

Dürfen Kinder Naturphänomene beseelen?

GEDANKEN ZUR PSYCHISCHEN FUNKTION VON ANTHROPOMORPHISMEN UND ZUM UMGANG DAMIT IM BIOLOGIEUNTERRICHT VON ULRICH GEBHARD

Anthropomorphismen gelten in der biologischen Verhaltensforschung (zu Recht) als unangemessene Vermenschlichungen. Trotzdem ist die Fähigkeit, auch nicht-menschliche Objekte (Tiere, Pflanzen, Gegenstände) gewissermaßen zu beseelen (Animismus), eine Eigenschaft der menschlichen Psyche, die sich deutlich bei Kindern, aber auch in modifizierter Form bei Erwachsenen zeigt und die mit dem verhaltensbiologischen Verdikt des Anthropomorphismus nicht abgetan ist. In anthropomorphen bzw. animistischen Weltdeutungen offenbart sich nämlich nicht nur eine kognitive Interpretation der Welt, sondern zugleich auch eine affektive Beziehung zu ihr. Die biologiedidaktische Forderung, daß Anthropomorphismen möglichst schon während der Grundschulzeit abzubauen seien, sollte daher neu bedacht werden. Das heißt jedoch nicht, daß die verhaltensbiologische Position, daß Tiere ein je arteigenes Verhaltensrepertoire haben, das es zu beachten bzw. auch zu achten gilt, in Frage zu stellen ist. Vielmehr sollen die psychologischen Bedingungen, die dem anthropomorphen bzw. animistischen Denken zugrunde liegen und die bei pädagogischen bzw. didaktischen Entscheidungen mitbedacht werden müssen, reflektiert werden.

In der hier abgedruckten Geschichte einer 13jährigen Schülerin wird der Spitzwegereich Johann zweifelsohne anthropomorph interpretiert. Wie soll der Biologielehrer damit umgehen? Soll er die hier zum Ausdruck kommenden Anthropomorphismen «abbauen», soll er sie, ohne weiter darauf einzugehen, dulden, oder kann er gar diesen Schüleraufsatz, in dem ja auch immerhin eine affektive Beziehung zum Unterrichtsgegenstand deutlich wird, als willkommene Ergänzung oder Bereicherung seines biologischen Unterrichts begrüßen?

Beseelung der Dinge

Das anthropomorphe Denken ist unter diesem Ausdruck in der Psychologie relativ wenig untersucht; es gehört zu dem Komplex, den Piaget «animistisches Denken» genannt hat. Piaget meint damit eine kindliche Haltung gegenüber der Welt, die davon ausgeht, daß die äußeren Objekte (d. h. Menschen, Tiere, Pflanzen, Steine, Gebrauchsgegenstände usw.) so ähnlich oder gar gleich sind wie es selbst. Animis-

mus ist danach die «Tendenz, die Körper als lebendig oder mit Absichten ausgestattet zu betrachten» (Piaget 1978, S. 143). Die Dinge werden gleichsam «beseelt», wobei die Erfahrung der eigenen Gefühlshaftigkeit, der eigenen Intentionalität, eben der Beseeltheit, auf andere, dem Ich fremde Objekte projiziert wird. Bereits Piaget charakterisiert so das animistische Denken gewissermaßen als «falsches Bewußtsein», das das Kind freilich in unserer Kultur bis etwa zur Pubertät überwunden haben soll. Freilich ist es ein Bewußtsein, das dem kindlichen Denken adäquat ist: Es ist das Weltbild des egozentrischen Kindes, das so auf eine ihm gemäße Weise die Welt systematisiert und deutet bzw. ihr eine Bedeutung gibt. Piaget entlehnt den Begriff Animismus aus der Ethnologie, wo es das Weltbild archaischer Kulturen kennzeichnet, in denen ebenfalls nicht menschliche Objekte mit Geist, Absicht und Persönlichkeit ausgestattet sind. Der Totemismus ist dafür ein geeignetes Beispiel. Piaget führte ausgedehnte Untersuchungen zum animistischen Denken durch. Er untersuchte Kinder im Alter von 3 bis 13 Jahren und stellte eine charakteristische, in Phasen verlaufende Abnahme der animistischen Denkweise fest.

Ein wesentlicher Zug des animistischen kindlichen Weltbildes ist ein gewissermaßen universaler Moralismus. Das Kind begreift «die Welt als eine Gesellschaft von Lebewesen, die moralischen und sozialen Gesetzen gehorchen» (Piaget 1978, S. 176). Entsprechend der egozentrischen Haltung sind das dann natürlich Lebewesen, die letztendlich dem Wohl des eigenen Ich dienen «wollen» bzw. sollen. Die persönlichen Erfahrungen mit sich und der Welt werden gewissermaßen verallgemeinert und auf die begegnende Umwelt ausgedehnt. Dieses erste Weltbild des Kindes wird mit der Wirklichkeit konfrontiert und so in einem fortschreitenden Entwicklungsprozeß korrigiert. In der Entwicklungspsychologie von Piaget ist das die Entwicklung vom frühkindlichen Egozentrismus zur realitätsgerechten Erkenntnis, d. h. auch Anerkennung der äußeren Welt. Die kognitive Stufe des Animismus wird so durch zunehmende Dezentrierung überwunden. «Damit man zu einer solchen objektiven Schau der Dinge kommt, muß der Geist sich entsubjektivieren, muß er seine angeborene Egozentrität überwinden. Wir haben, so glauben wir, gezeigt, daß das eine Operation ist, die dem Kind alles

andere als leicht fällt» (Piaget 1978, S. 188). Daß Kinder also noch keine feste Grenze zwischen den Dingen der äußeren Welt und dem eigenen inneren Erleben ziehen, entspricht auch, wie noch näher zu zeigen sein wird, den theoretischen Annahmen der Psychoanalyse. Die Fähigkeit zur psychischen Repräsentanz von äußeren Nicht-Ich-Objekten ist ein wesentlicher Reifungsschritt. Was außen und was innen ist, muß erst noch durch (z. T. auch schmerzhafte) Erfahrung mit der Realität geschieden werden. Die Anstrengung und Ernsthaftigkeit dieses affektiven und kognitiven Prozesses kann kaum überschätzt werden. 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 seine 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. So haben eben Kinder die animistische Tendenz, auch nicht-menschliche Gegenstände zu beseelen. Natürlich nehmen die Gegenstände auf diese Weise quasi menschliche Gestalt bzw. Eigenschaften an; die Welt wird von einem egozentrischen Standpunkt aus magisch-anthropomorph interpretiert: Alles ist so wie ich. Die Sonne scheint, weil sie lieb ist; der Tisch ist böse, weil er mich gestoßen hat; wenn jemand pustet, fliegt der Schmerz weg. Wenn ein sechsjähriger Junge feststellt: «Die Wolken bewegen sich, weil sie Regen bringen wollen.» – «Der Ball springt von der Wand zurück, damit man ihn auffangen kann. Die Holzkugel tut es nicht, weil sie zu dumm ist», projiziert er eigene psychische Anteile auf die Dinge und lernt sowohl sich selbst als auch die Dinge dabei kennen. Dies führt bei fortschreitender Entwicklung zu einer Trennung von innen und außen, von Ich und Welt.

Daß Kinder die Welt nicht nur anthropomorph bzw. personal trotz vorherrschender animistischer Sichtweise deuten, liegt vor allem daran, daß Kinder in dieser Altersstufe selbst noch keine in sich geschlossene personale Identität haben wie Erwachsene und insofern eine solche auch nicht auf äußere Objekte projizieren können. Das Bewußtsein seiner selbst wächst in dem

Johann, der Spitzweggerich

-1-

„Hallo Tami, ich heiÙe Johann. Und ich bin ein Spitzweggerich erster Klasse. Da es August ist, bleibe ich in meinem demonten Billa. Aber was mache ich da, eigentlich wollte ich auch ja meinen Tagesablauf in einem Stein mitritze auf dem Schulhof der Integrierten Gesamtschule Linder schulden. Am besten fange ich mit 7⁰⁰ Uhr an, denn dann mache ich ja sowieso erst auf. Also los geht's:

„Dong, dong, dong, dong, dong, dong, dong, wecheln mich die Pfaffen der Sankt Martins-Kirche auf. Ich röhle mich, trinke meinen Schluck Honigtau und warte auf die Nachrichtenflüge. Während ich so warte, sehe ich, wie immer mehr Schüler in Richtung Schuleingang gehen. Ah, da kommen auch diese zwei lamagraarigen Typen, die jedem Morgen eine Runde um die Schule drehen. Jetzt könnte sie aber bald kommen, die Nachrichtenflüge! — Aber was ist das?! Der wind doch nicht ... der kann doch nicht ...! Quab! Quab! Quab! Da ist doch einer von diesen lamagraarigen Vollblütern, diesen blöden Weinbergschmeckern, mitten auf mich draufgekatzt! Majja, aber danam bin ich ja schon gewöhnt, denn das passiert ja mindestens fünfmal die Woche. Die Herrschen haben

aber auch Quadratlatzchen, wenn ich da am meine kleinem zarten Stengelchen denke ...
„Doo, doo, endlich kommt die Nachrichtenflüge von der ich alle neuesten Nachrichten des Tages erfahre. Sie erzählt mir, daß sich eine große Horde Kinder (auch Klasse genannt) mit zwei Lehrern und einer Lehrerin meinem Stein nähert. Da sehe ich die Klasse auch. Gott sei Dank teilen sie sich am Anfang des Haushofes in kleine Gruppen auf. Wahrscheinlich spielen sie wieder eins von dem Spielen, die sie Halle nennen, denke ich, denn ich sehe, daß sie weiÙe Bälle in dem Kasten halten. Blödsinnig merke ich, wie sich zwei Mädchen in meine Richtung bewegen. Da, ein blühendes Spitzweggerich, muß die eine. Am besten sage ich auch jetzt schon mal tschüß, denn ich glaube, daß ich auch nicht mehr lange von mir erzählen kann. Da haben mich schon die Säger der einem gepack, ich spüre wie sie mich aus der Erde zieht, dann werde ich ohnmächtig...!)

P.S. Zwei Tage später wurde Johann auf der Mülldeponie im Altwannbichem von einem Müllberg begrabem.

MaÙe, wie der Mensch die andersartige Realität der auÙer ihm existierenden Objekte anerkennen muß. Insofern kann wohl gesagt werden, daß Kinder (und auch Erwachsene) in der Auseinandersetzung mit äußeren Gegenständen auch sich selbst kennenlernen bzw. daß sich beide Prozesse gegenseitig fördern (vgl. Gebhard 1988). Piaget geht noch einen Schritt weiter: Er behauptet nämlich, daß die animistische Weltansicht bei zunehmender Selbst- und Weltkenntnis abnimmt: «Im gleichen MaÙe, wie sich das Kind seiner Persönlichkeit klar bewußt wird, spricht es den Dingen eine

derartige Persönlichkeit ab. Im gleichen MaÙe, wie es seine eigene subjektive Tätigkeit entdeckt und spürt, wie schwierig es ist, deren Inhalt erschöpfend zu verstehen, spricht es den Dingen das Selbstbewußtsein ab» (Piaget 1978, S. 195).

Es gibt eine Reihe von Autoren, die darauf hinweisen, daß die animistische und anthropomorphe Denkweise sich nicht plötzlich mit etwa 11 oder 12 Jahren in Luft auflöst. Oerter schreibt in seiner bekannten Entwicklungspsychologie: «Diese Physiognomie der Dinge verschwindet für den Menschen nie ganz. Sie wird nur im Laufe der Entwicklung durch die sachliche Dingerkenntnis ergänzt. Auch für den Erwachsenen gibt es Augenblicke, wo die Dinge eine Physiognomie besitzen. Dies ist besonders in Zuständen gesteigerter Affektivität der Fall. Eine Landschaft wirkt auf uns triste, freundlich, erhebend, gewaltig ...» (Oerter 1973, S. 313). Oerter weist sogar darauf hin, daß die Erziehung dafür sorgen soll, daß die animistische Qualität des kindlichen Weltbildes nicht verlorengeht. «Auch heute noch legt man in der Erziehung und Bildung Wert darauf, daß die im frühkindlichen Alter beherrschende Art des Sehens und Erlebens nicht verlorengeht» (Oerter 1973, S. 313).

Und bereits David und Rosa Katz, die in ausführlich dokumentierten «Gesprächen mit Kindern» auch das magische, animistische, anthropomorphistische Weltbild ihrer Kinder untersuchten, stellten zwar eine deutliche Abnahme dieses Denkens bei

Schuleintritt fest, vermuten aber auch einen Fortbestand dieser Haltung im Erwachsenenalter. «Nach unseren bisherigen Beobachtungen scheint die straffere Zucht des Denkens, wie sie mit dem Schuleintritt beginnt, dem magischen Denken des Kindes Abbruch zu tun und soll das ja auch, aber das magische Denken weiß dann schon neue Schlupfwinkel in der Seele zu finden; schließlich: wer weiß sich selbst als gebildeter Kulturmensch von einem letzten Rest magischen Denkens ganz frei?» (Katz 1928, S. 255).

Es ist wohl davon auszugehen, daß es das animistisch-magische Denken in allen Altersstufen gibt, ja daß möglicherweise auch bei Erwachsenen nur eine «dünne Schicht vor dem Magischen» (Vincze/Vincze 1964) besteht. Sehr zugespitzt könnte man sagen, daß es gewissermaßen zu dem historischen Programm der Naturwissenschaften – und natürlich auch des naturwissenschaftlichen Unterrichts – gehört, diese dünne Schicht zu stärken.

Abbau des Animismus durch die Schule?

Die naturwissenschaftliche Fachdidaktik hat diese psychologischen Zusammenhänge sehr wohl zur Kenntnis genommen, allerdings mit zwei bemerkenswerten Modifikationen bzw. Zusätzen: Zum einen geht sie davon aus, daß der animistische

Zug im kindlichen Denken ab Beginn der Grundschulzeit geradezu «verblüffend» abnimmt. Piaget hatte, wie bereits ausgeführt, das Ende des animistischen Denkens erst zu Beginn der Pubertät angenommen. In der Tat gibt es inzwischen einige neuere Studien, die an den zeitlichen Angaben von Piaget zweifeln lassen (im Rahmen der Biologiedidaktik siehe z. B. Hofmeister 1982, Hedewig 1988). Bereits in den vierziger Jahren gab es in den USA eine sogenannte «Animismus-Kontroverse», die allerdings im Ergebnis eher die Befunde von Piaget bestätigte (Strauss 1951). Möglicherweise hängt die zeitliche Verschiebung auch mit der zweiten Modifikation seitens der Didaktik zusammen: Aufgabe der Schule, vornehmlich der Grundschule, und hier in erster Linie des naturwissenschaftlichen Aspekts des Sachunterrichts, sei es nämlich, das magische, animistische, anthropomorphisierende Denken der Kinder abzubauen. Hierzu einige Zitate aus fachdidaktischer Literatur: «Dem naturwissenschaftlichen Unterricht kommt dabei eine unterstützende Funktion zu, z. B. beim Abbau der affektiven Identifikation der Kinder mit den Dingen, bei kindlichen Formen der Anthropomorphisierung, Personifikation oder Allegorisierung von Pflanzen und Tieren» (Bäumli-Rosnagel 1979, S. 57 f.). – «Der Grundschullehrer hat die nicht leichte, aber dankbare Aufgabe, das Kind aus seiner Rolle der Identifikation herauszuholen, d. h. die Anthropomorphisierungen abzubauen und durch ein ech-