



Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 17 – Juni 2018
HAMBURG

Impact Free

Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

- die als Vorversionen von Zeitschriften oder Buch-Beiträgen online gehen, oder
- die aus thematischen Gründen oder infolge noch nicht abgeschlossener Forschung keinen rechten Ort in Zeitschriften oder Büchern finden, oder
- die einfach hier und jetzt online publiziert werden sollen.

Wer steckt dahinter?

Impact Free ist kein Publikationsorgan der Universität Hamburg. Es handelt sich um eine Initiative, die allein ich, Gabi Reinmann, verantworte. Es handelt sich um eine Publikationsmöglichkeit für freie Wissenschaftler, veröffentlicht auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

Herzlich willkommen sind Gastautoren, die zum Thema Hochschuldidaktik schreiben wollen. Texte von Gastautoren können dann natürlich auch in deren Blogs eingebunden werden.

Und was soll das?

Impact Free ist ein persönliches Experiment. Es kann sein, dass ich hier nur wenige Texte veröffentliche, es kann sein, dass es mehr werden; und **vielleicht mag sich auch jemand mit dem einen oder anderen Text anschließen**. Es würde mich freuen.

Ich möchte hier Gedanken, die mir wichtig erscheinen, in Textform öffentlich machen: Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als für Blog-Posts eignen, Gedanken, die ich nicht anpassen möchte an Anforderungen von Gutachtern und Herausgebern – in einer Textform, bei der ich kein Corporate Design und keine sonstigen Formal-Vorgaben (Genderschreibweise, Textlänge) beachten muss. **Einfach frei schreiben** – und das auch noch, ohne an irgendeinen Impact zu denken!

Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann
Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com
gabi.reinmann@uni-hamburg.de
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>
<http://gabi-reinmann.de/>

UTOPISCHE FIGURATIONEN HOCHSCHULISCHER LEHR- KÖRPER – ZUM TRANSFORMA- TORISCHEN POTENZIAL VON UTOPIEN AM BEISPIEL KOLLEKTIVER LEHRPRAXIS AN HOCHSCHULEN

BENJAMIN KLAGES

Vorbemerkung

Utopien beinhalten transformatorisches Potenzial. Zunächst ohne Ort in der Wirklichkeit (ou-topos), haben Utopien Einfluss auf konkrete Handlungen und auf allgemeinere Ordnungen. Denn: Verstanden als soziale Praktiken einzelner Personen und Gruppen zielen utopische Bewegungen darauf ab, Horizonte zu erweitern und alternative Möglichkeiten des Handelns zu entwerfen. Utopische Vorstellungsbilder begründen oder ordnen folglich (soziale) Bewegungen, so dass sich in und an ihnen schließlich auch Transformationen von Kultur ereignen können (vgl. Ferrin, Wulf & Mattig, 2018). Mit dieser Perspektive wurde im Rahmen des Forschungsforums *Utopische Bewegungen - Imaginäre und performative Grundlagen von Bildung* auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2018 der Blick auf unterschiedliche Sozialräume, mit konkretem Anspruch an die Gestaltung von Bildungsprozessen, gelegt.

Der nachfolgend hier abgedruckte Beitrag fasste sich als ein Vortrag des Forums mit dem Feld der Hochschulbildung und dort mit der konkreten Praxis von Hochschullehrenden zur Curriculumentwicklung: ein seit jeher nicht von einer Lehrperson verantworteter Prozess der Programmgestaltung, der jedoch im Zuge aktueller Modernisierungsbestrebungen von Studium und Lehre zusätzliche, explizite Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse sämtlicher Beteiligter fordert und deren dezidierte Koope-

ration notwendig werden lässt. Dass sich darüber die Kultur des Miteinanders der Lehrenden verändert, ist die leitende These des Beitrags und des zugrundeliegenden Forschungsprojekts zu Praktiken hochschulischer Lehrkörper¹.

Utopie der Hochschule

Hochschulen oder das, was darin passiert, mit Utopien in Verbindung zu bringen, ist verbreitete Praxis. Offenkundig reicht es in einem halbwegs kundigen Plenum, auf die Idee der Universität von Wilhelm von Humboldt zu verweisen und über die Reaktion darauf zu erfahren, dass das Humboldtsche Leitbild einer Utopie gleicht, da es nicht einmal unter dessen Direktion als Politiker in der damaligen Friedrich-Wilhelms-Universität – heute die Humboldt Universität zu Berlin – realisiert werden konnte. In dieser Kritik kommt ein Begriff von Utopie zum Tragen, der auf den Charakter einer prinzipiell niemals verwirklichtbaren Vorstellung verweist und mit dem wir davon ausgehen könnten, dass auch andere hochschulische Einrichtungen nicht wirklich das umgesetzt haben oder umsetzen konnten, was einst Humboldt beispielsweise hinsichtlich der Freiheit und Selbstbestimmtheit im wissenschaftlichen Tun und Lassen als erstrebenswertes Ideal beschrieb.

Während in der hier angedeuteten Perspektive der utopische Gehalt nachgängig vor allem an dem fest gemacht wird, was nicht erreicht wurde oder per se nicht realisierbar war, und das damit verbundene Gestaltungspotenzial aberkannt oder geringgeschätzt wird, wird hier von einem anderen Utopie-Verständnis ausgegangen. Betrachtet man die „Humboldt-Universität als eine Idee mit Sogkraft und als zumindest teilweise Umsetzung von Idee in Wirklichkeit“, so wie es der Wissenschaftshistoriker Rüdiger vom Bruch (1990, S. 38) rekonstruiert, wendet man den Blick deutlicher auf die Anerkennung des Gestaltungspotenzials des Vorhabens und schätzt die Wirklichkeit gewordenen Elemente der Idee oder eben dieser Utopie. Selbstredend sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass viele Aspekte dieser Humboldt-Universität im Verlauf des 19. Jahrhunderts nur zögernd Gestalt gewannen, im Spiegel der Idee die univer-

¹ Weitere Veröffentlichungen zur Forschungsarbeit thematisieren pädagogische Teamgespräche in der Hochschule unter dem Fokus machtsstrukturierter Kommunikation (Klages, Gerstenberg & Blaschke-Nacak, in Druck), Kooperationen von Hochschullehrenden und die Bedeutung hochschuldidaktischer Vielstimmigkeit (Klages, 2018), Ideen zur Genese hochschulischer Lehrkörper entlang

pädagogisierter Orientierungen in der Ausgestaltung von Studium und Lehre (Klages, 2016) sowie die Konzipierung kollegialer Formate als Lernräume für Lehrende (Klages & Reinders, 2015).

sitäre Wirklichkeit einer ständigen und berechtigten Kritik ausgesetzt war und die Grundprinzipien mühsamen und oft genug faulen Kompromissen unterworfen waren (ebd.). Das skizzenhaft beschriebene Leitbild der Humboldt-Universität war mit der realen deutschen Universität des 19. Jahrhunderts offenbar niemals deckungsgleich, aber sie bezog aus der idealen Konstruktion ihre Dynamik der Veränderung.

Und damit nähern wir uns dem Mannheimschen Utopie-Verständnis, in welchem sowohl der seinstranszendente Charakter einer Idee von Bedeutung ist, also deren transformatorisches Potenzial, als auch das Moment, welches tatsächlich die bestehende Seinswirklichkeit durch Gegenwirkung in der Richtung der jeweiligen Vorstellungen zu transformieren vermag (vgl. Mannheim, 1929). Auch wenn nämlich das „Modell Humboldt“ nicht als verwirklichter Realtyp anzusehen ist, sondern vielmehr als legitimatorisches Modell, um das eine neue Universitätsidentität gebildet wurde, so gehören seither beispielsweise Lehre und Forschung als Mittel der Wissenschaft zur Kernidentität der Universitäten und zeigen dessen utopischen Gehalt an. Das aber auch dieser nicht notwendigerweise stabil oder einfach ist, wird von Karl Jaspers angemahnt, der in den frühen Nachkriegsjahren des letzten Jahrhunderts „der Universität eine ständige Spannung zwischen der Idee und den Mängeln der institutionellen und korporativen Verwirklichung“ (Jaspers, 1946, S. 66) diagnostiziert. Und ein solches Spannungsgefüge in den Blick zu nehmen, ist Ziel dieses Beitrags.

Die Veränderung des Lehrkörpers an Hochschulen

In der Tradition von Humboldt müssten wir uns im Sinne des Korpus der akademischen Gemeinschaft konsequenterweise mit sämtlichen beteiligten Professor*innen, wissenschaftlich Mitarbeitenden und Studierenden beschäftigen. Ich gehe aber zeitgeschichtlich weiter voran, berücksichtige unter anderem imposant gewachsene Studierendenzahlen, fachliche und innerfachliche Differenzierungen sowie ein mittlerweile dezidiert differenziertes System von Hochschultypen. Hier angekommen, wird die Einheit von Forschung und Lehre immer noch proklamiert, einhergehend aber findet nun mittlerweile seit Jahrzehnten eine Professionalisierung

der Lehre und gleichzeitige Loslösung vom Handlungszusammenhang Forschung statt. Schenkt man der zugespitzten Prognose des Hochschulforschers Uwe Schimank (1995) Glauben, scheint die Lehre an Hochschulen die dortige Forschung gar in ihren Schatten zu stellen.

Die Lehrenden bieten demnach nicht unmittelbar das an, was sie aus ihrer Forschung als besonders interessant oder relevant für die Studierenden erkennen respektive was sich dialogisch in der Arbeit mit den Studierenden entwickelt, sondern sie sind aufgefordert, sich an den ausgearbeiteten Curricula zu orientieren, die mit anderen Lehrenden und Einheiten der Hochschule abgestimmt sind und einen adäquaten Outcome seitens der Studierenden sicherstellen sollen. Darüber, dass beispielsweise studien-gangbezogene Lehrplanungsprozesse an Bedeutung gewinnen, verändert sich die Anforderungsstruktur für einen zunehmend organisational wirksam-werdenden Korpus, dem bis dato lediglich buchhalterisch als statistische Größe sichtbaren Lehrkörper, der Gemeinschaft der Lehrenden. Hier konturiert sich, wie und woraufhin Lehrende miteinander arbeiten und entsprechend das kollektive Muster, dass sie sozusagen als soziales Ganzes, oder mit Norbert Elias (1970) gesprochen, als Figuration bilden.

Zur differenzierenden Darstellung der Figurationspraxis eines hochschulischen Lehrkörpers wird im Folgenden Einblick in Anschauungsmaterial aus einem Lehrplanungsgeschehen im Kontext der Reakkreditierung eines Studienangebots gezeigt. Damit werden entlang der Heuristik der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (2017) die Art und Weise der Äußerungen sowie die Themen, die für die Beteiligten Bedeutung haben, gesprächsanalytisch in den Blick genommen. Über die Analyse der Gesprächspraxis werden somit geteilte oder auch nicht geteilte Orientierungen der Akteure sowie deren potenziell utopischen Gehalte rekonstruiert.²

²Die Darstellung der Analyse fokussiert hier aus dramaturgischen Gründen nur einzelne Schritte und bleibt dabei, sowohl in der Auseinandersetzung mit dem

Gegenstand als auch in der Entfaltung einer rekonstruktiven Forschungslogik, aspekthaft. Die Namen im empirischen Material sind anonymisiert.

Spannungsgeladene Praxis einer Curriculumentwicklung

Analysegegenstand sind Ausschnitte der Transkription eines Auftaktworkshops im Prozess der oben genannten Lehrplanung für einen Masterstudiengang. Daran beteiligt waren elf Lehrende aus diversen Fachkontexten der Hochschule. Sie waren bisher an der Ausgestaltung des Masterangebots beteiligt und werden es voraussichtlich auch zukünftig sein. Zusätzlich waren hochschulexterne Moderator*innen vor Ort, die im Zuge eines hochschuldidaktischen Kooperationsangebots eine bereits erprobte „systemische Strategie für die Entwicklung und Übertragung von aufgabenorientierten Curricula in der wissenschaftlichen (Weiter-)Bildung“ (Auszug aus der Handreichung des Projekts) zur Verfügung gestellt hatten.

Im ersten Teil des Workshops ging es um eine „Visionierung des Studiengangs“, die nun im zweiten Teil in Gruppenarbeiten entlang der Kategorien „Können, Haltung und Wissen“ der potenziellen Absolvent*innen ausgearbeitet werden sollte. Mit der Präsentation der Ergebnisse an einer Moderationswand im Plenum durch das Gruppenmitglied Ludwig setzt nun die folgende Sequenz ein.

Ludwig: Wir haben nicht schön aufgeschrieben, aber wir haben viel diskutiert und ich fand bei dem Wissen haben wir gestern diese Fragestellung, äh dann fand ich gestern recht interessant, weil ich glaub ich bin dann auch immer nen bisschen unreflektiert und hab gesagt nen mehr Wissen und das ist es, was man hier ja vielleicht nochmal so auch nochmal diskutieren müsste und da haben wir gesagt, klar ein Mehrwissen im Vergleich zum BA, dass kann man schon sagen, müssen wa auch sagen. In vielen Bereichen in denen wir hier lehren muss mehr da sein als in BA-Studiengängen. Wir haben aber auch gesagt, vielleicht müssen wir aber auch mal darüber diskutieren ob das jetzt nicht nur so nen naives Mehrwissen sondern auch nen anderes Wissen oder sogar nen weniger Wissen ist [unverst., tendenziell zustimmendes Gemurmel im Plenum] nen anderes Wissen so wie reflexive

Kompetenzen und kommen wir ja auch zum Können, was eben kritischer ist ist die Frage des weniger Wissens, das haben wir dann auch diskutiert. Da kann man ja jetzt auch sagen, klar ist es legitim zu sagen weniger wissen, weil sie ja auch keine staatliche Anerkennung haben. Ist es für uns möglich zu sagen wir können, im Vergleich zu einem BA-Studiengang, müssen die nicht all das können, weil sie bekommen ja nicht diese Anerkennung. Da haben wir sehr viel drüber diskutiert, wie gehen wir damit um, können wir es machen, also das ist schwierig gewesen

Mit „*Wir haben nicht schön aufgeschrieben*“ verweist Ludwig auf den die Gruppenarbeit konstituierenden Rahmen, aufgespannt durch die Aufgabenstellung seitens der Moderator*innen, und disqualifiziert sodann das auf Moderationskarten vorzustellendes Gruppenergebnis. Im Kontrast dazu steht die Beschreibung des Gruppenarbeitsprozesses, indem „*wir viel diskutiert haben*“, die im Folgenden durch Momente der Distanzierung und Differenzierung gekennzeichnet ist; distanziert einerseits zur zugestandenen intellektuellen Befähigung der eigenen Person „*ich glaube*“ und „*ich bin dann auch immer nen bisschen unreflektiert*“ und distanziert andererseits auf das zuvor mit der Aufgabe eingebrachte Ordnungssystem, in dem Wissen lediglich als positive Einheit aufgezählt werden kann. Dies wird nicht per se als falsch gewertet „*Mehrwissen im Vergleich zum BA [...] müssen wa auch sagen*“, sogleich aber als geeignetes Strukturierungsmoment für fragwürdig erklärt „*so auch nochmal diskutieren müsste*“. Damit einhergehend wird die offenbar in der Gruppenarbeit erörterte Differenzierung des Konzeptes Wissen argumentativ eingeführt, indem zwei zusätzliche Dimensionen formuliert werden, nämlich „*nen anderes Wissen*“ und „*nen weniger Wissen*“. Dabei kann ersteres als „*reflexive Kompetenzen*“ begriffen werden, welches wiederum im Rahmen der Kategorisierung der Aufgabenstellung „*Können*“ zuzuordnen ist. Zweitgenanntes, das weniger Wissen, wird über „*legitime*“ Auslassungen im Curriculum exemplifiziert „*die wissen in vielen Kernbereichen ... weniger*“ und in der daraus folgenden Zertifizierung „*sie ja auch keine staatliche Anerkennung bekommen*“ materialisiert.

Im weiteren Verlauf der Darstellung durch die Gruppenmitglieder – hier nicht gezeigt – kommt es dann zu mehreren Einwänden der Moderator*innen. Diese sehen aus organisatorischen Gründen den Kontext der Aufgabenstellung nicht gewahrt. Aus ihrer Sicht sollten sich die Lehrenden an dem vorgegebenen Wissensschema orientieren und besagte Diskussionsgehalte als „Hintergrundwissen“ in den sogenannten „Themenspeicher“ platzieren, welcher wichtige Themen auch für die Zeit nach dem Workshop präsent halten kann.

Lindner: Ich verstehe weiterhin nicht, warum das in den Themenspeicher soll, denn ich finde weiterhin das ist eine Form von Wissen, die sich quasi reflexiv auf Inhalte und Themen bezieht und das wäre quasi ne Art von Strukturwissen über Sozialpolitische Zusammenhänge

Mehrere: ^Lja, genau

Lindner: ^Lund von daher, also wenn man es wieder dreht könnte man sagen es ist ein Inhalt, also ein Inhalt den man auch

Meier: ^LOk, ja

Ludwig: ^LReflexionswissen

Lippe: ^Lja

Lambrecht: ^LIch finde es ist ähnlich mit Wissenskonstruktionen, wir sind ja immer noch auf ner tatsächlichen Metaebene, es geht also darum auch ähm Sachen in Frage zu stellen, in welchen gesellschaftspolitischen Hintergrund sind äh ist bestimmtes Wissen entstanden? [...] Deshalb finde ich und kann das verstehen das sie sagen ist sehr allgemein, aber ich denke das ist die Ebene auf der wir gerade sind.

Lippe: ^Lwir wissen ja noch nicht wie wir den Master sehen und deshalb ist diese Konkretisierung nicht möglich oder nur beispielhaft möglich, und mit diesem Themenspeicher, auch da würde ich, ich stoß mich immer wieder

dran, auch da würde ich dieser Punkt ist doch explizit zu sagen wichtig für unsere Diskussion die wir führen wollen und das will ich doch dann nicht im Themenspeicher haben

Einige Wortbeiträge und Minuten weiter dokumentiert sich eine nun manifeste Inkongruenz der handlungsleitenden Orientierungsrahmen zwischen den Lehrenden und den Moderator*innen. Denn von mehreren Lehrenden wurde die jüngst in der Gruppenarbeit diskutierte und im Plenum zur Diskussion gestellte Dimensionierung zur Beschreibung von Wissen als Orientierungsschema anerkannt sowie einhergehend die konstituierende Orientierungsrahmung durch die gebotene Kategorisierung der Moderator*innen zurückgewiesen.

Lindner als ein Gruppenmitglied argumentiert entsprechend, warum der propositionale Gehalt des Gruppenergebnisses als „ne Art von Strukturwissen“ eben nicht über einen „Themenspeicher“ vertagt, sondern dezidiert als akut relevantes Thema im Plenum einbezogen bleiben sollte. Von mehreren Lehrenden wird diese Erörterung unisono mit „ja genau“ validiert, das heißt, in seiner Bedeutung bestätigt. Lindner ergänzt in der folgenden Anschlussproposition, dass es sich um eine Frage der Perspektivierung „also wenn man es wieder dreht“ von Wissen handelt, was von Meier mit „ok, ja“ ratifiziert und von Ludwig mit dem Anschluss „Reflexionswissen“ validiert wird. In der anschließenden Transposition durch Lambrecht wird noch einmal konkludierend Bezug auf Formen der „Wissenskonstruktionen“ und deren potenziellen Genese im Zusammenhang von Curricula genommen, dann jedoch derart weitergeführt oder auf die „Ebene“ gebracht, dass metakommunikativ in Hinblick auf die Curriculumentwicklung bzw. diesen Ausschnitt des Workshops zur Sprache kommt: „das ist nunmal die Ebene auf der wir gerade sind“. Zum einen validiert Lippe diese Einschätzung von Lambrecht zur fehlenden Orientierung bei der Revision des Masterstudiengangs und führt dann zum anderen den metakommunikativen Diskurs zur Funktion des Themenspeichers weiter, in dem sie dessen Bezugnahme als wiederkehrendes Hindernis beschreibt „ich stoß mich immer wieder daran“ und einhergehend auf den propositionalen Gehalt, also das Thema, verweist, in dem ihr eine diskursive Verständigung der Kategorie wichtig ist. In diesem spezifischen Fall einer Curriculumentwicklung ist folglich ein opposi-

tioneller Modus des Interaktionsgeschehens wirksam, oder anders gesagt, es sind einander widersprechende Orientierungen rekonstruierbar, die so von den am Diskursgeschehen Beteiligten nicht in einer Synthese zusammengeführt werden, sondern als unvereinbar nebeneinander stehen bleiben.

Zwischen Kooperation und Korporation im Lehrkörper

Unabhängig von dieser Exemplifizierung, und wieder allgemeiner gesprochen, kann Planungsprozessen von Bildungsmaßnahmen grundsätzlich ein utopisches Moment im Mannheimschen Sinne zugeschrieben werden, denn mit ihnen wird in der Regel eine Form von Seinstranszendenz der Adressaten intendiert, also eine Transformation deren Seinswirklichkeit, im Modus von Lernen. Das gelingt, wie wir vermutlich alle aus pädagogischer Praxis wissen, mal mehr, mal weniger. Doch hier geht es mit dem Rekurs ins Feld der Hochschullehre auch eher um andere utopische Gehalte, die nun abschließend zugespitzt werden.

Im Anschauungsmaterial haben sich an der Frage des Umgangs mit Wissen buchstäblich die Geister oder eben die Akteurskonstellationen geschieden. Während es für die Moderator*innen zielführend schien, eine kanonische Sammlung des curricular organisierbaren Wissens einzufordern, konturierte sich für die Lehrenden im Diskurs – entlang genau dieser Anforderung – ein geteiltes Verständnis dessen heraus, was sie unter Wissen verstehen respektive genau nicht verstehen: Sie positionieren sich wider eines positivistisch geprägten Verständnisses von abgeschlossen nenn- und vermittelbaren Wissensbeständen und verweisen dabei implizit auf ein Konstrukt von Wissen, welches mit Dirk Rustemeyer (2005) gesprochen, über universitäre Wissenskulturen begriffen werden kann, und neben dem systematischen Umgang mit Wissen vor allem den Umgang mit Nichtwissen intendiert. Forschung kultiviert diese Grenze, indem sie explizit das Nichtwissen als interessante Seite des Wissens sucht (ebd.). Humboldts Idee konzipiert die Universität als sozialen Ort dieser Einheit von Unterscheidungen als Vollzug von Reflexion. Darum ist sie idealistisch – oder wie ich hier darlegen möchte, im Wesen an sich utopisch ausgerichtet. Befreit aus einer vormodernen, enzyklopädischen Wissenschaftstradition und gerichtet auf das Prinzip Forschung, stellt sie eine sich selbst ermöglichende Organisation von

nicht Organisierbarem dar (ebd.) oder mit den Worten von Humboldt: „bei der Organisation der höheren Lehranstalten soll alles darauf beruhen, das Prinzip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten und unablässig sie als solche zu suchen“ (Humboldt, 2010, 97).

Verweist also das Anliegen der Moderator*innen im vorgelegten Fall, beziehungsweise der Anlass, sie überhaupt eingeladen zu haben, auf eine neue Utopie für die höheren Lehranstalten? Stehen möglicherweise die Exzellenzhochschulen für diese neue Idee, in der Wissen besonders effizient produziert wird und so etwas wie ein Nichtwissen unpopulär ist oder illegitim wird? Die neuen, an managerialen Ansätzen orientierten Governance-Regime, die sich mittlerweile verbreitet in Hochschulen wiederfinden, stehen tendenziell in Konkurrenz zur körperschaftlichen Selbstorganisation im Modus akademischer Korporation, denn sie fordern größere Rechenschaftspflichten gegenüber externen Interessengruppen und sind in Verteilungskämpfe diverser Märkte involviert. Mit ihrer auf Effizienz getrimmten Mentalität folgen sie, wie Jan Masschelein (2016, S. 38) sagt, gewissermaßen einem „kalkulierten Ethos“. Diesem müsste aber mit den Begriffen von Mannheim wohl weniger utopischer als vielmehr technokratischer Charakter zugeschrieben werden (vgl. Mannheim, 1929), da hier in Zeiten von qualitätsentwickelnder und ressourcenaktivierender Dauerreformen vor allem exekutive Sachkenntnis gefragt ist.

Letztlich unterliegt aber beiden Orientierungen ein transzendierender Impetus im Lehrkörper. Einen wesentlichen Unterschied markiert dessen Figurationspraxis, begrifflich gefasst als Kooperation und Korporation: Während Kooperation tendenziell unter der Maxime einer Rationalitäts- und Leistungssteigerung in ökonomisch-administrativer Hinsicht gedeutet wird, leitet der Grundsatz der Korporation einen Modus, in dem je eigene Strukturierungsprämissen dominieren, die eben nicht notwendigerweise marktförmiger oder bürokratischer Logiken folgen. Stellte noch vor wenigen Jahrzehnten der allmähliche Aufbruch derart korporatischer Strukturen an Hochschulen ein befreiungs- und beteiligungsorientiertes Movens dar, so könnte mittlerweile die Rückkehr daraufhin als eine erneute emanzipatorische Bewegung verstanden werden.

Im Ringen um Verständigung auf wissenschaftliche Bildung als spezifische Wissensweisen sollte am empirischen Fall gezeigt werden, welche exkludierende wie inkludierende Kraft einer solchen Figurationspraxis innewohnen kann. Einerseits wurde nämlich der Moderationsprozess vorzeitig abgebrochen und andererseits gab es im Moment der Auseinandersetzung eine spezifische wie konkrete Identifikationsgemeinschaft der Lehrenden. Und genauso wie sie über ihre oppositionelle Haltung eine neue Kontur erzeugte, reproduzierte sie sich mitstreitend in einem wie Max Horkheimer (1953, S. 40) es idealtypisch für die Universität nannte, „Refugium eines besseren Kommenden“.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: UTB.
- vom Bruch, R. (1999). Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945. In M. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 29-57). Wien: Böhlau.
- Elias, N. (1970). *Was ist Soziologie*. München: Juventa.
- Ferrin, N., Wulf, C. & Mattig, R. (2018). *Utopische Bewegungen – Imaginäre und performative Grundlagen von Bildung*. Einführungsvortrag zum Forschungsforum: Utopische Bewegungen - Imaginäre und performative Grundlagen von Bildung. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen.
- Horkheimer, M. (1953). *Gegenwärtige Probleme der Universität*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- von Humboldt, W. (2010). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In Unbedingte Universitäten (Hrsg.), *Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee* (S. 95-104). Zürich: diaphanes.
- Jaspers, K. (1946). *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer.
- Klages, B., Gerstenberg, F. & Blaschke-Nacak, G. (in Druck). *Pädagogische Teamgespräche in der Hochschule. Zur Rekonstruktion strukturierter Kommunikation im kooperativen Lehrhandeln*. Erscheint in: Tagungsband Pädagogische Teamgespräche.
- Klages, B. (2018). Kooperationen von Hochschullehrenden. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf Bedeutungen hochschuldidaktischer Vielstimmigkeit. In N. Schaper & B. Szczyrba (Hrsg.), *Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns* (S. 249-268). Köln: Cologne Open Science.
- Klages, B. (2016). Hochschulische Lehrkörper. Pädagogisierte Orientierungen in der Ausgestaltung von Studium und Lehre. In G. Reinmann, G., M. Gläser-Zikuda & M. Keller-Schneider, M. (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Hochschule. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 81-99). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Klages, B. & Reinders, S. (2015). Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? In: Klages, Benjamin/Bonillo, Marion/Reinders, Stefan/Bohmeyer, Axel (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre - Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 159-174). Verlag: Barbara Budrich.
- Mannheim, K. (1929). *Ideologie und Utopie*. Bonn: Cohen.
- Masschelein, J. (2016). Akademische Freiheit und das Prinzip „Schule“. Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie. *die hochschule*, 2, 37-53.
- Rustemeyer, D. (2005). Universitäre Wissenskulturen. In U. Teichler & R. Tippelt. (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (S. 62-75) (ZfPäd. Beiheft 50). Weinheim: Beltz.
- Schimank, U. (1995). *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt am Main: Campus.

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Burger, C. (2018). Weiterbildung für diversitätssensible Hochschullehre: Gedanken und erste Ergebnisse. *Impact Free 16*. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free 15*. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free 14*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Empirie und Bildungsphilosophie – eine analoge Lektüre. *Impact Free 13*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free 12*. Hamburg.

Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free 11*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free 10*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free 9*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free 8*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free 7*. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free 6*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free 5*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free 4*. Hamburg.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free 2*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free 1*. Hamburg.