

ÄSTHETIK UND WISSENSCHAFT: ZUM VERHÄLTNIS VON LITERARISCHER UND NATURWISSENSCHAFTLICHER BILDUNG

HELENE DECKE-CORNILL & ULRICH GEBHARD

1. Einleitung

Dieser Beitrag ist Ergebnis von Gesprächen zwischen einer Vertreterin der englischen Literaturdidaktik und einem Vertreter der Biologiedidaktik, in denen es um kindliche ‚Alltagsvorstellungen‘ (ein eingeführter Terminus in der Naturwissenschaftsdidaktik) über Naturphänomene geht. Die Äußerungen der Kinder, die Ulrich Gebhard ihnen in seinen empirischen Forschungen entlockte, zeigen eine erstaunliche Affinität zu fiktionalen Texten: Die Kinder geben dem Beobachteten narrative Form, sie ordnen und gestalten, bebildern und metaphorisieren es, hauchen ihm Leben ein und verlocken ihre Gesprächspartner/innen, sich selbst darin wieder zu erkennen. In Gesprächen über Natur verständigen sich die Kinder also in narrativer, quasi-literarischer Weise. Obwohl dieser ästhetische Weltzugang (vgl. genauer dazu unten) zentrale und unverzichtbare Bedeutung für das Weltverstehen hat, hat er als ‚weiches‘ Element im ‚harten‘ naturwissenschaftlichen Feld einen schweren Stand.

Bei einem Vergleich zwischen unseren beiden Fachgebieten werden die sprachlichen Fächer und darin insbesondere der Literaturunterricht häufig zu den ‚weichen‘, die Naturwissenschaften zu den ‚harten‘ Disziplinen gezählt. Ludwig Huber (2005: 105) zufolge zeichnen sich jene dadurch aus, dass in ihnen „qualitative Verfahren gegenüber quantitativen, hermeneutisch interpretierende Aussagen gegenüber nachmessbaren überwiegen“. Umgekehrt spielen in den ‚harten‘, überwiegend rational-logisch operierenden Fächern subjektive Zugänge eine untergeordnete Rolle. Die Trennlinie, die sich in der Rede zwischen ‚weichen‘ und ‚harten‘ Fächern offenbart, setzt sich innerhalb der Fächer bis in die Fragestellungen, methodischen Arrangements und Zielformulierungen fort und kann als strukturierendes Muster schulischer Lernarrangements betrachtet werden. Dabei erscheinen sie nicht nur schroff getrennt, als unterschiedliche Universen, sondern sie genießen auch ungleiche Wertschätzung. Als Faustregel gilt heute: Je ‚weicher‘ ein Fach, eine Fragestellung, ein methodischer Zugang, desto geringer das öffentliche Ansehen und ungesicherter der Status.

Wir sind der Überzeugung, dass Prozesse des Verstehens von Selbst und Welt, also Sinn-/Bildungsprozesse, beides – Subjektives *und* Objektives – umfassen. Verstehen setzt die Interaktion zwischen Subjekt und Objekt voraus, ist also auf den Erfahrungs- und Wissenshorizont der Verstehenden angewiesen, darauf, dass sie Beziehung aufnehmen. Menschen nähern sich Phänomenen der Welt mit ihren subjektiven Vorstellungen, Phantasien, Erwartungen und Fragestellungen und eignen sie sich betrachtend, sie belebend, sich einfühlend und Sinn suchend (konstruierend) an (vgl. Gebhard 2003) – das Literaturschaffen ist eine professionelle Form dieser Zugangsweise. Auf

der anderen Seite und komplementär lassen sich die Phänomene der Welt auch durch möglichst exakte Darstellung ihrer beobachtbaren, überprüfbaren Eigenschaften und Wirkungsweisen beschreiben, also in objektivierender, sie auf den Begriff bringender Weise – die Wissenschaft ist hier die professionelle Form.

Meike Aissen-Crewet unterscheidet das Erkenntnisprinzip des Logisch-Rationalen, Begriffsbildenden von dem Erkenntnisprinzip des Aisthetischen, das „*sowohl die sinnliche Wahrnehmung wie die sinnliche Erkenntnis*“ (Aissen-Crewet 1998: 11; Hervorh. im Orig.) umfasst:

Begriffsbildung vs. Aisthetische Wahrnehmungsstrukturierung

1. Konventionelle Zeichen vs. expressive, organische, dynamische Formen
2. Statische Information vs. Subjektivität und Prozeß der Erfahrung
3. Designativ, indikativ, denotativ vs. verkörpert, innewohnend, immanent
4. Vollendet, geschlossen vs. nichtabgeschlossen, offen
5. Allgemein, abstrakt vs. konkret, besonders
6. Mitteilung, Vermittlung vs. Miteinanderteilen von Expressivität, Unmittelbarkeit (ebd.: 20)

Nun ist – keine Neuerscheinung, aber verschärft durch die aktuelle Bildungspolitik mit ihren Eckpfeilern der Kompetenzmodelle, Standards und zentralen Leistungsvergleiche – derzeit eine massive Zurückdrängung des Subjektivierenden, Aisthetischen aus der Schule zu bemerken. Ein Muster der Abwehr und Abspaltung der ‚weichen‘ Welt- und Selbstzugänge, der sinnlich-intuitiven Erkenntnis, der Aisthesis durchzieht auf die eine oder andere Weise den gesamten Bildungsbetrieb und droht, ganz von ihm Besitz zu nehmen. Wir werden uns im Folgenden deshalb nicht nur mit der Krise des Literaturunterrichts angesichts des Standardisierungszugriffs auseinander setzen, sondern fächerübergreifend nach der Bedeutung des Subjektiven suchen.

Unser Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach der Einleitung stellen wir im zweiten Abschnitt einen Entwurf literarischer Kompetenzen vor, wie er im Kontext des Deutschunterrichts diskutiert wird, und zeigen, dass er mit dem test- und vergleichsorientierten Kompetenzbegriff des Standardisierungsmodells nicht vereinbar ist. An einem Versuch, eine solche Vereinbarkeit herzustellen, belegen wir, dass damit ein Verlust an Subjektivität einhergeht. Während Literatur im Deutschunterricht immerhin noch nicht in Frage gestellt ist, zeigt sich bei einer Durchsicht des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, dass im fremdsprachlichen Lernen Literatur keinen Platz mehr hat.

Im dritten Abschnitt untersuchen wir den oben thematisierten Dualismus der Betrachtung von Welt genauer und zeigen, dass für bildende Begegnungen mit der Welt sowohl subjektivierende als auch objektivierende Zugänge unverzichtbar sind.

Im vierten Abschnitt veranschaulichen wir an einem Gespräch über Bäume personale, subjektivierende Weltzugänge von Kindern. Vor diesem Hintergrund setzen wir uns mit der lerntheoretischen Diskussion um Subjektivierung und Objektivierung auseinander, insbesondere mit der These, dass entwicklungspsychologisch die subjektivierende Deutung von Welt überwunden werden müsse und Schule und Unterricht die Aufgabe hätten, den Weg in ein objektivierendes Welt- und Selbstverständnis zu eb-

nen. *Beide* Bewegungen – Annäherung wie Distanzierung – sind komplementäre Aspekte einer bildenden Auseinandersetzung mit Welt und Selbst (vgl. Decke-Cornill/Luca 2007: 25ff.). Bildung fassen wir also als eine Bearbeitung und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen (vgl. Marotzki 1990: 96f.) auf – das ist der bildungstheoretische Akzent unseres Beitrags.

Der fünfte Abschnitt legt dar, dass das Lesen von Literatur und die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit Literatur und ihren Deutungen als Wechselspiel zwischen Einfühlung und Selbst- und Weltreflexion verstanden werden können und der Verlust von Literatur im Bildungsprozess dem Verlust oder doch der Beeinträchtigung eines affektiven Selbst- und Weltverhältnisses gleichkommt.

Im abschließenden sechsten Abschnitt kehren wir zur Frage nach der Vereinbarkeit von subjektivierenden Weltzugängen und Bildungsstandardisierung zurück, nehmen Bezug auf Analysen von Kaspar Spinner und Lothar Bredella und kommen zu einem skeptischen Ergebnis.

2. Literarische Kompetenzen in den sprachlichen Fächern: Ein Prekariat

Im Frühjahr 2002 fand an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein virtuelles Symposium statt, das der Frage nach Kompetenzen im Umgang mit Literatur nachging. Marcus Steinbrenner (2002) komprimierte die Diskussionsbeiträge zu einem Katalog, an den sich unsere Acht-Punkte-Liste literarischer Kompetenzen anlehnt:

- (1) Fiktionalitätsverständnis (literarische Formen, Sprache, Konventionen, Strukturmerkmale erkennen)
- (2) Empathiefähigkeit (Imagination, Einfühlung und – auch moralische – Reflexion der Perspektiven literarischer Figuren, Entwicklung von Urteilsfähigkeit)
- (3) Anschlusskommunikation (Leseindrücke formulieren oder in anderen Formen ausdrücken, Lesarten bündeln und strukturieren, sich mit anderen Lesarten im Unterricht usw. auseinander setzen, Leseerfahrungen im eigenen sozialen Kontext kommunizieren)
- (4) Differenzierungsbereitschaft und Ambiguitätstoleranz (Revision erster Leseindrücke; die Interpretationsoffenheit literarischer Texte aushalten; sich von literarischen Texten und unvertrauten sprachlichen Formen irritieren lassen, sich auf sie einlassen, ‚willing suspension of disbelief‘)
- (5) Informationsbereitschaft (Interesse an außertextuellem Bezugswissen; Fähigkeit, sich solches Wissen zu beschaffen, es auf den Text zu beziehen und ggf. die eigene Lesart zu revidieren)
- (6) Bezugskompetenz (inner- und intertextuelle Bezüge sowie Bezüge zum Selbst und der eigenen Lebensrealität herstellen; Texte in ihrer kulturellen, sozialen, historischen etc. Dimension und Bedingtheit reflektieren)
- (7) die Fähigkeit, den eigenen Bedürfnissen entsprechende Autor/innen, Text und Textsorten auszuwählen
- (8) die Fähigkeit zum Genuss, zur Leselust.

Vergleicht man das Kompetenzverständnis, das dieser Liste zugrunde liegt, mit dem Kompetenzverständnis in der aktuellen Bildungsdebatte, so zeigen sich Unvereinbarkeiten. Für die Formulierung von Kompetenzen hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003: 9) in der Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* folgende Anforderung festgelegt: „Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“ Die obige Liste integriert objektivierende und subjektivierende Elemente. Einige von ihnen genügen der Bestimmung des BMBF, sind also geeignet für beobachtbare, ergebnisorientierte, standardisierbare Aufgabenstellungen, andere sind dies nur bedingt oder partiell, wieder andere entziehen sich dem operationalisierenden Zugriff völlig. Wie kann man Kompetenzen wie das Interesse an außertextuellem Bezugswissen, die Fähigkeit zur Leselust, die Entwicklung von Urteilsvermögen mit Hilfe von Testverfahren erfassen, ohne ihre Komplexität zu reduzieren? Literatur erweist sich als unwegsames Gelände. Lässt es sich für standardisierbare Kompetenzen erschließen?

Ja, meint Ludwig Huber (2005). Huber war zunächst Standard-Skeptiker und verneinte die Frage „Standards auch für die ‚weichen‘ Fächer?“ Inzwischen relativiert er seine Antwort, vor allem angesichts der Entwertung, die diesen Fächern unweigerlich widerfährt, wenn sie sich nicht als standardfähig gebärden. Es ist also ein Rettungsversuch der Literatur im Bildungswesen, den Huber unternimmt, wenn er das Standardfähige am literarischen Lernen beschreibt. Exemplarisch und vorläufig zeigt er an Aufgaben zu Joseph von Eichendorffs „Die zwei Gesellen“, wie mit deren Hilfe vier Kompetenzen geprüft werden können: Informationen ermitteln; Form beschreiben und analysieren; textbezogen interpretieren; reflektieren und bewerten (vgl. Huber 2005: 107). Betrachtet man die Aufgaben genauer, so zeigt sich ihr enger Objektbezug. Sie konzentrieren sich auf eines, nämlich textnahes Lesen („close reading“). Dieses Ziel ist für den Literaturunterricht keineswegs neu. Im Gegenteil, es schließt nahtlos an die objektivistisch-immanente Literaturanalyse des *New Criticism* an, wie sie in der lernzielorientierten Didaktik den Literaturunterricht bestimmte. Alles ‚Weiche‘, nicht-Operationalisierbare, Individuelle der Textbegegnung wird hier beiseite gelassen. Es ist gleichgültig, wer hier liest. In nichts unterscheiden sich diese Aufgaben von solchen, die vor der Rezeptionsästhetischen Wende den Literaturunterricht dominierten. Dies ist ein Rückschlag für die Literaturdidaktik, die seit den 1980er Jahren gegen die bloße Textobjektorientierung und für eine gleichgewichtige Orientierung an den Lesenden, ihren unterschiedlichen und bedingten Lesarten und ihrer Kommunikation über den Text und seine Lesarten wirbt. „Literarisches Verstehen gelingt dann auf angemessene Weise, wenn subjektives Angesprochensein und genaue Textwahrnehmung in einer Balance sind“, schreibt in diesem Sinn Kaspar Spinner (2005: 89). In Hubers Vorschlag bleibt ‚subjektives Angesprochensein‘ ganz beiseite.¹ Aber literarische Kunstwerke halten „eben nicht nur ein Reflexionsangebot bereit, sondern auch ästheti-

1 Fairerweise ist allerdings zu sagen, dass Huber selbst seinen Vorschlag als tentativ und entwicklungsbedürftig ausweist.

sche Erfahrung, die auf Ergriffenheit, und existentielle Erfahrung, die auf Betroffenheit hinaus will“ (Griesheimer 1991: 378). Die Aufgaben stellen sich zwischen Leser/innen und Text und verhindern, dass sie sich von ihm ansprechen lassen, sich ihm aussetzen, sich von ihm anrühren lassen. Sie sind ein Beleg dafür, wie leicht das standardorientierte Kompetenzverständnis zu einer „Reduktion von Komplexität“ und zu einer „Objektivierung auf Kosten der Subjektivität“ (Spinner 2005: 88f.) führen kann und damit der bildende, transformative Wert von Literatur beschnitten wird:

Verstehen von Texten ist ein Bildungsprozess, bei dem die Trennung zwischen Subjekt und Objekt aufgehoben wird. Es verweist sowohl auf die Tätigkeiten und Einstellungen des Subjekts als auch auf das Objekt, den Text; nur so ist es auch erklärbar, dass Hörer und Leser nicht nur in den Text projizieren, was sie in ihm finden wollen, sondern durch ihn etwas Neues erfahren, das ihre Auffassungen und Einstellungen verändern kann. Man kann mit Texten Erfahrungen machen. Wer eine Erfahrung gemacht hat, sieht die Welt, wie John Dewey und Hans-Georg Gadamer immer wieder gezeigt haben, in einem neuen Licht. (Bredella 2006: 111)²

Die bisherigen Betrachtungen in diesem Abschnitt skizzieren den Einfluss der Kompetenz- und Standarddiskussion auf die literaturdidaktische Debatte und zeigen, dass in der ‚weichen‘ Disziplin Kräfte am Werk sind, die – mit dem Ziel des Erhalts des Literaturunterrichts – ausziehen, dessen ‚harte‘ Elemente zu stärken und dabei die Literatur verfehlen.

Ein Blick in den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen der Sprachen (GER)* zeigt, dass Literatur tatsächlich keineswegs als gesicherter Teil sprachlichen Lernens gelten kann, dass sie jedenfalls nicht zum Kerngeschäft des Fremdsprachenunterrichts zu zählen scheint. In dem rund 260 Seiten umfassenden Referenzrahmen, der die Basis für die Formulierung von fremdsprachbezogenen Rahmenplänen, Richtlinien, Leistungsfeststellungen, Lehrbüchern und Medien in Europa abgibt, findet Literatur praktisch keine Erwähnung. In gerade einmal elf Zeilen werden „Aesthetic uses of language“ (GER 4.3.5) aufgelistet, gefolgt von einem abschließenden Lippenbekenntnis zur Bedeutung des Literarischen:

This summary treatment of what has traditionally been a major, often dominant, aspect of modern language studies in upper secondary and higher education may appear dismissive. It is not intended to be so. National and regional literatures make a major contribution to the European cultural heritage, which the Council of Europe sees as ‚a valuable common resource to be protected and developed‘. Literary studies serve many more educational purposes – intellectual, moral and emotional, linguistic and cultural – than the purely aesthetic. It is much to be hoped that teachers of literature at all levels may find

2 Ähnlich argumentiert Gundel Mattenkloft (2003): „Bei der Lektüre geraten Text und Leser in ein Wechselspiel, bei dem beider Stimmen zu verschmelzen scheinen, so dass wir nicht sagen können, was der Rufer und was das antwortende Echo ist. In diesem seltsamen Dialog entfaltet sich unser Verstehen: Der fremde Spiegel des Textes lässt uns selbst neu und anders wahrnehmen und mit diesem gestärkten Selbstverständnis verstehen wir den Text anders und tiefer.“

many sections of the Framework relevant to their concerns and useful in making their aims and methods more transparent.

Auch bei Vollmer (2006), Mitarbeiter an der Expertise der Nationalen Bildungsstandards, findet sich eine solche Verdunkelung:

Dem weiten Verständnis von Bildung gemäß müssen weitere Dimensionen von Kompetenz, die mit dem Fremdsprachenunterricht verbunden sind, in das zugrunde gelegte Kompetenzmodell aufgenommen oder zumindest besser ausbuchstabiert werden. Das trifft besonders auf das kulturelle bzw. interkulturelle (Fremd)Verstehen zu, entweder in Verbindung mit oder aber unabhängig von den ebenso wichtigen literarisch-ästhetischen Bildungszielen. (ebd.: 15)³

Das Verständnis von Sprache und sprachlicher Bildung beschränkt sich im *GER* völlig auf funktionales Sprachhandeln. Dieser Aspekt wird als Kernbereich herausgefiltert, beschrieben, modularisiert und standardisiert. Lutz Küster (2006: 20f.) drängt sich dabei

der Eindruck auf, dass die Formulierung der Standards einen Machbarkeitsoptimismus widerspiegelt, der auf einer irrigen Wirkannahme instruktionistischer Verfahren basiert. Die aufgezeigte Verkürzung fremdsprachendidaktischer Ziele und Inhalte auf pragmatische Aspekte der Sprachverwendung steht im Konflikt mit dem explizit formulierten Anspruch, dass schulische Bildung mehr beinhalten müsse als das, was mit den Standards abgedeckt sei.

3. Subjektivierung und Objektivierung

Die oben dargestellten Tendenzen sind eine Gegenbewegung gegen die in den letzten beiden Jahrzehnten gewachsene Tendenz in den Fachdidaktiken, Lernen nicht nur aus der Perspektive des Lehrens und der Lehrziele, sondern aus der Perspektive der Lernenden in den Blick zu nehmen. In den meisten didaktischen Entwürfen besteht inzwischen Konsens, dass subjektive Vorstellungen und wissenschaftliche Konzepte in Verbindung gebracht werden müssen. Das kann jedoch nur gelingen, wenn die subjektiven, oft intuitiven, bilder- und geschichtenreichen und metaphorischen Vorstellungen nicht als irrational und affektiv abgetan werden und das Ästhetische nicht bloß geduldet, sondern als ein notwendiger, komplementärer und ebenfalls rationaler Wirklichkeitszugang gefördert wird, ohne den auch die wissenschaftlichen Zugänge keinen Sinn machen würden. Beide Zugänge sind Versuche, Phänomene der Welt zu erfassen, sie im Kontext subjektiver theoretischer Annahmen zu verstehen und so handlungsfähig zu werden oder zu bleiben. Während es im Hinblick auf die Rationalität des wissenschaftlichen Weltbildes kaum Zweifel gibt – das ist sozusagen die epistemische Grundlage der abendländischen Kultur –, bedarf die Rationalität der Aisthesis einiger Erläuterungen beziehungsweise Rechtfertigungen. Hilfreich beim

3 Zur Kritik an den Widersprüchen und Unstimmigkeiten der Bildungsstandards, Kompetenz- und Aufgabenmodellierung und u.a. auch an der Expertise, an der Vollmer mitwirkte, vgl. z.B. Bredella (2006).

Nachweis der Rationalität ästhetischer Zugänge ist die kulturpsychologische Unterscheidung von Objektivierung und Subjektivierung, die hier nun näher erläutert werden soll.

Ernst Boesch (1980) benennt diese beiden (rationalen) Zugänge, um die zwei prinzipiellen menschlichen Haltungen gegenüber den Dingen der Welt zu akzentuieren und entwickelt am Beispiel des (siamesischen) Hausbaus seine Begrifflichkeit:

Das Haus, vom Blätterdach des Buschmanns über den Iglu des Eskimos bis zum klimatisierten Bungalow des Amerikaners erfüllt immer dieselbe Funktion: es stabilisiert die Temperatur, die Luftfeuchtigkeit, es schützt vor Wind und Regen. Dadurch entlastet es den Organismus und gewährt die Perioden der Ruhe und Erholung, die er benötigt. [...] Das Haus ist im Grunde einfach eine Klimakammer, die zusätzlich auch noch gewisse soziale Schutzfunktionen zu übernehmen vermag. (ebd.: 51)

Das Hausbauen erfordert eine Vielzahl instrumenteller Fähigkeiten: systematische Beobachtungen der äußeren Realität, technische Einflussnahme auf diese Realität, handwerkliches Geschick und vieles mehr. Das Hausbauen – also die rational gesteuerte Veränderung der Realität im Sinne des Menschen – wird umso effektvoller sein, je zutreffender, in gewisser Weise je ‚objektiver‘ die systematisierte Wahrnehmung dieser Realität ist. Diese Art von Weltbezug, die gleichsam die Anpassung des Menschen an seine Umwelt ermöglicht, nennt Boesch Objektivierung.

Dieselbe Handlung, deren instrumentelle Bedeutung außer Frage steht, hat jedoch zusätzlich und notwendig auch eine subjektive Bedeutung. Dazu gehören die Funktionslust, über äußere Situationen instrumentell, naturwissenschaftlich-technisch verfügen zu können, und – mehr noch – die symbolischen Bedeutungen, die menschliche Handlungen und die Dinge, mit denen wir umgehen, annehmen können. Mit der Handlung ‚Haus bauen‘ verknüpfen sich somit notwendig projektive Bedeutungszuschreibungen, die über die objektivierende Dimension hinausgehen, diese jedoch nicht etwa in Frage stellen oder gar in Widerspruch zu ihr stehen müssen. Werte, Phantasien, Mythenbildungen, Ästhetisierungen sind integraler Bestandteil unserer Handlungen und Wahrnehmungen und verbinden sich untrennbar mit der instrumentellen Funktion bzw. der objektivierenden Bedeutung. Diese Art von Weltbezug nennt Boesch Subjektivierung.

Die Dinge der Welt, die Gegebenheiten der Umwelt sind vor diesem Hintergrund nie nur Objekte – als solche blieben sie uns fremd. Zugleich sind sie, oder besser: symbolisieren sie, projizierte Aspekte des eigenen Ichs – auf diese Weise erscheint die Umwelt vertraut und mit persönlicher Bedeutung versehen. Ein Haus ist eben nicht nur eine Klimakammer, sondern zugleich auch ein Zuhause. Beide Interpretationen der Wirklichkeit sind rational, wobei Boesch zufolge die Subjektivierung die Richtung angibt: „Der Mensch ist nicht zunächst Architekt, ein kühl-sachlicher Planer, um dann anschließend zum Träumer zu werden, sondern er ist vor allem Träumer, der sich dann zum Architekten entwickeln kann, wenn die Versachlichung genügend fortschreitet, jene Objektivierung, die Piaget so schön beschrieben hat“ (Boesch 1980: 62).

In gewisser Weise sind diese Weltbezüge auch in den Piagetschen Begriffen der Akkommodation und der Assimilation enthalten. Wichtig jedoch ist der Aspekt, dass die assimilierende Subjektivierung nicht nur eine entwicklungspsychologisch frühe Stufe ist, sondern ein nicht hintergehbare kognitiver Weltbezug. Anders als Boesch gehen wir davon aus, dass eine strikte Unterscheidung in kindliche, die Realität verkennende und damit in gewisser Weise irrationale Subjektivierung einerseits und erwachsene, symbolisierende Subjektivierung andererseits nicht haltbar ist. Zumindest bleiben die kindlichen Subjektivierungen als Unterfütterung auch des erwachsenen Weltbildes ein Leben wirksam. Beide Subjektivierungen versehen die Realität mit Bedeutung, sind Symbolisierungsprozesse und zeigen das ‚Sinnverlangen an die Realität‘ (Blumenberg 1981) an. Diese Symbolisierungen vermengen auch nicht das Innen mit dem Außen, sondern bringen Innen und Außen in Verbindung.

Ein Lesen der Welt, das dem Sinnverlangen genügen soll, geht weder rein objektivierend noch rein subjektivierend vor. Nur in der anerkannten und selbst gedachten Verschränkung von beiden Zugängen kann Sinn aufscheinen. Das subjektive Gefühl von Sinn, von sinnvollem Lernen kann dann entstehen, wenn wir uns nicht auf eine Seite dieser Polarität schlagen (müssen), sondern uns in beiden Lesarten üben. Im Anschluss an Konzeptionen der Kulturpsychologie (Boesch 1980) und Kulturanthropologie (Lévi-Strauss 1968) sind beide Formen des Denkens nicht gegensätzlich, sondern komplementäre und gleichberechtigte Wirklichkeitszugänge. Sie repräsentieren nicht etwa die primitive oder archaische Form des Denkens gegenüber der entwickelten Form, die eine ist nicht die Vorform der anderen, sondern es handelt sich um zwei komplementäre Möglichkeiten des menschlichen Geistes, mit „denen die Natur mittels wissenschaftlicher Erkenntnis angegangen werden kann, wobei die eine, grob gesagt, der Sphäre der Wahrnehmung und der Einbildungskraft angepasst, die andere von ihr losgelöst wäre“ (ebd.: 27).

4. Subjektivierend-symbolische Weltzugänge: Die Beseelung der Welt

Der ‚Sphäre der Wahrnehmung und der Einbildungskraft‘ zuzurechnen ist das Gespräch 10-jähriger Kinder einer 4. Klasse über Bäume, von dem hier ein Auszug (ausführlicher in Gebhard 2001) vorgestellt wird:

Maria: Wir können uns wehren und wegrennen und die Bäume stehen da hilflos und können nur die Äste bewegen im Wind, aber sie können sich nicht wehren und dir mit dem Ast eine ditschen. Das einzige, was ihr Glück wäre, dass dich jemand dort erwischt und dem das nicht recht ist und der jagt dich dann. Aber die Bäume können sich nicht wehren. Wir warten auch nicht voller Glück und sagen: „Oh schön, da kommt ein Mörder und will mich ermorden.“ Die Bäume sehen das mit an und ein Baum hat auch Angst.

Albert: Ein Baum ist so wie ein Blinder, der gefesselt ist, der nicht hören kann.

Maria: ...nicht hören und nicht sehen. Ja, ein Baum kann höchstens fühlen. Gerade das Fühlen, ein Baum spürt ja auch Schmerz. Hören kann ein Baum vielleicht gerade noch, aber riechen kann er nicht.

Daniel: Woher willst du das wissen?

Maria: Ich bin mir da ziemlich sicher, aber fühlen kann er, klar.

Daniel: Ja, aber woher willst du wissen, dass er nicht gucken kann und hören?

Maria: Das macht es sogar noch schlimmer, wenn ein Baum sehen würde, wenn er abgeholt würde.

Albert: Das will ich nicht sehen.

In der Biologie werden solche Beseelungen (mit guten Gründen) als Anthropomorphismen (Vermenschlichungen) kritisch betrachtet und es wird deutlich gemacht, dass Pflanzen und Tiere ein je arteigenes, eben nicht-menschliches Verhaltensrepertoire haben, das es zu beachten und zu achten und nicht zu assimilieren gilt. Aus psychologischer und pädagogischer Perspektive aber ist das Phänomen, dass Tiere, Pflanzen und auch Sachen subjektiv beseelt werden können, auch als eine Beziehung stiftende Fähigkeit zu verstehen. In anthropomorphen Weltdeutungen offenbart sich nämlich nicht nur eine kognitive Interpretation der Welt, sondern zugleich auch eine affektive Bezugnahme zu ihr. Die nicht selten erhobene Forderung, Anthropomorphismen möglichst schon während der Grundschulzeit abzubauen, muss insofern kritisch betrachtet werden.

Das anthropomorphe Denken gehört zu dem Komplex, den Piaget ‚animistisches Denken‘ genannt hat. Piaget meint damit eine kindliche Haltung gegenüber der Welt, der zufolge die äußeren Objekte (Menschen, Tiere, Pflanzen, Steine, Gebrauchsgenstände usw.) dem Kind ähneln oder gleich sind. Animismus ist die „Tendenz, die Körper als lebendig oder mit Absichten ausgestattet zu betrachten“ (Piaget 1978: 143). Die Dinge werden also ‚beseelt‘ und die Erfahrung der eigenen Gefühlhaftigkeit und Intentionalität auf andere Objekte projiziert. Es handelt sich dabei um das Weltbild des egozentrischen Kindes, das so auf eine ihm gemäße Weise die Welt systematisiert und deutet.

Der Begriff Animismus kommt aus der Ethnologie, wo er das Weltbild von Kulturen kennzeichnet, in denen nichtmenschliche Objekte mit Geist, Absicht und Persönlichkeit ausgestattet werden. Die Ausgangsüberlegung von Piaget ist die Annahme, dass auch bei Kindern eine ähnliche Haltung gegenüber der Welt zu beobachten sei, die erst später – etwa bis zur Zeit der Pubertät – von einer rationalen Weltsicht überlagert werde. Piaget untersuchte Kinder im Alter von 3 bis 13 Jahren und stellte eine charakteristische, in Phasen verlaufende Abnahme der animistischen Denkweise fest. Die Erfahrungen mit sich und der Welt werden verallgemeinert und auf die Umwelt ausgedehnt. „Strukturverhältnisse der eigenen Psyche“ werden, so Freud (1912/13: 112), „in die Außenwelt verlegt“. Dieses erste Weltbild des Kindes wird allerdings mit der Wirklichkeit konfrontiert und so in einem fortschreitenden Entwicklungsprozess korrigiert. Bei Piaget ist das die Entwicklung vom frühkindlichen Egozentrismus zur realitätsgerechten Erkenntnis, d.h. auch Anerkenntnis der äußeren Welt.

Dass Kinder noch keine feste Grenze zwischen den Dingen der äußeren Welt und dem eigenen inneren Erleben ziehen, entspricht Annahmen der Psychoanalyse (s.o.).

Die psychische Repräsentanz von äußeren Nicht-Ich-Objekten ist auch hier ein wesentlicher Reifungsschritt. Da jedenfalls zu Anfang dieser Entwicklung ichbezogene, subjektive seelische Anteile und die äußere Welt in der Vorstellung noch nicht klar getrennt sind, können sich Innen und Außen auch gegenseitig beeinflussen. Das Kind fühlt sich somit einerseits als ein allmächtiger Magier, der über seine Wünsche und Gedanken das Schicksal der Außenwelt lenken kann (z.B. „Wenn ich aufesse, gibt es morgen gutes Wetter.“). Auf der anderen Seite haben auch die Dinge der Außenwelt Wesenszüge der seelischen Innenwelt. Natürlich nehmen die Gegenstände auf diese Weise quasi menschliche Gestalt bzw. Eigenschaften an.

Es ist davon auszugehen, dass das animistisch-magische Denken nicht verschwindet, sondern dass auch Erwachsene nur durch eine ‚dünne Schicht‘ von dem Magischen und Animistischen getrennt sind (vgl. Vincze/Vincze 1964). Zugespielt könnte man sagen, dass es zum historischen Programm der Wissenschaften gehört, diese dünne Schicht zu stärken. Der Abbau des animistischen bzw. anthropomorphen Denkens wird bisweilen geradezu als Erziehungsaufgabe der Schule begriffen. Die pädagogischen Bemühungen vor allem seit den 1960er Jahren werden nun in der Tat eine Abnahme animistisch-anthropomorpher Vorstellungen bewirkt haben. Das passt übrigens durchaus in die Entwicklungstheorie von Piaget. Danach kommt ja die animistische Denkweise nicht etwa aufgrund einer endogenen Reifungsdynamik zu Beginn der Pubertät zum Erliegen, sondern durch einen Lernprozess im direkten Kontakt mit den äußeren Dingen der Welt. Natürlich sind dabei nicht nur die äußeren Dinge der Welt bedeutsam, sondern wesentlich auch die jeweiligen kulturellen Gegebenheiten und Vorgaben, die durch die Erziehung vermittelt werden. Sehr deutlich zeigt sich das in einer Studie zum Animismus in nicht-westlichen Kulturen, in der die Befunde von Piaget gerade nicht bestätigt werden konnten (vgl. Jahoda 1958). Gespräche mit Kindern verschiedener Altersstufen zeigen, dass auch hierzulande anthropomorphe Sichtweisen gegenüber Tieren und auch gegenüber Pflanzen hartnäckig verteidigt werden (vgl. Gebhard/Nevers/Billmann-Mahecha 2003). Diese Kinder halten an dem affektiven Band zwischen Ich und Welt fest, das in animistischen Deutungen seinen symbolischen Ausdruck findet.

Die animistisch-anthropomorph gestaltete Beziehung zu den Dingen der Welt kann in eine symbolische Beziehung verwandelt werden, in der die Spuren animistischer, anthropomorpher Weltinterpretation bewahrt bleiben, die aber nicht im Gegensatz zu objektiver Erkenntnis stehen muss. Der Mensch eignet sich die Umwelt bzw. Außenwelt auf zwei Weisen an: Bei der Objektivierung der Außenwelt handelt es sich um die Entwicklung sozusagen ‚richtiger‘ bzw. objektiver Erkenntnis im Dienste der Anpassung an die sachlichen Bedingungen der Umwelt. Bei der Subjektivierung der Umwelt handelt es sich dagegen um die Entwicklung emotionaler Beziehungen zu den Objekten und um den Aufbau symbolischer Ordnungen. Die Umwelt erhält so eine subjektive, individuelle Bedeutung. Beide Bezüge zur Welt sind gleichermaßen für den Menschen wichtig.

Ein gewichtiges Argument für den Abbau der Anthropomorphismen ist, dass ein unreflektierter Anthropomorphismus leicht die Tendenz zu einem anthropozentrischen Weltbild in sich birgt. Die Menschheit muss wohl in der Tat ‚erwachsen‘ werden, muss diese ‚infantile‘ Position überwinden, muss sich – um mit Piaget zu reden – dezentrieren, muss lernen, die äußere Realität nicht nur selbstbezogen zu sehen. Ein Bezug zur ökologischen Krise liegt hier auf der Hand. Bezogen auf die egozentrische Komponente ist insofern die Forderung nach Abbau der Anthropomorphismen bedenkenswert. Aber es gibt auch eine andere Seite: Die Beziehung, die affektive Seite des anthropomorph-animistischen Denkens, kann nämlich durch einen umstandslosen Abbau der Anthropomorphismen auch mit zerstört oder zumindest eingeschränkt werden. Es bestehen im Umgang mit den Anthropomorphismen zwei Gefahren: Die eine ist die, in einem radikalen Egozentrismus zu verharren und damit zu einem offenbar destruktiven Anthropozentrismus zu kommen; die andere ist die, durch eine radikale Aufgabe der animistischen, affektiven und subjektivierenden Komponente die Welt sozusagen zu enteelen. Das Ergebnis beider Wege wäre das gleiche: nämlich die Gefahr der Zerstörung, einmal durch Egoismus, das andere Mal durch Gleichgültigkeit.

Es gilt, die Spannung zwischen beiden Seiten – die rational-naturwissenschaftliche einerseits und die animistisch-anthropomorphe andererseits – auszuhalten, ohne sich auf eine Seite zu schlagen und die jeweils andere dabei auszugrenzen. Es wäre wichtig, die unbewussten Teile unseres Seelenlebens als eine schöpferische Potenz zu betrachten und sie nicht als irrationale, realitätsinadäquate, kindliche Perspektive zu denunzieren. Es gilt, beide Wege gleichzeitig und im Wechselspiel zu beschreiten; es geht gewissermaßen um die Fähigkeit der „Zweisprachigkeit“ (Gebhard 2005: 51). Dass das bereits Vorschulkinder können, zeigen die erwähnten neueren Studien, wonach Kinder über ein erstaunliches Wissen in Bezug auf verschiedene Naturphänomene verfügen. Dieses Wissen muss jedoch einem in gewisser Weise spielerischen Animismus keinen Abbruch tun (vgl. Pauen 1996; Mähler 1995). Kenntnisse über Natur (also Objektivierung) und symbolische Beseelung (also Subjektivierung) schließen sich nicht aus – und das natürlich nicht nur bei Kindern. Naturerkenntnis und Naturbeziehung, Naturverhältnis und Selbstverhältnis sind aufeinander verwiesen.

Friedrich Nietzsche formulierte in genialer Zuspitzung das Programm wissenschaftlicher Denkweise, wenn er in „Menschliches – Allzumenschliches“ vorschlägt, man müsse ein „Doppelgehirn mit zwei Hirnkammern“ ausbilden – „einmal, um Wissenschaft, sodann um Nicht-Wissenschaft zu empfinden; nebeneinander liegend, ohne Verwirrung, trennbar, abschließbar; es ist dies eine Frage der Gesundheit“ (Nietzsche in Rumpf 1991: 330). Es ist jedoch gerade eine ‚Frage der Gesundheit‘, beide Bereiche (wieder) in Beziehung zu setzen. Gerade das bewusste Aushalten der Spannung, die zwischen wissenschaftlicher und lebensweltlicher Erfahrung liegt, ist eine anzustrebende Fähigkeit, da es angesichts der historischen Situation und der ökologischen Krise weder ein Zurück zu magischen, archaischen Weltbildern noch eine einseitige Favorisierung eines positivistisch-wissenschaftlichen Weges geben kann. Es fragt sich, ob Menschen zu den Dingen in der Welt überhaupt eine andere als eine menschliche

Haltung einnehmen können, da Menschen den Dingen der Welt immer eine Bedeutung geben müssen. Jedenfalls wird sich unter der dezentrierten, objektivierenden, wissenschaftlichen Perspektive auch immer ein sozusagen animistischer, anthropomorpher, affektiver ‚Unterbau‘ befinden. Und ein damit im Zusammenhang stehender Anthropozentrismus ist eben nicht notwendig destruktiv, da er gleichsam ein humanes Maß in unsere Weltbeziehungen einführt. Die Phänomene der Welt menschlich, d.h. auch immer potentiell anthropomorph oder geradezu anthropozentrisch, zu betrachten, muss nicht heißen, sie egozentrisch auszubeuten oder zu zerstören. Im Gegenteil: Wenn die Welt (symbolisch) zum Spiegel des Menschen wird, könnte dies einen Grund abgeben sie zu bewahren.

5. Literatur als beziehungsstiftende Kraft

Im obigen Gespräch über Bäume stellen die Kinder eine Beziehung zu dem Baum her, indem sie ihn beleben und ihn mit Gefühlen ausstatten, die ihre eigenen Gefühle und zugleich existenzielle Gefühle sind: Ausgeliefertsein, Wehrlosigkeit, Angst, Schutzbedürftigkeit. Indem sie den Baum nicht als Rohstoff, z.B. für ein Baumhaus, sondern als Mitgeschöpf betrachten, verbinden sie sich emotional mit ihm. Diese Bezugnahme ist nicht nur Sache der Kindheit, sondern genau das, was Literatur ausmacht. Phantastische Literatur (vgl. Meißner 1989) oder auch Märchen (vgl. Gebhard 2007) beispielsweise spielen mit dieser animistisch-symbolisierenden Eigenart bzw. Fähigkeit des Menschen.

Auch William Wordsworths „I Wandered Lonely as a Cloud“/„The Daffodils“ ist Ausdruck dieser empathischen Wechselbeziehung, die zu evozieren geradezu als Programm der europäischen, aufklärungsskeptischen Romantik gelten kann.

I wandered lonely as a cloud
That floats on high o'er vales and hills,
When all at once I saw a crowd,
A host, of golden daffodils;
Beside the lake, beneath the trees,
Fluttering and dancing in the breeze.

Continuous as the stars that shine
And twinkle on the Milky Way,
They stretched in never-ending line
Along the margin of a bay:
Ten thousand saw I at a glance,
Tossing their heads in sprightly dance.

The waves beside them danced; but they
Out-did the sparkling waves in glee:
A poet could not but be gay,
In such a jocund company:
I gazed – and gazed – but little thought
What wealth the show to me had brought:

For oft, when on my couch I lie
In vacant or in pensive mood,
They flash upon that inward eye
Which is the bliss of solitude;
And then my heart with pleasure fills,
And dances with the daffodils.

Das einsame lyrische Ich⁴ imaginiert die Narzissen nicht distanziert als fremde Phänomene, sondern eignet sie sich als „jocund company“ an, als heitere Gesellschaft, als Mitgeschöpfe.

Die Belebung der Umwelt und die affektive Beziehung zwischen Selbst und Welt ist nicht nur Programm der phantastischen Literatur, der Märchen und der romantischen Naturlyrik, sie ist Programm der Literatur schlechthin. Dabei begegnen wir in der Literatur aber nicht einfach uns selbst, sondern setzen uns auch Fremdheits- und Differenzenerfahrungen aus und verändern uns dadurch. Gundel Mattenklott (2003) beschreibt in diesem Sinne die Beziehung zur Literatur nicht als Selbstbespiegelung, sondern – so im Titel ihres Vortrags – als Blick in „den fremden Spiegel“ (vgl. Decke-Cornill 1999a):

In diesem Spiegel sehen wir uns selbst und doch nicht uns selbst. Wir sehen fremde Menschen mit unserem Gesicht, oder unser Gesicht blickt uns daraus mit fremden Augen an. Alles ist anders an den Spiegelbildern, die das Buch, in das wir hineinschauen, uns zurückwirft, und doch erkennen wir uns selbst darin. Sich solcherart im Fremden spiegeln kann schmerzlich oder beglückend sein – immer ist es im buchstäblichen Wortsinn bildend, denn wir gewinnen ein neues Bild von uns und vom Fremden, Anderen. Unmerklich wird die Lektüre zur Prüfung der Wege unseres Lebens, der, die wir gegangen sind, und der, die wir zu gehen wünschen, fürchten oder nur beabsichtigen. Wir machen eine Erfahrung, ohne selbst zu reisen, ohne selbst in Gefahren und Krisen zu geraten – eine symbolische Erfahrung, eine Erfahrung im geschützten Zwischenbereich der Übergangsphänomene. (Mattenklott 2003)

Literatur ermöglicht uns, aus dem begrenzten Erfahrungsraum unserer Lebenswelt herauszutreten und uns in Andere und Anderes hineinzuversetzen und fordert uns auf, uns auf sie einzulassen. Sie ermöglicht uns „Existenzerhellung“ (Griesheimer 1991: 373) durch Begegnung:

Sein Verhältnis zum Text, zur Welt im Text, zum eigenen Selbst und zum ‚Text der Welt‘ wünscht sich der begegnungswillende Leser weder als zirkulär-affirmatives noch als hierarchisch-oppositionelles, sondern als Gefährtschaft, als dialogisches Ich-Du-Verhältnis. Wenn er liest, dann [...] aus dem Bedürfnis nach ästhetischer und existentieller Erfahrung, nach der anderen Logik der Literatur, nach Selbst- und Weltbegegnung – um Anteil zu nehmen am Menschlichen etwa, oder um sich in seiner problematischen Subjekthaftigkeit erkannt zu fühlen. Wenn er liest, dann ist er bereit, den Text gelten zu lassen, sich einzulassen auf dessen Kunstwirkung wie auf dessen Thema, bereit sogar, sich verwandeln zu lassen. [...] Der die Begegnung wollende Leser bezieht sich auf Texte, als wären sie Personen. Er wählt jene, die ihm ‚etwas zu sagen haben‘, für eine Zeit-

4 Die letzte Strophe des Gedichts macht deutlich, dass dieser subjektivierende Zugang hier Privileg der *leisure class* ist, ein Aspekt, den es sich lohnen könnte, genauer zu betrachten.

lang als Begleitung und tritt in Dialog mit ihnen, indem er ihr existentiales Wissen mit dem seinen vergleicht. Im Autor erkennt er, bei aller Verschiedenheit, den Verbündeten, der gleich ihm aus ist auf Existenzerhellung. (ebd.)

Literatur hält also das Angebot der Selbst- und Fremdbegegnung bereit. „Das personale schließt das existentielle Verstehen mit ein und erhält eben daher eine überindividuelle Relevanz“, schreibt Griesheimer (ebd.: 379) und begründet damit, dass Literaturwissenschaft „nicht nur als allgemeine Textwissenschaft oder als besonderer Fall von Geschichtswissenschaft, sondern auch als Existenzwissenschaft“ zu betrachten wäre. Im Literaturunterricht bietet sich eine vielfältige Chance zur Auseinandersetzung damit, denn Gespräche über Literatur erlauben nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem Text, sondern auch mit verschiedenen Lesarten und Deutungen.

Im Licht dieser Überlegungen erweist sich das Ziel der Standardisierung des Bildungswesens als Gegenprogramm, als Zugriff auf das affektive Band zwischen Selbst und Welt. Für Astrid Albrecht-Heide ist dieser Zugriff ein systematischer Grundzug der europäischen Erziehungswissenschaft, nicht zuletzt auch der Didaktik. Die Objektivierung der Umwelt erlaubt uns Distanzierung und Distanzierung erleichtert uns, uns ‚okkupativ‘ der Umwelt zu bedienen. Dabei bestreitet Albrecht-Heide die Unterstellung, Rationalität und Affektivität seien zweierlei, Menschen besäßen also ein ‚Doppelgehirn‘ (vgl. Nietzsches Kritik oben). Vielmehr betrachtet sie im Rückgriff auf eine These von Ilse Modelmog Rationalität als affektgetrieben:

Eine ‚unserer‘ entscheidenden Handlungsenergien ist Rationalität, die Ilse Modelmog als einen ‚historisch zur Dominanz gekommenen Affekt‘ bezeichnet, der sich selbst als affektfrei definiert. Mit diesem Herrschaftsaffekt halten ‚wir‘ zugleich das *Naive, Wilde, Chaotische* etc., das die Natur repräsentiert, abspaltend von ‚uns‘ weg und setzen ihn als Angstkontrollversuch gegenüber der zu beherrschenden Natur ein. Der Preis, den ‚wir‘ als Herrschende dafür zahlen, ist selbstschädigende Entfremdung von dem, gegenüber dem ‚wir‘ Macht ausüben, auch gegenüber ‚uns‘ selbst. (Albrecht-Heide 2005: 447)

Das bildungspolitische Ziel, emotionale Welt- und Selbstverhältnisse zu überwinden und distanziert-objektivistische Welt- und Selbstverhältnisse herbeizuführen, beherrscht sowohl die naturwissenschaftlichen als auch die sprachlichen Fachdidaktikdiskurse und prägt das schulische Lernen insgesamt. Anthropomorphisierende Weltzugänge werden als irrational und überwindungsbedürftig betrachtet. Literatur wird als subjektivierender Zugang zur Welt entweder beiseite geschoben (vgl. GER) oder auf Standardfähigkeit zugerichtet (vgl. Hubers Vorschlag für den Deutschunterricht) und als „verdinglichtes Bildungsgut oder in die Wissenschaftsimmanenz gezwungenes Material“ (Griesheimer 1991: 373) objektiviert. Dabei werden „personale Erfahrung und Wissenschaftlichkeit“ (ebd.) dissoziiert und „die personale und existentielle Lesehaltung [auch die der Kinder gegenüber der Welt ist dazu zu zählen, H.D-C./U.G.] entweder verleugnet oder kurzerhand dem naiven Lesen zugeschlagen“ (ebd.: 374). Dabei tut sich aus unserer Sicht zwischen ihnen ein unbestelltes Feld auf, das als zentrale Herausforderung der Didaktik begriffen werden sollte: das „Zwischen als didaktischer Ort“ (Decke-Cornill 1999b). Die Konsequenz der Diskreditierung oder Umgehung von

Literatur durch nur objektivierenden Literaturunterricht (und nur objektivierende Literaturwissenschaft) zeigt sich z.B. in den zahllosen Äußerungen von Lehramtstudierenden, denen der Bezug zur Literatur in der Schule und der Universität ausgetrieben wurde und wird (vgl. Decke-Cornill/MacDevitt 2003: 26) – ein seit langem in Kauf genommener Effekt, der nun nur neue Nahrung bekommt.

6. Zur Testbarkeit subjektivierender Kompetenzen

Wir haben einen Bildungsbegriff dargelegt, für den subjektive, einfühlende, ‚ich-nahe‘ (vgl. z.B. Pöppel 2000: 39) Wissensbestände und Erkenntniswege unverzichtbar sind, in den Naturwissenschaften ebenso wie im Literaturunterricht. Die Bildungsstandardisierung aber fordert testbare Lernresultate und legt fest, dass Bildungsstandards in Aufgaben übertragbar und die Ergebnisse mit Hilfe von Testverfahren überprüfbar sein müssen.

In Abschnitt 2 haben wir bereits am Beispiel von Hubers Aufgabenentwurf zu einem Gedicht die Problematik gezeigt, die sich ergibt, wenn subjektive Zugangsweisen in Aufgaben überführt werden, deren Resultate sich für Testverfahren eignen müssen. Mit Rekurs auf die Analyse einer standardfähigen Aufgabe durch Kaspar Spinner (2005) wollen wir diese Inkommensurabilität noch einmal bekräftigen. Spinner betrachtet eine Aufgabe zu einem Sagentext, die von den Lernenden (Grundschüler/innen) ein Geschmacksurteil verlangt: Die Kinder werden gefragt: „Wie findest Du die Sage?“ (ebd.: 89) Die Frage bzw. Aufgabe berührt zwei der im obigen Katalog genannten literarischen Kompetenzen, nämlich die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation, hier: zum Formulieren von Leseindrücken, und die Fähigkeit, Bezüge zum Selbst herzustellen. Sie ist insofern anregend, als sie Einfühlung in Text und Selbst und das Wechselspiel zwischen beiden verlangt, darüber hinaus auch schriftliche Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit.⁵ Der Aufgabe sind Vorgaben hinzugefügt:

Verwende ein Adjektiv (z.B. lehrreich, spannend, grausam, lustig, unterhaltsam, unheimlich usw.)

Begründe Deine Meinung.

Ich finde die Sage _____
weil _____

Inhalt und Form der Antwort werden auf diese Weise gerahmt und kanalisiert und für die Vergleichbarkeit präpariert. Woran wird nun die Qualität der Bearbeitung gemessen, welche Erwartungen („Erwartungshorizont“) werden an die Bearbeitung gestellt? Die Formulierung dazu ist überraschend: „Die Aufgabe erfordert zunächst eine allge-

⁵ Dass die Bearbeitung von Aufgaben nicht nur eine Lösung, sondern auch unter der Hand andere Kompetenzen wie hier z.B. Kompetenz im schriftlichen Ausdruck verlangt, ist ein durchgehendes Problem der aufgabenorientierten Kompetenzprüfung.

meine Einschätzung des Charakters des Sagentextes und verlangt in der Begründung ein Eingehen auf wesentliche Merkmale der wiedergegebenen Ereignisse“ (ebd.: 89). Kaspar Spinner ist zuzustimmen, wenn er zwischen dieser Lösungserwartung und der Aufgabenstellung keinen Zusammenhang sieht. Ähnlich wie in Hubers Aufgaben zum Eichendorff-Gedicht setzt sich hier der Maßstab der Testbarkeit durch. Gegen die explizite Subjektbezogenheit der Aufgabe wird ein Objektbezug hergestellt, der das Thema der Aufgabe verfehlt. „Dieses Umkippen stellt sich bei Verfahren der Leistungsmessung besonders leicht ein, weil man dem Anspruch auf Objektivität gerecht werden muss“ (ebd.: 89). Es ist damit zu rechnen, dass dieser Lapsus in Zukunft vermieden wird, indem von vornherein Fragen zum Geschmacksurteil, zur intuitiven *Response*, zum Angesprochenensein, zum Bezug zur eigenen Lebenswelt usw. einfach nicht mehr gestellt werden. Ergebnisoffene Aufgaben, Fragestellungen, die nicht auf Lösungen aus sind, langfristige und nicht-lineare Lernprozesse, Lernumwege, Suchbewegungen – für all diese Charakteristika von Bildungsverläufen haben Bildungsstandards wenig zu bieten.

Lothar Bredella (2006) ist in seiner Untersuchung des Verhältnisses von Bildungsstandards und ihrer Umsetzung zu ähnlichen Ergebnissen gekommen. Seine Analyse der *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* zeigen, dass die darin entworfenen Aufgaben zum Leseverstehen „wesentliche Aspekte des Leseprozesses nicht berücksichtigen. Ein Grund für diese Schwäche liegt wohl darin, dass die Aufgaben sich nicht an den Einsichten der Lese-, sondern an der Testdidaktik orientieren“ (ebd.: 113). Bei seiner Untersuchung der interkulturellen Bildungsstandards fand er sogar eine Leerstelle vor: „weder Aufgaben noch Testverfahren“ (ebd.: 115) lagen überhaupt vor. Nun haben interkulturelle Lernprozesse mit literarischen vieles gemein, u.a. dass sie langwierig sind, dass es dabei um die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen geht, dass sie sich auf vielfältige sichtbare, aber eben auch unsichtbare Weise zur Geltung bringen können, dass sie der Muße, der Kontemplation, der Einfühlung ebenso bedürfen wie der Reflexion, des Gesprächs, der Fragen und des Widerstreits. Unter dem Diktat der Output- und Testorientierung würden sie verarmen oder trivialisiert.

In der Bildungsstandarddiskussion sind unter der Hand Bildungsziele wie Mündigkeit, Solidarität, Toleranz, Verantwortung, Fremdverstehen etc. entwertet worden. In ihrem beschwörenden Duktus, ihrer Langfristigkeit, ihrem Hoffnungscharakter widersetzen diese sich der Standardisierung. Hartmut von Hentig zitierend verteidigt Lothar Bredella solche Ziele, weil sie „zwar nicht eindeutig messen, was ein Schüler nach einer bestimmten Zeit gelernt haben muss, aber die Richtung der Lehrenden und Lernenden bestimmen: ‚Sie [die Maßstäbe] sollen helfen, beim Entwerfen und Verwirklichen von Bildungsplänen und -einrichtungen in die richtige Richtung zu schauen““ (ebd.: 109). Für den Literaturunterricht liefert die Liste literarischer Kompetenzen in Abschnitt 2 einen Entwurf, der genau dies will: eine Richtung zeigen.

Alle wollen besseren Unterricht – Unterricht, der für die Lernenden bedeutsam und bildend ist. Für dieses Ziel gilt es, so haben subjektorientierte Ansätze in der Didaktik gezeigt, den Lernenden die Gestaltung einer vielseitigen, komplexen Beziehung zu

Selbst und Welt zu ermöglichen. Die Standardisierung durchkreuzt diesen Weg. Sie vertieft die Subjekt-Objekt-Spaltung, ist gleichgültig dem Subjekt gegenüber und trägt dazu bei, dass Schule für viele zu einem noch bedeutungsloseren, noch bildungsferneren Ort wird.

Literatur

- Aissen-Crewet, Meike. 1998. „Das Ästhetische als Erkenntnisprinzip in den Naturwissenschaften.“ In: *ketron* (Journal der Lehrerbildung, Potsdam) 1998 zum „Tag der Fachdidaktiken“: 11-28.
- Albrecht-Heide, Astrid. 2005. „Weißsein und Erziehungswissenschaft.“ In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt (Hgg.). *Mythen, Masken und Subjekte*. Münster: Unrast. 444-459.
- Blumenberg, Hans. 1981. *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boesch, Ernst E. 1980. *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern/Stuttgart/Wien: Huber.
- Bredella, Lothar. 2006. „Bildungsstandards und ihre Umsetzung.“ In: Johannes-Peter Timm (Hg.). *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluationen*. Tübingen: Narr. 105-120.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.
- Combe, Arno & Ulrich Gebhard. 2007. *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen: Budrich.
- Decke-Cornill, Helene. 1999a. „Im Spiegel der Anderen: Vernichtung und Selbstbehauptung in Countee Cullens ‚Incident‘ und Maud Sulters ‚My Blackness My Cloak‘.“ In: Helene Decke-Cornill & Maike Reichart-Wallrabenstein (Hgg.). *Sprache und Fremdverstehen*. Frankfurt a.M.: Lang. 225-237.
- . 1999b. „Das Zwischen als didaktischer Ort.“ In: Gabriele Blell & Brigitte Krück (Hgg.). *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht. Zu Ehren Wilfried Gienows*. Frankfurt a.M.: Lang. 141-153.
- Decke-Cornill, Helene & Renate Luca. 2007. „Filmanalyse und/oder Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt.“ In: Helene Decke-Cornill & Renate Luca (Hgg.). *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche*. München: kopaed. 11-30.
- Decke-Cornill, Helene & Laraine MacDevitt. 2003. „‚People say that life is the thing, but I prefer reading‘ – Anregungen zu einem lebendigen Literaturunterricht auf der gymnasialen Oberstufe.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37.66: 26-32.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Freud, Sigmund. 1912/13. *Totem und Tabu*. *GW* Bd. IX. Frankfurt a.M.: Fischer. 1-194.
- Gebhard, Ulrich. 2001. *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Westdeutscher Verlag: Opladen.

- . 2003. „Die Sinndimension im schulischen Lernen: Die Lesbarkeit der Welt. Grundsätzliche Überlegungen zum Lernen und Lehren im Anschluss an PISA.“ In: Barbara Moschner, Hanna Kiper & Ulrich Kattmann (Hgg.). *PISA 2000 als Herausforderung*. Hohengehren/Baltmannsweiler: Schneider. 205-223.
- . 2005. „Symbole geben zu denken. Sprache und Verstehen im naturwissenschaftlichen Unterricht.“ In: Corinna Hößle & Kerstin Michalik (Hgg.). *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens*. Hohengehren: Schneider. 48-59.
- . 2007. „Phantasie und Symbol. Zur Bedeutung anthropomorpher Naturinterpretationen in Märchen.“ In: Beate Laudenberg & Karl Heinz Köhler (Hgg.). *Märchenhafte Tier- und Pflanzenwelt*. Hohengehren: Schneider. [im Druck].
- Gebhard, Ulrich, Patricia Nevers & Elfriede Billmann-Mahecha. 2003. „Moralizing Trees: Anthropomorphism and Identity in Children's Relationship to Nature.“ In: Susan Clayton & Susan Opatow (Hgg.). *Identity and the Natural Environment*. Cambridge, MA: MIT Press. 91-112.
- Griesheimer, Frank. 1991. „Begreifen, was uns betrifft: Über personales und existentielles Verstehen in der Literaturwissenschaft.“ In: Frank Griesheimer & Alois Prinz (Hgg.). *Wozu Literaturwissenschaft?* Tübingen: Francke. 365-382.
- Huber, Ludwig. 2005. „Standards auch für die ‚weichen‘ Fächer? Das Beispiel ‚Gedichte im Deutschunterricht‘.“ In: *Standards. Friedrich Jahresheft XXIII*: 105-107.
- Jahoda, Gustav. 1958. „Child animism: I. A critical survey of cross-cultural research.“ In: *Journal of Social Psychology* 47: 197-212.
- Küster, Lutz. 2006. „Auf dem Verordnungswege. Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40.81: 18-21.
- Lévi-Strauss, Claude. 1968. *Das wilde Denken*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mähler, Claudia. 1995. *Weiß die Sonne, dass sie scheint? Eine experimentelle Studie zur Deutung des animistischen Denkens bei Kindern*. Münster: Waxmann.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Beltz.
- Mattenkloft, Gundel. 2003. „Literatur – der fremde Spiegel. Lesen, Erzählen, Erfinden und Verstehen bei Kindern.“ Vortrag am 18.3.2003, gehalten im Rahmen des Kreuzberger Bildungsforums an der Lenau-Schule Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Meißner, Wolfgang. 1989. *Phantasik in der Kinder- und Jugendliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Pauen, Sabina. 1996. „Wie klassifizieren Kinder Lebewesen und Artefakte? Zur Rolle des Aussehens und der Funktion von Komponenten.“ In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 28.1: 20-32.
- Piaget, Jean. 1978 [1926]. *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pöppel, Ernst. 2000. „Drei Welten des Wissens: Koordination einer Wissenswelt.“ In: Christa Maar, Hans-Ulrich Obrist & Ernst Pöppel (Hgg.). *Weltwissen, Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild*. Köln: DuMont. 21-39.

- Rumpf, Horst. 1991. „Erlebnis und Begriff. Verschiedene Weltzugänge im Umkreis von Piaget, Freud und Wagenschein.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37: 329-346.
- Spinner, Kaspar H. 2005. „Der standardisierte Schüler: Wider den Wunsch, Heterogenität überwinden zu wollen.“ In: *Standards. Friedrich Jahresheft XXIII*: 88-91.
- Steinbrenner, Marcus. 2002. „Virtuelle Konferenz zum Thema ‚Literarische Kompetenz‘ vom 30.09.02 bis 20.10.02 an der PH Heidelberg.“ <http://www.ph-heidelberg.de/org/lesesoz/konferenz1.htm>. (26.8.2006)
- Vincze, László & Flóra Vincze. 1964. *Die Erziehung zum Vorurteil*. Wien et al.: Europa Verlag.
- Vollmer, Helmut Johannes. 2006. „Bildungsstandards von oben, Bildungsstandards von unten.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40.81: 12-16.