

## Bildung als Bewegung von innen – Bedürfnisse und Sinn

Das Leben ist komplexes Geschehen und kommt als periodisierte, rhythmisierte, zielgerichtete Bewegung immer dort vor, wo sich etwas bildet. Doch Bildung ist mehr als bloße Bewegung, die irgendetwas irgendwie aufbaut, denn sie stellt in einem sich selbst bewegenden Lebewesen Ordnungszustände her. Bildung muss als eine bewegende Herstellung von Ordnung ganz dem Lebewesen entsprechen. Denn alle Bewegung speist sich aus einem inneren Impuls als einem elementaren Bedürfnis oder Begehren (vgl. Gerhardt, 2007, S. 163). „*Jedes Lebewesen hat [...] eben nur sein in ihm zur Anwendung kommendes Schema, nach dem es sich selbst als das, was es ist, erhält*“ (Gerhardt, 2007, S. 172). Und Kant schreibt, wie auch schon weiter vorne besprochen, dass, wenn der Mensch anfängt durch Ich zu sprechen, er sein geliebtes Selbst, wo er nur darf, zum Vorschein bringt (vgl. Kant I., 1964 Bd. XII (1803), S. 407).

Kant drückt hier aus, dass das ‚Ich‘ sozusagen ein Mittel ist, etwas dahinter Liegendes auszudrücken. Bei seiner Anfrage ans Leben als ein ‚Darf ich?‘ bedarf das Ich beim Zeigen des Bedarfs und seiner Bedürfnisse einer Genehmigung von außen. Zustimmung ist die Bedingung, damit das Selbst sich zum Vorschein und Ausdruck bringen kann. Erst indem solche Räume zum Sprechen durch Zustimmung und ein ‚Dürfen‘ geöffnet sind, kann das Kind sich zeigen. Anlagen bleiben dagegen brach liegen, wenn die Gegebenheiten von außen fehlen. Bildung findet somit statt als Bewegung von innen und Übereinstimmung von außen als Beantwortung der Be-dürf-nisse im Sinne von ‚Dürfen‘ (vgl. ebd.). Bedürfnisse sind die absolute Führungsgröße des Interesses und werden in Motiven vermittelt, die entsprechend der subjektiven Sinnstrukturen handlungsleitend sind, betont Feuser. Demnach gilt es zutage tretende Bedürfnisse zu hinterfragen, um relevante Motive, die für den Schüler Sinn haben, herauszufinden (vgl. Feuser, 1995, S. 180). Leonard Nelson schreibt bereits 1922 in seinem Buch „*Die Reformation der Gesinnung durch Erziehung zum Selbstvertrauen*“, dass es die höchste und einzige Aufgabe der Erziehung ist, den Menschen frei zu machen (vgl. Nelson, 1922, S. 133). Feuser bemängelt deswegen, dass in der Regel eine einseitige Orientierung des Unterrichtsgeschehens an der Sach- und Dingwelt zu beobachten ist, statt zu berücksichtigen, dass diese Sach- und Dingwelt nur nach Maßgabe von Wahrnehmung, Denken und Bewusstsein und somit der innerpsychischen Repräsentation des Menschen ihre bedeutungsmäßige Gestalt im Menschen erhalten kann. Das führt dazu, dass Lernleistungen ausschließlich auf die Vollständigkeit und Rezeption der Unterrichtsgegenstände im Sinne des Wissensstandes auf der sachstrukturellen Seite statt des Erkenntnisprozesses

beurteilt werden, gerade so, als gäbe es Strukturen, Funktionen und Bedeutungen der Dinge für den Menschen nicht ausschließlich durch ihn selbst, sondern wären an sich bereits da. In Orientierung an Erkenntnissen der Selbstorganisation lebendiger Systeme müssten Lernende aber dahin gehend beobachtet werden, unter welchen Bedingungen und in welcher Qualität sie die Unterrichtsgegenstände zu einem inneren Abbild verdichten (vgl. Feuser, 1995, S. 176). Deswegen fordert Feuser eine Analyse der Tätigkeitsstruktur, aus der sich die wechselseitigen Austauschbeziehungen der Kinder mit ihrer Lern- und Lebensumwelt ergeben. *„Im Prozess einer in die pädagogische Arbeit eingebundenen Entwicklungsdiagnostik wären die jeweils ‚aktuelle Zone der Entwicklung‘ i. S. der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz der Kinder und Schüler und deren ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Vygotskij 1987) zu eruieren, aber auch Störfaktoren, die als Randbedingungen Lernen und Entwicklung beeinträchtigen“* (ebd., S. 177). Wygotski<sup>1</sup> hält die Zone der nächsten Entwicklung von grundsätzlicher Bedeutung. Seiner Auffassung nach gilt es für die Wechselbeziehung zwischen Unterricht und Entwicklung nicht nur die ausgereiften Prozesse, sondern auch die reifenden zu ermitteln, und er führt Beispiele und Schritte zur Durchführbarkeit der Ermittlung an (Wygotski L., 1987, S. 80 f.).

Wenn Lernen im Sinne eines Verständnisses von Lernen als Prozess der ‚Interiorisation‘ aufgefasst werden soll, rangiert der Erkenntnisgewinn vor der Kenntnisvermittlung. Und nur dann handelt es sich um eine Pädagogik, bei der es um die Entwicklung des Schülers, seiner Emanzipation und fortschreitend selbständigeren Realitätskontrolle geht (vgl. ebd. Leontjew, 1982, S. 98). Lernen ist auch nach Pauli in von Aquin selbstvollzogene Erkenntnis, aber diese Erkenntnis schlägt nicht von selbst aus der ‚Möglichkeit‘ in die ‚Wirklichkeit‘ um (vgl. Pauli im Vorwort in Aquin, 2006 (1225-1275), S. XVI f.). Somit bedarf es eines Anstoßes, der in der Regel durch den Lehrer erfolgt, indem eine Verbindung geschaffen wird, zwischen dem, was gewusst, und dem, was nicht gewusst wird. Thomas von Aquin schlägt vor, dass der Lehrer einen Mittelbegriff bereitstellen muss, der in beiden Prämissen, in der des Lehrers und des Schülers vorkommt und die übrigen bei einer Schlussfolgerung vorkommenden Begriffe verbindet, (vgl. ebd.) Dilcher entspricht ihm und schlägt eine ‚Didaktik der Kernidee‘ vor (vgl. Dilcher, 2007, S. 11 ff.). Tätigkeit ist in der doppelseitigen Erschließung zwischen Subjekt und Objekt als vermittelnd anzusehen und Feuser nennt das Elementare das, was im Subjekt Bedeutung konstituierend ist, während das Fundamentale die sinnstiftende Seite dieses Prozesses ist. Das Subjekt versucht als eine erfahrungsbedingte Hypothese die objektive Realität im Tätigkeitsprozess durch Verifizierung zu verstehen. So stellt die sachstrukturelle Seite nicht eine vom Subjekt losgelöste objektive Gegebenheit dar, die als solche den Schülern nur zu

---

<sup>1</sup> ‚Wygotski‘ ist die übliche Schreibweise. Aber es können auch andere Schreibweisen wie ‚Vygotskij‘ gefunden werden, wie in dem Zitat Feusers, die ich dann natürlich übernommen habe.

vermitteln wäre, sondern eine Gegebenheit, die vom Tätigkeitsniveau des Lernenden in handelnder Auseinandersetzung aufzubereiten ist. Die kooperative Tätigkeit zwischen Lehrendem und Lernendem schließt die Dialog- und Kommunikations- und somit auch die soziale Beziehungsfähigkeit und -möglichkeit mit ein, ohne welche menschliche Existenz nicht realisiert werden kann. Und Feuser betont, dass alle realisierbaren Handlungen des Subjekts Kooperation, Sprache und Sinn ‚*bildend*‘ sind, also Sinnbildungsprozesse bewirken. Sinnstrukturen aber, wie schon anfangs herausgestellt, sind entsprechend der durch sie zutage tretenden Bedürfnisse handlungsleitend (vgl. Feuser, 1995, S. 183 f.).

Das Urteil, welches ein Schüler fällt, wenn er eine Schlussfolgerung im Lernprozess zieht, macht dann erst aus einem Satz, dessen Sinn von einem Schüler verstanden wird, einen Satz, den er weiß. Dabei ist Feuser bewusst, dass der Schüler unter Vorbehalt späterer Einsicht manchmal etwas glauben muss, weil das die Endlichkeit menschlicher Erkenntnis häufig nötig macht. Aber dann tritt an die Stelle des Urteils ein Willensentschluss und an die Stelle der Einsicht ein willentliches Für-Wahrhalten. Aber von einem Lernen kann in diesem Fall nicht die Rede sein. Der Glaube darf in Lernprozessen nur erfolgen, wenn der Schüler das Vertrauen haben kann, dass der Lehrer ihm nichts abverlangt, was ihm die Vernunft nicht auch abverlangen würde. Ein solcher Glaube setzt die Möglichkeit späterer Freiheit voraus, die sich selbst, aber nicht unter dem Zwang eines anderen, zur Wahrheit entschließen kann. Denn erst das Urteil des Schülers, welches sich dem Lehrer anschließt oder nicht, kann sein wirkliches Wissen begründen. Somit muss der Lehrer, der um die Bedeutung des Lernenden im Rahmen eines Ganzen weiß, aus einem Sachgebiet bestimmte Inhalte auswählen, die dem Schüler Urteilsvermögen gewähren, damit dieser seine Kenntnisse erweitern kann. Dabei kann der Lehrer den Aspekt, durch den der Schüler ergriffen wird, vorher nicht zum Prinzip seiner Auswahl und seiner Begriffsbildung machen. Denn der Wissenserwerb wird immer auch durch ein zufälliges Moment des Gelingens bestimmt, welches eben nicht organisierbar ist, genauso wenig eben wie das Urteil des Schülers nicht zu erzwingen ist.

Auch wenn Erkenntnisse immer mit sozialen Bezügen gekoppelt sind, hat der Schüler, der etwas von seinem Lehrer lernt, nun nicht dasselbe Wissen wie sein Lehrer. Denn der Lehrer kann sein Wissen nicht einfach in den Schüler verpflanzen, weil Wissensvermittlung eben keine Wissenstransfusion ist, sondern Wissen eine bestimmte Art ist, sich im Geiste auf Sachverhalte zu beziehen. Wissen kann sich vollziehen, wenn die Tätigkeit des Lehrers auf die Abstraktionsfähigkeit und das Urteilsvermögen so einwirkt, dass der Schüler beide Vermögen üben kann, damit ihm die Leichtigkeit und Zuverlässigkeit in deren Gebrauch erwächst. In jedem Akt des Lehrens lassen sich ein Sachbezug und ein personaler Bezug unterscheiden. Der personale Bezug macht den Akt des Lehrens zur Handlung und besteht bei von Aquin darin, dass die Qualität der Verbindlichkeiten des Lehrers aus der Bedeutung resultiert, die seine Tätigkeit für

den Schüler hat und eben nicht aus vorgegebenen Curricula. Der Lehrer hat somit den Schüler als Individuum im Blick, dem er in seinen Bestrebungen zur Hilfe kommt, sich die Welt anzueignen und zu erkennen (vgl. Pauli im Vorwort in Aquin, 2006 (1225-1275), S. XXII ff.).