

III.3 Symbole verstehen und gestalten

Georg Hilger

In unserem Alltag wimmelt es von Symbolen und Symbolhandlungen: in der Werbung, in der Musik, in unseren Wohnungen, bei Begrüßungen, bei Taufen und sogar bei einem großen Fußballmatch. Kinder und Jugendliche gebrauchen und entwickeln eine Vielfalt von sprachlichen, bildhaften oder von gegenständlichen Symbolen, um sich auszudrücken, Beziehungen zu gestalten, Zugehörigkeiten zu signalisieren und Konflikte zu bewältigen. Himmel, Berg, Wasser, Weg, Baum, Wüste, Wind/Sturm, Licht, Ring, Kerze und vieles andere mehr gelten als gegenständliche Symbole. Wer ein Kreuzzeichen macht, begeht eine symbolische Handlung. Wer vom »Reich Gottes« spricht oder Jesus als den »Weg« und das »Licht der Welt« bezeichnet, bewegt sich in einem religiösen Symbolsystem. – Es stellen sich folgende Fragen: Warum sind Symbole für religiöses Lernen so wichtig? Was bedeutet der Begriff Symbol? Was heißt »Symbolisieren lernen«? Welche symboldidaktischen Entwürfe sind wirksam und inspirierend für den Religionsunterricht?

1. Warum Symbole im Religionsunterricht?

Es gibt keine Religion ohne Symbole. Wo dies nicht berücksichtigt wird, gilt, dass mit den Symbolen auch die Religion schwindet. Religiöse Überlieferungen bieten ganze Symbolwelten an, die von den Religionsgemeinschaften tradiert werden. Dies geschieht durch Brauchtum, Feiern, Gesten, durch Bilder, Gebäude, Erzählungen oder durch institutionalisierte »Weitergabe« einer verbalen Symbolwelt. Die oft so rationale Einseitigkeit der religiösen Erziehung und Bildung lässt wieder neu danach suchen, was den Menschen mit all seinen Sinnen und Emotionen anspricht. Auch die aktuelle Wiederbelebung des Mythos und die visuelle Kultur mit einer anwachsenden und oft vereinnahmenden Symbolproduktion fordern dazu auf, Symbole in ihrer Ambivalenz und Mehrdeutigkeit wahrzunehmen, ihre unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen und ihre Verwendungszusammenhänge zu verstehen. Junge Menschen zu befähigen, eigene religiös-symbolische Zugänge zu tradierten Symbolwelten und eigene symbolische Ausdrucksformen zu suchen bzw. zu entwickeln, ist somit eine elementare religionsdidaktische Aufgabe.

2. Zum Wortsinn »Symbol«

Das griech. Verb *symbollein* kann übersetzt werden mit »zusammenwerfen«, »zusammenfallen«, »Getrenntes zusammenfügen«; das entsprechende Substantiv *symbolon* bedeutet »das Zusammengefügte« oder »Zeichen«, »Kennzeichen«, »Erkennungszeichen für Freunde«, »Vertrag«. Symbolisieren bedeutet dann soviel wie: »Etwas zusammenfügen, das zusammengehört, aber vorher getrennt war«. Eine Verstehenshilfe ist auch der Gegenbegriff »diaballein«. »Diabolos« ist der, der trennt, durcheinanderwirft, was zusammengehört, zerstört.

Wer die Wortbedeutung von »Symbol« Kindern und Jugendlichen erklären will, kann dies anhand der Vorstellung eines antiken Brauchtums tun, von dem die folgende Geschichte erzählt:

Zwei Freunde im alten Griechenland nehmen Abschied voneinander. Sie ritzen ihren Namen auf eine Tonscherbe und brechen sie in zwei Stücke. Jeder nimmt eine Hälfte mit; er weiß, dass er den Freund lange nicht sehen wird. Nach langer Zeit treffen sich die Freunde wieder; bei einer Schale Wein setzen sie die Tonstücke zusammen. Ton und Namen ergänzen sich wieder. Sie feiern das Glück der Wiedervereinigung der Getrennten (vgl. Biehl 1987, 481).

Diese Geschichte veranschaulicht: Symbole haben einen Verweischarakter; die Tonscherben weisen über sich hinaus auf die Wirklichkeit der erfahrenen Freundschaft. Sie vergegenwärtigen diese Freundschaft in einer räumlichen und zeitlichen Distanz. Das Brechen von Ton und Namen drückt den Schmerz des Abschieds aus. Das sorgfältige Bewahren steht für die gegenseitige Treue.

Folgendes Beispiel kann noch andere Bedeutungen von Symbolen veranschaulichen:

Während der Zeit der Christenverfolgung kommt ein junger Christ in eine römische Stadt. Er weiß, dass dort Christen leben. An einem Brunnen trifft er auf ein Mädchen, das dort gerade Wasser schöpft. Er beginnt ein Gespräch und zeichnet spielend mit nassem Finger einen Fisch auf den Brunnenrand. Daran erkennt das Mädchen, dass auch der Fremde ein Christ sein könnte und nimmt ihn mit nach Hause, wo er sich zu erkennen gibt.

Das griechische Wort *ichthys*, Fisch, verweist mit seinen Anfangsbuchstaben auf das urchristliche Glaubensbekenntnis: Jesus Christus Gottes Sohn der Retter = Iesous **Ch**ristos **The**ou **Y**ios **S**oter. Dieses *ichthys* ist so etwas wie ein Passwort. Wer die Bedeutung der Buchstaben kannte, konnte sich als Christ ausweisen. Der christliche Gebrauch des Begriffs Symbol leitet sich vom lateinischen Wort für Glaubensbekenntnis ab: *symbolum* (vgl. Biehl 1987, 481f).

Das Beispiel zeigt: Symbole sind auf intersubjektive Anerkennung angewiesen. Wenn sie ihre Bedeutung in der Gemeinschaft verlieren, können sie in Vergessenheit geraten und verloren gehen (→ I.4).

Umgangssprachlich wird der Begriff »Symbol« häufig abwertend gebraucht. »Das ist ja nur symbolisch« bedeutet soviel wie: unpräzise, nur ein bildlicher Ausdruck für einen »eigentlichen« Sachverhalt oder Gegensatz zu »wirklich«, »real«. Dahinter verbirgt sich ein enges Verständnis von Sprache: Sprache als Abbildung von Sachverhalten, Sprache als Vokabular von eindeutigen Namen, die nichts als die Etiketten der Dinge seien. Man wird sicher auch bei Jugendlichen mit einem solchen engen Verständnis von »Symbol« rechnen müssen. Gleichzeitig können die gleichen Personen die Symbole ihrer eigenen Lebenswelt oder ihrer Parteinahmen oder Wertschätzungen enorm hoch schätzen: den Freundschaftsring, das Zeichen einer Gruppenzugehörigkeit, abgetragene Turnschuhe als Erinnerungszeichen usw.

Der Wortsinn von »Symbol« geht über die bisher genannten Bedeutungszuschreibungen noch um vieles hinaus. Hier können nicht alle Definitionen von »Symbol« berücksichtigt werden (vgl. als Überblick u.a. Halbfas 1987, 84–104). Einige aber sollen angedeutet werden: Der Philosoph und Sprachforscher *Paul Ricœur* versteht unter einem Symbol ein sprachliches Zeichen, das neben einem ersten wortwörtlichen Sinn einen zweiten mit sich trägt. Deshalb kann er sagen: »Symbole geben zu denken«. Der Philosoph *Ernst Cassirer* (1874–1945) bezeichnet mit Symbol jede Form menschlichen Denkens, die im Sinnlichen, z.B. in Worten, Bildern, Tönen, im Tanz, einen konkreten Ausdruck und einen Bedeutungsgehalt erhält. Der Tiefenpsychologe *Sigmund Freud* (1856–1939) hingegen sieht in Symbolen lediglich maskierte Einklei-

dungen verdrängter sexueller Wünsche. Für ihn sind Symbole überwiegend negativ besetzt.

Manche verstehen Verkehrsschilder oder mathematische Zeichen wie »+«, »∞« oder »√« als »Symbol«. Der Psychoanalytiker *Alfred Lorenzer* nimmt hier eine Unterscheidung vor, die hilfreich ist. Er unterscheidet zwischen *Symbol*, *Zeichen* und *Klischee*. Ein Einbahnstraßenschild ist kein Symbol, sondern wegen seiner Eindeutigkeit als Informationsträger nicht mehr als ein Zeichen. Es will schnell erkannt werden und könnte auch ganz anders aussehen. Problematisch für die psychische Entwicklung ist es, wenn Symbole in ihrer Vieldeutigkeit verkürzt werden zu eindeutigen Zeichen. Sie werden dann zu einer bloßen Formel. Was für Freud ein Symbol ist, bezeichnet Lorenzer als Klischee: die symbolische Darstellung von Verdrängtem. Klischees bringen den Menschen in seiner Entwicklung nicht mehr weiter, sind regressiv Verdrängungen. Sie »lullen« ihn höchstens ein und fixieren ihn auf kindische Erfahrungsmuster und Abhängigkeiten. Im Klischee verdichten sich höchstens diffuse Gefühle. Symbole bedeuten in diesem Sinne mehr: In ihnen verdichten und zeigen sich Erfahrungen. Sie geben zu denken und zu handeln, fördern menschliche Kreativität und sprechen den Menschen in seiner Existenz an (vgl. Halbfas 1982, 87–89). Diese Unterscheidungen machen darauf aufmerksam, dass Symbole leicht zu eindeutigen Zeichen bzw. zu diffusen Klischees verkommen können. Andererseits können Zeichen zu Symbolen werden, wenn sie einen Mehrwert an Bedeutungen bekommen und über sich hinausweisen (vgl. Zisler 1988).

Eine für die Religionsdidaktik inspirierende Unterscheidung macht die amerikanische Philosophin *Susanne Langer*. Sie unterscheidet *präsentative Symbole* von sprachlichen bzw. diskursiven Symbolen. In einem solchen Verständnis kann z.B. ein Ring ein präsentatives Symbol werden, in dem der geliebte Partner präsent wird, der ihn einmal schenkte. Symbole wollen mit allen Sinnen wahrgenommen werden (→ III.1), denn im Sinnlichen und im handelnden Umgang mit ihnen kann sich der geistige Gehalt und ihr Mehrwert erschließen. Diskursive Symbole wären dann die sprachlichen Zeichen mit einem mehrfachen Sinn (zur religionspädagogischen Rezeption vgl. Bucher 1990b).

Die Unterscheidung von Symbol und Zeichen im Sinne von Lorenzer kann auf die Polyvalenz von Symbolen aufmerksam machen. Michael Meyer-Blanck erinnert aber daran, dass der Begriff »Symbol« in der biblischen Überlieferung keine Rolle spielt, dagegen »Zeichen« allein im Neuen Testament 65-mal vorkomme und dort mit seiner Fülle an Bedeutungen zu kreativen Deutungen herausfordere. Meyer-Blanck geht es in seiner *Didaktik religiös-christlicher Zeichenprozesse* um die Reflexion auf den Gebrauch und die Interpretation religiöser und christlicher Zeichen in Kommunikationsprozessen konkreter Personen (Meyer-Blanck 2002, 122–131). Dieser durch die Semiotik inspirierte zeichentheoretische Ansatz setzt neue Akzente in Richtung einer Symbolisierungsdidaktik (s.u.).

Diese wenigen Hinweise zeigen, dass die Begriffe »Symbol« und »Zeichen« mehrdeutig sind, sie werden unterschiedlich verwendet, nicht nur in der Umgangssprache. Dass sich »Symbol« nicht eindeutig definieren lässt, ist für manche Menschen eine Barriere, manche sehen gerade darin eine besondere Chance. Die semantische Polyvalenz eines Begriffs eröffnet oft überraschende Möglichkeiten, vielseitige Bedeutungselemente, Bezüge, Anschlüsse, Übergänge und Überschneidungen und innere »Verwandtschaften« zu entdecken (vgl. Welsch 1996, 21–43).

3. Zur religionsdidaktischen Verwendung des Symbolbegriffs

Auch in der Religionsdidaktik wird der Begriff »Symbol« in unterschiedlichen Kontexten und unter Verweis auf unterschiedliche philosophische, soziologische, psychologische, sprachwissenschaftliche und theologische Theorien verwendet. Der weite semantische Bedeutungshorizont des Symbolbegriffs führt dazu, dass die exponiertesten Autoren wie *Hubertus Halbfas*, *Peter Biehl*, *Anton A. Bucher* und *Michael Meyer-Blanck* je mit unterschiedlichen Symbolbegriffen operieren. Diese verweisen darauf, dass sich die Bedeutungsfülle des Symbols einem eindeutig definierten Begriff entzieht.

Folgende Merkmale und Funktionen werden in den verschiedenen religionspädagogischen Publikationen häufig hervorgehoben (vgl. Hemel 1990, 151f, Biehl 1986, 171):

- **Hinweis- und Vermittlungscharakter:** Symbole können Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, innere und äußere Wirklichkeit vermitteln. Sie können auf eine Wirklichkeit verweisen (wie z.B. die Tonscherbe auf Freundschaft), die über den Gegenstand hinausweist.
- **Soziale Integration:** Das Beispiel von der christlichen Bedeutung des Symbols Fisch verweist auf die integrierende und orientierende Bedeutung von Symbolen. In ihnen können gemeinsame Erfahrungen einer Gruppe zum Ausdruck gebracht werden.
- **Verständigung und Erinnerung:** Symbole ermöglichen Verständigung und gemeinsame Erinnerung, sie sind auf intersubjektive Anerkennung angewiesen. Wenn sie ihre Bedeutung in der Gemeinschaft verlieren, können sie in Vergessenheit geraten und verloren gehen.
- **Bedeutungsträger:** Symbole ermöglichen es, tiefere Erfahrungen und Dimensionen von Wirklichkeit zu erschließen und so den Dingen und dem Leben Bedeutung im Horizont von umfassenden Sinnbezügen zu verleihen.
- **Offenheit:** Symbole sind vieldeutig, bedeutungs offen und haben einen Doppelsinn. Die Offenheit ermöglicht es, dass unterschiedliche Gefühle, Erfahrungen und Erlebnisse durch sie ausgedrückt und auf sie bezogen werden können.
- **Ambivalenz:** Mit der Polyvalenz hängt ihre ambivalente Wirkung zusammen. Wasser z.B. kann Leben spenden und zerstören, Hände können Geborgenheit und Gewalt ausdrücken.
- **Ausdrucksfähigkeit:** Symbole können Kindern und Jugendlichen helfen, ihre Ängste, Wünsche und Hoffnungen auszudrücken und sie mitteilbar zu machen, ferner auch zur Entwicklung einer Ausdrucksfähigkeit für religiöse Erfahrungen beitragen.
- **Konfliktbearbeitung:** Durch den Umgang mit Symbolen können innere oder soziale Konflikte zum Ausdruck gebracht werden und Lösungsmöglichkeiten verhandelt werden. Die Vielfalt von Symbolen bei Demonstrationen oder auch die Diskussionen um eine Ärgernis erregende – »blasphemische« – Verwendung von religiösen Symbolen in der Kunst zeigt dies immer wieder.
- **Eigenwert des Symbolträgers:** Für viele Symbole gilt, dass der nicht symbolische Eigenwert des anschaulichen Symbolträgers eine eigene Bedeutung hat. Der Bedeutungsgehalt ersetzt nicht die Materialität des Bedeutungsträgers. (Die Balken des Kreuzes bleiben Gegenstände aus Holz mit allen Eigenschaften des Holzes, selbst wenn der symbolische Wert des Kreuzes für Christen unermesslich ist. Zum Verstehen des symbolischen Wertes ist es notwendig, die Materialität in ihrer eigenen Sinnlichkeit wahrzunehmen. Das Brot bleibt unverwechselbar Brot, auch wenn es in der »Wandlung« den »Leib Christi« vergegenwärtigt. Um das Sakrament der Eucharistie zu verstehen,

muss erahnt werden können, was es bedeutet, wenn ein Weizenkorn sterben muss, um Frucht zu bringen, wie Brot gebacken wird, was Brotbrechen bedeutet usw.)

4. Religionsdidaktische Entwürfe einer Didaktik der Symbole

Hubertus Halbfas

Halbfas hat das Wort »Symboldidaktik« in die religionspädagogische Diskussion eingebracht. 1982 erschien sein Werk mit dem programmatischen Titel »Das Dritte Auge – Religionsdidaktische Anstöße«. Darin geht er noch von einer weitgehenden Symbolunfähigkeit der Kinder heute aus. Sein Anliegen ist es, den Menschen so zu sensibilisieren, dass er wieder mit Symbolen kommunizieren kann und durch tätigen Umgang zur unmittelbaren Wahrnehmung von Symbolen fähig wird. Dabei sollen sich ein emotionaler Bezug und eine Intuition für das Symbol oder, symbolisch gesprochen, das »Dritte Auge« entwickeln als ein Organ, das es ermöglicht, das Unsichtbare sichtbar zu machen, das Sakrale im Profanen wahrzunehmen. Das »Dritte Auge« kann nach innen und in die Tiefe schauen und die eindimensionale, oberflächliche Wirklichkeit durchbrechen. Dieses zu schulen, bedeutet den inneren Symbolsinn zu entwickeln, also eine Sensibilisierung für den genuin religiösen Sinn anzubahnen. Für Halbfas sind Symbole die einzige Sprache, in der sich religiöse Sprache unmittelbar ausdrücken kann. Religionsunterricht kann verstanden werden als eine Sehschule für das »Dritte Auge« und in eine solche Sehschule sind die Kinder und Jugendlichen einzuüben.

Einen Unterricht über Symbole als Symbolkunde lehnt er ab. Das im Hintergrund einer Geschichte Geahnte, das dem Schweigen Anvertraute, das zwischen den Zeilen Gesagte ist ihm wichtiger als ein streng methodisch geplanter Zugang zu einem Symbol. Die Einübung in das Symbol erfordert einen ganzheitlichen Unterrichtsstil und fordert einen schulpädagogischen Kontext bzw. eine besondere Schul- und Lernkultur. Stilleübungen als Weg in die Stille sind geeignet, die integrierende und orientierende Kraft der religiösen Symbole wieder freizulegen. In seinem praktischen Anregungspotenzial kann der Ansatz von Halbfas nicht genug gewürdigt werden. Dennoch muss auf einige Diskussionspunkte hingewiesen werden: So kommt die gesellschaftskritische und ideologiekritische Perspektive eher indirekt als direkt zur Sprache, obwohl Halbfas in einem späteren Aufsatz auch die Notwendigkeit einer intellektuellen und kritischen Auseinandersetzung mit Symbolen anerkennt (vgl. Halbfas 1986, 910). Bei einer Überbetonung von Intuition können die Reflexion und Interpretation von Symbolen und eine Symbolkritik zu kurz kommen. Wenig bedacht werden die Symbole des Alltags, mit denen Kinder und Jugendliche ständig konfrontiert sind, und die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen eines expliziten Symbolverstehens (vgl. dazu u.a. Bucher 1989).

Peter Biehl

Während Halbfas die integrierende und orientierende Funktion der Symbole betont, akzentuiert Biehl die ausdrucksfördernde und vermittelnde Funktion der Symbole. Sie geben dem Leben Ausdruck und Deutung. Sie vermitteln zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit, zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, zwischen den eigenen Erwartungen und Träumen und der kollektiven Sehnsucht der Menschheit, wie sie in Mythen und Märchen erzählt werden; Symbole sind »Brücken« zwischen den Lebenserfahrungen der Zeitgenossen und denen

der Bibel. Biehl spricht von einer kritischen Symbolkunde; damit will er – auch in Abgrenzung zu Halbfas – deutlich machen, dass Symbolverstehen sich in der Dialektik von Sinnvorgabe und kritischer Reflexion, Engagement und Distanz vollzieht. Schon alleine wegen der Ambivalenz und des manipulativen Missbrauchs von (Alltags-)Symbolen ergibt sich für ihn die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung. Ganzheitliches Wahrnehmen und Gestaltgeben und analysierendes begriffliches Denken sollen sich wechselseitig aufeinander beziehen. Biehl verbindet einen ästhetischen Zugang (→ III.1) mit kritischer Interpretation (vgl. Sauer 1992; Edelbrock 2002).

Wie Halbfas arbeitet auch Biehl seinen Ansatz bis hin zu Unterrichtsvorschlägen durch. Kriterium für die Auswahl der Symbole ist, dass sie in das Zentrum biblischer Theologie führen. Dabei betont Biehl – in der Nähe zu dem korrelativen Denken (→ III.2) von Georg Baudler (Baudler 1982, 1987) – eine doppelte Verstehensbewegung, die wechselseitig aufeinander bezogen ist: In der ersten Bewegung geht es ihm darum, mithilfe anthropologischer Grunderfahrungen, die in den Lebenssymbolen verdichtet sind, elementare Zugänge zu den biblisch-christlichen Glaubenssymbolen zu gewinnen, z.B. *Hand, Haus, Weg*. Die zweite Bewegung geht von biblisch-christlichen Glaubenssymbolen aus, die ein überraschendes Licht auf unsere Lebenserfahrungen werfen können, z.B. die Glaubenssymbole *Brot, Wasser* und *Kreuz*.

Sowohl der Weg von den Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen hin zu den christlichen Symbolen als auch der von den christlichen Symbolen und ihrem Verheißungsüberschuss hin auf die Lebenssituation der Lernenden sind für Biehl gleichrangige Vermittlungswege für den religiösen Lernprozess (→ III.2). Biehls Reflexionen beziehen sich vor allem auf den Bereich der Sekundarstufe I. Vielleicht erklärt das auch die stärkere Betonung des kritischen Diskurses. Dieser verweist darauf, dass nicht nur die sinnstiftende Potenz von Symbolen in den Blick zu nehmen sei, sondern auch die ambivalenten Wirkungen der Symbole. Christliche Symbole setzen ihre wahre Kraft häufig erst gerade dann frei, wenn sie in ihrer kontrastierenden und unterbrechenden Funktion erkennbar werden.

Anton A. Bucher

Bucher gilt als Kritiker der Symboldidaktik von Halbfas. Seine Kritik lässt sich zusammenfassen unter den Vorzeichen »Verfrühung« und Nichtbeachtung psychologischer Erkenntnisse und Distanz zu tiefenpsychologisch inspirierter Symboldidaktik. Interessanter als seine Kritik ist sein Ansatz (vgl. dazu u.a. Bucher 1989), der sich der Entwicklungspsychologie von Jean Piaget (→ II.4) verpflichtet weiß: Kinder müssen ihre Symbole selber »aufbauen« und konstruieren. Symbole gehen aus Handlungen hervor, ehe sie eine Sprachgestalt bekommen können. Das Kind muss einen Ball greifen, ihn spüren, mit ihm spielen, ehe sich in seinem Bewusstsein eine verinnerlichte und bleibende Vorstellung, eben ein Symbol des Balles, bilden kann. In diesem Symbol bleiben die Handlungen und Erfahrungen, die das Kind z.B. mit dem Ball gemacht hat, aufgehoben. Kinder müssen also mit jenen Dingen, die wir als Symbole (seien es religiöse oder nicht religiöse) bezeichnen, agieren können, mit der Hand ebenso wie mit dem Kopf und mit dem Herzen. Wenn wir beispielsweise das Wasser als Symbol des Lebens erschließen, genügt es nicht, über die Erfahrungen mit diesem Element bloß zu reden oder schöne Texte und Mythen über das Wasser zu hören. Das konkrete und aktive Handeln muss immer den Worten vorausgehen. Mit dem Wasser muss so umgegangen werden, dass die Ambivalenz erfahrbar wird, dass die vielen Verwendungszusammenhänge, die Kon-

flikte um Wasserbeschaffung, die verschiedenen Wasserqualitäten etc. deutlich werden, bis sich verdichtet, dass Wasser mehr ist als H_2O und Symbol werden kann für neues Leben. Nur wer wirklich mit allen seinen Sinnen wahrgenommen hat, was ein Sturmwind ist, der kann – nach Bucher – verstehen, dass der Sturmwind ein Symbol des Geistes ist, der reinigen und beleben und Feuer entfachen kann. Symbollernen ist damit eng verbunden mit ästhetischem Lernen (> III.1). Weil Kinder z.B. im Grundschulalter konkret-operatorisch denken und Symbole überwiegend konkret-wortwörtlich bzw. nach Fowler mythisch-wortwörtlich verstehen, sieht Bucher es als verfrüht an, vor dem Ausgang der sensomotorischen Phase (ca. zwölftes Lebensjahr) Symbole explizit als Symbole zu behandeln, weil ihnen dann erst die Doppel- und Mehrdeutigkeit von Symbolen bewusst wird (Bucher 2002b, 311).

In der Praxis, die er befürwortet, unterscheidet sich Bucher auf den ersten Blick nicht so sehr von den Unterrichtsvorschlägen bei Halbfas. Aber der Ansatz ist ein anderer: Bei Buchers Symbolerziehung wird nicht die innere Intuition und die Schulung des »Dritten Auges« in den Vordergrund gestellt. Hier wird betont, dass wirklich mit beiden Augen gesehen, mit beiden Ohren gehört, mit beiden Händen ergriffen, also mit Leib und Seele erlebt wird. Nur so sind die Bedeutungen zu bilden, die dann Bestände der biblisch-christlichen Überlieferung durchdringen können. Im Zentrum seines Interesses steht der aktive Prozess der Symbolbildung durch das Kind.

Michael Meyer-Blanck

In seinem Buch mit dem provokanten Titel »Vom Symbol zum Zeichen« (2002) stellt Meyer-Blanck manche bisherigen Selbstverständlichkeiten der führenden Symboldidaktiker infrage, so z.B. die Abwertung von »Zeichen« im Gegensatz zu »Symbolen«. Er richtet sein Augenmerk auf die Weise, wie Menschen Zeichen (und damit auch historische und gegenwärtige Symbole) in Kommunikationsprozessen verwenden, also auf die Wahrnehmung und den Gebrauch von Zeichen und rückt so die Verständigung und Selbstverständigung der symbolisierenden Subjekte in den Vordergrund. Das äußerlich gleiche Zeichen kann je nach Kontext unterschiedliche und neue Bedeutungen bekommen. Damit übernimmt Meyer-Blanck Fragestellungen der modernen Semiotik, die sich damit befasst, wie Menschen Zeichen decodieren und verwenden. In der Sprache dieser Wissenschaft ausgedrückt: Es steht nicht das Signifikat (die Inhaltsseite des sprachlichen Zeichens) im Vordergrund, sondern die Verwendung und Bedeutungszuschreibung von Zeichen (Signifikanten) der Semiose (der Wirkungsentfaltung eines sprachlichen Zeichens). Das hebt die aktive Rolle der Interpretierenden bei der Rezeption und Bedeutungskonstitution von Zeichen hervor. Zwischen Zeichen und dem darauf zu beziehenden Inhalt bzw. Objekt gibt es somit keine eindeutige Beziehung, diese muss vielmehr in einem Interpretationsprozess durch die an der Semiose beteiligten Menschen hergestellt werden. Dabei kann es durch neue Verknüpfungen und Verbindungen von Zeichen zu unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen kommen.

Betont Biehl z.B. das Prinzip »das Symbol gibt zu denken und zu lernen« und damit die Eigenmächtigkeit von Symbolen, akzentuiert Meyer-Blanck das Prinzip »die religiöse Kommunikation gibt zu denken«. Eine Didaktik religiöser und christlicher Zeichenprozesse betont die Wichtigkeit, den Gebrauch von Zeichen zu *studieren*, zu probieren und zu *kritisieren*. Dabei ist zu beachten, dass sich religiöse und christliche Zeichenprozesse durch ihre spezifischen Codes von anderen unterscheiden und dass religiöse Zeichen von einzelnen oder von Gruppen unterschiedlich aufgefasst und gebraucht werden.

Studieren kann dann bedeuten, z.B. die unterschiedliche Bedeutung von Weihnachten in Familien, in der Werbung, in Medien, in Kirchen mit ihren jeweiligen Absichten oder die Verwendung von Ritualen wie z.B. die Kniebeuge in Synagogen, Moscheen, katholischen und evangelischen Kirchen oder in der Öffentlichkeit zu untersuchen. Dabei werden sowohl manifeste als auch latente Bedeutungszuschreibungen zu entziffern sein. Im *Probieren* könnte erfahren werden, was eine Kniebeuge oder ein Kniefall in einem Schulgottesdienst mit einem selber macht oder welche anderen körperlichen Zeichen und Gebärden angemessen sein können, um seinen Gefühlen oder seinem eigenen Glauben Ausdruck zu verleihen. In diesem Zusammenhang spricht Bernhard Dressler von einer »probeweise Ingebrauchnahme einer religiösen Sprachform«, von »Probearbeiten« im Zusammenhang eines performativen Religionsunterrichts (Dressler 2003, 165; → I.3.13). *Kritisieren* zielt die Bildung des eigenen Urteils über den Zeichengebrauch an, über die Funktionen und über ihre Interpretation durch konkrete Personen (vgl. Meyer-Blanck 2002, 123–131). Dazu gehört auch, gewohnte Bedeutungskonventionen zu irritieren und zu verfremden, um offen zu werden für neue oder latente Bedeutungsschichten.

Die Frage nach den Codierungen und Konnotationen von lebensweltlichen und religiösen Zeichen durch Subjekte, Gruppen und Institutionen rückt durch diesen zeichentheoretischen Ansatz in den Vordergrund. Hier zeigen sich Nähe zu einer Didaktik der Aneignung, zum ästhetischen Lernen (→ III.1) und zum Ansatz einer abduktiven Korrelation (→ III.2). Die theologische Wahrheitsfrage ist von dem unterschiedlichen Gebrauch der Zeichen zu unterscheiden. Sie entzieht sich dem semiotischen Diskurs über Zeichen, dieser kann aber zu ihr hinführen als Frage nach dem, was evident ist und sich im Leben bewahrheitet (vgl. Dressler/Klie 2002, 96). Diskussionswürdig bleibt die Frage, ob »Probearbeiten« im Feld von Religion und Glaube dem schulischen Charakter religiöser Bildung gerecht wird (zur Diskussion u.a. Grethlein 2005, 262–27).

5. Zur Praxis des Symbollernens

So wie der Symbolbegriff vielschichtig ist, kann auch der Umgang mit Symbolen in Lehr-/Lernprozessen vielgestaltig sein. Es kann z.B. einmal der ästhetische Zugang des Wahrnehmens und Gestaltens von Symbolen, ein andermal das Symbolverstehen bzw. eine Symbolkunde oder auch eine Symbolkritik im Vordergrund stehen. Es können Alltagssymbole der Kinder und Jugendlichen (z.B. Kleidung, ihre »Heiligtümer«), Symbolwelten in der Werbung oder im öffentlichen Leben oder explizit religiöse Symbole thematisiert werden. In seinem »Buch der Symbole« verweist Rainer Oberthür mit seinen vierzig Symbolerschließungen auf die so vielfältige Welt der Symbole (Oberthür 2009). Für alle diese Zugänge gilt, dass sich im idealen Fall die Wahrnehmung mit allen Sinnen, der eigene Ausdruck und die kritische Urteilsfähigkeit ergänzen. Die sinnhafte Nähe und Erfahrung von und mit Symbolen ist unverzichtbar. Dabei sollte aber nicht die Distanz vergessen werden, die für Reflexion wichtig ist. Das folgende Beispiel will Möglichkeiten aufzeigen, wie Symbollernen im Religionsunterricht gefördert werden könnte.

Beispiel 1: Religiöse Symbole in der Werbung

Die Werbung kann als interdisziplinäres Beispiel zur aktuellen Bedeutung und Indienstnahme von mythischen Denkweisen und religiösen Symbolwelten im Unterricht erkundet werden. Werbung und Videoclips (→ II.8) greifen gerne auf religiöse Wurzeln zurück, zitieren sie offenkundig oder

unterschwellig und fügen sie in ihre neuen Mythen einer Warenwelt als Verkaufsargumente ein. Die Verwendung religiöser Symbole in der Werbung kann auf das Bedürfnis der Menschen nach Orientierung und Sinnerklärung hinweisen, z.B. auf die »Sehnsucht nach mehr« (Pirner 2003, 237–253). Die Medien bekämen dann durch ihre symbolisch aufgeladenen Bilder und ihre oft auf das Unbewusste wirkenden Botschaften die Funktion einer subtextuellen Ersatzreligion (vgl. Röhl 2004, 103), andererseits tradieren und transformieren sie auf ihre Weise Elemente der christlichen Tradition. Die religionspädagogische und medienpädagogische Bedeutung einer reflexiven und produktiven Auseinandersetzung mit solchen Phänomenen in der Werbung, z.B. die Subtextbotschaften mit ihren religionsähnlichen Sinnangeboten zu erkennen, liegt auf der Hand.

Eine Fülle von Anregungen für entsprechende Vorhaben in der Sekundarstufe sind zu finden in dem Sammelband von Gerd Buschmann/Manfred Pirner: *Werbung, Religion, Bildung* (2003). Allein zum Exodus- und Weg-Symbol gibt es zahlreiche Beispiele (vgl. Buschmann 2003a, 192–206): Die Schülerinnen und Schüler können weitere oder andere aktuelle Beispiele zum Motiv (Lebens-)Weg sammeln, die Bilder oder Clips analysieren und interpretieren. Sie können mit Bibeltexten arbeiten, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu entdecken, schließlich könnten sie ihren eigenen Lebensweg mithilfe der Werbeanzeigen kritisch deuten oder eigene Collagen, Werbesprüche oder Plakate produzieren, in denen sie sich mit ihren Perspektiven wiedererkennen können.

Beispiel 2: Dem Kreuz begegnen

Das Kreuz Jesu ist das christliche Symbol schlechthin. Als Tötungsinstrument Jesu ist es eng verbunden mit seinem Leben und dem Ereignis seines Sterbens und seiner Auferstehung. Diese Spannung von Tod und Auferstehung ist oft einseitig aufgelöst worden hin zum reinen Triumphzeichen. Oft ist das Kreuz in der Geschichte politisierend missbraucht worden – man denke etwa an das kaiserliche Siegeszeichen. Zugleich ist das Kreuz ein Gegenstand aus zwei sich kreuzenden Hölzern, die eine Horizontale und eine Vertikale bilden. Die Kreuzform als anschaulicher Symbolträger kann als bloßes Ding und als dekoratives Zeichen genutzt werden und damit seine christliche Sinnfülle und Symbolik verlieren. Ziel des Symbollernens muss es sein, an die Bedeutungsvielfalt des Symbols »Kreuz Jesu« zu erinnern. Dies wird man im Unterricht durch eine einmalige Unterrichtsreihe nicht abschließend erarbeiten können. Das Symbol Kreuz ist in seiner Bedeutungsfülle nicht ganz einholbar. Darum können hier nur einige Anregungen mit Blick auf den Religionsunterricht mit Jugendlichen aus den differenzierteren Vorschlägen von Peter Biehl erwähnt werden (vgl. u.a. Biehl 1993, 172–224; Hilger 2003, 234–238).

Das Kreuz in der Lebenswelt von Jugendlichen:

Die Jugendlichen drücken aus, was sie beim Tragen des Kreuzes als Schmuck empfinden; was ihnen das Kreuz evtl. in ihrem Zimmer oder als geschenktes Schmuckstück bedeutet und was sie damit verbinden. In einer Schreibmeditation können sie Assoziationen zum Kreuz äußern (»Kreuz bedeutet mir ...«) und dadurch verschiedene Bedeutungszuschreibungen wahrnehmen. Erkundungen und Dokumentation (evtl. collagenartig), wo und wie in der Öffentlichkeit, in den Medien, in der Mode, bei Sportlern usw. das Kreuz vorkommt oder getragen wird. Interviews: Ist in ihrer Wohnung/in ihrem Geschäft ein Kreuz? Welche Bedeutung hat das Kreuzeszeichen für sie? Würde es bemerkt, wenn für einige Tage das Klassenkreuz abgehängt (bzw. durch ein völlig anderes ersetzt) würde? Aus einer Sammlung von Bildern (u.a. auch der alten und der zeitgenössischen Kunst) wählen die Jugendlichen eines aus, das sie anspricht bzw. das sie nie aufhängen würden, und kommen darüber ins Gespräch.

Das Kreuz Jesu und seine Deutungen in der Kunst und in der Theologie:

- Kreuzesdarstellungen und Darstellungen des Gekreuzigten der zeitgenössischen Kunst miteinander vergleichen (z.B. Joseph Beuys, Herbert Falken, Antonio Saura, Alfred Hrdlicka, Arnulf Rainer), welche verschiedenen Bedeutungsschichten (z.B. Protest, Leiden, Hoffnung, Ausgeliefertsein, Verlassenheit) akzentuiert werden.
- Die Kreuzigungsszene (Mk 15,20–41) im synoptischen Vergleich erschließen und besonders anhand der »letzten« Worte Jesu die theologische Intention der Evangelisten herausarbeiten und entsprechenden Darstellungen der bildenden Kunst aus verschiedenen Epochen zuordnen.

Eigene Kreuze gestalten und deuten:

Einen Jugendkreuzweg gestalten oder Klassenkreuze gestalten (z.B. Kreuz als Lebensbaum, als Protest und Ärgernis, als Symbol menschlicher Existenz). Zu den eigenen Gestaltungen werden Texte geschrieben: »Mein/Unser Kreuz bringt zum Ausdruck ...«; Präsentation der Kreuze und der Bedeutungszuschreibungen.

Zusammenfassung

Die symboldidaktischen Ansätze verweisen auf die Bedeutung von Symbolen für Religion und religiöse Sprache. Symbollernen versteht sich immer auch als ein Erkennen, Begreifen und Gestalten von Symbolen. Die Bedeutungszuschreibungen und die Verwendungszusammenhänge von Symbolen (bzw. Zeichen) im alltäglichen und im religiösen Leben können wahrgenommen und befragt werden, ob sie lebensdienlich oder lebensfeindlich sind. Symbole können innere oder äußere Konflikte zum Ausdruck bringen und eine Lösung zu ihrer Bewältigung anbieten. Mithilfe von Symbolen z.B. aus der Bibel, dem kirchlichen Leben, aus Religionen, Literatur, Kunst und Musik und einem kreativ-leibhaften Umgang mit ihnen können Kinder und Jugendliche für ihre religiös-relevanten Erfahrungen eine Sprache gewinnen und schrittweise ihre religiöse Ausdrucksfähigkeit verfeinern. So lässt sich sagen: Symbolverstehen, Symbolkritik und Symbolisierungsfähigkeit tragen zu religiöser Kompetenz und Mündigkeit bei. Auch für das Symbollernen gilt: Weniger ist mehr!

Lesehinweise

Biehl, Peter (1999): Festsymbole: Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn.

Meyer-Blanck, Michael (2002): Vom Symbol zum Zeichen. Symbolbildung und Semiotik, Rheinbach.

Oberthür, Rainer (2009): Das Buch der Symbole. Auf Entdeckungsreise durch die Welt der Religion, München.