

Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft m.b.H.  
Gerokstraße 51, 70184 Stuttgart  
Fax 0711/24 20 88, E-Mail: lucius@luciusverlag.com  
Internet: www.luciusverlag.com

#### Forschungsredaktion:

Erwägen Wissen Ethik (EWE)  
Universität Paderborn, Fakultät I  
Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn  
E-Mail: ewepad@upb.de  
Internet: http://groups.uni-paderborn.de/ewe/index.php

**Abonnenenverwaltung** (zuständig für Neubestellungen, Adressänderungen und Reklamationen) bitte direkt an die Verlagsauslieferung: Brockhaus/Commission, Postfach, 70803 Kornwestheim, Tel. 07154/1327-37, Fax 07154/1327-13  
E-Mail: lucius@brocom.de

**Anzeigenverwaltung** beim Verlag (Anschrift wie oben).  
Es gilt die Anzeigenpreisliste vom 1. Januar 2012

**Bezugsmöglichkeiten:** Jährlich 4 Hefte.  
Jahresabonnement 2012: Persönliches Abo € 82,-  
Bibliotheken € 108,-, Studierende € 57,-, Einzelheft € 29,-

#### Richtlinien für Beiträge in EWE

((1)) Alle Manuskripte werden in einfacher Papier-Ausfertigung (zusammen mit einer Diskette) oder mit elektronischer Post an die Forschungsredaktion von EWE erbeten. Manuskripte dürfen weder veröffentlicht oder innerhalb der gesetzlichen Fristen zu anderwärtigen Veröffentlichungen vorgesehen noch eine Zusammenstellung aus Textpassagen bereits veröffentlichter Artikel sein. Die Autorinnen und Autoren stehen dafür ein, dass sie über die Rechte an den eingereichten Manuskripten verfügen und diese EWE zur Veröffentlichung übertragen. Nach der Annahme können eingereichte Beiträge nicht mehr zurückgezogen werden; inhaltliche Korrekturen sind dann nicht mehr möglich.

((2)) Alle Manuskripte müssen mit arabischen Ziffern nummeriert sein – möglichst absatzweise –, um Bezugnahmen zu erleichtern. Die Ziffern sind in doppelte Klammern zu setzen [z.B.: ((13))]. Die Forschungsredaktion behält sich vor, nicht durchnummerierte Manuskripte selbst zu nummerieren. Eine Manuskriptseite umfasst maximal 36 Zeilen mit je etwa 60 Anschlägen; sie soll 1 1/2zeilig geschrieben sein. Anmerkungen, Literaturangaben und Adresse sind auf gesonderten Seiten am Ende des Textteils anzufügen und sollen im Rahmen der Übersichtlichkeit liegen. Es wird gebeten, mathematisch-technische Details möglichst in einem Anhang zum Haupttext darzulegen. Schaubilder und Tabellen sind als reproduktionsfähige Unterlagen dem Manuskript beizufügen; ihre Platzierung ist im Manuskript zu kennzeichnen. Alle Texte sollen eine Überschrift erhalten.

Alle Preise jeweils inkl. MwSt. zuzügl. Versandkosten (Inland € 5,- / Ausland € 10,-). Bei institutionellen Beziehern ist der online-Zugang im Preis enthalten, alle anderen erhalten den Zugang gegen eine zusätzliche Zahlung von € 12,-/Jahr. Diese Preise gelten nur während des jeweils laufenden Jahrgangs und sind unverbindliche Preisempfehlungen. Der Vorzugspreis wird eingeräumt, wenn eine Bestätigung der Mitgliedschaft bzw. eine Studienbescheinigung vorgelegt wird. Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

© 2012 Lucius & Lucius Verlagsges. mbH, Stuttgart

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Vorbehalt fällt insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronischen Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-ROM und allen anderen elektronischen Datenträgern.

**Druck und buchb. Verarbeitung:** Rosch-Buch, Schefflitz

Gedruckt auf säurefreiem und chlorarm gebleichtem Papier.  
Printed in Germany ISSN 1610-3696

((3)) Hauptartikel sollen 30 Manuskriptseiten nicht überschreiten. Jedem Hauptartikel ist eine Zusammenfassung in englischer und deutscher Sprache beizufügen, die jeweils höchstens 120 Wörter umfassen soll.

((4)) Kritiken von Hauptartikeln sollen einschließlich der Anmerkungen und Literaturangaben nicht mehr als ca. 5 Manuskriptseiten umfassen. Die Kritiker und Kritikerinnen sollen nach Erhalt des Manuskripts innerhalb vereinbarter Zeiten ihre Kritikbereitschaft bestätigen oder absagen. Die Kritiken sind, sofern nicht anders verabredet, innerhalb von zwei Monaten nach Übersendung des zu kritisierenden Manuskriptes der Forschungsredaktion zuzuschicken. Trifft eine Kritik nach dem vereinbarten Termin ein, kann für deren Berücksichtigung keine Garantie übernommen werden. Kritiken sollen eine Überschrift erhalten.

((5)) Repliken sollen auf alle Kritiken des Hauptartikels eingehen. Die Seitenzahl des Manuskripts soll die Anzahl der Kritiken nicht überschreiten. Die Repliken sind innerhalb von drei Monaten nach Übersendung der Kritiken der Forschungsredaktion zuzuschicken. Repliken sollen eine Überschrift erhalten.

((6)) Erwägungssynopsen sowie alle weiteren EWE-Beiträge sollen in Abstimmung mit der Forschungsredaktion und im Geiste des Programms gestaltet werden.

((7)) Die Forschungsredaktion behält sich vor, Manuskripte, die nicht den formalen Anforderungen entsprechen, den Autorinnen und Autoren zurückzugeben.

### INHALT / CONTENT

#### VIERTE DISKUSSIONSEINHEIT: FORSCHUNGSKOOPERATION / FOURTH DISCUSSION UNIT: RESEARCH COOPERATION

##### FORSCHUNGSAUFTAKT / RESEARCH OPENERS

**Gabi Reinmann:** Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft:  
Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik 323-340

##### WEITERFÜHRUNG / CONTINUATION

- Dominic Busch:** Vom didaktischen Dreieck zum Loop of Understanding.  
Überlegungen zu einer kommunikationstheoretischen Fundierung für die Vermittlungswissenschaft 341-343
- Rüdiger Funiok:** Die Sach-, Zeit- und Raumdimension von Kommunikation 343-346
- Tilman Grammes:** Didaktik als Theorie der Transformationen von Wissensformen 346-348
- Lisa Grimm:** Kunstvermittlung = Das Kunstwerk vermittelt sich selbst 349-351
- Walter Herzog:** Vermittlungswissenschaft – oder doch lieber Vermittlungswissenschaften? 352-354
- Christiane Hof:** Anmerkungen und Weiterführungen zum Beitrag von Gabi Reinmann 354-356
- Regina Jucks:** Pädagogisch-psychologische Forschung zur Wissenskommunikation als Segment einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft? 356-358
- Jochen Kade und Jörg Dinkelaker:** Vermittlung/Aneignung – Pädagogische Kommunikation – Universalisierung des Pädagogischen 358-361
- Ulrich Kazmierski:** Wann ist eine „interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft“ überflüssig? 361-363
- Barbara Koch-Prieue:** Interdisziplinäre Vermittlungs- oder interdisziplinäre Kooperationswissenschaft? Weiterführung aus bildungstheoretischer und kulturhistorischer Perspektive 363-366
- Matthias Kohring:** Das Risiko der Vermittlung 366-369
- Larissa Krainer:** Vermittlung transdisziplinär denken 369-371
- Hans-Dieter Kübler:** Vermittlung – aus kommunikations- und medienwissenschaftlicher Sicht 371-373
- Joachim Ludwig:** Vermittlungswissenschaft oder Interdisziplinarität? 373-376
- Irina Mchitarjan:** Eine handlungstheoretische Fundierung für die Vermittlungswissenschaft 376-379
- Dorothee M. Meister:** Vermittlungswissenschaft in der Wissensgesellschaft 379-380
- Werner Sesink:** Formale Subsumtion oder inhaltliche Vermittlung? 380-382
- Horst Siebert:** Transdisziplinäre Didaktik der Erwachsenenbildung 382-384
- Christian Spannagel:** Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Nomen est omen? 384-387
- Friedemann Voigt:** Vermittlung als Programmbegriff in Philosophie und Theologie 387-390
- Uwe Wilkesmann und Maximiliane Wilkesmann:** Wissen und Nichtwissen aus der Sicht einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft 390-392

**ZWISCHENFAZIT / INTERIM RESULTS**

**Gabi Reinmann:** Zwischenfazit zum Forschungsauftakt 393-400

**ERWÄGUNGSSYNOPISE / DELIBERATIVE SYNOPSIS**

**Bettina Blanck:** Vielfältige Herausforderungen einer »Vermittlung« von und zwischen unterschiedlichen Positionen zu Herausforderungen von »Vermittlung« 401-424  
& Anhang zur erwägungsorientierten Erwägungssynopse mit Beiträgen von Studierenden 425-430

**BILANZEN / BALANCES**

- Dominic Busch:** Wo liegen die Grenzen einer grenzenlosen Vermittlungswissenschaft? 431-433  
**Jörg Dinkelaker und Jochen Kade:** „Vermittlungswissenschaft“ – Schwierigkeiten „interdisziplinärer“ Verständigung 433-433  
**Rüdiger Funiok:** Ethik der didaktischen Vermittlung 434-435  
**Tilman Grammes:** Citizen classrooms? Neue Lernkulturen und Wissensvermittlung in der Informationsgesellschaft – Kommunikative Fachdidaktik 2.0 435-440  
**Lisa Grimm:** Grauzonen 440-442  
**Walter Herzog:** Vermittlung als Prozess 443-445  
**Christiane Hof:** Auf der Suche nach den Implikationen unterschiedlicher theoretischer Zugänge zum Phänomen der Vermittlung 445-446  
**Regina Jucks:** Verschiedene Perspektiven – gemeinsame Vorhaben? Eine persönliche Bilanz zur Rolle pädagogisch-psychologischer Forschung in einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft 446-447  
**Ulrich Kazmierski:** Gefangen im „Vorhaben als Ganzes“ und erwägend-reflektierende Wege der Befreiung 448-451  
**Barbara Koch-Priewe:** Bilanz: „Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft“ – Bezug auf Wissenspsychologie und die Didaktik des Zeigens 451-454  
**Matthias Köhring:** Statt einer Bilanz 454-455  
**Larissa Krainer:** Eine reflexive persönliche Bilanz zu Prozess und Ergebnissen einer Forschungs Kooperation 455-457  
**Hans-Dieter Kübler:** Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft – schon wieder passé? 457-458  
**Joachim Ludwig:** Reflexionen zur interdisziplinären Forschungs Kooperation und weiterführende Perspektiven auf Vermittlung (Bilanz) 458-462  
**Irina Mchitarjan:** Eine handlungstheoretische Fundierung für die Vermittlungswissenschaft: Eine bilanzierende Betrachtung 462-465  
**Gabi Reinmann:** Bilanz zur Forschungs Kooperation 465-468  
**Horst Siebert:** Vermittlung und Selbstorganisation 468-469  
**Uwe Wilkesmann und Maximiliane Wilkesmann:** Vermittlung als Kommunikation 469-471

**ANHANG / APPENDIX**

**LISTE DER VERÖFFENTLICHUNGSVORHABEN** 472

## Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik<sup>1</sup>

Gabi Reinmann

**Zusammenfassung:** Der Beitrag versucht, Anker für die Entwicklung eines Rahmens zusammenzustellen, der sich für eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft eignen könnte. Dies erfolgt zunächst vorrangig unter der Perspektive der Didaktik, welche durch weitere Perspektiven zu erweitern ist. Vermittlung wird eingegrenzt auf „einer vermittelt einem anderen etwas“. Ein wesentlicher Teil des Beitrags widmet sich verschiedenen Vermittlungskontexten: Vermittlung in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung werden als Vermittlung mit dem Hauptzweck Bildung verstanden und der Vermittlung von der Wissenschaft in die Praxis, innerhalb der Wissenschaft und innerhalb der Praxis zum Zwecke des Transfers gegenübergestellt. Unter Nutzung des „Vermittlungsdreiecks“ als operatives Schema werden anschließend die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Vermittlungskontexte analysiert. Zudem werden erste Überlegungen zu einer transdisziplinären Forschungsstrategie und ethischen Prinzipien der im Interesse stehenden Vermittlungswissenschaft angestellt.

**Summary:** The article tries to provide anchors for the development of a framework which could be appropriate to an interdisciplinary science of imparting knowledge. This will primarily be done under the perspective of didactics that has to be widened with other perspectives. The subject is focused on „one imparts something to another“. A substantial part of the article addresses different contexts of imparting knowledge: Processes of imparting (knowledge) in school, in higher education and in further education are conceptualized as processes of imparting with mainly educational intentions and contrasted with such from science to practice, within science and within practice for transfer purpose. The „imparting triangle“ is applied as an operational scheme in order to analyze the differences and the similarities between these contexts. Furthermore, possible transdisciplinary research strategies and ethical principles of the science of imparting knowledge are discussed.

**Inhalt**

1.	Einführung: Ziel und Wege einer Vermittlungswissenschaft	3.	Vermittlung mit dem Hauptzweck Transfer
1.1	Begründung und Eingrenzung des Vorhabens	3.1	Vermittlung von der Wissenschaft in die Praxis
1.2	Erste Präzisierung des Vermittlungsverständnisses	3.2	Vermittlung innerhalb der Wissenschaft
1.3	Art des Vorhabens	3.3	Vermittlung innerhalb der Praxis
2.	Vermittlung mit dem Hauptzweck Bildung	4.	Anforderungen an eine Vermittlungswissenschaft
2.1	Vermittlung in der Schule	4.1	Das Vermittlungsdreieck als operatives Schema
2.2	Vermittlung in der Hochschule	4.2	Transdisziplinarität als Forschungsstrategie
2.3	Vermittlung in der Erwachsenenbildung	4.3	Eine Ethik der Vermittlung
		5.	Schlussbemerkung zum Vorhaben einer Vermittlungswissenschaft

### 1. Einführung: Ziel und Wege einer Vermittlungswissenschaft

#### 1.1 Begründung und Eingrenzung des Vorhabens

((1)) Einen neuen Wissenschaftszweig zu postulieren oder sich darüber auch nur Gedanken zu machen, verlangt bereits vorab nach einer Darlegung der Motive, denn: Es mangelt uns in der Wissenschaft sicher nicht an Spezialisierung und Differenzierung, sondern eher an Integrationskraft und Synergien, sodass jede neu postulierte (Teil-)Disziplin eher als Last denn als Vorzug erlebt wird (vgl. Bogner, Kastenhofer & Torgessen, 2010). Aus diesem Grund möchte ich meinen Beitrag zu einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft und deren Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik mit einer kurzen Begründung beginnen, warum er überhaupt geschrieben wird.

((2)) Der Vermittlungsbegriff ist ein viel gebrauchter – und das sowohl in der Umgangssprache als auch in der Fachsprache, ohne deswegen aber eindeutig zu sein. Im Gegenteil: Bereits in der Alltagssprachlichen Verwendung kennt man mindestens zwei Lesarten: zum einen Vermittlung im Sinne von „einer vermittelt einem anderen etwas“ (vergleichbar mit Kommunizieren oder Übertragen) und zum anderen Vermittlung im Sinne von „einer vermittelt zwischen zwei (oder mehr) anderen“ (vergleichbar mit Aushandeln, Moderieren oder Makeln). Zum Verständnis der Motive für den vorliegenden Beitrag ist es wichtig, gleich zu Beginn klarzustellen, dass hier vorrangig die Bedeutung „einer vermittelt einem anderen etwas“ verwendet wird. Damit werden bereits drei wesentliche Aspekte des hier im Zentrum stehenden Vermittlungsbegriffs festgelegt: (a) Es gibt einen Akteur (oder eine Akteursgruppe), einen Adressaten (oder eine Adressatengruppe) und eine Sache (Triade). (b) Akteur und

((4)) Unter dem Eindruck, dass informelles, mediales oder mediatisiertes Lernen ständig zunimmt und an Bedeutung gewinnt, formelles, explizit instruktives hingegen an Gewicht verliert, wird längst auch die veränderte Rolle des Vermittlers/Lehrenden diskutiert bzw. realisiert: Die institutionalisierte, professionalisierte Lehrperson ist nicht mehr allein maßgeblich, sondern Anstöße und Formierungen von Lernprozessen muss sie mit anderen, weniger expliziten Instanzen teilen, die vermutlich in der Bewertung und im Leben von Kindern und Jugendlichen quantitativ und qualitativ höher rangieren. Daher werden Lehrende heute eher als coaches, Trainer, als Arrangeure von Lernsituationen, als soziale Manager reklamiert – oder eben auch im Sinne der sozialen Vermittlung als soziale Vermittler in vielerlei Hinsicht (z.B. zwischen verschiedenen ethnisch-kulturellen Herkunfts- und Sozialisationsbedingungen, Diskrepanzen von Bildung, Sozialverhalten und diversen Wissensklüften, differierenden Normen, Chancen und Anforderungen für die Geschlechter, Jungen und Mädchen, diversen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen, unterschiedlichen Bildungs- und Berufszielen). Denn die Einsicht hat sich durchgesetzt, dass Lernen nur gelingen kann, wenn das Lernklima und die soziale Umgebung der Lernenden förderlich, konstruktiv und emotional motivierend sind.

Didaktik heißt heute weniger Lehren – Vermitteln im klassischen, altvorderen Sinne – denn Lernen fördern (und die Entwicklung von dafür ergiebigen und nützlichen Theorien und Konzepten). Auch dafür sind die Medien attraktive Konkurrenz, für einige sogar (unerreichbare) Vorbilder, die sich im versierten Arrangieren und Inszenieren von Edutainment und Lern-Events überschlagen. Gegen sie positionieren und streiten allerdings herkömmliche Erziehungs- und Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zur Schule, aussichtslose Gefechte, anstatt dass sie erfolgreiche Konzepte für übergreifendes, funktionell differenzierendes Lernen entwickeln und erproben. Und hanebüchene Streitschriften (Spitzer 2012) erzielen bei verunsicherten, aufgeregten Eltern nach wie vor enorme Resonanz und hohe Absätze.

((5)) Sekundär oder fast nebensächlich mutet es angesichts der skizzierten Gegenstands- und Aufgabenfelder, die nur inter- bzw. transdisziplinär zu bearbeiten sind, daher an, wie eine solche Disziplin letztlich bezeichnet wird: Vermittlungswissenschaft ist für den nicht minder außenorientierten, auf Moden und schicker Performance erpichten Wissenschaftsbetrieb heutzutage nicht gerade der dernier cri (dafür aber womöglich gelassener Erkenntnis und solider Forschung förderlicher); da müsste es mindestens ein Anglizismus sein. Aber über ihre Ergiebigkeit und Validität hätten ohnehin vorrangig empirische Studien mit ambitionierten, vielschichtigen Methodendesigns zu entscheiden, derer es dringend bedarf. Die allein terminologische und theoretisch-diskursive Konzipierung und Begründung einer Disziplin erschöpft sich schnell, oft genug in eitler Rabulistik. Der vorhandenen und fortbestehenden, meist schlechten Praxis hilft sie nicht weiter; insoweit ist zu wünschen, dass die konkreten, forschungsbezogenen Anstöße aufgegriffen, mit qualifizierten Studien ergründet und expliziert werden und der mannigfaltigen Praxis des Lernens, des formellen wie des informellen, des strukturierten wie des diffusen, des intentionalen und inzidentellen, des personalen wie des

medialen, begründete Hinweise für ihre Optimierung und Humanisierung geben.

### Literatur

Kübler, Hans-Dieter (2001): Learning by Surfing? Digitale Lernmythen und Wissensillusionen. In: Bernhard E. Bürdek (Hrsg.): Der digitale Wahn. Frankfurt/M. 2001, S. 147-177

Kübler, Hans-Dieter (2005): „Weltwissen“ und/oder „Medienwissen“ von Kindern. „Wissensforschung“ – ein Desiderat pädagogisch orientierten Medienforschung? In: Ben Bachmair/Dieter Diefold/Claudia de Witt (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 4, Wiesbaden 2005, S. 101-126

Kübler, Hans-Dieter (2009): Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung. 2. durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden

Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München

### Adresse

Prof. Dr. Hans-Dieter Kübler, Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW), Fakultät Design, Medien, Information, Department Information, Finkenau 35, D-22081 Hamburg  
hans-dieter.kuebler@haw-hamburg.de

### Reflexionen

#### zur interdisziplinären Forschungskoooperation und weiterführende Perspektiven auf Vermittlung (Bilanz)

#### Joachim Ludwig

((1)) Die 23 Beiträge, die sich auf den Vorschlag beziehen, eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft zu gründen, bieten einen interessanten Einblick in wichtige Aspekte des didaktischen Diskurses. Es sind sehr unterschiedliche wissenschaftstheoretische Zugänge und auch unterschiedliche thematische Aspekte auf den Didaktikdiskurs zusammengetragen und vor allem auch verbunden worden. Bettina Blanck hat in ihrer sehr hilfreichen Erwägungssynopse wichtige Aspekte zusammengefasst und systematisiert. Ihr Papier ist eine wertvolle Hilfe für die thematische Navigation durch die verschiedenen Beiträge. Ihre Erwägungssynopse macht deutlich, wie wichtig ein systematisierender Vergleich der Beiträge für die eigene Orientierung und für die weitere Diskussion ist. Die Synopse hat mir bei der Orientierung durch die verschiedenen Beiträge geholfen. Am Ende meines Beitrags komme ich mit einigen Vorschlägen für zukünftige Forschungskoooperationen auf die Anforderungen an interdisziplinäre Kooperation zurück.

((2)) Was ist in diesem Prozess aus dem ursprünglichen Anliegen Gabi Reinmann's geworden? Es ging ihr im Auftakt-papier darum, die Parallelität der verschiedenen Forschungsstränge zum Forschungsgegenstand Vermittlung stärker zusammen zu führen (I (5)). Dies ist mit Hilfe des interdisziplinären Formats dieser Zeitschrift gelungen. Dabei sind u.a. zwei wesentliche Erkenntnisse entstanden: Erstens zeigen die Beiträge, dass der didaktische Diskurs in keiner Weise ein zuviel an Differenzierung aufweist – wie Reinmann an-

nimmt (I (1)). Differenzierte Bestimmungen würden Vergleiche und Systematisierungen erleichtern. In den verschiedenen Beiträgen und insbesondere in Blanck's Erwägungssynopse (1) gibt es stattdessen viele Hinweise an welchen Stellen die verschiedenen wissenschaftstheoretischen Zugänge und ihre Begriffe in einem ersten Schritt diesbezüglich zu differenzieren wären und erst dann aufeinander bezogen werden können (vgl. z.B. Hof (5)). Vielfach stellt sich dabei heraus, dass sie inkompatibel sind (vgl. auch Blanck (35)). Dies scheint selbst für Reinmann's Vermittlungsbegriff zu gelten. Ich muss gestehen, dass ich nach Gabi Reinmann's Zwischenfazit ihren Vermittlungsbegriff nicht mehr verstehe. War Vermittlung im Forschungsauftritt noch die zentrale Kategorie, die verschiedene gesellschaftliche Kontexte umspannte und den Namen der neu zu gründenden Wissenschaft spendete, so wird Vermittlung im Zwischenfazit klein gemacht. Reinmann (II (9)) versteht dort Vermittlung nunmehr als eine Komponente des Lehrens neben anderen Komponenten wie Aktivierung und Betreuung. Das Pendant der instruktiven Vermittlung sieht Reinmann einmal im rezeptiven Lernen (II (9)), wenig später gibt es keinen Automatismus zwischen Vermittlung und Aneignung (II (10)). Die begriffliche Differenzierung bleibt also schwierig und nach wie vor eine Aufgabe. Auf jeden Fall ist eine einfache Addition oder gar Gleichsetzung theoretisch unterschiedlich begründeter Begriffe nicht möglich. Die Lesart „einer vermittelt einem anderen etwas“ hat zu wenig Integrationskraft für eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft. Sie kann wichtige bildungstheoretische und kulturtheoretische Zugänge und Differenzierungen nicht aufnehmen. Mit gutem Grund hat deshalb Gabi Reinmann ihr Vorhaben (vorerst) zurückgenommen, eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft zu gründen. Der Beginn eines interdisziplinären Austausches und Erwägungsprozesses ist gelungen.

((3)) In dem hier vorliegenden Erwägungsprozess wird durch das Zusammenführen der verschiedenen Disziplinen nicht nur ein interdisziplinärer, sondern auch ein wissenschaftstheoretischer Diskurs geführt, in den unterschiedliche Vorstellungen von Gesellschaftlichkeit und Subjektivität eingeführt werden (vgl. z.B. Grammes (8)). Die verschiedenen Annahmen und theoretischen Positionierungen gilt es zu hinterfragen und zu differenzieren, um nicht vorschnell inkompatible Begriffe zusammen zu führen. Es gilt die Voraussetzungen und Implikationen der jeweiligen Vermittlungsmodelle zu reflektieren. Zu diesem Hinterfragen gehört mindestens die Reflexion der gesellschaftlichen Formierungen der jeweiligen Theorie (vgl. Schüle/Reitze 2012, S. 233ff), die Wirklichkeit immer in einer spezifischen Weise zuschneiden, auswählen und erkennen, damit zugleich fokussieren und begrenzen. Auf zwei Aspekte gesellschaftlicher Formierung der Wissenschaft möchte ich kurz eingehen.

((4)) Erstens ist interessant, dass der Vorschlag einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft aus der Psychologie kommt. Darauf wurde in den Weiterführungen kritisch hingewiesen und etwas pointiert der Verdacht einer feindlichen Übernahme didaktischen Denkens als Ausdruck des Verteilungskampfes zwischen Psychologie und Erziehungswissenschaft geäußert (vgl. Ludwig (2)). Im Kontext der umfangreichen Auseinandersetzungen um eine empirische Bildungs-

wissenschaft zwischen der Erziehungswissenschaft einerseits und Psychologie sowie Soziologie andererseits ist diese Kritik sicherlich bedenkenswert. Auf diese Kritik gehen aber weder Gabi Reinmann in ihrem Zwischenfazit noch Bettina Blanck in ihrer Erwägungssynopse ein. Möglicherweise ist dieses Argument so abwegig, dass man es dezent übergeht. Wie auch immer: die gesellschaftlichen Aspekte des geführten Diskurses sollten zukünftig mit besonderer Sorgfalt und ohne Beschränkungen reflektiert werden.

((5)) Zweitens gehört Gabi Reinmann's Einlassung auf die erhobene Kritik einer unbedingten gesellschaftlichen Nützlichkeit und Funktionalität (II (40)) in den Bereich wissenschaftstheoretischer Reflexion und zeigt deren Dringlichkeit. Reinmann bezieht sich auf meine Kritik einer gesellschaftlich funktionalen Wissenschaft (Ludwig (8)) nur in einem scheinbar unproblematischen Sinne einer Praxisrelevanz von Wissenschaft. Sie postuliert, dass sie selbst an einer praxisrelevanten Wissenschaft interessiert ist. Die Probleme einer gesellschaftlich funktionalen Wissenschaft für deren Erkenntnisfähigkeit lassen sich nicht einfach mit dem Verweis auf Praxisrelevanz umgehen. So eine Positionierung ist zu einfach und zu wenig – sie fällt hinter den Stand wissenschaftstheoretischer Einsichten zurück. Praxisrelevanz hat immer mindestens zwei Seiten, wenn man reflektiert, zu welchen Zwecken und vor allem für wen und in welchem Interesse etwas praktisch und funktional wird. Funktionalität und Praxisrelevanz von Theorien ergeben sich nicht auf der Grundlage einer natürlichen Ordnung, sondern als Folge sozialer Auseinandersetzung, Entscheidungen und Positionierungen, die es wissenschaftstheoretisch zu reflektieren gilt. Sonst besteht die Gefahr, in einen blinden Positivismus zurück zu fallen. Zukünftige Erwägungen von Vermittlungskonzepten sollten also das Verhältnis von wissenschaftlicher Funktionalität und Kritik weiter ausdifferenzieren.

((6)) Im Mittelpunkt der wissenschaftstheoretischen Reflexion zu dem Vorschlag einer Vermittlungswissenschaft stehen die unterschiedlichen Annahmen zum Subjekt und zur Gesellschaft in den verschiedenen Vermittlungskonzepten (vgl. auch Blanck (19)). Dabei verwende ich im Folgenden den Vermittlungsbegriff als pädagogische Zentralkategorie wie Jochen Kade ihn 1997 vorgeschlagen hat (vgl. Kade/Dinkelaeker (1)) – ohne damit die systemtheoretischen Implikationen zu übernehmen. Zwangsläufig wird mit der Reflexion auf die Annahmen zum Subjekt und zur Gesellschaft das Verhältnis von Vermittlung und Bildung virulent. Vermittlung lässt sich nicht auf die Interaktion bzw. Kommunikation zweier Akteure reduzieren. Vermittlung steht immer erstens in einem gesellschaftlichen Kontext und findet zweitens zwischen gesellschaftlichen Subjekten statt. Im Folgenden möchte ich einen Vorschlag zur weiteren Ausdifferenzierung der diskutierten Vermittlungskonzepte machen. In den vorliegenden Papieren werden vor allem zwei Vermittlungskonzepte diskutiert. Erstens das als methodisch einzuschätzende Vermittlungsverständnis der Instruktion, auf das sich Reinmann bezieht: „Einer (Sender) vermittelt einem Anderen (Empfänger) etwas“. Zweitens das bildungstheoretisch zu charakterisierende Vermittlungskonzept im Sinne einer Aushandlung zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Busch (9)). Ziel der Vermittlung wäre es demnach über Aushandlung die Le-

gitimierung von Zielen und Inhalten herbeizuführen (Koch-Priewe (4)) oder ein gemeinsames Verständnis des Vermittlungsgegenstandes auszuhandeln. Letzteres ist ein Modell, das in bestimmten Kontexten wie z.B. der kulturellen oder politischen Bildung anzutreffen ist.

((7)) Ein drittes bildungstheoretisches Vermittlungskonzept wird in den bisherigen Texten nur ansatzweise diskutiert (vgl. Busch (8), Koch-Priewe (9) und Ludwig (11)): Vermittlung als Lernhilfe und Unterstützung der Differenzbildung im Bildungsprozess. Didaktik wird in der Erziehungswissenschaft und insbesondere in der Erwachsenenbildung als Bildungslehre entworfen (vgl. Raapke 1985, S. 21). In diesem Sinne unterstützen Vermittlungsprozesse die Selbst- und Weltverständnis der Lernenden sowohl mit Blick auf ihre soziale Situation als auch mit Blick auf die Lerngegenstände. Vermittlung intendiert in diesem Verständnis nicht nur kognitive Prozesse, die vorgegebene „Sachen“ verarbeiten und erfolgreich memorieren. Vermittlung im differenztheoretischen Sinne beschreibt vielmehr das Verhältnis des sich bildenden Subjekts zur Gesellschaft, die Möglichkeiten und Grenzen seiner gesellschaftlichen Teilhabe, die u.a. über die Aneignung gesellschaftlichen Wissens verläuft. Vermittlung und Lernen sind so gesehen hoch aufgeladene emotionale, kognitive und soziale Prozesse, die ganz unmittelbar mit Teilhabe- und Lebensmöglichkeiten zusammen hängen. Die Selektionsprozesse in der Schule geben davon ein beredtes Zeugnis. Wenn im Folgenden dieses dritte Vermittlungskonzept als bildungs- und differenztheoretisches Konzept kurz skizziert wird, dann erfolgt dies mit der Absicht, Vermittlung als Forschungsgegenstand (im Unterschied zu den Vermittlungsgegenständen; vgl. Blanck (47) und (65)) differenzierter zu fassen.

((8)) Vermittlung im bildungs- und differenztheoretischen Sinne zielt darauf, Lernende bei der Erweiterung und Ausdifferenzierung ihrer Bedeutungshorizonte sowohl in sozialer als auch in gegenständlicher Hinsicht zu unterstützen. Koch-Priewe (9) verweist in diesem Kontext auf Klingberg, der Vermittlung als Vermittlung zwischen Schüler und Stoff begreift (vgl. auch Spannagel (4)). Auch Klafki's bildungstheoretische Didaktik wäre hier zu nennen. Lehrende unterstützen nach diesem Vermittlungsverständnis das Lernen und die Selbstbildung der Lernenden. Lehrende sind nicht selbst die Vermittler des Gegenstandes, sondern bereiten den Aneignungsprozess vor und unterstützen ihn durch einen verstehenden Zugang zu den Lernenden. Bereits für Rousseau war klar, dass der Kern pädagogischen Handelns darin besteht, die Versuche der Lernenden zu verstehen, sich Welt anzueignen und erst in zweiter Linie festzustellen, ob Lernende das lernen, was sie lernen sollen. Dieses Vermittlungsverständnis wird vor allem dort relevant, wo Menschen in ihrem Alltag Handlungsproblematiken und Krisen erfahren: in ihrer Lebenswelt, im Betrieb und am Arbeitsplatz, situativ oder/und biographisch. Vermittlung unterstützt in diesem dritten Verständnis einen lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess, in dem sich Lernende die symbolisch vermittelte Wirklichkeit deutend aneignen (vgl. Schmitz 1989/1984, S. 50). Vermittlung bedeutet in diesem Konzept die Vermittlung zwischen den subjektiven Bedeutungshorizonten der Lernenden und den Sinnzusammenhängen der gegenständ-

lichen und sozialen Welt. Ziel ist in diesem differenztheoretischen Sinne nicht Übereinkunft, sondern die Differenzierung vorhandener Bedeutungshorizonte, damit Lernende ihre Handlungsmöglichkeiten im Rahmen ihrer Selbst- und Weltverständnis erweitern können (vgl. Ludwig 2010). Im Mittelpunkt dieses Vermittlungsverständnisses steht die Bedeutungskategorie. Im Vermittlungsprozess treffen damit die beiden Weltsichten des Lehrenden und der Lernenden mit dem Ziel der wechselseitigen Ausdifferenzierung/Verständigung aufeinander, ohne in der Regel identisch zu werden. Darstellen lässt sich dies mit zwei Dreiecken, die bezogen auf den Gegenstand und die soziale Situation differieren. Vermittlung als Lernhilfe/Lernberatung arbeitet an dieser Differenz.

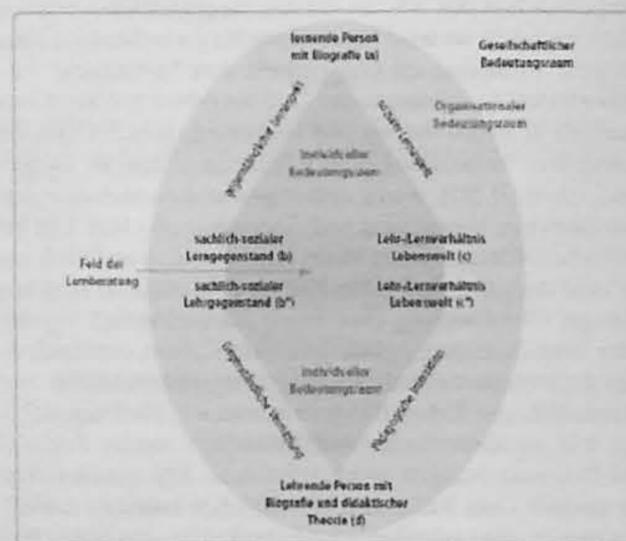


Abb. aus Ludwig (2012b, S. 35)

((9)) Vermittlung als Differenzbildung öffnet den Blick für die machbesetzte Durchsetzung bestimmter Bedeutungshorizonte in Vermittlungsprozessen. In Schule, Hochschule und Unternehmen werden die zur Vermittlung anstehenden Inhalte und Sachen interessensbezogen festgelegt und den Lernenden mehr oder weniger zur Disposition gestellt. Die mikrodidaktische Handlungsebene hat also immer eine korrespondierende Meso- und Makroebene, die es wissenschaftlich zu reflektieren gilt. Die Nützlichkeit und Praxisrelevanz interpretieren Lehrende und Lernende oft unterschiedlich. Vermittlung und Aneignung, Lehren und Lernen gilt es handlungslogisch zu unterscheiden. Lernen zielt auf die Erweiterung der je eigenen subjektiven gesellschaftlichen Teilhabe durch die Differenzierung und Erweiterung vorhandener Bedeutungshorizonte. Vermittlung als pädagogische Handlung ist davon unterschieden und bezieht sich informierend als auch unterstützend auf das deutende Lernhandeln und seine Differenzbildungsprozesse.

((10)) Für weitere Erwägungen wäre es deshalb förderlich und könnte klärend wirken, wenn innerhalb der verschiedenen Vermittlungskonzepte die **Differenz zwischen Lehren und Lernen** aufrechterhalten bliebe. Die klassische Einsicht, dass Vermittlungssituationen nicht von vornherein Lernsituationen sind (vgl. Mader 1975, S. 18), sollte weiterhin gelten. In den Erwägungstafeln (Blanck (83)) würde

dann nicht mehr stehen „Vermittlung wider Willen“ oder „nicht vermittlungsbereit“, wenn die Lernhandlung und das fehlende Lerninteresse der Lernenden bezeichnet werden soll. Statt „nicht vermittlungsbereit“ müsste es „nicht lernbereit“ heißen. Vermittlung findet in dem hier explizierten Verständnis auch dann statt, wenn sie als Lernhilfe nicht erfolgreich war. Auch eine erfolglose Vermittlung ist eine Vermittlungshandlung, genauso wie eine erfolglose Operation eine Operationshandlung ist.

((11)) Von besonderer Bedeutung für das bildungs- und differenztheoretische Vermittlungsverständnis ist der zugrunde liegende Lernbegriff. Die Vermittlungskonzepte sind nicht nur durch ihre Bezugnahme auf Gesellschaft charakterisiert, sondern auch durch ihren Bezug auf die lernenden Subjekte und die damit einhergehende Vorstellung von subjektiver Erkenntnis und Lernen. Während das Sender-Empfänger-Modell Lernen als innerpsychischen Prozess versteht, der vor allem kognitive und motivationale Aspekte umfasst, bezieht sich das bildungs- und differenztheoretische Vermittlungskonzept auf ein soziales und handlungstheoretisches Verständnis von Lernen wie es sich in vielen lerntheoretischen Ansätzen findet (Dewey 2002/1910; Bollnow 1968; Schmitz 1989/1984; Holzkamp 1993; Mezirow 1997; Lave/Wenger 2002; ausführlicher bei Ludwig 2012a,b). Lernen wird dort als Prozess der Bedeutungsdimensionierung und Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit mit Blick auf gesellschaftliche Teilhabe verstanden.

((12)) Lernen wird als eine eigenständige Handlung mit individuellen Teilhabeinteressen begriffen (vgl. Holzkamp 1993), die auf Selbst- und Weltverständnis zielt und nicht als eine Form des Sich-selbst-Beibringens bzw. der Selbstpädagogisierung (Blanck (59)). Den größten Teil unserer Lernprozesse vollziehen wir im Alltag jenseits pädagogischer Institutionen, indem wir eine reflexive Distanz zu unseren Handlungsproblematiken herstellen. Dies alles passiert jenseits pädagogischer Vermittlungsbemühungen. Deren spezifische Qualität lässt sich überhaupt erst im Vergleich zu den individuellen Lernprozessen bestimmen: Nur dann, wenn die vermittelnden Lernhilfen einen zusätzlichen Ertrag im Vergleich zu den Lernhandlungen der Menschen besitzen, erscheinen sie gerechtfertigt (vgl. Gruschka 2002, S. 98). In vielen Fällen ist stattdessen eine behindernde Funktion der Vermittlung in Rechnung zu stellen. Insbesondere ist dies der Fall, wenn Lernanforderungen gestellt werden, die den Lerninteressen zuwider laufen und auf diese Weise Lernwiderstände provozieren.

((13)) Mit gutem Grund schlägt Jucks (9) die Ausweitung des Vermittlungsbegriffs auf Beratung vor. Versteht man in dem hier vertretenen Sinne Vermittlung als pädagogische Handlung und nicht als Instruktion, dann umfasst sie nach Giesecke (2010/1987) die Grundformen unterrichten, beraten, informieren, arrangieren und animieren. Besonders im Format der Lernberatung als einer spezifischen Form pädagogischer Beratung lässt sich die Lernunterstützungsfunktion zeigen: schwierig gewordene Bedeutungsdimensionierungsprozesse beim Lernen werden im Rahmen der Lernberatung von den Beratenden rekonstruiert, um Differenzbildungsprozesse zwischen den bestehenden Bedeutungshorizonten und

den neuen möglichen Bedeutungen zu fördern (vgl. Ludwig 2012c).

((14)) Blanck (55) weist auf die Frage hin, wie und an welchen Orten Lernende und Lehrende zusammen kommen. Vermittlung steht an diesen Orten im Spannungsverhältnis von Funktionalität und Selbst- und Weltverständnis. Vermittlung hat nicht nur eine mikrodidaktische Beziehungsseite (vermitteln zwischen ...) sondern auch eine institutionelle Strukturseite, die sowohl in das pädagogische Handeln als auch in das Lernhandeln hineinreicht. Strukturelle Rahmungen sind durch die spezifische Struktur der Lernorte und Bildungsräume gegeben – insbesondere durch die dort vorhandenen Macht- und Interaktionsstrukturen. Christiane Hof (4) verweist deshalb mit gutem Grund darauf, dass „Ziele und Zwecke der Wissensvermittlung nicht bereichsspezifisch fest liegen, sondern je nach Wissensinhalt, Situation und beteiligten Personen variieren“. Ganz grundsätzlich lassen sich Vermittlungskontexte mit Lernanforderungscharakter von Vermittlungskontexten mit Beratungscharakter unterscheiden. Im ersten Fall setzt die Gesellschaft Lernziele und stellt Lernanforderungen, die zu erfüllen sind. Die didaktischen Freiheitsräume sind hier eingeschränkter. Vermittlungskontexte mit Beratungscharakter stellen das Gegenteil dar. Hier bestimmen die Teilnehmenden vor dem Hintergrund ihrer individuellen Problemlagen und Interessen sowohl den Lerngegenstand als auch die Lernziele. Mader (1984, S. 47ff) beschreibt diese Differenz als Arbeitsmarktorientierung und Lernorientierung. Gesellschaftlich gefordert werden mit Blick auf den Arbeitsmarkt z.B. bestimmte Schulleistungen, berufliche Qualifikationen und Kompetenzen, ohne die der Zugang zu bestimmten Formen gesellschaftlicher Teilhabe verwehrt wird. Beratungs- und Lernorientierung beziehen sich demgegenüber auf die subjektiven Teilhabeinteressen der Lernenden und die Unterstützung ihrer Handlungs- bzw. Lernproblematiken – ohne dass damit zugleich machtfreie Räume geschaffen würden. Bildungs- und differenztheoretische Vermittlungskonzepte sind so gesehen kontextabhängig, insbesondere hinsichtlich der Interessens- und Machtkontexte vor deren Hintergrund Lernende und Lehrende zusammen kommen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Unterscheidung dieser verschiedenen Kontexte oder Lehr-, Lernkulturen nur analytisch ist. In der Bildungspraxis greifen die beiden Kontexte ineinander und sind nur schwer zu unterscheiden. Blanck (60) differenziert die beiden gegensätzlichen Vermittlungskontexte in vier Möglichkeiten aus. Prinzipiell sind die Möglichkeiten aber unendlich: Wo beginnt das gesellschaftliche Interesse mit der damit verbundenen Lernanforderung und wo beginnt das individuelle Teilhabeinteresse? Fragen, die sich letztlich in bestimmten gesellschaftlichen Vermittlungskontexten nur empirisch beantworten lassen (Ludwig 2001).

((15)) Die Gegenstände der Vermittlung gelten in dem hier skizzierten Vermittlungsverständnis als gesellschaftlich und das heißt immer auch historisch konstituierte Bedeutungshorizonte und sind damit weder Sachen noch feststehende Inhalte. Hier trifft sich der Vermittlungsdiskurs mit wissenschaftstheoretischen Diskursen. Die gesellschaftlichen Bedeutungshorizonte lassen sich als in domänenspezifisches Wissen geordnet verstehen. Dieses gesellschaftliche Wissen

stellt in der Moderne nicht nur die Lösung für Probleme dar, sondern ist zugleich selbst ein Problem, da es permanent mit Geltungsfragen in unterschiedlichen sozialen Kontexten belastet ist. Die Legitimation der Auswahl von Bildungsgegenständen (Vermittlungsgegenständen) galt schon immer als ein zentrales Problem der bildungstheoretischen Didaktik (Klafki). Da hilft der Vorschlag Reinmann's (II (15)), nur wissenschaftliches Wissen für Vermittlungsprozesse zuzulassen, d.h. sich auf die Qualität wissenschaftlichen Wissens zu stützen, wenig weiter. Denn alltägliches Wissen und wissenschaftliches Wissen können gegenüber einer einfachen Abgrenzung auch als ein Kontinuum verstanden werden, in dem sie sich nicht eindeutig unterscheiden lassen. Das Geltungsproblem verschärft sich, wenn man sich die individuelle Wissensverwendung bei Lehrenden und Lernenden betrachtet. Die Wissensverwendungsforschung (Beck/Bonß 1989) zeigt, wie wissenschaftliches und alltägliches Wissen in subjektiven Theorien verschmolzen werden. Was letztlich zum Vermittlungsgegenstand wird, ist weitgehend das Ergebnis sozialer Durchsetzungsprozesse, und was davon wiederum gelernt wird, ist das Ergebnis individueller Teilhaberinteressen. Wie also der Begriff „Vermittlungsgegenstand“ konzipiert wird – als Wissen/Bedeutungshorizont, Inhalt oder Sache – ist für die Charakterisierung des Vermittlungskonzepts entscheidend. Eine genaue Wortwahl (vgl. Blanck (70)) wäre ein Schritt zur weiteren Differenzierung des didaktischen Diskurses.

((16)) Der in diesem Heft geführte Erwägungsdiskurs hat Differenzierungen geschaffen und bietet einen informativen Einblick in den didaktischen Diskurs. Ein Problem stellt die Systematisierung der Argumente dar, die in den verschiedenen Beiträgen verstreut sind. Die Erwägungssynopse ist für die Systematisierung der Argumente sehr hilfreich. Es sollte überlegt werden, ob nicht auch Systematisierungen unterstützen könnten, die sich nicht nur auf die Erwägungsbeiträge beziehen, sondern auch bekannte Systematisierungen des jeweiligen wissenschaftlichen Diskurses – hier also des Didaktikdiskurses – anbieten.

### Literatur

- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (Hg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main.
- Bollnow, Otto Friedrich (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: ZfPäd 14 (3), S. 221-252.
- Dewey, John (2002): Wie wir denken. Zürich. Erstveröffentlichung 1910.
- Giesecke, Hermann (2010): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 10. Aufl. Weinheim. Erstveröffentlichung 1987.
- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung: elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Orig.-Ausg. Wetzlar: Büchse der Pandora (Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster, 9).
- Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (2002): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Reprint. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Learning in doing).
- Ludwig, Joachim (2001): Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektiven mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Peter Faulstich, Gisela Wiesner und Jürgen Wittpoth

(Hg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (Beiheft), S. 29-38.

Ludwig, Joachim (2010): Selbstsorge und Selbstverständigung. Didaktik der „Selbstsorge“ und subjektwissenschaftliche Didaktik im Vergleich. In: Ulla Klingovsky, Peter Kossack und Daniel Wrana (Hg.): Die Sorge um das Lernen. Bern: h.e.p., S. 205-218.

Ludwig, Joachim (2012a): Lernforschung und Lehr-Lernforschung. In: Felden v., H./Hof, Chr./Schmidt-Lauf, S. (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler, S. 80-92.

Ludwig, Joachim (2012b): Bildungstheoretische Zugänge zu Lernen und Lernberatung. In: Joachim Ludwig (Hg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 18-42.

Ludwig, Joachim (2012c): Lernberatung. In: Joachim Ludwig (Hg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 141-192.

Mader, Wilhelm (1975): Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Wilhelm Mader und Ansgar Weymann (Hg.): Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 13-147.

Mader, Wilhelm (1984): Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In: E. Schmitz und H. Tietgens (Hg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11).

Mezirow, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.

Raapke, Hans-Dietrich (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Hans-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg (Hg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. 7 Bände (Handbuch der Erwachsenenbildung, Hrsg. von Franz Pöggeler), S. 17-31.

Schmitz, Enno (1989): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Erika M. Hoerning und Hans Tietgens (Hg.): Erwachsenenbildung. Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 48-75. Erstveröffentlichung 1984.

Schülein, Johann August; Reitze, Simon (2012): Wissenschaftstheorie für Einsteiger. 3. Aufl. Wien.

### Adresse

Prof. Dr. Joachim Ludwig, Universität Potsdam, Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik, Karl-Liebknechtstr. 24-25, D-14476 Potsdam. Mail: ludwig@uni-potsdam.de

### Zur handlungstheoretischen Fundierung der Vermittlungswissenschaft: Eine bilanzierende Betrachtung

#### Irina Mchitarjan

((1)) In meiner *Weiterführung* habe ich den Vorschlag gemacht, die interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft handlungstheoretisch zu fundieren (Mchitarjan (2-6)). Es hat mich gefreut, dass dieser Vorschlag in der *Erwägungssynopse* von Bettina Blanck konstruktiv aufgenommen und weitergeführt worden ist (Blanck, (10), (19), (26), (27), (32), (83)). Dies hat mich in der Überzeugung bestätigt, dass der handlungstheoretische Ansatz eine gute Grundlage für eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft ist. Diese Überzeugung wird zusätzlich dadurch gestärkt, dass mehrere von anderen Teilnehmern der Forschungskoooperation formulierte Vorschläge zur Weiterführung des von Gabi Reinmann (I) initiierten Forschungsprojekts im Rahmen des handlungstheoretischen Modells berücksichtigt werden können bzw. dort bereits berücksichtigt worden sind.

((2)) Diese Vorschläge sind vor allem die folgenden drei:

(a) Nicht nur der Vermittler, sondern auch der Vermittlungsadressat sollte als ein *aktiv handelndes* Subjekt konzipiert werden. – Dass auch der Adressat der Vermittlung als aktives Subjekt am Vermittlungsprozess beteiligt ist und deshalb eine dieser Rolle angemessene Berücksichtigung finden sollte, betonen zum Beispiel Walter Herzog ((13)), Christiane Hof ((1)), Matthias Kohring ((4)), Barbara Koch-Priewe ((6)), ((7)), ((10)), Larissa Krainer ((3)), ((4)), Christian Spannagel ((3)) sowie Uwe und Maximiliane Wilkesmann ((3)) (vgl. auch Mchitarjan (7)). In ihrem *Zwischenfazit* schließt sich Gabi Reinmann dieser Sichtweise an und greift dabei meinen Vorschlag auf, zur Hervorhebung der aktiven Position beider Teilnehmer des Vermittlungsprozesses und zur Vermeidung von Missverständnissen die Bezeichnungen „Vermittler“ und „Vermittlungsadressat“ zu verwenden (Reinmann II, (6), (7), (21)).

(b) In Vermittlungsprozessen findet eine *wechselseitige Beeinflussung* von Vermittler und Vermittlungsadressaten statt und diese kann sich sowohl auf den Verlauf als auch das Resultat einer Vermittlung auswirken. – So weist beispielsweise Regina Jucks ((9)) darauf hin, dass Vermittlungsprozesse durch „wechselseitige Anstrengungen“ von Vermittler und Vermittlungsadressaten gekennzeichnet sind und dass es ein Ziel der Vermittlungsforschung sein sollte, diese „Kommunikation ... in ihrer wechselseitigen Verwobenheit zu untersuchen“. Ähnlich sieht Barbara Koch-Priewe ((5)), ((14)) ein Problem des von Gabi Reinmann (I) vorgelegten Entwurfs für die Vermittlungswissenschaft u. a. in dem „Verkennen der Kooperationsbeziehungen“ zwischen Vermittlern und Vermittlungsadressaten. Und Matthias Kohring ((7)) betont, dass es bei der Analyse von Vermittlungsprozessen wichtig sei zu berücksichtigen, ob der Vermittlungsadressat „Vertrauen in den Wissensvermittler“ hat oder nicht und gegebenenfalls das fehlende Vertrauen herstellen kann. Ähnliche Anregungen werden von Walter Herzog ((13)), Christian Spannagel ((3)), ((6)) sowie Uwe und Maximiliane Wilkesmann ((1)) formuliert (siehe auch Mchitarjan (2-6)).

(c) Eine allgemeine Vermittlungswissenschaft sollte die Vielfalt möglicher Arten und Verläufe von Vermittlungssituationen umfassend berücksichtigen. – Zu diesem Zweck schlagen mehrere Teilnehmer der Forschungskoooperation vor, unterschiedliche Vermittlungssituationen im Detail zu untersuchen, zu katalogisieren und/oder Klassifikationen von Vermittlungssituationen aufzustellen, z. B. Christiane Hof ((5)), Matthias Kohring ((4)), Hans-Dieter Kübner ((8)) und Bettina Blanck ((10)), ((19)), ((83)) (vgl. auch Mchitarjan (5)). – Im Folgenden möchte ich nochmals kurz erläutern, auf welche Weise diese Aspekte von Vermittlungssituationen in dem von mir vorgeschlagenen handlungstheoretischen Modell berücksichtigt werden.

((3)) In meiner *Weiterführung* habe ich vorgeschlagen, Vermittlungsprozesse bzw. Vermittlungssituationen mit Hilfe eines akteurtheoretischen Modells der Interaktion zwischen (mindestens) zwei Personen zu analysieren (Mchitarjan (2-6)). Wie ausgeführt, knüpft dieses Modell zum einen an die Alltagspsychologie an; zum anderen ist der handlungstheoretische Ansatz aber auch die dominierende Theorie zur Erklärung von menschlichem Verhalten in den Sozialwissenschaften. Im vorgeschlagenen handlungstheoretischen

Modell von Vermittlungssituationen werden die beteiligten Akteure – der Vermittler und der Vermittlungsadressat – als zwei mit bestimmten Zielen und Überzeugungen ausgestattete Subjekte aufgefasst, die im Großen und Ganzen rational versuchen, ihre jeweiligen Ziele in der Interaktion zu erreichen. In Übereinstimmung mit dem allgemeinen handlungstheoretischen Ansatz wird angenommen, dass die Handlungen der Akteure in einer Vermittlungssituation, ebenso wie ihr Erfolg oder Misserfolg, durch drei Hauptgruppen von Faktoren bestimmt werden: (1) Motivationale Faktoren bzw. die Ziele der beteiligten sozialen Akteure (des Vermittlers und des Vermittlungsadressaten). (2) Epistemische Faktoren, insbesondere die Überzeugungen der Akteure über die Realisierbarkeit ihrer Ziele durch bestimmte Handlungen in der jeweiligen Vermittlungssituation. (3) Die für beide Akteure geltenden, objektiven Situationsgegebenheiten bzw. die für die Vermittlung förderlichen und hinderlichen Umstände, wie z. B. Vorkenntnisse, Fähigkeiten, Qualifikationen, finanzielle Ressourcen, institutionelle Rahmenbedingungen oder relevante Rechtsbestimmungen (Mchitarjan (3)).

((4)) Als zentrale Aufgaben für eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft habe ich aus diesem Modell die folgenden abgeleitet: Erstens sollten die möglichen psychischen und situativen Ursachen der Handlungen und Handlungsergebnisse von Vermittler und Vermittlungsadressaten in verschiedenen Vermittlungssituationen spezifiziert werden – also die möglichen Ziele und Überzeugungen von Vermittler und Vermittlungsadressaten, ebenso wie die objektiven Faktoren, die den Erfolg oder Misserfolg eines Vermittlungsprozesses beeinflussen. Zweitens sollten auf dieser Grundlage die möglichen „Vermittlungsszenarien“ – verstanden als bestimmte Kombinationsmuster der genannten psychischen und situativen Faktoren (Ziele, Überzeugungen, förderliche oder hinderliche Umstände) für die zwei beteiligten sozialen Akteure – möglichst vollständig katalogisiert werden. Drittens sollten daran anschließend besonders wichtige oder häufig vorkommende dieser Szenarien im Detail analysiert werden (vgl. Mchitarjan (5)).

((5)) Das vorgeschlagene handlungstheoretische Modell der Interaktion zwischen Vermittler und Vermittlungsadressaten kann m. E. allen drei oben ((2)) genannten Vorschlägen zur Ausarbeitung einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft Rechnung tragen:

- (a) Das Modell betrachtet nicht nur den Vermittler, sondern auch den Vermittlungsadressaten als ein aktiv handelndes Subjekt. Dieser Aspekt ist in das handlungstheoretische Modell sozusagen bereits „eingebaut“, denn die Handlungstheorie betrachtet *jeden* sozialen Akteur als ein autonomes Subjekt, das auf der Grundlage seiner Wünsche und seiner Überzeugungen über die Realisierbarkeit dieser Wünsche agiert (z. B. Reizenzein, 2006; Conte & Castelfranchi, 1995).
- (b) Das Modell berücksichtigt die wechselseitige Beeinflussung von Vermittler und Vermittlungsadressaten. – Wie ich bereits bei der Darstellung des Modells in meiner *Weiterführung* betont habe, werden die Handlungen und Handlungsergebnisse der beiden Interaktionspartner in dem Modell simultan betrachtet, weil sie meist eng miteinander verflochten sind bzw. sich gegenseitig beeinflussen (Mchitarjan (3)). Insbesondere wird in dem Modell explizit ange-