C.A.M. Hermans

Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern und Gleichnisdidaktik

Bedingungen für eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern

Einleitung

Die Religionspädagogik kennt immer wieder neue Modeworte, die die religionspädagogische Diskussion beherrschen. So beschreibt Baudler die Entwicklung der Religionspädagogik der letzten Jahrzehnte mit Hilfe der Begriffe Erfahrung, Korrelation und Symbol (Baudler 1987). Alte Modeworte machen Platz für neue, aber manchmal können alte Modeworte nach Jahren wieder aufleben. Dies scheint sich momentan im Bezug auf den Erfahrungsbegriff zu vollziehen. Ich verweise dafür auf das strukturge-netische Denken, bei dem die Erfahrungen der Schüler im Mittelpunkt stehen, oder auf die Art und Weise, mit der Menschen ihrer Entwicklungsstufe entsprechend mit bestimmten Dingen (moralische Probleme, religiöse Fragen usw.) umgehen. Dieser Denkanstoß ist im deutschen Sprachraum besonders von Oser und seinen Schülern (Fetz, Reich, Bucher) angeregt worden. Das strukturge-netische Denken ist nicht mit der Erfahrungswelle der Religionspädagogik Anfang der siebziger Jahre gleichzusetzen, da es empirisch fundierte Einsichten in die Erfahrungen der Schüler liefert. Es scheint mir aber, daß man mit Hilfe des strukturge-netischen Denkens dem Erfahrungsbegriff in der religionspädagogischen Theoriebildung erst recht einen Platz geben kann. Es wäre aber falsch, schnelle Resultate von der strukturge-netischen Forschung für die Religionspädagogik zu erwarten, denn vieles ist noch unklar und muß noch erforscht werden. So ist zum Beispiel die wissenschaftliche Diskussion über das Konzept der religiösen Entwicklung noch keineswegs beendet (siehe Bucher/Reich 1989). Auch auf dem Gebiet der (religiösen) Sprachentwicklung befindet sich die strukturge-netische Forschung noch stark in der Entwicklung. Strukturge-netische Theorien können in die Möglichkeiten und Grenzen religionspädagogischer Ziele Einsichten geben und verdienen deshalb besondere Berücksichtigung.

Dieser Artikel berichtet von einer bei Schülern durchgeführten Untersuchung über das kommunikative Verständnis von Metaphern. Im engeren Sinn ist es keine strukturge-netische Untersuchung, denn es geht uns nicht darum, verschiedene Strukturen der metaphorischen Kompetenz herauszuarbeiten. Das strukturge-netische Denken über metaphorische Kompetenz bildet aber den theoretischen Rahmen unserer Untersuchung, und die Forschungsergebnisse werden ebenfalls in dieser Perspektive interpre-

tiert. Der Grund der Wahl dieses theoretischen Rahmens ist, daß diese kommunikative Einsicht strukturgegenetisch erst auf der höchsten Stufe der metaphorischen Kompetenz zur Entwicklung kommt. Auf diese Weise kann die Beschränkung und Relevanz dieses Forschungsberichtes deutlich gemacht werden.

Der Artikel ist wie folgt aufgebaut: In den ersten beiden Kapiteln wird der theoretische Hintergrund dieser Untersuchung aufgezeigt, nämlich die Sprachkompetenz in Bezug auf das Verstehen von Metaphern (Kap. 1.) und die Entwicklung dieser Kompetenz (Kap. 2). Im dritten Kapitel wird eine Untersuchung hinsichtlich der kommunikativen Einsicht in die Bedeutung von Metaphern beschrieben. Dabei geht es um die Frage, welche Bedingungen das Beherrschen dieser kommunikativen Einsicht beeinflussen. Im vierten Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse präsentiert und im letzten Kapitel schließlich diskutiert, wobei einige Schlußfolgerungen für eine Gleichnisdidaktik gezogen werden, mit deren Hilfe man versucht, den Schülern ein reflexives Verständnis von Gleichnissen in Form von Metaphern beizubringen.

1. Sprachkompetenz und kommunikative Einsicht

In diesem Kapitel wird zunächst auf den Kompetenzbegriff eingegangen (Par. 1.1), den wir in strukturgegenetischem Sinn auffassen werden. Die Sprachkompetenz ist eine der vier Grundkompetenzen des Menschen (Par. 1.2). Danach wird vor dem Hintergrund des Metapherbegriffs beschrieben, was Sprachkompetenz und eine kommunikative Einsicht in metaphorische Aussagen beinhalten (Par. 1.3). Danach stelle ich die Frage, ob sich eine kommunikative Einsicht hinsichtlich religiöser Metaphern von einer gleichen Einsicht in Bezug auf nicht-religiöse Metaphern unterscheiden läßt (Par. 1.4). Schließlich wird noch auf die Relation zwischen kommunikativer Einsicht und Glaube eingegangen (Par. 1.5).

1.1 Was ist eine Kompetenz?

Eine Kompetenz ist eine relativ stabile Fähigkeit des Individuums, bestimmte Handlungen zu verrichten (Brezinka 1988). Kompetenz verweist auf die Struktur, mit der man eine Fähigkeit ausübt (Kreft 1986). Eine Kompetenz bleibt auch bei unterschiedlichen, inhaltlichen Bereichen dieselbe. Ob man zum Beispiel im Hinblick auf sexuelle oder wirtschaftliche Probleme ethisch urteilt, die ethische Kompetenz oder die Struktur des ethischen Urteils ist bei derselben Person immer die gleiche. Zwischen einzelnen Menschen kann diese Struktur allerdings sehr differieren. Diese unterschiedlichen Strukturen versucht man in einer bestimmten, hierarchischen Ordnung zu gliedern, indem die unterschiedlichen Handlungsstrukturen Entwicklungsstufen einer Kompetenz darstellen. Die Idee einer gesellschaftlichen Akzeptanz von Kompetenzen, die besonders von

Brezinka betont wird, lassen wir außer Acht. Wir beschränken uns hier auf die strukturgenetische Bedeutung des Kompetenzbegriffs (für den piagetischen Hintergrund des strukturgenetischen Denkens siehe Fetz 1982). Kompetenz unterscheidet man von Performanz. Um diese Unterscheidung verstehen zu können, verweisen wir auf die Differenz zwischen Kompetenz und Performanz im Bereich des ethischen Urteilens (siehe: Döbert/Nunner-Winkler 1978). Ethische Kompetenz verweist auf eine Struktur des ethischen Urteils, bei der man hinsichtlich verschiedener, ethischer Probleme als Person in konsistenter Weise urteilt. Man kann sich zum Beispiel bei jedem Urteil vom Kriterium leiten lassen, daß die Gesetze des Staates oder die Normen, die innerhalb der Gesellschaft gelten, respektiert werden müssen. Die ethische Performanz verweist auf das ethische Urteil, wie es faktisch wahrgenommen werden kann. Eine Kompetenz kann nicht wahrgenommen werden. Man schließt von einer gewissen Performanz auf die Kompetenz, die zu diesem Urteil geführt hat. Die ethische Kompetenz ist dann auch ein Konstrukt, ein heuristisches Instrument, mit dem man die ethischen Urteile eines Menschen zu erklären versucht. Was das Verstehen von Metaphern betrifft, kann man die gleiche Unterscheidung machen. Die Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern verweist auf eine gleichbleibende Struktur des Verstehens religiöser Metaphern. Was man als Inhalt einer Metapher bestimmt, ist für die Sprachkompetenz nicht bestimmend. Eine Kompetenz verweist darauf, wie jemand die Bedeutung von Metaphern konstruiert, und nicht auf das Produkt dieser Bedeutungskonstruktion. Diese Sprachkompetenz verleiht einer Person die Fähigkeit, die Bedeutung von unendlich vielen Metaphern zu bestimmen. Diese Kompetenz kann man aber nicht messen, sondern nur die metaphorische Performanz (Kreft 1986).

1.2 Vier Grundkompetenzen

In der Literatur unterscheidet man die folgenden Kompetenzen: die logische Kompetenz, die moralische, die soziale und die Sprachkompetenz (Kreft 1986). Im Gegensatz zur Sprachkompetenz sind die ersten drei Kompetenzen schon relativ gründlich erforscht. Dabei kann man auf Piaget (logische Kompetenz), Kohlberg (moralische Kompetenz) und Selman (soziale Kompetenz) verweisen. Diese Einteilung in vier Grundkompetenzen geht auf Habermas zurück, der die Gesamtkompetenz des Menschen nach vier Regionen der Umwelt differenziert hat (Habermas 1976): die objektive Welt der Faktizität, die normative Welt des von Normen geleiteten Handelns, die subjektive Welt der Gefühle und die intersubjektive Welt der Kommunikation. Jede Region hat ihren eigenen Geltungsanspruch, nämlich die Wahrheit von Fakten, die Richtigkeit von Normen, die Wahrhaftigkeit von Äußerungen und die Verständlichkeit der Sprache. Wenn man nach Habermas eine Kompetenz völlig beherrscht,

dann hat man die Fähigkeit, die vier Geltungsansprüche hypothetisch zu fassen und zu negieren, d.h. „die einzelnen Regionen (werden) nicht mehr unbefragt in ihrer Objektivität, Normativität, Subjektivität oder Inter-subjektivität erfahren und hingenommen, sondern modalisiert. Das bedeutet, daß die Regionen im Hinblick auf die Möglichkeit der Negation dessen, als was sie sich präsentieren, erfahren bzw. geäußert werden“ (Habermas 1976). Modalisieren heißt in Bezug auf die Verständlichkeit der Sprache, daß die Zeichen auf ihre Möglichkeit hin befragt werden, ob sie etwas anderes präsentieren, als was sie offensichtlich zu sagen scheinen. Dafür ist es aber notwendig, daß man den Unterschied zwischen Zeichen und Bedeutung beherrscht. Metaphorische Sprache ist bewußte, absichtliche Modalisierung der Zeichen und ihrer Bedeutung (Kreft 1986), denn die Bedeutung ist nicht mit den konkreten Zeichen gleichzusetzen.

Z.B. die Metapher „Gott ist ein Fels“. Fels verweist in seinem wörtlichen Sinn auf Stein, ein nicht-lebendiges Objekt. Fels hat aber auch die Bedeutung von Zuverlässigkeit und Stabilität. Es sind dies latente Bedeutungen, die über die wörtliche Bedeutung bezeichnet werden. Die Sprachkompetenz hat also in eminentem Sinn Bezug auf das Verstehen metaphorischer Sprache.

1.3 Was sind Metaphern?

Metaphern definieren wir als Aussagen, in denen ein Subjekt (A) mit einem zweiten Subjekt (B) identifiziert wird, mit dem es gewöhnlich nicht gleichgesetzt wird. Das erweckt beim Hörer eine Spannung und ruft ihn auf, eine Bedeutung zu konstruieren, die aus der Analyse der Ähnlichkeiten zwischen dem Prädikat des zweiten Subjekts (B) und dem des ersten Subjekts resultiert (Hermans 1989). Ein zentrales Element in dieser Definition ist die Auffassung, daß in einer Metapher zwei Subjekte - 'Subjekt' in einem logisch-grammatikalischen Sinn - gegeben sind, die in bestimmter Hinsicht nicht zusammengehören. Ein Beispiel: Wie kann man einen Mann als Lokomotive bezeichnen? Welche gemeinsame Bedeutung kann der Hörer zwischen 'Mann' (erstes Subjekt) und 'Lokomotive' (zweite Subjekt) konstruieren? Welche Bedeutungen des zweiten Subjekts können auf das erste projiziert werden? Nur wenn diese Bedeutungskonstruktion gelingt, besitzt die Metapher eine Bedeutung. Damit verschwinden aber nicht die Differenzen zwischen 'Mann' und 'Lokomotive', denn ein Mensch ist keine Maschine mit Zahnrädern usw.. Obwohl diese Differenzen bestehen bleiben, gibt es daneben gleichzeitig auch gewisse Ähnlichkeiten zwischen 'Mann' und 'Lokomotive': Sie können beide schnell laufen; sie können beide ähnliche Geräusche von sich geben usw.

Vor dem Hintergrund dieser Definition der Metaphern kann man die Sprachkompetenz in ihrer komplexesten Form als eine kognitive Fähigkeit

umschreiben, die sowohl das Herstellen von Ähnlichkeiten als auch die Identifikation von Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt umfaßt. Wenn man keine Differenzen sieht, versteht man eine Aussage nicht metaphorisch sondern wörtlich. Sieht man keine Ähnlichkeiten, dann ist die Aussage sinnlos. Sprachkompetenz verweist also auf eine kognitive Fähigkeit. Der Grund dieser Charakterisierung der metaphorischen Kompetenz als eine primäre, kognitive Fähigkeit liegt in der Auffassung, daß Metaphern in erster Linie eine kognitive Absicht haben, das heißt, daß sie etwas mitteilen wollen (Soskice 1985). Metaphorische Aussagen können gewiß auch unsere Gefühle auf eine bestimmte Weise erregen, aber diese affektive Wirkung kann nicht vom kognitiven Gehalt einer metaphorischen Aussage losgelöst werden. Beschränkt man aber Metaphern auf diese affektiven Wirkung, dann verleugnet man den eigenen, kognitiven Gehalt der Metaphern. Metaphern teilen etwas mit, das auf eine andere Weise nicht hätte gesagt werden können. Metaphorische Aussagen lassen sich auch nicht auf univoke Aussagen reduzieren, in denen keine Spannung zwischen erstem und zweitem Subjekt gegeben ist. Metaphern sind keine defiziente Mitteilung über etwas, das man besser auf eine nicht-metaphorische, univoke Weise hätte sagen können. Sie haben eine eigene, nicht reduzierbare Aussagekraft. Wir betonen, daß wir in diesem Kontext über eine Sprachkompetenz in ihrer komplexesten Form oder über eine genuin-metaphorische Kompetenz sprechen. Die Entwicklung der metaphorischen Kompetenz kennt aber Stadien, in der das Verstehen von Metaphern eine weniger komplexe Struktur besitzt, als hier beschrieben wird (siehe Kap. 2).

Charakteristisch für die Sprachkompetenz in ihrer meist komplexen Form ist das, was man eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern nennen kann. Kommunikative Einsicht bedeutet reflexive Einsicht in die intentionale Konfundierung der Zeichen und ihrer Bedeutung, d.h. erklären können, daß die Zeichen eine andere als die wörtliche Bedeutung haben und was die metaphorische Bedeutung dieser Zeichen ist. Das bedeutet, daß man die Fähigkeit hat, erklären zu können, daß in Metaphern das erste und zweite Subjekt zu unterschiedlichen Kategorien gehören und daß man erklären kann, welche ähnliche Bedeutung zwischen beiden Subjekten gegeben ist. Das Adjektiv 'kommunikativ' bedeutet nicht nur die Fähigkeit, religiöse Metaphern und Gleichnisse richtig zu verwenden. Zum Beispiel statt zu fragen, wo der König und sein Thronfolger im Reich Gottes wohnen, versteht man Parabeln über das Reich Gottes als eine Glaubensaussage. 'Kommunikativ' bedeutet aber auch, erklären zu können, wie diese Bedeutung in einer metaphorischen Geschichte beschlossen liegt. Zum Beispiel in Bezug auf Lk 15,1-6 erklären zu können, daß die Freude des Hirten eine Ähnlichkeit mit der Freude Gottes und der

Freude der Menschen hat, wenn jemand in ihre Gemeinschaft eintritt. Diese kommunikative Einsicht ist besonders wichtig, wenn religiös-metaphorischen Sprache unbegreiflich geworden ist, d.h. wenn die (religiöse) Kommunikation stagniert. Kommunikation verweist auf einen Verständigungsprozeß (Habermas 1982). Für diese Verständigung ist es notwendig, daß die Bedeutung metaphorischer Aussagen explizit gemacht wird. Der Prozeß des Aushandelns von Sinn kann mit anderen, mit mir selbst und mit einer Tradition stattfinden (Van der Ven 1985). Wenn jemand für sich selbst den Sinn einer metaphorischen Aussage herstellt (d.h. ähnliche wie unterschiedliche Bedeutungen herstellt), geht es um interne Kommunikation. Wenn man diesen Sinn in Dialog mit anderen Menschen herstellt, geht es um externe Kommunikation. Wenn man diesen Sinn im Gespräch mit einer religiösen Tradition herstellt, geht es um traditionsgerichtete Kommunikation.

1.4 Religiöse und nicht-religiöse Metaphern

Die kommunikative Einsicht in die Bedeutung der Metaphern bezieht sich auf das Verstehen religiöser oder nicht-religiöser Metaphern. Diese Einsicht unterscheidet sich nicht qua kognitivem Prozeß hinsichtlich des Verstehens nicht-religiöser oder religiöser Metaphern. Es gibt hier nur einen Unterschied im Anwendungsbereich. Religiöse Metaphern benutzen wir als eine übergeordnete Kategorie von symbolischen Aussagen über die Situation des Menschens 'coram deo'. In religiösen Metaphern verweist das erste Subjekt immer auf die transzendente Wirklichkeit (Gott, Reich Gottes, usw.). Der theologische Grund dieser Auffassung, daß sich das Verstehen von religiösen Metaphern nicht vom Verstehen nicht-religiöser Metaphern unterscheidet, ist der, daß der Heilige Geist *durch* menschliche Prozesse wirkt oder aber mit Hilfe dieser Prozesse und nicht im Widerspruch zur menschlichen Natur. Für Thomas von Aquin ist das auch eine seiner Prämissen im Hinblick auf die Gotteserkenntnis der Menschen. Gott gibt jedem nach seiner Natur. Und die Natur des Menschen ist, daß er beim Wahrnehmbaren anfängt¹. Deshalb kann man nicht anders als metaphorisch über Gott reden. Die metaphorische Sprache ist angepaßt (*conveniens*), um über Gott reden zu können.

1.5 Kommunikative Einsicht und Glaube

Das Erwerben einer kommunikativen Einsicht ist nicht darauf gerichtet, aus Schülern gläubige Menschen zu machen. Die Relation zwischen kommunikativer Einsicht und Glaube ist die vom reflexiven Verständnis von Symbolen und Metaphern und der zweiten Naivität (Ricoeur 1960). Die zweite (und erste) Naivität verweist auf die direkte Erfahrung des Heiligen

¹) „Deus enim omnibus providet secundum quod competit eorum naturae. Est autem naturale homini ut per sensibilia ad intelligibilia veniat“ (S Th I, q.1, a.9).

oder der transzendenten Wirklichkeit. Der Mensch erfährt die ganze Wirklichkeit als von Gott getragen und erfährt Gottes Dasein. Das hermeneutische Verstehen religiöser Symbole und Metaphern kann nach Ricoeur den Weg zu einer zweiten Naivität freimachen, aber nicht bewirken. Anders ausgedrückt: Das Verstehen von religiösen Symbolen und Metaphern ist eine notwendige Voraussetzung zur Gotteserfahrung, aber keine hinreichende. Die kommunikative Einsicht hat also eine begrenzte Absicht: Sie soll Einsicht in die Bedeutung religiöser Symbole und Metaphern ermöglichen. In anderen Publikationen (Hermans 1989) haben wir deshalb auch über eine kognitiv-linguistische Fähigkeit gesprochen. Diese Fähigkeit ist in der modernen Zeit sehr wichtig, weil die direkte Erfahrung Gottes (erste Naivität) verschüttet oder unmöglich geworden ist. Es ist notwendig geworden, auf eine reflexive Weise den Weg zu Gott freizumachen (zweite Naivität) (Ricoeur 1960b). Eine kommunikative Einsicht soll den Schülern helfen, das zu verstehen, was Gläubige sagen, wenn sie über Gott sprechen (siehe weiter Englert 1985 und Nipkow 1987 für die Bedeutung der zweiten Naivität als Zielsetzung des Religionsunterrichts).

2. Entwicklung der Sprachkompetenz

Eine Kompetenz kann bis zu einem gewissen Grad perfekt beherrscht werden (Brezinka 1988). Wie entwickelt sich aber diese Beherrschung der metaphorischen Kompetenz? Es gibt Entwicklungspsychologen, die für eine sehr frühe Entwicklung des Metapherverständnisses plädieren (u.a. Gardner 1974; Billow 1975; Vosniadou/Ortony 1983). Ihnen stehen andere Psychologen gegenüber, die auf Grund ihrer Untersuchungen behaupten, daß sich das Metapherverständnis nicht vor dem 11. bis 13. Lebensjahr entwickeln würde (u.a. Winner/Rosenstiel/Gardner 1977; Cometa/Eson 1978). Diese theoretische Gegenüberstellung läßt sich vermeiden, wenn man fragt, was in den genannten Untersuchungen mit Verständnis von Metaphern gemeint ist (Gardner et.al. 1978), d.h. wenn man also nach dem Grad der Perfektion dieses Verständnisses fragt. Im vorigen Kapitel haben wir die Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern als die kognitive Fähigkeit umschrieben, mit denen man gleichzeitig Ähnlichkeiten und Differenzen in metaphorischen Aussagen herstellen kann, d.h. man ist sich einer gewissen Spannung zwischen dem ersten und zweiten Subjekt einer Metapher bewußt und gleichzeitig in der Lage, bestimmte, gemeinsame Bedeutungen zwischen beiden Subjekten anzeigen zu können. Psychologen, die für ein sehr frühes Metapherverständnis plädieren, gehen nicht vom komplexen Prozeß einer Sprachkompetenz aus. Natürlich kann ein gewisses metaphorisches Verständnis von Kinder nicht gelehrt werden. Wie wir aber im Folgenden zeigen werden, ist das kindliche Verständnis

nicht mit der Sprachkompetenz der Erwachsenen in Bezug auf Metaphern gleichzusetzen.

Wie entwickelt sich nun die Sprachkompetenz im Bezug auf das Verstehen von Metaphern? Wir beginnen die Beschreibung dieses Entwicklungsprozesses bei Kindern von drei bis vier Jahren. Kinder dieser Altersstufe sind sehr eifrig im Produzieren von Metaphern. Diese hohe Produktivität ist notwendig, da das Kind nur über ein beschränktes Vokabular verfügt und deshalb ein Wort (oder eine Kategorie) auf eine unlegitime Weise verallgemeinern muß (Gardner et.al.1978). Das Kind scheint wenig Probleme zu haben, Worte aus verschiedenen Domänen der Wirklichkeit zusammenzudenken. Es schöpft dafür aus einer magischen Welt, in der Sache und Bild zusammengedacht werden (Winner et.al 1976). Um die Metapher „Der Gefängniswärter ist ein harter Fels“ zu verstehen, transfiguriert das Kind diese Person in einen Stein. Das Kind experimentiert mit Vergleichen, z.B. „der Bleistift ist eine Rakete“. Diese Aussage gründet aber in der sinnlichen Wahrnehmung der kombinierten Kategorien (Marchark/Nall 1985). Man kann hier noch nicht von einer metaphorischen Kompetenz wie bei Erwachsenen sprechen. Das Kind hat keine Ahnung von der Spannung, die durch die Kombination von Worten aus verschiedenen Domänen entsteht. Die Kombination ist in einem hohen Maße abhängig von der Möglichkeit, physische Übereinkünfte feststellen zu können. Das Kind hat in diesem Lebensalter keine Möglichkeit, Metaphern zu paraphrasieren. Komplexe Metaphern (wie z.B. „mein Haupt ist ein Apfel ohne Kern“) können nicht verstanden werden (Billow 1975).

Ab fünf bis sechs Jahren und bis zum zehnten Lebensjahr besitzt das Kind eine starke Präferenz für wörtliche Aussagen. Dies läßt sich mit der starken Zunahme des Wortschatzes der Kinder erklären (Marchark/Nall 1985). Das Kind lernt immer mehr Worte kennen und begrifflich voneinander abzugrenzen. Die Verwendung von Worten, die nicht mit der konventionellen Verwendung übereinstimmen, wird als 'lächerlich' oder 'unmöglich' abgelehnt (Gardner et.al 1978). Auf dem Höhepunkt dieser Phase lehnt das Kind jeden Vergleich ab, der über die Grenzen der Konvention geht. Diese Phase ist aber notwendig, um eine erwachsene Sprachkompetenz erwerben zu können, da diese Kompetenz, wie oben angedeutet, voraussetzt, daß man absichtlich die konventionelle Grenze der Worte überschreitet. In diesem Lebensalter finden Kinder Vergleiche („X ist wie Y“) eher verständlich als Metaphern („X ist Y“). Die Kinder erklären Metaphern wörtlich im Sinne einer 'als-ob' Situation („Er tut als ob er ein Esel wäre“) und nicht im Sinne der nicht-wörtlichen Relation zwischen Bild und Sache (Marchark/Nall 1985). Das Vermögen, metaphorische Aussagen paraphrasieren zu können, wächst in dieser Phase. Kinder sind aber nicht imstande, ihre Paraphrase zu erklären, was auf eine un-

zureichende Einsicht in die nicht-wörtliche Bedeutung der Metapher hinweist (Cometa/Eson 1978). Es gibt auch Autoren, die diese Fähigkeit des Paraphrasierens, die besonders im Alter von 9 bis 11 Jahren entsteht, als ein selbständiges Übergangsstadium verstehen (Gardner et.al. 1978). Ab dem elften Lebensjahr entwickelt sich beim Kind die Fähigkeit, die Bedeutung einer metaphorischen Aussage erklären zu können, d.h. erst auf diese Stufe entsteht eine kommunikative Einsicht in Metaphern. Diese Fähigkeit entsteht nicht vor der formal-operatorischen Phase der kognitiven Entwicklung, in der das Kind imstande ist, hypothetisch zu denken und neue, nicht aus der Faktizität deduzierbare Relationen zu ziehen (Gardner et.al 1978; Marchark/Nall 1985). Das Kind ist jetzt auch imstande, die Eigenart einer metaphorischen Figur zu erklären, und kann auch argumentativ belegen, warum ein Vergleich Sinn hat. Auch komplexere Metaphern können auf dieser Stufe erklärt werden, z.B. da, wo es um eine Relation zwischen der psychologischen und der physischen Referenz von Worten geht („Der Gefängniswärter ist ein harter Fels“). Denn 'Gefängniswärter' und 'Fels' sind Worte aus anderen Wirklichkeitsbereichen. Diese Stufe kann mit den folgenden Worten umschrieben werden: Man hat jetzt die intentionale Konfusion zwischen Zeichen und Bedeutung in metaphorischen Aussagen erworben (Kreft 1986).

3. Forschungsfrage

Welche Konditionen beeinflussen ein kommunikatives Verständnis religiöser Metaphern? Im vorigen Kapitel sind uns vor allem zwei Variablen begegnet, die dieses Wachstum ermöglichen. Die erste Variable ist kognitiver Natur, nämlich das Erreichen des Stadiums der formal-operatorischen Stufe der kognitiven Entwicklung. Eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern setzt voraus, daß hypothetisch gedacht werden kann, d.h. Verbindungen zwischen Worten, die nicht durch Konvention bestimmt sind, hergestellt werden können. Der Übergang zur Stufe des formal-operatorischen Denkens ist deshalb eine Bedingung für eine kommunikative Einsicht in metaphorische Aussagen.

Die zweite Variable, die im vorhergehenden Kapitel betont wurde, ist linguistischer Natur, nämlich die Kenntnis der wörtlichen Bedeutung von Worten. Erstens ist diese Kenntnis notwendig, weil das Verstehen von Metaphern auf scharfe Kategoriengrenzen zwischen Worten angewiesen ist. Ohne dieses Bewußtsein ist es unmöglich, die Spannung zwischen Bild und Sache in einer Metapher zu erklären. Zweitens ist ein gewisser Wortschatz notwendig, um neue Verbindungen zwischen Bild und Gegenstand herzustellen, denn eine kommunikative Einsicht setzt voraus, daß Bedeutungen des Bildes gefunden werden, die auf die Sache übertragen werden können. Personen mit einem umfangreichen Wortschatz werden

es leichter haben, diese gemeinsamen Bedeutungen zu finden, als Personen, die über einen relativ geringen Wortschatz verfügen.

Neben diesen zwei Bedingungen für die kommunikative Einsicht kann noch eine dritten Bedingung genannt werden, nämlich die Motivation eine Verbindung zwischen Bild und Gegenstand herstellen zu wollen. Das Verstehen von Metaphern ist ein kreativer Denkprozeß, da man nicht von der konventionellen Verbindung zwischen Worten ausgehen kann, sondern eine sinnvolle Verbindung herstellen muß, die vorher noch nicht gegeben war. Wenn jemand zu diesem kreativen Denktakt nicht bereit ist, wird er auch in Metaphern keine kommunikative Einsicht besitzen.

Bei der nachfolgenden Forschungsfrage gehe ich davon aus, daß die drei genannten Variablen Bedingungen für das Erwerben einer kommunikativen Einsicht in die Bedeutung von religiösen und nicht-religiösen Metaphern sind. Die Forschungsfrage lautet:

In welchem Maße ist eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern bei 12-16 Jährigen abhängig von

1. dem Erreichen der formal-operatorischen Stufe der kognitiven Entwicklung; 2. dem Wortschatz; 3. der Motivation zum Herstellen der Verbindung zwischen Bild und Sache.

In dieser Forschungsfrage liegt die Erwartung impliziert, daß die Respondenten die kommunikative Einsicht besser beherrschen,

- die das formal-operatorische Stadium der kognitiven Entwicklung erreicht haben, im Gegensatz zu denen, die noch nicht so weit sind;
- die über einen relativ umfangreicheren Wortschatz als andere Respondenten verfügen;
- die eine relativ höhere Motivation als andere besitzen, um gemeinsame Bedeutungen zwischen Bild und Sache zu rekonstruieren.

Dabei nehmen wir an, daß sich die gleichen Bedingungen sowohl bei religiösen als auch bei nicht-religiösen Metaphern zeigen werden.

4. Forschungsdesign, Meßinstrumente und Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfrage habe ich die Surveymethode angewandt, d.h. die Respondenten haben mehrere Fragebögen ausgefüllt, mit denen die nachfolgenden Variablen gemessen wurden:

- als abhängige Variable: die Höhe der Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern;
- als unabhängige Variable: die Stufe der kognitiven Entwicklung, Wortschatz und Motivation.

Die *Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern* wurde mit Hilfe eines Tests gemessen, in dem die Befragten in Metaphern Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen dem ersten und dem zweiten Subjekt herstellen sollten. Die Beschreibung dieses Tests werde ich hier nicht weiter ausführen

können (siehe Hermans 1989). Ich verweise hier nur auf die verschiedenen Skalen und ihre Zuverlässigkeit (siehe Tabelle 1).

Die Stufe der *kognitiven Entwicklung* wird mit Hilfe des sogenannten „Test of Logical Thinking“ (Test des logischen Denkens) gemessen, der von Tobin und Capie entwickelt worden ist (Tobin/Capie 1980). Mit Hilfe dieses Tests kann festgestellt werden, ob die Befragten die formal-operatorische Stufe des logischen Denkens nach Piaget erreicht haben oder nicht. Die Zuverlässigkeit des Tests in unserer Stichprobe ist hoch (α .83). Nach Tobin und Capie kann der Test ab dem 12. Lebensjahr durchgeführt werden.

Der Wortschatz wird von einem Meßinstrument gleichen Namens gemessen. Es handelt sich dabei um einen Teil der „Differenzierten Anlage-Testserien“ (Evers/Lucassen 1983). Diese D.A.T. ist eine niederländische Überarbeitung des „Differential Aptitude Test“ von Bennitt/Seashore/Wesman (1974).

TABELLE 1: Zuverlässigkeit (Alpha) der Metapher-Skalen

- TOTDIF: Metaphern (religiös und nicht-religiös) - Differenzen herstellen	(Alpha .85)
- TOTAHN: Metaphern (religiös und nicht-religiös) - Ähnlichkeiten herstellen	(Alpha .80)
- NRELDIF: nicht-religiöse Metaphern - Differenzen	(Alpha .75)
- NRELAHN: nicht-religiöse Metaphern - Ähnlichkeiten	(Alpha .65)
- RELDIF: religiöse Metaphern - Differenzen	(Alpha .81)
- RELAHN: religiöse Metaphern - Ähnlichkeiten	(Alpha .76)
- GOTTDIF: Metaphern über Gott - Differenzen	(Alpha .74)
- GOTTAHN: Metaphern über Gott - Ähnlichkeiten	(Alpha .54)
- P/GDIF: Parabeln/Gleichnisse - Differenzen	(Alpha .75)
- P/GAHN: Parabeln/Gleichnisse - Ähnlichkeiten	(Alpha .60)

N.B. TOTDIF = NRELDIF + RELDIF
 TOTAHN = NRELAHN + RELAHN
 RELDIF = GOTTDIF + P/GDIF
 RELAHN = GOTTAHN + P/GAHN

Motivation wird in der modernen kognitiven Psychologie als das Resultat aus zwei Faktoren verstanden, nämlich aus der Valenz des angezielten Objektes und der Erwartung, dieses Ziel erreichen zu können (Heckhausen 1980). Motivation hat in der Forschungsfrage Bezug auf das Suchen nach möglichen Bedeutungen, die vom Bild auf die Sache übertragen werden können. Das bedeutet, daß Motivation hier als Leistungsmotivation bzw. als Vermeidungsangst verstanden wird. Die Items sind dem „Situationspezifischen Angst-Test“ (SSAT) entnommen und auf das Ver-

stehen von Metaphern angewandt worden (Bergen 1981). Die Items beziehen sich auf die Erwartung, Metaphern verstehen zu können. Dabei haben wir sowohl eine Erwartungsskala im Hinblick auf religiöse als auch auf nicht-religiöse Metaphern entwickelt. Valenz bezieht sich auf das Interesse, wissen zu wollen, was die Bedeutung von Metaphern ist. Auch die Valenzskala hat zwei Teilskalen, nämlich in Bezug auf religiöse und auf nicht-religiöse Metaphern.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, müssen Respondenten in die *Stichprobe* aufgenommen werden, von denen erwartet werden kann, daß sie das formal-operatorische Stadium der kognitiven Entwicklung erreicht haben. Nach Piaget erreicht man dieses Stadium nicht vor dem 11.-13. Lebensjahr. Um den Einfluß feststellen zu können, den das Erreichen des formal-operatorischen Stadiums auf die Sprachkompetenz hat, werden wir eine Stichprobe von Schüler ab dem 12. Lebensjahre ziehen müssen.

Bei der Stichprobe haben wir uns noch von einer zweiten Überlegung leiten lassen: In der Stichprobe selber sollte nämlich zwischen den Respondenten ein Unterschied sowohl bezüglich des Moments, in dem sie dieses formal-operatorischen Stadium erreicht haben, als auch ein gewisser Unterschied im Wortschatz bestehen, weil man sonst den Einfluß dieser Variablen auf das Beherrschen einer kommunikativen Einsicht in Metaphern nicht feststellen kann. Aus diesem Grunde haben wir die Stichprobe weder auf das Niveau einer Klasse noch auf ein Ausbildungsniveau beschränkt. Die Komplexität mehrerer Meßinstrumente schloß aber aus, daß Schüler der Hauptschule in die Stichprobe aufgenommen werden konnten.

Die oben genannten Überlegungen haben dazu geführt, daß wir eine Stichprobe aus Schülern der siebten bis zehnten Klasse des Gymnasiums (in den Niederlanden: 1-4 VWO) und der siebten bis zehnten Klasse der Realschule (in den Niederlanden: 1-4 MAVO) gezogen haben. Der Umfang der Stichprobe betrug 173 Schüler: 99 vom Gymnasium und 74 von der Realschule. Dabei handelte es sich um zwei Schulen aus Nimwegen in katholischer Trägerschaft. Für das Ausfüllen der Fragebögen benötigten die Schüler zwei Unterrichtsstunden.

5. Forschungsergebnisse

Bevor wir überprüfen, ob und in welchem Maße die oben genannten Variablen Bedingungen für eine kommunikative Einsicht sind, werden wir erst untersuchen, bis zu welchem Grad die Schüler unserer Stichprobe diese kommunikative Einsicht besitzen. Tabelle 2 gibt die Höhe der Fehler an, die die Schüler in Metaphern beim Erklären von Differenzen und Ähnlichkeiten machen (religiös und nicht-religiös). In der linken Spalte

der Tabelle werden die Fehler beim Herstellen von Ähnlichkeiten zwischen dem ersten und zweiten Subjekt in Metaphern angegeben. In der rechten Spalte werden die Fehler hinsichtlich des Herstellens von Differenzen ausgewiesen.

Die Mittelwerte bezüglich der Ähnlichkeiten sind immer höher als 25%. Für nicht-religiöse Metaphern ist der Mittelwert der Fehler am niedrigsten (26%), und für die religiösen Metaphern beträgt der Mittelwert 30% und mehr. Dieser Unterschied im Verstehen religiöser und nicht-religiöser Metaphern ist statistisch signifikant (t -Wert=5.57; $d.f.$ =148; p =.00). Parabeln und Metaphern werden aber am schlechtesten von den Schülern verstanden. Dafür verweisen wir nicht nur auf den Mittelwert von 36%, sondern auch auf den Modalwert von 30%. Für alle anderen Metaphernskalen liegt dieser Modalwert um die 20%. (Der Modalwert ist der Prozentsatz von Fehlern, der in der Stichprobe am meisten vorkommt.) Wenn der Modalwert rechts vom Mittelwert liegt, dann ist die Verteilung der Antworten rechts-schief. In unserem Fall bedeutet das, daß es eine relativ große Gruppe gibt, die weniger Fehler macht, als der Mittelwert beträgt. Eine Ausnahme ist das Verständnis von Parabeln, bei dem der Mittelwert und der Modalwert relativ dicht beieinander liegen. Die Varianz der Fehler bei den Befragten ist hoch, was aus der relativ hohen Standarddeviation bei jeder Metapherskala deutlich wird. Es gibt im Alter von 12 bis 16 Jahren Schüler, die in Metaphern Ähnlichkeiten zwischen dem ersten und zweiten Subjekt herstellen können, ohne dabei Fehler zu machen, und Schüler, die dabei mehr als 75% Fehler machen.

Dagegen haben die Befragten relativ wenig Probleme in Metaphern Differenzen zwischen den beiden Subjekten herzustellen. Der höchste Prozentsatz von Fehlern gibt es wieder bei Parabeln und Gleichnissen (10%). Auch die Varianz der Fehler in Bezug auf Parabeln und Gleichnisse ist hoch (Standarddeviation .17). Der Modalwert aller Metaphernskalen (.04) zeigt aber nochmal sehr deutlich, daß die befragten Schüler (12-16 Jahre) die Fähigkeit relativ gut beherrschen, in Metaphern Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt herzustellen.

TABELLE 2: Mittelwerte der Fehler beim Herstellen von Ähnlichkeiten und Differenzen in Metaphern

	M.	S.d.	Modal.		M.	S.d.	Modal.
TOTÄHN	.28	.16	.19	TOTDIF	.08	.12	.00
*NRELÄHN	.26	.16	.21	*NRELDIF	.07	.09	.04
*RELÄHN	.32	.18	.18	*RELDIF	.08	.11	.00
└GOTTÄHN	.30	.18	.17	└GOTTDIF	.06	.10	.00
└P/GÄHN	.36	.20	.30	└P/GDIF	.10	.17	.00

N.B. M. = Mittelwert; S.d. = Standarddeviation; Modal. = Modalwert für die Abkürzungen der Metapherskalen - siehe Tabelle 1

Welche Bedingungen erklären in unserer Stichprobe die Fähigkeit in Metaphern Differenzen zwischen Subjekten herzustellen? Um diese Frage zu beantworten, haben wir eine Regressionsanalyse durchgeführt, in der die drei Bedingungen, die in der Forschungsfrage unterschieden worden sind, als erklärende Variablen verwandt werden, nämlich das Stadium der kognitiven Entwicklung, der Wortschatz, die Erwartung/das Interesse, und der Grad der Kirchenzugehörigkeit. Tabelle 3 zeigt die Resultate der Regressionsanalyse. Beim Betrachten der Tabelle stellt man fest, daß nur eine Variable für die Fähigkeit, in metaphorischen Aussagen Differenzen zwischen Subjekten herzustellen, als Vorhersage dienen kann, nämlich der Wortschatz. Dabei ist es nicht unwichtig festzustellen, daß die Analyse in Bezug auf alle Metaphernskalen das gleiche Resultat zeigt, d.h. ob es nun um religiöse oder nicht-religiöse Metaphern geht, die Fähigkeit in Metaphern Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt zu identifizieren, hängt bei dieser Stichprobe (12-16 Jährigen) nur vom Wortschatz der Schüler ab. Der Prozentsatz der erklärten Varianz in allen Analysen ist sehr niedrig (von 2% bis 15%; siehe Tabelle 3). Das läßt sich aber dadurch erklären, das es relativ wenig Varianz im Grad der Beherrschung gibt (siehe die relativ niedrige Standarddeviationen in Tabelle 1).

TABELLE 3: Erklärte Varianz der Fehler beim Herstellen von Differenzen zwischen Sache und Bezeichnetem in Metaphern (Regressionsanalyse)

	TOTDIF	NRELDIF	RELDIF	GOTTDIF	P/GDIF
Stadium der kognitiven Entwicklung					
Wortschatz	.36	.31	.33	.15	.39
Erwartung (religiös)					
Erwartung (nicht-religiös)					
Interesse (religiös)					
Interesse (nicht-religiös)					
% der erklärten Varianz	.13	.09	.10	.02	.15

Tabelle 4 läßt in Bezug auf das Herstellen von Ähnlichkeiten ein ganz anderes Bild erkennen. Es gibt drei Bedingungen, die die Varianz in der Fähigkeit in Metaphern Ähnlichkeiten zwischen Subjekten (TOTÄHN) herzustellen, vorhersagen, nämlich das Stadium der kognitiven Entwicklung, der Wortschatz und die Interesse (religiös). Die erste Kondition ist der bestimmendste Faktor (beta .52): Er ist mehr als zweimal so stark wie die Größe des Wortschatzes und mehr als viermal so stark wie die Höhe des Interesses an der Bedeutung religiöser Metaphern. Anders aus-

gedrückt: Das Erreichen des formal-operatorischen Niveaus der kognitiven Entwicklung ist die stärkste Vorhersage für eine hohe kommunikative Einsicht. Diese drei Bedingungen bilden zusammen auch ein gutes Modell für die Vorhersage dieser Einsicht: Sie erklären 53% der Varianz in der metaphorischen Kompetenz. Wenn man nur die Skala TOTÄHN betrachtet, dann fällt auf, daß nur das Interesse für die Bedeutung religiöser Metaphern und nicht das Interesse für die Bedeutung nicht-religiöser Metaphern eine Vorhersage darstellt. Es gibt aber eine hohe Korrelation von .59 zwischen beiden Interessen, so daß man aufgrund dieser Analyse nicht entscheiden kann, ob hier auch ein Einfluß vorhanden ist.

Diese Frage kann aber gelöst werden, wenn man die Analysen für nicht-religiöse Metaphern (NRELÄHN) und religiöse Metaphern (RELÄHN) gesondert durchführt (siehe Tabelle 4). In beiden Analysen tritt die kognitive Entwicklung als stärkste prognostizierende Kraft auf. In beiden Analysen ist der Wortschatz eine halb so starke Vorhersage für die Fähigkeit Ähnlichkeiten herzustellen. Die Variable 'Interesse religiös' erscheint im Erklärungsmodell hinsichtlich nicht-religiöser Metaphern (NRELÄHN) und religiöser Metaphern (RELÄHN) sehr unterschiedlich. Bei einer Analyse der Subskalen GOTTÄHN und P/GÄHN begegnet man dieser prognostizierenden Kraft von 'Interesse religiös' nur bei Parabeln und Gleichnissen (P/GÄHN). Das Erklärungsmodell von Metaphern über Gott (GOTTÄHN) und das über nicht-religiöse Metaphern (NRELÄHN) gleichen sich von ihrer Struktur her sehr.

Betrachtet man die ganze Tabelle 4, dann kann man sagen, daß eigentlich nur bei Parabeln und Gleichnissen ein ganz anderes Erklärungsmodell sichtbar wird: Die Variable 'Wortschatz' ist nicht stark genug, um als prognostizierende Variable im Erklärungsmodell zu erscheinen. Stattdessen ist die Höhe des Interesses für religiöse Metaphern eine zweite Vorhersage für die Fähigkeit, in Parabeln und Gleichnissen Ähnlichkeiten herzustellen.

TABELLE 4: Erklärte Varianz der Fehler beim Herstellen von Ähnlichkeiten zwischen Sache und Bezeichnetem in Metaphern (Regressionsanalyse)

	TOTÄHN	NRELÄHN	RELÄHN	GOTTÄHN	P/GÄHN
Stadium der kognitiven Entwicklung	.52	.43	.49	.47	.51
Wortschatz	.24	.29	.17	.18	
Erwartung (religiös)					
Erwartung (nicht-religiös)					
Interesse (religiös)	.12		.15		.19
Interesse (nicht-religiös)					
% der erklärten Varianz	.53	.45	.41	.38	.31

6. Diskussion

Die Erwartung, die in der Forschungsfrage beschlossen lag, kann jetzt auf der Basis der Forschungsergebnisse bezüglich beider Dimensionen der kommunikativen Einsicht in die Bedeutung von Metaphern differenziert beantwortet werden, nämlich im Hinblick auf das Herstellen sowohl von Ähnlichkeiten als auch von Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt in Metaphern.

Hinsichtlich der Fähigkeit, Differenzen herzustellen, hat sich nur eine Variable als Bedingung herausgestellt, nämlich der Wortschatz, d.h. aufgrund dieser Forschungsergebnisse kann man erwarten, daß die Schüler, die einen relativ größeren Wortschatz haben, eine größere Fähigkeit besitzen, in Metaphern Differenzen zwischen Subjekten herzustellen, als Schüler mit einem niedrigeren Wortschatz. Die anderen Variablen haben aber in Bezug auf diese Fähigkeit keine prognostizierende Kraft.

Im Hinblick auf die Fähigkeit, Ähnlichkeiten herzustellen, besitzt das Erklärungsmodell der Forschungsfrage mehr Aussagewert. Dabei muß man noch zwischen dem Verstehen religiöser Metaphern und nicht-religiöser Metaphern unterscheiden. Von den drei hypothetischen Variablen können, was das Verstehen nicht-religiöser Metaphern betrifft, zwei Variablen durch die Forschungsergebnisse bestätigt werden, nämlich das Niveau der kognitiven Entwicklung und der Wortschatz. Für das Verstehen von Parabeln und Gleichnissen (P/GÄHN) kommt noch eine andere Variable hinzu, nämlich das Interesse, die Bedeutung der religiösen Metaphern verstehen zu wollen.

Was bedeutet das konkret für die Möglichkeit, Schülern, denen die religiös-metaphorische Sprache unverständlich geworden ist, auf eine reflexive Weise Einsichten in die Bedeutung von religiösen Metaphern zu geben? Diese Einsicht ist in dem Maße schwieriger zu vermitteln, als sie eine niedrigere Stufe der kognitiven Entwicklung erreicht haben, einen geringeren Wortschatz und ein relativ schwaches Interesse an der Bedeutung der Metaphern besitzen. Abhängig von diesen Bedingungen gibt es Schüler, die sehr gut zu dieser Einsicht fähig sind, und Schüler, die kaum dazu imstande sind. Welche Folgerungen man hieraus für die Gleichnisdidaktik schließen muß, werde ich im weiteren Verlauf dieses Artikels versuchen zu klären.

Die Bedeutung dieser Forschungsergebnisse für die Gleichnisdidaktik werde ich in vier Punkte aufzeigen.

Erstens tritt indirekt aus den Forschungsergebnissen die vorausgesetzte Ähnlichkeit der kommunikativen Einsicht hinsichtlich religiöser und nicht-religiöser Metaphern zutage (siehe Par. 1.3). Die erste Indikation für diese Gleichheit ist die Tatsache, daß sich das Herstellen von Ähnlichkeiten in Bezug auf religiöse und nicht-religiöse Metaphern (RELÄHN und NREL-

ÄHN) in einer Faktorenanalyse zu einer gemeinsamen Dimension zusammenfügen ließ, so wie auch das Herstellen von Differenzen hinsichtlich religiöser und nicht-religiöser Metaphern (RELDIF und NRELDIF). Die zweite Indikation ist, daß die wichtigsten Indikatoren, die eine Vorhersage für die Beherrschung der beiden Fähigkeiten darstellen, für religiöse Metaphern und für nicht-religiöse Metaphern gleich sind. Das bedeutet für die Gleichnisdidaktik, daß man mit anderen Schulfächern Querverbindungen suchen soll und kann, die wie insbesondere der Sprachunterricht auch die Entwicklung dieser kommunikativen Einsicht fördern.

Zweitens ist das große Problem für das Erwerben einer kommunikativen Einsicht in Parabeln und Gleichnisse nicht die Fähigkeit, Differenzen herzustellen, sondern die Fähigkeit, Ähnlichkeiten zwischen dem ersten und zweiten Subjekt oder zwischen einem Bild und einer Sache zu konstruieren. Einer Gleichnisdidaktik, die sich zum Ziel setzt, diese Einsicht bei Schülern zur Entwicklung zu bringen, sieht sich vor die zentrale Aufgabe gestellt, den Schüler dabei zu helfen, zwischen Worten neue Verbindungen herzustellen. Die didaktische Methode im Hinblick auf das Verstehen von Gleichnissen soll darauf gerichtet werden. In diesem Sinn habe ich auch eine Methode für die Gleichnisdidaktik entwickelt (siehe Hermans 1989).

Drittens soll man die schwierige Aufgabe einer Gleichnisdidaktik nicht unterschätzen. Die Forschungsergebnisse zeigen, daß Schüler durchschnittlich sehr viele Fehler beim Herstellen von Ähnlichkeiten zwischen dem ersten und dem zweiten Subjekt in religiösen Metaphern machen (siehe Tabelle 2). Besonders Parabeln und Gleichnisse werden mit durchschnittlich 36% Fehlern sehr schwer verstanden. Das sind beispielsweise 10% mehr Fehler als bei nicht-religiösen Metaphern. Dabei gibt es für religiöse Metaphern im Vergleich mit nicht-religiösen Metaphern eine zusätzliche Bedingung beim Herstellen von Ähnlichkeiten, nämlich das Interesse wissen zu wollen, was diese Metaphern bedeuten. Diese Bedingung bestätigt zusammen mit einem gewissen Bekanntheit mit christlichen Auffassungen, auf die sich bestimmte religiöse Metaphern beziehen, eine andere Untersuchung, die ich auf dem Gebiet der Gleichnisdidaktik durchgeführt habe (siehe Hermans 1989; besonders Tabelle 7). Diese Forschungsergebnisse unterstreichen auch die Auffassung, daß Parabeln und Gleichnisse nicht die leichteste Sprachform der Bibel sind, sondern vielleicht gerade die schwierigste. Der Gleichnisdidaktik kommt dabei die zusätzliche Aufgabe zu, das Interesse für religiöse Metaphern zu wecken. Das Wecken dieses Interesses soll man nicht dem reflexiven Verstehen von Parabeln gegenüberstellen. Nur wenn die Schüler lernen, das, was die Gläubigen sagen, wenn sie über Gott sprechen, zu verstehen, können sie Interesse für die religiöse Sprache bekommen.

Viertens zeigen die Forschungsergebnisse auch die Grenzen der Zielsetzung auf, Schülern in der Gleichnisdidaktik eine kommunikative Einsicht in Parabeln und Gleichnissen beizubringen. Aufgrund der Forschungsergebnisse soll man erwarten, daß Kinder, die nicht die formal-operatorische Stufe erreichen und einen relativ geringen Wortschatz haben, kaum eine kommunikative Einsicht in religiöse Metaphern erwerben können. Das bedeutet nicht, daß sie Parabeln und Gleichnisse nicht verstehen können. Sie werden diese Gleichnisse gemäß ihre Entwicklungsstufe zum Beispiel als eine *konkrete* Geschichte der Gottesherrschaft verstehen (siehe Kap. 2), oder sie können die Bedeutung eines Gleichnisses paraphrasieren, ohne reflexiv erklären zu können, warum diese Paraphrase richtig ist. In der Gleichnisdidaktik soll man sich von dieser unterschiedlichen Rezeption der Gleichnisse von Schülern bewußt sein. Dabei ist es aber wichtig, sich damit vertraut zu machen, daß es diesen Unterschied nicht nur zwischen Schultypen, sondern auch innerhalb der Klassen in einem bestimmten Schultyp gibt. Diese unterschiedliche Rezeption gehört zu der Anfangssituation der Gleichnisdidaktik. Wenn man den Schülern ihre Entwicklungsstufe gemäß helfen will, Gleichnisse zu verstehen, dann ist es notwendig, in der Gleichnisdidaktik mit differenzierten Zielen und differenzierten Methoden zu arbeiten.

Literatur

- Arens, E.* (1982), Kommunikative Handlungen. Die paradigmatische Bedeutung der Gleichnisse Jesu für eine Handlungstheorie. Düsseldorf.
- Baudler, G.* (1987), Erfahrung-Korrelation-Symbol; Modewörter der neueren Religionspädagogik? Zum religionspädagogischen Stellenwert der Symboldidaktik. Katechetische Blätter, 112, 1, 30-39.
- Bergen, Th. van* (1981), Evaluatie-angst en vermijdingstendens. Een onderzoek naar de oriëntatie van leerlingen om mislukkingen te vermijden in taaksituaties tijdens de les. 's-Gravenhage.
- Billow, R.M.* (1975), A cognitive Developmental Study of Metaphor Comprehension. Developmental Psychology, 11, 415-423.
- Brezinka, W.* (1988), Competence as an aim of education, in: *B. Spieker/R. Straughan* (eds.), Philosophical issues in moral education and development (pp. 75-98). Stoney Stratford/Philadelphia.
- Bucher, A.A./K.H. Reich* (Hrsg.) (1989), Entwicklung von Religiosität. Grundlage - Theorieprobleme - Praktische Anwendung. Freiburg/Schweiz
- Cometa, M.S./M.E. Eson* (1978), Logical Operations and Metaphor Interpretations: A Piagetian Model. Child Development, 49, 649-659.
- Döbert, R./G. Nunner-Winkler* (1978), Performanz-bestimmende Aspekte des moralischen Bewußtseins, In: *G. Portele* (Hrsg.), Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung (pp. 101-121). Weinheim/Basel.

- Englert, R.* (1985), Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. München.
- Evers, A./W. Lucassen* (1983), Differentiële Aanleg Testserie. Lisse.
- Fetz, R.L.* (1982), Nachahmung, Spiel und Kunst. Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie, 29, 489-508.
- Gardner, H.* (1974), Metaphors and Modalities: How Children Project Polar Adjectives onto Diverse Domains. *Child Development*, 45, 84-91.
- Gardner, H./E. Winner/R. Bechhofer/D. Wolf* (1978), The Development of Figurative Language. In: *K.E. Nelson (ed.)*, *Children's Language Vol. 1* (pp. 1-38). New York.
- Habermas, J.* (1976), Universal-pragmatische Hinweise auf das System der Ich-Abgrenzungen. In: *M. Auwärter/E. Kirsch/K. Schröter (Hrsg.)*, *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (pp. 332-347). Frankfurt a.M.
- Heckhausen, H.* (1980), Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin/ Heidelberg/ New York.
- Hermans, C.A.M.* (1989), Verstehen von Parabeln und Gleichnissen. Religiöse Metaphern und theologische Modelle innerhalb eines symboldidaktischen Rahmens der Religionspädagogik. *Religionspädagogische Beiträge*, 23, 124-156.
- Kreft, J.* (1986), Moralische und ästhetische Entwicklung im dialektischen Aspekt. In: *F. Oser/W. Althof/D. Garz (Hrsg.)*, *Moralische Zugänge zum Menschen - Zugänge zum moralischen Menschen* (pp. 257-280). München.
- Marchark, M./L. Nall* (1985), Metaphoric Competence in Cognitive and Language Development. *New Directions in Child Development*, 49-81.
- MacCormack, E.R.* (1985), *A Cognitive Theory of Metaphor*. Cambridge (Mass.)
- Nipkow, K.E.* (1987), *Erwachsen werden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*. München.
- Ricoeur, P.* (1960b), *Philosophie de la Volonté II. Finitude et Culpabilité. 2. La Symbolique du mal*. Paris.
- Soskice, J.* (1985), *Metaphor and Religious Language*. Oxford.
- Tobin, K.G./W. Capie* (1981), The Development and Validation of A Group Test of Logical Thinking. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 413-423.
- Ven, J.A. van der* (1985), *Vorming in waarden en normen*. Kampen.
- Vosniadou, S./A. Ortony* (1983), The Emergence of the Literal-Metaphorical-Anomalous Distinction in Young Children. *Child Development*, 54, 154-161.
- Winner, E./A.K. Rosenstiel/H. Gardner* (1976), The Development of Metaphoric Understanding. *Developmental Psychology*, 12, 289-297.