

Forschen als Können – Forschendes Lernen, theoretische Erfahrung und kognitive Flexibilität

Mein Vortrag widmet sich dem Forschen als Können. Oder anders formuliert: Worin besteht Könnerschaft, wenn wir forschen? Was mich dabei erst einmal *nicht* beschäftigt, ist, Forschung vom Ende, von den Forschungsergebnissen her zu denken. Ich meine also nicht, wie man erfolgreich publiziert, sondern wie der Prozess des Forschens selbst als gekonnt oder als nicht gekonnt zu betrachten ist.

Es geht mir zugleich darum, welches Können es durch Studium und Lehre zu entwickeln gilt, damit auch Studierende auf eine ‚gute‘ und ‚sinnvolle Weise‘ forschen lernen?

Aber wie lässt sich insgesamt das Verhalten im Forschungsprozess als Können verstehen? Gibt es hier überhaupt etwas Verallgemeinerbares? Immerhin arbeiten Disziplinen sehr unterschiedlich. Und nicht zuletzt bedeutet Forschen, bestehende, für gültig befundene Erkenntnisse oder entwickelte Begriffe in Frage zu stellen. Woran erkenne ich, dass hier Können und nicht Unwissenheit, Nachlässigkeit oder Dilettantismus vorliegen?

Dazu werde ich den Begriff der theoretischen Erfahrung in Stellung bringen, um das Forschen-Können als ein Überschreiten-Können zu perspektivieren.

Meine Frage kann vor dem Hintergrund der Bologna-Reform nicht unkommentiert bleiben. Seit das Bildungssystem kompetenzorientiert umgestaltet wird, ist ‚Können‘ in allen Modul- und Lernzielkatalogen das neue Zauberwort.

Auch wenn ich hier Forschen als Können betrachte, folge ich doch nicht unkritisch der Leitidee der Kompetenzorientierung.

Es geht bekanntlich darum, „dass Studiengänge konsequent von den Qualifizierungszielen (Learning Outcomes) her konzipiert werden sollen“ (Schaper 2012, S. 10).

Dieser Gedanke wird zwar häufig mit didaktischen Argumenten untermauert. Im heutigen Bildungssystem dient er aber vor allem einem neuen, von der EU und der OECD verfolgten Steuerungsinteresse. Im Dienste ihrer Governance-Ziele sollen Bildungssysteme und deren „Outcomes“ über große Länderstudien vergleichbar werden. Der Effekt, dass sich die Nationalstaaten darüber in einem Wettbewerb sehen und bei den Leistungsmessungen

möglichst gut abschneiden wollen, ersetzt einen Steuerungsmodus, welcher mit gesetzlichen Vorschriften arbeitet.

Für die „Kompetenzorientierung“ werden aber gerne auch andere, scheinbar unpolitische Argumente ins Feld geführt. Mit den Worten des 2. Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Niclas Schaper, scheint sie lernpsychologisch begründet zu sein – und seine Worte klingen auf den ersten Blick sympathisch:

„Die Zeiten sind vorbei, in denen Studierende vor allem eines sollten: büffeln. Heute geht es in der Hochschullehre zwar auch um die Vermittlung von Wissen, doch soll dieses vielfältig anwendbar sein – sprich: zu Kompetenzen führen, die Studierende sonst nicht vorweisen könnten.“¹

Hören Sie den Vorbehalt gegenüber der angeblich früher herrschenden Art der Wissensvermittlung? Er lautet, dass zu häufig völlig unbrauchbares „träges Wissen“ vermittelt worden wäre. „Träges Wissen“ meint, ein „Wissen, das zwar angeeignet, aber nicht handlungswirksam wird“ (Schaper/Schlömer/Pächter 2012, S. II).

Die Botschaft wird gebetsmühlenartig gestreut: Wissen muss handlungswirksam, also anwendbar sein, sonst taugt es nichts!

Wie Schaper es weiter formuliert, gehe es um den Aufbau

„akademischer Kompetenzen“, welche „Befähigungen“ wären

1 zur Anwendung wissenschaftlicher Konzepte auf komplexe Anforderungskontexte,	Vgl. Bloomsche Taxonomie: 1 Wissen Verstehen Anwenden
2 zu wissenschaftlicher Analyse und Reflexion,	2 Analyse
3 zur Erschaffung und Gestaltung neuer bzw. innovativer Konzepte und Problemlösungen,	3 Synthese
4 zu anschlussfähiger Kommunikation von wissenschaftlichen	4 Evaluation

¹ <http://www.duz.de/duz-magazin/2014/03/kompetenzorientierung-in-der-lehre/249#sthash.gMX7kyxW.dpuf>

5	Wissensbeständen, Konzepten und Methoden sowie zu Selbstregulation und Reflexion des eigenen problemlösungs- und erkenntnisgeleiteten Handelns.“ ²
---	--

Das lernpsychologische Argument bei dieser Beschwörung des Anwendens von Wissen lautet:

„Kompetenzerwerb gelingt nicht durch ‚passives‘ Lernen, sondern erfordert die aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen“. Geeignet seien nach Schaper „z. B. forschendes und problem- sowie projekt-basiertes Lernen mithilfe von Fallstudien, Lernportfolios, Projektarbeiten, Planspielen. Konkret bedeutet dies, dass Anwendungs- und Praxisbezüge von Lerninhalten verdeutlicht werden.“ (Ebd., S. IV)

Was auf den ersten Blick vielleicht ganz vernünftig klingt, bedarf jedoch durch die leitbildmäßige Polarisierung von „Kompetenzerwerb“ *statt* „Wissensvermittlung“ und der unterstellten *Höherwertigkeit* von *Anwendungs- und Praxisbezügen* gegenüber *Verstehensprozessen* unsere kritische Aufmerksamkeit:

Unterstellt wird, dass Können grundsätzlich mehr wäre als Wissen, weil es die Ebene des Wissens einschließe und es ohne Können ein unbrauchbares „träges“ Wissen bliebe. Lerninhalte, die nicht anwendbar sind, sind also nutzlos.

Diese Argumentation wird mit der Taxonomie kognitiver Handlungen von Benjamin Bloom aus dem Jahr 1956 untermauert, die auch in Empfehlungen für die Bildung von kompetenzorientierten Lernzielen im Studium herangezogen wird (vgl. Wildt/Wildt 2011).³

Jede Bildung taxonomischer Stufen impliziert eine strenge Hierarchie von Klassen, wobei die jeweils höhere Klassifikation die jeweils unteren in sich

² Ebd.

³ Wildt, J., & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. *Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL)*, 1-47.

einschließt. So muss man also die Reihenfolge bei Bloom lesen: Als unterste Stufe finden wir hier Wissen, dann Verstehen, dann Anwenden, dann Analyse, dann Synthese und schließlich an oberster Stelle die Evaluation.

Auch Können wäre demnach mindestens ein *Anwenden von Wissen*. Es schließt nach dieser Logik das ‚Wissen haben und verstehen‘ ein.

Dieses Argument unterstellt freilich, dass alles Wissen anwendbar wäre, dass also alle unsere Bildungsinhalte einen praktischen Anwendungsbezug hätten.

Wie Schaper in einem Gutachten für die Hochschulrektorenkonferenz bemerkt, sind in dem Argument die Einflüsse von Erwartungen in der beruflichen Bildung zu bemerken, wo schon lange die Employability, die Beschäftigungsfähigkeit an erster Stelle zählt.

Für den akademischen Kontext soll dies seit Bologna ja auch gelten. Studiengänge sollen beruflich qualifizierend sein. Schaper räumt jedoch ein, dass man „kompetente Handlungsfähigkeit“ hier „*nicht vorrangig* als Funktions- und Verhaltenslernen konstituier[en]“ könne (Schaper 2012, S. 23, Herv. I.L.).

Dennoch hält er es für richtig, die „Kompetenzauffassung“ für Studiengänge „in hohem Maße von den Anforderungen akademischer Berufsfelder“ her zu denken, wo es um den „Umgang mit komplexen und neuartigen Problemstellungen“ und um „ein wissenschaftlich fundiertes Handeln“ geht, was auch „Reflexion“ und „Selbstorganisationsfähigkeit“ einschlieÙe (Schaper 2012, S. 23).

Wenn ich aber die Veröffentlichungen zur Kompetenzdiskussion studiere, bleibt insbesondere für die akademische Bildung unterbelichtet, was denn „komplexe und neuartige Problemstellungen“ sind und was darin das Wissenschaftsspezifische ist. Auch bleiben die Vorstellungen vage, welche Rolle genau die Reflexion und das Selbst bei der Entwicklung von Können und Handlungsfähigkeit spielen. Entsprechend fehlt ein fundierter Begriff von Forschen als Können.

Auch Niclas Schaper gibt zu:

„Diese weiterführenden Bedeutungsfacetten eines akademischen Kompetenzbegriffs müssten m. E. noch weiter ausdifferenziert und theoretisch fundiert werden, bevor entsprechende Folgerungen für die Hochschulbildung abgeleitet werden können.“ (Ebd.)

Indem wir im Folgenden immanent bei dem Versuch einer Könnensbeschreibung fürs Forschen bleiben, lässt sich zeigen, dass die Lernzielkataloge falschen Evidenzen erliegen. Ja, mit Blick auf das forschende Lernen ist es sogar notwendig, in Widerspruch zu der hier gestellten Frage zu treten: Forschen ist nur bedingt ein Können.

Explorationen

Beginnen wir mit Tätigkeiten, die die aufgeworfene Problematik konkret veranschaulichen.

Es ist für manche Bereiche durchaus nicht zu leugnen, dass das Anwenden von Wissen eine wesentliche Bedeutung hat.

In der Schule ist in der Mathematik zu lernen, dass sich Brüche nur addieren lassen, wenn ihr Nenner gleich ist, weshalb man zuerst den kleinsten gemeinsamen Nenner für die Summanden bildet.

Lernen wir Bruchrechnen, so ist es selbstverständlich sinnvoll, zuerst solche Regeln kennenzulernen und nachzuvollziehen, bevor wir sie in verschiedenen Aufgaben anwenden sollen. Gerade die Mathematik ist eine Wissenschaft, die ‚anwendbares Wissen‘ bereitstellt.

Sie hat vermutlich auch zu der allgemeineren Vorstellung von Unterricht beigetragen, dass man Dinge erst theoretisch und dann praktisch erlernen würde. Diese Verallgemeinerung ist aber keineswegs sinnvoll. Denn wieso sollte das Verstehen von Regelwissen rein theoretisch und das Lösen von mathematischen Aufgaben mit Anwendungsbezug etwas Praktisches sein?

Außerdem gibt es für Könnerschaft unterschiedliche Gebiete oder „Domänen“, wie man in der Expertiseforschung sagt. Der Begriff der Domänen wurde wichtig, weil man bei der Könnerschaft von Experten anders als in der Intelligenzforschung von einem generalisierenden Fähigkeitsbegriff abgerückt ist. Domänen wurden dann durch Regeln beschrieben und durch ihren Geltungsbereich eingegrenzt.

Was in der Expertiseforschung deutlich wurde: Regeln oder fertige Wissensbestände sind für Können zwar relevant – insbesondere in gut definierten Domänen wie der Mathematik –, doch nicht immer konstitutiv.

Vergleichen wir dazu das Bruchrechnen mit dem Schachspiel. In beiden Fällen zeigt sich, dass Können als Kennen und Befolgen der Regeln zwar beschreibbar ist. Wie beim Bruchrechnen muss jeder Schachspieler zuerst die

Regeln kennen, aber das bloße Regeln-Anwenden wäre beim Schachspiel fürs Können nicht hinreichend. Auch wäre es absurd zu sagen, dass der Gewinner einer Partie die Regeln besser kannte als sein Gegner.

Man muss es stattdessen so formulieren: Auf dem Hintergrund eines nach klaren Regeln geleiteten Spiels zeigte sich ein besonderes Können eines Schachspielers darin, dass er aus den gegebenen Möglichkeiten Züge des Gegners *antizipierte* und diese durch eigene Taktiken und Strategien zu durchkreuzen wusste. Was unterscheidet also sein Verhalten von einem Anfänger-Verhalten?

Eine gestaltpsychologische Erklärung ist, dass sich das Denken des Experten nicht mehr an einzelnen Regeln aufhält, sondern dass es quasi durch ihre Logik hindurch eine komplexe Gestalt von Strategien sieht und vor diesem Hintergrund weiterreichende Handlungsmöglichkeiten erkennt.

Nach Erkenntnissen der Expertiseforschung entstehen solche Fähigkeiten auf einem Gebiet entsprechend in ganz anderen Zeitdimensionen als das Erlernen von anwendbarem Regelwissen: Während dies meist in relativ kurzer Zeit zu bewältigen ist, braucht es für die Ausbildung von Könnerschaft etwa fünf bis zehn, manche sagen sogar sieben bis zehn Jahre.

Dies sind nebenbei bemerkt auch ganz andere Zeitdimensionen als die in Studiengängen festgelegten Zeiträume für Modulprüfungen, die ja bekanntlich Studierenden schon nach einem oder zwei Semestern ein Können bescheinigen.

Mit Blick das Schachspiel sehen wir, dass die Vorstellung, das Können des Gewinners sei aus dem Anwenden von Wissen hervorgegangen, hinkt. Dieser Aspekt war zwar gegeben, stand aber nur *im Hintergrund*, während das Antizipieren und Strategiebilden als gedankliche Handlungen *in den Vordergrund* gerückt sind.

Dieses Bild von einem Vordergrund- und Hintergrund-Geschehen ist auch für den Begriff der theoretischen Erfahrung wesentlich.

Gemeint sind nämlich Erfahrungen mit Anschauungsformen, die beim Problemlösen, Antizipieren oder Strategiebilden nur hintergrundmäßig das Geschehen begleiten und so das Sehen bzw. Denken ermöglichen, es aber nicht direkt, sondern nur indirekt inhaltlich bestimmen.

Zur Veranschaulichung: Ein Beispiel dafür das hintergrundmäßige Wirken von Anschauungsformen sind Kippbilder. Sie kennen die alte und die junge Frau. Das Bild an sich verändert sich nicht, sondern nur die Wahrnehmung, weil man die Elemente des Bildes jeweils unterschiedlich zu einer Gestalt integriert. Indirekt ändert sich dadurch der Inhalt.

Es gibt übrigens auch in der Sprache Kippbilder. Ein Beispiel ist der Satz, den ich von einem österreichischen Psychoanalytiker gehört habe (vielleicht stellen Sie sich dabei noch den österreichischen Akzent vor):

Dem Junggesellen fehlt zum Glück die Frau.

Je nachdem, wie Sie hören, haben Sie in Ihrem Verständnis mal einen glücklichen, mal einen unglücklichen Mann vor Augen.

Weshalb Sie spontan ein unterschiedliches Verständnis haben, liegt aber nicht daran, dass Sie hier ein anderes *Wissen anwenden*. Vielmehr geht es um Aspekte von *Antizipation*. Denn je nachdem, auf welchen Bedeutungshorizont Sie bei dem Satz spontan rekurrieren, richtet sich indirekt Ihre Erwartung, was wohl gemeint sein könnte, auf etwas anderes aus.

Ich möchte diesen Gedanken mit einem weiteren Beispiel veranschaulichen. Musik ist beispielsweise eine Domäne, die zwar auch Regeln in Bezug auf Harmoniefolgen, Rhythmik und genrespezifischen Schemata umfasst. Und man kann zweifelsohne sagen, dass sie von Profimusikern meistens verstanden und im Spielen befolgt werden. Aber wenn Musiker ein Können vorführen, dann ist wieder einmal das Anwenden des Regelwissens nachrangig. Ja, anders als im Schachspiel findet man sogar Formen, in denen die Regeln mitunter bewusst verletzt werden.

Denn soll etwas Besonderes in der Musik hervortreten, so ist das bewusste Durchbrechen bekannter Regeln oder Formen z.B. auch ein legitimes Mittel für einen gelungenen Überraschungseffekt.

Nicht wahr, eine Konzertkritik würde niemals das Banale hervorheben, dass die Musiker ihre Stücke durch den Wechsel von Dominante, Subdominante und Tonika glanzvoll beendet hätten?

Sie sehen also, der Versuch, Können grundsätzlich über das Verstehen und Anwenden von Wissen zu beschreiben, wäre lächerlich.

Und genauso ist es anders herum: Wissen nur von seiner Anwendbarkeit als etwas Wertvolles zu denken, ist grotesk und vor allem wissenschaftsfremd.

Aber was genau ist dann Können?

Kompetenz – ein konditional-genetischer Begriff von Können

Ich schlage vor, den Kompetenzbegriff neu zu betrachten:

Ein Mensch, der etwas kann bzw. etwas kompetent macht, handelt in einer Weise, die andere – und sicherlich auch er selbst – in einer Situation als gut, richtig, gewinnbringend, unterhaltsam, erhellend usw. empfinden. Deshalb nennen wir die Handlung gekonnt oder kompetent und nicht Pfusch oder dilettantisch.

Aber dass wir sie nachträglich oder schon direkt beim Zusehen oder Zuhören *so beurteilen*, ist für das Hervorbringen einer Handlung selbst nicht unbedingt relevant, ja, *das Hervorbringen kann sogar gänzlich unabhängig von dem Urteil geschehen*.

Diese zwei Ebenen, das subjektive Hervorbringen und das Beurteilen einer Handlung, werden aber in den meisten Kompetenztheorien und Könnenbegriffen vermischt, so als ob das Urteil „kompetent“ schon wie eine Eigenschaft dem gekonnten Handeln inhärent wäre.

Aber nur dann, wenn ich intentional, auf dem Hintergrund einer ganz bestimmten Zielvorstellung zu handeln beginne, wird ein bestimmtes Urteilsvermögen auch schon beim Hervorbringen einer Handlung indirekt relevant.

Indirekt, weil Urteilen Reflexion bedeutet, Reflexion aber nicht selbst der erzeugende Modus für gekonntes Handeln ist. Sie steht sogar bei manchen Momenten gekonnten Handelns im Wege, weil sie psychische Energie absorbiert.

Reflexion ist eine Möglichkeitsbedingung, um spontane Handlungsweisen zu reorganisieren und sie sinnvoller oder präziser werden zu lassen. Aber Reflexion ist nicht der Modus des Reorganisierens.

Um dies zu veranschaulichen, wähle ich noch einmal den Vergleich zur Musik.

Ein Ensemble erzeugt Musik schließlich nicht dadurch, dass es an seine Zeitungskritiken denkt, sondern dass es die Eigenschaften ihrer Instrumente

und die Möglichkeiten des eigenen Körpers mit einer klaren Vorstellung von einem Musikstück, dem zu erzeugenden Klang, dem Rhythmus und der Agogik beim Spielen nutzt.

Fürs Können kommen so mehrere Aspekte zusammen. Musiker müssen beim Spielen antizipieren, was das Zuhören genussvoll macht: dass z.B. das Schwierige leicht erscheint, dass die Spieltechnik hintergründig wird, damit der musikalische Gedanke in den Vordergrund treten kann.

Fürs Musizieren lässt sich Können also als *eine sinnvolle Organisation bzw. Integration mehrerer Ebenen bzw. mehrerer Aktivitäten zu einer einzigen Handlung* beschreiben.

„Sinnvolle Integration“ bedeutet, dass die handelnde Person verschiedene Aspekte der Handlung (Harmoniefolge, Technik, Agogik, Rhythmik) so verinnerlicht und hintergrundmäßig beherrscht, dass ihre Aufmerksamkeit frei wird, um bewusster spielen zu können. Gerade beim Improvisieren wird unabdingbar.

Für jede sinnvolle Integration ist Reflexion auf Getanes also nützlich und notwendig. Aber das Re-Organisieren und Realisieren einer verbesserten Handlungsform ist eine davon getrennte Form von psychischer Aktivität.

Eine weitere Einsicht ist, dass ich durch Reflektieren vielleicht erkennen, dass ich den Rhythmus nicht gehalten habe, weil ich eine Stelle technisch noch nicht gut beherrscht habe. Aber die Reflexion schafft nicht das Wissen, das ich anschließend zum Musizieren anwenden würde. Ich weiß nur, dass ich mich technisch noch verbessern muss.

Anders als Reflexion ist jedoch Antizipation ein Aspekt im Handeln selbst. Sie ist zugleich ein Rekurs auf Bekanntes und ein Denken über es hinaus.

Von dieser Erkenntnis ausgehend lassen sich einige Aspekte verallgemeinern:

Können lässt sich als *entwickelndes Handeln* verstehen – und dies unterscheidet sich vom Wissen-Anwenden erheblich.

Erstens bleibt sich das, was man als Inhalt des Denkens bezeichnet, im Prozess des Handelns nicht gleich. Es sind Gedanken im Spiel – wie etwa das Wissen um die Harmonielehre –, die aber nicht unumstößlich sind.

Mit der Antizipation werden vielmehr Bedeutungshorizonte eröffnet, aber welche Bedeutungen durchs Spiel oder allgemeiner durch Handeln hergestellt und verändert werden, ergibt sich nicht direkt daraus.

Deshalb ist auch Wissen nichts Dinghaftes, nichts Fixiertes, sondern eine Relation. Es ist kein Werkzeug, das ich anwende, sondern eine Beziehung, die ich denkend zu einem Gegenstand aufbaue.

Folglich, und das ist der zweite Punkt, ist die Vorstellung zu revidieren, dass Wissen wie überhaupt alle Theorie zunächst völlig unpraktisch wie ein Rohstoff, wie eine neutrale Ressource vorliegen und dann die praktische Anwendung sie irgendwie zum Leben erwecken und fruchtbar machen würde.

Wissen ist uns grundsätzlich nur als eine Denkfähigkeit gegeben, als ein Horizont, in dem wir uns unser Handeln und unser Sein in der Welt vorstellen und organisieren können.

Umgekehrt ist auch praktisches Handeln von sich aus nie untheoretisch, sondern höchstens in seinen theoretischen Prämissen unreflektiert.

Wissenschaft ist entsprechend der Versuch, durch Reflexion dieser Prämissen die menschliche Denkfähigkeit im Allgemeinen wie in konkreten Praxen zu erweitern. Sie ist auf diese Weise gleichermaßen theoretisch wie praktisch.

Kehren wir damit zurück zum Können in der Wissenschaft und zum Forschen-Lernen!

Was lässt sich von den Beispielen des Schach- oder Musikspielens übertragen?

Und was ist damit gewonnen? Läuft es nicht doch auf dasselbe hinaus, was auch die Kompetenzorientierung eigentlich meint? Es ist doch richtig, Studierende müssen Probleme lösen statt büffeln! Nun gut, wenn Büffeln nur Auswendiglernen ohne Verstand meint, dann ist das Tor schon geschossen. Aber ist nicht genau das Lernverhalten nach Bologna noch forciert worden?

Und um das Forschen als Können zu begreifen, brauchen wir m.E. noch ganz andere Einsichten.

Dazu muss ich Ihnen von einer Erfahrung erzählen, als ich mit Studierenden Klassiker der Soziologie gelesen habe. Unter anderem lasen wir Max Webers „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“. Für diejenigen, die dieses Werk nicht kennen, eine kurze und knappe inhaltliche Einführung.

Das Buch entfaltet eine Theorie für die Entstehung des modernen Kapitalismus, die sich mit dem Begriff des Geistes an die hegelianische Vorstellung eines „objektiven Geistes“ in der Geschichte anschließt. Max Weber rückt hiermit sozusagen einem „naiven Idealismus“ auf die Pelle: Er will zeigen, dass Ideen in der Geschichte nicht direkt wirken, wohl aber indirekt durch die Vermittlungen zwischen „objektivem“ und „subjektivem Geist“.

Dabei geht er nicht vor, wie ein streng systematisch oder streng empirisch prüfender Wissenschaftler. In dem genannten Werk zieht er zwar empirisches Material heran. Aber es erfüllt nicht die Funktion der empirisch-prüfenden Beweisführung, sondern schafft Plausibilisierungen einer philosophischen Konstruktion. (Vgl. Schluchter 2005, S. 78)

Das kann man kritisieren, aber darum geht es mir nicht. Es ging mir auch in der Lehrveranstaltung zunächst nicht um eine Bewertung der Theorie, sondern um das bloße Verstehen einer soziologischen Denkrichtung.

Kern der Weberschen Soziologie ist nicht zu sagen, dass der Protestantismus unmittelbar eine Vorstufe vom modernen Kapitalismus gewesen ist, sondern dass er Verhaltensweisen für eine Kapitalakkumulation mit einer unermesslichen Steigerung kulturell angelegt hat.

Die Referatsgruppe, die das Buch von Weber vorstellte, hatte aber – trotz einer Vorbesprechung – den geschichtsphilosophischen Charakter der Weberschen Argumentation nicht verstanden. Was ich ihnen erläuternd mitgegeben hatte, konnten sie nicht in ihren Aneignungsprozess beim Lesen und Diskutieren integrieren. Sie stellten den Inhalt vor, als würde es sich bei Max Weber nicht um einen Soziologen, sondern um einen Chronisten handeln.

Wie kommt ein solches Missverständnis zustande? Und warum helfen vorbereitende Diskussionen gar nicht oder nur bedingt? Warum bleiben Erläuterungen nicht im Gedächtnis der Studierenden hängen, warum werden Alltagsdenkweisen durch sie nicht erschüttert? Warum merkte die Referatsgruppe nicht, dass sie nicht nur mit irgendeinem Inhalt, nicht nur abstrakt mit Informationen, sondern auch mit einer für sie neuen Denkweise konfrontiert ist?

Meine Erklärung ist, dass sich die theoretischen Erfahrungen, die die Studierenden bis zu dem Zeitpunkt gemacht haben, noch im Wesentlichen in einem einzigen Paradigma bewegt haben, nämlich dem Positivismus und Empirismus, wie ihn der Alltagsverstand kennt.

Sie konnten mangels alternativer Vorstellungen nicht begreifen, wie sich Gedanken vor dem Hintergrund bestimmter Philosophien, einschließlich der Alltagsphilosophien jeweils auf unterschiedliche Weise ordnen. Selbst wenn sie sich vorgenommen hätten, gründlicher zu reflektieren, sie hätten eben auch mit mehr Anstrengung nicht bewusst über die Prämissen ihres Denkens verfügen können.

Für die Studierenden war es wohl durch die bisherigen theoretischen Erfahrungen in der Schule und im Studium so unerschütterlich evident, dass sich die Wahrheit über die Wirklichkeit in der Wissenschaft schlichtweg widerspiegelt. Studium hieß für sie, wahres Wissen unhinterfragt aufzunehmen und es richtig wiedergeben zu können.

Deshalb verstanden die Studierenden die Aufgabe des Referates so, dass das Lesen eines wissenschaftlichen Textes bedeutet, aus ihm eine Reihe von Informationen herauszufiltern und anschließend die Zuhörer darüber zu informieren. Wir sehen hier also eine typische Büffelhaltung, die ich von meiner Seite von ihnen gar nicht verlangt habe – im Gegenteil!

Nun überlegen Sie mal, ob die Studierenden hier durch einen stärkeren Anwendungs- oder Praxisbezug von ihrer Evidenz weggekommen wären? Ich glaube das nicht, weil sie dazu ja erst einmal eine andere Erfahrung mit Verstehensprozessen hätten machen müssen.

Sie hätten erfahren müssen, dass sich Empirisches nie direkt, sozusagen von sich aus als Beweis oder Gegenbeweis für eine Theorie offenbart, sondern dass Forschende rekurrierend auf Forschungs- und Denkstile theoretische Interpretationen an es herantragen. Sie hätten erfahren müssen, dass wissenschaftliche Begriffe nie Tatsachen darstellen und nicht für sie vorherbestimmt sind, sondern dass sie gebildet und umgebildet werden, um mit ihnen auf eine bestimmte Weise gedanklich zu arbeiten.

Die Studierenden hätten erfahren müssen, dass Theorie, wie Gaston Bachelard erklärt, schon damit beginnt, dass wir sagen, das Thermometer misst dasselbe, wie unsere Hand, wenn sie fühlt, wie kalt oder wie warm ein Gegenstand ist.

Wenn wir uns dieser theoretischen Weichenstellungen bewusst werden, machen wir theoretische Erfahrungen, mit denen wir anschließend auch indirekt bspw. durch die Auswahl von Begriffen und Methoden beeinflussen können, welche Art von Antizipation wir im Denken anstreben. Das nenne ich kognitive Flexibilität.

Für Lehrende ist es hierbei wichtig, dass sie Wissen nicht positivistisch als etwas Gegebenes und an sich Unproblematisches oder rein utilitaristisch als entweder Brauchbares oder Unbrauchbares vermitteln. Wissen ist kein Gegenstand, der wie ein Waschlappen mal in Gebrauch oder mal träge am Haken hängen kann.

Lehrende legen dadurch theoretische Erfahrungen nahe, die Bewegungen des Denkens einschränken und eingleisig machen.

Deshalb ist Verstehen in der Wissenschaft keineswegs eine einfache, dem Anwenden untergeordnete Handlung.

Verstehen ist eine komplexe Tätigkeit, wenn wir dabei einen begrenzten Denkhorizont zu überschreiten versuchen. Dann müssen wir nämlich auf Erfahrungen, die in der Wissenschaft durch einen generationenübergreifenden Erkenntnisprozess gemacht wurden, rekurrieren lernen, um etwas Neues zu antizipieren.

Das Machen theoretischer Erfahrungen ist hier ungefähr so zu umschreiben. Stellen Sie sich die Herausforderung vor, wenn ein junger Mensch, der in einem atheistischen Umfeld aufgewachsen ist, sich in einem religionswissenschaftlichen Studium einen Begriff von der Ehrfurcht vor Gott macht.

Er wird auf der Ebene eines bloßen Regelwissens, etwa: „Ehrfurcht vor Gott ist, wenn man dreimal täglich betet“ keine Vorstellungen davon machen können. Nur durch das positivistische Suchen nach objektivierbaren Regeln wird er zudem kein differenziertes und subtileres Verständnis von dem Gegenstand bekommen, da er z.B. einer aufgesetzten Frömmigkeit gegenüber blind wäre.

Aber er wird, um ein guter Religionswissenschaftler zu werden, auch keinen Selbstversuch machen und zur nächsten Missionsstelle gehen müssen. Die eigene Bekehrung wäre sogar eher schädlich, weil er dann geneigt wäre, statt Wissenschaft Theologie zu betreiben.

Um Wissenschaft zu betreiben, wird er sich in einem Quellenstudium mit theologischen Positionen auseinandersetzen müssen, aber auch das wird unzulänglich sein. Er wird religiöse Gebräuche im Alltag und biographisches Material studieren müssen und sich fragend seinen Denkhorizont erweitern müssen: Welche theologischen Argumente sind maßgeblich, in welchem

Kontext stehen sie, in welchen dogmatischen Konflikten standen die Theologen, welche Rolle spielten politische Konflikte zwischen Kirchen, welche zwischen Kirche und Staat, wie kann Kirchengeschichte als Herrschaftsgeschichte gelesen werden, hat Ehrfurcht eine Funktion als Herrschaftspraxis, kann sie gleichzeitig auch eine Funktion in Befreiungskämpfen oder politischen Bewegungen gehabt haben? Usw.

Es kommt auf eine Reihe forschender Verstehensprozesse an, welche sich durch ein Wissen-Wollen an den Gegenstand herantasten, ihn nicht vorschnell in ein Schema hineinpressen und ihn nicht vorschnell moralisch be- oder gar verurteilen.

Für diese theoretischen Erfahrungen braucht es vor allem Zeit für eine gründliche Reflexion und für eine kritische Aneignung von umfangreichem Material. Sie braucht sowohl Impulse für ein systematisches Einordnen, Prüfen und ein kritisches Hinterfragen, und sie braucht den Mut, Fehler zu machen.

Damit rückt eine bislang gänzlich vernachlässigte Frage wieder in den Blick: Dass forschend Lernende bei diesem Suchen und Wissen-Wollen auch Verantwortung für das eigene Denken übernehmen müssen.

Denn Forschen heißt, beständig Entscheidungen darüber zu treffen, welche Fragen man verfolgt, welche man außen vorlässt, welche Quellen man studiert, welche man nicht zur Kenntnis nimmt, welches Material man empirisch erhebt und welche Qualitätsaspekte dabei Aufmerksamkeit genießen und welche in den Hintergrund treten.

Sobald man aber all dieses unmittelbar Könnens-Zielen, „Outcome“-Kontrollen und einer formalisierten Arbeits-Aufwands-Verrechnung unterwirft, zerstört man den wesentlichen Kern dieses Tuns: Forschen-Lernen wird zu einem völlig verregelten Prozess, und die darin zu übernehmende Verantwortung wird auf einen technischen Vorgang der Rechenschaft reduziert.

Verantwortung lässt sich nicht unter dem Begriff des Könnens bringen. Man trägt Verantwortung oder man wehrt sie ab – oder man bleibt ahnungslos, was auf dasselbe hinausläuft.

Verantwortung lässt sich nicht lehren. Als Lehrende können wir nur Vorbild sein und dafür sorgen, dass wir die Verantwortung den Lernenden nicht abnehmen – dass wir es den nachfolgenden Generationen auf ihrem Weg zu

einem eigenständigen Denken nicht zu einfach machen, nur weil es für uns bequemer ist.

Es bleibt immer die Verantwortung von uns Wissenschaftlern, dass wir nicht über Belangloses nachdenken, sondern Relevantes erforschen, dass wir dies nicht nur aus bestimmten Partialinteressen tun, sondern dass wir uns immer wieder mit unserem Tellerrand befassen und uns mit der Frage der Universalität und der Allgemeininteressen herumplagen, dass wir also über das Unmittelbare hinauszudenken versuchen, dass wir Forschung dabei nicht eigennützig als Mittel zum Zweck der Einflussnahme, der institutionellen Privilegien und der narzisstischen Selbstbefriedigung sehen, wofür der Zweck letztlich auch jedes Mittel heiligt – es ist unsere Verantwortung, dass wir uns der Neigung widersetzen, uns als Nabel der Welt zu betrachten und geschichtslos die eigenen Gedanken, nur weil sie uns neu vorkommen, als Neuigkeit herausschreien – und so weiter und so fort.

All das ist für das Forschen in der Wissenschaft so wesentlich. Aber es ist mitnichten nur ein Können. Es ist – mit Kant gesprochen – ein Mündigwerden, ein Auftrag zur Emanzipation. Pflastern wir den Weg zur Emanzipation aber mit zweifelhaften Könnens-Zielen zu, bedienen wir nur die herrschenden Governance-Interessen, die gefährlicher Weise den Studierenden die Zumutung der wissenschaftlichen Verantwortung ersparen und sie mit Tönen einlullen, sie hätten die Aussicht oder sogar ein Anrecht, durchs Studium beschäftigungsfähig zu werden.

Zeit, über diese Zustände hinauszudenken.

Vielen Dank.

Siehe auch lehr-lernforschung.org

Langemeyer, Ines (2015). Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen. Münster: Waxmann