

Martin Wagenscheins Sprache – eine Sprache des Verstehens

Peter Stettler

1. Wolfenbüttel 1985

Am 18. September 1985 schrillte mein Wecker um 4 Uhr früh: Die lange und komplizierte Reise vom Zürcher Oberland nach Wolfenbüttel erforderte diese Tortur. Nach einigen Stunden Fahrt im Intercity sah ich aus dem Zugfenster zum ersten Mal mit eigenen Augen das bisher Nur-Gewusste: Hinter einem lieblichen Flusslauf zeigte sich plötzlich eine breite, kahle, von hohen Zäunen mit Stacheldraht begrenzte hässliche Schneise durch Felder und Wälder. Ich sah Warntafeln, Wachtürme und hinter dem Zaun Kandelaber und wusste um die stets schussbereiten Kalaschnikows. Damals ahnte noch niemand, dass dieser Spuk nur vier Jahre später unblutig beendet würde. Und heute sind wir besorgt, dass der Ungeist wieder aus der Flasche entweichen könnte.

Eine gemütliche Lokalbahn brachte mich schliesslich in das vom Krieg weitgehend verschonte malerische Städtchen Wolfenbüttel, ein *Genius Loci* der Aufklärung: Kaum hundert Schritte vor der Herzog-August-Bibliothek – einstmals grösste Bibliothek der Welt – steht das Lessinghaus, in welchem der *Nathan* und *Die Erziehung des Menschen-geschlechts* geschrieben wurden. Lessing war in seinem letzten Lebensjahrzehnt Bibliothekar der Herzog-August-Bibliothek, und vor dem eigentlichen Anlass meiner Reise hatte ich noch das Glück durch diese geführt zu werden.

Allmählich füllte sich die von mehrstöckigen Bücherwänden umkränzte Augusteerhalle, und ein würdiger Herr begrüsst die Anwesenden, von denen ich damals noch niemanden kannte. Er pries eine *Henning Kaufmann-Stiftung zur Pflege der Reinheit der deutschen Sprache* und den von dieser gestifteten Jahrespreis.

Dann aber bestieg Hartmut von Hentig, den ich hier zum ersten Mal zu Gesicht bekam, das Podium und hielt eine umfangreiche Laudatio auf den Preisträger. Eine echte Hentig-Rede, die uns alle fesselte und die – sie ist gedruckt worden (von Hentig 1986) – in ihrer Dichte und Vielfalt manches Lehrbuch über Pädagogik und Didaktik überflüssig macht. Für mich gipfelte sie im folgenden Satz :

„Wir brauchen in Deutschlands 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.“

Nach der Preisübergabe betrat dann der beinahe 90-jährige hagere Jubilar mit weissen, federartigen Haarbüscheln und seinem Sperberblick das Podium und begann mit brüchiger Stimme, manchmal eher gehaucht als gesprochen, eine seiner grossartigsten Reden: *Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft* (Wagenschein 1986, S. 53-90; Wag 2002, S. 43-66). Es ist eine Rede über die *Sprache des Verstehens*, und der Begriff *Verstehen* hat bei Wagenschein besondere Bedeutung. Eines seiner wichtigsten Bücher trägt den Titel *Verstehen lehren* (Wag 1989). Aber...

2. Kann man Verstehen lehren?

...denn (Buck 1986, Buck 2012 A):

„Verstehen kann jeder nur für sich selbst.“

Und dass man Verstehen nicht einfach so lehren kann wie Polenta kochen oder Autofahren, wusste der alte Herr natürlich ganz genau (Wag 1980, S. 137):

„...Verstehen als Akt des Verstehenden, der ihm von keinem anderen abgenommen oder vorgemacht, wenn auch begünstigt werden kann...“.

Und dieser schlichte Nachsatz „...wenn auch begünstigt werden kann...“ begründet in meinen Augen die ganze Wagenscheinpädagogik. Im Wolfenbütteler-Vortrag formulierte er am prägnantesten, was er unter „Verstehen“ verstand (Wag 1986, S. 71):

„Ich meine den innerlichen, persönlichen Vorgang einer Erkenntnis, bestehend aus Suchen, Irren, Finden und in Worte fassen, ein Prozess, in jedem der Köpfe anders.“

Über Verstehen kann man gleichwohl nachdenken und reden. Der Begriff hat allerdings ein breites Bedeutungsfeld, aus dem ich hier nur wenig herauspicken kann:

2.1. Verstehen ist intentional

Verstehen ist intentional, ist immer ein Verstehen von etwas als etwas. Der Begriff *Intentionalität* wurde von Franz Brentano geprägt. Sowohl Edmund Husserl wie auch Rudolf Steiner wurden von ihrem Lehrer Brentano wesentlich inspiriert. So finden wir im § 14 von Husserls *Cartesischen Meditationen* von 1931 einen der Kernsätze der Phänomenologie (Husserl 1995, S.35):

„Intentionalität ist ... die allgemeine Grundeigenschaft des Bewusstseins, Bewusstsein von etwas zu sein, als *cogito* sein *cogitatum* in sich zu tragen.“

In seinem Buch *Von Seelenrätseln* hat Steiner seinen Mentor in einem umfangreichen Nachruf gewürdigt, worin auch er der *Intentionalität* ein besonderes Augenmerk schenkte (Steiner 1983, S. 78 ff, insbes. S. 84). Wagenschein hat meines Wissens den Begriff nicht gebraucht, war sich aber der intentionalen Struktur des Verstehens sehr wohl bewusst (Wag 1980, S. 141):

„Verstehen heisst: ein anderes Vertrauterer finden, das ‚mit ihm zusammenhängt‘, ihm ‚zugrundeliegt‘. Man kann auch sagen: Verstehen heisst: einen Fremden bei näherer Betrachtung als einen verkleideten alten Bekannten wiedererkennen.“

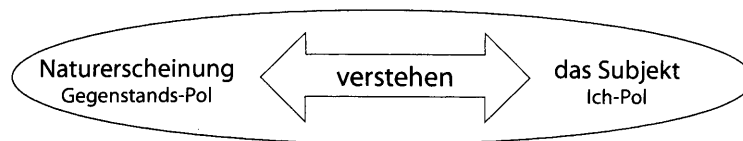
Der zweite Satz des Zitats bezeugt die intentionale Struktur des Verstehens, dieses „etwas als etwas“.

Verschieben wir den Akzent vom „etwas als etwas“ zum Verb „wiedererkennen“, kann der Satz kann auch platonisch gelesen werden (Stettler 1990): Damit ist man nahe bei Platons

Lehre der Wiedererinnerung (*ἀνάμνησις*), wonach alles Lernen und Verstehen ein Wiedererinnern an die vor der Geburt direkt geschauten Ideen sei (Platon, 1991, 1994).

Zurück zur Phänomenologie: Da wird der Akt des Verstehens als eine Begegnung zwischen einem verstehen wollenden Subjekt und einem von diesem auserwählten Gegenstand, z.B. einem Naturphänomen aufgefasst.

Der Heidelberger Chemiedidaktiker Peter Buck hat einen grossen Teil seiner Forschungs- und Lehrtätigkeit dem „genuinen Verstehen“ gewidmet. Für ihn ist authentisches Verstehen das eigentliche Ziel des Sachunterrichts und sogar vorrangig gegenüber den Sachthemen und der Didaktik (Buck 2012 B). Die Beziehungsstruktur dieses eigentlichen Verstehens symbolisiert er als *Doppelpfeil des Verstehens* (Buck 2012 A, S. 85; 2012 B, S 49):



Das diesen Doppelpfeil umrahmende „Lasso“ bedeutet, dass sich die beiden Pole im Akt des Verstehens unhintergebar gegenseitig bedingen wie etwa die Pole eines Stabmagneten.

Verstehen ist ein Erlebnis. Und für Erlebnisse hat Husserl die Beziehungsstruktur zwischen einem „Ich“ und dem intendierten „Gegenstand“ im § 31 seiner *Cartesischen Meditationen* prägnant vorgezeichnet (Husserl 1995, S. 67/68):

„Das Ich als der identische Pol der Erlebnisse...[lebt]... in allen Bewusstseinerlebnissen und [ist] durch sie hindurch auf alle Gegenstandspole bezogen.“

Husserl ist also salopp gesagt der Pate von Bucks Doppelpfeil des Verstehens. Die dargestellte Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Objekt, das verstanden werden soll, wird durch eine Frage des „Ich“ an den Gegenstand in Gang gesetzt, also durch einen Willensakt. Und wenn es mit der Beziehung klappt, „antwortet“ der vom Ich intendierte Gegenstand und gibt sich schliesslich als Verstandenes kund. Aber um sinnvolle Fragen stellen zu können, muss bereits ein Vorverständnis im Bewusstsein vorhanden sein. Woher kommt dieses für das Verstehen unerlässliche Vorverständnis? Und ich würde Sie kaum mit Platons schöner und in Mythen gekleideter Wiedererinnerungslehre überzeugen können.

2.2. Intuitives Verstehen

Eher selten beschreiben Mathematikerinnen und Naturwissenschaftler *wie* sie etwas entdeckt haben, wie ihnen ganz plötzlich etwas klar wurde. Dieses *Wie* des Verstehens nennt der Pädagoge Marcel Müller-Wieland *Intuitives Verstehen*. Es spielt sich weitgehend ausserhalb unserer Bemühungen um Verstehen als unbewusster Verdichtungsprozess ab. Müller-Wieland gliedert das intuitive Verstehen in vier Stufen (Müller-Wieland 1961, S. 85; 1998, S. 93 ff; 2007, S 199 ff; Eggenberger 1998, S. 140-162.).

1. Motivoffenes Sammeln,
2. Latenzzeit, ein fruchtbares Warten,
3. der intuitive Durchbruch,
4. Ausarbeitung und Rückblick.

Der eigentliche Verstehensprozess ist im intuitiven Durchbruch verdichtet. Dieser wird seit Platon immer wieder mit einer Licht- oder Blitz-Metapher beschrieben (Platon: VII. Brief, M-W 2007, S. 181). So lesen wir in Platons siebentem Brief:

„... [es] entspringt plötzlich jene Idee in der Seele wie aus einem Feuerfunken das angezündete Licht und bricht sich dann selbst weiter seine Bahn“.

Die heute gängige Redeweise vom *Geistesblitz* mag wohl auf die platonische Metapher zurückgehen.

Und bei Wagenschein heisst es (Wag 1986, S.74; Wag 2002, S. 55):

„Die Suche nach der Brücke, die vom Rätselhaften zum Vertrauten führt, vollendet sich nur in einem einzigen blitzhaften Durchblick, lückenlos, hin und zurück.“

Ein berühmtes Beispiel für einen intuitiven Durchbruch ist die Heureka-Legende. Hier ein Auszug aus einem Brief von Johannes Kepler (Fierz 1972, S. 17):

„Archimedes hatte sich lang viel bedacht, wie man Unzerbrochener guldenen Kron seines Königs erfahren möchte, wie viel Ire von Silber zuegesetzt. Da Ime nun solliches eingefallen, und er im Bad gesessen, ist er, gleich wäre er töricht, nackend aus dem Bad gelaufen, und vor Freude aufgeschrien ‚heureka‘.“

Wagenschein liebte bekanntlich diese Kepler-Texte in ihrem kernigen Schwäbisch. Und auch manche Schülerinnen und Schüler finden es schon cool, wenn einer der grössten Wissenschaftler aller Zeiten – er war immerhin der erste, der das Planetensystem massstabgerecht darstellen konnte – sich derart um Rechtsschreibung foutieren durfte. Auch das gehört zum Thema „Sprache des Verstehens“.

Einige Jahre vor seinem Heureka-Erlebnis schrieb Archimedes die Abhandlung über das Gleichgewicht, in welcher z.B. das Hebelgesetz zu finden ist (Archimedes 1972 A). Da hatte er noch keine Ahnung, dass er später einmal den Goldgehalt des Weihkranzes seines Königs ermitteln sollte (Stufen 1 und 2).

Dieses *Heureka* war also der intuitive Durchbruch, die dritte Stufe, der eigentliche Akt des Verstehens. Dieses ist aber noch nicht gesichert. Die dazu erforderliche „Ausarbeitung“ und der „Rückblick“, also Müller-Wielands vierte Stufe, leistete Archimedes dann in der berühmten Arbeit *Über schwimmende Körper* (Archimedes 1972 B). Darin findet man dann die berühmten Gesetze über den Auftrieb, mit denen man die Dichte eines eingetauchten Körpers genau bestimmen kann.

Im Unterricht hat man dann und wann Gelegenheit, solche Momente der plötzlichen Einsicht an den Gesichtern der Schülerinnen und Schüler abzulesen. Der Prozess gleicht dem augenblicklichen und ganzheitlichen Erkennen der versteckten Figur in einem Vexierbild. In seiner Zeitstruktur gleicht der intuitive Durchbruch dem Messprozess in der Kopenhagener Deutung der Quantenphysik: Vom *Sowohl-Als-Auch* zum *Entweder-Oder*, von der Wahrscheinlichkeit zur Gewissheit.

In Marcel Müller-Wielands *Freier Pädagogischer Akademie* habe ich Martin Wagenschein als *eigentlicher Wagenschein* erlebt, nämlich Wagenschein als *Sokratiker*. Und über ein solches Wochenende berichtet er in seiner Autobiographie *Erinnerungen für morgen* im Kapitel *Junge Schweizer* (Wag 1989, S. 116-119; Wag 1986, S. 87-89). – Die „jungen“ Schweizer sind inzwischen zu Schweizern mit Ablaufdatum geworden.

4. Wera Wagenschein



Bei mehreren dieser Zusammenkünfte war auch seine Frau Wera dabei (Stettler 1996). Mit ihren gütig stauenden Augen und ihrem leisen Lispeln kam sie mir stets wie ein grosses Mädchen vor. Während der Seminararbeit am runden Tisch verbarg sie sich im Hintergrund. Aber in ihrer stillen Art war sie – wo auch immer – unentbehrlich für das „Phänomen Wagenschein“. In den *Erinnerungen für morgen* schrieb er (Wag 1989, S.40):

„Meine Arbeit ist ohne sie gar nicht zu denken. Sie wurde nicht nur stilistischer Zensor meiner Schriften, – indem sie das Unklare blossstellte, das Polemische entschärfte, den Fachjargon fortlachte – auch sachlich, entwicklungspsychologisch, wie man das wohl nennt, war sie einem Brunnen vergleichbar ... Ich legte ihr auch Probleme vor, ehe ich sie meinen Schülern anbot.“

So hat er sein Hauptwerk *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken* Wera gewidmet:

„Ich widme dieses Buch meiner Frau, Bewahrerin und Hüterin kindlichen Denkens, die mit verstehender und prüfender Hilfe meine Arbeit seit Jahrzehnten begleitet.“

In Wolfenbüttel hat Hentig Wagenscheins Sprache in vier Dimensionen gelobt: Als Sprache des Physikers und Philosophen, als Sprache des Pädagogen, als Sprache des Dichters und als Sprache des ganzen Menschen Wagenschein. Aber in allen vier Dimensionen, scheint mir, ist es die gemeinsam entwickelte Sprache von Wera und Martin Wagenschein.

Vielleicht ist diese Zusammenarbeit das Geheimnis dieser Sprache des Verstehens: In diesem Gleichgewicht von Denken und Gefühl wird man direkt angesprochen, jedenfalls mir ging und geht das so. Darum habe ich von Wagenschein derart viel gelernt. So wurde ich durch ihn z.B. gegen blinde Wissenschaftsgläubigkeit immunisiert: Es ist doch befreiend, Farben als solche zu genießen ohne dabei vom Gedanken „Ist ja nichts als Wellenlänge“ gestört zu werden. Wer verinnerlicht hat, dass jede Wissenschaft stets nur einen durch ihr jeweiliges Methodenrepertoire reduzierten Ausschnitt der Welt beleuchtet, ist auch immun gegen Übergriffe übereifriger Evolutionsbiologen und Hirnforscher. Wagenschein nannte dieses wirksame Immunsystem *Wissenschaftsverständigkeit* (Wag. 1980, S. 286-295, Stettler 2022).

3. „Sie sind ja ein Dichter!“

Dieser Satz mit Ausrufzeichen stand 1951 auf der Postkarte von Hermann Nohl auf welcher Wagenschein mitgeteilt wurde, dass *Die Sammlung*, eine streng geisteswissenschaftlich orientierte pädagogische Zeitschrift, seinen Aufsatz *Das grosse Spüreisen* veröffentlichen würde (Wag 1989, S 72). Der Aufsatz ist eine Erzählung im besten Sinn, wie sie – wie Herr Nohl meint – nur ein Dichter schreiben kann. Aber Poesie zu schreiben war Wagenscheins Absicht keineswegs, sondern allenfalls eine Nebenwirkung von seinem strengen Anspruch auf Wahrheit, Genauigkeit, Anschaulichkeit und Verständlichkeit. Er war also ein Dichter wider Willen. Ich würde ihn eher als begnadeter Erzähler einstufen.

Im Wolfenbüttelvortrag hat er das *Spüreisen* vorgelesen. Schon beim ersten Satz dieses literarischen Meisterwerks wird man in den Text hineingesogen (Wag 1980, S. 15 ff; Wag 1986, S. 55 ff; Wag 2002, S. 44 ff):

„Immer schon hatte ich eine Geringschätzung gehabt für diese kleinen Magnetnadeln, wie sie mit ihren zugespitzten und bezeichneten Enden so schnell und dienstfertig die vorgeschriebene Haltung annehmen...“.

Man ist gespannt, wie er sich aus diesem Unbehagen rettet – und wird dann bei der weiteren Lektüre reichlich belohnt. Wagenschein erzählt wie er ein meterlanges Stahlblatt magnetisierte, leicht krümmte und in West-Ost-Richtung auf die Spitze eines Nagels setzte. Durch die Kraft seiner Sprache steht man als Leserin oder Zuhörer quasi neben dem Ding und wartet, was nun geschehen soll und fragt sich mit ihm:

„Wie ist es nur möglich, dass das Stück Eisen den fernen Ruf erspürt? – Und es spürt ihn. Nach einem leisen Erzittern setzt es sich in ein zögerndes Drehen“.

Und nachdem es dann endlich richtig in Schwung gekommen ist:

„Es zögert, es verringert seinen Lauf, es wird zurückgerufen zu dem Ziel, das es im Eifer seiner Bewegungslust überrannt hatte.“

Das alles tun die kleinen Magnetnadeln zwar auch, aber in ihrer Eile sprechen sie nur den Verstand an und lenken die Aufmerksamkeit durch die unterschiedliche Färbung ihrer Pole direkt auf das eine vorgegebene Lernziel. *Das grosse Spüreisen* dagegen schafft Musse, den Vorgang zu verinnerlichen und dabei auch auf bedeutsame Nebenwirkungen zu achten: Die

leichte Krümmung des Stahlbandes garantiert den sicheren Sitz auf der Nagelspitze und das Überschwingen des Ziels erinnert an das vertraute Schaukeln und kann auf höherer Schulstufe ein Gespräch über die Dialektik von Kraft und Trägheit anfachen.

Übrigens war es auch ein solcher Text, der mich im November 1975 innerhalb einer Stunde von einem wissenschaftsgläubigen Reduktionisten zu einem Wagenscheinianer gemacht hat. An einer grossen pädagogischen Tagung zum Thema *Rettet die Phänomene!* erlebte ich Wagenschein zum ersten Mal. Er stand am Rednerpult und erzählte mit leiser Stimme wie er einen kopfgrossen Stein an einem Seil an der fünf Meter hohen Decke des Schulzimmers aufhängte. Und wie er dann in der Physikstunde dieses riesige Pendel schweigend in Schwingung versetzte. Ich erinnere mich noch beinahe wörtlich, wie er diese Schwingung beschrieb (Wag 1975, S 62; Wag 1980, S. 101/102):

„Wie langsam! Das blosses Zusehen macht ruhig ... Zu sagen ist nichts. ... Alle Köpfe gehen mit. ... Das leise Anlaufen, der sausende Sturm durch die Mitte, ... drüben der zögerliche Aufstieg bis zum Umkehrpunkt. ... Am grossen Pendel sieht man Fragen, die das kleine eilige nie erregt, zum ersten Mal: Der rätselhafte höchste Punkt, an dem der Felsbrocken umkehrt: bewegt er sich da oder nicht? ... Ist die Frage einmal gesehen, so beginnt ein Gespräch, in der Umgangssprache, versteht sich, noch nicht in der Fachsprache. ... Der Lehrer braucht gar nichts zu sagen. Höchstens am Ende kann er zusammenfassen: Es ist ein Stillstand ohne Dauer. ... Da steht ein Körper und steht doch nicht still – so etwas gibt es also.“

In korrekter Fachsprache kann dieser Sachverhalt kurz und bündig formuliert werden:

„Bei einer Schwingung ändert sich ständig die Geschwindigkeit. An den Umkehrpunkten ist sie null, beim Durchgang durch die Gleichgewichtslage ist sie maximal.“

Dieser Text ist von allen Spuren des Staunens, der Verwunderung und des Zweifels gereinigt, bereit um auswendig gelernt zu werden.

Die Unterscheidung *Umgangssprache* als Sprache des Verstehenwollens – *Fachsprache* als Sprache des Verstandenen – hat einen Superlativ: Die *mathematische Formel* als höchste Verdichtung: Wenn φ der Auslenkwinkel des Pendels – oder allgemein: die Auslenkung irgendeiner Schwingung ist, gilt:

$$|\varphi| = \varphi_{max} \Rightarrow \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta \varphi}{\Delta t} = 0$$

Der mathematische Ausdruck gehört zum Bestand des globalisierten physikalischen Wissens und ist der französischen Physikstudentin wie auch dem nepalesischen Ingenieur vertraut.

In der Wagenscheinpädagogik geht es aber weitgehend ums Verstehen für jedermann. Ist es bloss eine reformpädagogische Marotte, wenn Wagenschein dafür die Alltagssprache der Fachsprache vorzieht?

Aber auch in den hohen Gefilden der Wissenschaft entwickelt sich das Verständnis oft in Gesprächen. Werner Heisenbergs Autobiographie *Der Teil und das Ganze* trägt den Untertitel

Gespräche im Umkreis der Atomphysik (Heisenberg 1969). Und sein Nachfolger Hans Peter Dürr erinnert sich (Dürr 2009, 44):

„Heisenberg hat uns, seinen Schülern und Mitarbeitern, immer wieder zu verstehen gegeben, welche zentrale Bedeutung der wissenschaftliche Dialog für ihn hat. Insbesondere in der kreativen Anfangsphase gab er der Umgangssprache gegenüber der mathematischen Ausdrucksweise den Vorzug.“

Schülerinnen und Schüler sind ja „von Berufs wegen“ oft „in der kreativen Anfangsphase“. So, meine ich, darf sich auch deren Verstehen in der Umgangssprache aufbauen. Diese hat Wagenschein dann und wann eigenwillig ergänzt, etwa durch animistische Sprechweise.

4. Animismus, Stammeln und Schweigen

Orthodoxe Physiker haben über Wagenscheins Ausdrücke wie *Spüreisen* die Köpfe geschüttelt und tun es wohl immer noch: Ein Eisen, das spüren soll und dann erst noch „im Eifer seiner Bewegungslust“ sein Ziel überrennt! Noch skandalöser fand man den Titel eines anderen Aufsatzes (Wag 1980, S. 197): „*Will“ der Stein oder „muss“ er fallen?* Aber kann jemand ernstlich befürchten, dass Kinder, Studentinnen oder Teilnehmer von Weiterbildungskursen durch animistische Redeweisen zu einem ketzerischen Glauben an Naturgeister verführt würden? Wagenschein hat seinen pädagogischen Animismus gründlich reflektiert und sagte dazu in Wolfenbüttel (Wag 1986, S. 60/61; Wag 2002, S. 47):

„Es ist einfach meine Erfahrung, ... dass das animistische Reden den Zugang zur Physik erleichtert. ... Dann spriesst die animistische Rede von selber weiter, wie blühendes Unkraut zwischen den Pflastersteinen des Fachjargons. ... Dann lösen sich die Gesichter, und ein Lächeln steigt in die Augen der Studenten. Sie fühlen sich ein, versetzen sich in das Phänomen. ... Animistische Rede ist teilnehmende Rede.“

Weitere Spielarten in Wagenscheins Sprachverständnis sind das Stammeln und das Schweigen (Wag 1962, S. 131):

„Nichts tötet die Sprache so sicher wie das in-flagranti-Korrigieren eines Kindes, das, weil es denkt, in den ehrwürdigen Zustand des Stammelns eingetreten ist.“

Und als eine pädagogische Tugend für Lehrerinnen und Lehrer fordert er (Wag 1962, S. 124, 126; Wag 1980, S. 311):

„... etwas, das viele Lehrer fürchten: die Stille, das Schweigen. ... Schweigen zu lernen ist höchste Kunst. ... Und der an der Tür Vorübergehende sollte die Stimme des Lehrers am wenigsten hören. Nachdenklich redende Kinderstimmen, das wäre das Richtige“.

Als literarische Spiegelbilder von Wagenscheins Pädagogik sehe ich Kleists Meisteressays, nämlich: *Über das allmähliche Verfertigen der Gedanken beim Reden* und natürlich *Über das Marionettentheater*, auf das sich Wagenschein in seiner *Pädagogischen Dimension der Physik* explizite bezieht. Die von Kleist beschriebene *zweite Naivität* wird bei Wagenschein zu einer Schlüsselkompetenz von Lehrpersonen (Wag 1962, S. 125):

„... wenn er [der Lehrer] selber von der Sache ergriffen ist, wenn er selber echt, wie zum ersten Male, über sie nachdenkt; wenn er also ‚weiss als wüsste er nicht‘, wenn er die ‚zweite Naivität‘ gewinnt ..., wenn also auch er wieder sich wundert und irrt, wenn er die Kunst des Vergessens versteht.“

5. Verstehen heute?

Zum Schluss frage ich mich, ob alles, was ich hier vorgetragen habe, nicht abgrundtief veraltet ist. Da sah ich neulich auf dem Titelblatt des *Schweizerischen Beobachters*, einer sonst eher kritischen Zeitschrift, einen kindischen Plastik-Roboter abgebildet und mit grosser Schrift¹: „So hat Schule Zukunft – Dank Hightech kommt kein Kind zu kurz“. Im Editorial geht es dann apodiktisch weiter: „Die Zukunft der Schule ist digital“.

Blenden wir kurz zurück auf Hartmut von Hentigs Forderung nach einer

„... Pädagogik, die Kinder und junge Menschen mit dem Anspruch und der Zuversicht auf Verstehen ausstattet“.

Stellen wir uns kurz mal vor, dass in jeder kinderhandgrossen Portion Luft quasi das gesamte Weltwissen implizite enthalten ist. Statt eines funkensprühenden Zauberstabes müssen wir nur unser Handy vor uns hinhalten und kurz auf dem „Screen“ rumfummeln, und in der Regel erscheint das Gewünschte – und bei Bedarf auch alle verfügbaren Verschwörungstheorien. Wenn das nicht Magie ist! Und wir wissen: Um ein Smartphon in *allen* Aspekten *verstehen* zu wollen, also vom Transistor bis zur Handy-Sucht, gibt es weder „Anspruch“ noch „Zuversicht“.

Klar, auch ich benutze fleissig das Internet und google wild in *Wikipedia* rum. Zeitgemässe Informationsbeschaffung hat ja auch in der Schule ihre Berechtigung. Doch kommt es mir vor, dass viele Menschen – und leider auch im Bildungsbetrieb – nur schon vor dem bedeutungsarmen Wort *Digitalisierung* erstarren wie die Maus vor der Kobra. Hier könnte *Verstehen lehren* beispielsweise bedeuten: Unter sokratischer Führung ein Gespräch über die Dialektik von Wahrheit und Berechenbarkeit zu führen. Oder darüber sprechen, wie man mit hoch komplexer Technik umgehen kann, ohne sich im klebrigen Gestrüpp von Scheinwissen und Halbbildung zu verfangen.

Wagenschein forderte nie, dass in der Schule nur noch „gewagenscheinert“ wird, sondern er räumte der Informationsbeschaffung – auch mit allen verfügbaren technischen Mitteln – viel Platz ein. Im Wolfenbütteler-Vortrag schlug er lediglich vor, in den Schulen Gesprächsnischen einzubauen (Wag 1986, S. 76; Wag 2002, S. 57), also:

„...Inseln der Vernunft und der pädagogischen Freiheit, Gesprächsnischen, in denen es nur um das Verstehen geht und um nichts anderes...“.

Solche „Verstehens-Biotope“ zu schaffen, in denen Menschen jeden Alters an geeigneten Exempla Gelegenheit bekämen, sich in der erlebbaren Realität zu verwurzeln, wäre im Zeitalter von alternativen Fakten oder Zuckerbergs Traum eines Metaversums kein Luxus.

¹ Beobachter 17/2017.

Literatur

ARCHIMEDES (1972 A): *Über das Gleichgewicht ebener Flächen oder über den Schwerpunkt ebener Flächen*. In: ARCHIMEDES: *Werke*. Darmstadt 1972. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 177 ff.

ARCHIMEDES: *Über schwimmende Körper*. In: ARCHIMEDES: *Werke*. Darmstadt 1972. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 283 ff.

BUCK, P. (1986): *Verstehen kann jeder nur für sich selbst – Zu Martin Wagenscheins 90. Geburtstag*. Westermanns Pädagogische Beiträge 12, S. 49.

BUCK, P. (2012 A): *Verstehen kann jeder nur für sich selbst (Wagenschein) – Wie wird aus einem Phänomen vor mir ein wissenschaftlicher Begriff in mir?* In: Kruse, N., Messner, R. & Wollring, B. (Hg): *Martin Wagenschein – Faszination und Aktualität des Genetischen*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 83-99.

BUCK, P. (2012 B): *Wenn authentisches Verstehen ein Ziel des Sachunterrichts ist. Sache – Wort – Zahl/Magazin Heft 128/40*, S. 48-53.

EGGENBERGER, D (1998): *Grundlagen und Aspekte einer pädagogischen Intuitionstheorie*, Haupt, Bern.

FIERZ, M. (1972). *Vorlesungen zur Entwicklungsgeschichte der Mechanik*. Berlin: Springer.

VON HENTIG, H. (1986): *Laudatio auf Martin Wagenschein, Preisträger 1985*. In: MARTIN WAGENSCHN (1986): *Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft*. Marburg: Jonas Verlag.

HUSSERL, E. (1995): *Cartesische Meditationen*. Hamburg: Meiner.

MÜLLER-WIELAND M. (1961) *Syngeneia – Sinn und Wege persönlicher Emporbildung*, Francke, Bern 1961.

MÜLLER-WIELAND, M. (1998): *Geist und Tiefenbezug der Sprache*, Olms, Hildesheim.

MÜLLER-WIELAND, M. (2007): *Von der Innerlichkeit des Wirklichen – Philosophie der geistigen Zuwendung und Bildung*. Hildesheim: OS.

PLATON: *Phaidros 249 b*. In: Platon: *Die grossen Dialoge*, München und Zürich, Artemis & Winkler, S. 556.

PLATON: *Menon 81 c*. In: Platon 1994: *Sämtliche Werke*, Bd.1. Reinbeck: Rowohlt. S. 472 ff.

PLATON: *VII. Brief. 341 B*. <http://www.opera-platonis.de/Brief7.pdf>.

STEINER, R. (1983): *Von Seelenrätselfn*. GA21. Dornach: Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.

STETTLER, P. (1990): „Schläft ein Lied in allen Dingen“ – Martin Wagenscheins naturphilosophischer Ansatz. Forum Pädagogik 3, S. 114-121.

STETTLER, P. (1996): *Wera und Martin Wagenschein und die Schweiz*. Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 2/1996, S. 164-169.

STETTLER, P. (2022): *Wissenschaftsverständigkeit – Martin Wagenscheins wissenschaftstheoretische Impulse*. In: MÜLLER, M., SCHUMANN, S.: *Wagenschein neu reflektiert*. Münster: Waxmann, S. 439-452.

WAGENSCHHEIN, M. (1962): *Die pädagogische Dimension der Physik*, Braunschweig: Westermann, 3. ergänzte Auflage.

WAGENSCHHEIN, M. (1975): „Rettet die Phänomene“. Vortrag 2. Nov 1975. In: FLÜGGE, J. ET AL: „Rettet die Phänomene“, CH 8635 Dürnten: Freier Pädagogischer Arbeitskreis.

WAGENSCHHEIN, M. (1980): *Die Sprache im Physikunterricht*. In: *Wag: Naturphänomene sehen und verstehen*. Stuttgart: Klett S. 133-148.

WAGENSCHHEIN, M. (1986): *Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft*. Marburg: Jonas.

WAGENSCHHEIN, M. (1989): *Erinnerungen für morgen – Eine pädagogische Autobiographie*. Weinheim: Beltz.

WAGENSCHHEIN, M. (2002): „...zäh am Staunen“. zusammengestellt und herausgegeben von Horst Rumpf. Seelze-Velber.