

WUNDERFORSCHUNG – MIT KINDERN!

Wolfgang Edelstein

Wunderforschung, was ist das? Erklärt sich diese Forschung von selbst, oder gibt es Fragen nach ihrem Gegenstand, den Bildern, die damit einhergehen, dem Austausch, der sie begleitet? Was genau ist das für ein Austausch zwischen beobachtendem Geist und beobachtetem Objekt, zwischen kindlichen Beobachtern, Erwachsenen, die wissen, aber fragen, als wären sie unwissend, und Kindern mit ihren von Zweifeln noch freien Deutungen?

Wunder – das ist ein Wort, das eine Spur der Verwunderung legt, wenn man beginnt, über seine Bedeutung nachzudenken, wie es das didaktische, vielleicht epistemische Arrangement des Comenius-Gartens in Berlin-Neukölln nahe legt. Als wissenschaftlich aufgeklärte Erwachsene übernehmen wir die Beobachtung der kindlichen Beobachter in der festen Überzeugung, dass „Wunder“ ein Verstoß gegen Naturgesetze sind, der entweder als übernatürlich religiös geglaubt, aus Unkenntnis behauptet oder als Fehlverständnis enttarnt und als Fantasie entlarvt wird. Die Geschichte der Wissenschaft als

Wunderforscher
bei der Arbeit





..... 12 aufklärerischer Fortschritt verweist das Wunder in ein imaginäres Museum untergegan-
gener Formen der Welterklärung.

Schwärmende
Ameisen

Doch kann die aufklärende historische Rekonstruktion einer Wunderforschung ge-
recht werden, die nicht in ein wissenschaftshistorisches Museum gehört, sondern einen
Versuch der Begriffsklärung und der phänomenologischen Erhellung unternimmt? Wun-
derforschung vermag es offenbar, den Prozess des Verstehens an sich durchsichtig zu
machen, das Verstehen in seiner Genese zu begreifen. In einem eigenartigen Prozess ver-
schwiegener Umdeutung und Substitution, halb implizit, halb intentional, wechselt der
Gegenstand des Verstehens vom Objekt zum Subjekt, vom Naturphänomen zum subjek-
tiven Prozess des vorbegrifflichen Verstehens. Es ist das Verständnis des Kindes, seine
Art, das Phänomen zu erklären, sein Deutungsprozess, der zum Gegenstand der Wunder-
forschung wird. Unversehens fragen wir nach der Bedeutung, die der kindliche Geist dem
Objekt des Sichwunders verleiht. Aus der epistemologischen Frage wird eine psycholo-
gische. Uns interessiert nicht die Wahrheit des Befunds, den wir ohnehin kennen, nicht
die sachliche Stimmigkeit der Antwort, sondern der Prozess der Aneignung und Deutung.

Schüttelkasten

Was fasziniert uns daran? Offensichtlich geht es nicht um den Prozess der naturwis-
senschaftlichen Aufklärung, *science*, deren Anfänge er auch repräsentieren mag, sondern
das beobachtete Wunder ist die staunende Vergegenwärtigung einer originalen Form des
Denkens, dessen schöpferische Potentiale vom üblichen didaktischen Lernprozess ver-
schüttet werden, wie der Vergleich mit dem herkömmlichen Unterricht gleichaltriger

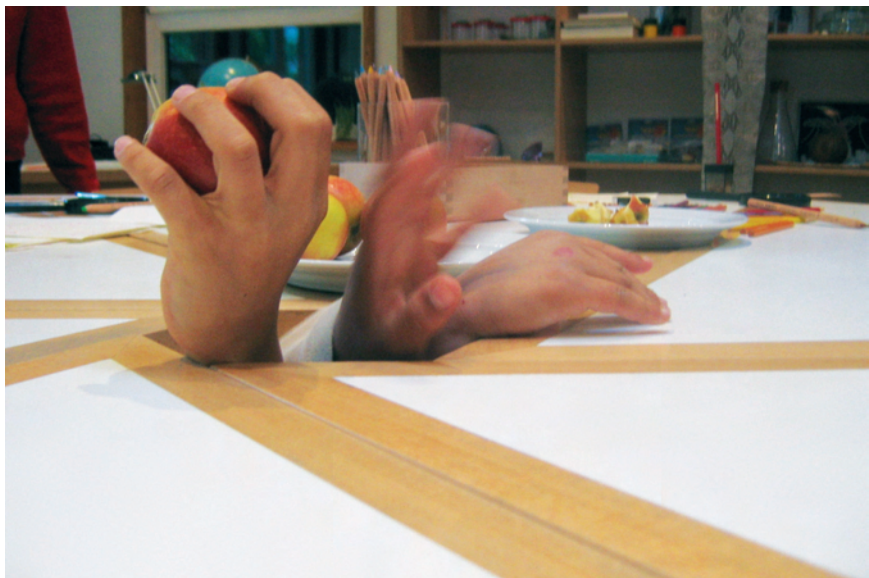
Kinder zeigt. Darauf haben uns Piaget und die Beobachter des kindlichen epistemischen Denkens, die unser Verständnis des verstehenden Lernens nachhaltig verändert haben, längst mit Nachdruck hingewiesen (Bruner, Elkind, Furth, Kohlberg, um nur die maßgeblichen Wegbereiter zu nennen). Und hat nicht Martin Wagenschein eine phänomenologisch reflektierte Didaktik des naturwissenschaftlichen Verstehens entworfen und damit die Richtung zur Überwindung des Wunders gewiesen?

Wunderforschung zeigt eine Verwandtschaft mit diesen Ansätzen. So schrieb Eleanor Duckworth bereits vor vielen Jahren über *The Having of Wonderful Ideas* im Kontext didaktischer Prozesse; die Autoren Kohlberg und Mayer haben in einer grundlegenden Abhandlung Entwicklung als Bildungsziel („Development as the Aim of Education“) definiert. Entwicklungspsychologische Wunderforschung hat uns die Augen für die Inhalte und Modalitäten des kindlichen Erkenntniserwerbs geöffnet. Doch nach wie vor tun wir uns schwer mit der Anwendung. Welche Erscheinungen sind im epistemischen Kontext und Deutungshorizont des Wunders versammelt? Vom Widerspruch zwischen Naturgesetz und Wunder, gesicherter Erkenntnis und Wunder war bereits die Rede. Es folgen die Beurteilung von Wahrscheinlichkeit und Plausibilität, die Einschätzung von Gesetzmäßigkeit und Kausalität, der Einspruch gegen die Behauptung einer arbiträren Hervorbringung durch eine unerklärte Kraft. Es geht um die Bestätigung anerkannter, universell gültiger Ordnungen und übereinstimmend klassifizierter Erscheinungen und Ereignisse, um die Überwindung des magischen Denkens.

Doch bei dem Gespür für Wunder handelt es sich offensichtlich um etwas anderes als die Reduzierung der Erscheinungen auf ihre Übereinstimmung mit Regeln und ihre Kongruenz mit Strukturen, also nicht einfach um die Eliminierung des Wunders zugunsten von Regel und Gesetzmäßigkeit. Es ist doch ein Wunder für sich, dass ein Motiv der „Wunderforschung“ das Schwinden der Gründe für die Behauptung ihrer Existenz ist. Das von der Zwangsvorstellung irrationaler Wirkungskräfte befreite Denken über die Welt schränkt freilich zugleich das Nachdenken über die Phänomene der Welt auf das funktionale Verstehen der Erscheinungen als Fälle von Regeln und Gesetzen ein.

13

Wunderspuren



Die Kinder zeigen indes umfassendere Horizonte des Wunderbaren auf als die kognitive Beschränkung auf Erwartbarkeit und Regel. Wunderbar ist das Unerwartete und Unerwartbare, das Neue und Überraschende. Zur Kategorie der Wunder zählen, so erkennen wir, auch das Gefühl, der Wunsch, die Verwunderung, die Harmonie, das Geschenk einer Welt, die nicht allein auf Kausalität und Regelmäßigkeit zurückgeführt werden kann, sondern das Unvermutete, Einmalige enthält, das Glück eines Verstehens anderer Art, welches Ereignisse auf ihre Einzigartigkeit abstellt und eben daraus Erkenntnis gewinnt – ein Aspekt des epistemischen Prozesses, der bisher der Aufmerksamkeit der Entwicklungspsychologen, der Didaktiker und der Philosophen entgangen ist. Wunder sind bedeutungsvolle Begebenheiten, Bewusstsein erzeugende, Selbsterkenntnis stiftende Ereignisse, das Andere der Erkenntnis. In der Erzählung von Manar und Jasmina, zwei dreizehnjährigen Mädchen, klingt das so:

Manar: Ein Wunder ist zum Beispiel, dass ich und meine Freundin Jasmina in eine Schule gehen.

Jasmina: Ist doch kein Wunder!

Manar: Doch, wir sind beste Freundinnen, kann man so sagen, und wir waren auf ganz verschiedenen Schulen, und dann plötzlich, man kommt zur Oberschule und man erfährt, dass man auf die gleiche Schule kommt, das ist doch ein Wunder!

Jasmina: Ja, das ist wirklich ein Wunder!

..... 14

Auch in diesem Fall verletzt das Wunder die Wahrscheinlichkeit, die an der Regel orientierte Erwartung. Doch es gibt eher den Blick frei auf ein Gesetz, als dass es dies verletzen würde: Das Ereignis, das günstige Zusammentreffen der Bedingungen löst glückliche Gefühle aus, den Blitz einer Erkenntnis. Das Unerwartete wird Ereignis, doch es hat nichts Surreales, es ist nicht unrealistisch.

Ist dies auch ein Teil des Wissenschaftsprozesses, ein Aspekt der Forschung, vielleicht ein Stück Wissenschaftspropädeutik? Ist es eine Komponente des Lernprozesses, ein Bestandteil von Entwicklungsprozessen? Repräsentieren das Ereignis und die damit einhergehenden Gefühle einen vergessenen Teil der Didaktik, einen konstitutiven Aspekt des exemplarischen Lernens – einen Schritt auf dem Pfad der Erkenntnis?

Literatur

- BRUNER, JEROME S.: *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass. 1966.
[Entwurf einer Unterrichtstheorie. Düsseldorf 1974]
- DUCKWORTH, ELEANOR: *The Having of Wonderful Ideas and other Essays on Teaching and Learning*. New York 1987.
- ELKIND, DAVID: *Child Development and Education*. New York 1976.
- FURTH, HANS G.: *Piaget for Teachers*. Englewood Cliffs 1970.
- KOHLBERG, LAWRENCE/MAYER, ROCHELLE: „Development as the Aim of Education“, in: *Harvard Educational Review* 42 (1972), S. 449–496.
- PIAGET, JEAN: *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien 1972.
- WAGENSCHNEIN, MARTIN: *Verstehen lehren*. Weinheim 1968.