

Lehren und Lernen im Sinne Martin Wagenscheins

Autor(en): **Egger, Hans**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **75 (1988)**

Heft 5: **Individualisierung und Gemeinschaftsbildung**

PDF erstellt am: **08.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531229>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Lehren und Lernen im Sinne Martin Wagenscheins

Hans Egger

Am 3. April 1988 starb Martin Wagenschein – einer der originellsten pädagogischen Denker unserer Zeit. Hans Eggers Einführung in sein Genetisches Lehren und Lernen wird so auch zu einem Gedenken an Wagenschein. Die Lektüre macht klar, wieviel der Norm-Schule fehlt, und wieviel Lehrer tun könnten, um Kinder und ihre Bildung ernster zu nehmen.

Einleitend möchte ich etwas sagen zu meiner Person und zu meinem Verhältnis zu Martin Wagenschein.*

Ich verstehe mich als Praktiker, der immer wieder versucht hat, seine Unterrichtstätigkeit von theoretischen Ansätzen her zu durchdenken und auch in eigenen, aus der Alltagstätigkeit, aus dem Umgang mit Schülern gewonnenen Erfahrungen «Theoriestücke für den Hausgebrauch» zu formulieren. Ich bemühte mich, aufmerksam zu bleiben gegenüber Widerständen, Widersprüchen, Fragezeichen meiner Alltagspraxis. Aber gleichzeitig war ich auch darauf aus, theoretische Vorschläge, Anregungen, Konzepte in praktischen Unterrichtssituationen zu erproben. Damit ist bereits etwas über mein Verhältnis zu Martin Wagenschein und zu seinem *Genetischen Lehren und Lernen* gesagt. Er ist während des mehr als zwanzigjährigen, meist brieflichen Kontaktes, zu einem meiner wichtigsten pädagogischen Lehrer geworden: Anreger, Herausforderer, Beunruhiger.

* Der erste Teil dieses Textes ist ein schriftlich überarbeitetes Referat, gehalten am 16. Dezember 1987, anlässlich des 10. Lehrertreffens, veranstaltet von der Pädagogi-

Überblick über die Entwicklung vom Exemplarischen zum Genetischen

Am 30. September und 1. Oktober 1951 kamen in Tübingen Pädagogen und Wissenschaftler aus der Bundesrepublik zusammen, um gemeinsam sie bedrängende Probleme des deutschen Bildungswesens zu beraten. Aus der Resolution, in der die Teilnehmer die Ergebnisse dieses Tübinger Gesprächs zusammenfassten, zitiere ich drei kurze Passagen:

- Die Tagungsteilnehmer «sind (...) zu der Überzeugung gekommen, dass das deutsche Bildungswesen, zumindest in Höheren Schulen und Hochschulen, in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken». Sie standen unter dem Eindruck, dass vor allem zwei Gefahren Schule wie Hochschule «am ernstesten bedrohen»: *Stoffüberschüttung* und *Prüfungsunwesen*.
- Sie waren überzeugt: «Arbeiten können ist mehr als Vielwisserei. Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfassten Gegenstandes sichtbar werden.»
- Martin Wagenschein, Mathematiker und Physiker, wollte «Ernst machen können mit einer Unterrichtsmethode, die den Schüler nicht über papierene 'Gipfel' hetzt, sondern ihm Zeit lässt zu der *Versenkung* in die Sache – *Tiefenbohrung* –, die allein eine echte Selbsttätigkeit und Selbständigkeit wecken kann». In der Resolution wurde festgehalten: «Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs.»

Ein Jahr nach dem Tübinger Gespräch bezeichnete Martin Wagenschein in einem Vortrag am Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg «Das *Exemplarische Lehren* als ein(en) Weg zur Erneuerung des Unterrichts an den Gymnasien».

schen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Der zweite Teil mit den Beispielen ist neu.

TÜBINGER GESPRÄCH 1951

STOFFÜBERSCHÜTTUNG – PRÜFUNGSUNWESEN

drohen das geistige Leben in den
Schulen zu ersticken.

Vorschläge zur Abhilfe:

**Durchdringung des Wesentlichen der
Unterrichtsgegenstände kann ursprüng-
liche Phänomene der geistigen Welt
sichtbar machen.**

DAS EXEMPLARISCHE
LEHREN ALS EIN WEG ZUR
ERNEUERUNG
DES UNTERRICHTS

Martin Wagenschein 1952

seinem Buch «Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips» (Niemeyer, Tübingen 1964).

Wenn man Wagenscheins Vorträge und Aufsätze aus jener Zeit jetzt wieder liest, aufmerksam und mit der Kenntnis der späteren Weiterentwicklung seiner Gedanken im Hinterkopf, so treten darin bereits Denkansätze zu Tage, die er um 1965 herum im Begriff des *Genetischen Lehrens* zu formulieren versucht hat. Wobei er meinte, mit dem Wort *Genetisch* sei etwas in sich Einheitliches am ehesten getroffen, das er deutlicher mit der Dreiheit *Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch* umschreibt.

Zum Ganzen, zu diesem Einheitlichen gehört der Ausgang von den Phänomenen, vom Erstaunlichen, Ueberraschenden, auch vom vorerst unverständlichen Theoretischen (Siehe Schema).

Das Tübinger Gespräch löste in der Bundesrepublik eine breite Diskussion des *Exemplarischen Prinzips* aus, zu der Wagenschein mit mehreren Vorträgen und Aufsätzen nachhaltig beitrug. Eine gute Zusammenfassung dieser Auseinandersetzung gibt Hans Scheuerl in

Über Martin Wagenscheins pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens

Den Begriff des *Genetischen Lehrens* formulierte Wagenschein ungefähr 1965 aus der

GENETISCH

GENETISCH

das WERDEN
des Faches
(historischer Aspekt)

das WERDEN
des Faches im KINDE
(individuell-genetischer
Aspekt)

WERDEN

SOKRATISCH

das hervorlockende,
erwartende,
nie drängende,
aber ausdauernde
beharrliche
GESPRÄCH

mit der zurückhaltenden,
aber zugewandt-offenen
AUFMERKSAMKEIT
des Lehrers

GESPRÄCH

EXEMPLARISCH

das EINZELNE
BESONDERE
EINZIGARTIGE

das «ursprüngliche
PHÄNOMEN»,
das ein umfassend
ALLGEMEINES
GRUNDLEGENDES
vertritt, zeigt, spiegelt

BEISPIEL

Diskussion um das *Exemplarische* und verdeutlichte ihn mit der Dreiheit *Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*. Mit «genetisch» ist hier gemeint: Lesend, beobachtend, selber nach-denkend und in der eigenen Praxis durch eigene Versuche sich dem Phänomen zu nähern. Mit einigen näheren Erläuterungen der Dreiheit und Hinweisen zu möglichen Themen versuche ich, Anregungen für eigenständiges Lernen im Bereich des *Genetischen Lehrens und Lernens* zu vermitteln.

- Das *Genetische* ist ein grundlegendes Element des Pädagogischen. Das Erzieherische, das Lehren und Lernen hat mit *Gewordenem* und mit *Werdendem* zu tun:
- Mit dem *Gewordenen* sind die Inhalte der Wissenschaften, deren Erkenntnisse und begriffliche Aussagen gemeint, die dann zu Unterrichtsinhalten bestimmt und meistens in den Endgestalten ihrer begrifflichen Formulierungen von Schülern und Studenten gelernt werden müssen. *End-Formeln*, auf die hin oft Generationen von Menschen denkend und nach-denkend, oft auch vorausdenkend, *unterwegs* gewesen sind.

Soweit der Aspekt des Genetischen, den man als *geistesgeschichtliches Werden fachspezifischer Betrachtungs- und Sprechweisen* bezeichnen könnte.

- Mit dem *Werdenden* meint Wagenschein die Kinder, die Schüler, die Heranwachsenden, die jahre- und jahrzehntelang *unterwegs* sind aus dem ursprünglichen kindeigenen Betrachten, Fragen und Verstehen und zu allmählich formelhafterem Denken und Sprechen gelangen. In einem schönen Buch haben Martin Wagenschein, Siegfried Thiel und Agnes Banholzer diesen Prozess an vielen Beispielen beschrieben und unter den Titel gestellt: «Mit Kindern *unterwegs* zur Physik» (Klett, Stuttgart 1973). Dies ist der zweite Aspekt des *Genetischen*, den man als das *Werden fachspezifischer Betrachtungs- und Sprechweisen in den Heranwachsenden* umschreiben könnte.

Im *Genetischen* wichtig ist zudem die werdende Einsicht der Heranwachsenden in den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess, die

Erfahrung des Aspektcharakters wissenschaftlichen Arbeitens. Schüler, Jugendliche, Lernende sollen zunehmend deutlicher verstehen, dass Wissenschaft ihre Ergebnisse gewinnt durch Beschränkung, durch Absehen von angeblich nicht zur Sache gehörenden Erscheinungen, durch strenge Reduktion auf Beobachtbares und in exakten Daten Registrierbares (Pavlovs Hund). «Wir brauchen in den Schulen nichts dringender als Wagenscheins Pädagogik, eine Pädagogik, die Kinder und junge Menschen mit dem Anspruch und der Zuversicht auf Verstehen ausstattet – so dass sie dem machtvollen Werkzeug 'Wissenschaft' gewachsen sind und sich seiner aufgeklärt, nicht wie einer Magie bedienen.» (Hartmut von Hentig in «Neue Sammlung», Heft 4/1986, S. 448.)

- Das *Sokratische* gehört dazu, weil das Werden, «das Erwachen geistiger Kräfte, sich am wirksamsten im Gespräch vollzieht». Doch kann dieses Gespräch nicht das übliche Lehrer-Schüler-Frage-Antwort-Ping-Pong sein. Es braucht das staunende und nachdenkliche Schweigen des Lehrers wie des Schülers. Erwartend-offen, nie drängend, aber ausdauernd und beharrlich soll es immer der Sache, dem Thema zugewandt sein. Zurückhaltend der Lehrer, aber fühsam hinhörend auf sprachliche und gestische Äusserungen der Kinder. Keine Quiz-Schlagfertigkeit vorführen, nicht mit Beschlagenheit auftrumpfen soll es, sondern ruhiges, oft bloss bruchstückweises Tiefenbohren versuchen. Und wichtig besonders: Die Kinder haben den Mut und die Bereitschaft, sich zu äussern. Ihr suchendes, oft stammelndes Sprechen wird nicht dauernd vom Lehrer unterbrochen und korrigiert. Im Stammeln lasten sich die Kinder ihrem Denken entlang zu eigenen Aussagen.

Das *Sokratische*, das Gespräch sollte sich entzünden an etwas Alltäglichen, an den Phänomenen des Gewachsenen (Natur) wie des Geschaffenen (Kultur). Anlass sollte ebenfalls sein, wie bei Sokrates, das Alltagsgeschehen – damals das Treiben der

Weber, der Hufschmiede, der Wagenführer und der Schlosser. Und heute, worin zeigt sich heute den Heranwachsenden das Alltägliche, wenn wir mitbedenken, worauf Hartmut von Hentig in seinem kleinen Buch über «Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit» (Hanser, München 1984) aufmerksam macht?

Wie viel könnte doch abhängen

«von einem roten Handkarren glasiert vom Regen nass bei den weissen Hühnern» (W.C. Williams);

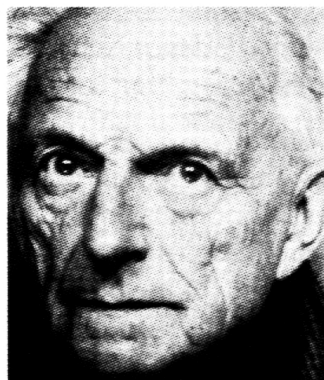
das Ganze vielleicht mitten auf einem grünen Rasen, umgeben von vielstöckigen Wohnsilos? Wer sieht, wer hört, wer nimmt den Anruf wahr?

- Das *Exemplarische* meint das Beispielhafte, das Besondere und Einzigartige, das ursprüngliche Phänomen der Wirklichkeit, das aber etwas Allgemeines, etwas Grundlegendes spiegelt oder zeigt oder repräsentiert:

Die Flugbahn des Steins	<i>vertritt</i>	die Gesetze der Ballistik
Der afrikanische Urwald	<i>zeigt</i>	den Vegetationstypus «tropischer Regenwald»
Der Wochenmarkt in der Stadt	<i>repräsentiert</i>	den Güteraus-tausch zwischen Stadt und Land, Produzent und Konsument
«Wörter meine Fallschirme»	<i>repräsentiert</i>	inhaltliche und formale Aspekte zeitgenössischer Lyrik
«Kinder auf den Spuren von Paul Klee»	<i>zeigt</i>	das Werden von Verständnis für einen modernen Maler

Genetisch: Werden von Sprache

Den Elementen der Dreiheit genetisch-sokratisch-exemplarisch ist auch der Prozess der *Sprach-Werdung* gemeinsam. Er verklammert alle drei zum *Genetischen*. Wagenschein hat



Martin Wagenschein 1896–1988

Martin Wagenschein wurde am 3. Dezember 1896 in der Nähe von Giessen geboren. Die ersten zwei Jahrzehnte seines Lebens wohnte er bei seinen Eltern neben der riesigen Ziegelei, deren Leiter der Vater war, «in dem einsamen, oft von Winden umheulten Haus, eine halbe Stunde südlich des Stadtrandes. So gingen alle Schulwege über Land, sieben Jahre lang zu Fuss, dann per Rad».

In Giessen studierte Wagenschein Mathematik und Physik, promovierte 1920 mit einem physikalischen Thema. «Es enthielt nichts von dem, was uns damals an der Physik faszinierte: Die Relativitätstheorie und das Bohrsche Atommodell.»

Von 1923 bis 1932 arbeitete Wagenschein als Lehrer und Erzieher in Paul Geheeb's Odenwaldschule im Hambachtal, «wo ich fast alles gelernt habe»; er wurde dort zum Pädagogen. Nach dem Krieg wirkte er in Versuchsschulen an der Neugestaltung des Hessischen Schulwesens mit. Von 1951 an war er Lehrbeauftragter an der Technischen Hochschule Darmstadt, wirkte in der Lehrerausbildung der Universität Frankfurt/Main und seit 1956 als Honorarprofessor für Didaktik an der Universität Tübingen. Noch gegen Ende seines neunten Lebensjahrzehnts hielt er in Darmstadt seine wöchentliche Seminarübung ab. Wie wir eben erfahren, verstarb Martin Wagenschein am 3. April 1988.

diesen sprachlichen Werdensprozess mit seinen verschiedenen Formen des Sprechens einmal so beschrieben («Pädagogische Dimension der Physik» S. 126):

- *Erst erfahre es*, 1. Stufe:
Aufmerksam, gesammelt, erstaunt fragend – nicht mit Worten, unhörbar, aber in den Augen, in den Gesichtern lesbar – noch schweigend oder vielleicht in spontan entfallenden Ausrufen des Staunens, der innerlichen Erregung, um ein Phänomen, ein Geschehen herum oder etwas noch Unverstandenen, Rätselhaftem gegenüber stehen. Der *Ausgang von den Phänomenen*, vom eigenen sinnlichen Wahrnehmen, dem eigenen Tun, Beobachten, Teilnehmen an Alltäglichem.

- *Dann sage es beteiligt*, 2. Stufe:
Jetzt sprechen, wie einem der Schnabel gewachsen ist. Das stammelnde, suchende, vielleicht sich überschlagende Sprechen aufmerksam geschehen lassen. Niemals unterbrechen oder «in flagranti» korrigieren. Aber ermuntern, fortzufahren, Mut machen und Zeit lassen zum Weiterprechen. Vielleicht jetzt schon für eine Weile den Kindern «die Dinge aus der Hand nehmen», aber «die Kinder reden lassen, wie es in ihnen denkt». Können die Schüler *sagen*, vielleicht *zeichnen*, was sie wahrgenommen haben, was sie nicht verstehen? Ebenfalls sagen, was sie empfinden, fühlen, vermuten, meinen? «Es» hinaus lassen?

Entwicklungsgefüge zwischen der genetischen Dreiheit und deren sprachlichen Anpassungsformen

Dreiheit des sprachlichen Werdensprozesses		Genetische Dreiheit	GENETISCH – SOKRATISCH – EXEMPLARISCH	
		Von der Sache zur Sprache Der Weg von aussen nach innen, von der Wahrnehmung zur Vorstellung. ↓	Erst erfahre es.	Die Wahrnehmung des Phänomens, des Problems. Das stumme innere Sprechen (Denken). Das bruchstückweise, vom Staunen und Sinnieren angetriebene Sprechen angesichts des realen Phänomens, des Problems.
Dann sage es beteiligt.	Der Ausbruch des Sprechens, der Sprache. Das sprudelnde, sich überschlagende und wieder stockende, stammelnde Sprechen.			
Schliesslich fasse es nüchtern.	Das sachlich-nüchterne, gereinigte, exakte, schliesslich formalisierte Sprechen.			
aber auch «den Weg zurück» gehen können			→	

- *Schliesslich fasse es nüchtern*, 3. Stufe: Sage «es» so kurz wie möglich. Sage «es» genau. Sage «es» so, dass die Sätze immer gelten. Schreibe «es» vielleicht in Kürzeln, in Formeln nieder. Stelle «es» graphisch dar, in einem Schema. Es ist die Zeit, die *Fachsprache* aufkommen zu lassen. Hier erstarrt die persönliche und bildreiche Sprache der 2. Stufe zum nüchternen, sachlichen und knappen Satz, zum Gesetz, zur Regel, zur Formel, zur Abstraktion, auch zur graphischen Darstellung und zum Schema.

So erkennen wir schliesslich in der Einheit des *Genetischen* die drei Stufen des Sprachlichen als drei Ausprägungsformen, als drei Wachstumsphasen des genetisch-sokratisch-exemplarischen Lernens. Sie repräsentieren gleichzeitig drei Entwicklungsphasen des Sprachlichen, ja des Geistigen. Diese Zusammenhänge werden in einer graphischen Darstellung verdeutlicht.

Die drei Entwicklungsphasen des Sprachlichen

Die drei Phasen werden nun noch etwas ausführlicher erläutert:

1. *Phase*: Jene von der Sache zur Sprache, das Werden der Sprache aus der Begegnung mit Naturphänomenen, mit solchen der Arbeits- und der Erlebniswelt der Menschen, ebenfalls mit solchen aus dem Bereich dessen, das wir Kunst nennen. Wir erkennen darin das Hervortreten von Sprache und Sprechen aus der Situation, aus dem Augenblick, aus dem Hinsehen und Hinhorchen.

2. *Phase*: Die Entwicklung der Sprache als Werden der dem «Fach» eigenen Denk- und Sprechweisen in den Heranwachsenden. Das Werden einer individuellen Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit aus dem bilderreichen und beseelten «Hand»-wirklichen Reden, Berichten, Beschreiben zur nüchternen, abstrakten «Fach»-Sprache.

3. *Phase*: Die Entwicklung der Sprache als das geistesgeschichtliche Werden der heutigen fachsprachlichen Formen und Formeln. Als

Beispiel sei die fachsprachliche Entwicklung des Trägheitsgesetzes dargestellt: *Kepler* (1571-1630) sprach, wenn er seine Weltsicht erläuterte, häufig umgangssprachlich bildhaft, in Vergleichen: «Es hatt (...) aller körperliche Zeüg oder Materia aller Ding in der gantzen Welt dise art, oder vilmehr dise todte Unart, das er plump ist, und ungeschickt von sich selber auss einem ort in das andere zu wandern und müessen derhalben von einem leben, oder sonst von aussen hero gezogen und getriben werden.» Wie viel nüchterner, abstrakter, tönt das, rund hundert Jahre später, bei *Newton* (1643-1727): «Jeder Körper verharrt in seinem Zustand des Ruhens oder des sich Bewegens gleichförmig und geradeaus, wenn nicht jener von Kräften, die ihm eingepägt werden, gezwungen wird, seinen Zustand zu ändern.»

In meinem alten Physikbuch heisst es, klar und präzis: «Jeder Körper verharrt in seinem Zustand der Ruhe oder der gleichförmigen Bewegung in geradliniger Bahn, solange er nicht durch einwirkende Kräfte gezwungen wird, diesen Zustand zu ändern.»

Aussagen, Darstellungen, Sprechweisen in der jugend-genetischen Phase lassen vermuten, es müssten im individuellen geistigen Wachsen Vorstellungs- und Ausdrucksformen des menscheits-genetischen Weges wiederholt werden. Die Kinder denken und reden in Formen, die jenen der frühen Forscher ähnlich sehen. Im Heranwachsen des Geistigen im Individuum scheinen sich Entwicklungsformen des wissenschaftlichen Denkens und Sprechens zu wiederholen, nicht inhaltlich übereinstimmend, aber in ähnlichen Vorstellungs-, Anschauungs- und Redeweisen. Die Vorfahren und die Nachgeborenen scheinen mit ihrer Erkenntnisfähigkeit in tastendem Unterwegssein sich zu entwickeln. Diese anthropologische Gegebenheit wäre möglicherweise pädagogisch grundlegend. Deren Missachtung auf den gebräuchlichen Abfertigungsplätzen und Schnellstrassen könnte mit ein Grund sein des grossen Vergessens und der oft geringen Wirksamkeit von Unterricht und Bildung. Aber das Menschheits-geneti-

sche (die Wissenschaftsgeschichte) ist nicht, oder nur nebenbei Lehrziel. Es ist Lehrmeisterin und Mahnerin des Lehrers, um ihn für das Jugend-genetische offen, verständnisvoll und geduldig zu machen.

Bezüge zu anderen pädagogischen Denkansätzen

Ein paar andere Autoren, die ähnliche und zum Teil auch weiterführende Überlegungen angestellt haben, erwähne ich kurz, um nicht den Eindruck aufkommen zu lassen, ich triebe einen Wagenschein-Kult. Wagenschein würde sich selbst dagegen verwahren.

GENETISCH	
<p>Menschheits-genetisch</p> <p>Das historische Werden fachspezifischer Betrachtungs- und Sprechweisen</p> <p>Das Fach als Gewordenes</p> <p>Im Genetisch-Sokratisch-Exemplarischen spiegelt sich das Werden von Erkenntnis von Sprache und von Sprechen.</p>	<p>Jugend-genetisch</p> <p>Das Werden fachspezifischer Betrachtungs- und Sprechweisen in den Heranwachsenden</p> <p>Das Fach als im Kinde Werdendes</p>

Die Wurzeln pädagogischen Denkens greifen in menscheits- und geistesgeschichtliche Tiefen. Ich konnte seine Anregungen nie lesen und nie in seinem Sinne mit Kindern zu arbeiten versuchen, ohne nicht gleichzeitig auch Impulse von anderen Pädagogen mitzubedenken. Ich führe hier jene kurz an, die, wie mir scheint, Wagenscheins pädagogischen Dimensionen besonders nahe kommen.

Jean Henri Fabre (1823-1915), der französische Insektenforscher. Mit seinem geduldigen und beharrlichen Beobachten und Beschreiben des Insektenlebens in seinem «Harmas»

im provençalischen Sérignan hat er ein Beispiel gelebt für eigenes genetisches Lernen und Schreiben lange bevor die Didaktik auf das Prinzip des Werdens von Einsichten aufmerksam gemacht hat.

Adolf Portmann (1897-1982), der Basler Zoologe, der auch ein bedeutender Anthropologe und pädagogischer Denker war, sprach vom *Welterleben* und *Weltwissen*. Mit *Welterleben* meinte er die geistesgeschichtlich, auch in den Heranwachsenden frühe, unmittelbar anschauliche, bild- und gefühlsstarke Art der Wahrnehmung von Erscheinungen der Welt. Er bezeichnete sie auch als die primäre, die ästhetische – gemeint die breite sinnhafte – Art der Welterfahrung. Er unterschied sie von der sekundären, der theoretischen, der messenden, rechnenden und abstrahierenden Weise der Weltbewältigung in den Wissenschaften. Dazu war er der Ansicht, ja der Überzeugung, dass ohne eine intensive Phase des primären Welterlebens und ohne dessen bewusste Pflege gerade in neuerer Zeit, die theoretische Sicht wie aufgepfropft erscheine und etwas Grundmenschliches gefährdet sei, nämlich eine lebendige und durch Verantwortungsbewusstsein gekennzeichnete Haltung des Menschen gegenüber den Erscheinungen der Welt. Zu Portmanns Lebzeiten – er starb 1982 – wurde noch kaum vom Waldsterben gesprochen.

Heinrich Roth (1906-1983), der 1983 verstorbene Göttinger Pädagoge und seine beiden Begriffe von der «originalen Begegnung» und vom «Werdensprozess». Mit dem ersten meint er den unverstellten, nicht durch ein Medium verfremdeten Kontakt, die, wenn immer möglich, haut- und sinnennahe Berührung mit den Gegenständen des Unterrichts. Für Kinder seien diese zurückzuverwandeln in den Prozess ihres Entstehens. «Originale Begegnung» und «Werdensprozess», klingt in beiden Wendungen nicht *Genetisches* an?

Wolfgang Klafki (1927), der bereits 1959 in seiner ersten grossen Buchveröffentlichung «das Problem des Elementaren» breit aufgegriffen und abgehandelt hatte, gab in seinen «Neuen Studien zur Bildungstheorie und zur Didaktik», 1985, in der dritten Studie dem

«exemplarischen Lehren und Lernen» besondere Aufmerksamkeit. Neue Worte und neue Bemühungen um ein offensichtlich altes, aber ungelöstes Problem?

Erwin Straus und sein Buch «Vom Sinn der Sinne»: Viel zu wenig beachtet. Denn Straus beschreibt darin die Bedeutung der Pflege einer vielseitigen sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit. Immer ist es ein Subjekt, ein gewordenes Ganzes, das in und aus seiner Welt wahrnimmt, empfindet, sich fühlt, agiert und reagiert. «Nicht das Auge sieht, nicht das Ohr hört, nicht die Haut empfindet Wärme und Kälte; sehend, hörend ist ein lebendiges Subjekt in Kommunikation mit seiner Welt.» Ich weise auf die Zusammenhänge, die Straus untersucht und dargestellt hat, deshalb hin, weil mir scheint, es habe etwas mit dem *Welterleben* Portmanns und mit Wagenscheins erster Stufe des *Genetischen* zu tun: «Erst erfahre es.» Aber «das Wachsein ist der Anfang aller Erfahrung», doch nicht als eine «tabula rasa». «In der Grundbeziehung des Wachseins kann Einzelnes erfahren werden, aber das Erfahren von Einzelfremdem ist keine einzelne Erfahrung.»

René A. Spitz (1887-1974), Kinderarzt und Psychiater aus Wien. Aufgrund seiner Beobachtungen an Säuglingen und deren Mütter schliesst er, dass beide, Kind und Mutter, über eine besondere Wahrnehmungsfähigkeit verfügen. Dem Säugling ist sie angeboren, bei der Mutter scheint sie normalerweise bereits während der Schwangerschaft reaktiviert zu werden. Dieser besondere Sinn, welcher der gegenseitigen nichtsprachlichen Verständigung dient, scheint später weitgehend verloren zu gehen, wahrscheinlich weil die Umwelt die visuelle Wahrnehmung bevorzugt fördert. Die Schule, in ihrem gegenwärtigen Selbstverständnis, unternimmt kaum etwas, um Wahrnehmungs-, Beziehungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu pflegen, welche Menschenwesen eigen ist, die noch nicht durch die vorherrschende Zivilisation auf deren Bandbreiten eingestellt worden sind. Das gesamte Bildungswesen müsste es zu seiner Aufgabe machen, auch Gegenkräfte,

Widerwasser gegen den vorherrschenden Anpassungs- und Unterwerfungsstrom zu mobilisieren und zu pflegen.

Horst Rumpf (1930), Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft in Frankfurt/Main und eng mit Wagenschein und dessen pädagogischem Denken verbunden. In seinen beiden letzten Büchern – «Die übergangene Sinnlichkeit» und «Belebungsversuche, Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur» (Juventa, München 1987), deckt er auf, u.a. auch mit Hinweisen auf die Forschungsergebnisse von Spitz, wie der übliche Schul- und Bildungsbetrieb eine vielseitige sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit unterdrückt und entsprechende Ausdrucksmöglichkeiten einschränkt, der Körper beispielsweise auf ganz bestimmte Leistungen hin domestiziert. Das ursprüngliche breite Band an latenten Bereitschaften wird auf eine Auswahl von Fertigkeiten hin beschränkt, die gesellschaftlich erwünscht und verwertbar sind. Dabei geht es Rumpf nicht darum, beispielsweise liberalisierte Sexualität zu propagieren, Gefühlskulten das Wort zu reden, New-Age oder Ähnliches zu predigen. Er will auf einseitige Eingewöhnungen in rationale Betrachtungs- und Denkformen aufmerksam machen. Er will dazu ermutigen, den eingeschränkten und einschränkenden Gebrauch menschlicher Wahrnehmungs- und Darstellungsmöglichkeiten, den eingengten Vernunftgebrauch von den zivilisatorischen Ursachen zu befreien, aus erstarrten Formen zu lösen. Insbesondere geht es ihm darum, die einseitige und darum «verödete Lernkultur» wieder reicher werden zu lassen.

Zwei Beispiele

Eigentlich müsste das nun den ausgebautesten Teil ergeben: Das praktische Vorzeigen, wie das *Genetische Lehren und Lernen* von der verbalen Darstellung und deren Fixierung in geordneten Mengen schwarzer Zeichen auf papierem Grund befreit werden könnte. Befreit zu lebendigen Handlungen in realen Problem und Beziehungssituationen. Dazu aber müssten wir weg können von diesen

Seiten und uns zu Kindern, zu Schülern begeben, und mit ihnen zusammen versuchen, Bruchstücke genetischer Wege zu gehen.

Oder kleine Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern, am *Genetischen* Interessierte und solche, die aus eigenen Erfahrungen neugierig geworden sind, müssten sich zusammenfinden. Sie müssten lange und geduldig miteinander sprechen, einander erzählen, aufeinander hören, die Erfahrungen der Gegenseite wahrnehmen, fragen. Nicht Besserwisserei dürfte entstehen, nicht der «Ehschonwisseur» das Wort führen. Der Einzelne öffnet sich dem gegenseitigen Austausch, dem allmählichen Werden von Einsicht und Verstehen. Im föhlichen Dialog aufeinander warten und aufeinander zugehen.

Dialog: Das ist mehr als Informationen austauschen, ist mehr als wortgewandte Kommunikation. Dialog: Dazu gehört das Hinsehen auf die stillen Zeichen der Partner, das Ahnen und die Föhlsamkeit. Denn die Partner sprechen nicht bloss in Wörtern. In ihren Augen, ihrem Gesicht kommen Signale ihrer Innerlichkeit zum Vorschein. Mit ihren Händen, ihrem Körper und dessen Haltungen, mit dem Grad der Intensität des Sprechens geben sie innerem Bewegtsein unbewusst Ausdruck. Dialog: Das schliesst das Wahrnehmen der feinen Zeichen ein, ist Eingehen auf die ganze Palette der subtilen Ausdrucksmöglichkeiten eines Gegenübers. (Vergleiche: René A. Spitz, Vom Dialog. Konzepte der Humanwissenschaften. Klett, Stuttgart 1976.) In der dialogischen Haltung und Erfahrung könnte unvermittelt etwas aufbrechen, das die eigene Haltung gegenüber Kindern und Schülern in Unterrichtssituationen verwandelt. Dialog, nicht Frage-Antwort-Boxen, das noch immer als «Schülergespräch» den Unterricht beherrscht und das föhlsame Aufeinanderzugehen verhindert.

Im Rahmen eines Aufsatzes oder Vortrages bleibt uns nur die dritte Form von Beispielgabe: Berichten, erzählen über Versuche, beschreiben von erdachten oder durchgeführten, von erst erwogenen Verläufen, bedenken

und erörtern einzelner Phasen, mehr oder weniger geglückter Teile. Fragen aufwerfen und Fragen unbeantwortet stehen lassen. Sich den Wörtern anvertrauen, unseren Fallschirmen, abspringen, die Tiefe nicht fürchten, schweben.

Damit habe ich bereits zu einem Beispiel übergeleitet. Zwar geistert es erst in meinem Kopf. Wortblasen steigen, schweben, wandeln sich zu Fallschirmen, die vielleicht eines Tages irgendwo landen.

I.

Wörter
Horst Bienek

Wörter
meine Fallschirme
mit euch
springe
ich
ab

Ich fürchte nicht die Tiefe
wer euch richtig
öffnet
schwebt

Diesem Text sich mit Kindern, mit Schülern zu nähern versuchen: Könnte das möglich sein? Ich erwäge Absichten: Was möchte ich damit berühren, anrühren, auslösen, anregen, in Bewegung bringen, werden machen?

Horst Bieneks Gedicht für Schüler, Jugendliche zu erschliessen versuchen. Für sie, mit ihnen zusammen die «Fallschirme ... richtig öffnen». «Erschliessen», die «Wörter, meine Fallschirme ... richtig öffnen»? Kindern, Jugendlichen, Schülern Zugänge finden helfen. Wortschlüsseln und Schlüsselwörtern nachspüren. Gleicherweise «erschliessen»

des Textes wie «aufschliessen», «erschlossen machen» von Heranwachsenden für diesen Text und dessen Aussagen, auch für das Unausgesprochene, in der Erfahrung des Dichters Verschlossene.

Geht das? Geht es heute noch? Und mit Kindern, Schülern welchen Alters? Unter welchen Voraussetzungen könnte das möglich werden?

Sicher nur mit den eigenen Schülern, die ich gut kenne, die mich und meine Art, mit ihnen Gedichte zu er-lesen, gut kennen.

Aber wie könnte das ablaufen? Wie könnte ein Werdensprozess in Gang gebracht, vielleicht sogar der «fruchtbare Moment» getroffen werden? Wie sähen die ersten Schritte aus? Wo, wie setzen wir ein? Wie tasten wir uns, selber schwebend, an die Wörter heran?

Bestimmt nicht in der Art noch üblicher Gedicht-Behandlungen, wie sie etwa in Vorbereitungshilfen für die Gedichtstunde, in früheren Methodiken zur Einführung in Gedichte aufgebaut worden ist: Einstimmung, Einführung am Anfang, sodass die Schüler früh merken: «Aha, es folgt bald ein Gedicht.» Dann lesen, nach Unverstandenen fragen. Danach als Lehrer zu erklären anfangen, reden, reden, ein-reden. So habe ich es ja selber erfahren und in der Ausbildung gelernt, in der Praxis angewendet.

Nein, so nicht. Aber wie denn?

Ich mag keine Rezepte festschreiben, wie ich sie eben in Frage gestellt habe. Möglichkeiten gibt es viele. Jede Lehrerin, jeder Lehrer muss sich an einen eigenen Weg herantasten, für sich, für seine Schüler und mit ihnen. Die Tiefe nicht fürchten und auch das mögliche Abstürzen nicht.

Vielleicht einmal als Überraschung den Text lesen, vorlesen, vorlesen lassen. Beobachten, erfühlen von Schülerreaktionen. Ist Staunen, Heiterkeit, Kopfschütteln, Widerstreben, Gleichgültigkeit wahrzunehmen? Es wäre schon etwas, wenn irgend eine Äusserung laut würde: «Sagt mir nichts. Verstehe ich nicht.» oder Ähnliches. Zögernd, stammelnd begründet vielleicht.

Dann möglicherweise abbrechen. Morgen wieder einsetzen. Aber nichts von Hausaufgaben: «Lest das Gedicht ein paarmal durch. Denkt darüber nach.» Der heimliche Lehrplan könnte wirksam werden und Widerwillen gegenüber Gedichten fördern: «Die mussten wir immer zu Hause auswendig lernen.»

Neu auf den Text hören. Vielleicht nehme ich unvermittelt einen «fruchtbaren Moment», einen «sensiblen Augenblick» wahr. Lesen, wieder lesen. Wenig oder gar nichts dazu, darüber sprechen. Könnte man das Gedicht oder zum Gedicht zu zeichnen versuchen? Einander die Bilder zeigen und kurz erläutern? Vielleicht so:



Und damit die Schüler ein wenig in des Lehrers eigene innere Beschäftigung mit dem Gedicht blicken, die eigene Einwurzelung spüren lassen.

Über Horst Bienek erzählen? Vielleicht anhand seiner Interpretation, die in der Schweizerischen Lehrerzeitung vom 23. Mai 1979 abgedruckt war? Aber nicht mit der Absicht, abrufbare Fakten zu vermitteln.

Gelegentlich das eine oder andere Beispiel aus Bieneks «Gleiwitzer Kindheit» vorlesen, ohne Kommentar, einfach hören. («Gleiwitzer Kindheit», Gedichte aus zwanzig Jahren. Hanser, München 1976). Behutsam tiefer bohren: Hörend, lesend, vorlesend, vortragend, vorzeigend vielleicht. Nahe am Text bleiben. Wir dürfen damit rechnen, dass sich allmählich Wörter öffnen, unter Umständen unerwartet plötzlich ihre Aussagen verstanden werden, Ungesagtes geahnt wird. Leben mit Wörtern: Ein Stück täglicher Schulkultur.

Ein Abschluss? Wann? Der Text darf uns eine Zeitlang begleiten. Unterwegs bleiben. Das schliesst Umwege, Abwege, Liegenlassen und Wiederaufgreifen ein. Immer wieder Zeit haben und Zeit lassen. Möglicherweise haben einzelne Schüler das Gedicht bald auswendig – oder inwendig, par coeur? Keine «abschliessende» Behandlung anstreben; es könnten Misshandlungen entstehen. Das Werden von Einsicht und Verstehen kann nicht in curricular strukturierten Sequenzen herbeigeredet werden.

Das Ganze meiner Andeutungen hier: Tasten nach und spielen mit Möglichkeiten. Kein Programm, nichts für Muster-Lektionen und Lektionen-Muster. «Wörter, meine Fallschirme...»

II. Martin Wagenschein: Die beiden Monde

Darstellung eines Versuches, Seminaristinnen und Seminaristen im fünften Ausbildungsjahr mit einem Text von Martin Wagenschein bekannt zu machen.

Die Teilnehmer: Die beiden obersten Klassen, gesamthaft 26 Seminaristinnen und 19 Seminaristen des Seminars Hofwil. In jeder Klasse setzte ich für den Versuch eine Doppellektion «Allgemeine Didaktik» im letzten Quartal ein, ungefähr einen Monat vor den Patentprüfungen.

Der Text von Wagenschein: Abgedruckt ist er in «Scheidewege», Vierteljahresschrift für skeptisches Denken. Klett-Cotta, Stuttgart 1979, Heft 4, S. 463 – 475.

Die beiden Monde: Der Dichtermond einerseits, der volle Mond der Herbst- und der Frühlingsnächte, der Mond der Liebenden, der Sänger und der Musikanten. Der Mond der Kinder, der Mann im Mond, Nachtwächter Mond: Ist das alles Schein, romantische Schwärmerei, Einbildung, subjektives Angemutetsein, dem Stand des heutigen Wissens nicht entsprechend?

Andererseits der «wissenschaftliche» Mond, kalt leblos, eine öde Krater- und Staublandschaft, «nichts als ein toter Steinball, Fels und Asche». Der Mond der Astronomen und der Astronauten, der errechnete Mond, der Erdbegleiter «an und für sich», sachlich, objektiv, nicht zu bezweifeln und nicht zu bestaunen. Nur nüchtern errechenbare Masse.

Oder gibt es beide: Den Mond der Dichter und den physikalischen Mond? Einer wäre im andern zu sehen, wenn wir nicht den einen zu Gunsten des anderen verleugnen, dem einen oder dem anderen entsagen würden?

Meine Absichten

- Welche Bilder vom Mond tragen heutige, im Zeitpunkt der Veranstaltung etwas mehr als 20jährige Frauen und Männer in sich? Wie sehen sie den Mond? «Sagt» er ihnen etwas? Rührt er sie noch an? Wie empfinden, was denken sie, wenn sie seiner ansichtig werden in seinen wechselnden Gestalten und Stellungen?
- Oder gleichen sie Max Frischs Homo faber: «Ich bin Techniker und gewohnt, die Dinge zu sehen wie sie sind. ... Ich sehe den Mond über der Wüste, klarer als je, mag sein, aber eine *errechenbare* Masse, die um unseren Planeten kreist, eine Sache der *Gravitation* ... aber wieso ein Erlebnis?» («Homo Faber». Suhrkamp, Frankfurt/M. 1958, S. 33. Kürzungen und Hervorhebungen von M.W.) «Ich habe mich schon oft gefragt, was die Leute eigentlich meinen, wenn sie von Erlebnis reden.» (Frisch a.a.O.)

- Sind im «Mondbild» der angehenden Lehrerinnen und Lehrer «Schulspuren» feststellbar, nach-Wirkungen erfahrenen Unterrichts über «den Mond»? Vielleicht anders entzaubernd als die Astronautenbilder. Schul-Mond-Bilder?
- Und die Bilder von den Mondflügen und Mondspaziergängen: Haben sie das Verhältnis heutiger Generationen zum Erdtrabanten verändert und wie? Sehen sie den Mond wie Max Frischs Homo Faber: Kein Erlebnis, kein Geheimnis, nichts Berührendes? Höchstens interessant?
- Matthias Claudius:
*Seht ihr den Mond dort stehen?
Er ist nur halb zu sehen,
Und ist doch rund und schön!
So sind wohl manche Sachen,
Die wir getrost belachen,
Weil unsre Augen sie nicht sehn.*
Geht das noch? Dürfen, können Lehrerinnen und Lehrer Matthias Claudius' «Abendlied» heutigen Schülern zumuten? Wieder zumuten im Bewusstsein, Wahrnehmungs-, Erlebnisdimensionen, welche in der Gegenwart bedroht sind, pflegen zu müssen?
- Anhand des Textes «Die beiden Monde» einsehen, verstehen lernen, dass der Mond der Astronomen entstanden ist durch bewusstes Absehen, Übersehen von Berührendem und Berührungen, von Beweg- und Angemetetsein, durch Beschränkung auf Masse, Mass und Zahl, auf objektiv Erfassbares.

Doch «seine ursprüngliche Wirklichkeit ist keine 'objektive' ... aber doch auch mehr als eine private, da sie immer wieder einzelne von uns innerlich miteinander verbinden ... kann» (M.W. S. 474).

Dieses Wahrnehmen beider Monde «in ihrer ganzen Fülle» von Erscheinungen und Bezügen, von Einwirkungen und Berührungen bei uns Irdischen «mit allen seelischen Organen», das würde das Wiedergewinnen einer «volleren und weniger eingeschränkten Wirklichkeit» öffnen.

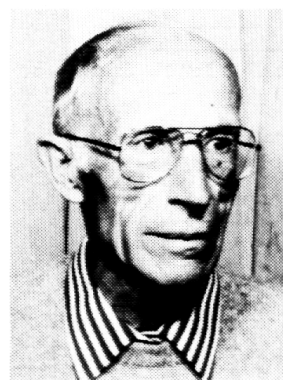
Ob all das noch möglich wäre? ent-Nüchterung durch «Belebungsversuche» überseher, missachteter gegen-Erscheinungen und gegen-Ströme. Dem individuellen Erleben seine Bedeutung zurückgewinnen. Sehen, fühlen, staunen, angerührt und betroffen werden, alle seelischen Organe zu entwickeln, zu fördern versuchen und den Heranwachsenden helfen, ihrer Welt erlebend und zugleich mit Verstand zu begegnen.

Der Ablauf des Versuchs

a) Auf eine leere Wandtafelseite schreibe ich gross *Der Mond*. Die Seminaristinnen und Seminaristen fordere ich auf, in Stichworten festzuhalten, was ihnen dazu sogleich einfalle. Es können sein:

- Kindheits-, Schulerinnerungen;
- Erzähltes, Gehörtes, von Menschen und vom Mond Berichtendes;
- Aussagen, Wissen über die Mondphasen. «Wissen Sie noch, wann und wie Ihnen erstmals von der sich ändernden Gestalt des Mondes etwas bewusst gemacht worden ist?»

b) Nach ungefähr 10 Minuten schreibe ich an die Wandtafel: *Die beiden Monde*.



Hans Egger, 1920, am Staatlichen Seminar Hofwil-Bern zum Primarlehrer ausgebildet und 1941 patentiert. Lehrer an wenig gegliederten Landschulen bis 1969. Anschließend Lehrer für Methodik, Allgemeine Didaktik und Leiter der praktischen Ausbildung am Seminar Hofwil bis 1986. Als Autodidakt Beschäftigung mit Entwicklungen der Didaktik und Teilen der Pädagogik und der Erziehungswissenschaften seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges. Aufsätze zu Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis.

CIS erfüllt alle Tenniswünsche

CIS-Tennis ferien



**Lernen, Spielen, Trainieren
Entspannen und Geniessen.
Tennis, der ideale Ferienspass.**

33 moderne Sporthotels und Feriendörfer am Meer
und in den Bergen mit 250 Tennisplätzen.

120 ausgebildete Tennislehrer unterrichten täglich
Gruppenkurse und organisieren Turniere. Freies
Spiel, Privatunterricht...

z. B. Insel Albarella – Venedig

Feriendorf mit 20 Sandplätzen, 18 hole-Golf,
Reitranch.

	Vorsaison	Juli/August
1 Woche p. Pers.	Fr. 422.–	Fr. 460.–

inkl. Ferienappartement und täglich 3 Std. Tenniskurs
(Hochsaison 2 Std.). Oder

Kuriat Palace – Monastir

luxushotel direkt am Meer mit 11 Tennisplätzen,
Golfplatz und Windsurfschule, Sandstrand.

Flugpauschale	April/Mai/Juni	Sept./Oktober
1 Woche p. Pers.	Fr. 1490.–	Fr. 1570.–

inkl. Balairflug, Doppelzimmer, Halbpension und täglich
3 Std. Tenniskurs.

Möchten Sie mehr wissen – bitte verlangen Sie
den Prospekt mit allen Detailinfos:



CIS Club Intersport:

031 51 66 13

01 221 33 43, 061 25 46 48

oder in Ihrem Reisebüro.

Der Sportferienmeister.

– «Schreiben Sie kurz auf, was Sie hinter
dieser Wendung vermuten.»

c) Den Text von Martin Wagenschein vorlesen.
Dauer ungefähr 30 Minuten.

d) «Äussern Sie sich schriftlich zum Text. Was
denken Sie Dazu?»

Die Aufzeichnungen sammle ich ohne Na-
menangabe und ohne anschliessendes Ge-
spräch ein. Ich habe auch nicht mit einzelnen
Seminaristinnen/Seminaristen über den
Versuch, auch nicht über meine Absichten,
gesprächen.

Beispiele aus den Aufzeichnungen

Aus den 46 Ergebnissen muss ich nun einige
wenige auswählen. Welche? Jene, die mir am
besten gefallen. Dadurch bevorzuge ich jene,
die meine eigenen Erwartungen und Vermu-
tungen bestätigen oder diesen doch nahe
kommen. Ich verändere das Gesamtbild
dadurch, dass ich kürzen, eine subjektive
Auswahl treffen muss. Beim Wiederlesen der
Notizen ist mir aber auch Anderes aufgefallen;
Bedenken und Fragen sind mir durch den
Kopf gegangen, auf die ich im abschliessen-
den Kommentar zurückkommen werde.

Der Mond

Morgens erwache ich mit sturmem Kopf, ich
habe schlecht geschlafen, wirr geträumt;
wenn ich dann zufälligerweise in meine
Agenda sehe, bemerke ich: Es war Vollmond.

An der weissen Wand meines Zimmers sehe
ich den Schatten des Fensters; schummeriges
Licht überall, die versteckten Winkel liegen
noch im Dunkel, ich höre jedes Geräusch,
wälze mich im Bett und kann nicht einschlaf-
en.

☾ = Z, ☾ = A; wann der Mond zu- und wann
er abnimmt, dies lernten wir in der dritten
Klasse, dies ist mir bis heute fest im Kopf
geblieben.

Auf dem Mond kann man herumgehen, in grossen Schritten, riesige Sprünge machen, schweben fast. Das wusste ich, das sah man im Fernsehen in der Tagesschau. Das hätte ich gerne einmal erlebt, dieses Gefühl.

Der Mond hat einen Einfluss auf die Erde, auf die Natur, nicht nur auf die Menschen; er verursacht Ebbe und Flut.

Mondphasen?

Die beiden Monde

Mondphasen, Ebbe und Flut
Astronauten, Raketen
Krater

Der Mann im Mond
Mondkalb
Vollmondnächte



Die beiden Monde (Wagenschein)

Auch für mich wird dem Mond etwas weggenommen, sobald man etwas Genaueres (Wissenschaftliches) darüber weiss. Der Mond ist für die Kinder etwas anderes als ein Studien-Objekt, er hat etwas Märchenhaftes, er hat Geschichten in sich, die durch das Wissen vergehen.

Mond

Vollmond; nächtliche Stimmung des Mondscheins über dem Schnee. Glasklare Schneenacht. Helle.

Nächtlicher Spaziergang im Schnee; Schattenbilder durch den Mond auf den Schnee. Kalte Wärme.

Erinnerungen an Erlebnisse bei Mondschein. Kreislauf des Mondes: Vollmond, Neumond usw., dem Kreislauf der Natur entsprechend. Blutroter Mondaufgang, damals in Süditalien. Die vielen Gespräche bei diesen Mondnächten; Beziehungen zu Menschen.

Vollmond: Wache im Militär, Kälte, Nässe, Müdigkeit, Einsamkeit, Schmerzen.

Später in Spanien: wieder derselbe Mond und doch ganz anders.

Erinnerung an einen lieben Menschen, mit dem ich das «Gesicht» im Mond entdecken wollte.

Kindheit: Stundenlang konnte ich in den Himmel sehen, den Mond suchen.

Mythische Märchen, Gespenstergeschichten. Mondphasen; ab- und anschwellen.

Die beiden Monde

- eine mythische Geschichte, «Geschichte» eines Menschen.
- Mond in Spiegelung → See, Meer.
- Die beiden Monde eines Planeten.

Die beiden Monde (Wagenschein)

Platons Höhlengleichnis: Wie sichtbar ist die «Wirklichkeit»?

Was ist Wirklichkeit → technisch, rational erfassbare, empirische Welt → Wirklichkeit? Gibt es nicht unendliche, unfassbare Wirklichkeit?

Leider findet der Artikel von Hans Egger nicht zur Gänze Platz in diesem Heft.

Lesen Sie die weiteren Beispiele von Schülerarbeiten, den eingehenden Kommentar zu diesem Versuch der doppelten Annäherung an das Phänomen Mond und die abschliessenden Überlegungen in der nächsten Ausgabe der «schweizer schule».

Red.

Richtigstellungen

Im Aufsatz von Hans Egger «Lehren und Lernen im Sinne Martin Wagenscheins» in Heft 5/88 sind uns bei der Übertragung vom Manuskript zur Druckvorlage leider Ungenauigkeiten unterlaufen, die wir hier gerne berichtigen möchten.

Im Schema auf Seite 20 ist im rechten schmalen Feld besser so zu lesen:

Von der inneren Vorstellung, der sprachlichen Form, der Formel (z. B. a^2)	zur Sache, realen Wiederherstellung (z. B. zeichnen und «erklären»)
---	---



Der vom Hausgrafiker gezeichnete Fallschirm auf Seite 25 könnte vielleicht als Aufforderung zu einem Perfektionismus an der Wandtafel missverstanden werden. Darum drucken wir hier gerne die vom Autor gezeichnete Vorlage ab. Hans Egger schreibt dazu: «Vielleicht bloss einen Anfang an der Wandtafel skizzieren; aber am Schluss zeigen wir uns alle entstandenen Lösungen, auch eine des Lehrers. Die Kinder wahrnehmen machen, dass auch beim Lehrer Probieren, Suchen nach Darstellungsmöglichkeiten ein *Werden* ist, ein Prozess».

Im selben Heft 5/88 auf Seite 6 ist in der Tabelle 1 zu Fritz Zauggs Aufsatz über «*Individualisierung und Gemeinschaftsbildung durch erfahrungsorientiertes Lernen*» zu korrigieren: In der zweiten Zeile gehört der Text der linken Spalte («– das soziale Verhalten») in die rechte Spalte und umgekehrt.

Wir bitten die Leserinnen und Leser, aber auch die Autoren um Entschuldigung!

Die Redaktion

