

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 Forschungsauftritt 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 Kohring: Statt einer Bilanz 454-455**Larissa Krainer:** Eine reflexive persönliche Bilanz zu Prozess und Ergebnissen einer Forschungskoooperation 455-457**Hans-Dieter Kübler:** Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft – schon wieder passé? 457-458**Joachim Ludwig:** Reflexionen zur interdisziplinären Forschungskoooperation 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 Forschungskoooperation 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

Vielfältige Herausforderungen einer »Vermittlung« von und zwischen unterschiedlichen Positionen zu Herausforderungen von »Vermittlung«¹

Eine erwägungsorientierte Erwägungssynopse ergänzt um einen Anhang mit Beiträgen von
Yvonne Günther (zusammen mit Luise Hagelgans, Marleen Karthaus und Eva-Maria Meyer), Horst Schilling und Eva-Maria Leifeld

Bettina Blanck

Inhalt

1. Ausgangslage
2. Leitende Ideen für eine erwägungsorientierte Erwägungssynopse
 - 2.1 Erwägungs-Geltungsbedingung
 - 2.2 Aufbau von Erwägungs-Geltungsbedingungen unter dem Gesichtspunkt ihrer zukünftigen Verbesserbarkeit
 - 2.3 Reflexiv-iterativer Umgang mit Erwägungs-Geltungsbedingung und Verbesserungseingagement
3. »Vermittelnde« Klärungsversuche im Forschungsfeld
 - 3.1 Begründung des Vorgehens unter Berücksichtigung der Zielsetzung der Forschungsk Kooperation und ihrer Entwicklung
 - 3.2 Impressionen zu einigen relevanten Dimensionen in Stichpunkten
 - 3.2.1 Weit- oder eng gefasste Verständnisse von »Vermittlung« und Fragen zu einem angemessenen Begriffsnetz als Anregungen für mögliche zukünftige Forschungen
 - 3.2.2 Verschiedene Facetten und Aspekte von »Vermittlung« am Beispiel der Bedeutung von Nicht-Wissen und Misslingen
 - 3.2.3 Teil-Ganze-Beziehungen von verschiedenen Aspekten am Beispiel der Beziehung von Didaktik und Vermittlung
 - 3.2.4 Kritik des Vermittlungsdreiecks und andere Modelle
 - 3.2.4.1 Zu den Beteiligten an »Vermittlungsprozessen«
 - 3.2.4.2 »Sach-Gegenstände« von »Vermittlung« als »Forschungs-Gegenstände« von »Vermittlungswissenschaft«
 - 3.3 Ethik der Vermittlung
4. Perspektiven
 - 4.1 Problemhorizonte
 - 4.2 Erweiterung der Forschungsbeteiligten: Plädoyer für forschendes Studieren und forschende Lehre
5. Persönliche Schlussbemerkung und ein besonderer Kritikwunsch

Anmerkungen

Anhang zur erwägungsorientierten Erwägungssynopse mit Beiträgen von Studierenden

1. Ausgangslage

((1)) Im Rahmen der Vorbereitungen für eine neue Diskussionsform in der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* wurde der Schritt einer *Erwägungssynopse* als vierter möglicher Schritt innerhalb einer Forschungsk Kooperation anvisiert, der auf *Forschungsaufakt*, *Weiterführungen* und *Zwischenfazit* folgen und selbst von *Bilanzen* der Beteiligten der Forschungsk Kooperation gefolgt werden sollte. Auch als Vorbereitung bot die Autorin dieser Synopse in einem Blockseminar im WS 2011/2012 das Thema „Wissensvermittlung als Herausforderung“ an, in dem der *Forschungsaufakt* ein Bezug war. Im SS 2012 wurde das Thema erneut – unter dem Titel „Grundlagen einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft“ – in einem Blockseminar behandelt, dieses Mal unter Berücksichtigung von *Forschungsaufakt*, *Weiterführungen* und *Zwischenfazit*. Auf diese Weise wurde versucht, Forschung mit Lehre zu verknüpfen, was für einige Studierende so motivierend war, dass es zu kleinen Beiträgen für diese *Er-*

wägungssynopse kam (s. Anhang). Aus Zeitgründen war es leider nicht möglich, die *Erwägungssynopse* gemeinsam mit den Studierenden zu verfassen. Etliche Überlegungen aus den Seminaren fließen aber mit in die Synopse ein, was jeweils kenntlich gemacht wird. Vorschläge zu beispielesorientierten Klärungen grundlegender Termini wurden angeregt durch Diskussionen und eine reichhaltige Beispielesammlung der Studierenden. Diese Beispielesammlung wurde gleich zu Beginn des Seminars angelegt und war eine Pflichtaufgabe für alle Teilnehmenden, die konkrete Fallbeispiele für gelingende oder auch misslingende Situationen aufschreiben sollten, in denen entweder sie anderen etwas »vermittelten« oder etwas »vermittelt« bekamen. Die Beispiele verdeutlichen, wie unterschiedlich scheinbar »klare«/»eindeutige«/»unproblematische« Termini verwendet werden (s. die Auswahl an Beispielen im Anhang dieser Synopse).

((2)) Konzeptuell hat eine *Erwägungssynopse* die Aufgabe, den bisherigen Stand einer Forschungsk Kooperation zu reflektieren und „vergleichende Betrachtungen, Systematisierungsvorschläge und offene Fragen“ (Reinmann I (12)) zur Unterstützung des Fortgangs der Kooperation zusammenzustellen.² Dazu, wie das im Einzelnen aussehen könnte, gibt es (bisher) keine Regeln – außer, dass es eben eine *erwägende* Synopse sein sollte –, bei der sich die Verfassenden um eine sortierende Zusammenschau bemühen, die auf keinen Fall »zensierend« ausfallen, sondern nach Wegen suchen sollte, wie die in der Forschungsk Kooperation vertretenen verschiedenen Auffassungen, Positionen, Perspektiven usw. klärungsförderlich als zu erwägende Positionen aufbereitet und in Beziehung zueinander gesetzt werden könnten. Angesichts vielfältiger möglicher thematischer Foki und methodischer Vorgehensweisen möchte ich im Folgenden zunächst kurz die leitenden Ideen für die vorliegende *Erwägungssynopse* darlegen.

2. Leitende Ideen für eine erwägungsorientierte Erwägungssynopse

((3)) Welche verschiedenen und insbesondere alternativen Positionen zum Projekt einer inter- bzw. transdisziplinären Vermittlungswissenschaft werden (mir) durch *Forschungsaufakt*, *Weiterführungen* und *Zwischenfazit* »vermittelt« und welche Möglichkeiten gibt es für mich in einer *Erwägungssynopse*, zwischen ihnen so zu »vermitteln«, dass weitere Klärungen und »Vermittlungen« untereinander im Rahmen der Forschungsk Kooperation und darüber hinausgehend für zukünftige Anschluss-Auseinandersetzungen und Kooperationen eröffnet werden? Ausgehend vom wissenschaftstheoretischen, philosophischen Konzept einer Erwägungsorientierung werde ich mich um eine »erwägungsorientierte *Erwägungssynopse*« bemühen. Das mag als Tautologie bzw. als Pleonasmus erscheinen. Dies ist aber nicht der Fall. Zwar sieht das Konzept einer *Erwägungssynopse* vor, dass die jeweiligen Verfassenden erwägend vorgehen. Wie dieses Erwägen aber ausgestaltet wird, ist eine offene, möglicherweise selbst zu erwägende Frage. Für ein *erwägungsorientiertes* Erwägen sind die nachfolgenden Darlegungen leitend, die sich stellenweise auch gut an Vorschläge von Beteiligten der Forschungsk Kooperation anknüpfen lassen:

2.1 Erwägungs-Geltungsbedingung

((4)) Jeweilige erwogene problemadäquate Alternativen werden als eine Geltungsbedingung betrachtet, mit der sich die Güte von jeweiligen Positionen einschätzen lässt. Für das erwägungssynoptische Anliegen eines klärungsförderlichen Umgangs mit verschiedenen Positionen innerhalb der Forschungsk Kooperation zum Projekt einer inter- bzw. transdisziplinären Vermittlungswissenschaft bedeutet dies, sich mit der Identifikation und Bestimmung von solchen problemadäquaten Alternativen auseinanderzusetzen. Iterativ reflexiv ist dabei zu bedenken, dass es alternative Weisen von Identifikationen und Bestimmungen problemadäquater Alternativen gibt. Eine Voraussetzung für eine Identifikation und Bestimmung von problemadäquaten Alternativen ist, dass geklärt wird, inwiefern grundlegende Termini von Vertretenden verschiedener Positionen begrifflich gleich oder ungleich verwendet werden. Diesbezüglich kann die *Erwägungssynopse* an die *Weiterführung* von Regina JUCKS anknüpfen, für die ein „expliziter Diskurs über die Bedeutungen hinter den sprachlichen Hüllen“ ((10)) geführt werden muss, um „Illusionen der Verständigung“ ((10)) aufgrund z. B. gleicher Fachworte zu vermeiden.

((5)) Eine weitere Voraussetzung und Herausforderung für eine Identifikation und Bestimmung von jeweiligen zu erwägenden Alternativen als problemadäquaten Alternativen besteht darin, »echte« Alternativen von »Pseudo-Alternativen« (z. B. miteinander zu vereinbarende Perspektiven) zu unterscheiden. Dabei mögen iterativ reflexiv-kritisch jeweilige Alternativenbestimmungen mit alternativen Alternativenbestimmungen zu kontrastieren und zu »vermitteln« sein, so wie wenn man sich zum Beispiel über verschiedene Klassifikationen streitet.

Im Konzept einer Erwägungsorientierung sind Alternativen nur »echte Alternativen«, wenn sie begrifflich nicht untereinander subsumierbar sind. Das ist besonders dann zu beachten und darf nicht übersehen werden, wenn sie nicht der gleichen Abstraktionsstufe angehören. In der Forschungsk Kooperation gibt es unterschiedliche Auffassungen über die sprachliche Verwendung des Terminus „Vermittlung“ hinsichtlich der Zuordenbarkeit zu Oberbegriffen und Unterbegriffen im Zusammenhang solcher Ausdrücke wie „Kommunikation“ oder „Interaktion“.

So ist für mehrere Autoren ‚Vermittlung‘ ein Unterbegriff von ‚Kommunikation‘, wenn sie unter „Vermittlung“ eine „besondere Form der Kommunikation“ (Hans-Dieter KÜBLER (2)) oder „spezielle Form von Kommunikation“ verstehen (Rüdiger FUNIOK (3)f.; auch KÜBLER (8) und Jochen KADE/Jörg DINKELAKER (1)). Dieses Verständnis wäre zu »vermitteln« mit einem Verständnis von „Vermittlung“, wie es z. B. Irina MCHITARJAN vertritt: für sie ist ‚Vermittlung‘ ein Unterbegriff von ‚Interaktion zwischen sozialen Akteuren‘, wenn sie „Vermittlung“ als „eine besondere Form der Interaktion zwischen sozialen Akteuren“ versteht ((2)). Hier liegt also ein »Vermittlungsproblem« zwischen zwei Klassifikationen vor, die einen gemeinsamen Terminus haben, nämlich „Vermittlung“.

Unabhängig davon, ob verschiedene oder gleiche Worte für den jeweiligen Oberbegriff gewählt werden, müsste näher analysiert werden, inwiefern tatsächlich Gemeinsamkeiten

und Unterschiede zwischen den Positionen bestehen. Hierbei wäre es hilfreich, auch auf die jeweiligen Abgrenzungsvorschläge zu achten: etwa eine Abgrenzung von ‚Verbreitung‘ als eine andere Kommunikationsform (KADE/DINKELAKER (1)) oder eine Abgrenzung von ‚Aneignung‘ oder ‚Selbstlernen‘ (Ulrich KAZMIERSKI (7)) oder eine Abgrenzung von ‚Bekannt-Machen‘ und ‚Zur-Diskussion-Stellen‘ (Matthias KOHRING (9)). Das Problem einer angemessenen Bestimmung und Abgrenzung setzt sich auf den nachfolgenden Konkretionsebenen fort, wie man in den *Weiterführungen* z. B. an den Diskussionen zu REINMANNS Unterscheidung zwischen einem additiven und einem inhärenten Vermittlungsverständnis (Reinmann I (8)f., (18), (60)) sowie der Abgrenzung zwischen dem Verständnis „einer vermittelt einem anderen etwas“ (Reinmann I (2)f., (8)f., (28), (46), (60)) und dem Verständnis „einer vermittelt zwischen zwei (oder mehr) anderen“ (Reinmann I (2), (8)) bemerken kann. Ich komme auf den Problemstrang angemessener Ober-, Abgrenzungs- und Unterbegriffe zurück (s. 3.2.1).

((6)) Hinsichtlich der Möglichkeit, dass es sich bei verschiedenen Positionen nicht um »echte« Alternativen, sondern z. B. um miteinander zu vereinbarende Perspektiven handelt, wäre bezüglich der Möglichkeit sich ergänzender Perspektiven zu beachten, dass diese inkludierende Betrachtungsweise von anderen Perspektivitätsformen zu unterscheiden ist, so etwa Teil-Ganze-Beziehungen. Ich erwähne diese Unterscheidungsmöglichkeit hier eigens, weil sie in der Diskussion um die Verortung von »Vermittlung« eine zentrale Rolle spielt, insbesondere in Anknüpfung an REINMANNS Charakterisierung von »Vermittlung« als „eine (vielleicht auch wesentliche) Komponente der Didaktik, die diese mit anderen Disziplinen als Schnittmenge teilt“ (Reinmann I (10)). Auch hierauf werde ich zurückkommen (s. 3.2.3).

((7)) Ein Wortfeld verwandter Termini zum Ausdruck „Vermittlung“ kann zu weiteren Bestimmungsmöglichkeiten und Abgrenzungen einladen (s. hierzu auch meinen Vorschlag im letzten Punkt 4.2 der Synopse). In der Forschungsk Kooperation fällt mir besonders auf, dass einerseits der Terminus „Tradition“ in verschiedenen Verbindungen auftaucht – so etwa, wenn der Ausdruck „Vermittlung“ von Hans-Dieter KÜBLER als „doch recht traditionell“ anmutender Terminus eingeschätzt wird (s. (5)) oder Dorothee M. MEISTER von „traditionellen Bildungskontexten“ spricht (s. (4)) –; andererseits aber die Worte „Tradition“ oder „tradieren“ nicht im Kontext verwandter Termini zu „Vermittlung“ und „vermitteln“ verwendet und erörtert werden. Allerdings nutzt Gabi REINMANN im *Forschungsauftritt* den Terminus „informelles Traditionswissen“, um verschiedene Arten von Wissen, das vermittelt bzw. transferiert wird, zu unterscheiden (s. (43)). Und bei Uwe WILKESMANN und Maximiliane WILKESMANN kommt der Traditionsgedanke insofern ins Spiel und wird als relevant eingeschätzt, als sie Tradierung von Kultur als kulturelle Vermittlung im Sinne einer anthropologischen *conditio sine qua non* verstehen ((2)). Aus der Sicht einer Erwägungsorientierung ist dieser Aspekt insofern interessant, weil man die Unterscheidung zwischen Vorgaben (wozu auch Traditionen zu zählen sind) und Entscheidungen nutzen könnte, um verschiedene Vermittlungssituationen nach unterschiedlichen Entscheidungs- und Mitbestimmungs-

möglichkeiten der Beteiligten zu differenzieren. Diesen Überlegungen wird im Folgenden unter Absatz (13) nachgegangen (s. auch (33)).

((8)) *Beispiele* sind nicht nur hilfreich zur Entfaltung eines umfassenden Wortfeldes, sondern sie helfen auch, verschiedene Verwendungsweisen gleicher oder verschiedener Termini aus diesem Wortfeld nachvollziehbarer zu machen. Je genauer jeweilige Beispiele einen Sachverhalt – wie verschiedene »Vermittlungsphänomene« und »Vermittlungssituationen« – beschreiben und etwa auch die Methode der gedanklichen Variation nutzen, um Abgrenzungen zu verdeutlichen, umso besser ersichtlich können Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Sprachgebrauch werden sowie Begriffe etwa in ihren Verhältnissen als Ober- und Unterbegriffe geklärt werden. Denkt man an die Potenzierung der Probleme bei der Verständigung über den jeweiligen Sprachgebrauch in mehrsprachigen Diskussionen, so wird der hilfreiche Bezug auf konkrete Beispiele noch wichtiger um zu verhindern, dass man aneinander vorbeiredet oder sich in Scheingefechten verstrickt. In den *Weiterführungen* plädiert Christiane HOF für beispielebezogene Klärungen:

„Insgesamt ist damit festzuhalten, dass die Ziele und Zwecke der Wissensvermittlung nicht bereichsspezifisch festliegen, sondern je nach Wissensinhalt, Situation, beteiligten Personen etc. variieren. Für die Entwicklung einer Vermittlungswissenschaft bedeutet dies, dass es zuerst einmal darum gehen muss, *das Feld detailliert zu beschreiben und empirisch wie auch theoretisch fundiert die zentralen Kategorien zu entwickeln*“ (Christiane HOF (4); kursiv B. B.).

„Nachdem es – wie an dem Text von Gabi Reinmann deutlich wird – schwierig ist, die Grundbegriffe und grundlegenden Konzepte der verschiedenen Wissenschaften, die sich bislang mit dem Thema Wissensvermittlung befasst haben, theoretisch zu verbinden, scheint mir ein erfolgsversprechender Weg darin zu liegen, *Vermittlungsprozesse erst einmal phänomenologisch zu beschreiben und an konkreten empirischen Beispielen* heraus zu arbeiten,

- welches Ziel verfolgt wird,
- welche Form der Darstellung bzw. der Vermittlung von Wissen gewählt wird,
- welcher Aspekt der Sache durch die Darstellungsform fokussiert wird,
- welche Anforderungen die jeweilige Darstellungsform an den Vermittler und an den Adressaten stellt,
- in welcher Weise der Wissensvermittlungsprozess gerahmt ist“ (Christiane HOF (5); kursiv B. B.).

Solche beispieleorientierten Klärungen grundlegender Termini mögen in die Entwicklung von „Tableaus von Vermittlungsprozessen“ münden, die Hans-Dieter KÜBLER „induktiv“ mit der Durchführung empirischer Fallstudien gewinnen möchte ((9)).

Bezieht man HOFs Darlegungen auf Walter HERZOGs Überlegungen über eine „möglichst unvoreingenommene („phänomenologische“) Beschreibung“ ((11)) von »Vermittlungsphänomenen« als Ausgang für eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft bzw. interdisziplinäre Vermittlungswissenschaften (s. (14)), die nicht in die Falle projizierender Deutungen tappt, dann wird auch hier ahnbar, wie wichtig möglichst systematisch ansetzende Beispielsein- andersetzungen angelegt sein müssten, die klärungsförderlich sein sollen.

Mit beispielebezogenen Klärungen verschiedener Verwendungsweisen gleicher oder verschiedener Termini, kann – so eine leitende Annahme dieser Synopse – im Sinne der bereits zitierten Regina JUCKS ein „expliziter Diskurs über die Bedeutungen hinter den sprachlichen Hüllen“ ((10)) geführt werden, der „Illusionen der Verständigung“ ((10)) aufgrund z. B. gleicher Fachworte aufklären hilft.

((9)) Insofern eine voll entfaltete Erwägungs-Geltungsbedingung sich dadurch auszeichnet, dass alle denkbaren problemadäquaten zu erwägenden Alternativen und für diese Zusammenstellung möglichst methodische Regeln angegeben werden können, sollten von ihr auch extremste Gegenpositionen erfasst werden. Zu den denkbaren zu erwägenden Möglichkeiten werden immer auch, sofern diese denkbaren Möglichkeiten methodisch nach Regeln erzeugt wurden, unsinnige oder widersprüchliche Möglichkeiten zählen. Diese sind aus der Perspektive einer Erwägungsorientierung aber genauso wichtig für die Begründung der vertretenen Lösungsmöglichkeit wie die zu erwägenden sinnvollen Möglichkeiten, da nur mit ihnen das Feld der insgesamt (nach Regeln) zu erwägenden Möglichkeiten vollständig erschlossen ist und es einen Unterschied hinsichtlich der Begründungsgüte macht, ob man sagen kann, alle denkbaren problemadäquaten Möglichkeiten erwogen zu haben oder einige.

Betrachtet man als einfachste Bestimmung einer extremen Gegenposition die Negation einer Position, dann bedeutet dies, dass im Rahmen einer Forschungsk Kooperation zum möglichen Projekt einer inter- bzw. transdisziplinären Vermittlungswissenschaft auch die komplette Negation des Vorhabens zu erwägen ist, so wie dies Ulrich KAZMIERSKI in seiner *Weiterführung* fordert, um „die >positive Kraft des negativen Denkens“ ((3)) zu nutzen. Dieser Aspekt, auch die extremste Gegenposition mit in den jeweiligen Erwägungshorizont aufzunehmen, hängt eng mit dem zweiten und dritten Merkmal einer Erwägungsorientierung zusammen (s. 2.2 und 2.3). Denn durch die Möglichkeit einer grundlegenden Infragestellung der je eigenen Position in einem Horizont zu erwägender Alternativen verbessern sich die Voraussetzungen für deren Korrigierbarkeit.

2.2 Aufbau von Erwägungs-Geltungsbedingungen unter dem Gesichtspunkt ihrer zukünftigen Verbesserbarkeit

((10)) Für ein *erwägungsorientiertes* Erwägen und eine in diesem Sinne angelegte *Erwägungssynopse* ist es weiterhin bedeutsam, dass die ja je aus begrenzten Erwägungshorizonten entspringenen Erwägungen möglichst so angelegt sind, dass sie sich gut verbessern lassen. Hierbei können ebenfalls beispielebezogene terminologische wie begriffliche Klärungen sowie ein methodisch orientierter möglichst systematisch angelegter Umgang mit verschiedenen Verständnissen und Abgrenzungen hilfreich sein. Gerade Abgrenzungen als ein Aufzeigen von Grenzen dessen, was man z. B. noch mit als (Forschungs-)Gegenstand³ einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft betrachtet und was nicht, können deutlich werden lassen, worin sich verschiedene Positionen unterscheiden. Um Grenzen deutlicher werden zu lassen, ist es aus erwägungsorientierter Perspektive außerdem hilfreich, möglichst methodisch-systematisch die jeweils erwogenen Alternativen darzulegen, etwa mittels kombinatorischer Zusammenstellungen. Kombinatorik wird dabei als eine Möglichkeit genutzt, Beispiele systematisch durchzuspielen bzw. zu variieren.

Mit Blick auf die *Weiterführungen* ließe sich hier z. B. an die Überlegungen von Irina MCHITARJAN ((5)f.) anknüpfen. MCHITARJAN geht davon aus, dass sich jeder „konkrete Fall von Vermittlung [...] durch ein *bestimmtes Kombinationsmuster*

der genannten psychischen Faktoren (Ziele, Überzeugungen, förderliche oder hinderliche Umstände) für die zwei beteiligten Akteure beschreiben“ lasse und dass es „eine wichtige Aufgabe der Vermittlungswissenschaft“ wäre, „typische bzw. häufig vorkommende Vermittlungsszenarien *möglichst vollständig zu katalogisieren* und diese im Detail zu analysieren“ ((5), kursiv B. B.). Wenn MCHITARJAN ihren eigenen Analyse-Vorschlag eines Akteurmodells so einschätzt, dass dieses Modell u. a. „eine im Prinzip vollständige, handlungstheoretisch begründete Beschreibung und Klassifikation von Vermittlungssituationen (durch die Angabe der Ziele und Überzeugungen von Vermittler und Vermittlungsadressaten sowie der objektiven Situationsgegebenheiten)“ ((6)) ermögliche, dann macht ein derartiges Vorgehen schnell deutlich, wie aufwändig und forschungsintensiv seine Entfaltung wäre. Ich gebe hier nur ein Beispiel: Greift man allein die von MCHITARJAN in (4) genannten folgenden drei Dimensionen auf, nämlich, dass erstens die vermittelnde Person Wissen vermitteln möchte oder nicht – letzteres sind für MCHITARJAN z. B. „unabsichtliche Vermittlungsprozesse“ ((4)) – , zweitens die Vermittlungsadressatin bzw. der Vermittlungsadressat dieses Ziel entweder teilt oder nicht teilt sowie drittens ein Vertrauen des Adressaten bzw. der Adressatin in die Vermittlungsfähigkeiten der vermittelnden Person und in ein Gelingen des Vermittlungsprozesses vorliegen kann oder nicht, so erhält man bereits acht mögliche Konstellationen, die weiter zu bedenken und auszugestalten wären und in einem ersten Schritt etwa folgendermaßen bestimmt werden könnten:

	Ziel der vermittelnden Person (vP) ist ...	die Adressatin / der Adressat	Vertrauen der Adressatin / des Adressaten	Beispiele für spaltenweise Deutungen			
1. Zeile	Wissensvermittlung	teilt Ziel von vP	in vP ist gegeben	+	+	+	...
2. Zeile	Wissensvermittlung	teilt Ziel von vP nicht	in vP ist gegeben	+	-	-	
3. Zeile	nicht Wissensvermittlung	teilt Ziel von vP	in vP ist gegeben	-	-	+	
4. Zeile	nicht Wissensvermittlung	teilt Ziel von vP nicht	in vP ist gegeben	-	-	-	
5. Zeile	Wissensvermittlung	teilt Ziel von vP	in vP fehlt	+	+	+	
6. Zeile	Wissensvermittlung	teilt Ziel von vP nicht	in vP fehlt	+	-	-	
7. Zeile	nicht Wissensvermittlung	teilt Ziel von vP	in vP fehlt	-	-	+	
8. Zeile	nicht Wissensvermittlung	teilt Ziel von vP nicht	in vP fehlt	-	-	-	

Erwägungstafel 1 (Vgl. auch die *Erwägungstafeln* in 4.2.)

Bei einer spaltenweisen Bestimmung unterschiedlich weit gefasster Verständnisse von »Vermittlung«, erhielt man hier bereits 2⁸ (also 256) zu bedenkende mögliche Fälle, die daraufhin zu untersuchen wären, ob sie überhaupt »sinnvolle« Kombinationen sind.

Eine nähere Ausgestaltung dieser Ausgangs-Arbeitstafel könnte sich u. a. auf die Ausgestaltung der jeweiligen Negation beziehen. Denn jeweilige Negationen – als zunächst einfachste Möglichkeit, Dimensionen systematisch und vollständig nach ihrem Vorliegen/Nicht-Vorliegen oder Zutreffen/Nicht-Zutreffen miteinander zu kombinieren – werfen viele Fragen nach möglichen positiven Bestimmungen auf.

Berücksichtigt man diese dann wiederum in einer Kombinatorik vermehren sich die zu bedenkenden Fälle in großer Geschwindigkeit und werfen weitere Bestimmungs- und Abgrenzungsfragen auf. Etwa: Was kann eigentlich alles (inhaltlicher/thematischer/sachlicher) Gegenstand (s. Anm. 3) einer »Vermittlung« sein?

Was bedeutet es, wenn vermittelnde Personen vielleicht nicht nur unabsichtlich, sondern sogar entgegen ihren expliziten Absichten (wie beim hidden curriculum (geheimen Lehrplan)), etwas vermitteln (z. B. Rollenstereotypen)? Welche möglicherweise anderen Ziele könnten Adressaten bzw. Adressatinnen von Vermittlungsansinnen ihrerseits in den jeweiligen Situationen verfolgen und sind überhaupt (gelingende) Vermittlungen denkbar, in denen die Adressatin/der Adressat gar kein Ziel verfolgt? (Vgl. hierzu auch eine der Fragen von KOHRING bezüglich einer Ergänzung von REINMANN'S Vermittlungsbegriff: „Ist die Rezeption durch den Adressaten ebenfalls intentional?“ (3)). Und wenn von den Adressaten/Adressatinnen irgendein Ziel verfolgt werden müsste, wäre dies in Verbindung mit all denjenigen Auffassungen zu diskutieren, die die Aktivität der Adressatinnen/Adressaten betonen – einer der vielen Diskussionsstränge in den *Weiterführungen*? Ließe sich hier vielleicht ein Merkmal bestimmen, was eine Voraussetzung für die Möglichkeit gelingender Vermittlungsprozesse sein könnte? Spielt es – um hier nur noch eine letzte Frage aufzuwerfen – eine Rolle, ob das Vertrauen, was eine Adressatin/ein Adressat in die vermittelnde Person setzt, berechtigt ist oder nicht?

((11)) Verbesserungsanstrengungen werden innerhalb jeweiliger systematisch-kombinatorischer Zusammenstellungen häufig dadurch herausgefordert, dass mit allen jeweils denkmöglichen Kombinationen auch unsinnige Kombinationen erzeugt werden oder solche, die man (noch) nicht interpretieren kann. So mag man sich in der *Erwägungstafel 1* z. B. fragen, ob es für diejenigen Zeilen sinnvolle Deutungen als eine »Vermittlungssituation« gibt, in denen die vermittelnde Person kein Wissen vermitteln will und die Adressatin/der Adressat dieses Ziel teilt oder nicht teilt. (Wäre eine Situation, in der die Schülerinnen und Schüler die Auffassung einer Lehrkraft, dass sie in einer Vertretungsstunde zwar kein Wissen, aber etwas anderes – und sei es eine Geschichte, die sie vorliest – vermitteln will, teilen würden oder nicht, ein mögliches Beispiel, diese Zeilen sinnvoll zu deuten?) Nutzt man kombinatorische Verfahren als heuristische Verfahren (Suchverfahren), so werden Grenzen des kombinatorischen Erwogenen leicht sichtbar, wenn z. B. Aspekte von »Vermittlung« von anderen für relevant erachtet werden, die nicht von den jeweiligen Kombinatoriken erfasst wurden. Hierdurch kann reflexives Wissen über Nicht-Wissen (Metawissen) zugänglicher werden, was zu Verbesserungen motivieren mag. Indem Nicht-Wissen sich angeben lässt, können Erwägungs-Geltungsbedingungen gestärkt werden.

2.3 Reflexiv-iterativer Umgang mit Erwägungs-Geltungsbedingung und Verbesserungsengagement

((12)) Für ein erwägungsorientiertes Erwägen ist ein iterativ-reflexiver Umgang mit der Erwägungs-Geltungsbedingung

und dem Verbesserungsengagement grundlegend. Ein reflexiv-iterativer Umgang mit der Erwägungs-Geltungsbedingung und dem Verbesserungsengagement bedeutet, sich angesichts auch zeitlich knapper Ressourcen bewusst zu sein, dass nicht alles – vermutlich sogar nur in Ausnahmefällen – problemadäquat erwogen werden kann. Angesichts knapper Ressourcen kann es gute Gründe für ein Nicht-Erwägen bei manchen Fragen geben, um auf diese Weise mehr Ressourcen für andere Erwägungen und Verbesserungen zu haben. Es mag auch andere gute Gründe für ein Nicht-Erwägen geben, so dass ein iterativ-reflexiver Umgang mit der Erwägungs-Geltungsbedingung und einem Verbesserungsengagement auch vor einem Erwägungsdogmatismus bewahren mag, der die Grundorientierung aufheben würde, wenn ein erwägungsorientiertes Erwägen nicht mehr erwogen werden könnte.

((13)) Insofern erwägungsorientiertes Erwägen auf Entscheidungszusammenhänge bezogen ist und diese verantwortbarer (besser begründbarer) machen soll – bzw., wenn es sich um Entscheidungen anderer handelt, diese helfen soll, besser einzuschätzen –, bedeutet eine reflexive Entscheidung nicht zu entscheiden und damit nicht zu erwägen, dass man sich in diesen Fällen auf Vorgaben (Traditionen, Gewohnheiten, Routinen usw.) verlassen und ihnen folgen will. Entscheidungen und Vorgaben können in viererlei Weise reflexiv aufeinanderbezogen sein: man kann erstens reflexiv entscheiden zu entscheiden, zweitens reflexiv entscheiden, einer Vorgabe zu folgen, drittens reflexiv einer Vorgabe folgen zu entscheiden, und viertens reflexiv einer Vorgabe folgen, einer Vorgabe zu folgen.

Zur Veranschaulichung vier Beispiele: Eine Person entscheidet reflexiv zu entscheiden, wenn ihr z. B. eine bestimmte Frage zu wichtig ist, um sich die Antwort von anderen vorgeben zu lassen, weshalb sie selbst entscheiden möchte (etwa bei Fragen der Berufswahl möchte sie nicht ihre Eltern für sich entscheiden lassen, sondern dies selbst tun). Eine Person entscheidet reflexiv, der Vorgabe von anderen zu folgen, wenn sie z. B. keine Lust hat, selbst zu entscheiden oder an ihren Entscheidungskompetenzen zweifelt und deshalb andere bitten mag, ihr zu sagen, was sie tun soll. Eine Person folgt reflexiv der Vorgabe, zu entscheiden, wenn sie gleichsam den Auftrag von anderen annimmt, über eine Frage/Aufgabe usw. zu entscheiden. Eine Person folgt reflexiv einer Vorgabe, einer Vorgabe zu folgen, wenn sie z. B. der Vorgabe einer anderen Person folgt, die ihr vorgibt, den Vorgaben anderer zu folgen. Das ist etwa der Fall, wenn eine Klassenlehrerin ihren Schülerinnen und Schülern beim Verlassen der Klasse einschärft: „Solange ich weg bin, hat Person X die Aufsicht und ihr hört alle auf sie“.

Aus erwägungsorientierter Perspektive ist die Beachtung von Vorgabe- und Entscheidungs- oder Mitbestimmungsverteilungen in sozialen Beziehungen eine grundlegende Analysemöglichkeit der Bestimmung und Abgrenzung unterschiedlicher sozialer Beziehungsformen. „Mitbestimmung“ liegt im Konzept einer Erwägungsorientierung dabei dann vor, wenn Entscheidungen gemeinsam getroffen werden oder Abstimmungen über zu erwägende Lösungsmöglichkeiten stattfinden. Der Unterschied zwischen einer „Abstimmung“ und einer „gemeinsamen Entscheidung“ besteht meiner Auffassung nach darin, dass es sich bei einer „Ab-

stimmung“ um eine Aggregation von vielen verschiedenen Einzelentscheidungen handelt, während einer „gemeinsamen Entscheidung“ auch „gemeinsame Erwägungen“ und „gemeinsame Bewertungen“ zugrunde liegen.

Inwiefern diese Unterscheidungen möglicherweise auch im vorliegenden Forschungsprojekt einer inter- bzw. transdisziplinären Vermittlungswissenschaft klärungsförderlich sein könnten, wäre herauszufinden.

In der *Weiterführung* sehe ich z. B. in den Ausführungen von Barbara KOCH-PRIEWE Anknüpfungspunkte, wenn sie die kooperative Tätigkeit beim Lernen und Lehren und damit gemeinsam zu treffende Entscheidungen (bzw. Abstimmungen von meinem Verständnis her) von Lehrerinnen bzw. Lehren sowie Schülerinnen und Schülern herausarbeitet (s. insbesondere auch ihr diesbezügliches didaktisches Modell in (14)) und vorschlägt, den „theoretischen Zugriff „Kooperation““ stärker in das Forschungsvorhaben einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft einzubeziehen, ja vielleicht sogar das ganze Vorhaben besser als „interdisziplinäre Kooperationswissenschaft“ aufzufassen (s. die Frage im Titel ihrer *Weiterführung*). Ich komme auf diesen Forschungsstrang weiter unten nochmals kurz zurück (s. u. (33), s. o. (7)).

((14)) Wie in den vorangegangenen Darlegungen bereits angesprochen wurde, lenken Erwägungs-Geltungsbedingung, Verbesserungsengagement und ein iterativ-reflexiver Umgang mit beiden, welche die drei wesentlichen Merkmale von Erwägungsorientierung sind, in besonderer Weise die Aufmerksamkeit auch auf jeweilige Grenzen des Wissens, Nicht-Wissen sowie Misslingen, Falsches oder Unsinniges usw., insbesondere wenn kombinatorische Verfahren für Bestimmungen und Abgrenzungen herangezogen werden. Hier besteht m. E. eine weitere Möglichkeit, nicht nur die Synopse selbst erwägungsorientiert zu gestalten, sondern das Konzept Erwägungsorientierung mit seiner Einstellung zu Misslingen und Grenzen des Wissens selbst auf den (Forschungs)Gegenstand der Vermittlung anzuwenden. Sowohl in den *Weiterführungen* als auch in meinen beiden Blockseminaren gibt bzw. gab es hierzu Diskussionen, die sich etwa auf die Frage bezogen: Sollte man nur dann von „Vermittlung“ sprechen, wenn diese auch aus Sicht der vermittelnden Person gelungen ist? Im Blockseminar im WS 2011/12 entstanden in diesem Zusammenhang verschiedene Erwägungstabellen, die interessanter Weise eine große Nähe zu den Überlegungen von MCHITARJAN zeigen, deren *Weiterführung* den Teilnehmenden aber nicht bekannt war. Ich komme darauf in Abschnitt 4.2 zurück. Auf unterschiedliche Aspekte der Bedeutung von Nicht-Wissen und Misslingen, wie sie in den *Weiterführungen* erörtert werden, gehe ich in 3.2.2 etwas näher ein.

((15)) Insofern der Diskurs über Vermittlung selbst von gelingenden und misslingenden Vermittlungen sowie kompetentem Umgang mit Nicht-Wissen und Grenzen des Wissens abhängt, wird der Umgang mit Nicht-Wissen und Misslingen nicht nur ein möglicher relevanter Aspekt, der von einer inter- bzw. transdisziplinären Vermittlungswissenschaft zu berücksichtigen wäre, sondern es ist auch innerhalb des Diskurses und iterativ reflexiv im Diskurs über den Diskurs auf diesen Umgang mit Nicht-Wissen und Misslingen zu achten. Damit zeigt sich m. E. eine besonders wichtige Facette der von Larissa KRÄINER hervorgehobenen *Selbstreferentiali-*

tät der Forschungsk Kooperation. KRAINER macht darauf aufmerksam, dass die Teilhabe an der Forschungsk Kooperation „zugleich ein Beitrag zu einem kollektiven Denkprozess, wie auch ein Lernprozess zum genuinen Gegenstand selbst [ist; B. B.]: Wie vermittelt sich ein innerwissenschaftlicher Diskurs, der auf gemeinsame Ideengenerierung aus ist und (deutlich) mehr aufeinander Bezug nimmt, als aktuell praktizierte disziplinäre Formate des Denkens und Vermittelns von Ideen, die Reinmann etwa in Kap. 3.2 skizziert?“ ((1)). Diese von KRAINER angesprochene allgemeine Selbstreferentialität lässt sich also sowohl unter dem Gesichtspunkt des Gelingens als auch des Misslingens reflexiv selbst als ein Beispiel für Vermittlung nutzen. Inwiefern dies in der vorliegenden Forschungsk Kooperation hilfreich sein wird, wird sich vielleicht noch in den *Bilanzen* herausstellen, denn erst da liegen ja allen Beteiligten alle *Weiterführungen* vor, die miteinander (und auch in ihren Bezügen zu *Forschungsauftakt*, *Zwischenfazit* und *Erwägungssynopse*) zu »vermitteln« sind. Auch zu diesem »Vermittlungsprozess« gehört es wieder, die Negation der Position zu erwägen. In den *Weiterführungen* würde ich KOHRING als Vertreter einer solchen Negation interpretieren. Denn von seinem Vermittlungsverständnis her gesehen, „scheint es ein unverzichtbarer Bestandteil der Definition von Vermittlung zu sein, dass die Beziehung zwischen Vermittler und Adressat hierarchisch angelegt ist“ ((3)). Ein „Zur-Diskussion-Stellen einer Sache unter Gleichrangigen“ – wie dies etwa bei wissenschaftlichen Zeitschriftenaufsätzen der Falle sei – ist für KOHRING keine „Vermittlung“ ((9)). Damit aber ließe sich für ihn die Forschungsk Kooperation nicht selbstreferentiell nutzen, denn sie dürfte – nach meiner Lesart – für ihn kein Beispiel für „Vermittlung“ sein. Die Forschungsk Kooperation ließe sich so gesehen allenfalls selbstreferentiell als ein Beispiel für „Nicht-Vermittlung“ heranziehen. Dabei wäre noch zu erwägen, inwiefern nicht auch bei wissenschaftlichen Zeitschriftenaufsätzen hierarchische Verhältnisse eine Rolle spielen können.

3. »Vermittelnde« Klärungsversuche im Forschungsfeld

3.1 Begründung des Vorgehens unter Berücksichtigung der Zielsetzung der Forschungsk Kooperation und ihrer Entwicklung

((16)) Für REINMANN ist das Ziel der Forschungsk Kooperation, „eine *Diskussion* darüber anzustoßen, wie wir die zahlreichen Vermittlungsprozesse in unserer Gesellschaft mit Hilfe der Wissenschaft besser machen und wie wir umgekehrt durch dieses Vorhaben Impulse für die beteiligten Disziplinen, allem voran für die Didaktik, erhalten könnten. Letzteres ergibt sich in diesem Text durch die eingenommene didaktische Perspektive, die im weiteren Verlauf der Diskussion zu erweitern ist“ (Reinmann I (63); Unterstreichung B. B.). Dieses Anliegen, „mittels Wissenschaft auch die Praxis der Wissensdarstellung mit Vermittlungsabsicht zu verbessern“ (Reinmann II (40)) will sie auch nach den *Weiterführungen* beibehalten. Allerdings schlägt sie vor, „nach einer *anderen* Vorgehensweise zu suchen, ohne das dahinter stehende Ziel bzw. die dahinter stehenden Ziele gänzlich abzuschreiben“ (Reinmann II (37)) und nicht zu viele Ziele miteinander verschränkt, sondern eher getrennt zu behandeln.

((17)) Im *Forschungsauftakt* formulierte REINMANN folgende drei Ziele:

„Es ist also ein *erstes Ziel*, einen geeigneten Rahmen für eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft zu konstruieren. Ein solcher Rahmen könnte als *interdisziplinär akzeptierte und begrifflich präzierte Grundlage* für verschiedene theoretische, empirische und entwicklungsorientierte Arbeiten zu Vermittlungsprozessen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten fungieren. Das *zweite Ziel* würde also darin bestehen, inhaltlich und methodisch *spezifische Forschungsarbeiten* zur Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Veränderung von Vermittlungsphänomenen, -aufgaben und -lösungen durchzuführen. Als eigener Wissenschaftszweig ließe sich eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft aber wohl nur dann etablieren, wenn zu Einzelstudien bzw. Projekten Möglichkeiten für den *Austausch und die Weiterentwicklung* der so erzielten Erkenntnisse im zuvor abgesteckten Rahmen kämen – etwa in Form geeigneter Tagungen, Publikationsmöglichkeiten und Qualifizierungswege. Letzteres könnte man als *drittes Ziel* des gesamten Vorhabens bezeichnen“ (Reinmann I (11); kursiv B. B.). Entsprechend setzte REINMANN auch ihren Schwerpunkt: „Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt auf den *eher referierenden und ordnenden* Abschnitten 2 und 3“ (Reinmann I (13); kursiv B. B.).

((18)) Nach ihrer Auseinandersetzung mit den *Weiterführungen*, nimmt REINMANN zwar ihr Anliegen, eine »neue Disziplin«, eine inter- bzw. transdisziplinäre Vermittlungswissenschaft zu gründen zurück (Reinmann II (34)). Aber es bleibt für REINMANN dabei, die Herausforderung weiter anzunehmen, eine gemeinsame Verständigungsgrundlage zu finden (Reinmann II (35)). Wenn ein nachvollziehbares Feststellen von Differenzen einer gemeinsamen Verständigungsgrundlage bedarf, scheint mir eine möglichst umfassend ansetzende und methodisch-systematisch angelegte Klärung dieser Verständnisgrundlage wesentlich für die Güte aller weiteren hierauf aufbauenden Forschungen zu sein. Insofern würde ich bezüglich der zwei Ziele, die REINMANN in ihrem *Zwischenfazit* als weiterhin verfolgenswert, aber getrennt zu behandelnde Forschungsstränge unterscheidet (s. Reinmann II (37)), vorschlagen, sich zunächst auf das *zweite Ziel* zu konzentrieren:

((19)) Als *zweite Zielsetzung* nennt REINMANN im *Zwischenfazit* das Ausloten, „inwieweit eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft dazu geeignet sein könnte, Vermittlungsprozesse, bzw. genauer: den Anteil der Darstellung in der Vermittlung, in möglichst vielen (auch verschiedenen) Vermittlungssituationen und -konstellationen besser zu verstehen und in der Folge auch besser zu gestalten“ (Reinmann II (37)). Man könnte „den Versuch wagen, das im Interesse stehende Phänomen von verschiedenen disziplinären Seiten aus zu erforschen. Dabei könnte es sinnvoll sein, dies zunächst *weniger theoriegeleitet und hypothesenprüfend*, sondern – wie mehrere Autoren in der *Weiterführung* betonen – stärker *induktiv und explorativ* zu tun. Letzteres könnte mit dem Vorteil verbunden sein, das Problem der Fachsprachen leichter bewältigen zu können“ (Reinmann II (39); kursiv B. B.).

So kann sich REINMANN der „Forderung“ nach einer erst noch vorbehaltlosen Beschreibung und empirischen Analyse möglicher Vermittlungssituationen und -konstellationen uneingeschränkt anschließen (Reinmann II (23)), so wie sie sie „z. B. *Christiane Hof* ((5)), *Matthias Kohring* ((4)), *Larissa Krainer* ((9)) und *Irina Mchitarjan* ((5))“ in ihren *Weiterführungen* eingebracht hätten (Reinmann II a. a. O.; siehe weiterhin auch Walter HERZOG, der für eine „möglichst unvoreingenommene (phänomenologische) Beschreibung“ des (Forschungs)Gegenstandes plädiert (11) s. auch Anm. 3).

((20)) Nach einer solchen Verständigung über unterschiedliche Verständnisse und Positionen, zu denen man in den *Weiterführungen* aus verschiedenen Disziplinen vielfältige Anregungen und zum Teil aufzuklärende kontroverse oder übereinstimmende konzeptuelle Vorschläge erhält, könnte man sich dann, so meine These, klärungsförderlich dem von REINMANN zuerst genannten Ziel zuwenden, nämlich herauszufinden, ob man mit Hilfe des Vermittlungsbegriffs „der Didaktik neue Impulse zu geben wie auch deren Erkenntnisse breiter zu nutzen“ (Reinmann II (37)) vermag. Ohne eine Klärung verschiedener Verständnisse von „Vermittlung“ und einer Bestimmung und Abgrenzung von „Vermittlung“ zu verwandten Termini, werden Antworten auf diese Forschungsfrage schwer einschätzbar und miteinander vergleichbar sein. Es hängt ja davon ab, was wer unter „Didaktik“ und „Vermittlung“ versteht, inwiefern man z. B. zur Auffassung gelangt, dass Didaktik vom »nicht-didaktischen Vermittlungswissen« verschiedener Disziplinen profitieren wie umgekehrt diesen Impulse zu geben vermag.

((21)) Unabhängig davon, ob man eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Disziplinen oder/und eine inter- bzw. transdisziplinäre Vermittlungswissenschaft als eigene Disziplin für sinnvoll und erstrebenswert erachtet oder nicht (vgl. hierzu in den *Weiterführungen* z. B. Walter HERZOG (1) ff., Regina JUCKS (2)ff. oder Joachim LUDWIG (3)f., Christian SPANNAGEL (2)), kann m. E. ein aufgeklärteres Wissen um verschiedene Auffassungen und Verständnisse in jedem Fall zur Schärfung der je eigenen Begrifflichkeiten beitragen. Aus der Perspektive einer Erwägungsorientierung verschafft eine gut ausgebaute Erwägungs-Geltungsbedingung, die unterschiedliche problemadäquate Positionen als zu erwägende Alternativen bewahrend zusammenstellt, eine Grundlage bei der Interpretation von je konkreten Beispielen weniger illusionär projizierend zu deuten, sondern jeweilige Subjektivität in kontrastierender Deutungsfähigkeit zu stärken. Von dieser Motivlage ist die folgende Zusammenstellung einiger Diskussionsstränge aus der bisherigen Forschungs Kooperation getragen, die allerdings aufgrund der Fülle des Materials so eklektisch ist, dass sie meinen Idealvorstellungen einer erwägungsorientierten entfalteten *Erwägungssynopse* noch ziemlich fern ist. Um hier weiter zu kommen, sind angemessenere Ressourcen mit entsprechenden Institutionalisierungen erforderlich.

3.2 Impressionen zu einigen relevante Dimensionen in Stichpunkten

((22)) Mit den folgenden Stichpunkten werden exemplarisch Diskussionsstränge aufgegriffen, die m. E. Dimensionen betreffen, die im weiteren Verlauf einer Forschungs Kooperation für eine inter- bzw. transdisziplinäre Vermittlungswissenschaft zu klären wären. Dabei wäre weiterhin zu klären, wie die verschiedenen Dimensionen und Aspekte, die hier getrennt erörtert werden, miteinander zusammenhängen, welche wie miteinander zu vereinbaren sind oder einander ausschließen, und es wären weitere mögliche Aspekte und Dimensionen (etwa erwägungsorientiert) zu erschließen.

3.2.1 Weit- oder eng gefasste Verständnisse von »Vermittlung« und Fragen zu einem angemessenen Begriffsnetz als Anregungen für mögliche zukünftige Forschungen

((23)) Auch aus erwägungsorientierter Perspektive ist die Klärung unterschiedlicher Verwendungsweisen des Terminus „Vermittlung“ und seine jeweilige Verortung in einem Begriffsnetz für eine klärungsförderliche Bestimmung des Forschungsfeldes relevant. In den *Weiterführungen* äußert sich Werner SESINK kritisch zu einem solchen Vorgehen. Für ihn ist eine Definition der „Zugehörigkeit zum Forschungsfeld“ mittels der „Erfüllung formaler Begriffsmerkmale; einmal über das Merkmal der abstrakten Intentionalität (es soll bei Vermittlung darum gehen, dass „einer einem anderen etwas vermittelt“); zum zweiten über das Merkmal der Nachweismöglichkeit des „operativen Schemas“ eines „Vermittlungsdreiecks“ beteiligter Instanzen“ ((1)) problematisch, denn:

„Damit wäre zwar begründet, dass und welche (Teil-)Disziplinen man der Kategorie Vermittlungswissenschaft zuordnen kann; diese dürfen dann das gleiche Etikett tragen. Aber so wenig die gemeinsame Zugehörigkeit zu einer biologischen Gattung begründet, dass man für ihre unterschiedlichen Arten die Notwendigkeit einer Symbiose annimmt, so wenig reicht die mögliche Unterordnung unter einen gemeinsamen klassifizierenden Begriff „Vermittlungswissenschaft“ als Begründung für interdisziplinäre Kooperation. Nach meiner Auffassung wäre weiter gehend zu untersuchen bzw. nachzuweisen, ob bzw. dass die verschiedenen Disziplinen, indem sie auf je ihre Art und in ihrer Perspektive das bezeichnete Gegenstandsfeld bearbeiten, nicht nur etwas Ähnliches tun, sondern am Selben arbeiten, jeweils aber nicht das Ganze in den Blick bekommen, daher eine Perspektivenerweiterung benötigen, die nur durch Einbeziehung anderer Disziplinen erfolgen kann. Um es in Gabi Reinmanns Terminologie auszudrücken: Die Disziplinarität in diesem Felde muss als „Problem“ erscheinen (weil sie zu unbefriedigenden Ergebnissen führt); oder sie muss als Hindernis auf dem Wege zur „Problemlösung“ erscheinen (was eine Problemsicht voraussetzt, welche die disziplinären Grenzen sprengt). [...] Für mich wäre eine Argumentation überzeugend, welche die Notwendigkeit einer „Vermittlung“ zwischen den verschiedenen Disziplinen, die sich mit Vermittlungsproblemen befassen, daraus begründet, dass zwischen ihnen bereits eine – nur noch nicht hinreichend erkannte oder forschungsmethodisch aufgenommene – *vorgängige Vermitteltheit* besteht. Am Beispiel konkretisiert: Welcher inhaltliche Zusammenhang besteht zwischen einer am Bildungsanspruch orientierten Unterrichtspraxis und einer auf Transfer orientierten Experten-Laien-Kommunikation? Ist es nicht so, dass Unterricht immer auch im Kontext eines Transfers zwischen den Generationen steht?“ ((1); Unterstreichungen B. B.).

((24)) SESINKS Einwände machen m. E. zwar darauf aufmerksam, dass eine „Unterordnung unter einen gemeinsamen klassifizierenden Begriff „Vermittlungswissenschaft“ als Begründung für interdisziplinäre Kooperation“ (s. o. (23)) nicht ausreicht. Klassifikationen lassen sich jedoch als Einstieg in Klärungen nehmen, wenn sie nicht sogar eine Voraussetzung dafür sind, herauszufinden, ob man tatsächlich am Selben (genauer wohl Gleichen) arbeitet, und nicht nur z. B. gleiche Worte für Verschiedenes verwendet. Ob es dann zu einer Kooperation kommt, hängt in der Tat vor allem davon ab, für welche konkreten Fragestellungen und Probleme die erfolgte begriffliche Klärung adäquat ist: Sind die Merkmale/Kriterien, die verwendet werden, um ein gemeinsames Verständnis von „Vermittlung“ begrifflich zu bestimmen, hinreichend abstrakt, dass solche verschiedenen »Vermittlungsphänomene«/»Vermittlungssituationen« erfasst werden, dass sich vergleichende Betrachtungen ihrer Unterschiede nutzen lassen für z. B. ein differenzierteres Verstehen von je spezifischen »Vermittlungsphänomenen« oder Gestalten von je spezifischen »Vermittlungssituationen«? Bzw. umgekehrt gefragt: Sind die Merkmale/Kriterien, die verwendet werden,

um ein gemeinsames Verständnis von „Vermittlung“ begrifflich zu bestimmen, hinreichend konkret für eine jeweilige Frage oder Problemlage?

((25)) Für KÜBLER ist das Unterfangen hier zu einer ausbalancierten Bestimmung eines neuen interdisziplinären Forschungsfeldes zu gelangen nicht einfach und „gleicht mitunter der Quadratur des Kreises: Denn zum einen muss das Untersuchungsfeld so breit und vielschichtig, damit analytisch ergiebig sein, dass sich neue Forschungsanstrengungen lohnen, zum anderen darf es aber nicht zu diffus oder gar zu amorph sein, so dass es kaum disziplinär und analytisch zu fassen ist. [...] Denn ist das Untersuchungsfeld zu breit und diffus, befassen sich diverse Disziplinen damit, und keine kann für sich eine auch nur vage Leitfunktion beanspruchen. Dies ist derzeit etwa bei Kommunikation der Fall. Ist das Untersuchungsfeld zu klein, dürfte es recht umstandslos als Spezialfall eines größeren rubriziert werden“ ((1)). Anmerken möchte ich die Frage, ob bei einer Kooperation eine Disziplin eine Leitfunktion haben muss und welche alternativen Formen der Zusammenarbeit möglich sind.

((26)) Im Rahmen dieser *Erwägungssynopse* können hier nur erste Zusammenführungen von Überlegungen aus der bisherigen Forschungskoope-ration erfolgen. In den *Weiterführungen* lassen sich Positionen zu unterschiedlichen Verständnissen des Terminus „Vermittlung“ und seiner Verortung in einem Begriffsnetz danach unterscheiden, ob der Terminus „Vermittlung“ begrifflich eher weit oder eng gefasst/verwendet wird und ob er als Namensgeber für die anvisierte Forschungskoope-ration als geeignet/sinnvoll erachtet wird oder nicht und stattdessen ein anderer Terminus vorgeschlagen wird:

	Terminus „Vermittlung“ wird begrifflich ...	„Vermittlung“ zur Bezeichnung der Forschungskoope-ration ...	zeilenweise Deutungs-vorschläge (zu weiteren Zuordnungsvorschlägen vgl. auch Reinmann II (6))
1. Zeile	eher eng verwendet	ist geeignet / sinnvoll	z. B. Kohring / Reinmann / ...
2. Zeile	eher eng verwendet	ist nicht geeignet / nicht sinnvoll	z. B. Grammes / Koch-Priewe / Spannagel ...
3. Zeile	eher weit verwendet	ist geeignet / sinnvoll	z. B. Hof / Mchitarjan / Meister ...
4. Zeile	eher weit verwendet	ist nicht geeignet / nicht sinnvoll	?

Erwägungstafel 2

Im Folgenden werden sehr eklektisch einige Diskussionsstränge aus der Forschungskoope-ration als Beispiele für unterschiedliche Verständnisse und Verortungen von „Vermittlung“ angerissen.

((27)) Wie oben in Absatz (5) schon dargelegt, gibt es in den *Weiterführungen* unterschiedliche Auffassungen über begriffliche Verortungen von ‚Vermittlung‘. Für mehrere Beteiligte ist ‚Kommunikation‘ oder auch ‚Interaktion‘ ein angemessener Oberbegriff. Neben den bereits erwähnten Vorschlägen, ‚Kommunikation‘ (wie z. B. FUNIOK, KADE/DINKELAKER, KÜBLER) oder ‚Interaktion‘ (MCHITARJAN) als Oberbegriff zu wählen, worunter ‚Vermittlung‘ dann eine

besondere oder spezielle Form von Kommunikation bzw. Interaktion wäre, geht weiterhin z. B. auch Dominic BUSCH davon aus, „dass eine Vermittlung immer ein kommunikativer Prozess sein muss“ ((7)). Ganz ähnlich fragt HERZOG: „Denn wie soll Vermittlung anders stattfinden als über Kommunikation?“ ((12)). Für Uwe WILKESMANN und Maximiliane WILKESMANN ist eine kommunikationstheoretische Perspektive nur eine mögliche theoretische Perspektive auf Vermittlung, die dazu verhilft spezifische „Möglichkeiten und Barrieren im Vermittlungsprozess zu entdecken“ ((3)).

Gründe dafür, ‚Vermittlung‘ unter so einen abstrakten Begriff wie ‚Kommunikation‘ zu subsumieren, nennt z. B. FUNIOK. FUNIOK erläutert unter der Absatzüberschrift „Vermittlung als spezielle Form von Kommunikation“:

„Es geht mir darum, die didaktische Vermittlung vor dem Hintergrund anderer Systeme und Settings von Kommunikation zu sehen, z.B. der Alltagskommunikation, der Narrationen zur Unterhaltung, der Rituale einer Kultur, der Massenmedien, der öffentlichen Werbung, der sozialen Netzwerke im Internet. Dieser Hintergrund sollte benannt und dem Konzept der didaktischen Vermittlung zumindest vorangestellt, besser noch gelegentliche Bezüge zu diesen anderen Systemen von Kommunikation hergestellt werden“ ((3)).

Zwei sich anschließende Fragen an die Bestimmung eines Oberbegriffs sind: erstens, inwiefern nun ‚Vermittlung‘ gleich auf der nächsten Konkretionsstufe zu ‚Kommunikation‘ oder erst auf darunter liegenden Konkretionsstufen angesiedelt wird, was auch für Abgrenzungen zu ‚Vermittlung‘ zu beachten ist, und zweitens, welches die Merkmale sind, die die jeweiligen Konkretionen begrifflich anreichern, was bei verschiedenen Verständnissen der Termini unterschiedlich sein wird.

((28)) Wenn KOHRING – wie schon oben in Absatz (5) und (15) erwähnt – „Vermittlung“ von z. B. „Zur-Diskussion-Stellen einer Sache unter Gleichrangigen“ ((9)) abgrenzt, dann wird hier sein Kriterium dafür deutlich, inwiefern sich „Vermittlung“ von Kommunikation unterscheidet und nur eine besondere Form der Kommunikation ist. Für KOHRING „scheint es ein unverzichtbarer Bestandteil der Definition von Vermittlung zu sein, dass die Beziehung zwischen Vermittler und Adressat hierarchisch angelegt ist. [...] Hierarchisch bedeutet, dass der Vermittler bestimmt, wann das Verstehen eingetreten ist. Dies unterscheidet Vermittlungskommunikation z. B. fundamental vom Streit um eine Meinungsposition“ ((3)). Ohne das Merkmal „hierarchische Beziehung“ würde es KOHRING schwer fallen, „noch einen Unterschied zwischen *Vermittlung* und *Kommunikation* zu sehen, denn in jeder Kommunikationsbeziehung findet sich ein Thema und wird eine Information angeboten, wird also ‚eine Sache‘ behandelt“ ((9)).

((29)) KOHRINGS Bestimmung wirft verschiedene Fragen auf. Ich nenne drei.

Erstens, inwiefern sind ‚Vermittlungskommunikation‘ und ‚Meinungsposition‘ unmittelbare Alternativen zu ‚Kommunikation‘ oder werden sie »vermittelt« über die Zwischenbegriffe ‚hierarchische‘ und ‚nicht-hierarchische Kommunikation‘, wobei dann ‚Vermittlung‘ eine Konkretion für eine ‚hierarchische Kommunikation‘ und ‚Meinungsposition‘ eine Konkretion für eine ‚nicht-hierarchische Kommunikation‘ wäre?

Zweitens, befinden sich ‚Vermittlungskommunikation‘ und ‚Meinungsposition‘ auf gleichen Konkretionsebenen – welchen auch immer – und sind insofern miteinander koordiniert?

nierte Alternativen, oder befinden sie sich auf verschiedenen Konkretionsebenen und sind insofern nicht miteinander koordinierte Alternativen? Letzteres wäre etwa dann der Fall, wenn zwar ‚Vermittlung‘ als eine Konkretion von ‚hierarchischer Kommunikation‘, hingegen ‚Meinungsposition‘ nicht als eine Konkretion von ‚nicht-hierarchischer Kommunikation‘ betrachtet würde.

Drittens stellt sich mir die Frage, ob man zur Bestimmung einer hierarchischen Beziehung aus der Perspektive der vermittelnden Person komplementär dazu die Bestimmung einer hierarchischen Beziehung aus der Perspektive der Person, der etwas vermittelt wird bzw. die etwas vermittelt bekommen will, berücksichtigen und diese Alternative mit in ein Begriffsnetz rund um ‚Vermittlung‘ aufnehmen will.

Konkretionen zu Vermittlungskommunikation könnte man nach KOHRING dadurch gewinnen, dass man die jeweiligen Merkmale – wie Intentionalität vom Adressaten oder Vermittler aus – dahingehend differenziert, dass man ein Kontinuum gewönne, an dessen einem Ende z. B. „eher passive, weisungsabhängige und nach anerkannten Kriterien sanktionierbare Adressaten, wie z. B. Schüler“ stünden, während „fast am anderen Ende des Kontinuums [...] sich Laien [finden; B. B.], die sich mehrere Expertenmeinungen zur Abrundung ihrer eigenen Position einholen“ ((4)).

((30)) An dieser Stelle möchte ich exemplarisch vergleichende Fragen zu den Positionen von GRIMM, HERZOG, KAZMIERSKI und KOHRING zwischenschieben, um anzudeuten, warum es sinnvoll sein kann, sich genauer mit verschiedenen Verständnissen auseinanderzusetzen.

Insofern es bei GRIMM darum geht, dass Kunst sich selbst vermittelt, was bedeutet, dass eine Sache (ein Kunstwerk), hinter der natürlich eine Künstlerin oder ein Künstler steckt, Anlass für entdeckende Erschließungen durch die Kunstbetrachtenden ist, besteht m. E. bei GRIMM weder eine hierarchische noch eine nicht-hierarchische Beziehung zwischen vermittelnder Person und Person, die etwas vermittelt bekommen möchte. Würde sich GRIMM aber mit ihrem Verständnis adäquat eingeschätzt finden, wenn man sie deshalb mit ihrem Beispiel und Verständnis unter die Rubrik der Meinungsposition bei KOHRING einordnen würde? Und wie würde KOHRING GRIMMS Beispiel einordnen, wenn es für ihn auch mehr wäre als eine Meinungsposition und er den für GRIMM relevanten Gedanken des Bildungswertes der Kunstvermittlung vom Werk aus erfassen wollte?

Liest man HERZOGS Darlegungen dazu, warum „Kommunikation [...] ein symmetrisches Geschehen“ ist, „bei dem die Positionen von Akteur und Adressat laufend wechseln“ ((13)), so stellt sich die Frage, wie die Dimension „symmetrisch/asymmetrisch“ mit der Dimension „hierarchisch/nicht-hierarchisch“ zusammenhängen und was das für eine mögliche Vereinbarkeit bzw. Unvereinbarkeit der Verständnisse von HERZOG und KOHRING bedeuten könnte.

Wie oben in ((5)) schon erwähnt, schlägt KAZMIERSKI als Abgrenzungsbegriff zu ‚Vermittlung‘ ‚Aneignung/Selbstlernen‘ vor und legt damit ein anderes Merkmal zur Bestimmung und Unterscheidung als KOHRING vor, was auch einen anderen Oberbegriff zur Folge hätte. Für KAZMIERSKI sind „Selbstlernen“ und „Vermitteln“ zwei verschiedene Referenzsysteme, „die bezüglich „kluger Lehre“ konkurrierende Mittel darstellen“ ((7)). Wie lassen sich die beiden Ansätze

von KAZMIERSKI und KOHRING vergleichen? Inwiefern sind es konkurrierende Alternativen oder miteinander zu vereinbarende Perspektiven, also vielleicht Bestimmungen, die je verschiedene Merkmale akzentuieren, die aber durchaus auch miteinander kombinierbar zu bedenken wären?

((31)) Einige der zuletzt gestellten Fragen weisen schon daraufhin: Wie sich ein Forschungsfeld unter einem Oberbegriff ‚Kommunikation‘ näher ausgestaltet und entfaltet, wird auch mit davon abhängen, was jeweils unter „Kommunikation“ verstanden wird (wofür auch die Differenzierung zwischen nonverbaler und verbaler Kommunikation berücksichtigt werden müsste). Unterschiedliche Kommunikationsverständnisse und Kommunikationsmodelle sind in mehreren *Weiterführungen* Thema (s. statt anderer z. B. bei BUSCH, FUNIOK, KÜBLER). In dem Maße, wie dabei Abstand genommen wird von einem – wie JUCKS es nennt – „veralteten Sender-Empfänger-Modell“ ((9)), gelangen auch alternative Verständnisse zu einem Vermittlungskonzept im Sinne „einer vermittelt einem anderen etwas“ in den Blick und es stellt sich die Frage, inwiefern diese anderen Vermittlungsverständnisse im Rahmen der Zielsetzung der Forschungs-kooperation zu berücksichtigen wären.⁴ Nach JUCKS ist es aus kommunikationspsychologischer Perspektive sinnvoll, auf das „Zusammenspiel der beteiligten Akteure und damit Fragen der Passung in der Kommunikation (als wechselseitige Anstrengung)“ zu achten und „Kommunikation in einer anderen Qualität und in ihrer wechselseitigen Verwobenheit zu untersuchen“ ((9)): „Dazu gehören auch sozialpsychologische Perspektiven auf Rollen in Vermittlungssituationen. Die beschriebenen Vermittlungssituationen sind dabei auf Beratungsszenarien [...] auszuweiten“ ((9)).

((32)) In mehreren *Weiterführungen* wird die von REINMANN bewusst getroffene Einschränkung des Forschungsfeldes auf ein Vermittlungsverständnis im Sinne von „einer vermittelt einem anderen etwas“ erörtert (Reinmann I (2), (8), dazu s. z. B. BUSCH (4), (9), HERZOG (8), JUCKS (9), KAZMIERSKI (7), KOHRING (9), KRAINER (2)ff., LUDWIG (10)f., MCHITARJAN (2) ff., MEISTER (2)f., SIEBERT (1), (3), SPANNAGEL (3), (9); bei VOIGT ist das »Zwischen-Vermittlungsverständnis« (Forschungs-)Gegenstand der gesamten *Weiterführung*). Dabei wird diese Einschränkung u. a. einerseits hinsichtlich ihrer Fokussierung auf die vermittelnde Person kritisiert und ein erweiternder Blick auf die Sache und den Adressaten/die Adressatin als ebenfalls aktiven Akteur bzw. Akteurin gefordert (etwa von BUSCH, KAZMIERSKI), insbesondere auch die konstruktive Seite des Lernens betont (s. hierzu z. B. SIEBERT (3)ff.) sowie dargelegt, dass »Vermittlung« aus bildungstheoretischer Perspektive u. a. im Umgang mit den Sachen und dem Vermittlungsprozess selbst immer auch „auf die gleichzeitige Ausbildung von Kritik, die eine kritische Reflexion der Vermittlungsgegenstände und -prozesse einschließt“ zielt (s. LUDWIG (11)).

Andererseits wird Bezug genommen auf ein Verständnis von Vermittlung im Sinne von „einer vermittelt zwischen zwei (oder mehr) anderen“ genommen (insbesondere VOIGT) und damit Überlegungen dargelegt, die darüber nachdenken lassen, inwiefern das Forschungsfeld sich nicht auf nur einen Vermittlungsstrang einschränken sollte. »Vermittelnde« Vorschläge zwischen den beiden von REINMANN unterschiedenen

Vermittlungsverständnissen können dabei auch an einen von REINMANN selbst angesprochenen Zusammenhang anknüpfen. REINMANN gibt im *Forschungsaufakt* zu bedenken: „Wenn einer einem anderen *etwas* vermittelt, entsteht zwischen den beteiligten Personen zwar auch eine direkte oder indirekte Beziehung, sodass in gewisser Weise die Sache zwischen den Personen vermittelt und so die Bedeutungsvariante der Vermittlung zwischen Personen zumindest anklingt. Das ist aber nicht genau das Gleiche wie eine primär soziale Vermittlung zwischen Personen z.B. bei einem Streit oder Konflikt“ ((2)).

Hieran knüpft SESINK an und schlägt „jenseits dieser Dichotomie eine mögliche *dritte Position*“ vor ((2)). Diese Position erinnert mich an GRIMMS Position, wenn SESINK diese dritte Position dadurch charakterisiert, dass sie davon ausgeht, dass der „Gegenstand selbst [...] in sich kategorial den normativen Sinn trägt, durch den er sich dem sich bildenden Menschen vermittelt; dieser Sinn muss ihm nicht didaktisch beigegeben werden; aber er erschließt sich auch nicht schon durch bloßen „Transfer“, wie immer methodisch didaktisiert dieser aufgerüstet werden mag, sondern nur durch eine didaktische Hin- und Einführung, die nichts hinzufügt, vielmehr nur „gründlicher“ in die Wissenschaft als Wissen schaffende Praxis eindringt“ ((2)). (Differenzen vermute ich hier zwischen SESINK und GRIMM bezüglich des *normativen* Gehalts der Gegenstände. Das wäre m. E. zu klären.)

Wie bei SESINK, so münden auch bei SPANNAGEL, der ja außerdem eine andere Bezeichnung für das Projekt einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft vorschlägt, auf die ich gleich noch eingehe, seine erweiternden Überlegungen in einen anderen Formulierungsvorschlag für das zentrale Anliegen. Nach SPANNAGEL sollte es dann nicht mehr darum gehen, dass „*einer vermittelt einem anderen etwas*“, sondern darum, dass „*einer hilft einem anderen dabei, hinterher mehr zu wissen oder zu können als vorher*“ ((9)). Bei BUSCH schließlich kommt es zu einer Annäherung zwischen den beiden Vermittlungsverständnissen von REINMANN, weil er mit seinem Modell des Loop of Understanding vor allem die Beziehung zwischen Akteur und Adressat in den Blick nimmt, zwischen denen die Verständnisse über eine Sache ausgehandelt werden müssen ((9)f.).

((33)) Ich komme nun zu Vorschlägen für alternative Bezeichnungen für das anvisierte Forschungsvorhaben, die jeweils aus einem enger gefassten Verständnis von Vermittlung resultieren, was daran zweifeln lässt, ob man das Vorhaben mit dem Terminus „Vermittlungswissenschaft“ angemessen umreißen kann. Ich führe exemplarisch diesbezügliche Überlegungen von GRAMMES, KOCH-PRIEWE und SPANNAGEL – hier aber nur im Sinne einer groben Zusammenschau – an und erörtere sie nicht näher.

GRAMMES schlägt vor, statt „des technisch-formalen Begriffs „Vermittlung“ [...] den problemorientierteren Begriff „didaktische Transformationen“ ins Zentrum zu stellen. Dies akzentuiert stärker eine Vorstellung von Differenz und Kontextualität in Wissens-Kulturen. Wissen benötigt Orte und Kontextsensitivität; der Rahmen im Modell der Wissensformen [...] verändert sich historisch (Zeit) und räumlich (Inter-Kulturalität)“ ((8)).

Wie schon der Titel ihrer *Weiterführung* ankündigt, entwickelt KOCH-PRIEWE aus bildungstheoretischer und kultur-

historischer Perspektive den Vorschlag ‚Kooperation‘ statt ‚Vermittlung‘ als Oberbegriff bzw. leitende Orientierung zu wählen. Sie gelangt damit zu einem didaktischen Modell, welches gemeinsam zu treffende Entscheidungen von Lehrenden und Lernenden ins Zentrum der Überlegungen rückt. Wie sich ein reflexiv auf Entscheidungen und Vorgaben bezogener Oberbegriff aus erwägungsorientierter Perspektive nutzen lassen könnte, um verschiedene »Vermittlungsphänomene« und »-situationen« zu erfassen und voneinander abzugrenzen wurde oben in Absatz (13) schon angedeutet.

Für SPANNAGEL schließlich scheint die „Verwendung des Begriffs *Vermittlung* [zwar; B. B.] deswegen nahe liegend zu sein, weil er den kleinsten gemeinsamen Nenner der beiden großen betroffenen Bereiche *Bildung* und *Transfer* bildet“ ((8)), was für ihn allerdings in mehrfacher Hinsicht fragwürdig ist:

„Es ist allerdings fragwürdig, ob Vermittlung tatsächlich der kleinste gemeinsame Nenner ist, haben doch die Transfersituationen (unter Verwendung eines weiten Bildungsbegriffs) mehr bildende Aspekte, als dies gegebenenfalls explizit oder intentional dort konzeptionalisiert wird. Man kann darüber hinaus hinterfragen, ob es sinnvoll ist, sich am (vermeintlich) kleinsten gemeinsamen Nenner zu orientieren und diesen sogar als nenngebendes Element in den Mittelpunkt dieser Wissenschaft zu stellen. Entscheidend ist dabei die Frage, ob die Wissenschaften im Bereich *Transfer* durch eine interdisziplinäre Wissenschaft nicht gerade von denjenigen Aspekten der Bildungswissenschaften profitieren würde, die eben *gerade nicht* unter den Begriff der Vermittlung fallen. Würde man die interdisziplinäre Wissenschaft an den Begriff der Vermittlung koppeln, würde der Erkenntnisfluss aus Bereichen der Bildungswissenschaften *jenseits der Vermittlung* in diese interdisziplinäre Plattform vielleicht unterbunden oder zumindest erschwert werden. Man könnte vielleicht sogar annehmen, dass die Bildungswissenschaften gegenüber den Transferwissenschaften den Vorsprung haben, die Vermittlung eben zunehmend nicht mehr ins Zentrum zu stellen und in einer langen Tradition die Konstruktion neben der Instruktion als wesentliches Element herausgearbeitet zu haben [...], und dass die Transferwissenschaften gerade von dieser Entwicklung der Bildungswissenschaften profitieren könnten“ ((8)).

SPANNAGEL plädiert dafür, eine Bezeichnung zu wählen, wie z. B. „Interdisziplinäre Wissenschaft von Bildung und Transfer“ ((9)), unter der sich das gesamte „Spektrum zwischen Instruktion und Konstruktion [...], zwischen Autonomie und Lenkung, zwischen Rezeption und Exploration“, in dem „Lernen und Lehren“ stattfände, erfassen ließe und eine übermäßige Fokussierung auf die Instruktionseite – wie dies der „Begriff der Vermittlung“ naheläge – vermieden würde ((5)). In diesem Sinne gelangt er dann auch zu der bereits zitierten Veränderung des Fokus von „*einer vermittelt einem anderen etwas*“ hin zu „*einer hilft einem anderen dabei, hinterher mehr zu wissen oder zu können als vorher*“ ((9)).

((34)) Ich bin deshalb etwas ausführlicher auf einige wenige Argumente aus der Diskussion um verschiedene Verständnisse von „Vermittlung“ und einer angemessenen Bestimmung und Abgrenzung von „Vermittlung“ hinsichtlich eines Begriffsnetzes, was das gemeinsame Forschungsfeld konturieren hilft, eingegangen, weil hier m. E. grundlegende Weichen für eine interdisziplinäre mögliche Zusammenarbeit gelegt werden und zu klären ist, wie man mit derart unterschiedlichen Auffassungen klärungsförderlich umgehen kann. REINMANN widmet sich dieser Fragestellung ausführlich in ihrem *Zwischenfazit*. Dabei macht sie ganz deutlich, dass sie verschiedene Ansichten, die in den *Weiterführungen* mit Kritik an ihrem Vermittlungsverständnis verbunden worden sind, durchaus teilt, dass sie diese aber ganz bewusst ausgeblendet hat: „Warum ich im *Forschungsaufakt* darauf nicht näher eingegangen bin, liegt eher daran, dass

mich die Frage umgetrieben hat, ob man auch den Akt der Vermittlung als solchen (wieder) in den Fokus der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit stellen kann oder sollte, weil er infolge der Fokussierung z.B. von Rezeptions- und Lernforschung in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren auch Gefahr laufen könnte, vernachlässigt zu werden. Damit wollte ich aber nicht die Folgerung nahelegen, dass das Pendant zur Vermittlung – nämlich die Rezeption oder Aneignung – für mich keine Rolle spielt“. ((Reinmann II 10)).

REINMANN wollte „die wissenschaftliche Aufmerksamkeit *punktuell* auf die Entscheidungen und Abläufe legen, die relevant werden, wenn Informationen über eine Sache (wissenschaftliche Erkenntnisse oder lange gewachsene Erfahrungen) an andere weitergegeben werden sollen“ (Reinmann II (28)). Da sie aber gerade auch vielen Überlegungen einer Bestimmung von Vermittlung als eine Form der Kommunikation zustimmt (a. a. O.), hat sie das Problem, dass genau diese ihr ja auch wichtigen Aspekte allerdings genau von dem wegführen, „worauf ich hinweisen wollte: nämlich auf die Prozesse, Anforderungen und Verantwortlichkeiten, die beim Vermittler liegen, so unterschiedlich diese in konkreten Kontexten (Schule, Hochschule, Weiterbildung, Management, Kultur, Wissenschaft, Religion etc.) auch ausgeprägt sein mögen. Mein Fokus auf dem „Vermittler“ war nicht normativ gemeint, sondern ein Versuch, die wissenschaftliche Aufmerksamkeit *punktuell* auf die Entscheidungen und Abläufe zu legen, die relevant werden, wenn Informationen über eine Sache (wissenschaftliche Erkenntnissen oder lange gewachsene Erfahrungen) an andere weitergegeben werden sollen“ (Reinmann II (28)). REINMANN kommt zu dem Schluss:

„Vermutlich ist also Vermittlung doch nicht der richtige Begriff zur Bezeichnung des im Interesse stehenden Phänomens, weil er ein Spezialfall der Kommunikation ist und dann auch alle Facetten der Kommunikation berücksichtigen muss. Was könnte ein alternativer Begriff sein? Vielleicht wären „Darstellung“ oder „externe Repräsentation“ oder „Wissensexplikation“ oder „Darstellung von Wissen mit Vermittlungsabsicht“ passender? Letzteres würde auch Ulrich Kazmierskis ((8)) Einwand aufgreifen, dass Vermittlung erst einmal nichts als eine Absicht sei. Natürlich entbinden einen auch diese Begriffe *nicht*, die Adressaten wie auch Kontexte in den Blick zu nehmen: Wenn sich das Ziel auf den Adressaten in einem konkreten Kontext bezieht, müssen deren Merkmale als interne und externe Voraussetzungen in jede wissenschaftliche Beschreibung, Erklärung und Veränderung auch von Darstellungs-, externen Repräsentations- oder Wissensexplikationsprozessen einfließen. Das aber ist etwas anderes, als den Interaktions- und Transformationsprozess *als solchen* in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken, wie es bei der Erforschung kommunikativer Prozesse der Fall ist bzw. sein muss“ (Reinmann II (29)).

((35)) Insofern REINMANN hier m. E. betont, dass es aus ihrer Sicht mehr eine Frage der Akzentuierung von relevanten Aspekten sei, denn eine Frage, dass bestimmte Aspekte selbst gänzlich umstritten sind, bestünde ja eigentlich über diese Akzentuierungsunterschiede hinweg vielleicht so etwas, was man eine Einigkeit über Themenaspekte im Forschungsfeld nennen könnte. Ich bin mir da aber nicht so sicher, ob dieses Stadium schon erreicht ist und eine solche Einschätzung von allen Beteiligten geteilt würde. Und selbst wenn man sich innerhalb der Themenaspekte im Forschungsfeld auf bestimmte Fokussierungen konzentrieren würde, bliebe es dann nicht trotzdem relevant, um Abgrenzungen zu wissen, auch als Begründungen für gewählte Fokussierungen? Begriffsklärungen führen unabhängig davon, welche Bezeichnungen (Termini/Schlagworte) man letztlich wählt, dazu, dass die Vielfalt eines Forschungsfeldes sichtbar wird.

Sie gilt es aus erwägungsorientierter Perspektive möglichst methodisch-systematisch und beispielsbezogen zu entfalten, um über ein Bewusstwerden und eine Aufklärung eigener disziplinär gebundener Begrenzungen und Beschränktheiten zu neuen Klärungsniveaus zu gelangen. Natürlich kann man nicht gleichermaßen alles gleichzeitig erforschen. Die Frage scheint mir aber zu sein, in welchen Horizont man jeweilige Forschungen einbettet und inwiefern man berücksichtigt, wie welche Horizonte die jeweiligen Themenbearbeitungen beeinflussen. Diese Frage zielt in Richtung einer Berücksichtigung von Nicht-Wissen und Misslingen, auf die im Folgenden noch eingegangen wird.

3.2.2 Verschiedene Facetten und Aspekte von »Vermittlung« am Beispiel der Bedeutung von Nicht-Wissen und Misslingen

((36)) Mein Beitrag in diesem Abschnitt hat allein die Funktion an einem Beispiel Überlegungen zu Möglichkeiten weiterführender Forschungen zu konkretisieren, die sich darauf beziehen, verschiedene Forschungsstränge, Diskussionspunkte, Aspekte als verschiedene Perspektiven auf bzw. innerhalb eines Forschungsfeldes zu erschließen (anknüpferbar an SESINKS Überlegungen, zur Arbeit „am Selben“ aus verschiedenen Perspektiven, auf die ich in Absätzen (23) und (24) eingegangen bin). In den *Weiterführungen* werden unterschiedliche Aspekte der Bedeutung von Nicht-Wissen und Misslingen erörtert. Ich habe diesen Aspekt aus mehreren Gründen gewählt.

Zum einen war es in meinen beiden Seminaren für einige Studierende aus unterschiedlichen Gründen relevant, inwiefern eine Einbeziehung dieses Aspektes für eine Bestimmung und Abgrenzung von „Vermittlung“ wichtig sein kann: Gehört zur ‚Vermittlung‘ als ein Merkmal der Erfolg der Vermittlung oder ist auch eine misslungene Vermittlung eine Vermittlung oder nur ein Vermittlungsversuch? Wer bestimmt, wann ein Erfolg vorliegt? Sollte sich eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft auch mit der Frage befassen, wie z. B. Lehrerinnen und Lehrer kompetent mit Misslingen und Nicht-Wissen in Vermittlungssituationen umgehen können? In diesem Zusammenhang entstand der im Anhang abgedruckte Text von Horst Schilling.

Misslingen und reflexives Wissen um jeweilige Grenzen von Wissen und Nicht-Wissen sind leitende Ideen des Erwägungskonzeptes selbst und werden auch deswegen hier bedacht (vgl. auch die Diskussion über Nicht-Wissen in EWE 20(2009) Heft 2). Zudem scheint mir dieser Aspekt für das Ziel der Entwicklung einer Ethik der Vermittlung grundlegend zu sein (s. 3.3).

((37)) Nicht-Wissen bezüglich des inhaltlichen *Vermittlungsgegenstandes* bzw. *Nicht-Wissen als Kehrseite von Wissen*: Wissen als inhaltlicher Gegenstand von Vermittlung ist keine »gewisse Sache« und geht mit Nicht-Wissen einher. In diesem Sinne betonen z. B. KADE und DINKELAKER, dass der Vermittlungsgegenstand selbst ungewiss ist ((2)) und Horst SIEBERT weist auf den Zusammenhang zwischen „Wissensexpansion“ und dem Wachstum von Nicht-Wissen hin ((11)). Nicht-Wissen ist als Kehrseite von Wissen untrennbar mit diesem verbunden: „Wissen gibt es nicht mehr

als feststehende Wahrheit, sondern gerät zur Ressource, die „untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt ist“ (MEISTER (2); Zitat im Zitat von MEISTER stammt von Helmut Willke).

((38)) Die Entdeckung von Nicht-Wissen und Ungewissheiten als *reflexiven Wissensgewinn*:

Dass Nicht-Wissen als ein Erfahren der Grenzen des eigenen Wissens auch ein (gewollter, gezielter / inhaltlicher) Gegenstand von »Vermittlung« sein kann, wird z. B. von Lisa GRIMM in ihren Darlegungen zu einer Kunstvermittlung erörtert, welche ihren Ausgang vom Kunstwerk selbst nimmt (das Kunstwerk vermittelt sich selbst) und bei der ein Erkenntnisgewinn auch ein Erlebnis sein kann, „welches das Aushalten von Zweifeln umfasst“ ((10)). Dementsprechend beinhaltet nach GRIMM „Vermittlung [...] eine prozessorientierte, ergebnisoffene Struktur, die vielmehr auf die Grenzen des Verstehens und auf individuelle und experimentelle Zugänge zur Welt(ansicht) ausgerichtet ist“ (a. a. O.). GRIMM folgt hier einem Kunstverständnis von Carmen Mörsch, für die Kunstwerke bereits von ihrer Verfasstheit her auf die Grenzen des Verstehens hin angelegt seien (s. GRIMM (3)): „Das Sichtbarwerden von Sprach- und Verstehensbarrieren sowie deren Grenzen ist für Verstehens- und Bildungsprozesse innerhalb der Kunstvermittlung signifikant wichtig“ (GRIMM (3)). Infolgedessen gehe es auch nicht um „die Lehrbarkeit, sondern die Erfahrbarkeit von Kunstwerken“ (GRIMM (4)), wobei m. E. geklärt werden müsste, in welchem Ausmaß „die Erfahrbarkeit von Kunstwerken“ ihrerseits vielleicht doch auch in gewisser Weise gelehrt werden kann, wenn man denn ein weit gefasstes Verständnis von Lehren vertreten würde, das z. B. hierunter auch die Gestaltung von Lernszenarien als Erfahrungsräumen verstünde.

((39)) Vermittlung *zwischen* Wissen und Glauben (als Nicht-Wissen?):

Um die Erfahrung von Nicht-Wissen scheint es in gewisser Weise auch in den Darlegungen von Friedemann VOIGT zu einer Theologie der Vermittlung zu gehen, wenn diese zwischen Wissen und Glauben vermittelt und sich mit einer „„Zusammenstehbarkeit“ von religiösem Glauben und modernem Denken“ befasst ((10)). Versteht man Glauben in Opposition zu Wissen als eine Form des Nicht-Wissens, dann wären Wissen und Nicht-Wissen (als Glauben) gleichsam Gegenstände einer (mediativen) Zwischen-Vermittlung, deren Ergebnis dann seinerseits wiederum vermittelt werden mag, in dem Sinne, dass „einer einem anderen etwas (hier dann also: Ergebnis einer Vermittlung) vermittelt“. In diesem Sinne wären auch andere Zwischen-Vermittlungen wie z. B. Schlichtungen in den Blick zu nehmen. (Zur Perspektive der Theologie auf Vermittlung vgl. auch den im Anhang abgedruckten Beitrag von Eva-Maria Leifeld, die u. a. das Fach Theologie studiert und von der theologischen Perspektive auf Vermittlung besonders fasziniert war.)

((40)) Ungewissheiten und Nicht-Wissen im Vermittlungsprozess und hinsichtlich der *Folgen*:

Dass (pädagogisches) Handeln immer auch ein Handeln unter Ungewissheiten ist, gilt vielen als eine »alte« Weisheit. Von daher ist es wenig überraschend, dass in mehreren *Weiterführungen* hervorgehoben wird, dass Vermittlungsprozesse „geradezu erwartbar fehleranfällig sind“ (Tilman GRAM-

MES (3)), was es angemessen – etwa mit hinreichend komplexen Modellen, wie GRAMMES' fachdidaktischen Kegel – zu erfassen gelte. Auch nach MEISTER steht „das allgegenwärtige Phänomen der Vermittlung immer unter dem Vorbehalt des Nichtwissens und der Unsicherheiten über die neuesten Erkenntnisse“ ((3)) und es gälte den „Blick dafür [zu; B. B.] schärfen, was vermittelbar und was nicht vermittelbar“ ist ((5)). Dabei wird nicht nur der Vermittlungsprozess in seinem Verlauf als ungewiss eingeschätzt (s. auch KADE/DINKELAKER (3)), sondern auch seine Folgen.

KOHRING analysiert Vermittlungsbeziehungen „als Risikobeziehungen“ ((6)). Der „Umstand, dass man den perfekten Vermittlungsprozess keineswegs voraussetzen kann, macht jede Vermittlung zu einem wie auch immer großen Risiko für den Adressaten“ ((5)). Dabei bestehen mehrfache Risiken: erstens wenn „der Vermittler nicht auf dem aktuellen Stand des Wissens ist oder intellektuell und rhetorisch nicht in der Lage, es zu vermitteln“ ((5)); zweitens besteht ein Risiko bezüglich der „Wahl des zu vermittelnden Wissens“: „Generierung und Auswahl des vermittelten Wissens sind nie frei von Interessen, Vermittlungsprozesse nie neutral, sondern immer sozial eingebettet“ ((6)); drittens schließlich muss selbst eine erfolgreich verlaufende Wissensvermittlung „nicht per se mit positiven Konsequenzen verbunden“ ((6)) sein (s. auch SIEBERT, der einen Zusammenhang zwischen einer Wissenschaftsexpansion mit einhergehendem wachsendem Nicht-Wissen und einer Zunahme bedrohlicher Nebenwirkungen und katastrophaler Folgen sieht ((11)).

((41)) *Umgang* mit *eigenem* und *fremden* Nicht-Wissen:

Uwe WILKESMANN und Maximiliane WILKESMANN arbeiten heraus, warum „sowohl der Umgang mit dem eigenen Nichtwissen, als auch der Umgang mit fremden Nichtwissen einen weiteren Aspekt der Vermittlungswissenschaft“ darstellen sollten ((8)). Eine Weise des Umgangs mit eigenem und fremden Nicht-Wissen liegt z. B. in Situationen des Verschweigens von Wissen und Vortäuschen von Nicht-Wissen vor. WILKESMANN und WILKESMANN nennen dies in ihrer Vierfelder-Kombinatorik zur Unterscheidung von vier Arten des Nicht-Wissens „bekanntes Wissen als (scheinbares) Nichtwissen“ ((9)). Man denke auch an das Problem des Rechts auf Nicht-Wissen in einer Vermittlungswissenschaft (s. hierzu KOHRING (6)). REINMANN teilt diese Einschätzung der Bedeutung von u. a. fehlendem oder unsicherem Wissen sowie anderen Risiken und betont ihre Berücksichtigung für eine Vermittlungsethik (s. Reinmann II (20)).

((42)) Inwiefern sich innerhalb des Diskussionsstrangs um Nicht-Wissen und Misslingen die aufgezeigten Aspekte durch weitere Entfaltungen auch zu konkurrierenden Positionen im Felde einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft ausarbeiten lassen, ist herauszufinden. Hier ging es allein darum, einige Aspekte und Facetten aus diesem Diskussionsstrang mit dem Ziel zusammenzutragen, mehr oder weniger intuitive Vermutungen über die Relevanz dieses Diskussionsstranges zu systematisieren und zu plausibilisieren. Dieser wäre dann in seinen Möglichkeiten des Zusammenspiels mit anderen Diskussionssträngen erwägend einzubringen: Was bedeutet die Berücksichtigung von Nicht-Wissen und Misslingen z. B. für verschiedene Modelle der Vermittlung insgesamt (etwa auch für eine Ethik der

Vermittlung) oder auch nur für die Ausgestaltung einzelner Komponenten (etwa die Aufbereitung der Sachen/der Sach-Gegenstände)? Inwiefern lassen sich alternative »Vermittlungsmodelle« danach unterscheiden, wie in ihnen mit Misslingen und Nicht-Wissen umgegangen wird? Usw.

3.2.3 Teil-Ganze-Beziehungen von verschiedenen Aspekten am Beispiel der Beziehung von Didaktik und Vermittlung

((43)) Mit diesem Abschnitt knüpfe ich an den obigen Hinweis in (6) an, nachdem unterschiedliche Positionen sich auch danach unterscheiden lassen, in welchen Teil-Ganze-Beziehungen jeweilige Autoren und Autorinnen ihre Verständnisse von grundlegenden Termini verorten. Ich möchte dies am Beispiel der Beziehung von »Didaktik« und »Vermittlung« kurz andeuten. REINMANN'S diesbezügliche Darlegungen im *Forschungsaufakt* haben zu Nachfragen in den *Weiterführungen* und auch meinen Seminaren geführt, die zu Klärungen herausfordern. Auch wenn in den *Weiterführungen* vergleichsweise wenig explizit auf die Beziehung von »Vermittlung« und »Didaktik« als Teil-Ganze-Beziehung eingegangen wird, ist eine Beachtung dieser Beziehung trotzdem insofern relevant, weil sie – folgt man Überlegungen in REINMANN'S *Zwischenfazit* – folgenreich ist für ein adäquates Verständnis ihrer Überlegungen für einen möglichen gemeinsamen Rahmen einer inter- bzw. transdisziplinären Vermittlungswissenschaft und insbesondere den Vorschlag, hierfür das Modell eines Vermittlungsdreiecks zu nutzen. Teil-Ganze-Beziehungen spielen auch in anderen Zusammenhängen der Bestimmung und Analyse von »Vermittlung« eine Rolle, denen hier aber nicht weiter nachgegangen wird. Ich verweise exemplarisch auf den *Forschungsaufakt*, wo REINMANN „externe Wissenschaftskommunikation, mit der die Vermittlung von Wissenschaft an eine größere (heterogene) Öffentlichkeit gemeint ist, [...] als *eine* Komponente des Wissenschaftstransfers bezeichnet“ (Reinmann I (34)). Nachfolgende Überlegungen werden allein im Anschluss an eine Zitate-Zusammenstellung von REINMANN entwickelt.

((44)) Im *Forschungsaufakt* verortet REINMANN in Abschnitt (6) zunächst ihren Einstieg in die Entwicklung eines „interdisziplinären Rahmens für eine Vermittlungswissenschaft“. Zwar entwickle sie ihren Vorschlag für einen interdisziplinären Rahmen „aus der Perspektive der Didaktik in Kombination mit lehr-lerndpsychologischen Überlegungen“, weil hier ihre „spezielle Expertise“ liege. Aber:

„Dies ist nun *nicht* so zu verstehen, dass die Didaktik zwingend den *Nukleus* einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft bildet, um den sich wie konzentrische Kreise andere Disziplinen legen. Vielmehr verstehe ich die didaktische Perspektive als ein *Segment*, das zwar in den Nukleus reicht, aber der Komplettierung durch andere Disziplinen – sowohl im Kern als auch an der Peripherie – bedarf. Dass die Didaktik allerdings einen *wichtigen* Beitrag für eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft liefern kann, davon bin ich überzeugt“ (Reinmann I (6)).

Einige Absätze später ergänzt REINMANN:

„Es geht mir *nicht* darum, die Didaktik durch eine Vermittlungswissenschaft zu ersetzen, was voraussetzen würde, dass Didaktik und Vermittlung eins sind, wovon ich nicht ausgehe. Vielmehr sehe ich in der Vermittlung *eine* (vielleicht auch wesentliche) Komponente der Didaktik, die diese mit anderen Disziplinen als Schnittmenge teilt“ (Reinmann I (10)).

Wichtig ist REINMANN auch, dass sie mit dem Vermittlungsdreieck als operativem Schema umfassender und nicht nur

auf didaktische Kontexte bezogen ansetzt: „Das didaktische Dreieck ist also nur *eine* Variante dieser Vermittlungsstruktur“ (Reinmann I (46)), wobei mit Vermittlungsstruktur die „Triade *Akteur – Adressat – Sache*“ gemeint ist (a. a. O.).

((45)) Über Missverständnisse, zu denen es nach REINMANN bezüglich der Beziehung von Didaktik und Vermittlung (bzw. Lehren) gekommen ist, hält sie im *Zwischenfazit* zunächst einmal fest, dass Vermittlung immer nur *eine* Komponente des Lehrens oder *ein* Aspekt von Didaktik ist, und erläutert ausführlich, inwiefern dies kein Ausblenden anderer Komponenten des Lehrens bedeutet:

„Dass im Forschungsaufakt Vermittlung mit Lehren oder Didaktik gleichgesetzt wird, haben offenbar mindestens sieben Autoren herausgelesen. Dies deutet darauf hin, dass ich meine Einschätzung zum Verhältnis zwischen Vermittlung und Lehren/Didaktik nicht gut verdeutlicht habe. Ich versuche, das nachzuholen: Vermittlung ist aus meiner Sicht nur *eine* Komponente des Lehrens, dessen Pendant ein rezeptives Lernen ist. Andere Komponenten des Lehrens sind z.B. die *Aktivierung* von Lernenden zu einer produktiven Auseinandersetzung mit Inhalten (z.B. mittels Übungs- und Anwendungsaufgaben, Problemstellungen und Fällen, Methoden zur Unterstützung von Problemlösen und Kooperation etc.) sowie die *Betreuung* (oder Begleitung) von Lernenden sowohl bei rezeptiven als auch bei produktiven Lernprozessen. Ebenso wenig wie ich annehme, dass Lehren im Vermitteln aufgeht, vertrete ich außerdem die Auffassung, dass sich Didaktik in Vermittlung erschöpft: Als Wissenschaft vom Lehren und Lernen (Kron, 2008, S. 36) ist Vermittlung immer nur *ein* Aspekt von Didaktik. Oder noch einmal anders formuliert: Wenn es um die Gestaltung von Lernangeboten in Bildungsinstitutionen wie Schule, Hochschule oder Einrichtungen der Weiterbildung geht, würde ich niemals dafür plädieren, sich auf Vermittlung zu konzentrieren, sondern diesen Aspekt des Lehrens – je nach Ausgangslage und situativen Bedingungen – gezielt mit Methoden zur Aktivierung zu verknüpfen und die Lernenden an geeigneten Stellen z.B. durch Feedback zu begleiten (vgl. Reinmann, 2012). Für das Lernen in Bildungsinstitutionen ist die Gestaltung stimmiger *didaktischer Szenarien* anzustreben, in denen die Vermittlung einen geeigneten Platz erhalten muss (so meine Position). Das gilt für die Praxis ebenso wie für Forschungsfragen, die unter dem Dach der Didaktik selbstverständlich nicht auf solche zu beschränken sind, welche die Vermittlung betreffen“ (Reinmann II (9)).

Das von ihr vorgeschlagene Vermittlungsdreieck darf nach REINMANN nicht mit dem didaktischen Dreieck gleichgesetzt werden. Deshalb korrigiert sie:

„In mindestens vier Weiterführungstexten finden sich Stellen, die nahelegen, ich würde zwischen dem Vermittlungsdreieck und dem didaktischen Dreieck keinen Unterschied machen. Das didaktische Dreieck ist aus meiner Sicht aber nur eine *Variante* des Vermittlungsdreiecks. Es eignet sich in Bildungskontexten vor allem für den Aspekt der Vermittlung beim Lehren, weniger aber für andere Lehrziele und -aufgaben und damit auch für andere Komponenten des Lehrens in Bildungsinstitutionen. Möglicherweise ist diese (ungewollte) Vermengung von Vermittlung und Lehren/Didaktik auch der Grund dafür, dass in mindestens drei Texten explizit vermutet wird, der vorgeschlagene Vermittlungsbegriff blende konstruktivistische Erkenntnisse aus oder verhindere deren Berücksichtigung“ (Reinmann II (10)).

Schließlich klärt REINMANN im *Zwischenfazit* noch:

„Weitere Verständigungsprobleme traten nur vereinzelt auf, sollen aber an der Stelle zumindest kurz genannt werden: So hat z.B. *Tilman Grammes* aus meinem Text entnommen, dass Vermittlung einen didaktischen Nukleus *haben muss*, was ich ändern würde in *haben kann*“ (Reinmann II (12)).

((46)) Versucht man, REINMANN'S Klärungen zu ihrem Verständnis von „Vermitteln“ in Abgrenzung von Lehren, Lernen, Didaktik aus diesen Zitaten in einer Kurzfassung zusammenzuführen, so könnte diese lauten:

„Vermittlung ist [...] nur *eine* Komponente des Lehrens, dessen Pendant ein rezeptives Lernen ist“ (Reinmann II (9)). Insofern Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen ist, ist danach Vermittlung als eine Komponente des Lehrens auch ein Aspekt von Didaktik (a. a. O.). Vermittlung kann (muss aber nicht!) einen didaktischen Nukleus haben (s. Reinmann II (12)).

Kombinatorisch ließe sich die Position von REINMANN in einem ersten Versuch folgendermaßen darstellen:

	Vermittlung ist ein Aspekt von Didaktik*	Vermittlung hat einen didaktischen Nukleus	spaltenweise Deutung: Position von Reinmann	Weitere 15 Deutungsmöglichkeiten
1. Zeile	+	+	+	+ - ... -
2. Zeile	+	-	+	- + ... -
3. Zeile	-	+	-	- - ... -
4. Zeile	-	-	-	- - ... -

*genauer: Vermittlung ist eine Komponente des Lehrens, welches ihrerseits ein Aspekt von Didaktik ist

Erwägungstafel 3

Wer letztlich welche Position vertritt, wird auch davon abhängen, was genau jeweils unter „Vermittlung“ und „Didaktik“ sowie weiteren verwandten Termini verstanden wird und welche weiteren Aspekte (Dimensionen/Merkmale) jeweils konstitutiv für die einzelnen Begriffe gehalten werden. Die Erwägungstafel 3 kann hier allenfalls ein Stützpunkt für genauere Klärungen sein.

((47)) Ausgehend von den Darlegungen REINMANNs mögen folgende Versuche systematischer Unterscheidungen verschiedener Verständnisse eine Orientierung für weitere Klärungen sein. Diese Unterscheidungsversuche wurden durch Diskussionen im WS 2011/12 angeregt, in welchem Studierende aus dem Seminar heraus auch Fragen zum *Forschungsaufakt* an Gabi REINMANN mailten, mit deren Antworten dann weiter gedacht werden konnte.

1. Didaktik ist ein Teil von Vermittlung(swissenschaft) versus Didaktik ist kein Teil von Vermittlung(swissenschaft) (dazwischen liegt dann noch die Position, zu der REINMANN im *Zwischenfazit* und ihrer Auseinandersetzung mit den Überlegungen von GRAMMES gelangt: Didaktik kann, muss aber nicht, ein Teil von Vermittlung(swissenschaft) sein).
2. Wenn Didaktik ein Teil von Vermittlung(swissenschaft) ist, dann kann dieser Teil in Relation zu anderen Teilen verschieden gewichtet werden und bedeutsam sein. Didaktik kann z. B. den Kern/Nukleus von Vermittlungswissenschaft ausmachen oder ein einfaches Segment sein. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den anderen Teilen und dem Zusammenhang der verschiedenen Teile untereinander: Sind z. B. alle gleich starke/relevante Segmente? Gibt es vielleicht eine Segmenthierarchie oder bestimmte Abhängigkeiten zwischen den Segmenten usw.?
3. Wenn Didaktik ein Segment von Vermittlung(swissenschaft) ist, stellt sich die Frage, ob es als Segment komplett in der Vermittlung(swissenschaft) »aufgeht« oder in andere Gebiete/Bereiche/Zusammenhänge hineinreicht, so dass das Didaktik-Segment von Vermittlung(swissenschaft) seinerseits nur ein Teil/Segment von Didaktik ist.

Ich breche an dieser Stelle ab. Wichtig wäre es für weiterführende Forschungen, dass solche ersten Systematisierungsvorschläge in Verbindung mit konkreten Beispielen erörtert würden, damit sich die jeweils verwendeten grundlegenden Termini genauer bestimmen lassen und über die Beispiele kontrollierbar wird, ob man gleiches oder verschiedenes meint, wenn man etwa von Teil-Ganze-Beziehungen in Bezug auf »Didaktik« und »Vermittlung« spricht.

3.2.4 Kritik des Vermittlungsdreiecks und andere Modelle

((48)) Dass das von REINMANN im *Forschungsaufakt* vorgeschlagene Vermittlungsdreieck als operatives Schema einer inter- bzw. transdisziplinären Vermittlungswissenschaft in den *Weiterführungen* auf Einwände gestoßen ist, wie berechtigt oder unberechtigt diese auch sein mögen, wurde in den vorangegangenen Darlegungen schon angedeutet und ist vor allem auch mit ihrer Zielsetzung einer bewussten Fokussierung auf die vermittelnden Akteurinnen bzw. Akteure und ein additives Vermittlungsverständnis („einer vermittelt einem anderen etwas“) zu sehen. Neben gleichsam immanenten, d. h. sich innerhalb des Dreiecks bewegenden Kritikpunkten, Vorschlägen, Anregungen usw., auf die z. T. im Folgenden in 3.2.4.1 und 3.2.4.2 eingegangen wird, findet man in den *Weiterführungen* auch Vorschläge für andere Modelle, die als differenziertere Ausarbeitungen bzw. Weiterentwicklungen des ursprünglichen Dreiecks in die Diskussion eingebracht werden. Dabei ist zu beachten, dass – wie oben in (45) ausführlich zitiert – das didaktische Dreieck für REINMANN „nur eine Variante des Vermittlungsdreiecks“ ist (Reinmann II (10)), und dies nach REINMANN nicht in allen *Weiterführungen* berücksichtigt wurde (a. a. O.). Die Beachtung dieses Abstraktionsunterschieds in Kritiken am Vermittlungsdreieck und Vorschlägen für andere Modelle wäre auch bezüglich der folgenden Darlegungen auszuarbeiten. Hier geht es nur darum, verschiedene Sichten auf die Figur eines Dreiecks als Modell zur Beschreibung von Vermittlung – in welcher Konkretion auch immer – zusammenzustellen.

((49)) So schlägt BUSCH anstelle des didaktischen Dreiecks „ein dynamisches Modell“ vor, „das sich konzeptuell an der in der Konfliktmediation gebräuchlichen Kommunikationstechnik des *Loop of Understanding* orientiert“ ((4)), diese aber noch weiterentwickelt. Letztlich mündet BUSCHs Vorschlag in einen „Ausbau des didaktischen Dreiecks unter kommunikationstheoretischen und konstruktivistischen Annahmen zu einem Fünfeck“ ((12)), bestehend aus „Akteur, Zeicheninterpretation, Zeichen, Zeicheninterpretation, Adressat“ ((11)). Dabei lasse sich die „Prozessualität im Vermittlungsprozess [...] durch eine spiralförmige Aneinanderreihung und Wiederholung des Fünfecks veranschaulichen“ ((12)). In BUSCHs Modell rückt die „Sache mangels unmittelbarer Zugänglichkeit“ ((9)) in den Hintergrund. Im Vordergrund stehen die beteiligten Individuen und ihr Versuch einer sprachlichen Verständigung (s. (9)f.). Insgesamt nähert sich damit „der Vermittlungsprozess des „einer vermittelt einem anderen etwas“ notwendigerweise dem Verständnis von „einer vermittelt zwischen zwei (oder mehreren) anderen“ an“ ((9)).

((50)) Auch der fachdidaktische Kegel bzw. die fachdidaktische Pyramide, zu dem bzw. zu der GRAMMES das Dreieck aus Unterrichtsgegenstand/Thema, Lehrer/in und Schüler/in erweitert, zielt auf eine Annäherung zwischen den beiden Vermittlungsverständnissen von REINMANN: „Im fachdidaktischen Kegel kann die funktionale mit der dialogischen Doppelbedeutung (8) des Wortes „Vermittlung“ integriert werden“ ((3)). Mit diesem Modell soll die pädagogische Sozialität sowie die Medialität und Re-Präsentation der Unterrichtsgegenstände, d. h. die Differenz von Unterrichtsgegenstand und

Realgegenstand berücksichtigt werden (s. (2)). Eine Ausnahme besteht für GRAMMES nur bei der Philosophiedidaktik, „wo Sachgegenstand und Lerngegenstand in eins fallen“ (GRAMMES, Anmerkung 1).

((51)) Während BUSCH und GRAMMES die konstruktivistische Sicht auf die Themen/Sachen ähnlich zu sehen scheinen, vermute ich, dass ihre Gewichtung der Sache/Themen unterschiedlich ausfällt. Bei GRAMMES behält die Sache/das Thema ja nicht nur ihren/seinen Ort im Dreieck auf dem Boden des Kegels, sondern zielt insgesamt auch auf einen Realgegenstand (die Spitze des Kegels), wie immer dieser dann dort auch wieder individuell wie sozial (kommunikativ) konstruiert werden mag (s. Abb. 1 in (2)). Hier wären genauere Vergleiche und auch Beispielsanalysen hilfreich. Insbesondere bin ich unsicher, inwiefern es nicht auch jenseits des Philosophieunterrichts viele Beispiele dafür gibt, wo auch im Unterricht Realgegenstände behandelt werden.

((52)) Von HERZOG wird das didaktische Dreieck als allenfalls „analytisches Schema“ für die Praxis von Unterricht bewertet, „das unter dem Anspruch steht, die soziale Komplexität der Unterrichtssituation für die Lehrkraft zu reduzieren“ ((9)), nicht jedoch geeignet ist „für die unvoreingenommene Analyse des Unterrichts als Vermittlungssituation“ ((8)). Die Frage ist, ob das an der Figur des Dreiecks liegt oder (auch) daran, wie man dieses ausgestaltet. Ließe sich das didaktische Dreieck nicht auch mehr aus z. B. der Perspektive der Lernenden entfalten bzw. diese angemessener in den Blick nehmen, wenn man das Ganze unter der Frage nach der Eröffnung von Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler betrachten würde? Oder würde ein solcher Fokus das Dreieck »sprengen« und etwa zu dem von KOCH-PRIEWE entwickelten Kooperations-Modell (s. (14)) führen, deren Vorstellungen über Kooperation mit denen von LUDWIG zu »vermitteln« wären (insbesondere LUDWIG (11))? Welche anderen Modelle könnte es geben und inwiefern stellen sie Selbstbegrenzungen der Didaktik dar (s. HERZOG (9)), die Klärungen eher behindern, denn voranbringen? Im Blockseminar des Sommersemesters war die Frage nach einem klärungsförderlichen Modell für Vermittlung auch für einige Studierende eine Forschungsfrage, die in einer der Gruppenarbeiten angedacht wurde und zu einer »dynamischen Vermittlungszwiebel« führte (s. den zusammenfassenden Kurzbeitrag von Yvonne Günther u. a. im Anhang dieser Synopse).

3.2.4.1 Zu den Beteiligten an »Vermittlungsprozessen«

((53)) Angesichts der Komplexität sozialer Verhältnisse erfordert erfahrungsbezogenes Zurechtfinden – ob nun im Alltag oder mittels empirischer Sozialforschung –, dass man versucht, möglichst illusionäres und vorurteilshafte Identifizieren von Gegenstandsbereichen zu verringern (Validitätsproblem). Hierfür ist es hilfreich, Alternativen so zu konstruieren, dass man sich Wege erschließt, eher begründen und verantworten zu können, warum man welche erwogenen Alternativen bevorzugt. Die Forschungskoope-ration bietet hierfür eine hervorragende Ausgangslage. Dass man bei klärungsförderlicher Theoriearbeit erwägen

sollte, wie möglichst gut zu erwägen wäre, wurde schon hervorgehoben. Solch aufwändige Theoriearbeit mag dazu führen, in Kontroversen nicht so schnell zu resignieren, weil sie Erfahrungen von Klärungsfortschritten ermöglichen.

In diesem Abschnitt möchte ich Texte der Forschungskoope-ration als Ausgang nutzen, um zu verschiedenen Gesichtspunkten Erwägungsmöglichkeiten zur Diskussion zu stellen. Diese Erwägungsmöglichkeiten werde ich zum Teil als Fragen darlegen. Dabei knüpfe ich auch an bisherige Erörterungen an.

((54)) Wer bestimmt bzw. wie wird organisiert/festgelegt usw., wer sich in welchen »Vermittlungszusammenhängen« zusammenfindet? Man braucht hier nur die Situation von Schule, die für Lernende durch Schulpflicht eine Zwangssituation ist, mit freiwilligem lebenslangen Lernen, etwa im Rahmen eines Hobbys zu kontrastieren oder an mehr oder weniger durch Arbeitgeber/Arbeitgeberin nachdrücklich empfohlene Schulungen und Fortbildungen beruflicher Art im Unterschied zu freiwilliger Teilnahme an einer Tagung denken. Freiwillige, selbstbestimmte Beteiligungen an Vermittlungssituationen sind von unfreiwilligen, fremdbestimmten Beteiligungen zu unterscheiden. Angewandt auf nur eine vermittelnde Person und eine Person, der etwas vermittelt wird oder die etwas vermittelt bekommen möchte, wären diesbezüglich Beispiele für vier Fälle/Konstellationen zu finden und zu erwägen, für welche man den Terminus »Vermittlung« oder andere Termini nehmen möchte.

((55)) Wie und wo finden sich die Beteiligten an einer Vermittlung zusammen? Diese Fragen ergeben sich, wenn man an die Möglichkeiten der Gestaltungen von Vermittlungsprozessen durch die (neuen) Medien denkt (s. hierzu statt anderer auch KADE/DINKELAKER (4), KÜBLER (3)ff.). Es ist zu unterscheiden, ob vermittelnde Personen und die, die etwas vermittelt bekommen wollen bzw. denen etwas vermittelt werden soll, sich gemeinsam an einem Ort befinden oder nicht. Ist es ein gemeinsamer Ort, so mögen sich gemeinsame Orte etwa danach unterscheiden lassen, ob es sich z. B. um Orte der vermittelnden Personen oder der Personen handelt, denen etwas vermittelt wird bzw. die etwas vermittelt bekommen wollen, oder ob es sich um so etwas wie institutionalisierte Dritt-Orte handelt. Ein Beispiel für die letztere Möglichkeit wären Schulen oder Universitäten im Unterschied zu Unterricht im Haus der Lernenden oder der Lehrenden.

((56)) Gleichzeitige Anwesenheit an einem Ort ist keine Garantie dafür, dass die Personen, denen etwas vermittelt wird, nicht mehr oder weniger anonym bleiben für die vermittelnde Person. Ein Beispiel hierfür wären Großveranstaltungen, wie Vorlesungen für mehrere hundert Studierende, die etwas vermittelt bekommen wollen/sollen und trotz ihrer Anwesenheit der vermittelnden Person mehr oder weniger unbekannt bleiben.

((57)) Befinden sich die Beteiligten an verschiedenen Orten, könnte man dies vielleicht als eine indirekte Anwesenheit bezeichnen, wenn man z. B. an den Fall einer Video-Konferenz-Schaltung denkt, über die hinweg die Beteiligten zur gleichen Zeit an verschiedenen Orten in einem Vermittlungszusammenhang stehen könnten.

((58)) Zu bedenken sind weiterhin solche Fälle, in denen die »vermittelnde« Person in der Vermittlungssituation selbst abwesend ist, in dem Sinne, als sie nicht auf die Personen, die etwas »vermittelt« bekommen wollen, unmittelbar reagieren kann. In einem meiner Seminare wurde diesbezüglich der Fall eines im Internet frei zugänglichen Video-Clips erörtert, in dem eine mehr oder weniger bekannte oder unbekannte »vermittelnde« Person Gitarrengriffe zeigt und der von irgendjemandem oder auch niemandem genutzt werden kann, die oder der sich das Gitarrenspielen selbst beibringen möchte. Will man hier noch von „Vermittlung“ sprechen – auch in dem Fall, wenn die Gitarre spielende Person gar keine Vermittlungsabsichten hätte, sondern vielleicht nur ihr Spiel ins Netz stellen wollte – vielleicht erfolgte dies sogar ohne ihr Wissen durch eine dritte Person –, sie aber von anderen als »Modell« für Nachahmung und autodidaktisches Lernen genommen wird? In den *Weiterführungen* befasst sich u. a. FUNIOK mit der Frage der Abwesenheit des Autors bzw. der Autorin und stellt fest, „je abwesender und kollektiver der Autor, desto beweglicher und offener der (Hyper-)Text“ ((13)).

Wie will man all diejenigen einseitig-anonymen Konstellationen fassen, in denen eine am Ort des »Vermittlungsgeschehens« abwesende »vermittelnde« Person bzw. eine Person, die für »(Selbst)Vermittlung« genutzt wird, zwar für diejenigen, die von ihr etwas vermittelt bekommen wollen, in »Erscheinung« tritt (etwa durch biographische Hinweise und vielleicht ein Foto auf dem Buchdeckel, als Sprechende im Hörfunk oder Vorführende in einem Video), selbst aber nicht weiß, dass sie für »(Selbst)Vermittlung« herangezogen wird, und, wenn sie ein »Vermittlungsanliegen« haben sollte, nicht wissen kann, wer alles ihr »Vermittlungsangebot« nutzt? Jede Bestimmung von „Vermittlung“ wirft ihre spezifischen Abgrenzungsfragen auf, die für datenerschließende Forschungen zu klären wären.

((59)) Würde man das zuletzt skizzierte Sich-selbst-Beibringen auch „Vermittlung“ nennen wollen, so wäre zu fragen, inwiefern man dann noch zwischen „Lernen“ und „Vermittlung“ unterscheidet bzw. wie diese zusammenhängen (s. hierzu auch die oben in (30) vorgeschlagene Abgrenzung von KAZMIERSKI): Kann es ein „Lernen“ ohne „Vermittlung“ geben und was wäre ein Beispiel hierfür? Vielleicht ein »Lernen mittels Versuch und Irrtum«, bei dem es keinerlei Anregungen von außen gibt, wie dies der Fall sein kann, wenn man versucht, ein für sich unbekanntes Problem zu lösen und hierbei keine Hilfe/Anregungen usw. von anderen hat? In diesen Diskussionsstrang wären u. a. auch die Überlegungen von KADE und DINKELAKER zu „Formen der stellvertretenden Aneignung und der stellvertretenden Vermittlung“ ((4)) sowie zur Selbstpädagogisierung ((7)f.) oder die Darlegungen von KAZMIERSKI zum Selbstlernen ((7)ff.) einzubeziehen, um nur auf zwei Anknüpfungsmöglichkeiten an die *Weiterführungen* hinzuweisen.

((60)) Wer bestimmt den inhaltlichen/thematischen/sachlichen Gegenstand der »Vermittlung«? (Zum *Was* möglicher Gegenstände s. 3.2.4.2). Ich sehe hier grundsätzlich vier Möglichkeiten, wenn man zwischen *vorgegebenen* Gegenständen der Vermittlung und solchen, die über *Entscheidungen* der Beteiligten bestimmt werden, unterscheidet. (Würde

man Möglichkeiten des reflexiven Aufeinanderbezogenseins von Vorgaben und Entscheidungen beachten, käme man auf mehr als vier Unterscheidungsmöglichkeiten). Ich beschränke mich hier auf zwei Beteiligte. Wie in einigen *Weiterführungen* auch thematisiert, sind diesbezügliche Grundüberlegungen für mehr Beteiligte ausdifferenzieren, was insbesondere relevant wird, wenn man sich die unhintergehbare Heterogenität jeweiliger Gruppen bewusst macht, denen etwas vermittelt werden soll oder die etwas vermittelt bekommen wollen. Das gilt auch für die Seite der vermittelnden Personen, wie man sich leicht ausmalen kann, wenn man an größere institutionelle Vermittlungseinrichtungen denkt, wo gleiche Inhalte von verschiedenen Personen vermittelt werden und Personen, denen etwas vermittelt wird bzw. die etwas vermittelt bekommen wollen, mit unterschiedlichen Vermittelnden konfrontiert sind.

Erstens können Gegenstände der Vermittlung für beide Beteiligte der Vermittlung Vorgaben sein: eine Fahrlehrerin muss z. B. die geltende Verkehrsordnung vermitteln, da gibt es im Wesentlichen zumindest weder für sie noch für ihre Schüler und Schülerinnen inhaltliche Gestaltungsspielräume. Diese inhaltliche Vorgabe sagt aber nichts darüber aus, *wie* sie vermittelt wird. Die Art und Weise der Vermittlung kann selbst unterschiedlich vorgabe- oder entscheidungsorientiert gestaltet sein (s. auch den nächsten Punkt).

Zweitens könnte die vermittelnde Person über den (Sach-)Gegenstand allein entscheiden oder ihn drittens, wie das in den *Weiterführungen* ja auch mehrfach als Möglichkeit diskutiert wird, gemeinsam mit den Personen, denen die vermittelnde Person etwas vermitteln möchte, und die mehr oder weniger auch etwas vermittelt bekommen wollen, aushandeln.

Viertens wäre auch die Möglichkeit zu erwägen, wie man Konstellationen nennen möchte, in denen der Prozess der Vermittlung auf Wunsch der Person, der etwas vermittelt wird, initiiert wird und diese auch den (Sach-)Gegenstand der Vermittlung festlegt (s. hierzu das Beispiel „Auf Reisen“ im *Anhang*; auch das Beispiel „Tanzkurs“ ist diesbezüglich interessant. Denn obwohl es sich bei den Tanzschritten um mehr oder weniger vorgegebene Schrittabfolgen handelt, denen sowohl Tanzlehrende als auch Tanzlernende »folgen« müssen, liegt dem Ganzen eine reflexive Entscheidung der Tanzlernenden zu Grunde, nämlich tanzen lernen zu wollen).

((61)) Diese Überlegungen regen zu Arbeitshypothesen an, wie z. B. die folgenden drei:

Erstens: Je vorgebeorientierter die Vermittlung von den vermittelnden Akteurinnen und Akteuren her angelegt ist, desto eher liegt das vor, was REINMANN ein „additives Vermittlungsverständnis“ nennt.

Zweitens: Je entscheidungsorientierter die Vermittlung für die adressierten Akteurinnen und Akteure angelegt ist, umso mehr kann die vermittelnde Person in den Hintergrund treten bzw. sich gänzlich zurückziehen und umso wichtiger werden entsprechend aufbereitete Lernmaterialien/Gegenstände/Aufgaben/Probleme/Fragen usw., die in sich so viel Differenzierungspotenzial und einen so hohen Aufforderungscharakter (manchmal vielleicht auch provokativen Charakter im Sinne einer provokativen Didaktik) haben, dass eher das vorliegt, was REINMANN ein integriertes Vermittlungsverständnis

nennt (s. z. B. Reinmann I (8)). Beim integrierten Vermittlungsverständnis ist für REINMANN die Vermittlung der Sache inhärent, während sie im Falle einer additiven Vermittlung extern zur Sache dazu kommt. Dabei erscheint es REINMANN allerdings selbst „fraglich, ob das externe und das inhärente Prinzip wirklich Gegensätze sind. Ihre Unterschiede könnten auch darauf zurückzuführen sein, dass verschiedene Akzente gesetzt werden, was die Rolle und das Gewicht des Akteurs, des Adressaten und der Sache betrifft“ (Reinmann I (9); zu veränderten Rollenkompetenzen der vermittelnden Personen, die eher Vermittlungen ermöglichen wollen, vgl. statt anderer auch SIEBERTS Überlegungen zur Fähigkeit des Moderierens (12)).

Drittens: In dem Maße, wie man „vermitteln“ auch für Bildungs- bzw. Lernsituationen anwenden möchte, in denen es weniger (oder gar nicht) um Instruktion, als vielmehr um Ermöglichung (und nur falls erwünscht um Begleitung) von Aneignungs- und Erschließungsprozessen geht, erweitert sich das Vermittlungsverständnis in Richtung einer »Zwischenvermittlung«. Hat REINMANN im *Forschungsaufakt* dies bewusst ausgeklammert (s. hierzu statt anderer auch die *Weiterführung* von SPANNAGEL)?

((62)) Die Frage, wie umfassend eine inter- bzw. transdisziplinäre Vermittlungswissenschaft ansetzen sollte, hängt m. E. dabei auch mit ihren Ansprüchen zusammen, die mit einer Ethik der Vermittlung verknüpft werden. In welchem Spektrum zu erwägender Vermittlungsgestaltungen ist diese begründend zu verorten? Ist es hierfür relevant, das gesamte Spektrum von möglichen Vermittlungsweisen, also etwa von indoktrinierend, manipulierend, überwältigend über instruktiv bis hin zu demokratisch mitbestimmungsorientiert zu erfassen? Wo liegen die Grenzen dessen, was man diesbezüglich erwägend mit einbeziehen kann?

3.2.4.2 »Sach-Gegenstände« von »Vermittlung« als »Forschungs-Gegenstände« von »Vermittlungswissenschaft«

((63)) Die Frage nach dem *Was* von Vermittlungen, die in diesem Abschnitt angerissen werden soll, zielt auf die inhaltlichen/thematischen/sachlichen Gegenstände von Vermittlungen und ist von der Frage nach dem *Was* von (einer) Vermittlungswissenschaft(en) zu unterscheiden (zu dieser Unterscheidung siehe bereits oben Anm. 3 und Überlegungen in (67)ff.).

Im Rahmen dieser Synopse werden mögliche inhaltliche/thematische/sachliche Gegenstände innerhalb von Vermittlungssituationen „Sach-Gegenstände“ genannt. Sach-Gegenstände können weiterhin außerdem ein (Forschungs-)Gegenstand für Forschungen über »Vermittlung« und damit ein eigenes Forschungsfeld »Vermittlung« sein, wie z. B. die EWE-Forschungskooperation. Wenn es um eine »Gegenstandsbestimmung« dieses Forschungsfeldes »Vermittlung« geht, wird im Rahmen dieser Synopse zur Abgrenzung von den möglichen Sachgegenständen in konkreten Vermittlungssituationen die Bezeichnung „Forschungs-Gegenstand“ verwendet.

((64)) Wenn REINMANN im *Forschungsaufakt* die Frage nach den inhaltlichen/sachlichen/thematischen Gegenständen der Vermittlung zunächst einmal aus ihren Darlegungen über ein

mögliches Forschungsfeld Vermittlungswissenschaft ausgeklammert, so hat dies Gründe:

„So habe ich die Frage weitgehend ausgeklammert, *was* eigentlich alles vermittelt werden kann, was sich also hinter der „Sache“ verbirgt. Ebenfalls nicht direkt behandelt habe ich die damit zusammenhängende Frage, welchen Einfluss die Sache auf den Vermittlungsprozess hat und vieles mehr. All dies aber ginge auch bereits in Richtung konkreter Forschungsfragen, die, wenn sich denn ein gemeinsamer Rahmen erarbeiten ließe, in einzelnen Forschungsprojekten zu beantworten wären“ (Reinmann I (61)).

Dass REINMANN die Auffassung derjenigen *Weiterführungen* teilt, die Relevanz der Sach-Gegenstände als Forschungs-Gegenstände stärker zu berücksichtigen (z. B. HOF (2), KOCH-PRIEWE (11)f., KÜBLER (2), MCHITARJAN (8)), wird in ihrem *Zwischenfazit* schon allein dadurch deutlich, dass sie der Frage nach der „Bedeutung der Sache“ einen eigenen Absatz widmet (Reinmann II (14)-(17)). Dabei geht es sowohl um mögliche Sach-Gegenstände als aber auch nochmals um das Forschungsfeld Vermittlungswissenschaft und welches seine Forschungs-Gegenstände sein sollten. Bevor ich mich auf die Sach-Gegenstände konzentriere, möchte ich insofern vorab REINMANNs Interpretationen mit Hilfe der Unterscheidung von Sach- und Forschungsgegenstand Vermittlung meinerseits kurz interpretieren, da sich damit gut Bezüge und Klärungshorizonte zu Bestimmungs- und Abgrenzungsfragen, wie sie oben in (3.2.1) erörtert wurden, herstellen lassen.

((65)) Zunächst stimmt REINMANN einer Präzisierung des Sprachgebrauchs im Forschungsfeld Vermittlungswissenschaft zu, nämlich statt von der Vermittlung einer Sache zu sprechen, genauer zu formulieren, dass man „Informationen über eine Sache“ vermittele (s. Reinmann II (14)), worauf z. B. BUSCH ((6)) hingewiesen hat. Im Anschluss hieran führt sie die Frage nach möglichen Sach-Gegenständen als „Frage, *was* man unter welchen Bedingungen vermitteln kann oder sollte“, mit der Frage nach den Forschungsgegenständen zusammen, wenn sie das Problem hinzufügt, „was davon [von den Sach-Gegenständen; B. B.] auch Gegenstand einer Vermittlungswissenschaft ist“ (Reinmann II (15)). Diese Zusammenführung irritiert insofern, als sie die Frage stellen lässt: Sollte nicht alles, was vermittelt werden kann oder soll (also ein Sach-Gegenstand von Vermittlungen sein kann), zumindest potenziell und auf einem problemadäquaten Abstraktionsniveau nicht auch Forschungs-Gegenstand einer Vermittlungswissenschaft sein? Natürlich ist eine wie auch immer näher zu bestimmende Vermittlungswissenschaft keine Wissenschaft der Geschichte, der Biologie, der Mathematik usw. Aber sollte sie nicht die verschiedenen sachlichen/fachlichen/inhaltlichen möglichen Gegenstände von Vermittlungen insofern der Idee nach methodisch-systematisch alle in den Blick nehmen, als diese beispielhaft für bestimmte näher zu bestimmende Arten von Sach-Gegenständen stehen? Vielleicht muss man hier auch noch genauer werden und zwischen Forschungsfeld- und Forschungs-Gegenständen unterscheiden.

((66)) In diesem Zusammenhang interpretiert REINMANN KOHRING so, dass er es begrüße, „den Vermittlungsgegenstand auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu begrenzen und Meinungen oder Alltagskonzepte in einer Vermittlungswissenschaft nicht zu beleuchten, weil sonst kein Unterschied zur Kommunikation besteht“ (Reinmann II (15); Unterstreichung B. B.). Einmal abgesehen davon, dass zu klären ist, wann Meinungen übergehen in Sach-Gegenstände der

Vermittlung, was für REINMANN im Unterschied zu KOHRING beim wissenschaftlichen Peer Review der Fall sei, wenn dort „auch sachliche Argumente ihren Platz haben“, gefällt ihr an KOHRINGS Vorschlag, „dass er Meinungen als Gegenstand der Vermittlung ausschließt, um das Spezifische der Vermittlung gegenüber der Kommunikation zu betonen“ (Reinmann II (15); Unterstreichung B. B.). Versteht man den „Vermittlungsgegenstand [...] wissenschaftliche Erkenntnisse“ und „Meinungen als Gegenstand der Vermittlung“ als Angaben über mögliche Sach-Gegenstände in Vermittlungen, dann würde dies zunächst einmal nur bedeuten, dass diesem Verständnis zufolge Sach-Gegenstände in Vermittlungen keine Meinungen und keine nicht-wissenschaftlichen Erkenntnisse wären. Diese Auffassung mag man teilen oder nicht. Letztere Auffassung rechnet REINMANN der Position von GRAMMES zu (Reinmann II (15)). Solche Positionen über den Sach-Gegenstand sind zu unterscheiden von möglichen Positionen und verschiedenen Auffassungen über den Forschungs-Gegenstand Vermittlungswissenschaft bzw. Forschungsfeld- und Forschungsgegenstände – wie man vielleicht noch genauer sagen könnte. Insofern es KOHRING mit seiner Bestimmung und Abgrenzung von Vermittlung von z. B. Meinungen darum geht, nicht nur „unterschiedliche Vermittlungsbeziehungen zu beschreiben, zu klassifizieren und zu analysieren“, sondern „auch darum zu entscheiden, was möglicherweise *nicht* dazu gehört“ ((8); kursiv B. B.), nimmt er m. E. auch die Nicht-Vermittlung mit ins Forschungsfeld und beleuchtet insofern abgrenzend – im Unterschied zu REINMANN'S Interpretation – m. E. doch auch „Meinungen oder Alltagskonzepte in einer Vermittlungswissenschaft“.

KOHRING ermöglicht damit die Entwicklung eines Vermittlungsbegriffs, der im Sinne von KAZMIERSKI „zwischen ‚Vermittlung‘ und Nicht-‚Vermittlung‘ zu unterscheiden vermag“ ((7)). Dass man im Rahmen einer Vermittlungswissenschaft dann in diesem so umfassend bestimmten Forschungsfeld-Gegenstand unterschiedliche Foki auf hauptsächlich als ‚Vermittlung‘ bestimmte Forschungs-Gegenstände legt, scheint naheliegend, darf aus erwägungsorientierter Perspektive aber nicht zu einer Eingrenzung des Forschungsfeld-Gegenstandes führen, welcher eine Begründung und Verortung eines je spezifischen Vermittlungsverständnisses gegenüber zu erwägenden Alternativen schwächt. Dies schließt die Möglichkeit nicht aus, sich iterativ reflexiv für eine Beschränkung zu entscheiden, etwa aus Mangel an Ressourcen. Diese Beschränkung gilt es aus erwägungsorientierter Perspektive allerdings als Mangel bewusst und transparent zu halten.

In den *Weiterführungen* werden unterschiedliche Positionen zur Weite des Forschungsfeldes und möglicher Forschungs-Gegenstände vertreten (vgl. statt anderer FUNIOK, für den eine „didaktisch orientierte Vermittlungswissenschaft“ auch die „Alltagskommunikation“ miteinbeziehen sollte (7)). Ich verfolge diesen Bestimmungs- und Abgrenzungsdiskussionsstrang nicht weiter.

((67)) Was kann alles Sach-Gegenstand von Vermittlungen sein? Folgende Stichworte entnehme ich den bisherigen Texten der Forschungsk Kooperation: Wissen, was immer dies im Einzelnen alles umfassen mag, richtiges und falsches Wissen, beabsichtigt oder nicht-beabsichtigt falsches Wissen, Meinungen, Einstellungen, Haltungen, Emotionen, Kom-

petenzen, Werte, deskriptive und präskriptive (normative) Konzepte.

((68)) In den *Weiterführungen* erläutert GRAMMES ausführlich, warum es für ihn „ein Hauptfehler [ist; B. B.], Wissen als Zielgröße von Vermittlung mit wissenschaftlichem Wissen zu identifizieren“ ((4)):

„Aber nur in wenigen schulischen und erwachsenenpädagogischen Lehr-Lern-Situationen ist wissenschaftliches Wissen (Theorie, Forschung) direktes und alleiniges Ziel der Vermittlung. Wissenschaftslernen oder auch nur wissenschaftspropädeutisches Lernen wird meist verwechselt mit wissenschaftsorientiertem Lernen, dem anerkannten didaktischen Prinzip, daß gemäß – freilich meist kontroversem – Stand der Wissenschaften im Unterricht nichts explizit Falsches vermittelt werden soll. In den meisten Lehr-Lern-Situationen geht es auch nicht nur um lebensweltliche Vollzüge, etwa wenn in der Kleinkinderziehung Eltern oder Vorschulerzieher ihren Kindern zeigen, wie man bei Tisch kulturell gesittet ein Festtagsessen zu sich nimmt. Oder wenn uns eine Gebrauchsanweisung verständlich erklären will, wie wir ein Möbelstück ganz einfach und ohne fremde Hilfe aufbauen können. In den meisten Lehr-Lern-Situationen soll der alltagsweltliche *Umgang* erweitert werden, aber nicht (nur) zum wissenschaftlichen Denken (reflektierte Urteilsbildung), sondern vor allem hinaus in das Berufsleben der Erwachsenen und damit in die Wissenswelten der gesellschaftlichen ‚Systeme‘. [...] Die meisten Lehr-Lern-Prozesse zielen auf die Vermittlung und Aneignung von beruflichem Wissen, also von Experten- und Professionswissen. Typisch für diese Wissensform ist, daß sie in organisationelle oder institutionelle Kontexte eingebettet ist und daß es meist nicht-beabsichtigte Handlungsfolgen gibt“ ((5); Unterstreichung B. B.).

Im Anschluss an die Unterscheidung verschiedener Wissensformen gelangt GRAMMES dann zu seinem Verständnis über Forschungs-Gegenstände einer Vermittlungswissenschaft:

„Gegenstand einer Vermittlungswissenschaft sind nun die unterschiedlichen Übersetzungs- und Transformationsprozesse zwischen diesen Kontexten und Lernumgebungen“ ((6)).

Ich habe GRAMMES aus zwei Gründen ausführlicher zitiert. Zum einen regen seine Beispiele dazu an, zu prüfen, ob man sie selbst alle auch als „Vermittlungen“ bezeichnen und GRAMMES Vermittlungsverständnis teilen kann oder nicht. Zum anderen wird man insbesondere durch die Einstiegsätze darauf aufmerksam, dass die Sach-Gegenstandsdebatte genauer ausdifferenziert werden muss hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Zielen, Sach-Gegenständen und methodischem Vorgehen, die ihrerseits aber auch in ihrem engen Aufeinanderbezogenheit bedacht werden müssen. Dabei wären Zielfragen in Verbindung zu bringen mit den obigen Überlegungen zu Intentionen (s. (10)f., (61)f.).

((69)) Wie GRAMMES, so vertreten auch KRAINER und SPANNAGEL ein umfassenderes Verständnis des Wissens, was vermittelt werden kann, und zählen hierzu auch „ein Wissen über die konkrete Praxis“, was „zunächst bei den PraktikerInnen selbst liegt“ (KRAINER (5)), so dass ein „Transfer von Wissen aus der Praxis in die Wissenschaft“ erfolgt, bei dem „Praktiker den Wissenschaftlern *etwas vermitteln*, beispielsweise Aspekte der Problemstellung, Einschätzungen zu erfolgten Interventionen usw.“ (SPANNAGEL (7)). In ihrem *Zwischenfazit* schließt sich REINMANN den Positionen von KRAINER und SPANNAGEL an (Reinmann II (15)).

In den *Weiterführungen* unterscheidet HOF für eine „Vermittlung, die auch durch die Sache konstituiert wird (2), zwischen Wissen als „Aussage über die Welt“ (propositionaler Aspekt von Wissen) und Wissen als Aussage über „einen Prozess der Wissensgenerierung“ (prozeduraler Aspekt von Wissen) ((2)): „Wissen beinhaltet demzufolge einmal Kenntnisse, Fakten, Informationen, Theorien“ ((2)); Wissen um Prozesse der Wissensgenerierung bezieht sich auf „*Methoden* der Erkenntnisgewinnung ebenso wie [auf; B. B.]

die *Diskussion* der Ergebnisse“ ((3)). HOF beschreibt diese verschiedenen Facetten von Wissen, das vermittelt werden kann – auch wenn sie dabei nicht durchgängig den Ausdruck „Vermittlung“ verwendet – damit, dass es einmal um „die Vermittlung von Wissensinhalten“, das andere Mal „um die Entwicklung von Kompetenzen bzw. die Erläuterung von Methoden der Wissensgenerierung“ gehe ((2)). Dabei liegen „Ziele und Zwecke der Wissensvermittlung nicht bereichsspezifisch fest [...], sondern [variieren; B. B.] je nach Wissensinhalt, Situation, beteiligten Personen etc.“ ((4)). Von einer in diesem Zitat deutlich werdende Vielfalt an möglichen Sach-Gegenständen geht auch MCHITARJAN aus, wenn sie schreibt, dass „der Gegenstand der Vermittlung extrem vielfältig sein kann“ ((8)). Dennoch lassen sich ihres Erachtens jeweilige konkrete Sach-Gegenstände in Abhängigkeit vom jeweiligen historisch-kulturellen Kontext her bestimmen: „Spezifische kulturelle Inhalte als Gegenstände des Vermittlungsprozesses sind demnach erklärbar als Versuche zur informationalen Anpassung an unterschiedliche ökologische Nischen bzw. an die gegebenen ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Lebensbedingungen. Weitergegeben werden vorzugsweise diejenigen kulturellen Inhalte, die aus der Sicht der Vermittlungsagenten bzw. der Gesellschaft oder sozialen Gruppe, die den Vermittlungsauftrag erteilt, einen *praktischen Nutzen* für die Gruppe haben (s. auch Reinmann, 56). Weil sich die Lebensbedingungen von sozialen Gruppen unterscheiden, unterscheiden sich auch die zentralen Inhalte von Vermittlungsprozessen: Die Vermittlungsinhalte bei Naturvölkern unterscheiden sich von denen, die in den Industrie- und Informationsgesellschaften vermittelt werden“ ((8)).

((70)) In Abgrenzung einer Vermittlung von bloßem Fachwissen betrachten Autoren wie z. B. SIEBERT insbesondere für den Bereich der Erwachsenenbildung „den *Erwerb von Kompetenzen* zur Gestaltung der Lebenswelten“ ((2)) als relevanten Sach-Gegenstand:

„Kompetenz ist eine subjektive Disposition, eine Fähigkeit zum autonomen und effektiven Handeln. Kompetenzen erfordern zwar auch Fachkenntnisse, vor allem aber kognitive, metakognitive und motivationale „Muster“. Handlungsrelevante Kompetenzen sind interdisziplinär verankert, sie erfordern Selbstlerntechniken, aber auch ethische, verantwortungsvolle Haltungen und reflektierte Erfahrungen. Eine *kompetenzorientierte Didaktik* ist somit biografieorientiert, handlungsorientiert und situiert“ (SIEBERT (5)).

Die in diesem Zitat angesprochenen reflektierten Erfahrungen hält auch LUDWIG aus einer bildungstheoretischen Perspektive für ein zentrales Anliegen/Ziel (als Sach-Gegenstand) von Vermittlung, die als „gesellschaftlich kontextuier“ verstanden wird und in der zum „Bildungsgegenstand [...] nicht nur pädagogisch aufbereitete ‚Sachen‘ gemacht [werden; B. B.], sondern insbesondere alltägliche sachlich-soziale Gegenstände und Situationen zu denen sich die Menschen neu ins Verhältnis setzen und sich selbstverständigen wollen“ ((11)):

„Wie der *Gegenstand* im Bildungsprozess konturiert und aspektiert wird, ist Ergebnis gesellschaftlicher Austauschprozesse und insofern selbst *reflexionsbedürftig*. [...] 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“ (LUDWIG (11); kursiv B. B.).

In diesem Zitat lassen sich u. a. auch wieder Anknüpfungen an bereits schon angeklungene Zusammenhänge bezüglich jeweiliger Vorstellungen adäquater Vorgabe- und Entscheidungsverteilungen in Vermittlungszusammenhängen und ei-

nem eher additiven, integrativen oder vermittelnden (im Sinne von aushandelnden, mediativen) Vermittlungsverständnis herstellen.

Deutlich wird auch, dass jeweilige Verständnisse Konsequenzen für weitere Bezeichnungen haben. So verwendet LUDWIG im obigen Zitat zwar auch den Terminus „Gegenstand“, würde meine hier gewählte Bezeichnung für Inhalte/Themen/Sachen von Vermittlungen als „Sach-Gegenstände“ für nicht adäquat halten und es vermutlich vorziehen von „Inhalts-Gegenstand“ zu sprechen, denn „hier von Sache zu sprechen, stellt schon eine naturalisierende Begrenzung dar“ ((11)). Mir wäre die genaue Wortwahl, für das, was ich durch eine Aufzählung von „Inhalte/Themen/Sachen“ von Vermittlung im Unterschied zu Forschungs-Gegenstand von Vermittlungswissenschaft zum Ausdruck bringen wollte, unwichtig. Jeder der drei Termini nimmt bei einem ersten intuitiven Zugriff Aspekte in den Blick, die dem anderen fehlen. Will man deutlich machen, dass man hier sehr offen ansetzen möchte, so müsste man sie vielleicht doch jeweils alle drei mitbenennen oder einen anderen Ausdruck finden.

((71)) Dass es bezüglich der Beziehung von »Wissen« und »Kompetenzen« unterschiedliche Verständnisse gibt, die zu klären wären, wenn man sie als Merkmale zur Beschreibung und Unterscheidung von verschiedenen »Vermittlungen« nutzen will, soll hier nur angedeutet werden: Bedeutet eine Kompetenzorientierung einen spezifischen Umgang bei der Vermittlung von Wissen? In diese Richtung würde ich z. B. HOF und SPANNAGEL interpretieren. Wenn HOF fragt: „Geht es um die Vermittlung von Wissensinhalten oder um die Entwicklung von Kompetenzen bzw. die Erläuterung von Methoden der Wissensgenerierung“ (HOF (2)), dann unterstreicht sie damit die zwei Seiten von Wissen, die sie zuvor dargelegt hat, den propositionalen und den prozeduralen Aspekt von Wissen. Auch bei SPANNAGEL bedeutet eine kompetenzorientierte Sichtweise m. E. einen spezifischen Umgang mit Wissen, bei dem sich der Fokus von der Instruktion- zur Konstruktionsseite hin verlagert ((3)ff.). Solche auf Wissen bezogenen Kompetenzverständnisse wären von solchen Kompetenzverständnissen zu unterscheiden, für die ein Bezug auf »Wissen« nicht ausreicht und die z. B. auch Emotionen mit einbeziehen wollen. So sind z. B. für SIEBERT neben Wissen und Handeln Merkmale einer kompetenzorientierten Didaktik auch Kognition und Emotion (s. (6)). Was bedeutet es, wenn man auch Emotionen oder Einstellungen, Meinungen, Werte, Haltungen u. ä. als Sach-Gegenstände von Vermittlungen ansehen würde? SIEBERT führt als eine mögliche Konsequenz an, die man je nach Vermittlungsverständnis dann mit zu berücksichtigen und genauer empirisch zu erforschen hätte:

„Bildungsangebote sind umso wirkungsvoller, je mehr positive Emotionen (Neugier, Flow-Erlebnisse, soziale Anerkennung, Humor...) angeregt werden“ (SIEBERT (6)).

((72)) Dass es sich bei dem, was vermittelt wird, keineswegs immer nur um deskriptive, sondern auch um präskriptive/normative Konzepte handelt, verdeutlicht SESINK in seiner *Weiterführung*, wenn er die oben in ((30)) schon erwähnte dritte Position entwickelt, bei der davon ausgegangen wird, dass jeder Sach-Gegenstand – auch ein wissenschaftlicher! – in seiner „Tiefenstruktur [...] eine verdeckte normative Dimension offenbare, durch die er für den Erkennenden nicht

nur ein So-sein, sondern auch ein Sollen und damit eine sittliche Orientierung vermittele“ ((2)).

Von einer immanenten normativen Seite jedes Sach-Gegenstands in SESINKS Sinne ist die normative Bewertung bei der Auswahl aller Sach-Gegenstände zu unterscheiden. Sie zeigt sich etwa auch in dem obigen Zitat von GRAMMES ((68)), wenn er betont, dass nichts Falsches vermittelt werden solle. Derartige Auswahlkriterien für Sach-Gegenstände hängen mit leitenden Orientierungen – wie z. B. Vorgabe- oder Entscheidungsorientierung – zusammen, die verschieden ausfallen und gegenüber zu erwägenden Alternativen zu begründen sind, wenn sie nicht unbegründet gesetzt sein sollen, was zur Problemlage einer Ethik der Vermittlung führt (s. 3.3).

((73)) In welcher Weise Nicht-Wissen und Misslingen mehr oder weniger absichtlich und bewusst zum Sach-Gegenstand werden können, wurde schon in Punkt 3.2.2 erörtert (s. außerdem (10), wo geheime Lehrpläne als Beispiel für Vermittlungen von nicht-intendierten Konzepten angesprochen werden). Allgemein lässt sich festhalten, dass diejenigen, die so umfassend wie WILKESMANN und WILKESMANN bezüglich der Sach-Gegenstände von Vermittlung ansetzen, neben Wissen auch Nicht-Wissen und falsches Wissen mit in den Blick nehmen müssen. Denn wenn die gesamte Kultur zum Sach-Gegenstand von Vermittlung wird, weil der Mensch im Unterschied zum Tier „nicht jedes Mal wieder von Vorne“ anfangt, sondern „kulturell auf den Schultern seiner Vorfahren“ stehe und eine „Vermittlung in die Kultur, d.h. in den aktuellen Stand des geronnenen Erfahrungswissens der Vorfahren stattfinden“ (WILKESMANN/WILKESMANN (2)) müsse, dann gehört zu den jeweiligen Kulturgütern auch das sie kennzeichnende gesamte Repertoire an Vorurteilen, falschem Wissen, Nicht-Wissen usw.

((74)) Welche Relevanz haben Sach-Gegenstände im Vermittlungsprozess? Die Relevanz der Sach-Gegenstände wird in einigen *Weiterführungen* erörtert. Die Bedeutung der Sach-Gegenstände wird dabei in engem Zusammenhang damit gesehen, was für ein Verständnis man von den Sach-Gegenständen hat und wie mit ihnen umgegangen wird. Folgt man KOCH-PRIEWE, dann macht es einen erheblichen Unterschied, ob man dabei mit einem „eher unhistorischen und auch statischen Begriff der Sache“ ((11)) arbeitet oder „die Gesellschaftlichkeit, die den Gegenständen inhärent ist“ und die „ihre Entsprechung in der faktischen Gesellschaftlichkeit der Lernfähigkeit der Subjekte“ ((12)) hat, berücksichtigt (s. hierzu auch die in (69)f. angeführten Positionen von MCHITARJAN und LUDWIG).

Wenn nach HOF „Ziele und Zwecke der Wissensvermittlung nicht bereichsspezifisch festliegen, sondern je nach Wissensinhalt, Situation, beteiligten Personen etc. variieren“ ((4)), dann muss man diese Variabilität wohl auch für die jeweilige Relevanz eines Sach-Gegenstandes annehmen.

Für KÜBLER wird die Relevanz der Sach-Gegenstände auch dadurch erkennbar, dass der „Sachbezug mit dem Sozialbezug“ sowohl in der aktivistischen Formulierung der Umgangssprache – „Ich vermittele dir etwas.“ – als auch der passivistischen Formulierung – „Eine Sache wird vermittelt.“ – zum Ausdruck komme ((2)). „Die starke sachliche Dimension im Vermittlungsbegriff“ lässt KÜBLER annehmen, „dass in den Dingen selbst, zumal in sozialen Themen, Ver-

mittlungspotenziale 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“ ((3)).

Damit gelangt die Diskussion der Frage nach der Relevanz der Sach-Gegenstände in den oben schon angeklungenen Diskussionsstrang um ein integriertes Vermittlungsverständnis, bei dem „Vermittlung [...] als *inhärentes Prinzip* der (wissenschaftlichen) Wissenskonstruktion“ verstanden wird, „sodass sich die Sache gewissermaßen selbst vermittelt [...], die Vermittlung und die Sache [sind, B. B.] eins“ (Reinmann I (8); s. o. die Diskussionen von GRIMMS Position in (30), von SESINKS Position in (32), und insbesondere die drei Arbeits-hypothesen zum additiven und integrativem Vermittlungsverständnis in (61)).

3.3 Ethik der Vermittlung

((75)) Im *Forschungsaufakt* (Reinmann I) münden REINMANNS Erörterungen in Vorschläge für drei Prinzipien einer Ethik der Vermittlung, wie sie „*Transdisziplinarität* als Forschungsstrategie einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft“ mit ihrem normativen Anspruch einer Orientierung am Gemeinwohl nahelege ((56)). Es sind dies die „Prinzipien (a) der Vertrauenswürdigkeit, (b) der Fairness und (c) der Relevanz der Vermittlung“ ((58); näher erläutert in (59)). Welche weiteren Aspekte für eine Ethik der Vermittlung relevant wären, ergänzt REINMANN in ihrem *Zwischenfazit* in *Anknüpfung an die Weiterführungen*:

„Dass Macht und Hierarchie, fehlendes oder unsicheres Wissen und andere Risiken wichtig sind und im Forschungsaufakt noch gefehlt haben, kann ich nur unterstreichen. Ohne Zweifel müsste es sich eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft *auch* zur Aufgabe machen, Vermittlungsprozesse diesbezüglich zu hinterfragen, wie dies unter anderem *Tilman Grammes* ((9)) und *Dorothee Meister* ((6)) fordern. Meine ersten Überlegungen hin zu einer Vermittlungsethik sollten in diese Richtung gehen, sind aber in dieser Hinsicht offenbar noch zu schwach geblieben“ (Reinmann II (20)).

((76)) Wie eine im Rahmen einer inter- bzw. transdisziplinären Vermittlungswissenschaft zu entwickelnde Ethik der Vermittlung aussehen könnte und gegenüber welchen alternativen Verständnissen von Ethiken der Vermittlungen sie sich begründen können müsste, wenn sie denn gut begründet sein soll, hängt von den jeweiligen Klärungen über Vermittlung und ihre Bestimmung und Abgrenzung gegenüber verwandten Termini ab. Je nachdem, was man allgemein unter „Ethik“ versteht, kann sich dann z. B. die Frage stellen, inwiefern ein additives Verständnis von Vermittlung „in einem ethisch problematischen Sinne“ einengt (s. KRÄINER ((2)). Geht man von einem „Verständnis von Ethik im Sinne einer kollektiven Aufklärung“ aus (KRÄINER (2)), so verändert das »Vermittlungsprozesse« hin zu gemeinsamen Verständigungs- und kooperativen Aushandlungsprozessen (s. KRÄINER (11)).

Eine solche Ethik der Vermittlung würde ein umfassendes Vermittlungsverständnis als Bezug haben, welches sich dem Gedanken der Selbstaufklärung verbunden fühlt und sich mit dieser Auffassung „gravierend von disziplinären normativen Grundausrichtungen [unterscheidet; B. B.], die beeinflussend wirken wollen“ (KRÄINER (12)). Abgesehen davon, dass genauer zu bestimmen wäre, was „beeinflussen“

heißen soll und inwiefern nicht jede Kommunikation eine wie auch immer näher zu klassifizierende Beeinflussung ist, zeigt sich in KRAINERS Überlegungen, wie ein mehr oder weniger stark vorgabeorientiertes Vermittlungsverständnis sich nur schlecht mit einer entscheidungsorientierten Ethik »verträgt« und vielleicht mit einer vorgabeorientierten Ethik (etwa einer Gehorsamsethik) zusammengedacht werden müsste. Je entscheidungs- bzw. mitbestimmungsorientierter hingegen die jeweiligen Vermittlungsverständnisse gedacht werden, umso mehr erfordern sie auch eine dazu passende Ethik. Interessant ist in diesem Zusammenhang VOIGTS Hinweis auf eine „Ethik des Kompromisses [...], der auf die verantwortungsvolle, konstruktive Gestaltung des modernen Pluralismus zielt“ ((11)).

((77)) Eine Ethik der Vermittlung lebt also auch von Klärungen der im bisherigen Verlauf angedachten Fragen. Als ein einigendes Band verschiedener Vorschläge lässt sich m. E. das Ausmaß reflexiv-kritischen Umgehens mit jeweiligen Aspekten von Vermittlung erkennen, welches man als eine Möglichkeit zur Unterscheidung verschiedener Ethiken der Vermittlung heranziehen könnte. Ich denke dabei z. B. an einen reflexiv-kritischen Blick auf Hierarchien, Asymmetrien und Macht in Vermittlungsbeziehungen, einen reflexiv-kritischen Blick auf die jeweilige Auswahl von Inhalten und Methoden oder auch einen reflexiv-kritischen Blick auf Nicht-Wissen – einschließlich des Rechtes auf Nicht-Wissen –, Grenzen des Wissens, Misslingen, Risiken und Nebenwirkungen gewollte oder nicht gewollter Art, usw. bis hin zu einem reflexiv-kritischen Blick auf die jeweils eigene Ethik der Vermittlung.

So schlägt MEISTER in ihren erweiterten Überlegungen für eine Ethik der Vermittlung die Einbindung reflexiver Orientierungen vor. Dabei zählen zu „den grundlegenden Orientierungsdimensionen von Reflexionsprozessen [...] Wissensbezug, [...] Handlungsbezug, [...] Transzendenz- und Grenzbezug sowie die Reflexion auf das Subjekt“ ((6)).

Einen reflexiven Blick auf die Auswahl der Inhalte wirft MCHITARJAN, wenn sie feststellt, dass die zu einer Ethik der Vermittlung gehörende Frage „„Welche Inhalte *sollten* vermittelt werden?“ [...] nicht nur die Frage, *wie* der Vermittlungsprozess in ethischer Hinsicht optimiert werden kann, sondern auch die Frage nach dem *Was* der Vermittlung [gehört; B. B.], also die Frage, welche Informationen in bestimmten Kontexten weitergegeben werden sollten und welche nicht“ ((8)) und – so könnte man hier mit Blick auf den obigen Diskussionsstrang um Nicht-Wissen ergänzen – wer darüber entscheiden darf, was weitergegeben wird und was man vielleicht auch gar nicht weitergegeben bekommen mag (Recht auf Nicht-Wissen). Bezüglich einer Optimierung des *wie* des Vermittlungsprozesses in ethischer Hinsicht nennt MCHITARJAN in diesem Zusammenhang folgende „Grundprinzipien des Lehrens“: „vom Leichten zum Schweren; das Neue auf dem Vorhergehenden aufbauen; das vermitteln, was dem Alter und dem Ausbildungsniveau der Vermittlungsadressaten entspricht usw.“ ((8)). Reflexiv wären solche Prinzipien ihrerseits gegenüber zu erwägenden Alternativen zu bedenken und zu begründen: Könnte es Vermittlungssituationen geben, in denen ein Weg vom Schweren zum Leichten »ethisch« angemessener wäre oder in denen es »ethisch« unangemessen wäre, sich am Alter

und Ausbildungsniveau der Adressatinnen bzw. Adressaten zu orientieren?

((78)) In dem Maße, wie man davon ausgeht, dass jeweilige Vermittlungen gesellschaftlich geprägt sind (s. o. dazu z. B. LUDWIG, MCHITARJAN), bedeutet ein reflexiv-kritischer Umgang mit dieser Kontextuierung, sich die jeweiligen Machtstrukturen und Hierarchien bewusst zu machen (s. hierzu statt anderer WILKESMANN und WILKESMANN (5)). KOHRING schlägt im Umgang mit der „funktionalen Hierarchie [in Vermittlungsprozessen; B. B.], die ja auch ein Machtgefälle impliziert“ als eine „Option“ vor, „„Machtkorrekturen“ in den Vermittlungsprozess einzubauen“ ((3)). Dennoch, selbst eine Sensibilisierung für so genannte geheime Lehrpläne – wie z. B. Vorurteilen, Geschlechterstereotypen, die man eigentlich (vordergründig bewusst) nicht verbreiten möchte, dies aber unterschwellig dann doch tut – bedeutet nicht, dass man deren »Wirkkraft« damit außer Kraft gesetzt hat. Es kommt also auch darauf an, wie man mit diesem Wissen um Grenzen umgeht, was zu dem obigen Diskussionsstrang zum Umgang mit und zur Relevanz von Nicht-Wissen, Misslingen, Risiken zurückführt.

((79)) Insofern es einem wichtig wäre, eine Ethik der Vermittlung möglichst gut gegenüber anderen normativen Vorstellungen begründen zu können, läge es nahe, insbesondere zur Unterscheidung unterschiedlicher Ethiken hinsichtlich ihres reflexiv-kritischen Umgangs mit Vorgabenotwendigkeiten und Entscheidungsfreiheiten bzw. Mitgestaltungsmöglichkeiten das Konzept einer Erwägungsorientierung zu nutzen. In diese Richtung würde ich gern jenseits dieser Synopse selbst weiterdenken wollen, was eine persönliche Perspektive zum Ende dieser Unternehmung ist.

4. Perspektiven

4.1 Problemhorizonte

((80)) Vielleicht könnte es für forschendes Klären hilfreich sein, wenn man gemeinsam ein umfassendes Wortfeld als Anregungspotenzial für mögliche Bestimmungen und Abgrenzungen ausbauen würde. Nach dem Stand der Forschungskoooperation und angeregt von meinen Seminaren bestünde mein Einstiegsvorschlag für ein solches Wortfeld aus folgenden Termini (alphabetische Sortierung, wobei ich die in eckige Klammern gesetzten Termini eigentlich intuitiv betrachtet eher weglassen würde): „abrichten“, „aneignen“, „anzeigen“ (z. B. auch schriftliche Anzeigen von Geburt, Hochzeit, Tod usw.), „aufzeigen“, „aushandeln“, „Auskunft einholen“, „Auskunft geben“, „bekanntmachen“, „beraten“/ „Ratschläge geben“, „Botschaft“, „Diplomatie“/„diplomatisch agieren“, „dressieren“, „erschließen“, „hinweisen“, „imitieren“, „Interaktion“, „indoktrinieren“, „informieren“, „Kommunikation“ („verbal“/„nonverbal“), „konditionieren“, „[„kooperieren“ – und im Gegensatz dazu dann auch „konkurrieren“?], „konferieren“, „kundtun“, „lernen“, „manipulieren“, „Mediation“, „melden“, „mitteilen“, „Moderation“, „nachmachen“, „Nachrichten“/„benachrichtigen“, „schlichten“, „selbst lernen“/„Selbst-Vermittlung“/„autodidaktisches Lernen“, „signalisieren“, „tradieren“, „Transfer“,

„übergeben“, „übermitteln“, „übertragen“, „unterhalten“ (auch im Sinne von Entertainment, nicht nur in der Bedeutung von „miteinander sprechen“), „vermitteln“, „vorgeben“, „vormachen“, „weitergeben“, „weiterreichen“, „zur Kenntnis geben“, „zur Kenntnis nehmen“, „zur Diskussion stellen“.

((81)) Über die bestehende Forschungsk Kooperation hinausgehend wäre es m. E. schließlich beim Forschungsprojekt „Vermittlung“ wichtig, weitere Disziplinen mit in den Diskurs einzubinden. Ich denke dabei insbesondere an die Anthropologie, Biologie und Robotik. Folgende Beispiele mögen meinen diesbezüglichen Fragehorizont anreißen: Inwiefern kann es »Vermittlungen« zwischen Tieren verschiedener Art oder einer Art geben? Inwiefern ist es eine »Vermittlung«, wenn eine Schimpansin ihrem Kind zeigt, wie man Nüsse mit dem Amboss knacken kann und ihm dabei hilft, das zu erlernen (Nüsse-knacken-Beispiel)? Lässt sich vielleicht sogar eine Entwicklung von Vermittlungskompetenzen beobachten, wenn man beobachten würde, dass eine Schimpansin im Verlauf der Jahre, ihre Verhaltensweisen (»Vermittlungstechniken«?) gegenüber ihren jeweiligen Kindern ändert? Man könnte sich z. B. vorstellen, dass sie in den ersten Jahren ihrem Kind das Nüsse knacken immer vorgemacht hat, wenn sie vor ihm saß, dann aber irgendwann einmal die Erfahrung gemacht hat, dass diese für ihr Kind »spiegelverkehrte Nachahmungskonstellation« ungünstig ist und es schneller lernt, wenn sie sich neben es setzt.

Was ist außerdem mit der Möglichkeit, dass sich Tiere untereinander »Vermittlungstechniken« »vermitteln«? Ich denke hierbei an Beschreibungen, wie ältere Elefantentanten einer jungen Elefantenkuh »zeigen«, wie sie mit ihrem Jungen umgehen muss, etwa damit dieses möglichst schnell lernt (»vermittelt« bekommt?), wie es z. B. saugen soll (Elefanten-Beispiel)? D. h. »vermitteln« die älteren Elefantenkühe der jungen Elefantenkuh, wie sie ihr Junges z. B. auf die Beine stellen muss, damit dieses in einer Position so steht, dass es möglichst gut »vermittelt« bekommt, wie es sich leicht saugen lässt?

Um ein Beispiel für mögliche Vermittlungen zwischen verschiedenen Arten zu geben: Findet eine »Vermittlung« statt, wenn sich Frettchen, Falke und Dackel untereinander bei der Jagd koordinieren (Dackel-Falke-Frettchen-Beispiel)? Und z. B. ein Dackel dem noch nicht »eingearbeiteten« Frettchen zeigt, wie das Verhalten des Falken zu »interpretieren« ist? Weitere zwischenartliche Verständigungen lassen sich zwischen Menschen und Tieren beobachten, und zwar sowohl adressierte wie nicht adressierte! »Vermitteln« z. B. Hunde ihren Menschen etwas, wenn sie diesen etwas »anzeigen« (Hunde-Beispiel)? Und was ist mit den Vögeln (Honiganzeiger), die ohne jedwede Dressur Menschen den Weg zu Bienenstöcken weisen und darauf »hoffen«, dass die Menschen ihnen »zum Dank« für die »Dienste« Wabenreste mit Insekten abgeben (Honiganzeiger-Beispiel)? – Und wie will man zukünftige »Vermittlungen« zwischen Robotern und Menschen bezeichnen? Müssten z. B. sogenannte Pflegeroboter nicht »sensibel« dafür sein, was ihnen die Menschen »vermitteln« wollen (Pflegeroboter-Beispiel)?

4.2 Erweiterung der Forschungsbeteiligten: Plädoyer für forschendes Studieren und forschende Lehre

((82)) Bei der Vielzahl an Problemstellungen und Fragen wäre es bedauerlich, wenn man die kreativen Potenziale von Studierenden gerade für ein Thema wie „Vermittlung“, das zudem selbstreferentiell erforscht werden kann, nicht nutzen wollen würde. Hierfür sind geeignete Konzepte zu entwickeln. Einige wenige Möglichkeiten habe ich im Rahmen der Synopse andeuten können und im Anhang sind beispielhaft kleinere Arbeiten der Studierenden wiedergegeben. Es gibt viele weitere Möglichkeiten. Ich deute noch einige an, die ich erprobt habe: Entwicklung von Arbeitsdefinitionen oder leitenden Orientierungen, etwa auch Thesenpapieren, die dann z. B. in Form von Stummen Schreibgesprächen kommentiert und weiter entwickelt werden können, schriftliche Anfragen bei Autorinnen und Autoren, um Fragen zu ihren Texten zu klären, arbeitsteiliges Erschließen der Einzelbeiträge in einer Diskussionseinheit oder Forschungsk Kooperation, gemeinsames Erstellen einer Analysematrix mit Diskussionsschwerpunkten, in die versucht wird, die Beteiligten der Forschungsk Kooperation »einzusortieren«, anschließende Bildung von Gruppen zu ausgewählten Diskussionsschwerpunkten, Unterstützung der Gruppenarbeiten durch Erwägungsmethoden wie Stichwortpuzzle, Thesen-Kritik-Replik-Verfahren, Erwägungsorientierte Pyramiden-diskussion, Durchführen von Rollenspielen, Fish-Bowl-, Pro- und Contra- oder Karusselldiskussionen, um die Vor- und Nachteile von jeweiligen Positionen auf den Prüfstein zu stellen usw. Eine derartige Einbeziehung von Studierenden in Forschungsprozesse wäre eine Möglichkeit der weiteren Öffnung des Diskurses. Wenn dies in erwägungsorientierte Seminarberichte münden würde, könnten damit auch Forschungskontinuitäten über einzelnen Diskussionseinheiten hinweg initiiert werden.⁵

((83)) An drei ausgewählten Erwägungstafeln möchte ich abschließend darlegen, wie solche Klärungsprozesse im Seminar mit dieser Methode dokumentiert werden und wie sie zu immer weiterführenden Fragen und Klärungen herausfordern können.

Die folgenden Erwägungstafeln entstanden im Blockseminar des WS 2011/12. Sie sind als vorläufige Arbeitstafeln in einem Klärungsprozess als Forschungsprozess zu verstehen, weshalb sie hier in ihrer mehr oder weniger offensichtlichen Verbesserungsbedürftigkeit so wiedergegeben werden, wie sie im Seminar entwickelt wurden. So wäre – um nur eine ziemlich offensichtliche Verbesserung zu nennen – es besser für die beteiligten Personen nicht die Termini „Sender/in“ und „Empfänger/in“ zu wählen, ein Kritikpunkt, auf den Studierende im SS 2012 selbst auch viel Wert legten. Die drei folgenden Erwägungstafeln wären alle mit der obigen Erwägungstafel 1 (s. (10)) zu Überlegungen von MCHITARJAN in Verbindung zu bringen. Für MCHITARJAN müsste – wenn ich sie richtig interpretiere – die 3. und 4. Zeile der Erwägungstafel 4 auch zu „Vermittlung“ zählen, folgt man ihrer Überlegung, dass eine Vermittlungswissenschaft „auch unabsichtliche Vermittlungsprozesse berücksichtigen“ sollte ((4)). Zunächst entstand an der Kreidetafel im Seminar folgende Erwägungstafel:

	<i>Absicht beim Sender / bei der Senderin ist ...</i>	<i>Empfänger / Empfängerin ist ...</i>	<i>Wissenszuwachs wird ...</i>	<i>Zeilenweise Deutungen</i>
1	vorhanden	vermittlungsbereit	erreicht	Vermittlung
2	vorhanden	nicht vermittlungsbereit	erreicht	Vermittlung wider Willen?
3	nicht vorhanden	vermittlungsbereit	erreicht	aktives Lernen
4	nicht vorhanden	nicht vermittlungsbereit	erreicht	passives Lernen
5	vorhanden	vermittlungsbereit	nicht erreicht	Widerspruch
6	vorhanden	nicht vermittlungsbereit	nicht erreicht	Fehlgeschlagener Vermittlungsversuch*
7	nicht vorhanden	vermittlungsbereit	nicht erreicht	
8	nicht vorhanden	nicht vermittlungsbereit	nicht erreicht	keine Vermittlung

<i>für den / die Sender/in entspricht der erreichte Wissenszuwachs (WZ)</i>	<i>für den / die Empfänger/in entspricht der erreichte Wissenszuwachs (WZ)</i>	<i>Interpretationen: Welche Zeilen sollen für Vermittlung stehen?*</i>
dem intendierten WZ	dem intendierten WZ	+ + + + ...
dem intendierten WZ	nicht dem intendierten WZ	- + - + ...
nicht dem intendierten WZ	dem intendierten WZ	- + + - ...
nicht dem intendierten WZ	nicht dem intendierten WZ	- + - - ...

* 16 Möglichkeiten bei spaltenweiser Deutung

Erwägungstafel 6

Selbstverständlich sind das alles nur erste Systematisierungsversuche. Trotzdem sind es aber Schritte auf dem Weg zu geklärteren »Vermittlungshorizonten«, weshalb man sie vielleicht sogar gerade in Zeiten zunehmender »Verschulungstendenzen« des Studiums als Möglichkeiten forschender Lehre und forschenden Studierens einschlagen mag.

Erwägungstafel 4

* In den Notizen zur Sitzung wurde bezüglich dieser Interpretation zur 6. Zeile in einem Kommentar festgehalten: „Es bestanden unterschiedliche Auffassungen darüber, ob dies Vermittlung ist oder nicht“. Den Unterschied zwischen den unterschiedlichen Interpretationen brachten die Studierenden damit in Verbindung, ob sie eher ein prozess- oder ergebnisorientiertes Verständnis von Wissensvermittlung hätten. Die prozessorientierte Fraktion wollte demnach dann auch die Konstellation der 6. Zeile noch als „Vermittlung“ auffassen, während diese für die ergebnisorientierte Fraktion keine „Vermittlung“ war. In Ergänzung der Tafel könnte man vielleicht zur 7. Zeile die Interpretation vermerken: „Unerfüllter Lernwunsch/Wunsch, etwas vermittelt zu bekommen“.

(Erläuterung zur Darstellung mit durchgestrichenen Zeilen: Die durchgestrichenen Zeilen entsprechen dem Minus bei einer spaltenweisen Deutung und bedeuten keine Streichung der erwogenen Möglichkeiten, die ja für die Geltungsbedingung und Bestimmung von Alternativen relevant bleiben. Die nicht-durchgestrichenen Zeilen entsprechen dem Plus bei einer spaltenweisen Deutung.)

Im Verlauf der weiteren Diskussionen im Seminar entstanden schließlich folgende zwei weitere Erwägungstafeln. Nachfolgende Erwägungstafel 5 entwickelte sich aus Überlegungen zur Art des Wissenszuwachs: Wenn ein Wissenszuwachs erreicht wird, lässt sich unterscheiden, welcher Art dieser Wissenszuwachs (WZ) ist:

<i>Empfänger ist</i>	<i>der erreichte Wissenszuwachs (WZ)</i>	<i>Interpretationen: Welche Zeilen sollen für Vermittlung stehen?*</i>
vermittlungsbereit	entspricht dem intendierten WZ	+ + + + ...
vermittlungsbereit	entspricht nicht dem intendierten WZ	- + - + ...
nicht vermittlungsbereit	entspricht dem intendierten WZ	- + + - ...
nicht vermittlungsbereit	entspricht nicht dem intendierten WZ	- + - - ...

* 16 Möglichkeiten bei spaltenweiser Deutung

Erwägungstafel 5

Mit der Erwägungstafel 6 sollte außerdem darauf geachtet werden, wer zu welcher Bewertung des erreichten Wissenszuwachses kommt und ob Sender/in und Empfänger/in übereinstimmen oder nicht:

5. Persönliche Schlussbemerkung und ein besonderer Kritikwunsch

((84)) Je häufiger ich die Texte der Forschungskoope-
 ration immer wieder vergleichend unter verschiedenen Aspek-
 ten durchgegangen bin, umso größer wurden meine Auf-
 merksamkeiten für Vernetzungsmöglichkeiten und offene
 Forschungsfragen, aber auch mein Defizitbewusstsein, auf
 was ich alles nicht eingehe, wen ich zu welchem Diskus-
 sionsstrang nicht erwähne, was ich alles weglasse – ich er-
 wähne nur den komplexen Diskussionsstrang zu Inter- und
 Transdisziplinarität – und wie begrenzt die Möglichkeiten
 einer solchen Synopse sind; ganz zu schweigen von den
 Überlegungen dazu, wie man eine solche Synopse so gestal-
 ten kann, dass sie hilfreich für weitere Klärungen ist. Hier
 wäre es wunderbar, wenn es im Fortgang der Forschungs-
 kooperation und den *Bilanzen* Kritik und Vorschläge für die
 Gestaltung von *Erwägungssynopsen* gäbe. Denn das wäre
 dann nicht nur ein Beitrag für den möglichen Fortgang der
 Forschungskoope-
 ration, sondern auch ein Beitrag zur Fort-
 entwicklung der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* als For-
 schungsinstrument.

Anmerkungen

1 Im Folgenden verwende ich die französischen An- und Abführungszei-
 chen (»«), wenn damit etwas hervorgehoben werden soll, etwa auch weil es
 bisher noch nicht hinreichend geklärt ist. Einfache An- und Abführungen
 geben an, dass es sich um Begriffe handelt (,'). Doppelte An- und Abfüh-
 rungszeichen werden verwendet, um Worte, Ausdrücke, Termini sowie Zi-
 tate zu kennzeichnen. In der Synopse wird zwischen Begriff und Ausdruck/
 Wort/Terminus sowie Gegenstand unterschieden im Unterschied etwa zum
 Vorgehen von Gabi REINMANN, die Begriff und Terminus synonym verwen-
 det, wenn sie etwa schreibt, dass „Vermittlung doch nicht der richtige Be-
 griff zur Bezeichnung des im Interesse stehenden Phänomens“ sei (Rein-
 mann II (29)).

2 Das Konzept der *Erwägungssynopse* – welches ursprünglich den miss-
 verständlichen Namen „Metakritik“ trug, der manche fälschlicherweise an
 eine zensierende Superkritik denken ließ – ist in der Zeitschrift *Erwägen
 Wissen Ethik* eine zusammenführende und systematisierende Analyse, die
 im Anschluss an jeweiligen Diskussionseinheiten als Möglichkeit vorge-
 sehen ist. Im Programm von EWE heißt es: „Erwägungssynopsen sollen
 zum einen die Auseinandersetzungsformen in den Diskussionseinheiten re-
 flektieren und zum anderen die in den Diskussionseinheiten repräsentierte
 Spannweite der Vielfalt zu ordnen versuchen und die dabei entstehenden

Schwierigkeiten gegebenenfalls erörtern“ (<http://groups.uni-paderborn.de/ewe/index.php?id=55>). Leider hat es sich bisher als sehr schwierig erwiesen, für diese Aufgabe Autorinnen bzw. Autoren zu gewinnen. In der Regel wird die Aufgabe als sinnvoll, aber als zu aufwändig und entsagungsvoll eingeschätzt – entsagungsvoll, weil man meint, nicht Position beziehen zu können. Dies stimmt nicht nur nicht, sondern ist reflexiv bedacht, vermutlich wohl auch gar nicht möglich, so dass es darauf ankommt, dass man eigene Positionen im Feld der herausgearbeiteten Möglichkeiten verdeutlicht. Im Rahmen einer Forschungsk Kooperation wird der Akzent einer *Erwägungssynopse* verstärkt auf die moderierende Verknüpfung von unterschiedlichen Positionen sowie das Herausarbeiten auf mögliche Fragen- und Diskussionsstränge gelenkt.

3 Auch wenn es an dieser Stelle durch den Kontext eindeutig ist, dass mit „Gegenstand“ das *Forschungsfeld* Vermittlungswissenschaft insgesamt mit dem dort beobachtbaren Vermittlungsphänomenen gemeint ist, habe ich dies mit der Klammerangabe zusätzlich deutlich machen wollen. Wieso das hilfreich sein kann, wird in der Diskussion um mögliche »Gegenstände« als Sachen/Inhalte/Themen in je konkreten Vermittlungssituationen deutlich (s. 3.2.4.2). Das, was als »Sach-Gegenstand« in einer konkreten Vermittlungssituation »vermittelt« wird, ist zu unterscheiden von einem Gegenstand, wo Vermittlung insgesamt zum Thema wird, nämlich einer in dieser Forschungsk Kooperation anvisierten »Vermittlungswissenschaft«. Dabei sind mögliche Sach-Gegenstände konkreter Vermittlungssituationen ihrerseits Forschungs-Gegenstände einer Vermittlungswissenschaft. Umgekehrt kann der Forschungs-Gegenstand einer Vermittlungswissenschaft selbst zu einem Sach-Gegenstand in einer konkreten Vermittlungssituation werden. Zu möglichen Problemen mit der hier getroffenen Wortwahl „Sach-Gegenstand“ anstelle von z. B. „Inhalts-Gegenstand“ oder „Themen-Gegenstand“ vgl. Überlegungen in (68)ff.

4 Aus erwägungsorientierter Perspektive dürfte eine solche Erweiterung des Blicks nicht dazu führen, dass das »veraltete Sender-Empfänger-Modell« gänzlich in Vergessenheit geriete. Hielte man dieses veraltete Modell nach wie vor für eine problemadäquate zu erwägende Lösungsmöglichkeit, die nur von einem »aktuellen« Forschungsstand aus gesehen als weniger geeignet zur Beantwortung bestimmter Fragen betrachtet würde, so bliebe dieses veraltete Modell dennoch nützlich und könnte die Geltungsbedingung für die neue Lösung verbessern, indem sie hilft, diese gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen zu können.

5 In der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* sind Forschungskontinuitäten über einzelne Diskussionseinheiten hinweg auf verschiedene Weise möglich, wodurch sich einer interessierten Öffentlichkeit auch Wege einer Beteiligung eröffnen. Insbesondere können in Absprache mit der Forschungsredaktion Briefe zu veröffentlichten Diskussionseinheiten oder *Erwägungssynopsen* oder erwägungsorientierte Seminarberichte verfasst werden. Dies bleibt natürlich sehr eingeschränkt im Vergleich mit Diskussionsmöglichkeiten einer digitalen interaktiven Zeitschrift (s. hierzu auch Reinmann II (45)), insbesondere wenn es dort gelingen würde, strukturierte Diskussionsprozesse etwa mit der Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion zu führen. Da wäre vieles möglich, was allerdings entsprechende Ressourcen für Entwicklung, technische und inhaltliche Administration voraussetzen würde.

Adresse

PD Dr. Bettina Blanck, Universität Paderborn, Kulturwissenschaftliche Fakultät, EWE, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

**Anhang
zur erwägungsorientierten Erwägungssynopse
mit Beiträgen von Studierenden**

Bettina Blanck

Der Anhang besteht aus vier voneinander unabhängigen Teilen, die deshalb jeweils neu nummeriert sind bzw. wurde der zweite Beitrag wegen seiner Kürze gar nicht nummeriert.

**Acht Beispiele
aus einer Sammlung von insgesamt 30 Beispielen
der Studierenden des Blockseminars im SS 2012:**

((0)) Vorbemerkung: Die Studierenden notierten diese Beispiele im Rahmen eines Stationenlaufs am ersten Blocktag, mit dem erst einmal mit Hilfe verschiedener thematischer Stationen die Vorerfahrungen, Kenntnisse und Verständnisse als Ausgang und kontinuierlicher Bezug für die weiteren Klärungsprozesse erfasst wurden. Erst in der Besprechung wurde einigen Studierenden deutlich, dass die Beispiele nicht nur für sie allein gedacht waren, sondern in eine Beispiele-Sammlung für alle integriert werden sollten. Einer Teilnehmerin war ihr Beispiel „zu persönlich“ und sie schlug deshalb vor, die Beispiele anonym in der Sammlung zu halten. Für die Leitung war dies überraschend, denn ein solcher Fall war in bisherigen Seminaren noch nicht aufgetreten; sie trug den Vorschlag der Studentin (ohne Namensnennung!) im Plenum vor und er fand Zustimmung. Deshalb befinden sich auch hier keine namentlichen Angaben.

Die Überschriften der Beispiele haben die Funktion, sich in Diskussionen leichter zu verständigen und sie sind auch eine Möglichkeit, wenn die Namen der Verfassenden nicht als Ordnungsprinzip fungieren können, sie alphabetisch zu sortieren. Bei längeren Titeln wird dabei das entsprechende Schlagwort kursiv hervorgehoben. Die folgenden Beispiele werden hier so abgedruckt, wie sie die Studierenden notiert haben und sie in der Beispiele-Sammlung dokumentiert wurden. Allein offensichtliche Tippfehler wurden korrigiert.

((1)) Vermitteln als *Diplomatie*

Die Personen A und B sind sich in einem bestimmten Punkt uneinig. Alleine gelangen sie trotz Diskussionen nicht zu einem Konsens. Daher benötigen sie eine „vermittelnde“ Instanz, beispielsweise Person C oder eine staatliche Institution, die eine neutrale Position einnimmt und unvoreingenommen Pro- und Contra-Argumente abwägt.

((2)) Die erste *Fahrstunde*

Spontan fällt mir dazu meine erste Fahrstunde ein. Ohne vorherige Instruktionen setzte mich mein Lehrer hinter das Steuer und ließ mich anfahren. Da wir in einer kleinen Dorfstraße wohnten, konnte nicht wirklich viel passieren, also fuhr ich erst mal los. Während ich fuhr, erklärte mir der Lehrer, wie ich mit der Schaltung umzugehen habe, was der Schleifpunkt ist und wie man ihn erfühlt. Ich sollte dann selbstständig schalten und anfahren lassen nach Gefühl, er griff nur ein, wenn etwas gar nicht funktioniert hat. Da er mir nichts weiter erklärt hatte, benutzte ich beim ersten Abbie-

gen den falschen Schalter, sodass ich nicht blinkte, sondern den Scheibenwischer betätigte. Das war erst peinlich, aber wenigstens wusste ich danach, welchen Schalter ich für was nutzen muss. Vermitteln ist nach dieser Geschichte für mich, dass der Lernende über notwendige Basics aufgeklärt wird und danach selbst ausprobieren kann um (auch durch try und error) zu eigenen Erfahrungen zu gelangen.

((3)) Korbleger

Es soll mir der Korbleger beim Basketball beigebracht werden. Ziel ist es, dass ich den Bewegungsablauf internalisiere und ihn am Ende der Stunde fehlerfrei demonstrieren kann. Zunächst wird mir eine Bilderreihe gezeigt, auf dem die einzelnen Bewegungsschritte zu erkennen sind. Im Anschluss daran macht mir die Lehrperson den Anlauf und den Korbwurf vor, sodass ich eine erste Bewegungsvorstellung habe. Im Folgenden zergliedern wir die Bewegung (auch unter Zuhilfenahme des Arbeitszettels) und ich übe den Anlauf und den Abwurf einzeln ein. Die Lehrperson korrigiert mich dabei. Am Ende der Stunde bin ich soweit, dass ich den kompletten Bewegungsablauf fehlerfrei hinkriege und vorführen kann. Die Lehrperson hat ihr Wissen über den Korbleger an mich weitergegeben und ich habe etwas Neues dazugelernt.

((4)) Durch Vermittlung *Missverständnisse* aufdecken

Im Didaktikseminar sollten wir uns Referatsthemen aussuchen. Meine Referatspartnerin und ich haben uns für das Thema „Schülerinteressen im Chemieunterricht“ entschieden. Unseren Schwerpunkt wollten wir auf die Inhalte legen, die Schüler am meisten im Chemieunterricht interessieren oder an denen die Schüler den meisten Spaß haben. Der Dozent aber hat mit dem Thema „Schülerinteressen“ verbunden, wie man als Lehrperson das Interesse der Schüler am Chemieunterricht wecken und fördern kann. Also haben wir eine Zeit lang aneinander vorbei geredet. Als wir dann die andere Auffassung des Themas beim Dozenten bemerkten, haben wir versucht das Missverständnis aufzudecken. Dieses haben wir versucht, indem wir dem Dozenten erklärt haben was wir mit dem Thema verbinden. Durch eine andere Wortwahl und einem ausführlicheren Bericht über unsere Planung konnten wir dem Dozenten vermitteln, wie wir uns unser Referat vorstellen. Zum Schluss haben wir uns dann darauf geeinigt, dass wir auch die Sichtweise des Dozenten bei unserer Referatsvorbereitung berücksichtigen werden.

((5)) Auf *Reisen*

Auf einer Reise in ein fremdes Land sind Urlauber der Landessprache nicht immer mächtig. Trotzdem ist es meist möglich, dem Gegenüber mit „Händen und Füßen“, also Gesten, ein Anliegen oder eine Frage zu „vermitteln“. Vermittlung von Inhalten kann demnach auch nonverbal geschehen.

((6)) In der *Schule*

In der Schule werden den SuS [Schülerinnen und Schüler; B. B.] neben Sach- und Fachwissen auch sozialer Umgang und soziale Fähigkeiten vermittelt. Hier ist „vermitteln“ synonym mit „beibringen“ zu verstehen. Am Prozess des Vermittelns sind immer mindestens zwei Personen beteiligt.

((7)) Tanzkurs

Erst vor kurzem habe ich, zusammen mit meiner Verlobten mit dem Tanzen angefangen. Da wir beide bis dato keine Tanzerfahrung hatten, mussten zunächst die Grundschrirte vermittelt werden. Hierzu zeigte uns der Tanzlehrer zunächst die Schritte des Mannes, anschließend der Frau. Nebenher erklärte er Aspekte wie Rhythmus und forderte uns auf die Schritte zusammen mit ihm zu üben. Zunächst im langsamen Tempo und anschließend mit einer gemächlichen Temposteigerung. Die Grundschrirte erklärte er folglich audio-visuell und animierte zum mitmachen. Anschließend sollte der Grundschrirte mit Partnerin geübt werden. Das Ziel war klar vor Augen: Wir wollten zur Musik tanzen können, was uns am Ende des Unterrichts auch gelang, wenn gleich die Füße manchmal etwas anderes wollten als der Kopf dachte. Und beim nächsten Mal kann auf diesen Grundlagen aufbauend, motiviert durch den ersten kleinen Erfolg, eine erste Drehfigur eingebaut und vermittelt werden.

((8)) Vermitteln ohne viele *Worte*

Besonders in Erinnerung geblieben, sind mir die Situationen, in denen mir etwas vermittelt wurde, in denen es nicht um die reine Vermittlung von Wissen ging. Hier ist die Vermittlung also nicht als „Weitergabe“ von Wissen zu verstehen. Während eines Praktikums konnte ich eine Lehrerin bei ihrem Deutschunterricht dabei beobachten, mit wie viel Freude sie die Schülerinnen und Schüler unterrichtete. Und dabei zu sehen wie souverän sie mit auftretenden Schwierigkeiten umging, beeindruckte mich sehr. Rückblickend würde ich nun sagen, dass sie mir (ohne es bewusst gesteuert zu haben) vermittelt hat, wie man mit schwierigen Situationen umgehen kann. In Gesprächen wurde dies noch einmal vertieft. Die Lehrerin vermittelte mir dabei, dass nicht jede Unterrichtsstunde nach Plan verläuft und dass Schwierigkeiten zum Schulalltag gehören. In den darauf folgenden Stunden hat sich das immer wieder in den Unterrichtssituationen gezeigt. Alles in allem wurde mir so ein gewisses Gefühl von Sicherheit vermittelt („man kann nicht alles planen / es läuft nicht alles nach Plan“) und ebenso, dass es wichtig ist eine gewisse Portion Gelassenheit an den Tag zu legen.

Adresse

PD Dr. Bettina Blanck, Fakultät für Kulturwissenschaften, EWE, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn. ewepad@uni-paderborn.de

Ergebnis einer Gruppenarbeit in der Sitzung am 31.07.12:

Die dynamische Vermittlungszwiebel – Thesenpapier

Yvonne Günther

zusammen mit

Luise Hagelgans, Marleen Karthaus und Eva-Maria Meyer

Vermittlung besteht aus verschiedenen Ebenen, die nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel miteinander betrachtet werden müssen.

Die äußere Ebene umfasst die Rahmenbedingungen des Vermittlungsprozesses. Dazu zählen: Psychosoziale Faktoren, die Beziehungsebene, soziokulturelle Faktoren, Interaktion und Kommunikation, motivationale Faktoren, kognitive, empathische und motorische Faktoren.

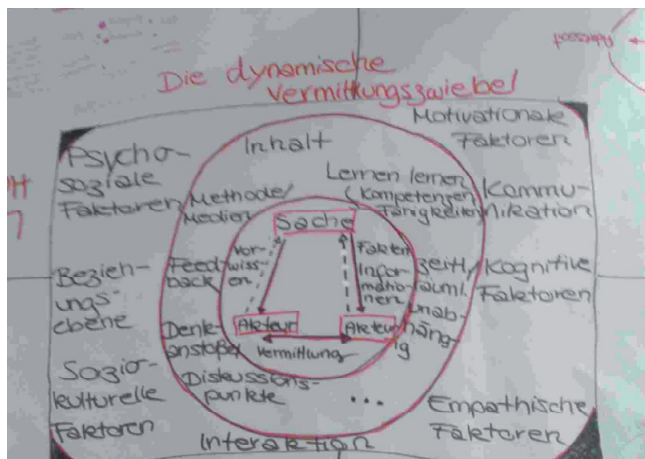
Die mittlere Ebene beinhaltet Aspekte, die Gegenstand eines Vermittlungsprozesses sein können, bzw. die eine Vermittlung kennzeichnen. Dazu gehören unter anderem: der faktische Inhalt, Methoden und Medien, das Lernen lernen, sowie Kompetenzen und Fähigkeiten, zeitliche und räumliche Unabhängigkeit, Denkanstöße und Diskussionspunkte und das Feedback.

Im Innersten befinden sich die am Vermittlungsprozess Beteiligten (Akteure) und der Gegenstand der aktuellen Vermittlung (Sache). Dabei wird beiden Akteuren etwas vermittelt, wobei zwischen beiden hinsichtlich des zu vermittelnden Inhalts eine signifikante Wissensdiskrepanz bestehen muss, und sowohl das Vorwissen, als auch das Fachwissen der Akteure im Blickpunkt stehen müssen.

Gegenstand einer Vermittlung kann alles sein, auch Aspekte aus den äußeren Ringen.

Insgesamt ist festzustellen, dass Vermittlung ein multidimensionaler, dynamischer Prozess ist.

Fehlen während einer als Vermittlung angedachten Interaktion wesentliche Aspekte, so kann nicht mehr von Vermittlung, sondern höchstens von Wissensdarstellung bzw. -präsentation gesprochen werden.



Adressen

Kontakt zu Luise Hagelgans über: ewepad@upb.de

Yvonne Günther, Hardehauser Weg 3, D-33100 Paderborn. kiwi02@arcor.de

Marleen Karthaus, Triftweg 10, D-22142 Büren. Marleen.k@mail.uni-paderborn.de

Eva-Maria Meyer, Liebigstr. 6, D-48301 Nottuln.

emeyerle@googlemail.com

**Beitrag zum
Zusammenhang von Vermittlung und Misslingen:**

Wie erziele ich Erfolg mit Misserfolg?

Horst Schilling

((1)) In diesem Beitrag möchte ich mich mit der Frage auseinandersetzen inwieweit bei einer Vermittlung ein Misserfolg immer auch ein Erfolg ist und ob die Umkehrung auch beachtet werden müsste. Hierzu soll betrachtet werden, was man unter Erfolg und Misserfolg versteht und ob nicht jedes „Scheitern“ einer Vermittlung dennoch einen Lerneffekt aufweist. Auch Konfuzius hat hierbei schon von Lernen aus Schmerz – was in diesem Kontext als Misserfolg einer Vermittlung verstanden wird – gesprochen.

((2)) Wenn wir unter Erfolg einer Vermittlung verstehen, dass der Gegenstand erfolgreich, von einem zum anderen Akteur, übertragen wurde, so müssen wir bei Misserfolg vom Scheitern dieses Transfers sprechen.

((3)) Welche Möglichkeiten haben wir nun mit diesem Misserfolg umzugehen? Nach Fritz Oser (2005) gibt es ein sogenanntes „Negatives Wissen“. Hierbei handelt es sich um das Wissen beziehungsweise die Erkenntnis, wie etwas nicht funktioniert oder aber welcher Weg nicht zur Lösung führt. Durch das Scheitern der Vermittlung können wir somit lernen, welcher Vermittlungsweg, welche Vermittlungsart oder -methode nicht funktioniert und somit nicht oder nur geringfügig zum Wissenstransfer beiträgt. Bei einem erneuten Versuch der Vermittlung können wir nun den gescheiterten Weg ausschließen und somit uns der optimalen Vermittlung annähern.

((4)) Wie viel Wissenstransfer fand jedoch trotz einer missglückten Vermittlung statt? Hierzu müsste die Vermittlung in Phasen differenziert werden, welche in der Summation 100% des Wissenstransfers darstellen. Eine Phrasierung würde jedoch den Rahmen dieses kleinen Beitrags sprengen, es wäre jedoch ein Punkt, welcher geklärt werden sollte und müsste.

((5)) Man kann folglich schließen, dass man aus gescheiterten Vermittlungen lernen kann. Sowohl der Sender als auch der Empfänger, die beide als Akteure des Wissenstransfers zu verstehen sind, müssen sich selbstkritisch hinterfragen. Je nach dem, wo die Gründe für das Scheitern liegen, muss die Einsicht über den Grund des Misserfolgs vorliegen, um überhaupt konstruktive Konsequenzen ziehen zu können (u.a. Maria Spychiger, 2003 und Fritz Oser, 2005). Liegt diese Einsicht vor, so kann gemeinsam an einer Verbesserung der Vermittlung gearbeitet werden, was gleichzeitig bedeutet, die hierarchischen Ebenen aufzusprengen und den Machtaspekt (u.a. Maximiliane und Uwe Wilkesmann (5)) entsprechend zu reduzieren, sodass bei einer Vermittlung die Akteure auf einer Ebene stehen.

((6)) Der Umkehrschluss, ob Erfolg auch ein Misserfolg wäre, ließe sich nur über umfangreiche empirische Studien

belegen. Hierbei spielt vor allem die Zielsetzung der Vermittlung eine entscheidende Rolle und die Abweichung des tatsächlichen zum geplanten Wissenstransfer. Zusätzlich stellt sich die Frage, ob man ein „Toleranzpolster“ berücksichtigt hat oder ob ein „Toleranzrahmen“ des prozentual erfolgreichen Wissenstransfers in der Planung mit aufgenommen worden ist. Doch auch diese Differenzierung ginge über diesen Einschub hinaus.

((7)) Als Fazit lässt sich festhalten, dass man durch einen konstruktiven Umgang mit gescheiterten Vermittlungen hinzulernen kann und seine Vermittlungskompetenz stärkt. Somit kann die Gleichung Misserfolg=Erfolg eine Maxime der erfolgreichen Vermittlung darstellen, sofern sich die Akteure über den konstruktiven Umgang mit Misserfolgen einig sind und im Idealfall sogar eine Misserfolgskultur (angelehnt an die Fehlerkultur nach Maria Spychiger, 2006), sprich ein positives und konstruktives Klima, vorhanden ist.

Literatur

Oser, Fritz/Spychiger, Maria: Lernen ist schmerzhaft, Weinheim und Basel 2005.

Spychiger, Maria: Fehler als Fenster auf den Lernprozess, In: Journal für LehrerInnenbildung, 3.2003.

Spychiger, Maria/ Kuster, Reto/ Oser, Fritz: Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messungen, In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28.2006.

Adresse

Horst Schilling, Am Bruche 83, D-31812 Bad Pyrmont
l.u.h.schilling@gmx.de

**Beitrag zum
Zusammenhang von Vermittlung und Theologie:**

**Grundhaltung und Methodik der
Komparativen Theologie
– als gelingendes Praxisbeispiel für
eine „interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft“**

Eva-Maria Leifeld

((1)) Ausgehend von Gabi Reinmanns Zwischenfazit und der darin aufgeworfenen Frage, ob das angestrebte interdisziplinäre vermittlungswissenschaftliche Vorhaben praxistauglich und somit realisierbar ist, möchte ich aus meiner eigenen Erfahrung des interreligiösen Dialoges die Komparative Theologie vorstellen. Die Komparative Theologie strebt, natürlich in ihrer Terminologie, ebenfalls eine Verständigung zwischen verschiedenen Religionen an. Auf das Anliegen der Vermittlungswissenschaft übertragen, kann die je eigene Religion für eine eigene wissenschaftliche Disziplin, wenn auch in einem verwandten Kontext, verstanden werden. Jede Theologie besitzt natürlich dennoch je eigene Fachtermini und für sich selbst begründet einen Wahrheitsanspruch.

Gleichzeitig strebt die Komparative Theologie an, diese Sprachspiele der anderen Disziplin zu verstehen, zu würdigen und zu entschlüsseln und sowohl einen Blick auf Einendes wie Trennendes zu werfen.

Im Folgenden werde ich die Methoden und Arbeitsweisen der Komparativen Theologie der Religionen vorstellen und aufzeigen, wo ich Verbindungen zu Gabi Reinmanns Anliegen sehe. Ich möchte anbieten zu betrachten, dass möglicherweise die gegenwärtige Praxis der Komparativen Theologie als ein bereits gelingendes Beispiel für eine tatsächlich stattfindende „interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft“ gelten könnte.

Hierzu stelle ich zunächst die fünf Grundhaltungen und sowie die sechs Methodenschritte der Komparativen Theologie vor und benenne gleichzeitig Verbindungen zur entstehenden Vermittlungswissenschaft.

((2)) Innerhalb der Komparativen Theologie ist das zentrale Anliegen: wie es unterschiedliche Religionen geben kann und diese gleichzeitig je einen eigenen Wahrheitsanspruch für sich begründen, wenn es doch letztlich nur eine Wahrheit und nur eine Gottheit geben kann. Um sich dieser Frage letztlich nähern zu können, braucht es eine Verständigungsebene zwischen den Religionen, einen Dialog oder eben erziehungswissenschaftlich gesprochen, eine Vermittlung des je eigenen Verständnisses bzw. mit Reinmanns Änderungsvorschlag (Reinmann II (29)) gesprochen eine „Darstellung von Wissen mit Vermittlungsabsicht“. An dieser Stelle eröffnet sich bereits die erste Schnittstelle: Reinmann betont (Reinmann II (43)) die Besonderheit „einer ‚gemeinsamen Ideengenerierung‘ unter Wissenschaftlern“ sowie die „Fortführung im Sinne eines ‚kollektiven Denkprozesses“.

So wie die entstehende Vermittlungswissenschaft Pionierarbeit leistet, verstehen sich auch die Theologen der Komparativen Theologie als Vorreiter eines gemeinsamen Vorankommens auf der Suche nach Gott im Dialog der Religionen. Sie erfahren die unterschiedlichen theologischen Denkweisen als gegenseitig bereichernd sowie herausfordernd in ihrem existenziellen Ringen um die letztgültige Wahrheit.

((3)) Die Darstellung der fünf Grundhaltungen der Komparativen Theologie entnehme ich nach Klaus von Stosch¹, welcher sie im deutschen Sprachraum in Anlehnung an Catharine Cornille² rezipiert.

Die erste Grundhaltung der **doktrinalen bzw. epistemischen Demut**³ besagt, dass wir uns als Theologen grundsätzlich bewusst machen müssen, dass wir zwar nach der Wahrheit und der Erkenntnis Gottes streben und uns aber gleichzeitig bewusst sein müssen, dass unsere Theorien und Denkmodelle immer nur ein Annähern, niemals aber ein völlig umfassendes Erklären und Erkennen sein können. Auch Gabi Reinmann könnte eine derartig epistemische Demut vertreten, wenn sie schreibt, dass „man nicht die Sache an sich vermitteln kann, sondern nur Informationen darüber.“ (Reinmann II (14))

Ich halte dieses Bewusstmachen der Begrenztheit und auch der möglichen Fallibilität unserer Erkenntnisse für jeglichen wissenschaftlichen Prozess für eine heilsame Sichtweise, die uns Wissenschaftlern und Forschern die Verbissenheit nehmen kann, uns auf das eifrigste Verteidigen unserer Thesen zu versteifen und somit ggf. auch nicht mehr offen für Denk-

anstöße unserer Kollegen zu sein und dann letztlich auch den Wissenschaftsprozess eher zu behindern als zu beflügeln. So zeigt das gesamte Forschungsvorhaben der Entwicklung der Vermittlungswissenschaften, dass ein derartiger Dialog, ein in den Weiterführungen gezeigtes sich gegenseitig auf einander beziehendes Forschen und Ergänzen bereits eine konkrete Umsetzung diese Anliegen.

((4)) Als zweite Grundhaltung wird betont, dass jeder Theologe, der sich für die Komparative Theologie stark macht, zunächst einmal eine **konfessionelle Verbundenheit mit der eigenen religiösen Tradition**⁴ mit sich bringen sollte. Ich kann in einem Dialog bzw. Vermittlungsprozess nur dann in einen Austausch treten, wenn ich in meiner eigenen Disziplin ausgebildet bin und auch von dort aus das Recht erhalten habe, die wissenschaftlichen Positionen repräsentativ nach Außen zu vertreten. Dieses Anliegen knüpft an Reinmann an (Reinmann II (5)), wenn sie betont, „dass man keine neue Wissenschaft anstreben sollte, sondern eher (aus der jeweils eigenen Disziplin heraus) eine interdisziplinäre Forschung“. Gleichzeitig antwortet diese theologische Praxis auf die Bedenken von Regina Jucks (Reinmann II (32)), dass die wissenschaftlichen Kräfte, die sich an einem Vermittlungsprozess beteiligen, schwerer in ihre Ursprungsdisziplinen zurückkehren können und irgendwo zwischen den Stühlen der Disziplinen hängen bleiben könnten. Mit dieser Herausforderung müssen sich auch die komparativen Theologen auseinander setzen, wie die folgenden Methodenschritte verdeutlichen.

((5)) Eine weitere Grundvoraussetzung für den Verstehensprozess ist eine **Kommensurabilitätsunterstellung sowie die gleichzeitige Wahrnehmung von Unterschieden**⁵. Um überhaupt einen Verstehens- oder Dialogprozess in Gang bringen zu können, bedürfen wir der Voraussetzung anzunehmen, dass wir einander verstehen können, um einen Verständigungsprozess in Gang zu bringen. Innerhalb der Entstehung der Vermittlungswissenschaft hat der Forschungsauftritt sowie die kommentierenden Weiterführungen eine in weiten Teilen grundsätzliche Bejahung dieser Annahme hervorgebracht (Reinmann II (5)). Gleichzeitig weisen aber auch die kontrovers diskutierenden Weiterführungsideen darauf hin, dass bestehende Unterschiede nicht relativiert werden dürfen, was alleine das Ringen um das fassettenreiche Verständnis des Vermittlungsbegriffs belegt. Auch der Komparativen Theologie geht es in diesem Zusammenhang darum, Unterschiede wahrzunehmen, ohne zwingend anzustreben, diese aufheben zu wollen.

((6)) In diesem Zusammenhang spielen auch die beiden letzten Annahmen der **Empathie und die liebevolle Aufmerksamkeit**⁶, sowie die Gewährung von **Gastfreundschaft für die mögliche Wahrheit des anderen**⁷ mit hinein. So sehe ich in der Empathie-Frage auch eine Verknüpfung zur Überlegung der Problematik der unterschiedlichen Fachtermini (Reinmann II (35), Jucks). Sicherlich ist es nicht möglich, für interdisziplinäre Prozesse ein einheitliches Fachvokabular zu erarbeiten, aber wenn ich verstehen und nachvollziehen will, welche Denkanstöße mir eine andere Disziplin gewähren möchte, ist es unumgänglich mich auf die Bedeutung der verwendeten Begriffe einzulassen. Die Komparative Theo-

logie bedient sich hierzu der Philosophie Wittgensteins und besagt, dass wir uns in die Sprachspiele des anderen eindenken müssen und gar versuchen müssen, sie nachzuvollziehen, als seien sie die unseren. Hier lässt sich ebenfalls eine Verknüpfung zu Reinmanns Thesen in Anlehnung an Busch aufzeigen (Reinmann II (14)), wenn sie betonen, dass es für die Verständigung Zeichen bedarf, welche aber die Beteiligten unterschiedlich auslegen können. So geht es der Komparativen Theologie in diesem Zusammenhang nicht mehr um die Betrachtung einer Außenperspektive, sondern in dem ich meinen Dialogpartner auch an meinen existenziellen Fragen im Forschungsprozess sowie den Schwierigkeiten daran teil haben lasse, gewähre ich ihm wahrhaft Gastfreundschaft in meinem Denken und ermögliche auch nur so ein gemeinsames Vorrankommen im Verstehensprozess. Alleine an diesen Beispielen wird aber schon deutlich, dass der Vermittlungsbegriff innerhalb der Komparativen Theologie dem ausschließlichen Akteur-Adressaten-Prinzip nicht entspricht, sondern vielmehr ein ständiger Wechsel von Akteur und Adressat vollzogen wird. Ich bin zugleich Vermittler als aber auch Lernender.

Abschließend möchte ich in diesem Zusammenhang aber auch darauf hinweisen, das Catharine Cornille ihre Grundhaltungen unter dem Buchtitel „The im-possibility of inter-religious dialogue“ veröffentlicht hat, um so zu verdeutlichen, dass sich diese angestrebten Ideale immer wieder an einer defizitär gelebten Realität messen lassen müssen und gerade die beiden letzten Grundhaltungen ein hohes Maß an Vertrauen in die Dialogpartner voraussetzen.

((7)) Die konkrete Umsetzung der Grundhaltungen spielt nun auch in die Methodik der Komparativen Theologie hinein.

Der erste Methodenschritt „**Mikrologische Vorgehen, Hinwendung zum Einzelfall**“⁸ besagt, dass es unscharf und schwierig ist, zwei Theologien miteinander zu vergleichen. Um repräsentativ und relevant arbeiten zu können, werden für die religiösen Studien zentrale Fragestellungen herausgegriffen sowie einzelne wissenschaftliche Positionen miteinander ins Gespräch gebracht. Es geht hier bei der Auswahl nicht darum, unwichtige Nebenschauplätze zum Forschungsgegenstand zu machen, sondern gerade jene Fragestellungen aufzugreifen, die im Zentrum der einzelnen Theologien stehen und möglicherweise in der Vergangenheit auch öfters im Verständigungsprozess für Kontroversen sorgten. In diesem Vorgehen sehe ich Anknüpfungspunkte an die Ideen von Larissa Krainer, dass es einer Betrachtung der korrekten Probleme bedarf, anstatt vorschnell eine Gesamtanalyse und somit auch Verallgemeinerungstendenzen anzustreben (Krainer (9)). Ausgehend von Krainer weist aber auch Reinmann (Reinmann II (33)) daraufhin, dass ein derartiges Vorgehen eines hohen Anspruchs an die Interdisziplinarität bedarf.

((8)) Der zweite Methodenschritt, dass der **Ausgangspunkt der Komparativen Forschung eine zentrale und somit auch relevante Fragestellung der Menschen unserer Zeit ausmachen soll**⁹, spielt in den ersten Methodenschritt mit hinein und ist für die Vermittlungsdiskussion in sofern von Interesse, da sich jede wissenschaftliche Arbeit bewusst sein sollte, im Dienste der Menschheit und somit auch im sinnvollen Gestaltungsprozess ein Vorrankommen zu begünstigen.

((9)) Der dritte Methodenschritt besagt, dass ich **von meiner eigenen Position ausgehen soll, aber gleichzeitig den anderen und die Konsequenz meiner Rede für die andere Disziplin mit bedenken soll**¹⁰. Hier geht es darum, dass wir schon innerhalb unserer eigenen Disziplin darauf sensibilisiert sind, darauf zu achten, welche Folgen mein Reden, mein Gebrauch an Fachtermini und meine Modellbildungen für eine andere Disziplin haben kann. In der Komparativen Theologie geht es hier um z.B. die Sensibilisierung von Wortzuschreibungen – Muslime als Mohammedaner zu bezeichnen, würde dem eigenen Selbstverständnis meines Dialogpartners widersprechen. Gleichzeitig verursacht die Leugnung des Gottessohnseins Jesus muslimischerseits auf den ersten Blick zum Glauben der Christen ein unüberbrückbares Hindernis. Im komparativen Dialog werden die Problemstellungen zunächst betrachtet und sicherlich auch nicht gleich zur Zufriedenheit aller gelöst. Ein ähnlich offenes Vorgehen ist sicher auch für die Vermittlungswissenschaft erstrebenswert. In diesem Zusammenhang sei nochmals auf die Problematik der Fachtermini verwiesen (Reinmann II (35)). Die Schaffung einer einheitlichen Fachsprache würde ebenso eine Illusion der Verständigung bedeuten, da wir, wie das Vermittlungsbeispiel zeigt, auch dasselbe Wort sehr unterschiedlich begrifflich definieren. Es geht in diesem Zusammenhang wirklich um ein Nachempfinden der anderen Perspektive und ein Offenlegen meines eigenen Verständnisses. Es muss nicht zwingend ein Konsens herbei geführt werden, sondern alleine durch eine Sensibilität der unterschiedlichen Verwendung gewinnt unser wissenschaftlicher Austausch schon an Schärfe und Differenziertheit. Gleichzeitig bleibt es Ziel der Komparativen Theologie so an allen möglichen Fragestellungen eine Annäherung anzustreben!

((10)) Für die Komparative Theologie ist es im vierten Schritt bedeutsam nochmals eine **Instanz des Dritten**¹¹, also eine nicht theologische Disziplin den Dialogprozess reflektieren und kommentieren zu lassen. Es geht hier darum zu gewährleisten, dass sich nicht einzelne Meinungen zusammenschließen, welche nicht bereit sind sich den kritischen Nachfragen anderer Disziplinen zu stellen. Die Komparative Theologie lässt sich so bewusst auch von religionsfernen Wissenschaften kritisch hinterfragen, um zu gewährleisten, dass die in Schritt zwei bereits betonte gesellschaftliche Relevanz der Forschung im Vordergrund bleibt. Mir scheint, dass alleine das gemeinsame Diskutieren eines erziehungswissenschaftlichen Forschungsauftrages in dieser Zeitschrift durch andere Disziplinen bereits eine parallele und begrüßenswerte Vorgehensweise darstellt.

((11)) Die **Rückbesinnung auf die religiöse Praxis**¹² als fünfter Methodenschritt gewährleistet zudem, dass die im Dialog beteiligten Forscher ihre interreligiös erarbeiteten Thesen wieder in den eigenen binnentheologischen Diskurs einfließen lassen. Hier ist zum einen noch mal die Befürchtung von Jucks (Reinmann II (32)) aus der Praxiserfahrung der Theologie zu entkräften, dass die Forscher eine Rückkopplung an ihr eigenes Bezugssystem erhalten. Zum anderen können sich, wie Reinmann in Bezug auf Krainer (Reinmann II (15)) betont, Wissenschaft und eigene Praxis gegenseitig im Verstehens- und Dialogprozess begünstigen. So gehe ich als christliche Studentin aus dem Dialog mit muslimischen

Studierenden zurück in meine Lebenswelt und erfahre, wie die wissenschaftlichen Erkenntnisse mein Diskutieren mit anderen Christen hin zu einer größeren Differenziertheit beeinflusst. Und gerade die Anbindung an die eigene Glaubenspraxis und den eigenen Glaubensvollzug gewährleistet, dass ich im Beten erfahre, ob mein wissenschaftliches Forschen mit dem, was ich tue, übereinstimmt. Ganz ähnlich ergeht es uns Erziehungswissenschaftlern: Wir entwickeln eine Theorie und erfahren im konkreten pädagogischen Vollzug z.B. in der Erwachsenenbildung, ob der Theorieansatz wirklich der Realität entspricht oder nicht. Ggf. kommt es so zu wechselseitigen Beeinflussungen.

((12)) Der sechste und letzte Methodenschritt, **sich seiner eigenen Verwundbarkeit und Fallibilität seines Urteils bewusst zu sein**¹³ schließt somit den Kreis zur ersten Grundhaltung, der epistemischen Demut. Wissenschaft ist immer Weiterentwicklung.

((13)) Ich habe in dieser Darstellung versucht aufzeigen, welche Verbindungen zwischen dem Vorgehen der Komparativen Theologie und der entstehenden Vermittlungswissenschaft bestehen und wo gleichzeitig die bereits in praxiserprobte Komparative Theologie Hinweise für die noch offenen Fragestellungen der Vermittlungswissenschaft geben können.

Ausgehend von diesem Schnelldurchlauf durch die Arbeitsweise der komparativen Theologie möchte ich abschließend betonen, dass sich sowohl die Entwicklung der Komparativen Theologie, als auch die einer interdisziplinären Vermittlungswissenschaft als sehr lohnenswert und bereichernd abzeichnet. Doch sicherlich wird in beiden Disziplinen das konkrete Forschen an den Ideen zu weiteren Modifikationen und Verbesserungen führen.

Anmerkungen

- 1 Von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt (2012).
- 2 Vgl. Cornille, The im-possibility of interreligious dialogue. (2008).
- 3 Vgl. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt (2012), 156.
- 4 Vgl. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt (2012) 157.
- 5 Vgl. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt (2012) 158.
- 6 Vgl. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt (2012) 161.
- 7 Vgl. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt (2012) 163.
- 8 Vgl. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt (2012) 194.
- 9 Vgl. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt (2012) 199.
- 10 Vgl. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt (2012) 203.
- 11 Vgl. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt (2012) 208.
- 12 Vgl. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt (2012) 211.
- 13 Vgl. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt (2012), 213.

Literatur

- Cornille, Catharine, The im-possibility of interreligious dialogue, New York 2008.
- Von Stosch, Klaus, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012.

Adresse

Kontakt zu Eva-Maria Leifeld über: e-m.leifeld@web.de