Erwägen Wissen Ethik

DELIBERATION KNOWLEDGE ETHICS

Forum für Erwägungskultur – Forum for Deliberative Culture

Herausgegeben von
Frank Benseler, Bettina Blanck, Reinhard Keil, Werner Loh

EWE 23 (2012) Heft 3

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

Abonnentenverwaltung (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,–

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, Scheßlitz

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

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 Üblichkeiten 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.
((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.

Erwägen Wissen Ethik

Deliberation Knowledge Ethics

Forum für Erwägungskultur – Forum for Deliberative Culture

EWE 23 (2012) Heft 3 / Issue 3

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-Priewe: 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

ERWÄGUNGSSYNOPSE / 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 Kohring: Statt einer Bilanz 454-455
Larissa Krainer: Eine reflexive persönliche Bilanz zu Prozess und Ergebnissen einer Forschungskooperation 455-457
Hans-Dieter Kübler: Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft – schon wieder passé? 457-458
Joachim Ludwig: Reflexionen zur interdisziplinären Forschungskooperation 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 Forschungskooperation 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[1]

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
1.1 Begründung und Eingrenzung des Vorhabens
1.2 Erste Präzisierung des Vermittlungsverständnisses
1.3 Art des Vorhabens
2. Vermittlung mit dem Hauptzweck Bildung
2.1 Vermittlung in der Schule
2.2 Vermittlung in der Hochschule
2.3 Vermittlung in der Erwachsenenbildung
3. Vermittlung mit dem Hauptzweck Transfer
3.1 Vermittlung von der Wissenschaft in die Praxis
3.2 Vermittlung innerhalb der Wissenschaft
3.3 Vermittlung innerhalb der Praxis
4. Anforderungen an eine Vermittlungswissenschaft
4.1 Das Vermittlungsdreieck als operatives Schema
4.2 Transdisziplinarität als Forschungsstrategie
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 Umgangs- 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

((2)) Ebenso gut ließe sich ‚Vermittlung' als besondere Form von Kommunikation auffassen. Besonders wären demzufolge ihre Intentionalität bzw. Zielsetzungen (Teleologie), die essentiell auf Informieren, Darstellen, Belehren, Unterrichten etc. womöglich bis hin zu Überzeugen orientiert sind. In der anerkannten terminologischen Dimensionierung von Kommunikation (Merten 1977, 163ff) in soziale, sachliche und zeitliche Reflexivität dürfte unter der genannten Pointierung die sachliche Dimension in Verbindung mit einer bestimmten sozialen Dimension im Vordergrund stehen. Dies lässt allein schon die Umgangssprache erkennen: „Ich vermittle dir etwas" – dabei steht der Sachbezug mit dem Sozialbezug im Fokus. Erkennbar auch in der passivischen Formulierung: „Eine Sache wird vermittelt." Wird hingegen eine Person „vermittelt", findet unbemerkt eine Verdinglichung statt, so dass die Person quasi zur Sache wird und vielerlei assoziative Deutungen (z.B. berufliche oder Partnervermittlung) eröffnet. Jedenfalls steht nicht mehr der didaktische Impetus im Zentrum.

((3)) Die starke sachliche Dimension im Vermittlungsbegriff lässt nicht zuletzt annehmen, dass in den Dingen selbst, zumal in sozialen Themen, Vermittlungspotentiale per se impliziert („Die Dinge sprechen lassen") sind und bei ihrer kommunikativen Aneignung von den Subjekten per se generiert werden, mithin ohne explizite und externe Vermittlungs- oder didaktische Bestrebungen. Denn mittels der Vermittlung und der Aneignung erhalten Sachen eine symbolisch-kognitive Beschaffenheit, will heißen: sie mutieren zu Sprache und Bildern, äußeren wie inneren (Information). Ihre interne Bezüglichkeit lässt sich auch als originäre Medialität verstehen. Viele Modelle des so genannten Erfahrungs- und selbstständigen Lernens setzen auf solche Potentiale. Sie finden theoretische und explikative Unterstützung in der Philosophie einerseits, in der Psychologie von Wahrnehmen, Verstehen, Verarbeiten und Aneignen andererseits. In der persönlichen (Face-to-Face-) Kommunikation geschieht diese Transformation in der Interaktion, im Dialog der Kommunikationspartner untereinander, in der medialen Kommunikation wird dieses direkte Miteinander unterbrochen oder auch vermittelt durch ein Medium. Daher werden diese Prozesse von der Kommunikationswissenschaft gemeinhin auch unter Rezeption gefasst, dann allerdings noch mit dem mehr oder weniger impliziten Vorzeichen der tendenziell einseitigen Kommunikation mittels Massenmedien bzw. des Empfangs derer Inhalte bzw. Botschaften.

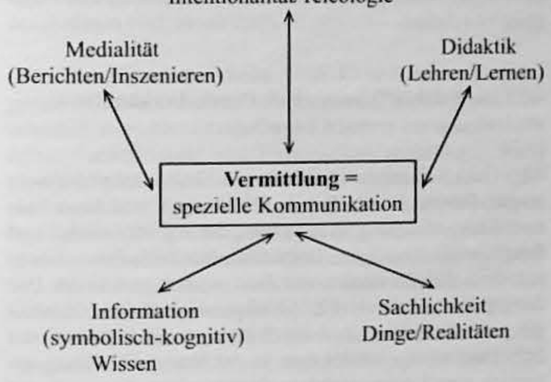
((4)) Umfassendere medienwissenschaftliche Ansätze, um die technischen, kulturellen, politischen und ökonomischen Konstituenten eines Mediums integrativ wie systematisch zu erfassen, operieren in der Nachfolge der Arbeiten Michel Foucaults mit dem übergreifenden wie abstrakten Begriff des Dispositivs (Hickethier 1993, 172ff). Analog angelegt ist der engere medienwissenschaftliche Vorschlag, den traditionsreichen Terminus der Poetik als „Theorie der Vermittlungsstrukturen von Medien" auch für moderne Medien zu verwenden (Bleicher 2009, 11).

((5)) Der allein schon quantitativ zunehmenden und wohl auch qualitativ prägenden medialen Kommunikation schreibt man selbst vermittelnde Potentiale zu: den klassischen Massemedien eher als integrative Bestandteile ihrer dokumentarisch-journalistischen und/oder spielerisch-fiktionalen Tendenzen, den digitalen zuvörderst infolge ihrer Anreize zur technologisch-kommunikativen Eigenaktivität und vermittelten sozialen Interaktion. Damit werden mediale Vermittlungen in einem ungleich weiteren, generellen Sinn angenommen, als von G. Reinmann (25) als Publikationsmittel etwa von Wissenschaft angesprochen. Medialität wird hier als strukturelle Dimensionalität verstanden, nämlich als Sozialbezogenheit unter den Kommunikationspartnern (Interaktion) sowie als sachlich-thematische Reflexivität, ohne die Kommunikation nicht auskommen und gelingen kann. Die jeweilige Intentionalität bzw. Teleologie legt sich über diese sachlichen Dimensionen, spezifiziert und formiert sie: Mediale Kommunikatoren wollen beispielsweise ihre medialen Produkte ankommen und wirksam sehen, daher nutzen sie sowohl die in den szenischen Wirklichkeiten (z.B. Figuren, Ambiente etc.) schlummernde als auch in den technischen und technologischen Gegebenheiten der Medien angelegten Vermittlungspotentiale für diese ihre Zwecke (z.B. Multimedialität, Bildlichkeit, vorgebliche Authentizität, Sensationalisierung, Serialität, Habitualisierung, Personalisierung, parasoziale Interaktion). Werden diese Vermittlungspotentiale ignoriert und nicht in das interdisziplinäre Vermittlungsprojekt einbezogen, verfehlt man einen riesigen, wenn nicht den zentralen Sektor aktueller Vermittlung. Allerdings lässt sich natürlich vortrefflich darüber streiten, ob diese Prozesse und Phänomene mit dem doch recht traditionell anmutenden Terminus der Vermittlung belegt werden können.

((6)) Plausibel und klar müsste unter dieser Prämisse jedenfalls sein, dass beispielsweise einem Werbespot ungleich mehr – im Sinne von stärker geplant und eher wirksam – Vermittlungspotentiale innewohnen als einem noch so didaktischen Vortrag. Auch viele an die Alltäglichkeit der Durchschnittsrezipienten herangeführten Genres (wie Realitystorys, Doku-Soaps etc.) frönen diesen Intentionen, mindestens geben sie sie vor. Die digitalen Medien mit ihren Pull-up-Anforderungen gehen noch weiter und verlagern ‚Vermittlung' in (virtuelle) symbolische Handlungen, die gleichwohl zu kognitiven und konativen Leistungen auffordern. Bei den so genannten social media des Internets kommen noch soziale Beziehungsleistungen hinzu, so dass sie sich zumindest oberflächlich den unvermittelten, direkten Interaktionen angleichen, gleichwohl aber technisch vermittelt sind und bleiben. Bei vielen der digital angebotenen Offerten scheinen sich mithin die sozialen Dimensionen von Vermittlung (z.B. auch Spiele), verbunden mit zeitlichen Komponenten, in den Vordergrund zu drängen.

((7)) Es steht zu vermuten, wenn die unendlich vielen Spielarten von Vermittlung durchdekliniert werden, dass die eingeführte Dreidimensionierung von Kommunikation auch hierbei gute analytische Dienste tut, mithin die Annahme, Vermittlung sei ein Spezialfall von Kommunikation, zumindest aus der Sicht der Kommunikationswissenschaft nicht abwegig erscheint. Umso bedauerlicher oder auch unverständlicher ist es daher, dass diese Disziplin ‚Vermittlung' bislang – so weit ersichtlich – kaum als erforderliches und ergiebiges Untersuchungsfeld wahrgenommen hat. Dies könnte nun sowohl unter dem Dach einer neu zu gründenden interdisziplinären Vermittlungswissenschaft als auch – natürlich – einer speziell ausgerichteten Kommunikationswissenschaft geschehen, zumal sie Lern- und Wirkungsprozesse seit jeher untersucht, mit jeweils verschiedenen theoretischen Ansätzen und Methoden, vor allem aber hinsichtlich medialer Wirkungen.

((8)) „Aus der Perspektive der Didaktik" versteht sich G. Reinmanns Entwurf einer „interdisziplinären Vermittlungswissenschaft". Diese knappe, noch provisorische Skizze hier kommt aus der Sicht von Kommunikations- und Medienwissenschaft und knüpft aber auch nicht zufällig an die eingeführte „Strukturanalyse" von Unterricht (Heimann/Otto/Schulz 1972, 73) mit ihren vier „Momenten" bzw. Entscheidungsdimensionen des praktischen Unterrichtsgeschehens an. Allerdings sei unter vermittlungstheoretischer Perspektive betont, dass weder die Thematik/Sachbezogenheit noch die Medialität allein der voluntaristischen Entscheidung des Lehrenden anheim liegt, sondern durchaus sowohl von der Stofflichkeit des Gegenstands als auch von der jeweils adäquaten Medialität der Vermittlung, die sich mit der Situationalität des Vermittlungsprozesses der daran unterschiedlich Beteiligten verbindet, bestimmt werden. Grafisch lassen sich diese Zusammenhänge in etwa so darstellen:



Soziale Dimensionen:
Situationalität und Beteiligte von Vermittlungsprozessen

((9)) Diese potentielle Determiniertheit ließe sich gewiss weiter theoretisch-systematisch entfalten und auf der Grundlage deduktiver Exempel typisieren – wie es etwa die Didaktik in ihren Lehr-Lern-Konzepten einerseits, die Kommunikationstheorie andererseits in ihren diversen Kommunikationsmodellen tun. Für das sozialwissenschaftliche Verständnis von Kommunikationswissenschaft erscheint es indes ergiebiger, empirische Fallstudien durchzuführen, strukturelle Determiniertheiten, fakultative Zusammenhänge und zufällige Korrespondenzen miteinander zu vergleichen und damit Tableaus von Vermittlungsprozessen induktiv zu gewinnen. Nur so könnte die avisierte „interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft" konstruktive Partnerin der weitgehend empirisch ausgerichteten Kommunikationswissenschaft werden und auch der Didaktik substantielle Unterstützung liefern, zumal diese ja auch zunehmend empirisch arbeitet.

Literatur

Bleicher, Joan Kristin (2009): Poetik des Internets. Geschichte, Angebote und Ästhetik. Berlin

Knut Hickethier (1993): Dispositiv Fernsehen, Programm und Programmstrukturen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Ders. (Hg.): Institution, Technik und Programm. Rahmenaspekte der Programmgeschichte des Fernsehens. Bd. 1 der Geschichte des Fernsehens in der Bundesrepublik Deutschland. München, S. 171-242

Heimann, Paul, Otto, Gunter und Schulz Wolfgang (1972): Unterricht. Analyse und Planung. 6. bearb. Aufl. Hannover u.a.

Merten, Klaus (1977): Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozessanalyse. Opladen

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

Vermittlungswissenschaft oder Interdisziplinarität?

Joachim Ludwig

((1)) Gabi Reinmann zielt darauf ab, eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft zu begründen. Didaktik ist nach ihrem Verständnis nicht „die" Vermittlungswissenschaft, sondern nur ein Segment von mehreren Segmenten einer Vermittlungswissenschaft. Didaktik bedarf mit Blick auf unterschiedliche Vermittlungsprozesse der Komplettierung durch andere Disziplinen (vgl. Abs. 6). Ihr Lösungsvorschlag ist eine „interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft". Gabi Reinmann identifiziert als Problem, dass Didaktik Vermittlungsprozesse nicht vollständig reflektieren kann. Der Didaktik fehlt also etwas. Folgende fünf Defizite werden von der Autorin benannt: 1. Didaktische Erkenntnisse haben „faktisch einen besonders engen Wirkungskreis". Sie gelangen schlecht in Anwendungsfelder außerhalb expliziter Bildungskontexte (vgl. Abs. 7). 2. Schuldidaktik ist zwar praktisch von enormer Bedeutung, ist aber nach Reinmann's Ansicht „auf einem absteigenden Ast" und läuft Gefahr von der empirischen Lehr-Lernforschung beerbt zu werden. Reinmann beobachtet, dass sich der Fokus des wissenschaftlichen Diskurses „tendenziell von der Gestaltung und Untersuchung einzelner didaktischer Modelle und Vermittlungsmethoden weg und zur Suche nach allgemein gültigen Gesetzmäßigkeiten für die Beschreibung und Erklärung von domänenspezifischen Lern- und Wissenserwerbsprozessen hin bewegt" (vgl. Abs. 18). 3. Die Hochschuldidaktik weist eine große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit auf und hat deshalb „einen schlechten Ruf" (vgl. Abs. 24). 4. Die Erwachsenenbildungsdidaktik priorisiert das Subjekt und seine Biografie und trägt so zu einer „Entstofflichung" der Didaktik bei (vgl. Abs. 48). 5. Es existieren Vermittlungsprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis als auch innerhalb dieser Domänen, die von der Didaktik nicht er-

reicht werden bzw. deren Struktur als nicht-didaktisch gilt (vgl. Kap. 3, insb. Abs. 33).

((2)) Im Folgenden möchte ich auf drei Aspekte dieser Situationseinschätzung eingehen: erstens auf den Vorschlag, eine neue Disziplin zu gründen, zweitens auf das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis, das in dieser Situationseinschätzung zum Ausdruck kommt, und drittens auf die Feststellung Reinmann's, dass Didaktik wichtige gesellschaftliche Vermittlungsprozesse nicht erreicht bzw. dort andere als didaktische Probleme herrschen. Ich wähle also nur drei Aspekte für meine Kritik aus und lasse viele andere wichtige Kritikpunkte unkommentiert – allem voran das von der Autorin konstatierte Forschungsdefizit im Bereich „allgemein gültiger Gesetzmäßigkeiten" (Abs. 18), wodurch für die Didaktik aktuell die Gefahr entsteht, von der empirischen Lehr-Lernforschung beerbt zu werden. Wenn man berücksichtigt, dass sich die empirische Lehr-Lernforschung vor allem psychologisch versteht und Gabi Reinmann aus einer lehr-lernpsychologischen Perspektive argumentiert (vgl. Abs. 6), kommt der Verdacht auf, dass der Rettungsversuch möglicherweise ein Teil der von ihr beschriebenen feindlichen Übernahme sein könnte.

Kann es eine interdisziplinäre Disziplin geben?

((3)) Disziplingrenzen sind historische Grenzen, die in Folge disziplinärer Konflikte entstehen (vgl. Mittelstraß 1987, S. 153). Zweifelsohne lässt sich aktuell so ein Konflikt um die Gegenstände ‚Bildung', ‚Vermittlung' und ‚Lernen' beobachten. Insbesondere die Bildungssoziologie und die pädagogische Psychologie beanspruchen für sich die gesellschaftlich relevant gewordenen und mit Forschungsmitteln ausgestatteten Gegenstände ‚Bildung' und ‚Lernen' besser erklären zu können als die Erziehungswissenschaft. Der Vorschlag einer „interdisziplinären Vermittlungswissenschaft" ist ein Teil dieses aktuell-historischen Konflikts. Er zielt darauf eine starke Disziplin zu gründen, die das erziehungswissenschaftliche Filetstück ‚Didaktik' aus einem als defizitär diagnostizierten Zustand befreit und mit Vermittlungstheoremen anderer Disziplinen synergetisch verbindet. Der Vorschlag einer neuen Disziplin bewegt sich auf einer institutionellen Ebene, auf der mehrere betroffene Disziplinen ihre Forschungen zu Vermittlungsprozessen synergetisch zusammen führen sollen (vgl. Abs. 5). „Wie fängt man ein solches Vorhaben an? Zunächst einmal gilt es, Vermittlungsphänomene bzw. -probleme zu spezifizieren, die für ein solches Vorhaben relevanten Forschungsstränge und Begriffe zusammenzustellen und zu präzisieren, den angestrebten Geltungsbereich abzustecken und zu begründen, speziell die didaktische Ausgangsbasis zu reflektieren und Anker auszumachen, an denen andere Disziplinen ihre Perspektive auf das Phänomen und Problem der Vermittlung ausarbeiten können." (Abs. 11).

((4)) Für die neue Disziplin werden gemeinsame Ausgangspunkte und Erkenntnisinteressen, theoretische Begriffe und Modelle sowie relevante Forschungsmethoden gesucht. Mit diesem institutionellen Zugang werden die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Disziplinen fokussiert und weniger die Differenzen. Die Suche nach einem verbindenden Gemeinsamen ist aber etwas anderes als interdisziplinäre Zusammenarbeit, die vor allem über die Differenz der versammelten theoretischen Perspektiven zustande kommt. Interdisziplinarität erhält ihren spezifischen Ertrag durch die Vielfalt der differenten Perspektiven, die zunächst in den einzelnen Disziplinen mit ihren jeweils eigensinnigen Erkenntnisinteressen, methodologischen Grundlagen und Modellen entstehen müssen. Interdisziplinarität setzt somit als eine Bedingung ihrer Möglichkeit verschiedene Disziplinen voraus. Heckhausen (1987, S. 138ff) bezeichnet deshalb zu Recht die traditionellen Kumulationsmodelle interdisziplinärer Forschung als paradox, die vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Fragestellung eine integrierte Sicht auf mögliche Problemlösungen befördern wollen. So gesehen ist der Vorschlag einer interdisziplinären Disziplin paradox. Dagegen gilt es vielmehr den Vorschlag einer interdisziplinären Zusammenarbeit weiter zu entwickeln. Didaktische Modelle haben sicherlich ihre Schwachstellen (wenn auch andere als die fünf genannten), genauso wie die von Gabi Reinmann zitierten Modelle der Transferforschung, der Expertiseforschung oder der Diskurse zum Wissensmanagement. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit könnte die jeweils spezifischen und differenten Perspektiven mit dem Ziel einer Verbesserung der disziplinären Theoriebildungen vergleichen. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit zielt nicht auf Vereinheitlichung und Zusammenführung, sondern auf die Weiterentwicklung in den Einzeldisziplinen durch Differenzbildung und Anregung von Außen.

Welches Wissenschaft-Praxis-Verhältnis wird konstituiert?

((5)) Gabi Reinmann führt ihre didaktische Defizitdiagnose in drei Feldern durch: Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Auffällig ist eine Verquickung empirischer und theoretischer Aussagen. Didaktiktheoretische Perspektiven auf diese Felder werden mit Beobachtungen aus der Bildungspraxis vermengt: Für die allgemeine (Schul-)Didaktik gilt nach Reinmann, dass ihr Wirkungskreis außerhalb der Schulpraxis eingeschränkt ist. In der Hochschule klafft angeblich eine Lücke zwischen theoretischem Anspruch und Lehrwirklichkeit und in der Erwachsenenbildung droht Entstofflichung.

((6)) Wenn beispielsweise Erwachsenenbildungswissenschaftler aus einer poststrukturalistischen Perspektive (H. Forneck) im Theoriediskurs eine Hypostasierung des Subjekts kritisieren (vgl. Abs. 29) und vor einer Entstofflichung der Bildungsprozesse warnen, muss das noch lange nicht in der Bildungspraxis mit Erwachsenen der Fall sein. Wenn Reinmann für die allgemeine Didaktik einen begrenzten Wirkungskreis in der gesellschaftlichen Praxis konstatiert, muss das nicht zwangsläufig mit der Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft zusammenhängen. Dies kann auch professionspolitische Gründe haben, weil sich die pädagogisch Tätigen außerhalb der Schule oft gar nicht als Pädagogen verstehen. Ähnliches trifft für die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Hochschule zu. Es existiert eine Reihe von Gründen, warum Hochschuldidaktik

als wissenschaftlicher Zugang zur Hochschullehre in den Hochschulen wenig Relevanz für die Lehrpraxis besitzt, zum Beispiel weil sich Wissenschaftler berufsbiografisch primär als Forscher definieren und weniger als Lehrende. Auch institutionelle Strukturen spielen eine Rolle für die Qualität der Lehrpraxis: So haben Drittmitteleinnahmen durch Forschung eine höhere Priorität als Lehrerfolge. Reinmann verbindet in ihrer Kritik die beiden gesellschaftlichen Felder Wissenschaft und Bildungspraxis in einer kurzschlüssigen Weise ohne die komplexen Vermittlungsprozesse zwischen diesen beiden Feldern zu reflektieren – wenn es um Vermittlungsprobleme gehen soll, wäre die Frage, wie sich didaktisches Theoriewissen in die Praxis vermittelt, zuerst und differenziert zu bearbeiten.

((7)) Das kann mit diesem kritischen Kommentar nicht geleistet werden. Es sei aber kurz darauf hingewiesen, dass Vermittlungsprobleme zwischen Wissenschaft und Praxis eng mit Professionalisierungsfragen verbunden sind. Professionelle leisten die Brückenfunktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Der Professionalisierungsdiskurs zeigt, dass diese Vermittlung nicht geradlinig deduktiv verläuft, sondern durch Paradoxien charakterisiert ist (vgl. Schütze 1996; Oevermann 2008). Auch aus wissenssoziologischer Perspektive wissen wir, dass die direkte Anwendungsmöglichkeit wissenschaftlichen Wissens die Ausnahme bildet (vgl. Beck/Bonß 1989). Es gibt gute Gründe eine handlungslogische Differenz zwischen Wissenschaft und Alltagspraxis anzunehmen (vgl. Bonß 2003, S. 40).

((8)) Demgegenüber scheint Gabi Reinmann in ihrer Argumentation eine unmittelbare praktische Wirkung von Wissenschaft anzunehmen. Sie ist am Ausweis der gesellschaftlichen Funktionalität von Wissenschaft interessiert. Wenn sie die begrenzte Wirkung der allgemeinen Didaktik kritisiert, dann steht ihrer Ansicht nach die Didaktik zu wenig im funktionalen Dienst der Gesellschaft, insbesondere dort, wo es um praktische Problemlösungs- und Transferfragen geht. Von dieser funktionalen Sichtweise unterscheidet sich eine kritische erziehungswissenschaftlich-didaktische Perspektive: Sie steht immer auch kritisch-distanziert zu den pädagogischen Funktionalismen und hinterfragt die im Funktionszusammenhang herrschenden Interessen.

„Wissenstransfer" didaktisch reformuliert – ein Beitrag zum interdisziplinären Diskurs

((9)) Im Folgenden wird eine didaktiktheoretische Perspektive auf diejenigen Wissenstransferprozesse in gesellschaftlichen Feldern angeboten, die Reinmann (vgl. Kap. 3) für Didaktik als nicht zugänglich betrachtet. Das Folgende ist insofern ein Beitrag zum interdisziplinären didaktischen Diskurs, den Gabi Reinmann aus lehr-lernpsychologischer Perspektive führt und anstoßen möchte.

((10)) Die kommunikationstheoretischen und die didaktiktheoretischen Vermittlungsdreiecke werden von Reinmann mit dem Ziel einer einheitlichen Vermittlungswissenschaft zusammengeführt. Die Autorin bestimmt das Organon-Modell (jemand teilt einem anderen etwas mit) als operatives Schema einer Vermittlungswissenschaft (vgl. Abs. 46). In diesem Kontext ist das didaktische Dreieck nur eine mögliche Form des Vermittlungsdreiecks. Der Vergleich des didaktischen Dreiecks mit dem Organon-Modell gelingt, wenn man wie Reinmann einen sehr engen Begriff des Vermittlungsprozesses anlegt. Sie definiert Vermittlung in der Bedeutung: „Einer vermittelt einem Anderen etwas" (vgl. Abs. 2). Das didaktische Dreieck ist in dieser engen Definition schon dem Kommunikationsdreieck von Sender, Sachverhalt und Empfänger angeglichen. Ihr didaktisches Vermittlungsmodell grenzt sie weiterhin ab von einem dialogischen Verständnis der Vermittlung zwischen Personen (vgl. Abs. 8) und bestimmt es zusätzlich als additives Vermittlungsmodell. Das heißt, Vermittlung wird als ein externes Prinzip verstanden, das die Sache zum Zwecke der Vermittlung verändert. Die Sache im Vermittlungsprozess ist dann nicht Sache an sich, sondern ein extra aufbereiteter Gegenstand (vgl. Abs. 8). Didaktisches Handeln wird hier auf Unterrichtshandeln engeführt. Aus der Perspektive einer lehr-lernpsychologischen Forschung mag dies nachvollziehbar sein, nicht aber aus einer bildungstheoretischen Perspektive.

((11)) Wird dieses enge Modell hin zu einer bildungstheoretischen Perspektive gewendet, erhält das didaktische Dreieck eine andere Bedeutung. Bildungstheoretisch betrachtet ist das Vermittlungsverhältnis in mehrfacher Weise gesellschaftlich kontextuiert. Der Vermittlungsprozess steht auf der Makroebene in einem gesellschaftlichen Funktionszusammenhang, auch auf der Mikroebene ist sowohl die *interaktive* Lehr-Lernkultur des Vermittlungshandelns gesellschaftlich-organisational gerahmt als auch der zu vermittelnde Inhalt (hier von Sache zu sprechen, stellt schon eine naturalisierende Begrenzung dar). Wie der Gegenstand im Bildungsprozess konturiert und aspektiert wird, ist Ergebnis gesellschaftlicher Austauschprozesse und insofern selbst reflexionsbedürftig. Zum Bildungsgegenstand werden nicht nur pädagogisch aufbereitete ‚Sachen' gemacht, sondern insbesondere alltägliche sachlich-soziale Gegenstände und Situationen zu denen sich die Menschen neu ins Verhältnis setzen und sich selbstverständigen wollen. Didaktisches Handeln, das sich bildungstheoretisch versteht, reflektiert diese Zusammenhänge, um die Selbstverständigungsprozesse der Lernenden und Lehrenden im Bildungs- und Lernprozess zu unterstützen. Vermittlung zielt aus dieser Perspektive sowohl auf die Ausbildung gesellschaftlicher Qualifikationen als auch auf die gleichzeitige Ausbildung von Kritik, die eine kritische Reflexion der Vermittlungsgegenstände und -prozesse einschließt. Dazu gibt es umfangreiche didaktische Diskurse mit den Überschriften „selbstorganisiertes Lernen in informellen Kontexten", „Lernen am Arbeitsplatz", „Lernen in Organisationen" oder „Organisations- und Politikberatung". Dort zeigt sich immer wieder, dass gelingender Wissenstransfer nicht einfach ein Kommunikationsprozess ist, sondern eines kooperativen Lernens zwischen den Beteiligten bedarf. Für die Unterstützung dieser Lernprozesse kann die didaktische Perspektive viel beitragen. Mit ihr wird deutlich, dass der Wissenstransferprozess kein einfacher Übertragungsprozess ist, sondern ein Transformationsprozess, der oft einer (im Sinne von pädagogischer Beratung didaktisch handelnden) Zwischeninstanz bedarf (vgl. Ludwig 2008). Die didaktische Perspektive der

Erziehungswissenschaft leistet so wichtige Erträge für Wissenstransfer und Wissenschaftstransfer in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern – in forschender und in praktischer Hinsicht (vgl. a.a.O.).

((12)) Die didaktische Perspektive auf Vermittlungsprozesse hat also durchaus etwas zu bieten, wenn man die Vermittlungskategorie nicht zu eng schnürt und bildungstheoretisch untersetzt. Die Didaktik befindet sich politisch, aber nicht theoretisch, in einer schwierigen Lage – zumindest im Vergleich mit anderen Theoriemodellen. Führt man solche didaktischen Perspektiven mit den Vermittlungsperspektiven anderer Disziplinen zusammen, ergibt sich ein fruchtbarer interdisziplinärer Dialog ohne notwendige Selbstbegrenzungen einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft.

Literatur

Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (Hg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. 1. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bonß, Wolgang (2003): Jenseits von Verwendung und Transformation. Strukturprobleme der Verwissenschaftlichung in der Zweiten Moderne. In: Hans-Werner Franz, Jürgen Howaldt, Heike Jacobsen und Ralf Kopp (Hg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin: Ed. Sigma, S. 37-52.

Heckhausen, Heinz (1987): „Interdisziplinäre Forschung" zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In: Jürgen Kocka (Hg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 129-145.

Ludwig, Joachim (Hg.) (2008): Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im Lernenden Forschungszusammenhang. Bielefeld: wbv.

Mittelstraß, Jürgen (1987): Die Stunde der Interdisziplinarität? In: Jürgen Kocka (Hg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 152-158.

Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Arno Combe, Werner Helsper, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55-77.

Schütze, Fritz (1996): Paradoxien des pädagogischen Handlungsfeldes. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 183-275.

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

Eine handlungstheoretische Fundierung für die Vermittlungswissenschaft

Irina Mchitarjan

((1)) Gabi Reinmann macht in ihrem Beitrag den interessanten und begrüßenswerten Vorschlag, eine *interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft* zu entwickeln. Diese neue Wissenschaft soll die vielfältigen, jedoch gegenseitig kaum rezipierten Erkenntnisse unterschiedlicher Fachdisziplinen zum Gegenstand „Vermittlung" zusammenführen mit dem Ziel, allgemeine Gesetzmäßigkeiten der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten zu ermitteln und die Praxis der Vermittlung in den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft zu optimieren (1; 3-5; 56-59). Als ersten Schritt auf dem Weg dorthin stellt Reinmann wichtige „Anker für die Entwicklung eines [theoretischen] Rahmens" der interdisziplinären Vermittlungswissenschaft zusammen (11; 12). Diese sind insbesondere (a) das „Vermittlungsdreieck" als operatives Schema zur Analyse von Vermittlungssituationen, (b) Transdisziplinarität als Forschungsstrategie und (c) eine bestimmte Ethik der Vermittlung (11; 12; 46; 52-54; 56-59). In meiner Weiterführung möchte ich einige Vorschläge zur Ausarbeitung des theoretischen Rahmens für eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft machen. Diese Vorschläge beziehen sich hauptsächlich auf den erstgenannten Eckpunkt des Rahmens, das Vermittlungsdreieck (2; 3; 9).

((2)) Mein zentraler Vorschlag lautet, die interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft *handlungstheoretisch zu fundieren*. Zur Begründung möchte ich drei Argumente anführen: 1) Obwohl Vermittlungsprozesse in modernen Gesellschaften häufig im Rahmen von sozialen Institutionen stattfinden, ist die unterste Ebene, auf der sie sich abspielen, doch stets die Ebene von Akteuren: Vermittlung ist eine besondere Form der Interaktion zwischen sozialen Akteuren. Die Vermittlungswissenschaft sollte dem Rechnung tragen, indem sie den Prozess der Vermittlung explizit als Interaktionshandlung zwischen Personen analysiert und – in Ausweitung davon – auch als Interaktion zwischen Individuen und Gruppen. 2) Reinmanns Schema des Vermittlungsprozesses „ein Akteur vermittelt einem Adressaten eine Sache" ist bereits handlungstheoretisch angelegt: Es wird eine *Handlung* beschrieben („einer *vermittelt* einem anderen etwas"), die von einem explizit so bezeichneten *Akteur* ausgeführt wird und sich an einen *Adressaten* richtet, der ebenfalls als handelnde Person zu verstehen ist (2; 8; 46). Der Schritt zu einer expliziten handlungstheoretischen Analyse des Vermittlungsprozesses ist deshalb nicht weit. 3) Die handlungstheoretische Analyse von Vermittlungsprozessen verschafft der Vermittlungswissenschaft die notwendige Verankerung in einer *allgemeinen Theorie sozialer Phänomene*, die sowohl an das Alltagsverständnis anschließt als auch breite Zustimmung in den Sozialwissenschaften findet. Denn das akteurtheoretische Modell des Handelns ist in den Grundzügen bereits in der Alltagspsychologie enthalten (z. B. Heider, 1958; Malle, 2006) und es ist das dominierende Modell der Erklärung von menschlichem Verhalten in den modernen Sozialwissenschaften (vgl. z. B. Brüderl, 2004; Conte & Castelfranchi, 1995; Esser, 1999; Reisenzein, 2006; Scholz, 1999). Aus diesem Grund ist die Handlungstheorie als Grundlage für eine *interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft* besonders gut geeignet. Einen ähnlich breiten, interdisziplinär anschlussfähigen theoretischen Ansatz bietet sonst nur noch die Systemtheorie (z. B. Luhmann, 1984). Gegenüber der Systemtheorie betont jedoch die Handlungstheorie m. E. zu Recht, dass Menschen nicht Systeme von derselben Art sind wie technische Systeme oder Ökologien. Vielmehr sind Menschen autonom handelnde Subjekte, die auf der Grundlage ihrer Wünsche und Überzeugungen agieren (z. B. Conte & Castelfranchi, 1995).

((3)) Wie könnte eine handlungstheoretische Fundierung der Vermittlungswissenschaft konkret aussehen? Benötigt wird, entsprechend der Natur der Vermittlungssituation, ein akteurtheoretisches Modell der *Interaktion* zwischen (mindestens) zwei Personen. Ich habe bereits zu einem anderen, aber verwandten Zweck – zur Beschreibung der Kulturtransmission bei soziokulturellen Minderheiten in einem fremdkulturellen Mehrheitsumfeld – ein handlungstheoretisches Modell der Interaktion zwischen sozialen Akteuren vorgeschlagen (Mchitarjan & Reisenzein, 2010). Kulturtransmission ist ein spezieller Fall von Vermittlung: Es geht um die intergenerationale Übermittlung eines kulturellen Systems (der Werte, Normen, Verhaltensgewohnheiten, Sprache und anderer Merkmale einer soziokulturellen Gruppe). Mit den notwendigen Anpassungen scheint mir dieses Modell deshalb auch zur Beschreibung von anderen Vermittlungsprozessen bzw. von Vermittlungsprozessen allgemein geeignet zu sein. Das möchte ich im Folgenden ausführen. – Kern des Modells ist eine Theorie des begrenzt rationalen Handelns. Dementsprechend werden die beteiligten Akteure – im Fall von Vermittlungssituationen sind das der Vermittler und der Vermittlungsadressat – als zwei mit bestimmten Zielen und Überzeugungen ausgestattete Subjekte betrachtet, die im Großen und Ganzen rational versuchen, ihre Ziele in der Interaktion zu erreichen. Die Faktoren, die die Akteure zu ihren Handlungen veranlassen und deren Erfolg oder Misserfolg bestimmen, werden in drei Hauptgruppen unterteilt (Reisenzein, 2006): (1) *Motivationale Faktoren* bzw. die Ziele der beteiligten sozialen Akteure (hier 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. Die objektiven Situationsgegebenheiten sind ausschlaggebend dafür, ob die Handlungen der Akteure in der gegebenen Situation tatsächlich erfolgreich sind oder nicht. – Die Annahme, dass die beiden Interaktionspartner „im Großen und Ganzen rational" handeln, bedeutet, dass sie normalerweise das tun (oder wenigstens zu tun versuchen), was ihnen in der Situation als am besten geeignet zur Erreichung ihrer Ziele erscheint. Es bedeutet nicht, dass die Akteure die Situation immer gründlich durchdenken; sie können auch abkürzende Entscheidungsheuristiken anwenden oder sich auf Gewohnheiten verlassen (z. B. Gigerenzer & Gaissmaier, 2006; Reisenzein, 2006). Es wird auch nicht angenommen (wie es in einigen Versionen der Handlungstheorie geschieht), dass Akteure nur ganz bestimmte, eingeschränkte Interessen verfolgen (z. B. materielle Gewinnmaximierung). Ich nehme im Gegenteil an, dass Menschen zahlreiche unterschiedliche Motive (inklusive z. B. Erkenntnisinteresse, Neugier, Wunsch nach sozialem Kontakt) haben, und dass die meisten dieser Motive potentiell auch für das Handeln in Vermittlungssituationen relevant sind. – Die Handlungen und Handlungsergebnisse der beiden Interaktionspartner werden in dem Modell simultan betrachtet, da sie meist eng miteinander verflochten sind bzw. sich gegenseitig beeinflussen. Beispielsweise hängt der Erfolg der Wissensvermittlung an Bildungsinstitutionen u. a. von der pädagogischen Fähigkeit des Vermittlers ab, den Vermittlungsadressaten zur Teilnahme am Vermittlungsprozess zu motivieren. Dies trägt dem engen Zusammenhang zwischen den komplementären Prozessen der *Vermittlung* und *Aneignung* Rechnung (28-30).

((4)) Das skizzierte Modell ist eine allgemeine Theorie der Handlungswahl und des Handlungserfolgs von zwei miteinander interagierenden sozialen Akteuren. Um für das Verständnis einer bestimmten Art von Interaktion – hier Situationen, in denen „einer einem anderen etwas vermittelt" (2; 8; 46) – nützlich zu werden, muss das Modell für die betreffenden Situationen ausgearbeitet werden. Diese Ausarbeitung besteht darin, dass die möglichen psychischen und situativen Ursachen der Handlungen und Handlungsergebnisse von Vermittler und Vermittlungsadressaten spezifiziert werden; also die möglichen Ziele und Überzeugungen von Vermittler und Vermittlungsadressaten in Vermittlungssituationen und die objektiven Faktoren, die den Erfolg oder Misserfolg eines Vermittlungsprozesses beeinflussen. – Zu klären wäre also: (a) Welche Ziele können Vermittler und Vermittlungsadressat in Vermittlungssituationen verfolgen? Was den *Vermittler* betrifft, so hat dieser im Fall einer *intentionalen* Vermittlung (Reinmann, 2) das unmittelbare Ziel, dem Vermittlungsadressaten ein bestimmtes Wissen zu übermitteln; wie Reinmann betont (13; 47), können damit aber ganz unterschiedliche weitergehende Ziele verfolgt werden, wie z. B. eine begrenzte Wissenslücke beim Adressaten zu füllen oder den Adressaten zu einem Experten auszubilden. Die Vermittlungswissenschaft sollte m. E. allerdings nicht nur intentionale, sondern auch unabsichtliche Vermittlungsprozesse berücksichtigen, z. B. das Erlernen eines Verhaltens durch Beobachtung eines Anderen, der keine pädagogischen Absichten hat. Nach Ansicht einiger Sozialisationstheoretiker sind unabsichtliche Vermittlungsprozesse nämlich ein wichtiger Weg für die kulturelle Transmission (z. B. Bourdieu, 2005). Was den *Vermittlungsadressaten* betrifft, so hat dieser sicher oft das Ziel, ein bestimmtes Wissen zu erwerben; in Transfersituationen (13; 32-45) ist das sogar meistens der Fall. In Bildungssituationen (z. B. in der Schule, deren Besuch Pflicht ist) ist dieses Ziel beim Adressaten hingegen nicht selten nicht vorhanden. Außerdem können auch beim Adressaten hinter dem unmittelbaren Ziel des Wissens- bzw. Informationserwerbs unterschiedliche übergeordnete Ziele stehen und es kann wichtig sein, diese zu unterscheiden. – (b) Welche Überzeugungen über die Realisierbarkeit ihrer Ziele haben Vermittler und Vermittlungsadressat? Glaubt zum Beispiel der Vermittlungsadressat, dass der Vermittler ihm das gewünschte Wissen vermitteln kann? Glaubt der Vermittler, dass er dem Adressaten das gewünschte Wissen beibringen kann? Eine sehr wichtige Rolle für den Vermittlungsprozess spielen darüber hinaus die Überzeugungen von Vermittler und Vermittlungsadressaten über die Ziele, Überzeugungen und die objektive Situation des *jeweils Anderen*. – (c) Schließlich: Welche für den Vermittlungsprozess förderlichen und hinderlichen Umstände liegen tatsächlich vor? Zum Beispiel: Welche Vorkenntnisse liegen auf Seiten des Vermittlungsadressaten vor? Über welche Lernfähigkeiten verfügt er? Welche Kenntnisse liegen auf Seiten des Vermittlers vor? Welche Methoden der Wissensvermittlung beherrscht er? Wieviel Zeit steht für die Vermittlung zur Ver-