

Küster, Lutz

Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht?

Ausgewählte theoretische Fundierungen

Küster, Lutz [Hrsg.]; Lütge, Christiane [Hrsg.]; Wieland, Katharina [Hrsg.]: *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie - Empirie - Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt, M. : Lang 2015, S. 15-32. - (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; 52)



Quellenangabe/ Reference:

Küster, Lutz: Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen - In: Küster, Lutz [Hrsg.]; Lütge, Christiane [Hrsg.]; Wieland, Katharina [Hrsg.]: *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie - Empirie - Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt, M. : Lang 2015, S. 15-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128617 - DOI: 10.25656/01:12861

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128617>

<https://doi.org/10.25656/01:12861>

in Kooperation mit / in cooperation with:



PETER LANG

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lutz Küster / Christiane Lütge / Katharina Wieland
(Hrsg.)

Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht

Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven



PETER LANG
EDITION

Lutz Küster / Christiane Lütge / Katharina Wieland (Hrsg.)

Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht

Der Band befasst sich mit dem Stellenwert literarisch-ästhetischen Lernens im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Kann literarisch-ästhetisches Lernen einen eigenen Bildungswert und einen Platz in schulischen Curricula beanspruchen? Dieser Frage widmen sich – in zumeist affirmativer Weise – die Beiträge dieses Buches. Sie richten den Blick auf die Spezifik literarisch-ästhetischen Lernens generell, auf das didaktische Potenzial einzelner Genres und Gegenstände sowie auf unterrichtsmethodische

Aspekte. Darüber hinaus liefert der Band auf der Basis empirischer Erhebungen auch Einblicke in Lernerhaltungen und Lernprozesse im genannten Feld.

Die Herausgeber

Christiane Lütge leitet den Bereich der Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der LMU München.

Lutz Küster und Katharina Wieland vertreten die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der HU Berlin.

Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht

KOLLOQUIUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Herausgegeben von Daniela Caspari,
Lars Schmelter, Karin Vogt und Nicola Würffel

BAND 52

*Zu Qualitätssicherung und Peer Review
der vorliegenden Publikation:*

Die Qualität der in dieser Reihe
erscheinenden Arbeiten wird
vor der Publikation durch
alle vier Herausgeber der Reihe geprüft.

*Notes on the quality assurance
and peer review of this publication:*

Prior to publication,
the quality of the work
published in this series is reviewed
by all four editors of the series.

Lutz Küster / Christiane Lütge / Katharina Wieland
(Hrsg.):

Literarisch-ästhetisches
Lernen im
Fremdsprachenunterricht
Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Instituts für Romanistik der Humboldt-Universität zu Berlin und des Romanistenverbandes (DRV).

Umschlaglogo:
Christoph Baum

ISSN 1437-7829
ISBN 978-3-631-65393-7 (Print)
E-ISBN 978-3-653-04644-1 (E-Book)
DOI 10.3726/ 978-3-653-04644-1

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2015
Alle Rechte vorbehalten.
Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Lutz Küster

Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen

Zielsetzungen ästhetisch-literarischen Lernens können in Zeiten der Kompetenzorientierung nicht mehr per se eine Daseinsberechtigung in fremdsprachendidaktischen Kontexten beanspruchen. Gleichwohl ist die Zahl ihrer Verfechter nicht gering. Doch welche Argumente sprechen für eine Berücksichtigung literarisch-ästhetischer Gegenstände im Fremdsprachenunterricht? Dieser Frage geht der vorliegende Beitrag nach. Dabei rekurriert er auf bekannte Begründungslinien aus Theorien ästhetischer Bildung und Fremdsprachendidaktik, aber auch auf hierzulande noch wenig rezipierte Forschungstendenzen anglophoner Studien der *Applied Linguistics*.

1 Einleitung und Problemaufriss

Im vorliegenden Band zeigen verschiedene Beiträge im Einzelnen auf, wie sich literarisch-ästhetische Texte für den Fremdsprachenunterricht nutzen lassen, trotz oder gerade auf der Basis der bildungspolitischen Vorgaben zur Kompetenzorientierung. Quer zu den Einzelbeiträgen sollen hier die bildungs- und lerntheoretischen Fundamente ästhetisch-literarischen Lernens in den Blick genommen werden, um Antworten auf die Titelfrage geben zu können, die jenseits individueller Vorlieben von Lehrkräften eine gewisse Allgemeingültigkeit beanspruchen können. Wenn weiterhin literarische Werke im schulischen Fremdsprachenunterricht behandelt werden, so mag das daran liegen, dass Lehrende sich an dem orientieren, was sie im Studium gelernt haben, und hier nehmen Literatur und Literaturwissenschaft traditionell einen großen Raum ein. Auch spielt in vielen Fällen sicherlich eine persönliche Begeisterung für Literatur oder Film eine große Rolle. Doch selbstverständlich reichen derartige Begründungen für einen Unterricht, der zugleich den Ansprüchen einer Schüler- und einer Kompetenzorientierung folgen möchte, nicht aus. Verfügen – so ist vielmehr zu fragen – ästhetisch-literarische Gegenstände über ein didaktisches Potenzial, das sie im Vergleich zu anderen in einem Maße wertvoll macht, das ihre unterrichtliche Behandlung erstrebenswert oder womöglich gar unverzichtbar macht? Und wenn ja, worin besteht dieser Mehrwert? Sich hierüber Rechenschaft abzulegen, erscheint vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Rahmenvorgaben besonders wichtig. Denn in ihnen kommen die Begriffe ‚literarisch‘ oder

gar ‚ästhetisch‘ kaum vor, was darauf hindeutet, dass einschlägige Gegenstände und auf sie bezogene Praktiken im Kontext von Fremdsprachenunterricht ein Legitimationsproblem haben.

Sowohl in den Bildungsstandards des Mittleren Schulabschlusses (KMK 2003) als auch in den deutlich jüngeren Abiturstandards der weitergeführten Fremdsprache (KMK 2012) findet man das Wort ‚Ästhetik‘ oder ‚ästhetisch‘ jeweils nur an einer einzigen Stelle. In ersteren wird zwar unter der Zielvorgabe einer aktiven „Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben“ die Notwendigkeit betont, „auch Themen- und Handlungsfelder in ihrer literarischen bzw. ästhetischen/gestalterischen Qualität erfahrbar“ (KMK 2003: 8) zu machen, ansonsten aber lassen sie vor allem einen utilitaristischen Zugang erkennen. Letzteres zeigt sich u. a. dort, wo die Wichtigkeit internationaler Kooperation und globalen Wettbewerbs hervorgehoben wird; in jenem Passus folgen zudem Stichwörter wie ‚Kompetenz‘, ‚lebenslanges Lernen‘ oder ‚Anwendungsbezug‘ (vgl. ebd.: 6). Lediglich in Bezug auf die interkulturellen Kompetenzen kommen Aspekte der Persönlichkeitsbildung stärker in Betracht (vgl. ebd.). In den Abiturstandards wiederum findet sich ebenfalls nur ein einziger expliziter Hinweis auf die Dimension des Ästhetischen, nämlich in einem Aufgabenbeispiel aus dem Bereich des Französischunterrichts zu Proust, wo in sehr vorsichtiger Formulierung die Möglichkeit aufgezeigt wird, „den ästhetischen Anspruch des Textes [...] im Ansatz zu erkennen“ (KMK 2012: 355). Immerhin wird dort ein im Vergleich zu den Bildungsstandards der Sek. I erweitertes Verständnis von Text- und Medienkompetenz zum Ausdruck gebracht, das auf das „Verstehen und Deuten von kontinuierlichen und diskontinuierlichen – auch audio- und audiovisuellen – Texten in ihren Bezügen und Voraussetzungen“ gerichtet ist. Der genannte Kompetenzbereich umfasst – so ist ferner zu lesen – „das Erkennen konventionalisierter, kulturspezifisch geprägter Charakteristika von Texten und Medien, die Verwendung dieser Charakteristika bei der Produktion eigener Texte sowie die Reflektion des individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses.“ (ebd.: 23) Obwohl literarische und nicht-literarische Texte zumeist in einem Atemzug genannt werden, wird punktuell sehr wohl die Spezifik literarischen Lernens hervorgehoben. So heißt es etwa, dass „Werke der Literatur, Filme, thematisch relevante Werke der darstellenden Kunst [...] spezifische Zugänge zu unterschiedlichen individuellen, universellen und kulturspezifischen Sichtweisen“ (ebd.: 10) eröffnen.

Es bleibt insgesamt jedoch zu fragen, ob sich das Literarisch-Ästhetische gegen die dominante Zweckrationalität schulischer Standard- und Outputorientierung wird behaupten können. Kann es womöglich sogar eine ‚Ehe‘ mit dieser eingehen? Wolfgang Zydaitis z. B. argumentiert in diese Richtung, wenn er an die Fremdsprachendidaktik appelliert, sich auch im Blick auf die so genannten weichen

Kompetenzen auf die Herausforderungen der bildungspolitisch gewollten Output- und Ergebnisorientierung einzustellen. Er schreibt (2005: 279):

Die Fremdsprachendidaktik ist aufgerufen, die Leistungsfähigkeit und die Grenzen des real existierenden Fremdsprachenunterrichts empirisch aufzuzeigen: für die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, für das interkulturelle Lernen und die ästhetisch-imaginative Zielkategorie dieser Fächer. Wenn Fragen dazu kommen, sollten wir (empirisch gesehen) nicht nackt dastehen. Ich fürchte, die Literaturdidaktik und die Didaktik des Fremdverstehens müssen sich sehr bewusst auf das outputorientierte Denken einstellen, wenn sie ihre bisherige Rolle im fremdsprachlichen Curriculum behaupten wollen.

Insbesondere an dem Postulat der empirischen Überprüfbarkeit von Lernergebnissen scheiden sich bekanntlich jedoch die Geister. Einige Fremdsprachendidaktiker, zu denen auch ich mich zähle (vgl. u. a. Küster 2004, 2006), vertreten die Auffassung, dass schulisch vermittelte Bildung und Erziehung sich nicht in dem erschöpfen dürfe, was prüfbar ist. Andere hingegen sind eher bereit, auf nicht abprüfbare Ziele und Inhalte gänzlich zu verzichten. Eine dritte Position wiederum wird in dem Versuch deutlich, einen eigenen Kompetenzbereich literarischer oder literarisch-ästhetischer Kompetenzen zu modellieren, ihn in ein Stufenmodell zu überführen und so die Grundlagen für eine kriteriengeleitete Bewertung zu legen.¹ Die Absicht ist klar: Es geht darum, literarisch-ästhetischem Lernen auch in der gegenwärtigen bildungspolitischen Landschaft zu eigenständiger Geltung zu verhelfen und sein Abgleiten in die Bedeutungslosigkeit zu verhindern.

Mir ist diese Haltung zu defensiv. Vieles von dem, was in schulischem Unterricht angestoßen wird, zeigt und entfaltet sich – im Guten wie im Schlechten – oft erst mit deutlicher Verzögerung im Rahmen eines lebenslangen Lernens und kann nicht kurzfristig abgerufen werden. Gerade nicht normierbare und daher nicht in engerem Sinne mit der Standardorientierung kompatible Bildungsinhalte und -prozesse haben einen eigenständigen Gültigkeitsanspruch. Dies soll im Zentrum des ersten Teils meiner Erörterungen stehen, in denen es um den Stellenwert des Ästhetischen in Kontexten schulischer Bildung und schulischen Lernens geht. Es zählt zum Wesen des Ästhetischen insgesamt und von Kunst und Literatur im Besonderen, dass es einen Autonomieanspruch geltend machen kann, der es vor jeder externen Indienstnahme schützt. Seine Selbstzweckhaftigkeit bedeutet im Anschluss an Kant (1790) jedoch keinesfalls Beliebigkeit und Nutzlosigkeit. Eine

1 In diesem Sinne sind die Modelle literarischer Lesekompetenz u. a. von Eva Burwitz-Melzer (2007, vgl. auch dies. 2005, 2006), die Ansätze von Andrea Rössler (2007, 2010) und Carola Surkamp (2012) zu verstehen.

spezifische Funktionalität oder Zweckdienlichkeit wird in fremdsprachdidaktischen Schriften der Behandlung ästhetisch-literarischer Gegenstände vor allem in Bezug auf vier Felder zugeschrieben:

- der Förderung interkultureller Kompetenzen bzw. interkultureller Bildung,
- der Förderung von Phantasie und Kreativität im Geiste des Humanismus und der Subjektorientierung,
- der Anbahnung einer Text- und kritischen Medienkompetenz sowie letztlich
- der Verfolgung sprachlicher Lernziele.

In diese vier Teilaspekte gegliedert, widmet sich der zweite Teil meiner Ausführungen den Fragen der spezifischen Nützlichkeit ästhetisch-literarischen Lernens. Es wäre allerdings ein Trugschluss, wollte man diese verschiedenen Zielbereiche als streng voneinander getrennt sehen. Es ist vielmehr so, dass sie eine Fülle von Überschneidungen aufweisen, ebenso wie die Trennung zwischen Selbstzweckhaftigkeit und Zweckdienlichkeit des Ästhetischen auf der übergeordneten Ebene der Gliederung lediglich Orientierungsmarken darstellen und keinerlei Ausschließlichkeit implizieren. Die Zusammenhänge sind sehr komplex und übersteigen bei weitem das, was sich im vorgegebenen Rahmen erschöpfend erörtern ließe. Es soll im Folgenden lediglich versucht werden, Schlaglichter auf die Breite des thematischen Horizonts zu werfen und einige Begründungslinien erneut oder neu ins Bewusstsein zu heben. Die bekannteren Argumentationslinien sollen zudem nur kurz grob skizziert werden, um den weniger etablierten mehr Raum zu lassen.

2 Zur Zweckfreiheit des Ästhetischen und dem Stellenwert ästhetischer Bildung

In Diskursen des Alltagslebens haftet der Rede vom Ästhetischen schnell etwas Elitäres an. Vermutlich hat der Begriff es nicht zuletzt auch deswegen schwer, in Kontexten von Bildung und Unterricht eine hohe Akzeptanz zu finden. Gemeinhin wird ästhetische Bildung gewiss von vielen nach wie vor als Reservat so genannt höherer Bildungsanstalten angesehen. In Bildungstheorie und Didaktik hingegen dominiert ein sehr viel weiteres Verständnis, das auch hier zugrunde gelegt werden soll. Ästhetik begegnet uns schließlich in einer unüberschaubaren Vielfalt von Erscheinungen des Alltagslebens, in der architektonischen Gestaltung unserer Lebensräume, im Outfit bzw. in der Kleidung unserer Mitmenschen, im Design von Gebrauchsgegenständen, in der omnipräsenten Werbung, in allen medialen Darstellungsformen, um nur einige summarisch zu nennen. Vom Wortursprung abgeleitet, meint Ästhetik zunächst nur Wahrnehmung, insofern ist sie gegenstandsneutral. Aus diesem Grunde habe ich bei ästhetischem Lernen

grundsätzlich den gesamten Komplex ästhetischer Urteilsprozesse vor Augen. Im Folgenden werde ich mich allerdings auf den Umgang mit im engeren Sinne kunsthaft verfassten Gegenständen und hierbei wiederum vor allem auf sprachlich-literarische Aspekte konzentrieren. Die Grenzlinien indes zwischen visuellen, audiovisuellen, musischen und rein sprachlichen Artefakten sind in Zeiten digitaler Medienformate sehr brüchig geworden. Denken wir nur an Videoclips oder Songs mit künstlerischem Anspruch, aber auch an *bandes dessinées* und *graphic novels*. Die folgenden Betrachtungen werden nicht auf die einzelnen Genres und Subgenres und ihre unterrichtliche Behandlung eingehen, sondern nach der Spezifik ästhetischer und literarischer Rezeption und Produktion sowie der mit ihnen verbundenen Lernprozesse fragen.² Hierzu jedoch sei vorab ein kurzer Blick auf Theorien des Ästhetischen und Ästhetischer Bildung geworfen.

Selbst neuere Schriften zur Ästhetischen Bildung – so z. B. Dietrich et al. (2012), Fuchs/Koch (2010) oder Richter-Reichenbach (2011) – rekurren häufig explizit auf die ästhetischen Theorien von Baumgarten, Kant und Schiller. Bei Baumgarten (1988: 52 f.) finden wir bereits ein Verständnis begründet, das dem Ästhetischen den Wert eines eigenen, auf sinnlicher Erkenntnis beruhenden Weltzugangs beimisst. Ohne von Erkenntnis zu sprechen, knüpft Kant in „Kritik der Urteilskraft“ hieran an. Das Wesen ästhetischer Anschauung liegt für ihn in einem „interesselosen Wohlgefallen“ (Kant 1990: 40–48), der ästhetischen Urteilskraft wiederum schreibt er eine „Zweckhaftigkeit ohne Zweck“ (ebd.: 66) zu.³

Bernd Kleimann wählt den Begriff des ästhetischen Weltverhältnisses, unter dem er „das Ensemble aller Praktiken, Gegenstände und Strukturen, die für den Bereich des Ästhetischen konstitutive Funktion besitzen“ subsumiert. „Ausschlaggebend ist dabei der Gedanke,“ so führt er weiter aus, „dass sich das Feld des Ästhetischen konstituiert, indem wir zur Welt (und zu uns) in ein besonderes Verhältnis treten, dessen Interesse der *sinnlich-sinnhaften* Seite der Welt gilt und

-
- 2 In fremdsprachendidaktischen Kontexten stehen traditionell mehr die Rezeption und die auf sie gegründeten mündlichen Anschlusskommunikationen im Vordergrund. Gleichwohl haben sich bekanntlich auch Verfahren kreativ-künstlerischer Produktion im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts bewährt wie z. B. Formen kreativer Textarbeit oder der Einsatz dramaturgischer Verfahren.
 - 3 In meiner Habilitationsschrift habe ich mich eingehend mit den Zusammenhängen zwischen Ästhetiktheorien, Theorien ästhetischer Bildung und dem Aufgabenfeld schulischen Unterrichts, insbesondere schulischen Fremdsprachenunterrichts, auseinandergesetzt (vgl. Küster 2003: 189–234). Die dort entfalteten Gedanken können hier nicht näher resümiert werden.

das den theoretischen Rahmen abgibt, in dem die oft versprengten, historisch etablierten Zentralkategorien der Ästhetik als miteinander verbundene Momente sichtbar werden.“ (Kleimann 2002: 10, Hervorhebung im Original)

Er unterscheidet theoriegeschichtlich zwischen fünf Positionsbestimmungen des Ästhetischen: Die erste unterstreiche im Anschluss an Kant die Inkommensurabilität eines ästhetischen Weltzugangs gegenüber einem theoretischen und einem praktischen, wohingegen die zweite unter Berufung auf Platon und Hegel von einer Subalternität und die dritte im Gegenteil mit Aristoteles, Baumgarten, Gadamer und Adorno von einer Überlegenheit des Ästhetischen ausgehe, während die vierte ein integratives Verständnis vertrete. Für erstere stünden gegenwärtig bspw. Wolfgang Ivers, Rüdiger Bubner und Karl-Heinz Bohrer, für die zweitgenannte Nelson Goodman und George Steiner, für die dritte Christoph Menke und Martin Seel und für die vierte Albrecht Wellmer und Josef Fröchtel. Die fünfte Position, für die sich Kleimann selbst ausspricht, postuliert eine Interaktion der unterschiedlichen Zugänge, welche einander in situativ spezifischer Weise beeinflussten, ohne dabei ihre Eigenständigkeit aufzugeben. So besäße jedes Weltverhältnis „eine eigene spezifische Logik oder ‚Sprache‘ [...] deren Code übernehmen muß, wer Einfluß auf die jeweilige Orientierung nehmen will.“ (ebd.: 14) Vor diesem Hintergrund sieht Kleimann das ästhetische Weltverhältnis strukturiert in „vier irreduzible, aber miteinander verschränkte Dimensionen: die *performative* der *Erfahrung*, die *gegenständliche* der *ästhetischen Phänomene*, die *reflexive* der *ästhetischen Kommunikation* und die *normative* der *ästhetischen Rationalität*.“ (ebd.: 16 f.; Hervorhebungen im Original)

Als zentral für das Verständnis der Artikulationsweisen und der Bildsamkeit des Ästhetischen hat sich der Begriff der Ästhetischen Erfahrung erwiesen, obwohl ihn zu definieren schwer fällt, da er gerade begrifflich das zu fassen versucht, was sich dem Begrifflichen partiell entzieht. Denn das Wesen ästhetischer Erfahrungen ist von einem inhärenten Zwiespalt gekennzeichnet und lässt sich am besten in einem Zwischenraum ansiedeln: in einem steten Oszillieren zwischen Anschauung und Begriff (Rüdiger Bubner 1989: 52) oder in den Worten Mollenhauers (1990: 16) zwischen Begriff und Sinnlichkeit. Auch für Kleimann nimmt der Erfahrungsbegriff eine zentrale Stellung ein. Erfahrung ist für ihn die Vollzugsform einer Welterschließung, die oft durch Wahrnehmungen angestoßen werde, zu einer Veränderung des impliziten Orientierungswissens führe und kognitive, emotive, evaluative und volitive Momente einschließe (Kleimann 2002: 22 f.). Es ist aus meiner Sicht gerade das Irritationspotenzial ästhetischer Erfahrung, das in besonderer Weise ihre Relevanz für Bildungsprozesse ausmacht. Ihr wohnt ein subjektives Moment inne, allerdings eins, das stets der Rationalität bedarf, wie Martin Seel (1985) herausgearbeitet hat (vgl. insbesondere ebd.: 11–34

sowie Kleimann 2002: 305–367), und das im Zuge ästhetischer Kommunikation intersubjektiv vertreten werden kann.

In Bezug auf den Gegenstandsbereich der Literatur und der literarischen Erfahrung gehen Helene Decke-Cornill und Ulrich Gebhard (2007) besonders auf das Spannungsfeld von Subjektivierung und Objektivierung ein. Bezugnehmend auf Kasper Spinner, heben sie die Notwendigkeit einer Balance subjektiven Angesporenseins und genauer Textwahrnehmung hervor. Sich gegen ein reduktionistisches, da auf Operationalisier- und Prüfbarkeit angelegtes Verständnis literarischer Kompetenz in den Bildungsstandards wendend machen sie mit Griesheimer geltend, dass literarische Kunstwerke nicht nur ein Reflexionsangebot bereit hielten, „sondern auch ästhetische Erfahrung, die auf Ergriffenheit, und existentielle Erfahrung, die auf Betroffenheit hinauswill“ (Griesheimer zitiert in Decke-Cornill/Gebhard 2007: 14 f.). Ich schließe mich dem an und denke mit Lothar Bredella:

„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 zitiert in Decke-Cornill/Gebhard 2007: 15; vgl. ergänzend die Systematisierung literarischer Erfahrung im Kontext der Deutschdidaktik bei Rank/Bräuer 2008: 75 f.)

Dass die im engeren Sinne didaktischen Veröffentlichungen zur ästhetischen Bildung ganz überwiegend im Kontext der musischen Fächer verortet sind, macht deutlich, dass das Ästhetische nach wie vor ein Nischendasein fristet, also weit davon entfernt ist, als eine Art Querschnittsaufgabe wahrgenommen zu werden. Eine solche Funktionszuschreibung lässt sich hingegen sehr wohl aus Studien zur ästhetischen Bildung ableiten. Für Gunter Otto beispielsweise bildet diese einen unverzichtbaren Teil schulischer Bildung und Erziehung. Das Ästhetische sei keinesfalls „ein Sonderfall des Lernens [...], sondern *movens* in jedem Lernen, das sich vom Pauken unterscheidet“ und dürfe daher nicht preisgegeben werden, andernfalls sei eine Verödung schulischer Lernkulturen die unausweichliche Folge (vgl. Otto: 1994: 150, vgl. ebenfalls Küster 2003: 205 f.).

Eins ist allen Verfahren ästhetisch-literarischen Lernens gemein: Sie benötigen Zeit, eine bestimmte Haltung der Muße und eine Suspension von Erfolgsdruck. Ohne diese Faktoren kann die Vielschichtigkeit komplexer Lerngegenstände nicht erschlossen werden, ohne sie finden Phantasie und Kreativität nicht genügend

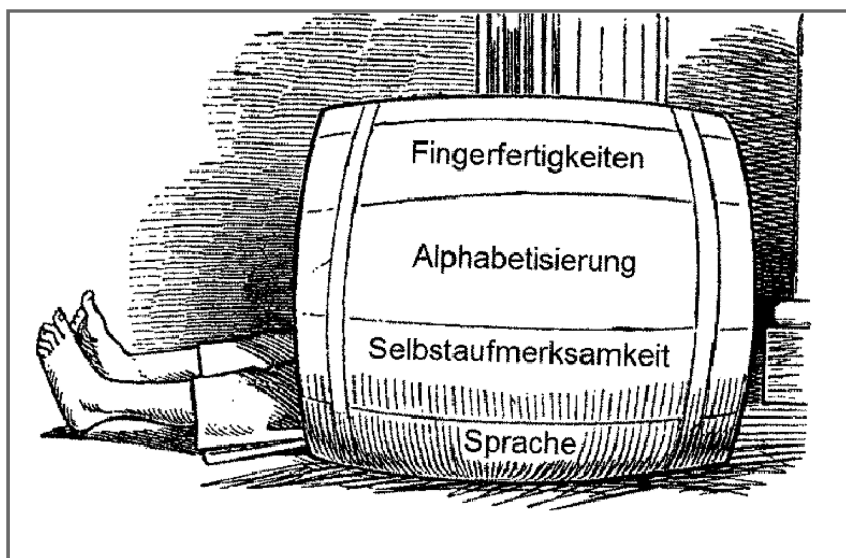
Raum der Entfaltung. Alle drei z. T. gegensätzlichen Formen, die Martin Seel (1996: 130–138) ästhetischer Praxis zuordnet, benötigen diese zeitlichen Freiräume und dieses Absehen von unmittelbarer Erfolgserwartung: die Ästhetik der Korrespondenz, womit er die sinnlich-sinnhafte Gestaltung menschlicher Lebensumgebung meint, die Ästhetik der Kontemplation, deren Kennzeichen gerade eine Art sinnabstinenter Gegenwartsbezogenheit ist und die Ästhetik der Imagination, deren Besonderheit in der Reflexion von Sinn im Medium von Kunst liegt. Kunstwerke nähmen insofern immer schon eine Metaperspektive ein, als sie sich nicht primär auf die Welt selbst bezögen, sondern vielmehr Sichtweisen der Welt präsentierten; Seel unterscheidet hier zwischen repräsentierenden Darstellungen auf der einen und imaginativen Darbietungen auf der anderen Seite. (vgl. ebd.: 136)

Nun ließe sich dem entgegenhalten, dass Zeit eine Ressource darstellt, die dem heutigen Bewusstsein als besonders knapp begegnet und deren Verwendung daher unter gesteigertem Verwertungsdruck stehe. Vor dem Hintergrund der allgegenwärtigen Akzelerationstendenzen, die Hartmut Rosa (2005) so eindrucksvoll für sehr unterschiedliche Felder des öffentlichen und privaten Lebens in Zeiten der Moderne und Postmoderne beschreibt und als Ausdruck einer Veränderung von Zeitstrukturen analysiert, gewinnt die Einforderung des Ästhetischen nahezu eine subversive Kraft. Angetrieben nicht zuletzt von sozio-ökonomischen Triebfedern (vgl. ebd.: 257–279) hat diese Entwicklung unter dem Einfluss neuer Kommunikationstechnologien noch an Geschwindigkeit gewonnen. Gleichwohl werden in hiesiger Öffentlichkeit weniger wirtschaftliche Interessen als vielmehr vermeintliche Sachzwänge geltend gemacht, womit sich die Erscheinungsformen der Beschleunigung überwiegend als (vermeintlich) alternativlos darstellen.

Wie die aktuellen Elternproteste gegen die bereits weitgehend erfolgte Umsetzung des G8-Konzepts deutlich machen, ist gerade der Bereich von Bildung und Erziehung besonders sensibel. Kinder brauchen Bildungsräume, deren Qualität nicht zuletzt von den zur Verfügung stehenden Zeitkontingenten abhängt. Die Verdichtung des Lernens (als Spiegelbild der Verdichtung aller Prozesse des Arbeitslebens) erweist sich in vielen Fällen als pathogen, wie an der Zunahme psychischer Erkrankungen unter Kindern und Jugendlichen ablesbar ist (vgl. Gruber 2013). „Für die ‚eigentlich‘ wertvollen Tätigkeiten bleibt keine Zeit mehr“, schreibt Rosa (2005: 221) verallgemeinernd im Anschluss an eine Gegenwartsdiagnose, der zufolge die „Rhetorik der *Beschleunigungsverheißung* [...] auf individueller wie politischer Ebene zunehmend durch diejenige des *Anpassungszwangs* ersetzt“ (ebd.: 220) wird. Im Zuge dieser Entwicklung habe sich unsere Beziehung zur Zeit selbst verändert, quasi unmerklich habe sich der Einzelne einer „power of

the deadline“ unterworfen (vgl. ebd.: 170 und 220 f.). Im schulischen Kontext ist es vor allem der eng gesteckte Kalender der Leistungsüberprüfungen, der einen Anpassungsdruck erzeugt. Umso wichtiger ist, diesem in zumindest kompensatorischer Absicht, sinnvoller noch in einer langfristig transformatorischen Perspektive einen von Zeit- und Leistungsdruck befreiten Raum zur Verfügung zu stellen, in dem ästhetische Aktivitäten sich entfalten können. Die scheinbar paradoxe Kant'sche Formulierung von der „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ (Kant 1990: 66) verweist auf eine Doppelnatur des Ästhetischen von Zweckfreiheit und Nutzen, wobei letzterer in unterschiedlicher Graduierung Ebenen der Haltung und der Handlungen betrifft (vgl. auch Koch 2010). Ein solches Verständnis – dies allerdings mit Betonung des Pragmatischen – spiegelt sich in einem Modell, das der „Einführung in die Ästhetische Bildung“ von Dietrich et al. (2012: 27) entnommen ist:

Abb. 1: Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung (aus: Dietrich et al. 2012: 27)



Was ist mit diesen vier Dimensionen gemeint und worauf beziehen sie sich in allgemein- und in fremdsprachendidaktischer Perspektive? „Fingerfertigkeit“ bezeichnet „praktische[...], leibgebundene[...] Fähigkeiten des Rezipierens und Produzierens“ (ebd. 119), was u.a. eine Verfeinerung bzw. Schulung der Sinne voraussetzt (vgl. ebd.: 163). Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive kämen hier zudem ganz elementar die rein sprachpraktischen Fertigkeiten in den Blick.

- Mit „Alphabetisierung“ – ein, wie ich finde, missverständlicher Begriff – bezeichnen die Autoren die „Ausbildung eines verstehenden Umgangs mit den Symbolisierungsweisen der Kunst- und Kultursparten“ (ebd.: 119). Sie gehen zu Recht davon aus, dass „künstlerische Gegenstände und Praxen oft so voraussetzungsreich sind, dass sie ohne entsprechendes Wissen nicht verständlich rezipiert, ausgeübt und weiterentwickelt werden können“ (ebd.: 163). Daraus folgt für die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht, dass z. B. in generische Muster einzuführen ist, wie Wolfgang Hallet (2011) verschiedentlich betont hat.
- Selbstaufmerksamkeit ist eng mit dem Prinzip der Reflexivität verknüpft. Die Autoren charakterisieren sie als „staunendes (überraschtes, irritiertes) Gewahrwerden auf innere Resonanzen, hervorgerufen durch ein als sinnvoll erlebtes ästhetisches Objekt“ (Dietrich et al. 2012: 119). Hierfür seien Räume zu öffnen, in denen den ästhetischen Wahrnehmungen selbstreflexiv subjektive Bedeutsamkeit zugesprochen werden kann (vgl. ebd.: 163). Aus Sicht der Fremdsprachendidaktik bieten sich hier Anschlussmöglichkeiten an die Awareness-Konzepte und natürlich an bildungstheoretisch orientierte Zielsetzungen generell an.
- Unter „Sprache“ fassen die Autoren die „Fähigkeit zur – nicht allein wortsprachlichen – Artikulation ästhetischen Erlebens und Erschließung der ästhetischen Erfahrung“ (ebd.: 119). Dazu gehört zunächst einmal, „die eigenen Empfindungen und Resonanzen überhaupt ernst zu nehmen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.“ (ebd.: 163) Ist das für fremdsprachliche Lehr-Lernzusammenhänge zu abseitig? Ich denke, nein. Mitteilungsbezogene Kommunikation als Feld und als Medium fremdsprachlichen Lernens benötigt subjektiv belangvolle Inhalte. Daraus folgt, dass die Subjektivität der Lerner Raum finden und Anregungen erhalten sollte.

Diese Aufstellung leitet zum zweiten Feld meiner Überlegungen über, nämlich zur fremdsprachendidaktischen Funktionalität ästhetischen Lernens. Ich gliedere meine Ausführungen nach den vier einleitend genannten Schwerpunkten.

3 Zweckdienlichkeit ästhetisch-literarischen Lernens aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Die Bedeutung literarischer Gegenstände für interkulturelles, fremdsprachliches Lernen ist bekanntlich vor allem in den Schriften herausgearbeitet worden, die aus dem Gießener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ um Lothar Bredella und Herbert Christ hervorgingen oder sich an ihnen orientierten. Sie

dürften so weit bekannt sein, dass ich mich darauf beschränken möchte, nur wenige Grundgedanken in Erinnerung zu rufen.

In Anlehnung an literaturwissenschaftliche Positionen der Rezeptionsästhetik und der neueren Hermeneutik wird literarisches und interkulturelles Verstehen als analog strukturiert betrachtet und daraus die Schlussfolgerung gezogen, dass sich Lernprozesse in beiden Feldern wechselseitig befruchten können. Zentrale Bedeutung erhält hierbei das aus der Soziologie Dieter Geulens (1982) entlehnte Konzept des Perspektivenwechsels. Wer lerne, die Sichtweisen fiktionaler Figuren nachzuvollziehen, sie mit eigenen Weltansichten zu vergleichen und schließlich beide Perspektiven zu koordinieren und zu reflektieren, könne – so die Grundüberzeugung – dies auch auf den interpersonellen Kontakt in fremdsprachlich-kulturellen Kontexten übertragen.

Wenngleich ich dieser Wirkannahme im Wesentlichen folge, hege ich doch Bedenken gegen die Kontrastierung des Eigenen und des Fremden, welche die Schriften zum Fremdverstehen durchzieht. Vor dem Hintergrund kulturwissenschaftlicher Forschungen poststrukturalistischer Herkunft zu Phänomenen der Vermischung und der Hybridisierung erscheinen aus heutiger Sicht derartige Oppositionen in hohem Maße differenzierungsbedürftig. Zu leicht gerät man sonst in die Kulturalismusfalle⁴: Denn Fremdverstehen muss das vermeintlich Fremde zunächst isolieren und ausgrenzen, um es anschließend wieder in einem Prozess postulierten Verstehens dem vermeintlich Eigenen zu erschließen und vertraut zu machen. Ästhetische Bildung hingegen lebt geradezu von der Erschütterung und dem Fremdwerden des Vertrauten (vgl. Dietrich et al. 2012: 111). Das Harmonisierungsbedürfnis, das für interkulturelle Didaktik und Pädagogik vielfach kennzeichnend ist, erscheint in diesem Sinne kontraproduktiv. Eine mögliche Lösung des Konflikts sehe ich mit Helene Decke-Cornill (2007) darin, das in Diskursen interkulturellen Lernens dominante Kriterium ethnisch-kultureller Differenz aufgehen zu lassen in einem weiter gefassten Verständnis sozialer Bruchlinien. Im Anschluss an Annedore Prengels (1995) „Pädagogik der Vielfalt“ und an den Anerkennungstheoretischen Ansatz Axel Honneths (1992) schlägt sie eine „Pädagogik der Anerkennung“ vor und liefert für diese literaturdidaktische Präzisierungen.

4 Dietrich et al. (2012: 110) geben zu Recht zu bedenken: „Gerade beim Fremdverstehen schnappt die Kulturalismusfalle besonders leicht zu. [...] Denn gerade wenn es explizit um Fremdverstehen gehen soll, muss das Fremde als solches identifiziert und von einem Vertrauten oder Bekannten [...] abgegrenzt werden. Was sich dem schlichten Verstehen nicht fügt, wird dann oft auf Fremdes reduziert und auf diese Weise ausgegrenzt.“

Auf den zweiten eingangs genannten Bereich der Nützlichkeit literarischen Lernens im Fremdsprachenunterricht weisen Ansgar Nünning und Carola Surkamp (²2008: passim) hin. Durch die etablierten und beliebten Verfahren der kreativen Textarbeit entspreche die Behandlung literarischer Artefakte in besonderem Maße den Postulaten der Schülerorientierung. Über sie vermögen Lerner in der Tat ihre eigene Erfahrungswelt in unterrichtliche Arbeit einzubringen, in spielerischen Formen der Textumgestaltung oder des freien Schreibens werden sie ermutigt, ihre Imagination weiterzuentwickeln. In der Aktivierung des Homo ludens kommt in besonderem Maße ein Gegenentwurf zur Rationalität eines Homo-faber-Ideals zum Ausdruck, womit die Verbindung zur Zweckfreiheit, wie sie im ersten Teil des vorliegenden Beitrags angesprochen wurde, hergestellt ist.

Ein dritter Bereich der Zweckdienlichkeit ästhetisch-literarischen Lernens kann darin ausgemacht werden, dass es einem weiter gefassten Konstrukt von Text- und Medienkompetenz zu- oder gar untergeordnet wird. Derartige Tendenzen ließen sich eingangs bereits in der Konzeption der neuen Abiturstandards ausmachen. Generell steht das Ästhetische m. E. überall dort in Gefahr, seine Widerständigkeit und sein Irritationspotenzial zu verlieren, wo es sich einseitig einer im Kompetenzbegriff angelegten Logik zu fügen hat, die auf die Bewältigung von Handlungssituationen ausgerichtet ist. Dem ließe sich entgegenhalten, dass Text- und Medienkompetenzen sehr wohl Anteile einer kritischen Reflexions- und einer medienästhetischen Genussfähigkeit einschließen und somit von Leitbildern einer ästhetischen Bildung nicht so weit entfernt sind. Dass literarische Text- und Medienkompetenzen über ihren engeren Gegenstandsbezug hinaus von Bedeutung sind, unterstreicht auch Hallet (2007: 37), wenn er gestützt auf kognitionswissenschaftliche Studien davon ausgeht, dass narrative literarische Texte unmittelbar jene kognitiven Fähigkeiten ansprechen, „die für das kohärente und systematische (tiefenstrukturelle) Verstehen von ‚Welt‘ erforderlich sind.“

Doch auch im Hinblick auf Ziele spezifisch sprachlichen, genauer: fremdsprachlichen Lernens wird die Zweckdienlichkeit literarischer Gegenstände postuliert. Im Anschluss an die Interessentheorie der Motivationspsychologie kann z. B. schulischen Lernern eine besondere Affinität zu Artefakten wie Videoclips, Songs, Comics, *graphic novels*, Werken der Jugendliteratur etc. und diesen Gegenständen eine lernförderliche, motivierende Wirkung zugeschrieben werden.⁵

5 In diesem Fall lassen die individuelle Bedeutsamkeit der Gegenstände und Inhalte die unterrichtlich gesteuerte Kommunikation in der Fremdsprache und damit das fremdsprachliche Lernen als Unterrichtsziel scheinbar oder real in den Hintergrund treten, Lernen geschieht implizit, scheinbar mühelos, *en passant*.

Eine weitere kognitionspsychologisch argumentierende Begründungsfigur entwirft Dieter Wolff in einem Aufsatz aus dem Jahre 2003. Ein literarischer Text, so führt er dort (ebd.: 166–171) aus, werde nicht automatisiert verarbeitet, er bedinge vielmehr eine verstärkte Aktivierung vorhandenen deklarativen und prozeduralen Wissens und fördere Prozesse bewussten Inferierens. All dies führe zu einer tieferen Informationsverarbeitung und damit zu einer nachhaltigeren Sprachaneignung.

In eine ähnliche Richtung können Überlegungen gehen, die sich einer Rezeption der derzeit in anglophoner Fremdsprachenforschung verstärkt diskutierten Hypothesen der Chaos-Theorie bzw. der *Dynamic Systems Theory* verdanken. Da diese in deutschsprachigen Diskursen der Fremdsprachdidaktik vergleichsweise wenig etabliert sind, seien sie hier in groben Zügen skizziert:

Ursprünglich in einem naturwissenschaftlichen Rahmen entstanden, versuchen die genannten Theorieansätze Prozesse verständlich zu machen, die sich der Logik einer linearen Kausalität entziehen. Zentral ist in diesem Zusammenhang der Begriff der Emergenz, mit dem das weder in der Zeit, noch in der Art vorhersehbare Ergebnis einer unabschließbaren Entwicklung beschrieben wird, die ihrerseits von der Interaktion unterschiedlicher Systemkomponenten geprägt ist. Ein populäres Beispiel ist der sog. *butterfly effect*; er besagt, dass ein Sturm auf einer Hälfte des Erdballs auf den Flügelschlag eines Schmetterlings auf der anderen zurückgeführt werden kann. Kennzeichnend für emergente Prozesse ist demzufolge, dass bestimmte Erscheinungen sich nicht aus der Summe vorlaufender Einzelschritte erklären lassen. Emergenz kennzeichnet dergestalt einen qualitativen Sprung, der allerdings eine bestimmte Komplexität des Gesamtsystems zur Voraussetzung hat.

Diane Larsen-Freemans Versuch von 1997, dieses Gedankenmodell auf den Fremdspracherwerb zu beziehen, hat mittlerweile zu einem relativ breiten Echo in der anglophonen *Second-Language-Acquisition*-Forschung geführt (vgl. u. a. de Bot et al. 2007, van Geert 2008, Mercer 2011 bzw. Larsen-Freeman/Cameron 2008, Larsen-Freeman 2011). Anstoß zu ihr war die Erkenntnis, dass bisherige Spracherwerbstheorien und -hypothesen das Zusammenspiel der Faktorenkomplexion nicht haben so weit erklären können, dass sich hieraus im Einzelfall Entwicklungsprognosen eindeutig haben ableiten lassen. Folglich kann auch der Einfluss von Variablen nicht so gesteuert werden, dass Ergebnisse im Detail plan- und vorhersagbar sind. Die *Dynamic Systems Theory* begründet nun, warum dies gar nicht möglich ist. Gleichwohl lässt sie Folgerungen für die Praxis des Lernens und Lehrens zu. Die auf ihr fußenden lerntheoretischen Überlegungen des Emergentismus gehen nämlich davon aus, dass ein komplexer Lernkontext vonnöten ist, um Emergenz zu ermöglichen; hierin zeigen sich deutliche Parallelen zu

konstruktivistischen Leitvorstellungen einer reichen Lernumgebung. Über deren Thesen hinausgehend kann angenommen werden, dass emergente Lernprozesse besonders tief in kognitiven bzw. kognitiv-affektiven Strukturen verankert sind und sich daher als nachhaltiger erweisen.

Halten wir fest: Der Emergentismus nährt Skepsis an einer Didaktik linearen *spoon feedings* und ermutigt dazu, Lerngegenstände und Lernsettings auszuwählen, die hinreichend komplex sind.⁶ Ästhetisch-literarische Gegenstände und die sich um sie rankenden sprachlichen Kommunikations- und Lernprozesse entsprechen diesem Kriterium und können vor dem Hintergrund der soeben nur grob skizzierten Überlegungen eine weitere Begründung erhalten.⁷

4 Fazit

Ich habe hier zwei Argumentationslinien skizziert, die jeweils als Begründungen für ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht herangezogen werden können – die Selbstzweckhaftigkeit und die Zweckdienlichkeit. Doch es muss gefragt werden, ob beide miteinander kompatibel sind oder einander vielmehr ausschließen. Kants These von der Zweckfreiheit des Ästhetischen kann den Schluss nahe legen, dass externe Funktionszuweisungen wie die soeben aufgezeigten nicht statthaft sind. Andererseits geht Bernd Kleimann (2002: 13) relativierend davon aus, dass das Ästhetische mit den übrigen Weltverhältnissen (namentlich dem theoretischen, dem ethisch-moralischen und dem praktischen) in einem interaktiven Verhältnis steht.

Dies leuchtet mir ein und spricht für eine Kompatibilität beider Begründungslinien. Wichtig scheint mir aber zu sein, dass es der im zweiten Teil genannten Argumente keineswegs bedarf, um ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht zu legitimieren. In ähnlicher Logik hat auch Lothar Bredella immer wieder die gleichermaßen welterschließende wie welterzeugende Kraft von Literatur hervorgehoben (vgl. insbesondere Bredella 2007) und die Auseinandersetzung mit ihr als wichtiges Element einer Bildungsgangdidaktik herausgearbeitet (vgl. Bredella 2006).

6 Das ist ja bereits als Grundtendenz der Aufgabenorientierung und weiter Teile der Kompetenzorientierung zu beobachten; nicht umsonst trägt das von Wolfgang Hallet (2012) vorgeschlagene Modell von Lernaufgaben das Wort „komplex“ in seinem Namen.

7 Ob die *Dynamic Systems Theory* mehr als nur neue Metaphern zur Interpretation der komplexen Spracherwerbs- oder auch Bildungsprozesse bietet und ob sich die Gültigkeit ihrer Annahmen empirisch erhärten lässt, ist zwar derzeit noch völlig ungeklärt, sie kann aus meiner Sicht jedoch eine hohe Plausibilität für sich beanspruchen.

Der Verzicht auf zweckrationales Denken im Rahmen ästhetischer Zielsetzungen bedeutet, dass schulische Bildung und Erziehung – wie Wallbaum (2011: 193) und Zahn (2012: 27–39) ausführen – als Ermöglichungsraum, nicht als Ort normierter Zielerreichung zu konzipieren sind. Die empirische Einlösbarkeit der in ihm stattfindenden Prozesse lässt sich – so betont Zahn (ebd.: 28) im Anschluss an Schäfer (2009: 187) – folglich nicht gewährleisten. Gegen die Dominanz einer auf messbare Resultate hin orientierten Bildungspolitik möchte ich daher eine Lanze brechen für fremdsprachendidaktische Positionen, die der gesamten Bandbreite funktionaler und ästhetischer, zweckrationaler und zweckfreier Zugänge zu ihrem Recht verhelfen. Das Ästhetische steht derzeit in Gefahr, salopp gesagt, den ‚Bach hinunter zu gehen‘. Dies sollten wir nicht zulassen!

Literatur

- Baumgarten, Alexander Gottlieb (21988). *Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetica“*, hrsg. von Hans R. Schweizer. Hamburg: Meiner.
- Bredella, Lothar (2006). Entwicklungsaufgaben der Bildungsdidaktik bei der Interpretation mehrkultureller literarischer Texte. In: Martinez, Hélène / Reinfried, Marcus (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute, morgen*. Tübingen: Narr: 191–201.
- Bredella, Lothar (2007). Die welterzeugende und welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In: Bredella/Hallet (Hrsg.): 65–85.
- Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007). *Literaturunterricht. Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT.
- Bubner, Rüdiger (1989). *Ästhetische Erfahrung*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Burwitz-Melzer, Eva (2005). Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34: 94–110.
- Burwitz-Melzer, Eva (2006). Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 104–120.
- Burwitz-Melzer, Eva (2007). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella/Hallet (2007): 127–157.
- de Bot, Kees / Lowie, Wander / Verspoor, Marjolijn (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10/1: 7–21.

- Decke-Cornill, Helene (2007). Literaturdidaktik in einer ‚Pädagogik der Anerkennung‘: *Gender and other suspects*. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.). *Neue Ansätze der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT: 239–258.
- Decke-Cornill, Helene / Gebhardt, Ulrich (2007). Ästhetik und Wissenschaft. Zum Verhältnis von literarischer und naturwissenschaftlicher Bildung. In: Bredella/Hallet (Hrsg.): 11–29.
- Dietrich, Cornelia / Krinninger, Dominik / Schubert, Volker (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, Britta / Koch, Lutz (Hrsg.). *Ästhetik und Bildung*. Würzburg: Ergon.
- Geulen, Dieter (1982). Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: Ders. (Hrsg.). *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt (Main): Suhrkamp: 24–72.
- Gruber, Christian (2013). Extreme Zeit: Jeder zehnte Jugendliche ist psychisch krank. Spiegel Online vom 03.07.2013. <http://www.spiegel.de/gesundheit/psychologie/pubertaet-20-prozent-der-jugendlichen-sind-psychisch-auffaellig-a-908930.html> [24.04.2015].
- Hallet, Wolfgang (2007). Literatur, Kognition und Kompetenz: Die Literarizität kulturellen Handelns. In: Bredella/Hallet (Hrsg.): 31–64.
- Hallet, Wolfgang (2011). Generisches Lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 114: 2–7.
- Hallet, Wolfgang (2012): Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: Hallet, Wolfgang / Krämer, Ulrich (Hrsg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Kallmeyer-Klett: 8–19.
- Honneth, Axel (1992). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1790). *Kritik der Urteilskraft*. Hrsg. von Karl Vorländer. Hamburg: Meiner.
- Kleimann, Bernd (2002). *Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen*. München: Fink.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [6.11.2014].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. (Beschluss der Kultusminister-konferenz vom 18.10.2012). Online: <http://>

- www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [6.11.2014].
- Koch, Lutz (2010). Die Zweckmäßigkeit des Unzweckmäßigen. In: Fuchs/Koch: 97–112.
- Küster, Lutz (2003). *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt (Main): Lang.
- Küster, Lutz (2004). Plädoyer für einen bildenden Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 4/04: 194–198.
- Küster, Lutz (2006). Auf dem Ordnungswege. Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch). *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 81: 18–21.
- Larsen-Freeman, Diane (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* 18/2: 141–165.
- Larsen-Freeman, Diane (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. In: Atkinson, Dwight (Hrsg.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge: 48–72.
- Larsen-Freeman, Diane / Cameron, Lynne (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Mercer, Sarah (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System* 39: 427–436.
- Mollenhauer, Klaus (1990). Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.). *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft: 3–17.
- Nünning, Ansgar / Surkamp, Carola (2008). *Englische Literatur unterrichten*. 1. Grundlagen und Methoden. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Otto, Gunter (1994): Lernen und ästhetische Erfahrung. Argumente gegen Klaus Mollenhauers Abgrenzung von Schule und Ästhetik. In: Koch, Lutz / Marotzki, Winfried / Peukert, Helmut (Hrsg.). *Pädagogik und Ästhetik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag: 145–159.
- Prengel, Annedore (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. 2. Aufl. Opladen: Leske & Budrich.
- Rank, Bernhard / Bräuer, Christoph (2008). Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Härle, Gerhard / Rank, Bernhard (Hrsg.). „*Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.*“ *Sprachliche und literarische Bildung für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 63–87.
- Richter-Reichenbach, Karin-Sophie (2011). *Identität und ästhetisches Handeln. Didaktik, Methodik und Praxis ästhetisch-künstlerischer Prozesse*. Münster: Daedalus.

- Rosa, Hartmut (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Rössler, Andrea (2007). Standards ohne Stoff. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46: 3–20.
- Rössler, Andrea (2010). Literarische Kompetenz. In: Meißner, Franz- Joseph / Tesch, Bernd (Hrsg.). *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Kallmeyer: 131–136.
- Schäfer, Alfred (2009). Bildende Fremdheit. In: Wigger, Lothar (Hrsg.). *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 185–200.
- Seel, Martin (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Surkamp, Carola (2012). Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang (Hrsg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Seelze: Friedrich: 77–90.
- van Geert, Paul (2008). The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: an introduction. *The Modern Language Journal* 92/2: 179–199.
- Wallbaum, Christopher (2011). Ästhetische Freiheit lehren und lernen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.). *KUNSTstück FREIHEIT. Leben und Lernen in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed: 191–199.
- Wolff, Dieter (2003). Texte im Fremdsprachenunterricht: Plädoyer eines Sprachdidaktikers für die Arbeit mit literarischen Texten im Klassenzimmer. In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Viebrock, Britta / Wendt, Michael (Hrsg.). *Text, Kontext und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt (Main): Lang: 161–172.
- Zahn, Manuel (2012). *Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Zydatiſ, Wolfgang (2005). Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert – oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen: Narr: 272–290.