

Individuelle Zugänge zum Werk Ludwig Hubers

Ein Nachruf und eine Spurensuche
nach subjektiven Relevanzsetzungen

Martin Heinrich^{1,*}, Wiebke Fiedler-Ebke¹,
Micheale Geweke², Stefan Hahn³, Jan-Hendrik Hinzke¹,
Gabriele Klewin¹, Sebastian Udo Kuhnen¹,
Johanna Lojewski¹ & Julia Schweitzer⁴

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*

² *Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

³ *Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg*

⁴ *Universität Bielefeld / Bielefeld School of Education*

* *Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Entlang von Textpassagen aus Ludwig Hubers Werk, die an dem zu seinen Ehren veranstalteten Gedenksymposium am 7. Dezember 2019 im Oberstufen-Kolleg diskutiert wurden, dokumentiert und reflektiert dieser Beitrag das breite Spektrum seines Wirkens. Die Textauswahl folgt dabei nicht dem Anspruch einer Repräsentativität oder einer disziplinar legitimierten Fachsystematik, sondern in Anlehnung an Ludwig Hubers Bildungsprogramm zur Auseinandersetzung mit relevanten Kulturgegenständen, also dem Anspruch subjektiver Relevanzsetzungen. Kommentiert und diskutiert werden demnach Textpassagen Ludwig Hubers, die für das Denken der Autor*innen über gymnasiale Oberstufe, Hochschule und Forschung subjektiv bedeutsam geworden sind. Die ebenfalls dokumentierten Diskussionen aus den Lektüreguppen mit den Teilnehmer*innen des Gedenksymposiums belegen die nachhaltige Aktualität der Gedanken und Argumente Ludwig Hubers.

Schlagwörter: Basiskompetenzen, Forschendes Lernen, Hochschuldidaktik, Praxisforschung, Oberstufe, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Studierfähigkeit



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Individual Approaches to the Works of Ludwig Huber. An Obituary and a Search for Traces of Subjective Relevancies

Abstract: Along the text passages from Ludwig Huber's work, which were discussed at the commemorative symposium on December 7, 2019, at the Oberstufen-Kolleg, this contribution documents and reflects the broad spectrum of his work. The selection of texts does not follow the claim of representativeness or a disciplinarily legitimized system of subject matter, but rather, in accordance with Ludwig Huber's educational program for the confrontation with relevant cultural objects, i.e., the claim of subjective relevance. Accordingly, Ludwig Huber's text passages, which have become subjectively significant for the authors' thinking about upper secondary school, university, and research, will be commented on and discussed. The discussions documented from the reading groups with the participants of the commemorative symposium prove the lasting topicality of Ludwig Huber's thoughts and arguments.

Keywords: basic skills, research-based learning, university didactics, action research, upper secondary school, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), studying ability

1 Spurensuche und subjektive Relevanzsetzungen

Wie soll die Wissenschaftliche Einrichtung einer Versuchsschule von jemandem Abschied nehmen, der sie – rückwirkend betrachtet – als ihr Wissenschaftlicher Leiter stärker geprägt hat, als viele von uns womöglich angenommen haben?

Denn in der intensivierten Auseinandersetzung mit Ludwig Hubers Werk im vergangenen halben Jahr ist vielen von uns erst deutlich geworden, dass zahlreiche Ideen von ihm lange nachgewirkt haben und immer noch wirksam sind – und einige dieser Ideen erst nach seinem Ausscheiden aus dem Amt verwirklicht werden konnten, gerade weil er sie so engagiert vertreten, vehement verteidigt und vermittelt darüber ihre spätere Implementierung so gut vorbereitet hatte.

Fest stand damit, dass im Jahrbuch 2019 der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, dem Todesjahr von Ludwig Huber, dieses Wirken gewürdigt werden muss. Weithin unbestimmt war damit jedoch noch, wie dies auf angemessene Weise geschehen könnte.

Ein Nachruf erschien uns unangemessen, nicht nur wegen der unvermeidbaren Redundanzen zu anderen, bereits publizierten Würdigungen, wenn dieser erst ein halbes Jahr nach seinem Tode erscheint, sondern auch, weil einige Monate später, nach der ersten emotionalen Betroffenheit, der Blick wieder freier geworden ist für das intellektuelle Vermächtnis.

Daher haben wir uns auch für ein Gedenksymposium entschieden, um nicht nur in Vorträgen sein Denken wieder lebendig werden zu lassen, sondern auch in Lektüreguppen die inhaltliche Auseinandersetzung mit seinen Gedanken fortzusetzen. Sich an Ludwig Hubers Texten selbst abzarbeiten, erschien uns als adäquate Form der Würdigung seines Denkens, da genau jene Form der forschenden Auseinandersetzung und der Arbeit am Begriff den Intentionen seiner wissenschaftspropädeutischen Vorstellungen für die gymnasiale Oberstufe und des Forschenden Lernens an der Universität am nächsten zu kommen schienen.

Damit stellte sich allerdings angesichts der Fülle seiner Publikationen und Interessensgebiete das Problem der Textauswahl. Welche Texte wählt man angesichts eines weiten Spektrums von curricularen Forschungen zur Oberstufe bis hin zur methodenkritischen Hochschuldidaktik sinnvoller Weise aus? Kann es dabei um irgendeine Form der

„Repräsentativität“ gehen oder gar um eine disziplinär zu legitimierende Fachsystematik?

Auch hier haben wir uns wieder mit dem Kunstgriff beholfen, Ludwig Hubers Positionierungen selbst zum Selektionskriterium werden zu lassen. In Anlehnung an eine Formulierung von ihm könnte man bei unserer Textauswahl von dem Zusammenhang von „Studienwahl und Interesse“ sprechen. Wir haben – in bildungstheoretisch klassischer Manier – uns daher gefragt, welche Texte von Ludwig Huber für uns in unserem Denken über gymnasiale Oberstufe, Hochschule und Forschung subjektiv bedeutsam geworden sind. Ausgehend von jenen subjektiven Relevanzsetzungen wollten wir mit den Anwesenden ehemaligen Kolleg*innen, Verwandten und Freund*innen in den Diskurs eintreten. Die nachfolgende, gerade nicht disziplinär-systematische, sondern durch subjektive Relevanzsetzungen emergierte Textsammlung erschien uns hierfür geeignet.

2 Fundstücke, Stolpersteine und Trouvaillen im Werk Ludwig Hubers

Im vorliegenden Kapitel dokumentieren wir die Textpassagen aus Ludwig Hubers Werk, die an dem zu seinen Ehren veranstalteten Gedenksymposium am 7. Dezember 2019 im Oberstufen-Kolleg diskutiert wurden. Deutlich wurde hierbei auch das breite Spektrum seines Wirkens, das sich eben nicht nur im Bereich der Forschungen zur Oberstufe bewegte.

Im Folgenden werden – gemäß der zuvor erläuterten Auswahlkriterien – die jeweilige Textauswahl kurz von den jeweiligen Moderator*innen der Lektüreguppen begründet, indem sie ihre subjektiven Relevanzsetzungen vornehmen, d.h. verdeutlichen, weshalb gerade jene Passage aus dem Gesamtwerk für sie in ihrer Bildungsbiographie von besonderer Bedeutung war. Im Anschluss an den Textauszug folgt dann jeweils noch eine kurze Zusammenfassung der dominanten Diskursstränge, die sich in den Lektüreguppen auf dem Gedenksymposium ergeben haben – und die wiederum indizieren, welche Gedanken Ludwig Hubers bei den Teilnehmenden weiteres Nachdenken, Nachspüren und Nacherfinden in Gang gesetzt haben.

Den Einstieg bilden *Michaele Gewekes* Überlegungen zu Ludwig Hubers Ausführungen zum Zusammenhang zwischen Interesse und Studierfähigkeit und seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe durch die KMK im Jahr 2006, die sie noch heute in ihrer Arbeit für die Deutsche Schulakademie begleiten.

Sebastian Udo Kuhnen beschreibt seine Schwierigkeiten beim Rollenwechsel vom Studenten zum Dozenten und die damit verbundenen Gefahren, bewusst oder unbewusst Distinktionsmechanismen anheimzufallen, anstatt durch Anerkennungsverhältnisse einen pädagogischen Bezug auch in der Hochschullehre zu realisieren.

Im Anschluss daran schildert *Stefan Hahn* seine ersten Begegnungen mit den Texten Ludwig Hubers im Oberstufen-Kolleg und seine Entdeckung eines Themas, das ihn auch heute bei der Begleitung interner Evaluationsprozesse in den gymnasialen Oberstufen von Hamburger Stadtteilschulen noch sehr beschäftigt. Die Rede ist von basalen Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und Englisch als begrenzten materialen Komponenten einer allgemeinen Studierfähigkeit.

Gabriele Klewin unternimmt einen historischen Rückblick auf Ludwig Hubers Reflexionen zur Entstehung sowie den ursprünglichen Grundsätzen des Lehrer-Forscher-Modells, seine weitreichenden Innovationen innerhalb dieses Modells und die überraschende Aktualität seiner damaligen Überlegungen zu diesem Modell.

Mit Rekurs auf seine Schriften zum „forschungsnahen Lehren und Lernen“, also seinen begrifflichen Unterscheidungen von Ansätzen in der Hochschullehre, thematisiert *Jan-Hendrik Hinzke* ein Themenfeld, das Ludwig Huber 50 Jahre lang, ausgehend vom 1969 verfassten (und 1970 publizierten) Text der Bundesassistentenkonferenz (BAK,

1970) bis zu seinem letzten, posthum veröffentlichten Buch (Huber & Reinmann, 2019), begleitet hat.

Mit dem Konzept *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) reflektiert *Julia Schweitzer* ihre eigene Beschäftigung mit dem „Forschen über eigenes Lehren“ auf hochschuldidaktischer Ebene und verweist auf Ludwig Hubers Grundlagenbeitrag hierzu für den deutschsprachigen Raum.

Frühzeitig Diskurse aus dem Ausland aufzugreifen und in der deutschen Scientific Community verfügbar zu machen, war bereits in den 1980er-Jahren ein Anliegen von Ludwig Huber, als er gemeinsam mit Kolleg*innen den Habitus-Begriff von Pierre Bourdieu in die bundesdeutsche Hochschulsozialisationsforschung einführte, worauf *Johanna Lojewski* und *Wiebke Fiedler-Ebke* in ihren Kommentierungen verweisen.

Die Humboldtsche Trias aufgreifend, der zufolge „die Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus, die Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft und die Reflexion auf das Allgemeinwohl, das durch sie gefördert werden soll“ (Huber, 2009b, S. 13), im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit Wissenschaft stehen sollen, diskutiert *Martin Heinrich* Ludwig Hubers besonderes Talent, wertschätzend und vermittelnd einen Brückenschlag zwischen empirischer Bildungsforschung und Humanismus zu wagen – eben gerade mit Rückgriff auf die zentralen Werte und Normen einer klassischen Bildungstheorie.

Die nachfolgenden Textpassagen aus dem Werk Ludwig Hubers dokumentieren in beeindruckender Weise, wie er diese drei Humboldtschen Dimensionen im Denken über Wissenschaft immer wieder zusammenzuführen vermochte.

2.1 Wahlfreiheit und Interessenorientierung in der gymnasialen Oberstufe (Michaela Geweke)

Der Zusammenhang zwischen Interesse und Studierfähigkeit und damit verbunden die Bedeutung von Wahlmöglichkeiten ist ein Thema, das Ludwig Huber infolge der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe durch die KMK im Jahr 2006 intensiv beschäftigte. Allgemeine Studierfähigkeit ist, neben dem Erwerb einer vertieften Allgemeinbildung und wissenschaftspropädeutischen Bildung, ein zentrales Ziel der gymnasialen Oberstufe. Die wohl wichtigste Ressource für Studierfähigkeit ist für Huber das Interesse. Dieses konkretisiert sich in Entscheidungen und sei eng verbunden mit der Möglichkeit zu wählen. Die Oberstufe müsse jungen Menschen vielfältige Gelegenheiten bieten, eigene Interessen zu entwickeln und zu vertiefen. Doch welche Möglichkeiten einer individuellen Schwerpunktsetzung verbleiben Oberstufenschüler*innen nach den Oberstufen-Reformen der Bundesländer überhaupt noch? Dieser Frage ist Ludwig Huber (gemeinsam mit Sarah Kurnitzki) in einem 2012 erschienenen TriOS-Band nachgegangen. Bemerkenswert ist, dass er angesichts der ernüchternden Befunde keineswegs resignierte, sondern einerseits für die Gegenwart Möglichkeiten „in den Fugen des Systems“ aufzeigte und andererseits Visionen für eine Oberstufe der Zukunft entwickelte.

In diesem Spannungsfeld von Realismus und Vision bewegt sich die folgende Textauswahl. Die Passagen stammen aus Veröffentlichungen, die nach Ludwig Hubers Zeit als Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs entstanden sind. Die Auswahl erfolgte nicht zuletzt vor dem Hintergrund meiner Zusammenarbeit mit Ludwig Huber beim Forum „Individuelle Bildungsverläufe“, das die Deutsche Schulakademie 2016 in Berlin unter der Projektleitung von Barbara Riekman (Hamburg) veranstaltete. Ludwig Huber begleitete als wissenschaftlicher Mentor den unter dem Dach des Forums stattfindenden Workshop „Neue Oberstufe“. Dieser wurde gestaltet von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises (darunter federführend das Oberstufen-Kolleg) und von Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, ihre Oberstufen weiterzuentwickeln. Ludwig Hubers Ideen – die visionären, aber auch die pragmatischen – haben nicht nur für diese Veranstaltung wichtige Denkanstöße gegeben. Auch in den Folgeformaten zum Thema

„Neue Oberstufe“ (themenspezifisches Forum, Innovationslabore, Think Tank), in denen Schulen aus unterschiedlichen Bundesländern an Konzepten arbeiten, die Veränderungsprozesse in der Oberstufe anstoßen sollen, sind Hubers Ideen nachhaltig präsent.

Das Interesse eines nicht geringen Teils der Jugendlichen, die heutzutage die Oberstufe besuchen, wandert aus der Schule aus – vielleicht gerade, weil sie dort nicht die Möglichkeiten finden, „to do their own thing“. [...]

Mit laissez-faire allein kann Schule sich dagegen nicht behaupten. Sie muss ihren Anspruch, Bildung zu ermöglichen, mit Nachdruck vertreten und wissen lassen, dass diese ein Sich-Einlassen auf eine Aufgabe, Arbeit und Muße für die Reflexion verlangt. [...]

Aber die Oberstufe kann m.E. nicht von Amts wegen eine solche Verbindlichkeit für allgemein obligatorisch gemachte Inhalte ohne weiteres beanspruchen. Sie muss die Anforderungen durch starke sachliche Gründe legitimieren, und sie muss persönlichen Bezug zu diesen Inhalten ermöglichen.

Sie muss den jungen Leuten des Alters, mit dem sie es zu tun hat, daher Material und Gelegenheit in großer Vielfalt bieten, eigene Interessen zu entwickeln und zu vertiefen, eben to do their own thing. Sie würde damit übrigens auch – mehr als durch kanonische Kenntnisse – für die Entwicklung von Studierfähigkeit tun: Ein eigenes Interesse zu haben, danach Lernen strukturieren, Wahlen treffen und verantworten zu können, ist vermutlich deren wichtigstes Fundament. [Huber, 2005b, S. 167ff.]

„Kanon und Interesse“, so unser Titel, sind keine unvereinbaren Prinzipien des institutionellen und individuellen Curriculums, wenn man unter Kanon die drei oder vier Hauptlernbereiche versteht, denen sich alle Schüler/innen einmal aussetzen und die sie exemplarisch erfahren haben müssen. Das individuelle Interesse ist dann ein Grund für bestimmte Schwerpunktsetzungen im Kontext der geforderten allgemeinen Bildung, nicht deren Aufhebung.

Es wäre in der Tat naiv anzunehmen, das individuelle Interesse stünde dem Kanon als das ganz andere gegenüber, als ob es nicht immer schon selbst durch die kulturelle Tradition mitbestimmt sei (vgl. Tenorth 2004, S. 651). Der Gegensatz besteht zwischen der materialen Fixierung dieses Kanons in einem Ausschnitt weitgehend obligatorischer Fächer, der weder aus dem Gesichtspunkt allgemeiner Studierfähigkeit (vgl. Huber 2007) noch aus einem gesellschaftlichen Konsens über ‚Allgemeinbildung‘ (vgl. Prange 2007) gerechtfertigt werden kann, und den Wahlmöglichkeiten, in denen sich die Selbstverantwortlichkeit und gegenstandsbezogene Motivation der Individuen realisieren können müsste.

Eine andere Vermittlung zwischen diesen beiden Seiten, eine bessere Balance zwischen ihnen war mit der ‚Neuen gymnasialen Oberstufe‘ immerhin angelegt, erst recht in Modellen wie dem der Kollegstufe, des Oberstufen-Kollegs oder der Profiloberstufe. Alle diese Formen sind geopfert oder empfindlich gestutzt worden; die neuen Ziele, soweit sie überhaupt benannt und erreicht werden, wie Standardisierung der Leistungsanforderungen, Homogenität der Studienvoraussetzungen, Qualitätssicherung der Schulen, rechtfertigen den Schaden für die Interessenentwicklung nicht.

Was also braucht die Oberstufe? Grundsätzlich, mag dies auch nur längerfristig und vielleicht im größeren Rahmen einer Neustrukturierung der Sekundarstufe II insgesamt möglich sein, die Entwicklung eines neuen Modells, in dem eine Balance zwischen allgemeinen Vorgaben und individuellen Interessen auf beiden Ebenen, Kurswahl und Unterrichtsgestaltung, wiederhergestellt wird. Es wäre ein Hoffnungs-

schimmer, wenn wenigstens einige Schulen schon jetzt in diese Richtung experimentierten und Schulversuche dafür beantragten. Kurzfristig bleibt nur, wenigstens die schmalen Öffnungen zu nutzen und die Arbeit in den Nischen zu kultivieren:

- Das Fachangebot der einzelnen Schule (oder eventuell eines Schulverbundes) und ihre Bildungsberatung sollten darauf angelegt sein, wenigstens bezüglich des Neigungsfaches dem individuellen Interesse vielfältige Möglichkeiten zu eröffnen.
- Die immerhin in der Vereinbarung der KMK (2006) noch vorgesehene ‚besondere Lernleistung‘ sollte entgegen den dort spürbaren Restriktionen kräftig gefördert werden, auch wenn sie von Schüler/innen und Lehrkräften besondere Leistungs- und Risikobereitschaft fordert. Themenorientierte ‚Seminarkurse‘, die anstelle fachgebundener Grundkurse gewählt werden können, wie in Baden-Württemberg, können den unterrichtlichen Rahmen bieten, solche Lern- und Arbeitsformen auch in der Gruppe zu kultivieren.
- Schließlich ist auch für das ganze Schulsystem und darin eingeschlossen auch die Oberstufe zu konstatieren: Je weniger die Strukturen helfen, desto mehr kommt es auf das an, was im Unterricht geschieht. Auch bei obligatorischen Themen Interesse zu wecken, ist sicherlich eine besondere Herausforderung an die Lehrer. Wo die Obligatorik oder die Vorgaben des Zentralabiturs den Raum dazu lassen, die Lernenden an der Planung des Unterrichts mitwirken zu lassen oder offenen Unterricht, in dem sie individuelle Interessen verfolgen können, zu praktizieren, ist eine andere; für beides bieten ‚Profile‘, also Cluster von Fächern, intern vermutlich mehr Gestaltungsmöglichkeiten als Einzelkurse. [Huber, 2008, S. 32f.]

Unsere Bestandsaufnahme hat gezeigt: Inzwischen, sechs Jahre nach ihrer Verabschiedung, ist die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz von 2006 von allen Bundesländern in neuen oder veränderten Verordnungen für die gymnasiale Oberstufe umgesetzt worden. [...]

Erkennbar sind damit Strukturen geschaffen, die den Intentionen, soweit sie denn artikuliert wurden, gemäß darauf angelegt sind, die vermeintlich übertriebene ‚Spezialisierung‘ zugunsten von ‚Allgemeinbildung‘ zurückzudrängen, den ‚Wildwuchs‘ individueller Kurswahlen zugunsten eines für alle verbindlichen Fächerspektrums zu beschneiden, auf diese Weise die beklagte Heterogenität der Vorkenntnisse unter den Studienanfängerinnen und -anfängern einzuebnen und in den von allen erwartbar belegten basalen oder Kern- oder Hauptfächern für einen höheren, vor allem aber einen gleichen Leistungsstandard zu sorgen; um diesen weiterhin zu sichern, ist in bald allen Bundesländern ein Zentralabitur eingeführt worden. [...]

Wie kann es angesichts dessen weitergehen?

Wenn man zu denken wagt, dass auch diese Strukturen, wie sie eingeführt worden sind, so auch wieder verändert werden können, dann würde man Ideen, Hoffnungen oder gar Forderungen in etwa der folgenden Richtung entwickeln: Im Anschluss an die Sekundarstufe I, die nach wie vor verantwortlich ist, möglichst alle Kinder die Allgemeinbildung erreichen zu lassen, die für eine aktive Teilhabe am Leben der Gesellschaft notwendig ist, und dafür so einheitlich wie nötig ist, muss die gymnasiale Oberstufe – oder kühner noch: eine vernetzte Sekundarstufe II insgesamt mit einem Fächerspektrum, das auch die beruflichen Fächer umfasst – so viel Differenzierung wie möglich erlauben. Sie soll einen Raum dafür bieten, in dem sich auf einem Sockel eng umschriebener und sorgfältig begründeter basaler Anforderungen an alle die Individualisierung des Lernens gemäß den Voraussetzungen, aber auch den Zielen und Interessen der Lernenden entfalten kann, diese aber zugleich eingebunden bleiben in

gemeinschaftliche Aufgaben und Lernsituationen, von Projekten bis zu fächerübergreifenden Kursen, in denen sie die Verständigung mit den anderen, die anderes gelernt haben, Kommunikation und Kooperation in gemeinsamen Angelegenheiten üben können und müssen. [Huber & Kurnitzki, 2012, S. 127ff.]

In der Diskussion dieses Textauszuges in einer Lektüregruppe auf dem Gedenksymposium ging es vor allem um die Chancen und Möglichkeiten schulischer Veränderungsprozesse in dem bereits durch die Textauswahl aufgezeigten Spannungsfeld von Realismus und Vision. In einer ersten Runde wurden Leseindrücke ausgetauscht und die Frage diskutiert, ob die in den Textauszügen enthaltenen Widersprüche zwischen Visionen und vorhandenen Strukturen überhaupt auflösbar seien. Zudem wurde ein „Gap“ zwischen den Veränderungsmöglichkeiten in den „Nischen“ (Huber, 2008) und deren tatsächlicher Nutzung in der Schulpraxis festgestellt. Zwischen Optimismus und Skepsis bewegten sich die Diskussionsbeiträge zu der im dritten Textauszug formulierten Hoffnung, „dass auch diese Strukturen, wie sie eingeführt worden sind, so auch wieder verändert werden können“ (Huber & Kurnitzki, 2012). Jede*r müsse sich fragen, wo sich kleine Keimzellen von Veränderungen mit Kolleg*innen realisieren ließen, die uns ermutigen. Die große Vision könne auch weiterverfolgt werden, wenn wir in den „Nischen“ arbeiten. Andererseits wurde die Frage nach dem Sinn eines interessen geleiteten Arbeitens auf der Oberstufe gestellt, wenn dieses in der weiteren Ausbildung (als Beispiel wurden als verregelt wahrgenommene Bachelor-Studiengänge genannt) nur schwer umzusetzen sei. Ein dritter Diskussionspunkt war Ludwig Hubers (nach seinen Worten „kühne“) Idee einer „vernetzte[n] Sekundarstufe II insgesamt mit einem Fächerspektrum, das auch die beruflichen Fächer umfasst“ (ebd.). Diese Vision wurde von der Gruppe im Sinne einer (demokratiefördernden!) Ausbildung für alle Schüler*innen im Anschluss an die Sekundarstufe I weitergedacht, in deren Rahmen die allgemeinbildenden, basalen Fächer gemeinsam besucht würden und ansonsten vielfältige Möglichkeiten der Modularisierung, Themenorientierung und Spezialisierung geboten würden. Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II sollte in Form eines Assessment Centers/Seminars gestaltet sein, in dessen Rahmen Schüler*innen eigene Fähigkeiten und Interessen identifizieren und formulieren. Die Jahrgangsstufe 11 sollte als Orientierungsphase für alle mit moderierender Unterstützung von außen gestaltet sein.

2.2 Studierfähigkeit als Aufgabe der Oberstufe (Sebastian Udo Kuhnen)

Über die nachfolgenden Textpassagen bin ich als „frischgebackener“ wissenschaftlicher Mitarbeiter gestolpert, der vor der Aufgabe stand, bald eine Lehrveranstaltung anbieten zu müssen. Der Rollenwechsel vom Studenten zum Dozenten fiel mir zunächst nicht leicht, da man auf diesen Wechsel kaum vorbereitet wird. Auch wenn die Differenz von Student und Dozent durch die Studierenden schnell in Interaktionen hergestellt wird, erschien sie mir zunächst sehr künstlich, abrupt, und ich fühlte mich unangenehm gedrängt, an dieser Differenz mitzuwirken. Zu dieser Situation von Nachwuchswissenschaftler*innen hat Ludwig Huber in seinen zahlreichen Texten zur Studierfähigkeit oft quasi nebenbei beschrieben, welche negativen Konsequenzen entstehen können, wenn Nachwuchswissenschaftler*innen diesen Druck zur Distinktion verspüren und in völliger Verkennung universitärer Entwicklungen (in meinem Fall insbesondere die Bologna-Reformen) und aller Methodologie in den ewigen Chor einstimmen, die Studierenden „von heute“ seien nicht so studierfähig wie die „von gestern“. Ludwig Hubers Ausführungen haben mir geholfen, in dieser Situation ein Reflexionsvermögen zu entwickeln, welches in Lehrveranstaltungen zumindest zu der Intention führt, statt auf Distinktion auf pädagogische Beziehungen und Anerkennungsverhältnisse zu setzen und dabei die Widersprüchlichkeiten des Dozentendaseins – etwa eine mündliche Prüfung über Probleme der Leistungsbewertung abzunehmen – nicht „auf dem Rücken der Studierenden“ auszutragen.

Neben diesem persönlichen Bezug zu Ludwig Hubers Werk spielte in diesem Kontext auch die fachliche Auseinandersetzung mit seinem Begriff von Studierfähigkeit eine große Rolle, da ich zu dieser Zeit ein Projekt am Oberstufen-Kolleg zum Übergang von der Schule zur Hochschule mit abgeschlossen habe. Seine Ausführungen zu den überfachlichen Anforderungen und Kompetenzen – die er als zentralen Teil von Studierfähigkeit betrachtet, aber eben nicht nur auf die Universität bezieht – helfen dabei, eine prozessorientierte Sichtweise auf die Oberstufe einzunehmen und Verwertungsinteressen abnehmender Institutionen zugunsten einer Pädagogik, deren Ziele aus der Perspektive der Heranwachsenden heraus formuliert werden, in den Hintergrund zu rücken.

[...] Zur Eingrenzung und Bestimmung des Themas

Bildung, auch Allgemeinbildung, ist ein entwicklungstheoretischer Begriff; er bezeichnet eine (pädagogisch gesehen wünschenswerte) Verfaßtheit der Person und den dahin führenden Prozeß unabhängig von spezifischen „Verwendungssituationen“ (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1988; Hansmann 1988). Hochschulreife stellt zwar einen Bezug zu einem solchen „Wofür“ her, eben zur Hochschule, spricht aber mit „Reife“ immer noch einen Entwicklungsstand der ganzen Person an. Wissenschaftspropädeutik, ein weiterer Leitbegriff der Oberstufenreform, der in die Reihe noch eingefügt werden muß, bezeichnet einen Prozeß, die Vorbereitung auf den Umgang mit Wissenschaft, keineswegs beschränkt auf Studium (vgl. Blankertz, in: Kollegstufe 1972, bes. S. 25ff.; Hentig 1980, bes. S. 135ff.; Habel 1990). Mit „Studierfähigkeit“ hingegen, einem Qualifikationsbegriff, interessiert man sich nur noch für die Ergebnisse dieses Prozesses, diejenigen, die als Qualifikationen für die Ausübung des Studierens vorausgesetzt werden (vgl. Hentig, ebd., S. 144ff.).

Vielleicht weil er den Anschein erweckt, solche Qualifikationsanforderungen könnten exakt definiert und funktional begründet werden und so einen Konsens leichter machen, ist er in der Diskussion über die Aufgaben der gymnasialen Oberstufe sehr populär. Dennoch erweist es sich bald als sehr problematisch, wenn „Studierfähigkeit“ die anderen Begriffe verdrängt. Die Wörter „aus der Sicht der Hochschule“ in der mir gestellten Frage suggerieren vollends, daß die Perspektive des Abnehmers, hier der nächst aufnehmenden Ausbildungseinrichtung oder -stufe, für die Gestaltung von Unterricht und Erziehung auf der Stufe vorher die bestimmende sei.

Ich möchte betonen, daß ich diese Auffassung nicht teile, sondern im Gegenteil meine, daß die je zeitlich vorausgehende Stufe der Bildung ihre Ziele aus der Perspektive der Heranwachsenden gesetzt bekommen muß. Das gilt für die Sekundarstufe II um so mehr, als ein nennenswerter Anteil der Abiturienten nicht oder nicht gleich in die Hochschule übergeht.

[...] Die Fragwürdigkeiten der Forderungen „aus der Sicht der Hochschule“ nach „Studierfähigkeit“

Die Klagen über mangelnde Studierfähigkeit sind älter als alle Schulreformen, die sie angeblich verhunzt haben, nämlich mindestens so alt wie das idealistische Universitätskonzept selbst, das – seinen Vätern wohl bewußt – Selbständigkeit der Studenten kontrafaktisch voraussetzte, um sie so zu erzeugen. Für die gegenwärtigen Klagen ist charakteristisch, daß sie sich entweder vielfach widersprechen – nicht nur in „Skandal!“ rufenden Zeitungsartikeln, sondern auch in Hochschullehrerbefragungen: In der einen (vgl. Kazemzadeh u.a. 1987) beurteilt die Mehrheit der Hochschullehrer z.B. Denkvermögen und Fleiß der Studierenden negativ, ihre Kenntnisse elementarer Methoden positiv, in der anderen (vgl. Heldmann 1986, z.B. S. 251) ist es umgekehrt.

Oder sie addieren sich so, daß nur noch die Frage bleibt, warum ein dergestalt Studierfähiger überhaupt noch studieren muß (vgl. Huber 1987 [*sic*; Anmerkung M.H.: Huber 1986]).

Mitverantwortlich dafür ist die *Unbestimmtheit* der zur Bestimmung von Studierfähigkeit herangezogenen *Begriffe*: sowohl für die Dimensionen von Fähigkeiten bzw. Personen – Lernbereitschaft, Denkvermögen, Selbständigkeit, Ausdauer, Urteilsfähigkeit usw. – wie der Grade, die in ihnen auf dieser Stufe erreicht sein müßten. Diese Schwierigkeiten haben wir zwar mit dem Bildungsbegriff auch, wir werden aber eben durch den Begriff „Studierfähigkeit“ auch nicht davon befreit. Als besser operationalisierbar als solche Fähigkeiten bietet sich in der politischen Diskussion dann offenbar doch immer die materiale Bildung an – diese alsbald reduziert auf Fachwissen, dieses wiederum identifiziert mit „gehabten“ Schulfächern: Postulate dieser Art schlagen darum durch!

Um so unbestimmter, desto ideologiefälliger sind solche Forderungen. In der Tat sind die gegenwärtigen Klagen über mangelnde Studierfähigkeit egozentrisch, sprich: hochschulzentrisch, indem sie die Oberstufen nur in ihrer Funktion für die Hochschulvorbereitung betrachten, den übrigen gesellschaftlichen Wandel vergessen und die Fähigkeit einfordern, mit dieser Hochschule, wie sie ist, zurechtzukommen, deren eigene Mängel und Reformbedürftigkeit sie aber ausblenden. Mindestens ebenso viel Aufmerksamkeit wie unzureichende Studierfähigkeit hätte ja unzureichende Lehrfähigkeit verdient!

Was sich zu „Studierfähigkeit“ so publizitätsfreudig äußert, sind vor allem Klagen über den Verlust der (vielleicht auch nur vermeintlichen) früheren Homogenität der Studierenden (vgl. Kazemzadeh u.a. 1987, S. 102ff.). Daß die Heterogenität in Voraussetzungen und Interessen gewachsen ist, ist in der Tat auch ein – im übrigen gewolltes – Ergebnis der Oberstufenreform, die individuelle Schwerpunktsetzung ermöglicht, ohne damit die Hochschulzulassung auf nur einen bestimmten Bereich festzulegen. Es ist aber auch unabhängig davon – was die konservativen Ankläger der Neuen Gymnasialen Oberstufe vergessen – die Folge gewachsener sozialer und kultureller Heterogenität schon unter den Gymnasiasten, größerer Mannigfaltigkeit der Bildungswege (einschließlich Berufsausbildungen und -tätigkeiten), die heutzutage – begrüßenswerterweise – in die Hochschule einmünden, und fortbestehender beträchtlicher Unterschiede in Lebenssituation, materiellen und sozialen Bedingungen der Studierenden. Keine noch so sanktionierte Definition von Studierfähigkeit wird jene vermißte Homogenität zurückbringen.

[...] Eine andere Sicht auf Hochschule: Formale Anforderungen an Studierende

In ihr muß erst einmal auftauchen, was Studierende in der Hochschule wirklich bewältigen müssen: keineswegs nur fachliche Lernaufgaben, sondern Aufgaben der Entwicklung (in den Studienphasen) und der Auseinandersetzung mit dieser Umwelt (Fachkulturen):

[...] Die typischen *Phasen des Studiums* mit ihren typischen Aufgaben (in Abwandlung sozusagen des Eriksonschen Lebenslauf-Konzepts; vgl. Portele/Huber 1983, S. 108ff.):

- (1) Sich *zurechtfinden* und einrichten, schon rein äußerlich.
Sich orientieren über Studienordnungen, -angebote, -anforderungen; Kontakte finden, evtl. auch Jobs; die eigene Fachwahl prüfen, bestätigen oder wechseln (was bis zu 30% tun); anfangen oder weiterlernen, wissenschaftlich zu arbeiten.

- (2) Sich *bewähren*: In Seminaren, Übungen etc. mitreden, evtl. zusammenarbeiten; die ersten Hausarbeiten, Klausuren und Prüfungen bewältigen; dabei realistische Anspruchsniveaus und Selbsteinschätzungen entwickeln; Arbeitsrhythmus und -organisation für sich selbst finden; Beziehungen und -krisen bestehen, evtl. auch Job-Anforderungen bewältigen.
- (3) Sich weiter definieren und *engagieren*: Fähigkeiten, Interessen, Schwerpunkte, Zusatzfächer und -qualifikationen; zukünftige Perspektiven erkunden (oder bewußt ausblenden); evtl. besondere Interessen, Projekte, Auslandsaufenthalte wagen; Anschluß, Betreuer, Ort für Arbeit finden und Leute, mit denen man zusammen arbeitet.
- (4) Sich endgültig *festlegen*, konzentrieren; Prüfungen vorbereiten, Arbeit erarbeiten (forschen), schreiben; (dabei wiederum realistische Anspruchsniveaus und Selbsteinschätzungen entwickeln); Arbeitsorganisation, -zeit disziplinieren; Angst, Flucht-, Aufschubneigungen überwinden; Prüfungen bestehen.
- (5) Sich *entscheiden*: Beruf, Promotion oder Not- und Zwischenlösungen.

Der Überblick zeigt die äußerst hohe Bedeutung – noch vor allen Fragen des Fachwissens oder der Allgemeinbildung – von:

- Studien- und Fachmotivation,
- Gewißheit in der Fachwahl, wenn möglich, auch in der Berufsperspektive (oder aber in der geistigen Unabhängigkeit von dieser),
- Selbständigkeit inhaltlich (Themenfindung etc.), organisatorisch (Raum, Zeit, Koordination), methodisch (wissenschaftliche Arbeitstechniken i.w.S.), lebenspraktisch („Wohnung und so geregelt kriegen“), insgesamt: von entwickelter Identität (in anderem theoretischen Gerüst: Selbstkompetenz oder Ich-Stärke), sich auf In-Frage-Stellungen einzulassen und sozialer Kompetenz (Kommunikations-, Kontakt-, Kooperationsfähigkeit).

Erster Schluß:

Dies sind darum auch entscheidende Dimensionen der Studierfähigkeit: sie sind ebenso schon mitzubringen wie auch immer noch auszubauen. Sie haben erstaunliche Ähnlichkeit mit Forderungen, die Arbeitgeber im Blick auf die Zukunft an die Berufsausbildung und für ihre Beschäftigten formulieren (vgl. das Referat von Buttler in diesem Band). Allerdings kann man diese wie jene schlecht operationalisieren und punktuell messen. Die einzige Möglichkeit, ihr Auftreten wahrscheinlicher zu machen, ist daher: daß es in den Bildungsstufen vorher hinreichend Anlaß und Möglichkeit, also die entsprechenden Lernsituationen, gibt, solche Kompetenzen als notwendig zu erfahren, zu erlernen und zu üben. Es ist wichtiger, die Bedingung der Möglichkeit zu verbessern, daß solche Fähigkeiten sich entwickeln, als fragwürdige Maßnahmen, sie in Hochschuleingangsprüfungen o.ä. herauszufiltern!

[Huber, 1994, S. 12–16]

In der Lektüreguppe zu diesem Textauszug auf dem Gedenksymposium haben wir überlegt, an welchem Ort denn in der Schullandschaft die Ausbildung von Interesse geschult und dieses dann auch real verfolgt werden kann. Bildungsbiographisch betrachtet sind wir hier mit Blick auf unser Schulsystem rasch auf den Ort der Grundschule gekommen. Im Anschluss hieran wird dann in der Sekundarstufe I eher das Abarbeiten an äußeren Zwängen eingeübt, wie es in der Gruppe mit den folgenden Worten kommentiert wurde: „Die Schulen müssen das Interesse der Kinder ja nicht fördern. Es würde schon ausreichen, wenn sie es nicht sabotieren.“ Und eben jenes Interesse muss dann in der Oberstufe gegen die antrainierten Widerstände erweckt werden, in einer Zeit, in der äußere Anforderungen mit dem Abitur sehr manifest sind. (Über die Ironie der Situation, einen Text

zu behandeln, der konsequent herausstellt, dass ein Bildungsgang sich nicht an den Interessen anschließender Bildungsgänge zu orientieren habe, um dann aus Perspektive der Oberstufe die Zustände in der Sekundarstufe I zu beklagen, sind wir aber nicht gestolpert!) Dabei wurde auch erörtert, dass alle Chancen für einen interessenorientierten Unterricht genutzt werden müssen, von denen es in einzelnen Fächern zwar nicht besonders viele, aber auch nicht gar keine gebe.

Zudem haben wir kurz über meine Begründung der Textauswahl gesprochen und dabei Ludwig Hubers konsequente Verfolgung der Sichtweise der sich Bildenden herausgestellt (siehe auch seine Studie mit Sarah Kurnitzki im Jahr 2012). Dabei haben wir auch über die nur als unzureichend zu bezeichnende, da nicht existente Ausbildung für Hochschuldozent*innen gesprochen. Ludwig Hubers Text hilft hier dabei, sich in Schüler*innen und Studierende hineinzusetzen und die daraus resultierenden Anforderungen zu verstehen.

Ein weiterer Diskussionspunkt in der Lektüreguppe war Ludwig Hubers Schreibstil. Ich habe ihn mit dem von „Klassikern“ verglichen, da wir, als nachwachsende Generation – einsozialisiert in Zeiten des Aufstiegs der empirischen Bildungsforschung und deren Usancen –, bestimmte Aussagen zwar gerne zitieren, aber niemals selbst so tätigen würden. Als Beispiel in der Diskussion diente folgende Textpassage Ludwig Hubers: „Mindestens ebenso viel Aufmerksamkeit wie unzureichende Studierfähigkeit hätte ja unzureichende Lehrfähigkeit verdient!“ Wie wahr!

2.3 Basale Kompetenzen als materiale Komponente der Studierfähigkeit (Stefan Hahn)

Als Josef Keuffer mich im Herbst 2005 in die Wissenschaftliche Einrichtung des Oberstufen-Kollegs holte, damit ich gemeinsam mit Lehrenden der Versuchsschule herausarbeite, was genau die damals von Bildungsforschung und -politik neu ausgerufene Kompetenzorientierung für das fächerübergreifende Lernen in den Grundkursen bedeuten könnte, ist mir Ludwig Huber sehr oft begegnet. Zunächst nicht persönlich, weil er sich als sehr höflicher Mensch nicht ungefragt in die Angelegenheiten seines Nachfolgers mischen würde. Er begegnete mir vielmehr als inspiriertester und inspirierendster Teilnehmer im wissenschaftlichen Diskurs um die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe.

Dieser Diskurs hat es ja bekanntlich in sich. Er ist erstmal normativ aufgrund der konzeptionell sehr interpretationswürdigen und auslegungsreichen Zieltrias aus Studierfähigkeit, Wissenschaftspropädeutik und vertiefter Allgemeinbildung sehr stark aufgeladen. Die Uneinigkeit darüber, was denn das vertiefte an der Allgemeinbildung genau sein könne oder ob die Hinführung zur Wissenschaftlichkeit mehr als die Vermittlung von Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens beinhalten müsse (Fragen, die Ludwig Huber im Diskurs aufgeworfen hat), findet ihre Verlängerung in den Vorschlägen zum Kanon der gymnasialen Oberstufe. An dieser Stelle wird der Diskurs zur Arena, in der die Fächer ihre Partikularinteressen geltend machen und um die in der Oberstufe zur Verfügung stehenden Anteile in den Stundentafeln rangeln. Wäre Ludwig Huber in der Kanonfrage nicht als Anwalt der Schüler*innen aufgetreten und hätte die Bedeutung von Interessenorientierung und Wahlmöglichkeiten sowie ungefächerten und fächerübergreifenden Lerngelegenheiten hervorgehoben, die Auseinandersetzung um eine oberstufengerechte Didaktik und Curriculumentwicklung wäre sicherlich um einige Kapitel ärmer geblieben. Dass er einige dieser Kapitel gleich selbst geschrieben und andere als kritischer und konstruktiver Begleiter ermöglicht hat, versteht sich fast von selbst.

Da war er also ständig, dieser Autor Ludwig Huber, der sich argumentativ sicher in, zwischen und über diese(n) Ebenen des komplizierten Oberstufendiskurses hinweg bewegen konnte und dabei sehr kreativ und gut begründet die gesellschaftlichen, disziplinären und lernseitigen Ansprüche an die gymnasiale Oberstufe auszubalancieren vermochte.

Nach meiner umfangreichen Lektüre vieler Beiträge zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe hatte ich mich schon schnell nach meinem Start im Oberstufen-Kolleg an eine gewisse Komplexität der Argumentationslinien gewöhnt. Umso mehr hat mich die Einfachheit beeindruckt, mit der Ludwig Huber ein Set von Schlüsselqualifikationen als basale Kompetenzen begründete und diese (gegenüber den Ansprüchen der Fächer) als einzige materiale Grundlage einer allgemeinen Studierfähigkeit verteidigte.

Als Verlängerung des von Sebastian Udo Kuhnen hier eingeführten Themas „Studierfähigkeit als Aufgabe der Oberstufe“ und in Ergänzung der dazu ausgewählten Textpassagen aus Ludwig Hubers Aufsatz „Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung?“ möchte ich das Augenmerk auf Kapitel 4 dieses Aufsatzes legen (vgl. Huber, 1994, S. 17–19), weil er darin einerseits eine deutliche Begrenzung materialer Grundlagen der Studierfähigkeit vornimmt und andererseits jene Fragen der Grundbildung in die gymnasiale Oberstufe verlängert, deren Problemgehalt manche*r Diskurs Teilnehmer*inn angesichts der so hehren Ziele dieser Schulstufe entweder nicht erkannte, nicht wahrhaben wollte oder vielleicht stillschweigend mit der altbewährten Methode des „Abschulens“ begegnen würde. In meiner heutigen Rolle als wissenschaftlicher Referent, der in Hamburg die Stadtteilschulen bei den Prozessen der internen Evaluation ihrer Oberstufen unterstützt, stellt die Sicherung basaler Kompetenzen gerade in der in Jahrgangsstufe 11 erfolgenden Vorbereitung auf die Studienstufe die größte Herausforderung in den Schulentwicklungsprozessen dar, weil sie nicht nur Kriterien einer allgemeinen Studierfähigkeit, sondern eben auch die Grundlage für Erfolge in Studienstufe und Abiturprüfung darstellen.

Die im nachstehenden Textauszug vorgestellten und begründeten „basalen“ Qualifikationen ergänzt Ludwig Huber in einer späteren Veröffentlichung um „Grundkenntnisse für die Arbeit mit Computern und Internet“ (Huber, 2009a, S. 118). Er betont dort, dass diese Kompetenzen an „den am besten geeigneten Aufgaben, also aus verschiedenen Fachgebieten und begleitend zu ihnen, zu üben“ seien und man dies „mit der Einführung in Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (Texte analysieren, Arbeiten disponieren und schreiben, recherchieren, Probleme strukturieren) verbinden“ müsse (Huber, 2009a, S. 120).

[...] Annäherung an die Bestimmung der materialen Komponenten von „Studierfähigkeit“

Um zunächst, mangels etwas Besseren, von Heldmanns Erhebung (1986, S. 212ff.) auszugehen: Wenn „allgemeine“ Voraussetzungen der Studierfähigkeit definiert werden als solche, die nach mehrheitlicher Hochschullehrermeinung aus allen Fächern gebraucht werden, dann sind es (nur)

- Deutsch (Muttersprache), und zwar i.S.v. „sprachlichen Fähigkeiten“, aktive und passive Beherrschung der eigenen Sprache (wohingegen literatur- oder sprachwissenschaftliche Kenntnisse schon nur mit Abstand folgen, nicht von allen Fächern aus für wichtig gehalten werden);
- Englisch (1. Fremdsprache), und zwar insbesondere i.S.v. „Vermögen, englischsprachige Texte zu lesen“ (dann erst folgen „Schreiben“, „Sprechen“, und kaum ist von englischer Literatur die Rede);
- Mathematik (von der sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächergruppe aus ist diese Forderung nicht einmal eindeutig), und zwar i.S.v.: Rechentechnik und elementare Funktionen; Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik; nur von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe aus werden auch Differentiationen und Integration hoch angesetzt.

Wohlgemerkt: damit sind zwar „Fächer“ benannt, aber die konkreten Vorstellungen und Forderungen erstrecken sich nicht auf den ganzen Inhalt, den diese als Schulfächer oder gar gymnasiale Leistungskurse haben, sondern auf eine begrenzte Menge benötigter Fähigkeiten, die normalerweise in diesen Schulfächern besonders vermittelt werden (sollen), theoretisch aber auch an anderen Inhalten gelernt werden können.

[...], wenn man bei der allgemeinen Studierfähigkeit bleiben will, [muß man entweder] die Minimal- oder Kernqualifikationen im Bereich fachlichen Wissen auch so bescheiden und redlich bestimmen – und alle weiteren Zielsetzungen der Sekundarstufe II aus anderen, z.B. bildungstheoretischen Überlegungen ableiten. Oder man muß, wenn man drüber hinausgehende Qualifikationen für zum Studium unabdingbar hält, diese fach-, mindestens fächergruppenspezifisch bestimmen und eine fachgebundene Studierfähigkeit fordern und bei Studienantritt (also ohne Brücken- oder „Umschulungs“studien) feststellen.

Für ersteres sprechen didaktische und schulpädagogische Argumente:

Didaktisch gesehen ist es plausibel, die in den o.g. drei Bereichen zu vermittelnden Fähigkeiten als grundlegend, als zu den „basalen“ Qualifikationen fürs Studieren gehörig zu betrachten:

- *Sprachkompetenz* (aktiv und passiv, zunächst einmal in der eigenen Sprache) für die Aneignung und Ausübung von Wissenschaft als immer noch in ihren technischen, mathematischen oder ästhetisch-praktischen Spielarten auf sprachliche Begriffe, Darstellung und Mitteilung angewiesen; auch in Disziplinen mit formalisierter Wissenschaftssprache ist Verständigung ohne flexible Umgangssprache nicht möglich;
- die *Fremdsprache*, aus historischen Gründen Englisch, für die Teilhabe am internationalen wissenschaftlichen Austausch und zugleich für jenes Minimum an Einübung in Empathie, Perspektivenwechsel, kulturelle Relativierung, die mit deren Aneignung, Gebrauch und insbesondere mit Übersetzungsarbeit verbunden sein kann;
- elementare Mathematik¹ als Einübung in und Umgang mit Quantifizierung und Modellbildung, mit einem gegenüber Sprache andersartigen abstrakten Symbolsystem, mit Relationen und Funktionen und als zur kritischen Rezeption befähigende Einführung in die in Alltag und Wissenschaften gleichermaßen allgegenwärtige Statistik.

Schulpädagogisch gesehen sprechen für die Beschränkung auf allgemeine Studierfähigkeit und diese Eingrenzung ihrer materialen Elemente die Spielräume, die man damit andererseits für Curriculum und Didaktik, Schul- und Unterrichtsorganisation auf der Sekundarstufe II gewinnt. [Huber, 1994, S. 17–19]

In der Diskussion war zunächst unstrittig, dass die von Ludwig Huber vorgeschlagenen basalen Kompetenzen nach wie vor als elementare Grundlagen des Weiterlernens in allen Fächern und Domänen zu betrachten sind und damals wie heute nicht alle, die in die gymnasiale Oberstufe versetzt werden, bereits über diese Grundlagen verfügen. Konsens besteht offenkundig auch darin, dass derartige Defizitdiagnosen nicht als falsche Selektionsentscheidung in der Sekundarstufe I, sondern als pädagogische Herausforderung in der Sekundarstufe II betrachtet werden müssen. Denn wer mit der elementaren Mathematik noch seine Probleme habe, könne schließlich dennoch exzellent in vielen anderen

¹ Vgl. dazu die differenzierten Darlegungen bei Kazemzadeh u.a., 1987, S. 109ff.: für problemloses Studium in Mathematik und Physik bieten selbst Leistungskurse an der Schule keine Gewähr (schon wegen Konzeptionsunterschieden); für viele andere Fächer, z.B. Psychologie, BWL ist wichtig Mathematik überhaupt, ohne besondere Auswirkung der Differenz von Grund- oder Leistungskurs.

Bereichen sein. Auch Schüler*innen mit großem Potenzial, die noch nicht lange genug im Land leben, um deutschsprachige Fachtexte entschlüsseln zu können, brauchen ihre Chance auf einen Hochschulzugang. Virulent jedoch bleibe die Frage, wie basale Kompetenzen in der Oberstufe weiterentwickelt werden sollten. Mit dem Abstand von einigen Jahren wurde der Ansatz im „alten OS“ teilweise kritisch betrachtet. Dort wurden etwa die Deutsch- und Mathematikurse zwar inhaltlich entschlackt und auf das „Basale“ begrenzt; sie wurden aber auch im zeitlichen Umfang reduziert, um mehr Zeitkontingente für fächerübergreifende Kurse zu erhalten. Kollegiat*innen mit Defiziten in den basalen Kompetenzen werde im „neuen OS“ durch das System von Basis- und Brückenkursen vermutlich besser geholfen. Diese Kurskonzepte und die Materialien, mit denen in ihnen gearbeitet wird, sind auch für Oberstufen im Regelsystem sehr interessant. Wenn in der Wissenschaftlichen Einrichtung aktuell das Thema Transfer eine so große Rolle spiele, habe man hier einen transferwürdigen Gegenstand, den man über Fortbildungen und Materialsammlungen noch viel stärker in die Schullandschaft tragen könnte und müsste.

2.4 Lehrer*innenforschung, die Mühen der Ebene (Gabriele Klewin)

Ludwig Huber war Mitglied der Aufbaukommission für Laborschule und Oberstufen-Kolleg (OS) und von 1989 bis 2002 Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs. Der Text, aus dem der folgende Auszug stammt, spiegelt diesen Aspekt seines vielfältigen Wirkens. Er beginnt mit einem historischen Rückblick auf die Entstehung und die ursprünglichen Grundsätze des Lehrer-Forscher-Modells, so wie Hartmut von Hentig sie zunächst aufgestellt hatte. Hierzu stellt er drei Thesen auf, die die Probleme des Modells zeigen. Nachfolgend erläutert und analysiert er die Stärken und Schwächen des 2004 aktuellen Lehrer-Forscher-Modells und plädiert für eine Weiterentwicklung. Als eine gute Möglichkeit sieht er das damalige Modell der Laborschule, das aus Sicht Ludwig Hubers auch für das Oberstufen-Kolleg sinnvoll wäre. Der Text schließt mit dem unten angegebenen Abschnitt, in dem „Folgerungen für die LehrerInnenforschung“ (Huber, 2004, S. 52) gezogen und drei Formen von Lehrer*innenforschung beschrieben werden.

Ich habe den Text, über die Jahre, seitdem ich in der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS) bin, immer wieder gelesen – 2005 als neue Kollegin in der WE_OS, um diese spezifische Art der Forschung am Oberstufen-Kolleg kennenzulernen und einordnen zu können. Im Jahr 2009 war der Text eine wichtige Grundlage für einen Beitrag zur Ausgestaltung des Lehrer-Forscher-Modells, den ich mit dem damaligen Wissenschaftlichen Leiter Josef Keuffer geschrieben habe (Keuffer & Klewin, 2009). Wenn ich mir Gedanken zur Praxisforschung und insbesondere zur OS-spezifischen Praxisforschung, unter die Lehrer*innenforschung inzwischen gefasst wird, mache, ist ein Blick in diesen Aufsatz häufig ein Bestandteil der Überlegungen, insbesondere, wenn diese Überlegungen in einen Text münden (Hahn, Heinrich & Klewin, 2014).

Jetzt hatte ich ihn schon einige Zeit nicht mehr gelesen und war überrascht ob seiner Aktualität. Einige der Vorschläge, die in dem Text von 2004 und auch in der etwas veränderten Fassung von 2005 beschrieben sind, wurden bereits kurz nach der Emeritierung von Ludwig Huber umgesetzt. So wurde bspw. ab dem Schuljahr 2004/2005 die Forschungs- und Entwicklung in Teams organisiert und damit die Fokussierung der Themen vorangetrieben (Keuffer & Klewin, 2009). Bei anderen Änderungen, wie der stärkeren Beachtung des Transfers, hat es etwas länger gedauert und mehrere Schritte gebraucht. Im Forschungs- und Entwicklungsplan 2012–2014 wird Transfer als zusätzlicher Schwerpunkt für die Ausrichtung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten gesetzt (Hahn & Klewin, 2012). Dennoch war 2017 eine weitere Konkretisierung dessen nötig, wie in den Projekten von vornherein Transfer mitberücksichtigt werden soll (Gemeinsame Leitung, 2017), und aktuell, wie der Transfer von Ergebnissen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit besser mit Schulentwicklung verzahnt werden kann (Heinrich & Klewin, in diesem Band).

Gerade das Beispiel des Transfers zeigt, dass nicht nur die Vorschläge im Text von Ludwig Huber aktuell sind, sondern auch einige der benannten Herausforderungen und auch die aufgezeigten Probleme. Das hat zum einen etwas Tröstliches: die Feststellung, nicht nur ich – inzwischen bin ich Stellvertretende Leitung der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg – hadere mit diesen Problemen. Zum anderen drängt sich mir langsam der Verdacht auf, dass einige der Probleme gar nicht lösbar sind, sondern es vielleicht immer nur das gerade passende Umgehen damit gibt. So werde ich den Text wohl in zwei, drei Jahren nochmals lesen und sehen, wo wir dann mit der Lehrer*innenforschung stehen.

[Mir] scheint [...] sinnvoll, das Spektrum dessen, was wir uns als LehrerInnenforschung vorstellen können, zu verbreitern und in sich zu untergliedern. Das ist nichts anderes als der Versuch, sich klar zu machen, um welcher Fragen willen denn LehrerInnenforschung eigentlich da ist, und wie je nach der Art der Fragen unterschiedliche Typen von Forschung und Entwicklung nötig sind.

[...] Reflexion und Produktion für die Praxis

Den Ansprüchen, die an eigentliche Forschungsprojekte gestellt werden müssen, kommt es vorangehend darauf an, der *Mitteilung praktischer Erfahrung und pädagogischer Phantasie* Raum und Anerkennung zu bewahren, auch wenn sie nicht ohne weiteres den eben genannten Kriterien der methodischen Sicherung und der Anschlussfähigkeit an den wissenschaftlichen Diskurs genügt.

Am einen Ende des Spektrums sind darum Expression und Reflexion von Praxiserfahrung, Kreation von Ideen und Anregungen für die Praxis anzusiedeln:

- (1) Tagebuchaufzeichnungen oder Erfahrungsberichte aus der eigenen Tätigkeit, Fallbeobachtungen [...], nachdenkliche Überlegungen. Hier ist womöglich eine – genaue – Fragestellung noch gar nicht da, nur eine Art Suchbewegung, um überhaupt erst latente Probleme aufzuspüren.
- (2) Momentaufnahmen: ad-hoc-Erhebungen, mit denen sich einzelne oder die Schule als Ganzes mehr Klarheit über die Situation oder akute Vorgänge zu verschaffen versuchen [...]. Hinter solchen Arbeiten könnte von Hentigs Frage stecken: Was ist überhaupt los? Wir brauchen Befunde! Ob auf die entsprechenden ersten Befunde hin gleich beraten und gehandelt oder längere Ursachensuche eingeleitet wird, steht dahin; dann erst würde ggf. ein F&E-Projekt daraus.
- (3) Ideenskizzen, Unterrichtskonzepte, Methodenanregungen, Unterrichtsmaterialien. Hier geht es um das Finden und Erfinden von Neuerungen, die zur Erprobung reizen.

Als Kriterium für die Formen der LehrerInnenforschung unter diesem Rubrum gilt, dass sie

- über die Vor- und Nachbereitung des eigenen Unterrichts (incl. Prüfen und Beraten), die Bewältigung nur der eigenen Praxis hinausgehen, also auf Austausch mit anderen angelegt sind und deswegen
- schriftlich oder elektronisch oder auch in Film/Video aufgezeichnet und damit
- für andere (KollegInnen, Konferenzen, Schulöffentlichkeit usw.) zugänglich und nachlesbar bzw. nachvollziehbar gemacht worden sind.

Man könnte auch sagen: es sind Arbeiten in Reichweite des einzelnen Lehrers, solche, die er (oder sie), wenn er/sie will, von seinem Arbeitsplatz aus und in seiner Arbeitszeit leisten *kann* [...]. Die Grenze dieses Bereichs ist aber nicht ganz leicht zu ziehen: Ein über längere Zeit durchgehaltenes Vorhaben genauer Beschreibung oder Erzählung – beides nach von Hentig exemplarisch für LehrerInnenforschung – [...] gehört

m.E., vielleicht auch als Fallstudie charakterisierbar, schon zu den im nächsten Abschnitt eingeordneten Projekten.

[...] F&E-Projekte

Im zentralen Bereich des Spektrums geht es um förmlich ausgebrachte F&E-Projekte von einzelnen oder besser einer Gruppe, die sich an den vorgegebenen Kriterien ausrichten. Aber eine weitere Differenzierung in Projekttypen scheint hilfreich, wie sie in der Forschung und Entwicklung der Lehrenden am Oberstufen-Kolleg zunehmend deutlicher herausgebildet worden ist und durch den Wissenschaftlichen Rat für das Oberstufen-Kolleg als Kategorienraster aufgestellt worden ist (vgl. Huber 1999; je nach Gesichtspunkt sind auch andere Klassifikationen möglich: vgl. Döpp 1997; Kleinspel 1998, 212ff.; Tillmann/Weingart 2001);

I. Entwicklung und Erprobung von Kurskonzepten und/oder Unterrichtsmaterialien
Was kann, sollte, muss anders gemacht, probiert werden, um Unterricht besser zu gestalten? Wie wirkt das?

II. Entwicklung, Erprobung und Implementation von Curricula
Was kann, sollte, muss anders gemacht, probiert werden, um eine neue sinnvollere Sequenz von Lernsituationen zu schaffen? Warum? Wofür? Wie wirkt sie für wen?

III. Forschungen und Entwicklungen zu (neuen) Konzepten und Verfahren der Didaktik. Methodik. Unterrichtsorganisation
dito, vielleicht z.B. besonders zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen oder zur Differenzierung oder für interkulturelles Lernen oder ...

IV. Untersuchungen zu Sozialisationsprozessen und -wirkungen (auch Bildungsbiographien, Interessenentwicklung, Lebens- und Lernwelt)
Wie entwickeln sich Kinder und Jugendliche in unserem Kontext?

V. Arbeiten zu Funktion und Wirkungen der Schule als Institution (zu ihrer Evaluation)
Was wird aus den AbsolventInnen, was sagen sie rückwirkend? Wie steht die Schule in leistungsvergleichenden Untersuchungen da? Wie verwendet oder vergeudet sie ihre Ressourcen?

Hervorzuheben ist daran, dass die Evaluation bzw. Selbstevaluation der Institution und ihrer Hauptpraktiken, so wichtig sie auch ist, zwar einen zentralen Platz innehat, aber doch eingebettet ist in andere Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten der LehrerInnen, zu denen auch die der Alltagsarbeit nahe Entwicklung von Kurskonzepten und -materialien gehört [...]. Die Differenz der hier gemeinten Projektarten von Forschung und Entwicklung zu der vorher genannten Produktion aus der Praxis kann gleichwohl deutlich markiert werden (vgl. Huber 1999, 4ff.); es sind, kurz gesagt, explizite Begründungen und genaue Angaben zu Zielsetzung und spezifischer Differenz des Vorhabens, zu den Annahmen und Vorkehrungen des Konzepts selbst, zu Methoden und Kriterien der Auswertung und der Dokumentation und zu Präsentation und Dissemination des erprobten Produkts [...]. Je weiter man an die andere Seite dieses Spektrumbereichs rückt, desto größer wird allerdings, aus der Sache heraus, die Notwendigkeit, sozialwissenschaftliche Methoden [...] einzubeziehen, um den eigenen Blick durch systematisch erhobene Daten und vielfältige andere Perspektiven korrigieren zu können, und damit wächst auch der Bedarf an Zeit, Hilfskräften und Unterstützung durch WissenschaftlerInnen aus der Hochschule.

[...] Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)

Alle LehrerInnenforschung wird versanden, wenn sie nicht Echo in einer scientific community oder der Profession der Lehrenden auslöst und/oder irgendwann praktische Folgen zeitigt. Deswegen scheint mir angebracht, nun am anderen Ende des Spektrums einen dritten Bereich für Lehrertätigkeiten auszubringen, die ebenfalls über die Bewältigung nur der eigenen Praxis hinausgehen und vor allem auch erheblich Zeit und Zuwendung verlangen, aber nicht notwendig eigene Forschung sind: systematische Bemühungen um Präsentation, Verbreitung, Austausch, Umsetzung von Anregungen, Erfahrungen und Ergebnissen aus der Forschung und Entwicklung der (Versuchs-)Schule insgesamt. Das ist heutzutage eine Aufgabe, die sich nicht mehr „mit links“ erledigen lässt oder im nachhinein von selbst ergibt [...] sie sollte darum als eigener würdiger Arbeitsbereich der LehrerInnenforschung anerkannt und kultiviert werden. [Huber, 2004, S. 52ff.]

In der Lektüreguppe auf dem Gedenksymposium wurde diskutiert, dass der Text noch einmal eine Bezugnahme auf die Situation darstellt, die Ludwig Huber 1989 hinsichtlich Lehrer*innenforschung vorgefunden hatte. Die Rahmenbedingungen erlaubten es allen Lehrenden zu forschen, verpflichteten sie allerdings auch zur Forschung. Dies führte dazu, dass es fast so viele Projekte wie Lehrende gab. In dieser Hinsicht entwirft Ludwig Huber also im Text ein Alternativmodell.

Die drei Formen von Lehrer*innenforschung mit der nochmaligen Untergliederung der Forschungs- und Entwicklungsprojekte selbst passen auch auf die heutige Ausgestaltung von Forschung und Entwicklung; viele aktuell laufende Projekte ließen sich darunter einordnen.

Die ersten beiden Formen „Reflexion und Produktion für die Praxis“ und „F&E-Projekte“ gehen z.T. ineinander über oder können auch verschiedene Stadien eines Projektes beschreiben. Der dritte Punkt „Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)“ könnte seit der Änderung vom vierjährigen Modell hin zur dreijährigen Reformoberstufe besser möglich sein, da es nun vergleichbarere Oberstufen gibt, die Konzepte und Materialien einfacher als vorher übernehmen können. Auch die veränderte Publikationsstrategie könnte zu einer stärkeren Sichtbarkeit beitragen, da die Publikationen durch die Online-Zeitschriften einer größeren Leserschaft zugänglich sind.

2.5 Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes und Forschendes Lernen (Jan-Hendrik Hinzke)

In diesem Text legt Ludwig Huber eine begriffliche Unterscheidung von Ansätzen „forschungsnahen Lehrens und Lernens“ in der Hochschullehre vor. Damit reagiert Huber auf „eine erstaunliche Zunahme von Versuchen [...] Lehre und Lernen an den Hochschulen enger mit der Forschung und eigenem Forschen zu verbinden“. Inhaltlich baut die Kennzeichnung Forschenden Lernens dabei auf jenen Bestimmungen auf, die Huber als Vorsitzender der Bundesassistentenkonferenz bereits vor etwa 50 Jahren auf den Weg gebracht hat (BAK, 1970). Noch ein posthum erschienenenes Werk weist darauf hin, dass die Beschäftigung mit den Charakteristika Forschenden Lernens für Huber eine Lebensaufgabe darstellte (Huber & Reinmann, 2019).

Das im Text aus dem Jahr 2014 vorgelegte Ordnungsangebot ist für mich in mindestens vier Hinsichten relevant. Erstens helfen mir die Systematisierungen bei der Gestaltung universitärer Lehre, konkret dabei, mit Lehramtsstudierenden im Praxissemester in einen Austausch über Sinnhaftigkeit forschungspraktischer Studienanteile zu kommen. Der Text bietet mir hier eine Grundlage für die Anregung von Forschungs- und Lernaktivitäten der Studierenden. Zweitens hat mich die von Huber geschilderte Begriffsvielfalt

dazu angeregt, mich in eigener Forschung mit Forschendem Lernen in der Lehrer*innenbildung zu beschäftigen. Dabei sehe ich es – wie Huber (2014a, S. 22) schreibt – als wesentlich an, nicht pauschal über Chancen und Grenzen Forschenden Lernens für Lernprozesse zu urteilen, sondern die je konkreten didaktisch-methodischen Ausgestaltungen zu berücksichtigen. Drittens erweist es sich im Austausch mit Kolleg*innen aus dem englischsprachigen Ausland als Stütze, Hubers Abgrenzungen heranzuziehen, um zu verdeutlichen, was ich unter Forschendem Lernen verstehe. Viertens hilft mir die Kennzeichnung Forschenden Lernens in Abgrenzung von forschungsorientiertem und forschungsbasiertem Lernen nicht zuletzt dabei, Muster im alltäglichen Handeln von Lehrpersonen und Kollegiat*innen am Oberstufen-Kolleg zu erkennen. Der Text lässt mich einerseits forschungsnahes Lehren und Lernen an dieser Schule beobachten – sei es im Rahmen der Praxisforschung von Lehrpersonen in den FEPs oder im Rahmen des Forschenden Lernens von Kollegiat*innen; andererseits dient er mir auch als Richtschnur im (kritischen) Austausch über diese Praxis.

Diese Darlegung eigener Perspektiven auf den Text verdeutlicht, dass die vorgenommenen Begriffsklärungen für mich keine akademische Fingerübung Hubers darstellen. Sie können in mehrfacher Hinsicht relevant sowohl für die Beobachtung als auch für die Gestaltung forschungsnaher Lehr-Lern-Prozesse sein.

Nachdem Huber (2014a) im Text zu Beginn die Problematik der vielfältigen Begriffsnutzung und sein Anliegen – es geht um eine „Unterscheidung“, nicht um ein „Ranking“ von Ansätzen (ebd., S. 22) – präsentiert hat, stellt er in folgender Textpassage Kennzeichen Forschenden Lernens dar, ehe er sich abschließend für die Verwendung des Oberbegriffs „forschungsnahes Lehren und Lernen“ ausspricht.

„Forschendes Lernen“ besagt sprachlich mit dem Partizip „forschend“, dass die Lernenden selbst forschen, Lernen und Forschen auch der Tätigkeitsform nach zusammenfallen: der harte Kern des Forschenden Lernens steckt im eigenen Tun der Studierenden. „Forschendes Lernen“ und ein Lehren, das dieses den Studierenden ermöglichen will, durchläuft idealtypisch den gesamten Lern- und Forschungszyklus. Es „zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009[b], S. 11).

Als Lehrkonzept betrachtet gewichtet es besonders die Entdeckung und Definition offener Probleme und die Entwicklung eigener Fragen dazu durch die Studierenden, die möglichst selbstständige Durchführung von Untersuchungen, die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse vor irgend einer Art von Öffentlichkeit und die Reflexion des ganzen Projekts. „Untersuchungen“ diene hier als übergeordneter Begriff, unter den sowohl die „Befragung“ und Interpretation von Texten bzw. Quellen (wie in den Geisteswissenschaften) als auch empirische Erhebungen (wie in den Sozialwissenschaften) und Experimente im Labor (wie in den Naturwissenschaften) fallen. Obgleich nicht ausgeschlossen ist, dass sich dieses Forschen in Einzelarbeit vollzieht (wie vielfach in den Geisteswissenschaften), arbeiten die Studierenden doch häufig in Projektteams, die ihrerseits oft arbeitsteilig mit anderen kooperieren, und/oder in Teilnahme an einem größeren Arbeitszusammenhang etwa ihrer Lehrenden, in dem ihre eventuellen Ergebnisse auch mitteilenswert sind.

Insofern treten die Forschend-Lernenden in gewissem Sinne in die community der Wissenschaftler ein, in eine community of practice, in der sie sich allmählich von Positionen ganz an der Peripherie zur Mitte hin vorarbeiten können (vgl. die Vorstellungen von apprenticeship in einer solchen community bei Wenger 1999). In diesem

letzten Punkt steckt wohl der größte Abstand gegenüber Lernprozessen in der Schule, die auch zuweilen unter die Devise „Forschendes Lernen“ gestellt werden: Wenn gleich es vorkommt, dass auch Schülerinnen und Schüler „für Dritte interessante Ergebnisse“ erzielen, gilt doch das Hauptinteresse wie bei „Entdeckendem“ oder „Genetischem Lernen“ dem, was sie dabei für sich selbst lernen (vgl. zu diesem ganzen Bereich, auf den ich hier nicht eingehen kann, Messner 2009). [...]

Entsprechend ist das Spektrum der Lehr- und Lernsituationen, die in Betracht kämen, unbegrenzt. Potentiell bietet es durch die Phasen hindurch Anforderungssituationen der verschiedensten Art und damit für alle Fachkompetenzen und Schlüsselqualifikationen Entwicklungschancen. Wie weit das tatsächlich der Fall ist, kann angesichts der Variationsbreite nur nach dem jeweiligen Design bestimmt werden.

[Huber, 2014a, S. 25–26]

Wenn die drei Typen aber, wie hier dargelegt, nicht in einem hierarchischen Verhältnis untereinander, sondern als unterschiedliche Profile nebeneinander stehen, ist die Verwendung eines von ihnen als Oberbegriff für die anderen fragwürdig. Gesucht ist also eine diesen gegenüber neutrale Bezeichnung. Ich möchte vorschlagen, dafür den Namen „Forschungsnahes Lehren und Lernen“ zu verwenden, der z.B. im Arbeitsbereich Lehren&Lernen an der Universität Bielefeld für alle Aktivitäten zur Verknüpfung von Forschung und Lehre verwendet wird (vgl. Riewerts/Weiß/Lenger 2013); möglich wäre auch noch: Forschungsbezogenes Lernen (so ein Vorschlag von J. Wildt, E-Mail 23.11.13). Er drückt die gemeinsame Intention oder Richtung aus, Forschung und Studium einander anzunähern, ohne über die Art und Weise oder den Grad der Annäherung irgendetwas vorweg festzulegen. [Huber, 2014a, S. 28]

Die Auseinandersetzung mit den vorangegangenen Textausschnitten in der Lektüreguppe auf dem Gedenksymposium fokussierte weniger die Frage nach der Abgrenzung Forschenden Lernens von forschungsbasiertem und forschungsorientiertem Lehren und Lernen – diese wurde als sehr sinnvoll betrachtet –, als vielmehr die Frage, wie sich denn Forschendes Lernen zu den Forschungsansätzen der Begleit- und Praxisforschung verhält.

Angestoßen wurde diese Frage durch die Beschäftigung damit, wer die von Huber in seiner Definition Forschenden Lernens angesprochenen „Dritten“ sind, für die die zu generierenden Erkenntnisse ebenfalls interessant sein sollen. Im hochschuldidaktischen Kontext, auf den sich die Definition bezieht, und gesetzt den Fall, dass die primär Beteiligten die forschenden Studierenden (sozusagen die „Ersten“) und die Seminargruppe einschließlich Dozent*in (sozusagen die „Zweiten“) darstellen, könnten mit den „Dritten“ die beforschten Praktiker*innen gemeint sein – zumindest, wenn es sich anders als in naturwissenschaftlichen Kontexten um Forschendes Lernen im Bereich der Sozialforschung handelt. Diskutiert wurde daraufhin, welche Rolle derart verstandene „Dritte“ – im Kontext universitärer Lehrer*innenbildung könnten dies Akteur*innen des schulischen Feldes wie Lehrpersonen und Schulleitungsmitglieder sein – beim Forschenden Lernen spielen bzw. spielen könnten. Erfahrungen aus dem Bereich der Schulbegleitforschung an der Universität Hamburg bzw. mit den am dortigen Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulforschung etablierten Forschungswerkstätten zeigen, dass die Ergebnisse dann für die „beforschten“ schulischen Akteur*innen interessant sind, wenn die Forschungsfrage in einem Austauschprozess zwischen Studierenden und schulischem Feld formuliert wird. Ein solches Vorgehen würde den Subjektcharakter der Beforschten respektieren. Die Spannung besteht hier darin, dass sich Studierende einerseits auf den Austausch mit den schulischen Praktiker*innen einlassen und andererseits eine Forschungsfrage finden und bearbeiten, die für sie selbst relevant ist.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wurde deutlich, dass Forschendes Lernen ein integratives Prinzip darstellt, das – im oben beschriebenen Sinne – nicht nur einer Schulbegleitforschung zugrunde liegen kann, sondern auch einer Praxisforschung. Lehrpersonen sind bei der Praxisforschung die forschenden Akteur*innen („Erste“), weitere Mitglieder ihrer Forschungsgruppen könnten die „Zweiten“ darstellen, während andere Kolleg*innen an derselben oder aber auch an anderen Schulen als „Dritte“ agieren könnten. Im Unterschied zur Schulbegleitforschung wird hier die eigene Berufspraxis in den Blick genommen.

Erfahrungen aus dem Bielefelder Praxissemester zeigen, dass die beim Forschenden Lernen durchgeführten Studienprojekte sowohl fremde Praxis (von Lehrpersonen) in den Praktikumsschulen als auch (seltener) die eigene Praxis fokussieren. Wenn fremde Praxis fokussiert wird, ist jedoch nicht sichergestellt, dass die Studierenden – wie bei der Schulbegleitforschung – ihre Forschungsfragen im Austausch mit dem schulischen Feld entwickeln und die Forschungsergebnisse an die beteiligten Lehrpersonen rückmelden. Hier haben sich unterschiedliche Varianten entwickelt.

Der Text hat somit – unter der Fokussierung v.a. der Rollen der jeweils Beteiligten – zur Reflexion dessen angeregt, was es heißt, Forschendes Lernen in unterschiedlichen Kontexten zu realisieren. Erkennbar wurde dabei, dass sich die von Huber vorgebrachte Definition Forschenden Lernens in Abgrenzung von forschungsbasiertem und forschungsorientiertem Lernen und Lehren dazu eignet, im Bereich sowohl der Schulbegleitforschung als auch der schulbezogenen Praxisforschung fruchtbar gemacht zu werden.

2.6 Scholarship of Teaching and Learning – Forschen über eigenes Lehren (Julia Schweitzer)

Mit der Beschäftigung mit dem „Forschen über eigenes Lehren“ schließt Ludwig Huber auf hochschuldidaktischer Ebene an den Diskurs zur Aktions- und Lehrerforschung an. Das Konzept Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) hat Ludwig Huber durch einen Grundlagenbeitrag für den deutschsprachigen Raum ausdifferenziert (Huber, 2014b). Vier Jahre später zeigte er aktuelle Entwicklungen auf und setzte SoTL auch mit wissenschaftsdidaktischen Überlegungen in Verbindung (Huber, 2018).

Das Konzept SoTL habe ich im Kontext meiner Dissertation kennengelernt. Diese beschäftigt sich mit Lehrvorstellungen von universitären Lehrenden in der Lehrer*innenbildung und deren systematischer Reflexion von Lehre anhand von Lehrmaterialien. SoTL dient hierbei als Rahmung.

Bei der Auswahl der Textpassagen für die Lektüregruppe ging es mir weniger um die unterschiedlichen Definitionen und Ansätze von SoTL oder die methodischen Diskussionen rund um das Konzept, die Ludwig Huber darstellt. Diese sind für meine Dissertation zwar höchst relevant, jedoch möchte ich die Lektüregruppe gern zum Anlass nehmen, um einen für mich „als Person“ bedeutsamen Aspekt zu diskutieren. Hierfür verdeutlichen die ausgewählten Passagen den Grundgedanken, den Ludwig Huber dem SoTL zuschreibt, sowie Vermutungen über die zaghafte Entwicklung einer SoTL-Kultur in Deutschland.

Als Grundvoraussetzung für das Forschen über die eigene Lehre nennt Ludwig Huber die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen (impliziten) Annahmen über Lehre und Lernen. Für mich als ehemalige Lehramtsstudentin ist das eine fast schon selbstverständliche Forderung. Von den Lehramtsstudierenden wird dies vor allem im Rahmen des Praxissemesters und des Forschenden Lernens erwartet. Weiter gedacht sollen sie auch später als Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht erforschen (auf die Anknüpfungspunkte von SoTL an die Aktionsforschung geht Ludwig Huber ebenfalls ein).

Angekommen als junge sogenannte „Nachwuchswissenschaftlerin“ und Lehrende in der Lehrer*innenbildung war es für mich überraschend, dass die Reflexion von Lehre

im Wissenschaftsbetrieb bisher kaum einen systematischen Ort hat. Der Text von Ludwig Huber hat mich dazu angeregt, über die besondere Vorbildfunktion von Lehrenden speziell in der Lehrer*innenbildung nachzudenken. Denn wie kann man als universitäre*r Lehrende*r von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften an Schulen ernsthaft fordern, ihren Unterricht zu erforschen und zu reflektieren, wenn man selbst kaum Initiative zur aktiven Hinterfragung oder Kritik der eigenen Lehre, die über eine standardisierte Seminarevaluation hinausgeht, zeigt? Ich frage mich, ob eine explizitere Praktizierung von SoTL nicht vor allem für die Lehrer*innenbildung ein Weg sein kann, um diese Bereitschaft und Neugierde den Studierenden vorzuleben.

Scholarship of Teaching and Learning (im Weiteren kurz: SoTL) ist die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen. [...] [Dabei] wird *Scholarship* als Forschen gegenüber bloßem Erzählen oder Räsonieren über Lehrerfahrungen oder -ansätze (ohne den Versuch einer wissenschaftlichen Prüfung) hervorgehoben. SoTL lässt sich nicht mit einem prägnanten Begriff übersetzen. Am treffendsten dürfte die Wiedergabe mit „Forschen über eigenes Lehren“ oder, kürzer, „Forschen zum Lehren“ sein (wobei „zum“ sowohl „zum Zweck von ...“ wie „begleitend zu ...“ bedeuten kann). [Huber, 2014b, S. 21]

In der deutschen Hochschuldidaktik ist SoTL schon in der ersten Rezeption durch Winteler (2004) [*sic*; Anmerkung J.S.: Winteler (2001)] und nun erneut in der zweiten (vgl. Huber 2011b; „Eckpunkte“ 2012; dghd-Tagung Magdeburg 2013) als Chance auf eine vollständigere Entfaltung der Lehrendenprofession begriffen worden. Aber unter den Lehrenden selbst dürfte diese Auffassung noch wenig verbreitet sein. Zu sehr beruht, der deutschen Tradition entsprechend und anders als in der angelsächsischen, das Selbstverständnis der HochschullehrerInnen auf ihrer fachlichen Forschung. Dieses wird sich nur ändern bzw. erweitern, wenn es gelingt, sie erfahren zu lassen, dass auch der Lehr-/Lern-Prozess in ihrem Fach Fragen mit sich bringt, die ihre Neugier und ihr Interesse, auch ihr fachwissenschaftliches, wecken könnten und verdienen und nach Erforschung mit wissenschaftlichen Mitteln verlangen. Allerdings setzt dies, wie die „Eckpunkte“ im Anschluss an die Hamburger Tagung zu Recht betonen, „eine intellektuelle Haltung voraus, die von der Bereitschaft zur Reflexion und zu einem kritischen Hinterfragen subjektiver Theorien und impliziter Annahmen über Lehren und Lernen und der Lernkultur des Faches getragen ist. Diese Bereitschaft geht im Sinne einer ‚Gelehrsamkeit‘ über ein rein pragmatisches Interesse an der Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz... hinaus“ (Kapitel 12 dieses Bandes). [Huber, 2014b, S. 30]

Vermuten lassen sich als Gründe für die Nichtbeteiligung bzw. Distanz [an bzw. zu SoTL; Anmerkung J.S.]:

(1) Hochschulpolitisch gesetzte Rahmenbedingungen:

- Arbeitsbedingungen der Lehrenden [...] deswegen, z.T. notgedrungen, Orientierung auf:
- Andere Prioritäten: Erfolge (Reputation) in der fachwissenschaftlichen Forschung [...]. NB: Zu den hierfür und damit auch für die Karrieren von Hochschullehrenden aller Typen wichtigen Kriterien zählen Lehrleistungen und didaktische Veröffentlichungen dabei bisher nicht.

(2) Traditionelle Orientierungen:

- Im Hintergrund vielleicht fortwirkend: Das in Deutschland traditionelle Selbstverständnis von Hochschullehrenden als primär Forschende in einer Universität, die nicht als pädagogische Einrichtung, sondern als Stätte der Wissenschaft betrachtet wird [...]. Im engen Zusammenhang damit: Das Lehren bleibt weiterhin eine Angelegenheit der Individuen, wird noch nicht so recht ein Gegenstand der gegenseitigen Öffnung, des Austauschs, gar systematischer Erkundung und gemeinsamer Reflexion. [...]
- Komplementär dazu fehlt bisher ein „Markt“, wie er für die Forschung existiert, auf dem Arbeiten aus dem SoTL in ähnlicher Weise wie dort sichtbar gemacht, zur Geltung gebracht, gegen Anerkennung getauscht werden könnten, und die dafür nötigen eigenen Medien: Gesellschaften, Zeitschriften, Kongresse.

Zu denken ist aber auch an

(3) noch unzureichende Elaboration des SoTL-Konzepts selbst:

- Es sind schließlich vielleicht auch Mängel im Konzept des SoTL und/oder dessen Präsentation [...] selbst, die eine Ausbreitung behindern, etwa ein trotz Definitionsversuchen schnell wieder verschwimmender Begriff und undeutliche Operationalisierungen bzw. Illustrationen dazu; eine noch unzureichende Herausarbeitung der intellektuellen Reize und wissenschaftlichen Chancen, die im SoTL stecken; umgekehrt eine zu einengende bzw. auch abschreckende Verbindung mit Methoden, Kriterien und Veröffentlichungsformen empirischer Sozialwissenschaften.

Jedes dieser drei Problemfelder muss beackert werden, wenn man die weitere Ausbreitung des SoTL wünscht und fördern möchte. Für die Rahmenbedingungen, nicht nur im Blick auf SoTL, ist nichts Geringeres gefordert als eine veränderte Hochschulpolitik, im Blick auf die traditionellen Orientierungen und Strukturen der Lehre darüber hinaus hochschuldidaktische Weiterbildung und kollegiale Kommunikation und Kooperation. [Huber, 2018, S. 35f.]

Da in der Lektüregruppe, die sich auf dem Gedenksymposium mit den vorangegangenen Textpassagen beschäftigt hat, nur Kolleg*innen teilnahmen, die beruflich in der Lehrer*innenbildung (und nicht in der Hochschuldidaktik) verankert sind, ging es zunächst weniger um die spezifischen Akzente, die Ludwig Huber innerhalb dieses Konzepts gesetzt hat, sondern anfangs eher um den Grundgedanken dieses Forschungsprogramms. Dementsprechend lag der Fokus stark auf dem ersten Abschnitt der ausgewählten Textpassagen.

In der Auseinandersetzung mit SoTL als Forschung über die eigene Lehre wurden entsprechend der beruflichen Verortung der Teilnehmenden in der Lehrer*innenbildung starke Parallelen zum Diskurs der Lehrer*innenforschung gesehen, da sich hier in vergleichbarer Weise Fragen stellen wie die folgenden: Kann man die eigene Praxis befor-schen? Hat man hierzu die notwendige Distanz?

Gerade der Kerngedanke von SoTL, die eigene Praxis zu erforschen, führt dazu, dass subjektive Theorien und die Lehr- und Lernkultur des Faches automatisch zum befragten und damit zugleich fragwürdigen Gegenstand werden, sodass man vermittelt über dieses forschende Tun das eigene Selbstverständnis hinterfragen kann. Hierbei ist sicherlich auch die eigene Biografie zu berücksichtigen und zwar in doppelter Hinsicht: nicht nur als spezifische Einsozialisation in die universitäre Disziplinlogik eines Faches, sondern auch mit Blick auf die eigene Lernbiografie, so etwa wenn man sich bspw. der Verärgerung über die geringe Anwesenheit von Studierenden in den eigenen Lehrveranstaltungen auch mit einer (forschungs-)methodisch kontrollierten autobiografischen Selbstreflexion nähert.

Gerade diese Verknüpfung von forschendem Zugriff und Reflexionstätigkeit wirft allerdings auch die Frage auf, ab wann es sich bei SoTL tatsächlich auch um ein forschendes Tun handelt, das sich klar von hochschuldidaktischer Reflexion unterscheidet. Hier drängen sich Anschlussfragen auf wie etwa: Entlang welcher Kriterien und welcher Zielsetzung wird die eigene Lehre nicht nur zum hochschuldidaktischen Reflexionsgegenstand, sondern auch zum Forschungsgegenstand? Und: Inwiefern wird hier forschungsorientierte Reflexion (bspw. vermittelt über Forschungsmethoden und deren inhärente Distanzierungslogik) auch zur Reflexion der eigenen Forschung? Denkbar wäre dies etwa, wenn über SoTL die Möglichkeit genutzt wird, sich der eigenen Perspektivität der eigenen Forschung gewahr zu werden, wenn man auf einmal zugleich Subjekt und Objekt der Forschung ist, wie es für SoTL typisch ist, worin eben auch eine spezifische Nähe dieses Konzepts zur Praxisforschung auszumachen ist.

Einen Schwerpunkt bildete die Diskussion der Definition Ludwig Hubers, die fordert, Ergebnisse von SoTL der interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Es stellte sich unmittelbar die Anschlussfrage, welche Befunde für die (wissenschaftliche) Öffentlichkeit hierbei interessant sein könnten. Wenn es sich um individuelle Erkenntnisse zu einzelnen Lehrerfahrungen handelt, stellt sich die Frage, inwiefern diese „nur“ Reflexionsanlass für die/den Einzelne*n sein können oder ob diese auch darüber hinausgehende Gültigkeit für sich beanspruchen können.

Wenn es sich hierbei um Ergebnisse aus SoTL-Vorhaben handelt, die über die individuelle Reflexion der eigenen Lehre hinausgehen und losgelöst von der konkreten Person relevant sein könnten, dann würde dies zugleich mit Blick auf die Forschungsergebnisse eine höhere Reputation innerhalb der jetzigen Logik des Wissenschaftssystems implizieren. Allerdings kann hierdurch eine Dialektik von zweckfreiem Reflexionsanspruch und verzweckter Verwertungslogik einsetzen, wenn mit dem Fokus auf die Publikation von SoTL-Ergebnissen zugleich die herkömmliche Wissenschaftswährung greift und damit dieses besondere Reflexionsformat in die bisher gängigen Mechanismen der Publikationstätigkeit überführt wird, so etwa, wenn SoTL-Beiträge dann auch in Berufungskommissionen relevant werden könnten, um die eigene Kompetenz zur hochschuldidaktischen Reflexion unter Beweis zu stellen. Hier bestünde dann wiederum auch die Gefahr einer Instrumentalisierung der Lehre bzw. der forschungsorientierten Reflexion über Lehre, wie sie im sowohl aufklärerischen als auch bildungstheoretischen Anspruch des SoTL-Konzepts angelegt ist.

Zugleich erscheint eine Institutionalisierung des SoTL-Diskurses durchaus wünschenswert, um eben innerhalb der Wissenschaftslogik der Reflexion von Lehre auch einen eigenständigen Stellenwert zu geben. Dementsprechend erscheint es geboten, dass Hochschulen und Universitäten als Institutionen ein Engagement im Bereich von SoTL fördern, um auf diese Weise sowohl Möglichkeiten des Wissenstransfers zwischen Lehrenden zu befördern als auch gegebenenfalls bei der Generierung solcher Forschung unterstützend zu sein, bis hin zu der Möglichkeit, institutionell verankert in einem Institut Forschung über eigene Lehre anzubieten (was freilich erneut Fragen zur Reputation dieser Forschungsarbeit, aber auch der Gefahr von Reputationsverlust in der Lehre bei gegebenenfalls mangelnder Anonymisierungsmöglichkeit aufwirft).

Die Diskussion in der Lektüreguppe zeigte damit die vielfältigen Anschlussmöglichkeiten von SoTL an die derzeitigen Aktivitäten an der Universität Bielefeld im Rahmen der von Bund und Ländern geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung, innerhalb derer im Projekt Bi^{professional} (FKZ: 01JA1908) Lehrende in Forschungs- und Entwicklungsprojekten nicht nur Hochschullehre allgemein, sondern zum Teil auch ihre eigene Lehre erforschen und somit auch in der Bielefelder Lehrer*innenbildung das SoTL-Konzept – vermittelt über den Forschungs- und Entwicklungsgedanken – bereits Einzug gehalten hat, ohne dass es bislang systematisch als SoTL bezeichnet worden wäre. Auch hierin

zeigt sich letztlich die Nähe von Ludwig Hubers Gedanken zur Praxisforschung als Lehrer*innenforschung und als Forschung von Hochschullehrenden im Sinne eines *Scholarship of Teaching and Learning*.

2.7 Die Kulturen der Fächer: Habitus und disziplinäre Reproduktion (Johanna Lojewski & Wiebke Fiedler-Ebke)

Forschendes Lernen, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit sind Begriffe und Konzepte, die zumeist mit Ludwig Huber assoziiert werden. Seine frühen Forschungsarbeiten zu Hochschulsozialisation und Fachkulturen sind indes kaum (noch?) bekannt bzw. werden – so unser Eindruck – wenig rezipiert, wohl aufgrund der (vermeintlich) geringen Relevanz des Themas angesichts anderer drängender Fragen und Herausforderungen im Hochschulwesen. Gleichwohl hat ihn das Thema bis zuletzt noch beschäftigt, wie sein mit Ingrid Scharlau durchgeführtes Forschungsprojekt zu Fachkulturen zeigt, dessen Ergebnisse posthum erschienen sind (Scharlau & Huber, 2019). Bemerkenswert scheint hier vor allem der Umstand, dass Ludwig Huber einer der ersten in der deutschen *Scientific Community* war, der sich – damals noch zusammen mit Gerhard Portele und mit Eckart Liebau – mit dem Habitus-Begriff von Pierre Bourdieu (1979, 1987) befasst und diesen für die Hochschulsozialisationsforschung fruchtbar gemacht hat (Portele & Huber, 1981, 1983; Huber, Liebau, Portele & Schütte, 1983; Huber 1990a, 1990b, 1991, 1992). So ist auch der vorliegende Text eine gemeinsame Publikation mit Eckart Liebau, die im Jahr 1985 erschienen ist und in der Bourdieus Konzepte als Orientierungsrahmen für künftige Forschung zur Wissenschafts- und Hochschulsozialisation vorgeschlagen werden.

Auf der Basis eines Forschungsprojektes (vgl. Huber et al., 1983) identifizieren Liebau und Huber Unterschiede zwischen den Fächern in mehreren Dimensionen, die sie auf einen fachspezifischen Habitus zurückführen: Angefangen von „Äußerlichkeiten“ (z.B. Kleidung) über die Arbeits- und Freizeitgestaltung, die Kommunikationsformen (z.B. Kontaktdichte zwischen Hochschullehrer*innen und Studierenden), die Studienstrategien und Lernstile bis hin zu der Art der Problemstellung und -bearbeitung und den geltenden Gütekriterien sowie politischen und sozialen Einstellungen. Darüber hinaus übertragen sie das Bourdieusche Konzept des sozialen Raumes mit den drei Kapitalsorten (kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital) auf das Wissenschaftssystem und postulieren, dass die „einzelnen Disziplinen doch in je unterschiedlichen Beziehungen zu den drei Sphären dieses Raumes [stehen], die den drei Reichtumsarten entsprechen: Kultur, Politik, Ökonomie“ (ebd., S. 327). Erst durch die Analyse der Außenbeziehungen und der Binnenräume der Disziplinen im Hinblick auf diese Kapitalien bzw. Ressourcen und die drei gesellschaftlichen Sphären sei der disziplinäre Habitus beschreibbar und verständlich (vgl. ebd., S. 336). Hier wie auch bei der geforderten Betrachtung des Zusammenspiels zwischen studentischen Dispositionen und disziplinärer Praxis spiegelt sich die relationale Perspektive Bourdieus wider.

Beim vorliegenden Textauszug handelt es sich um die Schlussbetrachtung zu Habitus und disziplinärer Reproduktion, in der die Autoren das Verhältnis zwischen dem persönlichen bzw. dem Herkunftshabitus und dem disziplinären Habitus und deren Beitrag zu fachkultureller Reproduktion beleuchten.

Die Perspektive auf Fachkulturen als „*unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wert- und Handlungsmustern*“ korrespondierte zunächst mit eigenen Alltagsbeobachtungen als Studentin und später auch als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Oberstufen-Kolleg, wo multidisziplinäre und multiprofessionelle Zusammenarbeit im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten an der Tagesordnung sind. Die Erweiterung der Perspektive auf Herrschaftsverhältnisse und fachkulturelle Reproduktionskräfte innerhalb des Hochschulwesens bietet hilfreiche Einsichten in und Anlässe zur Reflexion der eigenen (wissenschaftlichen

und wissenschaftstheoretischen) Position als Wissenschaftler*in. Mehr noch: Sie provoziert auch die Frage nach dem eigenen Beitrag als Wissenschaftler*in und Hochschullehrende*r zur Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen in der Hochschule.

Daß das Verhältnis von disziplinär organisierter Wissenschaftspraxis in Forschung und Lehre und der – wiederum fachspezifischen – studentischen Praxis im Umgang mit dem Studium für das „Ergebnis“ von Sozialisationsprozessen in der Hochschule ausschlaggebend ist, haben wir an einigen Beispielen zu verdeutlichen versucht. Diesem Verhältnis wird die Forschung, soweit sie sich mit Hochschulsozialisationsprozessen beschäftigen will, ihre besondere Aufmerksamkeit widmen müssen². Für den Studienerfolg entscheidend ist die Entsprechung zwischen *subjektiver Erfahrungsgeschichte*, den in ihr erworbenen Interessen, Gewohnheiten und Zielen, die im Rahmen der familiären und der schulischen Herkunftskultur gebildet worden sind, und den aktivierbaren kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen des Studenten und der *disziplinären Kultur* – oder, anders ausgedrückt, die Entsprechung zwischen gewohntem alltäglichem *Lebensstil* und der durch die Fachkultur bestimmten und geforderten *Lernform*. Da aber die fachlichen Lern- und schon ganz und gar die beruflichen Arbeitssituationen, die der Student bzw. der Absolvent vorfinden wird, zum Zeitpunkt der Studienwahl allenfalls in groben Zügen bewußt antizipiert werden können, sind „rationale“, vollständig aufgeklärte Studienwahlen praktisch nicht möglich. Solche Entscheidungen müssen also auf einer anderen Grundlage beruhen.

Wir vermuten, daß diese „andere“ Grundlage im Überschneidungsbereich zwischen den in der Herkunftskultur – bzw. genauer: in der *Herkunftsfamilie* – herrschenden und den in der jeweiligen Fachdisziplin bzw. den entsprechenden möglichen Berufsfeldern herrschenden Habitusformen liegt. Vage Vorinformationen über und vage Sympathien zu Fach und Beruf verknüpfen sich, so nehmen wir an, mit den biographisch erworbenen Dispositionen zu einem zunächst noch groben Lebensentwurf, der eine Entsprechung zwischen eigener Persönlichkeit und Fach- und Berufsstrukturen unterstellt. Die hier vorgenommenen Antizipationen von künftigem Beruf, künftiger Lebensform und Studium führen zu einer Studienwahlentscheidung, in die nicht nur persönliche Fachsympathien, sondern auch Statusstrategien eingehen, die im Zusammenhang familialer Reproduktions- und Entwicklungsaufgaben zu interpretieren sind. Daß es hier auch zu Selbsttäuschungen und Fehleinschätzungen kommen kann, die sich dann in späterem Fachwechsel oder im Studienabbruch niederschlagen, ist angesichts der Vagheit der Entscheidungsgrundlagen nicht sehr überraschend.

Wir vermuten also, daß Analogien zwischen *persönlichem* und *disziplinärem bzw. beruflichem* Habitus zu subjektiven Zuordnungen zu einer Disziplin führen – „Man hat, was man mag, weil man mag, was man hat“ (Bourdieu 1982, 286).

Ist es dann nicht auch konsequent, für die eigene Zukunft in eben das zu investieren, was man mag und hat? Und tragen, auf der anderen Seite, diese Zuordnungen nicht ihrerseits zur Reproduktion der Disziplinen bei, indem nämlich die Schemata der disziplinären Kulturen bei den Studenten auf Dispositionen treffen, die zur Bestätigung und inneren Weiterentwicklung eben dieser Schemata geeignet sind? Liegt in dieser

² Die Statusdifferenzierung in der Gruppe der Hochschulabsolventen richtet sich einerseits nach den Disziplinen, die ja auch untereinander um die dem Wissenschaftssystem insgesamt zur Verfügung stehenden Ressourcen konkurrieren und dabei sehr unterschiedlich erfolgreich sind – zur Zeit mit besonderen Gewinnen bei der Medizin und den auf die ökonomische Sphäre bezogenen Disziplinen, mit besonderen Verlusten bei den auf die kulturelle Sphäre bezogenen Geistes- und Sozialwissenschaften. Andererseits richtet sich die Statusdifferenzierung nach den individuellen Ressourcen, die die Teilnehmer an der Konkurrenz, sei es im Studium, sei es in den beruflichen Tätigkeitsfeldern, aktivieren können. Daß dabei die familiären Erbschaften, sei es materiellen wie die immateriellen, eine wesentliche Rolle spielen, dürfte deutlich geworden sein.

Entsprechung womöglich der tiefere Grund für die unangefochtene Stabilität der Disziplinen – und damit auch die Grenze für alle Versuche, wissenschaftlich zu beantwortende Fragen und Methoden jenseits der disziplinären Grenzen in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit zu rücken? Gibt es innerhalb der Disziplinen eine „selbstreferentielle Zirkularität“, die eben nicht nur die kognitive Dimension im engeren Sinne, sondern die jeweilige Fachkultur insgesamt, von den Äußerlichkeiten wie Kleidung und Haartracht über die Kommunikationsformen bis zum pädagogischen Code, von den Lernformen bis zu den politischen und sozialen „Einstellungen“ bei den Wissenschaftlern wie bei den Studenten umfaßt? Sind die Fachkulturen womöglich auf dem Weg zu „autopoietischen Systemen“, wie man mit Portele (1984) und neuerdings Luhmann (1985) vermuten könnte?

Wir halten, trotz der zweifelsfreien Tendenzen zur Selbstproduktion und -reproduktion der Fachkulturen, die wir referiert haben, eine solche Analyse für nicht tragfähig. Die Disziplinen existieren nicht allein auf der Welt, sondern sind systematisch in die verschiedenen Bereiche und Dimensionen gesellschaftlicher Herrschaft und damit in die gesellschaftlichen Konflikte einbezogen. Sie sind ohne ihre Außenbeziehungen nicht zu verstehen.

Bourdieu hat die Kategorien bereitgestellt, mit denen der Zusammenhang zwischen relativer Autonomie der Fachkulturen und gesellschaftlicher Reproduktion analysiert werden kann. Dies scheint uns die wichtigste Aufgabe der weiteren Forschung über die Fachkulturen zu sein: Sie muß den disziplinären Habitus- und Reproduktionsformen ihre Selbstverständlichkeit nehmen und den Schleier der auf Routine gegründeten Illusionen zerreißen: „Die Kritik liegt in der Sache selbst.“ (Bourdieu/Passeron 1971, 15) [Liebau & Huber, 1985, S. 336–338]

Zum Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Textausschnitt thematisiert die Lektüregruppe³, dass die Fachkulturen schon im Hinblick auf Studienwahl bedeutsam werden. Da diese Wahl oftmals nur wenig rational und unter Umständen unter dem Einfluss medial oder anderweitig beeinflusster Vorstellungen von den jeweiligen Fächern getroffen wird, kann es hier zu ersten (Ent-)Täuschungen bei den Studierenden kommen.

In der darauf folgenden Auseinandersetzung mit der Frage, ob Fachkulturen in der Form, wie sie Ludwig Huber und Eckart Liebau im Jahr 1985 beschrieben haben, vor dem Hintergrund der Veränderungen im Hochschulwesen (Stichworte: Bologna-Reform, wachsende Bedeutung von Interdisziplinarität) noch bestehen bzw. beobachtet werden können, kam die Gruppe zu dem Schluss, dass sie zwar hinsichtlich der Lebensstilkomponenten weniger sichtbar sind, in Lern- und Arbeitsformen aber weiterhin aufscheinen. Zur systematischen Analyse solcher Aspekte bedarf es also einer sehr „präzisen Linse“, durch die die hochschulische Praxis beobachtet werden müsste. So hat sich in der gerade posthum erschienenen Pilotstudie von Ludwig Huber und Ingrid Scharlau (2019) gezeigt, dass die befragten Hochschullehrenden durchaus noch die epistemologischen Dimensionen der Fachkulturen im Blick haben (vor allem differente Arbeits- und Lernformen), jedoch nicht mehr die Lebensstilelemente und erst Recht nicht die Dimension der sozialen Ungleichheit thematisieren, selbst dann nicht, wenn sie darauf angesprochen werden (vgl. Scharlau & Huber, 2019). Gleichwohl wird einschränkend angemerkt, dass hier nur eine selektierte Stichprobe befragt wurde, bei der z.B. keine Fachhochschulen und traditionsreichen Universitäten repräsentiert sind, die möglicherweise in Bezug auf Fachkulturen andere Ausprägungen aufweisen.

Es wurde dann darüber diskutiert, ob es möglich sei, ein Studium erfolgreich zu durchlaufen, ohne die jeweilige Fachkultur zu inkorporieren, z.B. indem die fachspezifischen

³ Wir danken Berthold Huber für seine Teilnahme an dieser Lesegruppe, die wir als große Wertschätzung und Bereicherung empfunden haben.

Arbeits- und Denkmuster durch Imitation erlernt, aber nicht im Sinne von Habitusformationen übernommen werden.

Vor dem Hintergrund, dass die Habitus-Theorie immer im Kontext mit sozialer Ungleichheit gedacht werden muss, entsteht aus der Beobachtung von Passungsproblemen der Studierenden zur gewählten Fachkultur die Notwendigkeit, dieses Thema zu bearbeiten. Denn es geht dann nicht nur darum, die Anzahl der Hochschulabsolvent*innen zu erhöhen, sondern herkunftsbedingte Nachteile beim Studienzugang und -erfolg von vorherein mitzudenken und zu verringern.

Nach Ansicht der Arbeitsgruppe lässt sich die habituelle Passung nicht mit inhaltlicher Information und rein studienbezogener Beratung klären. Es ist vielmehr notwendig, „gewissermaßen Kennenlern-Angebote“ zu schaffen, die nicht nur die kompetenzbezogenen Voraussetzungen der Studierenden in Bezug auf das Studienfach fokussieren, sondern auch die Studierenden in die Lage versetzen, im Bourdieuschen Sinne „rational“ zu entscheiden, ob das Fach (und seine Kultur) zu ihnen passt. An niederländischen Hochschulen werden hierzu Matching-Verfahren angewendet, die genau diese wechselseitige Passung in den Blick nehmen. Vermittelt darüber können dann auch Schließungsmechanismen der Fachkulturen thematisierbar werden, die dazu führen, dass Studierende mit herkunftsbedingt geringerer Nähe zur jeweiligen Kultur des Fachs weniger erfolgreich sind oder dieses gar nicht erst wählen.

2.8 Brückenschlag zwischen Humanismus und empirischer Bildungsforschung? (Martin Heinrich)

Bei aller Skepsis Ludwig Hubers gegenüber der zuweilen allzu großen Selbstsicherheit (Hybris?) der empirischen Bildungsforschung, die ich teile (vgl. Heinrich, 2016a), schlägt er in der folgenden Passage in bemerkenswerter Weise eine Brücke zwischen dem bildungstheoretischen Anspruch einer „Bildung durch Wissenschaft“ und den Empiriker*innen – vermittelt über ein hochschuldidaktisches Prinzip: das Forschende Lernen! Auch wenn ich fürchte, dass Ludwig Huber in der Rezeption in diesem Punkt vielfach missverstanden wurde (vgl. Heinrich, 2017), so erscheint mir sein Plädoyer an dieser Stelle eindeutig und hat mich seinerzeit tief beeindruckt – eben auch als eine plausibel argumentierbare Option für diesen aktuell dringend notwendigen Brückenschlag zwischen empirischer Bildungsforschung und Humanismus (vgl. Heinrich, 2016b). Der Schlüssel ist die eigene Erfahrung, und zwar hier die des Forschens, d.h. des „Selbst-Wissenschaft-Betreibens“. Nur durch diese Erfahrung geraten abstrakte Gegenstände wieder in einer Form ins Bewusstsein, die die Persönlichkeit im bildenden Sinne umformen können. Ansonsten droht die Gefahr, dass die empirische Wissenschaft sich derart methodenverliebt und selbstreferentiell in die von ihr konstruierten Deutungen von Wirklichkeit verstrickt, dass eine regsame Wechselwirkung von Ich und Welt, wie sie Humboldt forderte, in einer Methodenfixierung implodiert, die Ilien (2008) im Anschluss an Kohut so treffend als *tool-and-method-pride* bezeichnet hat. Mit Rückgriff auf Humboldts drei Dimensionen der Reflexion kann Huber hier drei kurante Probleme der empirischen Bildungsforschung und ihrer Rezeption kritisch-konstruktiv aufgreifen: die „Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus“ (s.u.), die sie vor „Neutralitätsfiktionen“ (vgl. Heinrich, 2016a) bewahrt, die „Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft“ (s.u.), die an „vergessene Zusammenhänge“ (vgl. Heinrich, 2015) erinnert, und die „Reflexion auf das Allgemeinwohl, das durch sie gefördert werden soll“ (s.u.), womit der humanistische Auftrag auch einer empirischen Bildungsforschung zu begründen wäre (vgl. Heinrich, 2016b). Ludwig Hubers Denken über das Forschende Lernen drängt damit zur „Selbstreflexion[,] ohne die von Bildung nicht gesprochen werden kann“ (s.u.), oder mit anderen Worten: Bildungsforschung ohne Bildung ist eben nur noch Forschung ... und damit für das Subjekt relativ irrelevant.

Zunächst kann man sich, wie es auch die Bundesassistentenkonferenz (1970) getan hat, auf die Tradition bildungstheoretischen Nachdenkens über die Universität berufen. Dieses ist zwar im gegenwärtigen Reformdiskurs mit seiner Orientierung auf Qualifikationen (Kompetenzen), Wettbewerb (Exzellenz) und „Standortsicherung“ in den Hintergrund gedrängt. Wenn man aber dennoch auch einmal nach dem Beitrag der Universität zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden fragt (vgl. Spoun/Wunderlich 2005), von „Bildung durch Wissenschaft“ nicht nur spricht, sondern diesem Gedanken nachgeht, wird man bemerken, dass Forschendes Lernen nur eine andere, vielleicht besonders emphatische Formulierung für das damit Gemeinte ist. Für die geistigen Väter der „Idee der Universität“ zu Beginn des 19. Jahrhunderts war klar: Wenn Wissenschaft bildet, dann nur Wissenschaft, die man – als unabgeschlossene – selbst „treibt“, nicht die, die man – als abgeschlossene – vermittelt bekommt (vgl. z.B. Schleiermacher 1808/1956, S. 238). Humboldt bestimmt (1809/10) in diesem Sinne sowohl die Tätigkeit der Institution Universität (im Unterschied zur Schule) wie das Tun des einzelnen Studierenden:

„Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher ... Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um ...“ (Humboldt, 1809–10/1956, S. 377f., 379).

Nicht der Fundus überlieferbaren Wissens macht das Fundamentale der Bildung durch Wissenschaft aus, sondern das eigene Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, „Stauen“ und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen. Wenn man überhaupt Bildung an der Universität ermöglichen will (und nicht nur schulischen Unterricht oder Training für den Beruf), dann gehört Erfahrung eines Forschungsprozesses dazu. Bildung durch Wissenschaft verlangt die intensive aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird (vgl. Brinckmann u.a., 2002, S. 29; Brunkhorst 2002, S. 246). Diese Auseinandersetzung ist zugleich zwar nicht der einzig mögliche, aber vermutlich der stärkste Anstoß zur Selbstreflexion[,] ohne die von Bildung nicht gesprochen werden kann. Dieser Reflexion sind auch schon bei Humboldt drei Dimensionen vorgegeben: die Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus, die Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft und die Reflexion auf das Allgemeinwohl, das durch sie gefördert werden soll. Eigenverantwortlichkeit und Sozialverantwortlichkeit gehören hier als Ziele zusammen (vgl. Euler 2005, S. 255, 263f.). Auf jeder der drei Dimensionen lassen sich Probleme auch unserer gegenwärtigen Wissenschaft abtragen (vgl. Benner 1990). Ob die heutigen hochspezialisierten empirischen Disziplinen, die von Humboldt noch nicht mitgedacht werden konnten, noch als „Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann“ erlebt werden können, ist zweifelhaft. Wie aber Wissenschaft als Konstruktion am Werk ist, könnte durch Forschendes Lernen gerade auch in ihnen erkannt und zum Anlass von Reflexion in jeder der Dimensionen genommen werden.
[Huber, 2009b, S. 13f.]

Ausgehend vom letzten Satz der zuvor zitierten Textpassage startete die Diskussion in der Lektüreguppe auf dem Gedenksymposium mit eigenen Erfahrungen in Lehrforschungsprojekten, in denen eben jener Modus von Erkenntnistätigkeit, in dem „Wissenschaft als Konstruktion am Werk ist“ (s.o.), von Studierenden erkannt und expliziert wurde, und zwar im Medium einer *Bildung durch Forschung*, wie ich es hier in Ausdifferenzierung zum gängigen Topos der übergreifenden Idee von „Bildung im Medium von Wissenschaft“ formulieren möchte. So schilderte Dieter Timmermann die Konstellation in einem dreisemestrigen Lehrforschungsprojekt zu Übergängen in Bildungsinstitutionen Anfang der 1980er-Jahre, innerhalb dessen ein Student nach der selbständigen

Herstellung des Feldzugangs, der Konzeptionierung des Forschungsdesigns, der Durchführung der Erhebung und schließlich der Interpretation der Daten vor dem Hintergrund unterschiedlicher Klassen- und Schichtenmodelle in der Studierendengruppe zu dem Ergebnis kam, dass jedweder Befunddarstellung eine gewisse Beliebigkeit inhärent sei, wenn sich doch für alle Schichten- und Klassenmodelle plausible Legitimationen finden ließen.

In der Lektüregruppe wurden nach dieser Schilderung die in solchen Prozessen einer *Bildung durch Forschung* zum Ausdruck gelangenden Reflexionsebenen wissenschaftstheoretisch eingeordnet und schließlich mit Blick auf konstruktivistische Erklärungsmuster in ein von der Gruppe reflektiertes übergreifendes epistemologisches Verständnis von Lehrforschung integriert.

In einer zweiten Schilderung einer spezifischen Erkenntnisweise einer Studentin in einem Lehrforschungsprojekt von Karin Bräu wurde allerdings auch die prinzipielle Unverfügbarkeit solcher *Bildung durch Forschung* deutlich – was nur folgerichtig erscheint, da dies ja letztlich eben für alle Bildungsprozesse gültig ist. So geriet eine Interviewstudie mit Eltern für diese Studentin zur besonderen Bildungserfahrung im Medium von Forschung. Und zwar ereignete sich diese nicht – wie man es vielleicht in der ans Forschenden Lernen angelehnten Konzeption von Hochschullehre erwarten würde – vor dem Hintergrund der kognitiven Generierung besonderer Erkenntnisse aus den Interviewdaten, sondern durch die für diese Studentin besondere Erfahrung, dass sie die Interviews in den Wohnungen der Familien durchführte und damit nicht nur Einblicke in unterschiedliche Milieus und Familienkonstellationen erhielt, sondern diese auch physisch mit dem ganzen Erfahrungsgehalt einer solchen Situation aufnehmen konnte. Vermittelt über diese Erfahrung konnte so eine Begegnung mit einer sozialen Wirklichkeit erfolgen, die der Studentin ansonsten womöglich ihr Leben lang verschlossen geblieben wäre.

Wesentlich dafür war allerdings auch in diesem Beispiel, dass – wie es Ludwig Huber immer wieder gefordert hat (vgl. bspw. Huber, 2009b) – nach Möglichkeit der gesamte Forschungsprozess von den Studierenden durchlebt werden soll. Die Hoffnung wäre, dass durch eine solche curricular in der Lehrerbildung angelegte Forschungserfahrung eine erhöhte Sensibilisierung für das spätere pädagogische Tätigkeitsfeld entstehen kann – so etwa im letztgenannten Fall die Hoffnung, dass diese Studentin später als Lehrerin in der Elternarbeit einfühlsamer agiert, da sie die in ihr angelegte Empathiefähigkeit durch dieses Forschungsprojekt mit Blick auf diejenige Zielgruppe ausweiten konnte, die ansonsten im schulischen Alltag wenig in Erscheinung tritt, aber doch hoch bedeutsam ist: die Eltern.

Beide Beispiele zeigten aber auch eindrücklich die prinzipielle hochschuldidaktische Unverfügbarkeit solcher *Bildung durch Forschung*, sodass letztlich Hochschuldidaktik immer nur den curricularen Raum für solche Forschungserfahrungen zur Verfügung stellen kann (und sollte), um den Möglichkeitsraum für solche Erfahrungen zu bieten. Ob diese Erfahrungszuwächse dann auch Bildungsprozesse initiieren, bleibt – wie immer – dem Subjekt überlassen.

Gleichwohl bedarf es über diese curricularen Rahmenbedingungen hinaus auch der prinzipiell forschenden Grundhaltung der Lehrenden. Diese scheint nicht immer bei allen in der Lehre tätigen Kolleg*innen gegeben, so etwa, wenn forschungsmethodische Einseitigkeiten oder paradigmatische Engführungen unreflektiert bleiben oder sogar autoritär zurückgewiesen werden. Dies wäre der Fall gewesen, wenn im oben zitierten Lehrforschungsprojekt zu den Übergängen in Bildungsinstitutionen nicht die Offenheit des Diskurses gewahrt, sondern seitens des Lehrenden qua Amtsauctorität auf ein spezifisches Schichten- oder Klassenmodell für die Befundpräsentation insistiert worden wäre. Somit sind auch für die Lehrenden die drei von Ludwig Huber genannten Hum-

boldtschen Reflexionsmodi essenziell: „die Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus, die Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft und die Reflexion auf das Allgemeinwohl, das durch sie gefördert werden soll.“ (Huber, 2009b, S. 13)

3 Nachklang

Sowohl in den einführenden Beiträgen von Helga Jung-Paarmann und Michaela Geweke aus biografischer und historischer Perspektive als auch in den Vorträgen von Dorit Bosse, Josef Keuffer, Stefan Hahn, Gabi Reinmann, Martin Heinrich und Gabriele Klewin sowie schließlich in den hier dokumentierten Diskussionen in den Lektüreguppen zeigte sich als durchgängiges Phänomen, dass immer wieder im Rückgriff auf Zitate von Ludwig Huber deren nachhaltige Aktualität deutlich wurde. Es zeigt sich damit, dass er selbst in hervorragender Weise jene Prinzipien einer gebildeten Persönlichkeit verkörperte, die er der nachwachsenden Generation mitgeben wollte: individuelle Autonomie, klare Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen, unstillbares Interesse, präzise Urteilskraft und den Blick für das Wesentliche, der eine solche auf Exemplarik zielende Argumentationsführung allererst ermöglicht, sodass zentrale Argumente von ihm noch heute Gültigkeit haben. Erschienen sie zuweilen zunächst auf den ersten Blick fremd, so bedurfte es oftmals nur der leicht modernisierten Sprache, um sie dann doch als zwar vergangene, aber doch zugleich unvergängliche zu erkennen – ein Signum fürs „Klassische“. Viele Besucher*innen des Gedenksymposiums ließen uns am Ende der Veranstaltung wissen, dass Ludwig Hubers Gedanken noch in ihnen nachklangen – so wie es dauerhaft im institutionellen Gedächtnis des Oberstufen-Kollegs der Fall sein wird.

Literatur und Internetquellen

- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK (Schriften der BAK, 5; Neudruck Bielefeld: UVW 2009).
- Benner, D. (1990). Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (4), 597–620.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft* (4. Aufl.) (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 291). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 658). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brinckmann, H., et al. (2002). *Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Brunkhorst, H. (2002). Die Universität der Demokratie. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 3 (2), 237–247.
- Butler, J. (1994). Das Bildungsverständnis der Arbeitswelt. Anforderungen und Erwartungen an Schulabsolventinnen und -absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus der Sicht der beruflichen Bildung und der Arbeitswelt. *Die Deutsche Schule*, 86 (2), 132–146.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.O. (1988). Bildung. Positionen und Perspektiven in der neueren Bildungsforschung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, (3), 386–405.

- Döpp, W. (1997). Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule Bielefeld. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 628–639). Weinheim: Juventa.
- Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–272). Frankfurt a.M. & New York: Campus.
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Habel, W. (1990). *Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur Gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts*. Köln & Wien: Böhlau.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 81–116). Münster: MV-Wissenschaft.
- Hahn, S., & Klewin, G. (2012). *Forschungs- und Entwicklungsplan 2012–2014. Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hansmann, O. (1988). Kritik der sogenannten „theoretischen Äquivalente“ von „Bildung“. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie I* (S. 21–54). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Heinrich, M. (2015). Neue „Vergessene Zusammenhänge“? Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 285–298.
- Heinrich, M. (2016a). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 69 (4), 431–447. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0405>
- Heinrich, M. (2016b). Sieben Thesen zur Notwendigkeit und/oder Unmöglichkeit einer „humanistischen Wende“ der empirischen Bildungsforschung. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung* (S. 43–56). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – später Erfolg oder ein Missverstehen? In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Festschrift für Ludwig Huber* (S. 161–175). Bielefeld: UVW.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 117–126. Verfügbar unter: http://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/. https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Heldmann, W. (Hrsg.). (1986). *Studierfähigkeit durch berufliche Ausbildung? Sinn und Ziel wissenschaftspropädeutischer Grundbildung*. Krefeld: Pädagogik- und Hochschulverlag.
- Hentig, H. v. (1980). *Die Krise des Abiturs – und eine Alternative*. Stuttgart: Klett.
- Huber, L. (1986). Studierfähigkeit und Ausbildungsniveau: veränderte Bedingungen des Lehrens und Lernens. In P. Kellermann (Hrsg.), *Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt, Bd. 4: Universität und Hochschulpolitik* (S. 241–258). Wien: Böhlau.
- Huber, L. (1990a). Fachkulturen und allgemeine Bildung. In K. Lohmann (Hrsg.), *Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Allgemeinbildung*. Bericht über den 23. Seminartag des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V. (BAK) vom 2. bis 6.10.1989 in der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit dem Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Hrsg. von K. Lohmann (Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter, 1) (S. 76–94). Rinteln: Merkur.

- Huber, L. (1990b). Hochschulsozialisation und Reproduktion der Gesellschaft: noch einige weitere Bemerkungen zum Thema. *Hochschulausbildung*, 8 (3), 145–161.
- Huber, L. (1991). Fachkulturen: Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung*, 31 (1), 3–24.
- Huber, L. (1992). Neue Lehrkultur – alte Fachkultur. In A.W.M. Dress (Hrsg.), *Die humane Universität: Bielefeld 1969–1991. Festschrift für Karl-Peter Grottemeyer* (S. 95–106). Bielefeld: Westfalen-Verlag.
- Huber, L. (1994). Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und Ziele der Oberstufe. *Die deutsche Schule*, 86 (1), 12–26.
- Huber, L. (1999). Einleitung. In Forschungs- und Entwicklungs-Plan 1998–1999 (S. 1–9). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Huber, L. (2004). LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 35–57). Innsbruck et al.: StudienVerlag.
- Huber, L. (2005a). Lehrerinnen- und Lehrerforschung an den Bielefelder Versuchsschulen: von den Konzepten zu den Mühen des Alltags. In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelschulsystem – Bielefelder Erfahrungen* (Impuls, Ambos-Sonderband) (S. 49–76). Bielefeld: Laborschule.
- Huber, L. (2005b). Standards und Individuen: Wie kann sich die gymnasiale Oberstufe entwickeln?. In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelschulsystem – Bielefelder Erfahrungen* (Impuls, AMBOS-Sonderband) (S. 161–184). Bielefeld: Laborschule.
- Huber, L. (2007). Hochschule und gymnasiale Oberstufe – ein delikates Verhältnis. *Das Hochschulwesen*, 55 (1), 8–14.
- Huber, L. (2008). Kanon oder Interesse? Eine Schlüsselfrage der Oberstufen-Reform. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 20–35). Weinheim & Basel: Beltz.
- Huber, L. (2009a). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8
- Huber, L. (2009b). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Huber, L. (2011). Scholarship of Teaching and Learning – Forschung zum (eigenen) Lehren. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil J. Organisationsentwicklung und Lehrkultur. Personalstruktur und Personalentwicklung* (J 1.11) (S. 1–20). Berlin: Raabe.
- Huber, L. (2014a). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1/2), 22–29.
- Huber, L. (2014b). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 66 (1/2), 33–41.

- Huber, L., & Kurnitzki, S. (2012). Individuelle Schwerpunktsetzung auf der gymnasialen Oberstufe?! Vorhaben und Wahlmöglichkeiten in den Bundesländern sechs Jahre nach der KMK-Vereinbarung. *TriOS*, 7 (1), 1–157.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G., & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur: zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 75) (S. 144–170). Weinheim: Beltz.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Humboldt, W. v. (1956/1809–10). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In E. Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität* (S. 375–386). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Kazemzadeh, F., Minks, K.-H., & Nigmann, R.-R. (1987). „Studierfähigkeit“ – Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. Hannover: HIS.
- Keuffer, J., & Klewin, G. (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell am Oberstufen-Kolleg: Ausgangskonzept und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 203–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinespel, K. (1998). *Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*. Weinheim: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2006). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 in der Fassung vom 2. Juni 2006. Bonn: KMK (Typoskript).
- Kollegstufe NW* (1972) (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, 17). Ratingen et al.: Henn.
- Liebau, E., & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25 (3), 314–339 (Auszug).
- Luhmann, N. (1985). Die Soziologie und der Mensch. *Neue Sammlung*, 25, 33–41.
- Messner, R. (Hrsg.). (2009). *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Portele, G. (1984). *Der Mensch ist kein Wägelchen*. Hamburg: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Portele G., & Huber, L. (1981). Entwicklung des akademischen Habitus: zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung. In I.N. Sommerkorn (Hrsg.), *Identität und Hochschule* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 64) (S. 185–197). Hamburg: AHD.
- Portele, G., & Huber, L. (1983). Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10) (S. 92–113). Stuttgart: Klett.
- Prange, K. (2007). Kanon auf Zeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (2), 170–180. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0025-8>
- Riewerts, K., Weiß, P., & Lenger, J. (2013). Lehre forschungsnah konzipieren. Hochschuldidaktische Fortbildungsprogramme an der Universität Bielefeld. *Personal- und Organisationsentwicklung*, 8 (2+3), 78–82.
- Scharlau, I., & Huber, L. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die hochschullehre*, 5, 315–354.

- Schleiermacher, F. (1956/1808). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. In E. Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität* (S. 219–308). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Spoun, S., & Wunderlich, W. (2005). *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Tenorth, H.-E. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 650–661.
- Tillmann, K.-J., & Weingart, G. (Hrsg.). (2001). *Laborschulforschung 2001–2003: Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan* (Werkstatthefte, 21). Bielefeld: Laborschule.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge & New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Winteler, A. (2001). Professionalisierung in der Hochschullehre. *Deutsche Universitätszeitung*, 57 (22), I–IV.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M., Fiedler-Ebke, W., Geweke, M., Hahn, S., Hinzke, J.-H., Klewin, G., et al. (2019). Individuelle Zugänge zum Werk Ludwig Hubers. Ein Nachruf und eine Spurensuche nach subjektiven Relevanzsetzungen. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 127–160. https://doi.org/10.4119/we_os-3191

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>