

Kollmer, Imke

Die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation in der universitären Lehre. Einige Schlaglichter auf institutionelle, ideengeschichtliche und disziplinäre Erkenntnishindernisse

Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 141-156



Quellenangabe/ Reference:

Kollmer, Imke: Die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation in der universitären Lehre. Einige Schlaglichter auf institutionelle, ideengeschichtliche und disziplinäre Erkenntnishindernisse - In: Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 141-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318560 - DOI: 10.25656/01:31856; 10.3224/84742763.08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318560>

<https://doi.org/10.25656/01:31856>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation in der universitären Lehre

Einige Schlaglichter auf institutionelle, ideengeschichtliche und disziplinäre Erkenntnishindernisse

1 Einleitung

Sm1: Dass Nützlichkeit im Sinne von Lust Abwesenheit von Schmerz bedeutet. Dass es da auch in eine gesamtgesellschaftliche Glücksbilanz geht.

Dw: Aber was heißt das? Kann man den Lustgewinn einer Mehrheit auf Kosten einer Minderheit durchsetzen?

Sm2: Sie ist ja keine Minderheit, sondern eine Frau.

Dw: Herr Köhn, argumentieren Sie mal mit Mill.

Sm2: Es befriedigt ihren Stolz, Brad nicht um Hilfe zu bitten, doch den größeren Nutzen für sie hätte es natürlich ganz klar einfach am Leben zu bleiben. In Sinne des Utilitarismus würde Mill da so argumentieren, dass die Rettung der Frau mehr Nutzen bringt.

Sw1 ((tippt parallel auf ihrem Handy)): (2) Das glaubst auch nur du.

Sm2 ((beugt sich leicht nach vorne)): Bitte?

Sw1: Die Frage ist doch, ob sie überhaupt gerettet werden will. Und wenn ja, ob sie einen Mann dafür braucht.

Dw: Was Frau Lee gut auf den Punkt gebracht hat, ist das Klischee. Damit spielt Lichtenstein ja durchaus.

Die Sequenz zeigt ein Philosophieseminar, in dem neben der Dozentin auch acht Student:innen (davon sieben männliche) anwesend sind. Das Bild Drowning Girl von Roy Lichtenstein wird mit einem Beamer an die Wand projiziert. Auf den Tischen befinden sich neben Bananen, geschlossenen Laptops, Kaffeebechern und Wasserflaschen auch ausgedruckte Texte. Die Redebeiträge erfolgen ohne Meldung, d.h. die Student:innen sprechen, auch im Fortgang der Szene, ohne dozentinnenseitige Aufforderung, Moderation oder Evaluation. Nicht nur hieran wird deutlich, dass das Protokoll einem Spielfilm entstammt.

Auch wenn „Alle reden übers Wetter“ (2022) die milieüberschreitende biographische Grenzerfahrung von Clara – die Dozentin – in weiten Teilen stimmig abbilden kann, wirkt die Darstellung der seminaristischen Praxis in den Details artifiziell. Um Clara zu zitieren: Die Regisseurin spielt hier mit dem Klischee der imaginierten Interaktionsrealität im Seminar. Zwar vermeidet die Regisseurin bei der Darstellung der Seminarteilnehmer:innen eine, in Spielfilmen durchaus erwartbare, überdehnte Intellektualisierung der studentischen Redebeiträge und auch die „Ökonomie der Präsenz“ (Tyagunova 2017: 88) – einige Studenten blicken ausschließlich auf die Tische vor sich, andere beteiligen sich und wirken zugleich so, als könnten sie ihre Beteiligung jederzeit wieder einstellen – ist fein tariert, jedoch widersprechen sowohl die beinahe selbstläufige Produktion und nahtlose Übergabe studentischer Redebeiträge empirischen Befunden seminaristischer Interaktionswirklichkeit (vgl. Wenzl 2018) als auch die relative Mühelosigkeit argumentativer, theorie- und erkenntnisbezogener Rede (vgl. Kunze/Wernet 2014). Auf letztgenannte Dimension fokussiert der vorliegende Beitrag. Den Fluchtpunkt der Ausführungen bilden dabei die *Grenzen* erkenntnisorientierter Kommunikation in der universitären Lehre.¹ Die eingelagerte Grundannahme geht davon aus, dass erkenntnisorientierte Kommunikation im Seminar trotz ihrer impliziten oder expliziten Inanspruchnahme einen Grenzfall darstellt. Diese Annahme wird zunächst dadurch belastbar, dass trotz des umfassenden Korpus an Protokollen von Seminarinteraktionen, der im Rahmen des von der DFG geförderten Projektes FAKULTAS² erhoben wurde, kaum solche Interaktionen zu finden sind, die in einem weiten Sinne als an Erkenntnis orientierte Interaktionen ausgewiesen werden können (vgl. Kollmer/König/Wenzl 2023). Da ein initialer empirischer Zugriff zur Konturierung jener Grenzen also ungeeignet scheint, möchte ich den Problemzusammenhang im Folgenden theoretisch bearbeiten. Hierzu werfe ich aus institutioneller, ideengeschichtlicher und disziplinärer Perspektive Schlaglichter auf „Erkenntnishindernisse“ (Bachelard 1987). Zum einen wird mit diesem Vorgehen die Komplexität der Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation dargelegt, zum anderen zeigt sich an den unterschiedlichen

¹ Ich habe an anderer Stelle die Konstitutionsbedingungen erkenntnisorientierter Lehre dargelegt (Kollmer 2023). Jene sind notwendige Voraussetzung dafür, dass erkenntnisorientierte Kommunikation überhaupt möglich ist. Das heißt jedoch nicht, dass jenen basalen Möglichkeiten nicht auch eine Vielzahl an Verunmöglichkeiten und Grenzen gegenübersteht.

² Die Sequenz in Kapitel 5 entstammt dem von der DFG geförderten Projekt FAKULTAS – Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium. Im Rahmen des Projektes wurden knapp 50 Lehrveranstaltungen an 19 deutschen Universitäten in der Germanistik (Literaturwissenschaft), Mathematik, Biologie, ihren jeweiligen Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft als Audiodateien erhoben. Nähere Informationen unter <https://www.iew.uni-hannover.de/de/abteilungen/schul-und-professionsforschung/projekte> [31.03.2024]. Die Sequenz in Kapitel 6 wurde in Anlehnung an das DFG-Projekt erhoben und ebenfalls fallrekonstruktiv bearbeitet, jedoch ist die Lehrveranstaltung aufgrund der disziplinären Zugehörigkeit zu den Sozialwissenschaften nicht Bestandteil des Projektkorpus.

Perspektiven, dass die damit einhergehenden kommunikativen Probleme³ weder leicht behoben noch einer Personengruppe – allen voran Studierenden – überantwortet werden kann.

Ich werde dazu in Kapitel 2 die Grenzen der Institution Universität und konfligierender Logiken unter besonderer Berücksichtigung der Grenzen von Einheit und Forschung (Kap. 2.1) diskutieren. In Kapitel 3 widme ich mich den Grenzen der Disziplinen in Rekurs auf die wissenssoziologischen Ideen Norbert Elias⁴ und dem damit verbundenen Spektrum von *Engagement und Distanzierung*. Kapitel 4 wendet die Perspektive von den äußeren zu den inneren Grenzen und diskutiert auf Grundlage der wissenschaftsphilosophischen Arbeiten Gaston Bachelards den Begriff des Erkenntnishindernisses. Im Fokus von Kapitel 5 und 6 stehen Sequenzen universitärer Lehrveranstaltungen, in denen die kommunikativen Grenzen seminaristischer Interaktion, des Lehrens und des Studierens, grundlegend zur Disposition stehen. Auf Grundlage dieser sehr unterschiedlichen Zugriffe wird abschließend (Kap. 7) diskutiert, inwiefern die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation nicht vielmehr darauf hinweisen, dass erkenntnisorientierte Kommunikation einen Grenzfall darstellt.

2 Die Grenzen der Institution Universität

Der Universität kommt im 21. Jahrhundert weiterhin die Rolle einer herausgehobenen Bildungsinstitution zu. Sie spielt jedoch – nicht zuletzt durch einen Wandel beruflicher Qualifikationsanforderungen und der damit verbundenen Zertifizierungslogik sowie allgemeinen Akademisierungstendenzen – vor allem eine besondere Rolle als Ausbildungsinstitution. Leistungsanforderungen, Kompetenzerwerb und „temporale Normen“ (Dausien 2017: 93) konterkarieren dabei vielfach die – durchaus romantisierte – Bildungsidee der Universität. Das geflügelte Wort der Klausurrelevanz gibt beredtes Zeugnis davon. Diese hier nur angedeuteten Transformationen tragen vielfach dazu bei, sich unter den Bedingungen der Erschaffung des Europäischen Hochschulraums, gegen Verschulung, Ökonomisierung und den Neoliberalismus an (deutschen) Universitäten zu positionieren (vgl. Liesner 2014; Pongratz 2019). Vor dem Hintergrund der voranschreitenden Akademisierung, und das heißt auch bezüglich der wachsenden Möglichkeiten der Studienaufnahme ohne Allgemeine Hochschulreife⁴ (vgl. Klomfaß 2014), mag die Kritik am Wandel der Studien-

³ Ob sich das weitestgehende Ausbleiben erkenntnisorientierter Redebeiträge in der konkreten empirischen Situation als Problem erweist, ist damit nicht näher bestimmt.

⁴ Die vor dem Wandel der Erwerbsarbeitsphäre und den Gestaltungszwängen moderner Erwerbsbiographien nicht zuletzt Notwendigkeiten sind.

bedingungen, die vielfach auf die Bologna-Reform reduziert wird, gelegentlich elitär wirken. Daran anschließend erweist es sich als nicht minder treffsicher, gegen überhöhte Vorstellungen universitärer Lehre zu polemisieren. So verweist Horn hinsichtlich der Ausbildungslogik des Bachelorstudiums – das, je nach Fach, durchaus bereits den berufsqualifizierenden Abschluss ausweist – darauf, dass man „nicht so tun [solle], als ob hier die Wissenschaft als Selbstzweck im Vordergrund stünde“ (2007: 39). Die Fronten verhärten sich, nimmt man nun die Modi der Vermittlung hinzu. Handbücher und Konzepte definieren die Gelingensbedingungen universitärer Lehre und weisen diese in betriebswirtschaftlich anmutenden Kategorien aus,⁵ die im universitären Kontext als spezifische Erscheinungen des Pädagogischen gelten können und damit nicht zuletzt Ausdruck ihrer Zeit sind oder: „Adorno und Horkheimer mutmaßten noch, daß in der spätindustriellen Gesellschaft Aufklärung wieder in Mythos umschlagen könnte; sie irrten: Aufklärung schlägt in Pädagogik um.“ (Liessmann 1996: 17). Auch die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen lassen darauf schließen, dass der für die Erkenntnispraxis konstitutive diskursive Austausch nicht den Kern, sondern die Ausnahme seminaristischer Praxis ausmacht (vgl. Liebermann 2016: 145). Es wird also auf institutioneller Ebene eine Grenze eingezogen, die maßgeblich die allgemeine kommunikative Verfasstheit der Universitäten definiert als eine, in der die Wissensvermittlung im Zentrum steht, nicht jedoch der für den wissenschaftlichen Diskurs zentrale Austausch von Argumenten, die aufgeworfen, geschärft, bekräftigt, widerlegt und zurückgenommen werden können. Das heißt natürlich nicht, dass erkenntnisorientierte Kommunikation im Kontext universitärer Lehre fortan ausgeschlossen ist, jedoch bildet sie ein kommunikatives Randphänomen ab.

2.1 Die Grenzen der Einheit von Forschung und Lehre

Adorno weist darauf hin, dass die Einheit von Forschung und Lehre, wie sie zu Beginn der 1960er Jahre – und heute wohl in gesteigerter Form – aufgefasst wird, mit der vom Deutschen Idealismus geprägten Vorstellung des Begriffspaares nicht mehr viel gemein hat (vgl. auch Reichenbach 2014). Die zumeist Humboldt zugeschriebene Formel stammt aus einer Epoche, in der noch keine Arbeitsteiligkeit der Wissenschaften, keine Zerfaserung in (multiparadigmatische) Einzelwissenschaften eingetreten war, sondern Folgendes Geltung beanspruchte: „Wissenschaft soll mit Philosophie gleich sein“ (Adorno 2019: 277), d.h. die Fächer sollen immanent über die Fähigkeit und Anwendung ihrer wissenschaftsbezogenen Selbstreflexion verfügen. Zugleich ist „die Einheit von

⁵ „Welches Lehrpotenzial ist in hierarchischer, team- und prozessorientierter Lernorganisation angelegt?“ (Geroldinger/Reisinger 2010: 79).

Forschung und Lehre, wie sie im Bildungsbegriff ihre Substanz hat, [...] vorgestellt worden als Gemeinschaft, und diese Gemeinschaft war in Wirklichkeit schon damals [im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert, Anm. I. K.] retrospektiv“ (ebd.: 279)⁶ und damit keine je real gewordene, wie die Ideengeschichte der deutschen Universität gelegentlich vermuten lässt. Mit der zu Beginn des 19. Jahrhunderts entsponnenen Idee der deutschen Universität wurde zuvörderst ihre „philosophische Konzeption“ (Spoerhase/Dehrmann 2011: 105) entworfen. So kommt Adorno zu dem Schluss, dass „der Unterschied zwischen damals und jetzt [1961, Anm. I. K.] nicht entfernt so radikal [war], wie es uns dünkt“ (2019: 281). Das Bemerkenswerte an Adornos theoretisch-philosophischer Reflexion ist, dass nicht etwa die Anklage der Überhöhung gegenüber dem Universitätsideal zu korrigieren sei: Idee und Realisierung mussten nicht zerfallen, weil sie nie eine Einheit bildeten, sondern immer schon nur im Modus von Anspruch und Wirklichkeit aufeinander verwiesen waren. Daraus folgt nicht, dass der Rekurs auf die Einheit von Forschung und Lehre bedeutungslos sei. Dieser ist – in der ihr möglichen Realisierungsform – auch im 21. Jahrhundert konstitutiv für den akademischen Unterricht. Auch wenn ihre Einheit in einem emphatischen Sinne nicht einlösbar ist, so ist die universitäre Lehre, sofern sie sich auf die universitäre Eigenlogik beruft, weiterhin darauf angewiesen, sich in einem unemphatischen Sinne positiv auf sie zu beziehen. Tut sie dies nicht, muss sie sich die Frage gefallen lassen, welcher Logik sie indes folgt.

3 Die Grenzen der Disziplinen

Ich beschränke die Perspektive auf die sich im Laufe der Wissenschaftsgeschichte herausgebildeten Grenzen der Disziplinen auf die im Folgenden nicht näher konturierten Kultur- und Sozialwissenschaften: Einerseits dominiert in diesen Disziplinen das Lehrformat Seminar, d.h. jene Lehrform, in der – im Gegensatz zu Vorlesung, (praktischer) Übung und Tutorium – die Aushandlung von Geltungsansprüchen ihren genuinen Ort hat.⁷ Andererseits nimmt die Erkenntnisorientierung in jenen Disziplinen eine grundlegend andere Stellung

⁶ Diese Idee ist zudem nicht dem Bildungsbürgertum vorbehalten, sondern einer sich darin befindlichen Elite: „Das Kollegium, das hier gedacht wird, ist eine Art von Insel in der in Wahrheit bereits atomisierten bürgerlichen Gesellschaft, und die exzentrischen Züge, die zum Teil sehr putzigen Züge [...], die dürften eben damit zusammenhängen, daß hier eine Art von platonischer, halb retrospektiver Utopie entworfen worden ist, die eben alle die Züge hat, die Konstruktionen gesellschaftlicher Art annehmen, wenn sie von der realen gesellschaftlichen Basis radikal sich entfernen.“ (Adorno 2019: 279).

⁷ Ihre empirische Widerlegung (vgl. Kollmer/König/Wenzl 2023) widerspricht nicht dieser Grundannahme.

ein als bspw. in der Mathematik (vgl. Kollmer et al. 2021). Im Rahmen der Lehre zeichnen diese Disziplinen sich häufig dadurch aus, dass ihre grundlegenden Wissensbestände auch studienstandortübergreifend recht einheitlich gestaltet sind, dass also bspw. ein:e Student:in der Mathematik eine Einführungsveranstaltung der Grundlagen Linearer Algebra I und II besuchen muss, wohingegen eine Vorlesung mit Inhalten der Historischen Bildungsforschung keineswegs an allen Standorten, an denen Erziehungswissenschaft studiert werden kann, überhaupt angeboten wird. So können sich die Studienverläufe auch bei gleicher Fachzugehörigkeit inhaltlich sehr unterschiedlich gestalten.

Kultur- und sozialwissenschaftliche Disziplinen sind multiparadigmatisch verfasst. Das heißt, dass die Idee von der Wissenschaft nicht nur aufgrund der Eigenlogik der vielen Einzelwissenschaften unhaltbar ist (vgl. Elias 1985; Schneider 2020), sondern auch, dass theoretische Perspektiven, die sich qua Gegenstand unter einer Disziplin, z. B. Soziologie oder Erziehungswissenschaft, subsumieren lassen, höchst disparat ausfallen und mannigfaltige, teilweise gegenläufige Erkenntnisse generieren können (vgl. Wernet 2021: 15–22). Darauf bezugnehmend möchte ich im Folgenden zunächst einige wissenssoziologische Thesen von Norbert Elias aufgreifen und skizzieren. In seinem gleichnamigen Essay (1987) weist Elias „Engagement und Distanzierung“ als zwei Punkte eines Spektrums aus, das das Verhalten der Subjekte in Bezug auf unterschiedliche Gegenstände im Laufe des Zivilisationsprozesses beschreibt. Engagement wird dabei vor allem Phänomenen der *Gesellschaft* zugewiesen, wohingegen Distanzierung das Verhalten gegenüber *Natur* zu beschreiben vermag. Die wissenschaftliche Betrachtung der Gegenstände und die Etablierung von Erklärungen und Deutungen prägt die allgemeine Haltung gegenüber dem Gegenstand. Haben Menschen vergangener Zeiten Naturereignisse vor allem „zu tief engagiert“ (18) wahrgenommen, hat sich im Laufe der Jahrhunderte ein naturwissenschaftliches Wissen herausgebildet, das uns zu distanzierten Beobachter:innen entsprechender Phänomene macht: Statt Blitzen mit magischem Denken zu begegnen (vgl. Bachelard 1987: 57), begreifen wir sie heute als physikalische Phänomene.

Die Grundfigur geht bei Elias jedoch nicht in der Gegenüberstellung Natur = distanziert und Gesellschaft = engagiert auf. Zwar haben vor allem die physikalischen Wissenschaften⁸ einen besonders hohen Grad an Distanzierung erreicht – für die biologischen Wissenschaften ist dieser Grad anders gelagert –, jedoch sei es verfehlt zu glauben, dass Naturwissenschaftler:innen in keinsten Weise involviert seien.⁹ Sie sind zwar „in relativ hohem Maße gegen die

⁸ Elias unterscheidet physikalische Wissenschaften, biologische Wissenschaften und Menschenwissenschaften (vgl. 1985).

⁹ Elias betont, dass dieser Umstand selbst durch „sozial gezüchtete[] Affektkontrollen“ (15) permanent erneuert werden muss. Wir sollten uns nicht zu dem Trugschluss einer völligen Rationalisierung der Naturerfahrung hinreißen lassen: „Engagiertere Formen des Denkens bleiben auch in Gesellschaften wie den unseren ein integraler Bestandteil“ (16) ebendieser.

Durchdringung mit heteronomen Wertungen geschützt“ (1987: 14), jedoch ist ihre Arbeit nicht „wertfrei“ (ebd.). In den Sozialwissenschaften hingegen können Vereinnahmungen jenseits der Gegenstände erfolgen oder die sozialen Gegebenheiten die Forscher:innen „selbst aufs tiefste affizier[en]“ (27). Ein Kernelement liegt Elias zufolge in den spezifischen „Sprech- und Denkgewohnheiten“ (15) begründet. So sei in den Sozialwissenschaften die Frage „Was ist es?“ (ebd.) einem „Was bedeutet es für mich oder für uns?“ (ebd.) gewichen. Disziplininterne Kämpfe um Deutungshoheiten und (theoretische) Positionen verstärken dieses Problem, das Elias auch zu der Frage führt, ob von dieser Warte aus überhaupt noch die eigentliche Funktion von Wissenschaft erfüllt werden kann. Ob dieses Problem gelöst werden kann, ist völlig offen. Ein verfehlter Zugriff sind Elias zufolge Versuche, die Methoden physikalischer Wissenschaften auf die Erforschung sozialer Phänomene übertragen.

Für die experimentellen Wissenschaften gilt, dass sie „weder kritisch noch unkritisch“ (Hampe 2009: 354) sind – im Gegensatz zu den Disziplinen, die in einem engen, wie weiten Sinne vom sozialen Handeln der menschlichen Gattung geprägt sind. Für Elias steht außer Frage, dass die eigene Involviertheit im Sinne einer grundlegenden gesellschaftlichen Partizipation in den Kultur- und Sozialwissenschaften „eine der Voraussetzungen für ihr Verständnis der Probleme“ (1987: 30), die es zu lösen gilt, überhaupt darstellt. Kultur- und Sozialwissenschaftler:innen sind also immer schon qua Gegenstand und Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen in je spezifischer Weise involviert – und sie müssen es auch sein, um regelhaftes Handeln und (damit einhergehende) Probleme der sozialen Welt überhaupt als solche identifizieren zu können. Dies gilt nicht für jedes Thema zu jeder Zeit in gleichem Maße. Für all ihre Themen gilt jedoch, dass die Grenzen der Disziplin und der Lehre ihre grundlegende Erkenntnisorientierung mitbestimmen – und konterkarieren, wenn dem Praktischen oder dem Politischen der Vorrang gegeben wird, wenn also das Seiende vom Seinsollenden nicht geschieden wird (vgl. Weber 1982 [1904]), aber auch dann, wenn die Involviertheit der Subjekte eine für Erkenntnisorientierung zwingende Distanz nicht herzustellen vermag.

4 Die Grenzen der Erkenntnis: Erkenntnishindernisse

Der im deutschsprachigen Raum wenig rezipierte französische Philosoph Gaston Bachelard (1884–1962) hat sich neben der Dichtung insbesondere der Epistemologie gewidmet. Seine 1938 erschienene Schrift „Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes“¹⁰ eröffnet er mit der These, „daß das Problem der

¹⁰ Die erste Publikation der deutschen Übersetzung folgte 1978 bei Suhrkamp.

wissenschaftlichen Erkenntnis unter dem Begriff des Hindernisses angegangen werden muß“ (46, Herv. i. O.). Die These scheint, gerade vor dem Hintergrund der hier verhandelten universitären Lehre, naheliegend: Nehmen Student:innen einen Gegenstand wissenschaftlich – und das heißt im Seminarkontext unter spezifischen theoretischen und methodischen Gesichtspunkten – in den Blick, so sehen sie sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung vielfach Alltagsüberzeugungen und einer hier nicht näher bestimmten Aufschichtung subjektiver Erfahrung gegenübergestellt. Vor allem aber stellt die primäre Erfahrung in der ersten Beobachtung respektive der unmittelbare Empirismus „immer ein erstes Hindernis für die wissenschaftliche Bildung“ (54) dar. Diesen Umstand expliziert Bachelard in erster Linie an der Physik; ihr Phänomenbereich beschränkt sich also – wie bereits bei Elias dargelegt, wenn auch anders konnotiert – nicht auf die Phänomene der sozialen Welt. Gerade diese Tatsache weist den Erkenntnishindernissen einen besonderen Stellenwert zu, denn durch die Rationalisierungsfiktion über die Annahme der Überwindung jeglicher animistischer Restspuren halten jene Disziplinen sich für besonders unanfällig gegenüber spezifischen erkenntnisbezogenen Problemlagen, die andere Disziplinen prägen. Bachelards disziplinübergreifender Schluss lautet entgegen dieser falschen Immunitätsannahme: „So muß *jede* wissenschaftliche Bildung [...] mit einer intellektuellen und affektiven Katharsis beginnen“ (53, Herv. i. K.). Doch wie kann darauffolgend Erkenntnis entstehen? Für Bachelard ist jede Erkenntnis als Antwort auf eine Frage zu verstehen, was mit folgendem Umkehrschluss einhergeht: „Hat es keine Frage gegeben, kann es auch keine wissenschaftliche Erkenntnis geben“ (47). Jedoch kann man Bachelard so verstehen, dass immer wieder gestellte Fragen wiederum Erkenntnishindernisse erzeugen, indem sie sich gegen andere, erkenntnisbezogen und sachlogisch notwendige Fragen, verwehren und „der *Gestaltungsinstinkt* dem *Bewahrungsinstinkt*“ (48, Herv. i. O.) weicht. Er kritisiert damit eine Haltung, die mit der Einnahme einer stabilen und dauerhaften Position im Wissenschaftssystem – in erster Linie die Bekleidung einer Professur – dazu neigt, bis dahin erfolgte wissenschaftliche Erkenntnisse nicht etwa auszudifferenzieren oder ggf. zu verwerfen, sondern vor allem zu konservieren. So hemmen *gerade* etablierte Wissenschaftler:innen Erkenntnis.

Damit lässt Bachelard sich auch gegen die oben angedeutete Vereinseitigung lesen, die Student:innen seien zuvörderst jene, die im Kontext seminaristischer Praxis aufgrund unbearbeiteter Erkenntnishindernisse die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation abstecken. Diese Lesart würde schließlich eine zentrale Pointe unterschlagen. Zwar geht es auch ihm um die Beharrungskräfte des wissenschaftlichen Geistes gegenüber vorwissenschaftlicher Erkenntnis, der ersten Erfahrung und Meinung¹¹, jedoch sind sie für Bachelard nicht auf Noviz:innen beschränkt. Für die universitäre Lehre und ihre

¹¹ „Die Meinung denkt falsch; sie denkt nicht: sie übersetzt Bedürfnisse in Erkenntnisse.“ (Bachelard 1987: 47).

Erkenntnisorientierung ist diese Pointe folgenreich, denn eine ausbleibende erkenntnisorientierte Kommunikation kann auf dieser Grundlage nicht mehr nur den Student:innen überantwortet werden. Bevor ich diesem Zerrbild in Kapitel 6 auf Grundlage einer empirischen Miniatur, die vor allem zu illustrativen Zwecken herangezogen wird, in der die Grenzen des Studierens zur Disposition stehen, nachgehe, wird im Folgenden ein Blick auf die Grenzen des Lehrens geworfen.

5 Empirische Impression I: Die Grenzen des Lehrens

Bernfeld postuliert hinsichtlich der Kernaufgaben der Schule Folgendes: „Unterrichten ist eine Berufstätigkeit“ (1973: 21). Für den akademischen Unterricht respektive die Lehre gilt dies zweifelsfrei auch, jedoch folgt sie im Sinne der Einheit von Forschung und Lehre einer anderen Logik: An der deutschen Universität gilt seit nunmehr 200 Jahren¹² das Primat der Forschung (vgl. Scheler 1960: 390), das Adorno zufolge mit ihren „immanenten Notwendigkeiten“ (2019: 284) zusammenhängt. Das Prestige, dass die akademische Welt weiterhin umgibt, verhindert es sinnlogisch, den gleichen pragmatischen Umgang damit zu finden, wie Bernfeld es in Bezug auf den Unterricht formuliert. Wer lehrt kann eigene Schwerpunkte setzen und die Lehre nach eigener Maßgabe – natürlich juristisch unzweifelhaft und unter den Bedingungen modularer Vorgaben – gestalten. Wer lehrt kann seinen „pädagogischen Narzissmus“ (Reichenbach 2020: 154) ausleben. Und nicht zuletzt: Wer lehrt respektive wer „unterrichtet, herrscht“ (Bachelard 1987: 53). Im Kontext universitärer Lehre vollzieht sich dies aufgrund fehlender Sanktionsmöglichkeiten tendenziell anders, subtiler als im Geflecht der machtvollen Asymmetrien des schulischen Unterrichts (vgl. Adorno 2003; Foucault 1976).

Dass Lehre sich in einem spannungsvollen Komplex sozialer, personaler und sachbezogener Verflechtungen bewegt, wird an der folgenden seminareröffnenden Sequenz¹³ deutlich:

Dm1: ähm wir möchten jetzt am Anfang, auch (.) mit dem Risiko dass wir dann weniger heute besprechen können (.) ein krisenorientiertes Gespräch mit Ihnen führen. also wir waren (.) wirklich außerordentlich unzufrieden mit der (.) ähm Sitzung vor einer Woche, (.) weiß nicht wie (.) wie Ihnen das vorkam, (.) also wir hatten (.) den Eindruck dass wir im Grunde überhaupt niemals in eine (.) Gesprächssituation

¹² „Dass die Dinge ursprünglich anders lagen“ (Paulsen 1902: 204) zeigt sich in der historischen Rekonstruktion wechselnder Priorisierung von Forschung und Lehre (vgl. auch Paletschek 2002: 204; Schrittemer 2012: 84).

¹³ Das Seminar wird von zwei Dozenten gehalten, wobei die Redebeiträge zumeist von Dm1 erfolgen.

gekommen sind in der wir überhaupt unterrichten konnten. (1) wir ham auch den Eindruck dass (.) fast nichts klar gestellt werden konnte (.) ähm über Herders Volksliedtheorie, (.) über ähm (.) (Arnhems) Vorwort konnten wir erst recht gar nicht sprechen, (1) und das is ne (.) also sozusagen das is find=ich vor allem vor dem Hintergrund enttäuschend (.) weil das gewissermaßen die einzige Sitzung war, (1) vielleicht mal abgesehen noch von dem Roman am Ende des Seminars, (.) die einzige Sitzung war in der man sich wirklich hätte vorbereiten müssen. (1) das war die einzige Sitzung in der wirklich (.) irre viel zu lesen war [...] so das wollen wir ihnen erstmal so sagen.

Der Dozent thematisiert hier die fehlende Herstellung einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage, die im Rahmen der literaturwissenschaftlichen Veranstaltung über eine, hier als Ausnahme gerahmte, intensive Vorbereitung hätte hergestellt werden können. Die angesprochenen Student:innen werden in der Rede zunächst damit konfrontiert, dass sie dieser Anforderung nicht nachgekommen sind. Jedoch – und das irritiert den Zusammenhang, in dem die Seminaröffentlichkeit adressiert wird – handelt es sich um eine Thematisierung einer abgeschlossenen Seminarsitzung. Nur auf den ersten Blick wird die Lehre, die inhaltliche und thematische Auseinandersetzung, zum Gegenstand des hier nur ausschnittsweise gezeigten Monologs. Die Verhandlung angemessenen Verhaltens im Kontext universitärer Lehrveranstaltungen in der Literaturwissenschaft scheint hier jedoch eine erheblich größere Rolle zu spielen. Um Erkenntnisorientierung geht es hier nur in einem abstrakten Sinne. Diese fällt jedoch hinter das Anliegen, die fachbezogene Erwartungshaltung (*irre viel zu lesen*) zu vermitteln, zurück. Vor dem Hintergrund der intensiven Literaturdiskussion erweist die vorbereitende Lektüre sich natürlich als zentral. Es handelt sich hierbei jedoch um eine notwendige und nicht um eine hinreichende Bedingung der Möglichkeit erkenntnisorientierter Kommunikation.

6 Empirische Impression II: Die Grenzen des Studierens

Bei dem Ausschnitt handelt es sich um die dritte Sitzung, die im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Veranstaltung erhoben wurde. Jene dritte Sitzung wurde vor der unten einsetzenden Sequenz am Ende der Seminarsitzung von einem Studenten (Sm1) thematisiert, weil er die Anforderungen des Dozenten als intransparent ausweist sowie den der Sitzung zugrundeliegenden Text mangels digitaler und gedruckter Verfügbarkeit nicht lesen konnte.

Dm: [...] aber wenn Sie sich vorbereiten auf ein Seminar und was lesen das ist natürlich hervorragend (.) ähm.

Sm1: (2) Also ist nicht üblich? (.) Ich bin in meinem zweiten Hochschulse-mester ich hab keine Ahnung wie es an der Uni so richtig läuft aber //Dm: also// (.) ich

komm da gerade rein //Dm: eh// (.) Es ist nicht üblich dass man für die Seminare sich vorbereitet (.) oder wie?

Dm: Ah puh doch ((*Student:in aus dem Seminar lacht*)) als ich studiert hab war das sehr üblich ((*nasales Lachen*))

Sm1: Okay aber heute nicht mehr?

Dm: ((*räuspert sich*)) Äh äh nein. Es gibt die Degeneration des äh der studentischen Mitarbeit ((*lacht*)) also (.) es es es wird nicht besser aber es gibt immer gute Ausnahmen dieses Seminar zum Beispiel äh wo das scheinbar passiert also sozusagen da war ich vielleicht zu pessimistisch. (.) äh und dann äh kann ich gerne äh sozusagen mir jedes Mal (1) noch überlegen was n kleiner Text wäre den vielleicht alle lesen können

Die Sequenz weist zunächst die Anklage von Sm1 gegenüber dem Dozenten aus: Ich erwarte von Ihnen, dass Sie mich durch Ihr Seminar navigieren und das heißt auch, dass Sie meine Studierfähigkeit (z. B. durch die digitale Bereitstellung von Texten) sicherstellen.¹⁴ Gleichsam polemisiert der Student gegen den Dozenten: Zunächst kann angenommen werden, dass er nach einem Semester eine grundlegende Idee vom Studieren entwickelt hat und weiß, wie die Vorbereitung von und Teilnahme an Seminaren sich gestaltet. Bemerkenswerterweise reagiert der Dozent in der Konfrontation mit einer generalisierenden Aussage über *die Degeneration der studentischen Mitarbeit*. Dass diese Annahme über die Unzulänglichkeiten des studentischen Subjekts, das ihrerseits durch unterentwickelte „primäre Fähigkeiten“ (Adorno 2019: 291) des Sich-Einlassens auf die Sache gekennzeichnet ist, nun als Variation des beliebten Genres der Student:innenschelte¹⁵ artikuliert wird, ist insofern bemerkenswert, als dass der Dozent dies unmittelbar gegenüber jener Personengruppe formuliert.¹⁶ Auf der sozialen Achse wird deutlich, dass der Dozent sich gegenüber den Student:innen jenseits sozialer Pflichten sieht. Er verstößt damit gegen das „soziale Leitbild der Universität“ (Schelsky 1963: 68), dass er in seinem Rekurs auf früher (*als ich studiert hab*) implizit mobilisiert. Die heutige generationale Lage der Student:innenschaft hat seiner Deutung zufolge in ihrem

¹⁴ Die digitale Bereitstellung seminarrelevanter Literatur ist so fest verankert, dass es eine absolute Ausnahme darstellt, wenn diese nicht über die jeweiligen Plattformen wie Stud.IP oder Moodle erfolgt. Davon ausgenommen sind Disziplinen, in denen die Anschaffung von bestimmten Werken, z. B. im Rahmen des Studiums der Rechtswissenschaften aber auch von Romanen im Studium der Literaturwissenschaften, obligatorisch ist. Im vorliegenden Fall sei hier zum besseren Verständnis angemerkt, dass das englischsprachige Buch, aus dem der Text stammt, nur einmal in der Bibliothek – im Semesterapparat des Dozenten – vorhanden ist.

¹⁵ „Und wenn der Erfolg gering ist, wenn die Zuhörer abfallen und endlich ganz ausbleiben, so tröstet er [der Dozent, Anm. I. K.] sich, indem er die Schuld auf die Hörer schiebt: sie seien zu stumpf, um nach echter Wissenschaft ein Verlangen zu haben“ (Paulsen 1902: 214).

¹⁶ Über den Wahrheitsgehalt seiner Aussage kann nur spekuliert werden. Deutlich wird jedoch, dass seine normativen Vorstellungen über die studentische Seminarvorbereitung und darauf aufbauend auch die Teilnahme im Seminar seiner subjektiven Realität der eigenen Studienzeit widersprechen.

Transformationsprozess irreversiblen Schaden genommen. Für den Dozenten ist dieser quasi nicht behandelbar, d.h. es gibt für ihn keinen praktischen Umgang mit dem unterstellten völligen Desinteresse der Studierenden. Dies berührt nicht nur den damit von vorneherein suspendierten Anspruch an eine sachhaltige, erkenntnisorientierte Kommunikation, sondern auch den Umstand des Studierens.

Heißt studieren also nicht zuletzt die „Teilnahme an der Erkenntnispraxis für eine bestimmte Zeit“ (Brandt 2012: 59), so markiert der Dozent im vorliegenden Ausschnitt, dass seine Bereitschaft, die dafür notwendigen Rahmenbedingungen herzustellen, gering ausfällt. Die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation im Seminar zerschellen also gelegentlich bereits daran, dass die Bedingung der Möglichkeit ihrer Herstellung konterkariert wird.

7 Abschließende Bemerkungen

Ein Erkenntnisinteresse speist sich nicht aus einer nüchtern-distanzierten Haltung zum Erkenntnisobjekt, sondern wird getragen durch die „wissenschaftliche Gesinnung“ (Bernfeld 1973: 36) des Erkenntnissubjekts. Verschiedene Paradigmen, begriffliche Engführungen, methodische Schließungen und theoretisch sich ausschließende Perspektiven können dann auch aufgefasst werden als Versuche, sich zum Problem der Involviertheit zu verhalten. Um jedoch eine nicht-involvierte und „objektive“ Perspektive einnehmen zu können, bedarf es vor aller wissenschaftlichen Bildung „einer intellektuellen und affektiven Katharsis“ (Bachelard 1987: 53). Diese beschränkt sich nicht auf das Individuum, sondern gilt für die Wissensbestände einer je konkreten Gesellschaft zu einem je bestimmten Zeitpunkt. Diese werden im Zuge der Rationalisierung oder eines Paradigmenwechsels (Kuhn 1976) hinfällig und durch andere Wissensbestände ersetzt.

In den hier verhandelten Disziplinen bildet „[d]as Strittige und das zu Vermutende“ (Reichenbach 2020: 164) den Dreh- und Angelpunkt des Diskurses – und ist zugleich nicht auf sich selbst zurückgeworfen, sondern auf all die Impressionen und Deutungen, über die wir als Wesen der sozialen Welt durch unser In-der-Welt-Sein verfügen: die „erste Erfahrung“ (Bachelard 1987). Die daraus resultierende Spannung zwischen Alltagserfahrung und wissenschaftlicher Erfahrung wurde dabei ins Zentrum gerückt und daraufhin befragt, welche Erkenntnishindernisse sich in Bezug auf die universitäre Lehre und ihre institutionellen Rahmenbedingungen identifizieren lassen. Im Zusammenhang der empirischen Miniaturen zeigt sich dann auch, dass die alltägliche Erfahrung des Lehrens mit bestimmten praktischen Hindernissen einhergeht (die jedoch mit dem Begriff Erkenntnishindernis falsch beschrieben wären, weil sie für die

Dozent:innen keine Erkenntnisgegenstände im engeren Sinne darstellen). In Anschluss an die vorausgegangenen Überlegungen lässt sich konstatieren, dass in der universitären Lehre auf den ersten Blick zwei sich unterscheidende, statusbezogene Perspektiven der Involviertheit zusammentreffen: die des wissenschaftlich (aus-)gebildeten Geistes und die des (sich) noch zu formenden. Meine These weist in Anlehnung an die Ausführungen von Bachelard darauf hin, dass der „wissenschaftliche Geist“ eine Variation jenes (noch-)nicht-wissenschaftlichen, von Erkenntnishindernissen durchzogenen Geistes darstellt, der sich unter den bei Elias für die Kultur- und Sozialwissenschaften darlegten Bedingungen der Involviertheit und Affiziertheit gebildet hat. Dieser Umstand weist dann in Bezug auf die Lehre keine grundlegende, sondern eine graduelle Unterscheidung aus: So können beide, Dozent:innen wie Student:innen, über „eine gefährlich intellektuelle Freude an einer vorschnellen und leichten Verallgemeinerung“ (Bachelard 1987: 103) verfügen oder aber moderat und zurückhaltend gegenüber wuchtigen Thesen in Erscheinung treten. Hierbei handelt es sich jedoch um Variationen ihrer äußeren Erscheinung.

Dass sie die Bühne universitärer Lehrveranstaltungen sehr unterschiedlich bespielen, widerspricht dieser Annahme nicht. Die unterschiedlichen Statusgruppen müssen sich auf ihnen als Selbstausweis und -bestätigung auch unterschiedlich bewegen. Und auch ihre Selbstbeschreibungen und Ansprüche sollten nicht täuschen: Eine universitäre Lehre, die sich nicht auf die Einheit von Forschung und Lehre berufen könnte, suspendierte von vorneherein die Orientierung an einem grundlegenden Erkenntnisanspruch und begnügte sich damit, Studierenden praktische Fähigkeiten und applizierbare Kenntnisse beizubringen. Umgekehrt erfüllt eine Lehre, die sich auf die Einheit von Forschung und Lehre beruft, nicht qua Reklamation die Bedingungen eines an Erkenntnis orientierten Vorgehens. Die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation in der universitären Lehre geben sodann Hinweise darauf, dass Erkenntnisorientierung in der Lehre vielmehr ihren kommunikativen Grenzfall darstellt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003 [1965]): Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, Theodor. *Kulturkritik und Gesellschaft*. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 656-673.
- Adorno, Theodor W. (2019 [1961]): Die Einheit von Forschung und Lehre unter den gesellschaftlichen Bedingungen des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Adorno, Theodor W.: *Vorträge 1949–1968*. Berlin: Suhrkamp, S. 265-299.
- Bachelard, Gaston (1987 [1938]): *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes*. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernfeld, Siegfried (1973 [1925]): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Brandt, Reinhard (2012): Wissen und Erkennen. Zur Geschichte und Funktion der Universitäten In: Kossek, Brigitte/Zwiauer, Charlotte (Hrsg.): Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen. Vienna University Press, S. 51-61.
- Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.) Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-110.
- Elias, Norbert (1985): Wissenschaft oder Wissenschaften? Beitrag zu einer Diskussion mit wirklichkeitsblinden Philosophen. In: Zeitschrift für Soziologie, 14, 4, S. 268-281.
- Elias, Norbert (1987): Engagement und Distanzierung. In: Elias, Norbert: Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-71.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geroldinger, Andreas/Reisinger, Christa-Monika (2010): Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. In: Muckenhuber, Johanna/Schmidinger, Thomas/Tieber, Claus (Hrsg.): Die Kunst der Lehre. Hochschuldidaktik in der Diskussion. Berlin: LIT-Verlag, S. 79-95.
- Hampe, Michael (2009): Wissenschaft und Kritik. Einige historische Beobachtungen. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 353-371.
- Horn, Klaus-Peter (2007): Lehren und Lernen an der Hochschule – Historisches Erbe und Zukunftsauftrag. In: Reiber, Karin/Richter (Hrsg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn. Berlin: Logos, S. 27-41.
- Kollmer, Imke (2023): Universitäre Seminare als Lebenswelt. Zu den Konstitutionsbedingungen erkenntnisorientierter Lehre und ihrer strukturellen Verunmöglichung in asynchronen digitalen Lehrveranstaltungen. In: Buck, Marc Fabian/Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.): Digitalisierte Lebenswelten. Bildungstheoretische Reflexionen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 327-346.
- Kollmer, Imke/König, Hannes/Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas (2021): Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland. Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert). In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 225-243.
- Kollmer, Imke/König, Hannes/Wenzl, Thomas (2023): Wissenschaftsdidaktik aus empirisch-rekonstruktiver Perspektive. In: Reinmann, Gabi/Rhein, Rüdiger (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 79-98.
- Klomfaß, Sabine (2014): Der Bologna-Prozess – ein Angriff auf den deutschen Königsweg? Ein Blick auf den Hochschulzugang in Deutschland unter den Bedingungen der Europäischen Bildungsreform. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-141.

- Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über die pragmatischen Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: sozialer sinn, 15, 2, S. 161-180.
- Liebermann, Sascha (2016): Autonomie und Verantwortung im Studium. Zur Diskussion über Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen und ihre Aufhebung. In: sozialer sinn, 17, 1, S. 143-163.
- Liesner, Andrea (2014): Ökonomisierung der Hochschulen durch den Bologna-Prozess. In: Tremmel, Jörg (Hrsg.): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–276.
- Liessmann, Konrad (1996): Das Symptom als Therapie – oder: Welches Problem löst die Hochschuldidaktik? In: Brinek, Gertrude/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Wien: WUV-Universitätsverlag, S. 13-26.
- Paletschek, Sylvia (2002): Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Historische Anthropologie, 10, 2, S. 183-205.
- Paulsen, Friedrich (1902): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin: Verlag von A. Asher & Co.
- Pinske, Annika (2022): Alle reden übers Wetter. Deutsche Film- und Fernsehakademie Berlin.
- Pongratz, Ludwig A. (2019): Uniland ist abgebrannt. Notizen zur Bolognareform. In: Weckenmann, Johanna/Pleiß, Jennifer/Rüger, Kristina (Hrsg.): Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken? Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, S. 139-158.
- Reichenbach, Roland (2014): Freiheit und Einsamkeit in der „Massenuniversität“. Bildungstheoretische und demokratietheoretische Perspektiven im Widerspruch? In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-100.
- Reichenbach, Roland (2020): Bildungsferne. Essay und Gespräche zur Kritik der Pädagogik. Herausgegeben von Rolf Bossart. Zürich: diaphanes.
- Schneider, Peter (2020): Follow the science? Ein Plädoyer gegen wissenschaftsphilosophische Verdummung und für wissenschaftliche Artenvielfalt. Berlin: Verlag Klaus Bittermann.
- Schrittesser, Ilse (2012): Respondenz zu Hans Pechars Beitrag „Humboldt in der Massenuniversität? Vom Elend der neuhumanistischen Bildungsreligion.“ In: Kossek, Brigitte/Zwiauer, Charlotte (Hrsg.): Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen. Vienna University Press, S. 83-87.
- Scheler, Max (1960 [1926]): Die Wissensformen und die Gesellschaft. Gesammelte Werke. Bd. 8 (2., durchgesehene Aufl.). Bern und München: Francke.
- Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Reinbek: rowohlt.
- Spoerhase, Carlos/Dehrmann, Mark-Georg (2011): Die Idee der Universität. Friedrich August Wolf und die Praxis des Seminars. In: Zeitschrift für Ideengeschichte, 5, 1, S. 105-117.

- Tyagunova, Tanya (2017): Interaktionsmanagement im Seminar. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Max (1982 [1904]): Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 5., erneut durchgesehene Aufl., herausgegeben von Johannes Winckelmann). Tübingen: Mohr Siebeck, S. 146-214.
- Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: Kleeberg-Niepage, Andrea/Rademacher, Sandra (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte. Wiesbaden: Springer VS. S. 171-193.
- Wernet, Andreas (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wilkesmann, Uwe (2017): Methoden und Daten zur Erforschung spezieller Organisationen: Hochschulen. In: Liebig, Stefan (Hrsg.): Handbuch Empirische Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 565-588.