieren, die über reflexive Fragestellungen zu normativen Beiträgen zur Wissenschaft führen. Themenbereiche, die sich dafür eignen, wie bspw. *open science*, Replizierbarkeit von Forschung oder wissenschaftliches Fehlverhalten, gibt es in grosser Zahl. Mit dem Studienfortschritt sollte es dann zunehmend möglich sein, Einsichten zu vermitteln, die quer zu den ursprünglich unterschiedlichen Motivationslagen verlaufen. Schliesslich liefert die Wissenschaftsforschung genügend Theorieangebote, die über Dichotomien entlang von epistemisch/sozial oder Wahrheit/Interesse hinausweisen. Eine derartige zeitliche Staffelung kann den unterschiedlichen Motivationslagen der Studierenden begegnen, schliesst aber vermutlich jene aus, die mit sehr ausgeprägtem Szientismus oder sehr ausgeprägter Wissenschaftsskepsis ins Studium kommen. Davon gibt es erfahrungsgemäss sehr wenige, was aber mit Blick auf die gegenwärtig Polarisierung öffentlicher Diskurse um Wissenschaft nicht notwendigerweise so bleiben muss.

Schliesslich stellt sich die Frage nach den Motivationen für die weitere berufliche Zukunft, die die Studierenden während des Studiums gewinnen. Dabei ergeben sich mindestens zwei Dilemmata: Einerseits müsste spätestens seit der Bologna-Reform klar sein, dass auch an Hochschulen nicht mehr exklusiv für einen akademischen Arbeitsmarkt ausgebildet wird, aber gerade als kleine Interdisziplin könnte die Wissenschaftsforschung mehr einschlägig Ausgebildete v.a. für Forschung und Lehre gebrauchen. Andererseits ist spätestens mit den Debatten um Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft (#Ich-BinHanna) auch öffentlich bekannt geworden, dass akademische Karrieren durch Wissenschaftsbegeisterung meist in einem zu positiven Licht gesehen wurden. Aber gerade diese Einsicht stellt einen traditionellen Wissensbestand der Wissenschaftsforschung dar, der hier sowohl zu einer besser informierten als auch abgeklärteren Debatte führen könnte.

Aufzuklären gilt es bezüglich dieses zweiten Dilemmas vor allem die Studierenden über realistische Karrierechancen, was sich wiederum gut mit Lehrinhalten zu akademischen Karriereverläufen oder akademischen Selektions- und Steuerungsprozessen verbinden lässt. Dies ermöglicht im besten Fall eine informierter getroffene Entscheidung für eine eigene akademische Karriere und auch eine gegenteilige Entscheidung kann dann durchaus als positives Studienergebnis gesehen werden. Auch das erste Dilemma lässt sich nicht wirklich lösen, u.a. deshalb weil wir nicht einfach für schon fixierte Arbeitsmärkte ausbilden. Ob mehr Wissenschaftsforscher*innen in Forschung und Lehre gebraucht werden, hängt hauptsächlich davon ab, wie erfolgreich neue Institute und Studiengänge eingerichtet werden, deren Erfolg aber wiederum von den Fähigkeiten der Absolvent*innen abhängen. Ebenso hängt der Bedarf an Wissenschaftsforscher*innen in wissenschaftsnahen Bereichen (Wissenschaftsmanagement, Wissenschaftspolitik, etc.) noch davon ab, inwiefern es gelingt genügend qualifizierte Absolvent*innen in diesen Bereichen zu etablieren, damit der entsprechende Bedarf sichtbar wird. Gerade letzteres scheint mir deshalb eine wichtige Einsicht, weil es in diesen Bereichen offensichtlich an Verständnis für das alltägliche Funktionieren von Wissenschaft über die verschiedenen disziplinären Kulturen hinweg mangelt. Dieses scheint im Gegensatz zu allgemeinem Verwaltungswissen zur Verbesserung von Karriere- und Arbeitsbedingungen resp. zur Verbesserung der Qualität von Forschung und Lehre dringend nötig.

DIE INHALTE DER GELEHRTEN WISSENSCHAFTS- FORSCHUNG

Fragt man nach den Lehrinhalten, so scheint klar, dass für die Wissenschaftsforschung auf keinen einfach verfügbaren Kanon zurückgegriffen werden kann. Natürlich werden in der Lehre bestimmte Texte als Klassiker ausgewiesen und andere in klassischer Grenzarbeit in eine Vorgeschichte oder gar ganz ausserhalb des Fachs positioniert. Das spiegelt aber erstmal nur den Zustand des Fachs als Interdisziplin und stellt sich nur für jene als Problem dar, die auf Disziplinenbildung durch die Definition eines Kanons hinarbeiten wollen. Alle anderen müssen sich vor allem mit der Frage beschäftigen, welche Kompetenzen die Studierenden brauchen, um sich die sehr unterschiedlichen Forschungskulturen innerhalb der Wissenschaftsforschung erschliessen zu können. Vorschnell würde man darauf antworten wollen, dass deshalb ein breites Methoden- und Theoriespektrum gelehrt werden müsste. Das scheint mir nicht prinzipiell falsch, aber verkennt evtl. das damit verbundene Ziel. Ziel kann es nicht sein, jede Methode und jede Theorie zu lehren, weil sie anders nicht zugänglich wären. Ziel muss es sein Methoden und Theorien als Instrumente wissenschaftlichen Arbeitens und insb. als epistemische Infrastrukturen von Disziplinen verstehen zu lernen. Das ermöglicht zweierlei. Erstens ist ein derartiges pluralistisches Verständnis notwendig, um sich im Feld der Wissenschaftsforschung zurechtfinden und positionieren zu können. Schliesslich sind hier eine breite Palette von positivistisch-szientistischen bis konstruktivistisch-kulturalistischen Ansätzen vorzufinden, auf die wir die Studierenden nicht vorschnell festlegen, sondern ihnen Möglichkeiten der produktiven Bezugnahme bieten sollten. Zweitens ist es für das wissenschaftsforscherische Verständnis von Forschungskulturen notwendig, die Rolle von Methoden und Theorien in diesen Kulturen begrifflich fassen zu können. Über den eigenen Umgang mit Methoden und Theorien kommt im besten Fall ein Verständnis dessen zustande, was Methoden und Theorien in verschiedenen Fächern leisten, bspw. bei der Schulbildung oder Grenzarbeit.

Eine mögliche Konsequenz, die man daraus für die Lehrinhalte ziehen kann, ist die Methoden und Theorien eher instrumentalistisch aus thematischen Schwerpunktsetzungen abzuleiten. Also nicht mit spezifischen Methoden oder Theorien anfangen (Einführung in die Ethnografie, Szientometrie, etc.), sondern mit Themen wie den oben schon genannten (*open science*, Replizierbarkeit, Fehlverhalten, etc.) und von da relevante Theorien und Methoden erarbeiten. Das entspricht eher dem

gegenwärtigen Status der Wissenschaftsforschung als Interdisziplin, die sich mindestens ebenso stark über Themen wie über Theorien und Methoden koordiniert. Derartig inhaltlich strukturierte Lehre führt in meiner Erfahrung nicht nur zu mehr interdisziplinärer Kooperation zwischen Lehrenden, sie scheint auch eine diversere Gruppe von Studierenden zur Teilnahme zu motivieren.

Gerade dieser letzte Punkt scheint mir in Bezug auf das eingangs angeführte Beispiel nicht zu unterschätzen. Fragestellungen der Wissenschaftsforschung werden oft mit einer spezifischen Form von Reflexivität identifiziert, die nicht nur in den sog. *science wars* als Relativismus problematisiert wurden. Diese Reflexivität lebt in der Tat von zwei Arten von Relativierungen. Die eine Relativierung findet zwischen den Disziplinen statt, indem nach den Unterschieden zwischen Forschungskulturen gefragt wird. Die Wissenschaftsforschung enthält sich dann jeweils einem evaluativen Urteil ob jetzt bspw. die Natur- oder die Geisteswissenschaften objektiveres Wissen produzieren würden. Die andere Relativierung findet zwischen Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Bereichen statt, indem nach Unterschieden zwischen gesellschaftlichen Wissenskulturen gefragt wird. Auch hier enthält sich die Wissenschaftsforschung oft einem evaluativen Urteil, ob jetzt bspw. wissenschaftliches oder religiöses Wissen gesellschaftlich nützlicher sei. Ob und wann man mit diesen Enthaltungen eines evaluativen Urteils zustimmt, ist bekanntermassen der Gegenstand von zentralen Debatten im Fach. Eine Kompromissformel in diesen Fachdebatten war die Argumentation, dass diese Art der Reflexivität zumindest methodologisch nützlich sei. Ob das für die Forschung zutrifft, muss hier offen bleiben, aber in der Lehre scheint mir die Nützlichkeit offensichtlich.

Die methodologische Notwendigkeit mit der Wissenschaft eine zentrale gesellschaftlichen Institution auf verschiedene Weisen in Frage stellen zu müssen, kann in der Lehre zu mindestens zwei Arten von Relativierung von Autoritäten führen. Einerseits lassen sich der gesellschaftliche Geltungsanspruch von Wissenschaft und wissenschaftlichem Wissen und andererseits die Autorität der Lehrenden gegenüber den Studierenden zum Thema machen resp. explizit als Lernziele definieren. Weshalb genießt Wissenschaft so hohes gesellschaftliches Ansehen und worin besteht der Wissensvorsprung von Lehrenden gegenüber Studierenden, wenn dieser Vorsprung in einem mehr von wissenschaftlichem Wissen gründet, das in der Wissenschaftsforschung methodologisch zu hinterfragen wäre? Diese Art von Fragen lassen sich in der Lehre immer wieder für Rollenwechsel zwischen Studierenden und Lehrenden nutzen,

die zu einem egalitäreren Lernumfeld beitragen können.⁶ Weil die Wissenschaft und damit auch die Lehrenden der Wissenschaftsforschung ihr Wissen immer als vorläufig und positional relativieren müssen, liefern sie Antworten immer nur unter Vorbehalt. Studierende mit einem starken Bedürfnis nach abschliessenden Antworten tun sich damit anfangs oft schwer, aber für gegenseitige Wertschätzung und Diversität in den Lernsettings scheinen mir diese Relativierungen von grossem Wert zu sein.

Auch hier stellt sich wiederum die Frage nach der zeitlichen Staffelung. Eine starke Relativierung von Wissenschaft eignet sich m.E. am Anfang des Studiums und ist dann im Verlauf der Zeit mit Fragen danach aufzufangen, was denn belastbare Antworten auf diese Relativierungen sein können. Absolvent*innen der Wissenschaftsforschung sollten in der Lage sein, sowohl kontextspezifisch zu begründen, wann wissenschaftliche Autorität gesellschaftlich gerechtfertigt ist, als auch ausserhalb des Studiums zu erklären, dass wissenschaftliche Wissensproduktion von Unsicherheit und Revidierbarkeit basal geprägt ist. An dieser Art von Verständnis mangelt es durch alle gesellschaftlichen Bereiche und besonders in der öffentlichen Diskussion, so dass die Wissenschaftsforscher*innen hier besonders auf ihre zukünftigen Rollen und Berufsfelder vorzubereiten sind. Schaut man sich auch an, in welchem Masse Wissenschaft zu einem politisch verfügbaren Reputations- und Handlungsbereich geworden ist, so läge es auch an zukünftigen Absolvent*innen der Wissenschaftsforschung hier für wissenschaftsadäquate Arbeits- und Forschungsbedingungen mitzuwirken. Wissenschaftspolitische Struktur- und Förderprogramme aber auch deren Kritik zeugen oft von einem Wissenschaftsverständnis, das dem der Studienanfänger nicht ganz unähnlich ist: Es pendelt zwischen übermässiger Wissenschaftsbegeisterung und enttäuschter Skepsis, die dann die Grundlage für wissenschaftspolitische Programme bilden, die naiv nach mehr Wettbewerb oder mehr Offenheit oder mehr Integrität rufen. Wissenschaftsforscher*innen sollten nicht nur kompetent und selbstsicher auf solche Programme und Debatten reagieren können, sondern auch in der Lage sein, Vorschläge zu erarbei-

⁶ Ein eindrückliches Beispiel dafür waren für mich die Seminardiskussionen während einer Institutsbesetzung durch Studierende. Auch in aufgeheizter und politisch polarisierter Stimmung war es möglich, reflektierte Diskussionen über Machtverhältnisse an Universitäten zu führen, die trotz Suspendierung der eigentlich geplanten Lerninhalte problemlos als Kerninhalte der Wissenschaftsforschung gedeutet werden konnten.

ten, die der Diversität von Fach- und Organisationskulturen in der Wissenschaft gerecht werden.

DIE FORMALIA DER GELEHRTEN WISSENSCHAFTS- FORSCHUNG

Mit Blick auf die Diversität von Fachkulturen und jene der Studierenden lässt sich abschliessend auch noch etwas zur Zulassung zu einem Studium der Wissenschaftsforschung sagen. Wenig sagen kann ich zur Frage, ob eine Zulassung nur zum MA oder schon zum BA für das Fach sinnvoll ist, da sich meine Lehrerfahrung auf einen reinen MA-Studiengang beschränkt. Deutlich wurde aber aus den bisherigen Ausführungen, dass ein vorgängiges BA-Studium in einem beliebigen Fach den Studierenden ein vertieftes Wissenschaftsverständnis und eine fachkulturelle Sozialisation mitgibt. Beides hatte ich schon als äusserst gewinnbringend diskutiert. Skeptisch bin ich deshalb gegenüber einem Studium, das schon im BA mit der Wissenschaftsforschung anfängt. Die Motivationen zum Studium wären bei den Studierenden vermutlich homogener und die Wahrscheinlichkeit, dass Fachidentitäten ausgebildet würden, die sich in einer stärkeren Disziplinbildung niederschlagen würden, grösser. Hält man die Interdisziplinarität des Fachs für gewinnbringend, so wäre eher ein reines MA-Studium zu befürworten. Als Interdisziplin ist das Fach zudem äusserst klein und ein „zweites Standbein“ durch einen BA-Abschluss für Studierende empfehlenswert.

Lässt man zum MA zu, so sind es v.a. die Zulassungsvoraussetzungen, die sich diskutieren lassen. Mit Blick auf das vorliegende Lehrbuch wäre es naheliegend, v.a. Studierende aus sozialwissenschaftlichen Fächern zuzulassen. Zum schnelleren Verständnis der Inhalte scheint dies sicherlich geboten, auch weil ein 4-semesteriges Curriculum inkl. eines Praxisbezugs mehr als knapp bemessen ist. Diese vorsichtige Formulierung entspringt wiederum daraus, dass mir ein echter Vergleich aus der Praxis fehlt. Im von mir verantworteten Studiengang haben wir die Zulassungsvoraussetzung schrittweise gesenkt und erwarten „nur noch“ eine fachspezifische Methodenausbildung der Studienanfänger*innen. Diese Entwicklung ergab sich über die Jahre aus den Erfahrungen bei der Zulassung, da wir immer wieder Studierende nicht zulassen konnten. Beispielsweise waren Geschichtsstudierende oft dadurch ausgeschlossen, dass sie keine Kurse in Statistik vorweisen konnten. Mit Blick auf die zentrale Rolle der Wissenschaftsgeschichte in der Wissenschaftsforschung schien dies problematisch. Solche und ähnli-

che Fälle nahmen wir zum Anlass Zulassungsvoraussetzungen vermehrt fachneutral zu gestalten und zu beobachten (zeitweilig unter Absicherung mit einem Numerus Clausus), inwiefern sich die Kohorten und der Studienverlauf veränderten. Ergebnis war, dass sich trotz geringerer Voraussetzungen vor allem Studierende beworben haben, die mit hoher Motivation für das Fach ankamen. Die Wissenschaftsforschung scheint klein und spezifisch genug, dass bei der Studienwahl ein hohes Mass an Selbstselektion greift.⁷

SCHLUSS

Wissenschaftsforschung zu lehren, wirft Fragen auf, die typisch sind für kleine, interdisziplinäre Fächer, aber auch solche die typisch sind für das Fach selbst. Als kleine Interdisziplin ist das lehrende Personal ähnlich heterogen wie das Fach selbst und es stellt sich die Frage, ob durch die Lehre disziplinierend eine stärkere Fachidentität erzeugt werden soll, die sich über die Zeit auch als stärkere Disziplinierung des Faches niederschlagen dürfte. Auch typisch für eine kleine Interdisziplin dürfte sein, dass die Frage virulenter ist, wie das Verhältnis zwischen Forschungs- und Praxisbezug zu gestalten ist. Für beide Bereiche lässt sich argumentieren, dass es einen Bedarf an mehr ausgebildeten Wissenschaftsforscher*innen bräuchte. Schliesslich gibt es die fachspezifische Frage danach, wie mit der epistemischen Ambivalenz zwischen Reflexivität/Relativität und Szientismus produktiv umgegangen werden kann. Aufgrund meiner Lehr- und Koordinationserfahrungen der letzten zehn Jahre für einen Masterstudiengang Wissenschaftsforschung habe ich hier eher für den Erhalt als Interdisziplin, für mehr Praxisbezug und für einen zeitlich gestaffelten Umgang mit Reflexivität (am Anfang mehr, dann weniger) argumentiert.

Unklar bleibt, wie sich ein repräsentativerer Blick auf die Lehre der Wissenschaftsforschung im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus darstellen würde. Einerseits, ist das Fach an Universitäten oft kaum strukturell eingebunden, da es sich schwer in Fakultäts- und Institutstrukturen einfügt. Lehrangebote schaffen die Schwelle zum eigenständigen Studiengang deshalb oft nicht. Andererseits scheint sich in den letzten Jahren die Wissenschaftsforschung an mehreren deutschen Universitäten strukturell zu verankern, so dass neue Lehrangebote

⁷ Dass sich dies auch für den Standort Berlin sagen lässt, der vermehrt Studierende mit unspezifischer Fachmotivation anzieht, war für mich überraschend.

entstanden sind oder noch entstehen werden.⁸ Bisher geschieht dies noch ohne fachinterne Diskussion und die jeweiligen Studiengänge scheinen vor allem durch lokale Bedarfe und Überlegungen geprägt. Das Fach hat daher nicht nur keine eigene Fachdidaktik sondern auch gar keine öffentliche Lehrkultur.⁹ Auf eine solche hinzuarbeiten, scheint mir ein absehbar sinnvoller Schritt, der wohl aber auch etwas mehr Disziplinierung des Fachs mit sich bringen wird. Positiv auswirken könnte sich das für die Studierenden, weil die Wahl des Studienganges und der beruflichen Perspektiven mit etwas weniger Unsicherheiten behaftet wären. Für die Studiengänge böte sich die Möglichkeit einer gezielteren Profilierung und damit evtl. auch der Kooperation mit anderen Studiengängen (bspw. durch Austausch von Modulen). Schliesslich liesse sich auf diesem Weg auch eine stärkere Internationalisierung der Lehre voranbringen, an der nicht nur die Lehre sondern das gesamte Fach gewinnen würden.

8 Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass die Exzellenzinitiative, die in der Wissenschaftsforschung oft in kritischer Absicht aufgerufen wird, dafür eine entscheidende Voraussetzung war.

9 Durchaus Ähnliches lässt sich auch über viel grössere Fächer wie die Soziologie sagen. Siehe dazu Kap. 5 in Kressin (2022).

BIBLIOGRAFIE

- Abbott, Andrew (2001) *Chaos of Disciplines*. University of Chicago Press.
- Abbott, Andrew (2002) „The Aims of Education Address“ *University of Chicago Record*, 21, S. 4–8.
- Ludwig Huber (1995) „Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung“ In: Dieter Lenzen (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Band 10. Klett, Stuttgart/Dresden, S. 114–138.
- Kressin, Lisa (2022) *Disziplinierung durch Methode - Zur Bedeutung der Methodenlehre für das Fach Soziologie*. Berlin: transcript Verlag.