

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Symboldidaktik

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100018/>

Symboldidaktik

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann

Universität Siegen Philosophische Fakultät Seminar für evangelische Theologie

1. Zur Bedeutung von Symbolen im Religionsunterricht

Ein Herz, auf das Pult der Nachbarin gemalt, der Stinkefinger auf dem Chemieheft, ein Fußball auf die Hand schraffiert, darunter VfB Stuttgart – das alles sind Symbole, die für Schülerinnen und Schüler, welche sie verwendet haben, über den eigentlichen Gegenstand hinausweisen. Das Herz möchte vielleicht sagen „Ich mag dich!“ und gestaltet so eine Beziehung, der Stinkefinger verweist möglicherweise auf eine Ablehnung des Faches Chemie oder ist ablehnend in Richtung des Lehrers adressiert, indem er den eigenen Konflikt mit diesem Fach oder der Person zum Ausdruck bringen soll, der Fußball zusammen mit einem Kürzel signalisiert Zustimmung und Parteinahme für einen besonderen Verein einer spezifischen Sportart und will vielleicht sagen „Das ist ein Teil von mir, den finde ich gut!“.

Junge Menschen haben einen eigenen Zugang zu tradierten Symbolwelten, sie haben eigene symbolische Ausdrucksformen. Diese wahrzunehmen, zu deuten, aber auch in religiösen Zusammenhängen zu suchen und zu entwickeln ist eine grundlegende religionsdidaktische Aufgabe.

Denn auch in religiösen Vollzügen gibt es solche verweisenden Handlungen anhand von Symbolen: Wer ein Kreuzzeichen macht, begeht eine symbolische Handlung, die Taufe als Grundritual arbeitet mit dem Symbol Wasser, Ostern und Weihnachten wären schwer vorstellbar ohne die Lichtsymbolik.

Die christliche Religion kann wie alle anderen Religionen auch als definiertes und damit kulturell verständliches Zeichensystem verstanden werden, in dem Symbole auf eine andere Wirklichkeit verweisen. Dieses Zeichensystem wird zumindest in Auswahl als gemeinschafts- oder identitätsstiftende Erinnerung im kollektiven Gedächtnis (Assmann, 1997) je und je durch Erzählungen, Brauchtum, religiöse Feste, Gesten, Bilder, Gebäude und Institutionen

weitergegeben. Deshalb sprechen Symbole an, auch wenn die eigentliche Bedeutung rational nicht unbedingt erklärt werden kann.

Die Werbung z.B. bedient sich dieser Ansprache von Emotionen und unserer Sinne und verwendet dabei auch religiöse Symbole. Die Ambivalenz bzw. die Mehrdeutigkeit der Symbole aufzudecken, kann deshalb auch Inhalt des Religionsunterrichts sein, so dass die unterschiedlichen, teils subtilen Bedeutungszuschreibungen erkennbar werden und ihr (psychologischer) Verwendungszusammenhang offengelegt werden kann.

Auch bei der Lektüre des Alten und des Neuen Testaments wird der Zeichencharakter religiöser Kommunikation beachtet. Besonders Gerd Theißen hat deutlich gemacht, dass symbolische Handlungen einen Mehrwert an Sinn schaffen (Theißen, 2003, 66f.): Jesus treibt die Händler bei der Tempelreinigung aus dem Tempel; er stirbt zumindest nach dem Johannesevangelium am Tag der Opferung des Passalamms; sein Jüngerkreis besteht aus zwölf Personen – ein Symbol für das neue Israel. Neben symbolischen Handlungen werden aber auch explizit symbolische oder metaphorische Begriffe verwendet: Jesus ist der „Weg, die Wahrheit und das Leben“ (Joh 14,6), er wird als „Licht der Welt“ (Joh 1,4; 8,12) bezeichnet und der Begriff „Reich Gottes“ findet sich weit verbreitet im Neuen Testament.

2. Was ist ein Symbol?

2.1. Zur Wortbedeutung

Das Wort „Symbol“ hat seine etymologischen Wurzeln im griechischen Verb „*symballein*“, was mit „zusammenfallen, zusammenwerfen, Getrenntes zusammenfügen“ übersetzt werden kann. Das Substantiv „*sýmbolon*“ bedeutet „das Zusammengefügte, Kennzeichen, Erkennungszeichen, Zeichen, Vertrag“. Für die Wortgeschichte war der Beginn des aristotelischen Traktats *De Interpretatione*, wo „das zur Sprache Gekommene“ als „*sýmbolon*“ der „Vorgänge in der Seele“ beziehungsweise die Schrift als „*sýmbolon*“ der gesprochenen Sprache bestimmt wird, besonders bedeutsam (Aristoteles, 1951,16a 3-4). Über das lateinische Wort „*symbolum*“, das „Zeichen, Kennzeichen, Emblem, Sinnbild, Bild“ bedeutete, gelangte das Wort in die deutsche Sprache.

Als sozialgeschichtlicher Hintergrund hilft der Verweis auf ein antikes Brauchtum, den Peter Biehl anführt, um die Bedeutung und vor allem den

Verweischarakter von „Symbolen“ für Kinder und Jugendliche zu erklären:

„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 des Getrennten“. (Biehl, 1987, 481)

2.2. Definitionen von Symbol

Es gibt eine kaum zu überschauende Anzahl an Definitionen von „Symbol“ in der Sprachwissenschaft, der Philosophie, der Psychologie und der → Theologie, von denen hier nur eine kleine Auswahl angeführt werden soll (Überblick bei Halbfas, 1992, 87-103).

In der Terminologie der Linguistik definiert Ferdinand de Saussure das Symbol als „Typ von Bedeutungsträger“, bei dem zwischen der Form des Zeichens und dem, was es ausdrückt, noch ein gewisser Ähnlichkeitsbezug besteht. Unter Betonung der Arbitrarität des sprachlichen Zeichens setzt er das Symbol vom rein konventionellen Zeichen im engeren Sinn ab: „Beim Symbol ist es nämlich wesentlich, daß es niemals ganz beliebig ist; es ist nicht inhaltlos, sondern bei ihm besteht bis zu einem gewissen Grade eine natürliche Beziehung zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem“ (de Saussure, 2001, 80).

Für den US-amerikanischen Semiotiker und Philosophen Charles Sanders Peirce, auf den sich z.B. Michael Meyer-Blanck (2002) in seiner Kritik der Symboldidaktik bezieht, ist ein Zeichen dagegen entweder ein Index, ein Ikon oder ein Symbol. Im Gegensatz zur kontinentaleuropäischen terminologischen Tradition wird der Ausdruck „Symbol“ als rein konventionelles Zeichen definiert. Damit bedeutet bei Peirce der Ausdruck „Symbol“ das genaue Gegenteil wie bei Ferdinand de Saussure, der das Symbol vom rein konventionellen Zeichen abgrenzte.

Wichtig über die Sprachwissenschaft hinaus sind für die Symboldidaktiker die Theorien des Philosophen Ernst Cassirer zum Symbolbegriff. Der Mensch ist für Cassirer ein *animal symbolicum* (Cassirer, 1923), d.h. ein symbolbildendes und symbolverwendendes Wesen. Nur über Symbole habe er einen Wirklichkeitsbezug.

Der Theologe Paul Tillich beschreibt vier zentrale Merkmale eines Symbols, die

dann in der Symboldidaktik Bedeutung erlangt haben: die Uneigentlichkeit, die Unanschaulichkeit, die Selbstmächtigkeit und die Anerkanntheit. Von diesen Merkmalen ausgehend folgert er, dass das Symbol für etwas steht, das als „wesensmäßig Unanschauliches, Ideelles oder Transzendentes“ (Tillich, 1964, 196) präzisiert werden kann. Es eröffnet „eine Wirklichkeitsschicht, die der nichtsymbolischen Redeweise unzugänglich ist.“ (ebd., 215). Außerdem wohne dem Symbol eine Macht inne, die „die Sphäre der Anschauung unbedingt übersteigt“ (Tillich, 1964, 197; Auseinandersetzung bei Mahling, 2010, 138-143).

Halbfas, der sich umfassend mit verschiedensten Symboldefinitionen auseinandersetzt, vermeidet eine eigene Definition, weil die „rationale Interpretation von Symbolen [...] letzten Endes in ihren eigenen Strukturen gefangen [bleibt], ohne die hintergründige Wirklichkeit des Symbols erreichen zu können“ (Halbfas, 1992, 86).

Gemeinsam ist den meisten Definitionen, dass die Begriffe „Symbol“, aber auch „Zeichen“ mehrdeutig und schon in sich semantisch polyvalent sind.

Aus den verschiedenen Symboldefinitionen können allerdings unterschiedliche Merkmale von Symbolen gefunden werden, die im Rahmen der Symboldidaktik herangezogen werden.

2.3. Merkmale von Symbolen

Die Merkmale eines Symbols werden nicht einheitlich festgehalten, es findet sich allerdings eine ungefähre Schnittmenge, die wie folgt angegeben werden kann (Mendl, 2011, 155; Hilger, 2010, 147f.; Biehl, 2001, 2076f.; Biehl, 1986, 171; u.a.):

1. Der Verweis-/Repräsentations- und Vermittlungscharakter: Symbole verweisen auf eine Bedeutung, die über den Gegenstand hinausgeht (z.B. Tonscherbe auf Freundschaft).
2. Der Bezug zur Gemeinschaft/soziale Integration: Das Symbol Fisch (ICHTYS) wird weitgehend intern in der christlichen Gemeinschaft verstanden und diente als geheimes Erkennungszeichen.
3. Die Verständigung und Erinnerung: Symbole ermöglichen gemeinsame Verständigung und Erinnerung (Symbol Kreuz im Alltag, z.B. Wegkreuz, in Klassenzimmern u.a. verweist auf die Bedeutung von Sterben und Auferstehung Jesu Christi für uns).

4. Die geschichtliche und gesellschaftliche Einbettung.
5. Die Erschließung tieferer Dimensionen der inneren Wirklichkeit.
6. Die ambivalente Wirkung.
7. Der Verweis auf Zukunft.

Von den genannten Merkmalen, teilweise werden auch noch Offenheit, Ausdrucksfähigkeit, Konfliktbearbeitung, Eigenwert des Symbolträgers (Hilger, 2010, 358) ergänzt, ist das des Verweizens beziehungsweise der Repräsentation besonders wichtig. Als *Vertretung* und *stellvertretende Gegenwart* gewinnt es im Licht des Inkarnationsgedankens besondere Bedeutung, denn das Symbol lässt „Nicht-Anwesendes gegenwärtig sein“ (Biehl, 2001, 2077).

2.4. Symboltypen

Ursula Früchtel (1991) bezieht sich in ihrer Publikation „Mit der Bibel Symbole entdecken“ auf das tiefenpsychologische Symbolverständnis von Carl Gustav Jung. Sie unterscheidet in Bezug auf die Bibel vier biblische Symboltypen anhand des Entstehungsprozesses und der vermutlichen Dauerhaftigkeit (Früchtel, 1991, 15):

1. Symbole, die aus den Phänomenen der Natur gewonnen wurden wie „Wüste“, „Licht“, „Finsternis“, „Stern“ (Früchtel, 1991, 17-147).
2. Symbole, die aus Verhaltensweisen des Menschen gewonnen wurden wie „Fuß“, „Hand“, „Auge“, „Ohr“, „Mund“, „Rücken“, „Angesicht“, „Herz“ (Früchtel, 1991, 149-319).
3. Symbole, die aus der vom Menschen kultivierten Natur stammen wie „Weg“ und „Feuer“ (Früchtel, 1991, 321-391).
4. Symbole, die aus dem Bereich menschlicher Kultur stammen wie „Brunnen“, „Haus“, „Garten“, „Weinstock“, „Kleid“ und „Schiff“ (Früchtel, 1991, 393-544).

Es zeigt sich allerdings, dass das eher eine Unterscheidung in heuristischer Absicht ist, denn z.B. „Garten“ ließe sich auch dem 3. Bereich zuordnen.

Darüber hinaus gibt es Symbole, die sich nicht in der Bibel finden, weil sie in biblischer Zeit so noch nicht vorhanden waren, wie z.B. das „www“, oder aber noch nicht diese symbolische Bedeutung hatten, wie z.B. „Fußball“ als komplexes System eines Sportes mit Kultcharakter.

3. Entwicklungspsychologische Aspekte

Symbole zu verstehen ist an einen Entwicklungsprozess gebunden (vgl. umfassend Bucher, 1990, 219-296), in dem das Kind lernt, dass Sprache, dass Wörter und Sätze neben der eigentlichen auch noch eine uneigentliche Bedeutung haben. Diese zweite Ebene ist für das Symbolverstehen von großer Wichtigkeit. Der Theologe James W. Fowler hat durch seine empirischen (→ Empirie) Studien „Stages of Faith“ (Fowler, 1981/2000) ein siebenstufiges Modell religiöser Entwicklung vorgelegt, bei dem das Symbolverstehen eine wichtige Rolle spielt. Friedrich Schweitzer hat in seiner Publikation „Lebensgeschichte und Religion“ dieses Modell, aber auch diejenigen von Erikson und Lorenzer rezipiert (2010, 202-214) und auf das Symbolverstehen zugespitzt. Er beschreibt fünf Phasen:

1. Phase: *magisch-numinos*: Sie zeichnet sich durch ein magisch-numinoses Symbolverstehen aus, bei dem Symbol- und Realwelt sich vermischen und noch nicht unterschieden werden können. Beim Erzählen von Jesus, dem König, stellen sich die Kinder z.B. ein Königreich von Jesus vor, in dem er über seine Untertanen regiert und das sich zum Teil mit magischen Alltagsgestalten der Kinder, wie z.B. Lego- oder Zeichentrickfilmfiguren, vermischt. „Dennoch setzt das Symbol auch hier schon, wie Piaget [...] bemerkt, die Vorstellung eines abwesenden Objektes voraus“ (Schweitzer, 2010, 206).

2. Phase: *eindimensional-wörtlich*: Diese Phase ist gekennzeichnet durch ein eindimensional-wörtliches Symbolverständnis, bei dem die Kinder ein Symbol nur mit einer Bedeutung verbinden. Ein Herz ist entweder eine Form oder ein Körperteil, verweist aber auf keine zweite Bedeutungsebene. „Das führt notwendig zu *mythologischen* Vorstellungen“ (ebd.), z.B. zu Himmel und Hölle.

3. Phase: *mehrdimensional-symbolisch*: Erst in dieser Phase erkennen die Kinder die Mehrdeutigkeit und den Verweischarakter von Symbolen. „Wasser“ wird verstanden als Lebensmittel, aber auch als notwendige Basis zur Stillung eines Grundbedürfnisses, was über das Getränk an sich hinausweist. Allerdings wird die sinnstiftende Kraft im Symbol selbst gesehen und nicht in dem, worauf es verweist. Es können auch nur Symbole anerkannt werden, die von der Tradition vorgegeben sind (vgl. Schweitzer, 2010, 207).

4. Phase: *symbolkritisch*: Erst zum Abschluss eines gereiften Symbolverstehens sind Jugendliche in der Lage, Symbole zu entmythologisieren und deren Bedeutungsgehalt in Begriffe zu überführen. Nicht das Symbol an sich, sondern allein die Bedeutung ist sinnstiftend. Symbole können jetzt auch in ihrer

Ambivalenz wahrgenommen und kritisiert werden. Hier findet sich häufig ein abwertendes Symbolverständnis im Sinne von „das ist ja nur symbolisch gemeint“, was so viel bedeutet wie „unpräzise, nur bildlich, den eigentlichen Sachverhalt nicht treffend, im Gegensatz zu wirklich/real“. Hier wird wiederum ein enges Verständnis von Sprache deutlich, das vor allem an einer präzisen Abbildung von Sachverhalten interessiert ist – Begriffe sind wichtiger als Symbole. Zur gleichen Zeit haben diese Jugendlichen aber persönliche Gegenstände wie Freundschaftsbänder etc., die eine große Bedeutung auf symbolischer Ebene haben. Symbole werden also vor allem auf religiöser Ebene eher abgelehnt.

5. Phase: *nachkritisch*: In der letzten Phase wird die Aneignung und Wertschätzung von Symbolen auf der persönlichen und der religiösen Ebene wieder möglich. Man nennt das auch ein „nachkritisches Symbolverstehen“ oder die „zweite Naivität“ (Ricoeur 1971, 399), bei der die Bedeutung des Symbolverweises auf z.B. Unausprechliches wie Transzendenz anerkannt und wertgeschätzt wird.

Heinz Streib, der Fowlers Modell der vorgegebenen Reihen von Stufen kritisierte und auf eine feste Reihenfolge der Stufen und eine Unumkehrbarkeit verzichten möchte (Streib, 2001), beschreibt zur letzten Phase, den „dialogical religious style“ betreffend, dass Symbole und Mythen im Sinne der „zweiten Naivität“ (Paul Ricoeur) im Wissen darum, dass die Vernunft nicht alle Ereignisse im Leben erklären kann, als komplementärer Zugang zur Wirklichkeit verstanden und akzeptiert werden.

Ziel des Unterrichts in entwicklungspsychologischer (→ Entwicklungspsychologie) Perspektive sei, das Symbolverständnis so weit zu fördern, dass die Lernenden möglichst die letzten beiden Stufen erreichten (Biehl, 1991, 154f.).

4. Didaktik der Symbole – religionsdidaktische Entwürfe

Die symboldidaktischen Entwürfe von Hubertus Halbfas, Peter Biel u.a. gehören zu einer breiteren Strömung didaktischer Entwürfe, die ab den 1980er Jahren die Alternative zwischen Schüler- oder Traditionsorientierung überwinden wollten, denn Symbolen gestand man eine sogenannte Vermittlung beziehungsweise Brückenfunktion zu. In diesen Entwürfen sind Symbole neben und in Kunst, Musik, Kirchenraum und Liturgie Gegenstände, die das

unterstützen und zu einer ästhetischen Fokussierung des Religionsunterrichts führen sollten. Religion sei im Anschluss an Schleiermacher auch Anschauung und Gefühl, so die grundlegende Erkenntnis, und deshalb eben nicht nur rational zu erschließen. Hierbei sollte der Rekurs auf Symbole helfen. Dieser grundlegende Impuls zieht sich durch viele religionsdidaktische Entwürfe, findet aber je eine spezifische Realisierung und Weiterführung.

Bucher (1990, 456-474) stellt die vergessene Symbolerziehung der Sr. Oderisia Knechtle z.B. in ihrer Schrift *Glaubensvertiefung durch das Symbol* (1963) an den Anfang der Entwicklung, sie spricht aber noch nicht dezidiert von Symboldidaktik. In den Überblickswerken findet sich dieser Name nicht, hier wird ausschließlich auf Halfbas und Baudler/Biehl verwiesen (s.u.).

4.1. Hubertus Halfbas (Symboldidaktik als religiöse Sprachlehre)

Halfbas hat das Wort „Symboldidaktik“ in die religionspädagogische Diskussion eingebracht (Hilger, 2010, 359, im Gegensatz zu Meyer-Blanck und Biehl, s.u.), gilt als konzeptioneller Vordenker und spricht von einem „neuen didaktischen Konzept“ (Halfbas, 1982, 259; 128). Aus dem Titel seines Buches „Das dritte Auge“ wird deutlich, dass es ihm darum geht, die Lernenden zu sensibilisieren, damit sie Symbole wahrnehmen, deuten und befähigt werden, wieder mit Symbolen zu kommunizieren. „[A]lles, was zu tun ist, ist eine neue, allerdings fundamentale Alphabetisierung des Symbolsinns“ (Halfbas, 1992, 118). Hubertus Halfbas bricht dabei radikal mit dem Ansatz des → problemorientierten Religionsunterrichts, während Biehl ihn im Rahmen der Symboldidaktik fortführen möchte (Biehl, 2001, 2074). In seiner grundlegenden Publikation diskutiert Halfbas ausführlich die Symbolbegriffe Sigmund Freuds, Carl Gustav Jungs, Ernst Cassirers, Paul Tillichs, Paul Ricœurs und Mircea Eliades (Halfbas, 1992, 87-103). Symbollernen bedeutet in seinem Sinn, ganzheitlich für die genuin religiöse Symbolsprache zu sensibilisieren:

„Grundlegend dafür ist die *Einübung*. Sie geschieht durch beständigen Umgang mit Symbolen, betrachtend, erzählend, hörend, spielend, handelnd. Entscheidend ist nicht die rationale Auseinandersetzung, sondern ein emotionaler Bezug, die Entwicklung einer Intuition für das Symbol oder – symbolisch gesagt – das dritte Auge“ (Halfbas, 1992, 128f.).

Das geschulte „dritte Auge“ kann über die greifbare Wirklichkeit hinaus nach innen und in die Tiefe schauen und damit die eindimensionale, oberflächliche

Wirklichkeit durchbrechen. Durch dieses „dritte Auge“ werde die heilsame Entlastungs-, Orientierungs- und Vermittlungsfunktion von Symbolen möglich (ausgeführt a.a.O., 119-123). Stilleübungen haben in diesem Konzept eine große Bedeutung. Einen Unterricht über Symbole bzw. eine Symbolkunde lehnt er ab (ebd.).

Kritisiert wird an Halbfas' Konzept, dass er keine Symboldefinition liefert (Heller/Käbisch/Wermke, 2012, 142), dass die „metaphysische Aufladung von Symbolen“ so nicht nachvollzogen werden kann (ebd.), dass es sich bei der Thematisierung der literarischen Gattungen um eine „kognitive Verführung“ handelt (Bucher, 1990, 383) und dass die gesellschaftskritische und → ideologiekritische Perspektive unterbelichtet sei (Hilger, 2010, 359), obwohl Halbfas diese Notwendigkeit später anerkennt (Belege ebd.). Strittig bleibt, ob das Symbol das Vermittlungsproblem tatsächlich löst (Meyer-Blanck, 2002a, 267-269).

4.2. Peter Biehl (kritische Symbolkunde)

Peter Biehl bezieht sich als Gründungstext der Symboldidaktik auf die mit Georg Baudler verfasste Publikation von 1980 „Erfahrung-Symbol-Glaube“ (Biehl, 2001, 2074) und sieht sich chronologisch als ersten Symboldidaktiker (Meyer-Blanck, 2002a, 263). Er betont die ausdrucksfördernde und vermittelnde Funktion der Symbole und geht von der Prämisse aus, „dass eine Entsprechung zwischen Glauben und Leben besteht, die im Vorgang der Symbolisierung zum Ausdruck kommt. Glaubensinhalte sind durch eine Symbolstruktur gekennzeichnet. Nach dem Modell der Analogie und Differenz werden die selbstgebildeten und gesellschaftlich vermittelten Symbole im Erfahrungsbereich der Lerngruppe und die biblisch-christlichen Symbole mit ihrer Provokation in einen spannungsvollen Zusammenhang gebracht. Didaktisch gesehen geht es dabei um den Prozess wechselseitiger Erschließung, um einen ‚Austausch‘, bei dem den Symbolen neue Bedeutungen zugeschrieben und die Erfahrungen der Lernenden durch den Verheißungsüberschuss der Symbole vertieft und erweitert, durchbrochen und überboten werden“ (Biehl, 2001, 2075).

Im Unterricht seien die „dem Schüler aus der Alltagswelt geläufigen Symbole zur Geltung zu bringen, damit die provozierende, alternatives Denken auslösende Kraft der christlichen Symbole herausgearbeitet werden kann“ (Biehl/Baudler, 1980, 97, dort als These hervorgehoben).

Als Differenz zwischen seinem und dem Ansatz von Halbfas hält er die

„unterschiedliche tiefenpsychologische Prägung des Symbolbegriffes [...] und den Vorrang der archetypischen vor der gesch. Hermeneutik“ fest (ebd.).

Biehl arbeitet wie auch Halfas seinen Ansatz bis zu konkreten unterrichtlichen Umsetzungen (mit Fokus auf die Sekundarstufe I im Gegensatz zu Halfas, der eher die Primarstufe im Blick hat) durch. Dabei geht er von einer dreistufigen, wechselseitig aufeinander bezogenen Bedeutungserschließung aus, indem das Symbol in seiner

1. lebensweltlichen Verwendung bzw. als anthropologische Grunderfahrung behandelt wird (Wasser als Reinigung),
2. die allgemein-religiöse Bedeutung ergänzt wird (Reinigungsriten durch Wasser)
3. und abschließend die explizit christliche Verwendung thematisiert wird (Taufe mit Wasser). Dabei möchte er erlebnisorientierte, wahrnehmende und deutende Aspekte integriert wissen und auch die ambivalente Bedeutung von Symbolen aufnehmen (Wasser als zerstörendes Element).

Für Biehl sind beide Wege – von den Grunderfahrungen der Lernenden oder von den Symbolen ausgehend – gleichwertig.

Kritisiert wird an seinem Ansatz, dass die von Biehl beschriebenen Symbole nicht (in tiefenpsychologischem Sinne) Ausdruck unbewusster Erfahrung sind, sondern vielmehr normierten die Symbole erst „die Erfahrung entsprechend den gesellschaftlichen Konventionen“ (Schmidt, 1999, 227).

4.3. Anton A. Bucher (ästhetische Symbolerziehung)

Anton A. Bucher kritisiert die Symboldidaktik von Halfas einerseits scharf, indem er → entwicklungspsychologisch anmahnt, dass diese für die Primarstufe eine Verfrühung darstelle (Bucher, 1990, 383f; 397f.), andererseits erhebt er Bedenken gegen die vollzogene Text- und Bildauswahl (ebd.: „wissensmäßige Überforderung“, „Überfülle an Motiven“, „Angst“ erzeugend u.a., 393f.). Diese Vernachlässigung der relevanten entwicklungspsychologischen Symboltheorien verstärkte sich (vgl. ebd., 385), weil Halfas nicht von den Symbolen der Kinder ausgehe, sondern Symbole vorgebe, an denen gelernt werden solle.

Nach Buchers Ansatz müssen Kinder ihre Symbole selbst konstruieren. Diese gingen aus Handlungen hervor, ehe sie in Sprache umgesetzt werden könnten, was er mit dem konkret-operatorischen Denken nach Piaget begründet. Kopf,

Herz und Hand seien am Aufbau eines individuellen Symbolverständnisses beteiligt, so dass z.B. beim Symbol Wasser Erfahrungen mit dem Element dem verbalen Umgang damit vorausgehen müssten. Somit sei Symbollernen eng mit ästhetischem Lernen (→ Bildung, ästhetische) verbunden. Statt das „dritte Auge“ zu schulen, sind bei Bucher die Hände, die Augen und die Ohren im Einsatz, damit es in Fortführung zu einem aktiven Prozess der Symbolbildung kommen kann.

4.4. Michael Meyer-Blanck (semiotische Zeichendidaktik)

In seinem Buch „Vom Symbol zum Zeichen“ (2002, 109-121) plädiert Michael Meyer-Blanck aus exegetischen, zeichentheoretischen und didaktischen Gründen für eine Revision der Symboldidaktik hinsichtlich einer Zeichendidaktik. Die Bibel selbst spräche nicht von Symbolen, sondern von Zeichen, semiotische Theorien wie die von Charles Sanders Peirce und Charles William Morris hätten deutlich gemacht, dass die triadische Struktur bei Symbolen genauso gegeben sei wie bei Zeichen und sie deshalb keine eigene Zeichensorte seien. Außerdem sei es aus didaktischer Perspektive sinnvoller, von „religiösen Zeichen“ zu sprechen, um davon ausgehend zu fragen, mit welcher Absicht diese Zeichen von wem wie gebraucht würden. So könne man den Gebrauch von Zeichen am besten lernen.

Meyer-Blanck möchte seinen Ansatz „weder als Widerspruch zur Symboldidaktik noch als ein (sic!) völliger Neuanfang“ verstanden wissen, sondern als „bestimmte Weiterführung“ (Meyer-Blanck, 2012, 43), bei der eine sinnvolle ästhetische Neuorientierung aufgenommen und weiterentwickelt wird und „drohende Missverständnisse bzw. Irrwege“ vermieden werden (ebd.). Mit seinem Ansatz möchte er sich gegen einen religionsdidaktischen oder religiösen Automatismus wenden, bei dem z.B. Texte als zu schwierig angesehen würden und Religion nur noch über Symbole als „Relevanzschleicher“ (ebd.) präsentiert würde. Deshalb legt er darauf Wert, dass „die Didaktik vor allem auf die Zeichenbenutzer und ihre Deutungen sowie auf den Gebrauchskontext der Zeichen (Symbole) zu achten hat – und dieser Kontext ist im Christentum wesentlich ein liturgischer. In einem Satz: Die Zeichendidaktik fragt nach der christlichen Religion, die sich über den Zeichengebrauch erschließt, und sucht diesen *Zeichengebrauch* (darum der etwas umständliche Hilfsbegriff „Symbolisierungsdidaktik“) didaktisch fruchtbar zu machen“ (ebd.).

Eine kritische Reflexion findet sich bei Robert Mahling in seiner Arbeit

„Symboldidaktik und Zeichendidaktik zwischen Metaphysik und Moderne“ von 2010. Nach Mahling besteht der fundamentale Unterschied in den verschiedenen Wirklichkeitsverständnissen, die hinter Symbol- und Zeichendidaktik stehen. So tendiere die Symboldidaktik zu einer metaphysischen Sicht der Wirklichkeit. Genau das kritisiere die Zeichendidaktik, die sich einem kulturtheoretischen Wirklichkeitsverständnis verpflichtet weiß, aus postmoderner Perspektive.

4.5. Norbert Weidinger (Lebensweltorientierte Symbolisierungsdidaktik)

Der Neuansatz Weidingers besteht darin, ausschließlich von alltagsweltlich-profanan Symbolen auszugehen, die grundsätzlich aktuell im Vergleich mit den klassisch religiösen Symbolen an Bedeutung gewonnen hätten. Deshalb solle im Sinne einer lebensweltorientierten Didaktik von im Alltag der Schülerinnen und Schüler bedeutsamen *individuellen Heiligtümern* ausgegangen werden, um deren Symbolwelten zu ermitteln, die dann auf ihre Tiefendimension hin befragt und gedeutet werden. Daran anknüpfend werden dann erst die Symbolwelten der Religion allgemein und speziell des Christentums erschlossen (Weidinger, 2009).

5. Das Kreuzsymbol – ein Beispiel aus der Praxis

Das grundlegende Ziel der Symboldidaktik ist, zur Erschließung von (religiösen) Symbolen „in ihrer Mehrschichtigkeit und in ihrer Brückenfunktion für das Verstehen von Religion überhaupt sowie im Erwerb einer ästhetischen und rituellen Kompetenz“ zu befähigen (Mendl, 2011, 157). Dabei soll eine Schulung der sinnlichen Wahrnehmung, eine Förderung der Ausdrucks-, Deutungs- und Sprachfähigkeit und eine Befähigung zur eigenen Symbolbildung erfolgen (ebd.). Die Schülerinnen und Schüler können also „Religiöse Motive und Elemente in der Kultur identifizieren, kritisch reflektieren sowie ihre Herkunft und Bedeutung erklären“ (Kirchenamt der EKD, 2010, 18).

Exemplarisch soll hier ganz knapp der Ablauf einer Unterrichtseinheit zum Thema „Das Symbol ‚Kreuz‘“ für eine 11./12. Jahrgangsstufe Gymnasium nachgezeichnet werden, die Feinplanung, Materialien und Schülerergebnisse finden sich bei Tammeus (1993).

1. Doppelstunde: Mit einer Schreibmeditation auf einer großen Papierbahn im Stuhlkreis mit einem Urkreuz bzw. später einem lateinischen Kreuz wird die

Form- und Bedeutungsbreite veranschaulicht, systematisiert und mit einem Informationstext vertieft (Tammeus, 1993, 200f.).

2. Doppelstunde: Eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Kreuz Christi (→ Passion und Auferstehung, bibeldidaktisch, Grundschule; → Passion und Auferstehung, bibeldidaktisch, Sekundarstufe) wird über ca. 50 im Klassenzimmer ausgelegte Bilder angeleitet, die individuell bewertet, systematisiert (realistisch, anthropologisch-existenziell und ethisch-politisch) und hinsichtlich ihrer Angemessenheit in Bezug auf den biblischen Text befragt werden.

3. Doppelstunde: Erarbeitung der „theologisch-christologischen Aussageabsichten über Jesu Kreuzestod anhand eines Vergleichs der vier Evangelienberichte und dreier charakteristischer Kreuzesdarstellungen der bildenden Kunst“ (a.a.O., 204).

4. Doppelstunde: Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand von Bildern (Frans Masereels Holzschnitt „Es war einmal“, 1954; Guido Rocha, „Der gemarterte Christus“, 1975), Pauluszitaten (Gal 3,13f.; 2 Kor 5,19-21) und je eines Gebets (Gebet aus dem 14. Jahrhundert „Christus hat keine Hände, nur unsere“) und eines Gedichts (Eva Zeller, „Golgatha“) die soteriologische, ethische und existenzielle Bedeutung des Kreuzestodes herausarbeiten.

5. Abschlussdoppelstunde: Die Schülerinnen und Schüler erkennen „an dem Film ‚Espolio‘ die Kreuzigung Jesu als überzeitliches Beispiel (bzw. Symbol) für das Versagen des Menschen im Blick auf seine Verantwortung für mehr oder weniger direkt verschuldetes bzw. zugelassenes Unrecht“ und setzen sich mit Verantwortung und Schuld auseinander. Dabei formulieren die Schülerinnen und Schüler aus der Perspektive der an der Kreuzigung beteiligten Personen (Jünger, Zuschauer, Soldaten, Pontius Pilatus) einen inneren Monolog (a.a.O., 210).

Literaturverzeichnis

- Aristoteles, Kategorien und Hermeneutik (De Interpretatione), übersetzt von Paul Gohlke, Paderborn 1951.
- Assmann, Jan, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1997.
- Biehl, Peter, Die Chancen der Symboldidaktik nicht verspielen. Kritische Symbolkunde im Religionsunterricht, in: Religion heute (1986) 3, 168-172.
- Biehl, Peter, Art. Symbole, in: Böcker, Werner (Hg. u.a.), Handbuch religiöser Erziehung, Düsseldorf 1987, 481-495.
- **Biehl, Peter, Symbole geben zu lernen, unter Mitarbeit von Ute Hinze, Rudolf Tammeus und Dirk Tiedemann, 2 Bde., Neukirchen-Vluyn 2. Aufl. 1991/1993.**
- Biehl, Peter, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Biehl, Peter, Art. Symboldidaktik, in: Lexikon der Religionspädagogik II (2001), 2074-2079.
- Biehl, Peter/Baudler, Georg, Erfahrung-Symbol-Glaube, Frankfurt a.M. 1980.
- **Bucher, Anton A., Symbol-Symbolbildung-Symbolerziehung, St. Ottilien 1990.**
- **Bucher, Anton A., Was tat sich in den neunziger Jahren in der Symboldidaktik?. Eine Literaturlauswahl in bilanzierender Absicht, in: Simon, Werner (Hg.), Meditatio, Beiträge zur Theologie und Religionspädagogik der Spiritualität, Münster 2002, 305-321.**
- Buschmann, Gerd/Möring-Plath, Burkhard, Das Symbol und die unterrichtete Religion, in: International Journal of Practical Theology 7 (2003) 1, 138f.
- Cassirer, Ernst, Philosophie der symbolischen Formen, 3 Bde., Berlin 1923-1929.
- De Saussure, Ferdinand, Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin/New York 3. Aufl. 2001.
- Fowler, James, Stufen des Glaubens, Gütersloh 1981/2000.
- **Früchtel, Ursula, Mit der Bibel Symbole entdecken, Göttingen 1991.**
- Halbfas, Hubertus, Wurzelwerk, Düsseldorf 1989.
- **Halbfas, Hubertus, Das dritte Auge, Düsseldorf 5. Aufl. 1992.**

- Halbfas, Hubertus, Symboldidaktik, in: Bitter, Gottfried (Hg. u.a.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 456-459.
- Heller, Thomas/Käbisch, David/Wermke, Michael, Repetitorium Religionspädagogik, Tübingen 2012, 135-147.
- Hilger, Georg, Symbole verstehen und gestalten, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 6. Aufl. 2010, 355-364.
- Husmann, Bärbel, Symboldidaktik out – performative Didaktik in?, in: Loccumer Pelikan (2013) 3, 109-115.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, EKD-Texte 111, Hannover 2010.
- Klie, Thomas/Mahling, Robert, Symboldidaktik und Zeichendidaktik zwischen Metaphysik und Moderne, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64 (2012) 2, 198f.
- Knechtle, Oderisia, Glaubensvertiefung durch das Symbol. Die Symbolerziehung als Weg zur kindgemäßen religiösen Unterweisung mit methodischen Besinnungen von Karl Sieger, Freiburg i.Br. 1963.
- Kumlehn, Martina, Symbolisierendes Handeln. Schleiermachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik, Gütersloh 1999.
- Lachmann, Rainer, Grundsymbole christlichen Glaubens. Eine Annäherung, Göttingen 1992.
- **Mahling, Robert, Symboldidaktik und Zeichendidaktik zwischen Metaphysik und Moderne. Eine Debatte in der evangelischen Religionspädagogik, Jena 2010.**
- Mendl, Hans, Symbolorientiert lernen, in: Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, 155-159.
- **Meyer-Blanck, Michael, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach 2. Aufl. 2002a.**
- Meyer-Blanck, Michael, Zeichen-Riten-Symbolhandlungen, in: Bitter, Gottfried (Hg. u.a.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002b, 61-64.
- Meyer-Blanck, Michael, Symbolisierungs- und Zeichendidaktik, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.),

Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 43-54.

- Möring-Plath, Burkhard, Das Symbol und die unterrichtete Religion. Eine Grundlegung für das religionspädagogische Symbolkonzept, Münster 2001.
- Oberthür, Rainer, Das Buch der Symbole. Auf Entdeckungsreise durch die Welt der Religion, München 2009.
- Piaget, Jean, Probleme der Entwicklungspsychologie. Kleine Schriften, Frankfurt a.M. 1976.
- Pirner, Manfred L., Symbolische Kommunikation gibt zu lernen. Aspekte einer medienpädagogisch relevanten religionspädagogischen Symboldidaktik, in: Belgrad, Jürgen (Hg.), Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten, Hohengehren 2001, 86-93.
- Ricoeur, Paul, Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II, Freiburg/München 1971.
- Saal, Holger, Das Symbol als Leitmodell für religiöses Verstehen, Göttingen 1995.
- Schmidt, Heinz, Symbole – elementare Bausteine religiöser und moralischer Bildungsprozesse. Ein symboldidaktischer Orientierungsversuch, in: Bernhardt, Reinhold/Link-Wieczorek, Ulrike (Hg.), Metapher und Wirklichkeit, Göttingen 1999, 221-239.
- Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 7. Aufl. 2010.
- Schweitzer, Friedrich, Symboldidaktik, Semiotik und Ästhetik, in: Schweitzer, Friedrich, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 161-165.
- Sohn, Sung-Hyun, Problemorientierter Religionsunterricht und Symboldidaktik. Ergänzung oder Alternative? Neukirchen-Vluyn 2008.
- Staudigl, Günther, Symbolhermeneutik-Symboldidaktik. Eine religionspädagogische Bilanz, in: Mendl, Hans (Hg.), Tradition, Korrelation, Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Donauwörth 2001, 132-161.
- Streib, Heinz, Faith Development Theory Revisited. The Religious Styles Perspective, in: The international Journal for the Psychology of Religion 11 (2001) 3, 143-158.
- Tammeus, Rudolf, Symbol „Kreuz“ – Elementare unterrichtliche Zugänge (11. und 12. Jahrgangsstufe/Gymnasium), in: Biehl, Peter, Symbole geben zu lernen, unter Mitarbeit von Ute Hinze, Rudolf

Tammeus und Dirk Tiedemann, 2 Bde., Neukirchen-Vluyn 1993, 200-224.

- Theißen, Gerd, Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums, Gütersloh 3. Aufl. 2003.
- **Themenheft Symboldidaktik, Evangelischer Erzieher 46 (1994) 1.**
- Tillich, Paul, Das religiöse Symbol, in: Tillich, Paul, Gesammelte Werke, Bd. 5 Die Frage nach dem Unbedingten, Schriften zur Religionsphilosophie, Berlin 1964, 196-212.
- Wegenast, Klaus, Festsymbole, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 52 (2000) 2, 224-227.
- Weidinger, Norbert, Symboldidaktik. Auslauf- oder Zukunftsmodell?, in: Noormann, Harry (Hg. u.a.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2007, 149-164.
- Weidinger, Norbert, Was nützt ein goldener Schlüssel, wenn er die Tür zur Wahrheit nicht öffnet? (Aurelius Augustinus). Mit heutigen Schülerinnen und Schülern sakramentale Symbol-Zeichen erschließen, in: Mendl, Hans/Glück, Theresia (Hg.), Worauf es ankommt, Winzer 2009, 140-149.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de