

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
5. Jahrgang 2000 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Susanne Nordhofen

**ÜBER DIE PARABOLISCHE ART,
AMEISEN ZU BRATEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 5. H. 9. S. 23-37.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Susanne Nordhofen

ÜBER DIE PARABOLISCHE ART, AMEISEN ZU BRATEN

Wer im Deutschunterricht Parabeln behandelt, hat es mit der Schwierigkeit zu tun, daß er wie einst Odysseus zwischen der Scylla des Dogmatismus und der Charybdis der Beliebigkeit hindurchkommen muß. Das hermeneutische Grundproblem dabei ist einerseits die Gefahr einer starren Fixierung auf die Merkmale dieses Genres, wenn man z.B. Bild- und Sachebene abhakt, eindeutige Lehren zieht und damit die Form der „uneigentlichen Rede“ konterkariert. Andererseits versinkt der Hermeneutiker allzu leicht im Strudel beliebiger Interpretationen, wenn die Offenheit gerade moderner Parabeln zu dem unverbindlichen Ergebnis verführt, daß letztlich jeder für sich selbst entscheiden soll, welche Einsichten er aus der Beschäftigung mit dem Text gewinnen will. Absoluter Anspruch auf Wahrheitsbesitz oder generelle Verabschiedung des Wahrheitsbegriffs zugunsten pluraler Modelle grundieren auch hier bestimmte didaktische Optionen. Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht die These, daß eine an philosophischen Fragen und Denkstilen geschulte Beschäftigung mit Parabeln, indem man sie als eine „Schule des Denkens“ einführt, einen interessanten Beitrag zur Förderung metakognitiver Fähigkeiten im Deutschunterricht darstellen kann, wenn man den Wahrheitsbegriff dabei nicht fahren läßt, sondern Wahrheit im Sinne einer „regulativen Idee“ Kants im Auge behält. Wir können sie zwar nicht in vollem Umfang erreichen, aber wir können uns ihr wie auf einen Fixstern hinblickend annähern. Und indem wir uns darauf verpflichten, erleben wir uns als Denkende im Prozeß des Nachdenkens.

Wie man sich Philosophieren im Deutschunterricht vorstellen könnte, soll an einigen Textbeispielen angedeutet werden.

Von Paul Scheerbar, einem der „vergessenen Dichter“, Enfant terrible der Berliner Szene am Anfang unseres Jahrhunderts, der, am Hurra-Patriotismus und wilhelminischen preußischen Stechschritt schließlich verzweifelnd, seinem exzentrischen Leben 1915 ein Ende durch Selbstmord bereitete, stammt folgender Text. Er ist eine zugegeben groteske Variante parabolischen Erzählens:

Die gebratene Ameise

Bei den fleißigen Ameisen herrscht eine sonderbare Sitte: Die Ameise, die in acht Tagen am meisten gearbeitet hat, wird am neunten Tag feierlich gebraten und von den Ameisen ihres Stammes gemeinschaftlich verspeist.

Die Ameisen glauben, daß durch dieses Gericht der Arbeitsgeist der Fleißigsten auf die Essenden übergehe.

Und es ist für eine Ameise eine ganz außerordentliche Ehre, feierlich am neunten Tag gebraten und verspeist zu werden. Aber trotzdem ist es einmal vorge-

kommen, daß eine der fleißigsten Ameisen kurz vorm Gebraten werden noch folgende kleine Rede hielt: „Meine lieben Brüder und Schwestern! Es ist mir ja ungemein angenehm, daß ihr mich so ehren wollt! Ich muß euch aber gestehen, daß es mir noch angenehmer sein würde, wenn ich nicht die fleißigste gewesen wäre. Man lebt doch nicht bloß, um sich totzuschuften!“

„Wozu denn?“ schrien die Ameisen ihres Stammes - und sie schmissen die große Rednerin schnell in die Bratpfanne - sonst hätte dieses dumme Tier noch mehr geredet.¹

Gehen wir den Text Schritt für Schritt durch. Da ist ein Ameisenstaat, der einen Brauch entwickelt hat, der sein Fortbestehen garantieren soll. Die periodische Wiederkehr - alle neun Tage - deutet an, daß es sich um mehr als eine eingeschliffene Gewohnheit handelt, das Verspeisen der Artgenossin ist eine Art „kannibalistisches Mahl, an dem die ganze Gemeinschaft teilnimmt. Es dient auch nicht der Sättigung - dazu ist der Braten auch viel zu klein - sondern dazu, daß der Fleiß, besser gesagt, die Fleißsubstanz, denn es handelt sich im Grunde um eine Weise der Substantiation, auf alle Teilnehmer wie bei einer Kommunikation übergehen soll.

Der Sinn des Lebens besteht für die Ameisen in der Arbeit. Die gemeinsame Arbeit garantiert dem einzelnen Wohnung, Nahrung, Arterhaltung, einen sozialen Status, Sinnerfüllung, und sie verleiht dem Staatsgebilde bzw. der Gemeinschaft Stabilität. Die rituelle Schlachtung und der Verzehr der Artgenossin geschieht daher nicht aus Mordlust, sondern stellt ein Blutopfer dar, das den Zusammenhang der Mitglieder des Ameisenstaates bestärken soll. Durch die gemeinsame Tötung eines Opfers und dessen Einverleibung wird jedes einzelne Glied bei der Stange gehalten. Dieser Mechanismus von Opferung und Gemeinschaftsstiftung funktioniert tadellos, bis der Aufstand geprobt wird. Das Opfer stellt mit seinen letzten Worten den Sinn seines Todes in Frage und damit auch die Grundfesten des Staates. Die Aggressionen, die sein Ausscheren aus dem Üblichen, ein Tabubruch, hervorrufen, sind bemerkenswert. Sie müssen latent in der Gemeinschaft vorhanden gewesen sein, so daß ein Auslöser genügt, um sie aufzurufen und zu demaskieren. Die Tatsache wird offenkundig, daß der eingespielte Mechanismus zwischen Opfer und Gemeinschaft nur solange funktioniert, wie man sich über seine Hintergründe hinwegtäuscht oder sie verdrängt. Die non-konforme Artgenossin muß jetzt erst recht vernichtet werden, weil sie dieses Tabu verletzt hat: „Sonst hätte dieses dumme Tier noch mehr geredet.“

So verwandelt sich bei unserem Text die Opferung in einen Mord durch Lynchjustiz zurück. Die Ameise muß sterben, nicht mehr weil sie die fleißigste ist, sondern weil sie die Wahrheit sagt und auf einem individuellen Lebenssinn ge-

¹ Scheerbart, Paul, Die gebratene Ameise. In: Borchers, E. (Hg), Ein Fisch mit Namen Fasch, Frankfurt a.M. 1972, S.91.

genüber der Gemeinschaft, man könnte hier auch sagen dem „Kollektiv“, besteht.

Ich konnte beobachten, daß auch jüngere Kinder im Grundschulalter mit diesem Text etwas anfangen können.

Sie sind empört über die Sitte, den Fleißigsten zu bestrafen, anstatt ihn zu belohnen, sie unterscheiden schnell zwischen Mord und Opfer und finden auch heraus, daß die Ameisen sich etwas vormachen, wenn sie glauben, daß man wie bei einem magischen Vorgang fleißig wird, weil man etwas Bestimmtes ißt, anstatt selber fleißig zu sein. Kinder sind Realisten. Es widerspricht auch ihrem fein austarierten Gerechtigkeitsgefühl, daß jemand mundtot gemacht wird, nur weil er die Wahrheit sagt. Von diesem unmittelbaren Ansatz aus kann man mit dem Text weiterführend operieren, denn es bieten sich einige Anknüpfungspunkte für Gedankenexperimente an:

Wie ist es überhaupt zu dem Brauch gekommen?

Wie unterscheidet sich ein Sonntagsbraten von der gebratenen Ameise?

Nach welchen Gesichtspunkten wird das Opfer ausgewählt?

War die fleißigste Ameise wirklich die Fleißigste?

Wie konnte sie eine eigene Meinung ausbilden?

Warum sagt sie diese erst, als sie geopfert werden soll?

Wie hätte die Ameise ihre Rede fortgeführt?

Welche alternativen Reaktionen der Zuhörerschaft sind vorstellbar?

Diese Liste kann sicher noch ergänzt werden, aber man sieht an diesem Beispiel, wie literarische Texte zwanglos zu Themen der Staats- und Sozialphilosophie führen können, die man der Sache nach mit Kindern und Jugendlichen besprechen kann.

Die Parabel zerfällt nach der üblichen Definition, die sich weitgehend durchgesetzt hat, in eine Bild- und eine Sachhälfte. Die Sachhälfte kann mitgegeben werden, das ist bei der älteren Lehrparabel meistens der Fall, aber sie ist vor allem in der Moderne nicht zwangsläufig vorhanden und muß daher eigenständig ausgedeutet werden. Das ist auch im Fall der „Gebratenen Ameise“ vonnöten.

Studierende einer Veranstaltung zum Thema Jugendliteratur wollten sofort zur Deutung übergehen. Dabei kamen verschiedenen Angebote, etwa das, den Ameisenstaat als Muster des totalitären Staates verstehen zu wollen, oder eine Ideologie der Gleichheit zu erkennen oder den Akzent auf die Manipulation durch eine Doktrin zu setzen. Wichtig war auch der Gesichtspunkt, daß die Augen vor der Wahrheit verschlossen werden.

In der Tat geht es der einen Ameise ganz ähnlich wie dem Gefangenen aus Platons Höhlengleichnis. Nachdem er sich aus dem Reich der Schattenbilder befreit, den Aufstieg aus der Höhle geschafft und die Wahrheit gesehen hat, kehrt er zurück, um den Zurückgebliebenen die Augen über die Natur der Schatten zu

öffnen. Die Höhlenbewohner wollen ihm aber nicht zuhören, sondern ihn sogar umbringen, weil er mit seinen Reden die Sicherheit des Geglauten erschüttert.

Eine besonders interessante Interpretation des Scheerbarttextes ergibt sich im Rückgriff auf die soziologische Theorie des französischen Literaturwissenschaftlers René Girard. Schon der Kirchenvater Augustinus bemerkt in seiner „De civitate Dei“, daß da, wo Staat sein soll, Blut geflossen sein muß. Girards Theorie schließt hier eng an. Zu den Hauptsäulen seiner Überlegungen gehören die Aspekte des „mimetischen Dreiecks“ und des „Sündenbockphänomens“. Anders als bekannte Staatstheorien, die mit einem fiktiven Urzustand, einem mythischen Staatsgründer oder einem Gesellschaftsvertrag operieren, stellt Girard das Opfer in den Mittelpunkt. Am Anfang war Gewalt. Ethnologische Forschungsergebnisse haben zu der Einsicht beigetragen, daß es bei der Opferung um eine kollektive Übertragung geht, bei der interne Spannungen, Groll, Aggressionen innerhalb einer Gruppe betroffen sind. Wir alle - und Kinder können das gut nachvollziehen - haben in unserem Alltag die Erfahrung gemacht, daß mehrere Menschen gleichzeitig dasselbe begehren. Die attraktiven Objekte können ganz unterschiedlich beschaffen sein, ein Mann, eine Frau, Land, Macht, Besitz, Prestige, ein Gegenstand.

Girard macht darauf aufmerksam, daß es meistens zunächst gar nicht um die begehrten Objekte selbst geht, sondern um das Begehren. Das Begehren ist ein mimetisches, ein nachahmendes. Eine Sache wird attraktiv, weil sie von jemand anderem begehrenswert gefunden wird. Girard bezeichnet das als mimetisches Dreieck des Begehrens. Die entstehende Kettenreaktion des Begehrens führt zu Konkurrenz und Neid, weil die Menge der Gegenstände, die begehrt werden, geringer ist als die Anzahl derjenigen, die sie begehren. Die hierdurch entstehende Rivalität führt innerhalb einer Gruppe zu internen Spannungen und gefährdet das Zusammenleben. Die Gewalt innerhalb einer Gruppe wird dadurch gebannt, daß jemand getötet wird. Meist ist das jemand, der am Rande der gesellschaftlichen Skala steht, entweder ganz oben als König oder ganz unten als „Paria“. Das ausgewählte Opfer (später das Opfertier) steht für den eigentlichen Gegner. Damit aus dem Mord eine Opferung wird und aus Chaos Ordnung entstehen kann, muß das ausersehene Wesen einer imaginären Gottheit, das kann auch eine Ideologie sein, dargebracht werden, die im Gegenzug Glück und Segen spendet. Diese Gottheit verlangt angeblich das Opfer und die Gemeinschaft tritt in eine Art von Tauschwirtschaft ein. Das getötete Wesen wird nachträglich zum Heilbringer umgedeutet, da es durch seinen Tod das Gute erst möglich gemacht und die latenten Spannungen entschärft hat. Indem das Opfer auf diese Weise sakralisiert wird, bewahrt es die Gemeinschaft vor ihrem Untergang. Dabei verschiebt sich jedoch die Perspektive für diejenigen, die an der Opferung teilgenommen haben, dahingehend, daß sie die eigentliche Rolle der Gewalt verkennen. Man sieht hier wieder den Täuschungszusammenhang als *conditio sine qua non*:

„Das Opfer tritt nicht an die Stelle dieses oder jenes bedrohten Individuums, es wird nicht diesem oder jenem blutrünstigen Individuum geopfert, sondern es tritt an die Stelle aller Mitglieder der Gesellschaft und wird zugleich allen Mitgliedern der Gesellschaft von allen Mitgliedern dargebracht. Das Opfer schützt die ganze Gemeinschaft vor ihrer eigenen Gewalt, es lenkt die ganze Gesellschaft auf andere Opfer außerhalb ihrer selbst.“²

Heiliges und Gewalttätiges spielen dialektisch ineinander. Das ursprünglich gemeinschaftsstiftende Gründungsoffer verbindet die Mitglieder einer Gemeinschaft zwar miteinander, aber die kollektiven Erfahrungen von Schrecken und Glück müssen im Opferkult immer wiederholt werden, damit die einheitsstiftende Funktion nicht verblasst.

Der Literaturwissenschaftler zeigt diesen Zusammenhang an zahlreichen literarischen Beispielen auf. In Kleists „Erdbeben von Chili“ kann die nach dem Erdbeben ins Anarchische abgleitende Menschenmasse nur dadurch wieder zur alten Ordnung zurückgeführt werden, daß die vermeintlich am ganzen Unglück Schuldigen in der Kirche getötet werden. Jeronimo, Josephe und das Kind werden zu Sündenböcken gemacht, deren Tod in der Kirche ist aber zugleich der blutige Gründungsakt der sich wieder formierenden Gesellschaft. In Shakespears „Hamlet“ kämpfen norwegische und polnische Truppen um ein völlig nutzloses Fleckchen Land, „*das keinen Vorteil als den Namen bringt*“, und nur dadurch in den Blick gekommen ist, weil es schon von den Polen besetzt worden ist. Interessant ist in diesem Zusammenhang Hamlets Deutung dieses Vorgangs, die genau das beschreibt, was Girard meint:

„Dies ist des Wohlstands und der Ruh Geschwür,
das innen aufbricht, Während sich von außen
Kein Grund des Todes zeigt.“³

Auch in antiken Mythen oder in Geschichten aus dem alten Testament, z. B. in der Geschichte von Kain und Abel, kann man diese Zusammenhänge wiederfinden.

Der groteske Scheerbarttext ermöglicht gerade wegen seiner Fremdheit und Seltsamkeit und wegen seiner Offenheit verschiedene Deutungen auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen.

Hier werden in einem zwar verfremdeten, aber doch sehr anschaulichen literarischen Text einige interessante und anspruchsvolle Themen inszeniert, etwa über den Sinn bestimmter Bräuche, das Opfern, das Einstehen eines Einzelnen für die Masse, ob man immer die Wahrheit sagen soll, auch wenn es einem dann an den Kragen geht usw. „Die gebratene Ameise“ kann zum gemeinsamen Philosophieren auf einer elementaren Ebene hinführen, kann aber auch darüber hinaus an-

² Girard, René, *Das Heilige und die Gewalt*, Frankfurt a.M. 1992, S. 18.

³ Shakespeare, W., *Hamlet*, IV,4.

spruchsvollere Dimensionen in Verbindung mit bestimmten Theorien der Staats- und Sozialphilosophie eröffnen. In ihrer anschaulichen Sprachgestalt kommt sie jedoch dem bildlichen Denken von Kindern und Jugendlichen entgegen, erlaubt aber auch abstraktere Gedankenexperimente. Indem der Text eindeutige Moralisierung vermeiden, bietet er gute Anknüpfungspunkte zu selbsttätiger, phantasievoller Reflexion und kreativen Verfahren, die aber immer wieder auf den Text zurückgeführt werden müssen, um einem unverbindlichen Austausch von Beliebigkeiten entgegenzuwirken. Weil Parabeln in der Regel recht übersichtlich sind, zugleich aber inhaltlich einiges zu bieten haben, greift man im Deutschunterricht gern auf diese sogenannten „kleine Form“ zurück. Wie wir noch sehen werden, hat sie bei all ihrer Kürze und Prägnanz auch einige Tücken. In einem Gespräch zwischen dem Philosophen Karl Popper und dem Verhaltensforscher Konrad Lorenz, das unter dem Titel „Die Zukunft ist offen“ dokumentiert ist,⁴ geht es unter anderem um die Frage, was den Menschen eigentlich zum Menschen mache, bzw. worin der Unterschied zwischen Mensch und Tier bestehe. In diesem Zusammenhang beziehen sie sich auf das bekannte Organonmodell der Sprache von Karl Bühler mit den Sprachfunktionen Ausdruck, Appell und Darstellung. Tiere können Schmerz kundgeben, sie können auch Signale etwa zur Flucht aussenden, aber die Fähigkeit zur raum- und zeitunabhängigen Darstellung von Sachverhalten gibt es bei ihnen nicht. Dies ist eine der humanen Fähigkeiten schlechthin. Obwohl es hochintelligente Tiere gibt, denen man z. B. Elemente der Gehörlosensprache beibringen kann, bleiben diese Elemente immer mit bestimmten Sachverhalten und situativen Kontexten verbunden. Man kann von einer Sprache im vollen Sinn bei Tieren nicht ausgehen. Eine Darstellungsfunktion, die nicht mehr auf aktuelle visuelle, akustische, taktile oder kinästhetische Daten angewiesen ist, gibt es nur beim Menschen. Er ist das „animal symbolicum“ par excellence durch seine Fähigkeit, verschiedene Welten sprachlich zur Darstellung zu bringen. Das, was dargestellt wird, kann real vorhanden sein, aber es kann auch etwas Ausgedachtes, etwas Fiktives sein. Das bedeutet für unseren Zusammenhang, daß es auch ein Spezifikum des Menschen ist, Literatur hervorzubringen. Literatur ist, um einen Begriff des amerikanischen Philosophen Nelson Goodman aufzugreifen, eine „Weise der Welterzeugung“ und Welterschließung mit ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten.

Ästhetische Aktivitäten bei der Schaffung literarischer Texte bestehen vor allem im Anwenden, Umformen, Interpretieren, Manipulieren von Symbolen. Komposition, Dekomposition, Gewichtung, Exemplifizierung spielen bei der literarischen Reorganisation von Welt im Text eine wichtige Rolle, um Wissen zu transportieren, Erfahrungen machen zu können, Utopien zu entwerfen oder Introspektion zu ermöglichen. Welt und Textwelt sind daher in enger Beziehung zu denken, obwohl Realität und Fiktionalität im allgemeinen als Oppositionen

⁴ Popper, K./Lorenz, K., Die Zukunft ist offen. München 1993.

aufgefaßt werden. Diese Opposition greift nach Wolfgang Iser⁵ zu kurz und er führt statt dessen die Trias Reales, Fiktives und Imaginäres ein. Wie fiktional sind denn fiktionale Texte überhaupt? Muß man nicht vielmehr von einem Mischungsverhältnis ausgehen?

Vor kurzem wurde der Schriftsteller Martin Walser in einer Literatursendung im Fernsehen zu seinem letzten umstrittenen Roman „Ein springender Brunnen“ befragt, inwieweit er autobiografisch sei oder nicht, konkret, ob es z. B. eine bestimmte Fahrkarte vom 29. September 1933 gäbe. Das Verhältnis von Dichtung und Wahrheit ist seit Goethe ein eigenes Thema der Autobiographie, aber Walser hat dazu einen interessanten Gesichtspunkt ausgeführt, der den Unterschied zwischen Erzählen und Erinnern betrifft. Walser charakterisierte sich selbst als detailreicher Erzähler, der kein guter Erinnerer sei. Viele Daten aus seinem Leben oder aus dem Alltag des Bodenseedorfes habe er erst nachträglich rekonstruieren müssen. Aber wenn er vor den weißen Seiten des Papiers saß, sei in ihm das „Klima“, die Atmosphäre der Jahre 1929-33 wieder hochgekommen. Walser wollte das spezifische „Klima“ der Zeit seiner Kindheit und Jugend wieder einfangen. Die Darstellung verschiedener Sprechweisen, Dialekte, Soziolekte, Kleidungsstücke, Gesten, Mahlzeiten usw. dient dem Zweck, dieses „Klima“ nachvollziehbar zu machen. Das Reale ist also kein Selbstzweck, aber im Zusammenhang mit der Romanfiktion verweist es auf etwas anderes. Realität im Text verweist nun auf etwas, das sie selbst nicht ist, was aber durch sie hindurch vorstellbar gemacht werden soll.

Ohne den übergroßen Zeigefinger der „political correctness“ gelingt es Walser, das allmähliche Einsickern des Nationalsozialismus in ein Dorf zu beschreiben und damit auf die oft gestellte Frage zu reagieren, wie das alles überhaupt möglich war. Das sehr differenziert vor dem Leser ausgebreitete „Klima“, eigentlich ein eher unscharfer Begriff, gewinnt so im Verlauf des Romans immer greifbarere Gestalt in Annäherung an das komplexe Phänomen, was Hannah Arendt die Banalität des Bösen nennt. Das, was Walser durch den Roman zu exemplifizieren⁶ sucht, ist in Iser's triadischer Systematik abstrakt mit dem Begriff des

⁵ Iser, Wolfgang, Das Fiktive und das Imaginäre, Frankfurt 1993

⁶ Ich beziehe mich auf den Begriff der Exemplifikation im Sinne von Nelson Goodman's Bestimmung, die er u. A. in „Sprachen der Kunst“, Frankfurt a. M. 1997, S. 59 ausführlich entfaltet hat. Dort heißt es: „Denotieren heißt Bezug nehmen, aber denotiert werden heißt nicht notwendigerweise auf etwas Bezug nehmen. Und doch ist Ausdruck wie Repräsentation auch ein Modus der Symbolisierung; und ein Bild muß für das stehen, was es ausdrückt, muß es symbolisieren, auf es Bezug nehmen. Die Symbolisierung oder Bezugnahme verläuft hier, wie wir gesehen haben, in der der Denotation entgegengesetzten Richtung - verläuft eher vom Denotierten nach oben als zu ihm herunter. Von einem Gegenstand, der buchstäblich oder metaphorisch von einem Prädikat denotiert wird und auf dieses Prädikat oder die entsprechende Eigenschaft Bezug nimmt, kann man sagen, daß er dieses Prädikat oder diese Eigenschaft

Imaginären angedeutet. Das soll nicht heißen, man hätte das Imaginäre eines literarischen Textes zu fassen, wenn man sein Hauptthema, seine Intention herausdestilliert und restfrei ins Diskursive überführt hat. Das geht ohnehin nicht. Iser betont ausdrücklich, daß das Imaginäre selbst nicht intentional ist, obwohl alle möglichen Intentionen sich mit ihm verbinden können.

„Das Imaginäre fällt daher niemals vollständig mit seiner intentional erfolgten Mobilisierung zusammen, sondern entfaltet sich als Spiel mit seinen Aktivierungsinstanzen - ein Spiel, das allerdings weder mit den Absichten der Inanspruchnahme noch mit einem in die Gestalt gezogenen Imaginären bereits identisch wäre, obwohl es dieses ohne die intentionale Mobilisierung des Imaginären nicht gäbe. Entsteht Spiel aus einer zweckorientierten Aktivierung des Imaginären, so wird es gleichzeitig zum Ort, an dem die verschiedenartigsten Interaktionen des Imaginären mit seinen Mobilisierungsinstanzen ausgetragen werden. Das läßt Spiel zum einen als Produkt erfolgter Aktivierung erscheinen und zum anderen als Bedingung von Produktivität durch die von ihm bewirkte Interaktion.“⁷

Bei dieser Begriffsmodellierung zeigt sich, daß das Imaginäre, wie Iser es versteht, wohl nur als Relation zu denken ist, und zwar als Relation zwischen einer freien ungebundenen Potentialität an sich und einer zweckbestimmten Aktivierung und Intentionalisierung. Relationen selbst kann man genausowenig fassen wie das Imaginäre, aber das Ergebnis der Relationierung, die hier durch die verschiedenen Akte des Fingierens hergestellt wird, nimmt literarische Gestalt an.

Wenn das Imaginäre auch zunächst unbestimmt erscheint, gewinnt es durch die produktiven Akte des Fingierens bestimmte vorstellbare Konturen, ohne indessen ganz real zu sein. Und das Reale, das im Text erscheint, gewinnt durch das Fingieren bestimmte fiktionale Qualitäten. Das Reale im Text wird demnach nicht mimetisch verdoppelt, sondern gewinnt zeichenhafte Qualität. So kommt es laut Iser zu einer Grenzüberschreitung von Realem in Richtung auf das Imaginäre und vom Imaginären in Richtung auf das Reale durch den Akt des Fingierens, dadurch daß ein Autor etwas erzählt, indem er aus dem möglichen Repertoire der zur Verfügung stehenden Realien tilgt, gewichtet, perspektiviert, in fiktionale Klammern setzt. Er legt die Elemente der realen Welt gewissermaßen unter ein Vergrößerungsglas. Sie gewinnen so exemplarischen Charakter. Man kann nun verschiedene Kniffe beobachten, durch die ein fiktionaler Text sich als fiktional zu erkennen gibt, z. B. die vier ironischen Vorreden des Katers Murr von E. T. A. Hoffmann, die die Fiktion in Klammern setzen und mit dem Vorzeichen des „Als-ob“ versehen. Erst die Spannung zwischen dem Vorzeichen vor der Klammer und dem, was der Text in der Klammer anbietet, löst das Nachdenken über den Sinn des Ganzen aus. Das vorangestellte und im Text ge-

exemplifiziert. Nicht jede Exemplifikation ist Ausdruck, aber jeder Ausdruck ist Exemplifikation.“ Vgl auch Kap. VII in Goodmans „Weisen der Welterzeugung“!

⁷ Iser, Wolfgang, das Fiktive und das Imaginäre, a.a.O., S. 378.

legentlich präsent gehaltene „Als-ob“ hat die Aufgabe, die aus den verschiedenen Akten des Fingierens hervorgegangene fiktionale Welt zu einem Beispiel, einem Analogon von Welt zu machen. Das Analogon bleibt aber transparent, so daß der reale Bezug hindurchscheinen kann. Iser bezeichnet diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Folglich kann die vom „Als-ob“ der Textwelt erzeugte Reaktion auch der empirischen Welt gelten, die durch die Textwelt hindurch aus einer Perspektive visiert wird, die nicht als solche eine der gegebenen Lebenswelt ist.“⁸

Goodman hebt parallel hierzu die Dialektik der ästhetischen Erfahrung hervor, die auch bei der Rezeption literarischer Texte herausgefordert wird:

„Ich habe die Auffassung vertreten, daß wir sowohl das Gemälde wie das Gedicht lesen müssen und daß die ästhetische Erfahrung dynamisch und nicht statisch ist. Sie erfordert feine Unterscheidungen und das Erkennen subtiler Beziehungen, eine Identifizierung von Symbolsystemen, von Zeichen innerhalb dieser Systeme und eine Identifizierung dessen, was diese Zeichen denotieren und exemplifizieren; sie erfordert Interpretation von Werken und Rekonstruktion der Welt von den Werken her und der Werke von der Welt her.“⁹

Einerseits können Reaktionen auf einen literarischen Text auch mit Reaktionen auf die reale Welt parallel gesetzt werden, andererseits überbietet die fiktionale Welt die Wirklichkeit, da sie Phänomene in Zusammenhänge stellen kann, die in der empirischen Welt so konzentriert kaum erfahrbar sind.

Die Parabel ist ein literarisches Genre, an dem sich dieser Zusammenhang gut darstellen läßt. Der Begriff Parabel wird für eine Reihe unterschiedlicher Texte, daher nicht immer trennscharf, gebraucht. Die Gleichnisse Jesu, Exempel in volktümlichen Predigthandbüchern, Kafkas chiffrierte Prosa, Brechts Parabelstücke fallen unter diese Zuordnung. Diese rührt vermutlich daher, daß die Übersetzer der Septuaginta vom Hebräischen ins Griechische das griechische Wort *parabolè*, das schon bei Platon und Aristoteles vorkommt, (*paraballein*=danebenstellen, vergleichen, nebeneinanderhalten) für das hebräische Wort *maschal* ausgewählt haben. Maschal bezeichnete im orientalischen, jüdisch-biblischen Kontext ganz verschiedene Formen uneigentlicher Rede, wie z. B. Gleichnis, Gleichsetzung, Allegorie, Fabel, Sprichwort, Rätselwort, Deckname, apokalyptische Offenbarungsrede, Beispiel, Vorbild, Witz, Einwand, Begründung, Entschuldigung. . . Die Einengung der Vielfalt auf den griechischen Begriff ist vermutlich mit dafür verantwortlich, daß wir bei Parabeln über Texte unterschiedlicher Art sprechen, daß wir etwas Gleichnis nennen, obwohl es eine Parabel ist und umgekehrt. Durchgesetzt hat sich die schon erwähnte Beobach-

⁸ a.a.O., S. 43 f.

⁹ Goodman, Nelson, Kunst und Erkenntnis. In: Henrich, D. /Iser, W., Theorien der Kunst, Frankfurt a. M. 1993, S. 569.

tung, daß es bei beiden eine Bildhälfte und eine Sachhälfte gibt. Das gilt allerdings nur für die klassische Lehrparabel. Um mit Iser zu argumentieren, könnte man auch sagen, es gebe bei der Parabel und auch beim Gleichnis eine Fingierung von Realität zum Zwecke des Imaginären. Die Bildhälfte entstammt der realen Lebenswelt, während die Sachhälfte das Imaginäre in den Blick rückt, das durch das Beispiel aus der Bildebene transparent gemacht werden soll. Im Falle von Gleichnissen ist das relativ einfach. Gleichnisse zielen auf das Typische, Allgemeine, auf das, was jeder Zuhörer oder Leser aus seiner Alltagswelt kennt. Die fiktionalisierten Realien können beim Gleichnis Stück für Stück und Zug um Zug übersetzt werden, um das Imaginäre, also die intendierte Lehre zu erfassen. In Schopenhauers berühmten Stachelschweingleichnis kann man die Stacheln mit der widerborstigen Natur des Menschen in Verbindung bringen, die winterlichen Temperaturen mit sozialer Kälte und Isolation, das Ausprobieren des rechten Abstands mit sozialem Takt, der durch höfliche Konventionen geregelt wird. In der Bildhälfte wird etwas, das es in Wirklichkeit gibt, also ein verlorenes Schaf, ein verlorener Groschen, eine Herde Stachelschweine fiktionalisiert und gewinnt dadurch eine neue Dimension, die in der Sachhälfte traktiert wird.

Traditionelle Lehrparabeln unterscheiden sich von Gleichnissen im wesentlichen dadurch, daß nicht ein normaler Alltagsfall zum Exempel erhoben, sondern daß hier ein normverletzender, irritierender Einzelfall vor Augen geführt wird, der zum Nachdenken provozieren soll, etwa das Verhalten des verlorenen Sohnes. Die Parabel verlangt in der Regel nach einer triftigen Gesamtdeutung des Bildkomplexes insgesamt, nicht einzelner Elemente. Weil das Imaginäre erst reflexiv ermittelt, hervorgedacht werden muß, ohne daß es vollkommen auszuschöpfen ist, erfordert sie ein größeres Maß an Nachdenken als das Gleichnis. Die Ausdeutung der Bildhälfte wird in der Regel sowohl bei der klassischen Lehrparabel wie auch beim Gleichnis vorgenommen. Beide sind didaktisch verfaßt, insofern es einen Wissenden gibt, der genau weiß, welche Einsichten oder Verhaltensweisen er seinen Zuhörern oder Lesern nahelegen will. Diese Kommunikation zwischen einem, der etwas lehrt, und denen, die belehrt werden, ist als das „Als-ob“ präsent und wird in Appellen wie „wenn ihr nicht so werdet wie. . .“ oder „gehets hin und handelt danach“ formuliert. In jedem Fall weist der Text Transfersignale auf, die auf die Notwendigkeit des Übergangs vom Realen zum Imaginären hindeuten, indem man sich der fingierenden Strategien des Textes versichert.

Hegel notiert in seinen Vorlesungen zur Ästhetik¹⁰ über die Lehrparabel, daß sie alltägliche Beispiele aufgreift,

¹⁰ Hegel, G.W.F., Sämtliche Werke, Jubiläumsausgabe in 20 Bd., hg. v. Hermann Glockner, Bd. 12, Stuttgart 1953, S. 518.

„... denen sie aber eine höhere und allgemeine Bedeutung mit dem Zweck unterlegt, diese Bedeutung durch jenen, für sich betrachtet alltäglichen Vorfall verständlich und anschaulich zu machen.“

Das durch die Bildhälfte als fiktionalisierte Realität hindurchscheinende Imaginäre, das mit Sachhälfte nur unzureichend beschrieben werden kann, hat für Hegel seinen Platz in einer vorausgesetzten höheren Ordnung der Wirklichkeit. Der Königsweg zu dieser höheren Ordnung führt über die Abstraktion.

Er zielt auf die Selbstbewegung des Geistes, der im Begriff „zu sich selber kommt.“ Die Sphäre der Ästhetik liegt unterhalb dieses Gipfels. Die Parabel blickt zu ihm hin und versucht, sich ihm auf Umwegen, über Spiegelungen und Bilder anzunähern.

Allerdings funktioniert die klassische Parabel nur, wenn man von der Voraussetzung einer solchen höheren Ordnung ausgeht, nicht aber, wenn man diese Vorstellung von einer Wahrheit oder von der Möglichkeit des Wahrheitsbesitzes aufgibt. Moderne Parabeln, etwa die von Kafka, Kunert, Ludwig Hohl, öffnen sich und geben keine eindeutige Lehre mehr mit auf den Weg.¹¹ Die Bildhälfte wird gegeben, aber die Bilder regierende muß nun vom Leser selbst ergänzt werden. Kafkas parabolische Chiffrierungen kommen u. a. dadurch zustande, daß sich Alltagebene und philosophische Dimension in ihnen überlagern. Insofern findet ein Perspektivenwechsel innerhalb des Genres statt, der mit dem Umschlagen von der Zentralperspektive in die Mehrfachperspektive im Kubismus vergleichbar ist.

Lessings Ringparabel ist der klassische Grenzfall. Im „Nathan“ wird in der Ringparabel vorexerziert, wie man an der Idee der einen Wahrheit zwar festhalten kann, aber den Anspruch auf Wahrheitsbesitz fahren lassen muß.

Die Ringparabel ist ein besonders interessantes Beispiel dafür, wie ein literarischer Text auf ein philosophisches Problem gestaltend reagiert, in diesem Fall handelt es sich um die kusanische Lösung des Einheits- und Vielheitsproblems. Wie R. Klibansky¹² gezeigt hat, kannte Lessing im Gegensatz zu seinen Zeitge-

¹¹ Eine Ausnahme besteht natürlich in den ideologisch eindeutig ausgerichteten Parabelstücken Brechts, in denen dem Zuschauer unmißverständlich gesagt wird, wie er die vorgezeigten Vorgänge zu beurteilen hat.

¹² Klibansky, R., Die Wirkungsgeschichte des Dialogs „De pace fidei“, in Haubst, R., Der Friede unter den Religionen nach Nikolaus von Kues. Mitteilungen und Forschungsbeiträge der Cusanus-Gesellschaft 16/1984, S. 113-125. Klibansky weist wirkungsgeschichtlich Lessings Kenntnis und Interesse an Cusanus' Schriften nach, deutet das Wahrheitsproblem aus „De pace fidei“ im Sinne eines Offenbarungsbegriffs, der mit den Anspruch auf Wahrheitsbesitz gekoppelt ist. Dadurch ergibt sich der Unterschied zur Ringparabel in der traditionellen Leseart. – Der Gedanke der kusanischen Wahrheitsannäherung aus „Idiota de mente“ scheint plausibler für die Deutung von Lessings Parabel, insofern Lessing mit der Wahrheitsfrage einen Erziehungsgedanken verbindet. Wahrheitsannäherung und sittliche Vervollkommnung

nossen die Schriften von Cusanus gut. Den Plot der Ringparabel entnahm er dem Decamerone des Bocaccio. In der Schrift von Cusanus „Idiota de mente“ wird folgende Konstellation gegeben: Die göttliche *mens* ist der Ort der Wahrheit. Sie faltet sich aus - ihre Ausfaltungen ergeben den Schöpfungsakt. Das Produkt dieser Ausfaltungen ist die Welt und die auf ihr befindlichen Dinge. Nun hat aber die göttliche *mens* in der menschlichen *mens* ihr Abbild. Auf dieselbe Weise gibt es auch eine *explicatio* der menschlichen *mens*, auch sie faltet sich aus und bringt Schöpfungen hervor. Da die menschliche *mens* aber nicht der Ort der vollen Wahrheit sein kann, sondern sich vielmehr der Wahrheit nur annähern kann, sind auch ihre Ausfaltungen nicht im vollen Umfang wahr, sondern nur wahrheitsähnlich (*verisimilitudo*). Auf diese Weise kommt es zu vielen *explicationes*, die alle nicht im vollen Sinne wahr, aber wahrheitsähnlich sind. „Multiplicatio sermonum perutilis est“, frei übersetzt, „von den Reden (d. h. von den sprachlich gefaßten Annäherungen an die Wahrheit) kann es nicht genug geben“, ihre Mehrzahl ist außerordentlich nützlich. Der Status dieser *sermones* - man könnte auch Theorien sagen - kann niemals der der absoluten Wahrheit sein, außerdem sind sie voneinander unterschieden, aber im letzten nicht widersprüchlich, weil sie alle von ihrem unterschiedlichen Blickwinkel aus auf die eine Wahrheit hinblicken.

Auch in der Ringparabel ist die Wahrheit verborgen, aber sie ist als Fluchtpunkt oder regulative Idee anwesend, denn so wenig der wahre Ring vor dem Tribunal des zeitlichen Richters auszumachen ist, obwohl es ihn ja noch gibt, denn er ist durch die Kopien ja nicht einfach verschwunden, so wichtig ist doch der Hinweis darauf, daß jeder danach trachten möge, durch sein Verhalten den eigenen Ring als den wahren zu erweisen. Dies ist exakt der Prozeß der Wahrheitsannäherung durch die menschliche *mens* bei Cusanus. Wahrheit wird nicht doktrinal statisch aufgefaßt, sondern erscheint als Zielpunkt einer dynamischen Entwicklung:

„Und wenn sich dann der Steine Kräfte bei euren Kindes- Kindeskindern äußern: So lad ich über tausend tausend Jahre sie wiederum vor diesen Stuhl. - Da wird ein weiser Mann auf diesem Stuhle sitzen.“¹³

Bei dieser Gelegenheit wird deutlich, daß die gängige Deutung der Ringparabel im Trend des Multikulturalismus, die zu der schlichten Botschaft „die Wahrheit gibt es nicht“ und „das muß jeder für sich selbst entscheiden“ führt, jedenfalls nicht die Deutung Lessings widerspiegelt. Die Ringe sind kein Symbol für den Abschied vom Wahrheitsbesitz, sondern für den Auftrag, sich der Wahrheit anzunähern.

beinhalten beide einen dynamischen Aspekt und sind beide hingeordnet auf dasselbe Ziel.

¹³ Lessing, Nathan der Weise, III,7.

Lessings Nathan präsentiert Saladin keine fertige Lösung auf dessen Frage nach der wahren Religion, sondern er erzählt eine offene, parabolische Geschichte, bei der Saladin in den Denkprozeß hineingezogen wird und die Unangemessenheit seiner Frage erkennen muß. An diesem Beispiel wird darüber hinaus deutlich, daß es letzte Fragen gibt, die man nicht nach dem Muster der empirischen Wissenschaften direkt angehen kann, sondern die nur angemessen behandelt werden können, wenn man den indirekten Weg über die uneigentliche Rede beschreitet:

„Die Parabel gibt keine allgemeingültigen Anwendungen und Klugheitsregeln wie die Fabel, sie sagt nicht, daß man in einer bestimmten Situation so handeln soll, wie es das Geschehen der Parabel zeigt. Die Parabel zeigt vielmehr an einem bestimmten Beispiel, wie das auf **Wahrheit hinblickende Handeln** sich vollzieht.

Dabei weicht dann die Eindeutigkeit der inneren Notwendigkeit der Fabel einer paradoxen Rätselhaftigkeit, in der sich so oft die absolute Wahrheit kundtut. Hieraus folgt, daß die **Parabel der Deutung auf Wahrheit hin** bedarf.“¹⁴

Für die Lektüre moderner Parabeln, die stark chiffriert sind und einen Bezug zu einer höheren Ordnung der Wirklichkeit längst aufgegeben haben, gilt in besonderem Maße das, was über das Lesen generell ausgesagt werden kann. Lesen hat nach Wolfgang Iser einen „amphibolischen Charakter“. *Amphiballein* heißt herum- bzw. hin- und herwerfen. Bei Kant bedeutet es ein Umschlagen des Verstandes in der Anschauung der Gegenstände, wobei der Leser oder Zuhörer unterscheiden muß, ob es sich um etwas sinnlich Gegebenes oder um etwas aus dem Bereich des Verstandes, um ein Phänomenon oder ein Noumenon handelt. Für den Leser bedeutet das, daß er während des Lesevorgangs zwischen der ästhetischen Wirkung des Textes als Kunstwerk und der vom Text abstrahierenden Deutung hin- und hergerissen wird. Dabei kommt es zu einer Art „Kreuzreaktion“ zwischen Welt- und Texterfahrung:

Durch Ernst Cassirers „Philosophie der symbolischen Formen“¹⁵ wissen wir, daß das bildlich- anschauliche Weltverhältnis - und Literatur ist ein solches - einen eigenen rationalen Status beanspruchen kann. Die Parabel ist diejenige konzentrierte Form der Kurzprosa, die in besonderer Weise philosophisch imprägniert ist, weil sie philosophisch relevante Themen gestaltet, indem sie bildlich- phänomenale und noumenale Elemente durch Bild- und Sachhälfte oder durch Chiffrierung miteinander verbindet und auf Wahrheit hin orientiert ist.

Am Beispiel dieser Textsorte eröffnet sich für die Literaturdidaktik eine interessante Perspektive, wenn man nämlich die Parabel in den Kontext metakognitiver

¹⁴ Heldmann, Werner, Die Parabel. In: J. Billen, Die deutsche Parabel, Darmstadt 1986, S. 113.

¹⁵ Cassirer, Ernst, Philosophie der symbolischen Formen, Bd. 2, Darmstadt 1959.

Prozesse stellt. Der Begriff der Metakognition bezeichnet im allgemeinen die Fähigkeit, sich seiner selbst im Denken zu vergewissern. Dabei geht es vor allem darum, sich selbst beim Lernen gewissermaßen über die Schulter zu schauen und realistisch einzuschätzen, welche Fähigkeiten, Erfahrungen, Empfindungen man hat und daraus kontrollierte Strategien abzuleiten, mit deren Hilfe man neue oder schwierige Aufgaben systematisch in Angriff nehmen kann. Offenbar verhält es sich so, daß die Leistungen kontinuierlich steigen, je bestimmter und differenzierter eine Person über ihr eigenes Wissen im Bilde ist, je bewußter sie Erfahrungen mit bestimmten Aufgabentypen gemacht hat und je besser sie mit spontanen Empfindungen wie z. B. Nichtverstehen umgehen kann. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, daß man diese Fähigkeit zur Selbstreflexion deutlich fördern und entwickeln kann, indem man z. B. verschiedene Lösungswege trainiert, zugleich aber auch Mechanismen installiert, die die Lösungsstrategien zwischendurch immer wieder einer kritischen Kontrolle der Planung, Sequenzierung, des Verlaufs und Erfolgs unterwerfen.¹⁶

Im Literaturunterricht lernen die Schüler und Schülerinnen, vielfältigste Beobachtungen über Aufbau, Handlungsführung, Figurencharakteristik, Raum- und Zeitgestaltung, Erzählperspektive, Problemhorizont usw. zu machen sowie Fragen an den Text zu stellen. Auch emotionale Reaktionen auf einen Text haben ihren legitimen Ort. Diese Fähigkeiten ergeben sich nicht von allein, sondern sie werden im Laufe der Jahre immer weiter ausgebaut. Man kann „trainieren“, wie man einen Text durch Strukturierung und Weglassung redundanter Informationen zusammenfaßt oder wie man die Metaphorik eines Gedichts aufschlüsselt. An der Parabel kann die literarische Wahrnehmungsfähigkeit natürlich auch kultiviert werden, z. B. hinsichtlich der gestalteten Bilder/Bildkomplexe, des Gebrauchs der uneigentlichen Rede, der Ausfüllung von Leerstellen, Handlungsführung, Pointe, Verfremdung, Chiffrierung usw. Gerade modernere Parabeln, die eher zu Fragen provozieren, als daß sie welche beantworten, bieten aber eine gute Chance, über reine Textanalyse- und interpretation hinauszugehen und metakognitive Prozesse anzuregen. Weil Parabeln einerseits zwar „pädagogisch aufgeladen“ sind und auf etwas Bestimmtes abzielen, andererseits aber ihren Sinn nicht unmittelbar enthüllen, sondern gekonnt mit verschiedenen Wirklichkeitsebenen, Materialvorlagen, Verfremdungen- also mit Relationalem - spielen, kommt es zunächst auf das Herausarbeiten „richtiger Fragen“ an den Text an, um den Text systematisch bis zu einem gewissen Punkt zu entschlüsseln. Am Beispiel der „Gebratenen Ameise“ kann man sehen, daß man dabei recht weit kommen kann, ohne den Sinn des Textes ganz ausschöpfen zu können. Das ist vor allem darin begründet, daß viele Parabeln philosophische Grundfragen zum Thema haben, z. B. nach Freiheit, Unsterblichkeit, Seele, Gott, die man mit Kant als die sogenannten „großen“ Fragen charakterisieren kann, die man zwar stel-

¹⁶ Weidemann/Krapp, Pädagogische Psychologie, München 1986, S. 210-218.

len kann und muß, auf die es aber keine abschließenden Antworten gibt. Zum Wesen dieser abstrakten Fragen gehört es, daß ihnen keine Anschauungen korrespondieren so wie man aus einem abstrakten mathematischen Gesetz oder einer Formel alle möglichen Rechenbeispiele ableiten kann. Auf dem Feld der Literatur markieren Parabeln die Grenze zwischen dem, was begrifflich klar gesagt werden kann und dem, was nicht mehr diskursiv-argumentativ verhandelt werden kann. Der semantische Überschuß ihrer sprachlich-künstlerischen Gestalt ist nicht vollständig einzuholen. Diese Grenzen kann man im Deutschunterricht abstecken. Das läßt sich systematisch einüben, zugleich aber stellt sich die Aufgabe, daß die Schüler damit an Fragen herangeführt werden, die bei ihnen vielleicht der Sache nach vorhanden, aber nicht artikuliert worden sind. Hier kommt nun die Philosophie ins Spiel. Sie ist ihrem Wesen nach reflexiv und vergewissert sich immer wieder ihrer eigenen Denkfiguren und Argumentationsstrukturen, ihrer Begrifflichkeit, Widerspruchsfreiheit, Geschichtlichkeit, Systematik usw. Darüber hinaus kann sie auch von einer erkenntnistheoretischen Warte aus Literatur als ein eigenes Symbolsystem, als eine Weise der Welterzeugung analysieren. Immer von neuem stößt sie an Grenzen, immer wieder entwickelt sie Denkwege, über sie hinauszugehen und sie zu erweitern. Sie ist damit eine Disziplin par excellence, die die Metakognition geradezu verinnerlicht und zu einem Hauptgegenstand gemacht hat. Das gilt natürlich auch für denjenigen, der philosophiert. Indem man philosophische Fragen und damit natürlich auch das philosophische „Besteck“ und die philosophische Haltung in den Literaturunterricht einführt, stärkt man die „Denkkeime“ der Schülerinnen und Schülern, die Fähigkeit zur Selbstreflexion, das Bewußtsein davon, wie man methodisch geleitet folgerichtig denkt, sich selbst und die gewonnenen Ergebnisse überprüft, kurzum, wie man sich „seines eigenen Verstandes bedient“. Diese Fähigkeit beschränkt sich nicht auf einzelne Fächer. Wenn in letzter Zeit Begriffe wie „Schlüsselqualifikation“ oder „Interdisziplinarität“ Konjunktur haben, haben wir mit der Parabel eine mögliche Schnittstelle zwischen Literatur und Philosophie zu fassen. Der Deutschunterricht kann metakognitive Fähigkeiten z. B. an der Kurzform der Parabel exemplarisch einüben. Der literarische Text führt die Vernunft dabei nicht am Gängelband, sondern ist ein Proberstein, an dem man sein Denken schärfen und sich als Denkender im Denken selbst erleben kann.

Anschrift der Verfasserin: *Susanne Nordhofen, Stifterstr. 28, 61130 Nidderau.*