

11.5 Symbole wahrnehmen, deuten und gestalten

Georg Hilger/Eva Stögbauer

In unserem Alltag spielen Symbole und Symbolhandlungen eine große Rolle. Nicht wenige Menschen lassen sich sogar Symbole in die Haut einstechen, so als wollten sie sich mit ihrem Leib unwiderruflich mit den von ihnen ausgesuchten Symbolen verbinden.

Bevor Symbole im Unterricht thematisiert werden, haben sich Kinder schon eine Reihe von Symbolen und symbolischen Handlungen angeeignet. Sie entwickeln und gebrauchen eine Vielfalt von Symbolen, um sich auszudrücken, Beziehungen zu gestalten, Zugehörigkeiten zu signalisieren und Konflikte zu bewältigen. Diese Symbolwelten sind Erwachsenen nicht immer zugänglich, da Kinder eigene symbolische Bedeutungen generieren.

Wer jemandem grüßend zuwinkt oder ein Kreuzzeichen macht, begeht eine symbolische Handlung. Wer vom »Himmel« spricht, verwendet ein sprachliches Symbol. Himmel, Berg, Wasser, Weg, Baum, Wüste, Wind, Sturm, Licht, Ring, Kerze und vieles mehr sind durch ihren Verweischarakter gegenständliche Symbole.

Warum sind Symbole für religiöses Lernen so wichtig? Was bedeutet der Begriff Symbol und welche symboldidaktischen Entwürfe sind wirksam und inspirierend für den Religionsunterricht in der Grundschule? Welche Fragen stellen sich im Hinblick auf einen altersangemessenen Umgang mit Symbolen, der auf die kognitive Entwicklung der Kinder Rücksicht nimmt?

1. Symbole und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht

Es gibt keine Religion ohne Symbole: Symbole sind die Sprache der Religion. Gerade deshalb sollte der Religionsunterricht auch ein Unterricht in dieser genuinen Symbolsprache sein, damit die Heranwachsenden einen eigenen Zugang dazu finden, das Spezifische dieser Sprache erkunden und gegebenenfalls in ihre eigene Symbolwelt integrieren können. Religiöse Überlieferungen bieten stets ganze Symbolwelten an, die von den Religionsgemeinschaften tradiert und gepflegt werden. Dies geschieht durch Brauchtum, Rituale, Feiern und Gesten (s. 11.6), durch Bilder, Gebäude, Erzäh-

lungen oder auch durch institutionalisierte »Weitergabe« einer verbalen und non-verbalen Symbolwelt. Die dabei oft so rationale Einseitigkeit bei der religiösen Erziehung und Bildung lässt wieder neu danach suchen, was den Menschen mit all seinen Sinnen und mit dem Herzen anspricht. Auch die Herausforderung einer visuellen Kultur mit einer anwachsenden und oft vereinnahmenden Symbolproduktion fordert dazu auf, Symbole in ihrer Ambivalenz und Mehrdeutigkeit wahrzunehmen, ihre Bedeutung und Verwendungszusammenhänge zu verstehen. Im Religionsunterricht begegnen Kinder im Besonderen der jüdisch-christlichen Symbolwelt und lernen zugleich den christlichen Symbolgebrauch kennen. In einer Doppelbewegung von Aneignung und Abgrenzung können sie sich im Unterricht idealer Weise an der christlichen – aber ebenso an säkularen und fremdreligiösen – Symbolwelten abarbeiten.

Was aber ist ein Symbol? Eine erste Annäherung an diesen vieldeutigen Begriff ist möglich über die Wortbedeutung.

2. Zum Wortsinn Symbol

Das griechische Verb »*symballein*« heißt so viel wie »zusammenwerfen«, »zusammenfallen«, »Getrenntes zusammenfügen«; das entsprechende Substantiv »*symbolon*« bedeutet »das Zusammengefügte« oder »Zeichen«, »Kennzeichen«, »Erkennungszeichen für Freunde«, »Vertrag«. Symbolisieren bedeutet dann so viel wie: »Etwas zusammenfügen, das zusammengehört, aber vorher getrennt war.« Es war in der frühen Kirche so viel wie ein Erkennungszeichen oder »Passwort« für die im Glauben Verbundenen. Eine Verstehenshilfe ist auch der Gegenbegriff »*diaballein*«. »*Diabolos*« ist der, der trennt, auseinanderwirft, was zusammengehört, zerstört.

Erste Annäherungen an den Symbolbegriff

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. Das Brechen von Ton und Namen drückt den Schmerz des Abschieds aus. Das sorgfältige Bewahren steht für die gegenseitige Treue. Jede Hälfte verweist auf die Freundschaft, die gestern erlebt wurde, und ist zugleich ein Zeichen der Hoffnung auf die Freundschaft, die morgen neu erfahren werden kann. Der zerbrochene Teil der Tonscherbe ist zwar selbst nicht

Freundschaft, aber er ist ein sinnliches Erkennungszeichen, das abwesende Freundschaft lebendig macht und so in die Gegenwart hineinziehen kann. 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.

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 Christos Theou Hyios Soter*. 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, 481 f.).

Das Beispiel zeigt: Symbole sind auf Verständigung und Anerkennung angewiesen. Wenn sie ihre Bedeutung in der Gemeinschaft verlieren, können sie in Vergessenheit geraten und verloren gehen.

Umgangssprachlich wird der Begriff »Symbol« häufig abwertend gebraucht. »Das ist ja nur symbolisch« bedeutet so viel wie: unpräzise, nur ein bildlicher Ausdruck für einen »eigentlichen« Sachverhalt oder ein Gegensatz zu »wirklich« bzw. »real«. Dahinter verbirgt sich ein enges Verständnis von Sprache: Sprache gilt hier als Abbildung von Sachverhalten oder als Vokabular von eindeutigen Bezeichnungen, die nichts als die Etiketten der Dinge sind. Man wird sicher auch bei älteren Kindern und bei Jugendlichen mit einem solch 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, das Erinnerungszeichen an eine geliebte Person usw.

Differenzierung des Symbolbegriffs

Der Wortsinn von »Symbol« geht über die bisher genannten Bedeutungszuschreibungen noch um vieles hinaus. Hier können nicht alle Definitionen von »Symbol« berücksichtigt werden (als Überblick vgl. u. a. HALBFAS 1982, 84–104). Einige aber sollen angedeutet werden: Der Philosoph und Sprachforscher *Paul Ricœur* (1913–2005) 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 findet und einen Bedeutungsgehalt erhält. Der Tiefenpsychologe *Sigmund Freud* (1856–1939) hingegen sieht in Symbolen lediglich maskierte Einkleidungen verdrängter sexueller Wünsche, weshalb Symbole für ihn überwiegend negativ besetzt sind.

Manche verstehen Verkehrsschilder oder mathematische Zeichen wie $+$, $=$ oder ∞ als Symbole. 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 regressive Verdrängungen. Sie »lullen« ihn höchstens ein und fixieren ihn auf kindische Erfahrungsmuster und Abhängigkeiten. Im Klischee verdichten sich 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 erhalten und über sich hinausweisen (ausführlicher zur Begriffsklärung Symbol – Zeichen vgl. ZISLER 1988).

Eine für die Religionsdidaktik inspirierende Unterscheidung macht die amerikanische Philosophin *Susanne Langer* (1963). Sie unterscheidet *präsentative Symbole* von sprachlichen bzw. diskursiven Symbolen. So kann ein Ring ein präsentatives Symbol werden, in dem der geliebte Partner präsent wird, der ihn einmal schenkte. Symbole wollen mit allen Sinnen wahrgenommen werden (s. 1.5), 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 1990). 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 des Gebrauchs und um die Interpretation religiöser und christlicher Zeichen in Kommunikationsprozessen konkreter Personen (vgl. MEYER-BLANCK 2002, 122–131). Dieser durch die Semiotik inspirierte zeichentheoretische Ansatz setzt neue Akzente in Richtung einer Symbolisierungsdidaktik (s. u.), da er die Aufmerksamkeit auf den Prozess der Verwendung und des Gebrauchs von Symbolen in einer religiösen Gemeinschaft richtet und auf diese Weise das Symbol in seinen spezifischen Verwendungskontext einbindet.

Schon diese wenigen Hinweise zeigen, dass die Begriffe »Symbol« und auch Zeichen mehrdeutig sind und oft unterschiedlich verwendet werden, und das nicht nur in der Umgangssprache. Dass sich »Symbol« nicht eindeutig definieren lässt, ist für manche Menschen eine Barriere, manche sehen hingegen gerade darin eine besondere Chance. Die Polyvalenz eines Begriffs eröffnet oft überraschende Möglichkeiten, vielseitige Bedeutungselemente, Bezüge, Anschlüsse, Übergänge und Überschneidungen sowie 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 Theorien verwendet. Maßgabe ist dabei die Schwerpunktsetzung der einzelnen Autoren. Folgende Merkmale und Funktionen werden in den verschiedenen religionspädagogischen Publikationen jedoch übergreifend hervorgehoben (vgl. u. a. HEMEL 1990, 151 f.):

- *Hinweis- und Vermittlungscharakter:* Symbole machen das Abwesende anwesend und das Anwesende sichtbar und verweisen somit auf eine Wirklichkeit (wie z. B. die Tonscherbe auf Freundschaft), die über den Gegenstand hinausweist. Sie vermitteln Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, innere und äußere Wirklichkeit. Symbole schließen folglich auch die religiöse Dimension der Wirklichkeit auf und können im Religionsunterricht Kinder für diese Dimension sensibilisieren.
- *Soziale Integration:* Das Beispiel von der christlichen Bedeutung des Symbols Fisch verweist auf die orientierende und integrierende Bedeutung von Symbolen. In

ihnen können gemeinsame Erfahrungen einer Gruppe zum Ausdruck gebracht werden. Symbole ermöglichen Verständigung und gemeinsame Erinnerung, sind andererseits aber auch auf Verständigung und Anerkennung in einer Gemeinschaft angewiesen. Wenn sie ihre Bedeutung in dieser Gemeinschaft verlieren, können sie in Vergessenheit geraten und verloren gehen. Insofern kommt dem Symbollernen in einem zunehmend religiös enttraditionalisierten Umfeld (s. I.2) auch die Aufgabe zu, Kinder mit den Symbolen der christlichen Tradition sowie mit deren Gebrauch in der christlichen Gemeinschaft bekannt zu machen, ohne dabei eine fragile Identifizierung zu erwarten.

- *Symbole als Bedeutungsträger:* Symbole haben die Kraft, tiefere Erfahrungen und Dimensionen von Wirklichkeit zu erschließen und so den Dingen und dem Leben Bedeutung im Horizont von umfassenden Sinnbezügen zu verleihen. Im Religionsunterricht können Kinder entlang der christlichen Symbolwelt einen solch umfassenden Sinn- und Deutungshorizont des menschlichen Lebens kennenlernen und sich probeweise auf diese Sinnwelt einlassen.
- *Offenheit:* Symbole sind vieldeutig und bedeutungs offen und haben einen mehrfachen Sinn. Diese Offenheit ermöglicht es, unterschiedliche Gefühle, Erfahrungen und Erlebnisse durch Symbole auszudrücken und auf sie zu beziehen. Die Bedeutungsfülle von Symbolen lässt sich nie vollständig in Begriffen ausdrücken und nicht auf bestimmte Inhalte reduzieren, sondern eröffnet einen Spielraum an möglichen Interpretationen und Wirkungen auf das Subjekt.
- *Ambivalenz:* Mit der Polyvalenz hängt die ambivalente Wirkung von Symbolen zusammen. Wasser z. B. kann Leben spenden und zerstören, Hände können Geborgenheit und Gewalt symbolisieren. Gerade die Poly- und Ambivalenz von Symbolen ermöglicht es den Lernenden im Religionsunterricht, ihre unterschiedlichen Erfahrungen einzubringen und zur Sprache zu bringen.
- *Eigenwert des Symbolträgers:* Der anschauliche Symbolträger besitzt einen nicht-symbolischen Eigenwert, dem eine eigenständige Bedeutung zukommt. Der Bedeutungsgehalt ersetzt nicht die Leiblichkeit und Materialität des Bedeutungsträgers. Die Balken des Kreuzes bleiben Gegenstände aus Holz mit allen Eigenschaften des Holzes und hölzerner Balken, selbst wenn der symbolische Wert des Kreuzes für Christen unermesslich ist. Zum Verstehen des symbolischen Wertes ist und bleibt es aber notwendig, die Balken aus Holz in ihrer eigenen Sinnlichkeit wahrzunehmen. Das Brot bleibt unverwechselbar Brot, auch wenn es in der »Wandlung« den »Leib Christi« vergegenwärtigt. Um das Brotsakrament zu verstehen, muss erahnt werden können, was es bedeutet, wenn ein Weizenkorn, um Frucht zu bringen, sterben muss, wie Brot gebacken wird, was Brotbrechen bedeutet usw.
- *Kontextbezogenheit:* Die Bedeutung von Symbolen ist veränderlich und abhängig von ihren jeweiligen geschichtlich und gesellschaftlich bedingten Bedeutungs-

zuschreibungen. Insofern sollte nicht nur das jeweilige Symbol in seinen Bedeutungsdimensionen, sondern ebenso in seiner Verwendung und Wirkung erkundet werden. Mit dem Symbol Hakenkreuz werden in Indien andere Erfahrungen assoziiert als in Deutschland oder in Israel. Während in Deutschland und in Israel das Hakenkreuz als Symbol nationalsozialistischer Terrorherrschaft gilt, werden in Indien Götter und Gegenstände, die Glück bringen, mit eben diesem Kreuzsymbol versehen.

4. Unterschiedliche religionsdidaktische Entwürfe einer Didaktik der Symbole

Über die Bedeutung einer »Symboldidaktik« wird seit Beginn der 1980er-Jahre in der Religionspädagogik diskutiert (vgl. dazu BIEHL 1999, 1–23). Die wichtigsten Vertreter sind Hubertus Halbfas, Peter Biehl, Anton A. Bucher und Michael Meyer-Blanck.

Sehschule für das »Dritte Auge« (Hubertus Halbfas)

Halbfas hat das Wort »Symboldidaktik« in die religionspädagogische Diskussion eingebracht. 1982 erschien das Werk mit dem programmatischen Titel »Das Dritte Auge – Religionsdidaktische Anstöße«. Halbfas geht in diesem Werk noch von einer weitgehenden Symbolunfähigkeit der Kinder und der Menschen 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 wecken und zu entwickeln, also eine Sensibilisierung für die religiöse Dimension von Wirklichkeit anzubahnen. Für Halbfas sind Symbole *die* Sprache, in der sich Religion ausdrücken kann. Religionsunterricht kann somit 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. Zudem sollten Symbole nicht auf bestimmte Bedeutungen festgelegt, sondern in ihrer Vielschichtigkeit betrachtet, erahnt und umschrieben werden. Die Einübung in das Symbol erfordert einen ganzheitlichen Unterrichtsstil sowie 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, insofern er für einen facettenreichen und beständigen Umgang mit Symbolen im Unterricht plädiert (vgl. u. a. HALBFAS 1983 ff.). Welche Inspirationskraft von seinem Ansatz ausgeht, zeigen die kreativen und in der Grundschule erprobten Unterrichtsmaterialien von Rainer Oberthür (vgl. u. a. OBERTHÜR 2009 und 2012).

Dennoch muss auf einige Diskussionspunkte hingewiesen werden: Bei einer Überbetonung der 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, sowie die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen eines expliziten Symbolverstehens (vgl. dazu u. a. BUCHER 1989; s. I.3).

Schulung einer kritischen Symbolkunde (Peter Biehl)

Während Halbfas die integrierende und orientierende Funktion von Symbolen betont, akzentuiert Biehl ihre ausdrucksfördernde und vermittelnde Funktion. Sie geben einerseits dem Leben Ausdruck und Deutung und vermitteln andererseits 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 (vgl. u. a. BIEHL 1980 und 1987).

Peter Biehl (1931–2006) 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, von 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 so einen ästhetischen Zugang (s. I.5) mit kritischer Interpretation (zum Vergleich der Ansätze von Halbfas und Biehl vgl. EDELBROCK 2002).

Wie Halbfas arbeitet auch Biehl seinen Ansatz bis hin zu Unterrichtsvorschlägen aus. 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 von Georg Baudler (BAUDLER 1982 und 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 (s. II.1), 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 (s. II.1). Symbole sind für ihn eine Brücke zwischen der Lebenswelt der Kinder und der Welt der Religionen. Biehls Reflexionen beziehen sich vor allem auf die Sekundarstufen. 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.

Schulung der Symbolbildung (Anton A. Bucher)

Bucher gilt als Kritiker der Symboldidaktik von Halbfas. Seine Kritik lässt sich zusammenfassen unter dem Vorzeichen von »Verfrühung« und einer Nichtbeachtung psychologischer Erkenntnisse und einer Distanz zu tiefenpsychologisch-inspirierten Symboldidaktiken. Interessanter als seine Kritik ist sein Ansatz (vgl. dazu u. a. BUCHER 1989), der sich der Entwicklungspsychologie von Jean Piaget (s. I.3) 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 nichtreligiöse) 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 Symbol

Wasser muss so umgegangen werden, dass die Ambivalenz erfahrbar wird, dass die vielen Verwendungszusammenhänge, die Konflikte 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 (s. 1.5). Weil Kinder z. B. im Grundschulalter konkret-operatorisch denken und Symbole überwiegend konkret-wortwörtlich bzw. nach Fowler (s. 1.3) 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 (vgl. 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 mit seinen Produktions- und Aneignungsprozessen. Dabei wird man vielen Kindern im Grundschulalter mehr intuitiven Sinn für eine eigenständige Symbolaneignung und -produktion zutrauen und zumuten können als es die strukturalistischen Entwicklungstheorien in der Spur von Jean Piaget für diese Entwicklungsstufen annehmen (zur Kritik an den Stufenentwicklungstheorien vgl. u. a. FIEDLER 2010; SZAGUN 2011). Darauf verweisen die Untersuchungen zur Theologie von Kindern (s. III.2).

Schulung des Gebrauchs christlicher Zeichen (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. Auf diese Weise rückt 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 das Hervorbringen und die Verwendung von Zeichen (Signifikanten) in Handlungszusammenhängen – die sogenannte Semiose (die Wirkungsentfaltung eines sprachlichen Zeichens). Die Aufmerksamkeit wird folglich darauf gerichtet, wie Bedeutungen entstehen und wie Zeichen ihre Wirkungen entfalten. Das hebt die aktive Rolle der Interpretanten 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 Personen hergestellt werden. Dabei kann es durch neue Verknüpfungen und Verbindungen von Zeichen zu unterschiedlichen, potenziell unbegrenzten 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 beispielsweise im Unterricht heißen, die unterschiedlichen Bedeutungen von Weihnachten in Familien, in der Werbung, in den Medien, in Kirchen mit ihren jeweiligen Absichten oder die Verwendung von symbolischen Handlungen, 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 möglicherweise seinem eigenen Glauben Ausdruck zu geben.

In diesem Zusammenhang spricht Bernhard Dressler von einer »probeweise Ingebrauchnahme einer religiösen Sprachform«, von »Probearbeiten« im Zusammenhang eines performativen Religionsunterrichts (vgl. DRESSLER 2003, 165; zum performativen Religionsunterricht vgl. u. a. MENDEL 2008). Ein solches Probearbeiten im Religionsunterricht der Grundschule muss dahingehend befragt werden, ob dabei nicht von einer stillschweigenden Zustimmung zum Glauben und seinen Vollzügen ausgegangen wird. Auch Kindern muss eine Abgrenzung und ein Sich-Nicht-Identifizieren-Wollen im Vorausgriff auf ihre religiöse Mündigkeit zugestanden werden.

Kritisieren des Zeichengebrauchs zielt die Bildung des eigenen Urteils über den Zeichengebrauch an, über die Funktionen und über ihre Verwendung durch andere 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. Kritisch bemerkt Rudolf Englert dazu: »Wenn auf dieser Linie religionspädagogisch von Gott gesprochen wird, dann ist nicht GOTT gemeint, sondern »Gott«.– Das heißt, mit solchem Reden wird nicht auf eine Wirklichkeit Bezug genommen, von der vorausgesetzt wird, dass sie der Erfahrung aller Menschen prinzipiell zugänglich ist, sondern auf ein Zeichen, das in einem bestimmten kulturellen Kontext in einem bestimmten Verständnis gebraucht wird« (ENGLERT 2013b, 45). Die theologische Wahrheitsfrage entzieht sich dem semiotischen Diskurs über Zeichen, dieser aber kann zu ihr hinführen als Frage nach dem, was evident ist und sich im Leben bewahrheitet (vgl. DRESSLER / KLIE 2002, 96). Ersetzt das Kriterium der Plausibilität ein Ringen um die Wahrheit und ein Bezeugen von dem was gilt? Diskussionswürdig bleibt ferner die Frage, ob »Probehandeln« im Feld von Religion und Glaube dem schulischen Charakter religiöser Bildung gerecht wird (zur Diskussion vgl. u. a. GRETHLEIN 2005, 262 ff.).

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 im Vordergrund stehen. Es können Alltagssymbole der Kinder (z. B. Kleidung, ihre »Heiligtümer«) oder explizit religiöse Symbole thematisiert werden. Für alle diese Zugänge gilt, dass sich im idealen Fall die Wahrnehmung mit allen Sinnen, das eigene Gestalten und die kritische Urteilsfähigkeit ergänzen. Die sinnenhafte Nähe und Erfahrung von und mit Symbolen bleibt jedoch unverzichtbar.

Das folgende Beispiel will Möglichkeiten aufzeigen, wie Symbollernen im Religionsunterricht gefördert werden könnte.

Beispiel: Steine

In Steinen lesen: Symbole wahrnehmen und gestalten

Kinder sitzen im Kreis am Boden. Zunächst ist es wichtig, eine Atmosphäre der Aufmerksamkeit vorzubereiten. Den Kindern, die ihre Augen geschlossen haben, legt die Lehrkraft einen kleinen Stein, den sie vom Meeresstrand mitgebracht hat, in die Hand. Auch sie selbst nimmt einen Stein in die Hand und setzt sich zu den Kindern. Es bleibt Zeit, den Stein zu erspüren und zu ertasten, immer noch mit geschlossenen Augen. Dann schauen sich alle ihren Stein lange und aufmerksam an. Wer mag, kann am Stein riechen oder vorsichtig mit der Zunge daran schmecken. Dabei wird die ganze Zeit nicht gesprochen. Auf einem Blatt Papier schreiben die Kinder anschließend »steinige Wörter« auf, die sich aus dem entwickeln, was sie zuvor gefühlt, gerochen, gesehen, gehört und evtl. sogar geschmeckt haben. Beim nochmaligen Durchlesen unterstreicht jedes Kind drei Wörter, die ihm besonders wichtig sind. Mit diesen Wörtern bildet es ein oder zwei Sätze. Diese kleinen Texte werden vorgelesen, ohne dass das Gehörte kommentiert wird. Jedes Kind kann nun seinen Stein mit nach Hause nehmen. Am nächsten Tag können die Kinder ihre Steine mit Bleistift zeichnen und die drei unterstrichenen Wörter und den kleinen Text dazu gestalten. Alexander hat die Worte *hart*, *erdig*, *Staub* ausgewählt und folgenden Text geschrieben: »Ein Stein fällt hart in den Staub. Er ist erdig.«

Steine nehmen und legen: Symbole gebrauchen

Die Lehrkraft packt eine Sammlung von Steinen aus, die sie in einem Bach, auf einem ungeteerten Weg oder auf einer Baustelle in der Nähe gefunden hat, und die Schüler suchen sich einen Stein aus, der sie fasziniert. Sie tasten den Stein ab, wägen und wenden ihn nach allen Seiten. Es wird darüber gesprochen, wie einem der Stein vorkommt, wie er sich anfühlt und was man mit ihm machen könnte. In einem zweiten Schritt überlegen die Kinder, woran sie dieser Stein erinnert. Die Kinder erzählen von ihrer Erinnerung und hören zu, sie schauen einander an. Die Steine werden Anstoß, etwas von sich selber anderen mitzuteilen (s. III.1). So erzählen die Steine auf einmal von Erfahrungen und Beziehungen und machen diese Realität sichtbar im Symbol. Durch den Bezug zu Redensarten und Redewendungen (z. B. »jemandem einen Stein in den Weg legen« oder »mir fällt ein Stein vom Herzen«) kann dem Symbolgehalt des Naturgegenstandes »Stein« im Alltagsbewusstsein nachgespürt werden. Abschließend überlegen die Kinder, wohin sie ihren Stein bzw. ihre Erinnerung legen möchten und suchen nach einer passenden Stelle in ihrer Umgebung.

Zahlreich sind die Möglichkeiten, biblische Textstellen heranzuziehen: So könnten etwa Gen 28,10–22: Jakob richtet den Stein, auf dem sein Kopf während des »Himmelsleiter-Traums« gelegen hatte, zu einem Denkmal auf und begründet so das Hei-

lignum Bethel oder Jos 4,1–5,1: Die zwölf Gedenksteine am Jordan, die an den Durchzug des Volkes Israel durch den Jordan vor der Landnahme erinnern, im Kontext von »Steine nehmen und legen« thematisiert werden. Wenn hingegen in Jes 50,7 der verfolgte und gepeinigte »Gottesknecht« schreibt: »Ich mache mein Gesicht hart wie einen Kieselstein« oder in Mt 7,9 zu lesen ist: »Wer von euch wird seinem hungrigen Kind Steine statt Brot geben?«, kann eine Brücke zum symbolischen Bedeutungsgehalt des Naturgegenstandes Stein geschlagen werden.

Zusammenfassung:

Symbollernen versteht sich immer auch als Symbolisieren-Lernen. Es eröffnet wichtige Lernchancen: Die Bedeutung, die Funktion und die Verwendung von Symbolen im alltäglichen und im religiösen Leben können erkannt, befragt und kultiviert werden. Mithilfe von Symbolen z. B. aus der Bibel, dem kirchlichen Leben, aus Religionen, Literatur, Kunst und Musik und Alltag und einem kreativ-leibhaften Umgang mit Symbolen können Kinder für ihre religiös-relevanten Erfahrungen eine Sprache gewinnen und schrittweise ihre religiöse Ausdrucksfähigkeit verfeinern. Durch eine erfahrungsnahe Erschließung von Symbolen können Zugänge zum Verständnis christlicher Feste, Sakramente und fundamentaler christlicher Erfahrung gewonnen werden. Symbole der überlieferten und gelebten christlich-jüdischen Religion können Einladungen sein, mit dem Symbolangebot des christlichen Glaubens probeweise Erfahrungen zu machen. Auch für das Symbollernen gilt: Weniger ist mehr! Eine Symbolinflation und Überfütterung mit Symbolen wäre kontraproduktiv.

Lesehinweise:

- BIEHL, PETER (1991): Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Neukirchen-Vluyn.
- HALBFAS, HUBERTUS (1982): Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf.
- OBERTHÜR, RAINER (2009): Das Buch der Symbole. Auf Entdeckungsreise durch die Welt der Religion. München.