

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>
9. Jahrgang 2004 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Irene Pieper

**METAPHERN UND SYMBOLE
BILDEN UND VERSTEHEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 9. H. 16. S. 95-101.

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.

Irene Pieper

METAPHERN UND SYMBOLE BILDEN UND VERSTEHEN

Jürgen Belgrad / Horst Niesyto (Hrsg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2001.

Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien – Geschichten – Bilder. Mit Beiträgen von Hans Dieter Erlinger, Clemens Knobloch und Bettina Lange. München: kopaed, 2001.

Kristina Calvert: Mit Metaphern philosophieren. Sprachlich-präsentative Symbole beim Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. München: kopaed, 2000 (Ästhetik – Medien – Bildung; 2).

Anke Pfeifer: Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule. Münster: Lit, 2002 (Bibel – Schule – Leben; 3).

Der Umgang mit Metaphern und Symbolen ist unausweichlicher Bestandteil kultureller Existenz. Beide können als Speicher kulturellen Wissens, aber auch als Medien des Selbstaussdrucks betrachtet werden. Insbesondere die Metapher hat erkenntnisleitende Funktion. Philosophie, Theologie und Poetologie interessieren sich von jeher für beide Phänomene und bearbeiten dort, wo sie sich Metapher und Symbol zuwenden, schnell zentrale Fragen: Sinn, Gott, das Wesen des Menschen, die Funktion der Sprache, das Eigentliche der Dichtung. Die gegenwärtige Renaissance der Kulturphilosophie Ernst Cassirers darf als ein Indikator für die Aktualität symboltheoretischer Fragestellungen im so genannten postmetaphysischen Zeitalter gelten (vgl. Nordhofen, 2003), wobei mittlerweile die alltagsweltliche Symbolik verstärkte Aufmerksamkeit erfährt.

Unter pädagogisch-didaktischer Perspektive ist sowohl die Produktion als auch die Rezeption und Auslegung von Metapher und Symbol von Interesse. Dem Erwerb entsprechender Kompetenzen wird für eine gelingende Enkulturation und Individuation erhebliche Bedeutung zugesprochen. Die hier zu besprechenden vier Bände nähern sich der Thematik aus religionspädagogischer (Pfeifer), philosophiedidaktischer (Calvert), medienpädagogisch-deutschdidaktischer (Erlinger) und -ästhetischer (Belgrad/Niesyto) Perspektive.

Für den von Jürgen Belgrad und Horst Niesyto herausgegebenen Sammelband *Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten* hat die Position Cassirers weitgehend grundlegende Funktion: Jenseits des Begriffswirrwarrs, was genau eine Metapher sei, wie es vom Symbol abzugrenzen wäre u. Ä. hat Ernst Cassirer eine grundsätzliche Bestimmung des Menschen als animal symbolicum vorgelegt: Das Symbol sei "Schlüssel zum Wesen des Menschen" (Cassirer 1996, 47). Im Rahmen seines Versuchs, dieses Wesen nicht substanz-ontologisch, sondern funktional zu bestimmen, arbeitet Cassirer das Wirken des Menschen als dasjenige heraus, das ihn vor allen anderen Lebewesen auszeichnet. Ein spezifisches "System mensch-

licher Tätigkeiten" bestimme die "Sphäre des 'Menschseins': Sprache, Mythos, Religion, Kunst, Wissenschaft, Geschichte..." (Cassirer 1996, 110). Mit dem lesenswerten Beitrag von Matthias Rath bietet der Sammelband auf dichten zwölf Seiten Einblick in die Grundlegung Cassirers und eine kritische Würdigung seines 'lebensweltvergessenen', gleichwohl enkulturationsensiblen Ansatzes.

Das Interesse der Herausgeber gilt der "lebensweltbezogenen Perspektive: Wie können Symbolisierungsprozesse aus der Sicht handelnder Subjekte beschrieben und verstanden werden? Wie können Formen einer aktiven Symbolproduktion in pädagogischen Kontexten befördert werden?" (Belgrad/Niesyto 2001, 5).

Sie versammeln dabei einige grundlegende Beiträge zum Thema Symbolverstehen und gliedern anschließend medienorientiert: Film-Video; Bilder-Kunst; Literatur-Theater und Alltag-Kultur.

Belgrad/Niesyto haben - in Aufnahme der Unterscheidung Susan Langers - weniger die diskursiven als vielmehr die präsentativen Symbole, wie sie in Bild, Musik und Körpersprache nicht sukzessive, sondern simultan zum Ausdruck kommen und rezipiert werden, vor Augen. Sie betonen die Bedeutung entsprechender Symbolbildung im Prozess der Individuation und erkennen die Relevanz der Perspektive unter anderem darin, dass sie es ermögliche, Ausdrucksformen jenseits der Orientierung am kognitiv strukturierten Wissenserwerb ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen. Symbolverstehen und -produktion können vor diesem Hintergrund als "zentrale Dimensionen subjektiver Sinnkonstruktion auf unterschiedlichen Abstraktions- und Aneignungsniveaus betrachtet" werden (Belgrad/Niesyto 2001, 8). Dies sei besonders in Hinblick auf Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen von großer Bedeutung. Es gilt also, Impulse zu geben für eine Pädagogik und Didaktik, die ästhetische Bildungsprozesse im Sinne des Schaffens präsentativer Symbole fördert und beim Erfahrungskontext und quasi intuitiven Symbolgebrauch der Kinder und Jugendlichen ansetzt. Dessen soziale Bedingtheit und Bindekraft beschreibt Niesyto mit dem Begriff "Symbolmilieu", das zu erforschen "zeitgemäße Aufgabe einer ethnografisch und medienpädagogisch orientierten Jugendforschung" sei (Belgrad/Niesyto, 2001; 13). Pädagogisch gewendet müsste die Produktion präsentativer Symbole in der Weise angeregt bzw. angeleitet werden, dass sie als differenzsensibler "ästhetischer Reflexionsprozess" verlaufen kann im Sinne einer Einübung in die Wahrnehmung der Spezifika und Bedingungen von Symbolisierungen (Belgrad/Niesyto 2001; 15).

Damit ist eine Problemlage angesprochen, mit der sich wohl jedes Plädoyer für die Förderung solcher Symbolbildungsprozesse konfrontiert sieht: Präsentative Symbolik soll als potentiell gleichrangig neben diskursiver zu stehen kommen und muss doch gleichzeitig Gegenstand der Reflexion sein, um im Sinne der Pädagogik zur Persönlichkeitsbildung beitragen zu können. Röhl schließt in die Konzeptionalisierung ästhetischer Imagination denn auch die "reflexive Imagination" im Sinne der Decodierfähigkeit ein (Röhl 2001; 79).

Mehrere Beiträge in diesem Band arbeiten mit Ergebnissen aus dem von Niesyto initiierten Projekt "Video-Culture - Video und interkulturelle Kommunikation", in dem Jugendliche unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft Filme produzierten und dabei u.a. Selbstbilder entwarfen (vgl. Niesyto 2001; 66). Sie demonstrierten erhebliches "mediensprachliches Wissen" (Witzke 2001; 116). Die Videos ermöglichen offenbar die Artikulation eher diffuser oder hoch emotionaler Erfahrungen (Witzke 2001; 126). Das Problem, vor das sie die ForscherInnen weniger als Pädagogen denn als Jugendforscher stellen, ist freilich das der Deutung dieses nicht-diskursiven Materials, so dass Peter Holzwarth zurecht davor warnt, die symbolischen Äußerungen der Produzenten mit einem funktionalisierenden Blick zu verfehlen (Holzwarth, 2001; 53).

Die der Literatur und Dramatik gewidmeten Beiträge thematisieren am Beispiel von TKKG die symbolische Strukturierung trivialer Literatur (Boy Hinrichs) und das Symbol in theatralen Verhältnissen – mit besonderer Aufmerksamkeit für die spezifischen Bedingungen theatraler Kommunikation (Jürgen Belgrad). Unter der Perspektive des Erwerbs von Symbolkompetenzen von besonderem Interesse ist die leserInnenseitige Auseinandersetzung mit dem literarisch überlieferten Symbolbestand: Karlheinz Fingerhut untersucht entsprechende Verstehensversuche Studierenden eines Seminars. Welchen Aufschluss ermöglichen sie über Lernprozesse im Umgang mit lyrischer Symbolik? Anhand der Rezeption des Gedichts "Kirschblüte bei der Nacht" von Barthold Hinrich Brockes, dessen physiotheologische Deutung nur über die Kenntnis des Kontextes möglich sei, kann Fingerhut zeigen, dass "eine symbolische Lektüre eine Entscheidung voraussetzt. Sie muss gewollt, sie kann dementsprechend auch verweigert werden, selbst dann, wenn der Text explizit zur symbolischen Lektüre auffordert" (Fingerhut 2001; 195). Mit einem weiteren Beispiel demonstriert er die Bedeutung des Kontextwissens, das bei der Entschlüsselung lyrischer Symbolik herangezogen werden bzw. verfügbar gemacht werden muss, um die "kognitive Tätigkeit" einer integrierenden Gesamtdeutung anzustoßen. Anders das Vorgehen bei der Analyse von Günter Eichs "Schuttablage", das sich über Analogie- und Oppositionsbildungen als Operationen am Text in seiner symbolischen Dimension erschließen ließ. In der Summe bedarf es offenbar einerseits einer ästhetischen Sensibilisierung für verweisende Details, darüber hinaus aber einer "poetologisch(en) Theorie" (Fingerhut 2001; 204), die nach übertragenen Bedeutungen suchen lässt. Sollte letztere sich verselbständigen, so wäre zu ergänzen, wäre wohl allein die Karikatur symbolischen Verstehens erreicht.

Insgesamt lohnt sich ein Stöbern in diesem Band, der symbolischen Welten in unterschiedlichsten Kontexten nachspürt – wenngleich der pädagogisch-didaktische Bezug teilweise Anspruch bleibt.

Die Studie von Kristina Calvert widmet das Hauptaugenmerk den Fähigkeiten der Kinder, mittels der Bildung sprachlich-präsentativer Symbole Neuland in der Auseinandersetzung mit großen philosophischen wie existentiellen Fragen zu beschreiten: Die Seele sei das Innere vom Denken, formuliert Erinc und fasziniert damit nicht nur die Verfasserin der Studie. Allerdings zeigt die Analyse zweier Gesprächsgänge mit Grundschulkindern, wie Calvert sie vornimmt, in besonderer Weise das Problem der adäquaten Interpretation solcher Sprachformen und ihrer Einbettung, dies umso

mehr, als die Auswertung auch nicht mit einem gesprächsanalytischen Instrumentarium kontrolliert wird. Die Arbeit zielt denn wohl auch eher auf den Nachweis der Bedeutung und die Anregung von philosophischen Denkprozessen bei Kindern der Grundschule. Der letzte Teil der Studie bietet vor allem didaktisch-methodische Überlegungen zu diesem Ziel. Das Hauptaugenmerk gilt dabei der Arbeit mit argumentativ strukturierten Fabeln, die etwa die Auseinandersetzung mit Dilemmata anregen könnten. Die theoretischen Explikationen geben Einblick in das international beachtete Feld ‚Philosophieren für und mit Kindern‘, nehmen Bezug auf die philosophischen Grundlegungen Cassirers und Langers und streben die Vermittlung der Perspektiven mit entwicklungspsychologischen Modellen an. Die Darlegungen fallen indes recht unbefriedigend aus. Viele Redundanzen und eine Tendenz, Positionen und Namen in großer Zahl und nachgerade assoziativ einzubringen, aber auch zahlreiche ‚Druckfehler‘ führen zu Lesemühen.

Kinder und ihr Symbolverständnis ist ein von Hans Dieter Erlinger herausgegebener Band betitelt, in dem sich Erlingers eigener Beitrag sowie eine Studie von Bettina Lange mit kindlichen Produktionen anlässlich einer Aktion von ZDF und Stiftung Lesen auseinandersetzen. Die *Siebenstein*-Serie, ein Format für Kinder im Kindergarten- und Primarstufenalter, war Anlass eines Geschichtenwettbewerbs. Erlinger wertet 350 Geschichten in Hinblick auf ihre narrative Struktur und materialen Muster aus (erlebte Realität, prototypisches Weltwissen, prototypisches fiktionales Wissen), Lange analysiert Bildergeschichten auf ihre kulturell geprägte Formgestalt hin und beachtet insbesondere die Mittel der Linie und des Kreises. Diesen beiden Arbeiten vorangestellt ist ein Beitrag von Clemens Knobloch zur Entwicklung der Symbol- und Erzählfähigkeit in der frühen Kindheit. Die gemeinsame Perspektive der AutorInnen vermutet in den kindlichen Symbolproduktionen "eine Art Membrane, ... an der die ‚Kulturalisierung‘ des Selbst und die individuelle ‚Verlebendigung‘ tradierter Muster ununterscheidbar werden" (Erlinger 2001; 8). Die medialen Umgebungen, in denen Kinder aufwachsen, sind dabei offenbar von erheblicher Bedeutung. Der Beitrag von Clemens Knobloch geht den früheren Stadien einer Symbolisierungsfähigkeit nach und formuliert vorsichtig, "das kindliche Symbol- und Fiktionsspiel, insbesondere das kollektive, sei eine Art von Schlüsselkontext für die Evolution und Potenzierung der kindlichen Symbolfähigkeiten." (Knobloch 2001; 18) Aus auffälligen Sprachformen im Spiel - etwa des Wechsels von der 1. Person in die 3. in Kommentar- und Aushandlungsvorgängen - schließt Knobloch, hier liege ein "Keim zur ‚Dezentrierung‘ sprachlicher Orientierungen" vor (ebd. 23). Eine Außenperspektive auf das "Ich" des Spiels werde so grundgelegt: "Und was da inszeniert wird, das ist eine Art imaginerter Gegen- und Erprobungswelt, in der Wunsch- und Angstvorstellungen gemeinsam ‚durchgespielt‘ werden können. Themen und Stoffe stammen keinesfalls nur aus der Symbolwelt der Kognitivisten, sondern aus der der Kulturalisten und Tiefenpsychologen." (ebd. 25)

Erlingers Darlegungen münden in die Vermutung, dass die dominanten narrativen Schablonen mit ihrer Konzentration auf Personen und Komplikationen auf mediale Muster zurückzuführen sind, die er vor allem im Fernsehen verbreitet sieht. Die Differenziertheit des zentralen *Siebenstein*-Charakters, des Raben Rudi, geht in den kindlichen Geschichten allerdings zugunsten einer eindeutigen Heldenzeichnung

verloren (vgl. Erlinger 2001, 48), Hinweis darauf, dass allein die Präsentation differenzierter Muster in den Medien noch nicht in ein analog differenziertes Anschlussmodell führt. Leider fehlt insgesamt eine Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Erzählerwerbsforschung. Die insgesamt sicher anregenden Materialien werden methodisch auch nicht in Hinblick auf die Genese von Fähigkeiten in den Blick genommen, etwa indem das Alter der SchreiberInnen und ZeichnerInnen Berücksichtigung gefunden hätte. Bezugsgrößen sind verschiedene kulturtheoretische Zugänge, denen Lange ein eigenes Kapitel widmet (neben Ernst Cassirer berücksichtigt sie Jan Assmann, Norbert Bischof und Charles Taylor). Sie stützen die Bedeutung von Narrationen für die Identitätsentwicklung und Enkulturation.

Unter der Perspektive des Kompetenzerwerbs untersucht die Religionspädagogin Anke Pfeifer die Verstehensleistungen von Kindern im Umgang mit traditionellen Metaphern der biblischen Überlieferung. Sie wertet dazu zwei Unterrichtseinheiten aus, die sie in jeweils einer Primarstufenklasse aller Jahrgänge durchgeführt hat. Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen die Ergebnisse aus Klasse 1 und 4. Vor dem Hintergrund der Hochschätzung von Metapher und Symbol in ihren Bezugsdisziplinen befragt Pfeifer unter anderem den Entwurf Hubertus Halbfas' kritisch darauf, ob die „Reflexivität als wesentliches Funktionsmerkmal der Metapher angemessen berücksichtigt“ wird (Pfeifer 2002, 9). Grundlegend für Pfeifers Konzeption ist die semiotische Perspektive von Charles S. Peirce und Umberto Eco. Sie rezipiert außerdem die Interaktionstheorie Max Blacks und liefert insgesamt eine klare und konzentrierte theoretische Grundlegung. Vor dem Hintergrund ihrer Positionierung kann Pfeifer Metaphern keine „sakramentale Dignität“ zusprechen, ihre Bedeutung sieht sie vielmehr darin, dass sie eine neue Sicht auf Wirklichkeit im Rahmen eines „interpersonalen semiotischen Prozess(es) der Bedeutungskonstruktion“ ermöglichen. Das Verstehen von Metaphern vollzieht sich gerade nicht als quasi instantane Erfahrung. Die systematischen Anforderungen des Metaphernverstehens lauten dann: Es gehe zum einen darum, etablierte Verwendungsregeln der jeweiligen sprachlichen Zeichen reflektieren zu können. Darüber hinaus sind abduktive Fähigkeiten nötig, die es ermöglichen Ähnlichkeitsbezüge herzustellen und dabei kontextbezogene Signifikanzen auszuwerten (ebd., 22f.). Unter Einbeziehung entwicklungspsychologischer Befunde generiert Pfeifer Leitfragen für die Datenerhebung und –auswertung, die die Bedeutung lebensgeschichtlicher Signifikanzen der Kinder, die Verfügbarkeit notwendiger Wissensbestände und Erfahrungsbezüge, die Bedeutung der metapherischen Referenzbezüge und die altersspezifische kognitive Entwicklung betreffen (ebd., 37). Sie entwickelt außerdem ein Kategoriensystem zur Kodierung von Verstehen und Nicht-Verstehen einer Metapher, das auf der Herstellung von Analogien und dem Bewusstsein von logischen Widersprüchen basiert (ebd. 41-43).

Neben der kognitiven Entwicklung sind für das Metaphernverstehen von Kindern, so leitet Pfeifer her, fruchtbare kommunikative Kontexte relevant. In ihrer empirischen Studie versucht sie daher gesprächsorientierte Rahmenbedingungen des Unterrichts fruchtbar zu machen. Die Einheiten zu den lehrplanrelevanten Themen „In der Dunkelheit leben“ – „Sehen lernen“ und „Verloren Sein“ – „Gefunden Werden“ bieten Einblick in die religionspädagogische Konzeptionalisierung, mit der Verstehen angebahnt werden soll. Kritisch rezipiert Pfeifer Entwürfe, die der Textwirkung

allzu sehr vertrauen: „An einem poetisch-performativen Metaphernverständnis ausgerichtete Gleichnisbestimmungen, ästhetisierende Autonomisierungen und didaktische Akzentuierungen situationsoffener Interpretationswege haben in Lehrhilfen und Lernmitteln für die konkrete Unterrichtspraxis Spuren hinterlassen, aber auch eine gewisse Ratlosigkeit“ (ebd., 138). Sie setzt demgegenüber auf – mit Röll – „aktive Imagination“ im Sinne kreativer Abduktionen, die kognitive und emotionale Dimensionen einschließen, deren Feld allerdings didaktisch zu bestellen ist.

Im Ergebnis hält Pfeifer ein deutliches altersspezifisches Gefälle fest, wobei sie als relevante Faktoren, die den Verstehensprozess beeinflussen, neben der kognitiven Entwicklung die Komplexität, den habitualisierten Bedeutungsumfang und die syntagmatische Vernetzung des Metapherterms sowie „die Anschaulichkeit des bildempfangenden Referenzbereichs“ ausmacht (ebd., 205).

Die außerordentlich lesbare qualitative empirische Studie beeindruckt als das ganz und gar nicht unaufwändige Unternehmen einer einzelnen Wissenschaftlerin. Sicherlich kann man der empirischen Basis kritisch gegenüber stehen. Die Analyse basiert auf Datensätzen, die jeweils in einer Klasse erhoben wurden, die Altersspezifik entspricht jedoch auch Ergebnissen vorhandener Studien insbesondere entwicklungspsychologischer Provenienz. Für die Deutschdidaktik von Interesse ist zum einen Begründung und Aufbau der Unterrichtseinheiten, die komplexe Verstehensprozesse modellieren, indem sie sie in sinnvolle Teilschritte gliedern und den jeweiligen Gegenstand mit viel Sensibilität auf seine Voraussetzungen, z.B. die zu eröffnenden Resonanzräume und das zu seinem Verstehen notwendige Weltwissen befragen. Insofern löst die Studie ihren Anspruch, Hilfestellung bei der unterrichtspraktischen Arbeit zu leisten, sicher ein. Anschlussfähig erscheint außerdem das Kategoriensystem, das die Verfasserin entwirft, um die in ihrer Interpretation nicht unproblematischen Äußerungen der Kinder auszuwerten. Pfeifer zeigt daneben überdeutlich, dass der biblische Text nicht ‚an und für sich‘ wirkt. Freilich rühren die Bedenken der Religionspädagogin auch daher, dass mit ihren Gegenständen existentielle Bedeutsamkeit im Sinne des Glaubens angestrebt ist, eine Zielsetzung, die etwa dem Eigenwert eines ästhetischen Spiels der Imagination nicht kompatibel ist. Dennoch lässt sich ihre Erkenntnis kritisch auch auf das hehre Ideal einer ‚autonomen Literatur‘ beziehen, die sich qua ästhetischer Qualität – manifest etwa in symbolischem oder metaphorischem Gehalt – durchsetzte und mittels kindlicher Imaginationskraft erschließen ließe.

Biblische Metaphern wie Symbole teilen mit den literarischen den Status kultureller Verdichtungsfiguren, die zeitgenössischen LernerInnen oft nicht unmittelbar bekannt, dafür aber in vielfältigen Kontexten und Gestaltungsformen aufs Neue zu entdecken sind. Die mediendidaktischen Anregungen im von Belgrad/Niesyto herausgegebenen Sammelband zeugen davon. Auch deshalb lohnt sich eine interdisziplinäre pädagogisch-didaktische Perspektive auf den Umgang mit Symbolik und Metaphorik, die letztlich einer differenzierten, lebensnahen kulturellen Kompetenz den Weg bereiten könnte.

Literatur

Ernst Cassirer (1996): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Aus dem Englischen übersetzt von Reinhard Kaiser. Hamburg: Felix Meiner.

Susanne Nordhofen (2003): Literatur und symbolische Form. Der Beitrag der Cassirer-Tradition zur ästhetischen Erziehung und Literaturdidaktik. Hannover: Siebert.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Irene Pieper, Institut für deutsche Sprache und Literatur I, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Hauspostfach 177, 60 629 Frankfurt, I.Pieper@em.uni-frankfurt.de