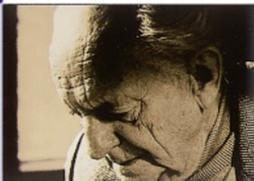


Martin Wagenschein

B  
T  
E  
S  
S  
A  
Y

## Verstehen lehren



MIT EINER EINFÜHRUNG VON  
HARTMUT VON HENTIG

**BELTZ**  
Taschenbuch

Leseprobe aus: Wagenschein, Verstehen lehren, ISBN 978-3-407-22392-0

© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-22392-0>

## Zum Begriff des exemplarischen Lehrens

*Wer zur Quelle gehen kann,  
der gehe nicht zum Wassertopf.  
Leonardo*

Der in der „Tübinger Resolution“ enthaltene Vorschlag, der Stofffülle durch exemplarisches Lehren zu begegnen, hat in den letzten Jahren einen so hörbaren Anklang gefunden, daß wir verpflichtet sind, uns über diesen Begriff möglichst klar zu werden. Denn einerseits spüren wir die Sorge, das hoffnungsvolle aber noch nicht fertig gebaute Schiff könne, voreilig ins Wasser gesetzt und belastet, verloren gehen. Andererseits wissen wir, daß es gar nicht zu Lande, am grünen Tisch des Landes, gebaut, daß sein Bauplan nur aus der Erfahrung vieler Probefahrten auf dem Meere der Unterrichts-Praxis geklärt werden kann. — Damit ist auch der Zusammenhang mit den Aufgaben der Versuchsschule<sup>1</sup> gegeben und die Notwendigkeit, daß wir uns lehrend und forschend darüber austauschen, was wir eigentlich meinen.

Die folgenden Bemerkungen versuchen, Ansätze — nicht mehr — zu einer begrifflichen Klärung anzubieten. Dabei denke ich zuerst immer an das mir vertraute Feld der Physik, versuche aber darüber hinauszukommen; mit aller Zurückhaltung, aber auch ohne übertriebene Besorgnis um Zuständigkeit: der Pädagoge kann nicht anders, als die Grenzen des Faches, auf dem er zu Hause ist, überschreiten. Tut er es nicht, so verliert er seine bildende Aufgabe aus den Augen. (Und wohin das führt, nämlich zu nichts Neuem, zeigt uns der heiße

1 Die Grundgedanken dieses Beitrages wurden am 15. März 1956 auf der Tagung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main über „Bedeutung und Ertrag der Versuchsschularbeit für die deutsche Schule“ vorgetragen.

Die eingeklammerten Zahlen (Seite 2 Zeile 3 und weiterhin) beziehen sich auf das Literaturverzeichnis S. 33—39.

oder kalte Krieg der Fachverbände um Stundentafeln.) Überschreitet er sie, so kann er dilettantisch werden. Aber um das auszugleichen, berichtigen und ergänzen wir ja einer den anderen.

Ich versuche zuerst, das exemplarische Lehren von anderen, fremden und verwandten Formen des Lehrganges abzugrenzen, um dann, in einem zweiten Teil der Arbeit, zu fragen: In welchem Sinn können wir, wenn wir bilden wollen, innerhalb eines Faches einen Gegenstand, ein Thema, ein Problem als „exemplarisch“ ansehen und wofür?

## I.

### *1. Das System als Lehr-Gang*

Beginnen wir mit dem, wovon wir uns entfernen müssen, wenn wir die Schule nicht im Stoff ersticken und als „Erledigungsmaschinerie“ (16) umkommen lassen wollen. Je älter und gefestigter ein „Fach“, je strenger sein Aufbau — ich denke an Mathematik, im Gegensatz etwa zu der jungen „Gemeinschaftskunde“ —, desto bereitwilliger erliegen wir der Versuchung, es vom Anfang bis zum Ende zu durchlaufen, vom Einfachen zum Verwickelten hin, ohne eine Stufe auszulassen, in dem sogenannten systematischen Lehrgang. Man beginnt etwa in der Mathematik in der Nähe der Axiome, in der Physik mit Grundfertigkeiten wie dem Messen, mit Grundbegriffen und der Mechanik als ihrer Geburtsstätte. Man durchläuft die Tierwelt linear vom Einzeller bis zum Menschen (oder auch umgekehrt), die Geschichte von einst bis jetzt, Schritt für Schritt. Als wesentlich erscheint dieses:

Das jeweilig aktuelle Einzelne ist vorsorgliche kleine Stufe für ein — dem Lernenden noch unbekanntes — kommendes, komplizierteres Schwieriges.

Die Begründungen sind einleuchtend: eines baut sich aufs andere, sei es logisch oder chronologisch: Ordnung muß sein; Lücken rächen sich; man kann nie wissen, wozu man das Einzelne brauchen wird. Diese Begründungen „sind logisch“, aber auch nur das. Sie sind nicht pädagogisch. Sie sehen das fertige Fach und im Grund nicht das Kind

sondern den fertigen Menschen, den Erwachsenen vor sich, nur im Kleinformat, nur quantitativ noch „beschränkt in der Auffassungsgabe“. Aber Lehrer sein heißt: Sinn haben für den werdenden, den erwachenden Geist. Und Fachlehrer sein heißt: zugleich Sinn haben für das gewordene und werdende Fach.

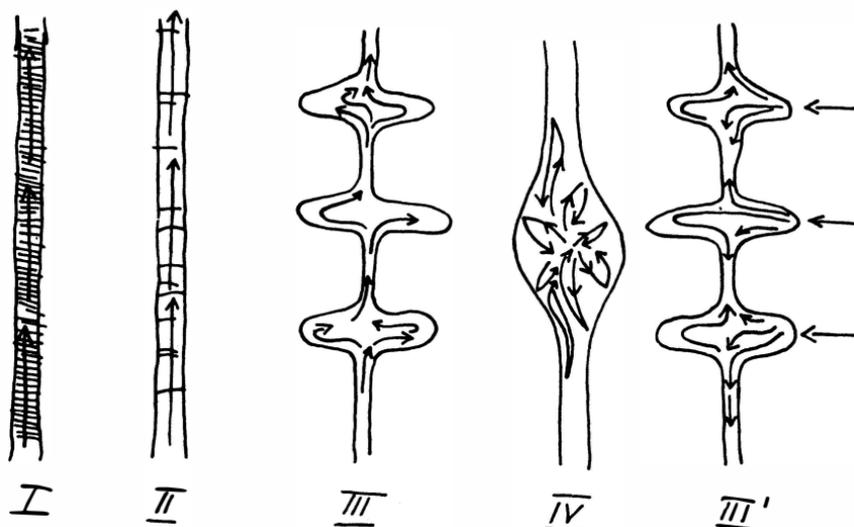
Der Grundsatz „Erst das Einfache, dann das Kompliziertere“ hat natürlich sein Recht. Er darf aber nicht allein herrschen. Sein Fehler liegt auf der Hand: Sehr oft ist das „Einfache“ entweder gar nicht einfach, oder es ist trivial. Das Beharrungsgesetz ist jedem Anfänger um so unglaublicher, je mehr er nachdenkt. Es bedurfte einiger Forscherleben, um es freizulegen, und es jammert einen, wenn es auf Seite 3 des Anfängerlehrbuches mit einer dürftigen Begründung aufgetischt wird. *Einstein* schreibt über das Beharrungsgesetz (1, S. 12): „Das ist gewöhnlich das erste von der Physik, was wir in der Schule auswendig lernen, und der eine oder andere erinnert sich noch daran“. — Daß gewisse „Winkel an Parallelen“ einander gleich sind, das zwar ist glaubhaft, aber allzusehr, es ist langweilig und „führt zu nichts“, es „dient“ nur zu etwas. —

Ein solcher Lehrgang hat also für den Lernenden keinen Antrieb auf längere Zeit hin. Er enthält nur den sorgenvollen Aufblick auf kommende unbekanntes aber schon lastende Stockwerke (für den Lehrer bekannte, doch deshalb nicht weniger lastende). Der Schüler denkt: was wird der Lehrer wohl heute vorhaben? Der Lehrer beginnt: Heute wollen wir mal folgendes machen!

Ein solcher systematischer Lehrgang verführt zur Vollständigkeit, (denn er will bereitstellen), damit zur Hast und also zur Ungründlichkeit. So baut er einen imposanten Schotterhaufen. Gerade, indem er sich an die Systematik klammert, begräbt er sie, und verstopft den Durchblick (Bild I). Er verwechselt Systematik des Stoffes mit Systematik des Denkens. — Das Bild ist mit Absicht übertrieben. In dieser Reinheit wird der systematische Lehrgang kaum noch gewollt. Daß er aber noch dominiert, zeigen Lehrpläne, auch neuere Entwürfe.

Bildung ist kein addierender Prozeß. Wo additive Verfilzung falsch ist, kann deshalb subtraktive Auskämmung (Bild II) auch nicht richtig sein. Der Stoff wird dann fadenscheinig und substanzlos. Es ent-

steht ein verdünnter systematischer Lehrgang. Niemand wird diese Wenigwisserei für eine Rettung halten vor der Vielwisserei. Aber manche Empfehlung, den Stoff „in großen Zügen“ „im Überblick“ zu bieten, liegt nicht weit davon ab.



## 2. Errichtung von Plattformen

Es bedarf also der Auswahlprinzipien, der Beschränkung auf das „Wesentliche“. Was dies sein könnte, wird später (Teil II) zu überlegen sein. Angenommen, wir wüßten es, so entstünde als erste brauchbare Form des Lehrganges das Bild III: Es wird empfohlen, den „Mut zur Lücke“ zu haben, das heißt: den Mut zur Gründlichkeit und bei begrenzten Ausschnitten intensiv zu verweilen.

Anstelle also des gleichmäßig oberflächlichen Durchlaufens des Kenntniskataloges, Schritt für Schritt: die Erlaubnis, ja die Pflicht, sich hier und dort festzusetzen, einzugraben, Wurzel zu schlagen, einzunisten. „Inseln“ zu bilden, hört man auch sagen, wobei dann freilich ein verbindender untermeerischer Gebirgszug hinzuzudenken ist, denn nicht Zerfall, sondern Kontinuität ist gewollt, aber in Ballungen, Verdichtungen, wie W. Flitner (2; S. 559) es für die Geschichte nennt, innerhalb des Kontinuums. Zwischen den gutgegrün-

deten Brückenpfeilern leiten dann luftigere Bögen schneller fort. Je ernster die Verdichtung, desto gleitender die Verbindung zwischen den Nestern der Gründlichkeit. Streckenweise so zu gleiten, ist dann nicht ungründlich; es ist gegründet auf eben diese Pfeiler. Noch andere Bilder bieten sich an: Ablegerpflänzchen, die die Ranke setzt und fortsetzt (wie bei Erdbeeren); — ein Flug, der seine Kraft zieht aus dem Heimatgefühl, das er auf dem vorigen Nist- und Ruheplatz mitgenommen hat und aus der Gewißheit, daß er bald wieder gründlich werden darf; — in der Sprache des Segelfliegers: im Aufwind über *einem* Ort Niveau gewinnen, das dann den schnell fortführenden Gleitflug erst erlaubt — bis zum nächsten stillen Steigen. — Ich wähle, um den Stufencharakter festzuhalten, das Bild „*Plattform*“ (innerhalb eines Turmes vorzustellen: ein Ort, an dem man sich in Ruhe aufhalten kann. — Wer mißversteht, wird meinen, man solle sich „ausruhen“ können, um sich der „straffen Führung“ des systematischen Lehrganges zu „entziehen“.) Das Bild ist mangelhaft insofern, als Plattformen unwirtlich und zugig zu sein pflegen. Was gemeint ist, der Ort der „Verdichtung“, hat ja im Gegenteil, etwas Wohnliches. — Wesentlich ist dies:

Das Einzelne, in dem die Verdichtung stattfindet, hat noch immer Stufencharakter, aber es ist Plattform geworden. (Man könnte auch Staustufe sagen.) Noch wird das Ganze durchlaufen von Plattform zu Plattform, dazwischen liegen spärlicher gesetzte Verbindungsstritte.

Vielfach bezeichnet man schon dieses Verfahren als „exemplarisch“. Ich halte es für ein sehr brauchbares Verfahren, würde aber den Begriff „exemplarisch“ lieber enger und reiner fassen, nämlich so:

### 3. *Das exemplarische Verfahren*

Das Bild der Stufe oder auch der Plattform müssen wir ganz verlassen, wenn wir nun das Exemplarische aufsuchen. Um es gleich vorauszunehmen: