

Peter Biehl

## Symbol und Metapher

Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache\*

Die Religionspädagogik (= RP) kann sich nicht mit der Lehre vom Wort Gottes begnügen, sondern sie muß – will sie die Alltagserfahrungen im Blick behalten – eine Theorie religiöser Sprache entwickeln, die sich kritisch auf die Alltagssprache beziehen läßt. Vom *Symbol* und von der *Metapher* her sind in jüngster Zeit in der Theologie und der RP die Wege zu einer solchen Theorie gesucht worden. Hinter ihnen stehen bestimmte theologische Interessen und unterschiedliche interdisziplinäre Forschungszusammenhänge<sup>1</sup>. Diese Interessen sollen aufgedeckt und eine mögliche Verschränkung beider Wege soll erörtert werden (1). Schließlich sollen die psychologischen (2) und religionspädagogischen (3) Gründe dafür aufgezeigt werden, daß die Entwicklung einer Theorie religiöser Sprache bei den religiösen Symbolen ansetzen kann.

### 1 Theologische Theorien religiöser Sprache

Im Rahmen dieses Beitrages ist es nicht möglich, die theologischen Übertragungen linguistischer und sprachphilosophischer Theoriemodelle in ihren Grundlagen kritisch zu diskutieren. Wir müssen uns darauf beschränken, zwei exemplarische theologische Konzeptionen zu beschreiben, die durch die sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung bereits hindurchgegangen sind und eine kritische Rezeption darstellen.

#### 1.1 Tillichs Symboltheorie der religiösen Sprache

Paul Tillich entfaltet anders als K. Barth und R. Bultmann die Theologie des Wortes Gottes in einer Theorie religiöser Sprache. Er versucht da-

\* Prof. Dr. Karl Witt zum 85. Geburtstag gewidmet.

1 Vgl. M. Kaempfert (Hg.), Probleme der religiösen Sprache, Darmstadt 1983; zum *Symbol*: Symbolon. Jb. für Symbolforschung, NF 1–6, 1972–82; M. Lurker (Hg.), Beiträge zu Symbol, Symbolbegriff und Symbolforschung, Baden-Baden 1982 (Lit.); E. Frenzel, Stoff-, Motiv- und Symbolforschung, Darmstadt 1978 (Lit.); Gesellschaft für Symbolforschung Bern (Hg.), Symbolforschung, Bd. 1, Bern 1983; zur *Metapher*: P. Ricoeur / E. Jünger, Metapher, Sonderheft EvTh (1974); H. Weinrich, Sprache in Texten, Stuttgart 1976; J. Nieraaad, »Bildgesegnet und Bildverflucht«, Darmstadt 1977; A. Haverkamp (Hg.), Theorie der Metapher, Darmstadt 1983.

durch, den Wirklichkeitsbezug religiöser Sprache im Gespräch mit anderen Wissenschaften zu erweisen und zugleich den Wahrheitsanspruch christlicher Symbole festzuhalten. Mit dieser Problemstellung steht er gegenwärtigen Bemühungen nahe; seine Kennzeichnung des religiösen Symbols wird noch heute – auch außerhalb der Theologie – beachtet.

### 1.1.1 Was ist ein Symbol?

Für Tillich ist das Symbol *die* Sprache der Religion, ihr primärer Ausdruck, der im Mythos seine angemessene sprachliche Gestalt findet. Tillich hat sich zwischen 1928 und 1961 immer wieder mit dem Wesen des religiösen Symbols beschäftigt und einige Modifikationen vorgenommen; seine Grundkonzeption hat sich jedoch durchgehalten<sup>2</sup>. Wir gehen nicht von den vier Merkmalen aus, die er 1928 nennt – Selbstmächtigkeit und Uneigentlichkeit, Anschaulichkeit und Anerkanntheit –, sondern setzen bei der Letztgestalt seiner Symboltheorie von 1961 ein<sup>3</sup>. Er geht hier von einer Unterscheidung zwischen repräsentativen und diskursiven Symbolen aus. Mathematische und logische Symbole sind »diskursive« Symbole, während er Symbole in ihrer ursprünglichen Bedeutung, wie sie in Religion, Dichtung, bildender Kunst und im Gemeinschaftsleben begegnen, »repräsentativ« nennt. Die *repräsentativen Symbole* kennzeichnet er durch *fünf Merkmale*:

(1) Alle repräsentativen Symbole haben einen *Hinweis-Charakter*. Sie weisen nämlich über sich hinaus auf eine Wirklichkeit, die nicht unmittelbar zugänglich ist. Sie enthalten einen »symbolischen Stoff« (z.B. ein Wort in seiner gewöhnlichen Bedeutung) und als zweites Element »das eigentlich Gemeinte«, das nur indirekt durch den symbolischen Stoff ausgedrückt werden kann (z.B. bei religiösen Symbolen der »letzte Seinsgrund«). Das eigentlich Gemeinte kann aber nur durch das erste Element hervorgebracht werden. P. Ricoeur, der das Symbol durch eine semantische Struktur, nämlich die des »Doppelsinns« definiert, spricht davon, daß ein erster Sinn einen anderen, zweiten Sinn hervorbringt, der nur in und mittels des ersten Sinns zu erreichen ist<sup>4</sup>. – (2) Repräsentative Symbole *haben an der Wirklichkeit teil*, auf die sie hinweisen; sie re-präsentieren die Wirklichkeit. Weil sie an der symbolisierten Wirklichkeit teilhaben, können sie auch an ihr *teilgeben*. Sie haben eine Brückenfunktion und ermöglichen eine Vermittlung mit der durch sie repräsentierten Wirklichkeit, welche die abendländische Subjekt-Objekt-Spaltung zu überwinden hilft. – (3) Sie können daher nicht willkürlich (wie die Zeichen) erfunden werden, sind nicht bloß eine Sache der Zweckmäßigkeit oder der Konvention, sondern Symbole *werden geboren und sterben* wie lebende Wesen. Sie gehen aus dem Speicher der Erfahrungen einer Gemeinschaft hervor und vergehen wieder, wenn sie nicht mehr durch gegenwärtige Erfahrungen gedeckt sind. Tillich verbindet diesen Gesichtspunkt der Geschichtlichkeit mit dem der sozialen Geltung: Sie werden erst zu Symbolen, wenn sie von einer Gemeinschaft anerkannt

2 Vgl. P. Tillich, *Gesammelte Werke*, 14 Bde., Stuttgart 1959–75; Band V,<sup>2</sup> 1978 (Abk. V), Band VIII 1970 (Abk. VIII); zur Entwicklung des Symbolbegriffs vgl. M. von Kriegstein, *Paul Tillichs Methode der Korrelation und Symbolbegriff*, Hildesheim 1975, 72ff; P. Biehl, *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis*, in: *ders. / G. Baudler, Erfahrung – Symbol – Glaube*, Rph 2 (1980) 37–121, hier: 56ff. Dort ist Tillichs Symboltheorie ausführlich dargestellt.

3 Vgl. V, 237ff; VIII, 139ff.

4 Vgl. P. Ricoeur, *Die Interpretation*, Frankfurt/M. 1974, 29.

und damit sozial eingebettet sind. Sie haben dann die Kraft, eine Gemeinschaft zu integrieren und zu orientieren. Schwindet ihre soziale Anerkennung, ist nur noch von poetischen Bildern zu sprechen. – (4) Symbole haben die *Macht*, »*Dimensionen der Wirklichkeit zu erschließen*«, die gewöhnlich durch die Vorherrschaft anderer Dimensionen verdeckt sind« (V, 238). Mit dieser Erschließung *äußerer* Schichten der Wirklichkeit ist zugleich eine Erschließung tieferer Dimensionen und neuer Motive der *inneren* Wirklichkeit verbunden. – (5) Symbole *sind in ihrer Wirkung ambivalent*; sie können eine heilende, integrierende und eine zerstörerische, zersetzende Kraft ausüben. Sie können Depression, Angst und Fanatismus in einzelnen wie in Gruppen erzeugen. Tillich führt als Beispiele religiöse und politische Symbole an (»Führer«, »Hakenkreuz«). Gerade weil die Symbole die Tiefendimension des menschlichen Lebens erschließen, ist ihre ambivalente Wirkung so tiefgreifend und die Gefahr der Idolisierung so groß. Die Art der ambivalenten Wirkung hängt einerseits von der »Qualität« der Wirklichkeit ab, die das Symbol repräsentiert, andererseits von der Haltung, in der sie aufgenommen und »verehrt« wird.

Alle genannten Merkmale gelten für religiöse wie für andere lebensbedeutsame Symbole. Damit stellt sich die Frage nach der Wahrheit der religiösen Symbole. Bevor wir dieser Frage nachgehen, sollten wir diese Merkmale im Blick auf die gegenwärtige Diskussion durch zwei weitere ergänzen.

(6) Für Tillich gehören *anschauliche Phänomene*, die etwas repräsentieren, was außerhalb ihrer selbst liegt (z.B. Fahne, Kreuz, Licht – Finsternis), ebenso zu den Symbolen wie entscheidende religiöse Begriffe (z.B. Reich Gottes) oder Glaubensartikel. Gleichwohl haben bei ihm die verbalen Symbole einen eindeutigen Vorrang vor den visuellen Symbolen unserer Massenkultur. Gegenüber Tillich ist stärker hervorzuheben, daß ein Gegenstand, ein Bild, eine Geste, ein Spiel Symbol sein kann<sup>5</sup>. Die Symbolentwicklung geht von einer »sinnlich-symbolischen Interaktion« (A. Lorenzer) aus, und viele Symbole bleiben in sinnlich-leiblichen Gesten verwurzelt<sup>6</sup>. – (7) Tillich hebt sachgemäß die Ambivalenz der Symbole hervor. Wissenschaftler, die von einem psychoanalytischen Symbolverständnis ausgehen, beschreiben darüber hinaus den Grund für diese Ambivalenzen: Symbole stellen grundlegende menschliche *Konflikte* dar und bieten eine *Lösung* zu ihrer Verarbeitung an (vgl. 3.4.2).

Der *Symbolbegriff* Tillichs entspricht in der Reichweite dem Symbolverständnis von Ricoeur, der *Symbole (im engeren Sinne)* dort sieht, »wo die Sprache Zeichen verschiedenen Grades produziert, in denen der Sinn sich nicht damit begnügt, etwas zu bezeichnen, sondern einen anderen Sinn bezeichnet, der nur in und mittels seiner Ausrichtung zu erreichen ist«<sup>7</sup>.

5 Vgl. H. Cox, *Verführung des Geistes*, Stuttgart 1974, 264ff; Biehl, a.a.O., 56.70–72.

6 Vgl. A. Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, Frankfurt/M. 1981; P. Biehl, *Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie*, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), *Erfahrungen in religiösen Lernprozessen*, Göttingen 1983, 13–69, hier: 39–41; H.-G. Heimbrock, *Entwicklung und Erziehung*, in diesem Band 82ff.

7 Ricoeur, a.a.O., 29. Ricoeur grenzt sich einerseits von dem *weiten* Symbolbegriff E. Cassirers ab, andererseits vermeidet er den zu *engen* Symbolbegriff, der das Analogieverständnis der platonischen Tradition voraussetzt (vgl. a.a.O., 30).

Gerade die Struktur des Doppelsinnes oder des mehrfachen Sinnes kann sich als ein gemeinsames Problem von Psychoanalyse und Theologie erweisen<sup>8</sup>. Wollen wir die Symbolentwicklung des Kindes aber im Gespräch mit der kognitiven Psychologie (z.B. mit Piaget) beschreiben, müssen wir einen *weiteren Symbolbegriff* voraussetzen und unter Symbol jedes Zeichen verstehen, das ein echter Bedeutungsträger ist. So versteht auch A. Lorenzer unter Symbol alle »*Objektivierungen menschlicher Praxis*, die als *Bedeutungsträger* fungieren, also ›sinnvoll sind«<sup>9</sup>.

### 1.1.2 Die Wahrheit religiöser Symbole

Hatte Tillich diese Frage 1928 noch nicht ausdrücklich erörtert, so nennt er 1961 zwei Kriterien für die Wahrheit religiöser Symbole, nämlich *Authentizität* und *Angemessenheit*. Diese dialektischen Kategorien betreffen die subjektive und die objektive Dimension religiöser Symbole. *Authentisch* ist ein Symbol, wenn es Widerfahrnisse und Erlebnisse so zu deuten vermag, daß sie als lebendige religiöse Erfahrung angeeignet und verstanden werden können. Zur Erörterung der Frage nach der *Angemessenheit* der Symbole verweist Tillich zunächst auf ein *negatives Kriterium*. Das Symbol muß selbst seine Gegenständlichkeit »aufheben«, um das eigentlich Gemeinte repräsentieren zu können. Als *positives Kriterium* nennt er die Art des »Symbolstoffes«; ein Symbol repräsentiert die »letzte Wirklichkeit« um so angemessener, je umfassender sein Stoff die Dimension des Lebens zum Ausdruck bringt. Das konkrete Menschenleben kann ein letztes Angegangensein, das zugleich über die Grenzen des Menschlichen hinausweist, am angemessensten symbolisieren<sup>10</sup>. Hier hätte für Tillich die Möglichkeit bestanden, im Blick auf den Menschen Jesus als »Bild Gottes« die Wahrheitsfrage christologisch zu wenden und auf die Geschichte zu beziehen; er schlägt demgegenüber den Weg ein, die religiösen Symbole in einer Ontologie zu verankern. – Auf die Frage, wie sich christliche Symbole von fiktiven und entfremdenden Symbolen unterscheiden, gibt Tillich eine eindeutige Antwort: Während der Mensch alles, was ihn unbedingt angeht, zum »Gott« macht, läßt Gott als das Symbol für das wahrhaft Unbedingte alles Bedingte weit hinter sich<sup>11</sup>. Das Symbol Gott repräsentiert das wahrhaft Unbedingte im Bedingten.

Muß Gott nicht aber schon vertraut sein, wenn man in der einzig angemessenen Weise, nämlich symbolisch von ihm reden will? Kann ich nur so mit ihm vertraut machen, daß ich symbolisch von ihm rede, oder kann ich eine Vertrautheit mit dem Wort »Gott« bereits voraussetzen? Gibt es ein nicht-symbolisches Reden von Gott, das aus diesem Zirkel herausführt

8 Nach religionswissenschaftlichem Verständnis offenbart und verhüllt sich das Heilige zugleich im Symbol, während sich in der Psychoanalyse das Zeigen und Verbergen des Doppelsinnes als eine Verschiebung dessen darstellt, was der Wunsch sagen will. Zum »Widerspiel von Verweisung und Verbergung« in der Kunst vgl. H.-G. Gadamer, *Die Aktualität des Schönen*, Stuttgart 1983, 44.

9 Lorenzer, a.a.O., 23.

10 Vgl. V, 243f.

11 Vgl. VIII, 141f.

und die Wahrheit christlicher Symbole, die an Gott als dem grundlegenden Symbol hängt, überprüfen läßt?

Tillich selbst hat sich seit 1940 immer wieder mit dem Vorwurf des Fiktionalismus seiner Symbollehre beschäftigt und folgende Auswege gesucht: (1) Er verweist auf die Möglichkeit eines ekstatischen, nicht-symbolischen Redens von Gott im religiösen Akt; (2) er hält die Möglichkeit nicht-symbolischen Redens in der *Frage* nach Gott offen; (3) er bringt den Symbolgedanken als solchen nicht-symbolisch zur Geltung<sup>12</sup>; (4) er macht die Symbollehre *ontologisch* an dem Begriff des »Sein-Selbst« als einem letzten Bezugspunkt fest: Es ist die einzig nicht-symbolische Aussage über Gott<sup>13</sup>.

Gegenüber diesem *ontologischen* Lösungsversuch erweist sich m.E. Eberhard Jüngels *christologischer* Ansatz als überlegen. Der genannte Zirkel kann nur unter der Voraussetzung durchbrochen werden, daß Gott kommt, in den Zirkel eintritt und sich selbst bekannt macht. Durch dieses Ereignis wird der Mensch Jesus zum »Gleichnis Gottes«. Dieser christologische Satz beschreibt die Voraussetzung für die Hermeneutik der Sagbarkeit Gottes<sup>14</sup>. Unter der Voraussetzung der Ankunft Gottes beim Menschen ist auch eine Hermeneutik christlicher Symbole zu entfalten. Sie wird im Blick auf dieses Ereignis den Geschichtsbezug der Symbole stärker hervorheben müssen und sich auf der anderen Seite offener auf die Untersuchungen empirischer Wissenschaften zur Symbolentwicklung einlassen können, als das bei Tillich der Fall ist<sup>15</sup>. Mit der Kehre in der theologischen Betrachtungsweise treten bei Jüngel jedoch andere Formen religiöser Sprache in der Vordergrund. Waren bei Tillich Mythos und Symbol, so werden nun bei Jüngel *Gleichnis und Metapher* von einem bestimmten theologischen Interesse her in Anspruch genommen. Es besteht eine Affinität zwischen theologischen Grundansätzen und bestimmten Sprachformen. *Wird vom Kommen Gottes her gedacht, steht das Gleichnis für die Sprache des Glaubens überhaupt, und alle anderen Sprachformen haben an der Struktur der Gleichnissprache teil*<sup>16</sup>. *Steht die religiöse Thematik im Zentrum, erhalten Mythos und Symbol paradigmatische Bedeutung. In dieser Hinsicht wird an dem Verhältnis vom Symbol und Metapher die Spannung von Religion und Evangelium erkennbar.* Die These läßt sich erhärten, wenn wir W. Pannenberg's anthropologisch fundierte theologische Sprachlehre heranziehen.

## 1.2 Pannenberg's Theorie religiöser Sprache

Wolfhart Pannenberg beantwortet die Frage nach den Voraussetzungen für die Sagbarkeit Gottes nicht ontologisch durch die Rede vom »Sein-

12 Vgl. P. Tillich, Systematische Theologie, Bd. 2, Stuttgart 1958, 15f.

13 Vgl. Bd. 1, Stuttgart 1956, 277; vgl. V, 241. Tillich hat damit den eschatologischen Vorbehalt, den er noch 1928 gegenüber dem symbolischen Reden von Gott geltend gemacht hat, aufgegeben. Vgl. dazu: G. Wenz, Subjekt und Sein, München 1979, 171ff.

14 E. Jüngel, Gott als Geheimnis der Welt, Tübingen 1977, 394.

15 Vgl. von Kriegstein, a.a.O., 119ff.

16 Vgl. Jüngel, a.a.O., 400.

Selbst«, auch nicht christologisch durch das Bekenntnis »Gott hat in Jesus Christus geredet«, sondern anthropologisch und religionsgeschichtlich mit dem Nachweis, daß die Sprache von ihrem Ursprung her und in der Alltagssprache die religiöse Thematik enthält und darin zumindest implizit auf Gott verweist. *Pannenberg geht es also um den religiösen Ursprung der Sprache, während Jüngel nach dem Letzten der Sprache fragt, der Sagarkeit Gottes.* Diese beiden Wege sind heute für die Anlage einer Theorie religiöser Sprache von exemplarischer Bedeutung.

Pannenberg kommt bei der Frage nach dem Ursprung der Sprache zu dem Ergebnis, daß sie sich ontogenetisch und phylogenetisch aus dem *Spiel* entwickelt; sie hat auch selber die Form des Spiels, wie sich an ihrer Regelhaftigkeit, vor allem aber an ihrer Darstellungsfähigkeit zeigt<sup>17</sup>. Pannenberg geht der Entstehung der Sprache in beiden Hinsichten nach, um ihre religiösen Implikationen freizulegen. Im Blick auf die Ergriffenheit vom Gegenstand beim kultischen Spiel wie beim Symbolspiel des Kindes kommt Pannenberg zu der These: Die Sprache entsteht »aus einer im Ursprung religiösen Ergriffenheit«<sup>18</sup>. Sprache und Mythos bilden im Spiel – verbunden mit Tanz und Gesang – ursprünglich eine Einheit. Die weitere Entwicklung der Sprache und des religiösen Bewußtseins korrespondieren miteinander, weil sie in einem gemeinsamen Ursprung verbunden sind<sup>19</sup>. Pannenberg ergänzt seine Reflexion auf den Ursprung der Sprache durch eine Analyse des Gesprächs und entdeckt wiederum die religiöse Dimension der Sprache. Die schöpferische und phantasievolle Tätigkeit des Menschen im Spiel und im Gespräch verdanken sich nämlich Erhebung und Eingebung<sup>20</sup>. Worin liegt die theologische Bedeutung dieser kulturanthropologischen Untersuchungen? Ebenso wie bei der Analyse des Vertrauens<sup>21</sup> wird bei der Frage nach der exzentrischen Verfaßtheit des Menschen erkennbar, daß *der Mensch immer schon ein Wissen um ein die Welt im ganzen übersteigendes Geheimnis hat*. Nicht die Wirklichkeit Gottes läßt sich erweisen, wohl aber *der konstitutive Bezug des Menschen auf die religiöse Thematik*. Sie kann im Rahmen der Religionsgeschichte konkret ausgelegt werden. Daß Gott als Geheimnis der Welt nicht nur ihr dunkler Abgrund, sondern Leben ermöglichende Liebe ist, muß dem Menschen allerdings *gesagt* werden<sup>22</sup>. Das geschieht nach Pannenberg zunächst im weltbegründenden *Mythos*<sup>23</sup>. Er sieht das biblische Gotteswort und das mythische Wort als symbolische Manifestation der genannten Sache *nicht* in einem abstrakten Gegensatz; er ist vielmehr

17 Vgl. W. Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983, 385.

18 A.a.O., 348.

19 Vgl. a.a.O., 349f.

20 Vgl. a.a.O., 348.350ff. Zum Begriff der Einbildungskraft vgl. a.a.O., 366ff.

21 Vgl. a.a.O., 226ff.

22 Vgl. a.a.O., 372.

23 Zum Mythosverständnis Pannenburgs vgl. *Christentum und Mythos*, in: *ders.*, *Grundfragen systematischer Theologie II*, Göttingen 1980, 13–65.

der Meinung, daß das »Wort Gottes« den Wahrheitsgehalt des mythischen Wortverständnisses in sich »aufgehoben« hat. Er stimmt jedoch mit Bultmann darin überein, daß die Struktur des mythischen Wortverständnisses nicht einfach als autoritative Setzung für die eigene Zeit reproduziert werden kann, sondern eine kritische Reflexion der biblischen Überlieferungen im Zusammenhang moderner Welterfahrung notwendig ist<sup>24</sup>.

Worin liegt dann der *Erkenntnisgewinn* dieser Theorie religiöser Sprache gegenüber den Ansätzen einer Wort-Gottes Theologie? Unter rp Aspekt sehe ich ihn einmal darin, daß die Untersuchungen zur Sprachentwicklung des Kindes – besonders die Untersuchungen Piagets zum Symbolspiel<sup>25</sup> – sachgemäß in eine Theorie der religiösen Sprache einbezogen werden können; zum anderen liegt er in dem Ansatz bei der *Alltagssprache*. Sie verweist nach Pannenberg gerade durch die Verbindung von Bestimmtheit und Unbestimmtheit in den sprachlichen Äußerungen über sich hinaus auf einen »ungesagten Sinnhorizont« (H.-G. Gadamer), der für die religiöse Dimension der Wirklichkeit offen ist. Dieser lebendige und produktive Vorgang alltagssprachlicher Äußerung und Verständigung soll in seiner religiösen Tiefendimension erfaßt werden<sup>26</sup>. Das geschieht einerseits dadurch, daß auf den religiösen Ursprung bestimmter Wortbedeutungen (z.B. Leben) und auf den mythischen Ursprung der Sprache insgesamt zurückgefragt wird; andererseits dadurch, daß der *universale Sinnhorizont* hervorgehoben wird, der im gesprochenen Wort und seinem Sprachkontext gegenwärtig ist. Dieser Sinnhorizont wird durch das Wort »Gott« in bestimmter Weise artikuliert. Würde unsere Sprache nicht zumindest implizit auf Gott verweisen, wäre ein Reden von Gott »nur noch als Übertragung primär säkular definierter Bedeutungen zu beschreiben: Aber *worauf* werden die Wörter dann übertragen, wenn nicht auf einen leeren Horizont; so daß sich die »Metaphora« als Projektion herausstellt?«<sup>27</sup>. Damit ist genau das Problem angesprochen, das Tillich angesichts des Fiktionalitätsvorwurfs beschäftigt hat; die Lösung weist jetzt aber in eine andere Richtung. Die RP wird dieser Lösung angesichts ihrer Erfahrungen mit dem Vermittlungsproblem darin zustimmen, daß mindestens das Wort »Gott« selber und sein Grundsinn als gegeben vorausgesetzt werden müssen, wenn sinnvoll von Gott geredet werden soll. Lebenserfahrung muß mit Hilfe elementarer Sprachformen in ihrer religiösen Dimension erschlossen worden sein, wenn verständlich werden soll, was Glaube als neue Erfahrung mit der Erfahrung heißt. Die RP kann den Ansatz bei der Alltagssprache produktiv aufnehmen; sie weiß jedoch aus ihren Praxisfeldern, in welch starkem Maße Sprach- und Erfahrungsfähigkeit deformiert sind, so daß die Tiefendimension der Spra-

24 Vgl. a.a.O., 375.

25 Vgl. a.a.O., 336ff.

26 Vgl. a.a.O., 376f.

27 A.a.O., 377; vgl. ebd., Anm. 192.

che gerade durch die Alltagspragmatik verschüttet wird. Von daher entsteht die Frage nach Formen religiöser Sprache, die die poetischen Elemente der Alltagssprache freilegen, verstärken und überbieten können. Pannenberg selbst setzt seine Theorie religiöser Sprache in eine kritische Beziehung zur Sprachtheologie G. Ebelings<sup>28</sup>. Wir fragen erst nach einer genaueren Beschreibung der Sprachformen Metapher und Gleichnis, wie eine mögliche Verschränkung beider Ansätze aussehen könnte.

### 1.3 Jüngels Verständnis des Evangeliums als analoger Rede von Gott

#### 1.3.1 Was ist eine Metapher?

Es lassen sich vor allem zwei Traditionen unterscheiden, eine rhetorische und eine linguistische Metapherntheorie<sup>29</sup>. Die eine Tradition verstand die Metapher als eine bestimmte Figur bildlicher Rede im Rahmen der Rhetorik, die andere vorwiegend als semantisches Problem, das mit linguistischen Mitteln zu analysieren ist<sup>30</sup>. Ricoeur (*La métaphore vive*, 1975) hat gezeigt, daß sich beide Traditionen in eine Gesamtkonzeption integrieren lassen, wenn man Metaphern nicht, wie im herkömmlichen Sprachgebrauch, als ausschmückende *Wörter*, sondern als *Textphänomene* beschreibt<sup>31</sup>.

Der Konsens, der sich in der gegenwärtigen Diskussion herausgebildet hat, liegt darin, daß man Metaphorizität als eine Funktion der Verwendung eines einfachen oder komplexen Ausdrucks in einem *Text* versteht<sup>32</sup>. Präziser kann man Metaphern als *Kontextphänomene* beschreiben. Der Kontext konstituiert und determiniert die Metapher, aber anders als erwartet. Der tatsächlich gesetzte Kontext sprengt überraschend die Erwartungshaltung des Hörers<sup>33</sup>. Die Metapher setzt zwei Sinnhorizonte zueinander in Beziehung, die innerhalb einer Aussage durch zwei Wörter vertreten sind (z.B. »Achill ist ein Löwe«; »Die Natur ist ein Tempel«). Durch diese Beziehung wird das, was ist, neu beschrieben.

Die Natur ist wörtlich genommen kein Tempel; die Metapher lehrt uns aber – und darin sprengt sie die Erwartungshaltung –, die Natur wie einen Tempel zu sehen<sup>34</sup>. Achill ist in Wirklichkeit ein Mensch; in der Metapher wird er aber als Löwe neu beschrieben.

28 Vgl. a.a.O., 380ff.

29 Vgl. I.U. Dalferth, *Religiöse Rede von Gott*, München 1981, 219f.; Nieraad, a.a.O., 7ff und 45ff.

30 Vgl. Haverkamp, Einleitung, in: ders. (Hg.) *Theorie der Metapher*, a.a.O., 2f.

31 Vgl. genauer: Dalferth, a.a.O., 219.

32 Vgl. Nieraad, a.a.O., 77.

33 Weinrich (a.a.O., 319f) spricht daher von einer *konterdeterminierenden* Funktion des Kontextes. C. Stoffer-Heibel (Metaphernstudien, Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik 96, 1981, 4f) hebt hervor, daß die Metaphern nur als Teil eines Textes verstanden werden können.

34 Vgl. P. Ricoeur, *Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache*, in: ders./Jüngel, a.a.O., 45–70; hier: 53f.

Dabei gehen die Metaphern nicht von Ähnlichkeiten aus, die durch eine Seinsordnung vorgegeben sind, sondern sie schaffen sie erst durch die semantische Integration verschiedener Sinnbereiche. Die dichterische Sprache sagt auf diesem Wege metaphorisch, *als was* die Dinge sind<sup>35</sup>. Gerade durch diesen Charakter gewinnt die Metapher nach Jüngel eine grundlegende hermeneutische Funktion für die theologische Sprachlehre. Die neue Theorie der Metapher (Ricoeur, Weinrich) steht in fruchtbare Wechselbeziehung zur theologischen Gleichnisforschung. Beide haben nämlich erhebliche Einwände gegen das traditionelle Verständnis von Metapher und Gleichnis als uneigentlicher Redeweise<sup>36</sup>. Ihre Zuordnung zur rhetorischen Ornamentik, die es erlaubte, bestimmte Wörter mehrdeutig zu verwenden, bedeutete nämlich, daß sie grundsätzlich in *eigentlicher* Rede übersetzbar sind<sup>37</sup>. Für die theologische Sprachlehre wie für die neue Metapherntheorie ist demgegenüber von Bedeutung, daß die Metapher als eine besondere Weise *eigentlicher* Rede verstanden wird, die zwei von sich her unvereinbare Sinnhorizonte in Beziehung setzt und damit eine *semantische Neuerung* ermöglicht; diese ist ohne Metapher nicht sagbar. Daher sind wahre Metaphern *unübersetzbar*; sie können (wie die Symbole) nur umschrieben werden<sup>38</sup>. Ist es die Aufgabe der Metapher, die Bedeutung der gewöhnlichen Sprache in den Dienst ungewohnter Verwendung zu stellen, dann wird deutlich, warum für Jüngel die Metapher eine so große Bedeutung für die theologische Sprachlehre hat. Stellt doch das Kommen Gottes in dem Menschen Jesus einen eschatologisch neuen Zusammenhang dar, in dem alle gebrauchten Wörter eine neue Bedeutung gewinnen<sup>39</sup>. Die Metapher avanciert gegenüber der antiken Tradition von einem sprachlichen Grenzphänomen zu einem Grundvorgang der Sprache, wenn ihr jetzt Sinnstiftung und Neubeschreibung der Wirklichkeit zugetraut werden, denn die geglückte Metapher greift über die Welt hinaus und spricht ihr mehr zu, als sie in Wirklichkeit ist. Jüngel bestimmt die metaphorische Rede als *eigentliche Rede* und »*in besonderer Weise präzisierende Sprache*«<sup>40</sup>.

Dabei steht dieser präzisierende Grundzug der Metapher in wechselseitiger Beziehung zu ihrer poetisch-kreativen Funktion. Gerade der metaphorische Prozeß zeigt, wie die Sprache mit Sinn experimentiert, neue Zusammenhänge schafft, die in der Wirklichkeit nicht bestehen; damit wird die Möglichkeit eröffnet, die Wirklichkeit neu zu beschreiben. »In der metaphorischen Redeweise stimmen die schöpferische Möglichkeit der Sprache und die strenge Notwendigkeit des Begriffs, die sprachliche Überraschung durch das Neue und die Verlässlichkeit der Sprache aufgrund der Vertrautheit mit immer schon Bekanntem auf das genaueste zusammen. Insofern ereignet sich durch die Metapher auf jeden Fall ein *Gewinn*. Der Seinshorizont wird sprachlich erweitert«<sup>41</sup>.

35 Vgl. a.a.O., 54.

36 Vgl. E. Jüngel, Metaphorische Wahrheit, in: ders./Ricoeur, a.a.O., 71–122; hier: 76f.

37 Vgl. a.a.O., 75.

38 Vgl. Ricoeur, a.a.O., 49.

39 Vgl. Jüngel, a.a.O., 77.

40 A.a.O., 119 (Hervorhebung von mir).

41 A.a.O., 93 (Hervorhebung von mir).

Durch dieses Neuverständnis der Metapher wird – wie es Ricoeur auch für das Symbol gezeigt hat – *der Analogiebegriff korrigiert*. Die Analogie steht nicht am Ursprung der Korrespondenzen; Metaphern erschließen vielmehr innovatorisch neue Sinnbereiche und *schaffen Ähnlichkeiten durch die semantische Integration* verschiedener Sinnbereiche<sup>42</sup>.

Die Metapher ist *schöpferisch und entdeckend*, indem sie mit Sinn experimentiert; und sie *präzisiert*, indem sie mit der Dialektik von Überraschung und Verlässlichkeit, von Verfremdung und Vertrautheit arbeitet. Diese Dialektik ist es, durch die wir »spielend lernen«<sup>43</sup>.

### 1.3.2 Vom Gleichniserzähler zum »Gleichnis Gottes«

Die für die Metapher charakteristische semantische Spannung zwischen Subjekt und Prädikat (»Achill ist ein Löwe«) besteht in den Gleichnissen Jesu entsprechend zwischen dem Reich Gottes und der Gleichniserzählung<sup>44</sup>. Aus dieser primären Spannung resultiert dann die Spannung zwischen der szenischen Erzählung und der Alltagswirklichkeit. Die vertraute Welt wird durch die Gleichniserzählung verfremdet und verwandelt. Die erzählte Geschichte stimmt meistens nicht mit der vorfindlichen Welt überein; entweder nimmt die Erzählung eine völlig unerwartete Wendung (vgl. Mt 20,1ff), oder das normalerweise zu Erwartende wird bei weitem überboten (vgl. Lk 15,11ff; Mk 4,3ff), oder die vorhandenen Kontraste werden ins Übermäßige gesteigert (vgl. Mk 4,30ff). Diese fiktionalen Elemente ergeben sich notwendig aus der metaphorischen Beziehung zwischen der Gleichniserzählung und der Gottesherrschaft<sup>45</sup>. Die hyperbolischen und paradoxen Züge eines Gleichnisses bringen das »Mehr noch« der Gottesherrschaft in der Erzählstruktur zur Sprache; aber das Alltägliche, das realistisch zu Erwartende bleibt *Verständnisbedingung* des Neuen<sup>46</sup>. Das Reich Gottes kommt als Gleichnis zu dem Hörer und lehrt ihn, *alles* mit neuen Augen zu sehen.

Jesus spricht in den Gleichnissen von der Nähe Gottes zur Welt so, daß zugleich die Differenz zwischen Gott und Welt zur Geltung kommt. Er bereitet damit das österliche Bekenntnis zu ihm als dem »Gleichnis Gottes« hermeneutisch vor. Identifiziert sich nämlich – wie das Bekenntnis sagt – Gott mit dem Menschen Jesus, so wird damit zugleich der Unterschied zwischen Gott und Mensch freigegeben<sup>47</sup>. Dieses Zur-Welt-Kommen Gottes ist ein konkretes Sprachereignis, ein Zur-Sprache-Kommen Gottes. Das Evangelium ist eine durch dieses Ereignis der Entsprechung – Jüngel spricht von einer »Analogie des Advents«<sup>48</sup> – ermög-

42 Vgl. Dalferth, a.a.O., 235. Zur Korrektur des Analogiebegriffs vgl. Ricoeur, Interpretation, a.a.O., 30.

43 Jüngel im Anschluß an Aristoteles (a.a.O., 119).

44 Vgl. H. Weder, Die Gleichnisse Jesu als Metaphern, Göttingen 1978, 61f.

45 Vgl. a.a.O., 67.

46 Vgl. ebd. Vgl. zu Weder die weiterführende Kritik von C. Westermann (Vergleiche und Gleichnisse im Alten und Neuen Testament, Stuttgart 1984, 119f).

47 Vgl. Jüngel, Gott, a.a.O., 394.

48 Vgl. a.a.O., 389.

lichte analoge Rede von Gott. In diesem Ereignis liegt die Voraussetzung dafür, fremde Wörter, die von überall her geholt werden, auf Gott übertragen zu können. Das metaphorisch gebrauchte Wort wird durch diese Übertragung zu einem neuen Wort. Alle Metaphern, die durch jenes Ereignis evoziert werden, müssen sich mit dem Kreuz vertragen und an der Grundmetapher »Jesus ist Christus« messen lassen<sup>49</sup>. Diese Möglichkeit, fremde Wörter auf Gott übertragen zu können, ist für Jüngel nicht mit dem religiösen Ursprung der Sprache gegeben, sondern hat ihren Grund in der *Anrede Gottes*.

Wir haben zwei unterschiedliche Lösungsversuche desselben Grundproblems vor uns: *Jüngel* geht davon aus, daß sich Gott selbst in dem Menschen Jesus *definitiv* bekannt gemacht hat und durch dieses Ereignis der Entsprechung in analoger Rede Übertragungen möglich sind. Sie verweisen nicht auf einen »leeren Horizont«, weil sie ihre Konkretion durch die Gleichnisse Jesu gewinnen. *Pannenberg* versucht, im Ursprung und in der Tiefendimension der Sprache die religiöse Thematik zu entdecken und anthropologisch zu belegen. *Beide Wege sind komplementär aufeinander zu beziehen*. Gott muß in zweifacher Hinsicht vertraut sein, wenn theologisch und rp angemessen von ihm geredet werden soll. Er muß schon vertraut sein als Wort unserer Sprache, und er muß selbst menschliche Vertrautheit mit sich hergestellt haben<sup>50</sup>. Der christliche Glaube rechnet damit, daß der oben beschriebene Zirkel durch das Kommen Gottes aufgebrochen ist. Der *hermeneutische* Zirkel ist jedoch nicht hintergebar, wenn es um ein didaktisch sinnvolles *Verstehen* dieses Ereignisses gehen soll. In Lernprozessen kann nur eine *Hinführung* auf das Ereignis der Entsprechung geschehen. Es bleibt hermeneutisch-didaktischer Entscheidung überlassen, wo ich in diesen Zirkel einsteige, bei den Alltagserfahrungen Jugendlicher (Alltagssprache), bei der religiösen Dimension der Lebenserfahrung (religiöse Symbole) oder bei der Glaubenserfahrung (christliche Symbole und Metaphern). Die an Mythos und Symbol orientierte Theorie religiöser Sprache und das an Gleichnis und Metapher orientierte Verständnis des Evangeliums gehören aus *theologischen* Gründen zusammen, weil das Evangelium nicht ohne Religion verkündet und gelehrt werden kann<sup>51</sup>. *Sprechen wir von einem christlichen Mythos und von christlichen Symbolen, verstehen wir darunter Formen religiöser Sprache, die im Sinne des Evangeliums in den Brauch genommen und zu ihrer Wahrheit gebracht sind*.

#### 1.4 Symbol und Metapher

Unter rp Aspekt sollen Ergebnisse gesammelt und Verhältnisbestimmungen versucht werden, die über die dargestellte theologische Problematik

49 Vgl. *Jüngel*, Wahrheit, a.a.O., 117.

50 Vgl. a.a.O., 114. Vgl. auch *E. Jüngel*, Gott – als Wort unserer Sprache, in: *ders.*, Unterwegs zur Sache, München 1972, 80–104.

51 Vgl. *G. Ebeling*, Dogmatik des christlichen Glaubens I, Tübingen 1979, 139.

hinausgehen. Sprachwissenschaftliche Gründe sprechen dafür, Symbol und Metapher in einem Zusammenhang zu sehen. S. Langer und A. Lorenzer rechnen – im Anschluß an E. Cassirer – die Metapher zu den präsentativen Symbolen<sup>52</sup>. É. Benveniste sieht in der *Symbolisierungsfähigkeit* – darin ebenfalls Cassirer verwandt – die gemeinsame Grundlage für Denken, Sprache und Gesellschaft. Die Fähigkeit des Symbolisierens, die beim Kind sehr früh – vor der Sprache – erwacht, erreicht ihre höchste Verwirklichung in der Sprache; sie ermöglicht die Bildung von *Metaphern*, die analogische Übertragung von Benennungen<sup>53</sup>. Die *Kultur*, die der menschlichen Gesellschaft immanent ist, versteht Benveniste als *eine Welt von Symbolen*, die in der Sprache manifestiert und durch sie übertragen wird<sup>54</sup>. Diese Sicht des Linguisten läßt sich durch die Forschungen Piagets zur Sprachentwicklung des Kindes bestätigen und differenzieren. Für eine rp Betrachtung ist es unerläßlich, die symbolische Darstellungsfähigkeit – mit den Knotenpunkten »Übergangsobjekt« und »Symbolspiel« – nicht als bloße Durchgangsstufe zur Sprachentwicklung zu verstehen. Die hier gewonnenen Erfahrungen wirken in uns weiter, und die symbolischen Formen (Spiel, Gestus) behalten ihre grundlegende Bedeutung für das Leben. *Durch das Symbol bleibt der Mensch mit seiner Geburt, seiner Natur und seinem Wunsch verbunden* und antizipiert er ein Letztes<sup>55</sup>. Elementare Symbole behalten daher eine Nähe zum Leiblichen, Kosmischen und Visuellen. Ricoeur betont zu Recht, daß sinnliche Realitäten (z.B. Wasser, Leben) ihre symbolische Dimension erst durch das Wort erhalten<sup>56</sup>. Sind im Symbol aber erst einmal Sinnlichkeit und Sinn fest verbunden, dann kann ein Bild, ein elementares Phänomen oder ein Gestus auch ohne diesen Kontext den Doppelsinn zum Ausdruck bringen. Im Laufe der Zeit können den Symbolen immer neue Bedeutungen zugeschrieben werden und sich gleichsam an einen archetypischen Kern anlagern. Dadurch entsteht eine »Überdeterminierung« der Symbole.

Durch die Text- und Sinnvorgabe der Metapher kann der *Anredecharakter* religiöser Sprache stärker zur Geltung kommen. Metaphern sind Kontexte, die den vieldeutigen Sinn der religiösen Symbole präzisieren können. Andererseits können Metaphern die *Einbildungskraft* erneuern. Einbildungskraft ist die Fähigkeit, der menschlichen Erfahrung eine neue Gestalt zu verleihen und den Wirklichkeitshorizont zu erweitern. Der Prozeß der Erneuerung der Einbildungskraft beginnt nach Ricoeur bereits im Prozeß der Metaphernbildung biblischer Erzählungen<sup>57</sup>.

52 S. K. Langer, Philosophie auf neuem Wege, Mittenwald 21979, 143. Lorenzer, a.a.O., 31f.

53 Vgl. É. Benveniste, Probleme der allgemeinen Sprachwissenschaft, München 1974, 37–40.

54 Vgl. a.a.O., 42.

55 Vgl. Ricoeur, Interpretation, a.a.O., 541.

56 A.a.O., 27.

57 Vgl. P. Ricoeur, La Bible et l' imagination, Revue d' histoire et de Philosophie Religieuses 62 (1982) 339–360. Ricoeur weitet in dieser neuen Untersuchung die Metaphern-

Wahre Metaphern sind wie Symbole unübersetzbar. Beide Sprachformen haben die Möglichkeit, Abwesendes anwesend sein zu lassen. Beide bringen Ähnlichkeiten kraft ihrer semantischen Struktur hervor (setzen also nicht die Lehre von der Analogie des Seins voraus). Metapher und Symbol müssen *durch Erzählung eingeführt* werden; insofern besteht ein Zusammenhang mit »narrativer Theologie«<sup>58</sup>.

In der Religionsdidaktik hat das *Symbol eine Schlüsselstellung* zwischen metaphorischer Rede einerseits und gestischen bzw. audio-visuellen Kommunikationsformen andererseits. In religiösen Lernprozessen kann visuellen, musikalischen und leiblich-gestischen Ausdrucksformen *Doppelsinn beigemessen* werden. Über die Symbole läßt sich ein didaktisch angemessener Zugang zur Welt der Religionen eröffnen. Rp gesehen bietet Pannenberg's Ansatz die Möglichkeit, biblische Mythen, Symbole und archetypische Bilder im Rahmen der Religionsgeschichte in ihrem anthropologischen Sinn verständlich zu machen, sie in der gegenwärtigen Kultur in ihrem Beziehungsreichtum und ihrer Bedeutungsfülle wiederzuentdecken und als Modell zur Selbst- und Weltdeutung in Anspruch zu nehmen. Durch diese Arbeit kann eine »unendliche (Bild-) Geschichte« entstehen, in der sich wie im Symbol Sinnlichkeit und Sinn aufeinander beziehen. Die Wahrheit biblischer Metaphern *begrenzt* eine solche endlose Bedeutungsfülle heilsam. *Gerade das spannungsvolle Beieinander von Symbolen mit ihrem erschließend-vermittelnden Charakter und Metaphern mit ihren entdeckenden und präzisierenden Möglichkeiten ist für eine didaktisch reflektierte Anlage von Lernprozessen fruchtbar.*

## 2 Exkurs zur Symbolbildung

Untersuchungen zur Entwicklung der religiösen Sprache sind ein Desiderat. Zur Vorbereitung solcher Arbeiten ist es am fruchtbarsten, die Entwicklung zu verfolgen, die von den Symbolformen des Kindes zu den religiösen Symbolen verläuft. Es entspricht rp Erfordernissen, wenn der komplexe Symbolbildungsprozeß mit Hilfe psychoanalytischer *und* kognitiver Ansätze beschrieben wird. Die von G. Theißen geleistete Ver-

bildung auf das *Überschneiden von Texten* aus (355). Der Prozeß der *Interkontextualität*, in dem die symbolischen Möglichkeiten des einen Textes die Kräfte des anderen zugunsten eines gemeinsamen Kontextes offenlegen, kann sich auch didaktisch als fruchtbar erweisen. Ricoeur beschreibt nämlich die Linie, die von dieser Struktur der Texte zur *produktiven Rezeption* der Symbole verläuft; sie läßt sich z.B. unter rezeptionsästhetischen Gesichtspunkten weiter verfolgen.

58 H.-R. Müller-Schwefes lehrreicher Beitrag (Vom Symbol zur Metapher, in: M. Krauss / I. Lundbeck [Hg.], Die vielen Namen Gottes, Stuttgart 1974, 264–276) entspricht nicht dem gegenwärtigen Diskussionsstand. W. Köller (Semiotik und Metapher, Stuttgart 1975) rechnet mit vielfältigen Überschneidungen zwischen Symbol und Metapher, da beide ihre Existenz phänomenologisch beschreibbaren Strukturanalogien zwischen zwei Seinsbereichen verdanken (238ff). Er sieht das Symbolverständnis jedoch auf dem Hintergrund der thomistischen Lehre von der »Analogie des Seins« (vgl. 235).

schränkung dieser Ansätze im Rahmen einer hermeneutisch orientierten Religionspsychologie ist grundlegend<sup>59</sup>. Das Interesse konzentriert sich heute auf *zwei Phasen der Symbolbildung*, (1) auf die Phase der sog. Übergangsobjekte und (2) auf das Symbolspiel des Kindes.

(1) Vom vierten bis zwölften Monat an kann man bei jedem Kleinkind beobachten, daß Dinge aus seiner nächsten Umgebung, die leicht und verläßlich zur Hand sind (eine Handvoll Wolle, ein Tuchzipfel, später ein Stofftier oder Teddy), eine unvergleichliche Bedeutung erhalten. Das Kind kann daran saugen und sich damit streicheln; es übersteht aber auch Wut und Aggression des Kindes<sup>60</sup>. Das Übergangsobjekt erfüllt nicht nur Triebwünsche, sondern auch das Grundbedürfnis nach Geborgenheit und Zärtlichkeit. Das Kind schafft sich die Objekte, die es den inneren Bedürfnissen entsprechend benötigt, um die Trennung von der Mutter zu bewältigen. Es hat die Illusion, die Mutter sei bei ihm. Zugleich gewinnt es eine größere Autonomie; denn es kann jetzt selbst erschaffen und kreativ gestalten, was vorher die Mutter schenken mußte. Die Eigenschaften der Übergangsobjekte ähneln denen der guten Mutter; sie zeigen Verlässlichkeit und bewegliche Anpassung. So ist einerseits ihre Konstanz wichtig; sie müssen unzerstörbar sein und jederzeit zur Verfügung stehen. Andererseits müssen sie eine gewisse Unbestimmtheit haben und sich zu flexibler Verwendung eignen. Es handelt sich um formbare Medien, die ihre Struktur durch die Phantasie des Kindes gewinnen. Es tut sich also ein *Zwischenbereich* auf zwischen der Welt festumrissener Objekte und der flexiblen Phantasie des Kindes, das die in der Abhängigkeit von der Mutter gefestigten Erfahrungen jetzt aktiv anwendet, bestätigt und variiert. Die illusionären Objekte gehören der Realität und dem primären Narzißmus an. Deshalb nennt D.W. Winnicott sie Übergangsobjekte bzw. -phänomene und den Bereich zwischen Wirklichkeit und Phantasie den »intermediären Raum«. Die Übergangsobjekte verlieren ihre Gegenständlichkeit immer mehr; eine Geste, ein Ritus, eine vertraute Melodie oder Geschichte können ihre Funktion übernehmen. Das Kind kann mit ihrer Hilfe das Getrenntsein von der Mutter erleben und gleichzeitig das Alleinsein durch die *symbolische* Gegenwart der Bezugsperson verwandeln. Nach *psychoanalytischem* Verständnis liegt in diesem intermediären Raum *eine entscheidende Wurzel des Symbolisierungsprozesses*, d.h. des Aufbaus einer besetzbaren »inneren Struktur«, die einen Umgang mit innerer und äußerer Erfahrung ermöglicht.

59 Vgl. G. Theißen, *Psychologische Aspekte paulinischer Theologie*, Göttingen 1983, 14–65. Der lerntheoretische Ansatz hat in diesem Zusammenhang keine Bedeutung. – Vgl. auch: K.E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 3, Gütersloh 1982, 49ff. – H.-G. Heimbrock, *Entwicklung und Erziehung* (in diesem Band 75ff) hat den kognitiven Ansatz differenzierter dargestellt als Theißen. Umgekehrt ist zu fragen, ob der von Theißen *hermeneutisch modifizierte* (a.a.O., 26) psychodynamische Ansatz von C.G. Jung nicht wegen seiner Bedeutung für die Interpretation von Mythen und Märchen berücksichtigt werden sollte (vgl. z.B. die Reihe »Symbole« im Kreuz-Verlag und die zahlreichen Veröffentlichungen von V. Kast). Eine fruchtbare Verschränkung der Ansätze von Freud und Jung bei der psychoanalytischen Interpretation der Urgeschichte zeigt die materialreiche Arbeit von E. Drewermann (*Strukturen des Bösen II*, Paderborn 1983).

60 Vgl. D.W. Winnicott, *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*, München 1974, 143ff; ders., *Vom Spiel zur Kreativität*, Stuttgart 1979, 10ff; H. Lincke, *Wirklichkeit und Illusion*, Psyche 26 (1972) 821–852, bes. 835ff; G.E. Schäfer, *Wege zur Realität – Bildung des Selbst im Realitätskontakt*, in: G. Bittner (Hg.), *Selbstwerden des Kindes*, Fellbach 1981, 119–148; H. Müller-Pozzi, *Gott – Erbe des verlorenen Paradieses*, WzM 33 (1981) 191–203. – In der nächsten Phase sind die *Wegwerfspiele* der Kinder für den Symbolbildungsprozeß von Bedeutung (vgl. Lorenzer, a.a.O., 158, zur Interpretation des »Garnrollenspiels« durch Freud und Schäfer, a.a.O., 130–138, zu entsprechenden Untersuchungen Winnicotts). Zum Symbolisierungsprozeß insgesamt vgl. H.-G. Heimbrock, *Lern-Wege religiöser Erziehung*, Göttingen 1984, 180ff und seinen Beitrag in diesem Band (79–84).

(2) Am Ende der senso-motorischen Periode, zwischen 1 1/2 und 2 Jahren, tritt eine für spätere Verhaltensweisen grundlegende Funktion auf; *Piaget* spricht in seinem *kognitiven Modell*<sup>61</sup> von semiotischer oder symbolischer Funktion: Das Kind kann einen nicht anwesenden Gegenstand, eine Person oder ein Ereignis mit Hilfe eines differenzierten »Zeichens« anwesend sein lassen. Ein 16 Monate altes Mädchen beobachtet einen Spielkameraden, der schreit und mit den Füßen aufstampft; zwei Stunden später ahmt es diese Szene lachend nach (»aufgeschobene Nachahmung«). Ein Kind sieht eine Katze auf einer Mauer; später legt es eine Muschel auf eine Schachtel und sagt dabei »miau«. Die nachgeahmte Geste wird jetzt von Gegenständen begleitet, die zu »Symbolen« werden (*Symbolspiele* oder *Fiktionsspiele*). Später – *Piaget* nennt als weitere Zwischenstufen das *Zeichenbild* und das *innere Bild* – genügt die *verbale Erwähnung*, um nicht-aktuelle Ereignisse zu vergegenwärtigen. Alle fünf Repräsentationsformen zusammen erklären die Ausbildung der Symbolfunktion, die für *Piaget* mit dem Spracherwerb abgeschlossen ist. Die Komplementarität von Nachahmung und Spiel, von Anpassung an die äußere Wirklichkeit und von Assimilation des Wirklichen an das Ich ist dabei entscheidend. Überwiegt bei der Nachahmung die Anpassung, so zeigt das Spiel den Primat der Assimilation. Besonders im *Symbolspiel* können fast ohne Regeln und Schranken »alle Dinge an alle Dinge und alle Dinge an das Ich« assimiliert werden<sup>62</sup>. Das Kind lernt einen freien Umgang mit den Bedeutungsträgern. Es genügt schon eine geringe Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten, um in individueller Schöpfung neue Transpositionen vornehmen zu können. Hier werden die wichtigsten Voraussetzungen für den späteren Umgang mit kollektiven Symbolismen geschaffen. *Piaget* will primär die Entwicklung zum begrifflichen Denken der Wissenschaft klären und sieht in der Symbolentwicklung einen entscheidenden Übergang von der senso-motorischen Handlungsintelligenz zum repräsentativen Denken<sup>63</sup>. Im Rahmen einer von ihm geforderten »allgemeinen Semiologie« – er übernimmt diesen Begriff von dem Genfer Linguisten de Saussure – spielen jedoch auch für *Piaget* Symbolformen höherer Ordnung (Symbole im engeren Sinn) eine wichtige Rolle. Zu diesen höheren Symbolformen gehören die religiösen, mythologischen, folkloristischen und künstlerischen Symbole. Sie benutzen zwar die Sprache, gehen aber über die Sprachebene hinaus. Mythen und Volksmärchen z.B. sind aus Symbolen mit religiöser und affektiver Bedeutung zusammengesetzt, die sehr allgemeinen semantischen Gesetzen gehorchen, »wie es ihre erstaunliche und oft ganze Kontinente überspringende Bedeutung zeigt«<sup>63a</sup>. Die Entwicklung von den Symbolformen des Kindes – Symbole im weiteren Sinne – zu den religiösen und ästhetischen Symbolen bedarf langfristiger Untersuchungen im Rahmen einer »genetischen Semiologie«<sup>64</sup>. Die Untersuchung des religiösen Symbols »Himmel« innerhalb der Forschung des Schweizerischen Nationalfonds zur Weltbildentwicklung ist ein erster Schritt<sup>65</sup>. Die Bedeutung derartiger Studien liegt auf der Hand.

Die genannten Ansätze stimmen darin überein, daß die *Symbolbildung der Sprachentwicklung vorausliegt*. Sowohl beim Übergangsobjekt als auch beim Symbolspiel wird einem an sich belanglosen Objekt durch die innere Aktivität des Kindes eine symbolische Bedeutung beigemessen, die in der Phantasie verfestigt ist und dort auch zurückgenommen und

61 Vgl. *J. Piaget*, *Nachahmung, Spiel und Traum*, Stuttgart 1969; *ders.* / *B. Inhelder*, *Die Psychologie des Kindes*, Frankfurt/M. 1977; *J. Piaget*, *Erkenntnistheorie der Wissenschaft vom Menschen*, Frankfurt/M. 1973.

62 *J. Piaget*, *Nachahmung*, a.a.O., 117f.

63 Trotz dieses Erkenntnisinteresses betont *Piaget* die Bedeutung der Symbole für den affektiven Bereich (vgl. *Piaget/Inhelder*, a.a.O., 85f. 95 u.ö.).

63a Erkenntnistheorie, a.a.O., 278. Vgl. ebd., 270–271.279–283.

64 Zum Begriff: *R.L. Fetz*, *Genetische Semiologie?*, *FZPhTh* 28 (1981) 435–470.

65 Vgl. *R.L. Fetz*, *Symbolforschung unter strukturgenetischen Vorzeichen*, in: *Symbolforschung*, s.o.Anm.1, 51–62, hier: 61f.

durch eine neue Deutung verändert werden kann. Ist die religiöse Erfahrung in der Kindheit weitgehend ausgefallen, läßt sie sich nicht durch kognitive Vermittlung von Sprachsymbolen stiften. Diese müssen vielmehr mit der »Sprache« der Gesten, des Tanzes, des Spiels und der Bilder in Verbindung gebracht werden<sup>66</sup>. *Insgesamt erscheint die religiöse Entwicklung als stärker beeinflussbar durch die Interaktion mit religiösen Symbolen, als wenn sie monokausal aus dem »Urvertrauen« abgeleitet wird.* Hierin sehe ich das wichtigste Ergebnis neuerer Symbolforschung angesichts vielfältig mißlingender familiärer Sozialisation.

### 3 Zur Didaktik der Symbole: Symbole geben zu lernen

#### 3.1 Poetische Didaktik – Symboldidaktik

Mit Mythos und Symbol als Grundformen religiöser Sprache wird das Thema der Religion für die RP wieder virulent, dessen sie sich im Zuge der Dialektischen Theologie und der Entmythologisierungsdebatte schon entledigt hatte. Eine Folge war, daß mit der Bildfähigkeit der Sprache auch die Möglichkeit abnahm, Lebenserfahrungen als religiöse Erfahrungen zu deuten. Überlassen wir Mythos, Symbol und Religion nicht religiösen Massenbewegungen, religiöser Subkultur und neuen Mythologien, sondern versuchen, sie in christliche Religion kritisch einzubeziehen, so bedeutet das nicht, die theologische Wahrheitsfrage aufzugeben<sup>67</sup>. Kann das Evangelium nur in einer *Spannung* zur Religion verkündigt und gelehrt werden, so muß diese Spannung allerdings auch *didaktisch entfaltet* werden. Eine rp Theorie religiöser Sprache muß diesen Sachverhalt berücksichtigen, indem sie alle Grundformen in ihrem Beziehungsgefüge beschreibt: Mythos und Symbol, Gleichnis und Metapher. Eine entsprechende *poetische Didaktik* bezieht sich auf diese Formen und auf die Arbeit in religiösen Lernprozessen *insgesamt*. Wenn wir gleichwohl vom Symbol ausgehen, so hat das folgende Gründe: Interdisziplinäre Untersuchungen zur Entwicklung der religiösen Sprache beim Kinde lassen sich am fruchtbarsten im Rahmen der Symbolforschung vorantreiben. Bei der Darstellung der Sprachentwicklung greift auch Jüngel auf die grundlegende Symbolisierungsfähigkeit des Menschen zurück<sup>68</sup>. Von den

66 Dieses Ergebnis wird auch durch die Untersuchungen *Lorenzers* (vgl. a.a.O., zur Diskussion: Themaheft: Symbol und Ritual, Pastoraltheologische Informationen, 3 [1983] H.2) gestützt.

67 Zum Neuverständnis des Mythos in der Praktischen Theologie: *W.J. Hollenweger*, Umgang mit Mythen, München 1982; *H. Zirker*, Lesarten von Gott und Welt, Düsseldorf 1979, 110ff; *J. Scharfenberg*, Die Bedeutung von Mythos und Symbol in pastoralpsychologischer Sicht, demnächst in: Zeichen der Zeit, Berlin (DDR). – Zur Aufgabe, den Mythos *symbolisch* zu interpretieren, vgl. bereits *H. Jonas*, Heidegger und die Theologie, EvTh 24 (1964) 621–643, hier: 641f.

68 Vgl. *I. Dalférth / E. Jüngel*, Sprache als Träger von Sittlichkeit, in: *A. Hertz u.a.* (Hg.), Handbuch der christlichen Ethik, Bd.2, Freiburg/Gütersloh 1978, 454–473.

Symbolen her lassen sich elementare Zugänge zum Verstehen religiöser Sprache gewinnen. Christliche Symbole können in einem Dialog mit der Tiefenpsychologie erfahrungsnah ausgelegt werden. Die längerfristigen Untersuchungen zur Symbolentwicklung sollten daher durch praktische Versuche »vor Ort« zu einem didaktisch reflektierten Umgang mit Symbolen ergänzt werden.<sup>68a</sup>

### 3.2 Symbole in der heutigen Lebenswelt

Zum Prozeß der Symbolbildung gehört nicht nur das symbolisierende Ich, sondern ebenso das Symbol und das Symbolisierte.<sup>68b</sup> Das Kind hat bereits Symbole gebildet, bevor es in religiösen Lernprozessen mit Symbolen konfrontiert wird. Diese in der Sozialisation gebildeten Symbole enthalten Materialien aus dem Reservoir des Unbewußten und aus der Gesellschaft, im Rahmen der Wirkungsgeschichte des Christentums auch »Ablagerungen« aus diesem Bereich. Diese Symbole haben in der Lebensgeschichte höchst *ambivalente Wirkungen*: Sie können lebendig machen oder die Lebensdynamik blockieren, trösten und schützen oder ängstigen, integrieren oder zur Rollenkonfusion führen, orientieren oder zur Ideologisierung beitragen, eine Hilfe zur Kommunikation sein oder isolieren<sup>69</sup>. Angesichts dieser Wirkungen, die auch Ausdruck religiöser Erziehung sind, ist die RP zur »*Sozialisationsbegleitung*« (D. Stoodt) genötigt. Das kann bedeuten, daß der Lehrer in stellvertretender Reflexion oder später Schüler und Erwachsene in Gruppenprozessen gemeinsam fragen, (1) wie die Symbole jeweils wirken und wie die positiven Wirkungen verstärkt werden können und (2) ob sie noch tragfähig sind, die lebensgeschichtlichen Erfahrungen angemessen zum Ausdruck zu bringen, oder ob sie schon abgestorben bzw. zu Klischees erstarrt sind<sup>70</sup>. Es läßt sich darüber hinaus im Sinne Lorenzers fragen, ob die Symbole noch die Schicht der sinnlichen Bedürfnisse erreichen oder ob sie davon abgetrennt und abstrakt geworden sind<sup>71</sup>.

Auf der anderen Seite stoßen wir in der Lebenswelt der Schüler auf Symbolsysteme, aus denen sich zum Teil die Symbolbildung speist.

Wir finden sie in folgenden Bereichen: im *Lebenszyklus* (an den Höhe- und Krisenpunkten des Lebenslaufs, in den Riten bei Taufe, Konfirmation, Hochzeit, Beerdigung); in der (*religiösen*) *Volkskultur* (Festritual, Volkslied, Brauchtum); in der *Freizeit- und Wohnkultur* (Poster, Bilder); in der jugendlichen Subkultur (Rock- und Popszene; Rockergruppen; Jugendreligionen); in der *Massenkommunikation* (»Helden« der Comic- und Fernsehse-

68a Die Symboldidaktik deckt selbstverständlich nicht alle Aufgabenfelder des Religionsunterrichts ab.

68b In der Argumentation sollte jeweils unterschieden werden, ob von dem Symbolbildungsprozeß oder von Symbolen als »Objektivationen« (Lorenzer) die Rede ist; das religionspsychologische Interesse richtet sich auf den Prozeß der Symbolbildung und auf die Frage, wie er optimal gefördert werden kann.

69 Vgl. Y. Spiegel, *Glaube wie er lebt und lebt*, Bd. 1, München 1984, 87.

70 Vgl. J. Scharfenberg / H. Kämpfer, *Mit Symbolen leben*, Olten 1980, 79f.

71 Diskussionsbeitrag in: Themaheft: Symbol und Ritual, a.a.O., 209.

rien; Werbung); in der *urbanen Stadtlandschaft* und *Arbeitswelt* («Wolkenkratzer»; Computer); in der *Politik* (Fahnen; Demonstrationen; symbolische Aktionen)<sup>72</sup>. Die wichtigsten Symbole, die heute zugleich gesellschaftliche und religiöse Bedeutung haben, sind die (Friedens-) *Taube* und der *Baum*. Sie haben in Basisbewegungen einen Sitz im Leben und werden in ihrer Bedeutung als Symbole weltweit unmittelbar verstanden. Ebenso wird die *Hand* von Schülern in ihrer symbolischen Bedeutung verstanden: Die geöffneten, gefalteten oder erhobenen Hände in der Haltung des Gebets, die geballte Faust, die zum Siegeszeichen gespreizten Finger, die zur Versöhnung ausgestreckte weiße und schwarze Hand ...

Von diesen Symbolen gehen – das zeigte das Beispiel der Hand – zwiespältige Wirkungen aus: Teils *faszinieren* sie uns, wir räumen ihnen Macht ein und verehren sie; teils *orientieren* wir uns an ihnen, wir meinen, daß sie unser Lebensgefühl gültig ausdrücken; teils *integrieren* sie die einzelnen in Gruppen; teils spielen sie nur noch aus Gewohnheit eine Rolle in unverstandenen Ritualen. Diese meist unbewußten, zuweilen *religiösen* Wirkungsweisen müssen – ebenfalls im Sinne einer induktiven Didaktik – in einer kritischen Symbolkunde aufgedeckt und diskutiert werden, weil sie eine ideologisierende Tendenz haben und zur Manipulation ausgenutzt werden. Unbestritten dürfte daher sein, daß eine intensive Auseinandersetzung mit den religiösen Symbolen in unserem Lebenszusammenhang didaktisch und theologisch erforderlich ist. Umstritten sind jedoch die Fragen, ob der Symbolbegriff nicht zu weit gefaßt ist, so daß alles zum Symbol werden kann, und ferner, ob nicht in den meisten Fällen sachgemäßer von einem Klischee oder Zeichen zu sprechen ist. Schon bei religionspsychologischen Fragestellungen müssen wir von einem weiten Symbolbegriff ausgehen und mit fließenden Übergängen zu dem engeren Begriff (Struktur des Doppelsinnes) rechnen. Auch für eine erfahrungsbezogene RP ist es wichtig, daß alle Phänomene, die für die Jugendlichen die *Bedeutung* von Symbolen haben, thematisiert werden können. Prinzipiell kann jedes Ding, jedes Ereignis oder jede Person zum Symbol werden; ob ein Phänomen faktisch zum Symbol wird, hängt von der historischen Situation ab<sup>73</sup>. Wir haben also jeweils erst zu prüfen, ob wir es mit Symbolen zu tun haben. Ein Beurteilungskriterium ist, ob die genannten Phänomene libidinös und religiös besetzt sind, ob Menschen lebendigen Umgang mit ihnen haben oder ob die innere Lebendigkeit gerade durch diesen Umgang blockiert wird. Auch die Frage nach der Klischeebildung

72 Auch die Symbolforschung in diesem Bereich sollte von der RP beachtet werden. Vgl. z.B. H. Pross, Zum Symbolbegriff in der Politikwissenschaft, in: Lurker, a.a.O., 139–145 (Lit.); E. Neumann, Herrschafts- und Sexuelsymbolik, Stuttgart 1980; M. Josuttis, Religion ›vor Ort‹, VF 28 (1983) 62–92, hier: 84ff (zur Volkskunde). G. Bitter (Glaube und Symbol, KatBl 109 [1984] 7–19, hier: 13) weist darauf hin, daß heute besonders das Kaufen und Verbrauchen mit quasi-religiösen Symbolen besetzt wird. Im rp Alltag spielen die außerbiblischen Festsymbole und das Brauchtum eine besondere Rolle (Weihnachtsbaum, Maibaum, Osterei, Osterhase usw.). Die Mischung komplexer Symbolwelten am Beispiel des Osterfestes zeigen: A. Stock/M. Wichelhaus (Hg.), Ostern in Bildern, Reden, Riten, Geschichten und Gesängen, Zürich 1979.

73 Vgl. Tillich, a.a.O., V, 241.

ist konkret im Blick auf die jeweiligen Lebenszusammenhänge zu entscheiden. Ein Kriterium ist die Leistung für die Identitätsbildung des Jugendlichen<sup>74</sup>.

Die RP wird nicht allen Erscheinungen nachgehen; *von besonderer didaktischer Bedeutung aber sind die Symbole, in denen sich heute grundlegende Erfahrungen verdichten*. Will die RP ihre fundamentale Aufgabe, verständlich von Gott zu reden, im Blick behalten, wird sie jeweils fragen müssen, worauf Jugendliche ihr Herz hängen und sich verlassen (M. Luther). Mit der Frage nach dem rechten Vertrauen ist die Frage nach der *Wahrheit* religiöser Symbole und zugleich die Frage nach dem *Ziel* eines Umgangs mit ihnen in religiösen Lernprozessen gestellt.

Angesichts *dieser* Frage entstehen konzeptionelle Unterschiede bei der Anlage einer Symboldidaktik. Will man die Entwicklung seit 1980 schon jetzt strukturieren, so ergeben sich *drei Grundtypen*. Zwischen den von J. Scharfenberg skizzierten Ansätzen von H. Halbfas und Y. Spiegel<sup>75</sup> stehen die Ansätze von Scharfenberg/Kämpfer, G. Baudler und W. Simon<sup>76</sup>. Diese zuletzt genannten Autoren fragen nach einem gemeinsamen hermeneutischen Schlüssel, mit dem sich die religiösen Symbole in der Lebenswelt der Schüler und in der christlichen Überlieferung erschließen lassen. Mit Hilfe der Symbole lassen sich dann nämlich Situation und Tradition sachgemäß so in eine wechselseitige Beziehung setzen, daß möglicherweise die Situation in einem neuen Licht erscheint.

Erweisen sich die Symbole deswegen didaktisch als fruchtbar, weil sich in ihnen das unbedingt Angehende eines Lebenszusammenhanges bzw. die menschliche Grundsituation (Ebeling) anschaulich verdichten, so trifft das für den Pol der Überlieferung ebenso zu. Die Erfahrungen, die den biblischen Texten zugrunde liegen, haben sich in den christlichen Glaubenssymbolen verdichtet.

Der Charakter des Repräsentativen und die fokussierende Wirkung machen das Symbol als didaktische Kategorie besonders geeignet, wenn es darum geht, das Fundamentale und Elementare zu bestimmen und nach dem Exemplarischen zu fragen. Vor allem aber ist es eine hermeneutisch-didaktische Vermittlungskategorie, mit deren Hilfe Lebenserfahrung und Glaubenserfahrung in ein spannungsvolles Verhältnis gebracht werden kann.

Für die weitere Entwicklung einer Symboldidaktik ist es erforderlich, auf der einen Seite im Gespräch mit der Religionspsychologie und -soziologie

74 G. Baudler, Einführung in symbolisch-erzählende Theologie, Paderborn 1982, 70, weist in Auseinandersetzung mit Scharfenberg darauf hin, daß Schlager, Songs, Stars, wenn sie in Beziehung zu bestimmten Gefühls- und Verhaltensmustern des Alltags stehen, durchaus die Bedeutung eines lebendigen Symbols haben können.

75 Vgl. J. Scharfenbergs Rezension »Symboldidaktik zwischen Tradition und Situation« (in diesem Band 211ff).

76 Scharfenberg / Kämpfer, a.a.O.; Baudler, a.a.O.; W. Simon, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts, Zürich 1983, 367ff; J. Heumann, Symbol – Sprache der Religion, Stuttgart 1983, wäre in der Nähe Spiegels einzuordnen.

die symbolischen Verdichtungen der Grunderfahrungen von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben; auf der anderen Seite müssen im Gespräch mit der Systematischen Theologie die christlichen Symbole in ihrer anthropologischen und theologischen Bedeutung erschlossen werden. Der christliche Glaube wandelt sich wie das Leben selbst; daher bilden sich seine grundlegenden Symbole in Rück-Sicht auf die Überlieferung immer wieder neu. Erst nach diesen Arbeitsgängen ließen sich bestimmte christliche Symbole den Phasen des Symbolbildungsprozesses und den in ihnen wirksamen Symbolen wechselseitig zuordnen. Zunächst lassen sich nur einige *Elemente* zu einer solchen Didaktik erarbeiten. Dabei kann man sich dem Vermittlungsproblem einmal stärker von der Seite der Glaubenssymbole (3.3) nähern, zum anderen von der Seite der (zeit-) typischen Grundkonflikte her, die den Prozeß der Ausbildung und Aneignung von Symbolen mit bestimmen (3.4.2).

### 3.3 Fundamentale und elementare christliche Symbole

Um zu einer Beschreibung von *Grundarten religiöser Symbole* zu kommen, gehen wir von Tillich aus, der 1928 und 1961 entsprechende Versuche unternommen hat. Er unterscheidet zwischen *primären* und *sekundären* bzw. zwischen Gegenstands- und Hinweissymbolen. »Primäre Symbole weisen direkt auf den transzendenten Seinsgrund aller religiösen Symbole hin« (V, 241).

Auf einer *ersten Ebene* geht es um *Gott* als das »Höchste Wesen« aller Religionen. Die Symbole versuchen das Wesen Gottes zu erfassen, indem sie menschliche Erfahrungen und kosmische Erscheinungen auf Gott beziehen, diese aber unendlich transzendieren. So wird von der Macht, der Liebe und der Gerechtigkeit Gottes gesprochen oder davon, daß er Licht ist. Im Laufe der Zeit wurde auf diesem Wege eine unendliche Fülle von Attributen auf Gott übertragen, um den Reichtum seines Wesens auszusagen. Es geht in diesem Zusammenhang um das Problem des Anthropomorphismus, also darum, daß von Gott menschlich geredet wird. Da Gott der uns unbedingt Angehende ist und insofern in unsere Erfahrung eingeht – allerdings so, daß wir neue Erfahrung mit unseren Erfahrungen machen –, kommt in der anthropomorphen Rede zum Ausdruck, »daß Gott in sich selbst so ist, wie er von uns erfahren wird«<sup>77</sup>. Gott ist in dem Menschen Jesus im wahrsten Sinne des Wortes »anthropomorph« geworden. Darum haben wir in diesem Ereignis Ermöglichung und Kriterium dafür, ganz menschlich von Gott zu reden, also von seiner Gerechtigkeit, Treue, Liebe, Barmherzigkeit und Geduld zu sprechen. Didaktische Zugänge zu einer solchen Rede von Gott liegen in elementaren Formen des Gebets. Es kommt allerdings darauf an, daß hier *eigentlich* von Gott geredet wird, nämlich von einem ausgesprochen *menschlichen* Gott<sup>78</sup>. Hier hat daher die *Metapher*, die den Symbolsinn präzisiert, ihren Ort: Gott ist Liebe (1Joh 4,8); Gott ist Licht (1Joh 1,5).

Auf einer *zweiten Ebene* geht es darum, daß die primären Symbole Gott als den Handelnden bzw. geistesgegenwärtig Wirksamen zu erfassen suchen. In diesen Symbolen ist die Rede von Schöpfung, Exodus, Inkarnation, Erlösung, Rechtfertigung und Erfüllung. Es handelt sich um die fundamentale Schicht der christlichen Glaubenssymbole, die in ihrem

77 E. Jüngel, Gottes Geduld – Geduld der Liebe, in: *ders. / K. Rahner, Über die Geduld*, Freiburg 1983, 19.

78 Vgl. ebd.

theologischen und anthropologischen Sinn immer wieder neu zu erschließen sind, weil davon die Rede ist, »was Gott an uns tut«.

Auf der *dritten Ebene* versuchen die primären Symbole das Göttliche in seiner Inkarnation in der endlichen Welt zu begreifen (V, 208.242). Es ist die älteste und fundamentalste Schicht der religiösen Symbole; denn hier geht es um die Erfassung des Heiligen in konkreten Dingen (z.B. Baum, Wasser, Brot), Personen (z.B. Christus, Buddha), Handlungen (kultischen Festen, Gebeten) und Träumen. Es lassen sich hier viele elementare Phänomene der Religionsgeschichte nennen. – Für den christlichen Glauben ist Jesus von Nazareth das Grundsymbol bzw. das »Gleichnis Gottes«. Dadurch werden alle anderen Symbole, die diese Funktion hatten, das Unbedingt-Transzendente anschaulich zu machen, zu sekundären Symbolen, die Hinweiskarakter haben. Das einigende Symbol, in dem die Bedeutung des Ereignisses, daß Gott sich mit dem Menschen Jesus identifiziert hat, zum Ausdruck kommt, ist das *Kreuz*. Es ist zu dem christlichen Symbol schlechthin geworden<sup>79</sup>.

Darüber hinaus werden viele *christologische Symbole* in Anspruch genommen, um die unausschöpfliche Bedeutung dieses Ereignisses zur Sprache zu bringen; sie sind konzentriert in den Würdetiteln wie Menschensohn, Sohn Gottes oder Kyrios<sup>80</sup>. Es handelt sich dabei um eschatologische Hoffnungssymbole.

Die *theologische Grundmetapher* »Jesus ist Christus« ist ein Maßstab, an dem alle christologischen Symbole gemessen werden können und die zugleich immer neue Symbole und Metaphern evoziert. Zur zweiten Gruppe der *sekundären Symbole* rechnet Tillich die breite Schicht der Ausdruckssymbole des religiösen Handelns (z.B. kultische Gebräuche) und der religiösen Anschauung (z.B. göttliches Licht, heiliges Öl und Wasser; vgl. V, 209.242). Es handelt sich bei ihnen um »depotenzierte« Symbole der dritten Gruppe primärer Symbole; denn ursprünglich hatten sie mehr als hinweisende Bedeutung; sie waren nämlich mit magisch-sakramentaler Kraft geladene Gegenstände oder Handlungen (vgl. V, 209), die das Heilige vorstellten. Jetzt dienen sie der Explikation des Inkarnationsgeschehens. Um die Bedeutung dieses Geschehens darzustellen, nehmen sie elementare Phänomene unseres Lebens und Handlungen in Anspruch. Von paradigmatischer Bedeutung für diesen Vorgang sind die Ich-bin-Worte des Johannesevangeliums. In der ältesten Christenheit sind jedoch auch Symbole der Antike (wie Sonne, Mond, Schiff) zu christologischen Hinweissymbolen geworden<sup>81</sup>.

Gerade die elementaren Symbole und Vorgänge sowie die familiären Symbole (Mutter, Vater, Schwester, Bruder) sind von großer didaktischer Bedeutung in der frühkindlichen religiösen Erziehung. Brot, Wasser, Luft, Himmel, Erde, Sonne, Feuer, Weg, Licht, Haus, Wohnung, Tiere und Pflanzen werden vom Kinde als elementare Gegenstände seines Alltags erlebt und spielen in der täglichen Interaktion eine wesentliche Rolle<sup>82</sup>. Die religiöse Erziehung hat nicht die Aufgabe, diese Phänomene zu Gegenständen religiöser Verehrung zu machen, sie also wieder zu primären Symbolen zu potenzieren. Elementare Symbole haben aber eine auch didaktisch fruchtbare Hinweiskfunktion und werden durch *erzählte Geschichte* auf die fundamentale Schicht der christlichen Symbole bezogen. Metaphern können diese Hinweiskfunktion verstärken; z.B. Christus ist das Licht der Welt, das Brot des Lebens.

In der Auseinandersetzung mit Tillichs Unterscheidungsmerkmalen läßt

79 Vgl. Ebeling, Dogmatik II, a.a.O., 150.

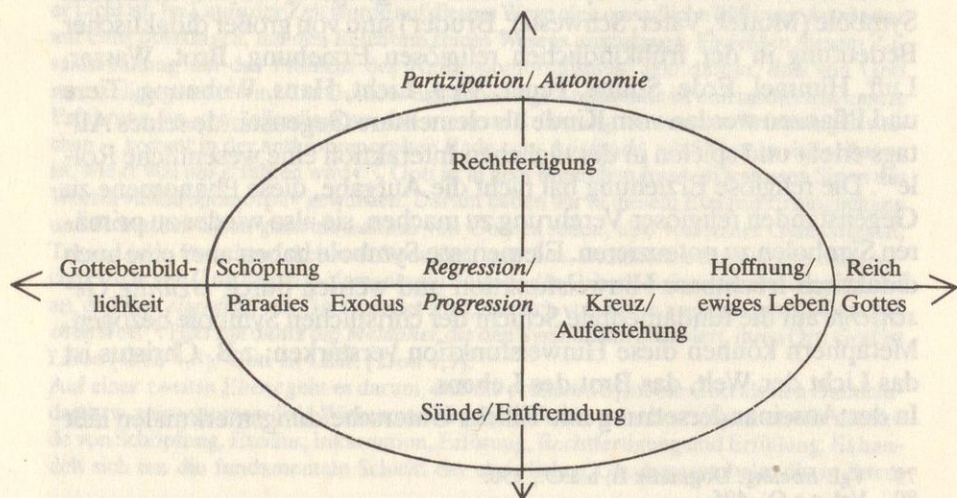
80 Vgl. a.a.O., 405.

81 Vgl. H. Rahner, Griechische Mythen in christlicher Deutung, Zürich 1945; ders., Symbole der Kirche, Basel 1984.

82 Vgl. D. Dormeyer, Wenn Dinge zu sprechen beginnen, Welt des Kindes, München 1980, 439–449.

sich das Spannungsverhältnis von religiösen und christlichen Symbolen bzw. Metaphern sachgemäß beschreiben. Die drei Ebenen primärer Symbole werden durch das Symbol der *Dreieinigkeit Gottes* verbunden. Kreuz und Trinität sind die Symbole, in denen das Ganze des christlichen Glaubens in spezifischer Weise zur Darstellung kommt<sup>83</sup>.

Eine weitere Eigenart christlicher Symbole besteht in ihrem bleibenden *Bezug auf die Geschichte*. Das wird beispielhaft an dem Rückbezug der christologischen Symbole auf den irdischen Jesus deutlich, aber ebenso im Alten Testament an der grundlegenden Bedeutung des Exodus-Geschehens. Die Entstehung der christologischen Symbole ist ohne den Bezug auf geschichtliche Vorgänge, die in ihnen wirksam bleiben, aber überboten werden, gar nicht verständlich zu machen. Durch diese Verankerung in der Geschichte wird die Wahrheit der Symbole konkreter; sie bleiben der historischen Interpretation und damit der Widerständigkeit des Historischen und Alltäglichen ausgesetzt. Durch diesen Bezug auf das »Resonanzfeld« der Geschichte bleiben die christlichen Symbole vor dem Vorwurf »reiner Fiktionalität« geschützt. Das Reich Gottes als Bestimmung der Geschichte und das Symbol der Gottebenbildlichkeit als Bestimmung des Menschen beziehen das christliche Symbolgefüge auf die geschichtliche Verantwortung des Menschen für die Welt. Stark vereinfacht auf wenige Grundsymbole läßt sich das Gefüge christlicher Symbole als *Ellipse* darstellen, deren zwei Brennpunkte Exodus sowie Kreuz und Auferstehung die geschichtliche Verankerung deutlich machen. Die von Scharfenberg beschriebenen *Grundambivalenzen* (vgl. 3.4.2.2) Regression/Progression auf der Zeitachse und Partizipation/Autonomie auf der Beziehungsachse lassen sich den Symbolen Schöpfung und Hoffnung ei-



83 Vgl. Ebeling, Dogmatik III, a.a.O., 529. – Unter symboltheoretischem Aspekt können Ansätze für eine *Elementartheologie* gewonnen werden. Dazu ist es jedoch erforderlich, bestimmte Anforderungen an die Systematische Theologie zu formulieren. Vgl. dazu K. Wegenast, Der christliche Glaube als Lehre im Religionsunterricht, in: G. Adam / R.

nerseits sowie Rechtfertigung und Sünde andererseits zuordnen. In dem zentralen reformatorischen *Symbol Rechtfertigung* geht es nämlich um die Überwindung der Entfremdung durch die Erfahrung unbedingter Annahme und die Re-Integration in eine neue Gemeinschaft.

Ursprünglich hat dieses Symbolgefüge die grundlegenden Erfahrungen der christlichen Gemeinde als Symbolgemeinschaft verbindlich und öffentlich zum Ausdruck gebracht. Inzwischen ist es zu dogmatischen Formeln erstarrt. Die hermeneutisch-didaktische Aufgabe besteht darin, ihren Symbolcharakter wieder zu beleben, sie zu *re-symbolisieren*, um so den Weg von den Formeln zum Leben und zu Alltagssituationen zurückzufinden. Auf diesem Wege ist es erforderlich, im Gespräch mit der zeitgenössischen Selbst- und Welterfahrung den anthropologischen Sinn der christlichen Symbole herauszuarbeiten, um sie wieder in die öffentliche Kommunikation einbeziehen zu können.

### 3.4 Die Wirkungsweisen der Symbole

Das Profil einer Symboldidaktik wird durch die spezifische Akzentuierung der Wirkungsweisen bestimmt. So betont Halbfas<sup>84</sup> die orientierende und integrierende Funktion der Symbole, während Scharfenberg und Kämpfer<sup>85</sup> die konfliktbearbeitende und therapeutische Funktion hervorheben. Darin kommen bestimmte Anforderungen der jeweiligen Praxisfelder, stärker aber theologisch-anthropologische Grundentscheidungen zur Geltung.

#### 3.4.1 Symbole geben dem Leben Ausdruck und Deutung

Der Mythos war – nach einer These H. Blumenbergs – ein Sieg über angstvolle, sprachlose Verstrickung in die Zwänge überwältigender Wirklichkeit. »Mythen sind geglückte Versuche, aus Zwangslagen sich herauszu-reden: aus dem Schrecken in Geschichten über den Schrecken auszuweichen, der dabei seinen Schrecken langsam – aber nie völlig – verliert«<sup>86</sup>. Mythen und Symbole sind Möglichkeiten der Distanzierung durch Benennen von Zwängen und Ängsten; sie zeigen, daß man mit ihnen umgehen kann; sie erfreuen uns, weil durch sie die Angst latent und insofern überwunden wurde. Mythen und Symbole können überwältigende Erfahrungen – sei es übergroße Angst oder Freude – sagbar machen. Dadurch werden sie ihres überwältigenden Charakters entkleidet und der Realitätsprüfung zugänglich gemacht<sup>87</sup>. Innere und äußere Erfahrung werden so durch das Symbol vermittelbar. Wir können daher Kindern

Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1984, 224–273.

84 Vgl. H. Halbfas, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, 121f.

85 Vgl. a.a.O., 157f.

86 Vgl. H. Blumenberg, Wirklichkeitsbegriff und Wirkungspotential des Mythos, in: M. Fuhrmann (Hg.), Terror und Spiel, München 1971, 11–66; Zitat aus der Zusammenfassung von O. Marquard, ebd., 528.

87 Vgl. J. Scharfenberg, Strukturtheologie, Symbol und Meditation, WzM 34 (1982) 150–159, hier: 156.

und Jugendlichen Symbole anbieten, die eine möglichst offene Struktur haben, so daß sie ihre Gefühle und Erlebnisse in sie einzeichnen und auf eine indirekte Weise zum Ausdruck bringen können; die Widerfahrnisse werden damit zu *strukturierter* Erfahrung. In den Lernfeldern der Sekundarstufen ist umgekehrt die Erfahrungsfähigkeit in einer Weise blockiert, daß den Jugendlichen *expressive* Sprache geliehen werden muß, um Kreativität und Expressivität wieder zu entbinden. Jugendliche nehmen dann Symbole in Anspruch, um die Spannung zwischen ihrer Situation und ihrem Selbst ausdrücken zu können.

Es geht hier keineswegs nur um das »Vorfeld« eines Umgangs mit Symbolen. Wenn Kinder und Jugendliche befähigt werden, ihre Ängste, Wünsche, Sehnsüchte, Hoffnungen sprachlich, bildnerisch, gestisch und musikalisch zu verdichten, dann ist darin schon die entlastende Funktion der Symbole wirksam. Kommunikation mit Hilfe religiöser Symbole befreit aus der Isolation und wirkt der Bildung privatisierter Symbole entgegen. Durch die Repräsentation *des Ganzen* der jeweiligen Erfahrung in einem ausdrucksstarken Symbol ist *ein* Moment dafür gegeben, daß Lebenserfahrung als religiöse Erfahrung angesprochen werden kann. Jugendliche verstehen am ehesten in der Situation der Liebe, daß sie Symbole brauchen, um ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen, und daß alles, was sie in dieser Situation betrifft, in diesen Symbolen versammelt ist. Mit Hilfe der Symbole können sie ihre Erfahrungen mitteilen und teilbar machen.

Die religiösen Symbole sind offen für die Symbolwelt der Literatur, Musik und Kunst. Menschen anderer Zeiten haben ähnliche Erfahrungen gemacht; mit Hilfe der Symbole können wir uns mit ihnen verständigen. Bringen Symbole gemeinsame Erfahrungen einer Gruppe zum Ausdruck, lassen diese sich mit ihrer Hilfe erinnern, ohne sie über Erzählung oder Reflexion wieder aneignen zu müssen. Insofern haben Symbole eine Entlastungs- und Orientierungsfunktion. Besonders in Situationen der Bedrohung und in Grenzsituationen kann das von lebenserhaltender Bedeutung sein. Sie entlasten nämlich von der Notwendigkeit, in jeder Situation bestimmte Erfahrungen erst wieder machen zu müssen; sie können durch Symbole, die für eine gewisse Zeit die Lebenssituation motivfähig *deuten*, unmittelbar angeeignet werden<sup>88</sup>.

### 3.4.2 Symbole helfen, Grundkonflikte zu bearbeiten

Die konfliktbearbeitende Funktion wird besonders von Autoren hervorgehoben, die von einem psychoanalytischen Symbolverständnis ausgehen. Im Hintergrund steht ein Konfliktbegriff, der den Prozeß von Wunsch, Angst, Abwehr und Kompromißbildung im Symbol beschreibt. Schon Erik H. Erikson hatte den Begriff aus dem primär innerpsychi-

88 Zur Bedeutung der Symbole an den Grenzen der Lebenswelt vgl. jetzt: A. Schütz / Th. Luckmann, Strukturen der Lebenswelt, Bd. 2, Frankfurt/M. 1984, 178ff (»Grenzüberschreitungen«).

schen Kontext herausgenommen und ihn auf einen komplexeren Zusammenhang bezogen, ihm einen normativeren und entwicklungsmäßigeren Status verliehen<sup>89</sup>. Dementsprechend gebrauchen auch Scharfenberg, Müller-Pozzi, Spiegel u.a. den Begriff in einem weiten Sinne, so daß er auf die rp und nicht nur auf die klinische Praxis anwendbar ist<sup>90</sup>.

Scharfenberg<sup>91</sup> nennt eine überschaubare Zahl von Grundkonflikten, denen konfliktbearbeitende Symbole gegenübergestellt werden können. Als *innere Konflikte* werden die Konflikte der Trennung, Beziehungsaufnahme (Liebe/Haß), Identifizierung, Identität und Integration bezeichnet. Diese Konflikte lassen sich unschwer den acht Phasen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson zuordnen. Sie wandeln sich in der Lebensgeschichte; frühere Konflikte bleiben aber Aufgabe lebenslanger Bewältigung. *Außenweltkonflikte* sind nach Scharfenberg Natur-, Macht-, Familien- und Gruppenkonflikte. Sie unterliegen einem starken weltgeschichtlichen Wandel. Symbole helfen, diese Konflikte zu bearbeiten, indem sie den Grundkonflikt zum Ausdruck bringen und eine bestimmte Lösung anbieten.

Unter der Voraussetzung, daß wir mit Eriksons Identitätskonzept, das eine Dialektik von Individuum und Gesellschaft impliziert<sup>92</sup>, Konflikte Jugendlicher unserer Tage besser verstehen können, haben wir einen hermeneutischen Schlüssel, den wir zugleich an die Symbole der biblischen Überlieferung herantragen können. Lassen sie sich mit diesem Schlüssel verstehen, können wir sie den typischen Identitätskrisen zuordnen. Auf dem Wege dahin bietet Erikson selbst ein wichtiges Bindeglied an; er versteht nämlich *Ritualisierung* als eine Grundbedingung psychosozialer Entwicklung. Sie vermittelt bestätigende Anerkennung, schränkt Ambivalenzen ein und hilft Konflikte zu bearbeiten; damit spricht Erikson schon die Wirkung der Symbole an. Sie gehen aus dem Vorgang der Ritualisierung hervor, können aber auch zu seiner Deutung an ihn herangetragen werden.

Unter Ritualisierung versteht Erikson ein im gegenseitigen Einverständnis stattfindendes Wechselspiel zwischen wenigstens zwei Personen (z.B. Mutter – Kind), das in sinnvollen Intervallen wiederholt wird und für das Ich beider Partner einen Anpassungswert besitzt<sup>93</sup>. Er beschreibt *sechs Ritualisierungsphasen*, die seiner Meinung nach den »Stufen« Piagets

89 E.H. Erikson, *Einsicht und Verantwortung*, Frankfurt/M. 1971, 122.

90 Scharfenberg / Kämpfer, a.a.O.; H. Müller-Pozzi, *Psychologie des Glaubens*, München/Mainz 1975, 120; Spiegel, a.a.O., 87-94. – Halbfas (a.a.O., 121) schränkt diese Funktion m.E. unsachgemäß ein.

91 Vgl. Scharfenberg / Kämpfer, a.a.O., 187ff.

92 Erikson setzt allerdings ein Gesellschaftsbild voraus, das eine ideologiekritische Auseinandersetzung erforderlich macht. Zur notwendigen Erweiterung der Identitätsproblematik bei Erikson vgl. J. Scharfenberg, *Luther in psychohistorischer Sicht*, WzM 37 (1985), 15-27, hier: 26f.

93 Vgl. E.H. Erikson, *Die Ontogenese der Ritualisierung*, *Psyche* 22 (1968) 481-502, hier: 482. Erikson versteht die Ritualisierung als eine Sonderform des alltäglichen Verhaltens (483).

entsprechen. Die Tabelle ordnet *Elemente des Rituals* bestimmten Problemfeldern der ontogenetischen Lebensabschnitte zu<sup>94</sup>.

|                             |                               |                                 |                      |                            |                             |                     |                                                 |
|-----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|----------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|-------------------------------------------------|
| Säuglingszeit               | Gegenseitigkeit des Erkennens |                                 |                      |                            |                             |                     | Die Elemente einer Epigenese der Ritualisierung |
| Frühkindheit                |                               | Unterscheidung von Gut und Böse |                      |                            |                             |                     |                                                 |
| Spielalter                  |                               |                                 | dramatischer Ausbau  |                            |                             |                     |                                                 |
| Schulalter                  |                               |                                 |                      | vorschriftsmäßige Leistung |                             |                     |                                                 |
| Adoleszenz                  |                               |                                 |                      |                            | Solidarität der Überzeugung |                     |                                                 |
| Elemente des reifen Rituals | numinoses Element             | rechtsetzen des Element         | dramatisches Element | formales Element           | ideologisches Element       | generationale Weihe |                                                 |

Wir gehen bei der kurzen Beschreibung jeweils auf den Grundkonflikt zurück und ordnen ihm die entsprechenden Elemente des Rituals und versuchsweise bestimmte biblische Symbole zu<sup>95</sup>.

In der *ersten Periode* ist es der Konflikt zwischen *Urvertrauen und Mißtrauen*. Durch die Versicherung von Vertrautheit und Gegenseitigkeit in der Ritualisierung wird das Gefühl von Trennung und Verlassenwerden nie ganz überwunden; aber wenigstens Rudimente der Hoffnung gehen aus diesem Konflikt hervor, der Glaube an die Erfüllbarkeit leidenschaftlicher Wünsche trotz der Wutgefühle, die den Anfang des Daseins begleiten. Bewältigt wird dieser Konflikt durch das *gegenseitige Erkennen von Angesicht zu Angesicht* und durch das Nennen beim Namen. Dieses erste Bestätigtwerden ist die ontogenetische Wurzel der Ritualisierung; es ist mit dem *Gefühl des Numinosen*, des gegenwärtigen Heils verbunden, das sich durch alle Rituale verfolgen läßt. Es versichert uns der überwundenen Trennung und bestätigt uns zugleich als herausgehobenes Einzelwesen. Gelingt die Bewältigung durch die Zuwendung einer hinreichend guten Mutter nicht – und das ist offenbar in zunehmendem Maße der Fall –, entsteht später der Wunsch, mit anderen Menschen zu verschmelzen. In entsprechenden biblischen Symbolen und Märchen kommt eine tiefe Sehnsucht nach Einheit und Symbiose, nach einem Leben in gegenseitigem Erkennen von Angesicht zu Angesicht zum Ausdruck. Das *Symbol des verlorenen Paradieses* stellt die Erfahrung der Trennung dar, die jeder bei der Lösung aus der Mutter-Kind-Symbiose erlebt hat. Da der Zugang zum Baum des Lebens versperrt ist (Gen 3,24), wird eine kreative Bewältigung des Konflikts in der Teilnahme als Mitarbeiter an der Schöpfung angeboten. Das Symbol des Reiches Gottes drückt die Hoffnung aus, trotz der endgültigen Trennung vom

94 Aus: E.H. Erikson, Kinderspiel und politische Phantasie, Frankfurt/M. 1978; zu Piaget vgl. ebd., 69.

95 Vgl. zum Folgenden: E.H. Erikson, Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1971, 241ff; ders., Ontogenese, a.a.O.; ders., Kinderspiel, a.a.O., 69ff; M. Klessmann, Identität und Glaube, München/Mainz 1980, 118–132; J. Scharfenberg, Religionspädagogik und Gruppendynamik, WPKG 59 (1970) 453–468; ders., Menschliche Reifung und christliche Symbole, Concilium 14 (1978) 86–92. Die Fruchtbarkeit dieser Fragestellung für die Elementartheologie wird bei J. Werbick (Glaube im Kontext, Zürich 1983, 179ff) erkennbar.

primären Objekt – religiös gesprochen: von Gott –, trotz dauernder Gefahr von Liebesverlust und narzißtischer Kränkung nicht von der Liebe abgeschnitten zu sein. Paulus bringt diese Hoffnung Röm 8,38f zur Sprache: »Ich bin gewiß, daß uns nichts von dieser Liebe trennen kann, weder Tod noch Leben, weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges . . .« Die Trennungsangst ist in diesem Hoffnungssymbol »aufgehoben«, aber latent noch gegenwärtig, so daß wir unsere Situation wiederfinden können. Die biblischen Symbole bieten uns keine Lösung dieses Grundkonflikts an, die in der Suche nach dem verlorenen Paradies, in der Wiederverschmelzung mit Gott liegt. Das Reich Gottes steht dem regressiven Symbol des Nirwana radikal entgegen<sup>96</sup>. Die Trennung wird als endgültig akzeptiert. Darum weist die Bibel quer durch alle Schriften auf das Grundsymbol des *personalen Gegenübers von Gott und Mensch* hin. In dem sog. aaronitischen Segen (Num 6,24–26), der in jedem Gottesdienst gesprochen wird, ist das Grundbedürfnis nach einem »Erkennen von Angesicht zu Angesicht« aufgenommen, aber auf Gott übertragen, so daß das Gegenüber gewahrt bleiben kann (vgl. auch 1Kor 13,12).

In der zweiten Phase besteht nach Erikson ein Konflikt zwischen *Autonomie und Scham und Zweifel*. Die Fähigkeit des Kindes, zu krabbeln und aufrecht zu stehen, verhilft zu gesteigertem Selbstvertrauen, bald auch dazu, die Grenzen des Erlaubten zu erreichen. Wir identifizieren uns mit den Normen der Eltern und fühlen uns von überlegenen Wesen beobachtet und beurteilt; wir lernen, uns selbst zu beurteilen und schuldig zu fühlen. Billigung und Mißbilligung wird in sich wiederholenden Situationen ritualisiert. Der Erwachsene spricht zu uns als Vertreter einer überindividuellen Rechtllichkeit. Das *richterliche Element*, das in jedem Ritual als Unterscheidung zwischen Zugelassenem und Verbote-nem, zwischen Heiligem und Profanem eine Rolle spielt, hat hier seine Wurzel. Der Grundkonflikt wird bewältigt, wenn trotz der unvermeidlichen Erfahrung von Scham und Zweifel auf der Basis des Vertrauens Willenskraft gewonnen wird. Dieser Erfahrung korrespondieren die ambivalenten *Symbole von Gehorsam und Exodus*; in ihnen wird die Willens-thematik bearbeitet. Gott erscheint als derjenige, der den Menschen an sich bindet und gerade als solcher in die Freiheit führt<sup>97</sup>.

In dieser Phase »lernt« das kleine Kind die *Unterscheidung von Gut und Böse* an den Funktionen seiner Körperlichkeit; das »Gute« wird aufgenommen, das »Böse« ausgeschieden. Die Bewältigung des Konflikts mißlingt, wenn das »Gute« mit dem Angenehmen verwechselt und das »Böse« im eigenen Inneren nicht mehr wahrgenommen, sondern auf den Fremden projiziert wird<sup>98</sup>. Eine suchtarartige Einverleibungstendenz auf der einen Seite und aggressive Exklusivität auf der anderen Seite sind die Folge. Auf der Basis der Erfahrungen, welche die biblischen *Symbole des Essens und Trinkens* im Sinne eines »Bekommens« vermitteln, ist es in dieser Phase möglich, das Problem einer angemessenen Unterscheidung des Festhaltens und Loslassens zu lösen (vgl. Tischgemeinschaft und Speisung und Mt 15,10ff).

Im *Spiel- und Schulalter* – der dritten und vierten Phase der Tabelle – ist der Konflikt zwischen *Initiative bzw. Werksinn* einerseits und *Schuld- bzw. Minderwertigkeitsgefühl* andererseits zu bestehen. *Aktivität* wird *dramatisch ausgestaltet*, *Leistungen* werden *methodisch aufgebaut*. Das korrespondierende Gefühl von Anerkennung und Stolz kann angesichts von Rivalität und noch mangelnder Kompetenz umschlagen. Das *dramatische Element* hat seine Wurzel im *Spiel* des Kindes. Hier kann es seine Erfahrungen wiederholen und variieren, seine künftigen Rollen vorwegnehmen und erproben. In der *Schule* verwandeln sich *Spiel* in *Arbeit* und *Phantasie* in *Pflicht*. In der jetzt wahrgenommenen und miterlebten Ordnung liegt die Wurzel des *formalen Elements*, das in jedem Ritus wiederkehrt. Schöpferische Produktivität kann chaotisch werden. Die Ritualisierung kann zur Vollkommenheit der Leistung, aber auch zu einer übermäßigen Formalisierung führen. Den Grunderfahrungen dieser beiden Phasen entsprechen biblische Symbole, die Elemente

96 Vgl. H. Müller-Pozzi, Wunder, in: Y. Spiegel (Hg.), Doppeldeutlich, München 1978, 13–23, hier: 22.

97 Vgl. Klessmann, a.a.O., 122.

98 Vgl. Scharfenberg, Reifung, a.a.O., 91.

von *Schuld und Vergebung* zum Ausdruck bringen. Die Gotteserfahrung ist durch das ambivalente *Symbol des liebenden und strafenden Vaters* bestimmt. Daher kann das Lohn-Leistung- bzw. Gehorsam-Ungehorsam-Schema vorherrschen, wenn die vorausliegenden »mütterlichen« Elemente (Vertrauen, Trösten, Bekommen) als Voraussetzung von Aktivität und Leistung nicht in das Gottesbild integriert wurden.

In der *fünften Phase der Adoleszenz* muß sich *Identität* gegenüber der *Rollenkonfusion* als stärker erweisen. In der Bewältigung dieses Konflikts, in der die Gefahr besteht, zu regredieren oder »auszusteigen«, bildet sich eine gewisse *solidarische Überzeugung* aus. Ein *ideologisches Element* wird gewonnen, das die frühere Entwicklung, die gegenwärtige Richtung und die Zukunftsperspektiven zusammenhalten kann. In dieser Zeit ist das Angebot überzeugender Symbole, die der Sinnlosigkeit bestehender Konventionen entgegenwirken können, besonders dringend. Das Symbol des mit dem Menschen im Leiden und in der Ohnmacht *solidarischen Gottes*, das Symbol des in Jesus Christus *geschwisterlichen und menschlichen Gottes* könnte seine besondere Kraft entfalten. Viele biblische Symbole spiegeln den Grundkonflikt dieser Phase wider: das Symbol vom brennenden Dornbusch (Ex 3), die Parabel vom verlorenen Sohn (Lk 15), das Geschenk neuer Identität bei Paulus (Phil 3).

Die *sechste Phase* des Erwachsenenseins charakterisiert Erikson durch den Begriff der *Generativität*. Der Konflikt, der jetzt zwischen *schöpferischer Kraft* und *Stagnation* ausgetragen und immer neu bewältigt werden muß, kann zu einer *Integration* führen, die den Sinn des Lebenszyklus bestätigt. Der Erwachsene erhält nun selbst die Rolle als »Ritualsetzer«, als ein Vorbild des Numinosen – mit der Gefahr der Ambivalenz; denn seine Aufgabe den Kindern und der nächsten Generation gegenüber umfaßt elterliche, lehrende, schaffende und heilende Akte. In dieser Phase ist das *Symbol Gottes als des Schöpfers und Erhalters des Lebens* verwurzelt. Seinen Grund findet der Lebenszyklus in dem *Symbol des rechtfertigenden und versöhnenden Gottes*, der uns Identität als Person zuspricht, so daß Integration als Summe unserer Lebensleistungen trotz ihres fragmentarischen Charakters gelingen kann.

Erikson weist die ontogenetischen Wurzeln der Elemente auf, die zu jedem »reifen Ritual« gehören (das Numinose, Richterliche, Dramatische, Formale, Ideologische und Schöpferische), und zeigt, wie sie jeweils in den nächsten Phasen weiterwirken. In ähnlicher Weise kann es gelingen, die *ontogenetischen Wurzeln religiöser Symbole* freizulegen, die weiterreichende Bedeutung für die Lebensgeschichte haben.

*Ziel* dieser Überlegungen war es zunächst, fundamentale Symbolkomplexe des christlichen Glaubens *versuchsweise* in eine Korrelation zu bestimmten Grundkonflikten zu bringen. An diesen Beispielen konnte m.E. gezeigt werden, daß die sich durch jene Grunderfahrungen hindurchziehende *Frage nach Identität* ein hermeneutischer Schlüssel ist, um fundamentale biblische Symbole zu erschließen. Diese Zuordnung kann unter religionspsychologischem Aspekt weiter differenziert werden, um die These konkreter zu belegen, daß von den lebensgeschichtlichen Konflikten her durch jeweils andere Symbole ein spezifischer Zugang zum *Ganzen* des christlichen Glaubens gewonnen werden kann.

Die notwendige Auseinandersetzung mit den *Außenweltkonflikten* bringt die *gesellschaftliche und politische Dimension* christlicher Symbole stärker in den Blick. Die Konflikte mit der Natur, die gesellschaftlichen Konflikte, die durch die Überlebensfragen ausgelöst werden, und die po-

litischen Konflikte der Machtausübung rücken scheinbar ferne biblische Symbole überraschend in das öffentliche Bewußtsein (z.B. die Sintflut und der Regenbogen als Symbol der Treue Gottes, Friedenssymbole wie Schwerter zu Pflugscharen, Weltuntergangs- und Hoffnungssymbole). Symbole wie Exodus und Reich Gottes gewinnen in diesem Zusammenhang eine weiterreichende Bedeutung als angesichts psychosozialer Krisen. Politische Erfahrungen in Basisbewegungen können ein Schlüssel zum Verständnis dieser Symbole sein<sup>99</sup>. Ihre *sozialgeschichtliche Interpretation* kann – wie die tiefenpsychologische Interpretation auf der zuvor beschriebenen Ebene – zu einer größeren Konkretion und Erfahrungsnähe führen.

### 3.4.3 Symbole helfen, Grundambivalenzen tragbar zu machen

Die genannten Grundkonflikte sind *geschichtlich wandelbar*. Für die Suche nach einem gemeinsamen hermeneutischen Schlüssel ist die Frage nach stets *gleichbleibenden* anthropologischen Vorstellungen, die uns mit den Menschen der Bibel verbinden, jedoch von besonderer Bedeutung. Scharfenberg beantwortet diese Frage mit dem Hinweis auf gleiche *Grundambivalenzen*, die seiner Meinung nach »anthropologische Konstanten« darstellen<sup>100</sup>. Es wird damit die Tatsache angesprochen, daß wir unsere inneren Erfahrungen nicht zur Eindeutigkeit bringen können, sondern beispielsweise zwischen Liebe und Haß, Vertrauen und Wut, Güte und Zorn schwanken. Bei der Beschreibung der inneren Konflikte stießen wir bereits auf solche Gefühlsambivalenzen. Symbole und Rituale werden deshalb gebildet, um diese Ambivalenzen auszudrücken und tragbar zu machen. Der genannte Sachverhalt charakterisiert unsere Erfahrung überhaupt: Unser Leben schwingt hin und her zwischen Angst und Dankbarkeit, Mut und Verzweiflung, Glauben und Zweifel, Unruhe und Gelassenheit. Daher läßt sich paradox formulieren: Das einzige Gewisse ist, daß wir keine Gewißheitserfahrung machen können<sup>101</sup>. Der Charakter der Ambivalenz der Erfahrung liegt auch den Erfahrungen der biblischen Überlieferung zugrunde. Scharfenberg konzentriert die Vielzahl möglicher Ambivalenzen auf die Grundambivalenzen Regression/Progression, Autonomie/Partizipation, Realität/Phantasie. Durch sie läßt sich Wirklichkeit strukturieren<sup>102</sup>. Zwei dieser Gegensatzpaare entsprechen den Antinomien, die F. Riemann<sup>103</sup> herangezogen hat, um die Grundformen der Angst zu beschreiben. Unser Leben steht (1) unter den

99 Vgl. I. Baldermann, Engagement und Verstehen, EvErz 36 (1984) 147–157.

100 Vgl. Scharfenberg / Kämpfer, a.a.O., 172. Zur Kritik an diesem Begriff vgl. Biehl, Erfahrung, a.a.O., 64f, Anm. 73. Zum Problem vgl. C. Levi-Strauss, Strukturelle Anthropologie I, Frankfurt/M. 1977, 244.

101 Gewißheitserfahrung als *Ereignis* ist im präzisen theologischen Sinne Offenbarung Gottes.

102 Vgl. a.a.O., 173ff.

103 Grundformen der Angst, München <sup>12</sup>1977, 12ff. Vgl. noch einmal die Ellipse oben 50.

gegensätzlichen Forderungen, daß wir nach *Dauer* und andererseits nach *Wandlung* streben sollen (Regression/Progression); (2) steht es unter der Forderung, daß wir sowohl *wir selbst werden* als auch uns in *überindividuelle* Zusammenhänge einfügen sollen (Autonomie/Partizipation). Wollte man noch weiter auf elementare Strukturen reduzieren, ist die Ambivalenz von Regression und Progression als grundlegend für die religiöse Symbolbildung anzusehen. Ricoeur hält alle authentischen Symbole durch die Reminiscenz und die Antizipation für »wahrhaft regressiv-progressiv«<sup>104</sup>. Es gehört zu unseren elementaren Grunderfahrungen, daß wir uns Neuem öffnen, Unbekanntes wagen, daß wir uns wandeln, aus Vertrautem aufbrechen; zugleich sehnen wir uns zurück, lassen uns häuslich nieder, richten uns ein, suchen das Bleibende. Es handelt sich um Grundimpulse, welche die innere Dynamik unseres Lebens bestimmen. Schon der Ablauf eines Tages mit dem Wechsel von Aktivität und Passivität, von Arbeit, Ruhe und Schlaf zeigt diese Struktur. Es gibt Phasen unseres Lebens, in denen jeweils ein Pol das Übergewicht hat, das Streben nach Dauer und Bleibenkönnen oder das Streben nach Wandlung und Wagnis. Religiöse und poetische Symbole bringen diese Ambivalenzen zum Ausdruck, ohne den einen oder anderen Pol zu verabsolutieren. Sie helfen vielmehr, daß die Spannung zum Austrag kommt und Kreativität entstehen kann. Sie können den jeweils schwächeren Pol stärken und Gegenkräfte mobilisieren: *Vertrauen*, um ein einmaliges Individuum zu werden; *Liebe*, um uns dem Leben und den Mitmenschen zu öffnen; *Mut*, um bleiben und standhalten zu können; *Hoffnung*, um vorwärtsschreiten und verändern zu können. Die Angst, die jeweils mit den Grundimpulsen verbunden ist, wird nicht beseitigt, aber die Gegenkräfte können die Angst umfassen, so daß sie nicht krankmacht, sondern kreative Spannung erzeugt.

Wir haben immer wieder beobachten können, daß Schüler bei freien Gestaltungsaufgaben in der sechsten Unterrichtsstunde Szenen aus dem Paradies malten und beschrieben. Das Paradies ist das stärkste biblische Symbol, das den Wunsch nach Regression bzw. nach Symbiose zum Ausdruck bringt – hier als eine Technik des Ich, um die Bedrohung des Selbst in Monotoniezuständen abzuwehren. Wir haben eine vage Erinnerung, daß am Anfang das Paradies war, die »nutritive Einheit« mit der Mutter; es bleibt Ziel unserer täglichen regressiven Bestrebungen<sup>105</sup>. Der Weg zurück muß sein, aber er ist zugleich der Ausgangspunkt für eine produktive Weltgestaltung. »Man muß weggehen können / und doch sein wie ein Baum / als bleibe die Wurzel im Boden / als zöge die Landschaft / und wir ständen fest« (Hilde Domin). In der Bibel werden die Motive des Paradieses »nach vorne« verlegt; sie werden zu Symbolen innerhalb eines eschatologischen Mythos (vgl. z.B. Lebensbaum und Frucht in Offb 22,2). Auf der anderen Seite ist das »Reich Gottes« ein Symbol, das Progression verstärkt. Dieser Pol ist in messianisch vorwärtsgewandten Religionen stärker als in den mythisch rückwärtsgewandten<sup>106</sup>. In Mk 10,15 wird als einzige »Zugangs-

104 Interpretation, a.a.O., 507f.

105 Vgl. Scharfenberg / Kämpfer, a.a.O., 279. Vgl. die Erzählung von M.L. Kaschnitz, Adam und Eva, in: dies., Seid nicht so sicher, Gütersloh 1979, 85–91.

106 Vgl. C. Colpe, Das Phänomen der nachchristlichen Religion in Mythos und Messianismus, NZTh 9 (1967) 42–87.

bedingung« für das Reich Gottes genannt, es aufzunehmen »wie ein Kind«. Das Kind ist ein Symbol, bei dem die Sehnsucht nach Symbiose besonders stark zum Ausdruck kommt. Mit der Geburt eines Kindes wird aber zugleich Mögliches gegenwärtig. Das göttliche Kind symbolisiert Neubeginn<sup>107</sup>.

Christliche Symbole verschärfen die genannten Ambivalenzen: Kreuz und Auferstehung, Luthers Unterscheidung zwischen dem »verborgenen und offenbaren Gott« und vom »zugleich gerechtfertigten und sündigen Menschen«. Das *Zugleich* der ambivalenten Grunderfahrungen (Mut und Angst, Angst und Hoffnung) gehört dementsprechend zum Wesen christlicher Erfahrung; in ihr werden die Spannungen ausgetragen. Die *Gewißheit* christlicher Erfahrung bezieht sich auf die Wirklichkeit Gottes, die noch unter ihrem Gegensatz (»sub contrario«) verborgen ist.

#### 3.4.4 Symbole haben eine didaktische Brückenfunktion

Lebendige Symbole 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; sie vermitteln zwischen den Lebenserfahrungen der Zeitgenossen und denen der Bibel. In, mit und unter diesem vielschichtigen *theologischen* Vermittlungsprozeß wird mit Hilfe der christlichen Symbole Evangelium immer wieder *Ereignis*. Unter *didaktischem* Aspekt kann Vermittlung nur wegbereitenden und eröffnenden Charakter auf dieses Ereignis hin haben. Versteht man Vermittlung als zentrale didaktische Kategorie, läßt sich behaupten, daß Didaktik und Symbol korrelative Begriffe sind. Auf jeden Fall liegt bei der Vermittlungsfunktion der Symbole ihre besondere Bedeutung für die RP.

Für die Struktur didaktischer Vermittlung lassen sich Einsichten aus der impliziten Didaktik neutestamentlicher Gleichnisse gewinnen. Das Reich Gottes kommt als Gleichnis zu den Menschen (vgl. 1.3.2). Dabei wird die Vertrautheit der alltäglichen Welt durch das Mittel der Fiktion verfremdet und das überraschend Neue als Überbietung des Vertrauten wahrgenommen; das Vertraute wird aber als *Verstehensbedingung* des Neuen in sein relatives Recht gesetzt. Läßt sich die »extravagante Dynamik« (Ricoeur) des Gleichnisses auf religiöse Lernprozesse übertragen? Wir untersuchen diese Frage anhand eines Beispiels.

##### 3.4.4.1 Zum Symbol des Weges

Die biblische Weg-Symbolik erreicht ihren Höhepunkt in dem Ich-bin-Wort Joh 14,6. Die aus dem Alten Testament und der Gnosis bekannte Weg-Symbolik wird aufgenommen und durch die metaphorische Aussage »Ich bin der Weg« präzisiert. Sie bezieht nämlich das Symbol auf den *Weg Jesu an das Kreuz*, der durch den eschatologischen Mythos christologisch als der »Weg zum Vater« gedeutet wird.

107 Vgl. P. Schwarzenau, Das göttliche Kind, Stuttgart 1984.

Didaktisch gesehen sollten wir mit dieser Metapher einsetzen, damit sie ihre Kraft zur Neubeschreibung unserer Wegerfahrungen entfalten kann. Während das Wort aber ursprünglich dem Glauben exklusiv und polemisch die Wahrheit zusprach, ist heute diese Dynamik durch die gewohnte Verwendung in der kirchlichen Praxis (z.B. als Konfirmationsspruch) stillgelegt und muß didaktisch erst wieder entfaltet werden. Das kann in den beiden Sekundarstufen geschehen, wenn die Frage nach Identität angesichts möglicher Rollenkonfusionen sich mit dem Symbol artikulieren läßt (»Lebensweg«). Joh 14,6 spricht das Bedürfnis des Jugendlichen nach authentischem, sinnvollem Leben angesichts des labyrinthischen Daseins an, eröffnet aber eine überraschende Wahrheit. Der Sachverhalt, daß der Sprecher sich selbst als Weg bezeichnet, könnte Anlaß sein, im Sinne der ausdrucksfördernden Funktion des Symbols »Weg« als Symbol für das eigene Leben in Anspruch zu nehmen: Arbeit mit dem polnischen Kurzfilm »Der Weg«; Meditation anhand von Dias (F. Hundertwasser: Der große Weg; V. van Gogh: Ein Paar Bauernschuhe); Photographieren von Alltagswegen, dem Schulweg, von Wegen, die menschliches Leben in besonderen Situationen symbolisieren (Kreuz- und Scheidewege, Holzwege und plötzlich endende Wege) bzw. Deutung entsprechender Photographien<sup>108</sup>.

Es gibt vielfältige Medien und Methoden für einen kreativen Umgang mit dem Symbol, der zugleich das Leben mit ins Spiel bringt. Da der Übergang zur Wahrheit der Metapher erfahrungsgemäß schwer zu finden ist, schlagen wir den umgekehrten Weg vor: Ohne Hinweis auf die biblische Passionsgeschichte werden Schlagwörter an der Tafel präsentiert (Angst, Gefesselt, Verurteilt, Verhöhnt, Kreuz, Schreien, Sterben). An anderer Stelle werden Photokopien von Linolschnitten des afrikanischen Künstlers Charles B.S. Nkosi aus dem 13-Blatt-Zyklus »Crucifixion« (1976) angebracht. Jeder Schüler wählt sich ein Wort oder ein Bild aus, das ihn besonders betrifft, und schreibt dazu einen eigenen Text (ein Gedicht oder Gebet, eine Assoziationskette, Geschichte, Kommentierung . . .). Die Worte und die Bilder (ohne Titel) sind so offen, daß die Schüler ihre eigene Lebenswirklichkeit, ihre eigenen Erfahrungen damit, daß Menschen sich quälen, verspotten, zur Strecke bringen, ausdrücken können. Werden Worte, Bilder, eigene Texte und Deutungen zusammengetragen, entstehen Stationen von *Schüler-Kreuzwegen*. Zum Stichwort »Sterben« entstand beispielsweise folgender Text: » . . . Ich weiß nicht, wo ich herkomme. Ich weiß nicht, wo ich hingehe. Man hat mich nicht gefragt, ob ich kommen wollte. Man wird mich nicht fragen, ob ich gehen will. Trotzdem werde ich das Leben lieben«<sup>109</sup>. Bevor wir eventuell Texte aus der Passionsgeschichte zuordnen, sollte Joh 14,6 als »Deutewort« in diesen neuen Kontext eingebracht werden. Die Wahrheit der Metapher ist nicht als Lehre oder Theorie einzusehen, sondern als Weg-Wahrheit, die nur durch das Gehen eines Weges erreicht wird. Hat jeder diesen Weg selbst zu gehen, so gilt die Wahrheit doch *allen* Leidenden, Zur-Strecke-Gebrachten und Besiegten. Die Metapher verweist auf den Weg Jesu an das Kreuz als Weg der Befreiung und will an ihm Anteil geben. Wir beziehen die Exodus-Symbolik in den neuen Kontext mit ein<sup>109a</sup>. Gott wird offenbar als der Mitgehende und Mitlei-

108 Vgl. G. Brockmann / R. Veit, Mit Kurzfilmen arbeiten 2, Zürich/Frankfurt. 1982, 23ff (»Der Weg«); St. Basedow (Hg.), Das Bild des »Weges« – meditative und thematische Arbeit mit Bildern, Loccumer religionspädagogische Medienmappen 1, Loccum <sup>2</sup>1984; G. Ruppert, Leiden – und dennoch hoffen, in: F. Johannsen (Hg.), Religion im Bild, Göttingen 1981, 186ff (zu Hundertwasser); vgl. auch Caspar David Friedrichs Gedächtnisbild für J.E. Bremer (1817), Berlin, Schloß Charlottenburg.

109 Aus: H.G. Beutler, Stationen aus Schüler-Kreuzwegen 1983, RelH/ZRelPäd 1984, 11–15, hier: 15; die Linolschnitte von Nkosi, die Beutler verwendet hat, sind jetzt zu finden in: H. Blum (Hg.), Passion in Südafrika, Beratungsstelle für Gestaltung, Eschersheimer Landstr. 565, Frankfurt/M. 50, 69ff. In Göttinger Unterrichtsversuchen wurden die Bilder durch entsprechende schülernähere Fotos ersetzt. Die Schüler haben ihren Kreuzweg durch Bilder und Texte zur Auferstehung abgeschlossen und überlegt, wie diese Hoffnung schon in den einzelnen Kreuzwegstationen durchscheinen kann.

109a Zum Verhältnis von Joh 14,6 zur Exodus-Tradition vgl. R. Schnackenburg, Das Johannesevangelium, Bd. 3, Freiburg 1975, 75; die historische Ableitung ist für den didaktischen Kontext nicht entscheidend.

dende, als der solidarische Weg-Gott (vgl. 3.4.2). Unter diesem Aspekt können der »Weg durch die Wüste« und der »Weg durch das Labyrinth« als Hoffnungssymbole in Anspruch genommen werden. Wenn die Schüler in einem nächsten Schritt ihren »Lebensweg« gestalten, Weggeschichten erzählen, Lebenswege von anderen verfolgen, wird es sich herausstellen, ob die Metapher einen neuen Ort in der Lebenspraxis gefunden hat, ob Schüler eine Hoffnungsperspektive unter Einschluß negativer Erfahrungen entwickeln können.

Joh 14,6 läßt sich auch in einen spannungsvollen Kontext mit dem *Symbol des Labyrinths* bringen; dabei sollte jedoch die Ambivalenz des Symbols zur Geltung kommen. Labyrinth können versammeln, auf Umwegen in die Mitte führen, zum Kreuz – wie in zahlreichen mittelalterlichen Labyrinthen. Das Labyrinth kann jedoch auch wie für F. Dürrenmatt ein Symbol der Gefangenschaft, der Ausweglosigkeit und der Unbegreiflichkeit der Welt sein<sup>110</sup>. Kommt diese Spannung nicht zum Austrag, vermitteln wir religiöse Ganzheitssymbole, die weder den Alltagserfahrungen Jugendlicher noch der biblischen Anthropologie entsprechen. Gerade die didaktisch fruchtbaren elementaren Symbole können – ohne Berücksichtigung ihres Hinweischarakters – zu dieser Tendenz verleiten.

An diesem Beispiel sollte verdeutlicht werden, daß es in dem Prozeß der Vermittlung nicht einfach darum geht, mit Hilfe von Symbolen biblische und gegenwärtige Erfahrungen einander anzugleichen (obwohl das im Sinne einer Korrelationsdidaktik geschieht). In den meisten Fällen werden christliche Symbole im gegenwärtigen Leben als *Kontrastsymbole* wirken, die zugleich die legitimen Bedürfnisse und ihre entfremdete Gestalt aufdecken und Alternativerfahrungen vermitteln. Soll didaktisch ein Verstehen der christlichen Rede von Gott vorbereitet werden, bedeutet Vermittlung gerade Verfremdung der entfremdeten Alltagserfahrungen, so daß das »Mehr noch« der eschatologischen Verheißung möglicherweise *an* ihnen wahrzunehmen ist.

### 3.5 Kennzeichen symbolischer Kommunikation

Der Umgang mit Symbolen erfordert Kommunikationsformen, die ihrem besonderen Charakter entsprechen. Symbolische bzw. analoge Kommunikation unterscheidet sich von digitaler Kommunikation, die diskursiver begrifflicher Erkenntnis dient<sup>111</sup>. Analoge Kommunikationen sind inhaltsärmer als digitale, aber dafür beziehungsreicher, weil sie Emotionen enthalten und hervorrufen sowie der Klärung von Beziehungen dienen. Analoge Kommunikation ist ursprünglicher, konkreter, anschaulicher als

110 Vgl. F. Dürrenmatt, Stoffe I–III, Zürich 1981, 75ff. – Vgl. ferner den vorzüglichen Bildband, der zugleich symbolgeschichtliche Studien enthält: H. Kern, Labyrinth, München 1983.

111 Vgl. zu dieser Unterscheidung des Kommunikationsforschers P. Watzlawick die Darstellung H. Albrechts, Arbeiter und Symbol, München/Mainz 1982, 122ff; ferner: W. Jetter, Symbol und Ritual, Göttingen 1978, 48ff. – Es handelt sich in diesem Abschnitt nicht um eine »Methodik« der Symbole, sondern um eine andere Perspektive bei der Betrachtung des komplexen Vermittlungsprozesses. Die Ausbildung der Symbolisierungsfähigkeit und der Fähigkeit zur kommunikativen Kompetenz bedingen sich wechselseitig.

digitale Kommunikation. Sie ist kennzeichnend für Kommunikation in der Unterschicht; massenmediale »Symbole« werden durch sie vermittelt. Diese Kennzeichnungen machen deutlich, daß eine Form der Kommunikation nicht gegen die andere ausgespielt werden darf. *Mythos und Logos, Symbol und Begriff sowie die entsprechenden Kommunikationsformen sind dialektisch aufeinander zu beziehen.* Diesen Sachverhalt bringt Ricoeur durch seine dialektische Formel »das Symbol gibt zu denken« zum Ausdruck<sup>112</sup>.

*Ein didaktisch angemessener Umgang mit Symbolen erfordert, daß symbolische Kommunikation der Symbolinterpretation prinzipiell vorausgeht.* »Gattungen« symbolischer Kommunikation sind z.B. Erzählung, alle Formen des Spiels, Tanz, Meditation, Pantomime, Bibliodrama, symbolische Aktion. Hier soll die Kommunikationsform insgesamt nur durch einige Stichworte gekennzeichnet werden.

Symbolische Kommunikation ist *ganzheitlich*; die Teilnehmer sind möglichst mit allen Sinnen an ihr beteiligt, ihre Erfahrungen und ihre subjektive Befindlichkeit gehen in sie mit ein; sie sprechen in eigener Sache. Wo das bei älteren Schülern nicht in direkter Weise möglich ist, äußern sie sich in Gedichten, Briefen, Geschichten, Collagen. Erfolgt die Verständigung verbal, achten wir wie bei jedem echten Gespräch zugleich auf das »zwischen den Zeilen« Mitgesagte, auf die Art, *wie* gesprochen wird. Die Teilnehmer leihen einander Sprache, um auf das Unsagbare zu verweisen.

Symbolische Kommunikation ist *elementar*; sie bezieht sich auf konkrete, anschauliche Bedeutungsträger, die über sich hinausweisen. Es können Medien sein, die Gegenstände der Umwelt, Vorgänge des Alltags, Naturereignisse zeigen, vor allem aber *Geschichten*, die Teilnehmer in Ereignisse verstricken und sie zu Mitspielern machen; einfache Gesten und Gleichnisse, die Möglichkeiten durchspielen und zu neuen Bildern anregen. Symbolische Kommunikation ist *vielschichtiger* als digitale Kommunikation; denn in ihr werden die elementaren Bedeutungsträger und alltäglichen Ereignisse in ihrer sinnbildlichen Einfachheit und Anschaulichkeit *überboten*; sie enthalten eine ganze Fülle von Bedeutungen als *Annäherungen* an die Wahrheit, die in immer neuen Interpretationen umschrieben, gemalt, getanzt, gesungen, aber nicht in exakten Aussagen ausgeschöpft werden können. In symbolischer Kommunikation umfaßt keiner mit seinem Beitrag die ganze Wahrheit; sie kann aber gleichwohl die einzelnen Äußerungen umfassen. Symbolische Kommunikation *vollzieht sich spielend*: Symbole und Metaphern ermöglichen ein spielendes Lernen, in dem mühelos wahrgenommen und ins Einverständnis geführt wird, in dem sich überraschendes Wiedererkennen und unerwartete Betroffenheit verbinden und keiner unter Entscheidungsdruk gesetzt wird. Symbolische Kommunikation *schafft Regeln, Rituale und Reviere* (H. von Hentig), durch die Erfahrungen gestaltet werden können. Gelungene Kommunikation zielt auf Wiederholung; Kinder möchten Geschichten oder Märchen immer wieder hören – ohne Veränderungen. Dieses Bedürfnis jüngerer Kinder, durch den Vollzug bestimmter Verhaltensweisen Ordnungen in ihrem amorphen Lebensfeld zu gewinnen, an denen sie sich orientieren können, ist legitim; denn es schafft die Voraussetzung dafür, Freiheit und Verantwortung zu wagen. Ein *schöpferischer* Umgang mit Ritualen, der ihren »symbolischen Mehrwert« (W. Jetter) hervorhebt, kann wiederum in analoger Kommunikation gelernt werden; sie *weist nämlich über sich hinaus* und ist durch *Offenheit* charakterisiert. Ein Symbol eröffnet durch seine Bedeutungsfülle *Sinnmöglichkeiten* für

112 Die Heideggersche Spätphilosophie versuchte, das »vorstellende Denken« der Wissenschaft und die Sprache der Symbole und Metaphern durch ein »*dichtendes Denken*« zu überwinden (vgl. A. Ignatow, Die Bedeutung des Symbols für die moderne Philosophie, in: Lurker, a.a.O., 49–59).

die Interaktionspartner; die Metapher experimentiert mit Sinn und eröffnet neue Horizonte. Sie erschließen neue Kräfte in uns und weisen uns auf Kommendes. Umgang mit Symbolen vollzieht sich immer in einem offenen Umgang, nicht in einem abschließbaren Vorgang. In Ritualen und symbolischen Aktionen beispielsweise gehen wir ihrem Verweissungscharakter in handelnder und darstellender Teilnahme nach; hier geschieht bereits Interpretation. Da Symbole aber die Tendenz zur Idolisierung haben, gehört digitale Kommunikation in den Gesamtprozeß der Symbolinterpretation.

### 3.6 Möglichkeiten und Grenzen einer Arbeit mit Symbolen

Angeichts der Erfahrungsarmut und der »Sprachnot« ist es die erste Aufgabe einer Symboldidaktik, dem Schüler Sprache zu leihen und seine Ausdrucksfähigkeit zu steigern. Formen expressiver Sprache ermöglichen ihm, Erfahrungen wiederholbar zu machen bzw. sich von überwältigenden Erfahrungen zu distanzieren (3.4.1). Auf dieser Grundlage kann in Formen symbolischer Kommunikation versucht werden, die Symbolisierungsfähigkeit zu fördern und die Ausprägungen des bisherigen Symbolbildungsprozesses zu bearbeiten<sup>113</sup>. Im Rahmen der öffentlichen Schule bestehen für diese im engeren Sinn therapeutische Aufgabe nur geringe Realisierungsmöglichkeiten. Aber Fixierungen können spielerisch gelockert werden; wenigstens der Lehrer kann in stellvertretender Reflexion fragen, welche Symbole bei den Schülern lebendig, welche zu Klischees erstarrt oder zu Zeichen abgesunken sind (3.4.1). In der Grundschule gibt es Möglichkeiten einer kompensatorischen Erziehung durch Symbolspiele. Jugendliche müssen von Symbolen ihrer Kindheit, welche die Erfahrungen ihres Lebensalters nicht mehr angemessen zum Ausdruck bringen, in Trauerprozessen Abschied nehmen können. Dazu gehört zuweilen seelsorgerliche Begleitung und das Angebot neuer Identifikationsmöglichkeiten. Andere Symbole können in einem kreativen Umgang wieder lebendig werden, wenn sie in Verbindung mit anderen Ausdrucksmöglichkeiten (z.B. durch Musik) kommen.

Zahlreiche Symbole, die in der Sozialisation vermittelt wurden, sind zugleich gesellschaftlich gestützt. Diese gesellschaftliche Komponente wirksamer Symbole kann in Lernprozessen bewußt gemacht und diskutiert werden (ideologiekritischer Aspekt). Ein Problem ist, daß *die Alternativen und Gegensymbole* zu den Symbolen der Leistung, Geltung, Macht und Herrschaft *in Gruppen sozial gestützt* werden müssen, wenn sie wirksam bleiben sollen (außerschulische Jugend- und Elternarbeit).

Die Umorientierung des Symbolgefüges von einem neuen einigenden Zentrum der Person her ist nicht Ziel schulischen Unterrichts; sie kann zuweilen *Folge* religiöser Lernprozesse sein. In der öffentlichen Schule steht ein wegbereitender und erschließender Umgang mit Symbolen im Vordergrund, bei dem die Schüler die Möglichkeit haben, sich probeweise mit dem Symbolangebot des christlichen Glaubens zu identifizieren. Jugendliche können Symbolgeschichten »anprobieren« (M. Frisch) und dadurch selbst entdecken, ob sie auf ihre Frage nach Identität und Engage-

113 Vgl. dazu: H.-J. Fraas, *Glaube und Identität*, Göttingen 1983, 188ff.

ment eine Antwort finden. Dazu ist es allerdings erforderlich, daß ihnen Symbolgeschichten erzählt werden oder daß sie einen Einstieg in entsprechend gestaltete *Kontexte* finden, in denen selbstverfaßte, literarische und biblische Texte sowie Ausdrucksformen der Kunst und Musik ein bestimmtes *Erfahrungsmuster* zu erkennen geben. Dadurch wird die religiöse Symbolwelt nicht nur mit öffentlich wirksamen Symbolwelten verschränkt; es wird zugleich ein *Wahrnehmungshorizont* eröffnet, in dem überhaupt erst hermeneutisch und didaktisch sinnvoll nach der *Wahrheit* christlicher Symbole und Metaphern gefragt werden kann. Poetische und religiöse Symbole sind um ihrer selbst willen interessant und »mehr als notwendig« (Jüngel). Darum werden sie gerade um ihre schöpferischen Möglichkeiten gebracht, wenn sie als »Konfliktlösungspotential« in Lernprozessen funktionalisiert werden. Sie sind daher in ihrem Eigenwert wahrzunehmen: *Symbole geben zu verstehen und zu lernen.*

Christliche Symbole und Metaphern helfen Konflikte zu befrieden und Spannungen tragbar zu machen, wenn sie dem Spiel und Fest verbunden bleiben, in denen der von Jesus realisierte Schalom gefeiert wird, und wenn sie zugleich für das Kommende öffnen.