

Ingrid Scharlau & Ludwig Huber¹

Welche Rolle spielen Fachkulturen heute?

Bericht von einer Erkundungsstudie

Zusammenfassung

Ziel der Untersuchung ist zu erkunden, ob sich heute an Universitäten noch von distinkten Fachkulturen sprechen lässt und eine größere Erhebung dazu aussichtsreich wäre. Dazu wurden 16 Leitfadeninterviews mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus verschiedenen Fächern geführt und qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass Fachkulturen in einem engeren epistemologischen Sinne (Erkenntnis- und Arbeitsformen sowie Organisation des Lernens und der Lehre) im Bewusstsein der Personen präsent und für sie wichtig sind, fachkulturelle Merkmale im weiteren, Lebensstile und Habitus umfassenden Sinne hingegen nicht als charakteristisch oder bedeutsam erfahren und auch selten berichtet werden. Fragen der sozialen Selektivität oder Ungleichheit der Universität werden kaum thematisiert. Zudem werden die jeweils eigenen Fachkulturen als in sich heterogen geschildert; für die anderen Fachkulturen gilt das nicht. In den Interviews zeigt sich ein sehr vorsichtiger, zurückhaltender und respektvoller Umgang mit fachkulturellen Differenzen. Auch dort, wo sie beobachtet werden und Distinktionen unterschiedliche Werte offenlegen, ist von Streit oder Auseinandersetzung wenig zu spüren. Die Folgen dieser Befunde für Forschung und Hochschuldidaktik werden diskutiert.

Schlüsselwörter

Fachkultur; Habitus; Distinktionen

¹ Die Erstautorenschaft ist geteilt. – Ludwig Huber ist kurz vor der abschließenden Bearbeitung dieses Artikels verstorben. Er hat die Linien der Revision noch skizziert, und ich bin dieser Skizze (mit der ich gänzlich einverstanden war) in meiner Bearbeitung gefolgt. Da für mich in der Wissenschaft – und zumal bei Ludwig – Stimme und Sache eng miteinander zu tun haben, habe ich die Teile, in denen ich seine Stimme höre, mit Ausnahme einer längeren Doppelung nicht mehr geändert. Ludwig hätte, verbindlich und großherzig wie er war, vermutlich den meisten oder allen Änderungen, die ich gemacht hätte, zugestimmt – aber das weiß ich nicht. I.S.

The role of disciplinary cultures today: Results of an exploratory study

Abstract

With the present exploration, we aimed to answer the question whether distinct disciplinary cultures are present at today's universities. To this purpose, we conducted 16 interviews with scholars from different disciplines. Qualitative analysis shows that disciplinary cultures in a narrow, epistemological sense (including forms of knowledge and work as well as organisation of teaching and learning) are perceived as distinct aspects of higher education and deemed important. Disciplinary cultures in a broader sense related to lifestyle and habitus, however, were hardly reported and not perceived as characteristic. Questions of social selectivity or inequality within universities were rarely touched in the interviews. Own cultures are typically described as rather heterogeneous, which is not the case for other cultures. Handling of possible cultures as well as differences by the interviewees turned out to be very cautious, at the same time restrained and respectful. Even where differences are observed or different values are revealed, there is little evidence of disputes. Consequences of these findings for research into disciplinary cultures and higher education are discussed.

Keywords

disciplinary culture; habitus; distinctions

1 Einleitung

1.1 Anlass, Forschungslage und Fragestellung

Anlass der vorliegenden Untersuchung ist ein auffälliger Widerspruch in der Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik.

Einerseits erleben wir die Frage nach Fachkulturen als einen wichtigen Impuls in hochschuldidaktischen Workshops und Beratungen. Über Fachunterschiede zu sprechen bzw. sie systematisch kennenzulernen und Fachkulturen zu erschließen, ist für viele Lehrende sehr aufschlussreich: Es macht die Eigenheiten der jeweiligen wissenschaftlichen Praxis sichtbar und nicht selten erstmalig als Besonderheiten kenntlich. Zugleich können fachkulturelle Besonderheiten es Lehrenden schwer machen, Änderungen, etwa hochschuldidaktische Impulse, umzusetzen – und leicht, Zumutungen seitens von Hochschulleitungen oder -politik oder eben auch der Hochschuldidaktik abzuwehren („In unserem Fach geht das nicht ...“). Aber auch darüber hinaus spielen Fachkulturen in akademischen Gesprächen eine nicht unbedeutende Rolle; (Vor)Urteile über andere Fächer (diese meist pauschal genommen) dienen zur Identitätskonstruktion des eigenen, und (Vor)Urteile über das eigene Fach als Argument in Statusdiskussionen, bei der Einwerbung von Mitteln oder der erwähnten Abwehr von Zumutungen (vgl. Kekäle 2002; Trowler, 1998). Und die Akteure der Agenturen für allgemeinen Hochschuldidaktik, Personalentwicklung oder Qualitätsmanagement spüren Fachkulturen als Grenzen ihrer Kompetenz, wenn sie tiefer in die Fächer hinein- oder mit ihnen zusammenwirken wollen.

Andererseits gibt es Gründe für die Vermutung, dass gegenüber noch den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts, in denen sich die Hochschulforschung und ihr folgend die Hochschuldidaktik intensiv mit Fachkulturen in einem weiten Sinne (der politische und soziale Einstellungen, kulturelle Präferenzen und Lebensstile einschließt) befasste, die Bedeutung von Fachkulturen und die Deutlichkeit der Grenzen zwischen ihnen abgenommen hat. Solche Gründe können gefunden werden in der Zunahme hybrider Disziplinen wie Biotechnik, Computerlinguistik, Molekularbiologie oder multidisziplinärer Fächer wie Umwelt- und Gesundheitswissenschaften, weiterhin in der rasanten Entwicklung multidisziplinärer Forschungsprojekte, dies nicht zuletzt in Folge einer starken Verschiebung der Forschungsförderungspolitik zugunsten problemorientierter Aufgabenstellungen, auf die die Wissenschaften mit durchaus pragmatischen Fächerkombinationen reagieren. Schließlich hat in der Lehre die sog. Bologna-Reform einerseits zur Entwicklung einer Fülle von neuen Studiengängen, die verschiedene Fächer zusammenbinden, geführt, andererseits aber auch durch die allgemein vorgegebenen Rahmenordnungen des Studiums (Modularisierung, studienbegleitende Prüfungen) mutmaßlich eine Angleichung der Strukturen und Organisation der Lehre bewirkt.

Angesichts dieser Widersprüche ist schon länger die Frage gestellt, welche Bedeutung Fachkulturen für die Habitusentwicklung ihrer Studierenden und Lehrenden aktuell noch haben – und in welchem Sinne (vgl. Huber, 1998, 2011). Auf diese Frage führt auch eine Sichtung des Forschungsstandes, über die hier kurz referiert werden soll (für aus-

fürlichere Rückblicke vgl. Huber, 1991, 1998; zu den grundsätzlichen Problemen der Begriffe Kultur und Fach vgl. Huber, 2011).

Die erste Annäherung einiger Hochschuldidaktiker an das Thema Fachkulturen war eine Folge ihrer Zuwendung zur Theorie und Erforschung der Hochschulsozialisation (vgl. Bargel, Framhein, Huber & Portele, 1975), in der sie einen umfassenden Rahmen zur Erklärung der Bedeutung suchten, den intentionales Lehren und Lernen und deren Reform unter den anderen gesellschaftlichen und institutionellen Einflüssen auf die Entwicklung der Studierenden haben könnten (vgl. Huber, 1980; Portele & Huber, 1983; vgl. auch Jenert, 2012, S. 68ff.). In diesem Zusammenhang wurde auch das Werk von Pierre Bourdieu rezipiert (Liebau & Huber, 1985; Schütte, 1975), der in seiner praxeologischen Theorie der gesellschaftlichen Reproduktion den Fachkulturen einen bedeutenden Platz zuweist und zumal die soziale Rekrutierung ihrer Angehörigen, aber auch deren kulturelle Präferenzen und sublimen Strategien der Distinktion untereinander aus dieser Perspektive untersucht hat (vgl. exemplarisch Bourdieu, 1982, 1984). Großen Einfluss gewannen die Konzepte des Habitus und der Topographie des sozialen Raums. Den Habitus konzipiert Bourdieu als das System, generative Prinzip oder die „strukturierende Struktur“ der Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmuster (oder -dispositionen) der Angehörigen einer Gruppe, hier einer Disziplin, die zusammen deren Kultur ausmacht. Zugleich ist er „strukturierte Struktur“, die den historischen und sozialen Lebensbedingungen der jeweiligen Gruppe, genauer: der Position im sozialen Raum, die sie nach der durchschnittlichen Zusammensetzung ihres ökonomischen, sozialen und kulturellen „Kapitals“ einnehmen kann und den mit ihr gegebenen Praxen und Handlungsmöglichkeiten, entspricht und diese reproduziert (vgl. z.B. Bourdieu, 1982, bes. S. 277ff.).

Im weiteren Verfolgen der Frage nach Fachkulturen kam die umfangreiche angloamerikanisch geprägte Forschung zu *disciplinary cultures* in den Blick. Diese nimmt, verkürzt und verallgemeinernd gesagt, eine ethnographische Perspektive auf die Fachkulturen (ebenso wie auf die Hochschulkulturen) ein, in der eine Fülle vielfältiger Befunde zu den unterschiedlichen Einstellungen, Arbeitsstilen, Kommunikationsformen, kulturellen Präferenzen usw. erscheint (exemplarisch Becher, 1981, 1989; Clark, 1987; als Überblick z.B. Välimaa, 2008). Diese gehen einerseits weit über nur epistemologische Differenzen hinaus; andererseits ließ diese Forschung die gesellschaftskritische Analyse der Funktion der Fächer für die Reproduktion der gesellschaftlichen Hierarchien vermissen (vgl. Huber, 1990).

Impulse aus beiden Richtungen wurden in deutschen Studien aufgenommen: Zum Beispiel haben Schütte (1982) und Frank (1990) den Prozess der Habitusbildung, die Einübung des fachspezifischen wissenschaftlichen Denkens und daraus folgender Einstellungen zum eigenen und zu anderen Fächern am Beispiel von Jura bzw. von Biologie und Psychologie sehr detailliert und vertieft untersucht. Engler (1993), eher ethnographisch vorgehend, hat in Fallstudien anschaulich belegt, wie schnell schon Studienanfängerinnen und -anfänger in ihren Lebensstilen und sozialen Praktiken unterschiedliche fachkulturelle Habitus zeigen; Schaeper (1997) wiederum zeigt unter dem Stichwort Lehrkulturen das Zusammenspiel von fachspezifischen Rahmenbedingungen der Lehre, subjektiven Lehrorientierungen und -stilen und sich so heranbildendem Lehrhabitus auf.

Nach einem zwischenzeitlichen Abflauen des Interesses – jedenfalls in Deutschland – wird das Thema Fachkulturen in der Hochschuldidaktik durchaus wieder beliebt (vgl.

Dudeck & Jansen-Schulz, 2006; Fleischmann, Entner, Prebeck & Schroeder, 2018; Gebhardt, 2012; Jenert, 2012; Langemeyer, Fischer & Pfadenhauer, 2015; Meyer, 2019; Multrus, 2004; Weigand, 2012 u.v.a.). Für diese Literatur lässt sich, auch dies notwendigerweise verallgemeinernd, sagen, dass sie weder die gesellschaftstheoretische noch die ethnographische Perspektive weiter verfolgt. Zum einen Teil geht es darin nicht um Forschung: Fleischmann et al. (2018) wollen vorstellen, wie sich Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker ein Verständnis von Fachkulturen erschließen können, grenzen dies aber alsbald auf Lehrkultur, Lehrstile und -formen ein (vgl. bes. S. 99ff.). Denselben Focus zeigen Langemeyer et al. (2015) schon im Titel ihres Bandes, in dem im übrigen die Zukunft der Lehr-Lernforschung im Mittelpunkt steht. In den Beiträgen zum Band von Dudeck und Jansen-Schulz (2006) geht es fast ausschließlich um Gender-Aspekte von Fachkulturen (wobei der Begriff selbst nicht thematisiert wird). Soweit empirische Forschung dokumentiert wird (wie in den Dissertationen von Gebhardt, 2012; Jenert, 2012; Meyer, 2019; Multrus, 2004; Weigand, 2012), ist zu beobachten, dass die Autoren, selbst wenn sie in einleitenden Rückblicken an die gesellschaftstheoretische und ethnographische Fachkulturforschung noch erinnern, sich in ihren Untersuchungen und nachfolgenden Auswertungen auf Aspekte des fachspezifischen Umgangs mit Lehre und Studium beschränken. Das erbringt durchaus wichtige Ergebnisse, z.B. für Orientierungen, Erfahrungen von und Strategien des Umgangs der Studierenden eines Faches in ihrer sozialen Zusammensetzung mit den jeweiligen Studienstrukturen, was sich zusammen in in dieser Hinsicht distinkten Fachkulturen, eigentlich: Fächergruppenkulturen (Multrus, 2004) oder, noch schärfer zugespitzt, in lokalen Studienprogrammulturen (Jenert, 2012) manifestiert.

Gleichwohl: Von den von Huber (1991) aus der Literatur abgeleiteten Dimensionen für die Beschreibung von Fachkulturen im weiteren Sinne – (1) politische und soziale Einstellungen, (2) soziales Klima, (3) Lebensstile und Geschmackspräferenzen, (4) epistemologische Merkmale, (5) Lehrorientierungen und -konzepte, (6) Lehr-Lern-Organisation und (7) Zusammensetzung der Studierendenschaft – werden die ersten drei kaum mehr, das letzte eher für sich allein behandelt. Auch wenn die internationale, vor allem angloamerikanische Forschung hier nicht gleichermaßen referiert werden kann, sei doch hervorgehoben, dass Trowler (2009) angesichts der Vielfalt der Aspekte von Fachkultur und fließender Begriffe ausdrücklich dafür plädiert, sich, wenn es um Studienreform gehen soll, auf die Untersuchung von *teaching and learning regimes*, Lehr-Lern-Kulturen, zu konzentrieren.

Die Gründe für diese Entwicklung sind gewiss vielfältig: Vor allem könnten Zweifel (die schon seit längerem geäußert worden sind, vgl. Brew, 2001; Huber 1998, 2011; Trowler 2009), ob die Fächer noch so kulturell einheitliche und sozial voneinander distinkte Gebilde darstellen, dass sie auch die Entstehung eines fachspezifischen Habitus begünstigen, dabei eine Rolle spielen.

Nach diesem Befund verlangt also die Frage, welche Bedeutung Fachkulturen im weiteren Sinne aktuell (noch) haben, nach einer neuen Untersuchung – aber schon ob sich eine solche, zweifellos ein aufwändiges Unternehmen, überhaupt noch lohnt, ist nicht gewiss. Diese offene Situation veranlasste uns zu einer Pilotstudie, über die wir im vorliegenden Artikel berichten. Ziel war zu erkunden, ob (und wenn, in welchen ihrer Aspekte) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Fachkulturen auch heute noch als bestimmende Elemente ihres Lehr- und Forschungshandelns erfahren bzw. sehen.

1. 2 Design und Methode

Angesichts der sehr offenen Erkenntnislage entschieden wir uns für ein qualitatives Vorgehen mit Interviews, um unterschiedliche Sichtweisen differenziert erfassen zu können. Die möglichen Nachteile – z.B. dass wir weitgehend auf die artikulierbaren Sichtweisen und Sprachgewohnheit angewiesen sind, d.h. mehr über das Sprechen über sich selbst und andere als über tatsächliche Wirkverhältnisse erfahren – fielen gegenüber diesem Vorteil weniger ins Gewicht.

Befragt wurde eine Gelegenheitsstichprobe etablierter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Die Gruppe stammt überwiegend aus nordrheinwestfälischen Universitäten und wurde so gewählt, dass die in früheren Untersuchungen (vor allem Becher & Trowler, 2001) berücksichtigten Fächer bzw. Disziplinen weitgehend abgedeckt und darüber hinaus neuere (z.B. Informatik) sowie hybride Fächer (z.B. Erziehungs- und Gesundheitswissenschaften, Computerlinguistik, Fachdidaktiken) einbezogen sind. Die individuellen Personen wurden nach bei ihnen vermuteter Auskunftsfähigkeit und -bereitschaft ausgewählt. Fast alle Interviewpersonen (IP) hatten etliche bis viele Erfahrungen in fächerübergreifender Kooperation, in aller Regel in interdisziplinären Forschungsprojekten, lediglich manchmal in der Selbstverwaltung und nur ausnahmsweise in der Lehre, letzteres primär im Kontext des Lehramtstudiums. Auffällig war zudem, dass weniger als ein Drittel der Befragten Studium, Promotionszeit und berufliche Laufbahn in nur einem einzigen Fach verbracht hat; alle anderen haben – teils sehr bewusst und gezielt – mehrere Fächer gleichberechtigt neben- oder nacheinander studiert bzw. in diesen gearbeitet.

Die Erhebung wurde als Leitfadeninterview durchgeführt. Das teilstandardisierte Leitfadeninterview lässt hinreichend Offenheit zu, um die Sichtweisen der IP, die uns – unserer Fragestellung entsprechend – besonders wichtig sind, zur Geltung kommen zu lassen, erlaubt aber im Gegensatz zu offeneren Interviewformen, dass vorab als wichtig eingeschätzte Inhalte auch tatsächlich angesprochen werden.

Der Leitfaden findet sich am Ende des Artikels. Wie üblich, enthält er eine begrenzte Menge an Hauptfragen, hier acht, wobei die siebte Frage durch die Thematisierung von sieben separaten Dimensionen ungewöhnlich umfangreich ist. Diesen Hauptfragen sind jeweils mehrere Detaillierungsfragen zugeordnet. Biographische Information wird, wie ebenfalls üblich, zu Beginn abgefragt. Inhaltlich deckte der Leitfaden folgende Aspekte ab: Fachzugehörigkeit, Erfahrungen mit Angehörigen anderer Fächer, Beobachtungen dabei und die explizite Frage danach, ob es sinnvoll ist, Fächer als unterscheidbare Fachkulturen zu sehen. Einen weiteren wichtigen Teil bildeten Fragen zu den oben bereits erwähnten sieben Dimensionen von Fachkulturen.

Um zu vermeiden, dass Pauschalisierungen und Allgemeinplätze die Diskussion fremder Fächer bestimmen, sollten die interviewten Personen ein Vergleichsfach, von dem sie nach eigener Einschätzung am meisten wussten, genauer beschreiben.

Die Interviews waren für eine knappe Stunde geplant, dauerten aber tatsächlich zwischen 40 und 110 Minuten (siehe Tabelle 1). In Fällen von Zeitknappheit wurde den interviewten Personen dennoch große Freiheit bei der Wahl der Gesprächsinhalte gelassen, da schwer zu antizipieren war, welche Themen interessante Beobachtungen und Interpretationen erbringen würden; lediglich bei relativ eindeutigen Abwegen wurde vorsichtig zum Leitfaden zurückgeführt. Deswegen decken nicht alle Interviews alle Aspekte ab.

Tab. 1: Liste der Interviews

<i>Fach</i>	<i>Kürzel</i>	<i>Status</i>	<i>Länge</i>	<i>Vergleichsfach</i>
Betriebswirtschaftslehre	BWL	Prof.	00:48	Informatik
Biologie	Bio	Prof.	01:05	Mathematik
Chemie	Chem	Nachwuchsgruppenleitung	01:52	Physik
Chemiedidaktik	ChemD	Prof.	01:01	Philosophie
Computerlinguistik	CL	Prof.	01:30	Informatik
Erziehungswissenschaft	EW	Assistent	01:07	Psychologie
Geschichtswissenschaft	Gesch	Prof.	00:58	Biologie
Gesundheitswissenschaften	Ges	Prof.	00:57	Soziologie
Informatik	Inf	Prof.	01:10	Psychologie
Linguistik	Ling	Prof.	01:10	Informatik
Literaturwissenschaft	Lit	Prof.	01:09	Kunstgeschichte
Maschinenbau	MaschB	Prof.	01:02	Elektrotechnik
Mathematik(didaktik)	MathD	Prof.	01:58	Volkswirtschaftslehre
Physik	Phy	Prof.	01:13	Angewandte Mathematik
Sozialwissenschaften	SozW	Prof.	00:55	Volkswirtschaftslehre
Theologie	Theo	Prof.	00:50	Geschichtswissenschaft

Insgesamt gab es wenig Schwierigkeiten in den Interviewverläufen. Allerdings war die Zeit z.T. je nach vorheriger Vereinbarung knapp, bei einigen IP zu knapp bemessen. Ungeduld war trotzdem selten und die Auskunftsfreudigkeit insgesamt hoch. Das galt allerdings interessanterweise nicht für alle Fragen gleichermaßen; für welche und warum weniger, werden wir unten diskutieren. Nur für manche IP war das Thema aufgrund ihrer Fachlichkeit vertrautes Terrain (Gesch, SozW).

Die Interviews wurden aufgezeichnet und aufgrund des Pilotcharakters der Untersuchung nur an besonders charakteristischen Stellen wörtlich transkribiert (allerdings unter Glättung von Syntax und Grammatik) und im übrigen inhaltlich zusammengefasst. Wir geben die jeweilige Quelle mit dem in der Tabelle genannten Kürzel für das Fach an; um die Anonymität zu wahren, kennzeichnen wir das Geschlecht der Befragten nicht, sondern sprechen durchgehend von ihnen als Interviewperson (IP).

Die von uns gewählte Auswertungsmethode lässt sich wohl am treffendsten als Interpretation beschreiben. Zentral war uns die Angemessenheit angesichts der offenen und reflexiven Interviewsituation. Wir hatten keine Hypothese zu den Ergebnissen; Ziel war es zu ermitteln, ob die IP Fachkulturen in ihren expliziten und impliziten Äußerungen als so relevant einordnen, dass sich eine ausführliche Untersuchung zum Thema als lohnenswert erweisen könnte. In den Schritten lehnt sich das hier verwendete Verfahren an die dokumentarische Methode nach Bohnsack an (z.B. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013): Die Darstellung der Selbst-, aber auch der Fremdbeschreibung verdankt sich

einer *formulierenden Interpretation*, d.h. wir verdichten die Inhalte dessen, was gesagt wurde, und geben sie wieder. Hierbei bleiben wir innerhalb der Perspektive der IP, was auch daran deutlich wird, dass Formulierungen übernommen werden (ggf. als wörtliche Zitate, in der Regel als indirekte Rede). Die zweite Fragestellung konzentriert sich darauf, wie sich die IP zum Thema Fachkulturen verhalten; dies entspricht im zentralen Impetus der *reflektierenden Interpretation* nach Bohnsack et al., da hier der Orientierungsrahmen, den die IP selbst setzen, zumindest teilweise verlassen wird – teilweise, da die Interviewer selbst Teil des Systems sind. Allerdings ist eine komparative Analyse oder Typologie explizit *nicht* das Ziel unserer Untersuchung.

Über die qualitative Analyse wird in zwei Teilen berichtet. Abschnitt 2 enthält eine Beschreibung der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Fächer. Aus ihr wird ersichtlich, was die IP als wichtige Elemente von Fachkulturen sehen und was nicht, welche Gegenüberstellungen sie machen und welche Kategorien sie bilden. Leitender Gesichtspunkt für die Darstellung ist, wie oben erwähnt, innerhalb der Perspektive der IP zu bleiben. Der Stil dieser Abschnitte ist dementsprechend narrativ und die Darstellungen sind ausführlich. Die darauf folgenden drei Abschnitte beschreiben das *wie* – die Haltung der IP zum Thema Fachkulturen und die verwendeten Distinktionen; entsprechend diesem Fokus sind sie stärker analytisch.

2 Aussagen über Merkmale der Fächer

2.1 Vorbemerkung

In unserem Leitfaden sind mehrere Fragen vorgesehen, mit denen die IP aufgefordert wurden, sich ausdrücklich über andere Fächer zu äußern: eine allgemeine zu Beobachtungen von Fachunterschieden überhaupt („Wenn Sie mit Mitgliedern anderer Fächer kommunizieren oder kooperieren: Drängen sich Ihnen da bestimmte Beobachtungen auf?“), eine spezifische, mit der sie gebeten wurden, ein ihnen besonders gut bekanntes anderes Fach zunächst einmal in ihrer eigenen Strukturierung zu beschreiben („Wenn Sie dieses Fach mit dem eigenen vergleichen: Was sind die Unterschiede, was die Gemeinsamkeiten?“) und eine weitere mit der Bitte, diese spontane Beschreibung ggf. bezüglich darin noch nicht erwähnter Dimensionen zu ergänzen („Zur systematischen Beschreibung von Fachkulturen sind vielfach folgende Dimensionen verwandt worden ... Könnten Sie bitte Ihre Beschreibung in den anderen Dimensionen vor allem für das Fach X noch ergänzen?“). Faktisch unterscheiden sich die Interviewverläufe sehr stark darin, auf welche dieser Fragen die IP ihre ausführlichsten Antworten über andere Fächer gegeben haben, und manche von ihnen haben auch noch andere Fragen als diese spontan für solche Äußerungen genutzt. Im Folgenden werden diese Äußerungen unabhängig von der Stelle im Interview, an der sie gemacht wurden, unter dem Stichwort „Fremdwahrnehmungen“ zusammengeführt.

Wie unten noch ausführlicher zu kommentieren, war auffällig, wie stark sich die IP bei diesen Antworten oder überhaupt im Gesprächsverlauf auf ihr eigenes Fach zurückwandten. Es scheint uns daher lohnend, auch diese Äußerungen, ebenfalls ohne Rücksicht auf ihren Ort im Interview, hier unter dem Stichwort „Selbstbeschreibung“ zusammenzuführen.

ren und mit den Fremdwahrnehmungen zu konfrontieren. Das bietet einen weiteren Vorteil: Während es uns in dieser Exploration nicht möglich ist, den Prozess der Herausbildung des Habitus (produziert durch die Fachkultur und sie reproduzierend, wie es bei Bourdieu heißt), der größtenteils unbewusst bleibt, zu studieren, zeigt sich in der Konfrontation, wie die Beobachtungen der fremden Kultur die Wahrnehmung der eigenen zu Bewusstsein bringen.

Die folgenden Abschnitte enthalten verdichtete Beschreibungen der Inhalte. Charakteristische Aussagen werden als wörtliche Zitate übernommen, Aussagen ansonsten in indirekter Rede zusammengefasst. Die Gliederung der folgenden Abschnitte verdankt sich einer üblichen Aufteilungen von Fächern in die Fächergruppen Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften ergänzt wurde. Mathematik und Informatik werden oft den Naturwissenschaften zugeordnet, sind hier aber separat gestellt, weil ihnen auch in den Interviews eine Sonderstellung zugeschrieben wurde, genauso wie der Maschinenbau als einziger Vertreter der Ingenieurs- oder Technikwissenschaften der Kürze der Darstellung halber den Naturwissenschaften zugerechnet wird. Die Gesamtgruppierung wurde aber pragmatisch und in Ermangelung einer besseren Alternative (etwa einer empirisch begründeten Clusterbildung von Fächern; siehe etwa Multrus, 2004, 2019) vorgenommen.

2.2 Mathematik, Informatik

2.2.1 Mathematik

Mathematik erscheint selbst den Disziplinen, die sich mathematischer Verfahren bedienen, als eine besondere Wissenschaft (und die Mathematiker als spezielle Menschen, ganz anders als die Physiker (Phy)), ganz gewiss keine Naturwissenschaft, denn anders als diese brauche sie sich nicht daran zu messen, ob ihre neuen Erfindungen die Natur richtig beschrieben – also eigentlich *par excellence* eine Geisteswissenschaft (Phy). Die Mathematiker hätten noch mehr ein Gefühl für die Einheit der Mathematik – im Unterschied zu anderen Fächern, die sich immer stärker auseinanderentwickeln (Bio). In Mathematik gebe es die Zuschreibung von Befunden zu Personen, wie in der Informatik, nicht (Inf), und die Zeitskalen wissenschaftlicher Entwicklung seien in ihr ganz anders (Phy). Mathematik und mit ihr die mathematisierten Naturwissenschaften haben allerdings aus der Sicht eines (Verhaltens)Biologen ihre Begrenzung darin, dass sie keine Individuen kennen. Nach politischem Interesse schauend finde man hier vielfach „nerds“ (Bio 25:20). In der Lehre seien die Formen streng getrennt (Bio); es dominierten Vorlesung und Übung, in der ersteren immer noch der Tafelanschrieb, weil es um die schrittweise Entwicklung von Modellen oder Formeln gehe (so auch in der Physik). In diesen Vorlesungen gebe es so gut wie keine Interaktion; Vorlesungen in Biologie seien viel unterhaltender, vielleicht aber auch weniger fordernd als in Mathematik (Bio). Die Studierenden hätten Kontakt (zunächst einmal) stärker zu den Übungsgruppenleitern (Bio).

Auch in der Selbstbeschreibung tritt die Besonderheit oder Einzigartigkeit der Mathematik hervor. Mathematiker zu sein erscheint in gewissem Sinne als existentieller und unteilbarer Anspruch: an die Studierenden, das Studium als Enkulturation und Chance der persönlichen Entwicklung zu begreifen, sich wirklich hinein zu begeben; an die Professoren, selbst im Denken zu bleiben, nicht die Forschung an Arbeits- oder Projektgruppen zu

delegieren (während schon die Fachdidaktik der Mathematik, erst recht andere Fächer ja ganze Systeme von Drittmittelprojekten aufbauten). In der Mathematik etwa sei Vorläufiges keine mögliche Form der Erkenntnis (MathD), seien verschiedene Zugangsweisen nicht Thema, sei die Fachsprache so sehr mit dem Denk- bzw. Lernprozess verknüpft und mithin sequenziert, dass man z.B. Begriffe oder Probleme, die Inhalt höherer Semester sind, unmöglich ohne diejenigen erklären könne, die in den ersten Semestern gelehrt wurden, und so scharf gegen andere Fächer abgegrenzt, dass man sie sich nicht von dort aus erschließen könne (MathD). Ohne die Kategorien von Bernstein (1977) heranzuziehen, beschreibt die IP damit das Curriculum der Mathematik als Paradebeispiel für den Kollektionscode. In einer gewissen Spannung dazu beobachtet dieselbe IP, dass die Studierenden nicht nur im Masterstudium an die Forschung herangeführt, sondern schon zu Studienbeginn zur Selbständigkeit hingeführt würden, weil sich ja auch die Wissenschaftler nicht in einer grundsätzlich anderen Lage als jene, nämlich immer sehr rasch vor noch unbeantworteten Fragen sähen (MathD).

2.2.2 Informatik

Die Informatik wird als Teil eines rasanten gesellschaftlichen Wandels und selbst in einer äußerst dynamischen Entwicklung begriffen beschrieben. In der Fremdbeschreibung aus Sicht einer IP aus der Linguistik ist sie zu sehr auf Neues aus; sie eile nach jeder Lösung eines Problems gleich weiter zu einem nächsten, sei an der Rückbeziehung auf Theorien nicht so sehr interessiert und somit in gewissem Sinne oberflächlich. Sehr pragmatisch sei sie darauf aus, neue Projekte zu akquirieren und dafür auch fächerübergreifende Kooperationen gewissermaßen locker einzugehen (Ling).

Aber auch in der Selbstbeschreibung scheint ein Bild dieser Disziplin auf, in dem sie sehr mit einer Vielzahl von Modellbildungen und Machbarkeitsstudien beschäftigt ist, während der Blick auf das Große und Ganze allzu sehr unterbleibt (Inf). In der Lehre rangiere die digitale Vermittlung von Wissen weit vor derjenigen durch Bücher (CL). Zum sozialen Klima heißt es, die Hierarchie werde wenig betont (viel weniger als beispielsweise in der Psychologie), Duzen sei allgemein verbreitet (Inf).

2.3 Natur- und Technikwissenschaften

2.3.1 Biologie

Die ausführlichste Fremdbeschreibung der Biologie stammt von einer IP aus der Geschichte. Sie schreibt dieser einerseits eine ökologische Orientierung zu, andererseits ein geringes Interesse und Verständnis für gesellschaftspolitische Fragen. Die normative Ebene von Wissenschaft spiele im Alltag eine geringe Rolle; vielmehr sei dieser von einem *output*-orientierten Wissensverständnis und Begeisterung für neue Entdeckungen bestimmt, nicht an großen Theorien, sondern allenfalls an Modellbildungen interessiert. Diese Beschreibung der Fachkultur der Biologie betrifft also primär ihre wissenschaftstheoretische Charakteristik und zeichnet diese, zusammengenommen, eher als eine positivistische. Die Lehre wirke, so dasselbe Interview, eher wie ein gehobener Schulunterricht, begleitet von guten Lehrbüchern, aber im Unterschied zu z.B. Geschichte nicht re-

flexiv. Wenig wird zum sozialen Klima bemerkt: Nachlässiger Dresscode wird als ein Element am Rande erwähnt. Ebenso die Hierarchie: der Umgang miteinander sei entspannt, bis in die Prüfungen hinein (Gesch).

In der Selbstbeschreibung wird dieser epistemologische Charakter der Biologie als genereller nicht beleuchtet; stattdessen heißt es, dass die Biologie in sich viel stärker sich auseinander entwickle als z.B. die Mathematik. Mit Verwunderung wird konstatiert, dass die Biologie, mindestens die Verhaltensforschung, von den noch exakteren, stärker von Mathematik und Technologie bestimmten Disziplinen wie Physik, Informatik, Chemie herablassend behandelt würde – ein kleiner Hinweis auf noch virulente Statuskämpfe im akademischen Feld (s.u. Abschnitt 4.). In Bezug auf die Lehre seien zwar gelegentliche Diskussionen über Lehrveranstaltungsformen festzustellen, aber wenig kontinuierliches Interesse an Hochschuldidaktik. Das soziale Klima sei entspannt, informell, unhierarchisch; z.B. gehe man quer zu den Statusgruppen gemeinsam zum Mittagessen. Andererseits hätten die Studierenden Kontakt (zunächst einmal) stärker zu den Übungsgruppenleitern (Bio).

2.3.2 Chemie

Zu diesem Fach tauchen in unserem Material kaum Wahrnehmungen aus anderen Fächern auf. Dafür bildet sich ein um so deutlicheres Selbstporträt heraus, und zwar ähnlich aus der Sicht einer IP aus der Physik, die zur Zeit in der Chemie arbeitet, und einer IP aus der Sicht der Fachdidaktik, die womöglich etwas distanzierter ist als es die eines Fachvertreters im strengeren Sinne wäre. In letzterem treten weniger die epistemologischen Merkmale hervor – zu ihnen gehört ein starker Vorrang quantitativ messender Grundlagenforschung, mit dem eine gewisse Skepsis gegenüber der oft qualitativ arbeitenden praxisorientierten Forschung der Fachdidaktik einhergeht. Stärker kommen die Arbeits- und Sozialformen ins Bild: Während die Ausprägung von Hierarchien, z.T. ausgesprochen autoritären Strukturen, je nach Universität, also lokal, variieren könne, sei ein Merkmal für die Chemie im Unterschied zu vielen anderen Fächern überall charakteristisch: die selbstverständliche Präsenz aller Mitglieder aller Statusgruppen in ihren Arbeitsräumen über den ganzen Tag, wie es eben für solche Laborfächer gefordert sei. Infolgedessen seien auch die Hochschullehrer eigentlich ständig erreichbar – wiederum im Unterschied zu anderen Fächern, in denen sie oft nur zu ihren Lehrveranstaltungen und Sprechstunden anreisen würden – und seien Absprachen und informelle Gespräche viel leichter und häufiger. Allerdings steht dagegen ein enormer Arbeitsdruck: In fachübergreifenden Sitzungen wären die Chemie-Professoren gegenüber Vertretern anderer Fächer oft sehr ungeduldig, auch wenn sie selbst durchaus lange redeten. Chemiker seien extrem fachmotiviert, sonst wären sie gar nicht an der Universität, könnten sie doch anderswo bei weitem mehr verdienen. (Nach Phy gilt das auch für andere Natur- und Ingenieurwissenschaften.) Sie seien oft bis in den Abend hinein in der Universität; das könnte einer der Gründe sein, warum kulturelle Aktivitäten selten seien und jedenfalls im Gespräch nur eine geringe Rolle spielten. Andere Beobachtungen werden ausdrücklich zunächst nur für den eigenen Standort, also lokal, geltend gemacht, ob sie sich auch anderswo anstellen lassen, bleibt offen: eine bewusste Förderung von Frauen in Studium, wissenschaftlichem Nachwuchs und bei Berufungen, ein starkes aktuelles Engagement für Flüchtlinge und eine merkliche

Aktivität in der Hochschulpolitik, weil Chemie hier ein kleines Fach sei, das sich behaupten müsse (ChemD). Die Lehre sei eindeutig an der Fachsystematik und am Transport von Faktenwissen orientiert: klare Sequenzierung von Grund- und darauf aufbauendem Wissen, von Grundtraining und dann erst freieren Arbeitsformen in den Laboren (und das sei auch nötig); die einzelnen Lehreinheiten seien so stark festgelegt, dass die Lehrenden ausgetauscht werden könnten; sogar die Dissertationsthemen würden zumeist durch die Lehrenden formuliert und vergeben. Vorlesungen dominierten, Seminare seien selten, absolut essentiell sei die Laborarbeit (ChemD). Lehre sei kein Mittel, um Erkenntnis zu generieren (Chem).

2.3.3 Physik

In der Fremdwahrnehmung der Physik durch andere Fächer kehren am deutlichsten Elemente wieder, die auch schon von Becher und Trowler (2001) angesprochen wurden: Aus der Sicht der IP aus der Biologie erscheint sie ein wenig arrogant gegenüber anderen, z.B. der Biologie, nach dem Motto „Ist Bio überhaupt Wissenschaft?“, „[Die dachten] wir arbeiten nur mit Bleistift und Papier und schreiben nur auf, was die Tiere machen“ (Bio 18:10); aus der Sicht der Chemie-Fachdidaktik ist sie rigide in der Markierung von Grenzen zwischen ihrem Revier und dem anderer Fächer und sehr anspruchsvoll in ihren Erwartungen an die Lernleistung der Studierenden (ChemD). Beide notieren allerdings auch die kulturellen und Statusunterschiede schon innerhalb des Faches selbst: zwischen theoretischer und experimenteller Physik.

In der Selbstbeschreibung der Physik zunächst von einer IP aus der theoretischen Physik (Phy), dann auch von einer IP, die zur Zeit in der Chemie arbeitet (Chem), wird, nicht überraschend, betont, dass die (theoretische) Physik sich als Grundlagenforschung verstehe, nicht anwendungsorientiert, und als solche viel stärker konzeptuell arbeite als z.B. die Chemie (was kein Werturteil sein solle); das reiche bis in die Forschungsanträge hinein und gelte auch noch für die Lehre (Chem). Bei der Auswahl numerischer Verfahren entschieden Physiker aber, anders als Mathematiker, pragmatisch, eher nach Kosten-Nutzen-Erwägungen, und griffen deshalb auch gern auf bewährte Verfahren zurück, anstatt ein neues aufwendig zu testen und zu implementieren (Phy). Bezüglich der Hierarchie ist das Bild gebrochen; ihrer scharfen Ausprägung sei komplementär eine „Fraternisierung auf der Ebene der Arbeitsgruppe“ (ChemD II 6:50). Einerseits also gehören schon studentische Hilfskräfte zur Arbeitsgruppe und machen kleine wissenschaftliche Projekte; wie in der Chemie (und auch den Ingenieurwissenschaften) erhöht die Tatsache, dass die Kollegen tagsüber präsent sind, die Ansprechbarkeit (Phy). Andererseits gibt es Menschen, die „nachdem sie sich selber dann als Lehrstuhlinhaber bezeichnen“ können (Phy 29:50), sich auch so fühlen und zur traditionellen Organisation „wie vor hundert Jahren“ (ebd. 29:40) zurück kommen. Die Lehre in der Physik sei stark durchstrukturiert; im 5. und 6. Semester könne man zwischen theoretischer und experimenteller Ausrichtung wählen, aber auch dort habe jede Veranstaltung einen festen Themenkanon, der auch gebraucht werde (Phy). Die andere IP betont zudem, die Lehre der Physik sei stark an der Entwicklung von Modellen orientiert, die mathematisch und mit Bildern erarbeitet würden (Chem). Die typischste Lernsituation seien Übungszettel mit konkreten Aufgaben bzw. Problemen, die man ausgehend von dem Gerüst, das man in Vorlesungen, Skripten, even-

tuell Büchern bekommen hat, zu lösen hat. Die IP aus der Chemie beschreibt außerdem auffällige Elemente eines Habitus der Studierenden und Doktorandinnen und Doktoranden, und zwar das starke Engagement in Rollenspielen und einen spezifischen Humor. Die Sitcom *Big Bang Theory* illustriert den „nerdigen“ Habitus von Physikerinnen und Physikern wie auch die Unterschiedlichkeit zu anderen Fächern sehr gut: „Das ist schon sehr, sehr spezifisch für die Physik, dass man da einen speziellen Lebensstil pflegt“ (Chem 56:14).

2.3.4 Maschinenbau

Der Maschinenbau ist hier eingeordnet, weil in unserer Stichprobe dieses Fach als einziges aus den Ingenieurwissenschaften vertreten ist. Eigentlich müssten diese als eigene Gruppe repräsentiert werden. Fremdbeschreibungen aus anderen Fächern liegen uns hierzu kaum vor.

In der Selbstbeschreibung erscheint das Fach als in Forschung und Lehre anwendungsnah, in den Gegenständen vielfältig und in den Arbeitsformen kooperativ. Es hat ein klares Lehrkonzept nach einem festen Stoffkanon. Für den wissenschaftlichen Nachwuchs ist es wichtig, dort mit eigenen Vorlesungen hineinzukommen, für die Studierenden, diese strikte Sequenz Stufe für Stufe zu bewältigen (MaschB). Die Arbeit sei hochgradig organisiert und wenig explorativ (wie in mancher Forschung), und Maschinenbauer würden in ihren Fähigkeiten konkret für Arbeiten in der Industrie ausgebildet (Chem).

2.3.5 Gemeinsamkeiten der Fächergruppe

In den Fremd- und Selbstbeschreibungen schälen sich gewisse *Gemeinsamkeiten* der Naturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in ihrer Denkweise, in der Lehrorientierung und in den Arbeits- und Sozialformen heraus. Der Anspruch der theoretischen Physik auf den Spitzenplatz unter den Wissenschaften wird wie bei Becher (1989) bestätigt. Als Hauptbeobachtung zu den experimentell arbeitenden Fächern äußert eine IP aus der Literaturwissenschaft, dass sie für das Problem dessen, was Humboldt Artikulation nennt, die Gestaltgebung des Gedankens in der Spracharbeit, kein Verständnis hätten, nicht etwa weil sie böswillig seien, sondern „weil das offensichtlich nicht der Problemhorizont der Technik- und Naturwissenschaften ist“ (Lit 7:49). In den Überzeugungen zur Lehre steht die Vermittlung von Grundlagenwissen unverrückbar oben und ebenso deren sequentieller Aufbau: es müsse eben zuerst ein großes Maß an Sachwissen und Handwerkszeug erworben werden (Chem). Darauf sind das Grundstudium und die Prüfungen ausgerichtet, und von den Studierenden wird verlangt, dass sie sich das nötige Vorwissen, falls nicht vorhanden, vorher aneignen (z.B. in Brücken- oder Förderkursen). In der Lehre sind Vorlesungen vorherrschend, Seminare selten; Diskussion im engeren Sinne spielt wegen der Priorität des Ziels Wissensvermittlung in der Lehre weder der Chemie noch der Physik eine Rolle (Chem). Hingegen machen die Laborpraktika etwa in Chemie oder Physik ca. 50% der Ausbildung aus; sie seien essentiell, geradezu ein Gütezeichen der deutschen Ausbildung (ChemD).

Für die Arbeits- und Sozialformen ist bestimmend, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für ihre Arbeit auf ihre Labore angewiesen sind; entsprechend sind sie meist den ganzen Tag in der Hochschule präsent und mithin leicht ansprechbar; sie müs-

sen sich in gemeinsames Equipment teilen und arbeiten – wie es heißt: selbstverständlich – immer in/mit Arbeitsgruppen. (Das gilt auch für die Informatik.) Die Kontakthäufigkeit ist entsprechend höher als in anderen Fächern, allerdings abhängig von der Größe des Faches bzw. der Arbeitseinheit. Der Umgang miteinander ist informell, lässig, zuweilen sogar ruppig. Die Kleidung ist vorwiegend für den internen Arbeitstag funktional, weder auf Präsentation (außer wenn Außenkontakte, z.B. mit der Industrie anstehen (Phy)) noch auf Selbstexpression angelegt, besonders lässig in der Physik und ähnlich in der Mathematik (Phy, Chem). Der Maschinenbau bildet hier, zumindest in der Außenwahrnehmung, eine Ausnahme.

2.4 Geisteswissenschaften

2.4.1 Geschichtswissenschaft

In den Fremdbeschreibungen hört man leicht kritische Töne. Aus der Sicht der Betriebswirtschaftslehre heißt es, dass sich in dieser Wissenschaft eine Menge „über subjektive Wahrnehmungen, über Netzwerke [...], über Autorengruppierungen“ erkläre (BWL 18:26). Aus der Sicht der IP aus der Theologie klammert die Geschichtswissenschaft normative Grundfragen aus, sie versuche stattdessen, historisierend alles aus historischen Kontexten und Relationen zu erklären (Theo).

In der Selbstbeschreibung wird hervorgehoben, dass in diesem Fach im Wesentlichen noch in Einzelarbeit geforscht und darüber auch in Buchform publiziert wird. „Die Forschungskonzeption der Gruppenforschung ist für uns wirklich fremd“ (Lit 10:10 für die Geisteswissenschaften generell). Das Buch ist wichtig: wenn man ein Buch schreibe, denke man konzeptionell anders, komplexer, mit längerem Atem. Selbstkritisch heißt es, dass manche Autoren schöngeistig-belletristisch schrieben, mehr Worte und weniger begriffliche Schärfe produzierten als z.B. in der Biologie. Analog dazu werde die (große) Vorlesung, obwohl ja eigentlich didaktisch unsinnig, verteidigt und als Domäne der Professorinnen und Professoren behauptet (Gesch). Dennoch zeige sich die Geschichte im Vergleich mit der Biologie als diskursives Fach, für das die Diskussion das Wichtigste sei. Geschichtswissenschaftliche Publikationen richteten sich im Gegensatz zu denen anderer Fächer an sehr unterschiedliche Zielgruppen und erzählten durchaus auch Geschichten, bei denen die Wahl von Worten einen großen Unterschied machen könne (Gesch).

Die Geschichte habe eine gewisse Phase der Orientierung an anderen Wissenschaften hinter sich, aber es komme langsam die Einsicht, dass man Dinge, die sich in den Naturwissenschaften bewährt haben, nicht einfach übernehmen könne, so dass sie sich langsam wieder auf ihren Eigenwert besinne (Gesch). Es werden auch Beobachtungen zur eigenen Fachkultur im weiteren Sinne mitgeteilt: Politische Einstellungen seien unter den Professoren profiliert und klar erkennbar – aber keineswegs übereinstimmend. Ferner gebe es zwar den ganz klassisch-bildungsbürgerlichen, durchgeistigt-weltfremden Habitus des Historikers nicht mehr, Diskussionen über Museen oder Ausstellungen seien aber ausgeprägt, der bildungsbürgerliche Schöngeist existiere noch; es gebe aber heute auch Sportgeschichte – eine Aussage, die nahelegt, dass dies vor einigen Jahren kein Thema gewesen wäre (Gesch).

2.4.2 Linguistik

In der Selbstbeschreibung der Linguistik – Fremdbeschreibungen wurden nicht abgegeben – fällt die Bedeutung von tieferem Verstehen auf. Sprachverwendung gehe immer mit einer gewissen Gehobenheit einher, die es in anderen Fächern etwa in der Informatik, so nicht immer gebe. Eine kritische Selbstbeschreibung sieht die Linguistik im Vergleich (etwa zur Informatik) als stärker hierarchisch geprägt, stark unterscheidend zwischen Zentrum (zu dem Analysen von Texten gehören) und Rand (an dem z.B. Spracherwerbstheorien stehen) und weniger offen für grenzüberschreitende Kooperationen.

Die Lehre der Linguistik sei durch starke Verschulung gekennzeichnet, es gebe feste Vorstellungen davon, was solides Wissen ist, was den Studierenden beigebracht werden muss, eine manchmal auch oberflächliche Unterscheidung zwischen Grund- und fortgeschrittenem Wissen (Ling). Das Linguistikstudium fördere die Sicht auf Puzzleteile (Wort – Satz – Text – Gespräche), weniger auf das Gesamt oder die Art und Weise der Verknüpfung. Die Linguistik folgt demnach klar einem Kollektionscode im Sinne Bernsteins. Aufgrund der großen Studierendenzahlen ergäben sich zudem ungünstige Interaktionsstrukturen mit wenig Beziehung und recht frontaler Vermittlung (Ling). Immerhin seien Seminare häufiger als z.B. in der Informatik (CL). Dem entspricht in der sozialen Dimension, dass Hierarchien viel stärker als in anderen Fächern ausgeprägt seien, was bis hin zu dem Kommentar führt, ein Miteinander sei für das Fach nicht typisch (Ling).

2.4.3 Literaturwissenschaft

Auch für dieses Fach haben wir nur eine Selbstbeschreibung. In ihr markiert die IP mit größter Entschiedenheit Individualismus, individuelles Arbeiten und Urteilen als maßgebliche Differenz gegenüber dem Teamwork in den Natur- oder auch den Sozialwissenschaften. Diese Wissenschaft sei von den Subjekten abhängig und müsse von ihnen als Subjekten vertreten werden (die IP beschreibt auch sich selbst als existentiell involviert, ohne Trennung von Arbeits- und Freizeit, Berufs- und Privatleben). Komplementär dazu sei sie in der theoretischen Reflektiertheit ihres Tuns vielleicht am weitesten von allen Fächern fortgeschritten (was in Diskussionen und Publikationen auch zur Gefahr werden könne) und ihre Mitglieder ungemein kritisch und streng im Urteil auch gegeneinander, z.B. gebe es nach Vorträgen keine Lobeskultur wie anderswo. Ähnlich auch in der Lehre: Sie sei stark lehrendenzentriert, von den Personen bestimmt; hochschuldidaktische Angebote wirkten demgegenüber mehr wie Verkaufskurse und drängen nicht so recht durch; Tendenzen, etwa (wieder) einen Kanon zu lesender Literatur zu etablieren, hätten es in dieser Fachkultur schwer (schwerer als z.B. in der Kunstgeschichte). Für die IP selbst sind am wichtigsten die Seminare. Zum sozialen Klima: Formelle Hierarchien mögen in anderen Fächern ausgeprägter sein; informelle Autoritäten gäbe es aber – zu Recht. Natürlich hänge es sehr von den Individuen ab, wie sehr sie sich persönlich in die Interaktion mit den Studierenden einbrächten (Lit).

2.4.4 Philosophie

Zur Fremdbeschreibung der Philosophie lassen sich einige Beobachtungen von Naturwissenschaftlern anführen. Die eine geht darauf, dass in diesem Fach die Hierarchie weniger ausgeprägt sei, es einen offenen Umgang und direkte Kontakte zwischen Studierenden und Professoren gebe und Studierende in hohem Grad über ihre Arbeit(en) bestimmen könnten (ChemD). Dazu steht allerdings eine andere Beobachtung im Widerspruch, dass die soziale Organisation in Philosophie im Vergleich zum eigenen Fach sehr hierarchisch anmutet, die Professoren seien wie Halbgötter (Bio). Die dritte hebt hervor, dass in diesem Fach, ganz anders als in den Naturwissenschaften, Vorträge oft abgelesen würden, weil eben hier jede Formulierung wichtig sei (Chem).

2.4.5 Theologie

Die uns zur (katholischen) Theologie vorliegende Selbstbeschreibung konstatiert zunächst, dass die Theologie bekanntermaßen in verschiedene (mindestens vier Disziplinen, ja Fachkulturen) aufgeteilt sei. Keine von ihnen habe wirklich eigene Methoden, sondern kultiviere jeweils entlehene, und zwar aus der Philosophie, Geschichte, Literaturwissenschaft und Pädagogik, die dann auch die Fachkultur – also eigentlich die verschiedenen Fachkulturen – prägten. Hauptaufgabe der systematischen Theologie, der die IP sich zu-rechnet, und zu der der methodische Bezug auf die Philosophie gehört, sei das hermeneutische Überprüfen von Wahrheitsansprüchen, auch das Befragen von normativen Grundlagen von Wissenschaften. Außerhalb der Philosophie und Theologie sei die Rede vom Wahrheitsanspruch etwas peinlich geworden, die Fächer hätten also eine Sonderstellung. Die Theologie halte sie aber aufrecht, selbst wenn man anerkenne, dass Erkenntnis immer vorläufig ist. Einzelarbeit ist vorherrschend (Zeit für individuelles Grübeln), Teamwork eher nur für Zuarbeiten beansprucht. Das Verfahren des *peer review* sei hier bezeichnenderweise nicht üblich. Mehrfach wird ein gewisses Unverständnis geäußert gegenüber empirisch arbeitenden oder mathematisch orientierten Fächern, die es nicht für notwendig halten, die normativen Grundlagen der Forschung offenzulegen oder zu reflektieren. Die IP überrascht es, wie die Vorstellung, es gäbe eine reine Beschreibung, in den Humanwissenschaften immer wieder um sich greift und die „Leute sich wissenschaftlich fühlen, wenn sie empirisch arbeiten, und dabei nicht offenlegen, warum sie gerade an dieser Sache empirisch arbeiten, mit welchen Methoden und warum sie diese Methoden wählen“ (Theo 16:00). Besonders gelegen scheint ihr daran, Fächer wie die Pädagogik aus dem rein Empirischen herauszulocken. Die klassische, allerdings nicht mehr sehr verbreitete, Lehre sei bestimmt vom Dozieren, die Vermittlung von Wissen bzw. Theorie gelte als vorrangig. Heute seien die Lehrformen (entsprechend den Bezugs-fächern?) unterschiedlich und es werde vieles toleriert, auch wenn die Idee eines kanonischen Wissens entschieden akzeptiert werde.

2.4.6 Gemeinsamkeiten der Fächergruppe

Auch für die Geisteswissenschaften schälen sich in den Fremd- und Selbstbeschreibungen gewisse Gemeinsamkeiten heraus, z.B.: „Gestaunt habe ich dann hier ... über die Geisteswissenschaftler, wie eloquent die sprechen können ... da habe ich echt gestaunt“ (Inf

6:41). „Die Leute (die aus den Geisteswissenschaften) hören sich gerne reden, die anderen können nicht reden... Wenn jemand eine tolle Rede hält, dann kommt sie von denen. Eine Laudatio oder ähnliches, wenn sie von den Naturwissenschaftlern kommt, ... können Sie vergessen“ (Bio 59:10). Auch Zweifel am Forschungsbegriff treffen die ganze Fächergruppe. „Man fragt sich ja [angesichts der so unterschiedlichen Ausprägungen von Evidenzkriterien] als Naturwissenschaftler, ob die da überhaupt forschen können, was machen die da eigentlich?“ (Inf 9:10). Wissenschaftstheoretische kritische und selbstkritische Reflexionen treten in den Interview dieser Fächergruppe stärker hervor als in anderen. Weitere Gemeinsamkeiten werden vor allem in Arbeits- und Sozialformen beobachtet. Allem voran: In ihnen ist Einzelarbeit (noch?) weit verbreitet, Teamwork eher marginal oder subsidiär, die für die Naturwissenschaften typische Arbeitsgruppe kaum anzutreffen. „Die jetzige Politik fordert ja eine strategische Ausrichtung (der Forschungsprojekte). Das ist aber den Geisteswissenschaften fremd“ (Lit 1:03:50). Während z.B. in der Chemie die Publikationen der Form nach standardisiert und wie überhaupt in den Naturwissenschaften meist auf Englisch verfasst sind, können sie in den Geisteswissenschaften sehr verschieden ausfallen und überwiegend auf Deutsch geschrieben werden. Hier werden (noch?) häufig Monographien (auch umfangreiche) produziert und als solche rezensiert. Individualität ist wichtig. Die Vorlesung als Ausdruck eines persönlich geprägten Gesamtentwurfs oder -konzepts spielt eine große Rolle, ist aber auch eigentümlich: „Die Geisteswissenschaftler, wenn sie einen Vortrag halten, die sitzen, die lesen vor in mindestens drei Sprachen, zitieren ganz viel, am Anfang ist es ein ganzer vielfältiger Strauß von interessanten Problemen, am Schluss ist es ein komplexes, ein Riesenproblem, das man nicht lösen kann“, was in Naturwissenschaften ganz anders sei (so die IP aus der Biologie, 10:30, eine Karikatur zitierend, aber zustimmend). Die Vorlesung wird evtl. auch als Domäne der Professorinnen und Professoren verteidigt.

2.5 Sozialwissenschaften

2.5.1 Betriebswirtschaftslehre (BWL)

BWL, hier von uns bei den Sozialwissenschaften eingeordnet, wird von einem Beobachter aus der Soziologie als in einem Spannungsfeld stehend beschrieben zwischen der Volkswirtschaftslehre (VWL), die sich in ihrer Suche nach statistisch fundierten Gesetzmäßigkeiten immer stärker naturwissenschaftlich geriere, und Sozialwissenschaften, von denen sie sogar qualitative Methoden und das Muster der Fallstudien übernehme (SozW). Wie auch sonst, aber hier besonders, gelte, dass die Differenzen innerhalb der Fächer größer seien als zwischen ihnen, auch in der BWL z.B. zwischen theoretischer und angewandter Orientierung, quantitativer und qualitativer Methode (CL). Sie erscheint stärker praxisorientiert und von den Aufgaben bestimmt, die ihr von außen gestellt würden (MathD). Es gehe in der BWL um Auftragsforschung, Verfügungswissen, Sozialtechnologie (SozW). Von ihren Studierenden gingen keine Impulse zur Veränderung aus, denn sie betrachteten und wählten dieses Studium lediglich als Durchlaufstation, nicht als intrinsisch wichtigen Lebensabschnitt (MathD). Zum sozialen Klima: „Die Wirtschaftswissenschaftler kamen mit Mänteln und eleganten Schuhen und so besonderen Brillen, so Zeitgeistbrillen“ (Inf 47:00). Es gebe hier viel mehr Anzugträger (als etwa in der Mathematik) und Sekretä-

rinnen in den Vorzimmern der Professoren – vielleicht Anleihen im Habitus an die Geschäftswelt, mit der es die BWL stark zu tun habe (MathD). In ihrer Freizeit seien sie vermutlich eher beim Golf als bei anderen Hobbies zu finden (CL).

In der Selbstbeschreibung wird ebenfalls eine erhebliche interne Heterogenität der Methoden und Fachgruppen erwähnt, wobei die Erkenntnisziele andererseits als ähnlich beschrieben werden. In der Lehre gehe es weniger um Verstehen: Studierende seien mittels Fleiß erfolgreich, weil das Wissen umfangreich und wenig strukturiert, aber im Arbeitsleben notwendig sei (BWL). Die IP sieht bei sich und den Fachkollegen den Wunsch nach verständnisorientiertem Lernen, der sich aber im Moment nicht erfüllen lasse. Zum sozialen Klima wird wenig ausgesagt; es hängt nach der Beobachtung der IP (wie vieles andere auch) weniger am Fach als an einzelnen Personen.

2.5.2 Erziehungswissenschaft

In einer kurzen Fremdbeobachtung wird der Erziehungswissenschaft eine unklare Haltung gegenüber normativen Aussagen vorgehalten: sie beanspruche, keine normativen Vorstellungen von z.B. Bildung zu verfolgen, habe sie aber doch (Theo).

In der Selbstbeschreibung wird für die Erziehungswissenschaft beansprucht, dass es ihr im Unterschied etwa zur Erkenntnis von Gesetzmäßigkeiten in der Psychologie auf Ziel-, Reflexions- und Handlungswissen und generell auf Praxisrelevanz ankomme. Entsprechend: Die Diskurse in der Schulpädagogik würden national geführt, im Unterschied zu anderen Fächern selten in internationalen Publikationen. Andererseits wird eingeräumt, dass die Begriffe der Erziehungswissenschaft schwammiger seien als z.B. der Psychologie. Ansonsten kommt aber alsbald das Gefühl zum Ausdruck, die Erziehungswissenschaft und die Fachdidaktik werde von anderen Fächern gering geachtet und ihre Studierenden würden als solche zweiter Klasse behandelt (EW). Die politischen Einstellungen werden – ein seltenes Beispiel für eine Beobachtung zu diesem Thema – als eher linksliberal gekennzeichnet (EW).

2.5.3 Gesundheitswissenschaften

„Gesundheitswissenschaften“ fungiert als ein gemeinsames Dach über einer Reihe von Fächern, die an sich je ihre eigenen Traditionen und evtl. auch Fachkulturen haben. In der Selbstbeschreibung erscheinen die internen Beziehungen dieser Fächer kaum anders als sonst externe Beziehungen zu anderen Fächern. Nähe oder Ferne zwischen ihnen würden (wie sonst auch) in erster Linie durch persönliche Faktoren bestimmt, sodann durch externe Anforderungen wie z.B. Programme der Forschungsförderung beeinflusst, und um diesen zu entsprechen, wiederum durch die verschiedenen Kompetenzen, die es zu kombinieren gelte. Man verhalte sich dabei pragmatisch, eben ganz auf angewandte Forschung orientiert. Die Verschiedenheit der Fächer begründe auch eine große Heterogenität der Lehrenden; ihr entspreche die große Heterogenität der Lernenden (mit einem starken Anteil von Frauen einerseits, von Studierenden mit Migrationshintergrund andererseits), mit der man aber positiv umzugehen suche. Schon deswegen gebe es ein Engagement für Hochschuldidaktik und Bemühen um innovative Ansätze: ein Lehr-Café zum Austausch über Erfahrungen, hochschuldidaktische Fortbildung der Lehrenden z.B. zur

Motivierung und Aktivierung von Studierenden oder zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase (Ges).

2.5.4 Psychologie

Aus der Erziehungswissenschaft heraus wird über sie gesagt, dass sie einen vergleichsweise sehr engen Paradigma-Bezug zeige, an den ihre Mitglieder sich auch halten müssten, wenn es ihnen um Anerkennung im Fach, erfolgreiche Karriere und Einwerbung von Drittmitteln gehe. Sie verkürze pädagogische Prozesse und ihre Resultate auf formalisierte Konstrukte; in ihrer Forschung betreibe sie sehr kleinteilig-spezialistische und eng an die jeweilige Methode gebundene Untersuchungen und verstehe sich dabei eigentlich als Naturwissenschaft; sie sei auf Erkenntnis von Gesetzmäßigkeiten aus, im Unterschied zur Erziehungswissenschaft (EW). Ein Informatiker beobachtet aus der Sicht seines Faches kritisch, dass die Untersuchungen der Psychologie auf sehr kleinen Populationen (z.B. *undergraduates* der Psychologie), die keineswegs repräsentativ für die Welt seien, beruhen, woraus dann weitreichende Aussagen gefolgert würden. Im Verhältnis zu seinem Fach seien die Formen des Umgangs miteinander höflicher, die internen Hierarchien aber stärker ausgeprägt (Inf). In der Lehrorientierung werde, wie in einer Naturwissenschaft, großes Gewicht auf Grundlagenwissen gelegt, darauf das Grundstudium ausgerichtet und die Prüfungen als Wissensabfrage (auf der Basis von bestimmten, ihrerseits schematisierten Aufsätzen) angelegt (EW). (Eine Selbstbeschreibung der Psychologie liegt nicht vor.)

2.5.5 Soziologie

Die Soziologie, so eine Fremdbeschreibung aus den Gesundheitswissenschaften (die ihrerseits vielfach soziologische Methoden einsetzt), sei viel stärker als diese auf Grundlagenforschung und die Entwicklung von Theorien ausgerichtet, darum z.B. auch erfolgreicher in der Einwerbung von Förderungen durch die DFG statt anderer Drittmittel (Ges). Aus der Sicht der Mathematik unterscheiden sich Sozialwissenschaftler in der Erlangung von Erkenntnissen und dem Umgang mit ihnen von Mathematik und Naturwissenschaften – insgesamt ein anderer Habitus (MathD). Im politischen Interesse rangiere sie vor den anderen Fächern (auf den folgenden Rängen: Geschichte, Biologie, Physik, Informatik) (Gesch).

In der Selbstbeschreibung (durch jemand, der auch für die Fachdidaktik zuständig ist) wird gegenüber dem geläufigen Bild eines linken Faches Kritik an der Entwicklung des Faches geäußert. Wie andere Fächer auch werde die Soziologie mehr und mehr durch Drittmittelprojekte bestimmt, also von der Förderungspolitik abhängig (SozW). Politisch begreife das Fach sich (noch?) als Verführungskritik nach allen Seiten. In der internen Kommunikation kehre aber die Lehrstuhlherrschaft wieder und statt Teamwork faktisch feudalistische Strukturen; die Professoren eigneten sich durchaus wieder die Ergebnisse der von ihnen Abhängigen an. In der Kleidung äußere sich mehr eine individuelle Lebensstilorientierung als eine Fachkultur (EW). Zu ihr gehören nach Fremdbeschreibung offenbar „Soziologenschuhe“ (z.B. rote Sneaker; Inf 45:55).

2.5.6 Gemeinsamkeiten der Fächergruppe

Fragt man auch für die Sozialwissenschaften nach *Gemeinsamkeiten*, so ist die Antwort schwieriger. Mehr noch als in den beiden anderen Fächergruppen wiederholen sich hier die Hinweise auf die großen Differenzen innerhalb der Fächer. Wenn auch in unterschiedlichem Grad tragen sie Elemente sowohl der Geistes- als auch der Naturwissenschaften in sich. Ein spannungsvolles Nebeneinander von Theorie- und Praxisorientierung, von hie auf Konstruktion von Gesetzmäßigkeiten, da auf Verstehen von Fällen orientierten Ansätzen oder von quantitativen versus qualitativen Methoden ist, wenn auch in unterschiedlichen Proportionen, in allen zu beobachten. Das gilt auch für Arbeitsformen und Publikationsmodi: Es finden sich sowohl Einzelarbeit wie Arbeitsgruppen, sowohl Bücher und Essays wie als Forschungsberichte standardisierte Artikel. Die Ausprägungen von internen Hierarchien sind offenbar im Fluss und die Aussagen über sie widersprüchlich.

2.6 Fazit zu den Aussagen über Fächer

Es existieren in den Köpfen der Befragten durchaus Bilder von (den) anderen Fächern, deutlicher oder undeutlicher je nachdem, wie viel sie mit ihnen zu tun haben. Allerdings treten als deren Konturen in erster Linie epistemologische Merkmale hervor, in zweiter Linie die Arbeitsformen (auch: Publikationsformen), die eng damit zusammenhängen, und schließlich, schon etwas seltener, die Lehrorganisation. Nur auf Nachfragen und im Ganzen zufällig kommen gleichsam als Farbtupfer Beobachtungen zu den anderen Dimensionen einer Fachkultur im weiteren Sinne, also politischen Einstellungen, Umgangsformen, Kleidungsstilen ... hinzu; etwas weniger tupfenhafte Beobachtungen teilten nur einzelne IP mit. Möglicherweise sind die weiteren Elemente von Fachkulturen nicht (mehr) so auffällig, dass sie als Reibungsfläche erfahren werden.

Die Bilder für die Fächer sind alles andere als einheitlich. Überall treten alsbald innerhalb ihrer Unterschiede oder gar Brüche hervor, die entweder mit den fachlichen Unterabteilungen bzw. Teildisziplinen oder gar direkt mit den Persönlichkeiten in Verbindung gebracht werden. Ersteres gilt besonders für die epistemologischen, letzteres besonders für die übrigen fachkulturellen Merkmale. Andererseits werden in bestimmten Dimensionen Gemeinsamkeiten beschrieben, die über die Grenzen einzelner Fächer hinausreichen und für ganze Fächergruppen bestimmend sind. Als solche lassen sich, aus alten Unterscheidungen vertraut, die Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften erkennen – so jedenfalls in unserer Auswahl von Fächern. In einem größeren träten vermutlich noch Ingenieurwissenschaften oder Medizin hinzu. Es ist anzumerken, dass einige Befragte von sich aus einen Teil ihrer Selbst- und Fremdbeschreibungen auf solche Fächergruppen beziehen. Ob sie tatsächlich das ‚bessere‘ (trennschärfere, substantiellere) Ordnungssystem bilden, lässt sich allein mit unserem Interviewmaterial kaum prüfen; charakteristisch ist allerdings, dass das eigene Fach tendenziell differenziert und als in sich uneinheitlich beschrieben wird, während die Fremdwahrnehmung von Fächern deutlich einheitlicher ist.

Generell würden die Unterschiede schwächer: In der Forschung würden die Grenzen der Fächer aufgeweicht durch Förderstrukturen, die Fachkombinationen forderten; die Disziplinen folgen in ihrer Entwicklung nicht mehr ihrer Eigendynamik, sondern reagierten auf extern gesetzte Rahmenbedingungen; der Druck der Konkurrenz in Ausschreibungen und Wettbewerben schaffe neue Herausforderungen (EW 1:03:43). Auch in der Lehre

hätten sich die Fächer nach den Beobachtungen mancher „im Zuge der Bologna-Reformen sehr stark angeglichen“ (SozW 6:50). (Mit dieser Aussage kontrastieren allerdings die doch noch merkblichen Unterschiede in Lehrorientierungen und Lehrstilen, die in den Interviews hervortreten.)

Becher (1989; vgl. auch Becher & Trowler, 2001) hat zur systematischen Einordnung der von ihm untersuchten Disziplinen eine Matrix aus den (epistemologischen) Dimensionen „rein – angewandt“ und „hart – weich“ (ziemlich eng verbunden mit „quantitativ-messend“ vs. „qualitativ interpretierend“) konstruiert. Ungeachtet einiger Skrupel wegen auch von ihm schon beobachteter Unterschiede innerhalb der Fächer hat er diese doch als ganze in den Feldern dieser Matrix lokalisiert. Das scheint, fast vierzig Jahre Wissenschaftsentwicklung später, für etliche der in den Interviews behandelten Fächer (z.B. Biologie, Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften, Betriebswirtschaftslehre, Gesundheitswissenschaften, Informatik) nicht mehr möglich: Angewandte oder hybride (also Praxis bzw. Personen aus der Praxis integrierende) Forschung nimmt hier immer mehr Raum ein, und die methodischen Auseinandersetzungen um quantitativ vs. qualitativ (o.ä.) sind auch innerhalb der Fächer gegenwärtig.

Deswegen scheint auch eine Rangordnung der Disziplinen als ganzer entlang dieser Skalen – mit Physik als „rein + hart“ an der Spitze und Sozialarbeit als „angewandt + weich“ am Ende – innerhalb der Akademia so nicht mehr möglich. Zudem tritt neben eine solche Ordnung nach theoretischem Rang, selbst wo sie latent noch wirksam sein mag, in der hochschulpolitischen Praxis eine andere: nach praktischem Erfolg bzw. sozialem und politischem Gefragtsein, wie es sich in der Höhe eingeworbener Drittmittel und Zahl geförderter Projekte manifestiert. Unten werden wir fragen, ob jenseits einer so klaren Rangordnung vielleicht doch unterschwellig Wertehierarchien wirksam sind, nach denen bestimmte Merkmale das eine (das eigene?) Fach über andere erheben. Insgesamt waren klar wertende Aussagen der Art „Fach X steht höher als Fach Y“ in den Gesprächen allerdings ausgesprochen selten.

Bourdieu (1984) hatte die auch von ihm beobachteten Unterschiede der Fachkulturen noch in einen plausiblen Zusammenhang mit den sozialen Schichten, aus denen sie sich in erster Linie rekrutierten, bringen können (allerdings auf der Grundlage auch seinerzeit schon etwas älterer Daten aus den 60iger Jahren). Zur Ermittlung eines solchen Zusammenhangs fehlt in unserer kleinen Stichprobe von vornherein die statistische Basis. Aber es fehlt auch in den Äußerungen unserer IP jeglicher Anhaltspunkt dafür: Die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft war unseren IP, sofern das Gespräch überhaupt bis zu diesem Punkt gekommen ist, schon für das eigene Fach meist nicht genau bekannt, für die anderen Fächer noch weniger. Den Gesundheitswissenschaften bescheinigte die IP aus diesem Fach eine hohe Heterogenität der Studierenden mit einem großen Anteil von solchen mit Migrationshintergrund; für die Theologie vermutete die betreffende IP einen vielleicht etwas höheren Anteil an Akademikerkindern; Mitglieder einer der Universitäten sprachen von einer sehr lokalen Herkunft ihrer Studierenden. Im Übrigen aber fanden die Befragten die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft offenbar nicht auffällig, nicht des Wissens und nicht der Rede, geschweige denn irgendwelcher Folgerungen daraus wert. Als entscheidend galt ihnen (nur) die Studien- bzw. genauer: Fachwahlmotivation, und diesbezüglich pflegten sie allerdings durchaus bestimmte Annahmen (in Physik

oder Mathematik: *nerds*; in BWL an materieller Verwertung des Studiums interessiert, in VWL oder Politik an politischer Karriere; in Psychologie: biographisch motiviert; in Gesundheits- oder Erziehungswissenschaft Studierende, die Fächer mit sehr harten Anforderungen scheuen; in Soziologie nicht solche mit sehr guten Abiturnoten, weil die sich anderswo profitabler investieren ließen, usw.). Auch die soziale Zusammensetzung des Lehrkörpers war nirgendwo ein Thema. Allenfalls wird erwähnt, dass es im Fach X oder Y einen vergleichsweise hohen Anteil von Frauen gibt (ChemD, EW, Ges).

Das Bild von der Verortung der Fächer in einem Spektrum politischer und sozialer Einstellungen scheint noch diffuser. Vorab wird von unseren IP bezweifelt, dass diese innerhalb der Universität relevant sei, man Aussagen für ganze Fächer überhaupt machen könne oder das Rechts-Links-Schema dafür noch taue. In einer Aussage stehen am konservativen Pol des Spektrums Fächer wie Jura, Physik, Informatik, in dieser Rangfolge, dem eigenen Fach, Gesundheitswissenschaften, am anderen Pol gegenüber (Ges), in einer anderen VWL (relativ konservativ) gegenüber der Soziologie (relativ progressiv). Bei Anlegung eines Rechts-Links-Spektrums bleibt für eine IP (SozW) die linke Seite ganz frei; von der Mitte nach rechts hin folgen sich Geschichte, Soziologie, Rechtswissenschaft; für eine andere IP (EW) reihen sich von links Erziehungswissenschaft, Soziologie und Geschichte (schon gespalten) zur Mitte hin, Rechtswissenschaft ebenfalls ganz rechts. Für beide sind Fächer wie Biologie, Physik, Informatik, aber auch Psychologie relativ unpolitisch. Zufolge einer weiteren IP (Bio) nimmt schon das Interesse an Politik von Soziologie und Geschichte über Biologie, Physik, Informatik hin zu Rechtswissenschaft deutlich ab. Wenn hier überhaupt Übereinstimmungen zu finden sind, dann in der Ansiedlung von Rechtswissenschaft am rechten bzw. konservativen Ende des Spektrums (aber nur durch Fremdbeschreibungen) und in der Annahme, dass einige Fächer wenig politisch sind (die Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik und evtl. die Psychologie), während andere in ihrer Arbeit Belange des Gemeinwohls berühren – so die Gesundheitswissenschaften oder die Biologie bzw. Ökologie – und schon deswegen zuweilen in Politik involviert würden. Generell werden die Studierenden als unpolitisch (anders als früher) oder nicht politisiert gesehen.

Auf die Gesamtheit unserer Interviewtexte gesehen besteht zwischen den Fremdbeschreibungen anderer Fächer und der Selbstbeschreibung des eigenen ein erhebliches Ungleichgewicht zugunsten der letzteren, das wir bei der Planung so nicht erwartet hätten. Offenbar ist das Interesse an der Charakterisierung oder gar rangmäßigen Einordnung der anderen Fächer, vielleicht aber auch an der (hochschul-)politischen Auseinandersetzung mit ihnen nicht hoch; zweifelsohne stellt es keine typische oder geübte Diskursform dar. Groß ist hingegen das Interesse am eigenen Fach und der Darstellung seiner Vielfalt und Besonderheiten: vielleicht Ausdruck des Bedürfnisses, sich angesichts der Pluralität von Wissenschaftsformen der eigenen zu vergewissern? Oder Folge einer durch Anforderungen von außen (bei Forschungsanträgen oder gegenüber Interventionen des Rektors oder ...) schon zur Routine gewordenen Übung der Selbstdarstellung?

Zusammenfassend: Mit Ausnahme einer fachlich mit dem Thema befassten Person hat keine der interviewten Personen eine *Fachkultur* im weiteren Sinne dieses Wortes im Zusammenhang beschrieben. Sehr selten hat jemand von sich aus andere als die immer in den Vordergrund tretenden epistemologischen Merkmale des eigenen oder anderer Fä-

cher und die damit zusammengehenden Charakteristika der Arbeitsformen und des Lehrbetriebes erwähnt. Nur punktuell kamen einzelne Beobachtungen zu Kleidungsstilen oder Umgangsformen vor. Sonst aber wurde erst auf unsere Fragen hin auf weitere Dimensionen von Fachkultur eingegangen – dies übrigens obwohl sich die meisten IP schon vielfältig zu fächerübergreifender Kooperation (in Lehr- oder Studiengangskommissionen, Modulgruppen, für Anträge auf Forschungsförderung usw.) veranlasst gesehen, viele Erfahrungen damit gesammelt und sich auf einen pragmatischen Umgang mit solchen Anforderungen verständigt haben. (Man wisse daraus z.B., dass unter gleichen Begriffen fachweise Verschiedenes verstanden werden könne, die theoretischen Differenzen wären auch interessant, aber sie gründlich zu diskutieren fehle immer wieder die Zeit; vgl. Inf 32.01ff., Ges 18:17).

Fachkulturen in dem o.g. umfassenden Sinne sind demnach im Bewusstsein der Akteure für den Hochschulalltag, ihre Wahrnehmungen und Praktiken nicht (mehr) bestimmend, jedenfalls nicht so im Vordergrund, dass sie sich von sich aus darauf beziehen würden.

Ganz anders, wenn man nur deren epistemologische Dimensionen in den Fokus rückt: In ihr zeichnen die IP deutliche Profile, sowohl von anderen wie auch und vor allem vom eigenen Fach. Allerdings erscheint auch dieses nicht mehr als Einheit, sondern innerhalb eines jeden eine große Vielfalt. Diese Vielfalt wurde von der Mehrheit der IP, teils sehr deutlich, unterstrichen. Manche IP äußerten die Vermutung, man könne Fachkulturen eher für Fächergruppen oder -verbände identifizieren, denen sich mehrere Fächer (oder Teile von ihnen) zuordnen könnten.

3 Die Haltung der Interviewpartnerinnen und -partner

In den folgenden Analysen werden die Aussagen der Befragten daraufhin ausgewertet, wie sie sich zu unserer Frage nach den Fachkulturen *verhielten* – was sie thematisierten und was nicht, welche Werte in ihren Aussagen zum Ausdruck kamen, und die Art und Weise, wie das Feld erschlossen und die Aussagen getroffen wurden. Dieser Fokus bietet einen zweiten Zugang zu Fachkulturen und mag die Ergebnisse der ersten Analyse ergänzen, vielleicht aber auch erweitern.

Wie oben berichtet, war in der Mehrzahl der Interviews eine große Zurückhaltung bei der Beschreibung anderer Fachkulturen zu erkennen, soweit es um andere als ihre epistemologischen Merkmale ging. Zuweilen wurden die Skrupel explizit gemacht; in der Regel zeigte sich die Zurückhaltung aber darin, dass die IP von sich aus kaum Fachkulturunterschiede benannten oder, sofern sie das taten, ihre Aussagen dazu implizit oder explizit einschränkten.

Diese Zurückhaltung steht in einem merkbaren Kontrast dazu, dass viele IP das Thema Fachkulturen durchaus als relevant einschätzten, als es in den einleitenden Bemerkungen zu den Interviews eingeführt wurde. Zudem verstehen sie sich dezidiert als *Fachleute*. Wiederholt treten Statements auf wie das folgende: „Man muss in einer Disziplin sicheren Boden gewonnen haben, dann kann man andere angucken ...“; man könne nicht von allem ein bisschen lernen (Inf 54:00). „Ich finde selbst es wichtig, dass es diese Fächerkulturen und -grenzen gibt im Sinne von: dass jeder weiß, wo die Grenzen sind und

wo das eigene Fach steht“, womit es sich beschäftigt, „... dass wir die eigene Fachkultur kennen müssen, um Interdisziplinarität ausüben zu können“ (ChemD II 47:15). Oder, ganz allgemein: „Es gibt nach wie vor Fachkulturen und ich finde es auch gut“ (CL 23:29).

Wie berichtet, nutzten viele IP den für die Fremdbeschreibung vorgesehenen Interviewteil dazu, das eigene Fach ausführlicher zu beschreiben, umso dringlicher übrigens, als dieses, wie oben erwähnt, oft als in sich ausgesprochen heterogen wahrgenommen wurde. Dieses Vorgehen lässt sich vielleicht am besten als Zeichen einer kritischen Identifizierung mit dem eigenen Fach verstehen, die ohne eine Distanzierung von anderen Fächern auskommt und sich zentrale Differenzen gewissermaßen einverleibt hat.

Dem anderen Fach wurde in der Regel Respekt entgegengebracht, wobei seine Eigentümlichkeiten (sofern solche überhaupt beobachtet wurden) akzeptiert wurden, das Andersartige jedenfalls nicht kritisiert und so das Interview auch an keiner Stelle als Anlass für Klatsch oder Streit genommen wurde. Auch wenn Bilder von anderen Fächern in den Köpfen (oder Diskursen) durchaus noch lebendig zu sein schienen, war eine merkbare Scheu zu spüren, diese in Aussagen zu fassen, die dann womöglich als Stereotype oder Vorteile, als vereinfachend oder diskriminierend erlebt werden.

Generell wurden viele Fragen gewissermaßen pragmatisch beantwortet, d.h. ohne besonders bedeutsame Beobachtungen hervorzuheben, ohne theoretische Kategorien heranzuziehen, aber auch ohne dass eine besondere Neugierde deutlich wurde. Davon gibt es natürlich Ausnahmen, etwa ein theologisches Interview, das die Selbstsicht bestimmter Wissenschaften, sie könnten wertfrei beschreiben, was in der Gesellschaft der Fall ist, als Unsinn und dringend zu hinterfragen explizit kritisierte, sowie eine IP aus der Geschichte, die mit dem Thema Fachkulturen theoretisch vertraut war und entsprechend differenziertere Beobachtungen machte.

Wie die beiden letztgenannten Fälle schon ahnen lassen, zeigten die jeweiligen Zugänge zum Thema oft eine Färbung, die sich aus dem fachlichen Hintergrund der IP erklären lässt. So war in den Wissenschaften, die in der Selbstbeschreibung erheblichen Wert auf Selberdenken legten (etwa die Mathematik, Physik und Chemie), auffällig, dass Fachkulturen gewissermaßen gedanklich rekonstruiert wurden, wobei augenscheinlich davon ausgegangen wurde, dass man sie sich so erschließen kann; auf Theorien wurde kein Bezug genommen. IP aus anderen Fächern näherten sich der Aufgabe eher beschreibend (CL, Theo, teils Chem). In nur wenigen Interviews (Gesch, SozW) wurde auf explizites Wissen bzw. Theorien zurückgegriffen.

4 Distinktionen und Werte

Nun ist die direkte Frage nach möglichen Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Fächern vielleicht tatsächlich etwas peinlich. Lässt sich in dem, was nicht direkt ausformuliert, sondern implizit gemeint oder mitgesagt wird, mehr über Fachkulturen oder deren Relevanz finden?

In der Tat stellten unsere IP durchaus nicht selten Merkmale verschiedener Fächer einander gegenüber oder hoben Unterschiede zwischen den eigenen und anderen Fächern hervor, oft in der Figur „wir – die (anderen)“. Das war auch zu erwarten, da wir mit manchen unserer Fragen ausdrücklich zu solchen Gegenüberstellungen aufgefordert haben.

Als sog. Distinktionen im Sinne von Bourdieu werden solche Äußerungen interessant, wenn die Diktion oder der Kontext vermuten lässt, dass in ihnen explizit oder unterschwellig eine Werthierarchie wirksam ist, nach der bestimmte Merkmale das eine (meist das eigene) Fach über andere erheben. Waren trotz der beschriebenen generellen Zurückhaltung solche Distinktionen in den Interviews zu spüren?

4.1 Werte in Bezug auf Wissenschaftlichkeit

Ein (wohl erwartbares) Beispiel für Distinktionen sind Andeutungen von Zweifel, ob das, was andere machen, wirklich Forschung darstelle, die in unterschiedlicher Form – pointiert, formelhaft-glatt oder (selbst)ironisch – auftraten.

Ein sehr deutliches Beispiel für eine direkte und entschiedene Positionierung findet sich bei einer IP aus der Literaturwissenschaft, die durchgehend das Prinzip der Individualität hochhält: „Die Forschungskonzeption der Gruppenforschung (wie in den Naturwissenschaften) ist für uns wirklich fremd“ (Lit 10:10). Sie wolle nicht Forschungslücken füllen, die, so legt der Kontext nahe, ihr zugewiesen werden, fühle sich auch nicht einem methodischen Ansatz verpflichtet (wie in der Rechtswissenschaft), sondern wolle Probleme lösen, nur geleitet von der Komplexität des jeweiligen Gegenstands. Auch im theologischen Interview wird betont, dass in der Theologie mehr Zeit zum Grübeln oder Nachdenken zur Verfügung stehe und es weniger darauf ankomme, viele Quellen zu lesen (also gelehrt oder geschäftig zu sein), denn – in einer etwas ironischen Wendung – „es gibt manchmal ein Problem, das man lösen muss“ (Theo 33:11).

Die IP aus der Mathematikdidaktik benennt, zunächst aus der Perspektive der Mathematik und mit spürbarem Unverständnis gegenüber der Didaktik, den hohen Anspruch in der Mathematik, selbst zu denken; Erkenntnis sei nicht delegierbar, so wie auch Vorläufiges keine mögliche Form der Erkenntnis darstelle. Man sei als Wissenschaftler im Prinzip im gleichen Boot wie ein Anfänger und könne sich nicht durchlavieren, indem man auf jemanden verweise oder seine Autorität spielen lasse. Typisch für Mathematiker sei, immer Neues erobern zu wollen, und in der Mathematik zähle sehr viel mehr als anderswo, was jemand persönlich geleistet habe.

Ganz anderer Art ist eine Distinktion, die im historischen Interview eine kleine, aber auffällige Rolle spielte. Die IP erwähnte, ihr Fach habe, da es tatsächlich mit Geschichtenerzählen befasst sei, einen gepflegten Stil. Dieses Erzählen verlange sprachlich-stilistische Eingängigkeit, auf die andere Fächer keinen entsprechenden Wert legten.

Eine IP aus der BWL wiederum lehnt – hier im expliziten Kontrast zur Informatik – Forschung, die nicht zur Theorieentwicklung beiträgt, ab; die Rückführung auf Theorie sei wichtig. Für die Informatik hingegen sei Beschreiben, d.h. der Befund, so hat sie den Eindruck, bereits wertvoll.

Ein letztes Beispiel stammt aus der Physik. Die Tatsache, dass sich eigene Gedanken oder Theorien in experimentellen Ergebnisse als falsch erweisen können, die Sache also immer noch da sei (etwas, das auch von der IP aus der Chemie erwähnt wurde), lege den Physikern eine gewisse Disziplin auf, nicht nur „tolle Theorien“ zu entwickeln (Phy 07:54).

Die (selbst)ironisch-distanzierte Form der Distinktion ist nicht häufig; freilich ist die Abgrenzung schwierig. Das offensichtlichsste Beispiel stammt aus der Theologie, für die sich Wahrheit als zentraler Begriff darstelle; daraus, dass außerhalb der Philosophie und

Theologie die Rede vom Wahrheitsanspruch etwas, so die IP wörtlich, „peinlich“ geworden ist (Theo 7:34), ergebe sich eine Sonderstellung. Als zweites Beispiel für die selbstironische Form mag folgendes Zitat eines Informatikers dienen: „Evidenzkriterien – es ging darum, wie man in den verschiedenen Disziplinen Evidenz dafür hat, dass man ein Forschungsergebnis geschafft hat. Das ist ja wirklich sehr verschieden. ... Man fragt sich ja als Naturwissenschaftler, ob die da [scil. Geisteswissenschaftler] überhaupt forschen können, was machen die da eigentlich?“ (Inf 9:10).

Ohne Umschweife werden Distinktionen lediglich dort thematisiert, wo man sich als abgewertet erlebt. Die IP aus Fachdidaktik bzw. Lehrerbildung etwa sprechen an, dass die Fachdidaktik von den Fachwissenschaften als wissenschaftlich zweitrangig und ihre Studierenden in Veranstaltungen, die sie zusammen mit Hauptfachstudierenden besuchen, als solche zweiter Klasse behandelt würden (EW 36:14). Beispiele für diese Abwertung finden sich mehrfach in unseren Interviews, etwa die Abgrenzung (standardisierter) biologischer Publikationen von solchen der Fachdidaktik: „Die Didaktiker können bloße Vorschläge etwa zum Unterrichtseinstieg veröffentlichen, das könnte ich in der Biologie nie machen“ (Bio 39:10; ähnlich MathD).

Zugleich findet die IP aus der Biologie sich verglichen mit anderen Fächern auch in der Position des Abgewerteten, etwa seitens der Physiker, die sich fragten, „ob wir eigentlich Internet hätten“, oder dächten, „wir arbeiten mit Papier und Bleistift ... wir schreiben nur auf, was die Tiere machen“ – und das obwohl die Biologie ein sehr hohes, aber oft übersehenes Drittmittelaufkommen habe. Solche Abwertungen finden sich übrigens auch innerhalb der Biologie selbst, etwa vonseiten der Molekularbiologie gegenüber der Verhaltensforschung: „Das ist doch gar keine Wissenschaft, was ihr da macht“ (Bio 19:50).

Ein komplexes Beispiel für Distinktionen stammt von einem Erziehungswissenschaftler, der sich über die Psychologie äußert. Einerseits erkennt er deren präzise Begrifflichkeiten an und schätzt sie; die eigenen Begrifflichkeiten seien schwammiger. Er erlebe „viele Psychologen, die mittlerweile ihre Wissenschaft als Naturwissenschaft verstehen“ (EW 22:20). Darin könnte man eine Art Minderwertigkeitsgefühl wegen geringerer Wissenschaftlichkeit hören. Andererseits findet er, auch aus der eigenen stärkeren Beziehung auf Praxis heraus, dass pädagogische Prozesse in der Psychologie „zu Konstrukten“ verkürzt würden, da die Psychologie nach Gesetzmäßigkeiten suche (EW 22:43). Die Erziehungswissenschaft wolle aber nicht nur Reflexionswissen, sondern auch Handlungswissen erzeugen, Erkenntnisse mit praktischer Relevanz. „Dafür genügen 1, 2, 3 Variablen nicht“ (EW 23:30). Hier tritt an die Stelle des Minderwertigkeitsgefühls der Anspruch einer praxisrelevanten, komplexeren Wissenschaft. Beispiele für solche differenzierte Wertungen sind in unseren Interviews selten; das besagt allerdings nicht, dass sie nicht bei gezielterer Nachfrage noch bei manchen gefunden werden könnten.

4.2 Werte in Bezug auf Lehre

Wie oben berichtet, werden neben epistemologischen Unterschieden und solchen in den Arbeitsformen auch lehrbezogene Unterschiede beschrieben. Auch diese werden von Distinktionen begleitet.

Häufig war *eine abwertende Abgrenzung gegen Standardwissen, Auswendiglernen, Wissensabfrage*. Das Grundstudium Psychologie etwa sei stark geprägt durch Grundlagen-

kenntnisse, die man sich aneignen und auswendig lernen müsse, in den Prüfungen werde viel Wissen abgefragt und in schriftlichen Arbeiten habe man sich an der Standardgliederung eines Aufsatzes abzuarbeiten (EW 26:50). Die Distanzierung vom Auswendiglernen kommt auch im wirtschaftswissenschaftlichen Interview zum Tragen, wobei hier gleichzeitig bedauert wird, dass im eigenen Fach aufgrund des Fehlens integrativer Theorien (noch) viel auswendig gelernt werden müsse. Der Fokus auf kanonisches Wissen, das zunächst erworben werden muss, ist für die Lehrorientierungen vieler Fächer unserer Untersuchung charakteristisch; von manchen wird der Kanon auch explizit als Distinktionsmerkmal genutzt (etwa MaschB: Kanon als Lehrkonzept).

Eine andere geläufige Distinktion ist der *Anspruch höherer theoretischer Reflexion*. Eine IP aus den Sozialwissenschaften konstatiert einen systematischeren Aufbau des Curriculums in der VWL, kommentiert dann aber: „Na ja, wenn man so vorgeht, dass ich meine Disziplin einteile in das, was man nicht lehren muss, also die ganze Heterodoxie, und konzentriere mich auf das was man lehren muss, also den *mainstream* oder die Orthodoxie, dann ist alles klar, dann habe ich also auch die Schwierigkeiten nicht [die für uns zentral sind], wenn ich mit Multiparadigmazitäten umgehen muss, wie in der Soziologie“ (SozW 22:00). Und weiter: Wenn man sage, der Inhalt existiere auch unabhängig von der Methode, habe man es eben leichter, als wenn man ihn von der Methode abhängig sieht.

Auch sehr generelle *Ansprüche an Wissenschaftlichkeit* kommen zur Sprache. Eine IP aus der Fachdidaktik der Chemie klagt über deren strikte Steuerung des Lernens: Sogar die Fragestellungen für Dissertationen würden noch von den Betreuern gegeben; alle Aufgaben würden „so formuliert, dass sie zu einem positiven Ergebnis kommen, was ja eigentlich wissenschaftlich auch fragwürdig ist“ (ChemD 23:39). Fehlerdiskussionen würden „immer so gedreht, dass das Ergebnis positiv ist [...] Die derzeitige Förderpolitik fördert eine solche Wissenschaftskultur“ (ChemD 25:30). Das sei in ihrer Fachdidaktik anders, wo offene Fragen verfolgt würden, an denen man scheitern, dann aber aus dem Scheitern lernen könne. Offenbar schätzt sie dies als eine höhere Form von Wissenschaftlichkeit. Ähnlich auch die IP aus der Geschichtswissenschaft: Geschichte als diskursives Fach erlaube keinen gehobenen Schulunterricht, wie er in der Biologie üblich sei. Die charmanteste Lehrform überhaupt sei hier der kleine Gesprächszirkel, der aber eine elitäre, keine demokratische Veranstaltungsform darstelle.

Wie an anderen Stellen tauchen auch hier Distinktionen auf, die sich gegen Didaktik richten. So grenzt sich die IP aus der Theologie von einem Subfeld derselben ab: Anders als in der Religionspädagogik, wo alles „durchdidaktisiert“ und „ständig studierendenorientiert“ sein müsse, stehe die Sache im Vordergrund (Theo 42:36). Die meisten klassischer orientierten systematischen Theologen gingen davon aus, dass zunächst kanonisches Wissen erworben werden müsse, bevor diskutiert werden könne.

Weitere lehrbezogene Distinktionen betreffen die Haltung der Studierenden (z.B. wenn Fleiß für notwendig gehalten wird (BWL) oder hoher Zeiteinsatz als selbstverständlich gefordert wird (Phy)), den Anspruch daran, dass das Studium den ganzen Menschen bildet (auffällig in MathD für Mathematik) oder, etwas pragmatischer, oft aber deutlich wertend, das Ziel des Studiums (Ausbildung für die Praxis, nicht nur die Theorie).

Alle diese Beispiele zeigen, dass sich die Fächer in Aspekten, die das Verständnis von Wissenschaft in der Lehre betreffen, deutlich unterscheiden und als unterschiedlich wahr-

nehmen. Auffällig ist, dass diesen Distinktionen nicht dieselben Werte zugrunde liegen, man also nicht von gemeinsamen Werten ausgehen kann.

4.3 Werte in Bezug auf Sozial- und Arbeitsformen

Die von uns beobachteten Distinktionen in Bezug auf Sozial- und Arbeitsformen betreffen das Motiv der Kooperation, Einigung, gegenseitigen Unterstützung und Anerkennung, die Durchlässigkeit bzw. Abwesenheit von ‚Erbhöfen‘ und die Abwesenheit von Hierarchien. In diesen Distinktionen fällt eine über die Fächer hinweg sehr ähnliche Wertorientierung auf – übrigens trotz der Beobachtung, dass sich das tatsächliche Ausmaß etwa von Zusammenarbeit deutlich unterscheidet (etwa zwischen Labor- und geisteswissenschaftlichen Fächern). Man grenzt sich von vage bleibenden Anderen, bei denen es starke und starre Hierarchien und wenig Kooperation oder Unterstützung gibt, entschieden ab. Weniger Angleichung findet sich in Bezug auf die Arbeitsformen – Einzelarbeit zumindest wird von einigen IP noch deutlich gegenüber dem verbreiteten Teamwork verteidigt. Sozialformen sind also ein Beispiel dafür, dass sich Werteheterogenität innerhalb der Universität abgeschwächt zu haben scheint; für die Arbeitsformen gilt das nur zum Teil.

4.4 Ansprüche an persönliches Involvement

In wenigen Interviews kamen Ansprüche an persönliches Engagement bzw. persönliche Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bzw. Studierenden zur Sprache. Besonders deutlich wird dies in der Mathematik, für die – wie in Teil 1 ausführlich diskutiert – der hohe Anspruch formuliert wird, dass das Studium nicht lediglich eine Phase der Ausbildung ist – oder gar eine, die nur durchlaufen wird –, sondern die Studierenden verändert. Es sei auch heute noch idealerweise ein Lebensabschnitt. Man begeben sich wirklich in das Fach hinein, es werde eine „dramatische“, eine stärkere Enkulturation als in anderen Fächern erwartet (nicht nur eine andere, MathD 1:17:00). Mathematiker hätten in Bezug auf ihre Wissenschaft eine „leichte paranoide Ader“ (MathD 1:17:33), das Gefühl, dass man nichts geschenkt bekomme, die Erwartung, dass man immer gefragt werde, warum etwas so sein sollte, wie man behauptet. Für reine Mathematiker sei die Möglichkeit, forschen zu können, Teil der Bezahlung und nicht Teil des Jobs. Diese Hingabe werde auch erwartet.

Teilweise ähnlich äußern sich die IP aus der Chemie, Chemiedidaktik und Physik. Viele Naturwissenschaftler und Ingenieure seien so begeistert, dass ihnen zeitweise alles außer der Forschung egal sei. Es werde zwar von niemandem erwartet, dass er jederzeit bereitstehe, aber es sei auch klar, dass niemand auf Dauer eine Zukunft habe, der sich nicht für das Fach begeistere.

Zusammenfassen lassen sich unsere Befunde zu Distinktionen dahingehend, dass, bei teilweiser Angleichung der Werte (etwa im Bereich des sozialen Miteinanders), durchaus noch deutliche wertbehaftete Unterschiede und Abgrenzungen zu finden sind, etwa in Bezug auf Wissenschaftlichkeit oder persönliches Engagement. Auch wenn in expliziten Aussagen Toleranz und Respekt dominieren, lassen sich also noch implizite Wertungen finden, gerade im Ton, der an den entsprechenden Stellen im Interview nicht allzu selten ironisch wird.

5. Fachkulturen im engeren und weiteren Sinne

In Abschnitt 2.6 wurde bereits erwähnt, dass epistemologische, lehrbezogene und ggf. noch arbeitsformenbezogene Aspekte den weitaus größten Teil der zwischen Fächern beobachteten oder benannten Unterschiede ausmachen. Damit zeigt sich in den Interviews dieselbe Beschränkung auf eine Fachkultur im engeren Sinne wie auch in der jüngeren hochschuldidaktischen Literatur (s.o. 1.). Bezüglich der anderen Dimensionen – politische Einstellungen, Lebensstile, Interaktionsformen –, also einer Fachkultur im weiteren (ethnographischen) Sinne waren die Gespräche unerwarteterweise äußerst unergiebig. Spontan wurden von den IP nur ganz wenige lebensstilbezogene Unterschiede benannt; sie waren vielmehr äußerst zurückhaltend und es schien ihnen geradezu peinlich zu sein, solche Unterschiede zu benennen. Zuweilen zeigten sie einen befremdeten Unterton oder flüchteten sich in schwache Ironie. Allerdings gibt es Ausnahmen hiervon. So berichtet eine IP, dass die Vorstellungsrunden in hochschuldidaktischen Schulungen ihr überraschend gezeigt hätten, dass man Angehörige bestimmter Fachdisziplinen von außen erkennen kann, etwa an ihrem „Gehabe“ bei der Vorstellung der eigenen Person: „Das hat mir schon zu denken gegeben, dass man eigentlich durch seine eigene Fächerkultur schon sehr stark geprägt ist, obwohl man immer versucht, sagen wir mal, nicht unangenehm aufzufallen“ (CL 12:47). Eine andere Ausnahme stammt aus der Geschichte; die IP erkennt unterschiedliche Fachkulturen zumindest in der Unterscheidung Natur- vs. Geisteswissenschaften, aber auch zwischen einzelnen Fächern (BWL, Medizin, Jura) und beschreibt schließlich sowohl für die Biologie als auch die Geschichtswissenschaften zentrale Aspekte von Fachkulturen im weiteren Sinne, d.h. politische und soziale Einstellungen, soziales Klima und Lebensstil – auch wenn sich in den letzten Jahren einiges geändert habe und die Fächer ohnehin sehr heterogen seien.

Ob Fachkulturen sich so weit abgeschwächt haben, dass lebensstilbezogene, ästhetische, politische und soziale Einstellungen tatsächlich kaum noch Unterschiede aufweisen, lässt sich anhand unseres Materials nicht entscheiden. Zunächst gehört es ja schon zum Kulturbegriff, dass Elemente der Kultur selbstverständlich sind, darum unthematisiert und evtl. auch unbewusst bleiben. Schließlich haben wir nur erhoben, wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über Fächer und Fachkulturen *sprechen*, wenn diese direkt zum Thema gemacht werden; nicht oder weniger sprachgebundene Verfahren oder die Erhebung von Einstellungen, deren Unterschiede indirekt auf unbewusste fachkulturelle Dispositionen führen können, hätten vielleicht weitere oder andere Beobachtungen ermöglicht. Allerdings betrifft dieser Einwand eher die Selbst- als die Fremdbeschreibung, und wir haben auch in letzterer wenig Material für Fachkulturen im weiteren Sinne finden können.

Ein Grund kann aber auch sein, dass sich die Unterschiede gerade in dieser Hinsicht tatsächlich nivelliert haben. Bei den Studierenden lässt sich schon seit den 90er Jahren eine Tendenz zur gesellschaftlichen Mitte beobachten (z.B. Köhler, 2002); die Unterschiede zwischen den Fächern in Bezug auf die soziale Zusammensetzung der Studierendenpopulationen nehmen ab (vgl. Multrus u.a., 2017). Die Studierendenmilieus rücken näher zusammen. Auch wenn uns dazu keine neueren Zahlen bekannt sind: Ähnliche Veränderungen dürften sich inzwischen auch im Lehrkörper auswirken und die Universität im Ganzen kennzeichnen. Es kann schließlich auch sein, dass lokale Besonderheiten zu unse-

ren Beobachtungen beitragen; einige IP wiesen von sich aus darauf hin. Die Interviews wurden überwiegend an mittelgroßen und vergleichsweise jungen norddeutschen Universitäten geführt, an denen Fachkulturen möglicherweise weniger ausgeprägt sind. Solche Effekte sind in der Literatur durchaus beschrieben worden (Jenert, 2012; Musselin & Becquet, 2008; Trowler, 1998, 2009).

Darüber hinaus lässt sich wohl vermuten, dass Lebensstile und Geschmackspräferenzen in den vergangenen Jahrzehnten allgemein variabler geworden sind; die Aussagen der IP aus der Geschichtswissenschaft, die mit dem Thema Fachkulturen am nächsten vertraut war, sprechen für eine solche Variabilität. Und schließlich ist nicht ausgeschlossen, dass sie eine geringere Rolle für die Fachidentität und die Markierung seines Status nach außen spielen als zu Zeiten der frühen Fachkulturuntersuchungen; das Sprechen über solche Unterschiede scheint nicht mehr wichtig zu sein und eher Normen wie etwa Toleranz und Respekt anstelle von Abgrenzung und Streit zu unterliegen. Das ist vor allem im Zusammenhang mit einer weiteren Beobachtung interessant.

Nicht nur die ethnographische Sicht auf Fachkulturen im weiteren Sinne verblasst, sondern auch die praxeologische auf ihre Bedeutung für die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen. Auffällig war in den Interviews, dass alles, was mit der Topographie des sozialen Raums zu tun hat (Bourdieu, 1985), d.h. alles, worin ein unterschiedlicher Status sichtbar werden könnte, was auf soziale Ungleichheit hindeuten könnte, sowohl zwischen den Fächern als auch innerhalb derselben, nicht thematisiert wurde. Das System scheint seine eigene Ungleichheit gewissermaßen zu ignorieren. Der Status eines Fachs bzw. seine Position im sozialen Raum wurde von den IP nur ganz selten angesprochen, weder von den im Sinne von Bourdieu statushöheren Fächern noch von denjenigen mit geringem Status. Alle Fächer tun gewissermaßen im Spiel mit; kritisiert wurde dieses nur von Randpositionen aus, etwa im Fall einer IP, die sich als theoretische Außenseiterin in einem durch akzeptierte *key player* bestimmten Feld wahrnahm.

Auch dafür können objektive Veränderungen der Grund sein, wie schon in der Einleitung vermutet: Die wissenschaftstheoretische Ein- oder Rangordnung wird durch die Diversität der Ansätze schon innerhalb der einzelnen Fächer durchkreuzt; der Rang der Fächer, wenn überhaupt von einem solchen gesprochen werden kann, richtet sich nunmehr in der hochschulinternen Wahrnehmung eher nach ihrer Größe, der Zahl der Projekte, den eingeworbenen Drittmitteln; die Forschungsförderungspolitik wiederum vergibt solche Mittel zunehmend für inter- oder transdisziplinäre Projekte, in denen eine mindestens pragmatische fachüberschreitende Kooperation „auf Augenhöhe“ gefordert ist und gelernt wird, und verstärkt damit entsprechende innerwissenschaftliche Tendenzen.

Sind Fachkulturen, wenn sie sich so wenig deutlich unterscheiden, in der Wahrnehmung der befragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dann überhaupt noch bestimmende Merkmale der Wissenschaft bzw. Universität? Man mag geneigt sein, zu schlussfolgern, dass dies nicht der Fall ist, doch die IP vertraten dazu unterschiedliche Ansichten.

In einer ersten Sichtweise wird betont, dass die Fächer in sich so divers sind, dass von Fachkulturen nicht mehr sinnvoll gesprochen werden kann. Oben haben wir bereits die Biologie erwähnt; in unserer Gruppe von Fächern wurden auch die BWL, Theologie, Soziologie, die Erziehungswissenschaft und die Gesundheitswissenschaften so beschrieben.

Diese Ansicht wurde mehrfach explizit historisch kontextualisiert (inzwischen ... früher war das anders). Diese Sichtweise findet sich besonders in den Selbstbeschreibungen; in den Fremdbeschreibungen trat sie kaum zu Tage.

Die zweite Sichtweise wurde am nachdrücklichsten in den Wirtschaftswissenschaften und der Literaturwissenschaft vertreten, aber auch in anderen Fächern (Chemie, Physik) geäußert. Ihre Kernthese ist, dass die beobachtbaren Unterschiede in politischen Einstellungen, Lebensstilen, kulturellen Präferenzen, Umgangsformen usw. von den Individuen, mehr als von Kulturen, abhängen. Professorinnen und Professoren wird sogar einmal zugeschrieben (BWL), dass sie *entscheiden* könnten, welche Kultur (mindestens in einzelnen Aspekten) sie an ihrem Lehrstuhl etablieren.²

Am häufigsten war insgesamt die dritte Überzeugung, dass Fachkulturen wohl existieren und die wissenschaftlichen Praktiken bis hin zum Lehren und Lernen schon irgendwie prägen. Dann ist aber primär deren epistemologische Dimension, mithin die Fachkultur im engeren Sinne angesprochen. In diesem Sinne ist die Unterscheidung von Fachkulturen offenbar durchaus lebendig. Manchmal geht sie mit deutlichen Distinktionsbewegungen einher (etwa „wir als Laborfächer“, „in den empirischen Wissenschaften“). Zuweilen finden die Abgrenzungen, wie die Beispiele der Laborfächer und empirischen Wissenschaften zeigen, nicht auf der Ebene des Fachs statt, sondern auf der Ebene von Fächergruppen.

6 Schlussfolgerungen

Am Ausgangspunkt dieser Erkundungsstudie standen die Fragen:

1. Kann man (noch) von der Existenz von Fachkulturen an den (deutschen) Hochschulen sprechen?
2. Lohnt sich ggf. eine größere empirische Untersuchung zu dieser Frage?
3. Was bedeuten die Befunde für die Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik?

Auf diese wollen wir nun noch einmal eine zusammenfassende Antwort versuchen.

6.1 Kann man noch von Fachkulturen an Hochschulen sprechen?

Natürlich hängt die Antwort auf diese Frage vom Verständnis des Begriffs der Fachkultur ab. In der Einleitung haben wir mit Bezug auf den Forschungsstand unterschieden zwischen

- Fachkultur im weiteren Sinne, der das Ensemble von unter den Angehörigen eines Faches geteilten und normalerweise als selbstverständlich genommenen Denkmustern, Einstellungen und Praktiken immer auch in Dimensionen wie politischen Orientierungen, Einstellungen zu sozialen Fragen, kulturellen Präferenzen und Lebensstilen umfasst, und

² Hierin äußert sich ein Verständnis von Kultur, das geradezu konträr zu demjenigen Bourdieus ist: Kultur als etwas, das ihre Mitglieder frei gestalten können. Auch Bourdieu hebt durchaus hervor, dass Kultur durch ihre Mitglieder hervorgebracht wird und veränderbar ist; sie wird aber nicht konstruiert, sondern in Enkulturationsprozessen imitiert und als implizites Wissen übernommen.

- Fachkultur im engeren Sinne, die durch epistemologische Merkmale in Forschung und Lehre und ihnen korrespondierende Organisationsformen und Strategien charakterisiert wird.

Wenn man von Fachkulturen im weiteren Sinne ausgeht – wie wir es auch mit unserem Leitfaden für die Interviews getan haben –, dann ist angesichts der Äußerungen unserer IP die Hypothese aufzustellen, dass die Fachkulturen in diesem Sinne in Auflösung begriffen sind und im Hochschulalltag keine große Rolle mehr spielen. Es ist weiterhin nur eine Hypothese, weil unsere Untersuchung als Vorstudie vielfach begrenzt ist: Die Zahl unserer IP ist klein (16); zwei große klassische Fakultäten, Jura und Medizin, in denen Elemente einer distinkten Fachkultur vielleicht noch etwas stärker zu finden sein mögen, sind nicht vertreten und technische Wissenschaften kaum; in unserem Versuchsfeld fehlten weitgehend große alte Universitäten, in denen unter anderen traditionellen Elementen auch fachkulturelle Unterschiede noch stärker verankert sein mögen, und viele Befragte haben (aus welchen Gründen auch immer) mindestens einmal in ihrer Karriere das Fach gewechselt oder mehrere Fächer gleichberechtigt studiert, so dass die Bindung an eine einzige Fachkultur möglicherweise schwächer ist. Auch wenn die in dieser Exploration gesammelten Beobachtungen vielen Leserinnen und Lesern bekannt vorkommen mögen, hätten gewiss andere auch ihnen widersprechende mitzuteilen. Schließlich haben wir erhoben, wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über Fächer und Fachkulturen *sprechen*, wenn diese direkt zum Thema gemacht werden; nicht oder weniger sprachgebundene Verfahren oder die Erhebung von Einstellungen, deren Unterschiede indirekt auf Fachkulturen hätten schließen lassen, hätten vielleicht weitere oder andere Beobachtungen ermöglicht.

Aber im in dieser Weise begrenzten Rahmen lässt sich festhalten: Keine von den IP hat von sich aus eine solche Fachkultur im Zusammenhang beschrieben. Sehr selten hat jemand von sich aus andere als die epistemologischen Merkmale des eigenen Fachs oder anderer Fächer und die damit zusammengehenden Charakteristika der Arbeitsformen und des Lehrbetriebes erwähnt. Nur punktuell kamen einzelne Beobachtungen zu Kleidungsstilen, Umgangsformen oder Hobbies vor. Sonst aber wurde erst auf unsere Fragen hin auf weitere Dimensionen von Fachkultur eingegangen. Dabei wurden politische Positionierungen nur den Individuen, nicht den Fächern zugeschrieben; die soziale Zusammensetzung der jeweiligen Studierendenschaft oder ihre Differenz zu anderen war meist nicht bewusst oder nur erahnt; auch Kleidungsstile, wenn überhaupt bemerkt, wurden eher als individuelle Eigentümlichkeiten oder nur leicht ironisch als Fachmerkmale angesprochen; Hobbies, kulturelle Interessen oder Urlaubspräferenzen waren meist nicht einmal aus dem eigenen Fach bekannt, geschweige denn als charakteristisch für ein anderes im Blick. Nachfragen in diese Richtungen führten nicht weiter und wirkten leicht peinlich; eher wurde Skepsis gegenüber der Bedeutung solcher Aspekte spürbar. Verallgemeinerungen wurden von unseren bezüglich Stereotypisierungen sehr reflektierten IP abgelehnt.

Wir können jedoch auch nicht ausschließen, dass nicht dennoch dann und wann beim Kaffeetrinken, in Kantine oder Kneipe über „die“ Leute vom Fach X oder Y getratscht wird oder die eine oder andere kulturelle Dimension zur Markierung fachspezifischer Differenz genutzt wird. Die von uns beobachtete Zurückhaltung diesbezüglich beträfe dann

mehr ein bestimmtes Sprechen oder Sprachspiel der Hochschullehrenden und die in diesem wirkenden Normen, etwa Normen der Toleranz anstelle von Normen des Streits. Insbesondere ist vorstellbar, dass junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Karriere machen wollen, sehr wohl auf in ihrem jeweiligen Feld wirksame Erwartungen Rücksicht nehmen (müssen). Ob diese fachspezifischer Art sind, muss offen bleiben; wir haben diese Frage leider nicht gestellt und unsere Gesprächspartnerinnen und -partner waren bereits etabliert. Es könnte weiterhin vermutet werden, dass bestimmte Elemente einer Fachkultur tabuisiert sind; allerdings drängt sich nicht auf, welche das sein könnten und warum das der Fall sein sollte. Gewisse Hinweise ließen sich allenfalls daraus gewinnen, dass aus der Perspektive von Fächern, die sich selbst als statusniedrig wahrnehmen, Fragen von Macht eher angesprochen oder beobachtet wurden, als in anderen, statushöheren Fächern.

Ungeachtet solcher Unschärfen scheint das Gesamtbild klar: Fachkulturen als umfassendes Ensemble sind im Bewusstsein der Akteure – zumindest der etablierten, der Professorinnen und Professoren – für den Hochschulalltag, Wahrnehmungen und Praktiken nicht bestimmend, keinesfalls so im Vordergrund, dass sie sich von sich aus darauf beziehen würden.

Ganz anders, wenn man nur deren epistemologische Dimensionen in den Fokus rückt: Alle IP haben spontan und wiederholt Erkenntnisziele (z.B. generalisierende vs. fallbezogene Aussagen, Theorien vs. Daten), Begriffe bzw. Begriffsverständnisse, Methodologien, Forschungstypen (z.B. Teamwork vs. Einzelarbeit) und ähnliches als die Fachspezifik ausmachend angesprochen, ebenso und durchaus im Zusammenhang damit einerseits Arbeitsorganisation und Sozialformen (z.B. Laborforschung, Arbeitsgruppen, Präsenz im Institut), andererseits Lehrkonzepte und Lernarrangements, z.B. Sequenzierung des Curriculums, Vermittlung von Grundlagenwissen, Bevorzugung von Vorlesungen vs. entsprechenden Alternativen – die Unterscheidungen Bernsteins (1977) zwischen Kollektions- und Integrationscode tauchen darin immer noch wieder auf.

In gewissem Maße haben unsere IP damit Unterschiede zwischen den Fachkulturen im engeren Sinne benannt, wenn sie auch meist zugleich hervorhoben, dass heutzutage die Fächer nicht mehr als ganze solchen epistemologischen Typen rein zugeordnet werden könnten. Fast alle haben bei diesen Themen vorrangig die Charakteristik des eigenen Faches (mehr als die der anderen) herausgearbeitet, diese mit besonderem Interesse und durchweg bejahend dargestellt. (Selbstkritische Bemerkungen oder Problematisierungen der jeweiligen epistemologischen Merkmale deuteten sich in unseren primär auf Deskription gerichteten Gesprächen nur an, was nicht heißt, dass sie nicht in den Köpfen sind und mit anderen Fragen evoziert werden könnten.) Eventuell könnte man (epistemologische) Fachkulturen für Fächergruppen oder –verbünde identifizieren, denen sich mehrere Fächer oder eben Teile von ihnen zuordnen könnten, wie dies in der Forschung schon vielfach getan wird (etwa Bochmann, Roepke, Reiher & Rindermann, 2019; Multrus, 2004; Multrus et al., 2017; Weigand 2012); diese blieben dann allerdings auf einer recht abstrakten Ebene.

Als Problem oder Streitthema traten die so markierten Fachunterschiede nicht auf: Theoretische Dispute über sie bleiben besonderen Gelegenheiten oder aber der Wissenschaftstheorie vorbehalten; auf der pragmatischen Ebene – Kooperationen in der For-

schung, Abstimmungen der Lehrprogramme – hat man mit ihnen umzugehen gelernt. Trotz gelegentlicher Untertöne von Distinktion (s.o. 4.) waren auch Behauptungen oder Bestreitungen eines besonderen Rangplatzes in einer Hierarchie der Fächer damit nicht verbunden; über diese wird offenbar nach anderen Kriterien (Drittmittel, Hochschulprofile, gesellschaftliche Nachfrage ...) entschieden.

6.2 Was folgt daraus für weitere Forschung?

Natürlich gilt immer und hier bei der Begrenztheit unseres Projekts erst recht: *further research is needed*. Aber nach unseren Ergebnissen sehen wir eine empirische Untersuchung zur Existenz und Wirkung von Fachkulturen im o.g. umfassenden Sinne bzw. zur Brauchbarkeit dieses Konstrukts für die Hochschuldidaktik nicht oder nur unter bestimmten Bedingungen angezeigt: Sie müsste mit einer sehr großen Stichprobe arbeiten, um über alle individuellen und subgruppenspezifischen Differenzen hinweg zu generellen Aussagen zu kommen, und in hohem Grade nonreaktive Daten zusammentragen, um fachkulturelle Unterschiede, die im Bewusstsein anscheinend keine Rolle spielen, doch nachzuweisen – das gilt besonders auch für die Position der Fächer im sozialen Raum, zu der Interviews offenbar kaum etwas erbringen –, oder aber, wenn man Tabuisierungen vermutet und aufdecken möchte, umfangreiche Tiefeninterviews führen. Nach unserer Einschätzung würde der erwartbare Ertrag einen solchen Aufwand nicht rechtfertigen.

Vielleicht würde es sich lohnen, die Untersuchung noch einmal mit jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu wiederholen. Wir haben für unsere Interviews arrivierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ausgewählt, um einen möglichst umfassenden Einblick zu bekommen. Möglicherweise sind diesen ihre Fachkulturen aber so in Fleisch und Blut übergegangen, dass sie kaum noch bewusst zu machen sind, oder sie sind Personen, deren Passung zu den entsprechenden Fachkulturen ohnehin groß war, so dass deren Besonderheiten kaum auffallen. Das könnte bei jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern weniger ausgeprägt, das Bewusstsein, dass da etwas ist, mithin stärker sein.

Sicher aber würde sich im hochschuldidaktischen Interesse eine vertiefende Untersuchung zum Verständnis der Lehrenden von ihrem eigenen Fach in seinen epistemologischen und insbesondere lehrbezogenen Aspekten lohnen. In diesem engeren Sinne ist das Thema Fachkulturen weiterhin präsent – und eine Aufgabe sowohl für die Forschung wie für die hochschuldidaktische Praxis (s. u.). Trotz der hier mehrfach erwähnten Fragwürdigkeit wissen wir auch keinen besseren Begriff in einem Wort für den Zusammenhang dieser Aspekte vorzuschlagen, die sonst einzeln aufgezählt werden müssen.

6.3 Bedeutung der Befunde für Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik

Unsere IP sprachen von den Besonderheiten ihres jeweiligen Fachs in epistemologischen Prämissen, Forschungsmethoden, Arbeitsorganisation und Lehrkonzeption mit einem ausgeprägten Bewusstsein, auch Selbstbewusstsein, und einem gewissen Grad von Identifikation; sie setzen sie als gegeben und selbstverständlich voraus. Zugleich deuteten sich hier auch Konfliktfelder zwischen diesen Fachverständnissen (bzw. epistemologischen Überzeugungen) und besonderen Lehrkonzepten (z.B. Betonung des Lernens und Arbeitens als Einzelner in der Literaturwissenschaft, Sequenzbildung bei Naturwissen-

schaften, rigides Training in den Laborfächern) einerseits und den Annahmen andererseits an, unter denen die allgemeine Hochschuldidaktik, jedenfalls zu einem großen Teile, gegenwärtig operiert (z.B. Primat der Orientierung am Lernenden, *shift from teaching to learning*, Präferenzen für aktives, kooperatives und selbstständiges Lernen, für *problem-based learning*, Projekte und Forschendes Lernen, Annahmen, dass dies von Anfang an möglich wäre, hohe Wertschätzung für fächerübergreifende Formate usw.). Im Interesse der Hochschuldidaktik gälte es die Konfliktfelder genauer auszumessen und die Besonderheiten der Fachkulturen in diesem engeren Sinne differenziert zu diskutieren. Insbesondere die Besonderheiten von Lehren und Lernen sind nicht immer so explizit und bewusst, wie dies wünschenswert wäre.

Die Hochschuldidaktik sollte in ihren Handlungskonzepten auch schon ohne bzw. vor Forschungsprojekten, wie sie eben empfohlen wurden, die möglichen Konfliktzonen zwischen ihren allgemeinen Annahmen und den Fachverständnissen ihrer Adressaten sowie den daraus hervorgehenden skeptischen Perspektiven auf die Hochschuldidaktik genauer antizipieren und mit ihnen zum Thema machen. Und in ihrer Weiterbildungspraxis sollte, wie ja vielfach auch schon geschieht, dem Ausdruck und dem Austausch von Fachverständnissen viel Raum gegeben werden. Die Hochschuldidaktik könnte außerdem der Ort sein, an dem noch existierende und unauffällige fachkulturelle Unterschiede – Lernen und Lehren sind ein gutes Beispiel – gewissermaßen aus dem Halbbewussten gehoben und systematisch ins Auge gefasst werden. Damit würde das, was es an didaktischer Tradition im Fach und an z.T. langjährigen Lehrerfahrungen seiner Lehrenden gibt, auch das, was (wie die Distinktionen andeuten), noch Teil eines Habitus sein könnte, ernst und zum Ausgangspunkt genommen werden können. Zum Teil leistet die Hochschuldidaktik das bereits, wenn auch vielleicht nicht immer gezielt, wie die oben erwähnte IP von den Vorstellungsrunden in hochschuldidaktischen Schulungen berichtete. Auch wir selbst haben solche Beobachtungen in hochschuldidaktischen Fortbildungen gemacht, vor allem zu Aspekten des wissenschaftlichen Schreibens und Lesens, aber auch zu Aspekten der Lehre (Scharlau & Karsten, 2018; s. auch Scharlau & Keding, 2016). Die zum Teil erheblichen und wertbehafteten Unterschiede sind im Alltag umso unauffälliger, als in Hochschulen und auch in der Lehrentwicklung meist generisch über *das Schreiben, das Lesen, die Lehre* oder *die Studierendenorientierung* gesprochen wird (Reimann, 2009).

Literatur

- Bargel, T., Framhein, G., Huber, L., & Portele, G. (Hrsg.) (1975). *Sozialisation in der Hochschule*. Hamburg: AHD (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 37).
- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education* 6(2), 109-122.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of the disciplines*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education.
- Becher, T., & Huber, L. (Eds.) (1990). Disciplinary cultures. *European Journal of Education*, 25(3).
- Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual inquiry and the cultures of disciplines* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.

- Bernstein, B. (1977). *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bochmann, R., Roepke, A., Reiher, M. & Rindermann, H. (2019). Mangelnde Anwesenheit in Vorlesungen: eine fächerübergreifende Einschätzung von Studierenden in Deutschland. *die hochschullehre*, 5, 201-222.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. aktual. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“: Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brew, A. (2001). *The nature of research: Inquiry in academic contexts*. London: Routledge.
- Clark, B.R. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Dudeck, A., & Jansen-Schulz, B. (Hg.) (2006). *Hochschuldidaktik und Fachkulturen: Gender als didaktisches Prinzip*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler
- Engler, S. (1993). *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fleischmann, A., Entner, C., Prebeck, A., & Schroeder, J. (2018). Fachsensible Hochschuldidaktik in München. In M. Schmohr, K. Müller & J. Philipp, J. (Hg.), *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren* (S. 95-110). Bielefeld: wbv.
- Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie*. Weinheim: Dt. Studienverlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 87):
- Gebhardt, A. (2012). *Lernkulturen an Hochschulen. Entwicklungen eines Lernkultureninventars und Analysen lernkultureller Phänomene* (Dissertation St. Gallen).
- Huber, L. (1980). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung* (521-550). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (1990). *Disciplinary cultures*. *European Journal of Education*, 25, 241-261.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417-441). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (1998). Festigung oder Verflüssigung: Nachdenken über fachspezifischen Habitus heute. In J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern - über den Dingen? Universalisierung vs. Spezialisierung akademischer Bildung* (S. 83-109). Opladen: Leske & Budrich.
- Huber, L. (2011). Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 237-250). Münster: Waxmann.
- Jenert, T. (2012). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse* (Dissertation, St. Gallen).
- Kekäle, J. (2002). Conceptions of quality in four different disciplines. *Tertiary Education and Management*, 8, 65-80.

- Köhler, T. (2002). Studierendenmilieu im Wandel: Neuer Konformismus und Re-Zentralisierung? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 33, 27-41.
- Langemeyer, I., Fischer, M., & Pfadenhauer, M. (2015). *Epistemic and learning cultures - wohin sich Universitäten entwickeln*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Liebau, E., & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 3, 314-339
- Meyer, Ph. A. (2019 in Vorber.). *Service Learning in Fachdisziplinen an Hochschulen* (Dissertation Universität Hamburg).
- Multrus, F. (2004). *Fachkulturen: Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen: Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen* (Dissertation Universität Konstanz).
- Multrus, F. (2019, Mai). Befunde aus dem Studierendensurvey zu individuellen, institutionellen und fachkulturellen Differenzen. Vortrag auf der 5. Konferenz zur Qualität in der Lehre: Hochschuldidaktik im Spiegel der Fachkulturen. Fachhochschule Kiel, Kiel.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Musselin, C., & Becquet, V. (2008). Academic work and academic identities: A comparison of four disciplines. In J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (Eds.), *Cultural perspectives on higher education* (pp. 91-107). New York: Springer.
- Portele G., & Huber, L. (1983). Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 92-113). Stuttgart: Klett (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; 10).
- Reimann, N. (2009). Exploring disciplinary in academic development: Do “ways of thinking and practicing” help faculty to think about learning and teaching? In C. Kreber (Ed.), *The university and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries* (pp. 84-95). New York, NY: Routledge.
- Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität: Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Dt. Studienverlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 100)
- Scharlau, I. & Karsten, A. (2018). Schreiben lehren: Eine fach- und diskurssensible Fortbildung für Lehrende (2). In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. 86. Ergänzungslieferung (L.1.38).
- Scharlau, I., & Keding, G. (2016). Die Vergnügungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 39-55). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Schütte, W. (1975). *Sozialisation im juristischen Studium: Vorarbeiten*. Tübingen: Hochschuldidaktische Berichte, hrsg. vom ZHD, 8.
- Schütte, W. (1982). *Die Einübung des juristischen Denkens*. Frankfurt: Campus.
- Trowler, P. (1998). *Academics responding to change: New higher education frameworks and academic cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Trowler, P. (2009): Beyond epistemological essentialism: Academic tribes in the twenty-first century. In C. Kreber (Ed.), *Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries* (pp. 181-195). Cambridge: Cambridge University Press.

- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practice in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research and Development*, 21, 221-40.
- Välilmaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36, 119-138.
- Välilmaa, J. (2008). Cultural studies in higher education research. In J. Välilmaa & O.-H. Ylijoki (Eds.), *Cultural perspectives on higher education* (pp. 9-25). New York: Springer.
- Weigand, D. (2012). *Die Macht der Fachkultur: Eine vergleichende Analyse fachspezifischer Studienstrukturen*. Marburg: Tectum Verlag.

Autor/-innen

Prof. Dr. Ingrid Scharlau. Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Fach Psychologie, Paderborn, Deutschland; Email: ingrid.scharlau@uni-paderborn.de

Prof. em. Dr. Ludwig Huber. Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Bielefeld, Deutschland.



Zitiervorschlag: Scharlau, Ingrid & Huber, Ludwig (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org

Anlage 1: Leitfaden

1. Was ist Ihr Fach? (In welchem Fach lehren Sie? In welchem forschen Sie? Seit wann? Welches Fach/welche Fächer haben Sie studiert? Von wann bis wann? Was sind Ihre wichtigsten beruflichen Stationen seitdem?)
2. Bei welchen Gelegenheiten machen Sie Erfahrungen mit Mitgliedern anderer Fächer? (Lehrplanung, gemeinsame Lehrveranstaltungen, Forschungsprojekte, akademische Gremien, hochschuldidaktische Weiterbildung, sonstige)
3. Wenn Sie mit Mitgliedern anderer Fächer kommunizieren oder kooperieren: Drängen sich Ihnen da bestimmte Beobachtungen auf? (Welche? Was ist dabei leicht/erfreulich, was schwierig/unerfreulich? Welche Unterschiede werden zum Problem?)
4. Von welchem anderen Fach als Ihrem eigenen wissen Sie relativ am meisten? Wodurch? (eigene Erfahrungen, Kooperationen, Erzählungen von Dritten)
5. Wenn Sie dieses Fach mit dem eigenen vergleichen: Was sind die Unterschiede, was die Gemeinsamkeiten? (Die IP wählen die Dimensionen zunächst spontan.)
6. Manche Wissenschaftsforscher sehen Fächer als in vielen Hinsichten deutlich unterscheidbare Fachkulturen. Würden Sie das auch tun? Wenn ja, warum?
7. Zur systematischen Beschreibung von Fachkulturen sind vielfach folgende Dimensionen verwandt worden (Tableau der Dimensionen wird vorgelegt, s. Anlage 2). Einige davon haben Sie bei der Beschreibung der Unterschiede selbst schon benutzt. Könnten Sie bitte Ihre Beschreibung in den anderen Dimensionen vor allem für das Fach X noch ergänzen (soweit Ihnen das möglich und sinnvoll scheint)? Dabei evtl. Nachfragen zu einzelnen Dimensionen, z.B. zu Lehre: Was ist die typischste Lernsituation im Studium des Faches X?
8. Hier sind Kärtchen mit Namen von einigen Fächern (Biologie, Informatik, Geschichte, Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaften, Maschinenbau, plus ggf. eigenes Fach und Fach X)
 - 8.1 Könnten Sie diese auf einer Geraden danach anordnen, welches Ihrem Fach am nächsten (verwandt), welches ihm am fernsten (fremdesten) ist? (An welche Merkmale haben Sie bei dieser Anordnung vor allem gedacht?)
 - 8.2 Die Frage wurde – aus Zeitgründen sehr selten – durch folgende ergänzt: Wie würden Sie, wenn Sie verschiedene Dimensionen durchgehen, die Anordnung auf den entsprechenden Skalen ändern? (Dimensionen z.B. Politische und soziale Einstellungen: konservativ/rechts – progressiv/links; Soziales Klima: hierarchisch – egalitär oder: eng/intensiv – distanziert/lose; Lebensstile und Geschmackspräferenzen: formell – informell oder: konventionell - alternativ)

Anlage 2: Tableau der Dimensionen

Politische und soziale Einstellungen

- *Wie oder wann spielen diese in der Interaktion in Ihrem Fach eine Rolle?*
- *Wie oder wann spielen diese in der Interaktion im Fach X eine Rolle?*
- *Sehen Sie eine Bedeutung eher in der Interaktion der Lehrenden oder zwischen Lehrenden und Studierenden?*

Soziales Klima: Umgangsformen, Arbeitsformen, Kontakthäufigkeit, Ausprägung von Hierarchien

- *Was wird im Fach X typischerweise von Lehrenden erwartet – was in Ihrem Fach?*
- *Was wird im Fach X typischerweise von Studierenden erwartet – was in Ihrem Fach?*

Lebensstile und Geschmackspräferenzen

- Wie oder wann spielen evtl. Lebensstile oder Geschmackspräferenzen im Alltag im Fach X/ich Ihrem Fach eine Rolle?

Forschungsorientierungen

- z.B. "rein-angewandt", "hart-weich"; „empirisch-hermeneutisch“, „quantitativ-qualitativ“

Damit zusammenhängend: Formen der wiss. Kommunikation/Publikation

- Wie würden Sie Fach X bzw. Ihr Fach hier einordnen?
- Spielen diese Orientierungen im Alltag in der Lehre oder Forschung noch eine Rolle?

Lehrorientierungen, -konzepte

- z.B. Wird nach einem streng systematisierten, scharf abgegrenzten Stoffkanon gearbeitet oder können die Inhalte der Lehre wechseln und die Grenzen zu anderen Fächern oder zur Praxis fließender sein?
- Welche Rolle spielt der Kanon in Fach X/in Ihrem Fach?
- Welche Rolle spielt Studierendenorientierung bzw. was heißt das überhaupt?
- Wie wird in Fach X/in Ihrem Fach der Bezug zur Praxis wahrgenommen?
- Wie durchlässig oder eng sind die Grenzen zu anderen Fächern in Ihrem Fach/in Fach X?

Lehr-Lern-Organisation

- vorherrschende Lehrveranstaltungsformen und Lehrstile (Vortrag vs. Diskussion), relative Bedeutung von individuellem, selbstständigen Lernen und Arbeit in Gruppen
- Was ist die typischste Lernsituation im Studium des Fachs X? Wie ist das in Ihrem Fach?
- Beschreiben Sie das Handeln der Lehrenden und Studierenden in dieser Situation (operationale Ebene).
- Liegen dieser Situation bestimmte Annahmen darüber, wie Wissen weitergegeben wird, zugrunde? Welche? Und äußern sich darin vielleicht auch bestimmte Werte?

Zusammensetzung der Studierendenschaft

- Fachspezifische Unterschiede nach Geschlecht, Studien- und Berufsmotivation, Lernvoraussetzungen oder evtl. auch Herkunft?

„Ich schreibe immer mit dem Nebengedanken, daß die, die mir viel bedeuten, mitlesen, auch wenn sie schon tot sind, besonders wenn sie tot sind. Ich möchte ihnen mit Wörtern beikommen. Das ist das einzige Maß, von dem ich weiß, daß ich es besitze, an dem entlang ich die Sätze für gut genug oder zu schlecht einstufe. Dies ist eine vielleicht naive, in kleinen Stücken verstreute, moralische Verpflichtung beim Schreiben.“

Herta Müller, Wenn wir schweigen, werden wir unangenehm, und wenn wir reden werden wir lächerlich. Aus: Der König verneigt sich und tötet, S. 105. Die Seitenangabe nach der Ausgabe bei Fischer (6. Auflage, 2008). – Ludwig Hubers Schweigen allerdings war angenehm, mehr aber noch sein Sprechen, das stets Dialog war.