

Sinn oder Un-Sinn in der Schule

(Auszug aus dem Buch ‚Das Bildungswegmodell zur Rehabilitation der sokratischen Mäeutik – Pädagogische und therapeutische Transformationsarbeit‘ von Lütjen, Jutta, 2013, S. 135-148)

Voraussetzung dafür, dass sich die Welt dem Menschen bedeutungsmäßig erschließen kann, ist, dass ihm die Welt im Dialog mit anderen Menschen kooperativ erschlossen wurde. Persönliche Sinnbildungsprozesse bestätigen dann die Bedeutung und lassen die Welt in Erscheinung treten. Für Feuser ist es gar keine Frage, dass Sinn und Bedeutung für den Menschen motivierend sind und somit Intentionen auslösen, insbesondere in Lern- und somit Erkenntnisprozessen. Erkenntnis der objektiven Realität wird sogar durch die subjektive Sinnbildung konstituiert. Dementsprechend erschließt der persönliche Sinn die Welt in Bezug auf die Bedeutung, die der Mensch ihr verleiht. ‚Sinn‘ und ‚Bedeutung‘ sind für den Menschen führende, motivierende Ebenen, hinter denen Bedürfnisse stehen (vgl. Feuser, 1995, S. 180 f.). Einen Sinn kann ein Leben aber nur gewinnen, wenn es sich nicht von den Sinnen löst. So findet der Mensch seine Bestimmung nur dann, wenn er seine Sinnlichkeit nicht preisgibt. Demnach bleibt der sinnlich gegenwärtige Sinn mit dem Lebensprozess verbunden und impliziert somit Maß, Ziel, Takt und Stil (vgl. Nietzsche zit. in Gerhardt, 1992, S. 137).

Wenn Kinder in der Schule keinen Sinn erkennen können, liegt es häufig mit daran, dass Kinder zwar zu Wissensinhalten geführt werden, aber dass die Sinne und somit auch Bedürfnisse unberücksichtigt bleiben. Lerninhalte, die trocken nur durch fremde Zeichen vermittelt werden, sind ihres Sinnes beraubt und stellen somit leere Begriffe dar. *„Sie setzen das, was am Ende kommt – leider! [...] die ‚höchsten Begriffe‘, das heißt die allgemeinsten, die leersten Begriffe, den letzten Rauch der verdunsteten Realität an den Anfang als Anfang“¹* (Adorno, 1956, S. 25). Für dieses Dilemma ist es keine Lösung, wenn die ausbleibende intrinsische Motivation kurzerhand durch extrinsische Motivation abgelöst wird. Wenn es allerdings bei Schiefele heißt, dass der nicht motivierte Mensch nichts lernt, ist dem zunächst zu widersprechen und zu überlegen, welche Art von Lernen er meint. Der Mensch ist durchaus in der Lage, gleich einem Computer extrinsisch motiviert – als von außen herbeigeführt – Wissen abzuspeichern, was aber natürlich nicht gleichbedeutend ist mit dem Lernen eines Kindes, welches durch intrinsische Motivation selbst zu Erkenntnissen gelangt. Denn wer lernt, weil er es muss, wird lediglich bis zur nächsten Klassenarbeit oder Prüfung das auswendig Gelernte behalten und es dann wieder vergessen (vgl. Schiefele, 1988, S. 13).

¹ Wenn hier von Anfang gesprochen wird, ist damit der Zeitablauf des Unterrichts und der Lehrpläne gemeint, und natürlich nicht das, was Sokrates später unter dem voraussetzungslosen Anfang verstand, zu dem alle Erkenntnis mit Hilfe der Begriffe hinstrebt. Vergleiche dazu: Kapitel 17.3.2. *‚Das erweiterte Bildungswegmodell - Erkenntnisgewinn und Heilung – Abb. 15‘.*

Diese Art des Nicht-Lernens, wie Schiefele es anprangert, hat System, wie wir auch durch Freire wissen. Freire dementiert nicht, dass die Kinder bei der Wissensspeicherungsmethode lernen, zeigt aber auf, dass diese Art des Auswendiglernens nichts gemeinsam hat mit Erkenntnisgewinn. Zwei Stufen eines Lehrers, der entsprechend dem Bankierskonzept² Wissen herbeizuführen sucht, werden von ihm beschrieben: „Auf der ersten Stufe erkennt er [der Lehrer, Anm. d. Verf.] ein Erkenntnisobjekt, während er seine Unterrichtsstunden in seinem Arbeitszimmer oder Labor vorbereitet. Auf der zweiten Stufe erläutert er seinen Schülern dieses Objekt. Die Schüler werden nicht aufgefordert, zu erkennen, sondern die Inhalte zu lernen, die ihnen vom Lehrer mitgeteilt werden. Auch praktizieren die Schüler keine Erkenntnishandlung, da das Objekt, auf das dieser Akt gerichtet sein müsste, Eigentum des Lehrers ist, nicht aber ein Medium, das die kritische Reflexion sowohl des Lehrers wie der Schüler erzeugt. So stehen wir vor einem System, das im Namen der ‚Erhaltung von Kultur und Wissen‘ weder wahre Erkenntnis noch wahre Kultur vermittelt“ (Freire, 1985, S. 65). Auch Dewey kritisiert: „Gewöhnlich betrachtet man die Schüler in der Schule so, als ob es für sie lediglich darauf ankäme, als unbeteiligte Zuschauer Kenntnisse zu erwerben, als ob sich ihr Geist Wissen aneigne durch unmittelbare geistige Bemühung“ (Dewey, 1993 (1930), S. 188). Dabei gilt es als sicher, dass das aufnehmende und lernende Subjekt für Einordnung und Integration von Objekten Anknüpfungsflächen im Selbst braucht. Deswegen darf der Unterrichtsgegenstand nicht als Eigentum des Lehrers von diesem beschlagnahmt werden, sondern muss zur Problemorientierung für den Schüler so frei- und dargestellt werden, dass dieser über dessen Wahrnehmung und Verarbeitung und im Vergleich zu seiner bereits vorhandenen inneren Welt, Bedeutung damit verbinden kann. Der Unterrichtsgegenstand kann nur dann Gegenstand der Erkenntnis für den Schüler werden, wenn die Erfahrung von Sinn

² „Es ist nicht überraschend, dass das Bankiers-Konzept der Erziehung Menschen als anpassbare, beeinflussbare Wesen betrachtet. Je mehr die Schüler damit beschäftigt sind, die Einlagen zu stapeln, die ihnen anvertraut sind, umso weniger entwickeln sie jenes kritische Bewusstsein, das entstehen würde, wenn sie in die Welt als Verwandler dieser Welt eingreifen würden. Je vollständiger sie die passive Rolle akzeptieren, die ihnen aufgenötigt wird, desto stärker neigen sie dazu, sich der Welt einfach so, wie sie ist, und der bruchstückhaften Schau der Wirklichkeit, die ihnen eingelagert wurde, anzupassen. Die Möglichkeit der Bankiers-Erziehung, die kreative Kraft der Schüler zu minimalisieren oder zu vernichten und ihre Leichtgläubigkeit zu stimulieren, dient den Interessen der Unterdrücker, denen es darum geht, dass die Welt weder erkannt noch verwandelt wird. Die Unterdrücker benützen ihren ‚Humanitarismus‘, um eine gewinnbringende Situation zu erhalten. Darum reagieren sie fast instinktiv gegen jedes Experiment in der Erziehung, das die kritischen Gaben anregt und sich nicht zufrieden gibt mit einer Teilschau der Wirklichkeit, sondern stets nach den Zusammenhängen Ausschau hält, die einen Punkt mit dem anderen und ein Problem mit dem anderen verbinden. [...] Je mehr die Unterdrückten dahin gebracht werden können, sich dieser Situation anzupassen, umso leichter lassen sie sich beherrschen“ (Freire, 1985, S. 58 f.).

die Brücke zwischen dem wahrzunehmenden Gegenstand und dem wahrnehmenden Subjekt ist (vgl. Koller, 2008, S. 48). Whitehead nennt Wissen, welches man nur in dem Gebiet anwenden kann, in dem man es gelernt hat – also in der Schule – und welches für die praktische Anwendung in anderen Bereichen des Lebens beinahe vollkommen nutzlos ist, ‚träges Wissen‘ und hält dieses für demotivierend (vgl. Stark & Mandl, 2000, S. 95).

Wenn der Mensch nicht Objekt der Behandlung werden soll und der Schüler nicht Objekt eines sogenannten Bankierskonzeptes, wie Freire ausdrückt (vgl. Freire, 1985, S. 58), in dem Wissen wie auf einer Bank angehäuft wird, um es später hochverzinst wieder abrufen zu können, müssen wir als Pädagogen Sinngeber und Sinnträger sein und um verbindliche Haltungen mit unserem Gegenüber dialogisch ringen. Dabei darf nichts anderes erlaubt sein, als der Austausch von Argumenten, denn alle Wege des Ansprechens gehen über die Argumentations- und Motivationsbereitschaft (vgl. Petzelt, Fischer, & Heitger, 1961, S. 33 f.).

Bildung als sinngebende Verbindlichkeit

Indem der Pädagoge nach der Individuallage des Schülers fragt, kann er mit einer adäquaten Aufgabe antworten. Der Schüler kann durch Fragen das bekommen, was er braucht, um sein Werk an sich selbst begründet zu vollziehen und sich daran zu binden. Denn diese Bindung impliziert das, wonach alle Pädagogen suchen beim Gegenüber, Motivation. Das dialogische Verhältnis zwischen Ich und Du fordert ‚Sich-Binden‘ als Realisierung. Somit haben wir es mit einer eigenen Aktivität des Ichs statt mit der Rezeptivität, die der Aktivität entgegengesetzt wäre, zu tun. *„Bildung hat nur als Bindung einen Sinn, wir leisten dazu Beistand, dass man lernt, das Erreichte am eigenen Ich zu verwerten“* (Petzelt, Fischer, & Heitger, 1961, S. 32), denn *„wir müssen uns binden, wir geben Antwort in der Art, wie wir uns binden,“* expliziert Petzelt und betont, dass es in der Natur von uns Menschen liegt, dass wir uns binden, dass Bindung diese unsere menschliche Natur quasi ausmacht und sie sich in eigenem Tun realisiert. Demnach bedeutet Lernen, sich binden wollen und Lehren sollte Beistand dazu sein. Wissen wird verbindlich, wenn durch Bindung Bildung geschieht. Echtes Lernen vollzieht sich nicht durch Gedächtnisleistungen oder Gewöhnungen, sondern durch ein hervorgebrachtes Urteil, weil das ganze Ich dabei auf Sinngebung ausgerichtet ist und in seiner Sinnträgerschaft angesprochen wird (vgl. ebd.). Als jeweilige Sinnträger sind gleichfalls Lehrer und Schüler sowohl mit dem problemaufwerfenden Lernstoff als auch miteinander dialogisch verbunden.

Aus dem Verhältnis zwischen Bindung und binden, Aktivität und Akt lässt sich folgern, *„dass das Problem der Bildung am Sinn des Lebens ebenso wenig vorbeigehen kann, wie an den Akten und Vollzügen dessen, was man unscharf und dunkel ‚Leben‘ nennt“* (ebd., S. 36). Somit bedeutet Bildung auch ‚Leben lernen‘. Es geht um die Vollzüge des Menschen, um das ‚Ordnenmüssen‘, denn wir sind durch unsere exzentrische Positionalität darauf angewiesen, zu ordnen, Sinn

herzustellen. Das wird durch Akte der Sinnggebung geleistet. Das Selbst als die Essenz seiner Existenz gibt sich dabei selbst den Sinn des Menschseins und der Persönlichkeitswerdung. *„Diese Inhalte sind Erkenntnisse, sie sind fixiert und stehend gemacht worden. Das Ich steht mit ihnen, muss sich stellen, muss lernen, sich zu stellen. Es ist immer am Selbstwerk, es bereitet sich, es muss die Art seiner Stellung im Sinne seiner Gültigkeit bestimmen“* (ebd.) Es orientiert sich an seinen bereits gewonnenen Erkenntnissen, um diese mit weiteren verknüpfen zu können. Pädagogen nun kämpfen um die richtige Art der Stellungnahme und deren Gültigkeit, denn dem Ich sind eine Mannigfaltigkeit von Richtungen möglich (vgl. Petzelt, Fischer, & Heitger, 1961, S. 32). Wenn jemand geprüft wird, stellt der Prüfer den Wert des Stellungnehmens im Urteilen und damit des Standortes des Prüflings fest. Wenn eine fördernde Bewertung stattfinden soll, muss der Prüfer verstehen, wie der Prüfling z.B. warum der Prüfling ein bestimmtes Thema gewählt hat, wie er zum Thema Stellung bezieht, aber auch, wie er die Inhalte wechselt und mit seinen Aufgaben umgeht. Werten des Lehrers heißt dabei, überschauen zu können, wie weit dieser Akt beim Schüler reicht, wo Ungültigkeit vorliegt und durch Argumentation in die Art eindringen, wie das Ich sich geordnet hat und sich zu ordnen bereit ist. So werden Fehlhaltungen nicht nur festgestellt, sondern auch diskutierfähig. Von Hentig und Becker halten allerdings Zensuren für überflüssig, die nur für das Abfragen formalen Wissens gegeben werden und der Scheinobjektivität dienen sollen. *„Man will Objektivität aus Angst vor der Subjektivität, aber man erreicht keine sachgerechte Objektivität, so wenig wie man im Übrigen die Subjektivität loswird, die auch in den Zensuren steckt. [...] Je weiter die Zensurenggebung von dem Arbeitszusammenhang wegrückt, je mehr sie scheinbar objektiv ist, umso mehr ist sie in Wahrheit unrichtig und hilft in der Sache nicht weiter. Die Aufrechterhaltung des Arbeitszusammenhanges ist das Entscheidende“* (Becker & Hentig, 1987, S. 23). Ohne die Frage nach dem eigenen Standort wird Bildung eine Theorie ohne Persönlichkeit und Bildung muss demnach in Unbeständigkeit und Unbestimmtheit stecken bleiben. Das einzig Bestimmte am Menschen ist das Unbestimmte, deswegen ist Bildung ein Prozess, der zur eigenen Urteilsfindung und Bindung führt als zur Selbstbestimmung, wengleich damit lebenslanges Ringen und Werden verbunden ist, der Mensch also zeitlebens niemals fertig gebildet ist.

Sinnvolle Bindung und Bildung zu initiieren, bedeutet Lernbarkeit der Lerninhalte durch Sinnggebungshilfen, bei denen Zusammengehörigkeit alles Mannigfaltigen sinnvoll erschlossen werden kann statt einer Anhäufung dessen, was vorgefunden oder gebraucht wird. *„Lernen will Überwindung jedweder Mengenhaftigkeit des Wissens, Überwindung allen bloßen Zusammengeratens. Unbildung steht im Zeichen bloßer Aufreihung von Brocken und bleibt höchst abwertig“* (Petzelt, Fischer, & Heitger, 1961, S. 32). Denn es geht darum, das Einzelne des Vielerlei statt gedächtnismäßiger Verwahrung sinnvoll zu ordnen und zusammenzuhalten. Auch Holz spricht von einer Mannigfaltigkeit der Welt und vertritt die Auffassung, dass jeder Teil durch die universelle Verknüpfung aller mit

allen vom Ganzen informiert bzw. codiert ist (vgl. Holz, 2005, S. 83). Leibniz sieht dagegen die Analogie zwischen dem Mannigfaltigen der Welt und dem einfachen Absoluten durch Konstruktion eines Spiegelungs- oder Reflexionsverhältnisses begründet (vgl. Leibniz zit. nach Holz, 2005, S. 83). Fest steht aber, dass pädagogische Besinnung als Sinnsuche sich ständig von soziologischen Tatbeständen beunruhigen lassen muss. Das bewahrt einerseits vor Starre andererseits vor der Resignation im Verzicht auf überzeitliche Ordnung des erzieherischen Denkens. So verwarnt sich wissenschaftliche Pädagogik vor der Enge eines starren Dogmatismus als auch vor der Resignation des Tatsachenfatalismus. Für den praktischen Vollzug bedeutet dies, dass sie sich notwendig an den konkreten Menschen mit seiner einmaligen Individuallage als Ansatzpunkt aller pädagogischen Akte richtet, so wie auch Sokrates seine Mäeutik stets mit dem Konkreten als der konkreten Situation des Menschen verband, wie später dargelegt werden wird.

Bildungsvorgänge als Hinzufügung zu vorhandenem Sinn

Dewey beschreibt Bildungsvorgänge als Vorgänge des Erkennens, indem sie etwas zurücklassen, was sich bereits vorhandenem Sinnvollem hinzufügt. Das heißt, es muss bereits Sinnggebung erfahren worden sein, wenn neue Sinnggebung stattfinden soll. Erst durch die bereits vorhandene Sinnggebung lassen sich demnach Lernprozesse initiieren. *„Der Bildungsvorgang umschließt Vorgänge des Erkennens insoweit, als sie etwas zurücklassen, was sich anderem hinzufügt, was sinnvoll ist“* (Dewey, 1993 (1930), S. 188). Auch schon Thomas von Aquin vertritt die Ansicht: *„Und so macht es auch jeder Lehrende, indem er nämlich den Lernenden aufgrund dessen, was er schon weiß, zur Erkenntnis dessen hinführt, was er zuvor noch nicht wusste“* (Aquin, 2006 (1225-1275), S. 81). Er beschreibt zwei Weisen, wie der Lehrer den Schüler vom Erkannten zum noch Uerkannten führen kann. Sein Anliegen dabei ist, wie die geistige Eigenaktivität des Lernenden so erreicht werden kann, dass ihm Lernen durch Sinnstiftung möglich wird.

1. Der Lehrer führt allgemeine Sätze vor, deren Richtigkeit der Schüler aufgrund seiner schon erworbenen Erkenntnis beurteilen kann oder er hält dem Schüler sinnstiftende Beispiele vor, die ähnlich, gegensätzlich oder in einem anderen Strukturverhältnis stehen, anhand deren der Schüler zur Erkenntnis der ihm bislang unbekanntem Wahrheit hingeleitet wird.
2. Der Lehrer stärkt den Verstand des Lernenden dadurch, dass er den notwendigen Zusammenhang von Prinzipien und Schlussfolgerungen darlegt, wenn der Schüler nicht von sich aus über die ausreichende Kraft des vergleichenden Überblicks verfügt, um aus den Prinzipien die Folgerungen ziehen zu können.

Im Anschluss an diese Ausführungen setzt sich von Aquin kritisch mit seinen eigenen Aussagen wie im Selbstgespräch auseinander und er hinterlässt dadurch wichtige **Wegweiser für den Lehrer:**

- a. Ein Lehrer bringt wie ein Arzt, wenn er heilt, nur ein äußeres Hilfsmittel zur Anwendung.
- b. Der Lehrer kann kein Wissen im Schüler verursachen, so dass es wie eine natürliche Kraft wirksam wäre. Das Wissen ist vielmehr das Prinzip beim Lehren und die Kunst bei der Herstellung von Wissen.
- c. Der Lehrer verursacht weder das Licht der Erkenntnis noch die Erkenntnisformen beim Schüler. Er bringt ihn vielmehr dazu, sich kraft der eigenen Vernunft die erkennbaren Inhalte zu bilden, deren Zeichen er vom Lehrer vorgelegt bekommt.
- d. Die Zeichen beziehen sich auf Inhalte, die, wenn auch undeutlich, aber dennoch im Allgemeinen schon beim Schüler bekannt sind. Nur sind sie noch unter dem Gesichtspunkt von Deutlichkeit und Unterschiedenheit unbekannt.

Damit soll aber nicht gesagt werden, der Schüler könne sich selbst unterrichten und sei sein eigener Lehrer, denn in ihm existiert noch kein für sein Leben ausreichendes Wissen (vgl. ebd., 81 ff.). Aber der Lehrer ermöglicht es auf dem beschriebenen Wege dem Schüler, nicht nur vollziehendes Subjekt von Erkenntnis zu werden, sondern zugleich auch Selbsterkenntnis zu erlangen. Dewey wendet sich dementsprechend entschieden gegen die Vorgehensweise, Menschen als unbeteiligten Zuschauern Kenntnisse zu vermitteln, gerade so, als ob es deren Geist möglich sei, sich durch unmittelbare geistige Bemühung, Wissen anzueignen. *„Das Wort ‚Schüler‘ bedeutet geradezu jemanden, der damit beschäftigt ist, Wissen aufzunehmen, nicht aber fruchtbar zu handeln“* (Dewey, 1993 (1930), S. 188). Hier verwendet er das Wort Schüler für jemanden, der durch die Reduktion des Geistes zum reinen Intellekt sich auf die Kenntnis der Dinge beschränkt. Die Verbindung zwischen Betätigung und dem Erleiden und Erleben der Folgen führt dagegen nicht nur nach Dewey, sondern auch nach Freire zur Entwicklung von Bedeutungen, die wiederum Betätigung implizieren. *„Wenn Menschen sich mit der Welt in Beziehung setzen und auf die Herausforderungen ihrer Umwelt reagieren, beginnen sie die Realität zu dynamisieren, zu beherrschen und zu humanisieren. Sie fügen etwas von ihrem Eigenen hinzu, indem sie dem geographischen Raum eine zeitliche Bedeutung geben, das heißt, indem sie Kultur hervorbringen“* (Freire, 1974, S. 11).³

³ Freire hat unter äußerst schwierigen politischen Verhältnissen Bewusstwerdungsprozesse angestoßen, die als Sinnbildungsprozesse das Handeln der Menschen und Zugang zu neuen Tätigkeiten herstellte und somit unterdrückende Verhältnisse verändert. *„Reflexion ist nur echt, wenn sie uns, wie Sartre es ausdrückt, zu der gegebenen Situation zurückführt, in der wir handeln. Deshalb muss die Bewusstseinsbildung [...] einen kritischen Versuch darstellen, Wirklichkeit aufzudecken und darf nicht nur aus entfremdendem Geplauder bestehen“* (Freire, 1974, S. 144 f.).

Sinnbildungsprozesse durch Handlung und Tätigkeit in der Schule

Durch seine Tätigkeit in gegebenen Umständen gewinnt der Mensch Sinn, wird Sinn gebildet, werden also Sinnbildungsprozesse initiiert. Wie das Eindringen der gegenständlichen objektiven Welt in die inneren psychischen Prozesse geschieht, indem objektive Bedeutungen subjektiv zu Sinnbildungsprozessen werden, wurde bereits im Kapitel: 6.3 *„Die Sprache als ‚Reich‘ von Bedeutungen‘* erörtert.

Nach Dewey besteht die soziale Umwelt aus allen denjenigen Betätigungen der Mitmenschen, die in den Ablauf der Betätigungen irgendeines ihrer Mitglieder verwickelt sind (vgl. Dewey, 1993 (1930), S. 42). Er reduziert die soziale Umwelt nicht auf Mitmenschen, sondern betont ausdrücklich, dass sie aus der gegenseitigen Verwicklung von Tätigkeiten der Mitglieder besteht. Eine Erziehungseinwirkung bezeichnet er dann als echt, wenn ein Individuum Anteil hat an einer gemeinsamen Betätigung. Die soziale Umwelt übt echte Erziehungswirkungen aus in dem Grade, in dem ein Individuum Anteil hat an einer gemeinsamen Betätigung. Erst dadurch werden nach Dewey die Zwecke – ich meine auch die Bedeutungen – der sozialen Umwelt zu den Zwecken und der Intentionalität des Individuums, das mit Methoden und Verhalten vertraut, notwendige Fertigkeiten erwirbt und von Gefühlen durchdrungen wird.

Bronfenbrenner beschreibt ähnlich, welche Auswirkungen gemeinsame Tätigkeiten für die Personen haben, und zwar in zwei Hypothesen: *„Zwei Personen, die beginnen, einander aufmerksam bei ihren Tätigkeiten zu beobachten, werden sich wahrscheinlich mit diesen Tätigkeiten gemeinsam befassen. Daher werden Beobachtungsdyaden leicht zu Dyaden gemeinsamer Tätigkeit umgebildet. Zwei Personen, die sich mit gemeinsamen Tätigkeiten befassen, werden wahrscheinlich differenziertere und dauerhaftere Gefühle füreinander entwickeln. Daher werden Dyaden gemeinsamer Tätigkeit leicht zu Primärdyaden“* (Bronfenbrenner, 1981, S. 74). Beobachtungslernen ist dabei ein Vehikel der lebensnahen Sinnerschließung, insofern als der verinnerlichte Andere an Geltung im Prozess der Selbstfindung gewinnt. *„Beobachtungslernen wird begünstigt, wenn die beobachtende und die beobachtete Person sich als gemeinsam tätig betrachten; also wirkt sich eine Beobachtungsdyade im allgemeinen stärker auf die Entwicklung aus, wenn sie im Kontext einer Dyade gemeinsamer Tätigkeit auftritt. (Ein Kind, das seiner Mutter beim Kochen zusieht, lernt mehr, wenn beide ‚zusammen‘ kochen.)“* (Bronfenbrenner, 1981, S. 75).

Beobachtungslernen im Kontext lebensnaher Sinnerschließung bewährt sich soziologisch in einer erweiterten Konzeption kommunikativen Handelns. Der Begriff des kommunikativen Handelns bezieht sich auf die Interaktion von sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die eine interpersonale Beziehung eingehen, wobei sie eine Verständigung über die Handlungssituation suchen, um ihre Handlungspläne und somit ihre Handlungen einvernehmlich zu koordinieren. In diesem Handlungsmodell hat die Sprache für das Aushandeln konsensfähiger Situationsdefinitionen einen wichtigen Stellenwert (vgl. Habermas, 1995 Bd.

I, S. 128). Dabei stellt sich einerseits die Frage, ob es dem Menschen gelingt, seine eigenen Wahrnehmungen und Meinungen mit dem, was in der Welt ist, in Übereinstimmung zu bringen, andererseits aber, ob es ihm gelingt, eigene Wünsche mit dem, was er vorfindet, zu koordinieren. In dem kommunikativen Handlungsmodell steht der Mensch der Welt erkennend gegenüber, indem er zielgerichtet intervenierend, eine Beziehung zur sozialen Welt, welcher er angehört, aufbaut. Wollte der Mensch dagegen seine eigenen Interessen mit denen der Welt in vollkommene Übereinstimmung bringen, müsste er selbst als eine Welt vorausgesetzt werden, zu der er sich reflexiv verhalten könnte. Zu dieser eigenen Welt, müsste er sich selbst im Handeln in Szene setzen und sich auf sie beziehen können. Doch dabei ginge es um dramaturgisches Handeln und Selbstdarstellung, um zuschauerbezogene Selbstinszenierung. Alternativ nun könnte es auch noch eine indirekte Verständigung derer geben, die allein die Realisierung ihrer eigenen Zwecke im Auge haben. Das bezeichnet Habermas als strategisches Handeln, konsensuelles Handeln oder auch normatives Handeln, weil es sich auf normative Einverständnisse bezieht (vgl. Habermas, 1995 Bd. I, S. 135 f.). Das kommunikative Handlungsmodell nun, welches Habermas vorstellt, kann zwar keine vollkommene Übereinstimmung garantieren, aber eine Verständigung mit dem Anderen durch die gemeinsame Bezugnahme auf etwas aus der gemeinsamen Lebenswelt. Es *„setzt Sprache als ein Medium unverkürzter Verständigung voraus, wobei sich Sprecher und Hörer aus dem Horizont ihrer vorinterpretierten Lebenswelt gleichzeitig auf etwas in der objektiven, sozialen und subjektiven Welt beziehen, um gemeinsame Situationsdefinitionen auszuhandeln“* (Habermas, 1995 Bd. I, S. 142).

Rödler drückt es in seiner Sprachraumtheorie so aus: *„Es geht um die Generierung eines gemeinsamen kulturellen Raumes, das dem Anderen den Eintritt in die Koppelung mit dem System Sprache ermöglicht, für die jeder Mensch mit seiner biologischen Unbestimmtheit alle Voraussetzungen mitbringt“* (Rödler, 2000, S. 238). Er führt weiter aus, dass es folglich in der Pädagogik vor allem darum geht, dem Anderen Gehör zu verschaffen und eine gemeinsame Welt mit dem Anderen einzurichten, die diesem ermöglicht, seine Bedeutungen der Welt in seinem Handeln denen des Pädagogen entgegenzuhalten. Dadurch wird dem Probanden (Schüler, Klient etc.) ermöglicht, ein psychisches System in einem wechselseitigen Prozess aufzubauen, das die erfahrenen sprachlichen Kopplungen als sinnvoll aneignet (vgl. ebd.). Rödler versteht Interaktion im Reich der Sprache nicht als Sprechen, sondern als Handeln in und gegenüber einem durch Rekursion im sprachlichen Bereich zu Stande gekommenen selbstreferentiellen System von Zeichen (vgl. Rödler, 2000, S. 179). Im gemeinsamen Tätigsein der Menschen können die individuelle Durchdringung und das Finden der Gliederung und Einordnung der Welt als eigene Stellungnahme gegenüber der Welt zum Ausdruck kommen.

Bei Feuser finden wir ähnliche Gedanken. Feuser schreibt, *„dass die kooperative Tätigkeit die integrale Einheit, der mit unserer menschlichen Existenz*

immanent bestehenden Bedarfe nach der Spiegelung seiner selbst im anderen Menschen und in dem von der Gattung geschaffenen kulturellen Erbe“ ist (Feuser, 1995, S. 184). Alle realisierbaren Handlungen des Subjekts bezeichnet Feuser als ‚Kooperation‘ und als Kommunikation. Feuser betont, dass die didaktische Frage, die sich in der Pädagogik stellt, damit beantwortet wird, welche inhaltlichen Momente sich einem Subjekt in der tätigen Auseinandersetzung erschließen und ein höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnen und absichern können. Damit diene, so bemerkt er kritisch gegenüber bestehender Verhältnisse in der Pädagogik, die Sache primär der Entwicklung des Schülers, seiner Emanzipation und fortschreitend selbständigeren Realitätskontrolle und der Erkenntnisgewinn rangiere vor der Kenntnisvermittlung. Dabei ermöglicht eine wechselseitige Austauschbeziehung der Kinder und Schüler mit der Lebenswelt Lernen als Prozess der ‚Interiorisation‘. Entlang dieser Gedanken entwickelt Feuser dann seine zentrale Kategorie integrativer Pädagogik, nämlich die ‚*Kooperation am gemeinsamen Gegenstand*‘, die als bildhafte didaktische Struktur als Baum betrachtet werden kann, bei dem sein Stamm die äußere thematische Struktur eines Projektes darstellt, an dem alle Schüler arbeiten (vgl. Feuser, 1995, S. 178). „*Die aufgezeigten Komponenten konstituieren entsprechend dem Zusammenhang „Subjekt – Tätigkeit – Objekt“ eine dreidimensionale Didaktik, durch die sowohl die Subjektorientierung im Sinne des Humanitätsgebotes wie der Anspruch, allen alles zu lehren, im Sinne des Demokratiegebotes realisiert werden können*“ (ebd.).

Ruth Cohn Ebenfalls hat ebenfalls in ihrem strukturellen Bild der TZI (Themenzentrierten Interaktion) das Ich-Wir-Es-Dreieck als die Verbindung dreier Punkte von gleicher Wichtigkeit konzipiert. Dabei geht es um das Individuum, die Gruppe, das Thema und die Umgebungskugel als den Globe. Hier könnte man meinen, dass das ‚Thema‘ nur als ein theoretischer Aspekt wichtig sein könnte, doch das Thema bedeutet einen Kommunikationsaspekt jeder Art, der sowohl verbal als auch nonverbal, somit auch handlungsorientiert im weiteren Sinne sein kann, wobei im engeren Sinne Verbalisierung auch als Handeln aufgefasst werden muss. Die TZI ist als dreifaches Interesse – am *Ich*, *Wir* und an der *Aktivität* oder am *Thema* orientiert und wendet sich gegen Isolation des Einzelnen in der Gruppe, gegen ein ‚*Kleinlabor kultureller Indoktrination*‘, bei der es keine Gruppe gibt, sondern nur eine ‚*Starbeziehung*‘ und gegen ein ‚*Kleinlabor rivalisierender Zivilisation*‘, bei der das Thema statt der Mensch im Vordergrund steht. Cohn stellt mit der TZI eine Möglichkeit zur ‚*Living-Learning-Gruppe*‘ vor (vgl. Cohn R. C., 1989, S. 21 f.). „*Die themenzentrierte interaktionelle Gruppe bemüht sich um Bewusstwerdung und Förderung des Ich-Potentials, der Wir-Kohäsion und der Themen und Aufgabenerfüllung*“ (Cohn R. C., 1989, S. 20 f.). So heißt denn auch eine Überschrift in einem der Bücher Cohns: „*Zur Humanisierung der Schulen: Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der themenzentrierten Interaktion (TZI)*“ (Cohn R. C., 2009, S. 152). Und Buber führt aus: „*Der Mensch kann zum Dasein nur gelangen, indem sein Gesamtbezug zu seiner Situation*

Existenz wird, d.h. indem alle Arten seines Lebensverhältnisses wesentlich werden“ (Buber, 1962 Bd. 1, S. 379). Erkenntnisprozesse des Menschen sind demnach verbunden mit dem Einbezug aller Lebensverhältnisse (vgl. Lanwer, 2008, S. 34). Unsere Lebensgeschichte bekommt ihre Gestalt durch Sinn- und Bedeutungszusammenhänge. Neue Sinnerfahrungen in der Gegenwart ermöglichen, dass neue Bedeutungszusammenhänge der inneren Lebensgeschichte sinnvoll wahrgenommen werden können. Wenngleich Buber den kommunikativen Handlungsaspekt nicht ausführlich thematisiert, ist er doch in dem von ihm beschriebenen Gesamtbezug aller Lebensverhältnisse erkennbar.

Für die pädagogisch/therapeutische Beziehung ist es von hoher Relevanz, dass subjektive Sinninhalte in einem gemeinsamen Bedeutungs- und Handlungsraum anhand eines gemeinsamen Gegenstandes herausgebildet werden, denn der Sinn des Menschen bedarf der Bedeutungen, um entstehen zu können. Die Tätigkeit des Menschen verwirklicht seine Beziehungen zu den Dingen über den Menschen und seine Beziehungen zum Menschen über die Dinge (vgl. Leontjew, 1982, S. 261). Demnach ist die Beziehung des Menschen zu den Gegenständen keine unmittelbare, sondern sie wird durch seine Beziehung zu anderen Menschen vermittelt. Andererseits bedarf der Mensch der Gegenstände und der Tätigkeit, um damit zur Beziehung zum Menschen zu gelangen. *„Tätigkeit ist als eine Kategorie zu verstehen, die eine Vermittlungsfunktion erfüllt, indem sie eine Brücke zwischen Innen- und Außenwelt darstellt“* (Lanwer, 2008, S. 85). Durch die Widerspiegelung des Du im Ich – im Bindungs- und Bildungsverhältnis durch den Dialog, der mit gemeinsamen Handlungsräumen und Wirklichkeiten gekoppelt ist, entstehen zunächst subjektive Sinnbildungsprozesse für die am Dialog Beteiligten, die sich zu Möglichkeitsräumen des Werdens entwickeln und somit neue Handlungsoptionen in der Außenwelt implizieren.

Die Transformation äußerer Bedeutung zu innerem Sinn und dem hinzugewonnenen Allgemeinen in gemeinsamen Handlungsräumen kann durch mäeutische Kontexte, wie sie im mäeutischen Bildungswegmodell dargestellt werden sollen, initiiert werden.

Interiorisation

Die Entstehung der inneren Denkopoperationen aus dem Konkreten wird von Leontjew als Interiorisation bezeichnet: *„Als Interiorisation bezeichnet man bekanntlich den Übergang, durch den die ihrer Form nach äußeren Prozesse, die sich mit äußeren, stofflichen Gegenständen vollziehen, in Prozesse verwandelt werden, die auf der geistigen Ebene, auf der Ebene des Bewusstseins verlaufen“* (Leontjew, 1982, S. 95). Hier liegt auch der entscheidende Punkt, der bei der sokratischen Methode, wie wir später sehen werden, die elementare Rolle spielt und mit dem sich auch Kant eingehend auseinandergesetzt hat in seinem Ausspruch: *„Zuerst, wie kann ich eine Erkenntnis a priori, mithin Metaphysik, von Gegenständen erwarten, sofern sie unseren Sinnen, mithin a posteriori gegeben sind und, wie ist es möglich, nach Prinzipien a priori, die Natur der Dinge zu*

erkennen und zu einer rationalen Physiologie zu gelangen? Die Antwort ist: wir nehmen aus der Erfahrung nichts weiter, als was nötig ist, uns ein Objekt, teils des äußeren, teils des inneren Sinnes zu geben“ (Kant I., 1956 Bd. IV (1781), S. 852). Kant betont, dass die Bedingungen Prinzipien zu erkennen, in der Erfahrung liegen und praktiziert das, was auch Nelson mit der Sokratischen Methode verbindet, er nimmt nur das aus der Erfahrung, was nötig ist, um einen inneren oder äußeren Sinn abzubilden. Bei Nelson heißt es nämlich, dass der Verstand die Vernunftkenntnis aufdeckt, indem er die durch Anschauung bestimmten Vorstellungen absondert (vgl. Nelson, 1931, S. 48). Und Hegel schreibt in seiner Phänomenologie des Geistes: *„In dem Entstehen des Prinzips (sind) zugleich die beiden Momente, die an ihrer Erscheinung nur herausfallen, geworden [...]; jenes das Wahrnehmen, dies der Gegenstand“* (Hegel G. W., 1986 (1807), S. 93). Aber es geht nicht darum, Wissen zur Kenntnis zu nehmen, sondern Einsicht zu gewinnen in die Prinzipien. Wenn Unterricht stattfindet, sollte es Unterricht zum Selbstdenken sein, schlussfolgert Nelson (vgl. Nelson, 1931, S. 18).

Wenn Leontjew über Interiorisation spricht, meint er damit, dass äußere, konkrete Prozesse, die mit unseren Anschauungen, unseren Sinnen und mit unserem Handeln verknüpft sind, auf der geistigen Ebene als Ebene des Bewusstseins verwandelt werden. *„Dabei werden sie [die konkreten Prozesse, Anm. d. Verf.] einer spezifischen Transformation unterzogen: Sie werden verallgemeinert, verbalisiert, verkürzt, und vor allem werden sie zu einer Weiterentwicklung fähig, die über die Möglichkeiten der äußeren Tätigkeit hinausgeht“* (Leontjew, 1982, S. 95). Leontjew bezieht sich hier auf Piaget und seine Ausführungen in *„Die Rolle der Handlung bei der Herausbildung des Denkens“* (ebd.). Die Möglichkeit der Transformation als Weiterentwicklung, die über die Möglichkeiten der äußeren Tätigkeit hinausgeht, liegt dabei nach Adorno nicht in der Reduktion begrifflicher Verfügungsmacht, sondern entsteht vielmehr an den Grenzen der Verfügungsmacht des Subjektes über die Sachen, weil es dann eigene lebendige Erfahrungen im Umgang damit mobilisieren kann. *„Das Subjekt konstituiert sich als Verändertes dann, wenn es auf die Grenzen seiner Verfügungsmacht über die Sachen in der Welt stößt. Damit aber bleibt für es zugleich die Möglichkeit bestehen, seine lebendige Erfahrung im Umgang mit eben diesen Gegenständen nicht auf die begriffliche Verfügungsperspektive reduzieren zu müssen“* (Adorno, 2004, S. 120). Mit anderen Worten zeigt Adorno damit auf, dass Begriffe dem Leben hinterherhinken und es dem Lernenden nichts nutzt, Begriffe zur Verfügung zu haben, die sinnentleert sind, weil sie der eigenen Erfahrung entbehren. Darüber hinaus können wir Adornos Text entnehmen, dass Grenzerfahrungen Grundlagen problemorientierten Lernens sind, weil sie den Lernenden zu transformativen Prozessen, also zur Interiorisation herausfordern, bei denen er zunächst auf eigene Lebenserfahrungen zurückgreifen muss, die es entsprechend der herausfordernden Grenzsituation zu transformieren gilt.

Nach Galperin spiegeln sich die handlungsrelevanten Aspekte der äußeren Umwelt auf psychischer Ebene wider und bilden daher für den Organismus eine „*Arena seiner möglichen Handlungen*“ (vgl. Galperin zit. in Ferrari & Kurpiers, 2001, S. 56). Die Arena für mögliches Handeln ist abhängig von handlungsrelevanten Aspekten. Welche Aspekte der äußeren Umwelt aber sind handlungsrelevant? Interiorisation wird gewöhnlich mit Wygotski in Verbindung gebracht. Nach Wygotski gibt es zwei wechselseitige Hauptmomente, die mit der Entstehung der Interiorisation einhergehen. Es ist zum einen die Werkzeugstruktur, also die Tätigkeit des Menschen und zum anderen das Einbezogensein in das System der Wechselbeziehungen mit anderen Menschen. Das Werkzeug vermittelt demnach eine Tätigkeit, wodurch der Mensch nicht nur mit den Dingen, sondern auch mit anderen Menschen verbunden wird. Seine Tätigkeit nimmt die Erfahrung der Menschheit in sich auf. Daraus ergibt sich, dass die psychischen Prozesse eine Struktur von gesellschaftshistorisch entstandenen Mitteln und Verfahren erlangt, die dem Menschen durch Zusammenarbeit und Verkehr mit anderen übermittle wird (vgl. Leontjew, 1982, S. 97). „*Somit besteht der Interiorisationsprozess nicht darin, die äußere Tätigkeit in eine bereits existierende innere ‚Bewusstseins Ebene‘ zu verlagern, er ist ein Prozess, in dem diese Ebene herausgebildet wird*“ (ebd., S. 98). Bei der Interiorisation fällt zwar die äußere Handlung mit der inneren Handlung zusammen. Das gestaltet sich aber nicht automatisch und ist auch nicht als eine Summierung oder Verschmelzung zu verstehen, sondern durch die eigene bereits vorhandene Struktur im Menschen wird etwas vollkommen Neues gebildet. Es entsteht Bewusstsein als Mit-Wissen in dem Sinne, dass das individuelle Bewusstsein nur durch das Vorhandensein von Sprache und gesellschaftlichem Bewusstsein existieren kann. Nur über die ‚fertigen‘ Bedeutungen, die das Individuum in individueller Kommunikation, aber auch durch Massenkommunikation erhält, vermittelt sich das Bewusstwerden der Erscheinungen der Wirklichkeit, wird aber als persönlicher Sinn dann sichtbar, wenn sich Bedeutungen mit der persönlichen Struktur verbinden können (vgl. ebd., S. 97). Nichtübereinstimmung persönlicher Sinnbildung kann dagegen dann voller Dramatik sein:

- wenn der persönliche Sinn sich nicht in adäquaten Bedeutungen ‚aussprechen‘ kann,
- wenn Bedeutungen ihrer Lebensgrundlage beraubt sind und sich im Bewusstsein des Subjekts qualvoll diskreditieren und
- wenn miteinander in Konflikt liegende Zielmotive im Subjekt oder zwischen Subjekt und äußerer Welt existieren. (vgl. Leontjew, 1982, S. 150).

Dabei dürfen Sinnverlust und Krisen nicht nur als Verlust, Komplikationen und Bedrohung verstanden werden: „*Konflikte sind immer auch – mit Bloch formuliert – Indiz jener Unruhe des ‚Noch-Nicht‘, die Entwicklung vorantreibt; in Konflikten zeigen sich ein neues Anspruchsniveau und zugleich damit neue Perspektiven, es zu erfüllen [...]. Von hier aus gesehen – bietet die Chance, die in Krisen und Konflikten sich anzeigenden Möglichkeiten das Neue zu befördern*“ (Becker S., 1990, S. 85).

Selbst wenn der Mensch demnach seines Sinnes beraubt wird und in Krisen stürzt, kann er genau dadurch angespornt werden, sozusagen über sich hinaus zu wachsen, um neuen Sinn zu generieren.

Wenn allerdings optimale Bedingungen der Interiorisation vorliegen, kann sich persönlicher Sinn mit der Realität des Lebens in der Welt verbinden. Durch Tätigkeit wird dabei der Mensch mit der Welt der Dinge und mit anderen Menschen verbunden und nimmt darüber die Erfahrungen der Menschheit in sich auf. Die höheren menschlichen psychischen Prozesse entstehen in der Wechselwirkung von Mensch zu Mensch als interpsychische Prozesse und werden dann vom Individuum selbständig nachvollzogen, wobei sie sich von der ursprünglichen Form in intrapsychische Prozesse verwandeln (vgl. Leontjew, 1982, S. 97). *„Wenn die äußere Sinnlichkeit im Bewusstsein des Subjekts die Bedeutungen mit der Realität der objektiven Welt verbindet, so verbindet der persönliche Sinn diese mit der Realität seines Lebens in dieser Welt, mit dessen Motiven“* (ebd., S. 148). Dass die Anschauung durch die Sinne das Subjekt mit den Bedeutungen der objektiven Welt verbindet, wissen wir schon durch Kant. Leontjew unterscheidet; er sagt zum einen, dass wenn sich die äußere Sinnlichkeit, also das, was mit unseren Anschauungen gemeint ist, im Bewusstsein des Subjekts mit den Bedeutungen der äußeren Welt verbindet, ist das zum zweiten Voraussetzung dafür, dass der persönliche Sinn, die Bedeutungen der objektiven Welt mit der Realität seines persönlichen Lebens verbinden kann und damit Motivation intendiert. Die Engagiertheit des menschlichen Bewusstseins hat hier ihre Wurzeln. *„Im Bewusstseinssystem des Subjekts [...] existieren die Bedeutungen überhaupt nur als Realisierung des persönlichen Sinns, wie auch seine Handlungen und Operationen nur als Realisierung seiner Tätigkeit existieren, die von einem Motiv, von einem Bedürfnis stimuliert wird“* (ebd., S. 148). Es reicht nicht aus, dass es äußere Bedeutungen gibt, sie müssen durch Interiorisierungsvorgänge in persönlichen Sinn transformiert werden. Dabei ist persönlicher Sinn immer Sinn von etwas, er verkörpert sich in den Bedeutungen, die durch die reale objektive Welt durch die dialogische Beziehung gegeben werden. Das steht im Zusammenhang damit, dass Handlungen durch ein Motiv, welches an ein Bedürfnis gekoppelt ist, zur eigenen Tätigkeit wird. Nach Weber ist Handeln ein menschliches Verhalten, äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden, wenn und insofern die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden (Schütz, 2004 (1932), S. 96).

Dialogisches Lernen heißt: Hindurchgehen zu einem Sinn. Und Hindurchgehen zu einem Sinn führt zu Motivation, zu eigener Tätigkeit, zu Erkenntnisgewinn und schlussendlich zu dem, was mit Bildung zusammenhängt – zur Persönlichkeitsbildung.