

# Sinnvolles Lernen - Kopplung bereitliegenden Wissens an die Lebensbezüge des Menschen

(Auszüge aus dem Buch ‚Das Bildungswegmodell zur Rehabilitation der sokratischen Mäeutik – Pädagogische und therapeutische Transformationsarbeit‘ von Lütjen, Jutta, 2013, S. 413-420)

## Die Grundfrage des Menschen nach dem, was Wirklichkeit ist

Statt die Schatten der Dinge für wirklich zu halten, wendet das sokratische Denken sich dem zu, was die Dinge erkennbar sein lässt. Nach Sokrates bedeutet das die Loslösung der Fixierung auf gefällte Urteile als Vorurteile und die Frage nach tatsächlichen sachlichen Notwendigkeiten und der daraus resultierenden Begründung und Sachlichkeit. Alle Urteile werden somit zunächst einer Prüfung unterzogen, bevor sie als gültig und allgemein erklärt werden können (vgl. Zehnpfennig, 1987, S. 43). Im Grunde möchte der Mensch denkend außerhalb des Erkennens einen Ort finden, von dem dieses Erkennen im Ganzen durchschaubar ist. *„Wir möchten die Subjekt-Objekt-spaltung nicht nur durchschauen, sondern über sie hinaus jenseits ihrer Fuß fassen“* (Jaspers, 1974 (1964), S. 52 f.). So überlegt Jaspers, dass mit der Einsicht in die Erscheinungshaftigkeit des Daseins das Gefangensein in Subjekt-Objekt-Spaltung zwar durchbrochen wird, wir aber dennoch, auch wenn wir es erkennen und unsere Befangenheit weicht, in unserem Gefängnis bleiben (vgl. ebd.). *„Ein Licht ist uns aufgegangen, in dem alles sich verwandelt, aber es zeigt sich keine andere Realität“* (ebd.).

Von dieser Grundfrage des Menschen – nach dem, was Wirklichkeit ist – ausgehend, wende ich mich nun sowohl dem Sonnen- als auch später dem Höhlengleichnis und den damit verbundenen pädagogischen/therapeutischen Konsequenzen zu.

## Herstellung mäeutischer Kontexte in der Schule

In dem oben beschriebenen Sinne ist für Pauli der Lehrer *„eine Person, die selbst im Besitz von Erkenntnis, einem anderen Subjekt zu seiner eigenen oder einer weitergehenden Erkenntnis verhilft, und zwar so, dass der andere selbständig das erkennt, was es zu erkennen gilt. Lehre ist dann diejenige Tätigkeit, die es einem andern ermöglicht, vollziehendes Subjekt von Erkenntnis zu werden, ist die Vermittlung von Selbsterkenntnis in diesem Sinne“* (Pauli im Vorwort in Aquin, 2006 (1225-1275), S. XII). Pauli beschreibt zwei Wege, die dem Lehrer zur Verfügung stehen, damit der Schüler zur Selbsterkenntnis geführt wird, die mündliche Unterweisung und die augenfällige Demonstration, womit höchstwahrscheinlich das benannt ist, was wir heute unter Versuchen verstehen.

Er betont aber, dass es weniger auf diese zwei von Aquin beschriebenen Wege ankommt, als vielmehr darauf, sowohl auf dem einen als auch anderen Weg die geistige Eigenaktivität des Lernenden zu erreichen, die ihm das Lernen ermöglicht. Deswegen sei es unabdingbar, dass *„wir uns zunächst darüber Klarheit verschaffen, mit welchem Vorwissen derjenige, dem wir diesen Lernprozess zudenken, ausgestattet ist“* (ebd.). Und Pauli hält fest, dass es kein Lernen gibt, dem nicht irgendeine Art von Wissen vorausgeht und betont, dass der Lehrer dem Schüler auf gar keine Weise abnehmen darf, Urteile zu fällen, die zu Schlussfolgerungen im Lernprozess führen. *„Der Lehrer ist nicht in der Lage, den ‚tätigen Verstand‘ des Schülers zu erleuchten, er ist die ‚äußere‘, die ‚quasi instrumentelle‘ nicht aber die ‚innere‘ Ursache des Lernens“* (ebd.).

Der Erkenntnisprozess des Subjektes entsteht aus Interaktionen zwischen Subjekt und Objekt und ist mit einer konstruktiven Leistung des Subjektes verbunden, führt Krawitz aus. Wenn ein angemessener Lernbegriff dargelegt werden soll, muss erst erklärt werden, wie das Subjekt konstruiert und nicht wie es wiederholt, was ihm vorgesetzt wird (vgl. Krawitz, 1997, S. 93). Dementsprechend zitiert Krawitz Piaget, der vor einem falschen – weil behinderndem Verständnis des ‚Lernens‘ warnt: *„Erinnert sei auch daran, dass ein Kind jedes Mal, wenn man ihm verfrüht etwas beibringt, das es auch selbst hätte entdecken können, daran gehindert wird, es eigenständig zu finden und infolgedessen vollständig zu verstehen“* (Piaget zit. in Krawitz, 1997, S. 93). Das Kind wird daran gehindert, etwas zu verstehen und sich die Welt verstehend anzueignen, wenn es nicht selbstständig und entdeckend lernen darf. Außerdem ist, wie Nelson sagt, die Würde des Kindes betroffen, wenn es sich, statt aufrecht gehen zu lernen, ducken muss unter ein System, das dann seinen Zweck verfehlt, wenn es im Namen der Bildung ‚Lernen als Fressen von Wissen‘ zum Konsumgut degradiert. Nelson spricht bei dieser Vorgehensweise sogar von einem Missbrauch der ‚Anstalten‘, da diese die Kräfte der Kinder künstlich niederhalten (vgl. Nelson, 1922, S. 133). *„Und doch besteht dauernd die Gefahr, dass gerade die im Namen der Erziehung geschaffenen Anstalten nicht nur diesen Zweck verfehlen, sondern dass sie im Gegenteil missbraucht werden, um die dem Menschen als Vernunftwesen von der Natur selbst verliehenen Kräfte künstlich niederzuhalten, durch die er sich über die Stufe der Tierheit zu erheben vermöchte, und ihm nur die gefahrlose Freiheit zu lassen, wie anderes Getier auf dem Boden zu kriechen, auf dem aufrecht zu stehen seine Menschenwürde von ihm fordert“* (vgl. ebd.).

Stattdessen bedarf es mütterlicher Kontexte, durch die der junge Mensch lernt, seine Kräfte des Verstandes und seiner Seele so zu gebrauchen, dass er eigenständig, forschend und entdeckend Verhalten und Verhältnisse nicht nur kritisch hinterfragen, sondern auch verändern lernt.

## **Ablösung der akroamatischen durch die erotematische sokratische Methode**

Seit dem Anliegen Nelsons ist beinahe ein ganzes Jahrhundert ins Land gegangen und es stellt sich die Frage, ob wir das Ziel Nelsons Reformationsgesuches, nämlich Erziehung zum Selbstvertrauen, heute erreicht haben oder ob nicht immer noch die Institutionen wie z.B. Schule ihren Teil dazu beitragen, Menschen zu trainieren, zu funktionalisieren, mit Wissen vollzustopfen, um sie für unsere mehr oder weniger funktionierende Gesellschaft vorzubereiten. Kinder brauchen Stärkung des Rückgrats, indem das know how mitgegeben wird, wie mit dem bereitliegenden Wissen so umgegangen werden kann, dass es Sinn erhält, weil es an die Lebensbezüge des Menschen gekoppelt ist.

Von Hentig fragt sich, wie Menschen lernen, das prekäre Gleichgewicht von Verstand und Gefühl, von objektivierbarer Erkenntnis und subjektiver Wahrnehmung, von Verantwortung und pursuit of happiness<sup>1</sup> herzustellen, und wie Menschen es ertragen, dem gewaltigen Überhang allgemein verfügbarer Sachkenntnis über die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten ausgesetzt zu sein (vgl. Hentig, 2007, S. 99). *„Und wenn sie (die Schule) dabei nicht die Bildung neu denkt, wird sie bald keine Schule mehr sein, sondern ein sozialpädagogisches Heim einerseits und eine Berufsvorbereitungsanstalt andererseits“* (Hentig, 1996, S. 96). Er beschreibt verschiedene Formen des Missbrauches von Bildungsbehauptungen, die sich daraus ergeben, dass sie entweder unter dem Zeichen stehen, sich gegen alle aus der Gesellschaft hervorgehenden Bedürfnisse zu stellen, quasi einer utilitären Vereinnahmung entgegenwirken oder als Zweckbehauptung und Spuk den harten Instrumenten gesellschaftlicher Aufklärung dienen, wie z.B. einer Nutzen bringenden, Schäden aufdeckenden, Kosten sparenden, Risiko vorhersagenden Wissenschaft, einer spezialisierten Berufsausbildung oder einem sozialpsychologischen Verfahren (vgl. ebd.). *„Wenn Schule die kommende Generation auf das Leben vorbereiten soll, wie es ist, ohne sie dem Leben zu unterwerfen, wie es ist, dann muss sie mehr tun, als die und die ausgewählten Gegenstände und Fertigkeiten ‚lehren‘“* (Hentig, 2007, S. 99).

Eine Lösung des genannten Dilemmas zeigt schon Kant in einer Logikvorlesung auf, indem er auf den sokratischen Dialog verweist. Dabei stellt er die akroamatische als die lehrende Methode der erotematischen als der fragenden Methode gegenüber. Die akroamatische Methode ist demnach die, wenn jemand allein lehrt. Die erotematische Methode unterscheidet er dann weiter in die ‚dialogische oder sokratische‘ und die ‚katechetische‘, je nachdem ob Fragen an den Verstand oder nur an das Gedächtnis gerichtet sind. Er stellt aber fest, dass man erotematisch nicht anders lehren kann als durch den sokratischen Dialog, obwohl er die katechetische Methode auch als erotematische also fragende

---

<sup>1</sup> Jefferson, Thomas sicherte in den USA the pursuit of happiness in einem bis heute gültigen Gesetz als Teil der Unabhängigkeitserklärung 1776, das sicher heute auch sokratisch auf seine Nachhaltigkeit und Verwirklichung der Überprüfung bedarf.

Methode bezeichnet. Dennoch vertritt er die radikale Meinung, dass man durch die katechetische Methode nicht lehren kann, sondern nur durch den Teil der erotematischen Methode, die sich durch den sokratischen Dialog auszeichnet. Warum das so ist, beantwortet er *„Durch die gemeine Katechese aber kann man nicht lehren, sondern nur das, was man akroamatisch gelehrt hat, abfragen“* (Kant I., 1958 Bd. VI (1804), S. 582). Kant differenziert also zwischen Fragen und Lehren. Erotematisch heißt also, fragen im weitesten Sinne, auch wenn nur akroamatisch abgefragt wird, was im Gedächtnis verankert ist – wir würden heute dazu ‚Bulimie-Wissen‘ sagen. Kants Stellungnahme ist sehr eindeutig zu entnehmen, dass er nichts von der katechetischen Methode hält, weil diese nur Gedächtniswissen abfragt und dass noch lange nicht heißt, dass gelehrt wird. Nur durch den sokratischen Dialog kann gelehrt werden, in dem Lehrer und Schüler sich wechselweise Fragen stellen und Antworten geben und der Schüler selbst Lehrer wird. Mittels Fragen lehrt der Lehrer den Schüler eigene Vernunftprinzipien kennen zu lernen und schärft seine Aufmerksamkeit darauf (vgl. ebd.). *„Erotematisch kann man nicht anders lehren als durch den sokratischen Dialog, in welchem sich beide fragen und auch wechselweise antworten müssen, so dass es scheint, als sei auch der Schüler selbst Lehrer. Der sokratische Dialog lehrt nämlich durch Fragen, indem er den Lehrling seine eigenen Vernunftprinzipien kennen lehrt und ihm die Aufmerksamkeit darauf schärft“* (ebd.). Kants positive Haltung zur sokratischen Dialektik wird hier mehr als deutlich, durch diese gewinnt der Schüler eigene rationale Erkenntnisse und wird durch die Einsicht in die eigenen Vernunftprinzipien auf das Leben vorbereitet.

### **Individuell angemessener Lerngegenstand und Beziehung**

Entwicklung kennzeichnet den Aneignungsprozess dadurch, *„dass immer neue, höher organisierte, komplexere und differenziertere innere Abbilder von der Welt – und damit Tätigkeitsniveaus – entstehen, und Lernen kennzeichnet den Aneignungsprozess [...] dadurch, dass das Individuum auf der Basis seiner Sensibilität gegenüber der Umwelt und sich selbst Informationen zu gewinnen vermag, die es in seine bisherige Erfahrung integriert und durch Rekombination des Erfahrenen selbst vermehrt, um danach zu handeln“* (Feuser, 1995, S. 175). Auch Fichte hat schon 1808 als Grundlage aller Erziehung festgestellt, *„dass man wisse, es sei ein solcher Trieb im Kinde, und ihn festiglich voraussetze, sodann, dass man ihn in seiner Erscheinung erkenne und ihn durch zweckmäßige Aufregung und durch Darreichung eines Stoffs, woran er sich befriedige, allmählich immer mehr entwickle“* (Fichte, 1925 (1808), S. 175). Ähnlich wie Feuser sieht auch Fichte schon die individuelle Förderung als Voraussetzung für Entwicklung an: *„Die allererste Regel: dass man ihn auf den ihm allein angemessenen Gegenstand richte, auf das Sittliche, keineswegs aber etwa in einem ihm fremdartigen Stoffe ihn abfinde. Das Lernen zum Beispiel führt seinen Reiz und seine Belohnung in sich selber; höchstens könnte angestrenzter Fleiß als eine Übung der*

*Selbstüberwindung Beifall verdienen“* (ebd.). Man kann sich also auf Fichte berufen, wenn man heute sagt, dass die intrinsische Motivation des Kindes als der Motor des Lernens schlechthin angesehen werden kann.

Bronfenbrenner stellt einen anderen wichtigen Aspekt gelingenden Lernens durch die Hypothese vor, dass Beobachtungslernen durch gemeinsame Tätigkeit begünstigt wird, wenn es im Kontext einer durch die Gegenseitigkeit positiver Gefühle charakterisierten Primärdyade stattfindet, und dass dieser Kontext bei Beobachtungslernen oder gemeinsamer Tätigkeit sich außerdem stärker auf die Entwicklung auswirkt, so dass das Kind mehr von einem Lehrer lernt, zu dem es eine enge Beziehung hat. Nach Bronfenbrenner werden sowohl Lernen als auch Entwicklung begünstigt:

1. durch eine starke und dauerhafte Beziehung,
2. durch die Beteiligung an fortschreitend komplexeren Mustern wechselseitiger Tätigkeit und
3. dadurch, dass sich das Kräfteverhältnis allmählich zu Gunsten des Lernenden verschiebt. Tritt allerdings im Kontext einer Primärdyade gegenseitiger Antagonismus auf, wirkt sich das nicht nur besonders störend auf Beobachtungslernen, sondern auch auf die gemeinsame Tätigkeit aus (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 75).

Dementsprechend betont auch Feuser in Anlehnung an Bubers *„Der Mensch wird am Du zum Ich“* (vgl. Buber, 2011 (1923), S. 12): *„Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind!“* (Feuser, 1995, S. 175).

### **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>2</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

---

<sup>2</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.

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 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.).