

Über Forschendes Lernen. Eine unvorgreifliche philosophische Betrachtung*

1. Einleitung 1
 2. Das Bedürfnis nach Weltorientierung 2
 3. Vom kulturellen (objektiven) „Sinn“ des Seniorenstudiums 4
 4. Über die Möglichkeit einer transdisziplinären Partizipation an der Forschung 4
 5. Forschendes Lernen? 6
- Literatur 8

1. Einleitung

Das Lernen gilt heute als Lebensäußerung des Menschen schlechthin. Zwar kann man darüber streiten, ob mit dem „lebenslangen Lernen“ das Verschwinden der Kindheit einhergeht, der das Lernen doch einstens vorbehalten war – denn: was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr! – oder ob im „lebenslangen Lernen“ nicht vielmehr die Puerilisierung unserer Kultur zum Ausdruck kommt. Lebenslanges Lernen, eine Erscheinungsweise des Jugendlichkeitswahns, von dem wir alle befallen zu sein scheinen? – vieles spricht dafür.

Wie dem nun aber auch sein mag, ist das Lernen doch eher auf der Last- als auf der Lustseite unseres Daseins zu verbuchen. Wie anders ist es zu verstehen, daß es, jedenfalls wo die Pädagogik sich seiner annimmt, neuerdings stets mit aufmunternden Epitheta geschmückt wird: als entdeckendes, selbstorganisiertes, selbstgesteuertes, praktisches, genetisches, sinnentnehmendes Lernen (und was der motivierender Beigaben mehr sind, die ihm auf den Weg gegeben werden). Nur langweilig soll es nicht sein, doch darüber wissen die Schüler besser bescheid als ihre Lehrer.

Die Senioren speziell sollen sich neuerdings an der Universität Ulm nachdrücklich (ob auch nachhaltig?) eines „Forschenden Lernens“ befleißigen.

Mit dem Ausdruck „Forschendes Lernen“ soll offenbar ein wichtiger Aspekt des Seniorenstudiums an einer naturwissenschaftlich-technisch-medizinisch ausgerichteten Universität in den Blick genommen werden.

An der Universität Ulm wurde das Seniorenstudium unter der Parole einer „Allgemeinen Wissenschaftlichen Weiterbildung“ mit einem eigens dafür geschaffenen Zentrum eingerichtet. Diese Einrichtung mitsamt ihrer ideé directrice erscheinen nicht nur auf den ersten Blick als Versuch, Unvereinbares „irgendwie“ miteinander zu verbinden. In der formelhaften Zusammensetzung „Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung“ wird jedes Wort in der Nachbarschaft des anderen zum Problem. Wo das Seniorenstudium als Zweit- oder Drittstudium angeboten wird, in dem der emeritierte Psychologe ein Archäologiestudium und der Mediziner ein Mathematikstudium beginnt, entstehen keine besonderen Probleme. Ebenso wenig fällt die Einrichtung von Seniorenstudiengängen mit festgelegten Eingangsbedingungen und festgeschriebenen Studien- und Prüfungsordnungen aus dem Rahmen des an Universitäten Üblichen. Und als Gasthörer haben Senioren immer schon Vorlesungen gehört und, nach Absprache mit den Dozenten, an Seminaren und Übungen teilgenommen.

* Arbeitspapier zum Seniorenstudium an der Universität Ulm.

Von all diesen universitätsüblichen Formen unterscheidet sich die zum „Ulmer Modell“ erhobene grundlegend. Intendiert wird die Vermittlung von „Allgemeinbildung“, die als „Weiterbildung“ zwar an die Berufs- und Lebenserfahrung der Studierenden anknüpfen soll, jedoch nicht in der Absicht, diese zu vertiefen. Diese „irgendwie“ allgemeine Weiterbildung soll im Medium der „Wissenschaft“ vermittelt werden, ohne doch wissenschaftlich im Sinne eines ordentlichen Fachstudiums zu sein.

Die Fragwürdigkeit des Unternehmens wird mit dem noch fragwürdigeren Ausdruck „Forschendes Lernen“, der offensichtlich für das didaktische Konzept steht, nicht eben herabgemildert.

Der Ausdruck „Forschendes Lernen“ ist wahrscheinlich der von W. v. Humboldt zur Charakterisierung des Universitätsstudiums gefundenen Formel der „Einheit von Forschung und Lehre“ nachempfunden. Diese Formel hatte im Rahmen der Preußischen Universitätsreform einen angebbaren, prägnanten Sinn. Mit ihr war die Lehre als „Begegnung“ des forschenden Wissenschaftlers mit der „noch ungeübten Kraft“ des jugendlichen Studenten gefordert. Von dieser Begegnung erhoffte man sich nichts Geringeres als die stete Erneuerung und Verjüngung der Forschung aus ihrem Ursprung im menschlichen Geiste. Die Lehre war für Humboldt eine Lebensform, in der der menschliche Geist im Medium einer Wissenschaft vor und zu sich selber kommt.¹ Die Einführung in eine Wissenschaft, wie wir sie heute verstehen und praktizieren, war für Humboldt nur ein Nebeneffekt der Lehre. Daher wäre es Humboldt auch nie in den Sinn gekommen, von einem „Forschenden Lernen“ zu sprechen. Das Lernen blieb der Schule überlassen, die durch eine entsprechende Auslegung der Lernfähigkeit ihrer Schüler für die im weitesten Sinne logischen Voraussetzungen der Lehre zu sorgen hatte.

2. Das Bedürfnis nach Weltorientierung

Was also könnte mit dem Postulat vom „Forschenden Lernen“ gemeint sein? In welchem Sinne ist darin das mit „Allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung“ Gemeinte auf den Punkt und auf den Begriff gebracht; und wie unterscheidet sich das Forschende Lernen von den sonst üblichen Spezifizierungen des Lernens im Erwachsenenalter?

Das Hauptmotiv, das die Senioren zum Studium bewegt, ist ohne Frage das nach der Erwerbstätigkeit aufbrechende Bedürfnis nach Weltorientierung. Belege dafür finden sich in den einschlägigen Untersuchungen in großer Zahl; belegt wird dieses Bedürfnis vor allem auch durch die Präferenz der „geisteswissenschaftlichen Fächer“. Die Tatsache, daß es die Forschung in den „harten“ Fächern ist, die nicht nur die Objektkompetenz in unserer Gesellschaft erweitert und sichert, sondern auch die Lebensweise in vielen Bereichen determiniert, ja selbst noch bestimmend und modifizierend in unser Selbstverständnis, der Erkenntnisquelle der Geisteswissenschaften, eingreift, findet in der ausschließlich geisteswissenschaftlich konzipierten Weltorientierung kaum einmal den ihr gebührenden Ort.

In seinem Aufsatz „Was heißt: sich im Denken orientieren?“ gibt Kant die folgende Beschreibung: „Sich orientieren heißt in der eigentlichen Bedeutung des Worts: aus einer gegebenen Weltgegend, (in deren vier wir den Horizont einteilen), die übrigen, namentlich den Ausgang zu finden. ... Zu diesem Behufe bedarf ich aber durchaus das Gefühl eines Unterschieds an meinem eigenen Subjekt, nämlich der rechten und linken Hand. Ich nenne es ein Gefühl, weil diese zwei Seiten äußerlich in der Anschauung keinen merklichen Unterschied zeigen. ... Also orientiere ich mich geographisch bei allen objektiven Datis am Himmel doch nur durch einen subjektiven Unterscheidungsgrund.“² Die Orientierung und das Bedürfnis danach ist also in

¹ v. Humboldt, W.: Werke in fünf Bänden. Band IV. Darmstadt 1964, S. 262.

² Kant, I.: Immanuel Kants Werke. Herausgegeben von E. Cassirer. Band IV. Berlin 1922, S. 352 f.

unserer Leiblichkeit begründet, in einer auf körper- und standortbezogenen Zentrierung aller Lebensbezüge angelegten Verfassung unseres Daseins. Mit unserem Körper nehmen wir ganz selbstverständlich einen Standort ein, von dem aus wir uns orientieren. So sehr der Standort geographisch, in einem objektivierten Raum bestimmbar ist, ist doch die Art und Weise der Orientierung abhängig von der Art, in der wir unseren Körper *haben* und als Zentrum unserer Wirklichkeit erfahren. So ist, wie Anthropologie und Soziologie uns lehren, die Art und Weise, in der wir unseren Körper als Zentrum erfahren ganz wesentlich durch die sozialen Rollen, die uns auferlegt sind, vermittelt. Mit dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben fallen daher wichtige Vermittlungsinstanzen, die unsere Stellung zur Welt und die Horizonte unserer Erfahrung bestimmen, weg. Nicht zufällig wird der dritte Lebensabschnitt als Neubeginn erfahren, verbunden mit dem Gefühl, neu Fuß fassen zu müssen in der Wirklichkeit, sich in ihr neu einwurzeln zu müssen. Dieses Gefühl ist nicht selten und nicht zuletzt mit einem Aufdringlichwerden des Körpers verbunden, der überflüssig und daher anfällig erscheint. So stellt sich als neue, vom Leben gestellte „Lernaufgabe“ die der – im wörtlichen Sinne – Rehabilitation unserer sinnlichen Existenz und, ineins damit, die der Reinterpretation der Wirklichkeit unter den Bedingungen unserer, von keiner gesellschaftlichen Funktion determinierten Sinnlichkeit. Es geht darin, verkürzt gesagt, um die Rückgewinnung einer Lebenswelt in dem eigentlichen Sinne eines uns gemäßen „Aufenthaltes“ (äthos). Eine solche Lebenswelt im strengen Sinne ist nicht dasselbe, wie die jedermann vertraute „Alltagswirklichkeit“. Körperzentriert ist die Alltagswirklichkeit zwar auch, indem sie die Zugänglichkeit und Erreichbarkeit der Dinge, die im Alltagsleben eine Rolle spielen, auslegt: durch Wege, Entfernungen, Verkehrsmittel usw. Und die Senioren hören ja nicht auf, Einkäufe, Besorgungen und Verrichtungen nach Maßgabe einer Jedermanns-Wirklichkeit zu tätigen. Allein: Die Alltagswirklichkeit ist eine Konstruktion der Gesellschaft, mit der sie uns durch Entlastungsmechanismen in einem umfassenden Sinne vereinnahmt.³ Die Dinge, mit denen wir in dieser Alltagswirklichkeit zu tun haben, brauchen wir nicht zu verstehen. Wer weiß denn schon, wie die hochkomplexen Geräte tatsächlich funktionieren, die wir, durch Gebrauchsanweisungen normativ vermittelt, ganz selbstverständlich gebrauchen. In dieser Alltagswirklichkeit ist uns das Vertrauteste zutiefst fremd. Als Raum der umfassenden Vereinnahmung durch die Gesellschaft ist die Alltagswirklichkeit der gegebene Ausgangspunkt des *enracinement* (Einwurzelung) und der Rückgewinnung der Wirklichkeit als Lebenswelt im Sinne einer nicht-entfremdeten Wirklichkeit, in der wir uns frei verhalten und wirklich handeln können.

Es ist hier nicht der Ort, auf die philosophische Problematik der „Lebenswelt“ im einzelnen einzugehen. So viel mag genügen: Wir verwenden den Begriff nicht im Sinne einer Folie, auf deren Hintergrund die „Abstraktheit“ der Wissenschaften thematisiert wird, sondern im Sinne einer verständigen Aneignung der uns umgebenden Wirklichkeit als eines Aufenthaltes, in dem wir uns frei entfalten können. Diesen „uns gemäßen Aufenthalt“ (äthos) hat man auch Heimat genannt.

Mit dem Ausdruck ist entsetzlicher Mißbrauch getrieben worden. Ein verstockter, reaktionär gewordener Konservatismus hat den Ausdruck Heimat zum Kampfbegriff gegen die entfremdete Welt des Erwerbslebens und der Alltagswirklichkeit erhoben. Darin erscheint sie als die heile, ursprüngliche Welt der paradiesischen Zustände eines Goldenen Zeitalters. Es mag ja sein, daß Kinder ihre Heimat im Sinne einer mit Bedeutungen besetzten, vertrauten Welt haben, die das Fundament der Weltbegegnung darstellt. Dieses allem Lernen zugrundeliegende, naive Weltvertrauen wird in den Weltbegegnungen und den Erfahrungen aufgezehrt. Daher wohl findet man als Erwachsener seine Kinderheimat in den Herkunftsorten nicht wieder.

³ Vgl. dazu Berger, P./ Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1969.

Im Unterschied dazu und in Abhebung von einer durch und durch zweideutigen Heimatideologie gebrauchen wir – mit allem Vorbehalt – den Begriff Heimat für die unter der Bedingung unserer leiblichen Existenz verständlich angeeigneten Wirklichkeit. So könnte eine wesentliche Aufgabe des forschenden Lernens darin liegen, die Heimatideologie durch eine wissenschaftlich aufgeklärte sinnliche Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt zu ersetzen. Das forschende Lernen würde sich also im Aufbau einer wissenschaftlich fundierten Heimatkunde erschöpfen, in die Ökologie und empirische Kulturwissenschaft integriert wären.

3. Vom kulturellen (objektiven) „Sinn“ des Seniorenstudiums

In den Andeutungen zur „aufgeklärten Lebenswelt“ („Heimat“) ist ein Problemfeld aufgetaucht, das sich an der Universität Ulm deutlicher abzuzeichnen scheint als an anderen Seniorenbildungsstätten. Im allgemeinen wird das Seniorenstudium eingerichtet, um Bedürfnisse oder Interessen der Senioren zu bedienen. Das war auch in Ulm nicht anders, bilden doch die Interessen ganz fraglos eine vernünftige Basis des Lernens. Es soll auch einmal gänzlich davon abgesehen werden, daß jeder Versuch, individuelle Interessen zu bedienen, Frustrationen erzeugt, was in den meisten Fällen mit einer ausgesprochen kulinarischen Lernhaltung kompensiert wird. Man wählt, wie auf der Speisekarte, worauf man gerade Appetit hat; das Gelernte befriedigt die Neugier, ist darüber hinaus aber folgenlos und ohne weitere Verbindlichkeit. Diese kulinarische Lernhaltung mag in den Geisteswissenschaften gerade noch hingehen; man berauscht sich an dem Genuß einer ästhetisch ausgefeilten Vorlesung – über einen Schriftsteller z. B. – ohne im geringsten der Verpflichtung, den Autor auch zu lesen, Raum zu geben. Das Interesse am Autor wird in der Veranstaltung erschöpfend befriedigt und die philologische Arbeit bleibt dem Dozenten überlassen. Dieses kulinarische Lernen und das Vergnügen, das es bereitet, soll hier in keiner Weise desavouiert werden. Man kommt nur in den „harten“, naturwissenschaftlich-mathematischen Disziplinen nicht weit damit. Das individuelle Interesse allein scheint kein hinreichend stabiles Fundament zu sein; wie es auch offenkundig zu sein scheint, daß ein ernsthaftes Studium, das dem schon im Ausdruck „Studium“ angezeigten Anspruch gerecht wird, nur über die systematische Lehre eines Fachstudiums zu realisieren ist, die durch ihren rationalen Aufbau über die Flauten der Emotionalität hinwegträgt. Die rationale Ordnung des Fachstudiums ist als Heranführung an die Forschung oder als Berufsvorbereitung ausgelegt. So fragt es sich also: Gibt es eine rationale Ordnung des Studiums, dessen Strukturen nicht die des „normalen“ Fachstudiums sind. Und: Woraus bestimmt sich der Aufbau eines solchen Studiums, wenn nicht aus der Hinführung zur Forschung oder zur Berufswelt. Gibt es also so etwas wie einen „objektiven Zweck“ des Seniorenstudiums Und wo ist der Ort in der wissenschaftlichen Kultur und Zivilisation, an dem die „Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung“ über alle fluktuierenden Interessen hinaus ihre Erfüllung findet?

Das Problem des forschenden Lernens spitzt sich so gesehen zu zu der Frage nach der Ordnung und Struktur der Aneignung des Wissens, die nicht die des Fachstudiums ist. Gibt es so etwas wie eine transdisziplinäre Aneignung des Wissens?

4. Über die Möglichkeit einer transdisziplinären Partizipation an der Forschung

Das in der Forschung hervorgebrachte Wissen ist in seiner Substanz Antwort auf präzise gestellte, objektivierte Fragen. Es „besagt“ nur dem etwas, der die Frage kennt, auf die es antwortet, und der die „Sprache“ beherrscht, in der die Frage gestellt ist. Negativ formuliert bedeutet dies, daß das in der Forschung zutage geförderte Wissen keine direkte Präsentation der in ihm gewußten Sache ist. Das Wissen ist nicht in einem anschaulichen Gehalt fundiert, will

sagen, es ist nicht an ihm selbst, ohne Bezug zur Frage, auf die es antwortet, evident. Darin unterscheidet sich die wissenschaftliche Rede von der alltäglichen: diese rückt die Dinge selbst in den Blick und ist auf die Vorzeigbarkeit der Dinge und Handlungen bezogen.

Das Wissen besagt nur dem etwas, der professionell zu fragen versteht. Der Alltagswelt bleibt es verschlossen. So sehr also das Wissen sozusagen auf der Straße liegt und in tausendfältiger Weise medial gestreut wird, ist es doch aus prinzipiellen Gründen nicht allgemein verfügbar. Die Welt, in der wir alltäglich leben, Kompetenzen im Umgang mit unmittelbar gegebenen Dingen ausbilden, und die durch methodisches Raffinement und professionell instrumentiertes Fragen gewonnene Objektkompetenz sind auf paradoxe Weise voneinander unterschieden. Das Schisma der wissenschaftlichen und der alltäglichen Objektkompetenz nehmen wir, wie R. Dahrendorf es vor vierzig Jahren bereits beschrieben hat, im allgemeinen kaum wahr; wir haben uns damit abgefunden. „Wir sind gemeinhin wenig beunruhigt durch die Tatsache, daß der Tisch, der Braten, der Wein des Naturwissenschaftlers sich in paradoxer Weise von dem Tisch, dem Braten und dem Wein unserer alltäglichen Erfahrung unterscheiden. ... Solange wir das Paradoxon des wissenschaftlichen und des Alltagslichen nicht in philosophischer Absicht anvisieren, lösen wir es auf einfache Weise. Wir handeln so, als seien der Tisch des Physikers und unser Tisch zwei verschiedene Dinge, die in keiner relevanten Beziehung zueinander stünden. Während wir auf der einen Seite durchaus bereit sind, dem Physiker einzuräumen, daß sein Tisch für ihn ein höchst wichtiger und nützlicher Gegenstand ist, sind wir auf der anderen Seite mit unserem Tisch gerade darum so zufrieden, weil er nicht ein vielfach durchlöcherter Bienenkorb von bewegten Teilchen ist.“⁴ Etwa zur gleichen Zeit hat C. P. Snow die These von den zwei Kulturen in die Diskussion eingeführt.⁵

Wenn also eine „allgemeine“, d. h. transdisziplinäre Form der Aneignung des Wissens, die die von Dahrendorf aufgezeigte Paradoxie zu überwinden vermöchte, möglich sein soll, dann nur aus einer neuartigen Fragestellung heraus, die das Wissen in einer nicht-szientischen Funktion erschließt. Und um dies an dieser Stelle nur eben anzumerken: Die „allgemeine“ Verfügbarkeit des Wissens ist nicht so sehr und in erster Linie eine Aufgabe der Rhetorik, einer populären, „verständlichen“ Darstellung, als die der Ausarbeitung von – noch vage und allgemein gesprochen – nicht-szientischen Fragestellungen.

Weiter oben haben wir – mehr formelhaft als inhaltlich konkret – in einem etwas anders gelagerten Zusammenhang die Reinterpretation des Wissens unter den Bedingungen unserer leiblich-sinnlichen Existenz postuliert und die Rehabilitierung der sinnlichen Wahrnehmung. Konkret ist das Folgende damit gemeint. Wir werden permanent mit rätselhaften Erscheinungen konfrontiert, die das Zeugnis unserer Sinne in Frage stellen; Erscheinungen, die uns schon in der Kindheit irritiert haben: die Mondphasen, Mond- und Sonnenfinsternis, daß der Schnee weiß, das Eis aber durchsichtig und farblos erscheint und dgl. mehr. An solchen Erscheinungen werden wir gewahr, wie fremd uns das Vertraute ist. Dies gilt nicht nur im Bezug auf Naturerscheinungen. Unsere vertraute Umgebung steckt voller Exotismen, die wir nur deshalb nicht wahrnehmen, weil wir uns in der Pragmatik der Alltäglichkeit damit abgefunden haben: Wir haben gelernt, darüber hinweg zur Tagesordnung überzugehen. Der Physiker Martin Wagenschein⁶ hat ein didaktisches Konzept entwickelt, das diese rätselhaften Erscheinungen zum Ausgangspunkt und Gegenstand des Unterrichts macht. Weil der Unterricht diese sonderbaren, rätselhaften Erscheinungen aus dem alltäglichen Dahinleben und Darüberweg-

⁴ Dahrendorf, R.: Homo Sociologicus: Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. In Pfade aus Utopia. München 1967, S. 128.

⁵ Vgl. dazu Kreuzer, H. (Hrsg.): Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C. P. Snows Theorie in der Diskussion. Stuttgart 1987.

⁶ Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart 1965. Ders.: Naturphänomene sehen und verstehen. Stuttgart 1988.

gehen herausgreift – ex-imere – nennt er diesen Unterricht exemplarisch. Die zum Exemplum (exemplum = das Herausgegriffene) genommenen Erscheinungen geben uns Rätsel auf, die unsere Erfahrungsbegriffe und das erworbene Schulwissen zunächst einmal in Frage stellen. Diese Fragen stellen sich nicht in einem binären Code; unser Wissen und Können im ganzen wird darin herausgefordert. Daher liegt auch die „Antwort“ auf die Fragen, vor die uns sozusagen das Leben selber stellt, in einer zu erfindenden Geschichte von der Art einer Kriminalgeschichte, die einzelne Spuren und Hinweise in einen Zusammenhang bringt, aus dem heraus sie eine Bedeutung zur Lösung des Rätsels gewinnen. Bei der Erfindung der Geschichte, in der ans Licht kommt, woran es liegt, daß ... spielen Wissensdaten und -momente eine besondere Rolle: die des „fruchtbaren Momentes“ nämlich, der die innere Geschlossenheit und Diskretheit der Geschichte ermöglicht und ihren Dreh- und Angelpunkt bildet. Man muß etwas von der Lichtbrechung und Spiegelung wissen, um erklären zu können, woran es liegt, daß der Schnee und der Bierschaum weiß erscheinen. Dies ist, um es zu wiederholen, kein szientischer Zugriff auf das Wissen: es wird hier weder neues Wissen geschöpft noch wird das Wissen zur Erweiterung des Wissensbestandes verwendet noch wird es theoretisch vertieft und begründet. Es handelt sich hier um einen ausgesprochen lebenspraktischen Zugriff, der die aufklärerische Bedeutung des Wissens expliziert. In dieser Funktion hilft das Wissen, wieder Fuß zu fassen in einer irritierenden, das Zeugnis der sinnlichen Erfahrung erschütternden Wirklichkeit: Es trägt zur Rehabilitierung der Sinnlichkeit bei, indem es den Wahrnehmungsgehalt unserer Wahrnehmung zum Vorschein bringt, uns darüber belehrt, was wir eigentlich wahrnehmen, wenn wir den Schnee und den Bierschaum in irritierend-unverständlicher Weise „weiß“ sehen.

Das Wissen ist hier nicht schon selbst die Antwort, die dem Wahrheitskriterium unterliegt, also wahr oder falsch sein kann. Die Antwort liegt hier vielmehr in der „Geschichte“, in deren Aufbau das als wahr vorausgesetzte Wissen eine entscheidende, konstitutive Rolle spielt. Eine Antwort ist die Geschichte insofern, als sie eine irritierende Spannung löst, eine überzeugende Lösung für diesen Fall enthält: Die Geschichte ist eine Antwort nur insoweit, als sie befriedigt und einen für diesen Fall zureichenden Erklärungsgrund anbietet. Das Wissen ist allerdings nicht schon als solches der zureichende Grund: seine erklärende Funktion erhält es erst im Rahmen der Geschichte, in deren Aufbau es eine zentrale, zentrierende Rolle spielt.

5. Forschendes Lernen?

In welchem Sinne ist die eben beschriebene „transdisziplinäre“ Aneignung des Wissens ein Forschen? Die Forschung ist – von diesem ihrem Verständnis sind wir ausgegangen – die Suche nach Antworten auf präzise gestellte Fragen. Die professionelle Forschung unterscheidet sich von allen anderen Formen der Recherche dadurch, daß sie ihre Fragen in der Form der technischen Instrumentierung objektiviert, vor allem aber dadurch, daß sie selber eine Veranstaltung zur Hervorbringung von Fragen ist. Die Forschung bringt ihre Fragen selber hervor: sie läßt sich nicht auf irgendwelche von ihr unabhängig elaborierte Fragen ein. Selbst dort, wo sie sich auf die gesellschaftliche Wirklichkeit einläßt, müssen die dort vorgefundenen Problem- und Fragestellungen in forschungsförmige überführt werden. Darin liegt die Unabhängigkeit der Forschung und ihre eigentümliche Produktivität, die allerdings mit der Schwierigkeit der Vermittlung ihrer Ergebnisse erkaufte ist. H. J. Rheinberger hat in Anlehnung an L. Fleck und auf eigene Forschungspraxis gestützt herausgestellt, daß im Experimentieren die Fragen allererst hervorgebracht werden, die man beantworten kann. In diesem Sinne heißt es bei ihm: „Experimentalsysteme ... werden eingerichtet, um Antworten auf Fragen zu geben, die wir noch nicht klar zu stellen in der Lage sind. ... Es (das Experimentalsystem, K. G.) erlaubt überhaupt erst, die Fragen zu formulieren, die man beantworten kann. Es ist eine Vor-

richtung zur Materialisierung von Fragen.“⁷ Im Unterschied zu diesen instrumentell hergestellten Fragen sind die Fragen, die „das Leben stellt“, in dem Sinne elementar, daß sie etwas von der Bodenlosigkeit und Ungesicherheit unserer Existenz durchscheinen lassen; allerdings in einer konkretisierten und verdichteten Form. Insofern sie die Irritationen unserer Erfahrung in der Form eines konkreten Rätsels fassen, sind die elementaren Fragen auch *als Fragen* elementar. Sie erheischen, als Fragen, eine Antwort, die eine Lösung in einer wie auch immer verfaßten und konsistent formulierten Form bringt, die eine logische Interpretation der Wirklichkeit enthält. Nun wird allerdings unsere Denkfähigkeit mit den elementaren Fragen in einer anderen Weise beansprucht als in den immer schon theorievermittelten Forschungsfragen: als einwurzelnde, in einer irritierenden Wirklichkeit grundnehmenden Leistung nämlich, wie wir bereits angedeutet haben. Von „Grund“ kann im Rahmen unserer Ausführungen nur im Bezug auf Geschichten und Beschreibungen die Rede sein, die unter Verwendung von Wissen in dem Maße eine Erklärung bringen, als sie befriedigende Antworten auf elementare Fragen enthalten. Dieses grundnehmende, erklärende Denken übersteigt die menschliche, sinnlich vermittelte Wirklichkeit nicht in einen Bereich des reinen, idealen Seins. In den erklärenden Geschichten und Beschreibungen wird nur ans Licht gebracht, was wir „eigentlich“ wahrnehmen, wenn wir den Schnee und den Bierschaum weiß sehen und woran es liegt, daß der Mond in verschiedenen Gestalten zu sehen ist. In den wissenschaftlichen Beschreibungen wird lediglich vergegenwärtigt, was in der sinnlichen Erfahrung gegenwärtig ist, obgleich in einer irritierenden, widersprüchlichen, das Zeugnis der Sinne in Frage stellenden Form. Man könnte auch sagen, es werde in den Antworten auf die elementaren Fragen der „phänomenale Gehalt“ der Erscheinungen geborgen; das an ihnen, in dem sie durch alle Modifikationen hindurch, in denen sie dem Strom der Zeit unterliegen, gegenwärtig sind und bleiben.

In welchem Sinne kann nun aber die Aneignung des Wissens in erklärenden, zureichende Gründe vermittelnden Deskriptionen ein *forschendes* genannt werden, wo doch die Antworten auf elementare Fragen nicht den Charakter von überprüfbareren Aussagen oder Aussageverbindungen haben?

Natürlich nicht in dem Sinne, daß durch die hier beschriebene Aneignung des Wissens die Partizipation an der professionellen Forschung vorbereitet werden könnte. Das Ziel einer transzdisziplinären Aneignung des Wissens kann nicht in der Heranführung an die Forschung liegen. (Das schließt nicht aus, daß Senioren aufgrund ihrer Ausbildung und ihrer Berufserfahrung sinnvoll in den Forschungsprozeß eingegliedert werden können.) In welchem Sinne also kann das hier beschriebene Lernen als ein „forschendes“ charakterisiert werden, wo es doch auf anders geartete Fragen anders geartete Antworten erhält.

In der Tatsache, daß die Forschung ihre Fragen produziert, liegt mitbegründet, daß sie – als Praxis genommen – sich der regulativen Idee des Fortschritts verschrieben hat. Die unter die Leitidee des Fortschritts gestellte Praxis kennt keine immanente Zielsetzung, keine Entelechie: sie hat infolgedessen auch keine ihr innewohnende Grenzbestimmung, in der sie ihre Vollendung findet. Damit im Zusammenhang steht ein zweites Moment: In der am Fortschritt orientierten Praxis überschreitet der Mensch sich selber, indem er seine Sinne durch Apparate ersetzt, die keineswegs nur die Funktion der Schärfung der Sinne haben. In der Forschungstechnologie schafft die Forschung sich vielmehr eine eigene Erfahrungsbasis. Hans Lipps hat dies auf die Formel gebracht, die physikalische Natur sei gleichsam das „Element“ physikalischer Apparate.⁸ So gesehen ist die Forschung, im Übergehen der menschlichen Leiblichkeit, ihrer inneren Dynamik zufolge auf die Schaffung virtueller Welten angelegt. Die technisch

⁷ Rheinberger, H. J.: Experiment. Differenz. Schrift. Zur Geschichte epistemischer Dinge. Marburg. 1992, S. 25.

⁸ Lipps, H.: Die Wirklichkeit des Menschen. Frankfurt/M. 1954, S. 122.

überschrittene, nicht mehr in leibhafter Erfahrung konstituierte Wirklichkeit, der wir doch zeitlebens verbunden sind in einer Verbindlichkeit, die nur der Tod löst, ist keine Welt, in der man sich aufhalten kann: sie hat nicht mehr den Charakter des Äthos des Menschen. So sehr die Wissenschaft die Objektkompetenz über den menschlichen Körper zu erweitern vermag, bleibt ihr doch die körperlich-sinnlich erschlossene Welt mit ihrer eigenen Logizität unzugänglich. Es ist nun aber just diese sich in der Phänomenalität begründenden Logizität, die unsere unmittelbaren Erfahrungen mitteilbar macht. Wenn man, wie es sich in der Philosophie eingebürgert hat, diese mit unvordenklich, nicht schon vorweg definierten anderen teilbare Wirklichkeit „Welt“ nennt, ist die Gefahr groß, daß gerade im wissenschaftlichen Zeitalter diese Welt und ihre Interpretation den Sektierern, Scharlatanen und deren Dogmatik überlassen bleibt. Es ist somit nicht die Objektkompetenz, die im forschenden Lernen erweitert wird, es ist vielmehr der Aufbau eines wissenschaftlichen Weltverständnisses, worin es seinen Zweck hat und seine Erfüllung findet. Die wissenschaftliche, logische Durchdringung der Lebenswirklichkeit des Menschen wäre somit der objektive Sinn des Seniorenstudiums, und die Universität würde im Ergreifen dieser Aufgabe einen wesentlichen Beitrag zu einer wissenschaftlichen Kultur leisten, zu einer der menschlichen Lebenspraxis dienenden Kultivierung des Wissens.

Literatur

- Berger, P./ Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1969
- Dahrendorf, R.: Homo Sociologicus: Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. In Pfade aus Utopia. München 1967
- v. Humboldt, W.: Werke in fünf Bänden. Band IV. Darmstadt 1964
- Kant, I.: Immanuel Kants Werke. Herausgegeben von E. Cassirer. Band IV. Berlin 1922
- Kreuzer, H. (Hrsg.): Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C. P. Snows Theorie in der Diskussion. Stuttgart 1987
- Lipps, H.: Die Wirklichkeit des Menschen. Frankfurt/M. 1954
- Rheinberger, H. J.: Experiment. Differenz. Schrift. Zur Geschichte epistemischer Dinge. Marburg. 1992
- Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart 1965
- Ders.: Naturphänomene sehen und verstehen. Stuttgart²1988