

Biblische Metaphern und Grundschulkinder

Eine qualitative empirische Studie zum Verständnis
ausgewählter Ich-bin-Worte in Kinderbildern

Nina Reuschlein



UNIVERSITY OF
BAMBERG
PRESS

Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 11

Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 11



University of Bamberg Press 2013

Biblische Metaphern und Grundschulkinder

Eine qualitative empirische Studie zum Verständnis
ausgewählter Ich-bin-Worte in Kinderbildern

von Nina Evelyn Reuschlein



University of Bamberg Press 2013

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische
Informationen sind im Internet über <http://dnb.ddb.de/> abrufbar

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität als
Dissertation vorgelegen.

Dekan/Dekanin: Universitätsprofessorin Dr. Sibylle Rahm

Erstgutachter/-in: Universitätsprofessor Dr. Dr. Werner H. Ritter

Zweitgutachter/-in: apl. Prof. Dr. Erich Nestler

Tag der mündlichen Prüfung: 17. März 2011

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-
Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der
Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke
dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt
werden.

Herstellung und Druck: docupoint GmbH, Barleben

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Andra Brandhofer

© University of Bamberg Press Bamberg 2013

<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-8674

ISBN: 978-3-86309-146-0 (Druckausgabe)

eISBN: 978-3-86309-147-7 (Online-Ausgabe)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-25915

Dank

Am Ende meines Forschens und Schreibens und zugleich am Beginn dieser Arbeit soll als erstes mein Dank stehen. Von ganzem Herzen danke ich allen, die in entscheidender Weise an der Entstehung dieser Arbeit beteiligt waren und ohne die diese Arbeit nicht entstanden wäre: Zuallererst gilt mein Dank den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Religionslehrerinnen der Max-Hundt-Schule Kulmbach, der Theodor-Heublein-Schule Melkendorf/Kulmbach und der Volksschule Stadtsteinach-Untersteinach, die sich bereit erklärt haben, an meiner Studie teilzunehmen, und dies in engagierter und kreativer Weise taten. Danken möchte ich auch den Rektorinnen und Rektoren dieser Schulen sowie dem Staatlichen Schulamt, in Person von Herrn Schulrat Jürgen Vonbrunn, die mir die Genehmigung für meine Erhebungen im Frühjahr/Sommer 2008 erteilten.

Zu besonderem Dank bin ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Dr. Werner H. Ritter verpflichtet, der mich während meines Studiums für religionspädagogisches Fragen und Nachdenken sensibilisierte und mir die Möglichkeit bot, den Weg wissenschaftlichen Arbeitens an seinem Lehrstuhl einzuschlagen. Ich danke ihm für die vielfältige Hilfe in kritischer, unterstützender und ermutigender Hinsicht und den immerwährenden fachlichen Diskurs über die nun hinter mir liegende Zeit und Arbeit hinweg.

Ebenfalls großer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Erich Nestler, der mich in ganz besonderer Weise in die Welt der empirisch-qualitativen Forschung führte, mir diese auf- und erschloss und meine Gehversuche stets konstruktiv, fürsorglich und ermutigend unterstützte. Durch ihn hatte ich die Möglichkeit, im Rahmen seiner Forschungswerkstatt empirisch-qualitatives Arbeiten kennen und erproben zu lernen und im Diskurs und Austausch eigene Wege und Ansätze auszuloten, zu entwickeln und anzuwenden. So begleitete auch er meine Arbeit über den gesamten Arbeitsprozess konstruktiv und anregend.

Zuletzt möchte ich meinen Eltern, meiner ganzen Familie und allen Freunden danken, die mich besonders in vielfältiger Weise in dieser Zeit unterstützt und getragen haben und für die Ermöglichung des Rahmens gesorgt haben, den eine solche Arbeit (zumeist im Stillen und

ohne Erwähnung zu finden) unabdingbar voraussetzt. Insbesondere die letzte, aus vielerlei Gründen nicht einfache Phase und der Abschluss der Arbeit konnte durch ihre Unterstützung gelingen, wofür ich sehr dankbar bin, und deshalb gilt ihnen allen mein allerherzlichster Dank.

Kulmbach, 28. Juli 2010

Biblische Metaphern und GrundschulKinder.

Eine qualitative empirische Studie zum Verständnis ausgewählter Ich-bin-Worte in Kinderbildern

Hinführung	13
I. Das Projekt	17
1. Kinder, religiöse Sprache und analoge Rede – Ausgangspunkte	17
2. Forschungseinblicke – Wie Kinder Metaphern verstehen Ein exemplarischer Durchgang durch bisherige Forschung	24
2.1 Anton A. Bucher: Gleichnisse verstehen lernen (1990)	25
2.2 Anke Pfeifer: Wie Kinder Metaphern verstehen (2001)	27
2.3 Forschungserkenntnisse aus dem anglophonen Raum – Kenneth Edwin Hyde: Metaphor Comprehension in Childhood	30
2.4 Bündelung des Ertrages für die vorliegende Studie	32
3. Projektaufbau	34
3.1 Erkenntnisinteresse – Forschungsfrage(n)	34
3.2 Die Idee, durch den Umgang mit Ich-bin-Worten und mit Hilfe von Kinderbildern das Metaphernverständnis von GrundschulKindern zu erforschen	35
3.2.1 Die Idee, mit den Ich-bin-Worten zu arbeiten	35
3.2.2 Die Idee, Kinderbilder statt Interviews oder Aufsätze zu verwenden	38

3.2.3 Vorbehalte gegenüber Bildern seitens empirischer Sozialforschung sowie Theologie und Religionspädagogik	39
3.2.4 Eigenwert und Eigenlogik von Bildern	41
3.2.5 Bild und Wort – zwei gleichwertige Zugänge zur Wirklichkeit	43
3.2.6 Kinderbilder – kunstpädagogische und religionspädagogische Einsichten	44
3.3 Methode	46
3.3.1 Qualitative empirische Anlage der Arbeit	47
3.3.2 Die dokumentarische Methode – die Rahmentheorie des Auswertungsverfahrens	48
3.4 Institutioneller Erhebungskontext und Durchführung der Erhebung	50
3.5 Untersuchungsdesign	52
3.6 Auswertungsverfahren	54
II. Empirische Erkundungen des Metaphernverständnisses von Grundschulkindern – Auswertung der erhobenen Daten	58
1. „Ich bin die Tür“ – Untersuchung der Tür-Wort-Fälle	59
1.1 Vorbemerkungen	59
1.2 Einzelfallanalysen	62
1.3 Fallübergreifende Untersuchung aller Bilder des Samples	104
1.3.1 Hinweise auf metaphorisches Verständnis in der gestalterischen Ebene: formale Aspekte	106

1.3.2 Hinweise auf metaphorisches Verständnis in der gestalterischen Ebene: inhaltliche Aspekte	115
1.4 Zusammenfassung	120
1.4.1 Typenbildung	120
1.4.2 Diskussion der Ergebnisse:	135
1. Typik der Jahrgangsstufen	135
2. Typik des Geschlechts	138
1.4.3 Inhaltliche Deutungen des Ich-bin-Wortes durch die Kinder	141
2. „Ich bin das Licht der Welt“ – Untersuchung der Licht-Wort-Fälle	143
2.1 Vorbemerkungen	143
2.2 Einzelfallanalysen	144
2.3 Fallübergreifende Untersuchung aller Bilder des Samples	175
2.3.1 Hinweise auf metaphorisches Verständnis in der gestalterischen Ebene: formale Aspekte	175
2.3.2 Hinweise auf metaphorisches Verständnis in der gestalterischen Ebene: inhaltliche Aspekte	181
2.4 Zusammenfassung	183
2.4.1 Typenbildung	183
2.4.2 Diskussion der Ergebnisse:	198
1. Typik der Jahrgangsstufen	198
2. Typik des Geschlechts	201
2.4.3 Inhaltliche Deutungen des Ich-bin-Wortes durch die Kinder	203
3. Bündelung der Ergebnisse	205

III. Theoretischer Bezugsrahmen	219
0. Einleitung	219
1. Metaphern, Bildworte – sprach- und literaturwissen- schaftliche sowie religionspsychologische Aspekte	220
1.1 Vorüberlegungen zur Theorie der Metapher	220
1.1.1 Metapherntheoretische Vielfalt – grundlegende Einsichten	220
1.1.2 Begründung der Wahl des metaphern- theoretischen Ansatzes von Wilhelm Stählin	224
1.2 Metaphern im Verständnis W. Stählins	227
1.3 Zum „Verstehen“ von Metaphern bei W. Stählin	231
2. Die johanneischen Ich-bin-Worte – Theologische Aspekte	239
2.1 Die Ich-bin-Worte im Johannesevangelium	240
2.1.1 Besonderheiten des Johannesevangeliums	241
2.1.2 Zur Frage der historischen Einordnung des Johannesevangeliums und den Konsequenzen für dessen Interpretation	242
2.1.3 Zur Sonderstellung des Johannesevangeliums und zur Historizität der Ich-bin-Worte	244
2.2 Die prädikativen Ich-bin-Worte	245
2.2.1 Absolute und prädikative Ich-bin-Worte – eine Abgrenzung	245
2.2.2 Der Aufbau der prädikativen Ich-bin-Worte	246
2.2.3 Religionsgeschichtlicher Hintergrund und ausgewählte literarkritische Aspekte	246

2.2.4 Zur Motivwelt der Ich-bin-Worte und ihrer Bedeutung	247
2.2.5 Zur Intention der Ich-bin-Worte: Christologische Verdichtungen	248
2.2.6 Metaphorische Christologie – Christologie und Sprache im Johannesevangelium	250
2.2.7 Fazit	251
2.3 Das Tür-Wort	252
2.3.1 Ort und Kontext des Tür-Wortes	252
2.3.2 Begriffsklärung und Motivik	252
2.3.3 Ausgewählte Auslegungen des Ich-bin-Wortes	253
2.4 Das Licht-Wort	255
2.4.1 Ort und Kontext des Licht-Wortes	255
2.4.2 Begriffsklärungen und Motivik	256
2.4.3 Ausgewählte Auslegungen des Ich-bin-Wortes	258
IV. Zusammenführung der Erkenntnisse der empirischen Untersuchung mit dem Theorierahmen	262
1. Metaphern und Metaphernverständnis – Fachwissenschaftliche Perspektiven und Einsichten von und über Grundschulkind(er)n	262
1.1 Metaphorisches Verständnis	262
1.1.1 Grundlegende Einsichten	262
1.1.2 Die in der Metapher angelegten Wechselwirkungsprozesse	265
1.1.3 Zum Prozess des Verständnisses	267
1.2 Metaphorische Umgangsweisen	271
1.2.1 Verständnis und Ausdrucksmöglichkeiten	271
1.2.2 Richtiges und fehlendes Verstehen	273

1.3 Entwicklung und Komplexität	275
1.4 Fazit: Metaphern sprechen an – ein hoher Aufforderungs- und Ansprechcharakter	276
2. Die Ich-bin-Worte: Die Christologie des Johannes und die Christologie von Grundschulkindern – Impulse für theologische und religionspädagogische Reflexionen	278
2.1 Grundlegende theologische Einsichten zu Metaphern	278
2.2 Theologisch-religionspädagogische Perspektiven: Die johanneische Christologie und die Christologie der Grundschul Kinder in den Ich-bin-Worten	280
2.3 Semantischer Gehalt der Ich-bin-Worte	283
2.3.1 Semantischer Gehalt des Tür-Wortes	284
2.3.2 Semantischer Gehalt des Licht-Wortes	289
Schlussgedanken und Ausblick: Biblische Metaphern im Religionsunterricht der Grundschule	295
Anhang	
Literaturverzeichnis	301
Bilderverzeichnis	319

Hinführung

Persönliche Wegmarkierungen und -entdeckungen

In den 1990er Jahren entwickelte der Religionspädagoge Rainer Oberthür angeregt durch die Arbeit mit Grundschulkindern einen Gedanken, welcher der geltenden religionspädagogisch-religionspsychologischen Auffassung von religiöser Entwicklung entgegen trat: So meinte Oberthür qua praxeologischer Beobachtung darlegen zu können, dass bereits Grundschul Kinder fähig seien, sprachliche Bilder (auch) in einem übertragenen Sinne zu verstehen. Damit setzte er eine Markierung gegen die skeptische und warnende, zugleich tonangebende Haltung derer, die bildliche und metaphorische Rede mit guten Gründen aus der Grundschularbeit herauszuhalten versuchten. Anhand der Arbeit mit Schülern und Schülerinnen¹ der Grundschule und biblischen Bildworten zeigte er auf, dass Kinder über ein rein verbal-wörtliches Verstehen hinaus zu einem metaphorischen Verständnis gelangen können. Mit seinen Entdeckungen und Ergebnissen legte er auf diese Weise einen Vermittlungsvorschlag zwischen der Position Buchers und Halbfas' symboldidaktischem Ansatz dar und brachte diesen mit der Formulierung der „Gleichzeitigkeit und Vereinbarkeit metaphorischen und wörtlichen Verstehens“² bei Grundschulkindern auf den begrifflichen Punkt. Diese besondere, *zwei-polige*, kindliche Umgangsweise angesichts metaphorischer Ausdrücke veranschaulichte er im Jahre 1995 in einem Aufsatz mit Hilfe des Zitats einer Schülerin, die den Satz „Du bist mir Sonne und Licht“ sowohl auf die Sonne als auch auf ihre Mutter hin deutete und in der Aussage „Das ist ein zweifaches Bild.“³ auf den Punkt brachte. Oberthürs Erkenntnisse ließen mich, als angehende

¹ Aufgrund besserer Lesbarkeit und um sprachlichen Verkomplizierungen vorzubeugen, möchte ich darauf hinweisen, dass auch an den Stellen, an denen nur von Schülern bzw. Schülerinnen die Rede ist, das jeweils andere Geschlecht mit einbezogen ist. Eine Ausnahme stellen jene Abschnitte dar, in denen ausgewiesen geschlechtsspezifische Perspektivierungen vorgenommen werden, wenn Arbeiten speziell von Jungen oder Mädchen untersucht werden.

² Oberthür 1995b, 826.

³ Oberthür 1995b, 820.

Grundschullehrerin, neugierig und aufmerksam werden, da ich von jeher von kindlichem Denken und ihren Weltauffassungen, aber auch von der bildhaften Sprache und den Sprachbildern in der jüdisch-christlichen Tradition fasziniert war.

Was hat es mit Oberthürs Entdeckungen auf sich? Was geschieht in der Begegnung von Grundschulkindern mit biblischen Metaphern tatsächlich und über das bisher Bekannte hinaus? Welche Berechtigung hat die bildsprachlich reiche Tradition biblischer Texte im Grundschulunterricht? Aufmerksam auf die Besonderheit kindlicher Lern- und Denkprozesse wurde ich durch meine Entdeckung insbesondere religionspsychologischer Fragestellungen im Laufe des Studiums. Zunehmend wichtig erschien mir v. a. das konsequente Sichlösen von vorgegebenen (wissenschaftlichen Denk)Mustern, um auf Strukturen kindlichen Denkens zu stoßen, die bis dahin – vielleicht und insbesondere durch die Anlage gängiger Grundannahmen – noch wenig beachtet worden waren. Einen weiterführend wichtigen Gedanken entdeckte ich gebündelt in einem Aufsatz von Helga Kohler-Spiegel in der „Achtsamkeit in der Wahrnehmung“⁴. Wichtige (religionspsychologische) Aufgabe von (Religions)Lehrkräften und wesentlich im Kontext von Lehr- und Lernprozessen sei es demnach, Schüler in ihrem So-Sein genau wahrzunehmen, in dem was sie denken und was sie tun. Damit ist zugleich auch eine Warnung davor ausgesprochen, in Erwachsenenmanier kindlichen Äußerungen sehr schnell eine eigene interpretative Form(atierung) überzustülpen.⁵ Im Kontext der Lern- und Entwicklungspsychologie fand ein weiterer Aspekt meine Aufmerksamkeit: Wie konnte es sein, dass Kinder angeblich nichts mit bildlicher Sprache anfangen konnten, wenn sich doch das erste Lernen des Menschen bildhaft (ikonisch) vollzieht und Bilder lebenslang eine wesentliche Rolle in kognitiven Prozessen spielten? Auch dies stimmte mich nachdenklich.

Doch nicht nur ein (rein) psychologisch- bzw. religionspsychologisch-pädagogisches Interesse setzte mich auf die Spur, mich mit dem Thema Kinder und Metaphern zu beschäftigen. Das Faszinierende an

⁴ Kohler-Spiegel 2005, 22-24.

⁵ Sicherlich handelt es sich dabei um ein sehr hehres Ziel, das es ist und auch zukünftig bleiben wird, das es jedoch auch unabdingbar anzustreben gilt.

theologischer und christlich-jüdischer Tradition ist gerade der Reichtum an Bildern und bildlicher Sprache, die dem Leser nicht nur in den Psalmen des Alten Testamentes, sondern auch im Neuen Testament, in den Evangelien und in der Briefliteratur begegnen. Dabei zeigt sich, dass bis heute „metaphorische Sprach- und Darstellungsformen für Jesus Christus“⁶ auf vielfältige Art und Weise begegnen. Überhaupt ist religiöse Sprache geradezu treffend durch ihre Bildlichkeit charakterisiert und darin scheint auch die Befähigung des Menschen – als ein wesentliches Merkmal – zu liegen, etwas von Gott und seinem nahe gekommenen und anbrechenden Reich zu erzählen.

Aus den oben aufgezeigten Gründen möchte ich mich in dieser Studie mit dem Gegenstandsfeld biblische Metaphern und GrundschulKinder beschäftigen. Genauer möchte ich der Frage nachgehen, welches Verständnis Schüler der Primarstufe von Metaphern entwickeln und wie man diesem Verständnis oder diesen Verständnissen auf die Spur kommen kann.

Im *ersten Teil der Arbeit* (I.) erfolgen deshalb eine Annäherung an das Thema, ausgewählte Einblicke in wesentliche religionspsychologische Forschung sowie die Darlegung des Projektaufbaus meiner Studie. Dabei sollen in diesen grundlagentheoretischen Überlegungen ausgehend von dem erkenntnisleitenden Interesse der Untersuchung, welches zunächst ausführlich dargelegt wird, die methodologischen und methodischen Überlegungen – zugleich das Fundament der Studie – dargestellt werden. Den *zweiten Teil der Arbeit* (II.) nimmt die empirische Untersuchung ein. Ausgehend von Einzelfallanalysen soll hier Schritt für Schritt eine Theorie metaphorischen Verständnisses von GrundschulKindern entwickelt werden und dem Leser nachvollziehbar die Verwendung der Forschungsmethodologie, der dokumentarischen Methode der Interpretation, aufgezeigt werden. In dieser Hinsicht weicht die vorliegende Arbeit von einer klassischen Gliederungsweise ab, welche vor dem empirischen Teil zumeist eine Anbindung an die wichtigsten Theoriefelder vorsieht und damit eine Ein- und Zuordnung vornimmt. Im Vorfeld (I.) erfolgt aufgrund der methodologischen Anlage der Arbeit zunächst eine grundlagentheoretische Klärung. Der

⁶ Zimmermann 2003, 2.

fundierte und ausführliche Theoriebezug, die Metaphern sowie die Ich-bin-Worte betreffend, wird erst an die empirische Auswertung anschließend dargestellt. An die empirische Untersuchung schließt sich damit eine vertiefte Auseinandersetzung mit wichtigen Bezugsfeldern an. Dieser Aufbau soll damit im Besonderen das tatsächliche Vorgehen im Forschungsprozess widerspiegeln und so den Prozess des Erkenntnisgewinns stärker verdeutlichen und nachvollziehbar machen. Ausführlich wird diese Vorgehensweise in I.3 sowie II.1 begründet werden. Im *dritten Teil der Arbeit* (III.) blicke ich auf zwei wesentliche theoretische Bezugsfelder. Zum einen versuche ich, metaphorentheoretische Überlegungen für die Arbeit fruchtbar aufzuschließen. Dabei werde ich mich in religionspädagogischer Arbeitsweise v. a. *exemplarisch* mit der nicht allein literatur- und sprachwissenschaftlich, sondern insbesondere auch religionspsychologisch geprägten Arbeit Wilhelm Stählin's auseinandersetzen. Zum anderen sollen wichtige, ausgewählte theologische – biblisch-exegetische sowie systematisch-theologische – Einsichten zu den johanneischen Ich-bin-Worten gebündelt dargestellt werden. Dies erfolgt mit dem Ziel, diese Erkenntnisse im *vierten Teil der Arbeit* (IV.) mit den Ergebnissen aus der empirischen Untersuchung ins Gespräch zu setzen und so in den weiteren Raum wissenschaftlicher Forschung zu stellen. Dabei möchte ich alle in meiner Studie herausgearbeiteten Ergebnisse bündeln und darlegen. Abgerundet wird die Arbeit durch einige schlussfolgernde Schlaglichter mit dem Fokus auf religionsunterrichtliche Praxis im abschließenden *fünften Teil der Arbeit*, der einige Impulse für weitere notwendige Reflexionen liefern möchte und damit den Blick über den Horizont dieser Arbeit hinaus darstellt.

Hinweis zur Verwendung von Fußnoten:

In dieser Arbeit verwende ich Fußnoten in zweierlei Weise: Zum einen werden dort Quellenangaben von Zitaten bzw. der Bezugsliteratur sowie Hinweise auf weiterführende Literatur angezeigt. Zum anderen dienen die Fußnoten der Anmerkung und kritischen Auseinandersetzung. Es werden wichtige Sachverhalte, die den Text fortlaufend verständlich machen und für die Arbeit wesentlich wichtig sind, z. B. in Form von Exkursen oder Problemanzeigen, die über das Thema hinausweisen, in den Fußnoten angeführt.

I. Das Projekt

1. Kinder, religiöse Sprache und analoge Rede – Ausgangspunkte

Wie sehen Kinder, genauer gesagt Grundschulkinder die Welt? Auf welche Weisen erforschen sie diese und welche Entdeckungen machen sie dabei? Welches Verständnis von der Welt entwickeln sie und wie bringen sie dieses zur Sprache oder drücken es aus?

Diese Fragen bündeln sich meiner Ansicht nach in der Reflexion zu dem Begriff der Bildung und in einem Verständnis, das Bildung „heute [...] verstärkt [als] prozesshafte, reflektierte und verantwortete, vielgestaltige Weltbeziehung bzw. ‚Welthabe‘ und Weltbild“⁷ sieht. Es ist demnach Erwachsenen (und Pädagogen) aufgegeben, darüber nachzudenken, wie Kinder die Welt entdecken und erobern, wie sie sich diese über und durch Bildung in ihrer je eigenen Weise aneignen und wie diese Prozesse begleitet und angeregt werden können.

Nun kommt dem Ort Schule eine besondere Bildungsaufgabe zu, wenngleich Heranwachsende unbestritten auch außerhalb des schulischen Kontextes wichtige Erfahrungen sammeln und „sich bilden“. Dies geschieht jedoch nirgends in so systematischer und gezielter Weise wie im Kontext der Schule. Von Belang sind zudem die Bedeutung und der Stellenwert von Religion in diesem Raum. Einen wesentlichen Beitrag zur Bildung leistet hier der Religionsunterricht, da sich Bildung nicht allein in Vielwisserei erschöpft, sondern vielmehr auf „Welterfahrung“ und „Welthabe“ abzielt⁸. Dass sich diese in unterschiedlichen Modi ereignet, hob das PISA-Konsortium⁹ hervor: Neben kognitiver Rationalität weist es auch der religiös-konstitutiven Rationalität grundlegende Bedeutung zu.

Doch was hat es mit dieser an religiös-konstitutive Rationalität gebundenen, religiösen Bildung auf sich? Wie konstituiert sich diese? Eine wesentliche Dimension benennt die Stellungnahme der EKD

⁷ Ritter 2008^{2a}, 23; in dieser Einsicht umfassend verdichtet spiegeln sich Reflexionen zum Bildungsbegriff seit Comenius, Humboldt und Pestalozzi bis ins Heute bildungstheoretischer Überlegungen, an die auf dieser Stelle aus Gründen des Umfangs nicht weiter eingegangen werden kann.

⁸ Vgl. dazu auch Schmid 2009, 76-79.

⁹ Vgl. Baumert/Stanach/Demmrach 2001, 21; Baumert 2002, 106-113.

„Religion in der Grundschule“ (2000) in ihrer ersten Zieldimension des Religionsunterrichts in der Grundschule: nämlich den Erwerb biblisch-theologischen Grundwissens und das Kennenlernen der Tradition und Sprache des christlichen Glaubens¹⁰. Die Schüler sollen sich demnach nicht nur die Inhalte der christlichen Tradition, sondern auch die damit verbundene Sprache aneignen. Mit Jürgen Baumert¹¹ könnte man sagen, dass Schülern nicht nur die unterschiedlichen „Modi der Welterfahrung“ eröffnet werden sollen, sondern – weitergedacht – unumgänglich eine Begegnung mit dem Erlernen des damit verbundenen Sprachmodus ermöglicht werden müsse. Entscheidend erscheint mir, dass durch und in Sprache sich Wirklichkeit eröffnet und im Sinne Gadamers *Sprache haben – Welt haben*¹² bedeutet. Im Kennenlernen von Sprache geht es also zentral um das Sich-Vertraut-Machen mit ihr und um das Entdecken „ihrer Wirklichkeit erschließenden Kraft“¹³.

RELIGIÖSE SPRACHE UND ANALOGES REDEN

Religion und religiöse Sprache stellen demnach einen eigenen Sprachmodus dar. Daraus ergibt sich die Frage, wodurch dieser charakterisiert ist. Im Folgenden soll über einige wesentliche Grundzüge nachgedacht werden.

Ausgangspunkt aller Reflexion über religiöse Rede ist zuallererst die Einsicht, dass religiöse Rede letztlich dadurch gekennzeichnet ist, dass sie von etwas redet, das sich ihrer Verfügbarkeit und Fassbarkeit entzieht. Vielmehr versucht sie annähernd, näherungsweise und auch vergleichend von diesem Transzendenten, Unverfügbaren und Unsagbaren zu sprechen:

„Ausgehend von der theologischen Erkenntnis, dass Gott Gott ist, wir aber Menschen, und dass begrenzte, endliche Wesen wie wir den großen, unbegrenzten Gott eigentlich gar nicht fassen können (>finitum non capax infiniti<), ist es die entscheidende Frage, ob überhaupt, und wenn ja, wie Menschen Gott auszudrücken vermögen. Die Theologie hat sich hier

¹⁰ Vgl. EKD 2000, 6.

¹¹ Vgl. Baumert 2002, 106ff.

¹² Vgl. Gadamer 1990⁶, 446f.

¹³ Vgl. Hilger 2008^{2b}, 198.

beizeiten mit der Einsicht beholfen, dass wir als Menschen Gott nur auf menschliche Weise zur Darstellung bringen können, tastend und suchend sowie im Bewusstsein einer letzten Unzureichendheit unserer Ausdrucksmöglichkeiten.“¹⁴

Zweitens zeichnet sich religiöse Sprache dadurch aus, dass sie „der Wirklichkeit notwendigerweise mehr zu[spricht], als das jeweils Wirkliche aufzuweisen hat“¹⁵. Damit versucht biblische Sprache, sich nicht nur dem Letztgültigen zu nähern, sondern möchte auch von dem Leben in seiner (ganzen) Fülle sprechen, da sie um etwas weiß, das über das unmittelbar Vorfindliche hinausgeht, dieses transzendiert. Damit schafft sie eine Erweiterung der Wirklichkeit und ermöglicht Veränderung der Wahrnehmung.¹⁶ Da sie über das unmittelbar Fassbare, Irdische hinausgeht, hat sie damit Mehrwertcharakter.

Ein dritter Grundzug ist, dass Theologie – da „Glaubenswirklichkeit sich grundsätzlich der Vergegenständlichung entzieht“¹⁷ – gerade durch den Dialog mit anderen Wissenschaften herausgefordert ist, den besonderen Modus, ihre Qualität und den Eigenwert ihrer Rede aufzuzeigen, wie es sich z. B. in metaphorischer Rede präsentiert. Denn dass sie eben nicht in gleicher Weise zu reden vermag, wie andere Wissenschaften es tun, wird in einer Überlegung Romano Guardinis deutlich: Wenn religiöse Rede nämlich versucht,

„ihren [...] Inhalt auf welthaft-logische Eindeutigkeit zu bringen, dann zergeht das Eigentliche, und es bleibt etwas übrig, das, auch bei höchstem Aufwand an Wissenschaft, im Grunde banal ist. Daher der Eindruck, den jeder Rationalismus hinterlässt, wenn er über das Religiöse spricht, die Verwunderung darüber, wie so viel Material und Methode etwas derart Bedeutungsloses zutage fördern könne – eine Bedeutungslosigkeit, welche durch die Erfahrung des einfachsten Menschen und ihren Ausdruck im echten Wort widerlegt wird.“¹⁸

Wenngleich die Theologie im Konzert der Wissenschaften sich nicht aus deren Dialog und den damit verbundenen Sprachmodi verabschieden

¹⁴ Ritter 2008²b, 171.

¹⁵ Jüngel 1974, 71.

¹⁶ Vgl. Niehl 2002, 232.

¹⁷ Fischer H. 1983, 350; vgl. ebd. 350f.

¹⁸ Guardini 1983, 50-71, insbes. 71.

kann, so ist es dennoch wichtig, sich im Bewusstsein zu halten, dass hier ein weiteres, nicht identisches, eigenes Reden vorliegt.

An dieser Stelle möchte ich auf die Frage, inwiefern Theologie als Wissenschaft, die begriffliche Präzision und systematische Entfaltung fordert, und Metaphorik sowie metaphorisches Reden als ein letztlich begrifflich nie gänzlich fassbarer, unverfügbarer Bereich von Sprache überhaupt zusammengedacht werden können, hinweisen. Aufgrund meiner Fragestellung und der Tatsache, dass eine Klärung dieser Diskussionsfrage sehr viel Raum bzw. eines eigenen Raumes bedürfte, möchte ich hier zumindest einen Verweis anfügen auf einige Stellen, in denen diese Thematik in ihrer Breite und Gänze adäquat diskutiert wird und wurde.¹⁹ Zugespitzt im Anschluss an Guardini möchte ich festhalten, dass eine übereifrig wissenschaftlich motivierte „Leugnung des metaphorischen Charakters religiöser Rede durch wörtliche Auslegung grundsätzlich auf Selbstzerstörung angelegt“²⁰ ist. Innerster Kern des religiösen Sprachmodus ist also auch dessen Metaphorizität.

Die Metaphorik religiöser Rede aufgreifend lässt sich viertens im Sinne von U. Eco diese Form der Rede als ein „offenes Kunstwerk“²¹ beschreiben, das sich *einer* eindeutigen Auslegung entzieht und polyvalent bleibt. Jedoch sind dadurch der Gleich- und Vielgültigkeit sämtlicher möglicher wie unmöglicher Deutungen nicht Tür und Tor geöffnet. Neben der Offenheit in der Deutung, die auch in Rezeptionsästhetischer Perspektive dem Subjekt eine wichtige Rolle zuschreibt, darf deshalb nicht aus dem Blick geraten, dass nicht etwas völlig Beliebiges zum Ausdruck gebracht werden soll. Zimmermann arbeitet in diesem Zusammenhang mit dem Begriff des „Verstehenskorridors“²², den diese Sprache schafft und innerhalb dessen man sich der offenen Sinndynamik nähern kann. Dadurch wird nicht völlige Beliebigkeit einer Deutung betont, sondern es soll die

¹⁹ Vgl. Zimmermann 2003, 1; weiterführend und konzentriert auf das Gebiet der Christologie denken neben R. Zimmermann eine Reihe anderer Wissenschaftler über diesen scheinbaren Widerspruch und den Umgang damit im genannten Sammelband nach.

²⁰ Halbfas 1992, 117.

²¹ Kurz 2003, 146; vgl. Eco 2002⁹, 30.

²² Zimmermann 2000b, 109.

Intention aufgezeigt werden, Sinndeutungen in einem gewissen Rahmen zu ermöglichen und auffinden zu lassen.

Für einen fünften Grundzug religiöser Sprache halte ich deswegen, dass sie in dreifacher Weise zu charakterisieren ist: *existenziell, konfessorisch und bildhaft-analog*.²³ Religiöse Rede ist bildhaft analog²⁴, da mit ihrer Hilfe gleichsam verdichtet von Wirklichkeitserfahrung gesprochen werden kann, wie dies in begrifflich-abstrakter Weise nicht möglich wäre. Insofern gilt: in „religiöser Sprache genießen M[etaphern] besondere Aufmerksamkeit, weil die Erfahrung transzendenter Wirklichkeit nur in Form metaphorischer Rede zur Sprache gebracht werden kann.“²⁵ Das Besondere liegt dabei darin, dass dieser Sprachmodus einerseits das Irdische aufgreift, da hier mit Bildern und Gegenstandsbereichen unserer vorfindlichen Welt operiert wird, und doch gleichsam dadurch auf das Göttliche, das wir nicht kennen und das jenseits liegt, hinweist.²⁶

Daneben wird religiöse Rede als existenziell und konfessorisch charakterisiert.²⁷ Religiöse Rede ist somit nie von der Personbasis, den eigenen Erfahrungen, Kenntnissen und Gefühlen zu trennen. Nur im Kontext der eigenen Existenz kann sie geschehen. Damit ist sie zugleich immer untrennbar an das eigene Bekenntnis und den eigenen Glauben gebunden. Oberste Priorität kann hier nicht die Objektivität haben, da es sich um konfessorische Zeugnisse handelt, die Wahrheit auf anderer Ebene – nämlich untrennbar verbunden mit der eigenen Existenz und der ganzen Person – weitergeben möchten.

ANALOGUE SPRACHE UND WELTAUFFASSUNG

Doch nicht nur in theologischen Bereichen ist und bleibt diese Art der Rede präsent und wichtig. Insgesamt zeigt sich seit geraumer Zeit: Der religiöse wie der nicht-religiöse Kontext erfordern eine über den digitalen²⁸ Sprachmodus hinausweisende, „andere“ Sprachebene.

²³ Ritter 2008^{2b}, 176.

²⁴ Vgl. Zimmermann 2000b, 108-133.

²⁵ Schröter 2008, 794.

²⁶ Vgl. Zimmermann 2007, 10.

²⁷ Vgl. Ritter 2008^{2b}, 176.

²⁸ Als „digitale Sprache“ verstehe ich im Folgenden jenes eindeutige Reden-, Beschreiben-, Erklären-Können von Dingen und Sachverhalten in unserer Lebenswelt, z. B. „Das ist ein

Aufgrund der Komplexität unserer Welt wäre es ein Trugschluss zu denken, dass sie sich allein durch digitale Sprache restlos erfassen ließe. So setzt sich zunehmend in unterschiedlichen Disziplinen die „Einsicht in die Ursprünglichkeit, Unersetzbarkeit und Ubiquität bildlicher Sprache“²⁹ durch. Und während „die Moderne lange Zeit geglaubt [hatte], bildliche Ausdrucksformen aus der Wissenschaftssprache fernhalten zu müssen, so wird heute die sprachkonstitutive Bedeutung und der heuristische Wert metaphorisch-bildlicher Prozesse kaum noch bestritten.“³⁰ Auch in anderen Lebensbereichen braucht der Mensch also die sog. analoge Sprache, um zumindest ansatzweise von der (ganzen) Wirklichkeit sprechen zu können. So findet sich manches, das man nicht exakt und klar erklären, exemplifizieren oder beschreiben kann, sondern das man, da es sich der Exaktheit und der Eindeutigkeit entzieht, nur umreißen, umkreisen und sich daran annähern kann. Darüber hinaus gilt insbesondere im geistesgeschichtlichen Diskurs:

„Menschliche Erkenntnis wurde und wird in hohem Maße von metaphorischen Prozessen bestimmt. [...] Der menschliche Geist braucht Modelle und Bilder, um Neues zu denken. Er braucht Übertragungsvorgänge, um zur Erkenntnis zu gelangen, zumindest dann, wenn sich der Gegenstand, der verstanden werden soll, unmittelbarer Anschauung entzieht.“³¹

So kann mittels analoger Rede die Auffassung einer Eindimensionalität von Sprache ad absurdum geführt werden.

Außerdem spricht auch die hohe Bedeutung des Bildes in den Medien und in unserer gesamten Kultur ihre eigene Sprache. Wenngleich noch immer die digitale Sprache als eine rein rational-reduzierte Sprachform, als Ausdruck von Wissenschaftlichkeit und Exaktheit angesehen wird, spricht der Alltag der Menschen eine andere Sprache. In diesem Sinne lässt sich in den vergangenen Jahren und vielleicht auch seit PISA eines zunehmend (mittlerweile auch in Teilen der Wissenschaft) deutlich wahrnehmen: ein einziger, streng rationaler, kognitiver und

Tisch, er hat vier Beine und eine Platte aus Holz.“ Im Gegensatz dazu steht die analoge Rede, die mehrdeutig und übertragen Dinge auszudrücken versucht und damit eine tiefere Wahrnehmung von Wirklichkeit ermöglicht.

²⁹ Zimmermann 2000a, 13.

³⁰ Ebd., 13, 15.

³¹ Zimmermann 2007, 11.

positivistischer Zugang zu Welt und Wirklichkeit scheint nicht mehr ausreichend zu sein. Die Erfahrung von Menschen zeigt: Wirklichkeit und Leben erschöpfen sich nicht allein darin, und es braucht Ausdruck und Wahrnehmung dessen durch menschliche Sprache. Von daher ist religiöse Sprache ein eigener, hoch bedeutungsvoller Weltzugang mit einer eigenen „Logik“.

KINDER, BILDUNG UND RELIGIÖSE SPRACHE

Um sich im Bereich religiöser Wirklichkeit selbstständig und selbstbewusst bewegen und darin handeln zu können, ist es für Kinder unabdingbar, die für diesen Wirklichkeitsbereich gültige Sprache zu erlernen und darin kompetent zu werden. Zum Umgang mit religiöser Rede gehört auch der mit Metaphern, die einen wesentlichen Teil religiöser Sprache ausmachen. Da religiöse Rede im Letzten von Unsagbarem und Unfassbarem spricht, wird dies auch in der Art und Weise, nämlich in metaphorisch-bildlicher Sprache und deren eigener, letztlicher Unfassbarkeit deutlich. Auch darin können Kinder mit der Vorstellung von Religion als „Sinn und Geschmack für das Unendliche“³² (F. D. E. Schleiermacher) in Berührung kommen.

Wie nun verstehen Kinder religiös-metaphorische Redeweisen? Welche Voraussetzungen, welche Fähigkeiten bringen sie mit? Wie sieht es mit dem Verständnis dieses Modus religiöser Sprache aus, insbesondere mit dem Umgang mit Metaphern?

Mit dieser Fülle an Fragen beschäftigt, wende ich mich zunächst an die bisher geleistete, religionspädagogische Forschung: Welche Forschungsarbeiten haben sich dort bereits mit diesen oder ähnlichen Fragen beschäftigt und welche Erkenntnisse können aus dem dort bereits vorhandenen Reservoir geschöpft werden? Dem soll im nächsten Kapitel nachgegangen werden.

³² Schleiermacher 1886, 37.

2. Forschungseinblicke – Wie Kinder Metaphern verstehen

Ein exemplarischer Durchgang durch bisherige Forschung

Mit der Idee, diesen religionspädagogisch wichtigen Bereich zu erforschen, betritt man nicht gänzlich unbearbeitetes Terrain. *Der Blick zurück* in die Forschung soll deshalb in diesem Kapitel zum einen Aufschluss darüber geben, welche Erkenntnisse empirisch-religionspädagogischer Forschung bereits vorliegen und für das vorliegende Vorhaben zu Rate gezogen werden können. Zum anderen wird in diesem Kapitel danach gefragt, welche widerstreitenden Positionen auf diesem Gebiet evtl. derzeit verhandelt werden.

Wichtig ist hierbei anzumerken, dass die bewusste Ausrichtung und das Sich-Konzentrieren auf vornehmlich religionspädagogische Forschungsliteratur sich einmal in der Anlage der Arbeit begründet, sodann aber auch in einer Fehlanzeige anderer fachdidaktischer sowie erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse.

Dabei zeigt sich als erste Erkenntnis, dass die Beschäftigung mit metaphorischer Rede und deren Rezeption durch Kinder ein bisher wenig bearbeitetes, wenig erforschtes religionspädagogisches Gebiet ist. Einige Ansätze hierzu sind vorhanden und beherrschen die Diskussion. Sie sind damit (meinungs)leitende Grundlage religionspädagogischen und -didaktischen Arbeitens.

Exemplarisch und maßgeblich sind in diesem Zusammenhang drei Arbeiten darzustellen: Die erste, von Anton A. Bucher (1990), gilt wohl als einschlägige und zentrale Studie zu dieser Thematik, wohingegen die zweite, von Anke Pfeifer, eine neuere Untersuchung darstellt und Anfang der 2000er Jahre dieses Thema wieder aufgreift und untersucht. Die dritte Studie ist ein von Kenneth E. Hyde zusammengestelltes Konglomerat fruchtbringender, jedoch in der europäischen, religionspädagogischen Diskussion weitgehend unbekannter Erkenntnisse, die für das vorliegende Interesse in ihren Einsichten und Ergebnissen jedoch von großem, impulsgebendem Belang sind.

2.1 Anton A. Bucher: Gleichnisse verstehen lernen (1990)³³

Von zentraler Bedeutung ist nach wie vor die 1990 erschienene Arbeit von A. A. Bucher „Gleichnisse verstehen lernen“. Hierbei handelt es sich um eine empirische Untersuchung, die auf der erkenntnistheoretisch-kognitiven Entwicklungstheorie Jean Piagets basiert und danach fragt, wie u. a. Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 11 Jahren Gleichnisse und biblische Parabeln verstehen. In seiner durch ein (semi-klinisches) Interview strukturierten Untersuchung ist für Bucher die Annahme grundlegend, die Piaget als Erkenntnis über das Metaphernverstehen von Kindern formulierte. Demnach fasst „das Kind ganz allgemein alle Metaphern buchstabengetreu“³⁴ auf. Kindern wird damit ein wort-wörtliches Metaphernverstehen zugeschrieben.

Bucher möchte dementsprechend mit seiner Untersuchung nachweisen, dass es eine an die kognitive Entwicklung gebundene *Entwicklung des Gleichnis- bzw. Parabelverständnisses* gibt. Das von ihm entworfene Schema umfasst dabei vier Stadien³⁵: Beginnend bei Stadium 0 – es wird noch nichts verstanden –, über Stadium 1 – die Bildebene der Geschichte wird erfasst –, zu Stadium 2 – in dem ein „ansatzweises Übertragen von Bild auf Sache“ geschieht –, zu Stadium 3, in welchem die „übertragene Bedeutung als Hauptkriterium der Rezeption und Interpretation“ erfolgt. In ausführlichen Analysen von Gesprächssequenzen der Interviews kann er diese Stadien verifizieren und es gelingt ihm, sowohl die Eigenart als auch den Eigenwert, dieser kindlichen Rezeptionsleistungen anzuerkennen. Darin liegt eine wegweisend wichtige und für heute zentrale Einsicht religionspädagogischen Denkens und Forschens.

Betrachtet man das von Bucher erstellte Entwicklungsschema, so sind hier – auf die Grundschule bezogen – die Stadien 1 und 2 interessant, welche er beide der konkret-operatorischen Phase zuordnet. Diese teilt er in ein frühes und ein spätes konkret-operatorisches Stadium auf, um so jene zwei „Etappen“ in seiner Entwicklungstheorie zu generieren. Ein zentrales Ergebnis ist, dass er eine „ungemein konkret-wörtliche

³³ Bucher 1990.

³⁴ Piaget 1978, 202.

³⁵ Bucher 1990, 43.

Rezeption“³⁶ bei Kindern des ersten Stadiums (= Grundschulern) nachweisen kann. Somit wird gezeigt, dass Kinder in diesem Alter die Fähigkeit, metaphorische Wendungen zu übertragen und damit zu verstehen, noch nicht entwickelt haben. Wenngleich dies zu seiner Zeit in jedem Falle eine wichtige Warnbarke für pädagogisches Nach- und Vorausdenken darstellte, so ist an dieser Stelle auffällig und zugleich aus heutiger Sicht methodologisch die weitgehend ausschließliche Konzentration auf die verbale Ebene und die herausgehobene Stellung von Wort und Text zu hinterfragen. Die Probanden erhalten keine Möglichkeit, sich intensiv mit den Gleichnissen und Geschichten auseinanderzusetzen oder auch in deren Kontext und Bezüge hineinzutauchen. Überdies zeigt die Untersuchung der Fragestellungen, dass diese hochgradig erwachsenenperspektivisch und in bestimmte Richtungen leitend angelegt waren.

Methodisch bedeutsam für die vorliegende Untersuchung ist die letzte der fünf Fragen seines Forschungssettings. Neben den vier vorangehenden Leitfragen, die sich auf verbaler Ebene abspielen, wird ein methodischer Ebenenwechsel vollzogen. Die Kinder werden gebeten, die Geschichte vom Reichen und Lazarus zu malen: „Könntest du die Geschichte vom Prasser und Lazarus zeichnen?“³⁷. Damit wird in dieser Untersuchung ein erster Versuch unternommen, neben der verbalen Ebene auch auf bildlich-gestalterischer Ebene – mittels Kinderbildern – das Verstehen von Gleichnissen bei Grundschulern zu erheben. Aufgrund der Zeichnungen, die in dieser Phase der Untersuchung entstanden sind, schließt Bucher auf ein stark archaisches, mythologisch-geprägtes Weltbild der Kinder³⁸, in welchem sich, das Vorherige bestätigend, die Unfähigkeit des übertragenen Verstehens ausdrückt. Unmittelbar an die Formulierung dieses Arbeitsauftrags lässt sich jedoch die Anfrage stellen, inwiefern Kinder und auch Erwachsene tatsächlich von selbst aus der Ebene der „Geschichte“, die sie hier zu malen aufgefordert werden, heraustreten und den übertragenen Gehalt dieses Gleichnisses in ihrem Bild darstellen würden. Es bleibt fraglich, ob ein Lösen von der narrativ-

³⁶ Ebd., 51.

³⁷ Ebd., 57.

³⁸ Ebd., 59.

gegenständlichen Ebene hier nicht durch den Impuls geradezu erschwert wird und die Frage vielmehr die Probanden anleitet, in dieser Ebene zu verbleiben.

Buchers (bibel)didaktisches Fazit lautet infolgedessen, dass es gut und angeraten sei, in der Grundschule v. a. die Bildwelten der Gleichnisse ganzheitlich mit den Kindern auszuloten, um „sodann ein sukzessives, nicht zu schnelles Weiterschreiten zur expliziten Bedeutung“³⁹ zu ermöglichen. Damit geht er auf kindliches Verständnis besonders ein und ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung damit durch das Ausloten der Bildwelten. Zugleich ist anzufragen, ob Kinder auf dieser Grundlage nicht auch durch ein Weiterfragen zu darüber hinausgehenden Deutungen herausgefordert werden könnten.

Zusammengefasst lassen sich folgende Erträge für die vorliegende Untersuchung formulieren:

Die Studie von A. A. Bucher untersucht das Pabel- und Gleichnisverständnis und damit die Fähigkeit des übertragenen Verstehens bildlicher Rede u. a. bei Grundschulkindern. Es wird deutlich, dass sich die Kinder auf von Erwachsenen verschiedenen Verstehensstufen bewegen und Kindern ein eigenwertiges Verständnis zugesprochen wird. Die Gestaltung der Impulsfragen stellt hier eine große methodische Herausforderung dar. Die forschungsmethodische Idee, neben der verbalen auch die bildliche Ebene einzubeziehen, kommt den Fähigkeiten der Kinder entgegen, erfordert jedoch, wie angemerkt, eine kritische und genaue Prüfung des vorgegebenen Impulses. Bucher plädiert abschließend aufgrund der hohen Wörtlichkeit kindlicher Verstehensleistungen für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsfeld.

2.2 Anke Pfeifer: Wie Kinder Metaphern verstehen (2001)

Nach Anke Pfeifer sind Gleichnisse „narrativ entfaltete Metaphern“⁴⁰ und auch Wundergeschichten bewegen sich in metaphorischen

³⁹ Ebd., 67.

⁴⁰ Pfeifer 2009, 340.

Feldern⁴¹. Diese Ausgangsthese macht ihre 2001 erschienene Arbeit „Wie Grundschulkinder Metaphern verstehen“ und die darin erarbeiteten Forschungsergebnisse für mein Projekt relevant. Der Erforschung dieser Fragestellung widmet sie sich in ihrer gleichnamigen Dissertation: eine „semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte bei Grundschulkindern“ umfassende Untersuchung – so der Untertitel.

Grundlagentheoretisch fußt ihre Arbeit in der Zeichentheorie im Anschluss an C. S. Peirce und Umberto Eco, mittels derer die Forscherin Lernprozesse von Grundschulkindern sichtbar machen will. Anhand der beiden metaphorischen Felder „In der Dunkelheit leben‘ – ‚Sehen lernen‘“, das sich v. a. auf Joh. 9,1-41 stützt, und „Verloren-Sein‘ – ‚Gefunden-Werden‘“, welches sich v. a. auf das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,1-7) und die Stelle Lk 19,1-10 bezieht, bietet sie Grundschulkindern in je vier Lerneinheiten die Möglichkeit an, in die Metaphernwelten einzutauchen und diese zu rezipieren. Metaphern versteht Pfeifer dabei als eine reflexive Form sprachlicher Zeichen, deren Verstehensvoraussetzung darin besteht, dass Rezipient wie Produzent „im Sprachsystem etablierte Verwendungsregeln der Bedeutung sprachlicher Einheiten reflektieren können“⁴², um die Metapher als sprachliche Abweichung zu erkennen und schließlich zu verstehen. Damit verortet sie Metaphernverstehen auf einem sehr hohen Komplexitätsniveau, da es sich insbesondere durch seinen reflexiven Charakter auszeichne.

Summarisch hält A. Pfeifer am Ende ihrer Arbeit vier wichtige Faktoren für „individuelle Signifikationsprozesse“⁴³ fest, welche das Verstehen von Metaphern bestimmen:

- „die strukturelle Komplexität des bildspendenden Metapherterms“,
- „dessen habitualisierte[n] Bedeutungsumfang“,
- dessen „syntagmatische Vernetzung“ und
- „die Anschaulichkeit des bildempfangenden Referenzbereichs“.

All dies Grundschulern in Vollständigkeit abverlangen zu wollen und zu müssen, legt einen sehr hohen Maßstab an deren sprachliche und

⁴¹ Pfeifer 2001, 47 Anm. 98.

⁴² Ebd., 22.

⁴³ Ebd., 205.

denkerische Möglichkeiten und ist sehr stark von Erwachsenen her konzipiert. Mit diesem Ansatz legt die Forscherin zugleich eine sehr genaue Bestimmung dessen, was Metaphernverstehen kennzeichnet, im Vorfeld fest. Innerhalb ihres so abgesteckten Rahmens gelangt sie zu der Erkenntnis, dass junge Grundschulkinder (1.-3. Jahrgangsstufe) noch nicht fähig sind, Metaphern zu verstehen, wohingegen mit zunehmendem Alter (insbesondere ab Jahrgangsstufe 4) „Bedeutungszuweisungen“ möglich werden. Eine Anfrage an diese Ergebnisse wäre, inwiefern – aufgrund ihrer vorab getroffenen Prämissen – mögliche kindliche Verstehens- und Umgangsweisen mit Metaphern in dieser Untersuchung gar nicht in den Blick gelangen können. Im Fortgang ihrer Überlegungen kommt die Forscherin auch zu dem Schluss, dass die „neutestamentliche Wundergeschichte der Blindenheilung [...] im Anfangsunterricht der Grundschule nichts zu suchen“⁴⁴ habe und das Gleichnis vom verlorenen Schaf nur unter Berücksichtigung einer didaktisch sorgfältig geplanten Lernumgebung Eingang in den Grundschulunterricht finden könne. Auch hier könne die erste Klasse „nicht befürwortet werden“⁴⁵. Zum einen wird hier bestätigt, was religionspädagogisches Arbeiten in der Praxis ausmacht, nämlich Einrahmungen der Stoffe und Inhalte anbieten, die Kinder den Zugang in die oft fremden, biblischen Welten ermöglichen bzw. mit ihrer Lebenswelt ver-mitteln⁴⁶. Zum anderen meine ich doch, kritisch anfragen zu müssen, ob Kindern tatsächlich „so wenig“ zugetraut werden kann, als dass sie nichts mit diesen biblischen Worten und Bildern anzufangen wüssten. Vom Einsatz der Gleichnisse in der ersten Jahrgangsstufe rät Pfeifer damit final und grundsätzlich ab.

Abschließend gelangt die Forscherin zu dem Ergebnis, dass „zu verstehen, ‚wie Grundschulkinder Metaphern verstehen‘ [...] eine relevante religionspädagogische Aufgabe!“⁴⁷ sei und bleibe. Dafür werden – laut Autorin – weitere Forschungsprojekte notwendig sein, die insbesondere auch das „Wie“ und damit meiner Ansicht nach die Kinderperspektive des Verstehens in den Blick nehmen.

⁴⁴ Ebd., 113.

⁴⁵ Ebd., 197.

⁴⁶ Vgl. Baldermann 2005⁵, 85.

⁴⁷ Ebd., 206.

2.3 Forschungserkenntnisse aus dem anglophonen Raum – Kenneth Edwin Hyde: Metaphor Comprehension in Childhood⁴⁸

Eine dritte, reichhaltige Quelle zum Thema ist eine Sammlung von Studienergebnissen aus dem anglophonen Forschungsraum, die relevante Einsichten beisteuern kann und sich aus unterschiedlichsten Wissenschaften speist (Philosophie, Linguistik, Psychologie). Ihr Inhalt lässt sich folgendermaßen zusammenfassen – und steht damit auch paradigmatisch für die dargestellte Forschungslage:

“There is an apparent paradox concerning the development of metaphoric sensitivity in children. It has been argued, on the one hand, that the capacity to understand metaphoric figures of speech develops only during late childhood and early adolescence [...]. On the other hand, studies focusing on the child’s ability to produce figurative language have repeatedly documented the spontaneous use of metaphors, similes, and other figures of speech by preschool-age children [...]. In addition, preschoolers have been shown to be able to match words to elements from other sensory modalities in a metaphor-type paradigm.”⁴⁹

Der amerikanische Forscher Kenneth E. Hyde verfolgt in seiner Zusammenstellung der Erkenntnisse einer Reihe von Studien die Frage, inwiefern Kinder Fähigkeiten haben, Metaphern zu verstehen als notwendige Grundlage für den Umgang mit biblischen Stoffen und Parabeln im Kontext religiöser Entwicklung und Bildung. Zum einen zeigt er auf, dass Ende der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre eine Vielzahl an Studien zur Thematik im Elementar- und Primarbereich erfolgten. Zum anderen veranschaulicht er, wie eingangs angezeigt, dass diese in sehr unterschiedlicher Weise an das Forschungsfeld herangingen und zu disparaten Ergebnissen gelangten. Auf der einen Seite steht die Erkenntnis, dass Kinder noch nicht bzw. erst im Übergang zur Adoleszenz fähig werden, metaphorische Sprache zu verstehen. Auf der anderen Seite können Untersuchungen nachweisen, dass bereits junge Kinder metaphorische Ausdrücke produzieren und damit umzugehen wissen.

⁴⁸ Vgl. Hyde 1990.

⁴⁹ Vgl. Winner/Rosenstiel/Gardner 1988, 303-313.

Hyde stellt fest: *„A brief account of recent studies about children’s understanding of metaphors allows the more specific research about biblical material to be set in context and evaluated against objective psychological norms.“*⁵⁰

An besonders bedeutsamen Detailerkenntnissen möchte ich nun aus der Sammlung Hydes⁵¹ folgende herausgreifen:

- Pearson et al. (1979) belegten, dass bereits 7-Jährige in familiären Kontexten fähig sind, problemlos mit wörtlichen sowie metaphorischen Bedeutungen umzugehen.
- Winner, Rosenstiel und Gardner (1976) erarbeiteten auf der Basis einer Untersuchung, in der Kinder gebeten wurden, metaphorische Sätze zu erklären, ein Typenraster von Verstehensweisen. Dieses bescheinigt jüngeren Kindern eine gewisse Sensibilität für Metaphern, welche im Alter von 8 Jahren zurückgeht, einhergehend mit einem zunehmend kognitiv-rationalen Denkvermögen. Ab dem 10. Lebensjahr setzt ein metaphorisches Grundverstehen wieder ein, welches aber erst allmählich sprachlich expliziert werden kann.
- Billow (1975) konnte nachweisen, dass Metapher-Verstehen stark an die Reife kognitiver Fähigkeiten und das Alter gebunden sind, jedoch bereits sehr früh in der kindlichen Entwicklung (1981) – so bereits im Vorschulalter – metaphorische Prozesse ablaufen.
- Ortony zeigte in seiner Studie auf, dass 6-Jährige, die zum Nachspielen einer metaphorischen Geschichte angeleitet wurden, mehr übertragene Interpretationen leisten konnten als jene Kinder der Kontrollgruppe, die um Paraphrasierung der Geschichte gebeten worden waren. Darüber hinaus wies auch er, in Abgrenzung zu Piaget, nach, dass es sich bei Metaphern-Verstehen um einen Prozess kontinuierlich fortschreitender Entwicklung handelt, der bereits im frühen Kindesalter beginnt und nicht stufenweise erfolgt. Diese Erkenntnis konnte von Hanson (1982) noch einmal bestätigt werden.

⁵⁰ Hyde 1990, 383.

⁵¹ Vgl. Hyde 1990.

Mit Hydes abschließender Bündelung seiner Forschungserträge (v. a. in dezidierter Abgrenzung zu Piagets Ergebnissen) zeichnet sich auch der Ertrag für die vorliegende Studie ab:

Die Fähigkeit des Metaphern-Verstehens ist ein Entwicklungsprozess, der – entgegen der Ansicht der Piagetschen Schule – ohne klar zu identifizierende Stufen verläuft und wesentlich an die Entwicklung des Wortschatzes, der Lesefähigkeit und anderer Entwicklungsprozesse gebunden ist. Nicht die kognitiven Fähigkeiten allein sind also ausschlaggebend, sondern das Wissen um bestimmte Terme, welches oftmals erst später erworben wird.⁵² Darüber hinaus sind die *Art* des Metapherngebrauchs sowie deren Kontext entscheidend, ob ein Kind eine Metapher *versteht* oder nicht. Damit sind einerseits die Komplexität und das Schwierigkeitsniveau der jeweiligen Metapher als auch der Zusammenhang, in dem sie steht und Kindern begegnet, wichtig. Es erwiesen sich andererseits religiöse Vorerfahrungen und Sozialisation als positiver Einflussfaktor auf das Verstehen biblischer Metaphern bei Kindern.

2.4 Bündelung des Ertrages für die vorliegende Studie

Obgleich die einzelnen vornehmlich theologischen bzw. religionspädagogischen Studien wichtige Aspekte zum Thema untersuchen, lässt sich festhalten, dass diese wenigen, vorliegenden Untersuchungen in sehr spezifischer Weise gearbeitet haben. Zugleich zeigen die widerstreitenden Positionen, dass weiterhin Klärungsbedarf in diesem Forschungsfeld besteht. Bevor ich nun deshalb mein eigenes Forschungsinteresse entfalte, möchte ich wichtige Erkenntnisse aus dieser forschungsgeschichtlichen Zusammenschau ableiten:

1. Die Beantwortung der Frage, ob Kinder Metaphern verstehen, ist in hohem Maße davon abhängig, welches Metaphern-Verständnis einer Untersuchung zugrunde gelegt wird. So ist Buchers Untersuchung bereits stark durch Piagets Erkenntnisse des Metaphernverstehens von Kindern geprägt und auch Anke Pfeifers Studie erhält durch ihre grundlagentheoretische

⁵² Vgl. auch Schuster 1993², 122.

Ausrichtung an der Zeichentheorie ein bestimmtes, eindeutiges Gepräge, das sehr stark die Perspektive auf Metaphern und deren Verstehen in ihrer je eigenen Weise leitet.

2. Auch die jeweiligen erkenntnis- bzw. grundlagentheoretischen sowie entwicklungs-psychologischen Perspektiven auf kindliche Äußerungen und Verstehensweisen sind grundlegend und richtungsweisend für die Ergebnisse der Arbeit. Dabei ist z. B. wiederum Buchers Untersuchung stark von der entwicklungs- und denkpsychologischen Schule Piagets geprägt, so dass z. B. ein (Stufen-) Entwicklungsmodell eine logische Folge ist, mit dem Ziel eines logischen, erwachsenenperspektivischen Metaphernverstehens.
3. Insbesondere in den Untersuchungen, die Hyde bündelt, deutet sich an, dass die Entwicklung des Metaphernverständnisses früher als bisher angenommen beginnt und nicht ausschließlich in starren Stufen beschreibbar verläuft, sondern deutlich komplexer ist.
4. Bisherige Studien nehmen v. a. eine spezifische Erwachsenen-Perspektive ein und laufen Gefahr, Verstehen vorrangig aus der Sicht von Verständnisweisen Erwachsener zu beurteilen. Als notwendig erachte ich einen Perspektivenwechsel, der sich in den Studien bereits andeutet, jedoch noch nicht konsequent umgesetzt wird. Dieser Perspektivenwechsel muss versuchen, sich den Rezeptionsweisen der Kinder verstärkt anzunähern.
5. Eine Annäherung an kindliche Verständnisweisen stellt ein anspruchsvolles und komplexes Unterfangen dar, wie die Betrachtung der vorliegenden Studien zeigt. Es erfordert komplexe Aufbau- und Vorgehensweisen. Zugleich werden die Grenzen und die damit verbundenen Schwierigkeiten der Erforschung kindlicher Denk- und Verstehensleistungen sichtbar.
6. Verbunden mit der Frage, wie es möglich ist, sich kindlichen Rezeptionsweisen innerhalb ihrer Relevanzsysteme stärker anzunähern, sollte v. a. das *WIE* kindlichen Metaphernverstehens – also deren Metaphernverständnis – im Mittelpunkt weiterer Untersuchungen stehen.

3. Projektaufbau

Im Anschluss an das Vorangehende soll im nun folgenden Kapitel die Zielsetzung dieser Arbeit, d. h. das Erkenntnisinteresse und die Vorgehensweise, dargestellt werden. Es geht m. a. W. um die „Offenlegung meiner Perspektive“⁵³ auf Kinder und biblische Metaphern und die daraus für die Arbeit resultierende Vorgehensweise meiner Studie.⁵⁴

3.1 Erkenntnisinteresse – Forschungsfrage(n)

Erkenntnisleitendes Interesse der Untersuchung ist die Erforschung des Verständnisses biblischer Metaphern von Kindern im Grundschulalter. Daraus resultieren folgende Interessen:

Einerseits soll anhand ausgewählter johanneischer Ich-bin-Worte erforscht werden, ob Kinder im Grundschulalter bereits ein *Verständnis* der Ich-bin-Worte haben. Dabei wird insbesondere der Frage nachgegangen, *wie* Grundschüler diese sprachlichen Ausdrucksmittel aufnehmen. Schwerpunkt der Arbeit liegt also auf der *Art und Weise des Metaphern-Verständnisses* und weniger auf der grundsätzlichen Frage des Verstehens oder Nicht-Verstehens. Deshalb wird es vorrangig um die Frage nach dem „*wie*“ der Bildwortrezeption von Kindern gehen und deren Deutungen der vorliegenden biblischen Metaphern.

Andererseits soll eruiert werden, ob sich im Verständnis bzw. in den Verständnisweisen von Grundschulkindern Entwicklung und überindividuelle Ähnlichkeiten in Abhängigkeit der jeweiligen Kontextfaktoren im Sinne einer „entwicklungs-psychologische[n]

⁵³ Vgl. Boschki/Gronover 2008, 39; in diesem Zusammenhang sprechen Montada/Oerter auch von „Menschenbildhypothesen, die ein Vorverständnis über den Gegenstand schaffen [...] und] ihrerseits die Forschungsfragen, die Wahl von Beschreibungs- und Erklärungsmodellen, gelegentlich sogar die Datenerhebungs- und -auswertungsstrategien, [...] vor allem die Interpretation der Befunde“ (Montada/Oerter 1987, 76) bestimmen. Dies will ich im Folgenden versuchen offen zu legen.

⁵⁴ Dabei wird die Aufarbeitung der beiden großen Bezugstheoriefelder, der Metaphern-Theorie und der johanneisch-theologischen Reflexion der Ich-bin-Worte, im Anschluss an die empirische Untersuchung (II.) entsprechend der methodischen Anlage dieser Arbeit in Teil III. der Arbeit erfolgen.

Kartografie“⁵⁵ entdecken und darstellen lassen (eine Kartografie zu den Kategorien allgemeiner Entwicklungsstand, religiöse Sozialisation, Präsentation der biblischen Worte). Es wird deshalb gefragt, inwiefern sich darin Tendenzen über entwicklungsbedingte sowie interindividuelle Unterschiede innerhalb bzw. zwischen Jahrgangsstufen oder auch hinsichtlich des Geschlechts herausarbeiten lassen.⁵⁶

3.2 Die Idee, durch den Umgang mit Ich-bin-Worten und mit Hilfe von Kinderbildern das Metaphernverständnis von Grundschulkindern zu erforschen

Zu Beginn des Forschungsvorhabens stellte sich die Frage, mit Hilfe welcher biblischen Metaphern ich arbeiten und mittels welcher Methode ich mich dem metaphorischen Verständnis von Grundschulkindern annähern könnte. Es erfolgten zwei grundlegende Entscheidungen einmal inhaltlicher, einmal methodischer Art, welche im Folgenden dargelegt werden sollen.

3.2.1 Die Idee, mit den Ich-bin-Worten zu arbeiten

Auf der Suche nach für mein Vorhaben geeigneten biblischen Metaphern geriet ich verschiedentlich an die johanneischen Ich-bin-Worte. Zunächst war ich persönlich von der unmittelbaren Ausdruckskraft dieser Sprachbilder fasziniert. Ich war ihnen in unterschiedlichen Lebenskontexten bereits begegnet. Sodann entdeckte ich, dass insbesondere die neuere wissenschaftliche Diskussion um

⁵⁵ Ritter/Hanisch/Nestler/Gramzow 2006, 76, Anm. 133.

⁵⁶ Nebenprodukt dieser Untersuchung und Lektüre kann – wenngleich es über das Hauptinteresse und den Rahmen dieser Arbeit hinausgeht – es sein, danach zu fragen, welche Vorannahmen, also mit Hilfe welcher „Brille“, die Verständnisweisen der Kinder von (Religions)Lehrkräften wahrgenommen werden können. Es geht darum, die Wahrnehmungsfähigkeit Erwachsener, z. B. von Lehrern, Erziehern und Eltern, für metaphorische Rezeptions- und Ausdrucksweisen von Kindern zu schärfen und Lehrkräfte zu befähigen, diese metaphorischen Verständnisweisen bei Grundschulkindern zu unterstützen und Impulse zu geben, um diese Fähigkeiten in positiver Weise zu fördern.

religiöse Sprache betont, dass es sich bei den Ich-bin-Worten um Metaphern⁵⁷ par excellence handelt.

Auch aufgrund der noch geringen Beachtung in religionspädagogischer bzw. kindertheologischer Forschung erschien die Wahl reizvoll, wohingegen die Verwendung von Metaphern im Kontext der Gottesbilderthematik mittlerweile eine breite Aufmerksamkeit erfährt⁵⁸ und die Verwendung von Gleichnissen im Religionsunterricht (der Grundschule) bereits von A. Bucher und A. Pfeifer (vgl. I.2.1 und I.2.2) aufgegriffen wurde.⁵⁹ Bedeutsam erschien zudem die Prägekraft johanneischer Bildworte auf christologische Sprachbilder⁶⁰ und die Tatsache, dass die Ich-bin-Worte bis heute zu den bekanntesten Bibelstellen des Neuen Testaments zählen.⁶¹

Die Betrachtung des Lehrplans für die bayerische Grundschule führte zu der Erkenntnis, dass die Ich-bin-Worte zwar nicht explizit im Lehrplan für Evangelische Religionslehre vorkommen, an zwei Stellen

⁵⁷ Vgl. z. B. Zimmermann 2004, 122.126f; sowie Petersen 2006, 124-126.

Exkurs: Ich-bin-Worte als Metaphern?

Unter der Prämisse, dass eine Metapher ein sprachliches Phänomen ist, das zwei einander fernstehende Bereiche so in Verbindung bringt, dass zur ursprünglichen Bedeutung einer Sache durch den neuen Kontext – ein zweiter Bereich, der ins Spiel gebracht wird – ein neuer Bedeutungshorizont eröffnet wird (vgl. z. B. Stählin, in Kapitel III.1 dieser Arbeit), lassen sich auch die Ich-bin-Worte als Metaphern bezeichnen. Wenn Jesus in den Ich-bin-Worten von sich sagt, dass er z. B. die Tür oder das Licht sei, so werden zwei sich ursprünglich fernstehende Bereiche – jener seiner Person und der des Licht- bzw. Türmotivs – miteinander in Beziehung gesetzt. Dadurch wird dem Rezipienten ein neuer Bedeutungshorizont in Bezug auf die Person Jesu eröffnet. Dabei kommt es nicht zu einer Verknüpfung durch ein „wie“ – wie es im Vergleich geschieht –, sondern es wird ausgesagt, dass „X“ „Y“, also Jesus das Licht oder die Tür, sei.

Zusammengefasst lässt sich im Jüngelschen oder Ricoeurschen Sinne sagen, dass die Ich-bin-Worte als Metaphern zu begreifen sind: Sie sind als Bearbeitungen von Sprache zu verstehen, die nicht allein aus einem Wort bestehen, sondern aus einer Aussage, welche zwei Sinnhorizonte zusammenführt, so dass „der Sinn des grammatischen Subjekts und der Sinn des grammatischen Prädikats aufeinanderprallen“ (Jüngel 1974, 112.), wie S. Petersen in ihrem Aufsatz (Petersen 2006, 121-138.) nachweist. Weitere Ausführungen dazu, vgl. III.2 in dieser Arbeit.

⁵⁸ Vgl. Oberthür 2006⁴; ders. 1995a; vgl. auch die Zusammenschau bei Ritter 2008^{2b}, 169-189.

⁵⁹ Während sich hier zeigt, dass die Gottesthematik in diesem Bereich viel Aufmerksamkeit erfährt, scheint das Thema Christologie und Metaphorik erst in den letzten Jahren Bearbeitung zu finden und beginnt allmählich in der Diskussion eine Rolle zu spielen.

⁶⁰ Zimmermann 2004, 2.

⁶¹ Ebd.

jedoch womöglich Verwendung finden könnten: in der Themeneinheit 1.3.2 „Menschen begegnen Jesus“ im Rahmen der Erzählung vom guten Hirten das Hirten-Wort sowie in 4.4.2 „Fülle erleben“ das Brot-Wort im Kontext der Speisung der Fünftausend. Im Lehrplan selbst findet sich dazu jedoch kein Hinweis. Interessant ist ferner, dass die angezeigten biblischen Bezugsstellen beinahe ausschließlich synoptischer Herkunft sind.⁶² An dieser Stelle förderte der Vergleich mit dem derzeit aktuellen sächsischen Grundschullehrplan für Evangelische Religion⁶³ zutage, dass dort in Klassenstufe 3 im Bereich „Wahlpflicht 2: Symbole für Jesus“ die Ich-bin-Worte Jesu aus Joh 8,12; 14,6 und 15,1 als Inhalte eingeführt werden.

Abschließend können die Überlegungen, die zur Wahl der Ich-bin-Worte führten, so zusammengefasst werden: Auf der einen Seite stand die Erkenntnis, dass sie den meisten Kindern unbekannt sein würden, so dass ein unverstellter Zugang zu ihren Verständnisweisen möglich war, ohne auf bereits von Erwachsenen direkt vermittelte Einsichten und Prägungen hinsichtlich ihres Gehaltes zu treffen. Der andere Grund war, dass mich interessierte, ob die Ich-bin-Worte berechtigterweise im Unterricht der Grundschule nicht bzw. kaum vorkommen oder mit dieser Arbeit ein Impuls für ihre Verwendung gesetzt werden könnte. Bedeutsam war zudem, dass die Ich-bin-Worte sehr kompakte Metaphern von großer Unmittelbarkeit und Anschaulichkeit darstellen.⁶⁴

⁶² Die Untersuchung des bayerischen Grundschullehrplans zeigt, dass johanneische Verweisstellen nur in zwei Fällen explizit auftreten. So erfolgt dies in 2.4.3 „Die Gemeinschaft entsteht neu“ mit Verweis auf Joh 20,11-23 und in 4.2.2 „Mit Grenzen umgehen“ wird auf Joh 12,24 verwiesen. Diese Auffälligkeit spiegelt möglicherweise die Tatsache wider, dass der johanneische Jesus in theologischen Reflexionen ebenfalls oft nur am Rande auftaucht, während das Jesus-Bild der Synoptiker dominiert. Im direkten Vergleich treten johanneische Bezugsquellen zwar auch sparsam, aber zahlreicher im Lehrplan der bayerischen Grundschule im Fach Katholische Religionslehre auf.

⁶³ Lehrplan 2004/2009 einzusehen unter: http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gs_evangelische_religion_2009.pdf, im Bereich Evang. Religionslehre auf Seite 15 (letzter Zugriff: 10.6.2010).

⁶⁴ Diese Vorgehensweise wurde im Rahmen der Bayreuther (religionspsychologischen und -pädagogischen) Forschungswerkstatt erprobt und diskutiert sowie in Lehrstuhlgesprächen diskutiert und als eine vielversprechende Möglichkeit bekräftigt.

3.2.2 Die Idee, Kinderbilder statt Interviews oder Aufsätze⁶⁵ zu verwenden

Die Überlegung, Kinderbilder zu verwenden und ihnen im Forschungssetting den Schwerpunkt zuzuweisen, gründet in der Annahme, dass Bildern als eigen-wertigen Modi menschlichen Ausdrucks eine besondere Qualität und Dignität zugeschrieben werden kann und dass aufgrund der großen Affinität von Kindern zum Malen dies ein adäquater Zugang sein könnte. Aus diesem Grunde stellt das Malen nicht nur eine gängige Methode⁶⁶ im Unterricht der Grundschule dar, sondern ist m. E. nach insbesondere angemessen, um auch bei jüngeren Schülern die Auseinandersetzung mit einer Sache anzuregen.

Des Weiteren empfahl sich der gestalterische Weg, da ein Zugang zu den religiösen Vorstellungen auf sprachlicher Ebene in diesem Alter oftmals schwer möglich ist – und sich der Verdacht erhärtete, dass eben dieser Fokus auf die sprachliche Ebene Teil des Problems oben genannter, vorliegender Forschungsarbeiten war.⁶⁷ Zudem ließ sich der gestalterische Zugang zusätzlich mit der Idee verbinden, dass Kinder „malend ihren Vorstellungen eine Ausdrucksgestalt geben, die ihnen allein mit Worten nicht hinreichend gelänge.“⁶⁸ Ferner schien auch die Nähe des untersuchten Gegenstands der *Bildersprache* auf der einen und der *Kinderbilder* auf der anderen Seite eine Verwendung von Kinderbildern zumindest plausibel zu machen.⁶⁹

Schließlich forderte mich dieser Zugang heraus, da bisher wenig ausgearbeitetes forschungsmethodologisches Material zur Analyse von religiösen Vorstellungen von Kindern anhand von Kinderbildern vorhanden ist, weil das Wort in der religionspädagogischen Forschung noch immer eine Vorreiterrolle innezuhaben scheint. Jedoch deutet sich

⁶⁵ Eine umfassende Auseinandersetzung findet sich in Fischer/Schöll 2000, 8.

⁶⁶ Bedeutsam war unabhängig von der Wahl des Zugangs, dass es sich nicht um einen methodischen Clou handeln sollte.

⁶⁷ Vgl. dazu I.2 „Forschungsgeschichte“ dieser Arbeit.

⁶⁸ Fischer/Schöll 2000, 8.

⁶⁹ Inwiefern sich das bestätigen lässt oder nicht, darüber soll die Untersuchung Auskunft geben. Gerade unter Berücksichtigung der Einwände verschiedener anderer Autoren vor Schwierigkeiten mit diesem Zugang, so z. B. Szagun/Fiedler 2008, erscheint mir diese Frage wichtig.

vorrangig in den letzten 15 Jahren eine Veränderung auf diesem Gebiet an.⁷⁰

Damit ist die Grundannahme zugleich Basis der vorliegenden Untersuchung, nämlich dass in der Auseinandersetzung mit Bildersprache vielfältige Bewusstseins- und Verarbeitungsprozesse angeregt werden und diese im eigenen Malen und Gestalten zum Ausdruck gebracht werden können. Die zu erforschende Frage ist, inwiefern Kinder fähig sind, ein Verständnis der Ich-bin-Worte zu entwickeln, und wie sie von ihrem Verständnis dieser biblischen Metaphern etwas in ihren Bildern zum Ausdruck bringen können. Das bedeutet, dass durch die Analyse der Kinderbilder Rückschlüsse auf deren Metapherndeutung möglich werden.

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen, die auch am Beginn der Arbeit standen, sollen nun einige wesentliche – und daraus resultierende – wichtige Themen und Probleme reflektiert werden, die mit der Verwendung der Kinderbilder einhergehen. Dabei möchte ich mich v. a. auf die Begründung und Eignung dieser methodischen Annäherung an das Thema konzentrieren.

3.2.3 Vorbehalte gegenüber Bildern seitens empirischer Sozialforschung sowie Theologie und Religionspädagogik

Es zeigt sich, dass die religionspädagogische Forschung stark von empirischer Sozialforschung sowie theologischer Tradition beeinflusst ist und bleibt. Darin wird insbesondere eine bestimmte Haltung, zu beschreiben als Ressentiment, gegenüber dem Bild sichtbar. Diese war lange Zeit dominierend und man kann sie mit der Vorstellung des Primats des Wortes charakterisieren. Ricœur schreibt in zeitanalytisch treffender Weise und m. E. bis heute gültig, dass „das bevorzugte Medium, anhand dessen nun diese geregelte Produktion zu erkennen und zu beschreiben ist, [...] die Sprache“⁷¹ ist. Rationale Sprache oder auch die Sprache der Vernunft ist gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie vermag, klar und eindeutig, mit präzisen Begriffen zu erfassen und

⁷⁰ Dies soll zum einen im Folgenden dargelegt und zum anderen mit einem Hinweis auf neuere religionspädagogische Arbeiten, vgl. Arnold/Hanisch/Orth 1997; Klein 2000; Fischer/Schöll 2000; Wiedmaier 2006, aufgezeigt werden. Zu beachten an dieser Stelle sind auch einschlägige Aufsätze in den Jahrbüchern für Kindertheologie (JaBuKi).

⁷¹ Ricœur 1991², I (Vorwort).

zu formulieren, um damit „das Höchstmaß an Genauigkeit“⁷² zu erreichen, das Wissenschaftlichkeit und Sachlichkeit kennzeichnet.

SOZIOLOGISCH-FORSCHUNGSGESCHICHTLICHE PERSPEKTIVE

Zunächst lassen sich Gründe für die Marginalisierung des Bildes in empirischer Forschung bei Bohnsack⁷³ in gebündelter Form finden. Er führt u. a. folgende Anhaltspunkte für die Übermacht des Wortes auch in der sozial-wissenschaftlichen Forschung an, die ich – in für meine Arbeit sinnvoller und hilfreicher Auswahl – darlegen möchte. Nach Bohnsack liegt dies *erstens* an der besonderen Betonung von Sprache und deren Stellenwert, die durch den ‚linguistic turn‘ seit Ende der 1970er verstärkt wurde (Orientierung am Paradigma der Textinterpretation), *zweitens* an der Tatsache, dass der Text als allgemein anerkannte Grundlage wissenschaftlichen Wirklichkeitszuganges gilt und *schließlich* an der Unmittelbarkeit von Daten in Textform zur Verwendung in wissenschaftlichen Arbeiten, welche das Problem bzw. den Umweg vermeidet, andere Datenformen erst in Texte übersetzen zu müssen. Mit Blick auf die letzten zwei Jahrzehnte kann festgestellt werden, dass dieses starre Netz wissenschaftlicher, methodischer Grundvorgaben durchlässiger für „neue“ und andere Zugänge wird.

THEOLOGISCH-RELIGIONSPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVE

Wirft man einen Blick in das Gros religionspädagogischer Arbeiten (vor 2000), spiegelt sich darin die Bevorzugung der sprachlichen Ebene aus einem weiteren Grunde wider.⁷⁴ Diese scheint tief verwurzelt und bis heute sehr einflussreich zu sein und ihren Beitrag zur Marginalisierung des Bildes in (evangelisch-)theologischer Tradition zu leisten.

Motiv- und wirkungsgeschichtlich ist die jüdisch-christliche Tradition fest an das Wort (und das Hören) gebunden (vgl. Dtn 6,4 oder Röm 10,17).⁷⁵ Verstärkt wurde diese Reserviertheit gegenüber Bildern durch die Fokussierung des Wortes im evangelisch-protestantischen Bereich

⁷² Daucher 1990, 136.

⁷³ Vgl. Bohnsack 2009.

⁷⁴ Dies mag einmal an der stärker hermeneutischen statt empirischen Ausrichtung der wissenschaftlichen Arbeiten liegen, jedoch zeigt sich dies auch in den „Anfängen“ empirischen, religionspädagogischen Arbeiten der 1990er Jahre.

⁷⁵ Vgl. Ritter 2008^{2b}, 176.

seit der Reformation insbesondere durch das *sola-scriptura*-Prinzip. Bedenken stammen sicherlich aber auch aus der Nähe der Vorstellung des (Gottes-)Bilderverbotes.⁷⁶ Wenngleich also aus forschungstheoretischer Perspektive von einer Dominanz des Wortes gesprochen werden muss, so deutet sich mittlerweile ein Wandel an. Im Folgenden möchte ich über den Eigenwert von Bildern nachdenken.

3.2.4 Eigenwert und Eigenlogik von Bildern

„Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte.“

Dieser Spruch aus dem Volksmund erzählt von dem Mehrwert von Bildern und von der Abgrenzung ihrer Aussagekraft gegenüber verbaler Sprache. Der Blick in unsere alltägliche Lebenswelt zeigt überdies⁷⁷: Bilder sind allgegenwärtig. Sie begegnen in der Werbung, in den Medien, auf der Straße, etc. Dieser Trend der Bilderflut und des steigenden Bildkonsums in der uns umgebenden Welt scheint sich fortzusetzen⁷⁸. Trotzdem lässt sich in den Köpfen der Menschen eine gewisse Skepsis gegenüber Bildern dort feststellen, wo Aussagen über die „harten Fakten“ des Lebens getroffen werden sollen, also objektive Aussagen erforderlich sind. Zielt man auf Eindeutigkeit, so ist anscheinend *selbstverständlich* das Wort und genauer noch die rationale Sprache das Maß aller Dinge. Diese zeichnet sich gerade durch ihre Prägnanz, Eindeutigkeit, Genauigkeit und Kürze aus, die oft zudem durch Zahlen ausdrückbar ist und zu abstrakten Formulierungen

⁷⁶ Dieses wurde – und wird bis heute – oft als ein *generelles* Bilderverbot missverstanden, wohingegen dessen eigentliche Intention einem kultischen Missbrauch (Idolatrie) zu wehren versucht. Vgl. dazu auch die grundlegende Arbeit von Christoph Dohmen 1985.

⁷⁷ Vgl. diesen Absatz: Ritter 2008²b, 169-189.

⁷⁸ Eine interessante Beobachtung von H. Daucher möchte ich nicht unerwähnt lassen: „Die rationale Sprache ist also eine bildarme Sprache. Aber wie wenig der Mensch bereit ist, auf Bilder zu verzichten, zeigt die geradezu ironische Wendung des Wissenschaftszeitalters zu einem Zeitalter medialer Bilderflut. Noch nie wurde von Menschen mit soviel Hinwendung Information konsumiert wie im Zeitalter des Fernsehens.“ (in: Daucher 1990, 136). Gerade in einer Zeit, in der auf der einen Seite rationale Sprache höchsten Stellenwert innezuhaben scheint, wird auf der anderen Seite deutlich, dass Bilder (und bildhafte Sprache) den Menschen ein unverzichtbarer Bestandteil des Lebens sind.

neigt.⁷⁹ Fakten mittels Bildern zu (er)fassen und zum Ausdruck zu bringen, erhält die Anrühigkeit des *bloß Subjektiven*.

Gleichwohl: Ikonische Zugänge auf Welt und Wirklichkeit spielen eine wesentliche Rolle im menschlichen Leben. Deshalb ist es notwendig, sich über deren Eigenwert und Eigenlogik Gedanken zu machen. Ricoeur⁸⁰ umschreibt diese Einsicht mit folgenden Worten: „Nicht etwa, daß alles Sprache wäre: daneben gibt es die Geste und das Gefühl; und zu den Künsten gehören nichtsprachliche wie die Malerei, die Skulptur und die Musik, um nur sie zu nennen.“⁸¹ Neben der Sprache gibt es folglich eine ganze Reihe von menschlichen Ausdrucksmodi, welche die Alleinherrschaft der verbalen Sprache sehr wohl zu relativieren vermögen bzw. die einen adäquaten und eigenwertigen Modus darstellen.

Betrachtet man wissenschaftliche Theorien und Didaktiken zur Bildrezeption⁸², so entdeckt man eine Entwicklung, die diese Idee weg von der Vorstellung einer reinen Abbild- oder Illustrationsdidaktik „hin zum kreativen Seh-Akt und zur Wahrnehmung“⁸³ von Bildern aufgreift. Dies geschieht aufgrund der Annahme, dass Bilder etwas neu sehen lassen und dass sie eine Weitung des Blickes und Horizontes beabsichtigen und nicht alleinige Reproduktion oder Abbildung sein mögen. „Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar.“⁸⁴ In dieser Aussage von Paul Klee steckt die wichtige Einsicht, wonach Bilder nicht auf die schlichte Wiedergabe von bereits Bekanntem zu reduzieren sind, sondern ihre Sicht der Dinge vermitteln wollen. Dies geschieht wiederum in einer eigenen Art und Weise⁸⁵ des Zugangs auf Wirklichkeit. Die Eigenlogik der Bilder besteht

⁷⁹ Vgl. Daucher 1990, 136.

⁸⁰ Ricoeur 1991², I.

⁸¹ Ebd., I f.

⁸² Vgl. u. a. Uhlig 2005.

⁸³ Ritter 2001, 4.

⁸⁴ Klee 1918, 28 [zit. bei: Ritter 2008^{2b}, 177.]

⁸⁵ Vgl. dazu folgendes Zitat: „Den Spuren einer längeren bildungsgeschichtlichen Tradition folgend, hat der Pädagoge Jürgen Baumert in Erinnerung gerufen, dass es verschiedene Modi der Weltbegegnung gibt. Diese interpretiert er als spezifische Formen von Rationalität. Sie ‚eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind‘. Im Einzelnen unterscheidet Baumert vier Typen von Rationalität:

v. a. darin, dass sie fähig sind, etwas simultan, verdichtet und perspektivisch, nonverbal und unmittelbar zu zeigen. Dadurch sind sie fähig, eine Mehrdimensionalität auszudrücken und in Tiefenschichten und -dimensionen vorzudringen, wie es digitale Sprache nicht vermag bzw. es in ihr zuweilen nicht zu fassen ist. Schließlich bleibt deshalb die Einsicht: „Was indessen das Bild als solches ist, widersetzt sich aller sprachlichen Substitution“⁸⁶.

3.2.5 Bild und Wort – zwei gleichwertige Zugänge zur Wirklichkeit

Ist die Annahme, dass es sich bei Wort und Bild um zwei eigenständige und eigenwertige Bereiche/Ebenen menschlicher Ausdrucksfähigkeit handelt, auch aus theologischer Perspektive adäquat? Oder ist sie nicht vielmehr unter dem Primat des Wortes fragwürdig?

Wie kann religionspädagogisch und theologisch verantwortlich mit dem Anspruch Bohnsacks, die Forschung betreffend, umgegangen werden, welche die „konsequente Anerkennung der Eigengesetzlichkeit ikonischer Produkte“⁸⁷ fordert und damit, eine forschungsgeschichtliche Trendwende einläutend, für deren neue und andere Zugangsmöglichkeiten zur Erforschung der Wirklichkeit wirbt? Mit folgenden Argumenten möchte ich einige Antwortversuche auf diese Frage liefern:

1. Da die (menschliche) Welt, menschliches Denken und Sprache – so auch religiöse Sprache – reich an Bildern sind, ist die Verwendung von Bildern in der Forschung nicht nur als Möglichkeit zu betrachten, sondern es ist angeraten, sie als einen eigenständigen Modus der Welterkundung – so auch im Forschungskontext – anzuerkennen.
2. Wie bereits oben erwähnt⁸⁸, intendiert das biblische Bilderverbot, der Idolatrie entgegenzutreten, und bedeutet nicht eine grundsätzliche Ablehnung oder Abwertung des Bildes. In diesem Sinne soll dieser Gedanke als kritisches Korrektiv und als Warnung vor der Missachtung

kognitive Rationalität (Mathematik, Naturwissenschaften); ästhetisch-expressive Rationalität (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, physische Expression); normativ-evaluative Rationalität (Geschichte, Ökonomie, Politik/ Gesellschaft, Recht); konstitutive Rationalität (Religion, Philosophie).“ (Kropac 2008, 22).

⁸⁶ Imdahl 1994, 310.

⁸⁷ Bohnsack 2009, 12.

⁸⁸ Vgl. 3.2.3.2, Fußnote 74 und 75.

des ersten Gebotes verstanden werden, nicht aber als grundsätzliches Verbot von Gottesbildern und bildhafter Sprache.

3. Wichtig ist weiterhin, dass Bilder nicht als 1:1-Abbildungen von Wirklichkeit verstanden werden dürfen und können, sondern in ihnen eine bestimmte Sicht auf Welt und Wirklichkeit ihren Ausdruck findet.

4. „Etwas verbildlichen, in unseren Blick und so zum Vorschein bringen, imaginieren, versinnlichen und veranschaulichen zu können“⁸⁹, macht auch religiöses Reden „leibhaft und sinnlich-lebendig“⁹⁰ und somit zu einer wichtigen (und eigenständigen) Form der Theologie.⁹¹ Deshalb sollten Bilder in ihrem Eigenwert und ihrer Eigenlogik auch für theologische und religionspädagogische Forschungskontexte anerkannt werden.

Nach diesem Plädoyer für die Verwendung von Bildern auch in theologisch-religionspädagogischer Forschung erscheint es bedeutsam, die bereits vorhandenen (Forschungs)Methoden zum Umgang mit (Kinder)Bildern zu erproben und weiterzuentwickeln.

3.2.6 Kinderbilder – kunstpädagogische und religionspädagogische Einsichten

Zugespitzt soll nach der Eigenlogik und besonderen Qualität von Kinderbildern gefragt werden. Die dieser Arbeit zugrunde liegende Vorstellung ist, dass Kinder als Theologen verstanden werden, die in ihrer je eigenen, individuellen Weise Ansichten und Welt-Auffassungen in ästhetisch-sinnlicher Form zum Ausdruck zu bringen vermögen.⁹²

⁸⁹ Ritter 2001, 4.

⁹⁰ Ebd.

⁹¹ Gesamter Punkt 4. vgl. Ritter 2001, 4.

⁹² Jedoch stellt sich sodann die Frage, inwiefern „Kinderkunst als Objekt der Kunstbetrachtung“ (Kläger 1997; seine Forschungsschwerpunkte sind die Morphologie der Kinderzeichnung sowie die Kunst „geistig“ behinderter Personen) als Grundlage für Rückschlüsse auf metaphorische Verständnisweisen von Kindern dienen kann.

Der emeritierte Professor der Pädagogischen Hochschule Heidelberg Max Kläger argumentiert hierzu in seinem Buch „Verständnis für Kinderkunst“ in folgender Weise: Die „Lesbarkeit“ von Kinderbildern sei in hohem Maße abhängig von 1) der ästhetisch sensiblen Sichtweise des Betrachters und 2) insbesondere bei Jüngeren von deren Erklärung des eigenen Bildes, da dieses sonst oft hermeneutisch verschlossen bleibe.

Für einen ästhetischen Zugang hingegen sei dies nicht unbedingt hinderlich, da dieser von vorneherein nicht vorgibt, die eine Deutung des Bildes zu liefern, sondern bewusst –

Wie kann demnach auf der Basis von Kinderbildern eine Theorie metaphorischer Verständnisweisen von Grundschulkindern entwickelt werden? Zunächst – wie Kläger dies auch vorsieht – geht es bei der Betrachtung und dem Verstehen von Kinderbildern darum, eine genaue Beschreibung des Bildes als Basis jeglichen Verstehens vorzunehmen. Überdies ist die gesamte Vorgehensweise des Forschungsprozesses offen darzulegen, so dass ein möglichst hoher Grad an Transparenz gewährleistet wird. Hierbei hilfreich ist die Anlehnung an bereits vorhandene methodologisch-methodische Vorgehensweisen auf der Basis der Grounded Theory (B. Glaser; A. Strauß) wie der Dokumentarischen Methode der Interpretation (nach K. Mannheim; R. Bohnsack⁹³). Die Basis der Interpretation ist die Deskription des Bildes (bzw. dessen Gehalt), die nicht primär subjektiv ist, jedoch diese Anteile auch nicht verschweigt. Dadurch findet der Leser die Möglichkeit, der vorgeschlagenen und präsentierten Interpretations-Spur zu folgen und sich überzeugen zu lassen oder Anfragen daran zu stellen.

Geht man in der Forschungsliteratur der Frage nach bisherigen Ergebnissen der empirischen Kinderbilderforschung nach, so ist die Lage eher dürrig⁹⁴. Ein neueres zusammenfassendes Werk einiger qualitativer Forschungsarbeiten sowie einiger grundsätzlicher Überlegungen – im religionspädagogischen Kontext verortet – findet sich bei Fischer/Schöll⁹⁵.

Bei der Beschäftigung mit Kinderbildern stellt sich die von Heimbrock formulierte Frage: Werden Bilder im Zusammenhang der Forschung sowie des Unterrichts eher als „Re-produktion eines vorgängigen kindlichen Verständnisses seiner Religiosität“ oder eher als „Zeugnisse eines Produktionsprozesses“⁹⁶ verstanden? Weiterführend und hilfreich ist wohl hier der Gedanke von Heimbrock, „von einer Dialektik von Reproduktion und Produktion“⁹⁷ zu sprechen. D. h. dass sich aktuelle

auf der Basis objektiver Beschreibung (was wird dargestellt; wie wird es dargestellt) – zu einer subjektiven Deutung gelangt.

⁹³ Siehe I.3.3.

⁹⁴ Vgl. Klein 2000, die im fünften Kapitel ihrer Arbeit (S. 47ff) ebenfalls zu diesem Ergebnis gelangt.

⁹⁵ Vgl. Fischer/Schöll 2000.

⁹⁶ Heimbrock 2000, 20.

⁹⁷ Ebd., 29.

Verständnisweisen wohl aus einer Synthese aus aktiver Reproduktion und Produktion innerhalb eines spezifischen Kontextes speisen. Gleichzeitig ist es in diesem (Forschungs)Kontext wichtig zu beachten, dass ein „rein auf die Abbildungsfunktion reduziertes Bildverständnis“⁹⁸ zu vermeiden ist.

Fazit: Der Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder als „Theologen“ zu eigenständigen gestalterischen und gedanklichen Produktionen fähig sind, die es in ihrem Eigenwert zu schätzen gilt. Zugleich ist es Ziel, die Originalität und Fruchtbarkeit solcher Gedankengänge und Vorstellungswelten aufzuschließen, da sie „tiefere“ Zugänge zu Verständnisweisen ermöglichen als vielleicht verbale Äußerungen dies vermögen. Allerdings muss die Vorgehensweise in besonderer Weise transparent dargestellt werden. Dies soll im nun folgenden Kapitel grundlagentheoretisch und forschungsmethodisch geschehen.

3.3 Methode

„Praktische Theologie als wissenschaftliche Erkenntnis über die Praxis von Religion bezieht sich, kurz gesagt, auf den unmittelbar erfahrenen Vollzug des persönlichen oder kollektiven religiösen Lebens. Will sie aber mit ihren Aussagen persönliche, objektive Geltung beanspruchen, so muss sie auf methodisch geregelte Erkenntnisse abzielen.“⁹⁹

Dementsprechend soll im Folgenden und den daran anschließenden Kapiteln dieser Weg der Erkenntnisgewinnung in methodologisch-methodischer Perspektive in den Blick genommen werden. Dabei wird die Methode meines empirischen Projektes in zwei grundsätzlichen Schritten dargelegt, bevor das konkrete Vorgehen der Erhebung und Auswertung dargestellt wird.

⁹⁸ Ebd., 32.

⁹⁹ Heimbrock 2007, 42.

3.3.1 Qualitative empirische Anlage der Arbeit

Aus dem Erkenntnisinteresse und der daraus resultierenden Entscheidung, sich auf eine genaue und vertiefte Wahrnehmung kindlicher Äußerungen zu konzentrieren, leitet sich die Ausrichtung der Arbeit ab: Sie ist empirisch-qualitativ angelegt, da es einmal um das Erforschen eines komplexen Sachverhalts geht, nämlich um metaphorische Verständnisweisen von Grundschulern und -schülerinnen, und zugleich insbesondere um den Versuch einer Erstbegegnung damit. Aus diesem Grund ist eine quantitativ angelegte Untersuchung hier nicht zielführend. Ausgangspunkt der Untersuchung ist keine vorab erarbeitete und zu überprüfende Hypothese und auch keine Theorie, sondern das erkenntnisleitende Interesse gilt den Rezeptions- und Produktionsleistungen der Schülerinnen und Schüler und damit verbunden eine prinzipielle, möglichst große Offenheit dem Datenmaterial gegenüber.

Die qualitative Ausrichtung der Arbeit ermöglicht so die offene Beschäftigung mit diesem Feld. Das erhöht die Chance, im Vollzug der Untersuchung aus den in den Befunden verborgenen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen sowie weiterführenden Einsichten Neues zu entdecken und deren Eigenperspektivik herauszuarbeiten. Auf diese Weise – so die Annahme – gelangt man näher an religiöse Vorstellungen und Deutungen der Kinder.

Ein Nachteil qualitativer Arbeit ist freilich, dass sich die Fallzahl gegenüber quantitativen Erhebungen verringert und sich damit die Reichweite einer gegenstandsbezogenen Theorie gegenüber einer formalen Theorie begrenzt. Bedeutsam ist deswegen eine sehr dichte, intensive, in Tiefenschichten vordringende Untersuchungsweise der vorhandenen „Daten“. Die Einzelfallanalysen bewegen sich auf diese Weise in der Nähe der Praxisforschung, was insofern einen Vorzug darstellt, als ein „Nebeneffekt“ dieser Arbeit ist, der Schule und Schulpraxis Wahrnehmungshilfen auf Verständnisweisen von Kindern anzubieten bzw. zu eröffnen. Als untersuchungsmethodologisch leitende Vorgehensweise wird die dokumentarische Methode der Interpretation in der Weiterentwicklung von R. Bohnsack gewählt.

3.3.2 Die dokumentarische Methode – die Rahmentheorie des Auswertungsverfahrens

Einen wichtigen Beitrag zur Analyse des Datenmaterials nach dem Prinzip einer Forschungshaltung, die heuristisch-explorativ vorgeht, leistet der Ansatz der dokumentarischen Methode der Interpretation nach Ralf Bohnsack in der methodologischen Tradition der von Karl Mannheim begründeten Kultur- und Wissenssoziologie.

Dieses Auswertungsverfahren entwickelte und erprobte Bohnsack zunächst im Rahmen der Analyse von Gruppendiskussionen und wendete es in den letzten Jahren auf andere Bereiche (so z. B. auch die Analyse von Bild- und Videomaterial) an. Die Intention der dokumentarischen Methode ist es, „einen theoretischen wie auch methodologisch-methodischen Zugang zu jenen Bereichen des Wissens [zu] eröffne[n], welche[r] unsere alltägliche Handlungspraxis orientieren.“¹⁰⁰ Als wichtig erachtete Mannheim hier insbesondere die Tatsache, dem unbewussten, das alltägliche Handeln steuernde, a-theoretischen Wissen auf die Spur zu kommen. Die dokumentarische Methode versucht also handlungsleitendes, implizit vorreflexives, sog. a-theoretisches¹⁰¹ Wissen begrifflich-theoretisch final zu explizieren. In diesem Sinne zielt die dokumentarische Methode darauf ab, die Sicht auf die Welt aus der Perspektive des Einzelnen – auf diese Studie angewandt: der Schülerinnen und Schüler – wahrzunehmen, ihnen gleichsam *über die Schulter zu schauen* und ihre Perspektive begrifflich zu fassen. Sie möchte damit den Versuchspersonen den Raum eröffnen, sich im vorliegenden Fall eigenständig mit Metaphern auseinanderzusetzen, und darin entstehende Sicht- und Verständnisweisen aufdecken.

¹⁰⁰ Bohnsack 2009, 15.

¹⁰¹ A-theoretisches Wissen wird mit K. Mannheim als handlungspraktisches, handlungsleitendes oder inkorporiertes Wissen verstanden (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007², 11), das nicht nur individuell subjektiv, sondern einem kollektiven Wissen zugeordnet ist, und über das zum anderen jeder Einzelne auch reflexiv zu verfügen fähig ist, da es bei ihm auch „wissensmäßig repräsentiert“ ist (ebd.). Damit sind diese Wissensstrukturen nicht ausschließlich dem Forscher zugänglich, der über die Köpfe der Menschen hinweg arbeitet, sondern dieser Ansatz geht davon aus, dass es die Aufgabe des Forschers ist, „ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-) Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen.“ (ebd., 12)

Zusammengefasst soll ein Überblick über die im Datenmaterial vorhandenen Äußerungen (unabhängig welcher Form) durch die im Folgenden dargestellten Schritte gewonnen werden. Dabei ist es wichtig, im „Relevanzsystem“ der zu untersuchenden Daten zu bleiben und durch diese Vorgehensweise und die damit verbundene vertiefte Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial v. a. Regeln, Muster und Strukturen zu rekonstruieren. Dabei kommt – auch im Sinne des Ansatzes der Grounded Theory – der Kreativität und Kompetenz¹⁰² des Forschers eine wichtige Rolle zuteil.

DIE ARBEITSSCHRITTE DER DOKUMENTARISCHEN METHODE

In einem ersten Schritt der *formulierenden Interpretation* werden die Daten durch Wiedergabe und Reformulierung bzw. Paraphrasierung möglichst exakt wahrgenommen und untersucht. Hier wird die Frage nach dem ‚Was?’ gestellt. Es geht um die „Rekonstruktion der Ebene des kommunikativ-generalisierten Wissens“¹⁰³. Im Falle der Bildinterpretation werden die vor-ikonografische sowie die ikonografische Ebene betrachtet. Die Fragen dazu lauten: Was ist auf dem Bild zu sehen? Was ist das Thema des Bildes? Im Bezug auf die verbalen Äußerungen versucht die formulierende Interpretation zunächst sehr genau und gründlich, das Gesagte wahrzunehmen und begrifflich zusammenzufassen.

In einem zweiten Schritt folgt die *reflektierende Interpretation*, in welcher auf dem Fundament des Vorhergehenden der „Zugang zum konjunktiven Erfahrungswissen“¹⁰⁴ geschaffen wird. Es wird die Frage nach dem ‚WIE?’ gestellt. So soll das Dargestellte und Wahrgenommene zugleich in einem orientierenden Rahmen vorgestellt und in diesen eingefügt werden. Der Rahmen spielt in diesem Schritt der dokumentarischen Methode somit eine entscheidende Rolle. Mit Hilfe dieses Schrittes werden die zu erforschenden individuellen sowie kollektiven Wissensstrukturen fassbar.

Nach diesen beiden wesentlichen Schritten der Interpretation wird im dritten Schritt – der in der Praxis sowohl im Anschluss an den

¹⁰² Vgl. Fußnote 100

¹⁰³ Ebd., 19.

¹⁰⁴ Ebd.

vorhergehenden Schritt als auch parallel dazu erfolgt (dies ist durch das zyklische Arbeiten in dieser Vorgehensweise bedingt) – mittels *komparativer Analysen* die *Gesamtgestalt des Falles* dargestellt. Ziel ist es, auf der Basis intensiver Analyse von Einzelfällen und unter Beachtung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten dieser Fälle zu „der Formulierung verallgemeinerbarer, generalisierbarer Erkenntnisse“¹⁰⁵ und damit zu *Generalisierung* und zu der *Bildung von Typen* (Theoriebildung) zu gelangen.

3.4 Institutioneller Erhebungskontext und Durchführung der Erhebung

Zu Beginn der Untersuchung und in der Phase der Planung des Untersuchungsdesigns war zunächst die Frage zu klären, in welchem Kontext die Erhebung durchgeführt werden sollte – im schulischen oder kirchengemeindlichen Raum – da beide der Interessenlage der Forscherin entsprachen. Das Setting wurde schließlich für den Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 1 bis 4 der Grundschule entworfen. Dies geschah einmal aufgrund der Ausrichtung der Forschungsarbeit des religionspädagogischen Lehrstuhls, in dessen Kontext diese Arbeit stand und welcher insbesondere schulische Zusammenhänge im Blick hatte, und zum anderen auch aufgrund der durch die Biografie bedingten zukünftigen Orientierung der Forscherin am Religionsunterricht der Grundschule. Es sollte damit das metaphorische Verständnis von Grundschulkindern von der 1. bis zur 4. Jahrgangsstufe untersucht werden.

Die Erhebung, bestehend aus einer Probedurchlaufphase und der eigentlichen Erhebung, fand zwischen März und Juli 2008 statt. Der methodische Probedurchlauf (März/April) sollte dabei vorab die Passung des Settings klären, auf etwaige Schwierigkeiten hinweisen und für die Entwicklung eines Auswertungssettings hilfreich sein.¹⁰⁶ Für diesen Vorlauf bot sich die Möglichkeit, organisatorisch niederschwellig

¹⁰⁵ Nentwig-Gesemann 2007², 277.

¹⁰⁶ Hierbei wurde auch die technische Seite der Erhebung erprobt. Zudem erwies sich der bewusst schlichte Aufbau des Settings als durchführbar und für die Kinder als anregender Kontext, sich mit dem vorliegenden Thema auseinanderzusetzen.

im Rahmen zweier kirchlicher Kindergruppen¹⁰⁷ die Anlage des Untersuchungsentwurfs im Sinne eines qualitativen Experiments¹⁰⁸ zu erproben. Dabei handelte es sich um zahlenmäßig kleine Kindergruppen, die genau der zu untersuchenden Altersgruppe von Jahrgangsstufe 1 bis 4 entsprachen und deren Kinder zudem alle den evangelischen Religionsunterricht besuchten. Zudem entstand damit eine überschaubare erste Datenmenge, die zugleich alle vier Jahrgangsstufen umfasste.

Insofern erhielt die Studie – zumindest in Klammern – eine doppelte Anlage: kirchlich-gemeindepädagogische Kinderarbeit auf der einen und der religionspädagogische, schulische Kontext des Religionsunterrichts auf der anderen Seite.¹⁰⁹

Von Mai bis Juli 2008 wurden die Daten im Religionsunterricht von vier Grundschulklassen erhoben. Dabei handelte es sich um je eine evangelische Religionsklasse einer Jahrgangsstufe in Grundschulen einer oberfränkischen Kleinstadt.

Zur Auswahl einer geeigneten Bibelübersetzung

Im Rahmen der Konzeption der Erhebung war es wichtig, eine geeignete Übersetzung der Ich-bin-Worte auszusuchen¹¹⁰, welche in der Voruntersuchung ausprobiert wurden.

Einerseits sollte diese dem kindlichen Verständnis und andererseits auch dem sachlichen Gehalt des Ich-bin-Wortes möglichst nahe stehen.

¹⁰⁷ Diese stammten aus der Gemeinde Friedenskirche/Ziegelhütten in Kulmbach und des CVJM im Kulmbacher Land e.V.

¹⁰⁸ Vgl. Lamneck 2005⁴, 652.

¹⁰⁹ Durch diese Zweigleisigkeit entstand zu Beginn der Studie das Nebeninteresse, inwiefern sich hier Unterschiede zwischen schulischem und gemeindlichem Kontext zeigen können. Zum zweiten erhoffte ich, da sich die Arbeit im Hauptaugenmerk auf die schulische Praxis konzentrieren sollte (Kontext des Lehrstuhls), durch die Kontrastperspektive des gemeindlichen, und damit evtl. dichter religiös-sozialisierten Kontextes, eine schärfere Wahrnehmung der schulischen Kinderfälle.

Ferner interessierte – zumindest nebenher – inwiefern Veränderungen wie Enttraditionalisierung, Entkirchlichung, Individualisierung und Privatisierung sich in unterschiedlichen Ergebnissen manifestieren, also auch u. U. an der sprachlichen Sensibilität und Verstehensweise im religiösen Bereich bei Kindern deutlich hervortreten würden.

¹¹⁰ An dieser Stelle soll allen Teilnehmenden der Forschungswerkstatt von Prof. Dr. Erich Nestler an der Universität Bayreuth im SoSe 2008 gedankt werden, die die Entwürfe kritisch und konstruktiv begleitet haben.

In der engeren Auswahl standen schließlich die Übersetzungen von Martin Luther, Ulrich Wilckens, die Elberfelder-Übersetzung, die Hoffnung für alle-Bibel sowie die Gute Nachricht-Bibel.¹¹¹

Die Wahl fiel schließlich auf folgende Varianten, da sie sich durch ihre sprachliche Klarheit und Prägnanz sowie durch ihre Nähe zum Urtext auszeichneten.

Licht-Wort (Joh 8,12)

Jesus spricht: „Ich bin das Licht der Welt. Wer mir nachfolgt, tappt nicht mehr im Dunkeln sondern hat das Licht und mit ihm das Leben.“ (Gute Nachricht)

Tür-Wort (Joh 10,9)

Jesus spricht: „Ich bin die Tür; wenn jemand durch mich hineingeht, so wird er errettet werden.“ (Elberfelder-Übersetzung mit einer Variation: errettet statt gerettet).

3.5 Untersuchungsdesign

Die für die Erhebung geplante Unterrichtsstunde (eine Doppelstunde) war folgendermaßen aufgebaut:

- 1) Nach einer kurzen Begrüßung und Vorstellung durch die Lehrkraft der Klasse übernahm die Forscherin den Unterricht. Den Kindern wurde erklärt, dass es heute um Jesus ginge und die Hilfe der Kinder für ein Forschungsprojekt dazu benötigt werde. In einer einleitenden Phase sollten dann zunächst Kenntnisse und Wissen über die Person Jesu durch eine Wortkarte („Jesus“) als stummer Impuls ins Gedächtnis gerufen und erfasst werden. Damit wurde beabsichtigt, einen Rahmen für die Vorstellung und kurze Betrachtung der beiden Ich-bin-Worte aufzuschließen.

Diese Einstiegsphase war bewusst sehr knapp gehalten und ohne eine vertiefte und ausführliche Hinführung gestaltet, um vonseiten der Forscherin die Schüler in diesem Kontext möglichst wenig zu beeinflussen und um in spontane, individuelle Zugänge der Kinder

¹¹¹ Die Bibel. Luther-Übersetzung, rev. Fassung von 1984; U. Wilckens, Das Neue Testament, Zürich/Freiburg 1992⁶; Elberfelder Bibel 2006, Gütersloh 2006; Hoffnung für alle. Die Bibel, Gießen 2007⁹; Gute Nachricht für dich (Nr. 1631), 2000.

so wenig wie möglich einzugreifen, zugleich aber doch die Möglichkeit zur Aktivierung ihres Vorwissens anzubieten. Damit wurde an dieser Stelle eine bewusste Abgrenzung von religionspädagogischer Praxis sowie z. B. den Einsichten Buchers und Pfeifers (vgl. I.2.1 und I.2.2) zugunsten der forschungsmethodischen Begründung vorgenommen.¹¹²

- 2) Dann erfolgte die Präsentation der beiden Ich-bin-Worte von Licht und Tür. Die Verse wurden den Schülern auf Plakatkarton gezeigt und mehrmals von einzelnen Schülern vorgelesen. Am Ende der Präsentation stand der folgende Auftrag: „Ich bitte dich nun, eines der beiden Ich-bin-Worte auszuwählen. Ich habe kleine Kärtchen dabei, auf denen das Ich-bin-Wort steht, das kannst du mit an deinen Platz nehmen. Dann bitte ich dich, dass du dazu ein Bild malst. *Ich möchte, dass du versuchst, das was Jesus in dem Ich-bin-Wort gesagt hat, in einem Bild auszudrücken.*“
- 3) Auf die Präsentation der Ich-bin-Worte folgte eine Arbeitsphase, in der die Kinder dazu aufgefordert wurden, das von ihnen ausgesuchte Ich-bin-Wort in einem Bild auszudrücken.¹¹³ Dieser Schritt nahm die Hälfte der Zeit ein.
- 4) Abschließend wurde in einer Phase des Kleingruppengesprächs über die gemalten Bilder und das Ich-bin-Wort nachgedacht. Die Gruppenbildung erfolgte aus der Reihenfolge, wie die Kinder ihre Arbeit beendeten, d. h. dass die Kinder, die als erstes fertig wurden, aufgefordert wurden, in den Nebenraum zum Gruppengespräch zu kommen; nach Beendigung des Gesprächs waren die nächsten an der Reihe. In der Kleingruppe wurden die Kinder reihum gebeten,

¹¹² Zugleich musste bedacht werden, dass der Einstieg jüngeren und älteren Grundschulkindern angemessen war. Im Kontext der Erhebung und Auswertung wurde deutlich, dass es einen sehr hohen Anspruch an Grundschulkindern darstellte, ohne fundierte didaktische Hineinführung in das Thema, sich diesem zu nähern.

Besonders vonseiten religionspädagogischer Praxis stellt gerade die Einführung in ein Thema, z. B. durch eine gezielte Erzählung, ein zentrales Moment des Religionsunterrichts dar.

¹¹³ Die Idee, allen Schülern das gleiche Farbmateriale zur Verfügung zu stellen, war zunächst mit Wasserfarbkästen geplant. Dann wurden aus Gründen und zugunsten der leichteren Handhabbarkeit die Schüler gebeten, mit ihren Schulstiften zu malen. Diese bestanden aus einem jeweils (von der Lehrerin) festgelegten Grundbestand an Farben und Stiften (gelb, orange, rot, rosa, hell- und dunkelblau sowie -grün, lila und schwarz als Bunt- und Filzstift).

ihr Bild vorzustellen und ihren Bezug zur Ausgangsfrage („Ich möchte, dass du versuchst, das was Jesus in dem Ich-bin-Wort gesagt hat, in einem Bild auszudrücken.“) herzustellen. Im Anschluss an die Vorstellungsrunde hatten die Kinder die Möglichkeit, sich gegenseitig Fragen zu stellen oder weiter zu diskutieren. Wenngleich die Bilder im Vordergrund der Untersuchung standen und, wie eingangs erläutert, das Bild als gleichwertig neben der verbalen Ebene angesehen wird, so war es doch bedeutsam, nicht gänzlich darauf zu verzichten. Wichtige Gründe waren hier v. a. das Argument, Hinweise für das Verstehen der Bilder durch Erwachsene zu erhalten und zugleich dem Mitteilungsbedürfnis der Kinder Rechnung zu tragen. Überdies interessierte – gleichsam als kontrastierende Perspektive – der sprachliche Umgang der Kinder mit diesen metaphorischen Ausdrücken gegenüber der gestalterischen Ebene.

Am Ende dieser Erhebungsphase lagen 68 Kinderbilder vor sowie 4 einführende Großgruppengespräche und Aufzeichnungen von 12 Kleingruppengesprächen. Die Einführungsphase sowie alle Kleingruppengespräche wurden mit Hilfe der Tonaufnahmefunktion einer Videokamera aufgezeichnet und hernach sorgfältig verschriftet. Die Bilder wurden der Forscherin von den Kindern zur Verfügung gestellt.

3.6 Auswertungsverfahren

Wie bereits in 3.3 dargestellt, erfolgte die Untersuchung der Fälle im Sinne der dokumentarischen Methode der Interpretation. Zunächst stand die Auswertung aller erhobenen Daten im Mittelpunkt der Arbeit. Kinderbilder sind im Sinne der weitergedachten Mannheimschen Tradition selbst-referentielle und eigengesetzliche Systeme, die systematisch und sorgfältig untersucht werden müssen, um ihnen gerecht zu werden.

Ausgangspunkt der Untersuchung war dabei die vor-ikonografische Ebene, wie es Max Imdahls Ikonik gleichfalls vorsieht¹¹⁴. So wurden im

¹¹⁴ Bohnsack 2009, 32.

Rahmen von Einzelfallanalysen alle Fälle nacheinander ausgewertet. Dies erfolgte durch formulierende, dann reflektierende Interpretation der Bilder und Äußerungen der Schüler und mündete in der Gesamtgestalt eines jeden Falles. Parallel wurden von Beginn an vergleichende Analysen vorgenommen, so dass die gewonnenen Erkenntnisse auch immer schon eine Rolle in den weiterführenden Untersuchungen spielten¹¹⁵. Hilfreich war dabei die vorherige Gruppierung der Bilder in je drei Großgruppen und mehrere Untergruppen auf der Grundlage ihrer Gestaltung, um sodann in der Einzelfallauswertung mittels Minimal- und Maximalkontrastierung das Profil der Fälle herausarbeiten zu können. (Vgl. die Abschnitte II.1 und II.2)

Sodann erfolgte im nächsten Arbeitsschritt eine Zusammenschau der Ergebnisse, die in eine Typenbildung münden sollte. Damit sollte am Ende ein Überblick über das vorliegende Material und Typiken stehen, die abschließend nach Jahrgangsstufe und Geschlecht untersucht wurden. (Vgl. II.1.4, II.2.4 sowie II.3)

Die Auswertungsmethode der Kinderbilder wurde hierbei zunächst S. Kleins sog. Malinterview¹¹⁶ entlehnt, das neben den Ausführungen Bohnsacks hilfreich war, einen Einstieg in die Bilderanalyse zu finden. Es half, im Laufe der (Vor-)Untersuchung ein eigenständiges, für die vorliegenden Fälle adäquates Untersuchungs-Schema zu finden. En gros lässt es sich in drei Schritte gliedern:

1. Beschreibung der Bilder (mittels formulierender und reflektierender Interpretation)
2. Analyse der Aussagen der Schüler (s.o. mittels formulierender und reflektierender Interpretation) und dem Vergleich mit den Ergebnissen aus 1. sowie
3. Erstellung der Gesamtgestalt des Falles inkl. komparativer Analysen mittels Minimal- und Maximalkontrastierung.

¹¹⁵ Insbesondere in der Anfangsphase der Auswertung stellte die Diskussion im Rahmen der genannten Forschungswerkstatt (vgl. Fußnote 111) der Analyseentwürfe einen wichtigen Teil des Forschungsprozesses dar.

¹¹⁶ Dieses hat S. Klein im Rahmen ihrer Habilitationsschrift (Erkenntnis und Methode in der praktischen Theologie, 2005) entwickelt und ist in ihrem Buch „Gottesbilder von Mädchen“ (Klein 2000) nachzulesen.

Im Detail entspricht das Schema der Analyse der in Teil II (Empirische Erkundungen) dieser Arbeit verwendeten Vorgehensweise und sieht so aus:

- Fall___, Nummer, Geschlecht, Alter, Auswertungsnummer
- Bild
- Erster Eindruck der Forscherin
- Entstehungsprozess und Malimpuls
- Bildbeschreibung
- Mündlicher Beitrag des Schülers/der Schülerin
- Gesamtgestalt des Falles

Zunächst werden die *Daten des Schülers* erfasst und das *Bild* abgedruckt. Nach dieser Erfassung von Titel, Daten und Bild geht es im nächsten Schritt darum, den *ersten Eindruck* des Bildes, den die untersuchende Person hat, festzuhalten. Damit soll zum einen der eigene, intuitiv gewählte Fokus auf das Bild festgehalten werden, um dazu beizutragen, einmal Schwerpunkte des Bildes (in der eigenen Wahrnehmung) zu entdecken und bewusst auf anderes im Bild achten zu können. Dann werden Beobachtungen aus dem Malprozess im Stichpunkt *Entstehungsprozess und Malimpuls* notiert, die evtl. wichtige Hinweise für die Analyse des Bildes liefern können, z. B. ob das Kind lange malte oder sich mit anderen Schülern unterhielt.

Im nächsten Schritt erfolgt eine genaue *Beschreibung des Bildes* in Aufbau, Inhalt und der Gestaltung und diese mündet in der formulierenden Interpretation des Bildes¹¹⁷. Diese versucht möglichst „nah“ am Bild dessen Gehalt wiederzugeben. (Was wurde gemalt? Wie hat der/die Schüler/in gemalt? Welche Gegenstände sind zu sehen? Welche Farben und Formen finden Verwendung? etc.) Dann werden unter dem Punkt *Mündliche Beiträge des Schülers* mittels formulierender

¹¹⁷ Zunächst war eine sehr genaue Deskription der Bilder vorgesehen. Im Verlauf der Analysen entwickelte sich die Idee, von einer reinen Beschreibung der Formen und Farben, die sich sehr aufwändig gestaltete, hin zu einer Kombination aus Beschreibung und formulierender Interpretation zu gelangen.

Interpretation die Kommentare der Kinder sowohl im Kontext der Bildkommentierung als auch im weiteren Verlauf des Nachgesprächs untersucht¹¹⁸. Dies ist als flankierende Maßnahme zum Schritt der Bildanalyse zu verstehen, da insbesondere Bilder jüngerer Kinder Erwachsenen ohne diesen hermeneutischen Schlüssel schwer zugänglich sind (Willkür-Minimierung). So erfolgt durch das In-Beziehung-Setzen dieser beiden Bausteine eine Überprüfung des bisher Erarbeiteten.

Im letzten Arbeitsschritt wird schließlich die *Gesamtgestalt des Falles* erarbeitet, in der einmal die Ergebnisse aus Bildbetrachtung und mündlichen Kommentaren gebündelt und mittels komparativer Analysen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Fällen sowie die Besonderheit jedes Falles herausgearbeitet werden.

¹¹⁸ Entgegen der Position von Pitts (in: Hanisch 1996, 20), der postuliert, dass Gespräche über Kinderbilder nur dann hilfreich seien, wenn sie ausführlich und durchdacht geplant und durchgeführt werden, wählte ich diese im Umfang begrenzte Gesprächssituation. Es erwies sich im Zusammenhang meiner Forschungsarbeit als sinnvoll, die Situation möglichst offen zu gestalten, um möglichst wenig in die Gesprächs- und Gedankenentwicklung der Kinder einzugreifen. Damit lag es in der Hand der Kinder, „wie viel“ sie sagen wollten oder nicht und welche Aspekte sie bearbeiteten. Damit folgte ich der Einsicht, dass in Gruppen Gleichaltriger deren Relevanzsysteme im ungelenkten, freien Gespräch am besten zum Ausdruck kommen (Vgl. R. Bohnsack, Gruppeninterview). Gleichzeitig ging ich davon aus, dass auch in wenigen Worten konzentriert wichtige Hinweise für das Verstehen der Bilder vorhanden und diese „wertvoller“ sein würden als eine große Menge an Daten, die wiederum Gefahr lief, durch mein Eingreifen zu stark gelenkt zu sein. Zum Zweiten habe ich die Gefahr der Kürze des Nachgesprächs auch in Kauf genommen, weil der Schwerpunkt der Arbeit auf den Kinderbildern lag. Insofern betrachte ich den Einwand von Pitts als wichtig, aber kann ihn auch, begründet auf meine Forschungsarbeit bezogen, einschränken.

II. Empirische Erkundungen des Metaphernverständnisses von Grundschulkindern – Auswertung der erhobenen Daten

In diesem zweiten Teil der Arbeit erfolgen nun die Analyse der gewonnenen Ergebnisse sowie die Darstellung der Auswertung. Wie bereits in Teil I (s. o.) dargelegt, ist die Idee der qualitativen Arbeit im Rahmen der Dokumentarischen Methode, dass zunächst der einzelne Fall und dessen Referenzrahmen im Mittelpunkt der Untersuchung steht und sodann durch den Vergleich der Einzelfälle miteinander, qua komparativer Analyse, eine gegenstandsbezogene Theorie entwickelt werden soll. Die Erkenntnisse der vorherigen Analysen fließen so immer mit in die aktuelle Falluntersuchung ein.

So wird zunächst exemplarisch an ausgewählten Fällen aufgezeigt, wie die Betrachtung und Untersuchung der Kinderbilder zu beiden Ich-bin-Worten erfolgte, bevor basierend auf einer fallübergreifenden Untersuchung die Typenbildung vorgenommen wird. Damit sollen die Vorgehensweise und der Entstehungsprozess der Erkenntnisse transparent gemacht werden. Am Ende des Auswertungsprozesses ist es wichtig geworden, nicht nur die Ergebnisse, sondern auch den *Weg*, also die (zirkuläre) Vorgehensweise des Forschungsprozesses, an wichtigen Stellen immer wieder hervorzuheben und für den Leser sichtbar werden zu lassen. Dabei nimmt dieser empirische Teil der Arbeit einen breiten Umfang ein, einmal um dessen Schwerpunkt hervorzuheben, sodann aber nicht nur um den Prozess der Forschung für den Leser in besonderer Weise nachvollziehbar werden zu lassen, sondern auch um die qualitative Vorgehensweise und die angewandten Methoden, die durch ihre Einbettung in den laufenden Forschungsprozess „am sinnvollsten unter einer prozessbezogenen Perspektive zu verstehen und zu beschreiben“¹¹⁹ sind, darzustellen. Dieses Kapitel legt so dar, wie Kinder die Ich-bin-Worte deuten und welches Verständnis sie davon entwickeln. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass sie „mehr“ theologische Fähig- und Fertigkeiten mitbringen, als Erwachsene ihnen oftmals zutrauen. So zielt meine Untersuchung darauf ab, dieser Kreativität und Produktivität nachzuspüren und ihr auf die Spur zu kommen.

¹¹⁹ Flick 2006⁴, 11.

1. „Ich bin die Tür“ – Untersuchung der Tür-Wort-Fälle

„ICH BIN DIE TÜR; WENN JEMAND DURCH MICH HINEINGEHT, SO WIRD ER ERRETTET WERDEN. JOH 10,9.

1.1 Vorbemerkungen

Insgesamt liegen diesem Teil der Auswertung 32 Fälle zugrunde, die zunächst hinsichtlich ihres Aussehens und ihrer Gestaltung dahingehend gruppiert wurden, ob sie ausschließlich bildliche Elemente oder zusätzlich Textelemente aufweisen. Es finden sich je 16 Bilder „mit“ und 16 „ohne“ Textelemente.¹²⁰ Sodann erfolgte die Auswertung dieser beiden Gruppen nacheinander, wie im Folgenden kurz erläutert wird.

Wichtig festzuhalten ist des Weiteren, dass ungefähr gleich viele jüngere (1. und 2. Jgst.) und ältere (3. und 4. Jgst.) Schülerinnen und Schüler dieses Ich-bin-Wort aussuchten: 15 Erst- und Zweitklässler (elf bzw. vier) sowie 17 Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe (sechs bzw. elf).

Zunächst wurde die Gruppe der Tür-Fälle ‚ohne Textelemente‘ untersucht. Vor dem Prozess der Einzelfalluntersuchung wurden diese nach ihren Gestaltungselementen sortiert und in drei Großgruppen eingeteilt (s.u.).¹²¹ Diese Großgruppen mussten aufgrund ihrer

¹²⁰ Mit dieser Aufteilung der Bilder war im Vorfeld eine methodisch ‚saubere‘ Trennung dieser durch ihre inkongruente Gestaltung unterschiedlich ‚gelagerte‘ Fälle beabsichtigt. Diesem Vorgang lag die Annahme zugrunde, dass Bilder ohne Textelemente eine andere Qualität innehaben würden als Bilder mit Textelementen, in denen in zwei unterschiedlichen Modi die Kinder ihr Verständnis zum Ausdruck brachten.

¹²¹ Grund für die Gruppierung war die Intention, im Zuge der Einzelfallanalysen komparative Analysen durchzuführen, welche mittels Minimal- und Maximalkontrastierung zu vertieften Einsichten in die Kinderbilder, deren Ähnlichkeiten und Unterschiede führen sollten. Bald kristallisierte sich jedoch auch heraus, dass Bilder, die eine Tür mit besonderer „Qualität“ zeigen, in allen diesen Gruppen zu finden sein können und darum diese erste Einteilung noch nicht ein Schema unterschiedlicher Verständnisweisen würde anbieten können.

In den Einzelfallanalysen im Folgenden bestätigte sich sodann, dass diese Gruppierung noch weiter ausdifferenziert und mitunter umgearbeitet werden musste. Dieser Aspekt

Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten wiederum in Untergruppen gegliedert werden. Sie wurden mit kleinen Buchstaben (a, b, etc.) gekennzeichnet.

In der sich daran anschließenden Untersuchung der Fälle mit Textelementen zeigte sich, dass es auch möglich ist, diese Fälle mit dem bereits erstellten Raster zu erfassen.¹²²

Die Gruppierung¹²³ erfolgte demnach im Vorfeld der Einzelfalluntersuchungen in folgende Gruppen und Untergruppen:

Gruppe 1

Bilder ohne Türmotiv mit einem Menschen:

- (a¹²⁴) kein Bild vorhanden.¹²⁵

Gruppe 2

Bilder mit einer Tür:

- (b) Bilder, die eine Tür und deren Kontext zeigen (Haus, Mauer, etc.),
- (c) Bilder, die ausschließlich eine Tür darstellen.

Gruppe 3

Bilder mit Türmotiv und einem Menschen (hier wird eine Tür mit einem Menschen in Verbindung gebracht):

- (d) ein Mensch wird als Tür dargestellt (eine Tür in Menschengestalt),
- (e) ein Mensch befindet sich neben einer Tür mit und ohne Umgebung,

wird im folgenden Abschnitt im Punkt Hinweise auf metaphorisches Verständnis in der gestalterischen Ebene formale Aspekte bedacht werden.

¹²² Damit war die zunächst vorgenommene Trennung wichtig und hilfreich für den Forschungs- und Analyseprozess.

¹²³ In mehrmaligen Durchgängen wurden die Bilder deshalb gruppiert, um zu einer Grundlage für die Einzelfalluntersuchungen und komparativen Analysen zu gelangen. Auf diese Weise entstand die nun folgende Zusammenstellung.

¹²⁴ Zunächst erhielten die vorab erstellten Gruppen römische Zahlen. Es erwies sich jedoch im Fortgang der Arbeit als wichtig, diese umzubenennen, um Verwechslungen mit den hernach erstellten Typen zu vermeiden. Hierfür wurden kleine Buchstaben des lateinischen Alphabets verwendet.

¹²⁵ Diese – an dieser Stelle fiktive – Gruppe erstellte ich im Nachgang der Analyse der Licht-Wort-Fälle, da in jenen Fällen Bilder dieser Art vorkamen und zugleich auch in den Tür-Wort-Fällen denkbar gewesen wären. Auf diese Weise wurde eine Symmetrie innerhalb des analytischen Rasters möglich.

- (f) ein Mensch steht neben einer Tür ohne erkennbaren Zusammenhang,
- (g) ein Mensch geht durch eine Tür (die Elemente Tür und Mensch liegen aufeinander) – (mit und) ohne Kontext.
- (h) Hierbei handelte es sich um Bilder, die zwar beide Seiten der Metapher zusammenbringen, jedoch auch auffällig von den anderen abweichen, da sie eine ganz andere formale und inhaltliche Gestaltung haben. Aus diesem Grund habe ich sie zu einer eigenen Gruppe zusammengefasst. Dies sind Bilder, deren Elemente übertragene Bedeutungen darstellen, zum Beispiel „Jesus als Polizist“.

Im nun folgenden Abschnitt wird exemplarisch anhand eines Falles aus jeder dieser Gruppen zum einen die Art der Untersuchung und damit gleichzeitig jede Gruppe vorgestellt. Dabei wird jedoch auch deutlich werden, dass jeder Fall sehr individuell ist und sich daraus wiederum neue Erkenntnisse ableiten lassen. Zudem entstand die Einsicht, dass eine intensive und ausführliche Bildanalyse (wie in II.1.2 und II.2.2 aufgezeigt werden soll) jeweils unabdingbar für alles weitere Untersuchen und Nachdenken war und ist. Dadurch soll transparent werden, wie aus den Erkenntnissen und im Rückgriff auf die Fälle des gesamten Samples Thesen abgeleitet werden können, die zu einer Typenbildung führen sollen.

Die leitende Frage der Untersuchung lautet dabei, inwiefern sich in den Bildern der Schüler Ansätze metaphorischen Verständnisses zeigen. Konkret wird danach gefragt, woran und wie erkennbar wird, dass Kinder mehr als den wörtlichen Gehalt der Ich-bin-Worte erfassen. Es wird danach gefragt, wie ihr Verständnis dieser biblischen Metaphern aussieht.

Aus den obigen Gruppen (hier in Klammern mit Kleinbuchstaben vermerkt) wurden folgende zehn Kinderbilder zur exemplarischen Demonstration von Analyse und Theoriebildung ausgesucht¹²⁶:

¹²⁶ Im Hintergrund der Auswahl standen dabei die Überlegungen, einmal möglichst charakteristische Fälle aus der ersten Gruppenbildung aufzugreifen und darzustellen und zugleich vorausblickend auf die im Anschluss an die Einzelfallanalyse entstandene Typenbildung bereits geeignete Fälle in ihrer Beispielfähigkeit aufzuzeigen.

Zunächst sind das aus Gruppe (b) Schüler 3.2.2 und Schülerin 1.2.4; aus Gruppe (c) Schüler 1.1.9, sodann aus Gruppe (e) der Schüler 1.1.5. Aus Gruppe (g) wurde der Schüler 1.1.4 und aus (d) der Schüler 4.1.5 sowie abschließend aus Gruppe (h) drei Schüler: 1.1.7, 4.2.1 und 4.3.1 ausgewählt. Sodann wurde noch der Schüler 2.2.1, der zwar Gruppe (d) zugeordnet war, doch gleichzeitig auch einen Sonderfall darstellte, hinzugefügt.¹²⁷

1.2 Einzelfallanalysen

Ziel der nun folgenden Darstellung ist aufzuzeigen, wie die Auswertung der Bilder (wie in Kapitel 1.3 beschrieben) vorgenommen wurde. Wichtig ist, dass die gewonnenen Erkenntnisse aus der ersten bzw. den vorangehenden Einzelfallanalysen dabei jeweils in alle weiteren Fallanalysen (komparative Analyse; s.o.) einfließen. Dabei wird das aufeinander aufbauende und zirkulär verschränkte Arbeiten, das die komparative Analyse erfordert, verdeutlicht.¹²⁸

Bei der Zusammenstellung des vorliegenden Kapitels erfolgte eine zweite und dritte Überarbeitung der Fallanalysen: Die Fälle wurden zum einen unter Berücksichtigung späterer Erkenntnisse und Entdeckungen überarbeitet und zum anderen in der hier vorliegenden Reihenfolge aufeinander abgestimmt, da an dieser Stelle eine Auswahl getroffen werden musste, die nicht mehr dem ersten Umfang und der ersten Reihenfolge der Analyse entsprach.

Vorbemerkung zur Kennzeichnung der Fallanalysen

Zur besseren Verständlichkeit der Darstellung nachfolgend noch einige formale Hinweise:

¹²⁷ Die Auswahl der Fälle für die vorliegende Darstellung wurde im Nachhinein im Anschluss an die erarbeiteten Typen verändert, so dass zugleich je ein Beispiel je Typ aufgezeigt wird.

¹²⁸ In dieser Arbeitsphase – und insbesondere gegen Ende – erkannte ich dabei, dass es sich um einen komplexen Vorgang handelt, der ständig fortschreitet. Erst wenn sehr viele Fäden zu einem vielschichtigen Gewebe verknüpft sind, entsteht allmählich ein klares Bild. Aus diesem Grund können jedoch die ursprünglichen, ersten Entdeckungen kaum mehr isoliert dargestellt werden.

Im Zuge der Einzelfallanalyse erhielt jedes Bild eine drei-ziffrige Nummer bestehend aus: *Jahrgangsstufe*, *Nummer der Interviewgruppe* in dieser Klasse und *Position* des Redens im Nachgespräch.

Der erste nun folgende Schüler hat beispielsweise die Nummerierung: 3.2.2. Das bedeutet, dass er Schüler der dritten Klasse ist. Er nahm am zweiten Gruppengespräch der Klasse teil und war in diesem Nachgespräch als zweiter an der Reihe, sein Bild vorzustellen und seine Gedanken zu äußern.

Zu Beginn einer jeden Fallanalyse erhält ein Fall darüber hinaus weitere Angaben.

Bsp.: FALL TÜR 1: 3. KL, 2. GR, 2 (3.2.2), MÄNNLICH, 9 JAHRE, 2. AUSWERTUNG

Sie besteht aus dem Begriff „Fall Tür“ für Tür-Wort-Fall und einer *Nummer* in der Reihenfolge, wie die Fälle in diesem Kapitel vorgelegt werden.

Sodann werden die im Vorherigen erläuterte *Schülernummer* (s.o.) sowie das *Geschlecht* und das *Alter* angegeben.

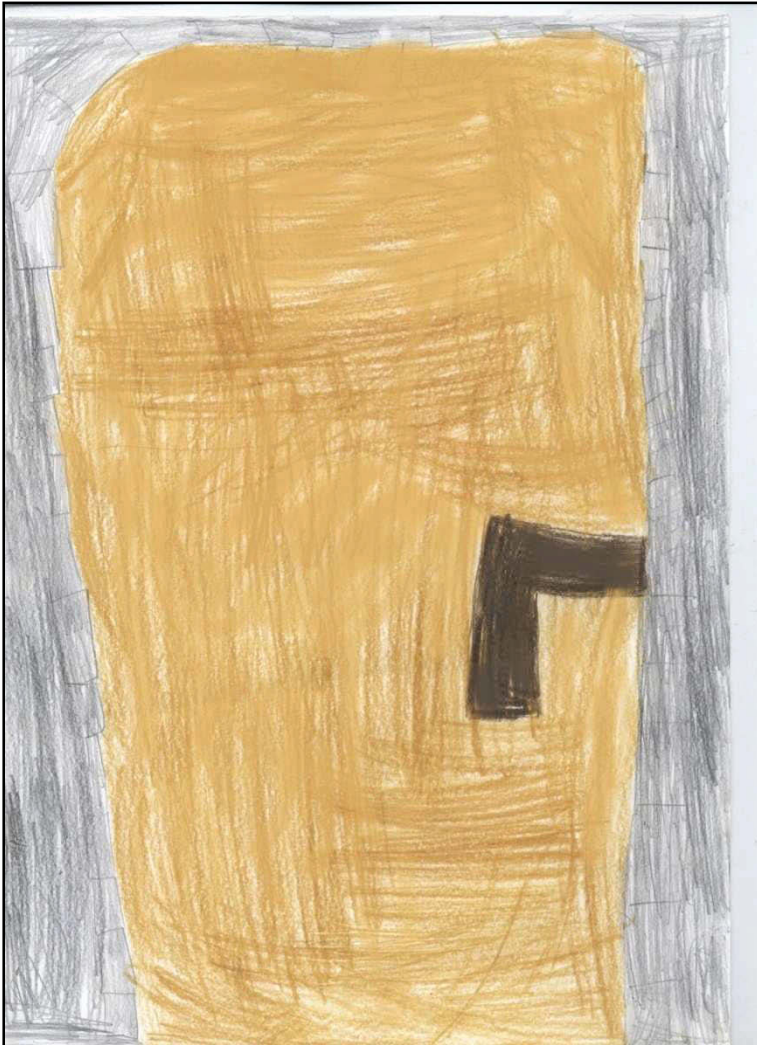
Abschließend wird vermerkt, an welcher Stelle dieser Fall ursprünglich ausgewertet wurde. Das ist wichtig, da die Reihenfolge der Auswertung für die Fallanalysen eine bedeutende Rolle spielte, da die Erkenntnisse aus dem Vorangehenden in die nachfolgenden Analysen einfließen.

Im folgenden Fall wurde das Bild an zweiter Stelle der Tür-Wort-Fälle ohne Textelemente ausgewertet. Zu beachten ist, dass mit zunehmender Auswertungszahl die Analyse komplexer wurde, weil mehr Daten und Erkenntnisse aus anderen Bildern vorlagen und in die Analyse einfließen konnten.

Wichtiger Hinweis:

Weitere Bilder, die hier nicht ausführlich dargestellt bzw. abgebildet werden können, jedoch in der Analyse und Argumentation der Arbeit eine wichtige Rolle spielen und im Text deshalb erwähnt werden, sind im Bildverzeichnis (vgl. Anlage, S. 319ff.) am Ende der Arbeit angefügt.

FALL TÜR 1: 3. KL, 2. GR, 2 (3.2.2), MÄNNLICH, 9 JAHRE, 2. AUSWERTUNG¹²⁹



¹²⁹ An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass dieses Bild aus Gründen der Anonymisierung im oberen Bereich bearbeitet wurde, da der Schüler seinen Namen auf die Türe geschrieben hatte. Mit Hilfe eines Grafikprogrammes wurde am oberen Türrand mit brauner Farbe das mit Bleistift Geschriebene vorsichtig überdeckt.

Erster Eindruck

Eine sehr große, freundliche Tür; eine kräftige, das ganze Blatt ausfüllende Zeichnung.

Entstehungsprozess und Malimpuls

Der Schüler 3.2.2 nimmt an der zweiten Gesprächsrunde teil. Das flächige Ausmalen des Bildes hat Zeit in Anspruch genommen.

Bildbeschreibung

Im Zentrum des Bildes, und dieses beinahe vollständig ausfüllend, befindet sich als einziges Element ein hellbraun-ockerfarbenes ‚Rechteck‘, das oben an den Ecken abgerundet ist (Tür). In der Mitte am rechten Rand des Vierecks ist ein großes, massives, rechtwinkliges, schwarzes Zeichen zu sehen. Es handelt sich um einen Türgriff. Das abgerundete Tür-Rechteck ist größtenteils mit großen senkrechten Stiftspuren ausgemalt. Im oberen Teil sowie rechts unterhalb des Türgriffes und am unteren Bildrand sieht man waagrecht verlaufende Schraffierungen.

Umgeben ist die Tür von einem Rahmen aus unterschiedlich großen Rechtecken, die mit Bleistift gemalt sind. Es handelt sich um einen Türrahmen, der aus Steinen gebaut zu sein scheint. Die Tür ist geschlossen. Die verbleibende Bildfläche ist mit schwarzem Buntstift ausgemalt. Es könnte sich um eine Mauer handeln.

Der Schüler malt eine hellbraune Tür in die Mitte des Bildes mit einem Rahmen und einem großen, braunen Türgriff sowie einer sie einrahmenden, schwarz-grauen Wand. Es befinden sich keine Figuren auf dem Bild.

Mündliche Beiträge des Schülers¹³⁰

Bildkommentar:

¹³⁰ Im Folgenden werden im Abschnitt „Mündliche Beiträge des Schülers“ zunächst die in der Bildervorstellung dargebotenen Kommentare der Schüler („Bildkommentar“) und sodann die im weiteren Nachgespräch vorliegenden Äußerungen („Im Nachgespräch“) aufgeführt. Abschließend werden diese in der formulierenden Interpretation untersucht. Mit „Schüler x.x.x“ (dreistellige Nummerierung) bzw. mit „Int.“ (Interviewerin) werden dabei die Sprecher abgekürzt.

Schüler 3.2.2: „Bei mir kann man durch die Tür gehen. Hier hab ich die Tür gemalt.“

Im Nachgespräch:

Int.: „Schaut doch mal gegenseitig eure Bilder an. Fällt euch vielleicht noch etwas ein, von dem, was Jesus über sich selber gesagt hat, und zu den Bildern.“

Schüler 3.2.1: „Vielleicht, dass alle zu ihm kommen soll'n, und damit er den Leuten hilft.“

Schüler 3.2.2: „Dass man durch die Tür geht, wenn man zu Jesus will?“

Formulierende Interpretation:

Der Schüler erzählt, dass man bei ihm durch die Tür gehen könne, dass er die Tür (darauf zeigend) gemalt habe. Im Nachgespräch und nach der expliziten Aufforderung, eine Beziehung zu Jesus herzustellen, fragt er bzw. sagt zögernd, dass man, wenn man zu Jesus wolle, durch die Tür gehen müsse.

Gesamtgestalt des Falles

Der Bildkontext zeigt eine Tür, die, in einen massiven Steinrahmen eingepasst, sich in einer dunklen Wand befindet. Es scheint sich um einen Ausschnitt zu handeln, etwa von einem Haus, einer Burg oder einer Stadtmauer.

Einmal fällt auf, dass der Drittklässler allein eine Tür malt und keinen Bezug zum Sprecher dieser Worte – wie es die allermeisten anderen Schüler tun – oder zu einem Menschen allgemein herstellt. Zum anderen ergibt sich in der Analyse des Nachgesprächs die Frage, inwiefern der Schüler über die Metapher irritiert ist und wie er diese Irritation aufzulösen versucht. Ein Hinweis dafür, dass er mit der Aussage Jesu handelnd umzugehen versucht, findet sich im Nachgespräch in seiner Frage.

Ein Anhaltspunkt dafür, dass er die Ebene des rein-wörtlichen Verstehens bereits verlassen hat, ist, dass er nicht auf eine Darstellung Jesu, etwa als Tür, zurückgreift.¹³¹ Insgesamt zeigt sich jedoch, dass

¹³¹ Diese Möglichkeit war im Vorfeld der Überlegungen in Betracht gezogen worden. Demnach wurde überlegt, inwiefern Kinder ihr wort-wörtliches Verständnis auf diese

dieses Phänomen innerhalb der Tür-Wort-Fälle in sehr geringer Zahl und bei den Licht-Wort-Fällen gehäuft auftritt.

Wenngleich nicht alle Elemente des Ich-bin-Wortes im Bild ihren Niederschlag finden, so zeigt die Zusammenschau aus Bild- und Gesprächsanalyse doch, dass er die Kernelemente des Ich-bin-Wortes – Tür, Jesus und Hindurchgehen – erfasst hat. Der Schüler konzentriert sich im Bild gänzlich auf die gegenständliche Seite der Metapher.

Weiterhin ist auffällig, dass eine geschlossene Tür gemalt wird, jedoch davon die Rede ist, dass es eine Tür sei, durch die man hindurchgehen könne und durch die man evtl. zu Jesus komme. Dies ist ein Hinweis dafür, dass sich für den Schüler hinter und in dem Bild mehr Gedanken und Vorstellungen verbergen, als auf den ersten Blick sichtbar wird. Der Aspekt der konkret-gegenständlichen Darstellungsweise der Tür und des In-Beziehung-Setzens zu Jesus erfolgt in diesem Fall, wenn auch nicht widerspruchsfrei.

Im Vergleich mit anderen Schülern lassen sich einige metaphorische Spuren in diesem Bild nachweisen: So ist es zunächst die Größe der Tür, welche Hinweise auf ihre besondere Bedeutung liefert und ausdrückt, dass es sich hierbei nicht um eine alltägliche Tür handeln könnte.

Im Nachgespräch liefert der Schüler darüber hinaus Hinweise, dass er die Metapher nicht ausschließlich literal versteht, sondern die momentane Irritation, die sie bei ihm hervorruft, vorerst rational-logisch durch die Wendung „durch die Tür zu Jesus gehen“ auflöst. Damit löst er die Spannung zwischen Bild und Sache anders, als man es erwartet hätte.

Weise auszudrücken vermögen. Überdies zeigte sich im Laufe der Untersuchung, dass einige andere Fälle eine derartige Deutung plausibel erschienen ließen (z. B. Fall 6). Diese entsprachen nicht dem vorliegenden Fall.

Exkurs: „Unsicherheit in der Äußerung des Schülers“

Eine kritische Anfrage des hier exemplarisch vorliegenden Falles stellt sich an den institutionellen bzw. sozialen Kontext der Erhebung: Inwiefern gibt der Schüler nur einen kleinen Teil seiner Gedanken preis und traut sich nicht, weitere Gedanken zu äußern, um nichts Falsches zu sagen? Es kann darüber spekuliert werden, ob er gegenüber seinen Mitschülern oder der Religionslehrerin mehr verraten hätte, wenn er sich in einem anderen sozialen Kontext, etwa unter Freunden oder innerhalb der Familie, geäußert hätte.

Die festgestellte Unsicherheit im Nachgespräch bei Schüler 3.2.2 könnte im Einzelnen folgende Ursachen haben:

- 1) Ein kognitiver Konflikt bei der Gleichsetzung von Tür und Mensch wird sichtbar.
- 2) Ausreichendes Hintergrundwissen zu Jesus bzw. dem christlichen Glauben fehlt, so dass der Schüler nicht sicher ist, wie er das Ich-bin-Wort deuten soll.
- 3) Es könnte auch ein Hinweis auf den Konflikt „kindlicher Glaube“ auf der einen Seite und das sich zunehmend stärker in sein Weltbild und Bewusstsein drängende rational-realistisch, stark naturwissenschaftlich beeinflusste Denken auf der anderen Seite sein – wofür m. E. sehr viel spricht.
- 4) Außerdem wäre darüber nachzudenken, inwiefern Schwierigkeiten, die eigenen Gedanken zu verbalisieren, hier zu einem Nicht-Äußern beitragen. Dabei handelt es sich um eine wichtige Frage im Zusammenhang der Arbeit mit Kindern dieses Altersspektrums.
- 5) Es scheint sich in jedem Falle zu zeigen, dass der Kontext des Religionsunterrichts die Bearbeitung entscheidend beeinflusst.

FALL TÜR 2: BILD 1. KL, 2. GR, 4 (1.2.4), WEIBLICH, 7 JAHRE, 18.
AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Die Farben rot und braun dominieren das Bild.

Entstehungsprozess und Malimpuls

Die Schülerin malt, in reger Diskussion mit ihrer Nachbarin 1.2.3, an ihrem Bild.

Bildbeschreibung

Das Bild ist am unteren Rand durch einen grünen Streifen begrenzt und in der Ecke oben links ist ein gelbes Kreisstück mit vier Linien zu sehen (Sonne). In der Mitte des Bildes sieht man ein beinahe bis zum oberen Rand reichendes, hausähnliches Gebilde, das die Form einer Kapsel hat. Diese ist mit brauner Rahmung und braunem Dach sowie einer bogenförmigen Tür und drei großen, roten Kreuzen versehen. Die Fläche ist hellbraun eingefärbt.

Auf der rechten Seite ist ein mit rotem Buntstift gezeichnetes Strichmännchen zu sehen. Es steht mit gegrätschten Beinen und nach oben gestreckten Armen auf dem grünen Streifen, so dass die Figur an ein X erinnert. Sie hat einen spitzen Hut auf und ist ohne Gesicht. Der Kopf ist ein roter, unausgemalter Kreis. Daneben steht eine rote Blume mit grünem, langen und dünnen Stiel und einem nicht ausgemalten, länglichen nach rechts oben gerichteten Blatt. Drei dieser Art finden sich auch auf der anderen Seite des Gebäudes. Sie erinnern an Tulpen. Die rote Farbe wurde mit gelben Buntstiften übermalt. In roter Farbe sind die drei Kreuze, das Männchen und die Tulpen gemalt.

Es wird ein Turm oder eine Kirche mit einer Figur daneben dargestellt.

Mündliche Beiträge

Bildkommentar:

Schülerin 1.2.4: „Also ich hab so ein’n Turm mit einer Wiese und Blumen und einer Sonne und einem Mensch gemalt. Und des sieht so aus. Und ich hatte nämlich eine grüne Karte gezogen [...]. Und da stand.“

Schülerin 1.2.4: „Ich bin die Tür, wenn jemand durch mich hineingeht, so wird er errettet werden.“

Im Nachgespräch:

Schülerin 1.2.4: „Und die goldene Seele ist auch, weil ich wollt sagen, was der [Schüler 1.2.8] gesagt hat, weil ich gedacht hab, dass er's nimmer gewusst hat.“

Int.: „Okay, und der andere Spruch war: Ich bin die Tür, wer durch mich hineingeht, wird gerettet werden. Hast du da noch eine Idee?“

Schülerin 1.2.4: „Ich bin die Tür, und ähm das ist eine heilige Tür, das ist, das ist ähm eine besondere Tür. Des ist eine Tür. Die Tür jetzt wo er da durchgegangen ist, ist ne ganz besondere Tür, wenn man da durchgeht, dann ähm kann man nicht mehr... ähm dann kann man ... kann man irgendwie wieder ... ähm... errettet werden. Also wenn einer mal einer mal ein Unglück passiert oder so ... und wenn er dann vielleicht was hat oder so, dann muss er durch die Tür durchgehen und dann kann's sein, dass es ihm wieder gut geht.“

Formulierende Interpretation:

Die Schülerin erklärt zunächst ihr Bild. Sie habe einen Turm, eine Wiese mit Blumen und einen Menschen gemalt. Im Nachgespräch fügt sie hinzu, dass die Tür eine besondere, heilige Qualität habe. Es scheint, als meine sie, dass, wenn jemand durch diese Tür gehe, z. B. weil ein Unglück passiert ist und jemand Schaden erlitten hat, er durch diese Tür gehen müsse, damit es ihm wieder gut gehe.

Gesamtgestalt des Falles

Das Bild fällt zuallererst auf, da es sich in dem, was es abbildet, von allen anderen Bildern des Samples – bis auf Bild 1.2.3 – unterscheidet. Dabei handelt es sich jedoch um das Bild der oben erwähnten Banknachbarin. Die Schülerinnen malen abweichend von allen anderen Kindern ein Haus mit Kreuzsymbol. Es könnte sich um eine Kirche, die Schülerin benennt es als Turm, handeln. Abgeschlossen werden beide Bilder durch den kinderbildtypischen Himmels- und Bodenstreifen. Im Detail lassen sich jedoch Unterschiede feststellen, die wiederum zu tieferen Einsichten über das Bild führen, wie z. B. die Tatsache, dass die Banknachbarin ihr Gebäude mit einem Strahlenkranz versieht, wohingegen das vorliegende Bild nichts dergleichen aufweist, sondern dem Haus bzw. der Tür eine andere Qualität zugewiesen wird.

Weitere wichtige Hinweise liefert zudem auch das Nachgespräch, in welchem die Schülerin nicht nur ihr eigenes Bild beschreibt, sondern beginnt, ihre Gedanken offen zu legen. Von der Bildanalyse abgegrenzt, beschreibt die Schülerin hier, was sie gemalt hat. Sie erzählt von einer heiligen Tür und bezieht dabei das Tür-Motiv nicht auf einen Menschen oder Jesus und scheint sich sodann auf das Hindurchgeh- sowie das Rettungsmotiv zu konzentrieren.

Einerseits ist der Schülerin also die besondere Qualität der Tür wichtig, andererseits scheint sie ebenso an eine Tür im gegenständlichen Sinne zu denken¹³².

Eine Vermutung wäre, dass ihr Denken sowohl von Realismus als auch Fantasie



geprägt ist und hier noch keine Trennung dieser beiden Wirklichkeitszugänge stattgefunden hat.

Drei verschiedene Deutungen dieses Falles möchte ich zusammenfassend vorstellen:

- 1) Die Schülerin erfasst das Ich-bin-Wort nur teilweise und malt eine Tür bzw. eine Kirche. Dies könnte v. a. auch durch den Kontext des Religionsunterrichts bedingt sein. Eine Deutung des Ich-bin-Wortes findet hier nicht statt.¹³³

¹³² An dieser Stelle können zur Erklärung jene (entwicklungspsychologischen) Theorien herangezogen werden, die Kindern eine Weltsicht zuerkennen, welche noch nicht klar getrennte Bereiche von Realität/Realismus und Fantasie aufweist. Ohne dies zu leugnen, stellt sich die Frage, inwiefern hier aber damit verbunden von rein-wörtlichem Verstehen gesprochen werden muss. Es ist zu fragen, wie sich hier metaphorische Sichtweisen äußern!

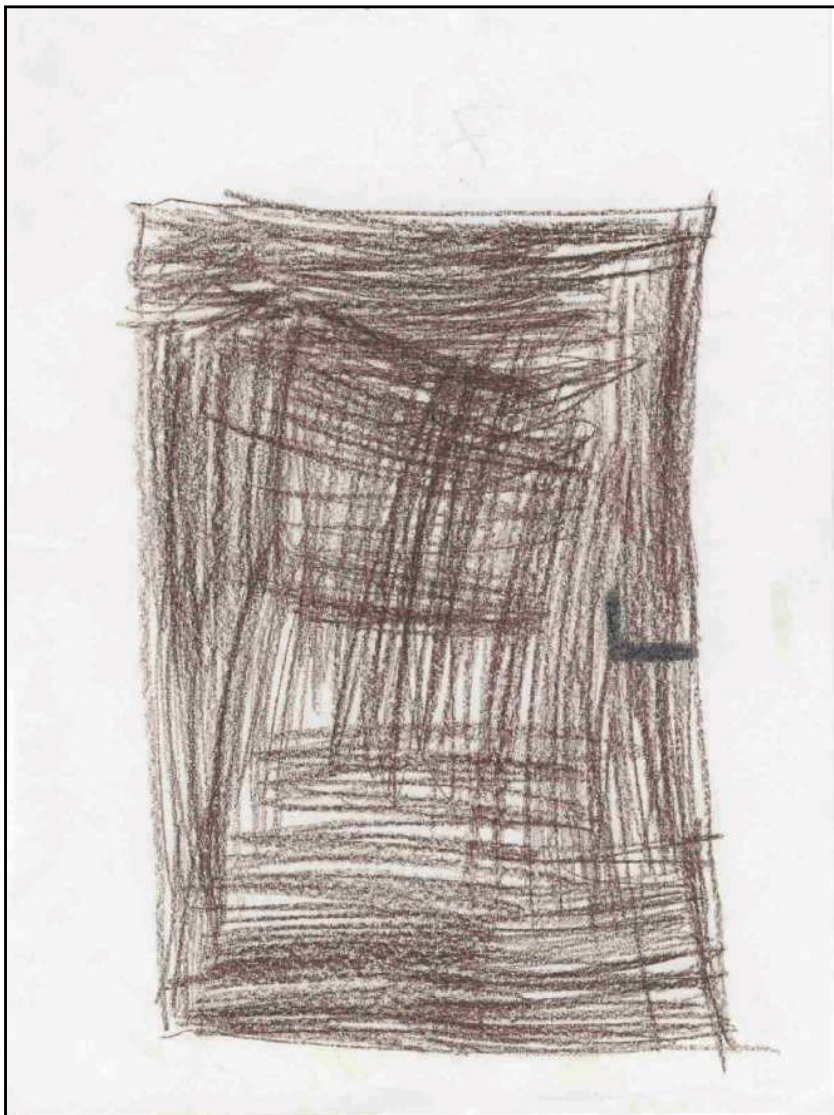
¹³³ Diese erste und die zweite folgende Deutung verorten sich absichtlich sehr stark in einer „Erwachsenenperspektive“. Damit soll gezeigt werden, dass diese nicht vollkommen außerhalb des Blicks dieser Arbeit liegt, sondern als eine mögliche Deutung aufgeführt werden kann.

- 2) Sie malt den Kontext, in dem dieses Wort gesprochen werden könnte, nämlich dass Jesus es in der „Kirche“ verkündigte oder dass es allgemein im Gottesdienst gelesen werden könnte – so dass die Deutung des Ich-bin-Wortes gar nicht im Bild dargestellt wird, sondern vielmehr der ‚Sitz im Leben‘. Dies ist einerseits fragwürdig, da die Schülerin nichts davon im Nachgespräch verlauten lässt. Allerdings wäre dies, verglichen mit anderen (Erstklass-)Fällen, nicht unbedingt ungewöhnlich, da es sich bei der Situation des Malens und der des Nachgesprächs um zwei getrennte Kontexte handelt, in denen sie unterschiedlich – teils sogar widersprüchlich – argumentieren.
- 3) Folglich wäre drittens denkbar, dass für die Schülerin eine rein wort-wörtliche Übertragung des Bildwortes keinen Sinn macht. Sie hält jedoch an der Darstellung einer Tür fest, die sich – für das Mädchen logischerweise – in einem Haus befinden muss. Daneben malt sie ein Männchen, das vielleicht – dem Bibelwort folgend – in die Tür hineingehen könnte. Bezieht man ihre Kommentare des Nachgesprächs mit ein, würde die Tür jene sein, die Hilfe suchenden Menschen Rettung und eben Hilfe verspricht. Sodann würde die Schülerin das Ich-bin-Wort lebensweltlich, in gewissem Sinne auch narrativ verorten.

Wichtiger Hinweisgeber erscheint in diesem Zusammenhang auch die auffällige Verwendung der roten Farbe, die einen inneren Zusammenhang zwischen dem Männchen und den Kreuzen herstellt.

Fazit: Einerseits stellt die Schülerin eine Deutung, die nahe an der Bildseite der Metapher liegt, dar. Andererseits verweisen die besondere Gestalt der Tür, ihre Mittelpunktstellung im Bild, das Nebeneinander mit dem abgebildeten Männchen, die besondere farbliche Gestaltung sowie die narrative Deutung im Nachgespräch über ein rein-wörtliches Verstehen hinaus. Wichtig erscheint auch, dass die Schülerin über das Ich-bin-Wort nicht irritiert zu sein scheint. Das Neben- oder Miteinander von Realismus und Fantasie würde sich demnach – wie auch in anderen Fällen der ersten Jahrgangsstufe – bestätigen.

FALL TÜR 3: BILD 1. KL, 1. GR, 9 (1.1.9), MÄNNLICH, 7 JAHRE, 1.
AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Eine große Holztür an einem unbekannten Ort!

Entstehungsprozess und Malimpuls: Der Schüler ist schnell fertig und nimmt an der ersten Gesprächsrunde teil.

Bildbeschreibung

In der Mitte sieht man das einzige Bildelement: ein mit braunem Buntstift gemaltes Rechteck (Tür), das mehr als drei Viertel des Blattes ausfüllt. Die Fläche ist kräftig mit dunkelbrauner Farbe gefüllt. Die Stiftspur zeigt, dass sowohl waagrecht als auch senkrecht und leicht schräg bzw. in Rechts-Links-Spuren das Feld – über die Begrenzungslinien jedoch nur minimal hinaus – gemalt wurde. Auf der rechten Seite in der Mitte der Fläche befindet sich ein liegendes, spiegelverkehrtes „L“ (der Türgriff).

Es gibt keine weiteren Gestaltungselemente: die Türe wird „kontextlos“ dargestellt und steht frei im Bild.

Mündliche Beiträge

Bildkommentar: Schüler 1.1.9: „Ich hab ’ne Tür gemalt – einfach.“

Formulierende Interpretation:

Der Schüler sagt, dass er einfach eine Tür gemalt habe. Dies ist im Kontext des Gruppengesprächs zur Bildbeschreibung des Schülers 1.1.5, der unmittelbar vor ihm an der Reihe ist und eine Tür und einen Menschen gemalt hat, zu verstehen.

Das Gesprächsprotokoll zeigt, dass der Schüler am Nachgespräch beteiligt ist und auch anderen Kindern Rückmeldung gibt. Es gibt außer seinem beschreibend-vorstellenden Satz aber im Datenmaterial keinerlei Hinweise auf seine Interpretation des Ich-bin-Wortes bzw. die Umsetzung im Bild.

Gesamtgestalt des Falles

Das Bild fokussiert das Tür-Motiv des Ich-bin-Wortes, wobei der Junge auffallenderweise tatsächlich nur eine Tür malt – ohne Türrahmen oder anderen Kontext. Es handelt sich um ein Tür-Schema ohne

offensichtlichen Anklang an die Verbindung zum Ich-bin-Wort und seinem Sprecher oder anderen Menschen wie in anderen Fällen (z. B. im Bild von Fall Tür 8 oder im Kommentar von Fall Tür 1). Es zeigt sich, dass keine weiteren Motive thematisiert werden, wie es in anderen Fällen erfolgt, die z. B. das Durchgangs- oder das Eintritts-Motiv aufgreifen.

Seine Beschreibung im Nachgespräch bleibt rein auf der deskriptiven Ebene, was insgesamt in dieser Gruppe (1. Jahrgangsstufe) bei allen Kindern auffällt. Auch der Versuch, im letzten Teil der Nachbesprechung weitere Erkenntnisse oder Hinweise über die Metaphern-Deutung der Erstklässler zu erfahren, lockt keine weiteren Interpretationen oder Begründungen (Aussagen, Erzählungen) hervor. Wie er das Ich-bin-Wort deutet, kann man anhand seiner sprachlichen Äußerungen somit nicht erkennen, allerdings ist er in der Lage, auf der deskriptiven Ebene zu handeln. Ein verbal-explicit In-Beziehung-Setzen des gemalten Bildes und eigener Gedanken zum Ich-bin-Wort findet zwar nicht statt, jedoch bezieht sich der Schüler im Vollzug des Bildermalens affirmativ auf die Metapher.

Verglichen mit anderen Bildern fällt weiterhin auf, dass die Tür sehr groß gemalt wurde.¹³⁴ Für den Schüler steht die Tür im Zentrum. Die bildlich gestalterische Artikulationsebene zeigt so zum einen, dass der Fokus der Ich-bin-Wort-Rezeption auf der Bildebene der Tür liegt. Zum anderen wird ein weiterer Aspekt, z. B. im Vergleich mit Fall Tür 1, deutlich: Der Schüler zeichnet keinen Kontext der Tür. Man kann weder einen Tür-Rahmen oder die Umgebung der Tür (Mauer, Haus, etc.) erkennen, noch gibt er dem Bild einen Himmels- bzw. Boden-Streifen – dies ist ungewöhnlich.

Gerade deshalb ist *auf dieser Ebene* auf eine komplexere Deutung zu schließen, weil zunächst z. B. im Bild von Tür 1 oder einem anderen Kind, das beispielsweise schlicht ein Haus mit Tür gemalt hat¹³⁵.

¹³⁴ Folgt man der Literatur über die Entwicklung von Kinderzeichnungen, kann man davon ausgehen, dass v. a. jüngere Kinder die wichtigen Dinge oder Sachverhalte besonders groß darstellen. (Vgl. Heimbrock 2000; Schuster 1993; Kunst + Unterricht. Sonderband 2003)

¹³⁵ Zu bedenken ist, was sich in diesen Fällen wiederum entdecken lässt, dass sich auf unterschiedlichen Ebenen Hinweise auf einen möglichen metaphorischen Gehalt eines

Im Vergleich mit den Licht-Wort-Bildern scheint sich diese Zeichnung auf einem anderen Niveau zu befinden als jene, die ebenfalls auf *der rein lebensweltlich-gegenständlichen Ebene* verbleiben (z. B. Schülerin Fall Licht 1 oder Schülerin 1.1.2¹³⁶) und die vorfindliche Wirklichkeit zunächst nicht zu durchbrechen scheinen.

Im Akt des Malens vollzieht der Schüler folglich metaphorisches Verstehen. Hinweise dafür sind:

- 1) Die ungewöhnliche Art der Darstellung der Tür, da Türrahmen und die Umgebung (Haus, Mauer) fehlen,
- 2) die Größe der Darstellung, welche die Bedeutsamkeit der Türe und deren Gehalt betont
- 3) sowie der fehlende gegenständliche Bezug zu Jesus.

Es lassen sich somit auf unterschiedlichen Ebenen Hinweise finden, die auf einen metaphorischen Gehalt des Bildes schließen lassen.

Bildes aufspüren lassen. Diese weisen also in anderer Hinsicht *metaphorischen* Charakter auf.

¹³⁶ Vgl. S. 119 bzw. S. 121; mithilfe des Bilderverzeichnisses am Ende der Arbeit lassen sich erwähnte Bilder einsehen bzw. Verweise auf ihren Ort in der Arbeit finden.

FALL TÜR 4: BILD 1. KL, 1. GR, 5 (1.1.5), MÄNNLICH, 7 JAHRE, 11.
AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Ein Mensch steht mit geöffneten Armen neben einer Tür im Zentrum des Bildes.

Entstehungsprozess und Malimpuls

Keine Angaben.

Bildbeschreibung

In der Mitte des querformatigen Bildes sieht man ein mit braunem Buntstift ausgeмальtes, etwas schiefes Rechteck (Tür), das beinahe die Höhe des ganzen Blattes ausfüllt. Es liegt über der Grundlinie. In der linken Mitte ist ein rotes Oval zu sehen. Dies stellt den Türgriff dar. Rechts neben der Tür ist eine Figur mit grünem T-Shirt und roter Hose zu sehen. Dessen Körperumrisse sind unter der Kleidung zu sehen (Röntgenblick-Bild). Die Füße sind braun gemalt und ebenso wie die Arme und Hände recht groß geraten. Diese stehen senkrecht von den Schultern ab. Das Gesicht ist oval und oben gerade, aber unausgemalt. Dies sticht besonders hervor, da alle anderen Elemente ausgeмalt sind. Das Gesicht ist mit roten Strichen versehen, die Mund, Nase und Augen darstellen. Darüber liegen hellbraune, senkrecht nach oben stehende Haare. Die Gestalt steht nicht auf einer Linie mit der Tür, und keines befindet sich auf der Grundlinie. Der Schüler malt also – zusammengefasst – eine Gestalt mit offenen Armen und freundlichem Gesicht, die neben einer Tür steht. Das weitere Umfeld der Tür wird nicht erkennbar.

Mündlicher Beitrag

Schüler 1.1.5: „Ich hab an Mensch und der rumpelt fast an die Tür.“

Formulierende Interpretation:

Der Schüler sagt, dass er einen Menschen, der beinahe an die Tür stößt, gemalt habe.

[Ein Beitrag des Schülers im weiteren Verlauf des Gesprächs ist nicht vorhanden.]

Gesamtgestalt des Falles

Der Schüler malt einen Menschen und eine freistehende Tür¹³⁷ und erzählt, dass es hier beinahe zu einem Zusammenstoß kommt. Dies lässt vermuten, dass sich der Junge eine Geschichte dazu denkt. Diese Idee scheint überdies mit dem Ich-bin-Wort zunächst wenig zu tun zu haben. Doch auch hier sind Mal- und Gesprächssituation nicht nur als kongruent und hilfreich verbunden, sondern auch als zwei unterschiedliche Kontexte zu betrachten.

Ähnlich Fall Tür 1 (1.2.4) erscheinen in diesem Fall zunächst mehrere Deutungen des Bildes möglich:

- 1) Der Schüler befindet sich auf der Ebene wort-wörtlichen Verstehens, da er eben, wie er es selbst sagt, „einfach eine Tür“ und einen Menschen malt, der beim Hindurchgehen an selbige stößt. Folglich hat er die beiden Bereiche aufgegriffen und dargestellt, ohne sie in einer übertragenen Weise in Beziehung zu setzen.
- 2) An dieser Stelle ist jedoch die Differenz zwischen Nachgespräch (anderer Kontext¹³⁸) und Malsituation zu beachten und anzufragen, inwiefern der Schüler hier tatsächlich seine Ich-bin-Wort-Interpretation des Malprozesses liefert – bzw. inwiefern er in der Lage ist, diese bereits sprachlich-reflexiv zu äußern.
- 3) Deshalb erscheint eine zweite Interpretation des Falles aufschlussreicher: Auch in diesem Bild ist wiederum ein erster „metaphorischer“ Gehalt auf der gestalterisch-darstellenden

¹³⁷ In den Einzelfallanalysen wird deutlich, dass die Kinder häufig mit einem oder beiden Bereichen arbeiten, die in der Metapher in eine besondere Spannung gebracht werden. Die Art und Weise des Umgangs mit diesen beiden Bereichen der Metapher erinnern an manchen Stellen an die eines „Bildspenders“ und „empfängers“ (vgl. III.1.2) und werden im Folgenden bei Bedarf verwendet, um mit genau diesen darin liegenden Implikationen zu arbeiten.

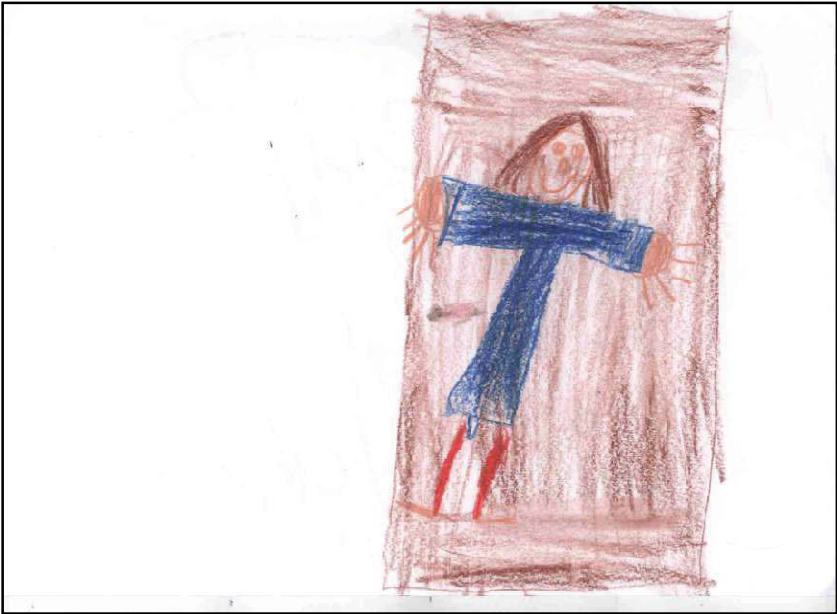
¹³⁸ Zu beachten ist insbesondere in der ersten Klasse, dass die Situation des Nachgesprächs und die des Malens zwei getrennte Kontexte darstellen. Wenngleich das Nachgespräch in vielen Fällen Aufschluss über die Bilder lieferte, so fällt auch auf, dass Erzählungen und Erklärungen, was gerade gemalt wird bzw. was gemalt wurde, v. a. bei jüngeren Schülern erheblich abweichen konnten. Das erscheint wichtig vor dem Hintergrund, dass der Schüler hier evtl. zunächst Jesus mit Tür malte und eine besondere Intention damit verband, im Kontext des Nachgesprächs jedoch umschwenkt hin zu der Erklärung, dass er eben einen Menschen gemalt habe, der an die Tür „rumpelt“.

Ebene zu entdecken. Wichtig hier – so meine ich – ist die klare Differenzierung zwischen dem Gesprochenen und der Bildebene. Die Qualität der zunächst alltäglich erscheinenden, braunen Türe liegt darin, dass die Tür nicht in eine Mauer eingefügt ist. Sie ist freistehend in einem nicht näher definierten Raum dargestellt. Hinzu kommt, dass sie nicht auf der Grundlinie, sondern losgelöst in der Mitte des Blattes „steht“.

Ob es sich um Jesus oder um einen Menschen handelt, kann man nicht explizit erkennen. Für die Annahme sprechen jedoch der Kontext und die Darstellung der Person. Des Weiteren fällt auf, dass weder Boden noch Decke oder Himmel bzw. Sonne gezeichnet sind. Das Bild ist sehr stark und einzig auf diese beiden Bildelemente Tür und Mensch fokussiert und inhäriert einen gewissen abstrakten Gehalt.

Wesentliche Charakteristika dieses Falles sind also der fehlende Kontext des Bildes, das Nebeneinander der beiden Bereiche, die Größe und farbliche Gestaltung der Elemente sowie die freundliche Haltung, die sich in der Person (Mimik und Körperhaltung) ausdrückt. Zu beachten sind die unterschiedlichen Produktionskontexte der sprachlichen und bildlichen Äußerungen.

FALL TÜR 5: BILD 1. KL, 1. GR, 4 (1.1.4), MÄNNLICH, 7 JAHRE, 4.
AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Ein verwischtes, kräftig gemaltes Bild.

Entstehungsprozess und Malimpuls

Zum Entstehungsprozess gibt es keine Angaben.

Mündlicher Beitrag

Die Besonderheit des Falles ist, dass kein Kommentar des Schülers vorhanden ist.¹³⁹

Bildbeschreibung

Zunächst fällt ins Auge, dass die rechte Seite des Bildes durch das braune Rechteck (Tür) fast vollständig ausgefüllt wird, während die linke Bildhälfte leer bleibt. Rechteck und Inhalt sind die einzigen Gestaltungselemente. Die Tür ist mit braunem Buntstift gezeichnet und flächig, waagrecht und senkrecht ausgemalt. In der Tür ist eine Person zu sehen, die dem Betrachter frontal zugewandt ist. Sie ist mit einem blauen, knielangen und langärmeligen Gewand gekleidet. Zwei rote, dünne Striche stellen die Beine dar und man sieht davon im rechten Winkel abstehende, strichförmige und hautfarbene Füße. Die Hände sind als Halbkugeln mit je fünf langen, dünnen Strichen versehen. Die Person steht schräg in der Türe und ihre Füße berühren nicht – wie die Tür selbst – die Grundlinie, sie scheint vielmehr in der Luft zu schweben. Der Kopf sitzt direkt auf dem blauen Kleid, ist oval und hautfarben (wie auch Mund, Augen und Nase, welche als Kreise ausgemalt sind) gestaltet. Der Mund ist u-förmig nach oben gebogen und die braunen Haare säumen als schräge Striche rechts und links den Kopf der Gestalt, mit Scheitel in der Mitte. Die Tür ist freistehend ohne Anbindung an ein Haus oder etwas Ähnliches, nicht einmal ein Rahmen ist zu erkennen. Des Weiteren fällt auf, dass die Tür geschlossen ist. Man sieht den Türgriff auf der linken Seite, so dass die Figur vor der Tür steht und nicht im Rahmen einer geöffneten Tür. Der Schüler malt eine Figur, die mit geöffneten Armen in oder vor einer Tür steht.

¹³⁹ Da der Fall jedoch auffallend Besonderes zeigt, soll er an dieser Stelle trotzdem Verwendung finden.

Gesamtgestalt des Falles

Die Analyse des Falles gestaltet sich insofern schwierig, als kein Kommentar des Schülers im Nachgespräch aufgezeichnet wurde, der Schüler also unbemerkt nicht zu Wort kam. Wie im Vorhergehenden möchte ich auch hier zunächst zwei Deutungsansätze aufzeigen:

- 1) Es handelt sich um eine freundlich lächelnde Figur, die den Betrachter empfängt, ihn willkommen heißt und in der Tür auf ihn wartet (Jesus). Dies wäre durch das Lächeln und die offenen Arme angedeutet. Jedoch bleibt die Frage offen, ob die Person *vor* der Tür steht oder *in* der Tür und was dies bedeutet. Schüler 1.1.4 versteht demnach das Ich-bin-Wort so, dass Jesus, der sagt, dass er die Tür sei, in einer solchen quasi als freundlicher Wächter warten würde, um Menschen durchgehen zu lassen bzw. sie willkommen zu heißen.¹⁴⁰
- 2) Offen bleibt dabei die Frage nach der Qualität der Türe. Handelt es sich um eine Tür zum Himmel oder zu einem Haus, wie andere Fälle es zeigen? Dies ist durch den fehlenden Kontext nicht klar und weist gleichzeitig auf eine metaphorische Dimension hin, wie z. B. in Fall Tür 3 oder bei Schüler 3.1.4.¹⁴¹

Tür und Person fallen „ineinander“: die Figur selbst wird nicht als Tür gezeichnet, jedoch ganz stark mit ihr in einen Zusammenhang gebracht, mit ihr identifiziert. Beide Elemente stehen somit im Zentrum des Bildes. Die Identifikation geschieht dadurch, dass die Gestalt in der Tür selbst aufgeht. Man könnte es durch das Bild des Aufeinanderlegens zweier Folien beschreiben. Die Figur steht nicht wirklich räumlich vor ihr, sonst müssten die Person und die Tür auf der Grundlinie („auf dem Boden“) stehen. Tür und Jesus fallen wie auf der sprachlichen Ebene der Metapher zusammen, oder deutlicher ausgedrückt: ineinander. Die Gestalt erwartet freundlich lächelnd und mit offenen Armen andere Menschen. Hierin

¹⁴⁰ Zunächst lautete an dieser Stelle der nächste Satz so: „Die Tür könnte somit symbolisch für Rettung stehen.“ Aufgrund späterer Überlegungen gelangte ich jedoch zu der Einsicht, dass der Rettungsaspekt hier nicht explizit enthalten ist.

¹⁴¹ An dieser Stelle möchte ich noch einmal darauf verweisen, dass Bilder, die erwähnt, aber nicht abgebildet werden, im Bildverzeichnis zu finden sind.

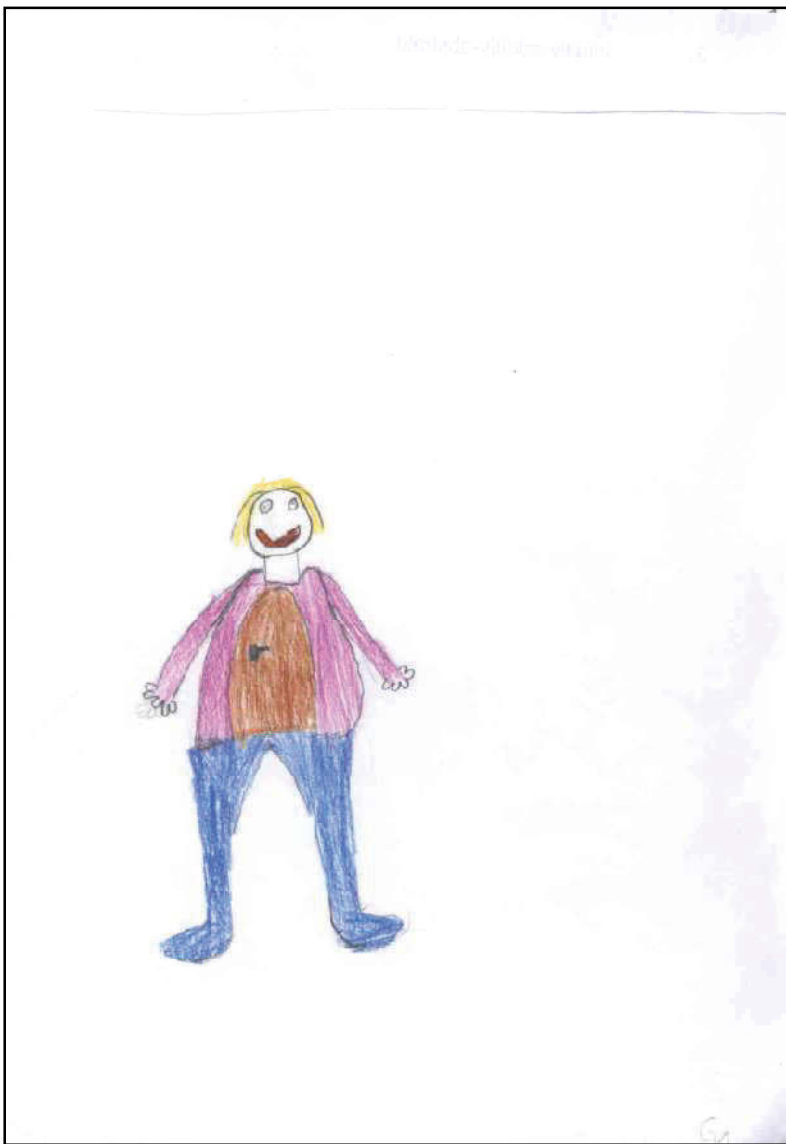
zeigt sich in besonderer Weise auch der Aspekt der Einladung und des Willkommenseins.

In der gestalterischen Darstellung zeigt sich folglich, wenngleich der Schüler es sprachlich reflexiv in der Situation des Nachgesprächs nicht äußert, dass er im Malprozess intuitiv die Metaphorik des Ich-bin-Wortes aufgreift. Dies geschieht dadurch, dass in der Kinderzeichnung die beiden Bildpole des Ich-bin-Wortes *Tür* und *Jesus* wie zwei Folien aufeinandergelegt werden, so dass sie in der Gestaltung ineinander fallen und dadurch die metaphorische Bedeutung des Ich-bin-Wortes darstellen. Die Offenheit und Freundlichkeit Jesu sowie die ‚Kontextlosigkeit‘ des Bildes unterstreichen die metaphorische Dimension.

Exkurs: Das Zeichnen geöffneter Arme in Kinderbildern

Eine Auffälligkeit stellen in vielen Kinderbildern geöffnete, also ausgebreitete Arme der Figuren dar. So stelle ich mir die Frage, inwiefern diese in die Interpretation mit einzubeziehen sind. Dagegen spricht, dass sie einerseits Teil kindlicher Fähigkeit eines bestimmten Malschemas eines Menschen in einer bestimmten Phase sein können (vgl. andere Kinderzeichnungen). Andererseits meine ich nach der Analyse aller Kinderbilder, dass darin zugleich die bewusste bzw. unbewusst-intuitive Absicht stehen könnte, die Figur so gemalt zu haben und damit eine besondere Bedeutung auszudrücken. Wenngleich gerade in diesem Kontext das Letztgenannte als sinnvoll erscheint und ich damit argumentieren möchte, so will ich doch darauf hinweisen, dass meine Untersuchung an dieser Stelle keinen letztgültigen Beweis dafür erbringen kann.

FALL TÜR 6: BILD 4. KL, 1. GR, 5 (4.1.5), MÄNNLICH, 10 JAHRE, 8.
AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Ein Tor im Bauch eines Menschen!?

Entstehungsprozess und Malimpuls

Keine Angaben.

Bildbeschreibung

In der unteren linken Bildhälfte ist eine Figur zu sehen. Sie ist mit blauer Hose, die einer Strampelhose ähnelt, da sie auch die Füße (nach außen gestellt) umschließt, bekleidet. Darüber trägt sie eine lilafarbene Jacke. Die Hände mit fünf Fingern sind nicht eigens eingefärbt. In der Mitte des Bauches befindet sich eine braune, oben abgerundete, tor-ähnliche Tür mit einem Türgriff in der linken Hälfte. Verbunden ist der Körper durch einen dicken, farblosen Hals mit einem rundlichen Kopf. Der Mund ist breit, nach oben gebogen und rot. Die Figur hat keine Nase. Die Augen sind durch zwei Kreise oben mit punktförmigen Pupillen versehen. Rechts und links stehen antennenartig, nach unten gebogen einige Striche ab, die durch gelbe Farbe unterlegt sind – die Haare. Das restliche Blatt ist weiß.

Der Schüler malt eine freundliche Gestalt. Es scheint Jesus zu sein – mit einer Tür im Bauch. Die Tür ist geschlossen und Personen, welche durch sie hindurchgehen könnten, sind nicht zu sehen.¹⁴² Die Qualität der Türe ist braun, tor-ähnlich und auffällig durch ihren Kontext.

Mündlicher Beitrag

Bildkommentar:

Schüler 4.1.5: „Also ich hab des Gedicht genommen, ich bin die Tür, wenn jemand durch mich hineingeht, so wird er errettet werden. Also ich hab den Jesus gemalt und im Jesus seinem Bauch drinnen eine Tür. Dass er dann im Bauch, also wenn er im Bauch ist, kann er irgendwie vielleicht sagen, ...“

¹⁴² Dies ist eine „Negativanzeige“, die sich aus dem Vergleich mit anderen Fällen ergab und als relevant herausgehoben wurde.

Im Nachgespräch:

Schüler 4.1.5: „Also ich glaub, dass wenn man ihm folgt, dass also wie die Jünger, dann wird's denen guter gehen.“

Kind: „Guter?“

Schüler 4.1.5: „Ja besser. Und wenn man also wie wenn man ihm net folgt, dann wird's ihnen schlecht ergehen. Z. B. wie der, der entschieden hat, dass der Jesus ans Kreuz genagelt hat, ich glaub net, dass der danach noch a besonders schönes Leben hatte.“

Formulierende Interpretation:

Der Schüler liest den Bibelvers vor und erklärt dazu, dass er Jesus gemalt habe und eine Tür in seinem Bauch.¹⁴³

Im weiteren Gesprächsverlauf äußert der Schüler, dass er glaube, dass wenn man Jesus folge wie die Jünger, es einem dann besser gehen werde. Wenn man ihm nicht nachfolge, werde es einem schlecht ergehen. Illustrierend fügt er hinzu, dass derjenige, der entschied, dass Jesus gekreuzigt werden soll, sicher auch kein besonders schönes Leben mehr hatte.

Gesamtgestalt des Falles

Auch in diesem Fall lässt sich zunächst schwerlich der metaphorische Gehalt der zeichnerischen Darstellung herausarbeiten, da der Schüler sich streng an die Vorlage des Ich-bin-Wortes zu halten scheint und die Elemente des Ich-bin-Wortes gleichsam paraphrasiert. In diesem Sinne scheint die Darstellung wörtlich das Ich-bin-Wort aufzugreifen. Jesus sagt von sich, dass er die Tür sei. Also malt der Schüler eine Figur mit Tür im Bauch.

Die Aufgabenstellung und der schulische Kontext tragen vielleicht dazu bei, dass der Schüler sich streng an die Vorlage zu halten versucht.¹⁴⁴

Die Bildanalyse zeigt jedoch, dass sich auf gestalterischer Ebene ein Hinweis andeutet, der über das allein literale Verstehen hinausweist. Die Figur befindet sich in einer gänzlich weißen Umgebung, d. h. durch

¹⁴³ Eine weitere Erklärung bleibt aus technisch-akustischen Gründen unverständlich.

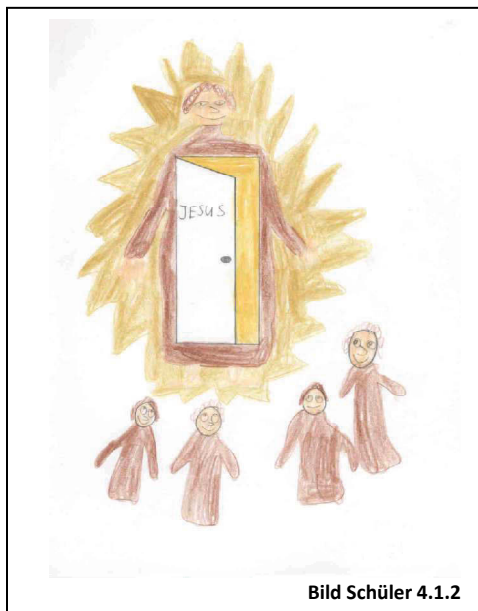
¹⁴⁴ Der Schüler versucht demnach möglichst genau dem Arbeitsauftrag nachzukommen und ist im schulischen Kontext daran gewöhnt, sich möglichst exakt an das Geforderte wort-wörtlich zu halten, ohne erkannte Widersprüchlichkeiten zum Ausdruck zu bringen.

den fehlenden Kontext deutet sich im Bild des Schülers an, dass es sich keineswegs um einen normalen Mensch (mit Tür im Bauch) handelt, wie er in der Realität existieren könnte.

Nachdem der Schüler bei der Bildvorstellung auf der deskriptiven Ebene verbleibt und die wörtliche Deutung seines Bildes vorstellt, zeigt sich im weiteren Fortgang des Gespräches, wie er das Licht-Wort auf verbal-reflexiver Ebene deutet: Er greift das Nachfolgemotiv auf und deutet Licht und Leben im Sinne von Wohlergehen und Glückliche-Sein. Seine Argumentation ist hier stark binär geprägt: Nachfolge – gutes Leben versus Nachfolge verweigern – schlechtes Ergehen.

Im Vergleich mit allen anderen Tür-Wort-Fällen wird deutlich, dass in keinem der Fälle ein Kind eine Person mit Tür im Bauch malt. Jesus selbst als Person und in Türform dargestellt kommt nur in wenigen anderen Fällen vor (Fall Tür 10, 2.1.5, 4.1.2).

In dreierlei Weise lässt sich die Besonderheit des Bildes charakterisieren: durch die Kombination der Elemente Mensch und Tür, durch den fehlenden Kontext und durch die offene, freundliche Haltung Jesu.



Exkurs: Darstellungsweisen älterer (insbesondere männlicher) Schüler

In höheren Klassen ergeben sich einige Schwierigkeiten in Bezug auf die Darstellung der Ich-bin-Worte in bildlich-grafischer Form. Folgende Beobachtungen entstanden während der Fallanalysen, wovon ein großer Teil in dem hier vorliegenden Fall sichtbar wurde:

- Das Bestreben zunehmend realistischer Darstellung steht konträr zum bildlichen Ausdruck eines metaphorischen Spruches.
- Der schulische Kontext trainiert Schüler dahingehend, dass sie möglichst exakt Arbeitsaufträge ausführen, und es scheint ihnen schwerer zu fallen, kreativ und offen damit umzugehen.
- Bildnerisches Gestalten scheint bei einigen Höchstleistungen herauszufordern, während ein großer Teil sehr vorsichtig und unsicher ist.
- In zunehmendem Maße scheint es leichter zu sein, die eigene Deutung des Ich-bin-Wortes in Worte zu fassen als auf der bildlichen Ebene darzustellen.
- Wichtig ist jedoch ebenso, dass viele Viertklässler, die das Tür-Wort wählen, keine rein bildlichen Darstellungen liefern, sondern dazu Kommentierungen in Textform als Bildelemente einfügen.

FALL TÜR 7: BILD 1. KL, 1. GR, 7 (1.1.7), MÄNNLICH, 7 JAHRE, 24.
AUSWERTUNG¹⁴⁵



¹⁴⁵ Anmerkung zum Bild: Der Schüler schrieb entgegen der Bitte, seinen Namen auf der Rückseite des Blattes zu notieren, den Namen auf die Vorderseite. Aus Gründen der Pflicht der Anonymisierung wurde deshalb nachträglich dieser Ausschnitt im Bild links oben vor dem Abdruck an dieser Stelle abgedeckt.

Erster Eindruck

Ein erzählendes Bild mit Sprechblase und einer Person an der Schwelle eines orange-farbenen Hauses.

Entstehungsprozess und Malimpuls

Keine Angaben.

Bildbeschreibung

Auf dem Bild ist ein orange-farbenes Haus zu sehen mit einem roten, dreieckigen Dach. Darauf steht ein Schlot, aus dem eine kunstvoll geschwungene Rauchwolke aufsteigt.

Auf der Schwelle der Tür steht eine Frau mit rosa Rock und rotem Pullover. Sie füllt beinahe die gesamte Tür aus. Das Türblatt ist nicht zu sehen. Die Frau hat einen roten Mund, eine Nase und zwei Augen, welche differenziert mit Pupillen dargestellt sind. Sie hat schwarze Schuhe an. In einer Sprechblase links über ihr steht „Gott im Himmel ich brauch deine hilfe“. Um das Haus herum ist keine weitere Umgebung zu sehen. Das Blatt bleibt weiß, weder Himmel- und Bodenstreifen, noch eine Sonne oder anderes wurden gemalt.

Mündliche Beiträge

Bildkommentar:

Schüler 1.1.7: „Ähm, ich hab ähm eine Frau im Haus gemalt und da die sagt, „Gott im Himmel, ich brauche brauch deine Hilfe“ weil irgen weil weil da die ruft grad zu Gott, weil weil sie einen Hund hat und der ist gestorben. Und da steht alles drauf, dass ich sieben Jahre alt bin und alles.“

Im Nachgespräch:

Schüler 1.1.7: „Die Frau, die hab ich halt so gemalt, weil weil der Gott, der der der der Gott der denkt dann „Was will’n die von mir“ und dann ruft er „Was willst du von mir?“ und dann sacht er ‚Mein Hund ist tot.‘ und dann hat er gesagt: ‚Geh durch der Tür, dann passiert ein Wunder.‘ Und dann hat der Hund wieder gelebt.“

Formulierende Interpretation:

Schüler 1.1.7 sagt zunächst, dass er eine Frau gemalt habe und diese gerade nach Gott im Himmel und seiner Hilfe rufe. Sie sagt, dass sie seine Hilfe brauche, da ihr Hund gestorben sei. Der Schüler erklärt,

dass er die Frau so gemalt habe, weil Gott denke, „was will’n die von mir“ und deshalb rufe er zu der Frau: „Was willst du von mir?“. Die Frau antworte, dass ihr Hund gestorben sei und darauf hin sage Gott: „Geh durch die Tür, dann passiert ein Wunder“, und dann habe der Hund tatsächlich wieder gelebt.

Gesamtgestalt des Falles

Der Schüler stellt eine Szene aus der Lebenswelt dar: eine Frau in Not bittet Gott um Hilfe. Der Schüler überträgt das Ich-bin-Wort in eine konkrete Lebenssituation. Er deutet den Gehalt des Ich-bin-Wortes so, dass man Gott in der Not um Hilfe anrufen kann. Darin versinnbildlicht er das Motiv der Hilfe und Rettung.

Im zweiten Kommentar erhält die Frau dann eine Antwort und der Schüler bringt die Tür ins Gespräch. Die Frau soll durch die Tür (ihres Hauses?) gehen, um zu sehen, dass der Hund wieder lebt.

Das Ich-bin-Wort leitet den Schüler an, eine Szene, in der Gott rettet, darzustellen. Die Tür wird in der Situation rein gegenständlich verstanden, wenngleich sich im Inhalt des Bildes der Gehalt des Ich-bin-Wortes widerzuspiegeln scheint. Jesus kommt hier expressis verbis in auffallender Weise nicht vor.

Eventuell könnte man hier die Parallelität von Realismus und Fantasie und darin eine intuitive Deutung des Schülers, die er in eine Geschichte verpackt, erkennen. Durch die Hintertür, ohne das Türmotiv auf Jesus zu übertragen, verbindet er es mit seinem Gottesverständnis und -bild und liefert eine komplexe Deutung. Am Ende bewegt sich der Schüler jedoch wieder einen Schritt zurück, indem er in seiner Erzählung im Nachgespräch der Tür eine rein gegenständliche Funktion – nämlich als Haustür, hinter welcher sich der tote Hund befindet – zuweist.

Das metaphorische Verständnis im Bild drückt sich in der narrativen Struktur des Bildes und der Anwendung auf eine Situation aus der Lebenswelt aus. Auch auf gestalterischer Ebene lassen sich einige Merkmale nachweisen, die für eine metaphorische Dimension des Bildes sprechen, wie z. B. dessen Kontextlosigkeit. Gleichzeitig weist der Schüler der Tür eine gegenständlich wort-wörtliche Rolle innerhalb seiner Interpretation zu.

FALL TÜR 8: BILD 4. KL, 2. GR, 1 (4.2.1), MÄNNLICH, 10 JAHRE, 20.
AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Eine sehr luftig blaue Zeichnung mit orange-gelber Tür und Figur in der Mitte.

Entstehungsprozess und Malimpuls

Der Schüler arbeitet sehr zügig, und obwohl er das „ganze Blatt ausmalt“, ist er einer der ersten, der sein Bild fertig gestellt hat.

Bildbeschreibung

Das mit Buntstiften gemalte Bild ist ganzflächig blau eingefärbt. In der Mitte befindet sich ein gelb-oranges Rechteck – eine nach innen geöffnete Tür mit dem Titel „Gott“. Umgeben ist dieses von einem schiefen Kreis aus gelben und orangen Farbtönen, die wohl nachträglich über den blauen Himmel gemalt wurden und deshalb einen leichten Stich ins Grüne aufweisen. Diese gelb-orange Fläche ist zum einen kreisförmig eingefärbt, zum anderen verlaufen in ihr von der offenen Tür weg abwechselnd gelbe und orange-farbene Striche, einem Strahlenkranz gleich. In dieser leuchtenden Aura der Tür steht eine Person in mittelbrauner Kleidung mit Hose, T-Shirt und Schuhen. Arme und Hände sind nach rechts und links ausgebreitet, der linke Arm angewinkelt, und Hals und Kopf orange-hautfarben gemalt. Es handelt sich um eine freundlich lächelnde Gestalt mit u-förmigem Mund, einer Nase, die einem Angelhaken gleicht und zwei ellipsenförmigen Augen mit einer Punktpupille. Die Haare liegen um das Gesicht kreisförmig herum, sind kinnlang und mit Bleistift gemalt. Um diesen Bildmittelpunkt herum sind auf der blauen Fläche des Bildes unregelmäßig angeordnete, mit Bleistift umrissene wolkenförmige Gebilde zu sehen. Sie sind nicht einzeln, sondern die Fläche ist im Gesamt blau eingefärbt.

Im Zentrum des Himmels-Bildes ist eine geöffnete Tür gezeichnet, hinter der sich ein heller, strahlender Ort zu befinden scheint. Tür und Figur sind in diese leuchtende Aura eingefügt.

Die Figur, die im Himmel steht, weist auf die Türe hin.

Mündlicher Beitrag

Bildkommentar:

Schüler 4.2.1: „Also ich hab hier den Jesus gemalt, mit der offenen Tür, die zu Gott führt, und ich meine, dass man erst durch die Tür gehen kann, wenn man gestorben ist, weil dann ähm geht man in den Übergang zu dem nächsten Leben und dann ist man erst... [unverständlich]... und deswegen, glaub ich, dass er das einfach so gesagt hat, und das ist eben der Übergang außerdem die Tür zu Gott führt.“

Int.: „Wer ist der Mensch?“

Schüler 4.2.1: „Der Jesus. Der führt einen da durch.“

Im Nachgespräch:

4.2.1: „Ich finde die Idee von der [Mitschülerin 4.2.4] auch sehr gut. Wie sie das so gemacht, also weil das Licht der Welt – stimmt schon – auch irgendwie so. Ich finde, dass alle die Bilder hier ergeben irgendwo 'nen Sinn. Weil ähm eigentlich könnte alles stimmen, das mit dem Beschützen stimmt, das was der [4.2.5] mit der Welt gemalt hat stimmt, das von der [4.2.4] stimmt und der [4.2.2] und der [4.2.3] ihr's stimmt und ich hoff', dass meins auch stimmt. Ja und deswegen sind eben alle Bilder sehr gut gelungen.“

Formulierende Interpretation:

Der Schüler 4.2.1 erklärt, dass er Jesus mit der offenen Tür gemalt habe, die zu Gott führe. Er möchte damit ausdrücken, dass man erst wenn man gestorben ist durch die Tür gehen könne, und begründet das damit, weil man dann in den Übergang zum nächsten Leben gehe. Das habe Jesus gemeint, als er sagte, dass er die Tür sei.

Im Nachgespräch äußert sich der Schüler in der Weise, dass er allen Darstellungsmöglichkeiten, die in der Runde vorgestellt worden sind, ihre Berechtigung einräumt, da „eigentlich [...] alles stimmen“ könne. Im Gespräch über die Bedeutung der Ich-bin-Worte und Assoziationen, die diese bei den Schülern auslösen, lässt er den Gedanken einfließen, dass wenn es jemandem nicht gut gehe, weil er z. B. krank ist, er an Gott denken, zu ihm beten, an ihn glauben solle, denn dann gehe es ihm wieder etwas besser und Gott helfe dann auch.

Gesamtgestalt des Falles

Mehrere Fragen stellen sich bei der Untersuchung des Bildes:

Aufgrund des Kontextes des Religionsunterrichts und der Kommentare des Schülers wird deutlich, dass Himmel hier nicht im astronomischen Sinne gemeint ist und verstanden wird, sondern vielmehr Himmel als Ort Gottes gedacht ist. Aus Gründen der Darstellbarkeit wird dann dieses Motiv durch Wolken und die Farbe Blau abgebildet. Ferner ist zu fragen, inwiefern hier diese beiden Vorstellungen des Himmels verschmelzen.

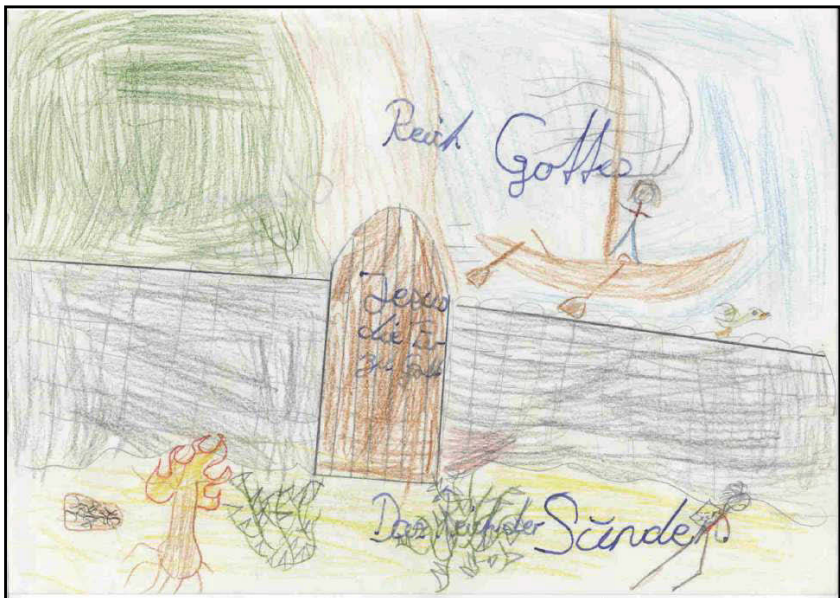
Im Bild drückt sich sodann die Vorstellung aus, dass man nach dem Tod „in den Himmel“ und dort an eine Pforte kommt, deren Zugang Jesus weist. Aus der Körperhaltung – mit verweisender Geste – lässt sich schlussfolgern, dass es sich um Jesus handelt, der in Richtung Tür zeigt. Interessant ist, wie der Schüler die Relation Jesus – Tür auflöst: Nicht er selbst ist eine Tür, sondern er weist auf die Tür zu Gott hin. Die Tür selbst ist ganz von dem hinter ihr liegenden, strahlenden Ort erfasst. Sie leuchtet und hat einen Strahlenkranz. Durch den Ort (Himmel), an dem sie sich befindet, handelt es sich nicht um eine gewöhnliche Tür. Der metaphorische Charakter zeigt sich also erstens in ihrer farblichen Gestaltung, durch die symbolische Verwendung einer Aura und eines Strahlenkranzes und durch den Kontext, in dem sie gemalt wird.

Im Nachgespräch zeigt sich darüber hinaus, dass der Schüler die verschiedenen Deutungen seiner Mitschüler auf einer Meta-Ebene betrachtet und in Verbindung zu dem Ich-bin-Wort setzt. „Beten, an Gott glauben, helfen, heilen, nach dem Tod...“ – all das sind mögliche Deutungen davon.

Fazit:

Jesus drückt mit dem Ich-bin-Wort aus, dass er derjenige ist, der den Weg durch die Tür – zum Übergang in das nächste Leben – und auch zu Gott zeigt. Der Schüler verortet seine Deutung des Ich-bin-Wortes im Kontext von Tod und Sterben. Verschiedene Aspekte weisen auf metaphorische Dimensionen des Bildes und die Deutung des Schülers hin: Die farbliche Gestaltung, insbesondere die des strahlenden Lichts hinter der Tür, aber auch die Charakterisierung der Person Jesu in ihrer freundlich offenen und wegweisenden Haltung.

FALL TÜR 9: BILD 4. KL, 3. GR, 1 (4.3.1), BILD A¹⁴⁶, MÄNNLICH, 10 JAHRE, 25.
AUSWERTUNG



¹⁴⁶ Der Schüler hat ein weiteres Bild (Bild 4.3.1 B) gemalt, in welchem er sich mit dem Licht-Wort auseinandersetzt.

Erster Eindruck

Ein klar in zwei Bereiche aufgeteiltes Bild, aus dem die Begriffe „Reich Gottes“ und „Sünde“ herausstechen!

Entstehungsprozess und Malimpuls

Der Schüler malt sehr lange und wird nicht fertig. Am Ende hat er zwei Bilder – eines zu jedem Ich-bin-Wort gemalt. Bild A stellt er vor. Das andere (Bild B) möchte er unbedingt auch abgeben.

Bildbeschreibung

Das Bild ist durch eine waagrechte, graue Fläche (Mauer) geteilt, die von einer braunen Tür, auf der „Jesus die Tür zu Gott“ steht, durchbrochen ist. Unterhalb sind gelber Boden, Dornen, ein brennendes Stück Holz und ein Strichmännchen erkennbar. Letzteres ist vor lauter Last gebeugt und seine Mundwinkel gehen nach unten. Daneben ist zu lesen: „Das Reich der Sünden“.

Oberhalb der Mauer ist in der Mitte ein Weg, der an die Tür anschließt, zu sehen, links davon eine grüne Fläche und rechts eine blaue, auf der ein Holzsegelschiff mit einem fröhlich schauenden Menschen zu sehen ist sowie ein Vogel, der nach rechts zu fliegen scheint. Mitten in dieser Fläche steht: „Reich Gottes“.

Das Bild weist eine dualistisch angelegte Welt auf: Das Reich der Sünde und das Reich Gottes bzw. Dunkelheit und Helligkeit werden strikt voneinander abgetrennt dargestellt.

Mündlicher Beitrag

Bildkommentar:

Schüler 4.3.1: „Ich hab die Tür. Also ich hab mir's so gedacht, dass da zwei Reiche sind: das Reich der Sünde und noch Reich Gottes und dass da quasi a Trennmauer is und Jesus is die Tür, dass man rüber kann.“

Formulierende Interpretation:

Der Schüler sagt, dass er das Tür-Wort gewählt und sich dazu überlegt habe, dass es zwei Reiche gibt: das Reich der Sünde und das Reich Gottes. Dazwischen gäbe es eine Trennmauer und Jesus sei die Tür dazu, damit man aus dem einen in das andere Reich gelangen könne.

Gesamtgestalt des Falles

Der Schüler teilt die Welt klar in zwei Bereiche ein: auf der einen Seite in den Raum Gottes und auf der anderen in den Raum der Finsternis und der Sünde. Diese beiden Reiche qualifiziert er in kontrastierender Weise: hell – dunkel, fröhlich – traurig, etc. Jesus ist der Zugang, die Tür, um in ersteres zu gelangen und wird als Tür in der Mauer dargestellt. Wie das funktioniert und was das bedeuten soll, führt er nicht weiter aus.

Vor dem Hintergrund, dass er aus einem sehr stark traditionell christlich-geprägten Elternhaus stammt¹⁴⁷, unterstelle ich dem Schüler, dass er die dort vertretene Ansicht in erster Linie reproduziert. Jesus Christus ist der Zugang zu Gott, Heil und Seligkeit. Der Schüler könnte sich die beiden Bereiche einerseits wörtlich, andererseits genauso aber auch übertragen vorstellen. Rettung ist für ihn das Sein bei Gott.

In diesem Fall führt also „Experten“-Wissen dazu, dass er einer bestimmten Traditionslinie entsprechend das Ich-bin-Wort zu deuten vermag. Jesus ist die Tür und der Zugang zu Gott. Einerseits steckt in dieser Idee ein hoher metaphorischer Gehalt, der sich auf die soteriologische Dimension des Ich-bin-Wortes konzentriert, andererseits ist es schwierig aufzuzeigen, was der Junge daran als übertragen oder was er daran als wörtlich-gegenständlich ansieht.

¹⁴⁷ Diese Information erhielt ich vorab von der Religionslehrerin der Klasse, die den Hinweis gab, dass zwei Schüler aus einem stark christlich geprägten Elternhaus kämen.

FALL TÜR 10: BILD 2. KL, 2. GR, 1 (2.2.1), MÄNNLICH, 7 JAHRE, 15.
AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Ein im Comic-Stil gemaltes, dynamisches Bild.

Entstehungsprozess und Malimpuls: Keine Angaben.

Bildbeschreibung

Es handelt sich um ein mit Buntstiften gemaltes Bild, das den Eindruck eines Comics erweckt. Der Schüler malt verschiedene „Szenen“, um drei Aspekte des Ich-bin-Wortes darzustellen. Dies erinnert an ein Reihemotiv. Im Vordergrund des Bildes findet man auf der linken Seite eine Art Tür. Diese wird durch die angefügten, geöffneten Arme, die breiten Hände und den Kopf als Männchen dargestellt. Im Gesicht sind Nase und Mund durch Striche angedeutet. Auffallend groß, ovalförmig und leer (weiß) sind die Augen. Die Tür wird nur durch braune, mit Lineal gezogene Umrissse dargestellt. Einzig die Hände und das Gesicht sind orange-hautfarben und die Haare gelb eingefärbt.

In der Mitte ist ein sehr eckig gezeichneter, hauptsächlich mit Blau gemalter Polizist zu sehen. Arme und Beine verleihen der Figur eine X-Form. Auch hier sind die Augen inhaltsleer, der Mund jedoch freundlich nach oben gebogen. Rechts davon, minimal mehr im Vordergrund – aufgrund dessen, dass die Figur weiter unten im Bild gezeichnet ist – ist eine Art Mensch in weißem Gewand zu sehen. Die Umrissse sind mit lila-farbigem Buntstift gezeichnet. Er ist mit strichförmigen Beinen und Füßen sowie großen Händen, weit geöffneten Armen und mit langen blauen Haaren versehen. Das Gesicht ist auch hier freundlich. Das rechte Auge ist größer und leer, das linke kleiner gemalt. Schräg links „vor“ diesem Männchen scheint sich eine zweite, ausschließlich mit der Farbe Lila gemalte Figur zu beugen, so dass deren Kopf bereits durch das Gegenüber hindurchzureichen scheint und deshalb rechts, seitlich dahinter, zu sehen ist. Auch hier sind die Hände sehr groß und blumen-förmig gezeichnet, wenngleich sie nicht ausgemalt sind und rechts und links vom Körper abstehen.

Mündlicher Beitrag – Bildkommentar:

Schüler 2.2.1: „Also ich haben einen Mensch der wo wie eine Tür auskuckt. Da. Und einen Polizisten, weil der beschützt uns ja. Und dann noch einen Menschen wo durch den andern Menschen– weil ähm da

steht in meiner Geschichte, dass ähm wenn einer bei mir durchgeht. Da oben hab ich dann noch den Vers.“

Formulierende Interpretation:

Der Schüler erklärt, dass er einen Menschen gemalt habe, dessen Aussehen einer Tür ähnelt, des Weiteren einen Polizisten, weil dieser uns beschütze, und schließlich noch einen Menschen, der durch einen anderen hindurchgehe. Außerdem habe er dann noch den Vers geschrieben.

Gesamtgestalt des Falles

Bild und Kommentar des Schülers veranschaulichen, dass er versucht, der Vorlage getreu deren Gehalt zu paraphrasieren. Der Schüler greift die drei Motive des Ich-bin-Wortes auf:

- 1) das Tür-Sein: Jesus der sagt, dass er eine Tür sei,
- 2) das Hindurchgehen: Jesus, durch den man „hindurchgehen“ kann,
- 3) und schließlich den Aspekt des Rettens: Jesus rettet und passt auf uns auf wie ein Polizist.

Einerseits erscheint durch die Paraphrase des Bildwortes der literale Verstehensgehalt deutlich zur Geltung zu kommen. Andererseits zeigt sich auf formaler Gestaltungsebene, dass das Bild ohne näher explizierten Kontext auskommt. Interessanterweise fehlen Jesus als Tür Beine oder Füße. Auch die Augen der Jesus-Darstellungen sind ungewöhnlich.

Insbesondere die Darstellung Jesu als Polizist ist ein interessanter Übertrag.

Dieser Fall ist nicht nur in seiner gestalterischen Umsetzung einzigartig, da er sequenzartig das Ich-bin-Wort einerseits zu paraphrasieren versucht, andererseits aber auch eine Art Übertrag liefert. Auf inhaltlicher wie auch auf gestalterischer Ebene sind besonders das Fehlen eines expliziten Kontexts sowie die farbliche Gestaltung und Charakterisierung der Personen hervorzuheben. Insofern sticht in diesem Fall auf besondere Weise das Nebeneinander oder die Gleichzeitigkeit von metaphorischem und wörtlichem Verstehen heraus.

1.3 Fallübergreifende Untersuchung aller Bilder des Samples

Eine grundlegende Fragestellung, die sich in den Fall-Analysen immer wieder ergab, ist, worin sich Hinweise auf ‚metaphorisches‘ Verständnis finden lassen, d. h. mittels welcher Elemente sich der metaphorische Gehalt eines Bildes und somit eines Falles ausdrückt.

Im vorherigen Kapitel wurden zunächst exemplarisch zehn Fälle untersucht und dargestellt, welche im abschließenden Fazit eines jeden Falles (Gesamtgestalt des Falles) hinsichtlich des metaphorischen Verständnisses zusammenfassend charakterisiert und die darin vorliegenden Hinweise gebündelt wurden. Dabei wurde deutlich, dass dies v. a. durch eine sehr intensive Analyse der Bilder möglich wurde.

Im Folgenden sollen nun diese Erkenntnisse unter Einbezug aller Fälle und Ergebnisse des Samples systematisiert werden. Die Untersuchung versucht jene im Material vorhandenen Anhaltspunkte zu ermitteln und darzustellen, um danach deren Vorkommen in unterschiedlichen Dimensionen (seien sie alters-, jahrgangs- oder geschlechtsspezifisch) zu erfragen. Aus der Konstruktion der Fälle ergeben sich zunächst zwei Ausdrucks-Ebenen, die voneinander durch ihren Anspruch, Wirklichkeit abzubilden, unterschieden werden und in denen jeweils nach Hinweisen, die auf einen metaphorischen Gehalt eines Falles hindeuten, gesucht wird: die grafische/bildliche Ebene (Kinderbilder) und die verbale Ebene (Kommentare der Kinder)¹⁴⁸.

Darüber hinaus fördert die Untersuchung der Tür-Wort-Fälle Anhaltspunkte – einmal in der Gestaltung (Form) und zum anderen im Inhalt¹⁴⁹ – auf der grafisch-bildlichen Ebene zutage, welche Hinweise für metaphorisches Verständnis darbieten. Insbesondere im Auftreten mehrerer dieser Anhaltspunkte in einem Fall verdichten sich sodann die

¹⁴⁸ Während die Ebene des verbalen Ausdrucks zunächst aus forschungspraktischen Überlegungen in den Hintergrund gestellt wird, richtet sich der Schwerpunkt der Untersuchung auf die Gestaltung der Kinderbilder. Die Äußerungen der Schüler werden jedoch als Orientierungs- und Hilfsmittel zur Analyse hinzugezogen, wenn es um die Interpretation der Bilder geht.

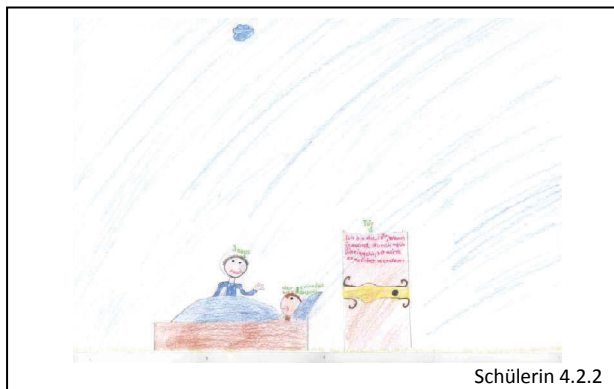
¹⁴⁹ Wichtig ist in diesem Sinne die Unterscheidung zweier Aspekt-Bereiche, nämlich jenem der Form und jenem des Inhaltes. Einerseits geht es also um die Frage, wie und andererseits was dargestellt wird, um daraus abzuleiten, worin sich metaphorisches Verständnis zeigt oder andeutet.

Hinweise auf metaphorisches Verständnis, das über ein mehr als wortwörtliches Verstehen hinausgeht.

Allgemeine Thesen zu den Tür-Fällen

Zunächst erstellte ich im Verlauf der Einzelfallanalysen Thesen, die sogleich eine erste Zusammenfassung allgemeiner Ergebnisse darstellten, welche vorab festgehalten werden.

- In allen Bildern zu dem Ich-bin-Wort wird eine Türe dargestellt.
- In den meisten Fällen findet sich in irgendeiner Kombination dazu mindestens ein Mensch in bildlicher Repräsentation.
- In zwei Bildern wird einzig eine Türe gemalt: Fall 1 und Fall 3.
- Es gibt kein Bild, das allein einen Menschen zeigt.
- In der Mehrheit werden sowohl Figuren als auch eine Tür gezeichnet, wobei die Art der Kombination dieser Elemente variiert.
- Der bildspendende Bereich der Metapher (Tür) hat jeweils so große Wirkung auf die Kinder, dass sie diesen malen. Selbst die Schülerin 4.2.2, die eine Heilungsszene darstellt, malt daneben eine Tür!
- Auffällig ist außerdem die zahlenmäßig unterschiedliche Verteilung der Ich-bin-Wort-Fälle in den Jahrgangsstufen. In den Jahrgangsstufen 1 und 4 wählen viele Schülerinnen und Schüler (vgl. Abschnitt II.1.1) das Tür-Wort, wohingegen die beiden anderen Gruppen nur wenige Bilder zu dieser Metapher gestalten.



1.3.1 Hinweise auf metaphorisches Verständnis in der gestalterischen Ebene: formale Aspekte

Die Untersuchung des Datenmaterials der Tür-Wort-Fälle ergibt sechs Merkmale, die auf metaphorische Aspekte hindeuten, die im Folgenden kurz im Überblick dargestellt und im Anschluss anhand des Samples ausgewertet werden sollen: Farbliche Gestaltung, Strahlenkranz/Aura, Fehlen eines expliziten Kontext-Bezuges, Anordnung der Elemente, Größe(nverhältnisse), religiöse Symbole.

Überblick

FARBliche GESTALTUNG

Der Gebrauch ungewöhnlicher Farben bzw. Farbkombinationen offenbart sich als ein möglicher erster Hinweis für Ansätze metaphorischen Verständnisses. An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich unter den Türfällen keine einheitlich verwendete, auffällige Farbe findet, wie sich dies bei den Licht-Worten in der Farbe Gelb zeigt.

STRAHLENKRANZ/AURA

Auffallend in diesem Zusammenhang sind einige Fälle, die eine Tür mit Strahlenkranz bzw. leuchtender Aura aufweisen. Damit drücken die Schüler eine besondere Wirkung der Türe aus. Es handelt sich also nicht um eine gewöhnliche Tür.¹⁵⁰

FEHLEN EINES EXPLIZITEN KONTEXT-BEZUGES

Ein weiteres, auffallendes Merkmal, das ebenfalls als metaphorischer Hinweis gewertet wird, ist die „Kontextlosigkeit“ einiger Bilder und damit (nicht) vorhandene Elemente. Die zentralen Gegenstände wie die Tür oder Jesus werden in diesen Fällen in keine näher spezifizierte Umgebung gestellt. Dadurch wird ausgedrückt, dass es sich nicht um eine Tür im alltäglich-gegenständlichen Sinne handelt, da sie nicht einfach in ihren gewöhnlichen Kontext eingefügt dargestellt wird. Insbesondere fällt auf, dass der für Kinderzeichnungen sonst typische

¹⁵⁰ Das Argument des Kontextes wird von mir an dieser Stelle als so gewichtig angesehen, dass mit der Verwendung der Kategorie des magisch-märchenhaften Verstehens in der Tradition Piagets und Fowlers an dieser Stelle nicht weitergearbeitet werden soll.

Himmels- und Bodenstreifen nur von sehr wenigen Schülern gemalt wird.

ANORDNUNG DER ELEMENTE

Sodann lässt sich die Anordnung der Elemente zueinander nennen, die in ihrer jeweiligen Konstellation auf metaphorisches Verständnis hinweisen (z. B. in der Art einer Folientechnik).

GRÖßE(NVERHÄLTNISSE)

Es zeigte sich, dass ferner die Größe(nverhältnisse) des Dargestellten eine besondere Rolle in diesem Zusammenhang spielen kann (können), da Elemente, denen besondere Bedeutung zugewiesen wird, großflächig gemalt werden.

RELIGIÖSE SYMBOLE

Auch lässt sich in einigen Fällen die Verwendung religiöser Symbole (Kreuz, Strahlenkranz) als Ausdruck metaphorischen Verstehens finden, die dem Bild einen über sich selbst hinausweisenden Charakter verleiht, wie er in den Symbolen zum Ausdruck kommt.¹⁵¹

Analyse und Zusammenschau der Ergebnisse zu den einzelnen Merkmalen der formalen Kategorien:

¹⁵¹ Exkurs: Symbolentwicklung und Symbolfähigkeit

Nicht gänzlich unbeachtet soll an dieser Stelle die entwicklungspsychologische Perspektive auf Symbole und Symbolentwicklung bleiben. Bedenkt man diese, so würde sich die Argumentation an dieser Stelle ad absurdum führen, da Kinder in diesem Verständnis Symbole zwar gebrauchen, mit ihnen jedoch eindimensional umgehen. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit jedoch um eine grundsätzliche, gründliche und kritische Untersuchung mit einem anderen Schwerpunkt handelt, und die obigen Aussagen zunächst ebenfalls einer grundlegenden Klärung und Befragung von Wahrheitsgehalt sowie Realitätssinn obiger Ergebnisse bedürften, ist an dieser Stelle ein Hinweis (vgl. Biehl 1989; Bucher 1990b) auf diese Problematik ausreichend und es ist angebracht, den Überlegungen der Arbeit weiter zu folgen.



Schüler 1.1.3

Es gibt Fälle, in denen eine farbliche Gestaltung der Türen auftritt, die zum einen als vom ‚Gewöhnlichen‘ abweichend erscheint, da sie alltags-
untypisch ist, und zum zweiten ebenso von den anderen Kinderbildern
auffällig abweicht.

Neben den braunen Türen, die am häufigsten und in vielen Fällen
vorkommen (22), finden sich auffällig andersfarbige Türen, worin sich
metaphorisches Verständnis andeutet: eine grüne (Schüler 2.1.5), eine
rote (Schülerin 1.2.5) sowie mehrere gelbe (Schüler 1.1.3 und 4.1.5). Am
Beispiel des Schülers 1.1.3 zeigt sich exemplarisch die besondere
Qualität der Türe, die sich in den gelben Linien, welche die Türe
darstellen, ausdrückt.

Man kann hier insofern von einem metaphorischen Gehalt der
Zeichnung und des Verständnisses sprechen, als diese Darstellung
erkennbar werden lässt, dass hier nicht die Rede von einer

¹⁵² Da die Schüler ihre eigenen Federmäppchen verwendeten, ist mit einer weitgehenden
Übereinstimmung der Buntstiftfarben zu rechnen. Jedoch sind die Ausgangsbedingungen
damit nicht standardisiert, so dass man davon ausgehen kann, dass einzelne Schülerinnen
und Schüler weitere Farben zur Verfügung hatten.

gewöhnlichen Tür – im alltäglichen Sinne – ist. Daher zeigt sich, dass der Gehalt des Ich-bin-Wortes über die wort-wörtliche Bedeutung hinausgehend ein anderer ist.

Ferner ist die jeweilige Betrachtung des Hintergrundesöffneter Türen interessant: Es zeigt sich, dass er sehr häufig nicht konkret gestaltet, sondern in den Farben weiß oder gelb gehalten wird, so dass auch hierin eine besondere Qualität, die dieser Türe beigemessen wird, erkennbar ist.

Vorkommen:

Fälle mit besonderer farblicher Gestaltung der Türe treten in der 1. und 2. Jahrgangsstufe, im Gegensatz zu Jahrgangsstufe 3 oder 4, in denen kein solcher Fall vorliegt, auf.

Da jedoch fast gleich viele braune Türen in den unteren Klassen vorliegen, wird die besondere farbliche Gestaltung von mir nicht allein auf fantasievolles Malen zurückgeführt, sondern ihr eine eigene Aussagequalität zugesprochen.

Betrachtet man die Hintergrund-Gestaltung der Türen, also den Raum, der hinter einer Tür liegt, so finden sich hier ungewöhnliche Farben auch in vier Fällen der vierten Klasse bei den Schülerinnen und Schülern 4.1.5, 4.3.6, 4.3.3 sowie bei Fall Tür 8.

Weitere Türen weisen einzelne Gestaltungsmerkmale auf, die ebenso durch die Farbwahl auffallen; so z. B. durch neon-farbene, vorzugsweise gelbe, Elemente (z. B. Schülerin 2.1.1 oder Schülerin 2.1.3) und/oder durch mehrfarbige Gestaltung der Türe (Schüler 1.1.6).



Schülerin 2.1.1



Schüler 1.1.6



Eine weitere farblich-inhaltlich auffällige Gestaltungsweise ist die, dass einige Fälle Türen mit Strahlenkranz bzw. leuchtender Aura aufweisen. Im Fall 1.2.3 liegt ein Gebäude (eine Kirche) mit großer Tür und Strahlenkranz vor. Schüler 1.1.8 malt hingegen – wie auch die Schüler 4.1.2 und Fall Tür 8 – eine Tür mit Strahlenkranz und verleiht ihr damit einen besonderen Gehalt. In Bild 3.3.3 wird eine rettende Tür in der Szene eines Schiffsuntergangs gemalt und Schülerin 3.3.4 malt eine leuchtende Himmelspforte, an der gerade eine Frau anklopft¹⁵³.

Darin wird die Deutung der Kinder erkennbar, dass es sich bei den Türen nicht um gewöhnliche, sondern um besondere Türen handelt bzw. dass es etwas Besonderes auf sich hat, wenn ein Mensch dieses

¹⁵³ Ein Vergleich mit den Licht-Wort-Fällen zeigt, dass Jesus dort sehr häufig mit einem Strahlenkranz o. Ä. dargestellt wird. Dies liegt vielleicht an der „leichteren“ Darstellbarkeit des Licht- als des Tür-Seins, da Schüler aus ihrer Lebenswelt (in Cartoons, Filmen, aber auch in kirchlicher Kunst (alte Jesus-/ Engel-/ Gottesdarstellung mit Strahlenkranz)) mit dieser gestalterischen Möglichkeit vertraut sind. Gleichzeitig ist interessant, dass einige Schüler diese Idee auf die Tür übertragen.

Motiv mit seiner Person in Verbindung bringt. Inwiefern hier allein einer Türe eine besondere Qualität zugewiesen wird, ohne dass eine Verbindung zum Sprecher und damit zu Jesus hergestellt wird, ist zwar anzufragen, durch den Kontext der Erhebung jedoch als unwahrscheinlich zu bewerten, da sich das Vorgespräch explizit mit der Person Jesu und dessen Verbindung zum Ich-bin-Wort beschäftigte.

Zugleich müssen aber auch einige wenige Fälle genannt werden, die diesem Urteil widersprechen, wie z. B. Fall 4.3.2 (die Tür „zu“ Jesus) oder evtl. in Fall Tür 4¹⁵⁴, in welchen Kinder die Tür¹⁵⁵ eher im gegenständlichen Sinne aufzufassen scheinen und Jesus dazu in eine andere ‚logische‘ Relation setzen.

Weiterhin ist zu fragen, inwieweit hier das zweite Ich-bin-Wort und dessen Wirkmächtigkeit Einfluss nimmt oder Anregung bietet. Letzteres würde der Annahme, dass sich hierin metaphorisches Verständnis zeigt, keinen Abbruch tun.

Vorkommen:

Dieses Gestaltungsmerkmal tritt in allen Jahrgangsstufen jeweils ein- bis zweimal auf, außer in der zweiten Klasse, wobei in dieser wenige – nämlich lediglich vier – Tür-Wort-Fälle vorkommen.

FEHLEN EINES EXPLIZITEN KONTEXT-BEZUGES

Auffallend im vorliegenden Sample ist in besonderem Maße der fehlende, nicht näher bestimmte Kontext der Türen, die sich in der Mehrzahl der Fälle wiederfindet. Es handelt sich dabei um Türen, die eines alltäglichen Kontexts enthoben sind, d. h.

- a) um Bilder, deren weitere Fläche des Blattes weiß bleibt, so dass die dargestellten Elemente sich in scheinbar keinem bzw. einem nicht näher bestimmten Kontext befinden oder/und

¹⁵⁴ Zu beachten ist hier jedoch die Differenz, die zwischen Bildanalyse und Nachgesprächs-untersuchung deutlich wird.

¹⁵⁵ In diesem Fall wird die Türmetapher auf ihre Funktion als „Zugang zu etwas...“ fokussiert und somit der aus der Verbindung resultierende Übertrag zwischen Bildempfänger und -spender aufgelöst.

- b) um Bilder, denen ein Boden- oder Himmelsstreifen fehlt, so dass die Elemente „frei im Raum zu schweben“ scheinen.

Für die Besonderheit dieses Phänomens spricht, dass Kinderbilder dieser Altersphase typischerweise an der Strukturierung im Sinne eines Raumschichtenbildes¹⁵⁶ festhalten. Diese Darstellungsweise kann insofern einen Hinweis auf metaphorisches Verständnis liefern, als dass die Metapher der Tür nicht als rein-wörtlich und in diesem Sinne ausschließlich real-gegenständlich gedacht bzw. an die vorfindliche Realität gebunden ist, sondern über sich hinaus auf etwas anderes – auf „ein mehr“ an Bedeutung – verweist.

Vorkommen:

Besonders häufig ist dies in der ersten Klasse der Fall, nämlich bei sieben von elf Schülern, welche das Tür-Wort bearbeitet haben (vgl. die Fälle Tür 3, 4 oder 5).

In der zweiten und dritten Klasse haben insgesamt weniger Schüler das Tür-Wort gewählt: drei Zweitklässler (zwei davon ‚ohne weiteren gegenständlichen Kontext‘) und sechs Drittklässler (davon drei ‚ohne weiteren gegenständlichen Kontext‘).

In der vierten Klasse haben 12 Schüler diesen Vers bearbeitet und fünf davon weisen Bilder ohne weitere kontextliche Gestaltung auf (vgl. z. B. Fall Tür 6).

ANORDNUNG DER ELEMENTE

Die Einzelfallanalysen¹⁵⁷ und die darin enthaltenen komparativen Analysen zeigen, dass sich in der Platzierung der Bildelemente wesentliche Unterschiede in deren Relation zueinander nachweisen lassen und dass sich hierin unterschiedliche Verständnisse andeuten:

So werden Tür und Mensch

- nebeneinander stehend,
- ineinander liegend – jedoch auf gleicher Grundlinie fußend,

¹⁵⁶ Damit ist gemeint, dass Kinder zumeist ihr Bild in mehrere Bereiche bzw. Schichten einteilen: zuunterst befindet sich ein Bodenstreifen, in der Mitte und den meisten Raum einnehmend liegt der eigentlich Bildraum, der sodann durch einen Decken- oder Himmelsstreifen am oberen Rand eines Bildes begrenzt wird.

¹⁵⁷ Hilfreich hierfür ist insbesondere die Methode der Minimal- bzw. Maximalkontrastierung.

- ineinander liegend – jedoch über der Grundlinie schwebend,
- als eine Tür in einem Menschen oder auch
- als Tür mit menschlichen Attributen (Arme, Beine, Kopf) dargestellt.

So kommt der Relation und der Position von Personen und Bildgegenstand Tür zueinander eine besondere Bedeutung zu: In vielen Fällen zeigt sich, dass Mensch und Tür eben nicht als identisch im Sinne von ‚ein Mensch, der eine Tür ist‘ oder eine ‚Tür mit personalem Charakter‘ (vgl. Comics, Cartoons, Animationsfilme, die einen Gegenstand zur Animations-Figur mit menschlichen Verhaltensweisen machen) dargestellt werden, sondern es zeigt sich, dass diese Verbindung in zwei Gruppen geteilt werden kann: Einmal werden die beiden Seiten getrennt (vgl. Fall Tür 4), zum anderen eng beieinander (z. B. verschmolzen) dargestellt (vgl. Fall Tür 5).

Besonders wichtig ist die Entdeckung, dass obwohl fast alle Schüler eine Tür und Menschen auf ihr Bild malen, nur drei tatsächlich in ihrem Bild anscheinend ‚offensichtliche‘ Ansätze des wörtlichen Verstehens von „Ich bin die Tür“ zeigen: Fall Tür 6 sowie die Schüler 2.1.5 und 4.1.2. Des Weiteren gilt es an dieser Stelle die methodische Möglichkeit auszuschließen, dass Kinder das Bildwort nur unvollständig erfasst haben. Dies geschieht dadurch, dass sie durch ihr Verhalten im Kontext der Erhebungssituation sowie im Nachgespräch den Gegenbeweis erbringen.

GRÖßE(N)VERHÄLTNISSE)



Schließlich finden sich in einigen Fällen auffällig groß dargestellte Bildelemente.¹⁵⁸ Hierin zeigen sich Gewichtungen, welche die Kinder in ihrer Rezeption der Ich-bin-Worte vornehmen.

So zeichnen manche Schüler die Tür oder den Menschen besonders groß, im Vergleich zu anderen Schülern, die sich zwar ebenso ausschließlich auf diese Elemente konzentrieren – jedoch in einem anderen Verhältnis zur Gesamtfläche. Konkret heißt das, dass vertikal mehr als $\frac{3}{4}$ der Fläche und horizontal mindestens die Hälfte des Blattes ausgefüllt bzw. ein Element überproportional groß im Vergleich zu anderen Elementen gemalt wird, also raumfüllend wirkt. In dieser Art und Weise der Gewichtung oder Bedeutungszuschreibung, welche die Kinder hier vornehmen, manifestiert sich metaphorisches Verständnis.

Vorkommen:

Vorwiegend, aber nicht ausschließlich (!), ist dieses Merkmal in der ersten Jahrgangsstufe bei folgenden Schülerinnen und Schülern zu finden: Fall Tür 1, Fall Tür 3, Fall Tür 5, 2.1.5, 1.1.6, 1.2.5, 1.1.3 sowie 4.3.3.

RELIGIÖSE SYMBOLE

In der Diskussion der Fälle erweist sich weiterhin auch das Vorhandensein religiöser Symbolik bzw. Symbolwelten als ein Hinweiszeichen darauf, dass sich in den Bildern ein „mehr“ als reinwörtliches Verstehen zeigen kann.

Dies ist zum Beispiel der Fall in der Verwendung von Zeichen mit Symbolgehalt (ein rotes Kreuz, vgl. Fall Tür 2 sowie Schülerin 1.2.3) oder im Gebrauch symbolischer Kontexte (Himmel-Hölle-Bilder, vgl. Fall Tür 9).

Wenngleich dies im vorliegenden Setting nur in wenigen Fällen auftritt, so ist es doch anzuführen.

Vorkommen:

¹⁵⁸ Kinder (auch ältere) neigen zu überdimensional groß gezeichneten Elementen, wenn sie eine besondere emotionale Bedeutung ausdrücken wollen. Auf diese Weise signalisieren sie, dass dieses Element eine besondere Bedeutung hat, in der Kunstwissenschaft ist hier auch von der sog. Bedeutungsgröße die Rede (Schuster 1993, 125).

In der ersten Jahrgangsstufe wurde in zwei Fällen das Kreuzsymbol und in der vierten Jahrgangsstufe wurden in zwei Fällen Symbolwelten verwendet.

Insgesamt finden sich in den Tür-Fällen eher selten religiöse symbolische Gestaltungsmittel.

1.3.2 Hinweise auf metaphorisches Verständnis in der gestalterischen Ebene: inhaltliche Aspekte¹⁵⁹

An dieser Stelle lassen sich vier Merkmale auf der inhaltlichen Ebene als Anzeichen für metaphorisches Verständnis entdecken, die im Folgenden dargestellt und in ihrem Vorkommen analysiert werden sollen: Körperhaltung/Mimik, ursprünglicher Redekontext, besondere Kontexte, Übertrag auf Alltagssituationen.

Überblick

KÖRPERHALTUNG/MIMIK

Ein erster Hinweis auf den Gehalt der Aussage des Tür-Wortes lässt sich in der „Körpersprache“ der dargestellten Figuren finden. So zeigt sich besonders in der Mimik und in den ausgebreiteten Armen Offenheit und eine positive Grundhaltung des Sprechers.

URSPRÜNGLICHER REDEKONTEXT

Im Vergleich mit den Licht-Wort-Fällen fällt auf, dass keines der Bilder den ursprünglichen Rede- oder Lebenskontext Jesu präsentiert.

BESONDERE KONTEXTE

Anstelle dessen finden sich Bilder, die einen Hintergrund, wie z. B. ‚den Himmel‘, darstellen. Das Ich-bin-Wort bzw. dessen Gehalt wird durch diesen besonderen Kontext angezeigt.

¹⁵⁹ Einen weiteren Untersuchungsaspekt, nämlich den des inhaltlichen Vergleichs von verbaler und bildlicher Ebene (Gemeinsamkeiten und Differenzen herausarbeitend), lasse ich hier zunächst unberücksichtigt.

ÜBERTRAG AUF ALLTAGSSITUATIONEN

Ebenso offenbart sich ein metaphorischer Gehalt in jenen Bildern, in welchen eine Alltagssituation dargestellt und die Aussage des Ich-bin-Wortes in eigener Weise zum Ausdruck gebracht wird.

Analyse und Zusammenschau der Ergebnisse zu den einzelnen Merkmalen der inhaltlichen Kategorien:

KÖRPERHALTUNG/MIMIK

Ein erster Anhaltspunkt, welcher den metaphorischen Gehalt eines Falles auf inhaltlicher Ebene anzeigt, findet sich in der Haltung und Körpersprache der dargestellten Figuren:

Sehr häufig sind ausgebreitete, geöffnete Arme in den Fällen vorhanden. Da dies aber nicht durchgängig in allen Fällen so ist, wird es als Besonderheit bewertet und nicht als ‚gewöhnlich‘ oder bedeutungslos beurteilt. In dieser Körperhaltung drückt sich die Offenheit und Lebens-Freundlichkeit des Sprechers aus und zeigt insofern etwas davon, was die Metapher Kinder an dieser Stelle sehen bzw. erspüren lässt.

Letzteres drückt sich auch in der Mimik der Personen aus: Durchgehend finden sich – in den Fällen, in denen Jesus bzw. Menschen dargestellt werden – ein nach oben gebogener, lächelnder Mund und freundlich blickende Augen.

Vorkommen:

Dieses Merkmal ist auffällig häufig in allen Gruppen vorhanden.

URSPRÜNGLICHER REDEKONTEXT

Des Weiteren wird ersichtlich, dass keines der Bilder zum Tür-Wort den eigentlichen Redekontext im biblisch-historischen Sinne der antiken Lebenswelt Palästinas darstellt, und dass insofern den Schülern anscheinend ‚klar‘ ist, dass die rein-wörtliche Entsprechung des Ich-bin-

Wortes nicht den entscheidenden Sachverhalt ausmacht.¹⁶⁰ Genauso wenig findet sich Jesus in seiner menschlichen Gestalt als Tür in einem heutigen, realen Kontext wieder. Auch ist dies ein wertvoller Hinweis dafür, dass die Kinder den Arbeitsauftrag verstanden haben, da sie nicht Jesus malen, der das Ich-bin-Wort sagt, sondern sie versuchen auszudrücken, was er damit gemeint haben könnte.

Bei einigen Licht-Wort-Fällen könnte hingegen an dieser Stelle durch die Rahmung durch Bäume, Sonne und Himmelsstreifen sowie durch Jünger, die Jesus umgeben, der Rückschluss auf die biblische Redesituation gezogen werden. Darauf möchte ich im folgenden Abschnitt eingehen.

BESONDERER KONTEXT

Des Weiteren wird erkennbar, dass viele der Bilder überhaupt keinen *alltagsweltlichen* Kontext darbieten. Die zentralen Elemente sind so in einen *besonderen* Kontext gestellt. Neben der Mehrzahl der Bilder, die sich durch eine ungestaltete Umgebung auszeichnet, gibt es einige Fälle, die zwar einen Kontext aufweisen, dieser jedoch nicht *real*, sondern *jenseitig* verortet ist. Hierbei handelt es sich vorzugsweise um „Himmelsbilder“ in drei verschiedenen Akzentuierungen:

- 1) Sterben/Tod und eine Tür im Himmel (Fall Tür 8, Schülerin 3.3.4);
- 2) abstrakte Idee – Himmel-Hölle-Schema (Fall Tür 9¹⁶¹ sowie Schüler 4.3.2);

¹⁶⁰ Eine Anfrage an dieser Stelle könnte lauten, inwiefern den Kindern der Kontext von Palästina um die Zeitenwende und deren Unterschied zu ihrer eigenen, heutigen Lebenswelt überhaupt bewusst ist. Dafür spricht, dass in einigen Licht-Wort-Bildern erkennbar wird, dass die Schüler diese kennen und es beispielsweise durch die Kleidung oder auch durch die Landschaft darstellen. Deshalb ist zumindest einem Teil der Schüler der Redekontext Jesu bekannt. Insofern wäre hier denkbar, dass sich wiederum für einige Schüler im Tür-Wort keine Relevanzen für die ursprüngliche Redesituation zu ergeben scheinen.

¹⁶¹ Auch wenn diese Fälle vielleicht ein vermitteltes, stereotypes Weltbild zu reproduzieren scheinen, so kann doch gerade im Vergleich der beiden Bilder etwas Interessantes nachgewiesen werden: die Textelemente in den Bildern, die in der jeweils gemalten Tür angebracht sind, liefern hierzu Aufschluss. In dem Bild von Fall 9 findet sich „Jesus die Tür zu Gott“ während sein Mitschüler 4.3.2 von der „Tür zu Jesus“ schreibt. Zunächst kann deshalb eine rein reproduktive Leistung von Erlerntem widerlegt werden. Beide gehen handelnd – auf der Basis ihres Hintergrundwissens – mit dem Ich-bin-Wort um.

- 3) jemand muss durch eine Pforte gehen, um „auf die Welt“ bzw. in „Gottes Welt“ zu kommen (Schüler 4.3.7 und 4.3.3).

Vorkommen:

Es stellt sich heraus, dass diese Fälle in den höheren Klassen bzw. fast ausschließlich in der vierten Jahrgangsstufe vorliegen.¹⁶²

ÜBERTRAG AUF ALLTAGSSITUATIONEN

In einigen Fällen werden alltägliche Situationen mit dem Gehalt des Ich-bin-Wortes in Verbindung gebracht:

Wenn Jesus von sich sagt, dass er die Tür sei, meine er,

- 1) dass ein Kranker durch ihn geheilt werde (Schülerin 4.2.2),
- 2) dass ein Schiffbrüchiger Rettung finde (Schülerin 3.3.3),
- 3) dass ein Hilfesuchender, der um Beistand bittet, Hilfe erfahren könne (Fall Tür 7).

In diesen Fällen übertragen die Kinder in ihrer Deutung also Aussagen des Ich-bin-Wortes auf ihren Alltag respektive ihre Lebenswelt.

Zusammenfassung der erarbeiteten Hinweise metaphorischen Verständnisses auf der gestalterischen Ebene

Betrachtet man die Merkmale und deren Streuung in den vorab erstellten Gruppen, so entdeckt man Folgendes:

- Es gibt Merkmale, die sich in allen Untergruppen wiederfinden, wie z. B. die besondere farbliche Gestaltung der Tür ebenso wie die alltäglich braune Tür, das Merkmal der Größenverhältnisse (außer in Gruppe f) und das des Fehlens eines erkennbaren Kontexts. Im inhaltlichen Bereich entspricht das Merkmal Körpersprache dieser Verteilung.

Während Schüler 4.3.2 jedoch den Konflikt „wie kann ein Mensch – wörtlich verstanden – eine Tür sein“ so auflöst, dass er von einer Tür spricht, die zu Jesus führt, verwendet Schüler Fall 9 die Türmetapher so, dass Jesus den Zugang zu Gott und seinem Reich ermöglicht, und gelangt damit an einen metaphorischen Gehalt des Ich-bin-Wortes heran.

¹⁶² Hier ist der Vergleich mit den in der Voruntersuchung erhobenen Daten interessant: Unter den Bildern der jüngeren Kindern aus dem gemeindlichen Kontext lassen sich bereits Bilder dieser Art finden. Insofern ist die Vermutung nahe liegend, dass das „Vorwissen/Hintergrundwissen“, religiöse Vorstellungen bzw. christliche Denk-Traditionen betreffend, einen wichtigen Einflussfaktor für kindliche Rezeptions- und Ausdrucksweisen darstellt.

- Auf der anderen Seite lässt sich eine Konzentrierung der Merkmale Anordnung der Elemente, besonderer Kontext, Alltagssituation und Strahlenkranz auf einzelne Untergruppen (z. B. Bilder mit dargestellter Umgebung oder Bilder mit eigener Deutung) finden. Darauf möchte ich im Folgenden gruppenweise eingehen. – Hier ist wiederum zu beachten, dass die kontextbezogenen Merkmale bereits in der Gruppenbildung eine Rolle gespielt und sich als wesentliche Merkmale für metaphorische oder nicht-metaphorische Verständnisweisen herausgestellt haben.

Zunächst zeigt sich, dass Gruppe b (Darstellung einer Tür mit Kontext), die nur durch das Merkmal Größe(nverhältnis) Hinweise auf metaphorisches Verstehen liefert, sehr gegenstandsbezogen arbeitet. Gruppe c tut dies auch, jedoch trägt hier das Fehlen des näher explizierten Kontexts dazu bei, dass dem Bild ein höherer metaphorischer Gehalt zugeschrieben wird. Dies gilt analog für Gruppe f in deren Verhältnis zu Gruppe e. In der Gruppe e (Tür und Mensch werden nebeneinander in einen erkennbaren, lebensweltlichen Kontext gestellt) finden sich ebenfalls einige wenige Merkmale, die auf Metaphorik hindeuten. Es fällt auf, dass es sich bei den beiden Gruppen b und e um Bilder handelt, die einen konkreten Kontext aufweisen und insofern konkreter und gegenstandsgebundener erscheinen.

Sodann ist Gruppe d (ein Mensch wird mit Merkmalen einer Türe versehen) aufzuführen, die, obwohl hier zunächst ein scheinbar „wörtliches Abbilden“ der Türmetapher geschieht, einige Indikatoren enthält, welche über dieses literale Verstehen hinausweisen. Dies besteht darin, dass z. B. auch hier ein explizierter Kontext fehlt.

Schlussendlich verbleiben die beiden Gruppen g und h: In den Bildern der Gruppe g (Mensch in Tür) zeigt sich in besonderem Maße ein hoher metaphorischer Gehalt. Die Untersuchung der ‚restlichen‘ Bilder, in Gruppe h zusammengefasst, ergibt, dass darin Interpretationen des Ich-bin-Wortes in Geschichtenform erkennbar werden (Rettungsgeschichten, Himmelsgeschichten, Aufteilung der Welt in zwei Reiche).

1.4 Zusammenfassung

1.4.1 Typenbildung

Eine erste, allgemeine Typenbildung hat bereits bei der Erstellung der Gruppen stattgefunden, die vor der Einzelfallanalyse erfolgte. Im Folgenden gilt es nun, auf der Basis der Einzelfall- sowie der ausführlichen Kategorienanalyse Typen herauszuarbeiten, in denen sich so genannte Familienähnlichkeiten¹⁶³ in der Verständnis- oder Gestaltungsweise realisieren.

Wichtig bleibt zu betonen, dass die Ergebnisse nicht den Anspruch der Vollständigkeit erheben, sondern davon ausgegangen wird, dass es möglich ist, in anderen Zusammenhängen weitere Verstehensweisen generieren zu können. Gleichwohl möchte die Arbeit einen Einblick in Umgangsweisen von Grundschulkindern mit den johanneischen Ich-bin-Worten geben und geht davon aus, dass die hier gefragten Typen auch in anderen Kontexten anzutreffen sind.

Zu bedenken ist ferner, dass es sich bei den Bildern um Produkte eines bestimmten sozialen Kontextes mit einem konkreten Arbeitsauftrag handelt. An diesem orientiert haben die Kinder Bilder gemalt. Bedeutsam ist deshalb, diese Situation von der Situation des Nachgesprächs abzugrenzen.

Insofern kann hier aus der Momentaufnahme des Bildermalens versucht werden, kindliche Deutungsweisen, wie sie sich in den Bildern ausdrücken, darzustellen – verbunden mit dem Hinweis, dass andere Rahmenbedingungen die Kinder zu anderen Verständnisweisen und Äußerungen anleiten könnten. Allerdings ist eine wichtige Annahme dieser Untersuchung, dass es nicht beliebig ist, was die Kinder malen, sondern sich darin auf jeden Fall Tendenzen zeigen, die ein kindliches Verständnis von Metaphern erschließen lassen.

Die Typen metaphorischen Verständnisses in den Tür-Wort-Fällen

Die Untersuchung und Auswertung der Fälle zeigt, dass sich trotz aller Unterschiedlichkeit in den Tür-Wort-Bildern zunächst fünf Gruppen

¹⁶³ Vgl. Billmann-Mahecha 1990, 126; Billmann-Mahecha bezieht sich an dieser Stelle auf den von Wittgenstein eingeführten Begriff der „Familienähnlichkeit“.

bilden lassen, die zusammenfassend metaphorische Deutungen der Metapher und damit metaphorisches Verständnis sichtbar machen.

Im Folgenden werden diese fünf Typen vorgestellt, Anfragen diskutiert und ihr Vorkommen aufgezeigt. Vorab ist festzuhalten, dass es keinen Schüler gibt, der ‚nichts‘ malt, insofern bleibt die Bestimmung eines Typs dafür ausgespart, wenngleich er ebenso denkbar wäre.

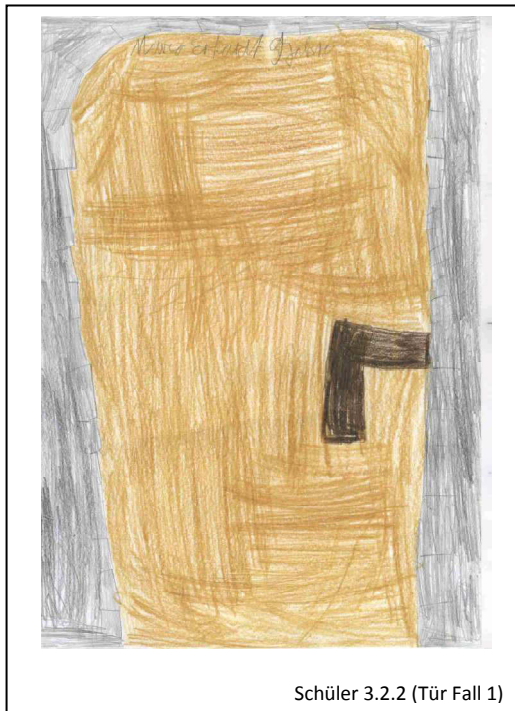
Es handelt sich im vorliegenden Sample zusammengefasst um folgende Typen metaphorischen Verständnisses: intuitiv-gegenständliches Verständnis, intuitiv-additives Verständnis, intuitiv-inkorporatives Verständnis, intuitiv-synthetisches Verständnis und intuitiv-narratives Verständnis.¹⁶⁴

Die erste Untersuchung lässt bereits deutlich werden, dass die Beschäftigung mit Metaphern und deren Verstehen in hohem Maße intuitiv geschieht. Die Kinderbilder verweisen hier darauf, dass die kognitiv-sprachliche Dimension ein wichtiges, aber nicht das alleinig bestimmende Moment im Metaphernverständnisprozess ist. Es zeigt sich, dass unbewusste, vor-sprachliche und vor-reflexive Prozesse einen wesentlichen und gleich-wertigen Anteil der gestalterischen Tätigkeit ausmachen und im Mal- und Interpretationsprozess eine wichtige Rolle spielen.

Aus diesem Grund wurde das Wort „intuitiv“ bei der Benennung der Typen diesen vorangestellt. Damit soll verdeutlicht werden, dass in den Bildern etwas „intuitiv-anschauend“ auf der Basis von Vorerfahrungen, Kreativität und innerer Logik erfasst und ausgedrückt wird.

¹⁶⁴ Zum vorliegenden und von der Autorin intendierten Verständnis des Begriffes „intuitiv“ wird an dieser Stelle auf ausführlichere Reflexionen von *Intuitivität und Verständnis* in II.3 dieser Arbeit verwiesen.

INTUITIV-GENGENSTÄNDLICHES VERSTÄNDNIS



Hier werden die ursprünglichen Gruppen a und b, also jene Bilder, auf denen ein Mensch oder eine Tür in einem bestimmten Kontext zu sehen ist, zusammengefasst, da sie in der Art und Weise, wie Schüler die Metapher deuten, Ähnlichkeiten aufweisen. Jeweils „eine“ Seite der beiden in der Metapher zusammengebrachten Bereiche wird in einem lebensweltlichen Kontext verortet dargestellt.

Diskussion:

Es ist zuallererst festzuhalten, dass in diesen Fällen ein Teilbereich der Metapher deskriptiv dargestellt wird. Darüber hinaus lassen sich erste Spuren metaphorischen Verständnisses finden, wie die Einzelfallanalysen zeigen (vgl. das entsprechende Kapitel: II.1.2)

Inwiefern hier unvollständiges oder gar unangemessenes Verstehen¹⁶⁵ vorliegt, lässt sich aus der Bildanalyse nicht begründen.

Vorkommen:

Es handelt sich um ein Bild im Datensatz der Tür-Wortbilder. Der Drittklässler 3.2.2 (Fall Tür 1) malt eine große braune Tür, die in eine Mauer eingelassen ist. Darin sind scheinbar wenige Hinweise auf metaphorisches Verständnis zu finden¹⁶⁶. Bilder, die nur eine Person zeigen, sind nicht vorhanden.

Die Mehrzahl der Schüler entscheidet sich für eine andere Gestaltungsweise.

Fazit

Da dieser Typ nah am Gegenstandsbereich der Metapher orientiert ist, wird dieser als intuitiv-gegenständlicher Verständnistyp bezeichnet. Es handelt sich um einen ersten, basalen – nicht banalen(!) – Verständnistyp.

Exkurs: Besondere Fälle

Bilder, die ursprünglich in Gruppe c zusammengefasst waren und ausschließlich eine Tür auf weißem Hintergrund zeigen (Fall Tür 3 sowie Schüler 4.1.4), stehen diesem ersten Typ durch ihre Gegenständlichkeit sehr nahe, zum anderen weisen sie wesentliche Merkmale auf, die über ihn hinausgehen. So arbeitet Schüler Fall Tür 3 einerseits sehr gegenständlich durch die Darstellung einer braunen Tür, andererseits jedoch eher abstrakt durch den wiederum fehlenden Kontext. Die Zuordnung zu einem Typen ist schwierig. Es wäre denkbar, dass man den Fall vorläufig als besonderen intuitiv-gegenständlichen Typ(*) bezeichnet und durch den * kennzeichnet.

Fall 4.1.4 ist hingegen weniger gegenständlich-konkret, da er eine leuchtende Tür in einer leuchtenden Umgebung darstellt,

¹⁶⁵ Vgl. die von Winner, Rosenstiel, Gardner (1988, 303-313) entwickelten Typen (Vgl. I.2.3 in dieser Arbeit).

¹⁶⁶ In den Lichtfällen sind mehrere Bilder vorhanden, die zu differenzierteren Schlüssen führen, vgl. II.2.

die nicht alltäglich aussieht. Deshalb wird er dem Typ des intuitiv-narrativen Verständnisses (Himmelsgeschichten) zugeordnet, wenngleich eine Figur in diesem Bild fehlt.

INTUITIV-ADDITIVES VERSTÄNDNIS



Das intuitiv-additive Verständnis lässt sich unterteilen in ein intuitiv-additiv-konkretes Verständnis und ein intuitiv-additiv-abstraktes Verständnis.

A) INTUITIV-ADDITIV-KONKRETES VERSTÄNDNIS

Dieser zweite Typ entstand aus der ursprünglichen Gruppe e, in welcher eine Tür samt Mensch in einem lebensweltlichen Kontext verortet wird. Die Schüler stellen folglich die beiden in der Metapher enthaltenen Bereiche (Bildspender und -empfänger) nebeneinander in einem erkennbar alltäglichen Kontext dar.

Diskussion:

Durch das Nebeneinander-Stellen der beiden Bereiche der Metapher wird die zwischen beiden durch ihre ungewöhnliche Kombination hervorgerufene Spannung ausgedrückt. Im Nebeneinander der

Elemente wird deutlich, dass die wort-wörtliche Identifikation im Sinne von „*dies ist das*“ nicht stimmig wäre und die Spannung so nicht aufgelöst werden kann. Es handelt sich um keine wort-wörtliche Gleichsetzung.

Eine Anfrage aus einer eher ‚defizit‘-orientierten Perspektive könnte an dieser Stelle lauten, ob sich darin nicht das *Nicht*-Verstehen der Metapher im Sinne eines schlichten Reproduzierens der getrennt voneinander erfassten Bereiche ausdrücken könnte. Wenngleich dies eine wichtige Anfrage darstellt, kann aufgrund der Erkenntnisse der Einzelfallanalyse gezeigt werden, dass dieses Nicht-Verstehen so nicht vorliegt, sondern Hinweise auf die Mehrschichtigkeit des Verständnisses geliefert werden.

Metaphorisches Verständnis drückt sich darin aus, dass die der Metapher innewohnende Spannung aufgenommen und nicht durch ein „Gleichheitszeichen“ aufgelöst wird.

Es ist nur schwer möglich, an dieser Stelle aufgrund des Arbeitsauftrags des bildlichen Gestaltens zu beurteilen, inwiefern die Schüler auf dieser Verständnisebene verbleiben. Die Nachgespräche in den Einzelfallanalysen können Aufschluss darüber geben, inwiefern Kinder sodann auf verbal-reflexiver Ebene – in einer anderen sozialen Situation – weitere metaphorische Verständnisweisen liefern.

Vorkommen:

	1. Jgst.	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.
i. ¹⁶⁷ -additiv-konkret	3			

Im Sample finden sich drei Fälle in der ersten Jahrgangsstufe (Schüler 1.1.6, Schülerinnen Fall Tür 2 und Schülerin 1.2.3). Hierin zeigt sich, dass bereits Erstklässler auf komplexeren Ebenen als auf jener des rein wort-wörtlichen Verstehens das Ich-bin-Wort denken und dieses (intuitiv) darstellen.

¹⁶⁷ Aus Gründen der Darstellbarkeit wird in den folgenden Tabellen das Wort „intuitiv“ mit „i.“ abgekürzt.

Der Blick in die Einzelfallanalysen zeigt, dass die Schülerin 1.2.4 im Nachgespräch deutlich auf der intuitiv-narrativ(-fantastischen) Ebene argumentiert („eine heilige Tür... eine ganz besondere Tür.. ... kann man irgendwie wieder ...ähm... errettet werden. Also wenn einer mal einer mal ein Unglück passiert oder so ... und wenn er dann vielleicht was hat oder so, dann muss er durch die Tür durchgehen und dann kann's sein, dass es ihm wieder gut geht.“), während ihre Nachbarin 1.2.3 sich auf die Beschreibung ihres Bildes konzentriert. Bei Schüler 1.1.6 fällt auf, dass er scheinbar durch den Kontext des Nachgesprächs ebenfalls auf narrativer – in diesem Fall „fantastischer“ – Ebene argumentiert. Es entsteht der Eindruck, als würde er dies unabhängig von seinem Bild tun, so dass hier keine unmittelbaren Hinweise zur Deutung seiner Zeichnung geliefert werden, jedoch grundsätzlichere Aussagen über sein Verständnis und dessen Komplexität möglich werden.

Fazit:

Der Gehalt der Metapher wird in diesen Fällen intuitiv erfasst und in ihren beiden Bereichen (Bildspender und -empfänger) möglichst konkret und nah an der Formulierung dargestellt. Gleichzeitig wird darin die durch die Metapher aufgebaute Spannung ausgedrückt. Wichtig ist dabei, dass die Gestaltung sehr gegenstandsnah und kontextbezogen (konkret) erfolgt. In diesen Gestaltungselementen wird eine weitere Stufe metaphorischen Verständnisses angedeutet und als intuitiv-additiv-konkret benannt.

B) INTUITIV-ADDITIV-ABSTRAKTES VERSTÄNDNIS



Schüler 1.1.5

Diesem Typ werden alle Bilder, die ursprünglich zu Gruppe f gehörten und die eine Tür mit einem Menschen ohne näher explizierten Kontext zeigen, zugeordnet. Diese Bilder sind jenen des vorhergehenden Typs ähnlich – zeigen folglich Bildspender und -empfänger im Nebeneinander – allerdings ohne erkennbares Umfeld oder eine näher explizierte Situation.

Diskussion:

Dass die wort-wörtliche Gleichsetzung im Sinne von „*dies ist das*“ nicht stimmig ist, wird in diesen Fällen neben dem Nebeneinanderstellen der beiden Bereiche insbesondere durch das gleichzeitige Fehlen eines näher bestimmten Kontextes ausgedrückt. In den Bildern lassen sich zudem weitere Hinweise auf metaphorisches Verständnis (vgl. die vorhergehenden Kapitel 1.3.1 und 1.3.2), wie z. B. in der „Körpersprache“, der farblichen Gestaltung der Tür u. a. m., feststellen. Die in der Metapher angelegte Spannung wird somit auf der gestalterischen Ebene sowohl durch formale wie auch durch inhaltliche Kriterien bereits ansatzweise *gelöst*, so dass metaphorisches Verständnis angedeutet wird.

Dies könnte zu zweierlei Schlussfolgerungen führen:

- 1) Das Nebeneinander geschieht absichtlich bzw. mindestens intuitiv. 2) Vorsichtiger formuliert: Es wird in dieser Weise dargestellt, da die

Spannung erfasst wird. Inwiefern sie jedoch womöglich noch nicht aufgelöst werden kann, bleibt offen.

Es erscheint jedoch so zu sein, dass der Fokus auf dieses Spannungsmoment gelegt wird. Durch die abstrakte Gestaltung deutet sich ein komplexes Verständnis an.

Vorkommen:

	1. Jgst.	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.
i.-additiv- abstrakt	1	2	2	

Diesem Typ können die folgenden fünf Bilder zugeordnet werden: Schüler 3.1.4, 3.1.1, 1.1.5, Fall Tür 4 und Schülerin 2.1.3. Ein Fall gehört der ersten, zwei gehören der zweiten sowie zwei der dritten Jahrgangsstufe an. Dieser Verständnistyp findet sich somit in den ersten drei Jahrgangsstufen.

Mit Ausnahme der Zweitklässlerinnen 2.1.1 und 2.1.3 handelt es sich um Bilder von Jungen. Anzufragen ist, inwiefern Fall 2.1.1 durch die beiden Textelemente und deren Gehalt bereits über diesen Verstehenstyp hinausreicht. Er wird deshalb ebenfalls mit einem * versehen, da er ähnlich Fall Tür 3 diesem Typ am ehesten zugeordnet werden kann, wenngleich er aus dem Rahmen zu fallen scheint und insofern einen Sonderfall darstellt.

Fazit:

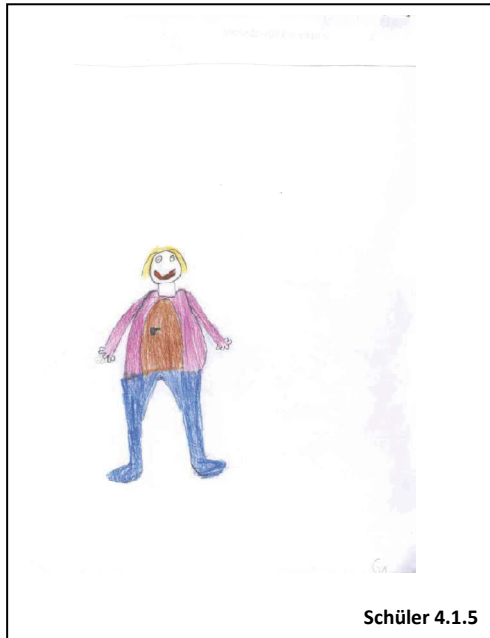
Die Schüler erfassen hier intuitiv die Besonderheit des Gesagten und verleihen diesem durch die (scheinbare) ‚Kontextlosigkeit‘ Ausdruck. Insofern könnte man an zweiter Stelle von einem unmittelbaren Verstehen der Metapher sprechen, welches im **intuitiv-additiven** Sinne **abstrakt** vorgeht.

Fazit zum intuitiv-additiven Typ:

Es lassen sich im Typ der intuitiv-additiven Verständnisweise zwei Gruppen ausmachen. Beide operieren mit der Technik des Nebeneinanderpositionierens der Elemente und verleihen darin der in der Natur der Metapher liegenden Spannung Ausdruck. Sie

unterscheiden sich hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades. Während Typ A stark lebensweltlich orientiert ist, betonen die Bilder des Typs B die Herauslösung aus einem konkreten Kontext.

INTUITIV-INKORPORATIVES VERSTÄNDNIS¹⁶⁸



In diesem Typ (ursprünglich Gruppe d) sind Bildspender und -empfänger bzw. deren Spannung zunächst scheinbar wort-wörtlich umgesetzt, da eine Übertragung der Gestalt der Tür auf den Menschen

¹⁶⁸ Zur Diskussion stand im Laufe der Untersuchung, inwiefern

- 1) die Reihenfolge der Typen an sich so feststeht und
- 2) inwiefern hier überhaupt von einer Reihenfolge im Sinne eines sich höher Entwickelns gesprochen werden könne.

Schließlich verzichtete ich auf eine Nummerierung, um eben dieser strengen Linearität, wie es eine Nummerierung suggeriert, vorzubeugen. Wichtig ist jedoch, auf die zunehmende Komplexität der Typen hinzuweisen, ohne eine Steigerung ihrer Wertigkeit damit einhergehend zu denken.

erfolgt. Ein Mensch bzw. eine Tür wird mit menschlichen Zügen gemalt.

Vorkommen:

	1. Jgst.	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.
i.-inkorporativ		2		2

Auffallend ist, dass es keine Erstklässler gibt, die in dieser Weise malen, wenngleich das im Vorfeld der Untersuchung am ehesten zu vermuten gewesen wäre. Es handelt sich um vier von Jungen gemalte Bilder, zwei davon aus der zweiten Jahrgangsstufe und zwei aus der vierten. Exemplarisch habe ich diesen Typ in Fall Tür 6 vorgestellt.

Diskussion:

In der Feinanalyse lassen sich in diesen Bildern Hinweise auf metaphorisches Verstehen finden, beispielsweise durch das Fehlen eines expliziten Kontextes oder die in der Figur innewohnende Deutung der Person Jesu (in dessen offener und menschen-freundlicher Zugewandtheit). So wird eine rein wort-wörtliche Übertragung auf gestalterischer Ebene in Frage gestellt – und wie die Untersuchung zeigt, auch auf verbaler Ebene durchbrochen.

Der Grund für diese Darstellungsweise könnte zugleich auf die Problematik der grafischen Gestaltung, die bei vielen älteren Schülern (insbesondere Jungen) während der Erhebung zu beobachten war, zurückzuführen sein („Wie soll ich denn das malen?“). Diese begannen weniger spontan und ‚unerschrocken‘ zu malen als die Mädchen und jüngere Kinder. Bei ihnen schienen die kreativ-intuitiven Bereiche zunehmend kognitiv-rational dominiert zu sein. Zudem zeigt sich in den Schülerkommentaren im Nachgespräch, dass ein Übertrag zum Beispiel bei Schüler 4.1.5 (Fall Tür 6) gelingt: *„Also ich glaub, dass wenn man ihm folgt, dass also wie die Jünger, dann wird’s denen guter gehen.“*, so auch bei Schüler 2.2.1 (Fall Tür 10): *„Und einen Polizisten, weil der beschützt uns ja.“*

Fazit:

Die Fälle dieses Typs werden als intuitiv-inkorporative Verständnisweise charakterisiert, weil der Bildbereich in die Person des Sprechers, also der Sache, hineingenommen wird.

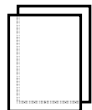
INTUITIV-SYNTHETISCHES VERSTÄNDNIS



Eine Metapher sagt „*dies ist das*“ und gleichzeitig weiß der Leser, dass dies nicht so ist. Die Fälle, welche diesem Typ (ursprünglich Gruppe g) zugeordnet werden, scheinen eben dieses Moment gestalterisch auszudrücken.

Diskussion:

Die Schüler stellen in ihren Bildern Bildspender und -empfänger der Metapher zwei aufeinander liegenden Folien gleich dar:



Dies könnte auch mit dem Verschmelzen zweier Horizonte bzw. der beiden Bereiche erläutert werden. Aus einer defizitorientierten Sichtweise wäre es natürlich möglich, die Bilder so zu deuten, dass eine Person ‚in‘ oder ‚hinter‘ bzw. ‚vor‘ der Türe stehe. Dem widersprechen v.

a. die Gestaltungsweisen der einzelnen Bilder, die sich in der Feinanalyse herauskristallisieren und die Bildbeschreibungen der Kinder.

Vorkommen:

	1. Jgst.	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.
i.- synthetisch	3		1	2

Sechs Schüler, drei der ersten Jahrgangsstufe (1.2.5, 1.1.4 und 1.1.3), einer der dritten (Schülerin 3.1.2) und zwei der vierten (4.3.6, 4.3.7) arbeiten in dieser Weise. Es handelt sich um je drei Mädchen und drei Buben, die dem ganzen Jahrgangsstufenspektrum zugeordnet sind.

In der zweiten Jahrgangsstufe findet sich dazu kein Fall. Zu beachten ist, dass von den 32 Fällen nur vier Zweitklässler überhaupt das Tür-Wort gewählt haben. Besonders interessant ist die im Verhältnis hohe Beteiligung der Erstklässler an dieser komplexen Darstellungsweise.

Fazit:

Ausgehend von der Vorstellung der Folientechnik in diesen Bildern kann dieser Typ näherhin als **intuitiv-synthetisch** beschrieben werden, wodurch der Prozess der Verschmelzung zweier Bereiche – wie es in einer Metapher geschieht – charakterisiert werden soll.

INTUITIV-NARRATIVES VERSTÄNDNIS



Die letzte Gruppe, die vorab als Gruppe h zusammengefasst worden war, beinhaltet sehr unterschiedliche Bilder, die sich von der konkreten, sich sehr stark mit den Bildelementen der Metapher auseinandersetzen- den Ebene abzugrenzen scheinen bzw. diese verlassen. Ihre Gemeinsamkeit besteht also darin, dass sie sich von der unmittelbaren Bildvorlage der Metapher lösen und den Gehalt erzählerisch darstellen.

Diskussion:

Auf vielen Bildern finden sich – nahezu in Erzählform – Deutungen der Kinder, die sich aus eigenen Überlegungen und/oder aus traditionellen Vorstellungen z. B. zum Tod oder auch zur Himmel-Hölle-Thematik speisen. Jemand ruft um Hilfe, ein anderer wird geheilt, man kommt in den Himmel und trifft an einer Pforte auf Jesus oder Jesus ist die Tür zu Gott/zum Himmel. Es zeigt sich eine relativ breite Palette an inhaltlichen Umgangsweisen mit den Ich-bin-Worten, die aus der bildlichen Ebene der Metapher heraus- und in einen weiteren Raum hineintreten.

Vorkommen:

Insgesamt handelt es sich um 12 Bilder. Die Verteilung zeigt, dass wiederum alle Jahrgangsstufen, außer der zweiten, vertreten sind:

	1. Jgst.	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.
i.- narrativ	3		2	7

Ein deutlicheres Gewicht scheint in den höheren Jahrgangsstufen zu liegen. Zu bedenken ist hierbei, dass es insgesamt vergleichsweise wenige Tür-Wort-Bilder aus der ersten Klasse gibt. Ein wichtiger Aspekt für die Analyse ist, dass es sich bei den Erst- und Viertklässlern der Erhebung um Schüler der gleichen Schule handelt. Sie wachsen zusammen im gleichen dörflichen Milieu auf und es befinden sich Geschwisterkinder unter den Schülern. Insofern könnte hier auch eine größere Nähe der Vorstellungswelten vorliegen.

Wie bereits aufgezeigt, werden inhaltlich recht unterschiedliche Deutungen geliefert.

Motive, die einem der *Volksfrömmigkeit* entstammenden Denken (wie z. B. die Vorstellung von der Himmelpforte oder von Himmel und Hölle) nahe kommen, treten nur in Klasse 4 auf: Zwei Bilder (Fall Tür 9 und 4.3.2) spielen hier eine Sonderrolle, als hier sehr stark schematische (dualistische) Entwürfe zugrunde liegen und die Frage ist, inwiefern die Kinder eine bestimmte Denktradition vornehmlich reproduzierend darstellen bzw. was daran kindlich-kreativ metaphorisch ist.

Weiterhin zeigt eine genauere Analyse der vorhandenen Erstklass-Bilder (Fall Tür 7, 1.1.8, 1.2.6), dass sie in eigener kreativer Weise narrativ mit den Ich-bin-Worten umgehen, und zwar in qualitativ anderer Weise, wie sich in den Einzelfallanalysen zeigte, als die älteren Schüler.

Deshalb wird auch hier eine Unterscheidung des intuitiv-narrativen Verständnisses vorgeschlagen: Die Erstklassbilder erhalten den Zusatz intuitiv-narrativ-fantastisch.

Nach der Bündelung der Ergebnisse und Vorstellung der Typen soll im nun folgenden Kapitel das Datenmaterial auf Entwicklungslinien hin untersucht werden. Was lässt sich hinsichtlich der Jahrgangsstufen und des Geschlechts beobachten? Gibt es Gemeinsamkeiten und auch feststellbare Unterschiede?

1.4.2 Diskussion der Ergebnisse:

1. Typik der Jahrgangsstufen

Zunächst soll anhand der Tabelle ein Überblick über die Verteilung auf Jahrgangsstufen und Typen gestaltet werden. Die Tabelle dient für den Leser als Übersicht.¹⁶⁹

	i.-gegen- ständig	i.-additiv- konkret	i.-additiv- abstrakt	i.-inkor- porativ	i.-syn- thetisch	i.-narrativ- fantastisch
1. Jgst.	1	3	1		3	3
2. Jgst.			2	2		
3. Jgst.	1		2		1	2
4. Jgst.				2	2	7

Eine klare Verteilung, in der bestimmte Jahrgangsstufen ausschließlich bestimmten Typen zugeordnet sind, kann nicht festgestellt werden. Die

¹⁶⁹ Es handelt sich dabei um eine darstellende Statistik, nicht um eine Prüfstatistik.

Größe des Samples lässt es zu, Tendenzen in dieser Hinsicht erkennbar zu machen.

JAHRGANGSSTUFE 1

In der Verteilung der elf Bilder aus Jahrgangsstufe 1 auf die Typen fällt insbesondere die breite Streuung über das ganze Spektrum auf.

Beinahe gleich viele Schüler werden den ersten drei Typen zugeordnet, wie den drei zuletzt aufgeführten: einmal fünf Schüler, einmal sechs. Bei den ersten drei Typen fällt auf, dass die Mehrzahl dem jeweils konkreten Typ (z. B. i.-additiv-konkret) zugeordnet ist. Ein Teil der Erstklässler bringt also ihr stark gegenständlich basales Verständnis zum Ausdruck.

Es zeigt sich ferner, dass der intuitiv-inkorporative Typ, also auf den ersten Blick die scheinbare „wort-wörtliche“ Darstellung des Ich-bin-Wortes, (entgegen der Erwartung) unter den Erstklässlern nicht auftritt. Besonders sticht des Weiteren hervor, dass auch Erstklässler in den beiden letzten Verständnistypen zu finden sind, d. h. dass sie zu komplexen Verständnisleistungen fähig sind, wie es sich z. B. im narrativen Typ zeigt.

JAHRGANGSSTUFE 2

Aufgrund der geringen Bilderanzahl ist hier vorsichtig zu argumentieren. Die vier Bilder lassen sich in Typ intuitiv-additiv-abstrakt und intuitiv-inkorporativ einordnen, liegen also im „Mittelfeld“ der Typen. Alle vier sind mit dem Zusatz „-abstrakt“ versehen, d. h. sie sind durch einen nicht näher explizierten Kontext charakterisiert und lassen so auf ein höheres Abstraktionsniveau schließen. Auch zeigt sich, dass unter den Zweitklässlern weder stark gegenständlich-orientiertes noch narratives Verständnis zu finden ist. Eine Art Ausnahme stellt hier das Bild 2.2.1 (Fall Tür 10) dar, das sequenzartig mehrere Verständnisweisen in sich zu tragen scheint.

JAHRGANGSSTUFE 3

Sechs Schüler bearbeiten die Tür-Wort-Fälle, und die Verteilung weist eine relativ weite Streuung auf:

Einerseits liefern die Drittklässler komplexe Umgangsweisen, die in der Mehrzahl Fähigkeiten zur Abstraktion andeuten (i.-additiv-abstrakt sowie i.-synthetisch und i.-narrativ), andererseits gibt es auch einen Schüler (Fall Tür 1), der in diesem Fall (als einziger überhaupt) dem intuitiv-gegenständlichen Typ zugeordnet werden muss.

JAHRGANGSSTUFE 4

Die Verteilung der elf Schüler erstreckt sich über die zweite Hälfte der Verständnistypen. Ein deutlicher Schwerpunkt ist auf dem intuitiv-narrativen Typ zu entdecken. Wie bereits angekungen, überraschen zunächst die beiden Schüler des intuitiv-inkorporativen Typs. Jedoch zeigt die Gesamtanalyse der Fälle, dass hier in versteckter Weise komplexe Strukturen vorhanden sind. Insgesamt lässt sich damit festhalten, dass die Schüler dieser Jahrgangsstufe in unterschiedlicher Weise eine Neigung zu komplexen und unterschiedlich übertragenden Verständnisweisen aufweisen.

Folgerungen

Mit Blick auf die Forschungsfrage nach dem metaphorischen Verständnis bzw. Verständnisweisen von Grundschulkindern und möglichen Entwicklungslinien lassen sich folgende Aussagen ableiten:

1. Aus entwicklungspsychologisch-interaktionistischer Perspektive scheint es, dass die Behauptung eines Metaphern-Verständnisses als rein altersabhängige Entwicklung nicht tragfähig ist. Aufgrund der Breite der Streuung bestätigt sich, dass vielmehr eine Vielzahl an Faktoren auf die Entstehung einwirkt und zusätzlich die jeweilige soziale Situation Einfluss nimmt.
2. Man kann feststellen, dass sich die These zu bestätigen scheint, dass ältere Schüler seltener zu ausschließlich gegenständlichen Verständnisweisen neigen. Dies könnte als Hinweis auf Entwicklung gedeutet werden.

3. Es treten jedoch auch bei jüngeren Schülern bereits komplexe Verständnisweisen auf. Damit wird einerseits eine Entwicklungslinie deutlich und zugleich ist eine Gleichzeitigkeit komplexer und basaler Verständnistypen innerhalb eines Jahrgangs möglich.

4. Zur zeichnerischen Kompetenz im Verhältnis zum metaphorischen Verständnis zeigt sich, dass die gestalterische Qualität von Kinderbildern in den ersten vier Schuljahren stark heterogen ist. Äußerst wichtig ist, dass einfach gestaltete Bilder mitunter komplexe Verständnisweisen in sich bergen.

5. Insbesondere kreative Verständnis- und Ausdrucksweisen finden sich bei jüngeren Schülern. Sie gestalten unkonventioneller und freier. Ältere Schüler nähern sich zunehmend realistischen, wirklichkeitsgetreuen und damit konventionelleren Darstellungen an und es fällt ihnen weniger leicht, ein Bild zu den Ich-bin-Worten bzw. deren Deutung zu malen.

6. Innerhalb eines Typs werden unterschiedliche Abstraktionsniveaus festgestellt, die zu einer Untergliederung in konkret und abstrakt führen.

7. Der narrative Typ als Form eines sehr anspruchsvollen Umgangs mit Metaphern tritt bereits in Jahrgangsstufe 1 auf.

2. Typik des Geschlechts

Wichtig ist hier zu berücksichtigen, dass mehr als doppelt so viele Jungen (22) wie Mädchen (10) ein Bild zum Tür-Wort gemalt haben. Die Verteilung sieht wie folgt aus:

	i.-gegen- ständiglich	i.-additiv- konkret abstrakt	i.-inkor- porativ	i.-syn- thetisch	i.-narrativ fantast.
männlich	2	1 3	4	3	3 6
weiblich		2 2		3	3

JUNGEN

Die Fälle verteilen sich auf das gesamte Spektrum der Verständnistypen. Insbesondere im intuitiv-narrativen Typ ist eine Häufung zu erkennen. Sodann zeigt der Blick auf die Verteilung in Abhängigkeit der Jahrgangsstufe, dass auch die männlichen Erstklässler über alle Typen verteilt sind, nicht jedoch – und das ist auffällig – im intuitiv-inkorporativen Typ vorhanden sind. Die Schüler der 2. Klasse bewegen sich im mittleren Feld: im intuitiv-additiven sowie im intuitiv-inkorporativen Verständnis. Jungen der 3. Jahrgangsstufe zeigen basales Verständnis.

Die Erstklässler in dieser Jungengruppe scheinen am kreativsten und „unerschrockensten“. Sie probieren sehr viele unterschiedliche Zugangsweisen aus, was sie dazu befähigt, darunter komplexe Verständnisweisen zu entwickeln. Insbesondere in der 3. Klasse scheint ein Bruch stattzufinden, der Schüler auf sehr gegenständliches Denken zurückzuführen scheint, bevor dann in der vierten Klasse der Sprung zurück in narrativ anspruchsvolle Verständnisweisen möglich wird.

MÄDCHEN

Kein Bild lässt sich dem intuitiv-gegenständlichen und dem intuitiv-inkorporativen Typ zuordnen. Vier Schülerinnen finden sich im intuitiv-additiven Typen und je drei im intuitiv-synthetischen sowie intuitiv-narrativen. Festhalten lässt sich, dass im Verhältnis zu den Jungen mehr im synthetischen Typ und weniger im narrativen Typ auftreten. Insgesamt scheint sich damit zu bestätigen, dass Mädchen im Gesamt zu komplexeren Vorstellungen neigen als Jungen.

Folgerungen

1. Ähnlich wie im Bereich der Sprache wird der gestalterische Ausdruck des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin durch deren kreativ-künstlerische Kompetenz bestimmt, gewöhnlich im Sinne einer Limitierung der Ausdrucksmöglichkeiten.

2. Das Malprodukt zeigt, dass (auch) männliche Grundschüler offen für diesen kreativen Zugang sind.

3. Insbesondere ältere Schüler und Jungen neigen dazu, durch die Metapher „irritiert“ zu sein, wie einerseits das Nachgespräch zeigt und dies andererseits auch in ihrem Bild ausgedrückt wird. Ein Höhepunkt scheint hier in der 3. Jahrgangsstufe zu liegen.

4. Mädchen malen mitunter filigranere, ausgeschmückte, „schönere“ Bilder – die jedoch nicht notwendigerweise auch im Zusammenhang mit dem Nachweis metaphorischer Verständnisweisen auf komplexere Verstehensleistungen schließen lassen. Umgekehrt darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass in schlichteren Bildern von Jungen auch komplexe Deutungen vorhanden sind.

5. Die genaue Analyse zeigt demnach, dass zunächst „einfacher“ gestaltete Bilder komplexe Verständnisweisen in sich bergen können.

6. Die Bilder der Mädchen sind in der Mehrzahl in Typen höheren Abstraktionsgrades (intuitiv-additiv-abstrakt, intuitiv-synthetisch, intuitiv-narrativ) zu finden. Die Jungen treten dort zwar auch in großer Zahl auf, jedoch gibt es auch Fälle in den mehr basalen Typen, wie intuitiv-gegenständlich und intuitiv-additiv-konkret, so dass hier eine Gleichzeitigkeit von einfachem und komplexem Verständnis vorzuliegen scheint.

7. Der Typ des intuitiv-inkorporativen Verstehens – das scheinbar „wortwörtliche“ Abbilden des Ich-bin-Wortes – findet sich nur in den Bildern von Jungen.

8. Das intuitiv-synthetische sowie das intuitiv-narrative Verständnis sind bei beiderlei Geschlecht häufig vertreten.

1.4.3 Inhaltliche Deutungen des Ich-bin-Wortes durch die Kinder

Abschließend möchte ich darauf eingehen, wie die Kinder das Tür-Wort inhaltlich deuten. Implizit sind deren Interpretationen bereits in 1.2 (Fallanalysen) und 1.3 (Fallübergreifende Untersuchung aller Fälle) vorgekommen.¹⁷⁰

Im Sinne Imdahls („Kunst hat nicht die Aufgabe zu erklären, sondern etwas zu vergegenwärtigen.“) möchte ich die Kinderbilder damit in folgender Weise verstehen: Sie haben nicht den Anspruch, die Ich-bin-Worte abschließend zu erklären. Vielmehr vergegenwärtigt sich in ihnen die Art und Weise kindlichen Verständnisses, d. h. in ihnen gelangt zum Ausdruck, wie die Kinder die Ich-bin-Worte deuten und interpretieren.

Zugleich möchte ich damit einen Beitrag dazu leisten, kindliche Textinterpretationen im Sinne von Schweitzers Vorstellung einer Theologie von Kindern¹⁷¹ nachzuspüren. Damit verstehe ich meine Untersuchung im Kontext der Zielrichtung kindertheologischer Vorstellungen, welche „die Deutungen und Argumente der Kinder ernst und deshalb beim Wort“¹⁷² nehmen.

Zusammengefasst lassen sich im Anschluss an die Untersuchung fünf Deutungen, wie Grundschulkinder das Ich-bin-Wort sehen, herausarbeiten:

Wenn Jesus von sich sagt, dass er die Tür sei, meint er damit: JESUS IST

DER DEN MENSCHEN OFFEN UND FREUNDLICH BEGEGNENDE

Kinder deuten das Ich-bin-Wort so, dass Jesus freundlich und gütig ist. In der Metapher wird ihrer Auffassung nach zum Ausdruck gebracht, dass Jesus sich den Menschen mit offenen Armen zuwendet und ihnen entgegentritt. Er begegnet ihnen positiv und bejahend. Damit wird die Tür-Metapher insbesondere

¹⁷⁰ Wichtig ist hier, dass die Untersuchung sich vorrangig auf metaphorische Verständnisweisen konzentrierte und dabei das „Wie“ sehr stark im Vordergrund stand. Dabei wurden Formen, wie Kinder mit den Metaphern bzw. den Bestandteilen einer Metapher umgehen, erarbeitet. Nichtsdestotrotz soll aber auch Raum für inhaltliche Deutungen der Kinder gegeben werden.

¹⁷¹ Schweitzer 2003, 11ff.

¹⁷² Ebd., 13.

auf die Person und Jesu Charakter übertagen. (Vgl. Fall Tür 5 oder 6)¹⁷³

DER IN GEFAHR UND NOT HELFENDE

Einige Kinder assoziieren durch die Metapher auch folgende Bedeutung: Menschen die Schiffbruch, Krankheit oder andere Nöte und Leid erleben, erfahren, dass ihre Bitten erhört werden. Jesus möchte ihnen helfend zur Seite stehen. Er verschafft ihnen ‚Zugang‘ zu einem Leben ohne diese Lebensbeschränkungen. (Vgl. Schülerinnen 4.2.2 oder 3.3.3)

DER EINLADENDE/DER „PORTIER“ – DER WILLKOMMEN HEIßT

Sodann deuten einige Schüler das Tür-Wort in der Weise, dass Jesus der Empfangende und Einladende ist, der die Menschen zu sich ruft. In Abgrenzung zu den beiden letzten noch folgenden Deutungen ist dieses Verständnis aber nicht darauf beschränkt, dass Jesus an der Himmelspforte steht, sondern scheint in einem weiteren Sinne verstanden zu werden. Er steht also nicht unbedingt an der Tür des Himmels. (Vgl. Fall Tür 6)

DER ZUGANG ZUM HIMMEL

Darüber hinaus deuten die Schüler das Ich-bin-Wort in dem Sinn, dass ein Mensch nach dem Tod in den Himmel kommt. (Ein Schüler denkt zudem den Himmel als Kontrastmotiv zur Hölle.) Ein Schwerpunkt ist dabei, dass die Menschen Jesus dort an einer Pforte begegnen, der andere Schwerpunkt liegt auf dem Aspekt, dass Jesus ermöglicht, in den Himmel zu kommen. (In diesen beiden Varianten bildet sich ein unterschiedlicher Abstraktionsgrad des „durch Jesus in den Himmel Kommens“ ab.) (Vgl. Fall Tür 8)

DER ZUGANG ZU GOTT, ZUM REICH GOTTES, IN GOTTES WELT

Sodann gibt es Schüler, die nicht mit der Kategorie Himmel arbeiten, sondern davon sprechen, dass Jesus den Weg zu Gott, seinem Reich bzw. seiner Welt darstellt und dieser in den Ich-bin-Worten zum Ausdruck kommen soll. (Vgl. Fall Tür 9)

¹⁷³ Auch an dieser Stelle seien nur einige Fälle beispielhaft genannt.

2. „Ich bin das Licht der Welt“ – Untersuchung der Licht-Wort-Fälle

2.1 Vorbemerkungen

Analog zu Kapitel II.1 werden nun die Licht-Wort-Fälle in diesem Kapitel untersucht. 36 Fälle liegen der Untersuchung zugrunde. Es handelt sich hierbei um 22 Bilder von Jungen und 14 von Mädchen. Sechs Erst- und 15 Zweitklässler sowie fünf Schüler der dritten und zehn der vierten Jahrgangsstufe wählten das „Ich bin das Licht“-Wort. Die Bilder wurden im Rahmen der Untersuchung zunächst dahingehend sortiert, ob sie Textelemente aufwiesen oder nicht, um eine methodisch saubere Trennung zu ermöglichen. Hernach wurden diese im Zusammenhang der Auswertung und Typenbildung wieder zusammengeführt.

Sodann erfolgte für den Schritt der Einzelfallanalysen aller Bilder eine Aufteilung in folgende drei Großgruppen, den Tür-Fällen ähnlich:

Gruppe 1: Bilder, die nur einen Mensch bzw. mehrere Menschen aufweisen, Gruppe 2: Bilder, welche ausschließlich Licht bzw. eine Lichtquelle zeigen, Gruppe 3: Bilder, auf denen ein Mensch und Licht zu sehen sind.

Diese Aufteilung soll auch hier dazu beitragen, dass in den Einzelfallanalysen qua komparativer Analyse vertiefte Erkenntnisse über die in den Daten vorhandenen, zu entdeckenden Verständnisspuren erarbeitet werden können. Dabei ergaben sich dann aus der Gestaltung aller Fälle folgende Untergruppen:

Gruppe 1 (a) Bilder mit einem oder mehreren Menschen

Gruppe 2 Bilder mit ausschließlich einem Licht bzw. einer Lichtquelle

(b) Alltagsbilder; (c) Bilder mit Weltkugel; (i) Weltkugel und besondere Lichtquelle (Kerze; Glühbirne)

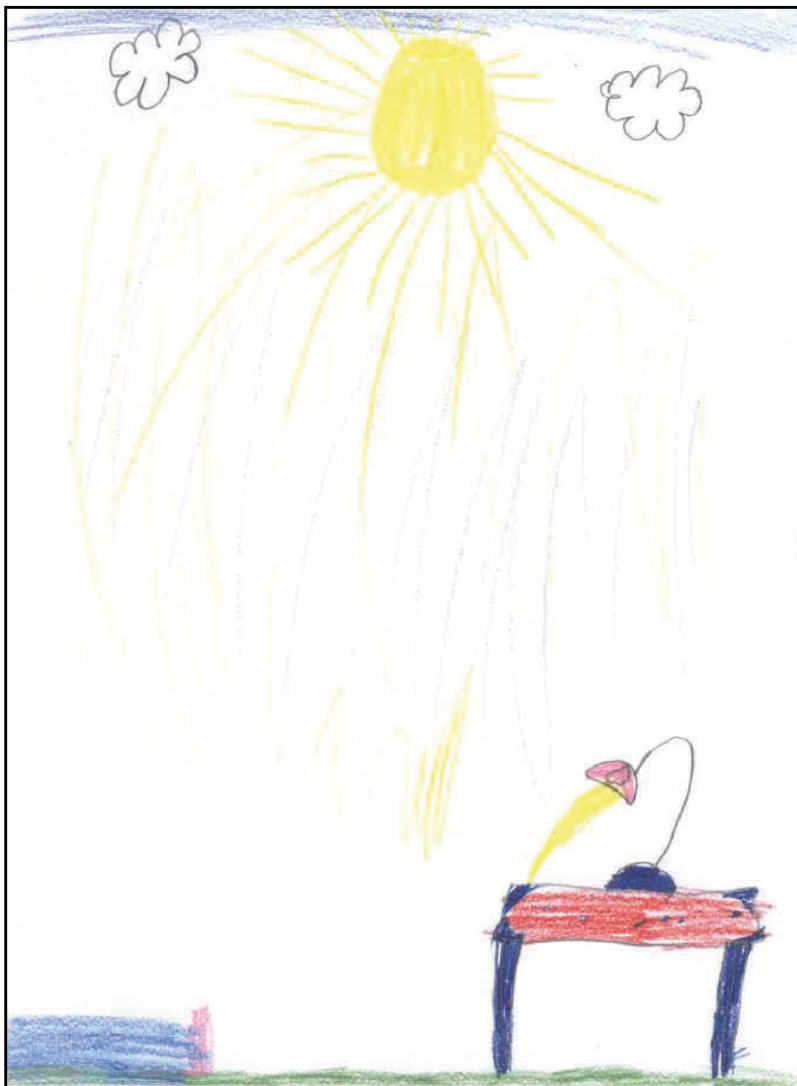
Gruppe 3 Bilder mit einem Menschen und Licht

(d) Mensch und Licht getrennt (nebeneinander) in alltäglichem Kontext; (e) Mensch als Licht; (f) Mensch als Licht neben/auf der Weltkugel stehend; (g) Mensch als Licht ohne näher explizierten Kontext; (h) Hell-Dunkel-Bilder

In Auswahl möchte ich wie in II.1 nun je einen Fall dieser Untergruppen vorstellen.

2.2 Einzelfallanalysen

FALL LICHT 1: 1. KL, 1. GR, 1 (1.1.1), WEIBLICH, 7 JAHRE, 2. AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Ein Sommertag im Garten – menschenleer.

Entstehungsprozess und Malimpuls

Die Schülerinnen 1.1.1 und 1.1.2 sind Banknachbarinnen, die recht ähnliche Bilder anfertigen. Während des Malprozesses tauschen sie sich angeregt aus und kichern viel.

Bildbeschreibung

Oben und unten wird das Bild durch einen schmalen blauen bzw. grünen Streifen begrenzt. Knapp unter dem oberen Rand sieht man in der Mitte einen großen, gelben Kreis mit vielen gelben Streifen und rechts und links davon je eine mit Bleistift gezeichnete, blumen-förmige Wolke.

Am unteren linken Bildrand ist ein blaues Rechteck mit zwei senkrechten, rosa-farbenen Begrenzungsflächen, die etwas höher sind als das Rechteck, zu sehen. Auf der rechten Seite, etwas weiter oben, liegt ein rotes Rechteck mit blauen, nach unten verlaufenden Pfosten (Tisch), und darauf befindet sich in der Mitte ein blauer Halbkreis mit grauem, nach oben bogenförmig verlaufendem Strich, der in einem nach unten geöffneten, rosa-farbenen Halbkreis (Schreibtischlampe) endet. Aus dieser Lampe reicht ein langer, dreieckiger Strahl nach unten bis zur roten (Tisch-)Fläche.

Von dem großen gelben Kreis (Sonne) gehen sehr viele Strahlen aus, einerseits kräftige kurze, andererseits viele weitere lange, die durch das ganze Bild gezogen sind. Darüber hinaus fällt auf, dass die Fläche zwischen Himmel und Erde mit blauen und gelben vertikalen und schrägen Strichen schraffiert ist.

Im Bildzentrum stehen einerseits die Sonnenstrahlen, welche die Luft durchfluten, und andererseits ein Planschbecken und ein Schreibtisch mit Schreibtischlampe auf der Wiese.

Mündlicher Beitrag der Schülerin

Schülerin 1.1.1: „Ich habe ne Sonne gemalt, noch a Planschbecken und dann hab ich noch einen Tisch gemacht und da ist ne Lampe drauf mit Licht.“

Formulierende Interpretation:

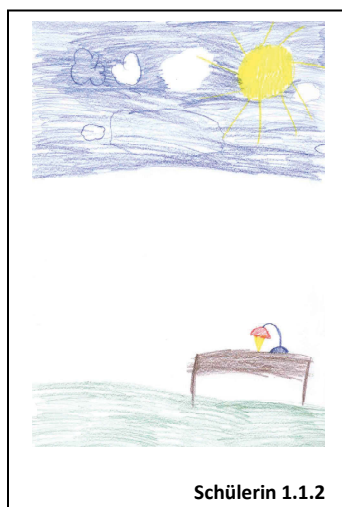
Die Schülerin erklärt, dass sie eine Sonne gemalt habe, ein Planschbecken und einen Tisch auf dem sich eine Lampe befindet.

Gesamtgestalt des Falles

Zunächst wird die Bedeutung des Nachgesprächs und der Bildbeschreibung durch die Schülerin deutlich. Sie liefert wichtige Hinweise zum Verstehen ihres Bildes – v. a. der

Bildgegenstände – so dass nicht unnötig spekuliert werden muss.

Die Schülerin konzentriert sich wie ihre Banknachbarin auf das Lichtmotiv und stellt es durch die Sonne, die vielen Strahlen, die das Blatt durchdringen sowie durch die Lampe auf dem Tisch dar. (Religiöse) Symbolik wie in anderen Fällen lässt sich nicht ausmachen.



Schülerin 1.1.2

Im Vergleich mit Bild 1.1.2 fallen die massive, gelbe Durchwirkung und die zentrale Position der Sonne auf. Erde, Himmel und insbesondere der Raum ‚dazwischen‘ werden licht-durchflutet dargestellt.

Die hervorgebrachten Äußerungen auf bildlicher und sprachlicher Ebene legen zunächst den Eindruck nahe, dass die Schülerin den metaphorischen Gehalt des Ich-bin-Wortes nicht zum Ausdruck bringt. Daraus könnte man schlussfolgern, dass sie diesen nicht erfasst hat.¹⁷⁴ So stellt sie keinen Zusammenhang zu dem Sprecher des

Wortes Jesus oder zu seinem Wirken her.

Allerdings ist zu bedenken, dass dies ebenso ein Hinweis dafür sein könnte, dass die Schülerin den in der Metapher angelegten Widerspruch mindestens unbewusst erkennt. Dies geschieht dadurch, dass sie Jesus

¹⁷⁴ Im Sinne von Winner/Gardner/Rosenstiel könnte man von „incomplete comprehension“ (evtl. inappropriate c.) sprechen. (Winner/Rosenstiel/Gardner 1988, 303-313.)

selbst nicht in ihre Gestaltung aufnimmt, sondern sich nur auf einen der in der Metapher angesprochenen Bereiche konzentriert und diesen durch das bildnerische Gestalten zum Ausdruck bringt. Ein weiteres auffälliges Merkmal, das auf tiefere Verständnisebenen verweist, ist die Licht-Durchwirkung des Bildes. Das äußert sich darin, dass die Lichtquelle (Sonne) nicht im Bereich des Himmelstreifens begrenzt bleibt, sondern erstens unterhalb des blauen Himmelstreifens angebracht ist und zweitens die Sonnenstrahlen das ganze Bild („die Welt“) bis zum Schreibtisch hinunter durchwirken.

Exkurs: Komplexitätsunterschiede innerhalb der Gruppen

Im Vergleich mit den anderen Bildern dieser Gruppe b (Alltagsbilder) deckt die Fallanalyse eine je sehr unterschiedliche Akzentuierung auf. In der Feinanalyse wird deutlich, dass die Bilder Merkmale unterschiedlicher Art in sich tragen, so dass hier zu überlegen ist, inwiefern unterschiedliche Nuancierungen in den Verständnisweisen vorliegen.

Wichtig ist festzuhalten, dass es in der Gruppe Fälle gibt, die nur wenige Hinweise auf metaphorisches Verständnis liefern, während in anderen Bildern diese zwar vorsichtig, aber auf der gestalterischen Ebene doch zum Anklang kommen.

Fazit:

Wenngleich die Schülerin 1.1.1 in ihrem Bild ‚nur‘ die Bild-Seite des Ich-bin-Wortes gestalterisch umsetzt, so zeigen sich doch in der Art und Weise der Gestaltung erste Ansätze metaphorischen Verständnisses, beispielsweise in der Verwendung von Farben, der Anordnung der Elemente und v. a. in der Lichtdurchwirkung des Bildes, die durch den Vergleich mit Bildern der Mitschüler erkannt werden können.

FALL LICHT 2: BILD 2. KL, 3. GR, 5 (2.3.5), WEIBLICH, 8 JAHRE, 6.
AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Ein fröhliches, leuchtendes Bild unserer Erde samt Sonnenaufgang.

Entstehungsprozess und Malimpuls

Die Schülerin gehört zu den Schülern, die am längsten an ihrem Bild arbeiten. Sie sitzt neben Schülerin 2.4.1, die ein ähnliches Bild malt.

Bildbeschreibung

Eine große imaginäre Weltkugel ist zu sehen: die hellblauen Flächen dominieren, daneben sind am rechten Rand eine große schwarze und mehrere kleine grüne, braune und eine weitere schwarze Fläche zu sehen. Imaginär ist die Weltkugel deshalb, weil sie in ihrer Struktur nicht unserer Erde entspricht, aber gleichwohl erkennbar ist, worum es sich handelt. In der Mitte über ihr und hinter ihr hervorschauend sieht man eine halbe Sonne, die hinter der Erde aufzugehen scheint. Über diesem Bildelement ist das Ich-bin-Wort mit Blei- bzw. Buntstift geschrieben:

*Ich bin das **Licht der Welt**. Wer mir nachfolgt tappt nicht mehr im Dunkeln. Sondern hat das Licht und mit ihm das Leben.*

Mündlicher Beitrag

Schülerin 2.3.5: „Ich hab die Welt gemalt, dann hab ich den Jesus in Gelb gemalt, des soll darstellen, dass ähm der Jesus ähm ein wichtiger Mensch auf der Welt ist und dann hab ich noch den Text dazu geschrieben und“

Formulierende Interpretation:

Die Schülerin sagt, dass sie die Welt und dann Jesus in Gelb gemalt habe. Das solle darstellen, dass Jesus – sie zögert – ein wichtiger Mensch auf der Welt sei. Im Anschluss habe sie noch den Text notiert und damit bricht sie ab.

Gesamtgestalt des Falles

In der im Vorfeld erstellten Gruppe c finden sich Bilder, welche die Weltkugel und Licht zeigen. Es handelt sich auf den ersten Blick um Bilder, die das Licht der Welt darzustellen versuchen. In diesem Sinne

stellt die Schülerin dieses Motiv in den Vordergrund und schreibt in dicken Buchstaben auf ihr Bild „Licht der Welt“.

Im Gegensatz zu Fall Licht 1 (1.1.1) wird hier die Welt als Erdkugel und nicht mehr als Umgebung, in der wir leben, gedacht. Eine Gemeinsamkeit ist, dass die Sonne als das Licht der Welt dargestellt wird.¹⁷⁵

Im Nachgespräch erklärt die Schülerin, dass sie Jesus gemalt habe – und verweist auf die Sonne, d. h. sie malt nicht wie andere Kinder eine Menschenfigur (vgl. Fall Licht 4 oder 5). Diese Einsicht überrascht an dieser Stelle, und das Nachgespräch ist hier ein wichtiger Hinweisgeber zum Verständnis des Bildes. Jesus wird als aufgehende Sonne, als Licht der Welt, welches das Universum erhellt, dargestellt, ohne personale Elemente aufzuweisen. In der verbalen Deutung des Spruches, die darauf folgt, vertieft die Schülerin ihr Verständnis. Für sie drückt sich aus, dass Jesus ein wichtiger Mensch gewesen sei!

Obleich die Schülerin eine aufgehende Sonne mit Weltkugel malt, leistet sie darin einen Übertrag, indem sie eine wörtliche Identifikation Jesu mit dem Licht nicht gestalterisch realisiert. Vielmehr wählt sie die Sonne, um ihre Interpretation des Jesus-Wortes darzustellen. Als die Erde durchflutende und überstrahlende Kraft schenkt Jesus demnach der Erde Leben. Insgesamt liegen mehrere Arbeiten dieser Art im Sample vor, die zunächst auf ein relativ basales Verständnis der Ich-bin-Worte schließen lassen, welches stark an der Bildseite der Metapher orientiert ist. Wie die Analyse jedoch zeigt, drückt sich darin bereits ein sehr komplexes Verständnis aus. Die Schülerin vermag im Nachgespräch den Übertrag auch auf verbaler Ebene zu vollziehen.

¹⁷⁵ Eine interessante Beobachtung an dieser Stelle ist, dass ältere Schüler (v. a. 4. Jahrgangsstufe, aber bereits ab der 2. Klasse zu finden) häufiger „die Welt“ als Erdkugel, wohingegen jüngere (1. Jahrgangsstufe) ihre bekannte Umwelt darstellen. Es ist anzufragen, inwiefern hier automatisch von einem höheren oder niedrigeren Abstraktionsniveau die Rede sein kann oder ob nicht unterschiedliches Vorwissen den Hauptbeitrag leistet.

FALL LICHT 3: 1. KL, 2. GR, 7 (1.2.7), MÄNNLICH, 6 JAHRE, 5. AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Ein mächtiger Blitz und ein Mensch ohne Angst!

Entstehungsprozess und Malimpuls

Keine Angaben.

Bildbeschreibung

Schüler 1.2.7 gestaltet sein Bild durch vier große Elemente: eine Figur, eine Sonne, zwei Wolken, eine davon mit Blitz versehen, ohne weitere Hintergrundausgestaltung.

Die beiden Wolken befinden sich in der linken, oberen Bildhälfte bis zur Bildmitte und sind tiefschwarz ausgemalt. Aus der rechten Wolke tritt ein zackenförmiger, gelber Blitz nach unten und zielt in Richtung der Person. Diese ist mit einem grünen Pullover und einer orange-farbenen Hose bekleidet. Die Beine stellen senkrechte Strich dar, an denen sich unten zwei längliche, nach rechts gerichtete, schwarze Ovale als Schuhe befinden. Kopf, Hals und Hände sind rosa gemalt. Das Gesicht ist mit schwarzem Stift gezeichnet und besteht aus einem u-förmigen, nach oben gebogenen Mund einer punktförmigen Nase, Augen und Ohren. Umgeben ist das Gesicht von gelben, anliegenden Haaren, welche jedoch durch die Farbe beinahe an einen Heiligenschein erinnern. Am meisten fallen die Arme und Hände auf: sie sind seitlich vom Körper nach unten abstehend. Die Hände sind große Kreise, an denen ringsum fünf lange Striche ansetzen. Im Verhältnis zum Körper wirken sie sehr groß. Die Sonne nimmt die rechte Bildhälfte ein und ist ebenso sehr groß gezeichnet als ein gelbes Oval, von dem neun Strahlen ausgehen. Der Schüler malt einen Menschen mit ausgebreiteten Armen. Er ist dem Betrachter zugewandt. Darüber sind zwei Gewitterwolken mit einem dicken, leuchtenden Blitz zu sehen und eine große Sonne.

Mündlicher Beitrag

Bildkommentar und Nachgespräch (sogleich im Anschluss):

Schüler 1.2.7: „Ich hab’ Licht gemalt. ’Ne Sonne, zwei Wolken, eine Sonne mit einem Blitz, weil ich hab’ die gelbe Karte gezogen, weil da stand drauf: Ich bin das Licht.“

Int.: „Dreh es mal um. Wo ist bei dir das Licht?“

Schüler 1.2.7: „Die Sonne und der Blitz.“

Int.: „Wer hat das noch mal gesagt, ich bin das Licht der Welt?“

Kind: „Jesus.“

Formulierende Interpretation:

Der Schüler erklärt, dass er Licht gemalt habe. Eine Sonne, zwei Wolken mit einem Blitz, eine Sonne, da er die gelbe Karte gezogen habe und weil darauf stand: Ich bin das Licht.

Gesamtgestalt des Falles

Der Schüler beschreibt sein Bild und begründet die Darstellung durch seine Kartenwahl. Für ihn ist wichtig, dass er das Licht darstellt, wie es auf der Karte geschrieben ist. In seiner Beschreibung fällt auf, dass er zunächst erklärt, er habe Licht gemalt und dann die Einzelheiten beschreibt: „‘Ne Sonne, zwei Wolken“ und dann nochmals erzählt – also betont –, dass er eine Sonne und einen Blitz gemalt habe.

Er geht auf die von ihm selbst gemalte Person, die im Zentrum des Bildes steht, auffälligerweise nicht ein, erwähnt oder beschreibt diese also nicht.

Insbesondere in der ersten Jahrgangsstufe müssen zwei verschiedene Kontexte vorliegen und unterschieden werden: die Mal- und die Gesprächssituation. In ihnen scheint unterschiedlich argumentiert und gedacht zu werden bzw. es scheinen nicht notwendigerweise kongruente Vorstellungen und Ideen vorhanden zu sein. Auf die Nachfrage nach dem Sprecher des Ich-bin-Wortes antwortet der Schüler nicht, da ihm ein anderes Kind zuvorkommt und sagt, dass Jesus der Sprecher sei.

Verglichen mit den beiden vorherigen Fällen scheint das Ich-bin-Wort zwar lebensweltlich konkret – wie in Fall Licht 1 – verortet zu sein, jedoch fehlt hier die Rahmung, die einen konkreten Ort beschreiben würde (vgl. Himmels- und Bodenstreifen).

Betrachtet man das Bild, so sieht man, dass der Schüler einerseits das Licht besonders in den Vordergrund stellt – sowohl in der Zeichnung, als auch in seiner Beschreibung. Mit dem Stichwort „Licht“ scheint er v. a. die Sonne und den Blitz zu verbinden. Deren Bedeutung wird durch die kräftigen Farben und die großflächige Gestaltung unterstrichen. Ähnlich Fall Licht 1 und im Gegensatz zu Fall Licht 2 nimmt der

Schüler nicht explizit Bezug auf Jesus, weshalb zwei Möglichkeiten der Deutung denkbar werden:

- 1) Der Schüler stellt Jesus dar und in diesem Sinne scheinbar Sprecher und Bildquelle (Licht) unverbunden nebeneinander. Die Betrachtung der Figur Jesu zeigt, dass er mit offenen Armen und freundlich lächelndem Gesicht dem Betrachter gegenübersteht. Mag er als Retter in einer gefährvollen Situation dort stehen?
- 2) Allerdings könnte es sich auch um einen Menschen handeln – was der Kontext des Gruppengesprächs vermuten lässt – und der Blitz könnte Ausdruck einer bedrohlichen Situation sein, in der sich ein Mensch befindet. Dieser wirkt wenig erschrocken oder ängstlich, sondern vielmehr darauf vertrauend, dass er trotz Gefahr vom „Licht“ geschützt wird.

So erscheint es, als würden mehrere Szenen in einem Bild verschmolzen dargestellt werden. In der Folge dieser Überlegungen entsteht der Eindruck, dass in diesem Bild die Gleichzeitigkeit von metaphorischem Verstehen, inwiefern Jesus transparent gedacht Licht ist und schützt, und wörtlichem Verstehen, welches die Sonne als Ausdruck für Licht zeigt, auftritt.

FALL LICHT 4: 2. KL, 1. GR, 6 (2.1.6), MÄNNLICH, 8 JAHRE, 11. AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Ein Mensch, der von einem leuchtenden, gelben Kreis umgeben ist.

Entstehungsprozess und Malimpuls

Keine Angaben.

Bildbeschreibung

Das Bild zeigt eine Figur und einen Baum mit Busch, die auf einer Wiese unter freiem Himmel stehen. Das Bild ist durch einen grünen Streifen an der Grundlinie des Blattes begrenzt und die freien Flächen darüber sind gleichmäßig mit blauem Buntstift eingefärbt. Vom Himmel herab sind viele lange, schräg nach unten verlaufende Strahlen zu sehen. Es fällt auf, dass der eigentliche Himmelskörper Sonne fehlt.

Baum und Männchen sind in etwa gleich groß und dominieren das Bild durch ihre kräftige, farbliche Ausgestaltung. Das Männchen ist als einziges mit Bleistift vorgezeichnet, dabei sind Körper, Hals und Kopf in einem Zug gemalt. Es erinnert in seiner Form an ein Schlüsselloch. Die Gliedmaßen sind angehängt, wie auch Haarkranz und Hände.

Die Positionen der Gestaltungselemente zeigen, dass, während das Männchen die linke Bildhälfte einnimmt, der Baum beinahe in der Mitte des Bildes zu stehen scheint. Die Strahlen sind zwar vorwiegend in der rechten Bildseite positioniert, überqueren jedoch die Bildmitte und reichen bis zum Männchen hinab. Auffallend darüber hinaus ist, dass es keinen Zwischenraum zwischen „Himmel und Erde“ zu geben scheint, da zum einen die ganze Fläche über der Grundlinie blau eingefärbt ist (der Himmel reicht bis zur Erde hinunter) und auch die Himmelsstrahlen bis in den Bereich der Erde reichen.

Der Schüler malt eine Person mit einem Strahlenkranz und helle Strahlen, die vom Himmel fallen.

Mündlicher Beitrag

Schüler 2.1.6: „Das ist mein Bild und da scheint der Jesus und da oben ist auch noch Licht.“

Formulierende Interpretation:

Schüler 2.1.6 bezeichnet seine Figur explizit als Jesus, welcher leuchte, und verweist dann auf das zweite Licht im Bild.

Gesamtgestalt des Falles

Zwei Aspekte, die das Männchen in besonderer Weise charakterisieren, sind zu benennen:

Erstens sind das die freundliche Zugewandtheit zum Betrachter durch die Augen und den Mund sowie die offenen Arme, die nach rechts und links zeigend dargestellt sind; zweitens ist es eine Art Strahlenkranz um den Kopf des Männchens herum, der sich als halbkreisförmige, dicht gelb gestrichelte Fläche präsentiert.

Während die Strahlen, welche die Figur umgeben, mit denen am Himmel farblich identisch sind, unterscheiden sie sich jedoch fundamental in ihrer Form. Der Strahlenkranz besteht aus vielen kurzen und dünnen, gelben Strichen, die nach einem bestimmten Muster sehr dicht angeordnet sind. Die Sonnenstrahlen sind lang (ihre Länge entspricht der Hälfte des quer-liegenden Blattes) und meist mehrmals nachgefahren.

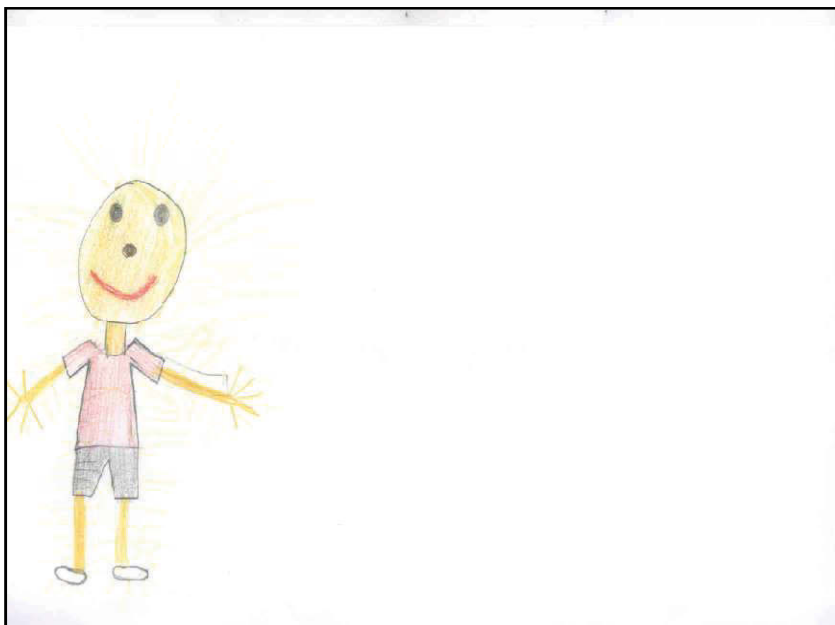
Die beiden zentralen Elemente des Bildes sind in der Doppelung der Strahlenfelder ausgedrückt. Auffällig ist hier wiederum die Position des Baumes in der Mitte des Bildes. Vor dem Hintergrund der anderen Bilder dieser Klasse ist jedoch anzunehmen, dass die Schüler von links nach rechts malen und insofern Wichtiges im linken Bildbereich zu finden ist.

Interessant ist zudem die Doppelung des Lichts: einmal in Jesu Person und einmal in Form von vom Himmel herab scheinenden Strahlen. Eine explizite Darstellung von Dunkelheit oder anderen Personen, wie dies in anderen Fällen (z. B. Schüler 2.2.3) geschieht, erfolgt nicht.

Eine bedeutsame, zu diskutierende Frage in dieser Gruppe bleibt, inwiefern sich im Strahlenkranz Metaphorik ausdrückt, welche einer rein-wörtlich verstandenen Interpretation entgegentritt. D. h. dass Jesus zwar als leuchtende Person dargestellt – dies als Gestaltungsmittel für die Besonderheit Jesu eingesetzt wird – und nicht ausschließlich im wörtlichen Sinne gedacht wird. Verglichen mit Fall Licht 2 wird hier die Person Jesu direkt mit und als Lichtquelle abgebildet. Im Unterschied zu Fall Licht 1 und 2 erfolgt dies zudem in anderer Weise als in Fall Licht 3.

Gleichzeitig zeigt sich, dass es kein Problem zu sein scheint, einen Menschen und das Lichtmotiv zusammen zu denken.

FALL LICHT 5: 2. KL, 1. GR, 8 (2.1.8), WEIBLICH, 7 JAHRE, 16. AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Eine freundliche, lächelnde Person mit schwarzer, kreisförmiger Nase und großen Augen, die von feinen, neongelben Strichen umgeben ist.

Entstehungsprozess und Malimpuls

Die Schülerin malt ihr Bild recht schnell und ist eine der ersten, die fertig ist.

Bildbeschreibung

Das Bild zeigt eine Person in der linken Bildhälfte, die mit einem roten T-Shirt und einer schwarzen, kurzen Hose bekleidet ist. Diese sowie Hals und Kopf sind mit Bleistift umrandet. Die Arme sind ausgebreitet, leicht schräg nach unten gerichtet und man kann je fünf Finger in Strichform daran erkennen. Sie sind ebenso wie Beine, Hals und Gesicht orange ausgemalt. Die Beine werden durch zwei schwarz-umrandete, schmal-längliche Ovale als Schuhe abgeschlossen.

Der Hals sitzt auf dem nach unten gebogenen Schulterstrich und darauf ist der Kopf – ein großes, schräges Oval – zu sehen, das im Verhältnis zum Körper viel Platz einnimmt. Im Gesicht ist ein sehr dick gezeichneter, u-förmig nach oben gebogener roter Mund sowie eine große, kreisförmige, schwarze Nase zu sehen. Die Augen sind der Nase ähnlich gemalt.

Es fällt auf, dass die Person keine Haare hat. Sie wird von einem Strahlenkranz umgeben, der aus feinen, neongelben Strichen, die von der Person weglaufen, besteht. Diese Linien gehen auch durch die Figur hindurch.

Es gibt keine weiteren Bildelemente wie z. B. Sonne, Boden, Himmel oder andere Personen.

Mündlicher Beitrag

Schülerin 2.1.8: „Des is der Jesus und der leuchtet, aber des sieht man nicht gescheit.“

Formulierende Interpretation:

Die Schülerin sagt, dass sie Jesus gemalt habe und dieser leuchte, was man nicht richtig sehe und erkenne.

Gesamtgestalt des Falles

Im Bild ist eine freundlich blickende Person zu sehen, die durch ihre Kleidung stark an eine Darstellung aus der Lebenswelt der Kinder erinnert. Im Nachgespräch spricht die Schülerin von Jesus, der leuchtet. Auffällig sind die Positionierung der einzigen Figur ganz links im Bild und die Tatsache, dass das restliche Bild „leer“ ist.¹⁷⁶ Darüber hinaus zeigt sich, dass das Gesicht und die geöffneten Arme groß und kräftig gemalt werden, d. h. dass sich auch hier in der Körperhaltung und im Ausdruck die Offenheit und Freundlichkeit, das Licht-Sein Jesu ausdrückt.

Außerdem fehlt – z. B. im Vergleich zum vorherigen Fall Licht 4 – ein näher explizierter Kontext.

Es ist keine weitere Lichtquelle (vgl. Fall Licht 4) im Bild, auch werden weder das Motiv der Dunkelheit noch der Nachfolge aufgegriffen, wie es in anderen Bildern geschieht, z. B. in Bild 2.2.3 oder 2.2.4.

Fazit:

Die Schülerin sagt, dass sie Jesus malt, der leuchtet und von Strahlen umgeben ist. Die ihm gegenüberstehenden Menschen erfahren ihn als offen und freundlich. Insbesondere fallen die farbige Gestaltung und Größe sowie die Anordnung der Elemente und dessen Kontextlosigkeit auf. Sie deuten an, dass literales Verstehen hier durchbrochen wird, wenngleich die Spannung gestalterisch eher dargestellt als durch einen expliziten Übertrag aufgelöst wird.

¹⁷⁶ Hier ist anzumerken, dass viele Kinder dieser zweiten Klasse eine ähnliche Verteilung der Elemente im Bild vornehmen. Sie malen von links nach rechts und damit bleibt die rechte Bildhälfte meist leer. Die eigentliche Bildmitte verschiebt sich dadurch.

Exkurs Strahlenkranz:

In der Analyse der Licht-Wort-Bilder fällt auf, dass unterschiedliche „Arten“ eines Strahlenkranzes im Material vorhanden sind. Ein Strahlenkranz wird dargestellt als

- gelbe, runde Aura (z. B. 2.3.1),
- sehr lange, schmale Striche (z. B. 2.2.3),
- dichte, halbkreisförmig kurz-gestrichelte Strahlenkranzaura (z. B. Fall Licht 4, 2.1.6),
- leuchtend eckige Fläche (z. B. 2.1.7),
- Strahlenband (zackig gemalt) der Umrisse, der Figur angepasst (2.2.4) oder
- Strahlenband/-rand (vollständig ausgemalt) um die Figur herum in Form ihres Umrisses plus dünne Strahlen, die an einigen Stellen von ihr ausgehen. (z. B. 2.3.6).

Es ist bedeutsam darüber nachzudenken, inwiefern in einem Strahlenkranz ein Hinweis auf „metaphorische“ Verständnisweisen vorliegt. Die bisherigen Fälle zeigen ein differenziertes Bild. Wie in der Metapher selbst, bedienen sich Kinder der Möglichkeit, durch gegenständliche Ausdrucksformen den Gehalt der Metapher zu paraphrasieren oder zu interpretieren. Dabei kommt sowohl wörtliches als auch metaphorisches Verständnis zum Ausdruck. – Die Fälle zeigen v. a. auf, dass Letzteres nicht auszuschließen ist. Oftmals wird auch die Gleichzeitigkeit beider erkennbar.



Schüler 2.3.1



Schüler 2.2.3



Schüler 2.2.4

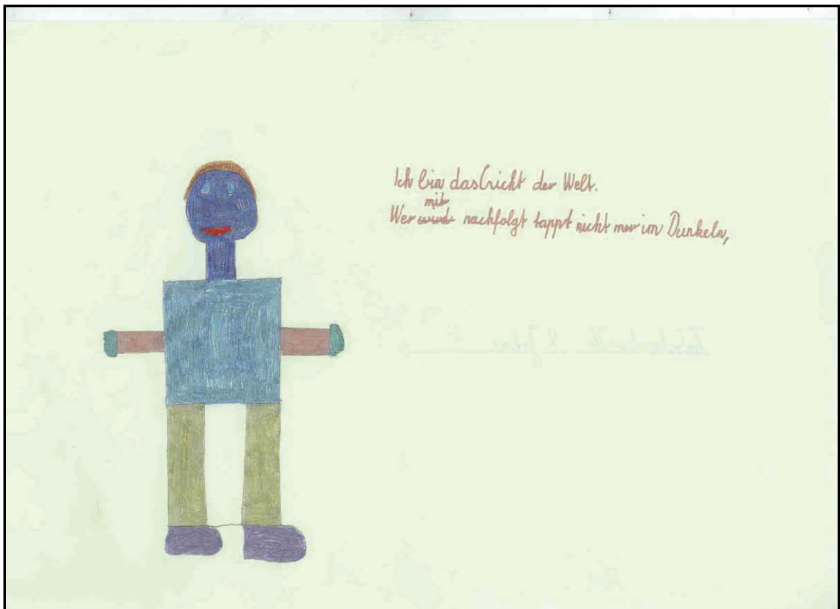


Schüler 2.1.7



Schüler 2.3.6

FALL LICHT 6: 2. KL, 4. GR, 2 (2.4.2), 8 JAHRE, 26. AUSWERTUNG



Erster Eindruck

ein metallisch-technisch wirkendes Bild

Entstehungsprozess und Malimpuls

Der Junge greift mittels Lineal und Gelstiften zu einer sehr ungewöhnlichen Darstellungsweise, die sehr viel Arbeitszeit braucht. Er ist sehr in die Arbeit vertieft, die er äußerst gründlich verfolgt, weshalb er als einer der Letzten in dieser Gruppe fertig ist.

Bildbeschreibung

Das Bild zeigt zwei Elemente: eine Figur und einen Schriftzug. In der linken Bildhälfte – ohne erkennbaren Untergrund (Bodenlinie) – ist eine mit Lineal und Gelglitzerstiften gezeichnete Figur zu sehen. Der Oberkörper ist durch ein mittelblaues Quadrat dargestellt, an dem nach unten zwei längliche Rechtecke (Beine) angebracht sind. Diese werden wiederum je durch ein lila-farbenes und eckiges, halbseitig-abgerundetes Flächenstück (Füße) begrenzt. Des Weiteren sind seitlich an dem quadratischen Oberkörper je ein Arm in rechteckiger Form, abgeschlossen durch eine grüne Hand mit vielen angedeuteten kurzen Fingern, angebracht. Kopf und Hals sind lila-farbig gemalt. Der breite, eckige Hals sitzt oben auf der Mitte des Rumpfes. Das Gesicht wird durch eine schmale rote Sichel angedeutet und die Augen durch zwei hellblaue Ovale. Um die obere Hälfte des Kopfes ist ein schmales braunes Band gemalt.

In der rechten Bildhälfte im oberen Bereich steht in Vereinfachter Ausgangsschrift mit rosa-farbenem Stift geschrieben:

„Ich bin das Licht der Welt.

mir

Wer ~~wird~~ nachfolgt tappt nicht mer im Dunkeln,“

Der Schüler malt eine durch Farbgestaltung und Materialwahl ungewöhnliche Figur, die wenig menschlich, sondern eher roboterhaft wirkt. Sie blickt den Betrachter freundlich mit geöffneten Armen an.

Neben ihr – auf Höhe des Gesichts – steht der Anfang des Ich-bin-Wortes, allerdings ohne erkennbare Verbindung zur Figur, z. B. in Form einer angedeuteten Sprechblase.

Mündlicher Beitrag

Bildkommentar:

Schüler 2.4.2: „Ich hab’ einen Menschen gemalt, das bedeutet, dass der Jesus wieder auferstanden ist und hab’ den Vers nicht ganz fertig.“

Im Nachgespräch:

Int.: „Wenn ihr euch jetzt die Bilder noch mal anseht, fällt euch da etwas ein oder auf – zu den Sprüchen?“

Schülerin: „Mir net.“

(...)

Schüler 2.4.2: „Doch! – Ähm, des was die (Schülerin 2.4.1) geschrieben hat ist gut, weil die Welt die braucht ja auch Licht, aber manchmal auch Dunkelheit, weil zum Dunkeln da muss die Menschen müssen ja auf der Welt mal schlafen, aber sie dürfen nicht immer schlafen, sondern müssen ja auch mal was arbeiten.“

Formulierende Interpretation:

Der Junge erklärt, dass er einen Menschen gemalt habe und dass er damit ausdrücken wolle, dass Jesus wieder auferstanden ist. Er fügt hinzu, dass er den Vers nicht fertigstellen konnte.

Im Nachgespräch sagt der Junge, dass er den Beitrag seiner Mitschülerin (2.4.1)¹⁷⁷ gut findet, da die Welt Licht brauche. Dann aber benötige sie auch Dunkelheit, da die Menschen auf der Erde ebenso schlafen müssten. Ausgleichend fügt er jedoch an, dass sie aber nicht immer schlafen dürften, da sie ja auch etwas arbeiten müssen.

Gesamtgestalt des Falles

Der Schüler hat nach eigener Erklärung das Licht-Wort gewählt und begonnen, es auf sein Blatt zu schreiben und dazu den auferstandenen Jesus gemalt.

Interessant sind folgende Beobachtungen:

¹⁷⁷ Der Blick in Fall 2.4.1 zeigt, dass sie eine Weltkugel mit Sonne – ohne gestaltetes Universum – gemalt und dazu den vollständigen Bibelvers aufgeschrieben hat.

Erstens denkt der Schüler in Verbindung mit dem Ich-bin-Wort an den auferstandenen Jesus und bringt dies im Gegensatz zu seinen Mitschülern explizit zur Sprache. Einzig die Schülerin 2.3.4 agiert ähnlich und spricht nicht von Jesus als ‚normalem‘ Menschen.

Des Weiteren spricht er in seiner Bildbeschreibung nicht vom Ich-bin-Wort und stellt damit keinen Bezug im direkten/expliciten Sinne her. Allerdings verweist er konkret auf den geschriebenen Spruch, so dass dieser als präsent – evtl. sogar im Zentrum stehend – vorausgesetzt werden kann.

Sodann fällt drittens auf, dass der Junge eine Verbindung zum Lichtmotiv in gestalterischer Weise nicht wie die anderen Kinder durch Strahlenkranz oder Ähnliches, sondern durch die Verwendung von Lineal und Gelstiften mit Glitzereffekt herstellt.

Zusammenfassend lassen sich deshalb metaphorische Ansätze im Bild an folgenden Stellen finden:

- Einmal in der Art und Weise der Gestaltung: die Besonderheit dieses Jesus, wie sie im Ich-bin-Wort zum Ausdruck¹⁷⁸ kommt, zeigt sich schillernd-glitzernd in der farblich-ungewöhnlichen Ausgestaltung.
- Zum zweiten zeigt sich Metaphorik in der Verbindung des Ich-bin-Wortes zum auferstandenen¹⁷⁹ Jesus: in dem Bild und den Äußerungen wird diese Verbindung angenommen, die er aber nicht explizit äußert, und schließlich
- zeigt sich Metaphorik darin, dass der Schüler eben keine gegenständliche Lichtdarstellung wählt, sondern diesen Aspekt durch den Spruch zum Ausdruck bringt. Vielleicht erfolgt dies, weil der Inhalt dem Schüler gar nicht als in einem gemalten Bild fassbar erscheint.

¹⁷⁸ Hier lassen sich meines Erachtens Anklänge an johanneische Christologie auffinden.

¹⁷⁹ Spannend an dieser Stelle ist, wie Kinder mit ihrem Kontext- und Hintergrundwissen operieren. In der Klasse wurde in der Zeit vor der Erhebung der Themenkreis Passion, Ostern und Pfingsten durchgenommen und abgeschlossen.

FALL LICHT 7: 4. KL, 2. GR, 6 (4.2.6), MÄNNLICH, 10 JAHRE, 33.
AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Ein Mensch unter einer schützenden Hand und ein ängstlicher Mensch in der Dunkelheit!

Entstehungsprozess und Malimpuls

Der Schüler fragt zunächst viel nach, ist sehr unruhig. Dann aber fällt er in eine kurze, intensive Arbeitsphase, in welcher er konzentriert das Bild fertigstellt.

Bildbeschreibung

Auf dem Bild ist einerseits in der linken Hälfte ein von „oben“ herunter reichender Arm mit Hand zu sehen, die über einen Kasten gehalten wird. Unter diesem Kasten sieht man eine Figur, die sagt: „Jesus ist bei mir“ und deren Mund nach oben gebogen ist. Hinter dem Wort „Jesus“ sieht man, dass dort vorher das Wort „Gott“ stand und wegradiert wurde. Die Figur lächelt. Darüber sind in diesem Kasten zwei Vögel und eine Sonne zu sehen.

Andererseits ist rechts daneben eine Figur gemalt, die von der Gestalt mit der linken identisch ist – nur der Gesichtsausdruck ist ein anderer: die Mundwinkel sind nach unten gezogen, die Augen zusammengekniffen und über ihr ist eine Denkblase zu sehen, in der A n g s t steht. Oberhalb des Männchens sieht man zwei blaue Sterne und einen blauen Mond. Dort scheint es Nacht zu sein, im Kontrast zu der Tag-Seite (linke Bildhälfte), in der sich der glückliche Mensch befindet.

Mündlicher Beitrag

Bildkommentar:

Schüler 4.2.6: „Also ich hab des mit dem Licht der Welt gemalt. Ich hab gedacht, der wo ähm zu Gott glaubt und auch immer – weil der andere der da z. B. der sagt, der sagt: ‚Der Gott, ach der Gott, äh der is doch gar net, der ist doch scho längst g’sorben, und den gibt’s doch gar net. Und wenn er net an Gott glaubt, der is scho voll der Schisser, der hat scho Angst, wo man des sieht, und der ähm der andere der bei Gott der wird auch beschützt, und bei dem ist ja is eine Sprechblase: Jesus is bei mir. – Ich hab gedacht, wenn man wenn man an Gott glaubt dann und an

Jesus dann ist man auch geschützt. Äh, auf unserem Religionsheft ist das ja auch so.“

Im Nachgespräch

Schüler 4.2.6: „Ja, also eigentlich könnt man das auch ohne Bild erklären, ähm, weil man müsst ja eigentlich nur erklären, – wenn man ein Bild hat, kann man’s auch besser verstehen, – aber wenn man’s ohne Bild erklärt, das geht auch irgendwie. Da kann man’s sich ja auch im Kopf einfach vorstellen, weil wenn man das Bild zeigt und der andere sagt, Hä, des versteh ich jetzt net und dann kann der andere sich selber a Bild von machen und dann wird man sich’s wieder besser vorstellen können.“

Formulierende Interpretation:

Der Schüler sagt zunächst, dass er das Licht-Wort gemalt habe. Er habe gedacht, dass derjenige der an Gott – und an Jesus – glaubt, geschützt werde und sage, dass Jesus bei ihm sei. Im Gegensatz dazu stehe der andere Mensch, der sage, dass es Gott gar nicht gebe und dass dieser schon gestorben sei. Er habe Angst.

Der Junge erklärt, dass er das Ich-bin-Wort so gedeutet habe, dass derjenige, der an Gott und an Jesus glaubt, dann auch geschützt sei.

Im Nachgespräch sagt der Schüler, dass man das Ich-bin-Wort auch ohne ein Bild zu malen erklären könnte. Er verweist darauf, dass bei jedem, der die Worte höre, im Kopf ein Bild entstünde und dass es mitunter zu Schwierigkeiten führe, wenn jemand durch ein Bild versuche zu erklären, was die Metapher bedeutet, da die andere Person dann erst einmal das gemalte Bild verstehen müsse, um sich dann wiederum ein „eigenes Bild“ zu machen.

Gesamtgestalt des Falles

Das Bild zeigt zwei Personen: die eine ist glücklich – sie ist unter Gottes Hand in einem geschützten Rahmen – und die andere hat Angst, ist unglücklich – voller Sorgen.

Jesus und Gott werden nicht als Personen dargestellt. Die Hand und der Kommentar ‚Jesus ist bei mir‘ verweisen jedoch auf ihn.

Es fällt auf, dass nicht wie in den vorherigen Fällen das Licht im Mittelpunkt steht. Denn wenngleich der Schüler auf den Kontrast zwischen Licht und Dunkelheit zurückgreift, so scheint er v. a. den Fokus auf den Aspekt zu legen, dass der eine durch eine große Hand geschützt, fröhlich und glücklich ist, während der andere Angst hat. Wenn Jesus von sich sagt, dass er das Licht sei, meine er, dass jeder, der an Gott glaubt sich auch sicher fühle und beschützt sei. In diesem Sinne erzählt das Bild hier von zwei Menschen, um den Gehalt des Ich-bin-Wortes zu erklären.

Besonders interessant sind die metatheoretischen Überlegungen des Schülers zu Metaphern:

- Einerseits kritisiert er die methodische Vorgehensweise, Bilder zu malen, da dies mitunter zu Verständnisschwierigkeiten führen könne.
- Sodann erklärt er, dass Metaphern (wenngleich er diesen Begriff nicht verwendet) in den Köpfen von Menschen Bedeutungen und Vorstellungen auslösen.
- Wichtig ist, dass er erkennt, dass dies in unterschiedlicher Weise geschehen kann.

FALL LICHT 8: 4. KL, 4. GR, 2 (4.4.2), WEIBLICH, 10 JAHRE, 32. AUSWERTUNG



Erster Eindruck

Eine Kerze und eine Weltkugel

Entstehungsprozess und Malimpuls

Keine Angaben.

Bildbeschreibung

Zwei Elemente sind in dem Bild zu sehen und eine von der Mitte leicht nach rechts verschobene, senkrechte Bleistiftlinie.

Im rechten Teil sieht man einen mit dem Zirkel gemalten Kreis, der in fünf Flächen unterteilt ist, zwei davon sind grün, zwei braun-grün und die mittlere – die einer Art Querstreifen gleich den Kreis durchzieht – ist blau eingefärbt.

Daneben ist links in der Mitte ein mit Bleistift und Lineal gezeichnetes, rot ausgemaltes Rechteck zu sehen, das senkrecht auf der Grundlinie steht und nach oben etwas über die Hälfte des Bildes reicht. Oben in der Mitte sind ein schwarzer Strich und eine gelbe Flamme gezeichnet, die von einem gelb schraffierten Feld umgeben ist. Es handelt sich um eine Kerze.

Im Rechteck ist zu lesen: „Ich bin das Licht der Welt. Wer mir nachfolgt, tappt nicht mehr im Dunkeln, sondern hat das Licht und mit ihm das Leben.“

Das Mädchen stellt einerseits die Welt in Form einer Erdkugel dar und andererseits das Licht durch eine rote Kerze, auf der das Ich-bin-Wort steht.

Mündliche Beiträge

Schülerin 4.4.2: „Also ich hab auch das Licht der Welt g’habt und also da hab ich also die Erde gemalt und ähm die Kerze. Und ähm also je größer des hier außenrum wird – also der Jesus hat bei mir – also ich hab des so verstanden, dass der Jesus beim Licht der Welt, dass er versucht, bei den Menschen Frieden zu stiften, also dass er versucht hat, ähm dass es keinen Krieg mehr gibt. Und ich hab des eben so gemalt in einer Kerze, und ähm je größer da außen rum wird, also umso größer wird ähm in der Welt der Frieden.“

Formulierende Interpretation:

Die Schülerin sagt, dass sie auch das Wort vom Licht der Welt als Vorlage hatte und dass sie darum die Erde und die Kerze gemalt habe. Dazu erklärt sie, dass je größer der Lichtschein außen herum werde das Wort ausdrücken möchte, dass Jesus versuche, bei den Menschen Frieden zu stiften. Er versuche also zu erreichen, dass es keinen Krieg mehr gibt.

Deshalb habe sie das Motiv der Kerze gewählt, um auszudrücken, dass je größer der Lichtschein werde, umso größer auch der Frieden in der Welt werde.

Gesamtgestalt des Falles

Das Mädchen stellt Jesus ebenfalls nicht in Menschengestalt in ihrem Bild dar, wie die Schülerin 2.3.5 (Fall Licht 2), genauso wie sie versucht, eine Erde darzustellen.

Sie malt zwei Motive: eine Kerze und eine Weltkugel, und illustriert ihre Deutung vor allem durch ihre bildbeschreibende Erklärung.

Das Ich-bin-Wort deutet sie in der Weise bzw. assoziiert mit ihm, dass Jesus Friedensstifter ist. Bildlich steht Dunkelheit für Krieg und Licht für Frieden, der sich in der Welt zunehmend ausbreiten soll. Im Symbol der Kerze versucht die Schülerin in Verbindung mit der Weltkugel diesem Ausdruck zu verleihen.

Fazit:

Das Ich-bin-Wort bedeutet für die Schülerin, dass Jesus den Menschen Frieden bringen möchte. Der Lichtschein der Kerze steht sinnbildlich dafür, dass sich der Frieden in der Welt ausbreitet.

Die Schülerin malt, ausgehend von ihrer Assoziation als Jesus dem Friedensbringer, eine Friedenskerze. Deren Licht soll wie Jesu Wirken in der Welt scheinen, und es kann diese durchdringen. Damit liefert die 10-Jährige eine eigenständige Übertragung, deren symbolischen Gehalt sie zum Ausdruck bringt und erzählend entfaltet.

2.3 Fallübergreifende Untersuchung aller Bilder des Samples

Um im Anschluss an die Einzelfallanalysen zu einer gegenstandsbezogenen Theorie zu gelangen, die versucht, eine Bündelung der gewonnenen Erkenntnisse vorzunehmen, werden im folgenden Kapitel zunächst all jene Merkmale zusammengefasst, welche sich in der Analyse als Hinweisgeber auf metaphorisches Verständnis ergeben haben. Es handelt sich dabei um Kategorien, wie sie in den Einzelfallanalysen und den komparativen Vergleichen herausgearbeitet werden konnten. Dabei zeigte sich, dass dies in Parallelität zu Kapitel 1.3 (der Tür-Wort-Fälle) erfolgen kann.

Auch in den Licht-Wort-Fällen wird die gestalterische Ebene unter zwei Aspekten untersucht: Einerseits werden formale und andererseits inhaltliche Aspekte der Bilder betrachtet.

2.3.1 Hinweise auf metaphorisches Verständnis in der gestalterischen Ebene: formale Aspekte

FARBBLICHE GESTALTUNG

Mit Ausnahme eines Schülers (Fall Licht 6) verwenden alle Kinder in ihrem Bild die Farbe Gelb. Dieser Schüler arbeitet jedoch mit *Glitzergel*-Stiften und verleiht dadurch dem Bild bzw. dem dargestellten Menschen einen besonderen ‚Glanz‘. Die Schüler arbeiten in der Mehrzahl mit kräftigen Farben, wobei die Farbe Gelb in besonderer Weise hervorsteht. Des Weiteren zeigen einige Bilder die Verwendung der Farben Schwarz und Gelb, um den Kontrast von Licht und Dunkelheit hervorzuheben. Diese Fälle lassen sich nicht ausschließlich in einer Gruppe finden, sondern sie liegen gestreut und unabhängig von der vorgenommenen Gruppenzuordnung vor (z. B. Schüler 2.2.3, 4.3.1, 3.2.3 sowie Schülerin 4.3.4, 4.2.3 und 3.3.2).

STRAHLENKRANZ/AURA

In vielen Schülerbildern wird eine Art Strahlenkranz oder Aura einem Menschen zugeordnet.

Im Falle der Licht-Wort-Bilder ist das wohl weniger außergewöhnlich als bei den Tür-Wort-Fällen. Es stechen insbesondere die unterschiedlichen Gestaltungsweisen dieser

Lichtstrahlen hervor, die sich in zweierlei Hinsicht unterscheiden: nämlich darin, ‚von wo‘ die Strahlen ausgehen und darin, ‚wie‘ sie gemalt sind:

- 1) So gibt es Strahlenkränze, welche entweder die ganze Person umgeben und andere, in denen das Licht allein vom Kopf der Figur ausgeht (z. B. 2.2.3).
- 2) Sodann gibt es Strahlenkränze, die durch Striche dargestellt werden und andere, die flächig gemalt werden (z. B. 2.3.1).

Einige Bilder zeigen, dass Person und Sonne verbunden dargestellt werden, während andere oftmals zwei Lichtquellen (z. B. leuchtende Person und Sonne) aufweisen.

Wichtig ist, dass in den meisten Bildern die Person Jesu als eine leuchtende Erscheinung dargestellt wird. Einige wenige Bilder weisen jedoch auch anderen Personen diese zu (z. B. 2.2.4; 3.2.4). Das könnte ein Hinweis auf den zweiten Teil des Ich-bin-Wortes sein, dass jene, die ihm nachfolgen, „das Licht und mit ihm das Leben“ haben werden.

Daneben gibt es viele Kinder, die diesen Sachverhalt durch z. B. fröhlich lachende Gesichter ausdrücken (vgl. Abschnitt 2.1 Körperhaltung/Mimik).





Schüler 2.1.6



Schüler 3.2.4

FEHLEN EINES EXPLIZITEN KONTEXT-BEZUGES

Auch unter den Licht-Wort-Fällen gibt es eine ganze Reihe Bilder, die keinen näher explizierten Kontext aufweisen. Allerdings sind es verglichen mit den Tür-Wort-Fällen weniger Schüler, die diese Darstellungsweise wählen.

In Abgrenzung zu den Bildern „mit Kontext“ weisen sie weder einen Boden- noch einen Himmelsstreifen auf. In den Bildern „mit Kontext“ sind meist Wolken oder die Sonne zu sehen, genauso wie Bäume, Blumen oder andere konkrete Gegenstände der Umwelt, oder eine Weltkugel im Universum. Das Fehlen eines jeglichen Elementes dieser Art wird zum Indikator einer Zuordnung zur Kategorie „abstrakt“.

Vorkommen:

Die Fälle dieser Art treten ausschließlich in der zweiten Klasse auf: nämlich bei den Schülern Fall 6, 2.1.7, 2.2.4, 2.1.4, 2.1.2 sowie Fall 5.

ANORDNUNG DER ELEMENTE

In den Bildern der zweiten Klasse fällt auf, dass die Figuren sich v. a. in der linken Bildhälfte befinden und nicht unbedingt in der Mitte des Blattes. Eine mögliche Erklärung wäre, dies auf die in unserer Kultur gegebene Schreibrichtung von links nach rechts zurückzuführen. Die Kinder scheinen das auf den Malprozess zu übertragen. Im vorliegenden Sample scheint es sich um ein Spezifikum der zweiten Klasse zu handeln. Wichtig ist diese Beobachtung v. a. für die Untersuchung, da die Mitte des Bildes (und damit das Zentrum) dadurch nach links verschoben ist, so dass Gegenstände in der rechnerischen Mitte des Blattes eher am Rand der Darstellung platziert sind.

Eine weitere besondere Anordnung der Elemente wie sie in den Türfällen auftritt – das Phänomen der Verschmelzung –, ist hier nicht in gleichem Maße auffällig und verbreitet¹⁸⁰.

Vorkommen:

¹⁸⁰ In den Kinderbildern, die ich im Vorfeld der eigentlichen Erhebung im gemeindlichen Kontext erhoben hatte bzw. in den Bildern, die ich im Anschluss zur Überprüfung meiner Ergebnisse malen ließ, zeigt sich, dass die Person Jesus in der Sonne stehend gemalt wurde. Dies trat im dem später der Untersuchung zugrunde gelegten Sample nicht auf.

In zwei Bildern wird dieser Ansatz jedoch bei näherem Hinsehen angetroffen: im Bild 2.1.7 und 3.3.1.

GRÖßE(-NVERHÄLTNISSE)

Im Vergleich mit den Bildern der Tür-Wort-Fälle gibt es wenige Bilder, welche Jesus oder eine Lichtquelle in herausragendem Größenverhältnis zeigen. Es fällt auf, dass die Jesus-Figur oft relativ klein gezeichnet ist bzw. ihrer Umgebung entsprechend größer gestaltet ist.

Vorkommen:

In keinem der Bilder füllt entweder die Bildseite (Licht) oder die Person Jesus das ganze Blatt aus, wie z. B. im Fall 1 in den Tür-Wort-Fällen. Jedoch gibt es einige Bilder, in denen Schüler mit größeren Elementen arbeiten als andere, so z. B. die hier vorgestellten Fälle 3 oder 5.

RELIGIÖSE SYMBOLE

Gegenständlich religiöse Symbole wie beispielsweise ein Kreuz lassen sich in den Licht-Wort-Bildern nicht nachweisen. Allerdings werden andere „symbolische“ Elemente in Gebrauch genommen:

- Zum einen ist hier die Hell-Dunkel-Symbolik zu nennen, die sich in den Bildern 4.3.4, 3.3.2, 3.2.3, 3.2.1, 4.1.1 und 4.2.3 findet (vgl. Abschnitt Farbliche Gestaltung).
- Zum anderen verwenden einige Schüler eine sog. Form-Symbolik: Jesus wird als Sonne oder leuchtender Ball dargestellt (3.2.1).
- Die Schülerin 4.3.4 (s.o.) arbeitet mit dem Symbol des Pfeils.
- Des Weiteren wird Jesus in einigen Bildern nicht als Person, sondern symbolisch als Fackel (4.3.1B), als Friedenskerze (Fall 8; 9) und als Glühbirne (4.1.6) dargestellt.

Es fällt auf, dass dieser ‚Modus‘ von älteren Grundschulkindern verwendet wird.



Schüler 3.2.1



Schüler 4.1.6

2.3.2 Hinweise auf metaphorisches Verständnis in der gestalterischen Ebene: inhaltliche Aspekte¹⁸¹

KÖRPERHALTUNG/MIMIK

Auch hier zeigt sich in allen Fällen, in denen eine Person gezeichnet wird, die freundliche Haltung der Figuren durch offene Arme und freundliche Mimik; vgl. Fall Licht 3 oder Bild 3.3.1.

Wenn Jesus von sich sagt, dass er das Licht sei, scheint dies von den Kindern als sehr positiv aufgefasst zu werden, und sie drücken dies in Haltung und Körpersprache gestalterisch aus.

URSPRÜNGLICHER REDEKONTEXT

Dieses Kennzeichen ist als kontrastierendes Merkmal in zweierlei Hinsicht zu verstehen:

Einmal fällt auf, dass die Kinder der zweiten Klasse häufig Jesus in seinem ursprünglichen Kontext zu malen versuchen. Dies geschieht bei den Tür-Wortfällen nicht. Eine Abstraktion oder ein Übertrag des Ich-bin-Wortes und die gleichzeitige Darstellung im lebensweltlichen Kontext kommen allenthalben in Fall 2.3.4 vor.

Vorkommen:

Bilder ohne näher explizierten Kontext/Hintergrund treten hier vergleichsweise selten auf.

BESONDERE KONTEXTE

Neben den Bildern, die durch lebensweltliche Motive im Hintergrund geprägt sind, gibt es Bilder, welche davon abweichen.

Zu nennen sind hier u. a. die ‚Weltkugel-Bilder‘. Sie zeigen Jesus meist im Universum in einer besonderen Verbindung zur Erde (vgl. Fall Licht 2). Die Schüler scheinen die Formel „Licht der Welt“ möglichst inhaltsgetreu wiedergeben zu wollen. Es fällt auf, dass viele Viertklässler zu dieser eher konventionellen Gestaltungsweise neigen. Von neun Bildern sind es sechs, dazu kommen eine Drittklässlerin und zwei Zweitklässlerinnen. Auf das Geschlecht bezogen ist es in der vierten

¹⁸¹ Einen weiteren Untersuchungsaspekt, nämlich den des inhaltlichen Vergleichs von verbaler und bildlicher Ebene (Gemeinsamkeiten und Differenzen herausarbeitend), lasse ich hier zunächst unberücksichtigt.

Klasse ausgewogen, wohingegen in den unteren Klassen kein Junge eine Weltkugel malt.

Eine weitere Gestalt eines besonderen Kontexts ist – in Abgrenzung zu Punkt 2.2 – die der scheinbaren ‚Kontextlosigkeit‘. Diese Bilder konzentrieren sich allein auf Jesus oder das Licht und verzichten auf eine ausschmückende Gestaltung des Bildes (vgl. Fall Licht 5).

ÜBERTRAG AUF ALLTAGSSITUATIONEN

Ein Übertrag in der Art, dass sich ein Bild explizit von den unmittelbaren, gegenständlichen Bereichen der Metapher löst, geschieht in einem Fall (Fall Licht 7). Dieser Schüler malt zwei Menschen: der eine ist unter Gottes schützender Hand geborgen, im Sonnenschein und glücklich, während der andere in Dunkelheit und Angst zu leben scheint. Das einende Verbindungsstück zu den anderen Bildern ist hier das Motiv von Tag und Nacht bzw. Helligkeit und Dunkelheit, das durch Sonne und Nachtgestirne (Mond, Sterne) in der Deutung weiter wirkt.

Weiteres Vorkommen:

Des Weiteren sind vier Bilder (Fall Licht 8; 4.1.6, 3.2.1, 4.3.1B) anzuführen, die ebenfalls mit Hilfe von Symbolen abstrakter ihrer inhaltlichen Deutung Ausdruck verleihen und damit mehrheitlich ungewöhnlich arbeiten.

Zusammenfassung des Erarbeiteten:

1. Die Untersuchung stößt auf ähnliche Hinweise für metaphorische Dimensionen in den Bildern wie in der Analyse der Tür-Wort-Fälle.
2. Im Sinne der in II.1.3 erarbeiteten sechs Typen lässt sich festhalten, dass diese nicht 1:1 auf beide Ich-bin-Worte und deren Darstellung passen (Licht-Wort und Tür-Wort). Dies könnte auf deren inhaltliche und strukturelle Unterschiedlichkeit zurückzuführen sein.

3. Es lassen sich in den Licht-Wort-Fällen auch eigene Akzente finden, z. B. bei der Verwendung von Symbolen.
4. Auffällig ist an dieser Stelle die Wirkmächtigkeit des Lichtmotivs.
5. Die Kombination Mensch und Lichtquelle scheint für viele Schüler zunächst eine adäquate Lösung zu sein. Hieraus ergibt sich die Anfrage, inwiefern die Lichtmetapher anders als die Türmetapher strukturiert ist, und eher dazu „verleitet“, sehr gegenstandsnah und auf der ersten Blick nah am wortwörtlichen Gehalt zu bleiben. Dies könnte an der kulturell näheren Bekanntheit von Heiligenscheinen (vgl. Cartoons, etc.) liegen.
6. Im Vergleich der Darstellungen des Licht- und Tür-Wortes fällt auf, dass zunächst das Lichtmotiv als wirkmächtiger erscheint, gleichzeitig auch als „leichter“ darstellbar. Allerdings lassen sich unter den Tür-Wort-Bildern mehr explizit „übertragen“ zu deutende Bilder (d. h. Bilder mit einem explizit metaphorischen Gehalt in der bildlichen Darstellung) finden als unter den Licht-Wort-Bildern. Gründe dafür könnten u. a. die größere Nähe zur Vorstellungs- und Lebenswelt der Kinder und ihren zeichnerischen Möglichkeiten bzw. Gewohnheiten sein.

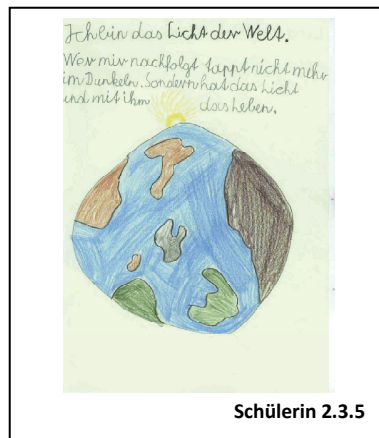
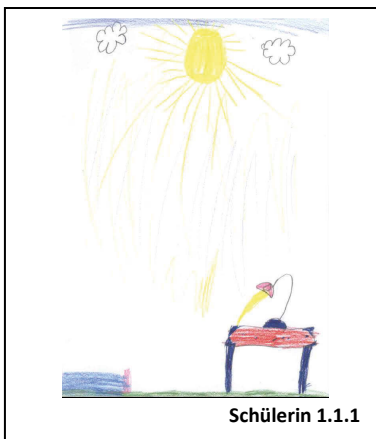
2.4 Zusammenfassung

2.4.1 Typenbildung

In der Anwendung der aus den Tür-Wort-Fällen entwickelten Typenbildung auf die Fälle des Licht-Wortes zeigt sich:

Die Fälle lassen sich einerseits den Typen zuordnen. Andererseits kann dies nicht in hundertprozentiger Entsprechung erfolgen, so dass Abweichungen zu notwendigen Differenzierungen in der Typenbildung führen. Diese sollen im Folgenden in der Darstellung aufgezeigt und darin eingearbeitet werden.

INTUITIV-GENEISTÄNDLICHES VERSTÄNDNIS



Jeweils „eine“ Seite der beiden in der Metapher enthaltenen Bereiche wird in einem lebensweltlichen Kontext verortet dargestellt. Im Gegensatz zu den Tür-Wort-Fällen können hier viele Licht-Wort-Bilder zugeordnet werden.

Die Bilder lassen sich in zwei Gruppen untergliedern: die Bilder der einen Gruppe stellen das Licht der Welt in Form einer Sonne mit Weltkugel dar, die andere verortet das Licht der Welt in einer „alltäglichen Szene“ aus der Lebenswelt. Es wird neben den Lichtquellen

kein Mensch gemalt. Jedoch stellt ein Schüler statt einer Lichtquelle ausschließlich eine Figur dar.

Vorkommen:

Alle acht Fälle der ursprünglichen Gruppen b und c werden zusammengefasst. Es handelt sich um je drei Erst- und Viertklässler und um zwei Zweitklässler, davon sind fünf Mädchen und drei Buben (Schüler 1.2.1, 4.1.3, 4.1.1 und die Schülerinnen 1.1.1 (Fall Licht 1), 1.1.2, 2.4.1, 2.3.5 (Fall Licht 2) und 4.2.3).

Diskussion:

In der Anwendung der durch die Tür-Wort-Analyse erarbeiteten Typen auf die Licht-Wort-Fälle entsteht insbesondere im intuitiv-gegenständlichen Typ eine Diskrepanz in der Passung: Es stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, alle diese Bilder zusammenzufassen, da sie in sehr unterschiedlicher Art und Weise Hinweise auf metaphorisches Verständnis aufweisen.

Zum einen zeigen die Bilder auf der gestalterischen Ebene Merkmale auf, welche basale metaphorische Verständnisweisen nahelegen können. Zum anderen kommen aber auf der Ebene der Kommentare der Schüler in der eigenen Bilddeutung (vgl. Fall Licht 2) und in der verbalen Deutung des Ich-bin-Wortes (z. B. bei 4.1.1) übertragene Bedeutungen auf unterschiedlichem Niveau zum Ausdruck.

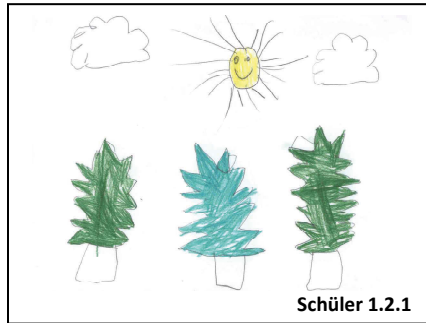
Die Verneinung metaphorischer Verständnisweisen der intuitiv-gegenständlichen Licht-Wort-Fälle auf einem höheren Niveau wie bei den Tür-Wort-Fällen ist dadurch nicht möglich, sondern Differenzierung erscheint notwendig. Unter der Berücksichtigung dieser Erkenntnis werden die Fälle im Folgenden noch einmal betrachtet:

Zunächst zeigen zwei Bilder (Fall Licht 1 und Bild 1.1.2) einen frei auf einer Wiese stehenden Schreibtisch samt Lampe. Hier muss wiederum differenziert werden. In Bild Licht 1 deuten sich in der Art der Gestaltung (vgl. Einzelfallanalyse) metaphorische Hinweise an, da die Lichtquelle Sonne nicht im Bereich des Himmelstreifens begrenzt bleibt, sondern erstens unterhalb des blauen Himmelsstreifens angebracht ist und zweitens die Sonnenstrahlen

das ganze Bild bis zum Schreibtisch hinunter durchwirken. Im Kontrast dazu zeigen sich diese im Bild 1.1.2 nicht.¹⁸²

Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass beide Jesus nicht in einer wortwörtlichen Weise darstellen und insofern zumindest intuitiv den in der literalen Verständnisweise liegenden Widerspruch zu erfassen scheinen. – Insgesamt scheint es sich hier um die im Verständnis „schlichtesten“ Bilder zu handeln.

Das Bild 1.2.1 zeigt eine lächelnde Sonne am Himmel, über drei grünen Tannenbäumen und von zwei Wolken flankiert. Auch in diesem Bild scheint ein metaphorischer Gehalt vorhanden, wenn man die emotionale Deutung des Ich-bin-Wortes, welche sich



Schüler 1.2.1

in der Freundlichkeit der Sonne ausdrückt, berücksichtigt. Wenngleich der explizite Bezug zur Person Jesu aus der Gestaltung des Bildes nicht hervorgeht, lässt dies offen, inwiefern der Schüler hier nicht eine Verbindung assoziiert. Diese ließe auch sein Kommentar im Nachgespräch erahnen: *„Weil ich die gelbe Karte genommen hab und da drauf stand, ähm, wenn du mir folgst, hast du immer Licht.“*

Der Fall Licht 7 zeigt sodann beispielsweise *nur* einen Menschen. Die Einzelfallanalyse offenbart jedoch die Komplexität des Bildes, in welchem sich metaphorisches Verständnis in der Gestaltung zeigt (farbliche Gestaltung, Kontextlosigkeit, etc.). Da hier die Qualität des Lichts und des Ich-bin-Wortes auf außergewöhnliche Weise (insbesondere durch die Gelglitzerstifte) ausgedrückt wird und Licht und Mensch doch in besonderer Art zusammengebracht werden, erfolgt an dieser Stelle eine Korrektur in der Zuordnung des

¹⁸² In diesem Fall könnte man ‚defizit-orientiert‘ fragen, ob hier nicht tatsächlich das Ich-bin-Wort oder der Arbeitsauftrag nur unvollständig verstanden wurden. Allerdings wäre dies genauso spekulativ wie die Behauptung des Gegenteils.

intuitiv-gegenständlichen Typs zum intuitiv-synthetischen Verständnistyp.

Betrachtet man die „Weltkugelbilder“, so wird in den Einzelfallanalysen besonders deutlich, dass einerseits in der eigenen Bilddeutung der Schüler (vgl. Licht 2), andererseits in der verbalen Deutung des Ich-bin-Wortes eine übertragene Verständnisweise zum Ausdruck kommen kann. Die Feinanalyse zeigt, dass es sich hier um äußerst unterschiedlich komplexe Fälle handelt!

Der innere Zusammenhang der Erstklassbilder und der Bilder der Älteren besteht auch hier darin, dass beide das „Licht der Welt“ darstellen. Hier zeigt sich interessanterweise ein Unterschied in der Hinsicht, dass die Schüler der ersten Jahrgangsstufe die Welt so darstellen, wie sie sie kennen (mit Bäumen, Wolken, Sonne, etc.), während die Älteren hier in der Form abstrahieren und die Erdkugel malen. In der Sache bewegen sie sich folglich auf der gleichen Ebene, jedoch erfolgt die Darstellung unterschiedlich abstrakt aufgrund fortgeschrittenen Weltwissens. Verglichen mit den Tür-Wort-Fällen gibt es also auch hier Schüler, die die Welt und das Licht malen – jüngere Kinder malen die Welt jedoch auf eine andere Weise als ältere Schüler. Wenn also die Bilder älterer Schüler auf den ersten Blick komplexer wirken (und durch das Malen der Erde als Weltkugel eine höhere Komplexität oder Abstraktionsleistung vorzuliegen scheint), so können sie doch in einem zweiten Schritt ebenfalls dem intuitiv-gegenständlichen Typ zugeordnet werden, da hier Kinder drei Jahre später die ‚Welt‘ anders erfahren, kennen und assoziieren gelernt haben, was sich auf die bildliche Gestaltung auswirkt. Vom Gehalt des Bildes her gedeutet, bewegen sich alle diese Kinder auf einer gegenständlichen Ebene.

In der Anwendung der Typenbildung in diesen Fällen wird deutlich, dass eine derartige Darstellungsweise zwar nur *eine* Seite der Metapher aufgreift, im jeweiligen Fall jedoch sehr wohl metaphorisches Verstehen nachweisbar ist.

Deshalb ist zu fragen, ob es sich hierbei um eine kluge Gestaltung des Bildes handelt, die eine wort-wörtliche Umsetzung nicht aufgreift. Zudem muss überlegt werden, inwiefern innerhalb der Fälle nochmals zu differenzieren ist: zwischen Fällen, die in ihrer Gesamtgestalt

komplexe Verständnisweisen implizieren, und solchen, in denen in dieser Sache keine Auskunft gegeben werden kann.

Anfrage: Insofern ist zu überlegen, inwieweit die Positionierung dieser Fälle auf „niedrigstem“ Niveau – und im Sinne einer „Vorstufe“ metaphorischen Verständnisses – im Vergleich zu anderen Typen – so aufrecht zu halten ist, wie ich es im Anschluss an die Analyse der Tür-Wort-Fälle angenommen habe.

INTUITIV-ADDITIVES VERSTÄNDNIS

A) INTUITIV-ADDITIV-KONKRETES VERSTÄNDNIS



Die Bilder stellen eine Lichtquelle und daneben einen Menschen in einem erkennbar alltäglichen Kontext dar, ohne eine explizite Verbindung zwischen den beiden Elementen aufzuweisen.

Vorkommen:

Es handelt sich hierbei um vier Fälle, aus den Klassen eins und zwei: 1.2.7, 1.2.2, 2.3.3 und 1.2.4 sowie zunächst 2.3.2

Schüler der Jahrgangsstufen 3 und 4 befinden sich nicht in dieser Gruppe. Außer Fall 2.3.3 handelt es sich um Bilder von Jungen.

Diskussion: Einerseits werden die beiden Elemente (meist Jesus und eine Sonne) unverbunden nebeneinander gestellt, andererseits in

Abgrenzung zu der Vielzahl anderer Fälle nicht in eine ‚direkte‘ Beziehung zueinander gesetzt. Daher ist zu vermuten, dass die Kinder intuitiv erfassen, dass Jesus damit nicht wort-wörtlich meint, dass er wie eine Lampe etwas erhellen möchte.¹⁸³

Zugleich muss darüber nachgedacht werden, inwiefern die Schüler versucht haben, die „Bausteine“ der Metapher in ihrer Vollständigkeit möglichst konkret darzustellen. Weiterhin ergibt sich aus der komparativen Analyse der Bilder, dass das Bild 2.3.2 eine klare Trennung durch die gelb-leuchtenden Augen durchbricht und deshalb anderweitig zugeordnet werden muss, nämlich zu dem intuitiv-inkorporativen Verständnis.¹⁸⁴

B) INTUITIV-ADDITIV-ABSTRAKTES VERSTÄNDNIS

Dieser Typ scheint gar nicht vorzukommen, jedenfalls nicht in der Weise wie bei den Türwörtern. In anderer Bedeutung hingegen, in dem Sinne, dass nicht Jesus und das Licht, sondern eine (künstliche) Lichtquelle und eine Weltkugel kombiniert werden, kommt es durchaus vor.

In den Bildern der vorhandenen Lichtfälle findet sich deshalb kein Äquivalent. Bilder dieses Typs, in welchen die beiden Elemente ohne näher explizierten Kontext nebeneinander gestellt werden, kommen nicht vor.

Fazit des intuitiv-additiven Typs

Die Licht- und Tür-Wortbilder finden sich beiderseits in diesem Typ wieder, wobei die abstrakte Form in den Licht-Fällen nicht auftritt. Es zeigt sich, dass eine ganze Reihe Schüler diese Darstellung wählt, sie

¹⁸³ Andererseits – da ich die Verbindung im Bild selbst nicht finde – könnte man gleichwohl davon ausgehen, dass die Kinder hier einfach etwas nicht richtig bzw. unvollständig verstanden haben und einfach „ein Bild von Jesus malen“. Dementgegen steht die mit der Darstellung verbundene, jeweilige Betonung der Lichtquelle, wie es die Feinanalysen zeigen.

¹⁸⁴ Schwierig gestaltet sich zudem die Zuordnung der Weltkugelbilder, welche Jesus als Person neben oder auf einer Weltkugel stehend darstellen, da hier meist eine *Verbindung* hergestellt wird, z. B. in der Art, dass z. B. das Licht Jesus und die Weltkugel umfließt und keine klare Trennung der beiden Bereiche auf der Ebene der gestalterischen Umsetzung und der Elemente vorliegt.

jedoch immer in einem konkreten Kontext verortet. Eine wort-wörtliche Gleichsetzung von Bildempfänger und -spender wird nicht vollzogen. Deshalb kann den Schülern ein Gespür unterstellt werden, dass sie mit dem in der Metapher vorliegenden Sinnwiderspruch handelnd umgehen.

INTUITIV-INKORPORATIVES VERSTÄNDNIS

Im Falle des zweiten Typs sind Bildspender und -empfänger bzw. deren Spannung scheinbar wort-wörtlich umgesetzt. Ein Mensch wird leuchtend mit einer Aura oder einem Strahlenkranz versehen: *Jesus ist das Licht*.

Vorkommen:

Es handelt sich zunächst um 12 Bilder, welche der ursprünglichen Gruppen e zugeordnet waren, wobei auch Gruppe f mit drei Fällen: 4.3.4, 4.2.5 sowie 4.3.5 dieses Charakteristikum aufweisen und zugeordnet werden, so dass es letztendlich 15 Fälle sind.

Diskussion:

In der Analyse der Fälle wird die Notwendigkeit erkannt, auch hier die Bilder in zwei Untergruppen zu teilen – äquivalent dem vorherigen Typ, da es Fälle gibt, deren Elemente in einen bestimmten Kontext (konkret) gestellt werden und zum anderen Bilder, in denen dies nicht erfolgt (abstrakt).

A) INTUITIV-INKORPORATIV-KONKRETES VERSTÄNDNIS

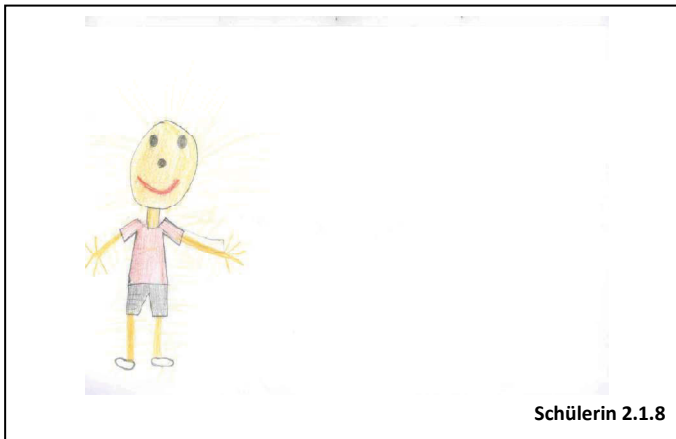


Folgende Fälle gehören zu diesem Typ: Schüler 2.3.2, 2.3.6, 2.1.6, 2.3.1, 2.2.2, 3.2.4 und Schülerin 2.3.4. Es zeigt sich, dass mit der Ausnahme der Schülerin 2.3.4 Jungen Bilder dieses Typs malen. Außerdem handelt es sich um fünf Zweitklässler und einen Drittklässler.

Darüber hinaus können, wie oben angemerkt, noch die Bilder von drei Viertklässlern zugeordnet werden, die zwar in sich durch die Art der Gestaltung auffallend abweichen (einmal durch den Hell-Dunkel-Kontrast und einen Pfeil und im anderen Fall durch die Weltkugeloptik), jedoch im Kern den Bildern dieses Typs in ihrer Gestaltung (Strahlenkranz und erkennbarer Kontext) am nächsten kommen: Schüler 4.2.5, Schülerin 4.3.5 und 4.3.4.

B) INTUITIV-INKORPORATIV-ABSTRAKTES VERSTÄNDNIS

Schüler 2.1.4, 2.2.3, 2.2.4, 2.1.7 und die Schülerinnen 2.1.2 und 2.1.8. Die sechs Schüler, welche diesem Typ zugeordnet sind, stammen ausschließlich aus der zweiten Klasse, darunter zwei Mädchen.



Fazit des intuitiv-inkorporativen Typs

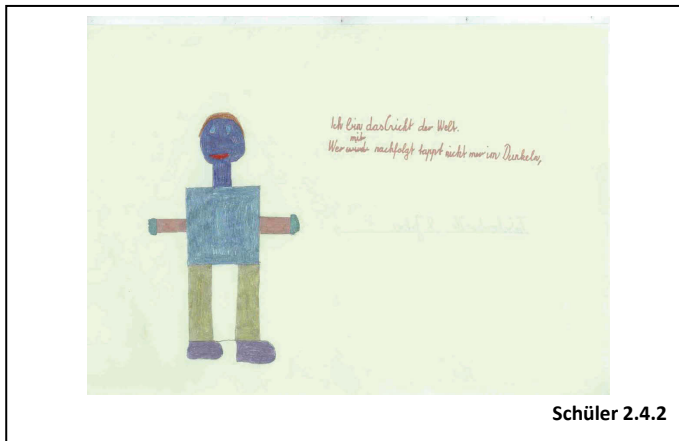
Dieser Typ kommt sehr häufig unter den Licht-Wort-Fällen vor. Dabei fällt auf, dass die Schüler sehr nah an der Bildebene der Metapher gestalterisch handeln.

Zwei Umgangsweisen in der Interpretation dieser Fälle werden dadurch möglich:

Einerseits könnte dadurch ein wort-wörtliches Verstehen vorliegen, dass Jesus, der durch die Lande zieht, als strahlendes Licht imaginiert.

Andererseits ist anzufragen, ob hier nicht vielmehr doch intuitiv-metaphorisches Verstehen vorliegt. Die Hinweise in den Einzelfallanalysen (z. B. Kontextlosigkeit, Offenheit, Freundlichkeit) untermauern diese These.

INTUITIV-SYNTHETISCHES VERSTÄNDNIS



Im Bild fallen die beiden Bereiche der Metapher so ineinander, dass die Aussage „*dies ist das*“ ihren Ausdruck zu finden scheint und doch gleichzeitig zeigt, dass dies nicht so ist.

Diskussion:

Diesem Typ können nur wenige Fälle zugeordnet werden:

Fall 2.4.2 sowie Fall 6, sodann Fall 2 aufgrund ihrer eigenen Bildbeschreibung¹⁸⁵ und Fall 3.2.3, da hier Jesus als Licht, mit gelber Farbe verschmolzen, nicht mit Lichtkranz wie Typ drei ausgestattet ist.

In der vierten Klasse tritt in den Licht-Wort-Fällen dieser nicht Typ auf.¹⁸⁶

¹⁸⁵ An dieser Stelle zeigt sich, dass verbale und grafische Ebene unterschiedliche Typenzuordnung hervorrufen können. (Da der Schwerpunkt auf der bildlichen Gestaltung liegt, soll diese im Fokus stehen, aber der Hinweis auf diese Differenz in weitere Untersuchungen mitgenommen werden.)

¹⁸⁶ Interessant ist hier folgende Randbeobachtung: in den Bildern der kirchengemeindlichen Kindergruppe (sowie in den zur nachträglichen Verifikation und Adaption der Ergebnisse erstellten Bildern; Sonderkontext: religionspädagogischer RU) findet sich eine ganze Reihe ähnlicher Beispiele bereits bei jüngeren Schülern.

INTUITIV-NARRATIVES VERSTÄNDNIS



Intuitiv-narrativ-fantastische Fälle sind nicht vorhanden. Insgesamt lösen sich nur wenige Schüler tatsächlich von der gegenständlichen Ebene, wie es in den Türfällen mehrmals gelingt (vgl. Kapitel 2.4 Übertrag auf den Alltag).

Vorkommen

Zu nennen sind hier neben dem Schüler aus Licht Fall 7 (4.2.6), 3.2.1, 4.3.1, 4.1.6 und die Schülerinnen 3.3.2 sowie 4.4.2 (Licht Fall 9).

Diskussion:

Die Betrachtung der einzelnen Bilder fördert hier unterschiedliche narrative Ausdeutungen der Geschichte zutage:

So zeigt Bild 3.3.2 gegenüber den anderen Bildern, die mit den Kontrasten Hell-Dunkel arbeiten, eine eigene Akzentuierung dadurch, dass es Jesus selbst nicht als Licht darstellt. Jesus ist derjenige, der die Menschen „in sein Reich“ führt. Dieses ist ein lichtdurchflutetes Gebiet voller Farben und Blumen. Insofern hat auch dieses Bild narrativen Charakter.



Ferner gibt es eine Gruppe von vier Bildern, in welchen die Schüler in zwar narrativer, aber anderer Weise ihre Deutungen ausdrücken. Sie verwenden hierbei eine Art symbolische Darstellungsweise und drücken mit deren Hilfe aus, was Jesus mit seinen Worten meinte. So wird durch eine Glühbirne, eine Fackel, eine Friedenskerze bzw. durch einen Lichtkreis deren Deutung aufgezeigt:

Schüler 3.2.1 malt Jesus als gelben Kreis, der dem Menschen vorangeht und ihn ins Helle führt.

Im Bild des Schülers 4.3.1 wird Jesus nicht mehr als Person, sondern als Lichtquelle dargestellt. Die Fackel scheint ein Sinnbild für ihn darzustellen, da er Jesus als Fackel malt, die den Menschen das Licht auf dem Weg weist. Dieser ist anderweitig ausschließlich von Finsternis umgeben. In diesem Bild spiegeln sich erneut sehr stark traditionale Vorstellungen wider.

Sodann gibt es zwei Bilder (Fall Licht 9 und 4.1.6), die einerseits eine Weltkugel und andererseits eine künstliche Lichtquelle anstelle der Sonne darstellen: eine Kerze bzw. eine Glühbirne. In gewissem Sinne handelt es sich hier zwar um eine „additive“ Konstruktion, die jedoch durch die Wahl der Gegenstände auf eine höhere Abstraktionsleistung hindeutet. (Wichtig ist hier in

Abgrenzung zu den Tür-Fällen anzumerken, dass sich dort der Zusatz „abstrakt“ auf das Fehlen eines expliziten Kontexts bezog, weshalb ich diese Formulierung hier nicht wähle.)

Die Kerze in Fall 4.4.2 steht für den Friedensbringer Jesus. Durch die Glühbirne drückt der Schüler 4.1.6 hingegen aus, dass es sich bei dem Licht der Welt nicht einfach um die Sonne handelt, sondern dass sich dahinter eine andere, größere Bedeutung verbirgt.



Schüler 3.2.1



Schüler 4.3.1

FAZIT IM ANSCHLUSS AN DIE TYPENBILDUNG DER LICHT-WORT-FÄLLE

Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess:

1. Die Idee, den zuletzt genannten Typ (intuitiv-narrativ) mit den Zusätzen „-fantastisch“ und „-abstrakt“ zu versehen, entsteht während der Bearbeitung der Licht-Wort-Fälle und im Rückblick auf die Tür-Wort-Fälle. Dabei findet der ‚fantastische‘ Typ unter den Licht-Wort-Fällen kein Pendant. Jedoch wurde dementsprechend das Kapitel II.1.4 umgearbeitet.
2. Sodann wird die in der Bearbeitung der Typen zunächst angedachte Nummerierung der Typen von 0-4 verworfen, da sie zu stark eine lineare Höherentwicklung, im Sinne einer chronologischen Stufenabfolge, suggeriert. Diese ist so nicht intendiert, da es mitunter sehr schwierig ist, den Abstraktions- bzw. Komplexitätsgrad eines jeden Typs gegenüber allen anderen abzugrenzen. Diese Erkenntnis wird durch die Analyse der Licht-Wort-Fälle noch einmal unterstrichen, da sich hier z. B. im intuitiv-gegenständlichen Typ eine hohe Komplexität zeigt, wohingegen im intuitiv-inkorporativen Typ basalere Verständnisweisen vorhanden zu sein scheinen.
3. Schüler der Gruppe, die ich dem Typenraster zunächst schwer zuordnen konnte, stammten ausschließlich aus den Jahrgangsstufen drei und vier.

Wichtige Ergebnisse zum Verständnis des Licht-Wortes bei Grundschulkindern

1. Festhalten lässt sich zunächst, dass Grundschul Kinder dazu fähig sind, sich auf die Metapher und deren Bildwert einzulassen und darin einzutauchen. Das Malen scheint ihnen hier eine große Hilfe für die Auseinandersetzung zu sein und gleichzeitig auch eine Möglichkeit, ihr Verständnis zum Ausdruck zu bringen.
2. Gleichzeitig entsteht der Eindruck, dass ihnen der Nachsatz des Ich-bin-Wortes mitunter zu dessen Verständnis verhilft oder als Leseanleitung fungiert.
3. Der vorliegende zweite große Teil der Untersuchung, die Analyse der Licht-Wort-Fälle, zeigt, dass weitere Typen ebenfalls in ‚-konkret‘ (a) bzw. ‚-abstrakt‘ (b) differenziert werden müssen.

4. Die Abgrenzung zwischen dem intuitiv-inkorporativen und dem intuitiv-synthetischen Typ gestaltet sich schwieriger als in Kapitel II.1, da sich die Bilder ähnlicher sind. Charakteristisch für den intuitiv-inkorporativen Typ ist die Darstellung eines Menschen, der von Strahlen umgeben ist, während im anderen Fall der Mensch mit einer offensichtlich dargestellten Lichtquelle, wie z. B. der Sonne, verbunden wird. Hierbei wird der Aspekt der aufeinanderliegenden Folien und des gegenseitigen Verschmelzens betont.

5. Eine weitere Schwierigkeit stellen die sog. Hell-Dunkel-Fälle dar, die in besonderer Weise mit dem Kontrast von Licht und Dunkelheit arbeiten. Es stellt sich zunächst die Frage, ob sie einen eigenen Typ darstellen. Da sie jedoch sonst vergleichbare „Partner“ in den anderen Fällen haben, wurden sie den vorliegenden Typen zugeordnet.

2.4.2 Diskussion der Ergebnisse:

1. Typik der Jahrgangsstufen

Die Verteilung der Kinderbilder auf die Typen sieht folgendermaßen aus:

	i.-gegen- ständlich	intuitiv- konkret	additiv abstrakt	intuitiv-inkorporativ konkret	abstrakt	i.-syn- thetisch	i.-narrativ
1. Jgst.	3	3	0	0	0	0	0
2. Jgst.	1	1	0	5	6	2	0
3. Jgst.	0	0	0	1	0	2	2
4. Jgst.	3	0	0	3	0	0	4

Wichtig: Der intuitiv-additiv-abstrakte Typ kommt hier nicht vor.

JAHRGANGSSTUFE 1:

Es handelt sich um sechs Schüler der ersten Jahrgangsstufe, die einmal dem intuitiv-gegenständlichen Typ sowie dem intuitiv-additiv-konkreten Typ zugeordnet sind – also zunächst basalen Verständnistypen.

Schüler der ersten Jahrgangsstufe malen „die Welt“, so wie sie sie kennen – mit Boden und Himmel und lebensweltlichen Elementen,

während ab der zweiten Klasse Schüler häufig das Erdkugelmotiv verwenden.

Insbesondere die schlichte Maltechnik und das Nichtvorhanden-Sein anderer Typen fällt in dieser Jahrgangsstufe auf.

Außerdem sind zwei Fälle in der Feinanalyse als komplexer eingestuft, als sie dies auf den ersten Blick zu sein scheinen.

JAHRGANGSSTUFE 2:

Sehr viele Zweitklässler haben das Licht-Wort gewählt.

Aus dieser Jahrgangsstufe wählen 17 Schüler das Licht-Wort und gestalten es. Je zwei Schüler entfallen auf den intuitiv-gegenständlichen, -additiv-konkreten und -synthetischen Typ. Fünf Schüler gestalten ihre Bilder im Sinne des intuitiv-inkorporativ-konkreten sowie sechs Schüler nach dem intuitiv-inkorporativ-abstrakten Typ. Es ist kein Fall dem narrativen Typ zuzuordnen.

Auffällig ist hier v. a. die Kumulation im inkorporativen Typ, in welchem fast gleich viele „konkrete“ wie „abstrakte“ Bilder zu finden sind. Diese Tendenz lässt sich in den anderen Jahrgangsstufen nicht in dieser Deutlichkeit finden, auch nicht in den Tür-Wort-Fällen. Darin zeigt sich in den Licht-Wort-Fällen ein recht basales Verständnis.

Darüber hinaus sind Fälle – exemplarisch Fall Licht 2 – anzuführen, in deren gesamt-gestaltlicher Analyse erkennbar wird, dass Grundschüler der 2. Jahrgangsstufe bereits auch auf der verbalen Ebene fähig sind, Überträge zu leisten.

Es zeigt sich, dass fast alle den Kontext im Bild näher bestimmen, meist durch Himmels- oder Bodenstreifen sowie durch Bäume, die das Bild säumen.

JAHRGANGSSTUFE 3:

Fünf Schüler dieser Jahrgangsstufe malen das Ich-bin-Wort: davon lässt sich jeweils ein Bild dem intuitiv-inkorporativ-konkreten, je zwei lassen sich dem intuitiv-synthetischen und zwei dem intuitiv-narrativen Typ zuordnen.

Keines der Bilder passt zu den Typen intuitiv-gegenständlich, intuitiv-additiv sowie dem Typ intuitiv-inkorporativ-abstrakt.

Insgesamt liegen relativ wenige Bilder vor. Vier davon bieten eine zunehmende Abstraktionsleistung, während ein Bild einem niedrigeren Niveau zugerechnet werden kann bzw. hier keine komplexen Verständnisweisen zum Ausdruck kommen.

Wichtig ist, dass sich hier der „Trend“ fortsetzt, dass zunehmend komplexe Verständnisweisen nachweisbar sind und dies auch auf der verbalen Ebene zum Ausdruck kommt.

JAHRGANGSSTUFE 4:

Insgesamt handelt es sich um zehn Schüler der vierten Jahrgangsstufe, die das Ich-bin-Wort auswählen.

Dabei werden sechs Schüler zu gleichen Teilen dem gegenständlichen sowie dem intuitiv-inkorporativ-konkreten Typ zugeordnet.

Wenngleich die Zuordnung dieser Fälle sich zunächst nicht einfach gestaltete, da sie Anteile aufweisen, die auf komplexere Verständnisweisen schließen lassen, so überwog doch letztlich die Zuordnung zu den genannten Typen aufgrund der Bildanalysen.

Dabei wurde erkennbar, dass diese Schüler in der Mehrzahl einerseits Schwierigkeiten hatten, das Ich-bin-Wort gestalterisch umzusetzen, oder andererseits im Nachgespräch deutlich komplexe, übertragene Deutungen der Metapher lieferten. Jedoch war das nicht bei allen Viertklässlern der Fall.

Weiterhin entsprechen vier Fälle dem intuitiv-narrativen Typ. Sie zeigen auf der gestalterischen Ebene Überträge. Zu beobachten ist, dass einige Schüler hier mit symbolischen Darstellungen arbeiten.

Folgerungen

1. Es ist wichtig, die Dynamik in der einzelnen Klasse wahrzunehmen, innerhalb derer die Erhebung stattfindet. So zeigt sich z. B. in der hier vorliegenden zweiten Klasse eine große Häufung der Licht-Wort-Fälle. Es lassen sich hier Ähnlichkeiten finden, z. B. was den gemeinsam erlebten Religionsunterricht angeht und dessen Einflüsse auf das Denken der Schüler anbelangt.

2. Zunächst scheint eine erkennbare, grundsätzliche Tendenz, dass die Schüler der unteren Jahrgangsstufen gehäuft in den vorderen Typen auftreten und sich die älteren Schüler auf die zweite Hälfte der Typen in der Tabelle verteilen.
3. Der zweite Blick zeigt aber, dass bei den Erst- und Zweitklässlern zu differenzieren ist: die Erstklässler (kleine Fallzahl!) kommen ausschließlich im intuitiv-gegenständlichen und intuitiv-additiv-konkreten Typ vor, während sich das Spektrum der zweiten Klasse über alle bis auf den narrativen Typ verteilt, mit einem deutlichen Schwerpunkt in der i.-additiven Verständnisweise. Hierin halten sich der konkrete und der abstrakte Typ die Waage.
4. Die vierte Jahrgangsstufe weist darüber hinaus „Ausreißer“ auf, die sich im ersten Typ zeigen. Ein scheinbar basales metaphorisches Verständnis in den Bildern geht jedoch hier einher mit Überträgen – somit metaphorischem Verständnis – im Kontext des Nachgesprächs.

2. Typik des Geschlechts

Mit Hilfe der folgenden Tabelle möchte ich darstellen, wie viele Bilder von Jungen und Mädchen welchem Typ zugeordnet werden können. Die Tabelle dient hier ebenfalls dem Zweck der Übersicht im Sinne einer deskriptiven Statistik, nicht im Sinne eines prüfstatistischen Verfahrens.

	i.-gegen- ständlich	intuitiv-additiv		intuitiv-inkorporativ		i.-syn- thetisch	i.-narrativ
		konkret	abstrakt	konkret	abstrakt		
männl.	3	3	0	6	4	2	4
weibl.-	4	2	0	3	2	2	2

JUNGEN

Auch hier fällt auf, dass Jungen das gesamte Typenspektrum aufweisen. Da sie zahlenmäßig stärker vertreten sind, schlägt sich dies auch in den Fallzahlen nieder.

Es zeigt sich, dass ungefähr gleich viele in den basalen Verständnistypen wie in den komplexen zu finden sind.

MÄDCHEN

Eine gleichmäßige Verteilung der insgesamt geringeren Fallzahlen wird hier deutlich. Die Schülerinnen scheinen keine besonders hohe Affinität zu einer bestimmten Verständnisweise zu haben.

Folgerungen

1. Es gibt keine Typen, in denen ausschließlich Jungen oder Mädchen zu finden sind.
2. Wichtig ist, dass insgesamt mehr Jungen als Mädchen das Licht-Wort dargestellt haben: 22 Jungen und 15 Mädchen.
3. Von einer ähnlichen Verteilung abweichend sind v. a. der intuitiv-additiv-konkrete sowie der intuitiv-inkorporative Typ: dort findet sich eine hohe Fallzahl der männlichen Schüler, wohingegen nur wenige Mädchen diese Darstellungsweise verwenden.
4. Eine Differenzierung der gegenständlichen Typen fördert, wie oben ausgewiesen, die Erkenntnis zutage, dass sich in den Fällen dieses Typs unterschiedliche Komplexitätsgrade in den Fällen widerspiegeln. Es wird deutlich, dass Mädchen eher zu komplexeren Verstehensweisen neigen.
5. Des Weiteren zeigen die Einzelfallanalysen, dass die Mädchen auf der verbalen Ebene früher und öfter ihr metaphorisches Verständnis artikulieren.

2.4.3 Inhaltliche Deutungen des Ich-bin-Wortes durch die Kinder

Zusammenfassend lassen sich hier folgende Deutungen beschreiben, die die Kinder in die Auseinandersetzung mit diesen Metaphern einspeisen.

Jesus sagt von sich, dass er das Licht ist. Damit meint er: JESUS IST

DER DEN MENSCHEN OFFEN ZUGEWANDTE, AUF SIE ZUGEHENDE

In einer Reihe von Bildern steht auch hier die Freundlichkeit und Offenheit Jesu im Mittelpunkt der Deutung der Kinder. Die Schülerinnen und Schüler stellen Jesus meist mit geöffneten Armen, einem großen Lächeln sowie herzlich dreinblickenden Augen dar. In der Rezeption des Licht-Wortes am bedeutsamsten erscheint diesen Kindern also die positive, offene Freundlichkeit Jesu. (Vgl. Fall Licht 3 oder 4)

DAS LICHT, DAS IN DIE WELT STRAHLT

Die Schülerinnen und Schüler stellen in ihren Bildern Jesus als denjenigen dar, der den Kosmos erhellt. Tatsächlich malen die Kinder entweder ihre Lebenswelt oder das Weltall und eine Lichtquelle, die diese durchflutet. Sie deuten damit Jesu Person sehr nah an der bildlichen Ebene der Metapher. (Vgl. Fall Licht 2 oder 4)

DERJENIGE, DER LICHT IN DAS LEBEN DER MENSCHEN BRINGT

Andere Kinder konzentrieren sich ebenfalls auf das Licht-Sein Jesu. Licht steht dabei für Helligkeit und Frohsein, Glück, Freude, Trost, Beschützt-Sein. Dies geschieht mitunter in Abgrenzung zur Dunkelheit, die verbunden ist mit Angst, Not und Verzweiflung. Eine Abwandlung dieser Vorstellung liefert ein Mädchen, die JESUS ALS FRIEDENSBRINGER versteht. Hier wird das Lichtmotiv mit der Friedensthematik in Verbindung gebracht. In seinem Wirken und in seiner Botschaft kommt zum Ausdruck, dass Jesus den Menschen Frieden bringen möchte. (Vgl. Schüler 2.3.6 oder Fall Licht 7 bzw. 8)

EIN WICHTIGER MENSCH AUF DER WELT

Eine andere Deutungsvariante versteht das Licht-Sein so, dass sich darin die Bedeutsamkeit Jesu ausdrückt. Durch die Licht-Metapher wird zum Ausdruck gebracht, dass Jesus ein besonderer und wichtiger Mensch in der Geschichte und Welt ist. (Vgl. Schülerin 4.2.5 oder Schüler 4.3.5)

DER AUFERSTANDENE

Interessant ist, dass das Licht-Sein von einigen Schülern mit der Auferstehung Jesu in Verbindung gebracht wird. Diese Schüler verstehen die Auferstehung und damit den Auferstandenen als etwas Glanzvolles und Großes, das mithilfe des Lichtmotivs am besten gesagt werden kann. (Vgl. z. B. Schülerin 2.3.4)

DER DEN WEG INS REICH GOTTES WEIST

In dieser Verständnisweise wird dem Licht eine wegweisende, erhellende Funktion zugewiesen. Dort wo es hell ist, kann man seinen Weg sehen und finden. Da Jesus derjenige ist, der Licht bringt und alles hell macht, ist er auch in der Lage, den Weg zu Gott zu weisen. (Vgl. z. B. 4.3.1 oder 3.3.2)

3. Bündelung der Ergebnisse

Das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung ist, wie bereits im Kapitel Projektaufbau I.3 gezeigt, zu erforschen, wie Grundschüler mit biblischen Metaphern umgehen, diese interpretieren und verstehen. In diesem Teil II.3, dem die empirische Untersuchung abschließenden Kapitel, möchte ich wichtige, in II. erarbeitete Ergebnisse bündeln und dabei v. a. noch einmal die Erkenntnisse aus den Untersuchungen der Licht-Fälle und der Tür-Wort-Fälle gegenüberstellen.

METAPHORISCHES VERSTÄNDNIS VON GRUNDSCHULKINDERN

Die Untersuchung und Auswertung der Einzelfälle zeigt zuvörderst, dass Grundschulkinder „eine ganze Menge“ *Verständnis* haben und zeigen, wenn sie den biblischen Metaphern von Tür und Licht begegnen. Damit bestätigt sich auch in der vorliegenden Untersuchung die Erkenntnis bisheriger kindertheologischer Forschung, „dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, originelle und durchaus passende Interpretamente zu Einzelheiten des christlichen Glaubens zu finden und mit erstaunlicher hermeneutischer Kraft zu erläutern“¹⁸⁷. Dabei gehen sie motiviert an die Auseinandersetzung mit ihnen heran. *Unverständnis* tritt bei den Schülern nicht auf: Keiner der Schüler malt kein Bild oder ein Bild, das nichts mit dem Thema zu tun hat, oder äußert sich in entsprechend expliziter Weise. Gleichwohl geschieht aber mitunter *Irritation*, und die entstandene Vielfalt an Bildern ruft die Frage nach dem jeweiligen Umgang mit der Metapher, also dem Ich-bin-Wort, hervor.

Wie rezipieren die Grundschulkinder diese Metaphern? Wie sieht ihr „Verstehen“ aus? Bleibt es eindimensional-wörtlich im Piaget-, Fowler- und Bucherschen Sinne – oder zeigen sich Ansätze, die ein Verständnis von Tiefe und Mehrdimensionalität von Sprache zeigen?

Insbesondere die Tür-Wort-Fälle bestätigen eine grundlegende Annahme: Allein die Tatsache, dass kaum ein Kind Jesus als eine Tür im wort-wörtlichen Sinne malt, zeigt, dass ein ausschließlich wort-wörtliches Verständnis in jedem Falle durchbrochen wird. Damit sind

¹⁸⁷ Büttner/Schreiner 2008b, 8.

bereits im Grundschulalter komplexere Verständnisweisen zu finden. In vielen Fällen wird deutlich, dass sich in den Bildern *mehr* metaphorisches Verständnis ausdrückt, als von den (insbesondere jüngeren) Kindern im Gespräch verbal-reflexiv expliziert wird. Dieses soll im Folgenden näher ausgeführt werden:

DIE NÄHE ZUR BILDEBENE

Es kann festgehalten werden, dass die Deutungen der Kinder oftmals sehr nah am Bildwort verortet sind. Auf den ersten Blick ist man deshalb versucht, auf ein sehr einfaches, nah an der literalen Bedeutung des Bildwortes gelegenes Verständnis zu schließen. Einerseits mag das durch die methodische Anlage der Erhebung¹⁸⁸ hervorgerufen worden sein. Jedoch wird andererseits erkennbar, dass das Verständnis der Metapher und damit auch deren zeichnerische Gestaltung eben auf der Grundlage der in der Metapher enthaltenen Bilder fußt, sich aber nicht darauf beschränkt. Es zeigt sich, dass die Nähe von Bildspender und -empfänger¹⁸⁹ in den Kinderbildern ein erstes wichtiges Ergebnis ist (*Gegenstandsorientierung*).

BILDER ALS BEDEUTUNGS-LIEFERANTEN

Löst man sich von der Auffassung, dass es nur *die eine* Deutung(sweise) einer Metapher gibt, so bestätigt sich durch die Untersuchung, dass die Kinderbilder hilfreiche Bedeutungslieferanten sein können, um die unterschiedlichen Aspekte der Metapher in den Blick zu nehmen. Sie stellen in vielfältiger Weise die eigenen Assoziationen, Ideen und somit Deutungen der Ich-bin-Worte der Kinder dar.

METAPHORISCHE MARKER IN KINDERBILDERN

Ferner wird in der Analyse der Kinderbilder deutlich, dass sehr unterschiedliche, individuell hochkomplexe Bilder entstanden sind, in welchen sich metaphorische Marker, also Hinweise auf metaphorisches Verständnis, sowohl auf der formalen als auch auf der inhaltlichen

¹⁸⁸ Da die Auseinandersetzung mit den Ich-bin-Worten mit dem Malprozess verbunden wurde, lag eine Nähe zur Bildlichkeit der Sprache nahe.

¹⁸⁹ Zur Klärung der Begrifflichkeiten verweise ich auf spätere Überlegungen in dieser Arbeit, die so auch in der Literatur verankert aufgefunden werden konnten. (Vgl. III.1.2)

Gestaltungsebene nachweisen lassen. In der Gestaltung der Bilder bringen demnach Grundschüler ihr metaphorisches Verständnis zum Ausdruck.

Gerade in den Gestaltungs- und Ausdrucksformen jüngerer Schüler zeigt sich ein hohes kreatives Potential im Umgang mit Metaphern (Gestaltungsfähigkeit). Die Kinder scheinen aus einer Kreativität zu schöpfen, die sie befähigt, ihre Verständnisweisen in bildlicher Gestaltung zum Ausdruck zu bringen.

TYPEN DES METAPHERNVERSTÄNDNISSES

Die Verständnisweisen der Kinder zeigen sich in den Bildern auf höchst unterschiedliche Art und Weise. Obwohl die Einzelfälle aufgrund ihrer Komplexität keinesfalls identisch sind – wie die individuellen, unter der Fragestellung nach der Verständnisweise des jeweiligen Ich-bin-Wortes stehenden Untersuchungen zeigen –, so können doch mittels komparativer Analysen interindividuelle Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden. Damit ist eine Typenbildung des metaphorischen Verständnisses auf der Ebene der bildlichen Gestaltung möglich, wonach jene Bilder ähnlicher Struktur zusammengefasst werden.

Mit der jeweiligen Bezeichnung dieser Typen wird deshalb deren Gehalt begrifflich fokussiert. In der vorliegenden Untersuchung werden die Fälle im Anschluss an die Analyse aller Einzelfälle sowie deren Zusammenschau hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten der entsprechenden kindlichen Leistungen folgendermaßen gebündelt (Vgl. II.1.4 und II.2.4):

Es gibt Typen

- **intuitiv-gegenständlichen,**
 - **intuitiv-additiven,**
 - i.-a.-konkreten
 - i.-a.-abstrakten
 - **intuitiv-inkorporativen,**
 - i.-i.-konkreten
 - i.-i.-abstrakten,
 - **intuitiv-synthetischen** sowie **intuitiv-narrativen**
 - i.-n.-fantastischen
 - i.-narrativ-abstrakten
- } metaphorischen Verständnisses.

INTUITIVITÄT UND VERSTÄNDNIS

Wie bereits im Kapitel II.1.4 aufgezeigt, macht die vorliegende Untersuchung deutlich, dass die Beschäftigung mit Metaphern und deren Verstehen in hohem Maße intuitiv geschieht. Da zudem der bildlich-gestalterische Ausdruck im Vordergrund steht und nicht vorrangig die sprachlichen Äußerungen der Schüler die Basis der Analyse darstellen, muss betont werden, dass das Hauptaugenmerk nicht auf der kognitiv-sprachlichen Dimension liegt, diese wiederum aber wichtiger Teil des Metaphernverständnisses ist. Unbewusste, vor-sprachliche und vor-reflexive Prozesse machen einen wesentlichen und gleich-wertigen Anteil der gestalterischen Tätigkeit aus und spielen im Mal- und Interpretationsprozess eine wichtige Rolle. Zudem wird deutlich, dass der Umgang mit Metaphern große unbewusste Verständnisanteile beinhaltet, bevor dieses Verständnis auf eine bewusst sprachliche Ebene gelangt.

Aus dieser zentralen Erkenntnis der Arbeit heraus wurde deshalb das Wort „intuitiv“ bei der Benennung der Typen diesen vorangestellt. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass in den Bildern etwas „intuitiv-anschauend“ auf der Basis von Vorerfahrungen, Kreativität und innerer Logik erfasst und ausgedrückt wird. Ferner soll durch diesen vorangestellten Begriff betont werden, dass in der Untersuchung Kindern (bzw. allen Menschen) ein „Verständnis“ von Metaphern zugetraut wird, das nicht allein auf intellektuell-rationales und

eindeutiges *Verstehen* beschränkt ist, sondern dass der Intuition im obigen Sinne im Prozess des Umgangs mit Metaphern eine wesentliche Rolle zukommt.¹⁹⁰

„Man kann vieles unbewusst wissen, indem man es nur fühlt, aber nicht weiß.“¹⁹¹ Wenngleich hier auf den ersten Blick Wissen und Fühlen ungleich gewichtig durch das „nur“ nebeneinander gestellt zu werden scheinen – was sicherlich nach der Auffassung der mehreren auch so berechtigt ist –, so drückt Dostojewski mit diesem Zitat noch etwas anderes, viel Wichtigeres aus: ein Großteil unseres alltäglichen Lebens und damit Handelns und Nachdenkens wird von dieser unbewussten Seite beeinflusst und gelenkt. Sie ist damit eine wesentliche Größe im Leben. Darum soll an dieser Stelle die wichtige Rolle, die dem „Unbewussten“ (auch) in allen Lebensbereichen zukommt, Rechnung getragen werden, wie es die Typenbildung vorsieht.

Exkurs: „Verstehen“ – „Verständnis“

Im Laufe des Forschungsprozesses gelangte ich zu der Einsicht, dass es wichtig ist, eine terminologische Unterscheidung der beiden Begriffe Verstehen und Verständnis vorzunehmen. Insbesondere wurde es wichtig, den Begriff des „Verstehens“ in der Arbeit vorsichtig zu gebrauchen. Bei „Verstehen“ handelt es sich um einen stark rational-denkerisch aufgeladenen Begriff, der vorrangig eine kognitive Fokussierung, und oftmals eine damit einhergehende Verengung, impliziert. Näher an den Kindern und deren Vermögen und damit angemessener erschien mir die Verwendung des Verständnis-Begriffs zu sein.

So kommt auch die Intention dieser Arbeit zum Ausdruck, nämlich dem intuitiven Verständnis eine (mindestens) gleich-

¹⁹⁰ An dieser Stelle möchte ich auf Roger Sperry und dessen nobelpreisgekrönte Theorie verweisen, dass das menschliche Gehirn in zwei Arten denkt: verbal und nonverbal. Sperrys Urteil lautete, dass v. a. letztere Denkweise in unserer modernen Gesellschaft massiv unbeachtet bleibt, so auch in unserem Schulsystem.

¹⁹¹ Fjodor Michailowitsch Dostojewski

wertige Bedeutung neben kognitiv-reflexivem Verstehen von Metaphern zuzuschreiben.¹⁹²

DARSTELLUNG DER EINZELNEN TYPEN

Nach diesen einleitenden Überlegungen sollen im nun Folgenden zusammenfassend und in konzentrierter Weise die in der Untersuchung erarbeiteten Typen dargestellt werden.

Intuitiv-gegenständlicher Verständnistyp

Von intuitiv-gegenständlichem Verständnis spreche ich, wenn *einer* der beiden in der Metapher zusammengefügt Bereiche in einem lebensweltlichen Kontext verortet dargestellt wird. „Gegenständlich“ meint an dieser Stelle, dass Bild- *oder* Sachebene der Metapher dargestellt werden und damit eine große Nähe zur Gegenstandsebene der Metapher besteht.

Intuitiv-additiver Verständnistyp

In diesen Bildern werden die beiden Bereiche (Bild und Sache) tatsächlich nebeneinander gestellt. Es erinnert an den Vorgang des Addierens (lat.: Addition: Zusammenzählung), welcher entweder eingerahmt in einen konkreten Kontext oder ohne diese Rahmung erfolgt, so dass ein unterschiedliches Abstraktionsniveau entsteht. Dieses wird durch den Zusatz „-konkret“ oder „-abstrakt“ ausgedrückt.

Intuitiv-inkorporativer Verständnistyp

Die beiden in der Metapher verbundenen Bereiche werden in dieser Verständnisweise durch Integration miteinander in Verbindung gebracht. Auf den ersten Blick erscheint es dadurch so, als würde das Bildwort wort-wörtlich ausgestaltet. Wesentliche Elemente des Bildspenders werden auf die Sache, in diesem Fall auf den Sprecher, übertragen und in ihn „hineingenommen“ (lat.: Inkorporation =

¹⁹² Weiter gedacht hätte diese Annahme zur Folge, dass Metaphern „am Ende der Schulkarriere“ nicht allein kognitiv erfasst werden, sondern ergänzt durch diese zweite Dimension zu lernen sein sollten, so dass die Eigenlogik und der Eigenwert beider Zugangsweisen eine wichtige Rolle spielen würde.

Einverleibung, Eingliederung). Auch hier gibt es Bilder unterschiedlichen Abstraktionsgrades.

Intuitiv-synthetischer Verständnistyp

An einen Verschmelzungsprozess erinnernd, fließen die beiden Bereiche in diesem Verständnistyp so ineinander, dass eine ganz dichte Verflechtung erfolgt. Das griechische Wort *Synthese* übersetzt die Vereinigung verschiedener Elemente und erscheint hier hilfreich, das Gemeinte sprachlich zu fassen.

Intuitiv-narrativer Verständnistyp

Die Kinder lösen sich in diesen Bildern von dem konkreten Bildbereich der Metapher und versuchen, deren Gehalt in einer Weise darzustellen, die als narrativ (lat. *narrare* = erzählen) bezeichnet werden kann. „Erzählt“ wird dabei in zweierlei Weise: zum einen durch eher fantastisch anmutende Bilder, zum anderen durch stark reflexiv-abstrakte, mitunter auf die Alltagswelt übertragene Ideen.

GEGENÜBERSTELLUNG DER LICHT- UND TÜR-WORT-FÄLLE

So ergibt sich, wie bereits in II.1.4 sowie II.2.4 tabellarisch dargelegt, hier noch einmal in direkter Gegenüberstellung folgende Verteilung der Typen:

Tür-Wort-Fälle

	i. ¹⁹³ -gegen- ständig	intuitiv-additiv - konkret abstrakt		i.-inkor- porativ	i.-syn- thetisch	i.-narrativ- fantastisch
1. Jgst.	1	3	1		3	3
2. Jgst.			2	2		
3. Jgst.	1		2		1	2
4. Jgst.				2	2	7

¹⁹³ Mit „i.“ soll aufgrund besserer Darstellbarkeit in den folgenden beiden Tabellen das Wort intuitiv abgekürzt werden.

Licht-Wort-Fälle

	i.-gegen- ständig	intuitiv-additiv konkret abstrakt	i.-inkorporativ- konkret abstrakt	i.-syn- thetisch	i.- narrativ
1. Jgst.	3	3			
2. Jgst.	1	1	5	6	2
3. Jgst.			1	2	2
4. Jgst.	3		3		4

Die vorangehenden Analysen in II.1.4 und II.2.4 verdeutlichen, dass sich *jahrgangsspezifische Kumulationen* in einigen Typen feststellen lassen. Insbesondere soll nun der Blick auf den Vergleich der beiden Fall-Gruppen des Tür- und des Licht-Wortes gelenkt werden.

Es wird deutlich, dass im Vergleich von Licht- und Tür-Wort-Fällen Differenzen auftreten.

Wichtig ist hier zu beachten – um vorschnellen Schlüssen vorbeugend zu begegnen –, dass es sich nicht um dieselben Kinder handelt, die hier Licht- und Tür-Worte malen, sondern dass die Schülerinnen und Schüler entweder das eine oder das andere Thema bearbeiteten¹⁹⁴. Auf die Jahrgangsstufen bezogen ist des Weiteren zu bedenken, dass Entwicklung sich nicht im Gleichschritt vollzieht, sondern innerhalb eines Alters in wiederum verschiedenen Bereichen unterschiedlich (schnell) erfolgt.¹⁹⁵ Eine weitere Auffälligkeit dabei ist, dass deutlich mehr Kinder das Tür-Wort narrativ deuten als das Licht-Wort. Die Komplexität des Verständnisses ist also auch abhängig von der jeweiligen Metapher. Nachzufragen ist darüber hinaus, inwiefern sich die beiden Beispiele, das Licht-Wort und das Tür-Wort, in ihrer Qualität unterscheiden und inwiefern dies Einfluss auf die Ergebnisse hat.¹⁹⁶

¹⁹⁴ An dieser Stelle wäre interessant gewesen, von jedem Kind ein Bild der beiden Ich-bin-Worte malen zu lassen.

¹⁹⁵ Vgl. Sodians Theorie der „bereichsspezifischen Entwicklung“ (Sodian 2008⁶, 443-468.) oder auch Billmann-Mahechas Untersuchungen, z. B. zum Perspektivenwechsel bei Kleinkindern. (Billmann-Mahecha 1990)

¹⁹⁶ Man könnte beispielsweise fragen, welches Ich-bin-Wort komplexer ist oder welches näher an der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder liegt.

VERTEILUNG

Ältere Schüler

Es scheint sich anzudeuten, dass mit zunehmendem Alter Schüler in den zuletzt genannten Typen (intuitiv-inkorporativ, -synthetisch, -narrativ) *vermehrt* auftreten.¹⁹⁷

Dabei zeigt sich, dass ältere Schüler zuweilen auch in den anderen Typen auftreten, entgegen dem, wie es ältere entwicklungspsychologische Literatur vermuten ließe. So finden sich Dritt- und Viertklässler in den vorderen Typen (intuitiv-gegenständlich, -additiv), genauso wie umgekehrt unter den jüngeren Schülern bereits entsprechend komplexe Niveaus zu finden sind. Grund dafür ist m. E., dass es sich bei dem Umgang mit Metaphern um einen vielschichtigen Prozess handelt, der von vielen Faktoren bedingt wird und nicht nur deren Summe, sondern auch deren Zusammenspiel eine entsprechende Verstehens- und Interpretationsleistung bewirken. Zudem lässt sich ein Bruch insbesondere in der 3. Jahrgangsstufe bei einigen Jungen entdecken, mit dem ein sehr gegenstandsnahes Verständnis, verbunden mit hoher Irritation, auftritt.

Jüngere Schüler

Andererseits gibt es eine Reihe Bilder jüngerer Schüler, die ebenso eine hohe Komplexität (auf inhaltlicher sowie formal-gestalterischer Ebene) aufweisen. Das wird insbesondere in den Tür-Wort-Fällen deutlich.¹⁹⁸ Dabei zeigt sich Bestätigendes zu Zimmermanns Untersuchung mit Kindergartenkindern, dass bereits im vorschulischen Alter Kinder in der Lage sind, Metaphern zu verstehen und diese in unterschiedlicher Weise deuten können.¹⁹⁹

¹⁹⁷ Ursprünglich waren die Typen durch Nummerierung mit einer Reihenfolge versehen. Um jedoch den daraus resultierenden Gedanken linearer (Höher)Entwicklung nicht zu stark in den Vordergrund zu stellen, wurde diese entfernt.

¹⁹⁸ Entwicklungspsychologisch kann diese Erkenntnis mittlerweile als common sense betrachtet werden. Da sich Kinder einerseits unterschiedlich schnell entwickeln und man andererseits davon ausgehen kann, dass Menschen auch immer wieder – abhängig von der Situation – auf „vorhergehende“ Niveaus zurückgehen/-greifen und dort operieren.

¹⁹⁹ Zimmermann 2006, 122-138.

REFERENZRAHMEN

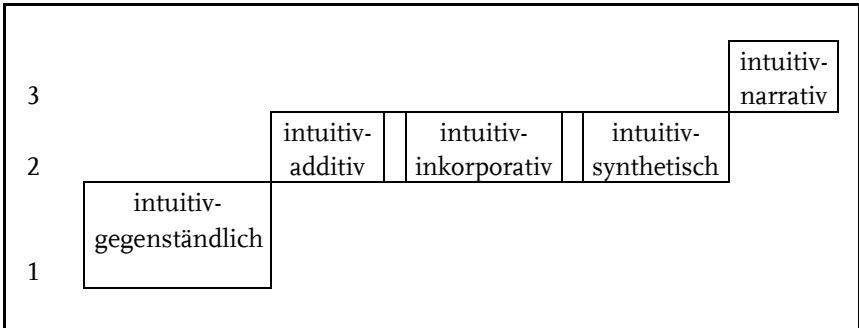
Wie es bereits die Denkpsychologie aufgezeigt hat, ist menschliches Denken stets von den vorliegenden Wissens- und Erfahrungsstrukturen geleitet. Für die Untersuchung ist dies relevant, da sich zu zeigen scheint, dass aufgrund der jeweiligen religiösen Sozialisation Kinder ihr vorhandenes theologisches Wissen als Referenzrahmen zur Deutung der Ich-bin-Worte verwenden. Aussagekräftige Beispiele sind hier die Schüler 4.3.1 (Fall Tür 9) und 4.3.2, die die Ich-bin-Worte vor dem Hintergrund ihrer traditionellen religiösen Sozialisation in ein dualistisch angelegtes Weltbild einordnen. Einige andere Schüler deuten die Ich-bin-Worte vor dem Hintergrund der vorhergehenden Sequenz ihres Religionsunterrichts, in denen Ostern und die Auferstehung Christi thematisiert wurden.

MODELL-EBENEN

Betrachtet man die erstellten Typen metaphorischen Verständnisses, die zunächst gleich-wertig nebeneinander stehen, so zeigt sich in der Analyse gleichwohl ein unterschiedlicher Komplexitätsanspruch. Besonders wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass auf Nummerierung verzichtet wird, um die Vorstellung von einer sich linear höher entwickelnden Phasenfolge zu vermeiden. Bedeutsam ist dies, da es sich nicht um eine längsschnittliche Untersuchung, sondern um eine Querschnittuntersuchung handelt, die zunächst unterschiedliche Verständnisweisen herauszuarbeiten und damit nicht individuelle Entwicklungsverläufe über einen längeren Zeitraum nachzuzeichnen beansprucht. Es ist zu überlegen, inwiefern durch die Daten der Jahrgangsstufen repräsentiert erste Erkenntnisse auf altersentsprechende Entwicklungen abzuleiten wären. Um den jedoch faktisch auftretenden Komplexitätsunterschieden gerecht zu werden und auf sie aufmerksam machen zu können, weise ich die Typen unterschiedlichen Ebenen zu und möchte dies in der folgenden Übersicht darstellen:

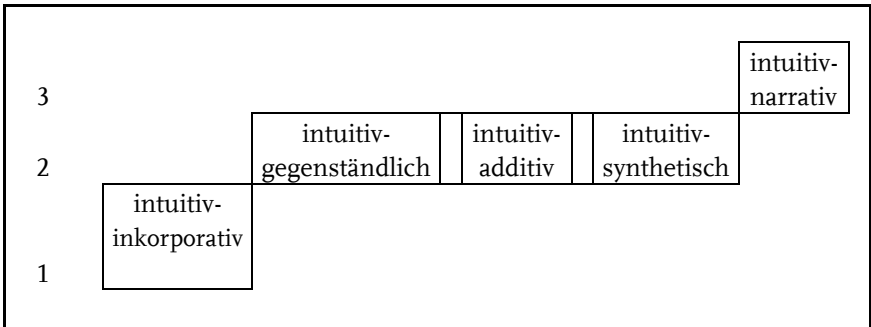
Tür-Wort-Fälle:

Ebenen



Licht-Wort-Fälle:

Ebenen



Auf Ebene 1 trifft man auf eine sehr nah an seiner Bildlichkeit verortete Deutung der Metapher, die in ihrer Komplexität einem ersten, basalen Niveau entspricht. Auf Ebene 2 erfolgen unterschiedliche Verständnisweisen, die in ihrer Zusammenschau einen ähnlichen, im Vergleich zu Ebene 1 höheren Komplexitätsgrad aufweisen. Auf Ebene 3 sind sodann Bilder zu finden, die einen offensichtlichen Transfer in andere, oftmals „heutige“ Kontexte und damit eine Abweichung darstellen von einem damaligen Redekontext bzw. von einer reinen „Jesus als Licht/Tür“-Darstellung.

Eine Differenz in der Komplexität der Typen zwischen Tür- und Licht-Wort-Fällen wird dabei deutlich. Die Licht-Wort-Fälle des intuitiv-inkorporativen Typs erweisen sich in der Feinanalyse als weniger

komplex als in den Tür-Fällen, so dass eine Umstellung (vgl. Grafik) vorgenommen wird.

Fazit:

Die Untersuchung lässt sichtbar werden, dass bereits Grundschulern bewusst ist, dass Metaphern Sinn über das Wortwörtliche hinaus transportieren und dieser zu suchen ist.

Im Umgang mit den Metaphern geht es darum, bildreiche Verschlüsselungen, die entgegen einer sprachrealistischen Einschätzung nicht den Anspruch der Eindeutigkeit erheben können, zu entschlüsseln. Genauso wie eine gewisse Vielperspektivität in Metaphern angelegt ist, bietet sich ein vielfältiger Umgang mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad mit ihnen an. Dies spiegelt sich auch in den Kinderbildern wider.

SPRACHLICHE ÄUßERUNGEN

A) VERBALISIERUNGSFÄHIGKEIT DES EIGENEN VERSTÄNDNISSES

Da der Schwerpunkt dieser Arbeit sich auf die Kinderbilder konzentriert, wurde die sprachliche Ebene in ihrer Wertigkeit in den Hintergrund gerückt. Folgende Beobachtungen hinsichtlich der sprachlichen Äußerungen der Kinder erscheinen mir jedoch aus der Analyse des vorliegenden Materials so bedeutsam, dass es an dieser Stelle auf sie einzugehen lohnt:

Hinsichtlich der Vielschichtigkeit unserer Sprache, wie sie in religiöser Rede – hier beispielhaft in Metaphern – zum Ausdruck kommt, lässt sich zeigen, dass bereits Kinder zur Wahrnehmung über die Grenzen des Eindimensionalen und des Wortwörtlichen hinaus fähig sind. Bereits ein Teil der jüngeren Schüler vermag es, das eigene Verständnis in Sprache zu kleiden. Zugleich muss auch festgehalten werden, dass je jünger die Schüler sind, desto weniger sprachlich-*ausführliche* Antworten zur Deutung des Ich-bin-Wortes geliefert werden²⁰⁰ (Verbalisierungsfähigkeit). Gleichwohl tragen knappe, reduzierte

²⁰⁰ Allerdings ist auch zu bedenken, dass der Schwerpunkt der Studie eben nicht den Fokus auf die verbale Ebene legte; dies ist eher ein „Nebenprodukt“ der Untersuchung.

Antworten sehr wohl mitunter Gehaltvolles in sich (vgl. Fall Licht 2)²⁰¹. Es zeigt sich ferner, dass Kinder mit zunehmendem Alter ihre Deutung der Ich-bin-Worte leichter ausdrücken können (vgl. Fall Tür 8). Dennoch gibt es auch eine Reihe älterer Kinder, die dies nicht *tun* (vgl. Fall Tür 1).

B) SPRACHLOSIGKEIT

Bedeutsam ist des Weiteren die beobachtete „Sprachlosigkeit“ der Kinder im Umgang mit den Metaphern. Neben der großen Anzahl an Kindern, die sprachlich damit umzugehen verstehen, gibt es auch eine Reihe Kinder, die hier sehr zurückhaltend sind (vgl. Fälle Tür 4 und 5; Fälle Licht 4 und 5). Dabei handelt es sich meiner Ansicht nach um ein wertvolles Moment im Umgang mit Metaphern. Ausdrücklich betonen möchte ich deshalb, dass diese Sprachlosigkeit nicht als Defizit angesehen werden kann, sondern im Gegenteil wichtiger Bestandteil des Umgangs mit Metaphern ist. Er bietet die Chance, wahrzunehmen, dass die Weite einer Metapher nie gänzlich verbal eingefangen werden kann (Bedeutungs-Überschuss). Diese Erkenntnis verdeutlicht, dass es nicht unbedingt defizitär ist, wenn Kinder auf der verbalen Ebene Schwierigkeiten haben, mit Metaphern umzugehen. Da wesentliches Charakteristikum von Metaphern ist, dass sie letztlich nicht 1:1 in Sprache fassbar sind und außerhalb dieses (rational) eingegrenzten Bereichs Dimensionen liegen, die Menschen (und auch Kinder – wie die Bilderanalyse gezeigt hat –) intuitiv erfassen bzw. erspüren können, so dass wiederum mittels anderer Medien dieser Gehalt zum Ausdruck gebracht werden kann und muss.

Exkurs: Im Forschungsprozess entdeckte Erträge zur Methodik der Forschung mit Kinderbildern

Die bewusst offen gehaltenen, möglichst wenig lenkenden Vorgaben der Erhebung geben den Kindern die Möglichkeit,

²⁰¹ Die in diesem Kapitel genannten Beispiele sollen an dieser Stelle das Gesagte verdeutlichen und Querverweise herstellen, einen Anspruch an Vollständigkeit wird hier nicht erhoben.

frei und in ihrer Weise die Ich-bin-Worte zu rezipieren, so dass unterschiedliche Verständnisweisen sichtbar werden.

In der Auswertung der Bilder, insbesondere aber der Gespräche, zeigt sich, dass der erwachsene Leser oftmals erst „auf den zweiten Blick“ das qualitativ hohe Niveau der Schüleräußerungen erkennt. Dazu ist eine sehr genaue Untersuchung notwendig, die für Außenstehende evtl. zunächst sehr breit und langwierig erscheinen kann.

Die genaue Aufgabenstellung ist für die Phase der Bildproduktion sowie für die Phase des Nachgesprächs sehr bedeutsam. Je nach Formulierung (und damit Schwerpunktsetzung) beeinflusst dies im Nachgespräch, ob Kinder auf der deskriptiven Ebene der Bildgestaltung verbleiben oder ihre eigenen Deutungen und Interpretationen einbringen.

Im Nachgespräch zeigt sich, dass die unterschiedlichen Relevanzsysteme von Kindern und Erwachsenen eine große Hürde v. a. im Gespräch mit sehr jungen Schülern darstellen. Mit zunehmend verbal-reflexiver Kompetenz nimmt diese Schwierigkeit ab.

Dadurch, dass sich die Forscherin im Nachgespräch zunehmend zurücknimmt, fallen die Gespräche sehr kurz aus. Selten entstehen längere Gespräche über die Interpretationen der Bilder oder die Ich-bin-Worte. Vorteil bleibt, dass die kindlichen Relevanzsysteme so möglichst wenig ‚getrübt‘ sind und deshalb nachstehend in der Analyse ertragreich sind, wenngleich die Ergebnisse nicht losgelöst von ihrem Kontext – dem schulischen Religionsunterricht – verstanden werden können.

III. Theoretischer Bezugsrahmen

0. Einleitung

In diesem Teil der Arbeit sollen nun *zwei* für das Thema wesentliche theoretische Bezugsfelder erschlossen und aufgeschlossen werden, um zu einer gegenstandsbezogenen Theorie zu gelangen. Dieser Arbeitsschritt zielt darauf ab, die im empirischen Teil dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse in den weiteren Rahmen wissenschaftlicher Forschung zu stellen. Sie sollen mit anderen Theoriesystemen ins Gespräch gebracht werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden auf diese Weise in einen theoretischen Bezugsrahmen eingefügt. Damit verstehe ich die hier zu behandelnden Theorien aus Sprach-, Literaturwissenschaft und Religionspsychologie sowie Theologie als „Rahmen zur Interpretation der Resultate [meiner; N.R.] empirisch erhobene[n] Daten“²⁰².

Da im ersten Teil der Arbeit bereits allgemein einleitende Überlegungen zum Thema „Religiöse Rede und religiöse Sprache“ (I.1) stehen, erscheint nun im Anschluss daran die Beschäftigung mit dem sprach- und literaturwissenschaftlichen Bereich der Metaphern-Theorien in einem ersten Schritt gewinnbringend. In einem zweiten Schritt werden sodann biblisch-theologische Erkenntnisse und Einsichten zum Thema und zu den johanneischen Ich-bin-Worten beleuchtet.

Bedeutsam ist, dass dieser Teil der Arbeit nicht die Absicht einer vollständigen Aufarbeitung der wissenschaftlichen Literatur inne hat und an dieser Stelle auch nicht zu leisten vermag. Es soll vielmehr eine konzentrierte, unter Berücksichtigung des erkenntnisleitenden Interesses in Auswahl erfolgende Darstellung vorgenommen werden. Theorie will ich dabei im Lewinschen Sinne („Nichts ist so praktisch, wie eine gute Theorie.“ Kurt Lewin) von ihrer Grundbedeutung her verstanden verwenden: So meint θεωρία im Griechischen „Schau“, und weitergedacht könnte man auch von wissenschaftlicher Betrachtung sprechen, um damit auszudrücken, dass *eine Theorie haben* bedeutet, eine *Anschauung von etwas* zu haben. Als leitendes Prinzip gilt die Einsicht, dass Theorie eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit liefert und,

²⁰² Heimbrock 2007, 45.

einer Brille gleich, dem Betrachter eine bestimmte Sicht auf Bereiche der Wirklichkeit schenkt, um ihn Wesentliches erkennen zu lassen.

1. Metaphern, Bildworte – sprach- und literaturwissenschaftliche sowie religionspsychologische Aspekte

Die Beschäftigung der vorliegenden Arbeit mit Metaphern als einem wesentlichen Bestandteil religiöser Sprache impliziert komplexe theoretische Bezüge zu all jenen Wissenschaften, die sich mit Sprache beschäftigen. Dieser weite Bezugsrahmen spiegelt die Tatsache wider, dass sich sehr viele unterschiedliche Disziplinen mit Metaphern auseinandersetzen und -gesetzt haben. Insbesondere Einsichten aus der Sprach- und Literaturwissenschaft, der Sprachphilosophie und -psychologie sowie theologische Reflexionen sind hier heranzuziehen. Aufgrund der Komplexität des Themas habe ich mich für folgende Vorgehensweise entschieden: Ich will in diesem Kapitel vorwiegend exemplarisch an einem für meine Arbeit ausgewählten Ansatz Anknüpfungspunkte aus der Theorie entdecken und sie darstellen.²⁰³ In einem zweiten Schritt (in IV.1) sollen diese Erkenntnisse sodann mit den der Arbeit zugrunde liegenden empirischen Erträgen ins Gespräch gebracht werden.

1.1 Vorüberlegungen zur Theorie der Metapher

1.1.1 Metapherntheoretische Vielfalt – grundlegende Einsichten

Die Bedeutung einer Begriffs- bzw. Theorieklärung wird angesichts der Vielfalt und Breite vorhandener forschungstheoretischer Ansätze deutlich, welche – unterschiedlichsten Disziplinen zugeordnet –

²⁰³ Die Anlage der Arbeit mit Blick auf die qualitative empirische Anlage erlaubt an dieser Stelle exemplarisches Vorgehen. Im Hauptaugenmerk liegen nicht in erster Linie sprachwissenschaftliche Interessen, die der systematischen oder historischen Vollständigkeit bedürfen. Vielmehr sollen Anknüpfungspunkte in der Theorie gefunden werden, um die Ergebnisse aus der vorliegenden Datenanalyse (in II.) mit ihnen ins Gespräch setzen zu können.

kontrovers an das Thema herangehen. Aufgrund dieser Fülle an wissenschaftlicher Literatur allein in den letzten einhundert Jahren werde ich skizzenhaft und unter Einbeziehung jener Literatur²⁰⁴, die sich ausschließlich dieser Thematik widmet, einen knappen Überblick als Einstieg in das Thema liefern. Zunächst ist es im Hinblick auf die vielgestaltige Verwendung des Terminus Metapher notwendig, ein metaphorentheoretisches Verständnis zu entwickeln.

Grundsätzlich schließe ich mich dem Urteil Albrecht Grözingers an, wonach es „die neuere Metapherntheorie“²⁰⁵ nicht gibt.²⁰⁶ Dann fällt auf: Wenn es um die Klärung dessen geht, was eine Metapher ausmacht, nimmt man einerseits eine große Fülle an Theorien wahr, kann aber andererseits Richtungen²⁰⁷ erkennen, in welchen Theorien aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten und mitunter ihrer Nähe zueinander zusammengefasst werden können.²⁰⁸ Konkret stehen sich hier auf der Ebene linguistischer Metaphern-Theorien²⁰⁹ der Ansatz sog. *substitutionstheoretischer* und sog. *interaktionstheoretischer* Überlegungen gegenüber: Einmal werden Metaphern als Zierrat bzw. Schmuck der Sprache verstanden, während zum anderen die besondere Qualität der Metapher als etwas unersetzbar Eigenwertiges hervorgehoben wird.

Die Substitutionstheorie – man könnte sagen, dass sie „am Anfang“ der metaphorentheoretischen Reflexion stand und gleichsam Ausgangspunkt aller bis heute vorliegender Metapherntheorien ist – hat eine lange Tradition, welche in den aristotelischen Überlegungen seiner Poetik und

²⁰⁴ Vgl. Kurz 1988², 7; Van Noppen/Hols 1991; vgl. auch Zimmermann 2000, 17, Fußnote 12; Zimmermann 2000b, 108-133.

²⁰⁵ Grözinger 1991, 109.

²⁰⁶ Dies erschloss sich mir – und sicherlich wird dies auch dem kundigen Leser widerfahren – während der reichhaltigen und vielfältigen Lektüre der Literatur zum Thema in der Vorarbeit dieses Kapitels.

²⁰⁷ Vgl. z. B. G. Kurz 1988², 7.

²⁰⁸ Dies führt jedoch auch gleich zum Streit und zur Diskussion, inwiefern diese Einteilung die vorliegenden Theorien tatsächlich in ihrer Eigenart wahrnimmt oder ob diese Kategorisierung nicht vielmehr zu banal oder zu simpel sei (vgl. z. B. R. Eckard 2005). Wenngleich in der Tat auf einen wichtigen Sachverhalt hingewiesen wird, dass eine solche Typisierung immer Gefahr läuft, Wertvolles und Aspektreiches zu stark zu vereinfachen und zu reduzieren oder gar auszublenden, so lässt sie jedoch auch hilfreich Grundlegendes sichtbar werden.

²⁰⁹ Zugegebenermaßen stellt diese Unterscheidung eine Vereinfachung dar, ist jedoch hier hilfreich und sinnvoll, da sie Komplexität reduziert und Wesentliches sichtbar macht. Damit ermöglicht diese Differenzierung eine Basis zur Weiterarbeit in dieser Arbeit.

Rhetorik wurzelt. Sie fokussiert das Moment der ersetzenden oder leerstellenausfüllenden Funktion, welche die Metapher einnimmt und wie sie sich in der Übersetzung der griechischen Wortbedeutung: „metaphora – Übertragung“²¹⁰ ausdrückt. „Eine Metapher ist die Übertragung eines Wortes, das eigentlich eine andere Bedeutung hat“²¹¹. Die Idee ist, dass hier mittels Übertragung eine Verschiebung des Wortsinnes geschieht. Dabei wird das eigentliche Wort durch ein anderes ersetzt und zwischen zwei fernstehenden Bereichen wird eine Ähnlichkeit aufgebaut, welche es zu verstehen gilt. In toto:

„Die aristotelische Idee [...] bringt also tendenziell drei verschiedene Ideen zusammen: die der Abweichung im Verhältnis zum gewöhnlichen Sprachgebrauch; die der Entlehnung aus einem Ursprungsbereich; und die der Substitution im Verhältnis zu einem abwesenden, doch zur Verfügung stehenden gewöhnlichen Wort. [...] Am folgenreichsten scheint die Idee der Substitution zu sein; ist nämlich der metaphorische Begriff ein substituierter, so ist der Informationsgehalt der Metapher gleich Null, da der abwesende Begriff, soweit er existiert, wieder an seine Stelle gesetzt werden kann; und wenn der Informationsgehalt gleich Null ist, dann hat die Metapher nur einen schmückenden, verzierenden Wert.“²¹²

In dieser Hinsicht ist die Metapher ein kluges, illustrierendes, bildhaftes, aber ersetzbares Mittel der Rede, das bereits Bekanntes in besonderer, ästhetischer Form zum Ausdruck bringt.

Dem steht der Ansatz der sog. Interaktionstheorie entgegen, der von einer Interaktion zweier Bereiche spricht (Stählin, Richards, Black), welche in der Metapher miteinander verbunden werden.

„Eine Metapher ist also nicht einfach ein verfremdender Begriff. Vielmehr besteht der metaphorische Vorgang darin, die zwischen zwei Bereichen bestehenden Gemeinsamkeiten zu entdecken. Dies bedeutet zum einen, dass es sich bei der M. nicht um einen Übertragungsvorgang, sondern um die

²¹⁰ Schröter 2008, 793-794.

²¹¹ Aristoteles, Poetik, 1457b: zit. bei Grözinger 1991, 96.

²¹² Ricœur 1991², 25f.

Vernetzung zweier semantischer Felder handelt. Der Erkenntnisgewinn dieser Vernetzung besteht darin, dass das eine Feld im Licht des anderen betrachtet wird“.²¹³

Demnach ist dieser Prozess deshalb nicht als Übertragung (im Sinne einer Einbahnstraße, wonach x nach y transportiert wird) zu verstehen, sondern aufgrund dieses In-Beziehung-Setzens der beiden semantischen Bereiche erfährt nicht nur die Sache, sondern auch das Bild Veränderung. Letztlich weist diese Theorie aufgrund komplexer Wechselwirkungsprozesse auf die Unersetzbarkeit und Unübersetzbarkeit der Metapher, die etwas sichtbar werden lässt, das so zuvor noch nicht vorhanden war und vorgestellt wurde. In theologischer Hinsicht lässt sich mit Blick auf religiöse, metaphorische Rede festhalten: Die hierin „erzeugte spannungsvolle Zuordnung bewahrt das Wissen um die Begrenzung jeder menschlichen Rede von Gott“²¹⁴. Sie bringt einerseits in menschen-möglicher Weise etwas zur Sprache, und andererseits weiß sie doch um die Grenzen ihrer Ausdrucksmöglichkeiten.

Neben dieser bereits weiter oben angesprochenen wirklichkeitsstrukturierenden Kraft hat die Metapher aber auch wirklichkeitsschaffende Funktion.²¹⁵ Demnach hat die Metapher die Befähigung, Neues zu zeigen und hervorzubringen. Von diesem letzten Aspekt spricht insbesondere Paul Ricoeur in seinen Überlegungen zur lebendigen Metapher, indem er diese noch einmal differenziert:

„Dank dieser Unterscheidung wird es möglich, an das Problem der Sprachschöpfung unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten heranzugehen: unter dem ersten erweist sie sich als eine Sinnproduktion, das heißt als eine sprachimmanente Spracherweiterung; unter dem zweiten erscheint sie als eine Vergrößerung des Entdeckungs- und Verwandlungsvermögens, das die Rede gegenüber wahrhaft ‚neuen‘ Realitätsaspekten, ‚unerhörten‘ Aspekten der Welt besitzt. Zur Bezeichnung des ersten Aspektes werden wir von semantischer Innovation

²¹³ Schröter 2008, 794.

²¹⁴ Zimmermann 2007, 10.

²¹⁵ Ebd.

sprechen; zur Bezeichnung des zweiten sprechen wir von einer heuristischen Funktion.²¹⁶

Ricœur macht an dieser Stelle einen wesentlichen Sachverhalt sichtbar, indem er auf zwei unterschiedliche Ebenen verweist bzw. diese unterscheidet. Insbesondere durch den zweiten Aspekt, den er im späteren auch mit der heuristischen Funktion als „Neubeschreibung der Wirklichkeit“ (III) bezeichnet, macht er den Gewinn seiner Gedanken für die Theoriediskussion fruchtbar.

Nach diesen allgemeinen Vorüberlegungen zur Metapherntheorie wähle ich für meine weiteren Überlegungen als Grundlagentheorie und Bezugspunkt diesen zweiten Ansatz interaktionistischer Couleur. Aufgrund seiner Bedeutung, Aktualität und Tragfähigkeit – eine Metapher ist mehr als Beiwerk oder Zierrat – wurde hier Maßgebliches für die Metapherntheorie erkannt. Hierfür stellen die psychologischen und theologischen Studien Wilhelm Stählin's prägnante und interessante zusammenfassende Anknüpfungspunkte für meine vorliegende Arbeit dar. Ich entschied mich deshalb im Rahmen dieser Arbeit für den interaktionistisch-metapherntheoretischen Ansatz Stählin's als Basisliteratur und möchte deswegen seiner Theorie folgen, um diesen Ansatz mithilfe seiner Überlegungen näher beschreibend und charakterisierend darzulegen.

1.1.2 Begründung der Wahl des metapherntheoretischen Ansatzes von Wilhelm Stählin

Da meine Wahl auf diese wenig beachteten Überlegungen eines jungen Theologen aus dem zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts fiel, die in der Fachliteratur nicht weiter erwähnt werden, möchte ich diese Entscheidung im Folgenden zunächst begründen: Im Zuge meiner Arbeit und der Lektüre vielfältig vorliegender metapherntheoretischer Reflexionen stieß ich eher zufällig auf Wilhelm Stählin's Dissertationsschrift, in der er sich einschlägig mit Metaphern beschäftigte. Ein erster Grund, seine Überlegungen heranzuziehen war, dass dieser junge Theologe – wenngleich heute fast in Vergessenheit geraten – wohl eine der Pionierfiguren der europäischen

²¹⁶ Ricœur 1991², II.

Religionspsychologie war und bereits im Jahr 1913 im ersten Teil seiner Dissertation²¹⁷ eine sehr umfassende Vorstellung vom „Wesen der Metapher“ und einem damit verbundenen Verstehen entwarf, die in weiten Teilen heute diskutierten Theorien in Nichts nachsteht.²¹⁸ Wenn auch die Arbeit von der Nachwelt nicht wahrgenommen – bis auf wenige Ausnahmen blieb sie unbeachtet – wurde, so arbeitete er schon damals jene Charakteristika einer Metapher heraus, die in der neueren Diskussion erst den Erkenntnisprozessen nach dem sogenannten ‚linguistic turn‘ zugeschrieben wurden.²¹⁹ Darüber hinaus setzt Stählin in seinen Überlegungen Akzente, welche im Folgenden genauer zu betrachten sein werden, da sie für die heutige metapherntheoretische Diskussion sowie für die vorliegende Arbeit wesentlich weiterführende Impulse zu liefern fähig scheinen. Ich werde deshalb nachfolgend auf Wichtiges eingehen.

Zweitens vereint Stählin auf sehr interessante Weise im Grunde zwei disziplinär heute eher getrennte Bereiche – den der Sprachtheorie und

²¹⁷ Stählin 1913; insbesondere: I. Hauptteil: Die Psychologie der Metaphern.

²¹⁸ Er greift dabei auf Ideen seiner Zeit zurück und verweist auf diese auf Seite 16 – also gleich zu Beginn – seiner Arbeit. Überdies sind seine Fußnoten eine weitere Quelle, die auf diese Überlegungen und deren Ursprünge Aufschluss liefern.

²¹⁹ *Exkurs: Stählins interaktionistischer Metaphernansatz*

Dies hat schon J.J.A. Mooij in seiner Arbeit ‚A study of metaphor‘ (Mooij 1976⁹) im dritten Kapitel „The Theories of metaphor: a survey and a classification“ seiner Arbeit dargestellt. Dort führt er Stählin an erster Stelle der Vertreter einer interaktionistischen Metapherntheorie an (ebd., 37) und verweist darauf, dass Black Stählins Arbeit nicht gekannt zu haben scheint (ebd., 38). So zeigt Mooij auf, dass Stählin vielmehr vor Richards und Black als erster Vertreter des interaktionstheoretischen Paradigmas benannt werden sollte: „Stählin’s work, [...], seems to be largely forgotten but contains nonetheless the first elaborate statement of the interaction view“ (ebd., 73). Dass dies nicht geschah – vielmehr Stählins Arbeit den Nachfolgenden unbekannt blieb – scheint durch mehrere Faktoren bedingt: Hülzer-Vogt (1989, 3-10) nennt unterschiedliche Begründungen, die für die insgesamt noch geringe Bekanntheit vieler Forschungsarbeiten der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gelten dürften. Ferner ist die Tatsache, dass Stählin auf dem Gebiet (sprach)psychologischer Forschung nicht weiter arbeitete, ein Grund dafür. Er bezeichnete diese Phase seines Lebens später „als Jugendliebe, die er nicht geheiratet habe“ (Stählin 1965, 126.) und schenkte der Religionspsychologie und Sprachstatistik danach selbst keine Beachtung mehr. Er widmete sich ganz der Theologie, wenn auch in seinem späteren theologischen Werk immer wieder sprachreflexive und -sensible Momente aufblitzen, die wohl in seiner frühen Tätigkeit ihren Ursprung haben. Ferner lag der Schwerpunkt seiner Forschungsarbeit nicht auf der Erarbeitung einer Metapherntheorie, sondern vielmehr standen v. a. psychologische und forschungsmethodische Fragestellungen im Mittelpunkt der Untersuchung.

den des Nachdenkens über Verstehensprozesse mit Hilfe der Statistik, welche erstere in seiner Arbeit voraussetzt.²²⁰ Seine Grundlagenklärung im ersten Teil seiner Arbeit erwies sich für meine Arbeit als äußerst fruchtbar. Die Anlage und Fragestellung seiner Arbeit ist folglich ein weiterer Grund, seine Forschungen als Basis und Bezugsquelle für die vorliegende Untersuchung zu wählen. Auf interessante Art und Weise ist sie dieser Arbeit nahe stehend, da Stählin auch das Verstehen von Metaphern untersucht, wenngleich er im Fortgang seiner Arbeit ein anderes Erkenntnisinteresse fokussierte.

Ein dritter Grund dafür, auf seine Überlegungen hinzuweisen und sie aufzugreifen ist, dass Stählin vor annähernd 100 Jahren also bereits Ideen entwickelte, wie sie erst späteren Forschern als Schöpfern zugeschrieben werden. Damit soll die Bedeutung historischer Forschung betont werden, weil sie hilft, Erkenntnisse früherer Forschungsarbeiten der Öffentlichkeit zugänglich zu machen und zugleich ihrer Wiederholung oder Neuerfindung vorbeugt, mit dem Zweck, dass *Neues* nicht hinter der Qualität von *Altem* zurückbleibt.

Im Folgenden soll nun die Theorie eines interaktionistisch ausgerichteten Metaphern-Verständnisses nach Wilhelm Stählin in zwei Schritten dargelegt werden: Zunächst geht es darum, wie Stählin Metaphern beschreibt und charakterisiert, sodann in einem zweiten Schritt um seine Überlegungen zum Verstehen von Metaphern.²²¹

²²⁰ Stählin selbst schreibt dazu, „daß der Wert der statistischen Ergebnisse von der Richtigkeit der sprachpsychologischen Voraussetzungen abhängig ist. Bevor wir daher an die Frage herantreten, wie Metaphern am besten statistisch zu untersuchen seien, ist es unabweisbare Pflicht, über das psychologische Wesen der Metaphern Klarheit zu gewinnen.“ (Stählin 1913, 14.)

²²¹ Hierbei sind Redundanzen nicht vollständig zu vermeiden. Die Aufteilung erwies sich jedoch als gewinnbringend, weil der Fokus je verschieden ausgerichtet werden kann, wie die folgende Darstellung zeigen möchte.

1.2 Metaphern im Verständnis W. Stählins

Stählins v. a. religionspsychologisch orientierte Arbeit, die in der Tradition der Schule Oskar Külpes und Karl Marbes (der sog. Gießener Schule) steht, liefert eine sehr dichte Darstellung dessen, was für ihn eine Metapher charakterisiert. Das Interesse seiner Untersuchung ist es, über die Entstehung, insbesondere über das Verstehen und über die Bewertung von Metaphern nachzudenken. Hierin expliziert Stählin bereits in nuce die Grundlagen der späteren Interaktionstheorie.

In den nun folgenden sieben Schritten möchte ich deshalb in eigener Weise W. Stählins Verständnis von Metaphern, wie er es in seiner Dissertationsschrift darlegt, strukturieren und nachzeichnen. Diese Strukturierung soll an späterer Stelle das Zusammenbringen seiner Überlegungen mit den Einsichten aus dem empirischen Teil dieser Arbeit ermöglichen.

METAPHER – EINE ABGRENZUNG ZUM VERGLEICH: DIE NATÜRLICHE VERBINDUNG ZWEIER STOFFGEBIETE

Stählin grenzt die Metapher zunächst von der, wie er es nennt, Vergleichung ab, da im Prozess der Begegnung mit einer Metapher die Bereiche der Sache und des Bildes (im Kopf des Rezipienten) nicht künstlich voneinander getrennt werden, bevor sie aufeinander bezogen werden.²²² Ein sog. *tertium comparationis* wird damit überflüssig. In diesem Sinne wird der „Vorgang der Übertragung“²²³ von einem Bereich in den anderen nicht eigens dargestellt, wie dies z. B. bei der Metonymie oder Vergleichung (durch das „wie“) geschieht, sondern erfolgt im Kopf des Hörenden, um der Botschaft gewahr zu werden.²²⁴

²²² In diesem Sinne soll die begriffliche Trennung in „Bild“ und „Sache“ und die Verwendung dieser Begrifflichkeiten in den folgenden Überlegungen v. a. dazu dienen, eine verständlichere Darstellung zu gewährleisten. Gleichzeitig soll jedoch gleichsam ‚mitgedacht‘ werden, dass diese Trennung eine künstliche ist, die so bei der Rezeption von Metaphern nicht eigentlich geschieht. Damit schließe ich mich auch dem Urteil Bergers an, der die „Unterscheidung zwischen Bildhälfte und Sachhälfte [...] zwar sprachlich unglücklich, sachlich aber zumindest prinzipiell aufrecht zu erhalten“ (Berger 2005, 90) als wichtig erachtet.

²²³ Stählin 1913, 14.

²²⁴ Stählin orientierte sich an dieser Stelle insbesondere an F. Th. Vischer (vgl. http://www.kirchenlexikon.de/v/vischer_f_t.shtml).

Das Entstehen von Metaphern sieht Stählin als einen Vorgang an, bei dem ein Stoff nicht mit einem ihm konventionell zugewiesenen Wort, sondern mit einem anderen Stoffgebiet verbunden wird, so dass es zu einer „neuen Beleuchtung“²²⁵ „in einer bestimmten genaueren und reicheren Weise“²²⁶ kommt.

DAS EINTAUCHEN DER SACHE IN EINE NEUE „SPHÄRE“

Die Metapher bewirkt also, dass die Sache in Verbindung mit einem Bild in eine neue „Sphäre“ hineingetaucht wird, so dass ihr neue Merkmale sowie Gefühlswerte zugeschrieben werden.²²⁷ Dadurch erhält die Sache – wie gerade dargelegt – eine neue Beleuchtung oder, mit anderen Worten formuliert, „bekannte Gegenstände [werden] in ein neues Licht gerückt“²²⁸. Ricœur wird später dazu sagen: „Die Metapher ist nichts anderes als das Aufkleben eines bekannten Etiketts mit einer bestimmten Vergangenheit auf einen neuen Gegenstand, der sich dieser Übertragung erst widersetzt, dann nachgibt“²²⁹, so dass die Metapher schließlich etwas Neues über die Wirklichkeit aussagt.

DIE VERSCHMELZUNG VON BILD UND SACHE

Stählin verwendet an dieser Stelle als „das wesentlichste Merkmal metaphorischen Verstehens“²³⁰ den Begriff der „eigentümlichen Verschmelzung von Bild und Sache“²³¹ [im Bewusstsein]. Der Aspekt des Verschmelzens zweier unterschiedlicher Stoffgebiete oder Sphären spielt dabei eine wesentliche Rolle und erinnert an die sog. interaktionistische Metapherntheorie. Bedeutsam ist hierbei, dass eine echte wechselseitige Durchdringung stattfindet: „kurzum, ich ziehe nicht nur das Bild in die Sphäre des Sachgegenstandes, sondern auch die Sache in die Sphäre des Bildes hinein.“²³² Beide Seiten werden also

²²⁵ Stählin 1913, 47.

²²⁶ Ebd.

²²⁷ Hierfür verwendet Stählin auch den Begriff der Sphäre: in einer Metapher werden zwei unterschiedliche Sphären in Beziehung gebracht und verschmelzen miteinander, anders ausgedrückt: durchdringen sich gegenseitig. (Vgl. Stählin 1913, 52f.)

²²⁸ Ebd., 52.

²²⁹ Ricœur 1974b, 52f.

²³⁰ Stählin 1913, 57.

²³¹ Ebd.

²³² Ebd., 28.

in diesen Prozess hineingezogen wie in einen Strudel, der wiederum auf sie zurückwirkt und nicht einen von ihnen unberührt lässt. Wenngleich an dieser Stelle die Verwendung der Begrifflichkeiten²³³ „Bildspender“ und „Bildempfänger“ zunächst widersprüchlich klingen mag²³⁴, möchte ich doch in dieser Arbeit nicht auf die beiden Begriffe verzichten. Sie bringen einmal die *Hauptrichtung* der Metapher – so würde ich es nennen – zum Ausdruck und zum anderen sind sie hilfreich illustrierende und verständliche Ausdrucksmittel im Diskurs.

DAS FORTBESTEHEN DER LITERALEN BEDEUTUNG(EN)

Wichtig ist, dass durch eine Standardbedeutung hindurch eine neue Bedeutung intendiert wird, ohne dass die ursprüngliche eliminiert wird. Dieses Phänomen bezeichnet Stählin fortan als „Bewusstseinslage der doppelten Bedeutung“ (vgl. III.1.2.). Das bedeutet, dass die Metapher die ursprünglichen Bedeutungen nicht eliminiert, sondern diese einem Grundton in einer Melodie gleich weiterklingen lässt.

DAS MINDESTMAß AN NÄHE DER BEREICHE

Stählin betont ferner, dass die Besonderheit der Metaphern darin besteht, dass die Sphären von Bild und Sache vor ihrer „Vereinigung“ in der Metapher²³⁵ – wenngleich sie voneinander unabhängig, zuweilen auch fern sind – ein Mindestmaß an Verwandtschaft der Sphären aufweisen müssen. Dies ermöglicht, dass überhaupt ein Bezug zwischen diesen Bereichen hergestellt werden kann und somit aus einer Kombination an Wörtern eine Metapher entsteht. Für den Fall, dass zwei Bereiche überhaupt keine Nähe zueinander aufweisen und sich demnach keinerlei Verbindung aufbaut, postuliert Stählin, dass daraus keine Metapher entstehen kann. Dieser Aspekt der Verwandtschaft der Sphären ist laut Stählin zwar noch wenig erforscht, jedoch von großer Bedeutung. Kritisch wäre hier wohl anzufragen, worin dieses Mindestmaß bestehen müsste, dass dies noch der Fall sein kann, und ab wann eine Metapher aufgrund dieser postulierten Unvereinbarkeit nicht

²³³ Vgl. Weinrich 1976, 284; vgl. Trier 1934, 197-200.

²³⁴ Dies ist der Fall, da sie stärker eine Richtungswirkung von Bild zu Sache zu betonen scheinen als die Wechselwirkungsprozesse in den Blick zu nehmen.

²³⁵ Stählin 1913, 28.

mehr ihren Dienst zu leisten fähig ist. Sicherlich spielt hier der Kontext eine nicht unerhebliche Rolle.²³⁶

DER GEFÜHLSWERT VON METAPHERN

Komplettiert werden Stählin's Überlegungen schließlich durch die Idee, wonach Metaphern Gefühle stiften und etwas erleben lassen (Erlebnis-Charakter). Sie liefern damit keine (rein rationale) Beschreibung oder ein deskriptives Abbild, vielmehr ein umso genaueres Bild der Wirklichkeit, das komplexer und umfassender ist, weil nicht allein auf eine Rationalität beschränkt. Der „Gefühlswert“²³⁷ der Metaphern macht deshalb eine entscheidende Komponente des Wesens von Metaphern aus. Die Bedeutungszuschreibung erfolgt demnach nicht rein rational-kognitiv, sondern umfasst weitere Ebenen, auf die in III.1.3 (s. u.) eingegangen werden soll.

METAPHERN – DAS „SUR PLUS“

Im Kern hat eine Metapher nach Stählin die Fähigkeit, etwas hervorzubringen, das „ausführlichste Worte gar nicht leisten können“²³⁸. Dies erinnert stark an Ricœurs spätere Formulierung des „sur plus“²³⁹ und an die Idee der Unübersetzbarkeit einer Metapher²⁴⁰. Neben der Unübersetzbarkeit verweist Ricœur aber auch darauf, dass der Gehalt einer Metapher wohl umschrieben werden kann (insbesondere um der Beliebigkeit zu wehren). Diese Umschreibung ist aber im Letzten unendlich, eine Vorstellung, die Stählin ähnlich formuliert²⁴¹.

FAZIT:

„Was Metapher und Erzählung von allen anderen Sprachproduktionen unterscheidet, sind eben die Regeln, die von diesen besonderen

²³⁶ Da es sich bei diesem Problem jedoch nicht um ein zentrales Moment für die weiteren Überlegungen handelt, möchte ich es an dieser Stelle mit einem Hinweis auf diese Problematik beruhen lassen.

²³⁷ Ebd., 20.

²³⁸ Stählin 1913, 50.

²³⁹ Ricœur.

²⁴⁰ Ricœur 1974b, 49.

²⁴¹ Vgl. Stählin 1913, 29 und 50.

Redemodalitäten zugleich angewandt und transzendierend mißachtet werden.²⁴² Die Metapher hat das Potential, eine echte Bereicherung der Sache zu ermöglichen, die dabei Vertiefung und Nuancierung leistet. Dies inkludiert nach Stählin die emotionalen Komponenten des Sachverhalts.

1.3 Zum „Verstehen“ von Metaphern bei W. Stählin

Wenngleich Stählin selbst eine gesonderte Darstellung dessen, was eine Metapher charakterisiert und wie diese verstanden wird, nicht vornimmt und diese nachträglich auch nur schwerlich trennscharf erfolgen kann, möchte ich mich nun – da es auch in dieser Arbeit schwerpunktmäßig um das Verstehen bzw. Verständnis von Metaphern geht – mit dem Verstehen von Metaphern in den Überlegungen Stählins beschäftigen. Stählin stellt sich die Frage, wann Hörer eine Metapher verstanden haben. Sein Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Frage, *was in uns vorgeht*, „wenn wir gehörte oder gelesene Metaphern verstehen“²⁴³. Dieser Frage widmet er im ersten Hauptteil seiner Arbeit großen Raum.²⁴⁴ Dabei ergeben sich folgende zehn Einsichten:

ZUM UMGANG MIT DER IN DER METAPHER INDIZIERTEN SPANNUNG

In Stählins Sicht erfolgt das Verstehen einer Metapher dann, wenn ein Ausgleich der durch die Metapher herbeigeführten Spannung zwischen den Sphären in der Weise stattgefunden hat, so dass eine gegenseitige Merkmalsübertragung möglich wurde (*Verschmelzung von Bild und Sache*) und die Spannung damit in gewisser Art positiv aufgelöst ist. Wie bereits oben (z. B. in III.1.1) dargelegt, provoziert eine Metapher einen Widerstand, da sie zwei Bereiche, die gewöhnlich nicht miteinander kombiniert werden, zusammenbringt. Um die Metapher verstehen zu können, muss der Hörer oder Leser mit dieser Spannung umgehen und dies erfolgt laut Stählin mittels Merkmalsübertragung – also durch

²⁴² Ricoeur 1991², II (Vorwort).

²⁴³ Stählin 1913, 14.

²⁴⁴ Mit Hülzer-Vogt gesprochen, befasst er sich damit, „wie die Verschmelzung bzw. Vereinigung von Sache und Bild im Bewusstsein des Hörers eines metaphorischen Ausdrucks repräsentiert ist.“ (Hülzer-Vogt 1989, 13).

gegenseitigen ‚Austausch‘ von Merkmalen zueinander –, so dass der untrennbare Gegensatz einen Ausgleich findet. Dann stellt sich beim Rezipienten die *Bewusstseinslage des metaphorischen Verstehens* bzw. die der *Vergegenwärtigung* ein.²⁴⁵

DIE UNBEWUSSTHEIT DES VORGANGS

Entscheidend ist dabei die Unbewusstheit dieses Vorgangs, die zum Erfassen der Metapher führt. Darin wird etwas „in einer bestimmten genaueren und reicheren Weise im Bewusstsein vergegenwärtigt“²⁴⁶, ohne dass der Verstand in bewusst reflektierender rationaler Form zum Einsatz kommt. Die Folgerung Stählins ist deshalb, dass eine Metapher dann *gut* sei, wenn nicht erst der Verstand eingeschaltet werden müsse, sondern sich Verstehen im Vollzug und Eintauchen in eine Metapher bilde. Wichtig ist also, dass Stählin im Verstehen von Metaphern insbesondere vor-reflektive Prozesse stark macht und rational-bewussten Abläufen eine weniger gewichtige Rolle zuschreibt.

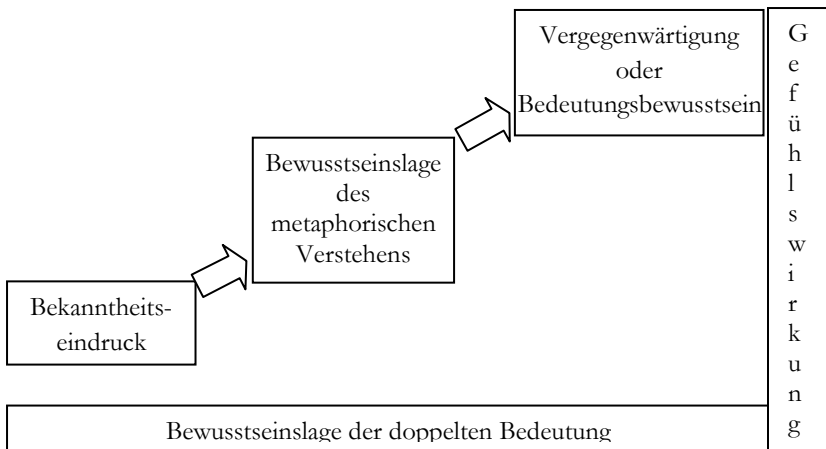
DIE STUFEN DES BEDEUTUNGSERLEBNISSES

Im Verstehensprozess unterscheidet Stählin drei verschiedene Stufen des Bedeutungserlebnisses. Mit diesem letztgenannten Begriff spricht Stählin „den Komplex derjenigen psychischen Erlebnisse, in denen die Bedeutung eines Wortes bzw. eines Satzes erfaßt wird“²⁴⁷, an. Wichtig ist, dass man sich diese ineinanderfließend und aufeinander folgend und durch ihre Qualität voneinander unterschieden vorstellt, auf keinen Fall aber trennscharf, wie es die Darstellung auch nahelegen könnte. Gleichwohl möchte ich mit der folgenden Abbildung zunächst einen skizzenartigen Überblick über Stählins Verständnis-Konstrukt ermöglichen.

²⁴⁵ Die neuere Sprachpsychologie schlussfolgert mittlerweile ähnlich und votiert für diese (unbewusste) Verschmelzungstheorie: „Das bedeutet, daß eine Äußerung in der Regel nicht erst wörtlich verstanden wird, bevor in einem weiteren Schritt ihre übertragene Bedeutung erkannt wird.“ (Langenmayr 1997, 554) Die beiden Bereiche, welche die Metapher konstituieren, werden also nicht zunächst getrennt wahrgenommen, so dass dann kognitive Prozesse für eine Übertragung geschehen, sondern dies scheint gleichzeitig und parallel zu verlaufen.

²⁴⁶ Stählin 1913, 47.

²⁴⁷ Ebd., 17.



Stählin nennt die drei Stufen metaphorischen Verstehens: Bekanntheitseindruck, Bewusstseinslage des metaphorischen Verstehens und Vergegenwärtigung bzw. Bedeutungsbewusstsein.

Die erste Stufe drückt bei Stählin aus, dass sich zuallererst bei dem Hörer (auf dieser „Stufe“) ein *Bekanntheitseindruck* einstellt: Der Rezipient kennt die beteiligten Worte, hat sie also schon einmal gehört, aber es fehlt ihm noch das Bewusstsein²⁴⁸ für die Bedeutung. Es fehlt an dieser Stelle nicht nur das Bewusstsein dafür, dass er ungefähr weiß, was gemeint ist, sondern auch dafür, dass er sich die Bedeutung vergegenwärtigen kann.

Bewusstseinslage des (metaphorischen) Verstehens meint, man weiß wohl, was gemeint ist, kann oder muss dies jedoch nicht deutlicher konkretisieren. Stählin betont, dass es sich um unbewusste mentale Prozesse, um „noch nicht differenzierte Bedeutungserlebnisse“²⁴⁹ handelt, bei denen ein bestimmter „befriedigende[r] Ausgleich dieser Spannung“²⁵⁰ stattgefunden hat. Stählin verweist darauf, dass dies die häufigste Verstehens-Form ist. In der heutigen Kognitionspsychologie wird dies mit dem Phänomen „FOK – feeling of knowing“²⁵¹

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Ebd.

²⁵⁰ Ebd., 30.

²⁵¹ Vgl. Hülzer-Vogt 1989, 14.

beschrieben. Damit beschreibt man das Gefühl bzw. jenes Wissen, wie etwas gemeint sein könnte, ohne dass es auf eine höhere Bewusstseinsstufe gebracht werden könnte.

Mit der *Vergegenwärtigung* ist sodann eine „selbst schon höhere Stufe“²⁵² des Verstehens gegeben, welche gewöhnlich – so Stählin – nicht erreicht wird. Dort wird Konkretisierung möglich. Sie ist v. a. dadurch gekennzeichnet, dass der Rezipient sich Merkmale vergegenwärtigt, d. h. dass dieser also unterschiedlichste Merkmale (Beziehungen, Sphären/Kontextbezüge, Gefühlswerte) assoziiert – „spontan, ohne Besinnen“²⁵³ – und sich dadurch eine Vielzahl an „wichtigen Arten der Vergegenwärtigung einer Wortbedeutung“ (ebd.) ergeben²⁵⁴.

Wichtig ist, dass diese „höhere Stufe [...] desto seltener auftritt, je geläufiger der dargebotene Text ist.“²⁵⁵ Damit verweist²⁵⁶ Stählin abschließend auf eine bedeutsame Erkenntnis: In bekannten Kontexten oder Zusammenhängen, die dem Hörer stärker vertraut sind, wird er häufig die Metapher unbewusst – ‚automatisch‘ – rezipieren und ein gesondertes Reflektieren, das durch eine außerordentliche, gänzlich neue Sprachkonstruktion hervorgerufen werden würde, erfolgt nicht oder äußerst selten.

DIE BASIS: DIE BEWÜSTSEINSLAGE DER DOPPELTEN BEDEUTUNG

Wie die obige Grafik des Weiteren veranschaulicht, ist Basis dieser drei Stufen, und damit den Prozessen als Voraussetzung vorgelagert, die sogenannte Bewußtseinslage der doppelten Bedeutung. Diese kommt einem neuralgischen Punkt im Verstehensprozess gleich und umschreibt das Vermögen, die Spannung zwischen den beiden in der Metapher aufeinander treffenden Bereichen (überhaupt) wahrzunehmen. Das bedeutet, dass einerseits die gewöhnliche, wortwörtliche Bedeutung eines Begriffs im Bewusstsein repräsentiert ist,

²⁵² Stählin 1913, 17.

²⁵³ Stählin 1913, 18.

²⁵⁴ Stählin differenziert zwischen mehreren Formen (so verwendet er drei Kategorien: Beziehungsmerkmale, Sphären und Gefühlswert, Stählin 1913, 18-20), auf die ich hier nicht weiter eingehen möchte, da dies zu weit vom Eigentlichen wegführen würde.

²⁵⁵ Ebd., 17.

²⁵⁶ Auch die neuere Sprachpsychologie gelangt zu ähnlichen Einsichten: Jeder Mensch verfügt demnach „über innere Lexika, in denen jedes Wort durch eine Reihe semantischer Merkmale gekennzeichnet ist“ (vgl. Katz & Fedor, 1970).

andererseits aber auch die Bedeutung des durch die Metapher eingebrachten zweiten Bereichs, wodurch ein „Widerspruch“ – eine Spannung – aufgebaut wird. Stählin weist an dieser Stelle ausdrücklich darauf hin, dass dieses Bewusstsein jedoch nicht unbedingt von allen Hörern erreicht wird, wenngleich es aber unbedingte Voraussetzung für das Verstehen der Metapher ist.

DIE BEDEUTUNG DES KONTEXTES

Bedeutsam für das Erkennen dieser Spannung und für das Verstehen der Metapher ist weiterhin die „Determination durch den Zusammenhang“²⁵⁷. Erst durch den (Satz)Kontext bzw. durch die Verbindung mit einem anderen Bereich entsteht diese Spannung, welche die Worte zur Metapher werden lässt.²⁵⁸ Eine entscheidende Rolle spielt deshalb der Zusammenhang, in dem eine Metapher steht und der dazu beiträgt, *dass* und *wie* eine Metapher verstanden wird. Erkenntnisse heutiger Sprachpsychologie bestätigen dies: der Kontext spiele eine entscheidende Rolle für das Verstehen von Metaphern²⁵⁹.

DIE INDIVIDUALITÄT VON SPRECHER UND HÖRER

Des Weiteren ist wichtig, dass die Bewusstseinslage der doppelten Bedeutung auch nicht unweigerlich zur Bewusstseinslage des metaphorischen Verstehens führt: Damit zielt Stählin auf die Tatsache ab, dass die Verschmelzungsvorgänge nicht zwangsläufig zu dem vom Sprecher beabsichtigten Ergebnis führen, der Hörer die Metapher also auch anders verstehen kann. Denn: „Metaphern gehören in ein sprachliches Spiel mit offenem Ausgang. Gelingt das Spiel in dem vom Sprecher intendierten Sinn, dann wird Gemeinsamkeit unter Wahrung der imaginativen und assoziierenden Freiheit des Hörers gewonnen.“²⁶⁰ Überhaupt hebt Stählin als Religionspsychologe immer wieder die individuelle Ausprägung metaphorischen Verstehens hervor und bewegt sich damit aus heutiger Perspektive auf einer Linie mit (freilich in ihrer Hochphase erst einiges später formulierten) rezeptionsästhetischen

²⁵⁷ Stählin 1913, 25.

²⁵⁸ So kann, mit Kurz' Beispiel gesprochen, der Satz „Peter ist ein Kind“ wörtlich als auch metaphorisch gemeint sein – je nach Kontext. (Vgl. Kurz, 14.)

²⁵⁹ Langenmayr 1997, 554.

²⁶⁰ Berger 2005, 91.

Einsichten Ecos, Isers und Jauß'. Sogleich spiegelt dies aber auch die Erkenntnis wider, die Thomas v. Aquin bereits im 13. Jh. mit folgenden Worten beschrieb: „QUID QUID RECIPITUR, SEMPER AD MODUM RECIPIENTIS RECIPITUR. (Was immer auch aufgenommen wird, wird immer gemäß der Natur des Empfängers aufgenommen.)“²⁶¹

NICHT-GELINGEN VON METAPHERN²⁶²

Neben diesen Reflexionen, v. a. die Sinngenerierung betreffend, erscheint mir zudem interessant, wie Stählin erklärt, dass jemand nicht einmal die Bewusstseinslage der doppelten Bedeutung erreicht: Dies geschieht, wenn das Bild eine so starke Wirkung entfaltet, dass man darin völlig eintaucht und den Bezug zur Sache bzw. anderen Sphäre gänzlich aus dem Blick verliert. Jedoch kann auch die Sache selbst den Rezipienten derart gefangen nehmen, dass die Verbindung zum Bild nicht vollzogen wird. Der Leser bleibt also gedanklich in einem Bereich der Metapher und blendet den anderen vollständig aus, so dass die oben angesprochene indizierte Spannung sich nicht aufbauen kann.

DER GEFÜHLSWERT

Wie bereits im vorangehenden Abschnitt (III.1.2) aufgezeigt, spielen Gefühle eine entscheidende Rolle. Deshalb rechnet Stählin dem „Gefühlswert der Wörter“²⁶³ im Verstehensprozess eine besondere Bedeutung zu, da dieser entscheidend Einfluss auf das „Bewußtsein des Verstehenden“²⁶⁴ hat. Insbesondere die assoziierten Merkmale und Relationen beinhalten einen Gefühlsklang, welcher die Verstehensprozesse mit steuert. Damit dürfte insbesondere der emotionalen Ebene – die meiner Meinung nach in diesem Zusammenhang bisher sehr wenig im Blickfeld steht – eine zentrale Bedeutung zugeschrieben werden, die es fortan zu beachten gilt.

²⁶¹ Lapide 2008², 14.

²⁶² Stählin 1913, 30ff.

²⁶³ Ebd., 20.

²⁶⁴ Stählin 1913, 22.

RICHTIGES VERSTEHEN

Hinsichtlich der Überlegungen Stählins zum „richtigen“ Verstehen²⁶⁵ lässt sich Folgendes festhalten²⁶⁶: Stählin unterscheidet zwischen einem richtigen Verstehen auf inhaltlicher Ebene (das durchaus verfehlt werden kann) und einem richtigen Verstehen auf der Ebene psychischer Prozesse, in dem es zweifelsohne zu einer Verschmelzung, also einem Übertrag kommen kann, der von der eigentlichen Intention des Sprechers abweicht. Anhand des Beispiels vom Schulkind und einem Vers aus Luthers Weihnachtslied „Gelobet seist du, Jesus Christ“²⁶⁷, illustriert er dies hinreichend. So schlussfolgert er: „Die Bewusstseinslage des metaphorischen Verstehens tritt genau in der gleichen Weise auf, wenn die Metapher richtig und wenn sie falsch verstanden wird“²⁶⁸ und unterscheidet deshalb fortan zwischen „metaphorische[m] Verstehen und dem Verstehen einer Metapher“²⁶⁹. Während Letzteres die intentional-inhaltliche Ebene beschreibt, zielt der Begriff *metaphorischen Verstehens* vielmehr auf geglückte, psychische Prozesse und Vorgänge ab – im Sinne einer Übertragungsleistung. Das *Verstehen der Metapher* erfolgt demnach nicht in beliebiger Weise, sondern für Stählin ist es wichtig, dass die Metapher so verstanden werden soll, „wie sie ‚gemeint‘ ist“²⁷⁰. Gleichzeitig ist aber mit zu bedenken, dass „mit direkter Redeweise [...] jene Beziehungen, Stimmungen, Zusammenhänge, Nuancen des Gedankens und Gefühls immer nur genannt und bezeichnet werden, die die Metapher unmittelbar im Bewusstsein erzeugt.“²⁷¹ Zugespitzt lässt sich sodann festhalten, dass es schlussendlich aber unmöglich bleibt, die Metapher

²⁶⁵ Mit seinem Ansatz des inhaltlich richtigen Verstehens stellt sich die Frage nach der Diskrepanz *richtigen Verstehens* und *Sinnoffenheit*: Was ist richtiges Verstehen? Wie wird dieses festgelegt und wer legt es fest? Wenngleich z. B. Ricœur die Offenheit und letztlich Unübersetzbarkeit von Metaphern stark macht, so darf an dieser Stelle auch nicht verschwiegen werden, dass dies nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen ist! Ricœur verwendet in diesem Zusammenhang die Idee eines Richtungspfeils, welcher die Aussage(n) auf einen Zielbereich hin bündelt, entsprechend der Intention des Autors (vgl. Zimmermann 2000, 28).

²⁶⁶ Stählin 1913, 29.

²⁶⁷ Ebd., 29f.

²⁶⁸ Ebd., 30.

²⁶⁹ Ebd.

²⁷⁰ Ebd., 29.

²⁷¹ Ebd., 50.

in ihrer Gänze zu fassen, da sie in einer Art Kurzschrift etwas schafft, „was ausführlichste Worte gar nicht leisten können.“²⁷²

DER VERSTEHENSPROZESS ALS KONTINUUM

Eine weitere Stärke von Stählins Überlegungen ist die Tatsache, dass er zwischen Anfang und Ende dieses in der Grafik dargestellten Kontinuums, also insbesondere im Hintergrund der Stufe der Bewusstseinslage des metaphorischen Verstehens, eine ganze Reihe an Vorgängen vermutet, die noch kaum erforscht oder gar unbekannt sind. Stählin malt hier ein sehr schillerndes Bild von Bewusstseinsvorgängen, die zum Verstehen einer Metapher beitragen und auch höchst unterschiedlich – nicht nur inter- sondern auch intra-individuell²⁷³ – sein können. Er erläutert dies in folgender Weise, nämlich dass die „3 Grundformen, von denen wir oben 1) referierten, die primitive, mit der Wortauffassung verschmolzene Bedeutungsauffassung, die Bewußtseinslage des Verstehens, und die genaue Vergegenwärtigung des Sinnes [...] nur gewisse markante Punkte einer Stufenleiter“ bezeichnen und eröffnet damit ein wichtiges weiteres Forschungsfeld in Anknüpfung an seine Erkenntnisse.

Nach diesen Reflexionen zur Thematik der Metapher und wichtigen Erkenntnissen über Verständnisprozesse in diesem Zusammenhang soll nun im Folgenden ein weiteres für die Arbeit konstitutives Theoriefeld erschlossen werden, bevor der Ertrag und die Konsequenzen aus theoretischer Reflexion und empirischer Auswertung formuliert werden. Konkret geht es um die theologische Perspektive auf die ausgewählten biblischen Metaphern dieser Studie – die Ich-bin-Worte.

²⁷² Ebd., 50.

²⁷³ Ebd., 30 und 32.

2. Die johanneischen Ich-bin-Worte – Theologische Aspekte

Die sich nun anschließende Bearbeitung steht unter der Fragestellung, welche fachwissenschaftlich-theologischen Erkenntnisse die Biblische und die Systematische Theologie zu meinen Überlegungen beitragen. So frage ich im Folgenden, welche Erkenntnisse aus theologischer Perspektive hinsichtlich der Intention und des Gehalts der Ich-bin-Worte zu gewinnen sind.

„Wie soll man Unbegreifliches auf den Begriff bringen, und womit soll man Unvergleichliches vergleichen? Es fasziniert, mit welcher Kreativität und Dynamik die ersten Zeugen ihre Glauben stiftende und Leben eröffnende Christuserkenntnis beschreiben konnten. In Aufnahme und Abwandlung von alttestamentlich-jüdischen wie hellenistischen Traditionen wird zu Gehör gebracht, was kein Ohr gehört hat. Und in Verwandlung und Vertiefung vertrauter Begriffe wird vor Augen gestellt, was zuvor kein Auge gesehen hat.“²⁷⁴

Wie der Neutestamentler Joachim Eckstein in diesem Zitat ausdrückt, ist das Neue Testament voller zum Staunen anregender Umschreibungen und Annäherungen an das letztlich un-fassbare Geschehen und Wirken des darin bezeugten lebendigen Gottes in dieser Welt, wie es in Christus offenbar geworden ist. In ihrer und wohl einzigartiger Weise versuchten die ersten Christen im Rückgriff auf Tradition und Lebenswelt damit umzugehen. Metaphern und Metaphorik spielen in den biblischen Texten dabei eine herausragende Rolle. Dies spiegelt sich in der exegetisch-neutestamentlichen Arbeit v. a. des letzten Jahrzehnts in verstärktem Maße wider.²⁷⁵ Ins Blickfeld gerieten Reflexionen um Metaphern in der Theologie und insbesondere in der Christologie. Dieser Thematik wurde und wird derzeit viel Aufmerksamkeit zuteil, darauf möchte ich ebenfalls näher eingehen. Wenngleich eine – in neutestamentlicher Sicht – späte Bildung, sind die Ich-bin-Worte Zeugnisse dieser lebendigen, theologisch hoch produktiven Zeit und im Fokus heutiger exegetisch-theologischer Untersuchungen. Im Folgenden soll eine Annäherung an diese Thematik exemplarisch vorgenommen werden.

²⁷⁴ Eckstein 2010, 1.

²⁷⁵ Vgl. z. B. Zimmermann 2004; Frey/Rohls/Zimmermann 2003.

2.1 Die Ich-bin-Worte im Johannesevangelium

Die Ich-bin-Worte Jesu finden sich im Johannesevangelium in den Kapiteln sechs bis fünfzehn. Die Variationen einzelner Ich-bin-Worte beiseite lassend²⁷⁶, entdeckt man dort sieben an der Zahl: das Wort vom Brot, vom Licht, von der Tür, von dem Hirten, von der Auferstehung und dem Leben, von Weg, Wahrheit und Leben sowie vom Weinstock.²⁷⁷

Eine sachlich möglichst präzise Annäherung an die Ich-bin-Worte erfordert zunächst eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Johannesevangelium und mit dem Kontext des Auftretens der Ich-bin-Worte. Eine Erkenntnis (insbesondere) der jüngeren Johannesforschung besteht hier darin, dass einzelne Stellen ohne den Blick auf das Ganze nicht richtig verstanden werden können. So wird das Johannesevangelium „in der neueren Exegese als ein kohärenter und literarisch höchst anspruchsvoller Text wahrgenommen. Alle Textteile bis auf die Satzebene hinunter müssen aus dem Ganzen des Evangeliums als dessen Konstituenten begriffen werden.“²⁷⁸ Die Analysen der vorliegenden Texte, als Teile eines „literarischen Gewebes“²⁷⁹ verstanden, bedürfen also einer grundlegenden Betrachtung ihrer Kontexte bzw. des Gesamtkontextes des Johannesevangeliums, um ihrer Intention gewahr zu werden und zu einem sachadäquaten Verständnis zu gelangen.

Deshalb will ich – ausgehend von der Frageperspektive dieser Arbeit – einen konzentrierten Überblick über grundlegende fachwissenschaftliche Erkenntnisse zu den Ich-bin-Worten und dem Johannesevangelium geben. Das Problem dabei ist, dass die Quellenlage

²⁷⁶ Damit ist gemeint, dass einige Ich-bin-Worte mehrmals auftreten, so z. B. das Tür-Wort in Joh 10,7 und Joh 10,9 oder das Hirten-Wort in Joh 10,11 sowie in Joh 10,14. Von Variationen spreche ich deshalb, da sie nie identisch wiederholt, sondern unterschiedlich ausgestaltet werden.

²⁷⁷ Das „Königswort“ in Joh 18,35 soll hier nicht hinzugerechnet werden, wie es dem Mainstream der Fachliteratur entspricht. Vgl. zur Begründung z. B. Zimmermann 2004, 126.

²⁷⁸ Schnelle 2007, 541.

²⁷⁹ Zimmermann 2004, 250.

in der Fach- und Forschungsliteratur sich als recht disparat darstellt.²⁸⁰ Dennoch werde ich versuchen, anhand der Vielgestalt der sich den Ich-bin-Worten widmenden Theorien wichtige (gemeinsame) Verbindungslinien zusammenzustellen. Wichtig ist mir dabei, dass ich – exemplarisch arbeitend – markante Positionen herausgreife, die für das weitere Vorgehen relevant sind.

2.1.1 Besonderheiten des Johannesevangeliums

Das Johannesevangelium stellt in verschiedener Hinsicht eine Besonderheit dar. Zunächst zeichnet es sich dadurch²⁸¹ aus, dass es in Form, Sprache, Aufbau und Inhalt auffällig von den drei synoptischen Evangelien abweicht. Weitere wichtige Aspekte, die für den Verlauf und die Arbeit von Bedeutung sind, sollen kurz aufgezeigt werden:

- Die Reihenfolge der Episoden bei Johannes folgt nicht dem Verlauf der Synoptiker, sondern sie ist eigenständig.
- Johannes verfügt ferner über Sondergut, das sich bei Mt, Mk und Lk nicht findet. Hierzu gehören auch die Ich-bin-Worte.
- Der Text des Johannesevangeliums lässt sich nach Zimmermann²⁸² überdies schwerlich in Perikopen einteilen, da es sich, wie bereits einleitend erwähnt, um ein dichtes „literarisches Gewebe“²⁸³ handelt.
- Die Qualität der Darstellung des Auftretens Jesu ist eine andere als bei den Synoptikern, wie Büchner²⁸⁴ anmerkt. So fällt im besonderen Maße die „Dichte der Szenerie“ und die dazu im Kontrast stehende Verwendung „abstrakte[r] wiederkehrender] Begriffe“²⁸⁵ auf.
- Ins Auge fällt in diesem Zusammenhang zudem die „gnostisch-dualistische Redeweise von Licht und Finsternis, von Leben und Tod“²⁸⁶, die das Evangelium prägt.

²⁸⁰ Insbesondere in systematisch-theologischer Literatur scheinen die johanneischen Texte vernachlässigt, da allenfalls Verweise auf synoptische Stellen zu finden sind und explizite Bezüge zu den Ich-bin-Worten nicht vorhanden sind.

²⁸¹ Vgl. z. B. Bormann 2005, 216f.

²⁸² Zimmermann 2004, 249f.

²⁸³ Ebd. 250; vgl. ebenso Thyen 2005, V; u. a.

²⁸⁴ Büchner 2008³, 388.

²⁸⁵ Ebd., 387-402.

²⁸⁶ Ebd., 388.

- In besonderem Maße zeichnet sich die Sprache des Johannesevangeliums durch ihre Bildhaftigkeit aus (vgl. Frey, Zimmermann).²⁸⁷ Neben den Gleichnissen, die in allen vier Evangelien zu finden sind, tritt im Johannesevangelium u. a. in den Ich-bin-Worten Jesu ein weiterer wichtiger „christologischer[er] Strang der Bildrede“²⁸⁸ auf.

2.1.2 Zur Frage der historischen Einordnung des Johannesevangeliums und den Konsequenzen für dessen Interpretation

Aufgrund der oben genannten Auffälligkeiten gegenüber der synoptischen Tradition ist die Klärung des Verhältnisses des Johannesevangeliums zu den Synoptikern sowie der Entstehungszeit des Johannesevangeliums äußerst wichtig. Hierbei handelt es sich um eine auch in der neuesten Forschung²⁸⁹ immer wieder diskutierte Fragestellung, die eine entscheidende Rolle für die Interpretation des ganzen Buches spielt, aber auch für das Verständnis einzelner Passagen, wie der Ich-bin-Worte, hoch bedeutsam ist. An dieser Stelle beschränke ich mich in allen nun folgenden theologischen Überlegungen auf das für meine weiteren Reflexionen Relevante, da eine umfassende Aufarbeitung an dieser Stelle den Rahmen der Arbeit übersteigen würde. Die Durchsicht der verwendeten Theorien hat darüber hinaus gezeigt, dass sich jede in dieser Frage positioniert und durch diese Grundsatzentscheidung alle weiteren Überlegungen beeinflusst werden, was man etwa bei Rusam²⁹⁰ gut erkennen kann. Für eine Abhängigkeit und damit zeitliche Nachordnung des Johannesevangeliums von den Synoptikern sprechen überzeugend intertextuelle Überlegungen, wie beispielsweise die von Rusam, dessen Argumentation sich bereits in der Überschrift seines Aufsatzes „Das Johannesevangelium – eine

²⁸⁷ Vgl. Zimmermann 2004, 74ff.

²⁸⁸ Karrer 1998, 240; Während die Gleichnisse „eine Widerständigkeit gegen schnelle christologische Lektüre“ (ebd.) aufweisen, sich aus ihnen also nicht unmittelbar christologische Erkenntnisse ableiten lassen, gelingt dies in den Ich-bin-Worten leichter.

²⁸⁹ Zur Diskussion der beiden widerstreitenden Positionen bzgl. des Verhältnisses von Johannesevangelium und den Synoptikern in ihrer zeitlichen (Vor- oder Nachordnung) vgl. z. B. Berger 1997; Hofrichter 2002.

²⁹⁰ Vgl. Rusam 2005, 381.

„Relecture“ der synoptischen Evangelien?“ andeutet²⁹¹. Durch eine genaue Analyse der johanneischen Texte arbeitet er heraus, dass und wie synoptische Texte als Vorlage für z. B. die Ich-bin-Worte gedient haben (könnten). Damit widerlegt er die These zeitlicher Vorordnung des Johannesevangeliums, wie z. B. Berger sie postuliert. Diese Annahme des zeitlichen Nacheinanders und der damit einhergehenden Möglichkeit der Abhängigkeit des Johannesevangeliums von synoptischen Stellen soll Basis meines Nachdenkens sein.

Ein weiterer für den Fortgang der Überlegungen bedeutsamer Gesichtspunkt soll ebenfalls kurz dargelegt und geklärt werden. Die verwendete Literatur zum Johannesevangelium zeigt, dass das Hauptaugenmerk methodisch-exegetischer Bearbeitung derzeit verstärkt der synchronen Herangehensweise an johanneische Texte gilt.²⁹² Diese Abgrenzung²⁹³ gegenüber diachronen Methoden erscheint für diese Arbeit nicht nur aufgrund der intertextuellen Ausrichtung der neueren Johannesforschung sinnvoll, sondern diese Fokussierung kommt auch der Intention der Forschungsarbeit entgegen. Die Betonung der synchronen Ebene erscheint deswegen adäquat, weil die Umgangsweise von Grundschulkindern mit Texten ebenso synchron geschieht, während ihnen eine diachrone Untersuchung fremd ist. D. h. dass v. a. synchrone Fragen, die sich mit den Texten in ihrer vorliegenden Endgestalt und deren Deutung beschäftigen, im Fragehorizont der Kinder liegen und nicht z. B. Fragen nach Redaktionsschichten oder ihrem historischen Ursprung.

Da in diesem Teil der Arbeit (III.2) nach einer anschlussfähigen Theorie gesucht wird, mit welcher in gewinnbringender Weise deren Einsichten mit den Erkenntnissen aus den empirischen Daten ins Gespräch gebracht werden können, sind dies zwei Begründungszusammenhänge,

²⁹¹ Ebd.

²⁹² Zur Unterscheidung von Diachronie und Synchronie vgl. z. B. Berges 2007, 249-252. Die diachrone Arbeit beschäftigt sich demnach v. a. mit der Rekonstruktion des Entstehungsprozesses, also der Frage nach Ursprüngen und Voraussetzungen von Texten sowie deren Redaktionsstufen, wohingegen sich die synchrone Ebene eher mit der Interpretation und Deutung der in ihrer Endgestalt vorliegenden Texte, mitunter aus rezeptionsästhetischer Perspektive, annähert.

²⁹³ Gewichtige Gründe für eine solche Arbeitsweise, vgl. z. B. Rusam 2005, Thyen 2005.

die eine synchrone Vorgehensweise nahelegen. So soll im Weiteren der Fokus nicht auf der diachronen Ebene verortet sein.

2.1.3 Zur Sonderstellung des Johannesevangeliums und zur Historizität der Ich-bin-Worte

Die Historizität der Ich-bin-Worte in dem Sinne, dass sie vom irdischen Jesus so selbst formuliert worden sind, wird in ihrer Einordnung und Konstruktion innerhalb des Johannesevangeliums verneint – dies kann als exegetischer Konsens festgehalten werden.

Dass der historische Jesus überhaupt über sich selbst in dieser johanneischen Art und Weise gesprochen haben könnte, wird in der kritischen Forschung als höchst umstritten gesehen. Vielmehr handelt es sich sehr wahrscheinlich um nachösterliche Verdichtungen, die dadurch jedoch nicht minder wichtig oder wertvoll sind. Härle bringt dies treffend so zum Ausdruck: „War im Wirken und in der Verkündigung des irdischen Jesus seine Glauben weckende ‚Vollmacht‘ erlebbar (s. z. B. Mk 1,27; Mt 7,29; Lk 4,32), so mußte diese Vollmacht nach Ostern begrifflich, [...] expliziert werden. Die Christologie diene so – im Medium der Lehre – der Vergegenwärtigung dessen, der nicht mehr irdisch-leiblich anwesend ist.“²⁹⁴ Dies schmälert die Bedeutung der Ich-bin-Worte in keinsten Weise, sondern hebt hervor, wie in ganz besonderer, verdichteter Weise Aussagen über Jesus gemacht werden, mit der Absicht²⁹⁵, ihn groß zu machen. Mittels epischer Konzentration und Steigerung soll für den damaligen und auch heutigen Leser etwas von der in Jesu irdischer Gegenwart erlebten und erfahrenen Realität gezeigt und diese gerade nicht verschwiegen werden.

Wie in der Betrachtung der johanneischen Besonderheiten aufgeführt, weicht der johanneische Jesus stark vom Bild der Synoptiker ab. Vielmehr werden eigene Akzente gesetzt. Der Schwerpunkt der johanneischen Jesus-Darstellung liegt wohl im Besonderen darauf, dass Jesus von Beginn an als der von oben Kommende dargestellt wird und sodann der Erhöhte ist. Dies zeigt sich bereits im Prolog des Evangeliums, und das Johannesevangelium sticht durch seine „hohe

²⁹⁴ Härle 2007, 340.

²⁹⁵ Vgl. dazu Ritter/Albrecht 2007, 269.

Christologie“ heraus.²⁹⁶ Auch C. Cebulj bestätigt dies: Während „Jesus bei den Synoptikern das Reich Gottes verkündet“, verkündet er „im Johannesevangelium aber sich selbst“.²⁹⁷

Diese Erkenntnisse sollen im nun folgenden Kapitel näher eingeordnet und charakterisiert werden.

2.2 Die prädikativen Ich-bin-Worte

2.2.1 Absolute und prädikative Ich-bin-Worte – eine Abgrenzung

Die Annäherung an die johanneischen Ich-bin-Worte fördert zunächst folgende Erkenntnisse zu Tage: Grammatikalisch lassen sich drei Typen voneinander abgrenzen²⁹⁸, in denen die Formel „Ich-bin“ benutzt wird: Es gibt

- Stellen, in denen das „absolute“ ego eimi („Ich bin’s.“) Verwendung findet (vgl. Joh 8,24 oder 18,6),
- Stellen, in denen die Formel *implizit prädikativ* gebraucht wird (z. B. Joh 4,26 oder 6,20)²⁹⁹
- sowie die *prädikativen* Ich-bin-Worte im Vollsinn. Sie werden „in Verbindung mit einer metaphorischen Prädikation im Nominativ“³⁰⁰ verwendet und darüber hinaus mit Ergänzungen versehen, wie z. B. einem Adjektiv, einem Partizip oder Genitivattribut (z. B. Joh 8,12).

Bereits vor-johanneisch begegnet das *Ich bin*, z. B. in Mk 6,50 oder Mk 14,62. Obgleich die Ich-bin-Worte des dritten Typs bei den Synoptikern

²⁹⁶ Vgl. Rusam 2005, 381; Schnelle 1998, 124; Büchner 2008³, 388; Karrer 1998, 243.

²⁹⁷ Cebulj 2009, 353.

²⁹⁸ Schnelle 1998, 124-125; in anderer Literatur findet sich zumeist eine Zweiteilung in absolute und prädikative Ich-bin-Worte (vgl. Petersen 2006, 123), wobei hier die implizit prädikativen Ich-bin-Worte als Untergruppe der absoluten Ich-bin-Worte, die sich bei näherer Betrachtung jedoch vielmehr als uneinheitlich darstellen, eingeordnet werden; ebenso Zimmermann 2004, 123, Zimmermann weist jedoch auch auf die Widersprüchlichkeit dieser Kategorisierung hin (2004, 124f) und er schlägt anstelle des Begriffs *absolute* „elliptische Ich-bin-Worte“ vor, um damit eine andere Verhältnisbestimmung zwischen den prädikativen und elliptischen Ich-bin-Worten vorzunehmen.

²⁹⁹ Vgl. auch Schwankl 1995, 195.

³⁰⁰ Ebd.

noch nicht vorhanden sind, klingen sie doch bereits an. Mit Rusam lässt sich folgendes Fazit ziehen: „Es ist also keine johanneische Schöpfung, dass Jesus sich mit Ἐγώ εἶμι bezeichnet. Neu bei Johannes sind aber die Objekte der Selbstidentifizierung“³⁰¹, wie es in den johanneischen Ich-bin-Worten erfolgt.

2.2.2 Der Aufbau der prädikativen Ich-bin-Worte

Meine Arbeit konzentriert sich auf Fälle des dritten Typs, also die Ich-bin-Worte im Vollsinn, auch prädikative Ich-bin-Worte genannt, wie sie dieser empirischen Arbeit zugrunde gelegt wurden. Der Aufbau dieser Ich-bin-Worte folgt einem bestimmten Schema:

An die *Präsentation* des „Ich bin“ (Identitätsaussage bzw. Selbstprädikation) ist ein *Bildwort* mit bestimmtem Artikel angeschlossen. Darauf folgt jeweils eine sog. *Invitation*, also eine Einladung mit einer *Verheißung*³⁰² an die Zuhörerschaft, wie z. B. in Joh 10,9: „wenn jemand durch mich hineingeht, wird er selig werden und wird ein- und ausgehen und Weide finden.“ Dabei wird das „ich“ (ἐγώ) durch das „bin“ (εἶμι) mit dem Substantiv verbunden, wodurch die Metapher entsteht: „Ich bin die Tür“ (Joh 10,9).

„Ich bin die Tür; wenn jemand durch mich hineingeht, wird er selig werden und wird ein- und ausgehen und Weide finden.“ (Joh 10,9)

„Ich bin das Licht der Welt. Wer mir nachfolgt, der wird nicht wandeln in der Finsternis, sondern wird das Licht des Lebens haben.“ (Joh 8,12)

2.2.3 Religionsgeschichtlicher Hintergrund und ausgewählte literarkritische Aspekte

Für das Verständnis der Ich-bin-Worte leisten des Weiteren sowohl die religionsgeschichtliche als auch die literarkritische Analyse wertvolle Hinweise. So zeigt die Betrachtung des religionsgeschichtlichen

³⁰¹ Rusam 2005, 381.

³⁰² Schnelle 1998, 124; wenngleich Zimmermann 2004, 129f dies in seiner Arbeit aufgrund der Vielfältigkeit der Ich-bin-Worte als widerlegt ausweist, erscheint mir diese – zugegeben mitunter vereinfachte – Struktur als hilfreich und an dieser Stelle ausreichend; vgl. dazu Petersen 2008, 110.

Hintergrundes zwei wichtige Bezugsrahmen für die Formel „Ich bin“.³⁰³

1. Bezüge zum *Alten Testament*: Das „Ich bin“ steht im direkten Anklang an Ex 3,14, also an die Offenbarung JHWHs.
2. Parallelen in der altorientalischen Umwelt: In der antiken Welt wird die Ich-bin-Formel wiederum literarkritisch in zwei Kontexten verwendet:
 - a. einmal in der Offenbarung von Gottheiten (so z. B. in der alt-ägyptischen Religionstradition zu finden),
 - b. zum anderen in der sogenannten Sendungstradition: In der Ich-bin- Vorstellung eines Boten zeigt dieser in der alt-orientalischen Welt seinen Auftrag als Gesandter seines Auftraggebers.

Beide Zusammenhänge, die JHWH-Tradition und die altorientalische Sendungstradition, bilden den Hintergrund für das Verständnis der johanneischen Ich-bin-Worte.

Zum anderen sind verwandtschaftliche Beziehungen zu Stellen innerhalb des Johannesevangeliums und der Synoptiker Sinn stiftend³⁰⁴. Intertextuelle Herangehensweisen machen deutlich, dass synoptische Texte und deren Sinn durch den Evangelisten rezipiert wurden und er seine Erkenntnisse in den Ich-bin-Worten abschließend verdichtet hat. So ist z. B. die „Verbindung von Wunderzeichen und Offenbarungsreden [...] der Redaktion des Evangelisten zuzuschreiben“³⁰⁵, welche die Aufgabe haben, eine Offenbarung vorzubereiten. Dadurch wird in den biblischen Schriften des Neuen Testaments eine Entwicklung erkennbar, die durch Zeit und Umstände beeinflusst die Botschaft des Evangeliums weiterträgt und diese immer wieder neu transformiert, um sie lebendig zu erhalten.³⁰⁶

2.2.4 Zur Motivwelt der Ich-bin-Worte und ihrer Bedeutung

Die Ich-bin-Worte bedienen sich einer lebensweltlichen Metaphorik: Begriffe wie Brot, Licht, Tür etc., welche unmittelbar an den

³⁰³ Die folgenden Darstellungen in diesem Abschnitt folgen Überlegungen aus: Schnelle, 1998, 124; Karrer 1998, 240; Rusam 2005, 381; Berger 1997, 94f, 230.

³⁰⁴ Vgl. dazu die Ausführungen von Rusam 2005, Petersen 2006/2008, Thyen 2005/2007.

³⁰⁵ Gnllka 1980, 98.

³⁰⁶ Vgl. dazu Schnelle 2007.

menschlichen Grundbedürfnissen orientiert sind, finden hier ihre Verwendung. Der Verfasser greift damit auf Bildfelder zu, die in ihrer Elementarität und Fundamentalität die Hörer in deren Existenz anzusprechen vermögen. Gerade aus ihrer Gewöhnlichkeit schöpfen sie so Kraft³⁰⁷, dass jeder sie zu verstehen vermag. Nach Schnelle greifen die Ich-bin-Worte zudem existentielle Anliegen auf, und ihre Intention ist es zu zeigen, wo diese Bedürfnisse Antwort und Erfüllung finden können – in Christus. Nur in der personalen Begegnung mit ihnen kann dieser Sinn erkannt und ergriffen werden.³⁰⁸ Es wird deutlich, dass die „völlige Unanschaulichkeit des Neuen und Zukünftigen, dessen Unausweisbarkeit durch den gegenläufigen Augenschein, [...] am ehesten nur durch das Anschaulichste und alltäglich Sichtbarste eingefangen werden“³⁰⁹ kann. In diesem Sinne sind die Ich-bin-Worte von Brot, Licht, Hirte, Tür, Weg und Weinstock geradezu geniale Möglichkeiten, „im Alltäglichen das Neue“³¹⁰ auszudrücken und so zur Entdeckung für die Hörer werden zu lassen.

2.2.5 Zur Intention der Ich-bin-Worte: Christologische Verdichtungen

Die Ich-bin-Worte lassen sich im Sinne Schnelles als „Summarien der johanneischen Offenbarungstheologie“³¹¹ kennzeichnen, da sich in ihnen „Christologie und Soteriologie“ in einzigartiger Weise verdichten³¹². In ihnen kommt zum Ausdruck, wer Jesus ist, was er für den Menschen sein will und wie sie ihn verstehen sollen.³¹³ So ist die Funktion dieser Sätze gerade, „dem Träger eine einmalige und unersetzliche hoheitsvolle Rolle zuzusprechen.“³¹⁴

Darüber hinaus zeigt sich: Christologie und Theologie sind im johanneischen Denken nicht nur eng miteinander verwoben³¹⁵, sondern

³⁰⁷ Gnika 1980, 99.

³⁰⁸ Vgl. Schnelle 2007.

³⁰⁹ Berger 2005, 82.

³¹⁰ Ebd., 82.

³¹¹ Schnelle 1998, 125.

³¹² Ebd., 124f.

³¹³ Ebd., 125.

³¹⁴ Berger 2005, 94.

³¹⁵ Gott wird als Vater gedacht und dieser wirkt durch den Sohn, d. h. dass dieser mehr als ein Bote ist, dass der Sohn nämlich „am Wesen des Vaters“ teil hat (Schnelle 2007, 619-711, insb. 623).

sind Grundlage des johanneischen Denkens im Sinne einer „Wesens-, Offenbarungs- und Wirkeinheit von Vater und Sohn“³¹⁶. Durch den Anklang an die Offenbarung des Gottesnamens („Ich bin der ich bin da“ in Ex 3,14) wird explizit, dass sich in Jesus Gott selbst offenbart.³¹⁷ Diese (hoheitlich-)christologische Ausrichtung bestätigt auch Rusam: „Genau darum geht es dem johanneischen Jesus immer wieder: Die Menschen sollen glauben bzw. erkennen, ‚dass ich es bin‘ ([...] vgl. Joh 8,24.28; 9,9)“.³¹⁸ Theobald vertritt an dieser Stelle die Ansicht: „Mit der Übertragung des Gottesnamens auf Jesus wird dieser aber nicht mit Gott identifiziert, vielmehr bringt diese Übertragung zum Ausdruck, dass Jesus ‚das Zugewandtsein Gottes zu den Menschen‘ (Dietzfelbinger, Joh II 214) selbst ist, die rettende Offenbarung seines göttlichen Namens in Person“³¹⁹. Widerstreitend positioniert sich Karrer dafür, dass die Ich-bin-Worte im Vollsinn die „absoluten“ Ich-bin-Worte in der Bedeutung der Sendungstradition übersteigen³²⁰, wobei an dieser Stelle auf den Streit um die Wertigkeit und das Verhältnis der unterschiedlichen Ich-bin-Formeln nicht eingegangen werden soll. Entscheidend ist, dass hier der religionsgeschichtliche Kontext der Sendungstradition aufgegriffen, zugleich aber auch über ihn hinausgegangen wird.

In den johanneischen Ich-bin-Worten verdichten sich demnach Theologie, Christologie, Soteriologie und Eschatologie in einzigartiger Weise mittels metaphorischer Rede. Dabei leistet diese aufgrund ihrer großen Vermittlungs- und Erschließungskraft Wesentliches, das nicht anders zum Ausdruck gebracht werden kann.

³¹⁶ Schnelle 2007, 629.

³¹⁷ Wilckens 1998, 140.

³¹⁸ Exemplarisch: Rusam 2005, 381.

³¹⁹ Theobald 2009, 465; diese Auffassung betont auch Karrer 1998, 241: „Jesu „Ich“ prägt und trägt das ganze Joh (mehrere hundert Mal steht das betonte „ich“, „ego“, für Jesus), ohne dass eine simple Identität mit dem „Ich bin“ Gottes entstünde“.

³²⁰ Karrer 1998, 240.

2.2.6 Metaphorische Christologie – Christologie und Sprache im Johannesevangelium³²¹

Wie bereits einleitend (III.2.1.) angesprochen, zeichnet sich das Johannesevangelium besonders durch seinen Reichtum und seine Vielfalt an Bildern aus, weswegen auch die johanneische Christologie in besonderer Weise von bildhafter Sprache geprägt ist. Neben der narrativen und abstrakten Christologie liefern die Ich-bin-Worte eine sog. metaphorische Christologie³²², welche „das Moment des Erzählens mit der Kraft des Bildes“ vereint.³²³ Sie intendieren Jesus „als ... zu sehen“³²⁴. Wenngleich dabei dieses „Sehen als“ immer auch ein Akt des Unverfügbaren bleibt und sich der Hörer „der Mehrdeutigkeit des Gegenstandes bewusst“³²⁵ ist, so entsteht mithilfe besonderer sprachlicher Mittel (wie der Ich-bin-Worte) ein dynamisches Sinnbildungsgeschehen zwischen dem Text und dem Rezipienten, das einerseits offen, andererseits aber auch nicht beliebig ist, da sich für den Hörer „eine alternative Sichtweise“³²⁶ anschließt. So gelingt es dem Evangelisten, in und durch diese sprachlichen Gestaltungsformen Jesu *Besonderheit* in einmaliger Weise auszudrücken.³²⁷

³²¹ Vgl. für den gesamten Abschnitt: Zimmermann 2004.

³²² Karrer 1998, 243; Zimmermann differenziert diese noch weiter. Er unterscheidet metaphorische, symbolische, titulare, narrative und konzeptuelle Bildlichkeit (Zimmermann 2004, 102f; vgl. II. Teil. Johanneische Bilderchristologie in ihrer Formenvielfalt, 91-240).

³²³ Karrer 1998, 243.

³²⁴ Vgl. Zimmermann 2004, 55-59.

³²⁵ Ebd., 56.

³²⁶ Zimmermann 2004, 56.

³²⁷ Dem Leser, der immer zugleich interpretiert – seine Deutung also an das Gehörte heranträgt –, bleibt die Freiheit, aus der materialen Zeichenfolge eine Vielfalt an Christusbildern zu imaginieren. Dieses „freie Spiel des Imaginierens wird allerdings durch die materiale Gestalt, in der das Bild begegnet, vorstrukturiert“ (Zimmermann 2004, 77) und damit nicht der Beliebigkeit unterworfen. Gleichzeitig veranschaulichen die Ich-bin-Worte, dass sie sich als Metaphern letzlicher Verfügbarkeit entziehen und doch einen Sprach- und Wirklichkeitsgewinn zu liefern vermögen. Diese grundlegenden Charakteristika strahlen auf die Eigenart johanneischer Christologie aus.

2.2.7 Fazit

Zusammenfassend halte ich mit Schnelle dreierlei fest:³²⁸ Der Kontext des jeweiligen biblischen Textes bzw. Ich-bin-Wortes ist unabdingbar als Verstehenshorizont zur Sinnerschließung einzubeziehen, d. h. dass der Inhalt, also das Wort für sich ohne den ihn umgebenden Kontext, nicht zu verstehen ist. Zweitens ist die metaphorische Dimension der Ich-bin-Worte Schlüssel für das Verständnis und drittens sind die Ich-bin-Worte immer Bestandteil eines Bildfeldes, das für die Deutung von entscheidender Bedeutung ist.

Auf der Basis vorstehender Überlegungen wende ich mich in den nächsten beiden Abschnitten der Frage zu, wie die Ich-bin-Worte in der Forschungsliteratur gedeutet werden.

Ich beschränke dabei meine Reflexionen entsprechend der Anlage meiner empirischen Studie auf zwei Ich-bin-Worte: das Tür- und das Licht-Wort. Hinzuzufügen ist, dass der Schwerpunkt meines Forschungsvorhabens auf der Metapher, also dem ersten Teil des Ich-bin-Wortes liegt, so dass ich mich deshalb auch in der theologischen Betrachtung v. a. darauf konzentrieren werde.

³²⁸ Schnelle 1998, 125.

2.3 Das Tür-Wort

In diesem Abschnitt soll nun zuerst das Tür-Wort untersucht werden. Aufgrund der Einsicht, dass sich in biblischen Texten „unmittelbares Erleben und dessen Interpretation mit kulturell vorgegebenen Deutungsmustern zur Artikulation und Ausdrucksgestalt religiöser Erfahrung“³²⁹ verdichten, möchte ich zunächst auf Ort und Kontext des Ich-bin-Wortes eingehen und eine Klärung des Türbegriffs in seiner kulturellen und religionsgeschichtlichen Bedeutung anfügen. Dann werde ich im Teil Auslegungen des Ich-bin-Wortes auf mögliche Deutungs- und Verstehensweisen der Türmetapher eingehen. Dabei soll v. a. der Gehalt der Metapher in seinen unterschiedlichen Aspekten beleuchtet und danach gefragt werden, welchen Zugewinn an Bedeutung (vgl. Stählin in III.1) die Vorstellungen von Jesus Christus durch die Begegnung mit der Metapher erfahren können.

2.3.1 Ort und Kontext des Tür-Wortes

Diese Stelle findet sich im 10. Kapitel des Johannesevangeliums und erscheint dort in unterschiedlicher Gestalt in den Versen 7 und 9. So heißt es in Vers 9: *„Ich bin die Tür; wenn jemand durch mich hineingeht, wird er selig werden und wird ein- und ausgehen und Weide finden.“* Als Parallelstellen im Johannesevangelium bzw. in anderen biblischen Schriften lassen sich Joh 14,6 und Mt 7,13.15 finden.³³⁰ Die vorhergehende Stelle ist die Perikope der Heilung des Blindgeborenen in Joh 9 und hernach folgt ein abermaliges Streitgespräch ab Vers 10,31. Das Ich-bin-Wort steht im Kontext der sog. Hirtenrede³³¹ und stellt den Leser bzw. Exegeten vor einige Schwierigkeiten, wie auch die Literatur zeigt.³³²

2.3.2 Begriffsklärung und Motivik

Die Tür steht zuallererst für den Gedanken des Übertritts bzw. Übergangs von einem in einen anderen Raum oder Bereich: „Die Tür ist

³²⁹ Lauster 2003, 286.

³³⁰ Luther: Joh 14,6; Rusam 2005: Mt 7,15; Wilckens 1998: Mt 7,13 (die enge Pforte).

³³¹ Vgl. Theobald 2009, 658ff.

³³² Aus Gründen des Fokus' dieser Arbeit soll hier nicht dezidiert, sondern falls Notwendigkeit besteht, an gegebener Stelle darauf eingegangen werden.

Sinnbild des Übergangs zwischen zwei Bereichen, zwischen Diesseits und Jenseits, profanem und heiligem Bereich.“³³³ Sie fordert zum Eintreten auf. Ein weiterer Aspekt ist, dass dieses Beschreiten der geöffneten Tür einen Zugang zu einem Raum ermöglicht, solange sie offen und nicht verschlossen ist.³³⁴

Woher hat der ‚Ich-bin-Spruch‘ in Joh 10,9 die Tür-Metapher? Begrifflich kann man das Tür-Wort in Verbindung bringen mit zwei in der Literatur vorhandenen Antwortversuchen, die Theobald so bündelt³³⁵: einmal könnte die Motivwahl von Ps 118,20 her stammen (dort ist die Rede vom Tempeltor), zum anderen könnte es von Lk 13,24 her, einem jesuanischen Tür-Wort, kommen.

2.3.3 Ausgewählte Auslegungen des Ich-bin-Wortes

Wichtig ist mir im Anschluss an die beiden grundlegenden Vorüberlegungen in den vorhergehenden Abschnitten nun in zugespitzter Weise nach dem semantischen Gehalt und damit nach Deutungsaspekten in exegetischer Literatur, die in diesen Versen verborgen liegen, zu fragen. Deshalb sollen in diesem Abschnitt – wie nachfolgend in III.2.4.3 – Deutungsmöglichkeiten des Ich-bin-Wortes aufgezeigt werden. Mit Stählin möchte ich danach fragen, welche neue Beleuchtung³³⁶ die Sache durch die Metapher erfährt. Welche Vorstellungen und Verständnisweisen von Jesus Christus entstehen im Kopf des Hörers, wenn er mit der Türmetapher konfrontiert wird? Dazu möchte ich unterschiedliche Gedanken aufgreifen, welche einzelne Aspekte besonders hervorheben. Anhand von vier Ansätzen aus theologisch-exegetischer Literatur soll der Kern der jeweiligen Überlegungen aufgezeigt werden. Dabei fällt auf, dass viele Betrachtungen, zumeist mit religionswissenschaftlichem Charakter, eher von der semantischen Aufladung der Metapher wegführen, als sie konzentriert in den Blick zu nehmen, so dass sie für das qualifizierte, inhaltliche Verständnis der Ich-bin-Worte wenig auszutragen scheinen.

³³³ Popp 2007, 784.

³³⁴ Vgl. Heinz-Mohr 1971, 292-294.

³³⁵ Theobald 2009, 665.

³³⁶ Vgl. III.1.1 sowie Stählin 1913, 47.

Zum einen wird in der Literatur auf den Kontext des Ich-bin-Wortes und auf dessen durch seinen Hintergrund bedingte Bedeutung hingewiesen. So weist Rusam mit Blick auf das Tür-Wort zunächst darauf hin, dass es in „unmittelbarer Nachbarschaft“³³⁷ zum Hirtenwort steht. Zugleich ist bedeutsam, dass es dadurch nicht in Konkurrenz zum Hirtenwort, wie an anderen Stellen behauptet, steht. Das vielmehr hier anklingende Motiv ist das Gleichnis vom verlorenen Schaf und die damit verbundene Vorstellung ist, dass *niemand verloren gehen* wird. In diesem Sinne muss die Stelle im Kontext von Mt 7,15 verstanden werden, dessen Botschaft hier verdichtet wird. Im Tür-Sein Jesus drückt sich aus, dass er *Schutz* (Sicherheit) vor den reißenden Wölfen – gemeint ist, den falschen Propheten – bieten möchte.

Insbesondere von Wengst wird ein weiteres Deutungsmoment aufgegriffen: „Jetzt gilt es für die Schafe, durch Jesus als die Tür hineinzugehen. Bild und Sache sind eigenartig miteinander verbunden. Gemeint ist, sich darauf einzulassen und zu verlassen, dass in Jesus Gott begegnet und sich in ihm als *helfend* und *rettend* zusagt.“³³⁸ Die Metapher führt hier die zwei Bereiche, Bild und Sache, auf ungewöhnliche Weise zusammen. Die Verbindung des Tür-Bildes mit Jesus will ausdrücken, dass Gott den Menschen in Jesus widerfährt und in ihm als Helfer und Retter erlebt werden kann.

Sodann konzentriert sich eine Reihe von Autoren auf einen Aspekt der Aussage des Ich-bin-Wortes, den Wilckens³³⁹ mit folgenden Worten zum Ausdruck bringt: „Allein durch ihn gibt es Zutritt zum ewigen Heil.“ Demnach ist in diesem Ich-bin-Wort also insbesondere die *heils-exklusive Bedeutung Christi* enthalten.

Auch Schnelle³⁴⁰ greift eine in diese Richtung weisende Vorstellung auf. Jesus stellt sich demnach „als die Tür für die Schafe“ und somit als „*alleinige[n] Zugang zum Heil*“ vor. Insbesondere der Gesichtspunkt des Zugangs und dessen Exklusivität werden hier hervorgehoben. Zudem erinnert diese Stelle an die synoptische Vorstellung vom Zugang zum Reich Gottes, welcher schmal und nur in seiner Person möglich ist. Des

³³⁷ Rusam 2005, 385.

³³⁸ Wengst 2000, 379.

³³⁹ Wilckens 1998,165.

³⁴⁰ Schnelle 1998, 178.

Weiteren findet sich hierin ein Anklang an „die Sprache der urchristlichen Taufe“ als „das Bekenntnis zu Jesus als dem Herrn [der] den Weg zum Heil“ öffnet. Mit Verweis auf das angefügte Bild des „Weide-Finden[s]“³⁴¹ wird darauf hingewiesen, dass das Tür-Sein Ausdruck für die lebensspendende und versorgende Kraft Jesu ist, welcher den Seinen verheißt, dass sie in und durch ihn ‚*Leben haben*‘ werden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Autoren in unterschiedlicher Weise und meist sehr knapp auf den Gehalt der jeweiligen Metapher eingehen. Insbesondere die Frage nach der Exklusivität Jesu wird in der Auslegung dieses Verses immer wieder hervorgehoben. Die Autoren gehen auf die Verheißungen im zweiten Teil des Ich-bin-Wortes ein und konzentrieren sich auffällig oft auf die ethische Dimension des Ich-bin-Wortes, die sich vom semantischen Gehalt der Metapher zusehends entfernen.

2.4 Das Licht-Wort

In Parallelität zu 2.3 soll nun im Folgenden das Licht-Wort untersucht werden. Auch hier wird danach gefragt, welche neue Beleuchtung durch die „Vermählung“³⁴² von Bild und Sache in der Metapher hervorgebracht wird.

2.4.1 Ort und Kontext des Licht-Wortes

Im 8. Kapitel des Johannesevangelium in Vers 12 findet sich dieses Ich-bin-Wort. Dort heißt es im Luthertext: *Da redete Jesus abermals zu ihnen und sprach: Ich bin das Licht der Welt. Wer mir nachfolgt, der wird nicht wandeln in der Finsternis, sondern wird das Licht des Lebens haben.*

Wie bereits einleitend in III.2.2 vermerkt, handelt es sich um einen zweiteiligen Spruch, der sich in „Selbstvorstellungsformel mit Bildwort“ (Ich bin das Licht der Welt) und die dazugehörige soteriologische Konsequenz gliedert. Diese „Heilszusage“ ist wiederum in eine Einladung und Verheißung (Wer mir nachfolgt, der wird nicht wandeln

³⁴¹ Ebd. Schnelle 1998, 178.

³⁴² Vgl. III.1.2

in der Finsternis, sondern wird das Licht des Lebens haben.) aufgeteilt.³⁴³ In der unmittelbar vor Vers 12 stehenden Perikope wird von Jesus und der Ehebrecherin erzählt und im Anschluss an das Ich-bin-Wort ein Streitgespräch zwischen Jesus und den Pharisäern eingeleitet.

Viele Autoren sehen im Ich-bin-Wort und dem Folgenden v. a. eine Anknüpfung an Joh 7,40-52³⁴⁴ und zeigen damit auf, dass die Stelle im Kontext des Streit(gespräch)es mit den Oberen des jüdischen Volkes zu verstehen ist.³⁴⁵ In diesem zweiten Ich-bin-Wort des Johannesevangeliums („Offenbarungswort“³⁴⁶) verdichten sich demzufolge die Erfahrungen aus Joh 7,37f. und die damit verbundene Heileinladung. Zum anderen wird jedoch auch das neunte Kapitel als wesentlicher Kontext des Licht-Wortes angesehen³⁴⁷. Dieses widmet sich in großer Ausführlichkeit (40 Versen) der Geschichte der Heilung eines Blindgeborenen. Hier wird in Vers 4 das Ich-bin-Wort aufgegriffen und steht am Anfang dieser Heilungsgeschichte. Jesus schenkt dem Menschen das Augenlicht, worauf wiederum ein konfliktreiches Gespräch mit den Pharisäern folgt. Des Weiteren fällt auf, dass der Evangelist Johannes häufig mit dem Lichtmotiv arbeitet, so z. B. in Joh 1,5 und 1,9, in 3,1, in 9,5 oder auch in 12,35, und dieses auch noch in anderen biblischen Büchern eine wichtige Rolle spielt: z. B. in Jes 9,1; Jes 42,6; Jes 49,6; Mt 4,16; Mt 5,14-16; Lk 1,79; 2. Kor 4,6 – um nur einige zu nennen.

³⁴³ U. a. bei Theobald 2009, 567; vgl. auch Wengst 2000, 311.

³⁴⁴ Vgl. Wilckens 1998, 140; Wengst 2000, 311; Theobald 2009, 562.566; während Schnelle (1998) dies bestreitet.

³⁴⁵ Thyen (Thyen 2007, 239 Fußnote 91) unterstreicht diese These durch seinen Verweis darauf, dass die Perikope der Ehebrecherin in ältesten Handschriften noch nicht vorhanden ist.

³⁴⁶ Vgl. Wilckens 1998, 140.

³⁴⁷ z. B. Bultmann 1978, 237.

2.4.2 Begriffsklärungen und Motivik

Um ein Verständnis des vorliegenden Ich-bin-Wortes zu gewinnen, erscheint mir die Klärung zweier Begriffe bedeutsam: ‚Licht‘ und ‚Welt‘.

LICHT (τὸ) φῶς (phos)

Die religionsgeschichtliche Betrachtung zeigt, dass das Lichtmotiv bzw. die Lichtmetaphorik in der antiken religiösen Vorstellungswelt breit vertreten ist.³⁴⁸ Schwankl begründet dies damit, dass das Licht das menschlich-irdische Mittel schlechthin sei, um sich dem Transzendenten, Göttlichen zu nähern.³⁴⁹

Zunächst steht – von der Bedeutung des Wortes herkommend – Licht für Helligkeit, Beleuchtung, Hellsein, welches sein Antonym – die Dunkelheit, die Finsternis – durchdringt, ihr entgegenwirkt. Das Wort φῶς ist sodann mit dem Bildfeld, welches „durch Begriffe wie Offenbarung, Leben, Sicherheit, Erleuchtung und Erkenntnis geprägt ist“³⁵⁰, verbunden.

Bereits im AT steht dieses Motiv für „die Lebens- und Heilsorientierung“³⁵¹ Gottes (z. B. in Ps 36 oder 139) an den Menschen und ist nur in Verbindung mit Gott anzutreffen³⁵². Dabei werden unterschiedliche Traditionslinien genannt, die mit dem Motiv des Lichts der Welt verbunden werden könnten.

- Einmal könnte es auf Jes 42,6, das den Gottesknecht als das „Licht der Völker“³⁵³ darstellt, anspielen. Damit wäre überhaupt die Verbindung zur alttestamentlichen Tradition des Gottesknechts aufgegriffen, welche hier alludiert sein könnte. Überdies könne es aber auch mit der nächsten neutestamentlichen Stelle in Mt 5,14 verbunden sein.³⁵⁴ Dort wird den Adressaten der Bergpredigt ihr Sein als Licht der Welt zugesprochen und sodann in „johanneischer Weise“ weiter ‚verarbeitet‘.

³⁴⁸ Vgl. eine Zusammenstellung von Quellen, die dies belegen, bei Petersen 2006, 121.

³⁴⁹ Schwankl 1995, 6-52.

³⁵⁰ Schnelle 1998, 154.

³⁵¹ Wilckens 1998, 140.

³⁵² Ebd.; Schnelle 2007, 627.

³⁵³ Thyen 2005, 239; Wengst 2000, 312.

³⁵⁴ Vgl. an dieser Stelle die Argumentation Rusams (2005, 382) entgegen der Annahme Theobalds (2009, 568).

- Ferner seien hier Parallelen zur Tora (= Gottes Wort und Weisung) als Licht³⁵⁵ aufzuspüren, wie dies z. B. in Ps 119 vollzogen wird. Das Fazit Theobalds ist an dieser Stelle, dass das „Bild vom ‚Licht der Welt‘ [...] also aus jüdischer Tora-logie geschöpft haben“³⁵⁶ dürfte.

Nach Wengst steht der Gebrauch des Begriffes Licht im Johannesevangelium der Bedeutung der „Wahrheit“³⁵⁷ dezidiert nahe, und Schnelle fasst die Bedeutung von Licht durch „die Offenbarung und das Heil“³⁵⁸ zusammen.

„... DER WELT“

Bedenkt man die griechische Grundbedeutung von Kosmos – „(Welt-) Ordnung“ –, beschreibt diese Formel die weltumspannende, alles umfassende Dimension. Der Begriff des Kosmos nimmt damit die „gesamte Schöpfung“³⁵⁹ in den Blick und denkt Welt universal und umfassend. An dieser Stelle ist auch die Verbindung zu Jes 42,6 interessant. Dort ist nicht vom Licht der Welt, sondern vom Licht der Völker die Rede. Dies ist für einige Autoren Grund der Abgrenzung, wohingegen andere im Motiv des Lichts einen Anklang sehen. Das Licht ist also dadurch besonders qualifiziert, als es den Kosmos – die gesamte Welt – erhellt und durchdringt.

2.4.3 Ausgewählte Auslegungen des Ich-bin-Wortes

Exemplarisch möchte ich auch an dieser Stelle ausgewählte theologisch-exegetische Literatur konsultieren, um die voranstehenden Überlegungen durch die Deutung des Ich-bin-Wortes zuzuspitzen. Im Vergleich mit dem Tür-Wort sticht heraus, dass es reichhaltigere, wenn auch ebenfalls sparsame Überlegungen zum eigentlichen Gehalt der Metapher gibt. Dazu greife ich vier Auslegungen aus exegetisch-neutestamentlicher Literatur auf, die exemplarisch stellvertretend und in unterschiedlicher Weise sich dem Gehalt des Ich-bin-Wortes annähern.

³⁵⁵ Theobald 2009, 567.

³⁵⁶ Ebd., 568.

³⁵⁷ Wengst 2000, 312.

³⁵⁸ Ebd., 154.

³⁵⁹ Schnelle 1998, 154.

Nach Wilckens wird mit dem Ich-bin-Wort zum Ausdruck gebracht, dass sich das „Licht der *Selbstoffenbarung* Gottes in Jesus selbst“³⁶⁰ konzentriert. Mit der Lichtmetapher wird demnach die Offenbarung Gottes in Jesus symbolisiert dargestellt. In der Nachfolge geschieht der Gehorsam zu Gott, wodurch man „die Lebens- und Heilsorientierung“³⁶¹ findet. Das Licht-Sein wirkt sich also in der Weise auf die (nachfolgenden) Menschen aus, dass sie gelingendes, heilvolles Leben erfahren. Zudem wird man in der Nachfolge Christi zum Fackelträger für den „Heilswillen der Liebe Gottes, die Welt zu retten“³⁶². Ebenso wird nach U. Schnelle³⁶³ im Licht-Wort die *Heilsbedeutung* Jesu offenbar. Er ist nicht nur der Überbringer, sondern selbst das Licht, welches mit seiner heilsamen Kraft die Welt erleuchtet. Eng mit dieser Vorstellung verbunden ist die Idee an das Motiv der Nachfolge geknüpft. Damit ist die totale Ausrichtung der gesamten Lebenseinstellung auf Jesus Christus gemeint. In diesem Ich-bin-Wort kommt nach Wengst³⁶⁴ ein entscheidendes Mal mehr die *Souveränität* Jesu zum Ausdruck. Unter Verweis auf ein Zitat von Barth handelt es sich um „die bisher stärkste, konzentrierteste und zugleich universalste Aussage Jesu über sich selbst“³⁶⁵. Der Theologe hebt in besonderem Maße den Aspekt des anklingenden *Gottesknecht*-Motives hervor. Dabei spielt im Zusammenhang mit dem Lichtmotiv im Johannesevangelium das Moment des Tuns der Wahrheit eine zentrale Rolle. Jesus als Licht bringt sogleich das (mitunter falsche) Tun der Menschen ans Licht und fordert zu einem licht-gemäßen Lebenswandel heraus. Auch hier wird also die ethische Dimension der Botschaft des Ich-bin-Wortes herausgearbeitet und weniger die Metapher selbst ausgedeutet. Nach Rusam³⁶⁶ ist das Licht-Wort insbesondere im Kontext von Mt 5,14 und dem synoptischen Motiv der Nachfolge zu verstehen. Einerseits stellt das johanneische Licht-Wort eine Abgrenzung zu der Aussage, „Ihr seid das Licht der Welt“ (Mt 5,14), dar. Aufgrund seiner „christo-zentrischen

³⁶⁰ Wilckens 1998, 140.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² Ebd.

³⁶³ Schnelle 1998, 154.

³⁶⁴ Wengst 2000, 310-313.

³⁶⁵ Barth, Johannes-Evangelium, 358, zitiert bei Wengst 2000, 312 Fußnote 141.

³⁶⁶ Rusam 2005, 382-383.

Theologie“ ist dies nicht verwunderlich: Jesus allein ist das Licht. Andererseits bindet er die Menschen über das Nachfolgemotiv an das Licht: nicht sie selbst sind Licht, sondern erfahren dessen *positive Auswirkungen* in der Nachfolge. Licht wird hier also verwendet, um die positive Erfahrung der Nachfolge zu charakterisieren.

Die Frage nach der Komplexität und den daraus resultierenden Unterschieden von Licht- und Tür-Wort, wie sie sich im Anschluss an die empirische Untersuchung (Vgl. II.3) stellte, wird in der Literatur nicht explizit bearbeitet. Beide Ich-bin-Worte bedienen sich, wie in III.2.2.4 bereits dargestellt, Begriffen aus der unmittelbaren Lebenswelt und sprechen menschliche Grundbedürfnisse an.³⁶⁷ Aufgrund meiner Lektüre der einschlägigen Fachliteratur neige ich dazu, dem Licht-Motiv eine breitere „Wirkung“ und Bekanntheit zuzugestehen, das einerseits ansprechender und eingängiger wirkt und zugleich weniger ungewöhnlich und damit zu geringerem innovatorischem und kreativem Umgang mit Metaphern herauszufordern scheint. Für diese Annahme spricht, wie auch Schwankl³⁶⁸ aufzeigt, dass das Licht-Motiv in antiken Kulturen eine wesentliche Rolle spielte und dies bis heute so zu sein scheint. Auf die Lebenswelt der Kinder und heutigen Leser bezogen lässt sich dies bestätigen: Einmal begegnet im Jahreskreis das Licht- und Dunkelheitsmotiv in der Advents- und Weihnachtszeit alljährlich. Überdies wird unser Tagesverlauf durch Licht und Dunkelheit bestimmt. Kinder machen dabei intensive Erfahrungen, insbesondere mit der Dunkelheit in der Nacht und mit den damit verbundenen Gefühlen (z. B. Ängsten, etc.). Demnach ist der Ansprechcharakter von Licht meines Erachtens wohl höher und liegt näher am Erfahrungsbereich der Kinder, was zudem seinen bildsprachlichen Gehalt angeht. Obwohl die Tür ebenso im alltäglichen Erfahrungsbereich der Kinder liegt und diese bestimmt auch schon Erfahrungen mit offenen und verschlossenen Türen gemacht haben, scheint sie weniger im Hinblick auf metaphorischen Gebrauch bekannt

³⁶⁷ Folgt man der Unterscheidung von Metaphern nach Gentner (1988) in zwei Typen (vgl. Schuster 1993, 124), wonach es Metaphern gibt, die entweder „auf einer gemeinsamen Eigenschaft“ oder „auf Gemeinsamkeiten in den Relationen“ (Schuster 1993, 124) basieren, so kann man beide der ersten Gruppe zuordnen und insofern daraus keinen Komplexitätsunterschied feststellen.

³⁶⁸ Schwankl 1995, 6-52.

und genutzt zu werden. Als Fazit zeigt sich, dass Kinder durch die Bekanntheit und Vertrautheit eher zu konventionellen Umgangs- und Darstellungsweisen des Licht-Motivs neigen, wohingegen das Tür-Wort eher zu neuen, eigenen, frischen Sichtweisen herauszufordern scheint.

Wie in diesen Überlegungen bereits angedeutet, erweist es sich als sehr spannend, die Deutungs- und Verständnisweisen der Grundschulkinder mit den Erkenntnissen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen ins Gespräch zu setzen. Dieser Versuch – freilich aus der zweiten Reihe und zugleich als Moderator zwischen den beiden Parteien – soll im nun folgenden abschließenden Kapitel erfolgen.

IV. Zusammenführung der Erkenntnisse der empirischen Untersuchung mit dem Theorierahmen

In diesem Kapitel wird die Zusammenführung der in II. und III. erarbeiteten Erkenntnisse vorgenommen. Damit intendiert dieser Teil der Arbeit, die gewonnenen empirischen Ergebnisse durch Anknüpfung an einen Theorierahmen in den weiteren Raum wissenschaftlicher Forschung zu platzieren. Orientiert am dritten Teil dieser Untersuchung, „III. Theoretischer Bezugsrahmen“, gliedern sich die nachfolgenden Ausführungen in zwei Einheiten: Zunächst erfolgt eine konzentrierte Bearbeitung des Gebietes der Metaphern und des Metaphernverständnisses von Grundschulern. Anschließend werden die gewonnenen, theologischen Einsichten über die Ich-bin-Worte und Grundschulkinder gebündelt.

1. Metaphern und Metaphernverständnis – Fachwissenschaftliche Perspektiven und Einsichten von und über Grundschulkinder(n)

Die Überlegungen in diesem Abschnitt stehen unter der Fragestellung, welche Erkenntnisse, die zum einen Gemeinsamkeiten mit dem Theorierahmen entdecken lassen, zum anderen aber auch innovierend für metaphorisches Nachdenken insbesondere für den Fokus metaphorischer Verständnisprozesse (bei Grundschulern) sein können, festzuhalten sind.

1.1 Metaphorisches Verständnis

1.1.1 Grundlegende Einsichten

(KOMPLEXE) UNBEWUSSTE PROZESSABLAUFE

Erste Erkenntnis des Forschungsprozesses ist die große Bedeutung „unbewusster“ Prozesse, die vorrangig das Metaphern-Verständnis ausmachen und dieses letztlich steuern, was in Stählin's Arbeit deutlich wird.

Durch die vorliegende Untersuchung wird offensichtlich, dass intuitive Prozesse eine enorm wichtige Rolle im Prozess der Auseinandersetzung mit der Metapher und der künstlerischen Gestaltung spielen. Bei Kindern werden in der Bearbeitung von Metaphern komplexe, unbewusste Prozesse in dieser Hinsicht angestoßen. Im Rahmen der Erforschung der davon imprägnierten Verständnisweisen von Kindern erweist es sich als bedeutend, Formen dieser intuitiv-unbewussten Prozesse sichtbar zu machen, wie es in der Typenbildung vorliegender Arbeit geschieht.

Interessant ist hier die Parallele zu Stählin in der Hinsicht, dass er in seiner Arbeit einerseits die bedeutenden Wegmarken in einem Kontinuum des Verstehens absteckt, beginnend bei dem sogenannten Bekanntheitseindruck über die Bewusstseinslage metaphorischen Verstehens bis hin zur Vergegenwärtigung der Bedeutung, andererseits aber auf die vielen *weißen Flecken* innerhalb dieses Kontinuums hinweist. Damit macht er auf jene noch unbekannten und insbesondere unbewussten Prozesse im Verstehensprozess aufmerksam, wie sie auch in den Kinderfällen deutlich werden.

EMOTIONALER GEHALT VON METAPHERN UND METAPHERNVERSTÄNDNIS

An zweiter Stelle ist der emotionale Gehalt („Gefühlswert“) von Metaphern zu nennen, der – so auch Stählin – eine nicht zu vernachlässigende Rolle im Verstehensprozess inne hat. Damit wehrt diese Untersuchung wie auch der Stählinsche Ansatz der stiefmütterlichen Behandlung emotionaler Prozesse zu Gunsten kognitiver Engführung, wie sie in den letzten Jahrzehnten im schulischen Kontext und auch in der Forschung zu beobachten ist. Schweitzers Warnung vor der Gefahr, dass auch das Paradigma der Kindertheologie „zu einem [rein] rationalistischen Unternehmen“³⁶⁹ werden könnte, erscheint hier sehr zutreffend.

Die Beteiligung emotionaler Prozesse wird in der Auswertung der Kinderbilder sichtbar. Emotionalität zeigt sich dabei einmal in den Gestaltungsweisen der Kinder und offenbart sich sodann v. a. in der inhaltlichen Deutung der Ich-bin-Worte: Jesus wird als warmherziger,

³⁶⁹ Schweitzer 2003, 15.

unvoreingenommener, menschenfreundlicher und den Menschen zugewandte Person dargestellt.³⁷⁰

INDIVIDUALITÄT METAPHORISCHEN VERSTÄNDNISSES

Drittens ist metaphorisches Verstehen stark individuell geprägt. Wenngleich die vorliegenden Fälle der Kinderbilder Gemeinsamkeiten zeigen, die eine Typenbildung ermöglichen, wird auch deutlich, dass die Kinder in sehr unterschiedlicher und individueller Art und Weise ihr Verständnis entwickeln und zum Ausdruck bringen. Ein wesentliches Moment des metaphorischen Verständnisses macht also in rezeptions-ästhetischer Perspektive die individuelle Rezeptionsleistung des Hörers aus.

KONTEXT

Viertens zeigt der Vergleich der Bilder unterschiedlicher Kinder, Gruppen sowie Jahrgangsstufen, dass neben den jeweiligen individuellen Vorerfahrungen, Prägungen und dem Vorwissen das Metaphernverständnis in starkem Maße durch den situativen Kontext bestimmt wird. Das lässt sich beispielsweise anhand des unterrichtlichen Kontextes an zwei Fällen der zweiten Jahrgangsstufe sehr gut verdeutlichen, welche die zuvor behandelte Unterrichtssequenz Passion und Auferstehung in ihre Rezeption des Ich-bin-Wortes einbeziehen (vgl. Fall 2.3.4). Auch einige Erstklässler³⁷¹ sind im Rahmen der Untersuchung aufgrund des vorherigen, regulären Deutschunterrichts noch so stark mit der Gewitterthematik beschäftigt, dass sie die Idee eines Gewitters in ihre Gestaltung und Überlegungen mit einbeziehen. Ein anderer Kontext ist des Weiteren die kirchlich-religiöse Sozialisation, welche die Kinder prägt. Zu verweisen ist hier auf jene Bilder, die sehr stark mit der Idee eines göttlichen, guten Reiches und der Hölle als dem Reich der Sünde agieren³⁷². Die sie prägende, stark dualistische Frömmigkeitsrichtung beeinflusst hier die Rezeption der Ich-bin-Worte entscheidend.

³⁷⁰ Ein Nebenaspekt wäre hier, dass emotionale Aspekte überdies im motivationalen Bereich, der im Rahmen des Arbeitsprozesses sehr hoch ist, liegen. So scheint die Bildlichkeit der Metaphern das „sich angesprochen Fühlen“ und das zur Bearbeitung herausgefordert zu sein, zu erhöhen.

³⁷¹ Vgl. exemplarisch Fall Licht 3.

³⁷² Vgl. dazu Fall Tür 9.

1.1.2 Die in der Metapher angelegten Wechselwirkungsprozesse

In diesem Abschnitt soll auf drei Aspekte im Kontext der Wechselwirkungsprozesse hingewiesen werden, welche in einer Metapher zwischen Bild und Sache angestoßen werden und die *in* den und *durch* die Kinderbilder eine besondere Akzentuierung finden.

INTERAKTION

Im Sinne interaktionistischer Metapherntheorien geschieht im Prozess der Auseinandersetzung mit den Metaphern eine durch die erste Widersprüchlichkeit hervorgerufene, induzierte Wechselwirkung zwischen Sache und Bild. Diese Wechselwirkung rezipieren die Kinder, wie die Analysen zeigen, in höchst unterschiedlicher Weise und bringen dabei die beiden Bereiche miteinander in Verbindung. Damit zeigt sich in ihren Bildern, dass sie das Spannungsmoment wahrnehmen und den Umgang mit diesem in ganz unterschiedlicher Weise vollziehen und darstellen.

NEUBELEUCHTUNG

Wichtig ist, dass durch dieses Interaktionsgeschehen eine Sache eine neue Beleuchtung erhält und sie damit Vertiefung sowie neue Nuancierung bisheriger Erfahrung und bisherigen Wissens erfährt. In diesem Fall geschieht es mit Jesu Person, wenn er sich als Tür oder Licht bezeichnet. Inwiefern erfolgt in den Kinderfällen nun so etwas wie eine Neubeleuchtung?³⁷³

Dieser Frage wird in inhaltlicher Weise v. a. in IV.2 Aufmerksamkeit geschenkt. Zudem lässt sich in den vorliegenden Bildern zweierlei entdecken. Zum einen knüpfen die Kinder an ihre bisherigen Vorstellungen (von Jesus und von der jeweiligen Sache) an und erhalten daraus vertiefte Vorstellungen bzw. Nuancierungen ihres Wissens (vgl. z. B. Schüler 3.2.1: „Vielleicht [...] damit er den Leuten hilft.“). Zum

³⁷³ Einer weiteren Frage möchte ich am Rande nachgehen. Der Begriff der Neubeleuchtung stellt vor die Frage, inwiefern bei den Kindern tatsächlich eine totale Neubeleuchtung der Sache entstehen konnte und wie diese nachzuweisen sei. Bei näherer Untersuchung zeigte sich, dass von einer „totalen“, also vollständigen, von allem bisherigen Bekannten abgekoppelten Sichtweise im Kontext menschlichen Denkens nicht die Rede ist und sein kann. Hier geschieht vielmehr eine Neubeleuchtung im Sinne von Anknüpfung an bisher Gekanntes und sodann einmal Vertiefung oder auch Neu-Nuancierung. Insofern kann und wird dem Hörer sehr wohl etwas „Neues“ sichtbar, aber eben nicht völlig unabhängig von allem vorherigen Wissen und vorheriger Erfahrung.

anderen stellt sich die Frage, inwiefern Schülern ein „neues“ Licht aufgeht, was Jesus anbelangt. Ein Beispiel wäre hier der Schüler Fall Tür 10: Er stellt Jesus als Polizisten dar und möchte damit zum Ausdruck bringen, dass sich für ihn im Tür-Wort ausdrückt, dass Jesus Menschen rettet und beschützt.

VERSCHMELZUNGSPROZESSE

Im Anschluss an die beiden Aspekte der Interaktion und Neubeleuchtung ist das Moment des Verschmelzens der beiden in der Metapher aufeinander treffenden Bereiche bedeutsam. Stählin brachte den Vorgang der Wechselwirkung durch den Terminus des Verschmelzens der beiden Sphären ins Gespräch.

Insbesondere in den Bildern des intuitiv-synthetischen Verständnistyps bringen die Schüler dieses Phänomen par excellence (vgl. Fälle Licht 6/7 bzw. Fall Tür 5) zum Ausdruck.



Tür-Fall 5



Licht-Fall 4

Auch in den intuitiv-inkorporativen Bildern (vgl. Fall Licht 4 bzw. Fall Tür 6) ist dieser Vorgang in eigener Art und Weise zu sehen.

Damit wird diese besondere Vorstellung des Zusammenbringens der beiden Bereiche (Jesus und Licht bzw. Tür) in vortrefflicher Weise entfaltet.

1.1.3 Zum Prozess des Verständnisses

Untersucht man metaphorische Verständnisprozesse, sind die folgenden drei Perspektiven, wie die vorhergehenden Überlegungen zeigen, wesentlich: die Bewusstseinslage der doppelten Bedeutung, Vorformen und Teilprozesse metaphorischen Verstehens sowie die Qualität der Bewusstseinslage des metaphorischen Verstehens zu jener der Stufe der Vergegenwärtigung. Im Einzelnen wird in dieser Untersuchung das Folgende deutlich.

DIE BEWUSSTSEINSLAGE DER DOPPELTEN BEDEUTUNG

Betrachtet man den Vorgang des Metaphernverstehens, so entdeckt man – so die vorgenommene Interpretation – bereits in der bzw. den Irritation(en), die in der Begegnung mit einer Metapher beim Rezipienten zu beobachten sind, die bereits von Stählin postulierte *Bewußtseinslage* der doppelten Bedeutung. Mit dieser zeigt er eine Bewusstseinsform auf, die von großer Bedeutung für jegliches Verstehen von Metaphern ist.

Diese „Irritation“ zeigt sich bei einigen Kindern direkt im Anschluss an die Präsentation der Ich-bin-Worte durch Zwischenrufe, im Zögern oder in Nachfragen.³⁷⁴ Den Schülern werden so einerseits der wortwörtliche Gehalt der Metapher deutlich und sogleich auch dessen Widersprüchlichkeit. Dies ist die Grundlage für eine Ahnung, dass es da noch um etwas anderes gehen muss als um eine literal verstandene Bedeutung. Sichtbar wird diese besondere Bewusstseinslage, welche wahrzunehmen ermöglicht, dass eine wörtliche *und* eine metaphorische Dimension



Tür Schülerin 4.3.6

³⁷⁴ Inwiefern dies bei allen Kinder so gewesen ist lässt sich nicht sagen, da die Schwierigkeit ja darin besteht, dass nicht alle Kinder sich an dieser Stelle äußern bzw. auch das Untersuchungssetting eine genaue Erfassung nicht zulässt. Zudem ist zu bedenken, dass diese Bewusstseinslage ja viel eher etwas Unsichtbares ist!

vorliegt, v. a. in den Bildern. Viele Kinder malen beide Bereiche der Metapher (sowohl Jesus als auch die Tür/das Licht). Das ist sowohl in den Licht- als auch in den Tür-Wort-Fällen so und bringt diese zusammen.

Exemplarisch an den Tür-Wort-Fällen wird dies darin deutlich, dass auf allen Bildern, selbst auf jenen, die sehr stark in andere Kontexte transponiert die Bedeutung des Ich-bin-Wortes darstellen, eine Tür gemalt wird (Vgl. Fall 4.3.6 Heilungsszene).

Dass in den Bildern zumeist mehr als wortwörtliches Verstehen aufzuspüren ist, zeigen die Einzelfalluntersuchungen. In ihren Bildern drücken die Kinder aus, was dieses Tür- oder Licht-Sein ihrer Meinung nach bedeutet. An dieser Stelle wird das eingangs³⁷⁵ zitierte Postulat R. Oberthürs aufgegriffen: Er spricht im Kontext seiner religionspädagogischen Arbeit und seiner Erfahrungen mit Grundschulern von der Gleichzeitigkeit metaphorischen und wörtlichen Verstehens³⁷⁶. Damit stellt er Überlegungen an, die sehr nah an Stählin's Bewusstseinslage der doppelten Bedeutung liegen, wie sie in den Fällen dieser Untersuchung bestätigend nachgewiesen werden können.

Die Mehrzahl der Schüler nimmt die Spannung der doppelten Bedeutung wahr und will die Spannung gerade nicht in einer *wortwörtlichen* Identifikationsleistung zusammenbringen. Sie greifen deshalb explorativ-kreativ auf diese gegenstandsorientierte Form der Darstellung zurück, indem sie das Motiv Tür bzw. Licht in allen Bildern immer auch gegenständlich darstellen.

VORFORMEN UND TEILPROZESSE METAPHORISCHEN VERSTEHENS

Formen der Auseinandersetzung und des Ausdrucks der Interaktionen von Bild und Sache und damit des metaphorischen Verständnisses von Grundschulern können die in den Kinderbildern entdeckten Typen sein. Darin zeigen sich jeweils Schwerpunkte, die auf die eine oder andere Seite der Metapher und damit auf die Interaktion der beiden Bereiche gelegt werden. So können die Verständnisformen der Kinder als *intuitiv-gegenständlich*, *intuitiv-additiv*, *intuitiv-inkorporativ*, *intuitiv-synthetisch* sowie *intuitiv-narrativ* gedeutet und verstanden werden.

³⁷⁵ Vgl. Hinführung in dieser Arbeit.

³⁷⁶ Oberthür 1995b, 820-831.

Zur Erinnerung: Nach Stählin ereignet sich das Verstehen der Metapher durch das aufgespannte Kontinuum von „Bekanntheitseindruck“ zu „Vergegenwärtigung“. Dabei betont er, dass es keine ausschließlich kognitiv-verengte Auffassung der Verstehensprozesse geben darf, womit er den vorliegenden Überlegungen zur Verwendung der Begriffe „Verständnis“ und „Verständnisweisen“ in Abgrenzung zu „Verstehen“ nahe ist. In diesem Zusammenhang reflektiert Stählin über Vorformen des Metaphernverstehens und weitere wichtige Zwischenprozesse innerhalb dieses Kontinuums, welche sich mit der Interaktion von Sache und Bild beschäftigen und der Forschung noch weitgehend unbekannt sind.³⁷⁷ Es gibt dazu vielmehr „deutlich verschiedene Intensitäten des Bedeutungserlebnisses zu unterscheiden“³⁷⁸. Diese Ideen Stählins lassen sich mit den in dieser Arbeit entwickelten Verständnistypen zusammenbringen und als ein Versuch verstehen, Licht ins Dunkel dieser Prozesse und Verständnisweisen zu bringen.

DIE QUALITÄT DER BEWUSSTSEINSLAGE DES METAPHORISCHEN VERSTEHENS VERSUS STUFE DER VERGEGENWÄRTIGUNG

Ausgehend von den entdeckten Verständnistypen, wie sie sich in den Kinderbildern zeigen, lässt sich (vgl. II.3) eine Bündelung und Zuordnung zu unterschiedlichen Ebenen darstellen. Interessant ist, dass auch Stählin in gewisser Hinsicht eine Ebenenunterscheidung vornahm. So unterschied er in seinen theoretischen Überlegungen zwischen der Bewusstseinslage metaphorischen Verstehens („Ich weiß [ungefähr] was gemeint ist.“) und der Stufe der Vergegenwärtigung („Ich kann es konkretisieren.“). Dabei handelt es sich um eine Unterscheidung, die heutigen metapherntheoretischen Überlegungen weitgehend fremd zu sein scheint. In diesen wird sogleich auf die zweite Ebene (Vergegenwärtigung) zugegriffen, ohne dass der nach Stählin genannten Bewusstseinslage metaphorischen Verstehens tatsächliche Beachtung geschenkt wird. Damit konzentrieren sich heutige Metapherntheorien vielmehr auf die Ebene der Vergegenwärtigung, d.

³⁷⁷ „Vielmehr sind hierbei innerhalb jener Grenzen noch wesentlich verschiedene Bewußtseinslagen, wesentlich verschiedene Formen der Auffassung eines metaphorischen Ausdruckes möglich.“ (Stählin 1913, 32.)

³⁷⁸ Ebd.

h. jemand hat dann eine Metapher verstanden, wenn er in der Lage ist, sein Verstehen zu verbalisieren bzw., allgemeiner gefasst, zum Ausdruck bringen zu können.

Insgesamt erinnert die Bewusstseinslage des metaphorischen Verstehens an den Begriff aus der psychologischen Forschung des *feeling of knowing*. Hierbei vollzieht sich ein Großteil von Verstehen dadurch, dass man eine ungefähre Ahnung dessen entwickelt, was gemeint ist. Die Psychologie zeigt, dass dies im Alltag nicht nur ausreichend, sondern sogar sinnvoll und lebensnotwendig ist, da andernfalls (Denk)Kapazitäten unnötig belegt würden. Von dieser Warte aus betrachtet, erfährt die Stufe metaphorischen Verständnisses, wie sie von Stählin postuliert wurde und m. E. in den Kinderbildern wiederzufinden ist, eine beträchtliche Aufwertung. Das Zum-Ausdruck-Bringen des jeweiligen Verständnisses, welches der Stufe der Vergegenwärtigung entspräche, erfordert hingegen weitere Fähigkeiten, welche die Leistung auf dem Niveau der ersten Ebene des metaphorischen Verstehens sichtbar werden lassen und damit eine Indikatorrolle spielen. Zugleich dürfen diese jedoch nicht den Wert und die Qualität des eigentlichen Verständnisses verringern. An diesem Punkt wird deutlich, dass es von den grundlegenden Prämissen abhängig ist, wie festgelegt wird, wann eine Metapher als *verstanden* aufgefasst werden kann und wann dieses Verständnis als *noch nicht vollständig* begriffen erfasst wird.

Sodann ruft der Versuch, die Stufe metaphorischen Verstehens forschungsmethodologisch sichtbar werden zu lassen, unmittelbar die Frage nach dem *Wie* des Erhebens hervor. Schwierigkeiten treten insbesondere dann auf, wenn die Fähigkeit zur Verbalisierung bei den Probanden noch nicht im erforderlichen Maße vorhanden ist. An dieser Stelle und in Anlehnung an Stählin wird den Rezipienten einer Metapher zunächst ein Vertrauensvorschuss in deren Leistungsfähigkeit geboten, wie es Stählin aufgrund seiner reichen Erfahrung tat. Die Untersuchung zeigt auf, dass es ein Verstehen der Metapher gibt, *bevor* dieses präzise reflektiert und für Dritte nachvollziehbar dargestellt werden kann³⁷⁹. Ein wesentliches Schwergewicht im Prozess des Metaphernverstehens lässt sich also auf dieser ersten Ebene der

³⁷⁹ Vgl. die Bündelung der empirischen Untersuchung in II.3.

Bewusstseinslage metaphorischen Verständnisses festhalten.³⁸⁰ Mit Stählin plädiere ich deshalb dafür, die Eigenwertigkeit dieses Stadiums des Verständnisses zu betonen. In diesem Sinne hat die Stufe, in der Kinder ein Verständnis entwickeln, dieses aber noch nicht unbedingt in ausführlicher Weise verbalisieren (können), ihren eigenen Wert, der zunächst auch für sich selbst steht und als Verstehen von Metaphern anerkannt werden muss.

1.2 Metaphorische Umgangsweisen

In einem weiteren Schritt ist notwendigerweise darüber nachzudenken, wie die Äußerungen von Kindern untersucht werden bzw. ihnen (weitere) Wege angeboten werden können, um ihrem Verständnis Ausdruck verleihen zu können. Darum soll es im Folgenden gehen.

1.2.1 Verständnis und Ausdrucksmöglichkeiten

GESTALTUNGSFÄHIGKEIT – DIE FÄHIGKEIT, EIGENEN VERSTÄNDNISWEISEN AUSDRUCK ZU VERLEIHEN

Aus obigen Überlegungen, insbesondere der Abgrenzung metaphorischen Verstehens versus Vergegenwärtigung, ergibt sich die Frage, wie es möglich ist, Spuren des metaphorischen Verständnisses, dem „*Ungefähr zu wissen, was gemeint ist*“, nachzuweisen. Neben einer möglichen qualitativen Analyse der Aussagen der Schüler stellt diese Studie eine weitere Möglichkeit vor, metaphorische Verständnisformen zu erforschen, indem sie über die künstlerisch-gestalterische Ebene Zugänge zu gewinnen versucht. Dieser künstlerisch-gestalterische Zugang erweist sich als ebenso bedeutsam und *gleich-gültig* mit verbalen Umgangsweisen. Es handelt sich um eine eigenständige Dimension menschlichen Ausdrucks, die auf andere Momente eingeht und zugreift, als es Sprache vermag. Im Anschluss an die Anerkennung des bildnerischen Zugangs als eigenständige Ausdrucksweise kann man in

³⁸⁰ Ein Verweis soll an dieser Stelle auf eine Unterscheidung von „verstehen“ und „interpretieren“, die Jörg Jost in seinem Aufsatz entfaltet, erfolgen. Er differenziert dabei zwischen einem Verstehen von Metaphern und einem Interpretieren von Metaphern, mit der Intention, „hinter“ ihre Bedeutung zu gelangen“, da sie nicht einfach so verstanden werden können. (Jost 2008, 1.)

einem ersten Schritt in der Logik Stählin's sagen, dass die in den Kinderbildern zum Ausdruck gekommenen Verständnisweisen auf der Ebene metaphorischen Verständnisses anzusiedeln sind. Beachtet man, dass zugleich „Äußerungen“ über dieses Verstehen vorliegen, ist zu überlegen, inwiefern es sich nicht sogar um Ebene 2 (Vergegenwärtigung bzw. Bedeutungsbewusstsein) – eben im Modus des Grafisch-Bildlichen – handelt. Damit ermöglichen Kinderbilder einerseits über Verständnisweisen, also über die *Bewusstseinslage des metaphorischen Verstehens* Auskunft zu geben und bilden zugleich einen eigenen Modus der Vergegenwärtigung (des Verstehens).

In toto heißt das, dass die Grundschüler mit und in ihren Bildern die Fähigkeit zeigen, dass sie fähig sind, ein eigenes Verständnis der Ich-bin-Worte zu entwickeln. Dadurch, dass sie in Bildern versuchen, den Gehalt der biblischen Metapher auszudrücken, zeigen sie einmal, dass sie bereits ein Verständnis entwickelt haben, auch wenn sie es nicht in Worte fassen können, und dass sie zum anderen auf einer besonderen Stufe der Vergegenwärtigung – nämlich im Modus des Grafisch-Bildlichen – angelangt sind. Daraus können Rückschlüsse auf das metaphorische Verständnis gezogen werden.

VERBALISIERUNGSFÄHIGKEIT – DIE FÄHIGKEIT, EIGENEN VERSTÄNDNISWEISEN AUSDRUCK ZU VERLEIHEN

In diesem Zusammenhang spielt die Verbalisierungsfähigkeit eine bedeutende – nicht jedoch, wie eben gezeigt, die einzig bedeutende Rolle. Sie stellt eine weitere, bedeutsame Umgangsweise mit Metaphern dar, die jedoch nicht zum alleinigen Maßstab des Metaphern-Verstehens werden darf. Entsprechend betont Stählin's Arbeit, dass verbal-reflexive Prozesse für das Verstehen zunächst keine leitende Rolle spielen³⁸¹. Diese erlangen erst in der Phase der Reflexion zentrale Bedeutung, in der man auszudrücken versucht, was man verstanden hat. Gleichwohl liefert – wie im Vorhergehenden aufgezeigt – der sprachlich-verbale Ausdruck Auskunft über die Art und Weise des Verstehens und dient gleichsam dem Beobachter als Medium, um die Verstehensweisen

³⁸¹ Wenngleich natürlich die Sprachfähigkeit sehr wohl ein wichtiger Bedingungsfaktor für das Verstehen von Metaphern darstellt, ist hier auf den „anderen“ Schwerpunkt metaphorischen Verständnisses verwiesen.

herausarbeiten zu können. Im Rahmen der Untersuchung wurde es so möglich, zu zeigen dass – entgegen anderer Annahmen – auch in der Grundschule in allen Jahrgangsstufen (freilich mit einer ansteigenden Anzahl in den höheren Jahrgangsstufen der Grundschule) Schüler anzutreffen sind, die zur Verbalisierung ihres Verständnisses fähig sind und damit den Eindruck erwecken, dass sie auf Stählins Stufe der Vergegenwärtigung verbal agieren.

Zusammengefasst sind somit zwei Beobachtungen festzuhalten: je älter die Schüler sind, desto mehr sind sie zur Verbalisierung fähig, aber die besondere Erkenntnis ist, dass auch unter jüngeren Schülern solche Fälle zu finden sind.

„SPRACHLOSIGKEIT“

Auch wenn Kinder die Einsicht Jean Calvins, dass „das Endliche das Unendliche nicht zu fassen vermag“³⁸² – *Finitum non capax infinitum* – sicherlich nicht in dieser Weise auf den Punkt zu bringen vermögen, so ist die darin liegende Einsicht doch dem nahe, was Kinder spüren, erleben, erahnen und worauf sie uns – Erwachsene – durch ihre Ich-bin-Wort-Rezeption hinweisen können. Im Aspekt der Sprachlosigkeit zeigt sich damit ein wichtiger, gewöhnlich aber unbeachteter Gesichtspunkt im Rahmen des Metaphernverstehens. In ihm drückt sich aus, dass Metaphern gerade nicht in einer fixen Umschreibung „aufgehen“ können, sondern immer ein Überschuss an Bedeutung in Metaphern verborgen ist. Damit liegt in dieser Entdeckung auch eine Warnung vor vorschnellem, eindimensionalem Urteilen und ein Hinweis auf den Mehrwert, das Sur-plus, von Metaphern, den es zu respektieren und zu achten gilt.

1.2.2 Richtiges und fehlendes Verstehen

„RICHTIGES VERSTEHEN“

Eine äußerst hilfreiche und bedenkenswerte Unterscheidung – insbesondere im Blick auf die Arbeit mit Kindern – liefert Stählin in seinen Ausführungen zu „richtigem“ Verstehen. Er unterscheidet zwischen „inhaltlich“ *richtigem* Verstehen und einem *richtigen* Verstehen auf der Ebene psychischer Prozesse. Letzteres meint, dass

³⁸² Rohls 1997, 250.

metaphorisches Verstehen im Sinne eines Interaktions- und Übertragungsprozesses auch dann stattfindet, wenn gänzlich andere als die intendierte Bedeutung innerhalb der angelegten „Verstehenskorridore“³⁸³ entstehen. Richtiges Verstehen ist damit nicht automatisch inhaltlich an die vom Verfasser intendierte Bedeutung gebunden bzw. an dessen vorgedachte Bedeutungsrichtung, sondern es ist auch möglich, dass jemand, der ebenfalls eine Übertragungsleistung vollbringt, in inhaltlicher Hinsicht vollständig davon abweicht.

Diese Differenzierung erweist sich für die Beobachtung kindlicher Rezeptionsleistungen als bedeutsam. Es wird wichtig, genau hinzusehen, inwiefern eine Deutung von Kindern tatsächlich wortwörtlich ist oder nicht auch eine im eigenen – kindertheologischen – Sinne vorgenommene *Übertragung* darstellt. So stellt der Schüler Fall Tür 10³⁸⁴ Jesus u. a. als Polizisten dar. Entgegen der literalen Beurteilung und Gleichsetzung Jesu als Polizist lassen seine Aussagen jedoch darauf schließen, dass der Junge sich Jesus im metaphorischen Sinne als Polizisten vorstellt, da dieser uns *wie ein Polizist* beschützt.

DER FALL DES NICHT-VERSTEHENS

Interessant ist die Beobachtung in dieser Untersuchung, dass ein Nicht-Verstehen, wie es Stählin in seinem Sinne postuliert³⁸⁵, im Grundschulalter selten geschieht. Spannend ist zudem, dass wenige Kinder sich tatsächlich allein auf die eine oder andere Seite der Metapher konzentrieren und sich ein Nicht-Verstehen der Metapher darin ausdrückt. Wie oben bereits dargelegt, nimmt jedoch die Mehrzahl der Kinder im Grundschulalter (auch im jüngsten Alter) beide Bereiche der Metapher wahr und setzt sich damit auseinander. In einigen wenigen Fällen scheint es so, dass sich Kinder in der Tat nur mit dem Licht- bzw. Türmotiv beschäftigen und von diesem so gefesselt sind, dass die andere Dimension gar nicht aufgenommen wird. Diese Fälle verbleiben damit gänzlich in einer Seite der Metapher. Demnach

³⁸³ Zimmermann 2000b, 109.

³⁸⁴ Vgl. II.1.

³⁸⁵ Damit ist gemeint, dass entweder einer der beiden Bereiche der Metapher (Bild oder Sache) zu wirkmächtig ist oder die Spannung zwischen den beiden Seiten nicht wahrgenommen werden kann, so dass dieses Nicht-Erkennen der Mehrdeutigkeiten wörtliches Verstehen nach sich ziehen würde.

gibt es eine kleine Zahl Schüler, die – wie die Analysen verdeutlichen – die doppelte Bewusstseinslage nicht erreicht haben. Dies ist jedoch in der Tat anscheinend nur in fünf Bildern der Fall: Fall Licht 1, Fall Tür 2³⁸⁶ sowie die Schüler 1.1.2, 2.1.7, 1.2.1. Es handelt sich bis auf einen Schüler um Erstklassbilder. Die Feinanalysen zeigen hier wider Erwarten Ansätze, die diesem Urteil widersprechen oder es zumindest in Frage stellen können. An dieser Stelle sei deshalb auf die hochgradig bedeutsame Unterscheidung von „Performanz, Kompetenz und Potential“³⁸⁷ bezüglich der Qualität von (kognitiver) Entwicklung hingewiesen. Dies warnt vor voreiliger Herabwertung einzelner, aktueller Aussagen (Performanz) und weist darauf hin, dass immer zugleich mitgedacht werden muss, dass diese nicht der tatsächlich möglichen Leistung (Kompetenz) bzw. dem in dieser Person angelegten Potential entsprechen muss.

1.3 Entwicklung und Komplexität

KRITISCHE RE-LEKTÜRE EINES STUFEN-ENTWICKLUNGSBEGRIFFS IM METAPHERNVERSTÄNDNIS

Die Vorstellung einer Entwicklung in Stufen muss heute definitiv als kritisch betrachtet werden (vgl. entwicklungspsychologische Erkenntnisse³⁸⁸). Jedoch verhilft das von Stählin aufgespannte Kontinuum für Seh- und Beobachtungsprozesse metaphorischer Verstehensvorgänge zu besserem Verstehen von Verständnisprozessen, da es die zunehmende Komplexität metaphorischen Verständnisses sichtbar zu machen ermöglicht. In der Einsicht, dass sich die Komplexität metaphorischen Verstehens in mehrere Ebenen gliedert, wird deutlich, dass auf jeder Ebene eine Vielzahl an Einzelprozessen angesiedelt ist. Diese scheinen individuell zu verlaufen und nicht mit einem festen (Entwicklungs-)Raster an zu durchlaufenden Schritten gleichzusetzen zu sein. Dies entspricht Stählins Vorgehen, seine Erkenntnisse nicht in ein starres Korsett, bestehend aus aufeinander folgenden Stufen, zu zurren, sondern dass er wie erwähnt ein Kontinuum mit wichtigen Leitpfosten aufspannt. Vielmehr stellt

³⁸⁶ Vgl. II.2 bzw. II.1.

³⁸⁷ Nestler 2000, 137f.

³⁸⁸ Vgl. Flammer 1996.

metaphorisches Verstehen ein multifaktorielles, komplexes Geschehen dar, und die Schüler setzen je unterschiedliche Schwerpunkte und Akzente in ihren Verständnis-weisen, die sie in ihrem Bild zum Ausdruck bringen³⁸⁹ und die nicht im Sinne einer Entwicklungsabfolge von festgelegten Stufen verstanden werden können. Aufgrund der Anlage der Arbeit ist es möglich, in den Verständnistypen unterschiedliche Komplexitätsgrade auszuweisen. Entwicklungsschemata metaphorischen Verständnisses im Sinne einer Abfolge zu durchlaufender Schritte zu entwickeln, erweist sich als schwierig. Es kann jedoch aufgezeigt werden, welche Verständnistypen in welchen Altersgruppen gehäuft auftreten bzw. dass das Alter nicht automatisch höhere Komplexitätsgrade mit sich bringt, sondern bereits einige jüngere Schüler hier erstaunliche Leistungen vollbringen.

1.4 Fazit: Metaphern sprechen an – ein hoher Aufforderungs- und Ansprechcharakter

Es zeigt sich in der hohen Motivation der Kinder, dass auch für Grundschulkinder gilt: Metaphern sprechen an. Sie ziehen Kinder in ihren Bann, fordern sie heraus, regen sie zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung an. Ihre Bildlichkeit, Anschaulichkeit und Rätselhaftigkeit – die mitunter irritierend ist – bewirkt nicht Abwehr, Desinteresse oder Unverständnis, sondern fesselt Kinder und motiviert sie, nach Sinn und Aussage zu suchen. Allein aus diesem Grunde sollten Metaphern im Religionsunterricht vorhanden sein – damit aber nicht nur aus motivationalen Gründen – das wäre zu kurz gegriffen. Sie sollten insbesondere deshalb eine wichtige Rolle spielen, weil sie für Kinder eine Herausforderung darstellen, die sie motiviert anzugehen bereit sind und die sie dabei veranlasst, anspruchsvolle, komplexe Verstehensleistungen hervor- zubringen. Gerade in der Herausforderung und im Anspruch liegt damit die Chance, Kinder zur Auseinandersetzung mit sprachlich und theologisch gehaltvollen Inhalten anzuleiten und somit *Bildungsprozesse* im eigentlichen Sinne zu initiieren. Dabei werden Hinweise auf die hohe Kompetenz und das Potential, das in Kindern der Grundschule

³⁸⁹ Interessant wäre, was hier jedoch nur als Forschungsideen oder -desiderate angezeigt werden kann, ob man in Längsschnittuntersuchungen eine Entwicklung, die die herausgearbeiteten Typen aufgreift, nachweisen könnte.

schlummert, besonders deutlich. Wie im Grundlagenteil dieser Arbeit³⁹⁰ aufgezeigt, sind Sprache und Denken des Menschen wesentlich durch Bilder und deren Reichtum an Bildern geprägt. Bildersprache ist *nicht allein* Sprache der Poesie, der Träume und Gefühle am Rande des Lebens, sondern Mitte unserer Sprache. Bildersprache ist deshalb wesentlich, weil der Mensch darin „sinnliches Erlebnismaterial [benutzt], um das eigentlich Unsagbare vermittelbar, das Unbeschreibliche umschreibbar zu machen.“³⁹¹ Es bestätigt sich, dass bereits Kinder ein Gespür für diese Dimension der Sprache haben. Sie erspüren die Besonderheit dieser sprachlichen Form und lassen sich auf sie ein. Wenn ihnen Raum zur Auseinandersetzung, zum Nachdenken, zum Ausprobieren und Gestalten gegeben wird, verleihen sie ihren Verständnisweisen und Denkprozessen Ausdruck. Anhand dieser beobachtbaren Arbeitsprozesse und entstehenden Produkte wird es möglich, sich kindlichen, sichtbar werdenden Denk- und Verständnisweisen anzunähern. Dass diese auch inhaltlich äußerst gehaltvoll und anregend sein können, möchte ich im folgenden Kapitel bündelnd aufzeigen.

³⁹⁰ Vgl. I.1 und I.3.2.

³⁹¹ Daucher 1990, 135.

2. Die Ich-bin-Worte: Die Christologie des Johannes und die Christologie von Grundschulkindern – Impulse für theologische und religionspädagogische Reflexionen

Welche theologischen Deutungen werden in den Kinderbildern sichtbar und welche damit innovierenden und inspirierenden Entdeckungen zu den Ich-bin-Worten werden so aufgedeckt? Wie deuten Grundschul Kinder die biblischen Metaphern konkret aus und laden damit ein, „Neues zu sehen“? Inwiefern ergibt sich hier ein Gewinn für die wissenschaftliche Diskussion? Diesen Fragen möchte ich im letzten Abschnitt nachgehen.

2.1 Grundlegende theologische Einsichten zu Metaphern

INTENSIVE AUSEINANDERSETZUNG MIT DER METAPHER

Die Untersuchung zeigt, dass sich die Schüler zunächst v. a. mit dem Bildgehalt des Ich-bin-Wortes und dessen Deutung intensiv beschäftigen. Damit konzentrieren sie sich zuallererst nicht auf die von der bildlichen Seite der Metapher losgelöste, *theologische Deutung*, sondern auf den *semantischen Gehalt* der Metapher.

Die erste Einsicht ist also, dass die Grundschüler das Motiv des Lichts bzw. der Tür in sehr intensiver Weise wahrnehmen. Sie gehen darauf ein und loten den Bildgegenstand sehr genau aus – ohne sogleich eine theologisch abstrakte Deutung „darüber zu stülpen“. Durch die Fähigkeit, sich mit der Bildseite der Metapher intensiv zu beschäftigen, liefern sie der Metapher näher stehende Deutungen der Ich-bin-Worte im Unterschied zu vielen abstrakten, theologisch-fachwissenschaftlichen Überlegungen. Damit nähern sie sich sehr dem Gehalt der Metapher an. Dabei wird deutlich, dass die Kinder das jeweilige Ich-bin-Wort nicht rein-gegenständlich, wörtlich verstehen, sondern dass sie, mit R. Oberthür formuliert, „das Wörtliche als Veranschaulichung des metaphorisch Gemeinten“³⁹² verwenden. Sie stellen Wort und Bild gleichwertig nebeneinander, ohne dass das Bild im wortwörtlich Gemeinten aufgeht. In diesem Sinne bewirken sie, dass der im

³⁹² Oberthür 1995b, 825f.

Kinderbild dargestellte Gegenstand des Bildes dazu verhilft, das metaphorisch Verstandene auszudrücken und zugleich zu transzendieren.

BIBLISCHE TEXTE ALS TEXTGEWEBE VERSTEHEN

Aus der Perspektive wissenschaftlich-exegetischen Nachdenkens könnte man sodann die Frage stellen, inwiefern Kinder in der Lage sind, biblische Texte als Textur³⁹³ zu lesen. Wenn davon die Rede ist, wie es insbesondere die jüngere Johannesforschung betreibt, mag diese Frage zunächst merkwürdig anmuten. Insbesondere gilt dies deshalb, weil die Kinder im Rahmen der Erhebung nur mit einem Vers und nicht mit dem ganzen Johannesevangelium oder zumindest mit mehreren Textstellen in Kontakt traten und zudem vermutet werden kann, dass sie zuvor kaum johanneischen Texten begegnet sein dürften. Insofern fehlt ihnen das fachwissenschaftliche Hintergrund- und Zusammenhangswissen. Von intertextuellen, inner-johanneischen Ansätzen kann also nicht gesprochen werden. Versteht man jedoch das Lesen eines Bibelverses als eine Textur in dem Sinne, dass der Kontext des Lesens auch durch das bereits bestehende, biblisch-neutestamentliche Wissen mitbestimmt wird, ohne exegetisches Detailwissen in den Blick zu nehmen, dann kann auch im Blick auf die Kinder einiges ausgesagt werden: Die Kinder lesen die Verse im Kontext ihres *Jesuswissens* und vor dem Hintergrund anderer, ihnen bereits bekannter Geschichten. Insofern liegt auch hier bereits eine basale Form eines solchen literar-ästhetischen Verständnisses vor. Ein illustrierendes Beispiel wären hier z. B. jene Licht-Wort-Bilder, welche die Auferstehung Jesu mit dem Lichtmotiv in Verbindung bringen und so eine Verbindung zwischen dem Ich-bin-Wort und einem Ereignis in Jesu Leben herstellen. Sie bieten und ermöglichen damit eine Re-lecture der biblischen Verse in kindertheologischer Perspektive.

³⁹³ Vgl. III.2.1.

SEHANGEBOTE

Im Sinne Langes³⁹⁴ sind die Bilder der Kinder als „Sehvorschläge“ für die Ich-bin-Worte und Jesus Christus zu verstehen. Wie die Metaphern selbst Sehangebote sein wollen und etwas sichtbar machen, das „ohne sie nicht zu sehen ist“, so zeigen die Schülerinnen und Schüler in ihren Bildern etwas davon, wie sie die biblischen Metaphern verstehen und was allein durch Worte nicht ausdrückbar wäre. Es gilt durch sensible und genaue Wahrnehmung diese Verständnisweisen zu entschlüsseln. Mit meiner Arbeit liefere ich Hinweise und Anleitung, wie die Bildrezeption erfolgen kann und welche möglichen Marker auf metaphorisches Verständnis hindeuten könn(t)en. Insofern können auch die Kinderbilder Sehschule und Sehangebote für die Ich-bin-Worte sein. Zur theologischen Deutung der Schüler komme ich im nun folgenden Abschnitt.

2.2 Theologisch-religionspädagogische Perspektiven: Die johanneische Christologie und die Christologie der Grundschulkinder in den Ich-bin-Worten

Die zentrale und die Evangelien bestimmende Frage ist, wer dieser Jesus ist³⁹⁵ und, im Bonhoeffer'schen Sinne, wer dieser Jesus für uns heute sein kann.³⁹⁶ Zu welchen Antworten gelangen die Grundschulkinder in der Begegnung mit den Ich-bin-Worten? Darüber möchte ich im Folgenden nachdenken.

DIE SOGENANNT „HOHE CHRISTOLOGIE“ IN DER GRUNDSCHULE

Die Ich-bin-Worte zeigen in einzigartiger Weise etwas von dem johanneischen Jesus und dessen sehr stark nachösterlich geprägtem, verdichtetem Christusbild. Wenngleich diese in theologischer Lehrbildung als hohe Christologie bezeichnete Form in religionspädagogischer Praxis oftmals außen vor bleibt³⁹⁷, ist es doch so,

³⁹⁴ Lange 1977, 715-722.

³⁹⁵ Vgl. Joest 1995⁴, 186-202, 273.

³⁹⁶ Vgl. Büttner/Rupp 1997, 249.

³⁹⁷ So weist Büttner auf die geschichtlich bedingte Konzentration im Religionsunterricht auf den historischen Jesus seit den 60er/70er Jahren des 20. Jahrhunderts hin (Büttner

dass den Kindern der Umgang mit diesen steilen Aussagen Jesu nicht so schwer zu fallen scheint wie Erwachsenen bzw. wie Erwachsene von kindlicher Rezeption denken.

Wie sieht demnach das Jesusbild der Kinder aus? Ist es stark von der Vorstellung des irdischen Jesus geprägt oder spielt auch der Aspekt der Göttlichkeit eine Rolle? Hier ergibt sich: Nicht allein der irdisch-historische Jesus interessiert sie – im Gegenteil –, die Kinder trauen Jesus einiges zu³⁹⁸ und gehen mit diesen verdichteten, johanneischen Aussagen weniger zweifelnd als vielmehr neugierig und kreativ um. In meiner Untersuchung zeigt sich, dass die Kinder problemlos Jesus einmal als „sehr irdischen“ Jesus darstellen, wie es sich z. B. in der Kleidung zeigt, und zum anderen zugleich einen nicht alleinmenschlichen Jesus in ihren Bildern malen. Damit scheinen für Grundschul Kinder die „zwei Naturen“ Jesu nicht das große Problem zu sein bzw. es scheint sich daraus nicht ein großes Problem zu ergeben. Damit lässt sich auch Büttners These untermauern, dass „das Ernst nehmen der Voten der Schüler/innen [...] allerdings einen Abschied von einer Christologie, die geprägt ist durch die Arbeit einer neutestamentlichen Wissenschaft, die wohl doch zu eindeutig die historische Dimension ihres Gegenstandsfeldes betont hat“³⁹⁹ bedeutet.

THEOLOGIE UND CHRISTOLOGIE

Wie gehen die Kinder mit der theologisch-johanneisch engen Verwobenheit von Theologie und Christologie um?

Wenngleich sich zeigt, dass bei „der Beschreibung ihres Gottesbildes [...] die Kinder – angesichts der breiten Thematisierung von Jesus-Geschichten im Grundschulreligionsunterricht sehr erstaunlich – von

2002, 27-39); Vgl. auch Büttner/Thierfelder 2001, 7-26; Auch Woyke bestätigt, dass dies noch immer das Bestreben des Religionsunterrichts zu sein scheint: „Und noch in den meisten Lehrplänen zeigt sich die Tendenz, den Zugang zur Person Jesu im Religionsunterricht (zunächst) über die Vermittlung von Kenntnissen über den historisch-exegetisch ermittelten Menschen Jesus von Nazareth und seine Umwelt – sozusagen von einer didaktischen ‚Christologie von unten‘ her – zu wählen.“ (Woyke 2007, 94)

³⁹⁸ Darin bestätigen sich im Grunde Büttners Einsichten (Büttner 2002) hinsichtlich der christologischen Offenheit Heranwachsender, im Plädoyer gegen eine alleinige Behandlung des historischen Jesus von Nazareth.

³⁹⁹ Büttner 2002, 280.

sich aus kaum auf Jesus Christus zu sprechen (vgl. Hanisch 1996)⁴⁰⁰ kommen, also Jesus nicht eng mit der Gottesthematik verknüpft ist, so zeigt sich umgekehrt, dass die Kinder sich sehr wohl mit Jesus als dem Christus und damit auch in theologischer Perspektive beschäftigen. Einmal lässt sich also festhalten, dass Kinder Gott und Jesus trennen und diese für die Schülerinnen und Schüler nicht identisch sind. Zum anderen wird Jesus in den Bildern aber oft mit Eigenschaften versehen, die seine Besonderheit und auch Göttlichkeit ausdrücken. Damit liefern die Schülerinnen und Schüler Sehhilfen zur göttlichen Dimension Jesu und darin deutet sich etwas von der Wesens- und Wirkeinheit von Vater und Sohn an, wie Johannes sie in seinem Evangelium ausdrückt. Kinder erkennen zwar nichts von dem Anklang des Gottesnamens bzw. der alttestamentlichen Selbstvorstellungsformel im „Ich-bin“, entwickeln aber doch ein Gespür für das besondere Verhältnis von Vater und Sohn, wie es auch in den Ich-bin-Worten zum Ausdruck kommt.

Fazit:

Die theologische Forschung lässt deutlich werden, dass sich in den johanneischen Ich-bin-Worten Theologie, Christologie, Soteriologie und Eschatologie in einzigartiger Weise verdichten. Meine Untersuchung zeigt strukturell Ähnliches, nämlich dass die Kinder alle diese Aspekte aufgreifen und diese in den Kinderbildern anklingen. Sie vermögen es, diese für Erwachsene und Teile der theologischen Forschung getrennten Sachverhalte in ihren Bildern zusammenzubringen. In den Bildern schaffen die Grundschülerinnen und Grundschüler in Auseinandersetzung mit dem johanneischen Jesus ihre eigenen Vorstellungen davon, wer Jesus ist, was er für den Menschen sein will und wie sie ihn verstehen sollen.

Damit möchte ich vor dem Hintergrund eines sehr vorsichtigen und sporadischen Einsatzes johanneischer Texte im schulischen RU, insbesondere im Primarbereich, für deren Einsatz plädieren. Wenngleich sicherlich gewichtige religionspädagogische Gründe vor einem unreflektierten Gebrauch dieser Texte warnen, so meine ich, dass

⁴⁰⁰ Ritter 2008²b, 183.

aus theologischer wie aus religionspädagogischer Sicht deren Einsatz wichtig und unersetzbar ist.⁴⁰¹

2.3 Semantischer Gehalt der Ich-bin-Worte

Wie deuten die Grundschülerinnen und Grundschüler die beiden Ich-bin-Worte von Licht und Tür? Wie erklären sie deren Gehalt?

Nicht verwunderlich und doch wesentlich ist zunächst die Erkenntnis, dass sie vor dem Hintergrund ihres Wissens über Jesus ihre Deutungen bilden und ihr Jesusbild weiterentwickeln, wie es bereits Müller in seinen Überlegungen, inwiefern Kinder Exegeten sein können, auf den Punkt bringt:

„Auf der anderen Seite können Kinder jedoch durchaus als Interpreten der Texte bezeichnet werden. Sie setzen sich selbst und ihre eigene Lebenswirklichkeit zu einem Text verstehend in Beziehung und können vom Text her ihre Lebenswirklichkeit deuten. Dass sie dies ohne ‚gelehrten Apparat‘ tun ist insofern von besonderer Bedeutung, als biblische Texte ihrerseits nicht in erster Linie auf ein intellektuelles, sondern auf ein ganzheitliches Verstehen zielen, das die eigene Beziehung zu dem Gesagten im Blick hat.“⁴⁰²

Die Deutungen sind also in hohem Maße von der Sprache und dem theologischen Wissen der Kinder abhängig. Sie bringen zugleich sich selbst und ihr Leben in die Deutung mit ein und stehen damit den Adressaten biblischer Texte nahe.

An dieser Stelle sollen deshalb abschließend die Ergebnisse aus dem empirischen Teil (II.1.4.3 und II.2.4.3) mit den Erkenntnissen aus den theologischen Reflexionen (III.2.3 und III.2.4) zusammengeführt werden. Im dritten Teil der Arbeit hatte sich gezeigt, dass in der theologischen Literatur wenig Material für eine *metaphern-nahe*

⁴⁰¹ In stark verkürzter Form möchte ich an dieser Stelle doch einige wesentliche Argumentationslinien anführen: Einmal stellt die johanneische Überlieferung einen wichtigen Teil neutestamentlicher Schriften dar, die nicht einfach ausgeblendet werden dürfen. Zum anderen zeigt meine Untersuchung, dass Kinder im Grundschulalter auch schon mit diesen – oft steilen theologischen Aussagen – umzugehen vermögen.

⁴⁰² Müller 2003, 21.

Ausdeutung der beiden Ich-bin-Worte vorliegt. Inspiriert und angeregt durch den Umgang der Kinder mit den Ich-bin-Worten sollen ihre Deutungen sowie die Erkenntnisse der theologischen Forschung zusammengebracht und der semantische Gehalt des Tür- und des Licht-Wortes reflektiert werden.

Wichtig wurde im Verlauf des Arbeitsprozesses die Einsicht, dass der Umgang der Kinder mit den Ich-bin-Worten ein heilsames Korrektiv für Erwachsene in der Hinsicht darstellt, als Kinder etwas von dem „ansprechenden Charakter“ der metaphorischen Worte und dem Anspruch der Texte an den Leser wahrnehmen, welcher durch die Arbeit historisch-kritischer Exegese „allein keineswegs abgegolten“ und erschöpfend erfasst ist⁴⁰³. So sollen im Folgenden die aus der Arbeit resultierenden und gebündelten Überlegungen zum semantischen Gehalt der beiden Ich-bin-Worte dargelegt werden.

2.3.1 Semantischer Gehalt des Tür-Wortes

„Ich bin die Tür; wenn jemand durch mich hineingeht, wird er selig werden und wird ein- und ausgehen und Weide finden.“ (Joh 10,9)

Die Metapher zeigt, dass Jesus die Tür ist und dass derjenige gerettet wird, der durch ihn hineingeht. Im Weiteren heißt es, der durch die Tür hindurchgeht, wird „ein- und ausgehen und Weide finden“. Ausgehend von den Überlegungen in III.2.3.1 und III.2.3.2, insbesondere der Begriffsklärung, kann das Tür-Bild in diesem Ich-bin-Wort nunmehr unterschiedliche Aspekte versinnbildlichen: Durch eine Türe kann man gehen, um in ein Haus oder einen Raum zu gelangen. Die Türe ermöglicht überhaupt einen Zugang, ohne sie wäre man ausgeschlossen. In diesem Sinne kann eine offene Tür eine Einladung sein, die in einen anderen Bereich hineinkommen lässt. In erster Linie ist aber eine Tür nicht als verschlossene, abgesperrte und den Zugang verweigernde gedacht, sondern vielmehr als positiv-eröffnende Möglichkeit, in etwas Neues hineinzugelangen.

Wie können diese grundsätzlichen Überlegungen nun für die Deutungen des Ich-bin-Wortes fruchtbar gemacht werden? Im Folgenden werden Überlegungen auf der Basis der vorliegenden

⁴⁰³ Ebd.

fachwissenschaftlichen Literatur⁴⁰⁴ dargestellt. Dabei wird der Versuch unternommen, die Metapher in ihren unterschiedlichen Nuancierungen auszuloten und zu beleuchten. So sollen unterschiedliche Perspektiven, die das Ich-bin-Wort eröffnet, dar- und zur Diskussion gestellt.

JESUS – DER ZUGANG ZUM VATER

Konzentriert man die Überlegungen zunächst auf das Tür-Motiv und dessen mögliche (biblische) Ursprünge, gelangt man, wie bereits in III.2.3.2 angesprochen, zum Tempeltor-Motiv. Hilfreich hierfür ist die Betrachtung von Psalm 118. Dort steht geschrieben: „Tut mir auf die Tore der Gerechtigkeit, dass ich durch sie einziehe und dem Herrn danke. Das ist das Tor des Herrn; die Gerechten werden dort einziehen.“ (Ps 118,19f). Das Tempeltor stellte den Zugang zum Heiligen und Allerheiligsten des Tempels dar, welches die Nähe Gottes, in biblischen Zeiten seinen „Ort“ auf Erden, darstellte. Das Durchschreiten dieses Tores hat deshalb eine besondere Bedeutung und wurde aus diesem Grund mit besonderen Torzeremonien verbunden.⁴⁰⁵ „Das Durchziehen des Tores ist ein Zeichen des Eintreten-Könnens in die Sphäre der ⁴⁰⁶ Gerechtigkeit Gottes. Gottes heiliger Ort wird an dieser Stelle mit seiner Gegenwart verbunden und mit dem Ort, an dem sich die Gerechten, also die zum ihm Gehörigen, einfinden. Wenn Jesus sich als Tür bezeichnet, könnte anklingen, dass man sich durch ihn – wie es der jüdische, alttestamentliche Beter in Jerusalem am Tempel tat – Gott bzw. seiner Gegenwart nähert und damit „zu ihm“ kommen konnte.

JESUS – DER IN DAS REICH GOTTES EINLÄDT

Eine andere Perspektive eröffnet sich, wenn man die Botschaft der Synoptiker bedenkt. So bricht mit dem Leben und Wirken Jesu das

⁴⁰⁴ Wichtig ist an dieser Stelle anzumerken, dass sich in der Fachliteratur wenige Überlegungen zur inhaltlichen Ausdeutung der Türmetapher finden lassen. Untersuchungen, die sich auf die Metapher selbst einlassen, in sie hinein tauchen und diese ausloten, sind bisher leider nicht vorhanden, so dass in den vorliegenden Arbeiten höchstens Ansätze dazu aufspürbar sind. Deshalb habe ich im Folgenden versucht, diese aufzugreifen und fortzuführen, v. a. aber durch eigene Überlegungen voranzutreiben.

⁴⁰⁵ Religionswissenschaftliche Untersuchungen konnten hier aufzeigen, dass Ähnliches und Parallelen auch in anderen Religionen zu finden sind.

⁴⁰⁶ Kraus 1976⁵, 983.

Reich Gottes⁴⁰⁷ an: Er wirkt Wunder, in denen sichtbar und sinnhaft Schalom, Fülle und Heil erfahrbar werden. In den Gleichnissen erzählt er wortmächtig von dieser neu-anbrechenden Herrschaft und dem Offenbarwerden ihrer Wirklichkeit. Der Evangelist entwickelt im vierten Evangelium diesen Gedankenfaden weiter: In Christus selbst verborgen und offenbar geworden liegt die Einladung zu diesem Reich und zum Vater. Durch ihn, Jesus, werden Menschen eingeladen, zu Gott zu gelangen, wie es das Ich-bin-Wort aufzeigt.

JESUS – DER HIRTE UND SCHUTZ BIETENDE⁴⁰⁸

Ein weiterer wichtiger Aspekt des semantischen Gehaltes ist, dass das Tür-Wort in „unmittelbarer Nachbarschaft“⁴⁰⁹ zum Hirtenwort steht. Dadurch ist es aber nicht in Konkurrenz zu ihm zu verstehen, wie von manchen Autoren behauptet, sondern es ist vielmehr dadurch mit dem im Hintergrund stehenden Motiv des Gleichnisses vom verlorenen Schaf verbunden. In diesem Sinne kann die Stelle im Kontext von Mt 7,15 her verstanden werden, dessen Botschaft in diesem Ich-bin-Wort verdichtet wird: Jesus als Tür (und Hirte gedacht) bietet Zutritt zu Schutz und Sicherheit vor den reißenden Wölfen, den falschen Propheten, welche sich um die Gemeinde scharen. Er spricht den Menschen zu, dass er sich um sie kümmern und sie mit Schutz und allem Lebensnotwendigen versorgen wird, einem Hirten und seiner Herde ähnlich.

JESUS – DER RETTENDE

Ein weiterer wichtiger Zusammenhang schließt sich an diese vorhergehenden Überlegungen an. Wenn Jesus als Hirte bezeichnet wird und damit eine Verbindung zum Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,3-6) hergestellt wird, muss noch ein weiterer Aspekt Beachtung finden. Der Hirte ist nicht nur derjenige, der seine Herde schützt, sondern er rettet das Einzelne und Verlorene. Darin drückt sich die Bedeutung und Wichtigkeit eines Jeden aus und der Wunsch, dass

⁴⁰⁷ Vgl. Ritter 2004²a, 294.

⁴⁰⁸ Hinzufügen möchte ich einen Gedanken, der vielleicht zunächst ungewöhnlich anmutet, sich jedoch aus dem biblischen Kontext im 10. Kapitel des Johannesevangeliums speist.

⁴⁰⁹ Rusam 2005, 385.

keiner verloren gehen soll. Im Tür-Wort lässt sich insofern der Rettungsaspekt auffinden, wie er sodann auch im Nachsatz des Ich-bin-Wortes zum Ausdruck gebracht wird. Der Sprecher des Ich-bin-Wortes betont, dass jemand, der durch eine Tür hindurchtritt, gerettet und bewahrt in Sicherheit aufgehoben ist, wie Schafe, die in ihrem Stall sicher vor Gefahren und Unheil untergebracht sind. In der Tür-Metapher verdichtet sich die Erfahrung, in Jesus genau jene Rettung und Hilfe ergreifen zu können, nach der Menschen suchen.

JESUS - DIE TÜR ZUM HIMMEL

Folgt man der Spur der Bedeutung des „Zugangs zu etwas“ weiter, so stößt man insbesondere in der Volksfrömmigkeit⁴¹⁰ und in den Kinderbildern auf die Vorstellung, dass es eine Tür zum Himmel gibt. Diese wird oft als Himmelspforte oder Himmelstor bezeichnet, wie es in der Kunst, z. B. in dem berühmten Gemälde der oberbayerischen Wieskirche, als „Tor der Ewigkeit“ dargestellt wird. In „christlicher“ Denkart stellt oftmals Jesus, auf der Grundlage der Rechtfertigungslehre, diese Tür dar, die den Zugang zu Himmel, Gott und Ewigem Leben eröffnet.

JESUS – DER *EINE* WEG ZUM VATER?

Eine weitere wichtige, zugleich umstrittene und diskutierte, m. E. nach jedoch wirkungsgeschichtlich äußerst relevante Perspektive zur Deutung dieses Ich-bin-Wortes findet sich u. a. bei Wilckens, der über den Sprecher der Ich-bin-Worte und dessen Intention, die sich in diesem Bildwort ausdrückt, sagt: „Allein durch ihn gibt es Zutritt zum ewigen Heil.“⁴¹¹ In Christus manifestiert sich demnach die Möglichkeit der Begegnung mit dem lebendigen Gott und des Zugangs zu ihm, wie bereits vorab dargestellt, jedoch mit einer eigenständigen Akzentuierung, da sich in ihm die „heils-exklusive Bedeutung Christi ausdrückt“.⁴¹² Dies muss jedoch immer auch in ihrer doxologisch-konfessorischen Intention verstanden werden. So erinnert diese Stelle

⁴¹⁰ Hier zeigt sich, dass dies nicht nur in der christlicher Tradition eine wichtiges Motiv ist.
⁴¹¹ Wilckens 1998, 165.

⁴¹² Vgl. dazu auch Schnelle (1998, 154), der sagt, dass Jesus sich hier „als die Tür für die Schafe“ und somit als „alleinige[n] Zugang zum Heil“ vorstellt. Das Bild des „Weide-Finden[s]“ steht dafür, dass die Seinen ‚Leben‘ haben.

an eine zentrale Vorstellung der Synoptiker: Jesus spricht vom anbrechenden Reich Gottes und von dessen Zugang, welcher schmal und nur in einer Person möglich ist (z. B. Mt 7,13f).

Eine andere Ableitung (nämlich von Lk 13,24) heranziehend, nach der es sich um eine „christologische Transformation dieses Mahnwortes handeln würde, stellt in ähnlicher Weise klar, dass der Weg zum Heil exklusiv Christus ist“.⁴¹³ Diese Einsicht wird durch zwei Beobachtungen gestützt: einmal durch den Gebrauch des bestimmten Artikels, der Jesus als *die* Tür und nicht eine Tür unter vielen bezeichnet und insofern eine Absolutheit zur Sprache bringt, die nicht einfach zu vernachlässigen ist. Zum anderen steht die Kenntnis des Weg-Wahrheit-Leben-Ich-bin-Wortes im Hintergrund, welches diese Absolutheit durch das „niemand kommt zum Vater denn durch mich“ ausdrückt. Wenngleich auch hinzugefügt werden muss, dass diese explizit ausgedrückte Absolutheit nur in diesem einen Ich-bin-Wort vorkommt, wohingegen sie im Hintergrund einiger anderer Ich-bin-Worte mitschwingt (wie z. B. das Licht-, das Tür-, Auferstehungs-, das Hirtenwort), ist es wichtig, dass es mit bedacht wird.

Obige Ausführungen zeigen, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, welche die Tür-Metapher umkreisend in verschiedener Art und Weise zu deuten versuchen, um die durch die Metapher bewirkte Neubeleuchtung zu veranschaulichen und den semantischen Gehalt des biblischen Verses zu veranschaulichen. Wenngleich es hier einige Überlappungen und „Nähen“ der vorgestellten Perspektiven gibt, so zeigen sich doch auch gewichtige Unterschiede und Unterschiedlichkeiten – die aber ‚polyphon‘ aufgezeigt und nicht eingeebnet werden sollen in die *eine* mögliche Deutung. Wichtig bleibt noch einmal zu bedenken, dass durch die „eigentümliche Verschmelzung von Bild und Sache“⁴¹⁴ zum einen eine Bestimmung in

⁴¹³ Vgl. ebd.; diese Spur weiterverfolgend könnte hierin auch „die Sprache der urchristlichen Taufe“ als „Das Bekenntnis zu Jesus als dem Herrn [...] den Weg zum Heil“ eröffnet anklingen. (Wilckens 1998, 165.)

⁴¹⁴ Stählin 1913, 57.

einer „genaueren und reicheren Weise“⁴¹⁵ geschieht und zugleich diese nie vollständig, aber annäherungsweise erfasst werden kann⁴¹⁶.

2.3.2 Semantischer Gehalt des Licht-Wortes

„Ich bin das Licht der Welt. Wer mir nachfolgt, der wird nicht wandeln in der Finsternis, sondern wird das Licht des Lebens haben.“ (Joh 8,12)

In diesem Abschnitt soll nun wie in III.2.3.3 der Frage nachgespürt werden, wie diese Metapher des Lichts bzw. des Licht-Seins gedeutet werden könnte.⁴¹⁷ Zunächst erfolgt aus diesem Grund, ausgehend von der Metapher des Lichts der Welt, eine Darstellung der drei Dimensionen dieses Licht-Seins. Im Anschluss sollen sie inhaltlich weiterführend ausgedeutet werden.

JESUS – DAS DIE GANZE SCHÖPFUNG ERLEUCHTENDE LICHT

Was ‚geschieht‘ in dieser Metapher? Konzentriert man sich zunächst auf das Bild, so wird zum Ausdruck gebracht, dass Jesus als das Licht die ganze Welt ohne Einschränkung erhellt. Dieses Erhell-Sein bedeutet, dass Finsternis verdrängt wird und Dunkelheit weicht. Das Licht steht für eine welt- und kosmosdurchwirkende Kraft. Sie erinnert an das Geschehen in der ersten Schöpfungserzählung (Gen 1,1-2,4a), als am ersten Schöpfungstag das Licht als die Voraussetzung allen Lebens geschaffen wird (Vers 3). So ist Jesus Licht der Welt – Licht des Lebens.

Was drückt sich in besonderer Weise in dieser Licht-Metapher aus? Im Folgenden sollen einige Annäherungen an die Aussage des Ich-bin-Wortes erfolgen. Dabei werden unterschiedliche Aspekte herausgegriffen und dargestellt. Wenngleich hier auf den ersten Blick

⁴¹⁵ Ebd., 47.

⁴¹⁶ Ebd., 50.

⁴¹⁷ Auch hier stellt sich die Herausforderung, dass in der fachwissenschaftlichen Literatur wenige Überlegungen zur Auslotung der Licht-Metapher vorhanden sind. Es scheint vielmehr so, dass ihr Gehalt vielen Autoren so eindeutig ist, dass es nicht eigens erwähnenswert scheint oder dass der Metapher an sich wenig bzw. keine Aufmerksamkeit geschenkt wird.

eine Art „Trennung“ oder Unterscheidung im Nacheinander der Darstellung möglicher Deutungen vorgenommen wird, möchte ich sogleich darauf hinweisen, dass es sich um den Versuch einer Annäherung im Sinne eines Herausgreifens unterschiedlicher Aspekte handelt, welche nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind oder unabhängig nebeneinander stehen. Vielmehr lassen sich Ähnlichkeiten und Überschneidungen nur schwerlich vermeiden, was jedoch gerade im Kontext von Metaphern ohnehin merkwürdig wäre.

JESUS – DER DAS LEBEN ERMÖGLICHT BZW. SCHENKT

„Weil die Sonne die Erde bescheint, ist sie das Land der Lebendigen.“⁴¹⁸ Genauso wie eine Pflanze, wie alles Leben ohne Licht nicht wächst, verkümmert oder abstirbt, so ist aus der alltäglichen Erfahrung bekannt, dass Sonnenstrahlen „Wunder“ wirken und Leben wecken können. Aus einem kleinen Samen entsteht unter dem Einfluss der Sonne eine Pflanze, und schließlich wächst daraus eine wunderschöne Blume, ein stattlicher Strauch oder Baum. Insbesondere im Frühling erleben wir alljährlich wiederkehrend, wie die länger werdende Sonnenstundenzeit Helligkeit und Wärme schenkt und eine Explosion an sattem Grün und Wachstum in der Natur hervorruft. Stellt man hingegen (die berühmte) Schale mit Kressesamen in den Schrank – tut sich nichts. Ergo: (Sonnen-)Licht ist – auf unserem Planeten – *die* lebensspendende Kraft. Wie in der ersten Schöpfungserzählung das am ersten Schöpfungstag geschaffene Licht die Voraussetzung allen Lebens ist, so ist Jesus Licht der Welt, Licht des Lebens. Ein wichtiger Aspekt zur Deutung des vorliegenden Ich-bin-Wortes ist, dass Jesus der Licht- und Lebensspender ist, also derjenige, der Leben schenkt.

JESUS - DER OFFENBART

Licht macht Dinge aber auch sichtbar. Wie eine Lampe oder eine Kerze, die man entzündet, einen Raum erhellt und da – wo vorher Finsternis war – Dinge erscheinen und wahrnehmbar werden lässt (vgl. dazu Mk 4,21⁴¹⁹), so erleuchtet Jesus die Welt. In diesem Sinne ist das Wort Licht

⁴¹⁸ Schlatter 1952¹⁶, 444.

⁴¹⁹ In diesem Vers ist die Rede davon, dass die Wirkweise von Licht ist, Dinge offenbar werden zu lassen.

eng verbunden mit einem weiteren Gesichtspunkt, nämlich dem der „Offenbarung“, wie es in II.3.2.1 schon angeklungen ist. Wo Licht ist, kann etwas erkennbar und damit offenbar werden. Es tritt aus dem Dunklen und Verborgenen heraus.

Durch die Selbstbezeichnung Jesu als Licht der Welt wird zum Ausdruck gebracht, dass Jesus als das Licht Offenbarung bringt. Er macht etwas – vorher Verborgenes, zumindest für die Menschen nicht Erkennbares – sichtbar. Er stiftet damit in einer bestimmten Weise Erkenntnis für die Menschen.

LICHT – DAS DIE DUNKELHEIT VERDRÄNGT

Licht mit seinem Gegenspieler ‚Finsternis‘ zusammengebracht verdrängt diese, lässt Dunkelheit weichen. So wie es in dem Lied von Philipp von Zesen (1619-1689) heißt: „Die güldene Sonne, bringt Leben und Wonne, die Finsternis weicht.“⁴²⁰ So wie Licht Finsternis verbannt, so verdrängt Jesus sie. Dort wo Jesus erscheint muss Finsternis – weil er das Licht der Welt ist – weichen. Der Blick ins Ich-bin-Wort zeigt: Jesus ermöglicht denjenigen, die ihm nachfolgen, nicht mehr durch diese Finsternis zu tapen, sondern etwas von seinem Licht zu haben und in seinem Licht zu wandeln.

Damit sind drei Wirkweisen von Licht und des Licht-Seins angesprochen. Jedoch fehlt noch eine wesentliche inhaltliche Bestimmung. Was meint dieses „Licht-Sein“ mit Leben schenken, etwas offenbaren und Finsternis verdrängen?

JESUS – DER ZU EINEM „ECHTEN DASEIN“, WIRKLICHEM LEBEN EINLÄDT

Eine erste mögliche Deutung findet sich im Johanneskommentar R. Bultmanns⁴²¹: Durch die Selbstbezeichnung als das Licht drückt sich aus, dass er derjenige ist, der Licht in das Leben der Menschen bringt (bei Bultmann ganz stark in Abgrenzung zur Finsternis). Dieses Licht zeigt, dass „das Dasein selbst erhellt“ wird und der Mensch „zu sich

⁴²⁰ Evangelisches Gesangbuch, Lied 444.

⁴²¹ Bultmann 1978²⁰.

selbst, zum Leben kommt“⁴²². „Wie der Blinde durch das Wasser des Siloam das Augenlicht empfängt, so empfängt der Glaubende von Jesus, dem ‚Gesandten‘, das Licht der Offenbarung“⁴²³. Durch dieses erhellt sich sein Leben und er gewinnt Klarheit und Orientierung für sein Leben, so dass ‚wirkliches‘, ‚echtes‘ Leben möglich wird. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass es seiner *eigentlichen Bestimmung* zulaufen kann. Es geht darum, die Erkenntnis für gottgewolltes und -geschenktes Leben zu liefern, welches von Zwängen, Unfreiheiten und Richtungslosigkeit losgelöst ist.

JESUS – DER MESSIAS BZW. DER CHRISTUS

Folgt man in einer zweiten Überlegung einer (alttestamentlichen) Traditionslinie, so wird auf die besondere Rolle des Lichts in der messianischen Erwartung verwiesen, wie sie insbesondere in den Gottesknechtsliedern zum Tragen kommt (vgl. z. B. Jes 9 oder 42).⁴²⁴ In diesem Sinne plädiert u. a. Thyen dafür, dass eine Deutung des Ich-bin-Wortes im Kontext der Frage nach der „messianischen Identität“⁴²⁵ stehe. Das heißt, dass mit dem Ich-bin-Wort die Bedeutung Jesu als Messias anklingen soll. Jesus wird als der Christus, der erwartete Retter gedacht. Durch die Identifikation als Licht der Welt wird das Motiv des Messias alludiert. Mit seinem Kommen verbindet sich die Idee von der Befreiung und des Friedensreiches für das Volk Gottes, welches anbrechen wird bzw. er selbst ist der Bringer dieses Friedens(reiches).

JESUS – GOTTES GEGENWART UNTER DEN MENSCHEN

Wenngleich dieser nächste Zusammenhang religionswissenschaftlich und neutestamentlich kontrovers diskutiert wird, könnte auch der Kontext des Laubhüttenfestes in Joh 7 ein weiterer Anknüpfungspunkt zum Verstehen des Ich-bin-Wortes sein. Dieses Fest bietet wichtige Hinweise für die Deutung desselbigen. Eine kurze Zusammenfassung: Im Rahmen dieses Festes wird als Ausdruck der Freude über die Gegenwart Gottes und das Heil der Tempel mit großen Leuchtern (im

⁴²² Ebd., 260ff.

⁴²³ Ebd., 253.

⁴²⁴ Wengst 2000, 312.

⁴²⁵ Thyen 2007, 239.

Vorhof der Frauen) versehen, welche die Stadt erleuchten.⁴²⁶ Diese Verbindung von Licht und Gott, Heil und Freude ergäbe sodann eine Hintergrundfolie für das Verstehen des Licht-Wortes und die Selbstaussage Jesu:

In Jesus wird Gottes Gegenwart für Menschen wahrnehmbar, erlebbar und spürbar. Gottes Gegenwart und das von ihm ausgehende Heil begegnet in Jesus dem Einzelnen (Vgl. die Wunder und Wundertaten Jesu⁴²⁷.)

JESUS – DIE SELBSTOFFENBARUNG GOTTES

Führt man diese Idee der Gegenwart Gottes weiter und fokussiert die Selbstprädikation (Ich bin), wie sie an dieser Stelle erfolgt, so ist noch eine weitere „Steigerung“ möglich: Wenn Jesus sich als das Licht der Welt bezeichnet, könnte dies bedeuten, dass in Jesus Christus das „Licht der Selbstoffenbarung Gottes“⁴²⁸ den Menschen gegenwärtig wird. Er gilt nicht mehr nur als Bote oder Überbringer dieses Lichts, sondern ist das Licht selbst. Demnach wirkt Gott nicht ‚nur‘ durch ihn, sondern wird und ist in ihm selbst gegenwärtig. Diese Idee einer sehr großen Dichte und Verschränkung von Theologie und Christologie kann im gesamten Johannesevangelium aufgezeigt werden. In seiner Person offenbart sich (fleischgeworden) Gottes Rettung und dessen Liebe und Heilsplan für die Menschen. Insofern bündelt diese Metapher die christo-zentrische Theologie⁴²⁹ des Johannesevangeliums.⁴³⁰

⁴²⁶ Vgl. dazu Wilckens 1998, 140f; Theobald 2009, 568; dagegen: Theobald 2009, 563.

⁴²⁷ Ritter 2004^{2b}, 381ff.

⁴²⁸ Wilckens 1998, 140.

⁴²⁹ Rusam 2005, 382.

⁴³⁰ Eine weitere Anfrage möchte ich an dieser Stelle nur als weiteren Gedankenanstoß geben, ohne vertiefend darauf eingehen zu können: Der Blick in die einschlägige Literatur zeigt, dass die Autoren wenig ausführliche Betrachtungen über den Gehalt der Metapher durchführen und so scheint es, dass sie in der Deutung des Kerns der Metapher einig sind. Dieser Konsens drückt sich in einer meist sehr knappen Deutung aus. Sie konzentrieren sich jedoch mehrheitlich auf Fragen des Kontextes und Verstehenszusammenhangs bzw. des zweiten Teils des Ich-bin-Wortes und dessen ethischer Dimension: Man schenkt somit dem Aspekt der Nachfolge in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit. Wie sich Licht und Nachfolge verbinden, wird nicht thematisiert.

Resümee

Der Umgang der Grundschüler mit den Ich-bin-Worten, wie er sich in der vorliegenden Studie gezeigt hat, ist damit durch eine Fülle an Perspektiven geprägt und lässt zugleich das besondere, nahe an der Gegenständlichkeit der Metaphern orientierte Verständnis, das doch allein nicht darauf zu beschränken ist, deutlich werden. Die vorliegende Studie hat damit versucht, einen weiteren Beitrag kindertheologischer Forschung zu liefern, der die Kreativität und Produktivität von Kindern wahrnimmt und produktiv in den theologischen Diskurs einspeisen möchte.

Schlussgedanken und Ausblick:

Biblische Metaphern im Religionsunterricht der Grundschule

Abschließend möchte ich einige Gedanken bündeln, die mir im Prozess des Schreibens und am Ende dieser Arbeit wichtig geworden sind und damit zugleich entstandene Perspektiven weiteren Nachdenkens aufzeigen.

‚Um-denken‘ – ein Perspektivenwechsel im Umgang mit Kindern

EINE NEUE ‚BRILLE‘ FÜR ERWACHSENE: EIN NOTWENDIGER PERSPEKTIVENWECHSEL

In der Tradition kindertheologischer Denkart ist die Einsicht, dass es im Umgang mit Kindern und theologischen Inhalten – so auch mit Metaphern – erforderlich ist, eine ‚andere‘, neue Brille aufzusetzen und einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, common sense. Dieser Prozess scheint noch (lange) nicht abgeschlossen. Er muss sich von einem mitunter noch immer defizit-orientierten und kindertümelnden Blick hin zu einer Perspektive wenden, die Kindern nicht nur eine eigene Art zu Denken gewährt, sondern vielmehr auch deren gleichberechtigte Eigenwertigkeit (tatsächlich) anerkennt, Wert schätzt und bereit ist, davon zu lernen. Dabei ist es bedeutsam, dass nicht nur Gemeinsamkeiten aufgespürt, sondern auch Differenzen aufgezeigt werden, welche als solche ihren eigenen Bestand haben und als fruchtbare Impulse für das Nachdenken Erwachsener wirksam werden können.

SENSIBILITÄT FÜR NON-VERBALE AUSDRUCKS- UND DARSTELLUNGSWEISEN

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse ist es wichtig geworden, dass bildliche Ausdrucksweisen ebenbürtige und eigenständige Zugänge kindlicher Religiosität und Wirklichkeit darstellen und deshalb als solche auch in Bildungsprozessen anerkannt werden sollten. Dazu ist es notwendig, wie die vorliegende Studie zeigen und anregen möchte, non-verbale Ausdrucksweisen sensibel deuten zu lernen. Dies setzt genaues Hinsehen und Sich-Hineindenken (und -fühlen) voraus. Die Arbeit fügt

sich hier in eine Reihe bereits bestehender Arbeiten ein. Es wird jedoch auch deutlich, dass noch erheblicher Forschungsbedarf besteht.

Bedeutsam bleibt dabei, die verbale Ebene nicht nur *nicht* auszublenden, sondern in zweierlei Weise einzubeziehen: einmal ist es Hilfsmittel zur Wahrnehmung für das Verständnis kindlicher Deutungen, zum anderen sind diese Äußerungen aber auch besondere Hinweisgeber und damit Korrektiv, um deren z. B. bildlich-grafische Ausdrucksweisen besser verstehen zu können. In diesem Sinne vertritt die vorliegende Untersuchung den Anspruch und tritt dafür ein, dass Bildung alle Dimensionen – Kopf, Herz und Hand (Pestalozzi) – zu erfassen hat und dieser Anspruch auch und insbesondere im Umgang und in der Arbeit mit Metaphern gilt. Zu beachten bleibt, dass eine Verknüpfung des sprachlichen und nicht-sprachlichen Bereichs zu realisieren ist. Dabei kann die gestalterische Auseinandersetzung ein wichtiger Zugang sein.

„Um-denken“ – Metaphern im Unterricht der Grundschule und im Religionsunterricht

FÖRDERUNG KREATIV-NONVERBALER AUSDRUCKSWEISEN

Neben der Förderung verbaler und kognitiver Fähigkeiten muss es deshalb auch eine verstärkte Förderung kreativ-nonverbaler Umgangs- und Ausdrucksweisen in der Grundschule und im Religionsunterricht geben. Grund dafür ist, dass sich ein enormes Potential in mehrfachem Sinne darin verbirgt.

Einmal soll damit an das in der frühen und mittleren Kindheit angelegte, kreative Potential angeknüpft werden. Es soll nicht nur aufgeschlossen, sondern auch für weitere Entwicklung fruchtbar gemacht und nicht, wie dies zuweilen häufig geschieht, vernachlässigt werden. Es wäre erstrebenswert, Wege zu finden, die dieses Potential, eine besondere Mischung aus Naivität, Intuition, Kreativität und Fantasie, nicht verschütten oder ‚ersetzen‘, sondern vielmehr für weitere Denk-, Lern- und Arbeitsprozesse aufschließen. Dass dies nicht zu einer Vernachlässigung des kognitiven Bereiches führt, zeigt, dass die Schüler durch die kreative Auseinandersetzung vorbereitet auch im verbal-reflexiven Bereich auskunftsfähig werden und zu einer eigenen Sprache

finden können und im Hentigschen Sinne die Sachen geklärt und die Schüler gestärkt werden.

Im Kontext der Metaphernthematik sollten Kinder deswegen verstärkt die Möglichkeit erhalten, sich auf ‚alternativen‘ Wegen mit ihnen auseinanderzusetzen. Die vorliegende Untersuchung eröffnet hier *einen* Weg, weitere sind noch anzufügen. Es wurde deutlich, dass kreative Herangehensweisen zu einer vertieften Auseinandersetzung aufgrund verlangsamter, intensiver Prozesse führen können. So entsteht die Möglichkeit, dass die Ergebnisse und Erkenntnisse wiederum in den Gesamtbildungsprozess eingespeist werden können.

SCHÜLER UND ANALOGE SPRACHE

Wichtiges Ziel schulischer Bildung im Sinne einer Ausstattung für ein Leben in Welt und Wirklichkeit ist, dass Schüler für die analoge Sprachebene sensibilisiert werden. Ihre bereits vorhandene, wie diese Untersuchung zeigte, Sensibilität soll gefördert werden. Durch eine ‚Sprach-Schule‘, die sich nicht auf die digitale Sprach-Ebene beschränkt, soll kindliches Können und Wissen gerade in seiner Eigenart gewürdigt und nicht (rational) beschnitten werden. Wie kann das kreative und phantasievolle und eben noch nicht rein-rationale Denken der frühen und mittleren Grundschulzeit „hinübergerettet“ werden, ohne in allein schlicht-kindlichem Denken zu verbleiben? Weiter zu überlegen wäre deshalb, wie dieses in seinen Potentialen auch am Ende der Grundschulzeit und neben stärker rational ausgerichteten Denkweisen einen wesentlichen Beitrag leisten könnte.

Bedeutsam ist und bleibt es, die bereits frühen Ansätze metaphorischer Verständnisformen zu fördern, damit sie nicht im Zuge der Entwicklung eines zunehmend rationalistischen Denkens auch in der Sprachentwicklung einen „Rückschritt“ vollziehen, sondern dass dieses Gefühl für die Mehrdeutigkeit von Sprache weiterentwickelt werden kann.

METAPHERN IM RELIGIONSUNTERRICHT

Kinder und Metaphern sind keine sich gegenüber liegenden, unvereinbaren Ufer, die ein garstig breiter Graben trennt. Durch das Angebot des kreativen Umgangs mit Metaphern kann sich vielmehr

‚metaphorisches Denken‘ (weiter-)entfalten und vertiefen. Da – wie die Untersuchung sichtbar machen möchte – Kinder ‚etwas‘ mit Metaphern anfangen können und auf sehr unterschiedliche Weise diese Metaphern zu verstehen in der Lage sind, ist die Grundlage geschaffen für ein Plädoyer, Metaphern bereits in die Arbeit der Grundschule einzubeziehen. Damit wird es möglich, Kindern – von Anfang an – einen wesentlichen, unverzichtbaren Anteil von Religion und religiöser Sprache anzubieten und Zugänge dafür zu eröffnen. Biblische Metaphern im Religionsunterricht leisten an dieser Stelle einen wichtigen Beitrag zu grundlegender Bildung und Persönlichkeitsentwicklung.

Zur weiteren Forschung mit Kindern und Metaphern

Wie die Studie zeigt, spannt sich mit dieser Untersuchung ein neues Netz an Fragen auf, die zur vorliegenden Thematik weiterführende Ideen beisteuern können und neue Forschungsfragen hervorrufen. Einige möchte ich hier abschließend aufzeigen, die im Anschluss an diese Arbeit entstehen:

Konkret auf die Thematik der Ich-bin-Worte und die (metaphorische) Christologie wäre zu fragen, wie dies im Blick auf die anderen fünf Ich-bin-Worte und das Verständnis der Kinder aussieht. Werden diese in ähnlicher Weise rezipiert und welche Differenzierungen lassen sich treffen? Welche weiteren Aspekte können im Hinblick auf den semantischen Gehalt dieser Bilder auch in den Dialog mit den Wissenschaften eingespeist werden? Werden andere Christus-Metaphern ähnlich kreativ und intuitiv bearbeitet und welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus ziehen? Welche neuen Sichtweisen können hier Kinder zur (wissenschaftlichen) Reflexion beitragen und welche Folgerungen für religions-pädagogisches (christologisches) Arbeiten können vorgenommen werden? Lassen sich die hier entwickelten Typen des Verständnisses in anderen Kontexten antreffen und sind sie hilfreiche „Brillen“ für Lehrer und Erwachsene in der Arbeit mit Kindern und Metaphern? Fokussiert man biblische Metaphern, wäre zu untersuchen, inwiefern diese unterschiedliche Komplexitätsgrade aufweisen. Überdies müsste deren Verwendung im

Einzelnen für die unterrichtliche Auswahl im Primarbereich reflektiert werden.

Darüber hinaus wird zu überlegen sein, welche weiteren non-verbalen Zugangsweisen und Forschungswege in dieser Thematik fruchtbringend sein könnten. Welche weiteren kreativen Zugänge können Kindern hilfreich in der Auseinandersetzung mit Metaphern sein? Mit Blick auf die religiöse Sozialisation, deren Intensität und Kontexte eröffnet sich zudem ein weites, spannendes Feld, inwiefern dieses Metaphernverständnis vertieft, „beschleunigt“ oder inwiefern auch wenig religiös sozialisierte Kinder ähnliches Verständnis erlangen und inwiefern dies aufgrund welcher Voraussetzungen erfolgt.

Zu erforschen wäre des Weiteren, wie das Metaphernverständnis von Jungen und Mädchen auf der hier herausgearbeiteten Basis gezielt gefördert und erweitert werden kann. Sicherlich ist hier der Dialog mit anderen Wissenschaften, wie z. B. der Kunstpädagogik von großer Bedeutung. Wenngleich sicherlich noch weitere Fragen hinzuzufügen wären, schließe ich an dieser Stelle meine Reflexionen und ende mit den Gedanken über die Hauptpersonen dieser Arbeit, mit Worten von Jaques Lusseyran als wichtigem, um- und weitsichtigem Begleiter für diese Arbeit und alle weiterführenden Fragen:

*Ich bin überzeugt,
daß Kinder
immer mehr wissen,
als sie sagen können;
das ist der grosse
Unterschied zwischen
ihnen und uns
Erwachsenen,
die wir bestenfalls
ein Hundertstel
dessen wissen,
was wir sagen.*

Jacques Lusseyran⁴³¹ (1924-1971)

⁴³¹ Zit. bei Fischinger 2007², 378.

Anhang

Literaturverzeichnis

1. ALBRECHT, Michaela, Für uns gestorben: Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher, Göttingen 2007.
2. ALBRECHT, Michaela, NESTLER, Erich, RITTER, Werner H., Religionslehrer-Bilder. Die Sicht von Lehramtsstudierenden, in: Christoph GRAMZOW, Heide LIEBOLD, Martin SANDER-GAISER (Hrsg.), Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Festschrift für Helmut Hanisch zum 65. Geburtstag, Leipzig 2008, 169-194.
3. ARNOLD, Ursula, HANISCH, Helmut, ORTH, Gottfried (Hrsg.), Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997.
4. ARZT, Silvia, Bibel lesen als Mädchen, als Junge. Gender und Textrezeption, in: PITHAN, Annabelle, ARZT, Silvia, JAKOBS, Monika, KNAUTH, Thorsten (Hrsg.), Gender Religion Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 262-272.
5. ATHANASSIADIS, Christine, „Blaue Uhus gibt es doch gar nicht“. Zeichnen im ersten Schuljahr, in: KIRCHNER, Constanze (Hrsg.), Kinder- und Jugendzeichnung, Kunst + Unterricht. Sonderband 2003, 65-67.
6. BALDERMANN, Ingo, Reich Gottes – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien (WdL 8), Neukirchen-Vluyn 2005⁵.
7. BAUMERT, Jürgen, STANAT, Petra, DEMMRICH, PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM. BAUMERT, Jürgen, KLIEME u.a. (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und

- Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 15-68.
8. BAUMERT, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson, KLUGE, Jürgen, REISCH, Linda (Hrsg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100-150.
 9. BECKER, Jürgen, Das Evangelium des Johannes. Kapitel 1-10 (ÖTK 4/1), Gütersloh 1979.
 10. BERGER, Klaus, Im Anfang war Johannes. Datierung und Theologie des vierten Evangeliums, Stuttgart 1997.
 11. BERGER, Klaus, Formen und Gattungen im Neuen Testament, Tübingen 2005.
 12. BERGES, Ulrich, Synchronie und Diachronie, in: BiKi 4 (2007), 249-252.
 13. BIEHL, Peter, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg (WdL 6), Neukirchen-Vluyn 1989, 1-72. 154-165.
 14. BILLMANN-MAHECHA, Elfriede, Egozentrismus und Perspektivenwechsel. Empirisch-psychologische Studien zu kindlichen Verstehensleistungen im Alltag, Göttingen 1990.
 15. BOHNSACK, Ralf, Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen 2008⁷.
 16. BOHNSACK, Ralf, Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode: Einführung in die dokumentarische Methode, Opladen 2009.
 17. BOHNSACK, Ralf, NENTWIG-GESEMANN, Iris, NOHL, Arnd-Michael (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden 2007².
 18. BOHNSACK, Ralf, NENTWIG-GESEMANN, Iris, NOHL, Arnd-Michael, Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, in: Dies. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden 2007², 9-27.
 19. BORMANN, Lukas, Bibelkunde, Göttingen 2005.

20. BOSCHKI, Reinhold, GRONOVER, Matthias (Hrsg.), *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, Münster 2008.
21. BRUNNER, Judith, „Der Jesus kann auch gut mit Kindern umgehen“. *Christologie der Vorschulkinder*, in: BÜTTNER, Gerhard, THIERFELDER, Jörg (Hrsg.), *Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus*, Göttingen 2001, 27-71.
22. BUCHER, Anton A., *Symbole? Ein kritischer Diskussionsbeitrag zu den Religionslehrbüchern von Hubertus Halbfas*, in: *EvErz* 39 (1987), 598-613.
23. BUCHER, Anton A., *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln (PTD 5)*, Freiburg/Schweiz 1990.
24. BUCHER, Anton A., *Symbol. Symbolbildung. Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*, St. Ottilien 1990.
25. BUCHER, Anton A., *Vom Kopffüßler zu den perspektivischen Lichtstrahlen. Skizze der Entwicklung des Zeichnens (religiöser Motive) im Kindes- und Jugendalter*, in: FISCHER, Dietlind, SCHÖLL, Albrecht (Hrsg.), *Religiöse Vorstellungen bilden*, Münster 2000, 53-75.
26. BUCHER, Anton A., *Religion in der Kindheit*, in: BITTER, Gottfried, ENGLERT, Rudolf, MILLER, Gabriele, NIPKOW, Karl Ernst, *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 194-198.
27. BUCHER, Anton A., BÜTTNER, Gerhard, FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, SCHREINER, Martin (Hrsg.), *„Im Himmelreich ist keiner sauer“*. Kinder als Exegeten (JaBuKi Bd. 2), Stuttgart 2003.
28. BÜCHNER, Frauke, *Das Johannesevangelium*, in: ADAM, Gottfried, LACHMANN, Rainer, REENTS, Christine (Hrsg.), *Elementare Bibeltexte*, Göttingen 2008³, 387-402.
29. BUNTFUSS, Markus *"Ungeheure Zusammensetzung". Christologie und Metaphorologie*, in: DANZ, Christian, MURRMANN-KAHL, MICHAEL (Hrsg.), *Zwischen*

- historischem Jesus und dogmatischem Christus. Zum Stand der Christologie im 21. Jahrhundert, Tübingen 2010, (Dogmatik der Moderne 1) 259-274.
30. BÜTTNER, Gerhard, „Jesus hilft!“. Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002.
 31. BÜTTNER, Gerhard, Kinder-Theologie, in: EvTh 3 (2007), 216-229.
 32. BÜTTNER, Gerhard, ROOSE, Hanna, Das Johannesevangelium im Religionsunterricht. Informationen, Anregungen und Materialien für die Praxis, Stuttgart 2007.
 33. BÜTTNER, Gerhard, RUPP, Hartmut, „Komm, Herr Jesus, sei du unser Gast!“ Präsentische Christologie in der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, in: KatBl 122 (1997), 249-256.
 34. BÜTTNER, Gerhard, SCHREINER, Martin (Hrsg.), „Manche Sachen glaub ich nicht.“ Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen (JaBuKi Sonderband), Stuttgart 2008a.
 35. BÜTTNER, Gerhard, SCHREINER, Martin, Im Spannungsfeld systematisch-theologischer Wissenschaft und kindlicher Intuition: Mit Kindern Grundaussagen des christlichen Glaubens deuten. Einleitende Überlegungen, in: BÜTTNER, Gerhard, SCHREINER, Martin (Hrsg.), „Manche Sachen glaub ich nicht.“ Mit Kinder das Glaubensbekenntnis erschließen (JaBuKi Sonderband), Stuttgart 2008b, 7-14.
 36. BÜTTNER, Gerhard, THIERFELDER, Jörg, Die Christologie der Kinder und Jugendlichen. Ein Überblick, in: Dies. (Hrsg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen 2001, 7-26.
 37. BULTMANN, Rudolf, Das Evangelium des Johannes (KEK 2), Göttingen 1978²⁰.

38. CALVERT, Kristina, Mit Metaphern philosophieren. Sprachlich-präsentative Symbole beim Philosophieren mit Kindern in der Grundschule, München 2000.
39. CEBULJ, Christian, Suchst du noch oder wohnst du schon?, in: KatBl 134 (2009), 353-357.
40. COTTIN, Jérôme, Das Wort Gottes im Bild. Eine Herausforderung für protestantische Theologie, Göttingen 2001.
41. DALFERTH, Ingolf Ulrich, Religiöse Rede von Gott, München 1981.
42. DAUCHER, Hans (Hrsg.), Kinder denken in Bildern, München 1990.
43. DAUCHER, Hans, Kinder zeichnen was sie denken, in: Ders. (Hrsg.), Kinder denken in Bildern, München 1990, 135-158.
44. DINTER, Astrid, HEIMBROCK, Hans-Günter, SÖDERBLOM, Kerstin (Hrsg.), Einführung in die Empirische Theologie, Göttingen 2007.
45. DOHMEN, Christoph, Das Bilderverbot. Seine Entstehung und seine Entwicklung im Alten Testament (BBB 62), Bonn 1985.
46. ECKARD, Rolf, Metapherntheorien. Typologie, Darstellung, Bibliographie, Berlin und New York 2005.
47. ECKSTEIN, Hans-Joachim, Kyrios Jesus. Perspektiven einer christologischen Theologie, Neukirchen-Vluyn 2010.
48. ECO Umberto, Das offene Kunstwerk, Frankfurt a. Main 2002⁹.
49. EKD (Hrsg.), Religion in der Grundschule. Eine Stellungnahme der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2000.
50. ENGLERT, Rudolf, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008.

51. ELSCHENBROICH, Donata, Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München 2001.
52. Evangelisches Gesangbuch. Für Gottesdienst Gebet Glaube Leben. Ausgabe für die Evangelisch-Lutherischen Kirchen in Bayern und Thüringen, München und Weimar 1994.
53. FETZ, Reto Luzius, REICH, Karl Helmut, VALENTIN, Peter, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 2001.
54. FISCHER, Dietlind, SCHÖLL, Albrecht (Hrsg.), Religiöse Vorstellungen bilden, Münster 2000.
55. FISCHER, Helmut, Sprachprobleme der Verkündigung heute - eine Problemanzeige, in: KAEMPFERT, Manfred (Hrsg.), Probleme der religiösen Sprache, Darmstadt 1983, 338-352.
56. FISCHINGER, Ester, Das Udenkbare denken lernen – Kinderwissen und Kinderweisheiten im Umgang mit dem Tod, in: KRÄNZLE, Susanne, SCHMID, Ulrike, SEEGER, Christa (Hrsg.), Palliative Care. Handbuch für Pflege und Begleitung, 377-387, Berlin und Heidelberg 2010³, 391-400.
57. FLAMMER, August, Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung, Bern 1996.
58. FLICK, Uwe, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim 2006⁴.
59. FOWLER, James W., Stufen des Glaubens, Gütersloh 2000.
60. FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.
61. FREY, Jörg, ROHLS, Jan, ZIMMERMANN, Ruben (Hrsg.), Metaphorik und Christologie (TBT 20), Berlin 2003.
62. FRICKE, Michael, 'Schwierige' Bibeltexte im Religionsunterricht, Göttingen 2005.

63. GADAMER, Hans-Georg, Hermeneutik. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1990⁶.
64. GNILKA, Joachim, Zur Christologie des Johannesevangeliums, in: KASPAR, Walter, Christologische Schwerpunkte, Düsseldorf 1980, 92-107.
65. GREVEL, Jan Peter, Qualitative Bildanalyse, in: DINTER, Astrid, HEIMBROCK, Hans-Günter, SÖDERBLOM, Kerstin (Hrsg.), Einführung in die Empirische Theologie, Göttingen 2007, 279-290.
66. GRÖZINGER, Albrecht, Die Sprache des Menschen. Ein Handbuch. Grundwissen für Theologinnen und Theologen, München 1991.
67. GRÖZINGER, Albrecht, Sprache, in: LexRP, 2028-2032.
68. GUARDINI, Romano, Die religiöse Sprache (1955), in: KAEMPFERT, Manfred (Hrsg.), Probleme der religiösen Sprache, Darmstadt 1983, 50-71.
69. HAACKER, Klaus, Jesus Christus. Ego eimi – Ich bin, in: COENEN, Lothar, HAACKER, Klaus (Hrsg.), Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament, Wuppertal 2000, 1047-1051.
70. HÄRLE, Wilfried, Dogmatik, Berlin 2007³.
71. HALBFAS, Hubertus, Religionsunterricht in der Sekundarstufe. Lehrerhandbuch 5, Düsseldorf 1992.
72. HANISCH, Helmut, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1996.
73. HANISCH, Helmut, Unterrichtsplanung im Fach Religion, Göttingen 2007.
74. HANISCH, Helmut, BUCHER, Anton A., Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002.
75. HANISCH, Helmut, HOPPE-GRAFF, Siegfried, "Ganz normal und trotzdem König". Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002.

76. HEIMBROCK, Hans-Günter, Empirie, Methode und Theologie, in: DINTER, Astrid, HEIMBROCK, Hans-Günter, SÖDERBLOM, Kerstin (Hrsg.), Einführung in die Empirische Theologie, Göttingen 2007, 42-45.
77. HEIMBROCK, Hans-Günter, Vom Abbild zum Bild. Auf der Suche nach neuen Zugängen zur Religiosität von Kindern, in: FISCHER, Dietlind, SCHÖLL, Albrecht (Hrsg.), Religiöse Vorstellungen bilden, Münster 2000, 19-39.
78. HEINZ-MOHR, Georg, Lexikon der Symbole, München 1971.
79. HILGER, Georg, Biblisches Lernen mit Kindern, in: HILGER, Georg, RITTER, Werner H., Religionsdidaktik Grundschule, München 2008², 190-204.
80. HILGER, Georg, RITTER, Werner H., Religionsdidaktik Grundschule, München 2008².
81. HOFRICHTER, Peter Leander (Hrsg.), Für und wider die Priorität des Johannesevangeliums, Hildesheim 2002.
82. HÜLZER-VOGT, Heike, Karl Bühler (1879-1963) und Wilhelm Stählin (1883-1975): Psychologische Fundamente der Metapherntheorie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, Münster 1989.
83. HYDE, Kenneth Edwin, Religion in Childhood and Adolescence: A comprehensive review of the research, Birmingham/ Alabama 1990.
84. IMDAHL, Max, Ikonik. Bilder und ihre Anschauung, in: BOEHM, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild?, München 1994, 300-324.
85. JOEST, Wilfried, Dogmatik. Die Wirklichkeit Gottes, Göttingen 1995⁴.
86. JOST, Jörg, Wann verstehen, wann interpretieren wir Metaphern? in: metaphorik.de 15 (2008)
[www.metaphorik.de/15/jost.pdf]
87. JÜNGEL, Eberhard, Metaphorische Wahrheit. Erwägungen zur theologischen Relevanz der Metapher als Beitrag zur

Hermeneutik einer narrativen Theologie, in: RICŒUR, Paul, JÜNGEL, Eberhard, Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache. Mit einer Einführung von Pierre Gisel. München 1974, 71-122.

88. KARRER, Martin, Jesus Christus im Neuen Testament (JCNT 11), Göttingen 1998.
89. KARRER, Martin, Christologie – I. Urchristentum 7. Synoptiker und Apostelgeschichte. 8. Johanneische Literatur, in: RGG4, Bd. 2, Tübingen 1999, 280-285.
90. KIRCHNER, Constanze, Kinder- und Jugendzeichnung heute, in: Dies. (Hrsg.), Kinder- und Jugendzeichnung, Kunst + Unterricht. Sonderband 2003, 3-5.
91. KIRCHNER, Constanze, Kunstpädagogik für die Grundschule, Bad Heilbrunn 2009.
92. http://www.kirchenlexikon.de/v/vischer_f_t.shtml (letzter Zugriff: 24. Juni 2010)
93. KLÄGER, Max, Verständnis für Kinderkunst. Ordnungsprinzipien bildnerischen Handelns, Hohengehren 1997.
94. KLEE, Paul, Schöpferische Konfessionen (1918), in: EDSCHMIDT, Kasimir (Hrsg.): Tribüne der Kunst und Zeit XIII, Berlin 1920, 28-40.
95. KLEIN, Stephanie, Gottesbilder von Mädchen, Stuttgart 2000.
96. KLEIN, Stephanie, Gottesbilder von Mädchen als Zugang zu ihrer religiösen Vorstellungswelt. Methodische Überlegungen zum Erheben und Verstehen von Kinderbildern, in: FISCHER, Dietlind, SCHÖLL, Albrecht (Hrsg.), Religiöse Vorstellungen bilden, Münster 2000, 97-128.
97. KLEIN, Hans, Vorgeschichte und Verständnis der johanneischen Ich-bin-Worte, in: KuD 33 (1987), 120-136.
98. KNOBLAUCH, Hubert, Qualitative Religionsforschung. Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft, Paderborn 2003.

99. KOHLER-SPIEGEL, Helga, Wie mir religionspsychologisches Wissen in der Praxis hilft, in: KatBl 130 (2005), 22-24.
100. KRAFT, Friedhelm, SCHREINER, Martin, Zehn Thesen zum didaktisch-methodischen Ansatz der Kindertheologie, in: theo-web 6 (2007), Heft 1, 21-24.
101. KRAUS, Hans-Joachim, Psalmen, 2. Teilband (BKAT), Neukirchen-Vluyn 1976⁵.
102. KURZ, Gerhard, Metapher. Allegorie. Symbol, Göttingen 1988² sowie 2004⁵.
103. KURZ, Martina, Bild-Verdichtungen. Cézannes Realisation als poetisches Prinzip bei Rilke und Handke, Göttingen 2003.
104. LAMNECK, Siegfried, Qualitative Sozialforschung, Weinheim 2005⁴.
105. LANGE, Günter, Religionsunterricht als Sehschule durch Metaphern, in: KatBl 102 (1977), 715-722.
106. LANGENMAYR, Arnold, Sprachpsychologie. Ein Lehrbuch, Göttingen 1997.
107. LAPIDE, Pinhas, Ist die Bibel richtig übersetzt? Gütersloh 2008².
108. LAUBE, Martin, Christologie, in: TRT. Bd. 1, Göttingen 2008, 228-237.
109. LAUSTER, Jörg, Biblische Bildersprache, christologische Metaphern und ihr historischer Erfahrungshintergrund, in: FREY, Jörg, ROHLS, Jan, ZIMMERMANN, Ruben (Hrsg.), Metaphorik und Christologie (TBT 20), Berlin 2003, 281-298.
110. LAUSTER, Jörg, Christologie als Religionshermeneutik, in: DANZ, Christian, MURRMANN-KAHL, Michael (Hrsg.), Zwischen historischem Jesus und dogmatischem Christus. Zum Stand der Christologie im 21. Jahrhundert, (Dogmatik der Moderne 1) Tübingen 2010, 239-258.
111. Lehrplan für die bayerische Grundschule, München 2001².

112. Lehrplan Grundschule Evangelische Religion 2004/2009 Sachsen:http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gs_evangelische_religion_2009.pdf (letzter Zugriff: 2.6.2010).
113. MEY, Günther, MRUCK, Katja (Hrsg.), Grounded Theory Reader. Köln 2007 (Historical Social Research / Historische Sozialforschung – HSR Supplement/Beiheft Nr. 19 (2007).
114. MONTADA, Leo, OERTER, Rolf, Entwicklungspsychologie, München und Weinheim 1987².
115. MOOIJ, Jan J.A., A study of metaphor, Amsterdam 1976.
116. MÜLLER, Peter, „Da mussten die Leute erst nachdenken...“ Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte, in: BUCHER, Anton A., BÜTTNER, Gerhard, FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, SCHREINER, Martin (Hrsg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie (JaBuKi) Band 2, Stuttgart 2003, 19-30.
117. NENTWIG-GESEMANN, Iris, Die Typenbildung der dokumentarischen Methode, in: BOHNSACK, Ralf, NENTWIG-GESEMANN, Iris, NOHL, Arnd-Michael (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden 2007², 277-302.
118. NESTLER, Erich, Denkfähigkeiten und Denkweisen. Ein bereichs- und biographietheoretischer Rahmen zur Rekonstruktion der Entwicklung religiöser Kognition, in: HENNING, Christian, NESTLER, Erich (Hrsg.), Religionspsychologie heute, Frankfurt a. M. 2000, 123-159.
119. NESTLER, Erich, Denkfähigkeiten und Denkweisen. Ein bereichs- und biographietheoretischer Rahmen zur Rekonstruktion der Entwicklung religiöser Kognition (Fortschreibung; unveröff. Skript), Lauf 2008.

120. NESTLER, Erich, Wie erkennt man Entwicklungsunterschiede? Eine Heuristik zur Untersuchung der Entwicklung von Religiosität im Kontext einer qualitativen empirischen Religionsforschung, in: Theo-web 9 (2010) Heft 1, 276-289.
121. NIEHL, Franz W., Sprache / religiöse Sprache, in: BITTER, Gottfried, ENGLERT, Rudolf, MILLER, Gabriele, NIPKOW, Karl Ernst, Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 230-233.
122. OBERTHÜR, Rainer, Kinder und die großen Fragen, München 1995a.
123. OBERTHÜR, Rainer, „Das ist ein zweifaches Bild“. Wie Kinder Metaphern verstehen, in: KatBl 120 (1995b), 820-831.
124. OBERTHÜR, Rainer, Die Seele ist eine Sonne, München 2006⁴.
125. PEEZ, Georg, Bildung und Bilder: "Mythologic turn" im Zeichen virtueller Komplexität?, in: ZACHARIAS, Wolfgang (Hrsg.), Interaktiv. Im Labyrinth der Möglichkeiten. Die Multimedia-Herausforderung – kulturpädagogisch (Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung BKJ), Remscheid 1997, 139–150.
126. PEEZ, Georg, Kunstunterricht heute - und morgen auch. Argumente und Konzepte im Überblick, in: Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht (2007) Heft 7-8, 5-8.
127. PEEZ, Georg, Erheben – Aufbereiten – Auswerten. Kunstpädagogik im Zeichen empirischer (Unterrichts-) Forschung, in: BERING, Kunibert, NIEHOFF, Rolf (Hrsg.), Impulse. Kunstdidaktik 1 (2007), 22-32.
128. PETERSEN, Silke, Die Ich-bin-Worte als Metaphern am Beispiel der Lichtmetaphorik, in: FREY, Jörg, VAN DER WATT, Jan G., ZIMMERMANN, Ruben (Hrsg.), Imagery in the Gospel of John (WUNT 200), Tübingen 2006, 121-138.
129. PETERSEN, Silke, Brot, Licht und Weinstock. Intertextuelle Analysen johanneischer Ich-bin-Worte, Leiden 2008.

130. PFEIFER, Anke, Wie Grundschulkinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte bei Grundschulkindern, Münster 2001.
131. PFEIFER, Anke, Gleichnisse im Religionsunterricht der Grundschule?! Wie sind Gleichnisse zu verstehen und wie verstehen Kinder Gleichnisse? in: KatBl 134 (2009), 340-346.
132. PIAGET, Jean, Das Weltbild des Kindes, Stuttgart 1978.
133. PIRNER, Manfred, Religiosität als Gegenstand empirischer Forschung, in: ANGEL, Hans, BRÖKING-BORTFELDT, Martin, HEMEL, Ulrich, JAKOBS, Monika, KUNSTMANN, Joachim, PIRNER, Manfred L., ROTHGANGEL, Martin, Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärung, Stuttgart 2006, 30-52.
134. PITTS, V. Peter, Drawing Pictures of God in Learning for Living. The Religion in Child and Youth. A Research Report, Part 1 vol.16, Nr. 3, 16, zit. bei: HANISCH, Helmut, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1996, 20.
135. POPP, Thomas, Die Tür ist offen. Joh 10,7-10 in: ZIMMERMANN, Ruben (Hrsg.), Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007, 781-787.
136. **RICŒUR** Paul, Die lebendige Metapher, München 1991².
137. **RICŒUR**, Paul, JÜNGEL, Eberhard, Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache. Mit einer Einführung von Pierre Gisel, München 1974a.
138. **RICŒUR**, Paul, Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, in: **RICŒUR**, Paul, JÜNGEL, Eberhard, Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache, München 1974b, 45-70.
139. RITTER, Werner H., Gottesbilder im Medienzeitalter, in: gee-spectrum 2 (2001), 4-7.
140. RITTER, Werner H., Reich Gottes, in: LACHMANN, Rainer, ADAM, Gottfried, RITTER, Werner H., Theologische Schlüsselbegriffe (TLL 1), Göttingen 2004²a, 293-299.

141. RITTER, Werner H., Wunder, in: LACHMANN, Rainer, ADAM, Gottfried, RITTER, Werner H., Theologische Schlüsselbegriffe (TLL 1), Göttingen 2004^{2b}, 381-391.
142. RITTER, Werner H., HANISCH, Helmut, NESTLER, Erich, GRAMZOW, Christoph, Leid und Gott, Göttingen 2006.
143. RITTER, Werner H., ALBRECHT, Michaela, Wunder – Geschichten vom gelingenden Leben als Aufgabe der Religionspädagogik, in: dies. (Hrsg.), Zeichen und Wunder, Göttingen 2007, 259-289.
144. RITTER, Werner H., Einführung: Religiöses Lernen und religiöse Bildung in der Grundschule, in: HILGER, Georg, RITTER, Werner H., Religionsdidaktik Grundschule, München 2008^{2a}.
145. RITTER, Werner H., Gott, Gottesbilder und Kinder, in: HILGER, Georg, RITTER, Werner H., Religionsdidaktik Grundschule, München 2008^{2b}, 169-189.
146. ROHLS, Jan, Protestantische Theologie der Neuzeit. Das 20. Jahrhundert, Tübingen 1997.
147. RUSAM, Dietrich, Das Johannesevangelium – eine „Relecture“ der synoptischen Evangelien? Intertextuelle Beobachtungen zu den „Ich-bin-Worten“ des Johannesevangeliums, in: STRECKER, Christian (Hrsg.), Kontexte der Schrift, Bd. II, Stuttgart 2005, 377-389.
148. SCHAMBECK, Mirjam, Wie Kinder glauben und theologisieren. Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern, in: BAHR, Matthias, KROPAC, Ulrich, SCHAMBECK, Mirjam (Hrsg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 18-28.
149. SCHAMBECK, Mirjam, Bibeltheologische Didaktik, Göttingen 2009.
150. SCHMID, Hans, Einfach in die Tasten geschrieben, 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht, München 2009.
151. SCHLATTER, Adolf, Kennen wir Jesus?, Stuttgart 1952¹⁶.

152. SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E., Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Leipzig 1886.
153. SCHNELLE, Udo, Das Evangelium nach Johannes (ThHK 4), Leipzig 1998.
154. SCHNELLE, Udo, Theologie des Neuen Testaments, Göttingen 2007.
155. SCHRÖTER, Jens, Art. „Metapher“, in: Taschenlexikon Religion und Theologie. Band 2 (TRT) 2008, 793-794.
156. SCHRÖTER, Jens, Die aktuelle Diskussion über den historischen Jesus und ihre Bedeutung für die Christologie, in: DANZ, Christian, MURRMANN-KAHL, Michael (Hrsg.), Zwischen historischem Jesus und dogmatischem Christus. Zum Stand der Christologie im 21. Jahrhundert (Dogmatik der Moderne 1), Tübingen 2010, 67-86.
157. SCHULTE, Stefanie, Gleichnisse erleben. Entwurf einer wirkungsästhetischen Hermeneutik und Didaktik, Stuttgart 2008.
158. SCHUSTER, Martin, Die Psychologie der Kinderzeichnung, Berlin 1993².
159. SCHUSTER, Martin, JEZEK, Ulrike, Formübernahme in der Kinderzeichnung, in: KIRCHNER, Constanze (Hrsg.), Kinder- und Jugendzeichnung, Kunst + Unterricht. Sonderband 2003, 82-85.
160. SCHWANKL, Otto, Licht und Finsternis. Ein metaphorisches Paradigma in den johanneischen Schriften (HBS 5), Freiburg i. Br. u.a. 1995.
161. SCHWEITZER, Eduard, Jesus Christus I. 7. Johannes, in: TRE Bd. 16, Berlin u. New York 1987, 705-708.
162. SCHWEITZER, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 1999.
163. SCHWEITZER, Friedrich, FAUST-SIEHL, Gabriele, Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, Frankfurt am Main 2000.

164. SCHWEITZER, Friedrich, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: BUCHER, Anton A., BÜTTNER, Gerhard, FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, SCHREINER, Martin (Hrsg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie (JaBuKi) Band 2, Stuttgart 2003, 9-18.
165. SODIAN, Beate, Die Entwicklung begrifflichen Wissens, in: OERTER, Rolf, MONTADA, Leo, Entwicklungspsychologie, Weinheim 2008⁶, 443-468.
166. STÄHLIN, Wilhelm, Zur Psychologie und Statistik der Metaphern. Eine methodologische Untersuchung, Würzburg 1913.
167. STÄHLIN, Wilhelm, Zur Psychologie und Statistik der Metaphern. Eine methodologische Untersuchung in: MEUMANN, Ernst, WIRTH, Wilhelm (Hrsg.), Archiv für die Gesamte Psychologie, Band 31, Leipzig und Berlin 1914, 299-425.
168. STÄHLIN, Wilhelm, Experimentelle Untersuchungen über Sprachpsychologie und Religionspsychologie, in: Archiv für Religionspsychologie, Tübingen 1914, 117-195.
169. STÄHLIN, Wilhelm, Via Vitae. Lebenserinnerungen, Kassel 1965.
170. STRAUSS, Anselm, CORBIN, Juliet, Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996.
171. SZAGUN, Ann-Kathrin, FIEDLER, Michael, Religiöse Heimaten, Jena 2008.
172. THEOBALD, Michael, Das Evangelium nach Johannes. Kapitel 1-12 (RNT), Regensburg 2009.
173. THYEN, Hartwig, Das Johannesevangelium (HNT 6), Tübingen 2005.
174. THYEN, Hartwig, Ich bin das Licht der Welt, in: Ders., Studien zum Corpus Johanneum (WUNT 214), Tübingen 2007, 213-251.
175. THYEN, Hartwig, Johannesevangelium, in: TRE Bd. 17, 200-225.

176. TRIER, Jost, Deutsche Bedeutungsforschung, in: GOETZE, Alfred, HORN, Wilhelm, MAURER, Friedrich (Hrsg.), Germanische Philologie. Ergebnisse und Aufgaben. Festschrift für Otto Behagel, Heidelberg 1934, 173-200.
177. UHLIG, Bettina, Kunstrezeption mit Kindern, in: Kunst + Unterricht (2004) 288, 4-13.
178. UHLIG, Bettina, Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik, München 2005.
179. VAN NOPPEN, Jean-Pierre, HOLS, Edith (Hrsg.), Metaphor II: A Classified Bibliography of Publications from 1985-1990. Amsterdam/Philadelphia 1991.
180. WARNING, Robert (Hrsg.), Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis, München 1988³.
181. WEINRICH, Harald, Sprache in Texten, Stuttgart 1976.
182. WENGST, Klaus, Das Johannesevangelium (ThKNT 4,1) Stuttgart 2000.
183. WICHELHAUS, Barbara, Entwicklung/Kinderzeichnung, in: KIRCHNER, Constanze (Hrsg.), Kinder- und Jugendzeichnung, Kunst + Unterricht. Sonderband 2003, 77-81.
184. WIEDMAIER, Manuela, Wenn sich Mädchen und Jungen die Welt ausmalen... Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse (Diss.), Bielefeld 2006.
185. WILCKENS, Ulrich, Das Evangelium nach Johannes (NTD 4¹⁷), Göttingen 1998.
186. WINNER, Ellen, ROSENSTIEL, Anne K., GARDNER Howard, The Development of Metaphoric Understanding, in: FRANKLIN, Margery B., BARTEN, Sybil S. (Hrsg.), Child Language. A Reader, New York 1988, 303-313.
187. WOYKE, Johannes, Der historische Jesus der Bibelwissenschaft und der lebensbedeutsame Christus der Religionsdidaktik. Bemerkungen zu zwei neuen Studien zur

- „Christologie“ von Kindern und Jugendlichen, in: ThBeitr (2007) 38, 94-98.
188. WÜST, Jürgen, WÜST, Ruth, Arbeiten mit Kunst in Kindergarten und Grundschule, Stuttgart 1996.
 189. ZIMMERMANN, Mirjam, Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen Diskurs, in: theo-web 5 (2006), Heft 1, 99-125.
 190. ZIMMERMANN, Ruben, Bildersprache verstehen. Zur Hermeneutik der Metapher und anderer bildlicher Sprachformen, München 2000a.
 191. ZIMMERMANN, Ruben, Metapherntheorie und biblische Bildersprache, in: ThZ 56 (2000b), 108-133.
 192. ZIMMERMANN, Ruben, Paradigmen einer metaphorischen Christologie. Eine Leseanleitung, in: FREY, Jörg, ROHLS, Jan, ZIMMERMANN, Ruben, Metaphorik und Christologie (TBT 20), Berlin 2003, 1-34.
 193. ZIMMERMANN, Ruben, Christologie der Bilder im Johannesevangelium (WUNT 171), Tübingen 2004.
 194. ZIMMERMANN, Ruben, Jesus als Brot (Joh 6,35.48) und Weizenkorn (Joh 12,24). Wie Kindergartenkinder Christologie „bilden“, in: BÜTTNER, Gerhard, SCHREINER, Martin (Hrsg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten (Jabuki Sonderband Teil 2), Stuttgart 2006, 122-138.
 195. ZIMMERMANN, Ruben, Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007.
 196. ZÜLCH, Martin, BEHR, Manfred, GRIMM, Rainer, MICHAELIS, Margot, Die Welt der Bilder – ein konstitutiver Teil der Allgemeinbildung. Zehn Begründungen zur Notwendigkeit des Schulfaches Kunst in der gymnasialen Oberstufe, in: Kunst + Unterricht (2000) 244, 1-20.

Bilderverzeichnis

A) Alle Tür-Bilder, die in der Arbeit abgebildet sind, finden sich jeweils auf der angegebenen Seite:

<u>Schülerkennnummer</u>	<u>Fallbezeichnung</u>	<u>Seite</u>
1.1.3		108
1.1.4	Tür 5	82
1.1.5	Tür 4	78
1.1.6		109
1.1.7	Tür 7	91
1.1.9	Tür 3	74
1.2.3		72/110
1.2.4	Tür 2	69
1.2.5		113
2.1.1		109
2.2.1	Tür 10	101
3.3.2	Tür 1	64
4.1.2		89
4.1.5	Tür 6	86
4.2.1	Tür 8	94
4.2.2		105
4.3.1	Tür 9	98

B) Alle Bilder (Tür-Fälle), die in der Arbeit Erwähnung finden, jedoch aus Platzgründen und der Übersichtlichkeit halber nicht in den Text integriert werden konnten, werden hier – der Reihenfolge ihrer Nummerierung nach – abgebildet.



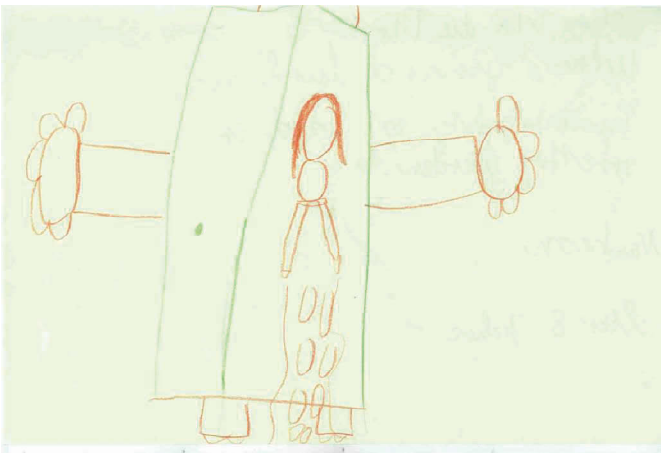
Schüler 1.1.8



Schüler 1.2.6

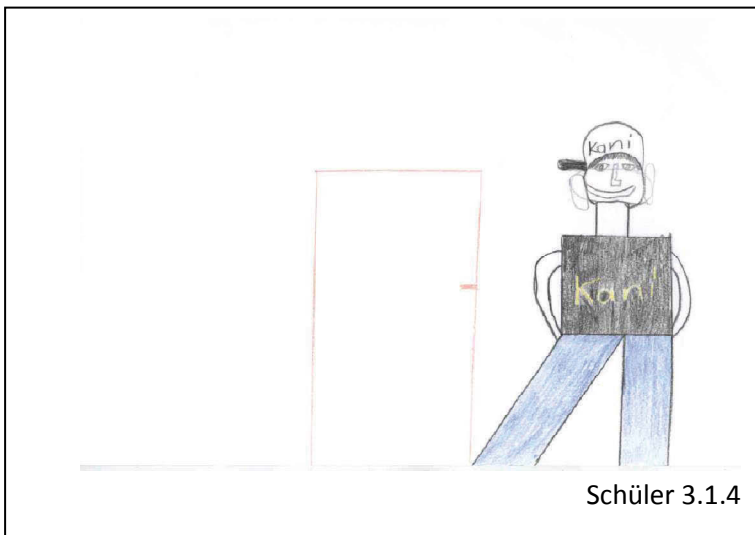


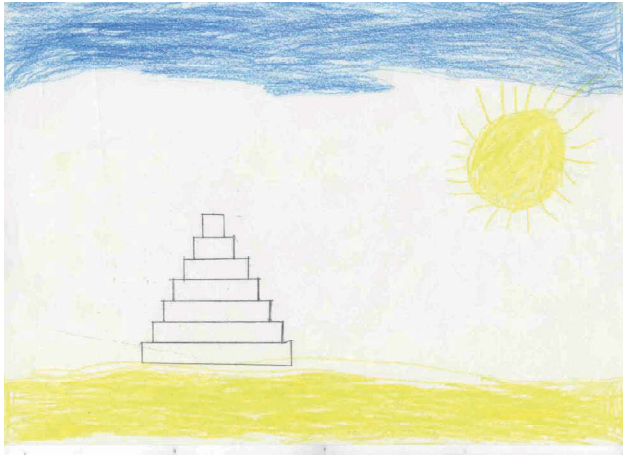
Schülerin 2.1.3



Schüler 2.1.5





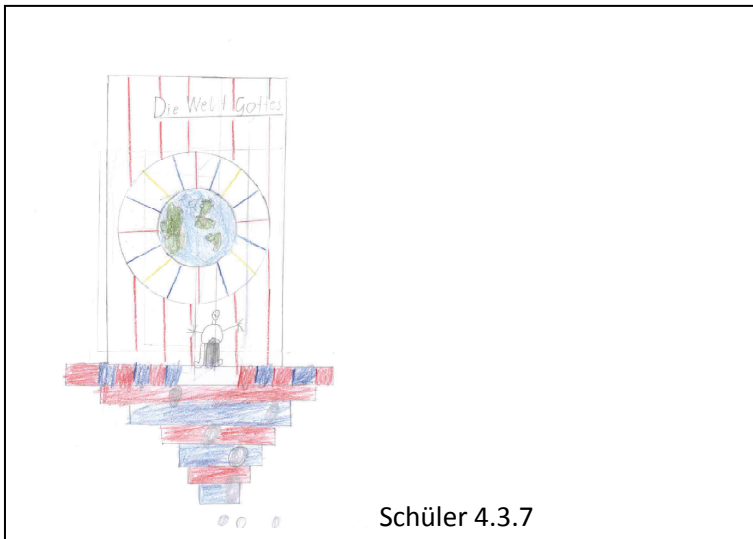
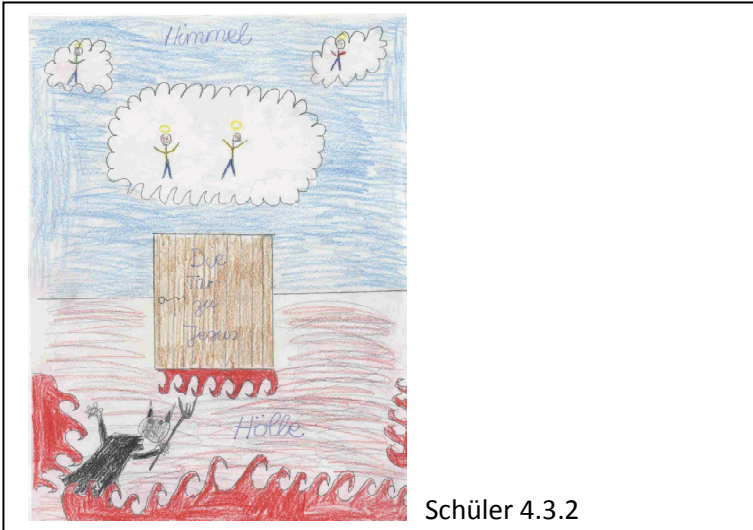


Schüler 4.1.4



Schülerin 3.3.4





C) Alle Licht-Bilder, die in der Arbeit abgebildet sind, finden sich jeweils auf der angegebenen Seite:

<u>Schülerkennnummer</u>	<u>Fallbezeichnung</u>	<u>Seite</u>
1.1.1	Licht 1	144
1.1.2		146
1.2.1		186
1.2.7	Licht 3	151
2.1.6	Licht 4	155/177
2.1.7		163
2.1.8	Licht 5	158
2.2.3		162
2.2.4		163
2.3.1		162
2.3.5	Licht 2	148
2.3.6		163
2.4.2	Licht 6	164
3.2.1		180
3.2.4		177
3.3.2		195
4.1.6		180
4.2.6	Licht 7	168
4.3.1		196
4.3.4		176
4.4.2	Licht 8	172

D) Alle Licht-Bilder, die in der Arbeit Erwähnung finden, jedoch aus Platzgründen und der Übersichtlichkeit halber nicht in den Text integriert werden konnten werden hier ebenfalls – der Reihenfolge ihrer Nummerierung nach – abgebildet.



Schülerin 1.2.2



Schüler 2.1.4



Schüler 2.2.2



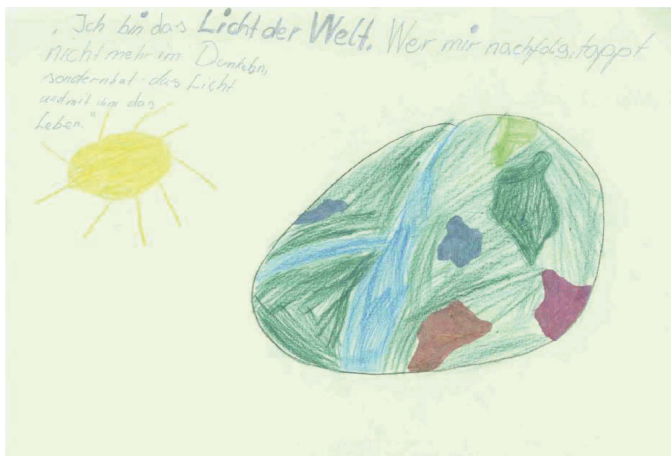
Schüler 2.3.2



Schüler 2.3.3



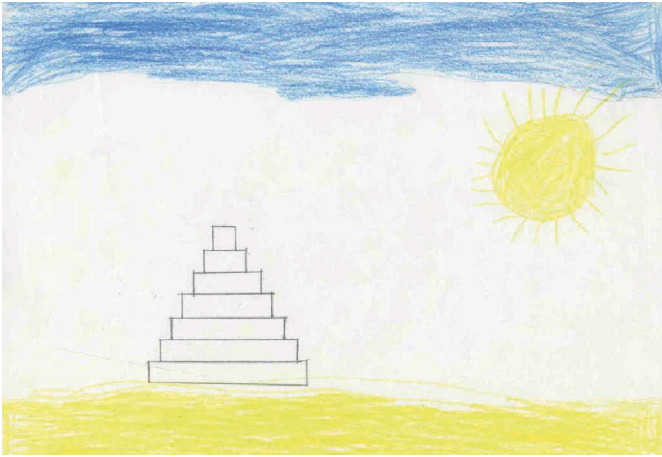
Schülerin 2.3.4



Schülerin 2.4.1



Schüler 3.2.3



Schüler 4.1.3



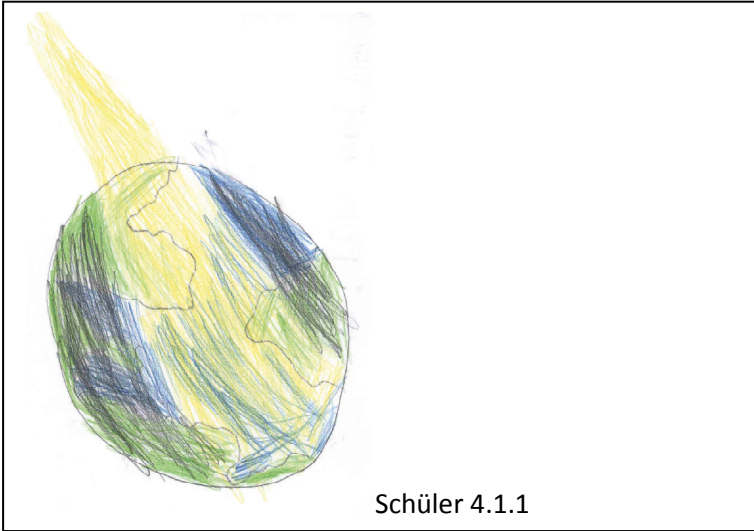
Schülerin 4.2.3



Schüler 4.2.5



Schüler 4.3.1





Metaphern sprechen Grundschulkinder an! - Das ist eine wesentliche Aussage der empirisch-qualitativ ausgerichteten, religionspädagogischen Arbeit, die metaphorische Verstehenspotentiale von Grundschulern untersucht.

Die Studie analysiert Kinderbilder und Gruppengespräche zu zwei ausgewählten, johanneischen Ich-bin-Worten mit Hilfe einer auf Basis der dokumentarischen Methode geführten Auswertung.

Metaphorisches Verstehen stellt sich dabei als ein durch komplexe, un-bewusste sowie emotionale Vorgänge begleiteter und gesteuerter Prozess dar, der in hohem Maße kontextabhängig ist. Dabei wird deutlich, dass viele Grundschulkinder bereits über ein Gespür für metaphorische Sprache verfügen. Die vorliegende Studie kann auf der Ebene der bildlichen Gestaltung fünf Typen metaphorischen Verständnisses herausarbeiten.

Darüber hinaus liefern die Kinder nicht nur aus Sicht kindertheologischer Bestrebungen fruchtbringende Deutungsmuster der beiden Ich-bin-Worte, sondern es sind wichtige, religionspädagogische Beobachtungen festzuhalten. Die Schüler lassen sich u.a. von Ansätzen sogenannter hoher Christologie des Johannesevangeliums und einer engen Verwobenheit von Theologie und Christologie anregen und gehen mit ihr – entgegen bisheriger Bedenken – in höchst kreativ-gestalterischem Maße um.

Die Arbeit tritt damit in die Fußstapfen kindertheologischer Forschung, die einen konsequenten Perspektivenwechsel in der Erforschung kindlicher Deutungsmuster und Ausdrucksweisen verlangt. Sie zeigt auf, wie ein möglicher forschungsmethodischer Weg aussehen kann und möchte eine Sensibilität für kindliche, insbesondere auch non-verbale Ausdrucksweisen sichtbar machen.

eISBN: 978-3-86309-147-7



9 783863 091477
www.uni-bamberg.de/ubp/