Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 75 (1988)
Heft: 6: AIDS im Unterricht

Artikel: Lehren und Lernen im Sinne Martin Wagenscheins [Fortsetzung]
Autor: Egger, Hans
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-532197

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Lehren und Lernen im Sinne Martin Wagenscheins

2. Teil*

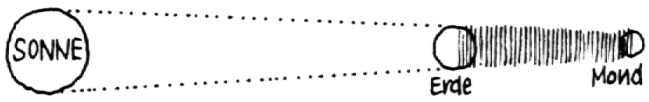
Hans Egger

Der 2. Teil von Hans Eggers Einführung in Martin Wagenscheins Genetisches Lehren und Lernen setzt zunächst die Reihe von Schülerarbeiten fort: Zu den Stichworten «Der Mond» und «Die beiden Monde» liess Hans Egger seine Seminaristinnen und Seminaristen ihre Gedanken niederschreiben, in einem dritten Abschnitt reagierten sie auf die Lektüre eines Wagenschein-Textes.

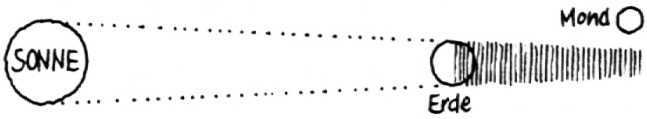
Mond

- Vollmond, Neumond, Mondfinsternis (partielle und totale) → die astronomischen Mondbegriffe.
  Letzten Herbst habe ich zum erstenmal eine Mondfinsternis beobachten können. Eine Mondfinsternis entsteht dann, wenn der Erdschatten auf den Mond fällt. Mondfinsternis entsteht nur in Vollmondstellung, totale entsteht nur, wenn Sonne, Mond und Erde auf einer Linie liegen.

  Vollmond, Mondfinsternis



  Vollmondstellung ohne Mondfinsternis



- Der zunehmende und der abnehmende Mond

- Mondlied: Der Mond ist aufgegangen, die goldnen Sternlein . . .
- Mond übt Kraft aus → Ebbe und Flut
- Meine Grossmutter, die Hebamme war, erzählte mir, bei Vollmondstellung wären immer die meisten Kinder geboren worden.
- Biodynamische Bauern schauen beim Pflanzen auf die Stellung des Mondes.

Die beiden Monde

Wahrscheinlich ist damit der Voll- und der Neumond gemeint.

Die beiden Monde (Wagenschein)

Die beiden Monde kann man mit einer sachlichen datenhaften und der gefühlvollen Wirklichkeit vergleichen. Ein Kind, ein Mensch muss beide Wirklichkeiten kennen. Die Phantasie, die Gefühle dürfen nicht durch technisches Wissen verdrängt werden.

Der Mond

- Silber – Märchen von den Sterntalern – Sonne – Sonnensystem und Planeten: Merkur, Venus, Erde, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptun, Pluto – Die Gezeiten, Meer, «Des Meeres und der Liebe Wellen» von Franz Grillparzer – Hero und Leander – Türkei – Ich erinnere mich an warme Sommerabende, die ich mit meinem Vater verbracht habe, und an welchen er mir den Lauf der Sterne und des Mondes zu erklären versuchte. – Beobachten von Mondfinsternis.
- Mystisches . . .
  Der Mond sei früher viel näher zur Erde «gestanden».

* Der erste Teil findet sich in Heft 5/88 der «schweizer schule», S. 16–29.

Er habe die Pflanzen beeinflusst, ihnen Kräfte gegeben, die noch heute positiv auf den Menschen wirken können.
Der Mond wirkt auf die Menschen durch die Kraft der Pflanzen.

Die beiden Monde

Geschichte von zwei Monden, die sich treffen; sie tauschen Erfahrungen aus. Jupiter hat vier Monde (oder mehr). Warum also nur zwei Monde? Es geht anscheinend hier nicht um Jupiter.
Hinter unserem Mond verbirgt sich noch ein zweiter Mond, den man aber nie sehen kann, weil der erste Mond ihn immer verdeckt.

Die beiden Monde (Wagenschein)

Ich habe mich gefragt, welchen der beiden Monde ich wohl lieber mag. Die Antwort ist einfach! Ich habe Wissenschaft und Technik noch nie gemocht – also den romantischen Mond. Der Mond als Zeichen für die Allgegenwart Gottes, als Zeichen für Liebende.

Mond

Vogelgezwitscher, Schreie des Uhus, rauschen des Baches, rascheln der Blätter

All — was ist schon ein Menschenleben?

Nacht, Sternenhimmel

Phänomen — Licht, Helligkeit

ruhig, still

Geborgenheit

romantisch → Missbrauch? (in Film, Geschichten . . .)

ich liebe den Mond, kann mich von seinen verschiedenen Phasen beeindrucken lassen, doch wird er für mich zur mühsamen Theorie, wenn ich die Entstehung dieser Phasen auswendig lernen und erklären muss.

Natur

In meiner Kindheit redete ich immer von «Mondhousi»

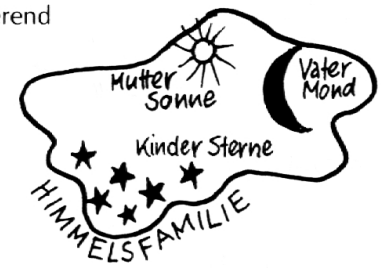
Eigenständigkeit

in vielen Geschichten, Märchen, wird der Mond erwähnt

wirkt auf mich faszinierend

Naturwissenschaft

Einmaligkeit



Vergewaltigung = Mondbesteigung, Forschung

Mein Bild vom Mond stimmt nicht mit dem echten Mond überein → ich will aber nicht von der Forschung meine Vorstellung beeinflussen lassen

Wenn ich an den Mond, an seine Gestalt und seine Auswirkung auf uns Menschen denke, so sehe ich plötzlich ein Kleinkind vor mir, das mit grossen runden Augen und einem staunenden Gesicht zum Fenster hinaus in die dunkle Nacht schaut und den Mond betrachtet
→ Fragen (warum, wie, wo?)
→ Ideen → Kind bildet eigene Vorstellungen, Bilder über den Mond
→ Mond ist Beschützer

Die beiden Monde

Ich erwarte eine Geschichte, Phantasiegeschichte.

Die beiden Monde (Wagenschein)

Welcher Mond ist mir wichtiger? Mir ist *mein* Mond unersetzbar. Ich brauche keine grossen physikalischen Forschungsergebnisse, -auswertung, weil ich noch etwas haben und geniessen will, das mir niemand wegnehmen oder verändern kann. Ich bin froh, dass ich meinen Mond nachts, auf einem Spaziergang geniessen kann, dass ich mich an ihm freuen und ihn geniessen kann, und das ohne «Wissenschaftserfahrung», sondern nur mit meinen Gefühlen, Empfindungen, mit meiner Phantasiewelt!

Mond

Der Mond ist aufgegangen...
Mond über Wasser schimmernd.
Schule: Mondphasen, Vollmond.
Schauermärchen: Werwolf, Dracula
Kaltes Licht
Nacht. Der Mann im Mond
Mondlandung, Astronauten.
Sunne han ig lieber
Der kleine Häwelmann
Gelb
Mond und Sterne

Früher

Punkt, Punkt, Komma, Strich
fertig ist das Mondgesicht.

Lieber Mond, du scheinst so helle...
Mond mit Laterne umhergehend → Kinderbuch. Schlaf, Kindlein schlaf
Kasperliplatte → Mondkalb, der Mann im Mond
Die sieben Raben
Böser Mond, will Schwesterchen fressen

a bnehmend z unehmend

Neumond, Sichelmond, Vollmond
Mondbeobachtungen, schöne Heftführung; später genaue Zahlen: 28½ Tage (oder so)

Die beiden Monde

Einmal kam noch ein zweiter Mond, der fand es auch schön in der Nacht die Erde zu erhellen.

Die beiden Monde (Wagenschein)

Der Mond ist für mich genauso zweideutig. Der eine Mond, der wissenschaftliche, ist nicht identisch mit dem dichterischen, «was ich sehe» Mond.

Bis jetzt, es fällt mir erst jetzt auf, habe ich die beiden Monde gar nie zusammen angesehen. Ah ja, eigentlich wird ja von ein und demselben Mond gesprochen.

Mond

Der Mond ist aufgegangen,
die goldnen Sternlein prangen
Im Märchen: väterlich, weise
Das Mondkalb
Der Mann auf dem Mond
Spaziergang bei Vollmond im Winter (Romantik)
Der Mond, wie er aufgeht über dem Wald bei uns zuhause und mit fahlem Licht das verschneite Feld beleuchtet
Der Mond hat ein Geheimnis
Dem Mond werden die verschiedensten Kräfte angedichtet, (ich glaube nicht daran)
Ich möchte nicht auf den Mond!
Ebbe – Flut

z = zunehmender a = abnehmender Mond

Abstand zur Erde = 300000 km
Mondscheinsonate
Moon-light-shadows
Gartenbau und Mond: Pflanzen pflanzen bei Vollmond
Steiner-Schule
Heilkräuter bei Vollmond pflücken

Die beiden Monde

mythische Geschichte, Sage, Legende, Märchen, Allegorie
geheimnisvoll, ich lass mich überraschen.

Die beiden Monde (Wagenschein)

Deutsch-Mond	Geographie-Mond
Gedichte	Daten, Fakten
Stimmung, Ausstrahlung	Berechnung

Natürlich gebe ich dem «Deutsch-Mond», ich sage jetzt einmal so, den Vorzug.

Wenn ich Wagenschein richtig verstanden habe, tut er dasselbe.

Allerdings macht er mit seiner Abhandlung etwas Ähnliches wie der «Geo-Mond». Er zerfleischt das Ganze, zerredet es, indem er es analysiert. Dies ist schade.

Kommentar

Ist ein Kommentar überhaupt notwendig? Sprechen die Aufzeichnungen nicht von sich aus zu dem, der sie offen liest? Rühren sie nicht an, machen den bereiten Leser nachdenken, nachfragen, beinahe von jedem Stichwort, von jedem Satz aus? Das auch in jenen Texten, die ich weglassen musste. Dem Leser meine Deutungen, meine Antworten einreden: Das wäre einmal mehr wenig *Genetisch,* weil es die eigenständigen, Auseinandersetzung, den eigenständigen Umgang mit Texten verhindert und damit den Leser eigentlich entmündigt.

Deshalb sehe ich davon ab, auf jeden der wiedergegebenen Texte einzugehen und ihn analysierend zu «hinterfragen». Ich will statt dessen ein paar Beobachtungen und Überlegungen festhalten, die ich während des Versuches und bei der wiederholten Lektüre der Aufzeichnungen gemacht habe. Sie betreffen vor allem mein Vorgehen. Kurz aufnehmen will ich auch noch die Frage, was denn an den Beispielen *Genetisch* sei.

a) Beobachtungen und Überlegungen zum Versuch

Während des Vorlesens ist mir bewusst geworden, wie schwierig es sein muss, diesen charakteristischen Wagenschein-Text mit seinen vielen Bezügen bei einmaligem Zuhören zu erfassen. Hätte ich ihn kürzen müssen auf die zentralen Aussagen, die ich in der Inhaltsangabe herauszuheben versucht habe? Oder hätte ich ihn vervielfältigen sollen und in stiller Lektüre aufnehmen lassen? Geht es auf diese Probleme zurück, dass in der einen Klasse zur letzten Phase – «Die beiden Monde (Wagenschein)» – fast keine Äusserungen festgehalten worden sind?

Gesamthaft wurde in den zwei Klassen deutlich unterschiedlich auf meine Anstösse und auf den Text eingegangen. Obwohl ich meinte, hier wie dort die gleichen Einleitungs- und Aufgabensätze gebraucht zu haben, die Reaktionen unmittelbar danach und die Aufzeichnungen waren verschieden. Die eine Klasse schrieb ausführlicher. Vor allem zur ersten Phase hielt sie viel mehr Stichworte über einfallende Assoziationen, Erinnerungen fest. Die andere schien sich eher widerwillig, verlegen, tändelnd zu geben und hielt wahrscheinlich nur einen Teil der Einfälle fest, liess auch von frei schweifenden Nebengedanken eher wenig merken. Schulgewohnheiten, Wirkungen des «heimlichen Lehrplanes»: «Was erwartet der Lehrer? Ich vermeide Zurechtweisungen, indem ich nicht sage oder schreibe, was ich wirklich denke.»?

Spielte auch der Lektionenbetrieb, der Zwang zu Sequenzierung und zeitlicher Begrenzung eine Rolle? Dann wäre aus den Ergebnissen ebenfalls etwas über die Künstlichkeit der Künstlichkeit der Institution Schule und von Unterricht zu erfahren. Es gilt auch hier: Man steigt nie zweimal in den gleichen Fluss.

Die Notizen erfolgten auf meine Anweisung hin in Stichworten, kurzen Aussagen, Teilsätzen. Was aber lesen wir daraus, was lesen wir in sie hinein? Was meinten die Schreiber? Welche Hintergründe und Zusammenhänge deuteten sie an? Ich hätte mit jedem einzelnen Schüler ein Gespräch führen müssen, um seinen «Zeichen», seinen «Signalen» und dem, was diese an individueller Innerlichkeit andeuten, besser auf die Spur zu kommen. Mit 46 Seminaristinnen und Seminaristen Einzelgespräche führen? Nochmals zeigt sich die Künstlichkeit von Schule und die Grenzen einer Institution, in der Individuen kollektiv belehrt, beschult, in Lernprozesse mitgenommen werden sollen. Wobei leider allzu oft ganz andere Verhaltensweisen hervorgerufen werden, als sie von uns Regisseuren des Schullernens beabsichtigt gewesen sind.

Hätte ich mit den beiden Klassen einzeln auswertende Gespräche führen sollen, dies vielleicht gemeinsam mit dem Geographie-Lehrer und dem Deutsch-Lehrer? Auf deren «Fach»-Monde ist ja mehr als einmal hingewiesen worden. Mit ihnen und den Seminaristinnen und Seminaristen dem Wagenschein-Text und den Aufzeichnungen nachspüren? Doch wie bringt man drei oder vier Kollegen zu einer Team-Teaching-Veranstaltung zusammen, wenn jeder mit einem ohnehin vollen

Pensum in seine Stundentafel eingeplant ist? Neue Formen von Unterrichtsveranstaltungen machen flexiblen zeitlichen Spielraum nötig, müssen geplant und organisiert werden, und plötzlich gewahrt man, dass alles Arbeit bedingt und Zeit braucht. Wobei noch keine Gewähr besteht dafür, dass allein die zeit- und arbeitsaufwendigere neue Form auch schon effizienteren Unterricht bringt? Oder irre ich? Schön wär's.

Alle Aufzeichnungen sind mehr oder weniger deutliche Belege für das Verwobensein ihrer Schreiber in individuelle Lerngeschichten. Erfahrenes, selber Beobachtetes, erzählt und erklärt Bekommenes wirken nach. Nicht allein Spuren von Schullernen kommen zum Vorschein. Die Notizen deuten individuelle Bezüge an, die in Elementen frühkindlicher Himmels-, Natur- und Menschen-Erfahrungen wurzeln. Sie enthalten Zeichen dafür, dass diese jungen Frauen und Männer sich der frühen Mond-Erlebnisse erinnert haben. Stimmungen, Gefühle lebten auf. Sie wurden offenbar bewahrt als etwas anheimelnd Vertrautes. Alles hinzugekommene Wissen über die Beschaffenheit, die Bewegungsgesetze und den Gestaltwandel des Erdbegleiters hat den Kinder-Mond nicht verdrängt. Es belebt und vertieft im Gegenteil das Staunen. Die eigenartige Anregungskraft, die nach wie vor vom nächtlichen Mond ausgeht, vermag Erlebnis-, Denk- und Phantasiefähigkeit immer noch zu bewegen. Könnte das nicht ein Zeichen für Lehrmittelautoren sein, für Lehrerinnen und Lehrer zur Gestaltung ihres Himmelskunde-Unterrichts?

b) Worin sehe ich in den Beispielen Genetisches?

Es fällt mir nicht leicht, auf diese Frage zu antworten. Was würde Wagenschein dazu sagen? Die eigene Deutung kann rasch als Eigenlob eingeklagt werden, als Überheblichkeit gegenüber dem Lehrer und Meister Martin Wagenschein.

Vielleicht kann ich diese Schwierigkeit umgehen, indem ich kurz andeute, was ich aus Wagenscheins Pädagogik aufzunehmen und im eigenen Unterricht zu beachten versucht habe. Doch weiss ich, dass ich immer in Bruchstücken stecken geblieben, nicht über Anfänge, erste Einstiege in Themen hinaus gekommen bin, die einen langen Atem und sehr viel Zeit, auch Lern- und Werdenszeit, nötig gehabt hätten.

- An verschiedenen Stellen spricht Wagenschein von der *Einwurzelung.* Er hat das Wort bei Simone Weil gefunden, der französischen Schriftstellerin und Philosophin (1909–1943), «Enracinement» in ihrer Sprache. Enraciner: Das bedeutet so viel wie einwurzeln lassen, Wurzeln schlagen, sich einlassen in und mit etwas. Doch gilt es zuerst dem Lehrer: Sich einlassen mit einer Sache. Sind wir je einmal ausreichend mit ihr vertraut? Dennoch versuchen wir immer wieder die Kinder mitzunehmen: Sie anregen, bewegen, Wurzeln schlagen machen, enraciner. Ist aus den Texten über die beiden Beispiele etwas von solcher Absicht zu spüren?
- *Den Sinnen viel Raum geben,* der ursprünglichen Wahrnehmung von Sinnenfälligem, von Erstaunlichem, von Ungewohntem auch, selbst von Befremdlichem, Abseitigem. Dem Fühlen und den Gefühlen Raum lassen, dem nicht erklärbaren Gespür. Lernkultur bedarf aber auch der Pflege des Willens, der Bereitschaft, sich der Wahrnehmung von Begegnendem zu öffnen und offen zu halten. Vermögen wir damit vielleicht Reste jener frühen Wahrnehmungsfähigkeit wieder zu beleben, die zwischen Kind und Mutter spielt und über andere «Kanäle» zu verlaufen scheint als die der sogenannten fünf Sinne? Spitz nennt es das «coenästhetische Wahrnehmungs- und Kommunikationssystem». Es sei dem Säugling in den ersten sechs Lebensmonaten eigen und gehe als Tiefensensibilität in ganzheitlicher, ausgedehnter – nicht lokalisierter – Form vor sich. Vielleicht kann man diese besondere Wahrnehmungsfähigkeit als frühe und auf die Mutter ansprechende Sensibilität, als ausgedehnte gegenseitige Fühlsamkeit oder Fühligkeit verstehen, auf die hin der ganze Körper,

nicht einzelne Sinnesorgane, offen ist (René A. Spitz, Vom Säugling zum Kleinkind. Klett-Cotta, Stuttgart [6]1980).

«Rettet die Phänomene» beschwört Wagenschein («Naturphänomene sehen und verstehen». Klett, Stuttgart 1980), und Hartmut von Hentig macht auf «Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit» aufmerksam (Hanser, München [2]1985). Beide reden und schreiben dafür, wider die mächtigen medialen Ströme zu schwimmen, wider jene der Belehrmittel-Industrien eingeschlossen. Klingt etwas davon in den beiden Beispielen an? Ist etwas von der Absicht spürbar, Mut zu machen für die Pflege einer breiten sinnlichen Wahrnehmung und Wahrnehmungsoffenheit? Denn die Sinne sind unsere Brücken zur Welt und von der Welt zu uns. Sie sind die Organe des ununterbrochenen Austausches von Botschaften.

- *Dem Werden im Werdenden Zeit lassen.* Lasst das Drängen und Beschleunigen, das «Ziehen an den Halmen» (Wagenschein). Zügelt das ungeduldige Besserwissen in uns Lehrern. Mit Regeln, Gesetzen, abstrakten Wissens-Sätzen, diesen falschen Perlen vieler Lehrbuchprogramme, haltet zurück. Wartet ruhig-gelassen auf das Werden von Einsichten und Verstehen. Weisen die beiden Beispiele auf solche Ermutigungen hin? Bei Wagenschein finden sie sich oft als Ermahnung.
- *Der Dreischritt:* «Erst erfahre es; dann sage es beteiligt; schliesslich fasse es kurz.» Die Absicht, dieser Aufforderung nachzukommen, hat mich ganz allgemein geleitet, so auch in den beiden Beispielen. Die prägnante Kürze dieser Aufforderung drückt für mich ein allgemeines pädagogisches Grundprinzip aus, das ich für meinen Hausgebrauch etwa so verstehe: «Erst beobachte, höre, öffne dich, mache dich bereit; dann – oder fast gleichzeitig – mache dir Gedanken, sprich mit dir, zu dir oder zu anderen über das Wahrgenommene, frage auch; dann, d.h. allmählich, nicht plötzlich, versuche dich klarer auszudrücken.» Noch müssen es nicht Formeln, Gesetze in der letzten Ausprägung sein, wenigstens in der Volksschule nicht. Waren wir nicht im zweiten Beispiel in diesem Sinne unterwegs? Dass die letzte Klarheit noch hat auf sich warten lassen, dass wir vorher noch den zweiten Schritt hätten weiterführen müssen, in dieser Richtung habe ich mich bereits im Abschnitt a) des Kommentars geäussert.

Abschluss

Schön und gut, das alles, aber...
Die Zeit! Die dazu nötige Zeit, woher diese nehmen? Wir haben doch gar nicht so viel zur Verfügung, wie sie zum Lehren und Lernen im Sinne des *Genetischen* nötig wäre. Die Lehrpläne, die Lehrmittel, der Pensen-, Prüfungs- und Notendruck! Ist es 1988 anders, als es die Initianten und die Teilnehmer der Tübinger-Gespräche 1951 empfunden und formuliert haben?

Ich kenne die Einwände, die sich bei den Lesern gerührt haben, wach bleiben, immer neu aufsteigen. Oft genug haben sie mich verunsichert, verwirrt und bedrückt. Nicht selten haben sie mich davon abgehalten, Themen im Sinne des *Genetischen* anzugehen. Manchmal sind bloss kleine Eingangs- oder Zwischenstücke Wagenscheins Gedanken gefolgt.

Wirklich: Niemals können wir alles *Genetisch* angehen. Auch Wagenschein meint es nicht so. Er spricht von den «festen Pfeilern und den schnellen Bogen», die Unterricht in seinem Sinne kennzeichnen könnten. Ist es aber nicht bereits ein Merkmal verdorbener Lernkultur, wenn wir meinen, *anders* als auf unseren gewohnten Lern-Schnellstrassen gehe es überhaupt nicht? Einzig unsere herkömmlichen didaktischen Kopfdünger trieben das geistige Wachstum erfolgversprechend an? Anderes sei bloss Zeit vergeudet.

Ich weiss, wir alle sind eingebunden in Öffentlichkeit mit deren Institutionen und Systemen, mit den darin vorherrschenden

Erwartungen und Normen. Diese stehen oft quer zu dem, was wir ab und zu verwirklicht sehen möchten. Das ist ja nicht bloss in der Schule so, in unserem Unterricht, sondern ebenfalls in unserer den allgemeinen Zeitproblemen gegenüber eingenommenen Haltung in der Öffentlichkeit. Wir geraten schnell in Konflikt mit den nicht selten sogar verständlichen Interessen der Eltern und Interessengruppen. Der Lehrer als Mensch im «gesellschaftlichen Zustand»: Pestalozzis «Untersuchungen über den Gang der Entwicklung des Menschengeschlechts», neu und gründlich gelesen, öffnen einem die Augen auf eine ganz radikale und realistische Weise. Wir sind Natur-, gesellschaftliches und sittliches Wesen in einem, auch wenn wir dem reinen sittlichen Zustand zustreben.

Ich weiss ebenfalls, dass Schule ein Teilchen ist im grossen gesellschaftlichen Getriebe, mitgetrieben, mitgenommen von dessen vorherrschenden Tendenzen, die da heissen: Schneller, immer schneller, effizienter, reibungsloser, weniger störanfällig, rationeller. Diese Grundmaximen des Wirtschaftens dominieren uns alle und mit uns die Schule. Oder umgekehrt: Zuerst die Schule und deren von der Gesellschaft formulierte Pflichten und Aufgaben, dann – oft sanft und sachte – die Menschen darin, dann nochmals die Schule und vielleicht ganz am Schluss in feierlichem Angerührtsein und bewegt von pädagogischem Ethos nochmals die Menschen, doch bloss ethisch-dekorativ. «Was Zeit kostet, kostet zu viel Zeit.» (Horst Rumpf) Dem *Genetischen Lehren und Lernen* und den Vorstellungen, die damit verbunden sind, den Erwartungen und Hoffnungen, die wir beleben und erhalten möchten, läuft das alles ganz schön zuwider.

Ich will nichts beschönigen, nichts verharmlosen. Einer vorschnellen und fragwürdigen Harmonisierung und Idealisierung dessen, was Schule sollte und kann, will ich nicht das Wort reden. Unsere alltägliche Gegenwart bietet uns rücksichtslos ihre harte Stirne. Aber ein wenig der Hoffnung die Stimme geben, allen Widerwärtigkeiten entgegen, das freilich möchte ich. Deshalb schliesse ich mit einem Text aus dem Bändchen «Die Hoffnung dennoch» von Peter Weibel. Er ist Arzt in Bern und erfährt wohl in seinem täglichen Umgang mit schwerkranken und sterbenden Menschen, was es heisst und was es braucht, die «Hoffnung dennoch» zu pflegen und zu stützen.

Tastsprache

Von Übergängen
haben wir geredet und
nach einer Übereinkunft
von Wahrheiten gesucht. Kein Tod
aber die Unsicherheit
kein Krebs
aber wir biegen uns
auch andere Worte zurecht
(so gefügig
steht jede Sprache zwischen
zwei Ansichten von Wirklichkeit)
Kein Immer und Nie wir haben
ein Netz aus Fragen, Gegen-
worten gebaut da fallen
schnelle Gewissheiten hindurch,
vielleicht bleibt
ein neuer Mut hängen
oder eine bestimmte Art
von Leichtigkeit, vielleicht
eine behutsamere Hoffnung.

Literatur

Charles V.W. Brooks, Erleben durch die Sinne. Junfermann, Paderborn 1984.
Peter Buck/Hans Christoph Berg, Kristalisationskeime. Ein Lesebuch zur Pädagogik Martin Wagenscheins. Weltbund für Erneuerung der Erziehung, Heidelberg 1986.
Hans Jürgen Finckh, Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/87. (Behandelt das Problem des Exemplarischen in der historisch-gesellschaftlichen Bildung.)
Hartmut von Hentig, Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Hanser, München 1984.
Wolfgang Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Beltz, Weinheim 1959.
Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und zur Didaktik. Beltz, Weinheim und Basel 1985. (Darin besonders die dritte und die fünfte Studie «Exemplarisches Lehren und Lernen» und «Innere Differenzierung des Unterrichts».)

Hugo Kükelhaus/Rudolf zur Lippe, Die Entfaltung der Sinne, fischer alternativ, Frankfurt/Main 1982.
Ernst Meyer, Praxis des Exemplarischen. Klett, Stuttgart 1962.
Ernst Meyer (Hrsg.), Exemplarisches Lehren – Exemplarisches Lernen. Klett, Stuttgart 1969.
Adolf Portmann, Ein Naturforscher erzählt. Reinhard, Basel 1955.
Adolf Portmann, Don Quijote und Sancho Pansa. Reinhard, Basel 1957. (Über das Grundmenschliche: Gleichgewicht zwischen Gemüt und Intellekt.)
Adolf Portmann, Welterleben und Weltwissen. Piper Bücherei 202, München 1964.
Adolf Portmann, Vom Wunder des Vogellebens. Piper, München 1984.
Horst Rumpf, Schule gesucht. Tagebuch (2) eines Studienrats... aus einer erfundenen Schule. Westermann TB F11. Westermann, Braunschweig 1968.
Horst Rumpf, Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung. Westermann, Braunschweig 1971.
Horst Rumpf, Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen, Juventa, München 1976.
Horst Rumpf, Die übergangene Sinnlichkeit. Juventa, München 1981.
Horst Rumpf, Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Juventa, München 1987.
Hans Scheuerl, Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Niemeyer, Tübingen 1958.
Erwin Straus, Vom Sinn der Sinne. Springer, Berlin 1936, 1956, 1978 (reprint).
Martin Wagenschein, Die pädagogische Dimension der Physik. Westermann, Braunschweig [1]1962, [3]1971.
Martin Wagenschein, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften Band I. Klett, Stuttgart 1965.
Martin Wagenschein, Verstehen lehren. Beltz, Weinheim und Basel 1968, [7]1982.
Martin Wagenschein, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften Band II, Klett, Stuttgart 1970.
Martin Wagenschein, Agnes Banholzer, Siegfried Thiel, Kinder auf dem Wege zur Physik. Klett, Stuttgart 1973.
Martin Wagenschein u.a., Rettet die Phänomene. Hrsg. Schweizerische Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungsfragen Basel. Freier Pädagogischer Arbeitskreis, Zürich 1975.
Martin Wagenschein, Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge. Hrsg. von Hans Christoph Berg. Klett, Stuttgart 1980.
Martin Wagenschein, Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Beltz, Weinheim und Basel 1983.
Alexander Israel Wittenberg, Bildung und Mathematik. Klett, Stuttgart 1963.

Gletschergarten Luzern

Naturdenkmal – Museum – Spiegellabyrinth

20 Millionen Jahre Erdgeschichte: Von einem subtropischen Palmenstrand am Meer zu den Gletschern der Eiszeit.
Museum: Reliefs, Geologie u. «Alt Luzern».

Interessante Tonbildschau, Arbeitsblätter für Schulen, Picknickplatz.

Das 1872 entdeckte Naturdenkmal ist neu überdeckt und kann bei jedem Wetter besichtigt werden.

SONDERAUSSTELLUNG 1988
TIERE DER EISZEIT

Auskünfte: Gletschergarten, Denkmalstrasse 4, 6006 Luzern, Telefon 041-51 43 40.

RESTAURANT
ALTES BAD PFÄFERS
7310 BAD RAGAZ TELEFON 085 9 12 60

Taminaschlucht
Das Restaurant Altes Bad Pfäfers öffnet seine Tore am **9. Mai 1988.** Führen Sie Ihre Schüler auf der Schulreise zum ältesten barocken Bäderbau der Schweiz und zur wildromantischen Taminaschlucht mit Thermalquelle (neu erstellter Besucherstollen), Museen, Ausstellungen, Videoraum usw. Sitzplatz für Picknicks.
Auskunft und Unterlagen senden wir Ihnen gerne. Telefon 085 7 52 19 oder 9 12 60.

Thermalbäder und Grand Hotels
Bad Ragaz

Zu verkaufen, evtl. zu vermieten

voralpines Ferienheim

1150 m ü. M.

im Freiburger Oberland, 20 km von Freiburg. 160 Schlafplätze (3 Räume), moderne Grossküche, Spiel- und Turnsaal.

Nähe Skilift mit Beleuchtung. Einzigartiges Wandergebiet. Bergtouren bis 2200 m ü.M. Ideal für Landschulwochen.

Komplett mit Inventar. Sehr günstiger Preis.

Alles weitere und Dokumentation: Max Voegeli sen., 1714 Heitenried.