

## Symboldidaktik am Beispiel von Hubertus Halbfas und Peter Biehl

Die verschiedenen Ansätze der Symboldidaktik haben ein gemeinsames Anliegen: Sie wollen nicht nur den Verstand, sondern auch die ästhetische und emotionale Wahrnehmung ansprechen. Symbole werden als Sinnbilder verstanden, die auf einen tieferliegenden Sinn weisen und für den die Kinder und Jugendlichen sensibilisiert werden sollen.

Eine genauere Zielbeschreibung ist davon abhängig, welchen symboldidaktischen Ansatz man betrachtet. In der Regel werden drei Grundtypen differenziert.<sup>1</sup>

Der erste Grundtyp<sup>2</sup> legt eine archetypische Hermeneutik zugrunde. Durch den praktischen Umgang mit Symbolen erfahren die Schülerinnen und Schüler eine zweite Wirklichkeit, die die eindimensionale, oberflächliche Wirklichkeit durchbricht. Halbfas zielt dabei nicht auf rationale Erkenntnisse ab, sondern auf ein inneres Berührtwerden vor aller Reflexion.

Der zweite Grundtyp<sup>3</sup> fragt danach, wie Symbole in der Gegenwart wirken und wie und in welchen Zusammenhängen sie gebraucht werden. Wichtig ist einerseits die ambivalente Wirkung – lebensfeindlich oder lebensbedeutsam – bestehender Symbole aufzuzeigen und andererseits Symbole auch kreativ weiter zu entwickeln.

Der dritte Grundtyp<sup>4</sup> stellt die Frage nach einem hermeneutischen Schlüssel, mit dem sich die religiösen Symbole in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und die christlichen Symbole aus der Überlieferung gegenseitig erschließen lassen. Z.T. werden entwicklungspsychologische Voraussetzungen berücksichtigt.<sup>5</sup>

1 Vgl. E. Feifel, Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: H.-G. Ziebertz / W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 86–110, hier: 101f. P. Biehl, Symbole, in: W. Böcker, Handbuch Religiöse Erziehung, Bd. 2, Handlungsfelder und Problemfelder, Düsseldorf 1987, 481–494, hier: 489f.

2 H. Halbfas, Literatur hierzu s.u.

3 Y. Spiegel, Glaube wie er leibt und lebt, München 1984; J. Heumann, Symbol – Sprache der Religion, Stuttgart 1983.

4 J. Scharfenberg / H. Kämpfer, Mit Symbolen leben. Soziologische, psychoanalytische und religiöse Konfliktbearbeitung, Olten / Freiburg i.B. 1980; Lit. zu P. Biehl s.u.; G. Baudler, Einführung in symbolisch-erzählende Theologie, Paderborn 1982.

5 A.A. Bucher, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen (Studien zur praktischen Theologie 36), Sankt Ottilien 1990.

Die Diskussion der unterschiedlichen Ansätze und ihrer Auswirkungen auf den Unterricht ist u.a. in verschiedenen religionspädagogischen Zeitschriften, die sich Symboldidaktik zum Thema gemacht haben, greifbar.<sup>6</sup>

Fragen wir nach den Anfängen der Symboldidaktik, müssen wir in die Zeit zwischen 1977 und 1982 zurückgehen.

Abhängig davon, welches Kriterium (z.B.: Wann kamen symboldidaktische Inhalte zum ersten Mal vor? Wann wurde der Begriff der Symboldidaktik das erste Mal erwähnt?) gewählt wird, wird die Jahreszahl 1977, 1980 oder 1982 genannt. Übersichtlich dargestellt ist diese Diskussion bei Peter Biehl.<sup>7</sup> Nicht übersehen werden sollte, dass Symbole in der Religionspädagogik auch schon früher, z.B. bereits 1913 von Richard Kabisch<sup>8</sup>, beachtet worden sind, auch wenn noch nicht von einem symboldidaktischen Ansatz die Rede ist.

Dem symboldidaktischen Ansatz in der Religionspädagogik geht eine Hinwendung zu dem Symbol im Bereich der Pädagogik und den Humanwissenschaften voraus. Zu nennen ist zum einen der »Symbolische Interaktionismus«<sup>9</sup>, der seit den 70er Jahren in der Pädagogik eine wichtige Grundlagentheorie bildet. Zum anderen ist der Bereich der Psychologie, genauer der Psychoanalyse zu erwähnen. Wichtig war hier die Überwindung der symbolkritischen Einstellung von S. Freud, die u.a. auf C.G. Jung und A. Lorenzer zurückzuführen ist.<sup>10</sup>

Die Frage nach dem Ende der Symboldidaktik ist zwar schon gestellt worden<sup>11</sup>, aber verabschiedet und ad acta gelegt sind die symboldidaktischen Ansätze keineswegs. Es wird z.B. diskutiert, in welchen Schulen die Symboldidaktik eingesetzt werden kann, ob sie auch für berufliche Schulen<sup>12</sup> und Sonderschulen<sup>13</sup> geeignet sei. Eine Weiterentwicklung erfolgt z.B. im Bereich der Semiotik.<sup>14</sup>

Unter religionsdidaktischen Gesichtspunkten sind besonders der erste und der dritte religionsdidaktische Grundtyp von Interesse. Deshalb stelle ich im Folgenden zum einen den symboldidaktischen Ansatz von

6 KatBl 113 (1988) Heft 1 und 116 (1991) Heft 6; entwurf 2/91 und 3/91; EvErz 46 (1994) Heft 1.

7 P. Biehl, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, 1–7.

8 Vgl. z.B. R. Kabisch, Wahrheit und Symbolsprache in der religiösen Erziehung, in: MeRU 6 (1913), 73–76.

9 H. Halbfas, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, 91f.

10 Vgl. H. Halbfas, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 6, Düsseldorf 1993, 79–83.

11 D. Zilleßen, Abschied von der Symboldidaktik. Was die Symboldidaktik zu lernen gegeben hat, in: EvErz 46 (1994) 31–39.

12 N. Weidinger, Elemente einer Symboldidaktik und -hermeneutik für Berufliche Schulen, in: Relpäd. Beiträge 24/1989, 3–25.

13 I. Hegeler, Symbole und Behinderte, Symboldidaktik mit Lernbehinderten im Kreuzverhör, (Relpäd. Perspektiven, Bd. 22) Essen 1995.

14 B. Dressler / M. Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998.

Hubertus Halbfas und zum anderen den von Peter Biehl<sup>15</sup> vor. Es ist mir wichtig, nicht nur die religionsdidaktische Theorie der beiden Ansätze aufzuzeigen, sondern auch die entsprechende Praxis.<sup>16</sup> Ich entscheide mich für ein induktives Vorgehen. Nach der Klärung des jeweiligen Symbolverständnisses (1.1 und 2.1) stelle ich zunächst dar, wie ich mit der jeweiligen Religionsdidaktik eine Religionsstunde vorbereite (1.2 und 2.2). Thema der Stunden sind die Symbole Licht und Finsternis. Erst in einem weiteren Schritt erläutere ich die Theorie (1.3 und 2.3), mit deren Hilfe weitere Religionsstunden geplant werden können.

## 1 Hubertus Halbfas

Halbfas ist katholisch. Ausgangspunkt seines symboldidaktischen Ansatzes ist eine grundlegende Kritik der Religionsdidaktik seit den 70er Jahren.<sup>17</sup> Anstoß nimmt er besonders an den von ihm diagnostizierten »geistigen Defiziten«<sup>18</sup>. Diese will er beheben, indem er Schülerinnen und Schüler ein »vorreflexives Berührtwerden«<sup>19</sup> und religiöse Sprache erfahren lässt. 1981 verfasst Halbfas eine Gebetsschule.<sup>20</sup> Hier finden sich ausschließlich narrativ-symbolische Texte. Ein Jahr später folgt das Buch »Das dritte Auge«<sup>21</sup>, in dem er sein didaktisches Modell beschreibt. Für den katholischen Religionsunterricht hat Halbfas ein umfangreiches Unterrichtswerk konzipiert, das aus Religionsbüchern und Lehrerhandbüchern für die Grundschule und für die Sekundarstufe I<sup>22</sup> besteht und

15 Von den Vertretern des dritten symboldidaktischen Grundtyps ist Biehls Ansatz der differenzierteste.

16 Wer an grundlegenden Vergleiche zwischen Halbfas und Biehl Interesse hat, sei auf die beiden folgenden Dissertationen verwiesen: *J.-A. von Allmen*, Symboltheorie und Symboldidaktik am Beispiel von Peter Biehl und Hubertus Halbfas, Basel 1992; *H. Saal*, Das Symbol als Leitmodell für religiöses Verstehen, Göttingen 1995.

17 Vgl. *H. Halbfas*, Das dritte Auge (Anm. 9), 13–36.

18 Ebd., 13.

19 Ebd., 152.

20 *H. Halbfas*, Der Sprung in den Brunnen. Eine Gebetschule, Düsseldorf '1981 (©1983).

21 *H. Halbfas*, Das dritte Auge (Anm. 9).

22 *H. Halbfas* (Hg.), Religionsbuch für das 1. Schuljahr, Düsseldorf 1983; *ders.* (Hg.), Religionsbuch für das 2. Schuljahr, Düsseldorf 1984 usw. Bis 1986 sind die Religionsbücher der Grundschule erschienen. Zwischen 1989 und 1991 gab Halbfas die Religionsbücher für die Klassen 5 bis 10 heraus. Zu jedem Religionsbuch erschien ein umfangreiches Lehrerhandbuch: *ders.*, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, Düsseldorf / Zürich 1983; *ders.*, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 2, Düsseldorf 1984 (†1991). 1986 waren alle vier Lehrerhandbücher für die Grundschule erschienen. Zwischen 1992 und 1997 kamen die Lehrerhandbücher für den Unterricht in den Sekundarschulen, Klasse 5 bis Klasse 10, heraus. Zwischen 1993 und 1998 wurden für die Klassen der Sekundarschulen zusätzlich noch Arbeitshefte konzipiert und herausgegeben, z.T. mit Diaserien.

eine weite Verbreitung – auch im evangelischen Religionsunterricht – gefunden hat.

### 1.1 Die Symbole Licht und Finsternis und das allgemeine Symbolverständnis bei Halbfas

Licht und Finsternis zählt Halbfas wie Berg und Höhle, Stein und Weg, Baum und Tier<sup>23</sup> zu den grundlegenden äußeren Gegebenheiten des menschlichen Lebens. Zusammen mit den wichtigsten menschlichen Körperteilen (Hand, Herz, Auge, Ohr und Hirn) zählt er sie zu den Feldern einer elementaren Symbolik. Grundsätzlich kann aber alles zum Symbol werden.

Was ist für Halbfas ein Symbol? Halbfas gibt keine Definition, denn das Symbol wersetze sich jeder Definition. Das Symbol ist »nie ohne logische Struktur, doch erschöpft es sich nicht im logisch Zugänglichen. Es kann nicht hinreichend definiert werden, denn Definieren heißt umgrenzen und festlegen mittels einer rational exakt greifenden Begrifflichkeit. Darum lassen sich Symbole auch nicht »erklären« – wenngleich dies durchaus Ansatz oder Zwischenschritt sein kann –, vielmehr wollen sie erzählt, bedacht, assoziativ umrundet, gespielt, meditiert und erlebt werden«<sup>24</sup>. Konkreter wird dieses Grundverständnis durch folgendes Beispiel: »Ein Tisch ist ein Tisch. So sagt man. Aber ist es so eindeutig? Ein Tisch ist mehr als ein Tisch. Hier trifft sich die Familie. Gäste kommen und finden Aufnahme in der Hausgemeinschaft. An einem Tisch miteinander zu essen verbindet alle. ... Im Leben der Menschen bedeutet der Tisch die Mitte des Hauses: Symbol der Gemeinsamkeit.«<sup>25</sup> Symbole haben einen Überschuss an Sinn. Dieser kann nicht eindeutig beschrieben werden. Er ist für Deutungen offen.

### 1.2 Religionsunterricht zu den Symbolen Licht und Finsternis in einer ersten Klasse nach Halbfas

Im Unterrichtswerk von Halbfas kommt das Symbol Licht besonders in dem Religionsbuch für die erste als auch in dem für die zweite Klasse vor. Im Folgenden zeige ich auf, wie ich meinen Religionsunterricht in einer ersten Klasse zu den Symbolen Licht und Finsternis mithilfe des symboldidaktischen Ansatzes von Halbfas<sup>26</sup> vorbereite. Die Schritte der praktischen Vorbereitung sind nummeriert und finden ihre theoretische Erläuterung unter der gleichen Nummer im nächsten Abschnitt. Diese

23 Vgl. H. Halbfas, Das dritte Auge (Anm. 9), 135.

24 H. Halbfas, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 6, Düsseldorf 1993, 75 (zitiert als: RU in Sek, LH 6).

25 H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, Düsseldorf/Zürich 1983, 256 (zitiert als: RU in der GS, LH 1).

26 Besonders beziehe ich mich dabei auf Halbfas' Ausführungen zum Symbol Licht. Vgl., ders., Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, Düsseldorf/Zürich 1983, 263–291.

inhaltliche Korrelation ermöglicht es, jeden einzelnen Schritt des praktischen Vorgehens auf der theoretischen Ebene »nachzudenken«.

(1) Bei der Unterrichtsvorbereitung schärfe ich zunächst *meine eigenen Sinne* für die Lichtsymbolik.

Ich zünde eine Kerze an und lasse sie auf mich wirken. Ein warmes Leuchten geht von ihr aus. Unwillkürlich fällt mir auch die verzehrende Kraft ein, die in der Flamme enthalten ist. Ein großes Feuer kann innerhalb kürzester Zeit ganze Existenzen vernichten.

Ich vergegenwärtige mir die Bedeutung der Lichtsymbolik in der *Religionsgeschichte und im Christentum*<sup>27</sup>.

Innerhalb der Religionsgeschichte kam es nicht nur in der Gnosis vor, dass die Gottheit selbst mit einem Licht gleichgesetzt wurde. Rudolf Bultmann beschreibt die Bedeutung des griechischen Wortes für Licht, φῶς, wie folgt: »Es ist die Helligkeit, die das sich orientierende Sehen ermöglicht und die damit zugleich das Dasein sich selbst verständlich macht, daß es nicht »im Dunkeln tappt«, sondern »seinen Weg sieht«.<sup>28</sup> Wenn Finsternis vorherrscht, fehlt der Durchblick und die Orientierung.

Nach der *biblischen Tradition* hat Jesus Christus von sich selbst gesagt: »Ich bin das Licht der Welt« (Joh 8,12). Seinen Jüngern teilte er mit: »Ihr seid das Licht der Welt« (Mt 5,14). In *unseren Gottesdienstvollzügen* ist die neutestamentliche Lichtsymbolik z.B. im Taufgottesdienst bei der Überreichung der Taufkerze aufgenommen.

(2) Jetzt wende ich mich den *Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler* zu. Ich frage mich einerseits, welche Erfahrungen sie mit den Symbolen Licht und Finsternis bereits gemacht haben, und überlege andererseits, welche Erfahrungsmöglichkeit ich ihnen im Religionsunterricht geben möchte.

Welche Erfahrungen bringen die Schülerinnen und Schüler mit? Auch hier gibt Halbfas Anregungen.<sup>29</sup> Er erinnert an das Geburtserlebnis, als Übergang von der Dunkelheit in das Helle, an die Ambivalenz der Helligkeit und der Dunkelheit, die z.T. auch Kinder bereits erfahren haben, und an Angsterlebnisse in der Dunkelheit.

Dann wende ich mich der zu haltenden Unterrichtsstunde zu. Die Kinder sollen hier die Möglichkeit erhalten, *Erfahrungen mit den Symbolen Licht und Dunkelheit zu machen*.

Für die erste Stunde der Einheit wähle ich folgendes Vorgehen:

Zunächst *erfahren die Kinder die Lichtsymbolik* in Form einer brennenden Kerze.<sup>30</sup> Jedes Kind hat von zu Hause eine dicke, standfeste Kerze mitgebracht. Vorsichtig gehe ich mit einer brennenden Kerze durch die Reihen. Die Kinder zünden ihre Kerzen an meinem Licht an. Ich schalte meditative Musik an. Die Kinder gehen schweigend mit ihren Kerzen durch das Klassenzimmer. Sie achten darauf, sich nicht anzustoßen. Wenn ich die Musik ausschalte, bleiben die Kinder stehen, beim Wiedereinschalten gehen sie langsam weiter. Zum Schluss stellen wir uns alle in einem Kreis

27 Eine Zusammenstellung hierzu in: ebd., 263–267.

28 Ebd. 263f.

29 Ebd. 267f, identisch mit den Ausführungen in: *ders.*, Das dritte Auge (Anm. 9), 135f.

30 Vgl. H. Halbfas, RU in der GS, LH 1 (Anm. 25), 273.

auf und halten die Kerzen mit beiden Händen etwa in Brusthöhe vor unserem Körper. Wir sehen einander an. Auf ein Zeichen von mir blasen wir unsere Kerzen aus.

(3) Die Förderung religiöser Sprache: Es folgt ein *Gespräch* über das Kerzenanzünden.

Wann wird in ihren Familie eine Kerze angezündet? Die Kinder erzählen von ihren Geburtstagen, von der Advents- und Weihnachtszeit und von gemeinsamen Mahlzeiten im Familien- und Freundeskreis. Besonders gern und stolz berichten die Kinder, dass sie auch selbst die Kerzen anzünden dürfen.

Nun bekommen die Kinder nochmals die Möglichkeit, *Erfahrungen* zu machen, diesmal *mit der Dunkelheit*. Ich fordere sie auf, zwei Minuten lang zu spüren, wie Dunkelheit ist.<sup>31</sup> Dazu legen die Kinder ihre Arme auf ihren Tisch und betten ihren Kopf mit geschlossenen Augen darauf. Ich bitte sie, ganz still zu sein und zu erspüren, wie die Dunkelheit sich anfühlt. Im Anschluss berichten die Kinder davon, wie es ihnen mit der Übung ergangen ist. Ihre *religiöse Sprache* wird gefördert.

(4) Bei meinen weiteren Unterrichtsvorbereitungen frage ich mich, wie mit dem Symbol Licht ein *Beitrag zur Schulkultur* geleistet werden kann.

Da wir den Monat November haben, entscheide ich mich für ein Laternenfest.<sup>32</sup> Im Religionsunterricht bereite ich es gemeinsam mit den Kindern vor: Wir basteln Laternen und lernen Laternenlieder. Am Tag des Festes bereiten wir in der Religionsstunde Kartoffelsalat vor. Die Eltern bitten wir, Bockwürstchen mitzubringen. Um 17.30 Uhr treffen wir uns. Zwei Mütter und ein Vater haben mit ihren Kindern bereits das Klassenzimmer für das gemeinsame Essen vorbereitet. In der Schulküche legen wir die Würstchen in die Töpfe mit heißem Wasser. Dann gehen wir eine gute Stunde mit den Laternen spazieren, singen Lieder und unterhalten uns. Danach tut es gut, in das warme Klassenzimmer zu treten. Wir freuen uns am gemeinsamen Essen. Zum Abschied singen wir noch einmal ein Laternenlied. Beim Hinausgehen zünden viele der Kinder ihre Laternen wieder an.

### 1.3 Der symboldidaktische Ansatz von Halbfas

Fragen wir nun nach der Theorie, die hinter dieser knapp skizzierten Unterrichtsstunde steht. Die vier folgenden Abschnitte entsprechen den oben beschriebenen vier Abschnitten zur Unterrichtsvorbereitung.

(1) »Die Vermittlung des symbolischen Sinns gelingt nur über die Selbstbetroffenheit des Lehrers«<sup>33</sup>. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass sich die Lehrkraft zunächst selber mit dem Symbol beschäftigt und sich von ihm ansprechen lässt. Erst dann erfolgt eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Symbol. Für Halbfas steht und fällt der Religionsunterricht mit der Person des Lehrers bzw. der Lehrerin.

31 Vgl. ebd., 268.

32 Vgl. H. Halbfas, RU in der GS, LH 1 (Anm. 25), 271f.

33 H. Halbfas, Das dritte Auge (Anm. 9), 129.

»Einem Langweiler gerät der Unterricht selbst mit den besten Medien zur Langeweile, und es gibt keine Methode, die ihn retten könnte.«<sup>34</sup>

(2) Der Religionsunterricht hat das Ziel, einen Symbolsinn zu stiften oder – auf symbolischer Ebene gesprochen – »das dritte Auge« zu fördern.<sup>35</sup> Die Kinder sollen in ihrem Leben nicht im sogenannten Faktischen stehen bleiben, sondern hinter der vordergründigen Wirklichkeit den tieferliegenden Sinn wahrnehmen können.<sup>36</sup>

Halbfas' symboldidaktischer Ansatz liefert keine schematische Beschreibung, die die Unterrichtsvorbereitung Schritt für Schritt erklärt, wie es z.B. in der allgemeinen Didaktik von Wolfgang Klafki der Fall ist. Halbfas will und kann keine »stereotype Methodik«<sup>37</sup> geben. Der Grund hierfür ist der Überschuss an Sinn, der das Symbol ausmacht und der sich jeglicher einheitlichen Vorgehensweise versperrt. So vertritt Halbfas eine »dem Symbol immanente Didaktik«<sup>38</sup>, d.h. er macht die Art und Weise des Unterrichts vom jeweiligen Symbol abhängig. Einheitlich gilt dabei für alle Symbole, dass im Religionsunterricht nicht rational *über* das Symbol gesprochen werden soll, sondern *mit* dem Symbol kommuniziert werden und ein emotionaler Bezug zum Symbol hergestellt werden soll. Erfahrungen mit den Symbolen sind notwendig. Sie werden »durch beständigen Umgang mit Symbolen, betrachtend, erzählend, hörend, spielend, handelnd«<sup>39</sup> erzeugt. Es ist der »Prozeß des Zu-sich-selbst-Kommens«, der gefördert werden soll.

Um zu verstehen, warum dies ein Unterrichtsziel für Halbfas sein kann, muss seine Theologie herangezogen werden. Halbfas ist Vertreter der Natürlichen Theologie und damit zusammenhängend der *analogia entis*. Er greift auf die mystische Theologie von Meister Eckehart zurück, die voraussetzt, dass in der Seele eines jeden Menschen der göttliche Funke vorhanden ist. Mit Meister Eckehart geht Halbfas davon aus, »daß der Mensch in seinem eigenen Seelengrund Gott findet« und »daß der Weg zu Gott der Weg zu sich selbst, der Weg zu sich selbst der Weg zu Gott ist«. Auf theologischer Ebene wird hier nun deutlich, warum das *Erleben* im didaktischen Modell von Halbfas eine so zentrale Bedeutung hat: »Der Weg zur Gotteserfahrung setzt deshalb nicht *neben* oder *hinter* den regulären menschlichen Erfahrungen an, sondern *in* diesen selbst.«<sup>40</sup>

(3) Ein weiteres Ziel bei Halbfas ist die Förderung der religiösen Sprachfähigkeit.

Aufgrund ihres Überschusses an Sinn sind Symbole auf Kommunikation und Deutung hin angelegt. Mittel der Kommunikation und Deutung ist

34 Vgl. *H. Halbfas*, RU in Sek, LH 6 (Anm. 24), 38.

35 Vgl. *H. Halbfas*, Das dritte Auge (Anm. 9), 128.

36 Vgl. *H. Halbfas*, RU in Sek, LH 6 (Anm. 24), 86.

37 *H. Halbfas*, RU in der GS, LH 1 (Anm. 25), 261.

38 *H. Halbfas*, Das dritte Auge (Anm. 9), 129.

39 Vgl. ebd., 128.

40 Ebd., 155f.

die Sprache. Unsere alltägliche Sprache hat eine religiöse Qualität.<sup>41</sup> Halbfas' Definition von Sprache ist weit gefasst. Für ihn ist Sprache »eine Grundverfasstheit des Menschen«, wozu er die verbale, die körper-sprachliche und die rituelle Ausdrucksform zählt sowie alle Formen der bildenden Kunst.<sup>42</sup> Entsprechend kann es bei der Symboldeutung nicht darum gehen, eine endgültige Interpretation zu liefern. So kann es z.B. bei der Arbeit mit Bildern nicht Ziel sein, eindeutig festzustellen, was das Bild sagen will, sondern es soll eine gemeinsame, erzählende Bildbeschreibung vorgenommen werden. »Es muß ein offener Spielraum bleiben, nichts darf abschließend ›festgelegt‹ werden«<sup>43</sup>.

(4) Kennzeichnend für Halbfas' Ansatz ist die Einbettung in eine reiche Schulkultur. Hierbei geht es sowohl um die Gestaltung der Schulräume als auch um die des zwischenmenschlichen Bereichs. Er möchte z.B. ein morgendliches Schulfrühstück einführen, das alle Kinder in einem festgelegten Ritus (gemeinsamer Anfang, Gesang, Geburtstagsglückwünsche usw.<sup>44</sup>) einnehmen und das Schulleben durch eine Festkultur prägen.<sup>45</sup> Halbfas leistet somit auch einen Beitrag zur Schulentwicklung.<sup>46</sup>

## 2 Peter Biehl

Biehl ist evangelisch. Sein symboldidaktischer Ansatz ist besonders in folgenden Veröffentlichungen greifbar<sup>47</sup>: 1985 schreibt er einen ausführlichen Aufsatz über »Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache«<sup>48</sup>. Vier Jahre später erscheint seine erste Monografie zur Symboldidaktik mit dem Titel »Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg«<sup>49</sup>. 1993 veröffentlicht Biehl einen zweiten Band mit demselben Titel und dem Untertitel »Brot, Wasser und

41 Besonders mithilfe etymologischen Forschens wird die religiöse Qualität der Sprache erkennbar. Vgl. *H. Halbfas*, RU in Sek, LH 6 (Anm. 24), 70f.

42 Vgl. ebd., 73.

43 *H. Halbfas*, RU in der GS, LH 1 (Anm. 25), 262.

44 Vgl. *H. Halbfas*, Das dritte Auge (Anm. 9), 174.

45 Vgl. *H. Halbfas*, RU in Sek, LH 6 (Anm. 24), 61–68.

46 Vgl. hierzu *Halbfas'* Aufsatz zur Frage »Was heißt »Symboldidaktik?«, in dem er die schulpädagogischen Gesichtspunkte seines Ansatzes beschreibt; in: JRP Bd. 1 (1984), hg. v. P. Biehl u.a., Neukirchen-Vluyn 1985, 86–94.

47 Erwähnt sei hier auch die 1980 von P. Biehl und G. Baudler veröffentlichte Schrift »Erfahrung – Symbol – Glaube« (Frankfurt a.M. 1980).

48 Erschienen im JRP Bd. 1 (1984; s. Anm. 47), 29–64.

49 Neukirchen-Vluyn (Wege des Lernens, Bd. 6) 1989, 2., durchges. Aufl. 1991 (zitiert als: *Symbole geben zu lernen* I).



Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik«<sup>50</sup>. 1999 folgt ein Buch zum Festsymbol Ostern.<sup>51</sup>

## 2.1 Die Symbole Licht und Finsternis und das allgemeine Symbolverständnis bei Biehl

»Das Symbol Licht ist jedem Menschen unmittelbar verständlich«, denn als allgemeinmenschliche Grundlage fußt es auf der natürlichen Bedeutung der Helligkeit. Licht und Finsternis gehören »zu den Ursymbolen.«<sup>52</sup> Entscheidend für Biehls Symboldidaktik ist, dass er neben dem Symbol auch die Metapher einführt: »Die natürliche Bedeutung des Lichts und der Symbolsinn des Wortes werden also durch die Metapher, »Ich bin das Licht der Welt«, überboten. »Licht« erhält hier einen alle herkömmlichen Bedeutungen sprengenden, neuen Sinn. Indem die wörtliche Bedeutung von »Licht« aufgrund der Unangemessenheit bei dem überraschenden Vergleichsvorgang mit Jesus zerbricht, entsteht die metaphorische Bedeutung. Die natürliche und symbolische Bedeutung bleiben aber *Verstehensvoraussetzung* für die neue Bedeutung und schwingen in ihr mit.«<sup>53</sup>

Was ist für Biehl ein Symbol, was eine Metapher? Die Funktion der Symbole ist für Biehl eindeutig: »Symbole stellen eine *Brücke* des Verstehens zwischen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und der Welt der Religion dar.«<sup>54</sup> Eine eigene Definition von dem Begriff »Symbol« gibt Biehl nicht. Wichtig ist ihm einerseits der »*Hinweis-Charakter*« der Symbole, durch den sie die Möglichkeit haben, »auf eine verborgene, tiefere Wirklichkeit zu *verweisen*«<sup>55</sup>, und andererseits die Funktion des *Repräsentierens*, mit der das Symbol die »andere Wirklichkeit« auch »gegenwärtig sein«<sup>56</sup> lässt. Biehl argumentiert in ähnlicher Weise wie Halbfas: Symbole können »nur umschrieben werden«, sind aber – genau wie Metaphern – »unübersetzbar«<sup>57</sup>. Erst im Gegenüber gewinnen Symbol und Metapher bei Biehl ihre symboldidaktische Prägnanz. Symbole haben immer eine allgemeinmenschliche Grundlage, und ihr Hinweischarakter erwächst aus der Menschheitsgeschichte. Eine Metapher ist ein »Kontextphänomen«, d.h. sie wird durch ihren Kontext bestimmt, und bedarf somit – sprachlich gesehen – mindestens eines Subjekts und eines Prädikats. Das Symbol Licht wird z.B. durch die Metapher »Ich bin das Licht der Welt« (Joh 8,12) christologisch präzisiert.<sup>58</sup>

50 Neukirchen-Vluyn (Wege des Lernens, Bd. 9) 1993 (zitiert als: Symbole geben zu lernen II).

51 P. Biehl, Festsymbole (Anm. 7).

52 P. Biehl, Symbole geben zu lernen I (Anm. 49), 63.

53 Ebd., 69.

54 P. Biehl, Festsymbole (Anm. 7), 5.

55 P. Biehl, Symbole geben zu lernen I (Anm. 49), 46.

56 Ebd., 47.

57 Ebd., 67.

58 Ebd., 66 und P. Biehl, Festsymbole (Anm. 7), 172.

An dieser Stelle werden Übereinstimmungen, aber auch entscheidende Differenzen zu Halbfas deutlich. Ähnlich wie bei Halbfas fußt Biehls Symboldidaktik auf allgemeinmenschlichen Symbolen und hat eine allgemeinreligiöse Bedeutung. Differenzen gibt es besonders in ihrer Theologie. Während es bei Halbfas auf die natürliche Theologie und die damit verbundene *analogia entis* ankommt, ist für Biehl die christologische Präzisierung unabdingbar. Biehl bleibt nicht wie Halbfas beim allgemeinen Religionsbegriff stehen. Er bezieht die religiösen Symbole auf die Geschichte Jesu, auf seinen Weg an das Kreuz. Durch metaphorische Aussagen (z.B. Joh 8,12) wird die bekannte Bedeutung der Symbole »verfremdet, erweitert und christologisch präzisiert«<sup>59</sup>. Somit ist es nur folgerichtig, wenn Biehl neben der lebensweltlichen und der religiösen Symbolebene noch eine dritte Symbolebene unterscheidet, die christliche Symbolebene. »*Christus* ist das Zentrum der christlichen Symbolwelt, er ist *das Symbol schlechthin*.«<sup>60</sup> Zwischen dem christlichen Symbol und dem lebensweltlichen Symbol fungiert das religiöse Symbol als Bindeglied. Das religiöse Kontrastsymbol Licht/Finsternis eignet sich nach Biehl besonders für die Arbeit mit dem christlichen Symbol der Auferstehung im Religionsunterricht einer neunten oder zehnten Klasse.<sup>61</sup>

## 2.2 Religionsunterricht mit den Symbolen Licht und Finsternis zum Thema Auferstehung in einer neunten Klasse nach Biehl

Grundlage folgender Überlegungen ist Biehls Buch »Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik«.

(1) Meine ersten vorbereitenden Überlegungen beziehen sich auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler, auf die Beschaffenheit ihrer Gemeinschaft, auf die Ausformung der Symbole und auf die Frage nach dem Wirkungszusammenhang dieser drei Größen.

Welche Erfahrungen haben die Schülerinnen und Schüler mit dem Kontrastsymbol Licht und Finsternis? Ich rufe mir ihre *biografische Struktur*, ihre Lebensverhältnisse in Erinnerung und frage mich, wo es bei ihnen Schatten- und Lichtseiten gibt. Wie ist es um die Beziehungen innerhalb der Klasse, um *die soziale Dimension der Lerngruppe* bestellt? Welche Anti- und Sympathien bestehen z.Z. in der Klasse? Mit welchen Licht- und Schattenseiten des Lebens hat die Gruppe gegenwärtig Kontakt? Zu befragen ist auch ihre Vergangenheit: Ich denke z.B. an den gemeinsamen Besuch beim Gericht oder an die Sammelaktion im Advent.

Welche Ausformung, welche *Struktur* hat das Kontrastsymbol Licht/Finsternis inne? Zunächst einmal ist es durch den Gegensatz bestimmt: Wo Licht ist, kann keine Finsternis sein, und umgekehrt. In Bezug auf die menschliche Wahrnehmung ist den beiden strukturell immanent, dass Licht und Finsternis in ihrer reinen Form nur visuell wahrgenommen werden können, anders als z.B. Wasser, welches auch haptisch erfahrbar ist. Licht und Finsternis sprechen besonders Gefühle an bzw. lösen sie aus: positive oder auch negative Gefühle.

(2) Als nächsten Vorbereitungsschritt wende ich mich der Frage zu, welche *zwei Grundaufgaben* die geplante Einheit erfüllen soll.

59 P. Biehl, *Symbole geben zu lernen I* (Anm. 49), 69.

60 P. Biehl, *Festsymbole* (Anm. 7), 97.

61 Vgl. ebd., 128f.

Wie kann ich die Symbole Licht und Finsternis für die Schülerinnen und Schüler kommunizierbar machen? Das Kontrastsymbol Licht/Finsternis weist auf die Gebrochenheit des menschlichen Lebens hin: Jeder Mensch erlebt sein Leben in Ambivalenzen. Kein Mensch existiert, der nur Angenehmes und Schönes erfährt, immer sind auch Schmerzen, Leid und Trauer vorhanden. Unbestritten ist, dass die Proportionierung von beidem unterschiedlich ausfällt. Das Symbol der Finsternis bringt die Sehnsucht nach Licht, und das heißt die Sehnsucht nach einem gelingendem Leben, zum Ausdruck. Eine Sehnsucht, die im Diesseits nicht erfüllt werden kann. Damit weist das Kontrastsymbol über sich selbst hinaus auf das Jenseits, das Transzendente.

Die erste Grundaufgabe wird sein, den Kindern und Jugendlichen in gemeinsamen Gesprächen und Handlungen den Weg von der Gebrochenheit des Lebens hin zum religiösen Symbol Licht/Finsternis aufzuzeigen. Als zweite Grundaufgabe müssen die drei verschiedenen Symbolebenen erschlossen werden.

Auf der lebensgeschichtlichen und der religiösen Symbolebene ist zu zeigen, wie das Kontrastsymbol Licht/Finsternis verankert ist. Lebensweltlich erfahren die Jugendlichen das Licht bzw. die Finsternis jeden Morgen neu: Im Sommer, wenn das Zimmer vom Licht der Morgensonne erfüllt ist, macht das Aufstehen kaum Mühe. Ein heller Tag lässt die Hoffnung auf einen schönen Tag wachsen. Ganz anders kann die Erfahrung des Aufstehens zur gleichen Uhrzeit im Winter sein. Dunkelheit hängt über den Dächern. Das Aufstehen gelingt nur langsam und ohne große Freude auf den bevorstehenden Tag. Sodann gilt es, die religiöse Dimension zu erschließen: Licht kann z.B. Ausdruck der Sehnsucht nach einem heilen Leben sein. Danach ist es möglich, »Licht« als christliches Symbol für umfassendes Heil darzustellen. Die christologische Präzisierung soll mit Joh 8, 12 geschehen.

(3) In einem nächsten Schritt frage ich mich, welche Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern auf der einen Seite und dem Kontrastsymbol Licht/Finsternis auf der anderen Seite besteht und wie es zur didaktischen Vermittlung kommen kann.<sup>62</sup>

Erstens: Zunächst verdeutliche ich mir, dass meine Schülerinnen und Schüler das eindimensional-wörtliche Verständnis hinter sich gelassen haben und die Mehrdimensionalität des Kontrastsymbols Licht und Finsternis verstehen. Dann frage ich nach dem lebensweltlichen Zusammenhang. Vieles könnte aufgezählt werden. Ich verweise hier nur auf die obigen Überlegungen zum morgendlichen Aufstehen. Zweitens: In der Jugendkultur meiner Schülerinnen und Schüler spielt das Symbol Licht auch eine Rolle. Im Video-Clip »Earth-Song« von Michael Jackson<sup>63</sup> z.B. richten sich, nachdem ein helles Licht – ein Blitz verbunden mit einem Donner – vom Himmel kam, die zu Beginn des Clips gefällten Bäume des Regenwaldes wieder auf. Drittens: Den Jugendlichen meiner Klasse ist der Gegensatz des Kontrastsymbols Licht/Finsternis nicht fremd. Sie haben bereits Schatten- und Lichtseiten des Lebens erfahren.

62 Dieser Schritt umfasst bei Biehl viele Einzelheiten, die an dieser Stelle nicht alle aufgenommen werden können.

63 Vgl. hierzu: G. Buschmann, Der Sturm Gottes zur Neuschöpfung. Biblische Symboldidaktik in Michael Jackson's Mega-Video-Hit »Earth Song«, in: Kat BI 121 (1996) 187–196.

Viertens: Zur christologischen Präzisierung des Symbols Licht fällt meine Wahl auf das Bild der Auferstehung Christi von Matthias Grünewald aus dem Isenheimer Altar.<sup>64</sup> Die Auferstehung Christi, dessen Wundmale noch deutlich erkennbar sind, geschieht im gleißendem Licht.

(4) Bei der Umsetzung meiner Überlegungen zur Vorbereitung beachte ich folgende sieben Grundsätze von Biehl.

Erstens: Bevor Symbolinterpretationen vorgenommen werden, erhalten die Schülerinnen und Schüler auf breitem Raum die Möglichkeit, das Kontrastsymbol Licht und Finsternis im eigenen Handeln zu erschließen. Dabei können sie zweitens ihre Wahrnehmungsfähigkeit am Gewohnten und am Fremden schulen. Drittens ist es mir wichtig, dass sie sich im Unterricht selbsttätig mit dem Symbol beschäftigen und viertens dabei auch die Erfahrung des gemeinsamen Handelns machen können. Als fünften Punkt beachte ich, dass die Jugendlichen den geschichtlichen Horizont durch Erzählungen kennen lernen. Falls die Jugendlichen die Symbole lediglich als Zeichen wahrnehmen, versuche ich ihnen sechstens durch originale Begegnungen die Symbolhaftigkeit zu erschließen und ihnen eine Re-Symbolisierung zu ermöglichen. Als letzter Punkt ist es mir wichtig, durch Unterbrechung und Überbietung des Gewohnten den Jugendlichen die Chance zu geben, neue Wirklichkeiten zu sehen, die ihnen zu denken geben und sie zur Interpretation herausfordern.

(5) Eine konkrete Unterrichtseinheit zum Religionsunterricht mit den Symbolen Licht und Finsternis zum Thema Auferstehung kann nach den anhand von Biehls Symboldidaktik gemachten Vorüberlegungen in ihren Grundzügen wie folgt aussehen:

Es wird auf der religiösen Ebene des Kontrastsymbols Licht und Finsternis angesetzt, indem die Schülerinnen und Schüler Licht- und Schattenseiten des eigenen Lebens malen. Beim Betrachten und Beschreiben aller Bilder wird ihnen deutlich, dass das Leben aller von guten und weniger schönen Erfahrungen geprägt ist. Eine Auseinandersetzung mit der lebensweltlichen Ebene des Symbols schließt an. Wir erzählen uns, wie wir morgens aufstehen. Ob es einen Unterschied macht, ob draußen ein neuer Sommertag erwacht oder ein grauer Novembermorgen auf uns wartet. In Fortführung der analogen Kommunikation stellen wir beide Formen des Aufstehens pantomimisch dar. Es folgt eine Bildbetrachtung: In einer dunklen, leeren Gefängniszelle erfreut sich ein dunkel gekleideter Mann an den hellen Lichtstrahlen, die durch ein kleines Fenstergitter einfallen.<sup>65</sup> Anhand des Bildes, dessen Behandlung eine ausführliche Bildbeschreibung einschließt, kann die erste Grundaufgabe erfüllt werden. Der Weg führt von der Gebrochenheit des Lebens hin zur religiösen Symbolebene des Lichts. In einer nächsten Stunde wird mit Joh 8,12 und dem Bild der Auferstehung Christi von Matthias Grünewald auf dem Isenheimer Altar das Symbol Licht christologisch präzisiert.

64 Vgl. P. Biehl, Festsymbole (Anm. 7), 319.

65 Bild: »Der Gefangene« von Angelika Knoglinger. Vgl. Biehl, Festsymbole (Anm. 7), 302.

### 2.3 Der symboldidaktische Ansatz von Biehl

Fragen wir nun nach der Theorie des Biehlschen Ansatzes.<sup>66</sup>

(1) Nach Biehl sind folgende drei Faktoren und ihre gegenseitige Bedingtheit für den Unterrichtsablauf prägend: »die *biographische Struktur des Ich*, die *soziale Dimension der Lerngruppe* und die *Struktur der Symbole*« (82f). Der Lehrer / die Lehrerin hat die Rolle eines Regisseurs: »Die Unterrichtsvorbereitung ist gleichsam das Drehbuch, das den Mitspielern freien Raum läßt« (111). Die Schülerinnen und Schüler kommen »vor allem als Akteure in Betracht, die ihre Texte selber schreiben, Musik komponieren, Bilder malen, Plastiken formen, tanzen, spielen, imaginieren, ... ihre Gestaltungen anhand biblischer Texte kommentieren und im auslegenden Gespräch überprüfen« (110f).

Hier wird bereits deutlich, wie wichtig Interaktion und Kommunikation für den symboldidaktischen Ansatz sind, den Biehl als eine »kommunikative Didaktik« (79) versteht. Biehls Grundsatz heißt: »Der Bildungsprozeß ist als ein Prozeß der Kommunikation zu verstehen« (80). Deshalb ist die *soziale Dimension der Lerngruppe* für gelingende Unterrichtsprozesse auch so wichtig: Denn »Inhalte können nur wahrgenommen werden, wenn die Beziehung der Kommunikationsteilnehmer untereinander nicht gestört ist« (81).

(2) Zwei Grundaufgaben müssen erfüllt sein. Erstens »die Aufgabe, Symbole als kulturelle und/oder religiöse Objektivationen in kommunikative Prozesse zu überführen« (95), und zweitens »die Aufgabe, die lebensgeschichtliche Verankerung eines Symbols wahrzunehmen, es in seiner religiösen Dimension zu erschließen und das in seinem anthropologischen wie religiösen Sinn erschlossene Symbol durch kreativen Umgang in seinem spezifischen theologischen Sinn zu deuten« (99).

Für die erste Grundaufgabe ist es hilfreich, sich in Erinnerung zu rufen, dass Symbole erst durch einen Symbolisierungsprozess zum Symbol geworden sind. In diesem Prozess ordnet das symbolisierende Ich dem Symbol das von ihm Symbolisierte zu. Bei kulturellen bzw. religiösen Symbolen liegt dem Symbolisierungsprozess eine Objektivation zu Grunde, d.h. das Symbol wurde zum Objekt gemacht, und das nicht nur von einem einzelnen symbolisierenden Ich, sondern von einem gemeinschaftlichen, mit Hilfe der Kommunikation symbolisierenden Wir.<sup>67</sup> Diese gewordene Objektivation muss für die Schülerinnen und Schüler durch Kommunikation sichtbar gemacht werden, was am besten durch

66 Das Biehlsche Buch »Festsymbole« (Anm. 7) bildet in diesem Absatz meine Hauptbezugsquelle. Bei Zitaten daraus beschränke ich mich darauf, die Seitenzahlen, auf die ich mich beziehe, im Fließtext in Klammern anzugeben.

67 Wobei zu beachten ist, dass »unter den Bedingungen der (Post)Moderne« das Symbolisierte nicht eindeutig festgelegt ist. Es »bleibt offen«, ist »zugleich bestimmbar und unbestimmbar« (97).

eine rückwärtsgewandte Wiederholung des abgelaufenen Symbolisierungsprozesses zu erreichen ist.

Die zweite Grundaufgabe umfasst die *Erschließung der drei verschiedenen Symbolebenen*. Im wesentlichen gilt es hierbei, die drei folgenden Fragen im Religionsunterricht zu bearbeiten: Wie kommt das Symbol in der allgemeinen Lebensgeschichte und der eigenen Lebenswelt vor? Wie kann das religiöse Ausmaß des Symbols beschrieben werden? Welche theologische Deutung wohnt dem christlichen Symbol inne?

(3) Für die didaktische Umsetzung der Grundaufgaben gibt uns Biehl vier *Leitfragen zur Planung von symboldidaktischen Lernprozessen* (121ff) an die Hand.<sup>68</sup> Zentrum der ersten beiden Fragen sind die Schülerinnen und Schüler, das der dritten Frage das Symbol, und die vierte Frage fokussiert die Vermittlung zwischen beiden.

Erstens: Die Schülerinnen und Schüler bringen bereits eine Menge Vorerfahrungen aus dem *außerschulischen und innerschulischen Bereich* mit: Zu beachten sind ihre *religiöse Sozialisation, ihre lebenszyklisch bedingten Erfahrungen* und ihre *Schlüsselerfahrungen*. Auch stehen sie auf bestimmten Entwicklungsstufen, die bei der Planung des Religionsunterrichts zu beachten sind: Besonders sind der *psycho-sozialen Entwicklung* und der *Entwicklung des Symbolverständnisses* Aufmerksamkeit zu schenken. Diese vier Erfahrungsfelder und zwei Entwicklungsmodelle sind auf das jeweils zu bearbeitende Symbol hin zu befragen.

Zweitens: Je älter Kinder werden, desto wichtiger wird für sie ihre Peergroup. In ihr wird eine *eigene Jugendkultur* (z.B. die Musikszene) gelebt. Zum Teil engagieren sich die Jugendlichen auch in Alternativbewegungen (z.B. Friedens- oder Frauenbewegung). Es ist zu fragen, welche Bedeutung das zu behandelnde Symbol in der Jugendkultur und in den Alternativbewegungen hat.

Drittens: Bei der Betrachtung des didaktischen Feldes ist bereits nach den *Strukturen der Symbole* gefragt worden. An dieser Stelle gilt es, sie unter dem Gesichtspunkt einer didaktischen Erschließung zu betrachten. Wo gibt es Ähnlichkeiten oder Überschneidungen zwischen den jugendlichen Erfahrungen und den symbolimmanenten Strukturen?

Viertens: Der letzte Punkt fragt nach »elementaren didaktischen Zugängen« (122). Biehl versteht darunter die *Suche nach einer tragenden, didaktischen Leitidee*, mit deren Hilfe der Lernprozess strukturiert und ein Einstieg ins Thema gefunden werden kann.

(4) Um Kinder und Jugendliche mit Hilfe des symboldidaktischen Ansatzes zu bilden, müssen sieben Prinzipien befolgt werden:

Erstens: das Prinzip des *Vorrangs analoger Kommunikation vor digitaler Kommunikation* (85ff)<sup>69</sup>. Zunächst soll durch Formen analoger Kommunikation der Symbol-

68 Biehl knüpft bei seinen Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung an Wolfgang Klafki (vgl. 115ff) und an den Elementarisierungsansatz von K.E. Nipkow und F. Schweitzer (vgl. 120ff) an. Diese umfangreichen Ausführungen können hier nur sehr rudimentär erläutert werden.

69 In Anlehnung an Paul Watzlawick differenziert Biehl hier zwischen analoger und digitaler Kommunikation. Bei der digitalen Kommunikation stehen Begriffe im

sinn erschlossen werden und dann mit Hilfe digitaler Kommunikation Symbolinterpretation vorgenommen werden. Der Vorrang analoger Kommunikation hat auch Folgen für die Wahl der Methoden<sup>70</sup>.

Zweitens: das Prinzip der *Wahrnehmungsfähigkeit* (131f). Religionsunterricht muss Möglichkeiten zur Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit eröffnen. Wenn das Gewohnte im Medium eines Fremden gesehen wird, vollzieht sich Bildung.

Drittens: das Prinzip der *Selbsttätigkeit* (132f). Die Schülerinnen und Schüler müssen sich selbsttätig mit den Inhalten des Religionsunterrichts auseinandersetzen.

Viertens: das Prinzip der *Handlungsorientierung* (133). Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, selbst zu handeln, da hierbei wichtige Erfahrungen gemacht werden können.

Fünftens: das Prinzip *Geschichtsbezug durch Erzählung* (133f). Die Symbole sind nicht nur in der Gegenwart zu behandeln. Es gilt auch ihren Geschichtsbezug und ihre Zukunftsbedeutung hervorzuheben. Methodisch ist hierfür die Sprachform der Erzählung am besten geeignet.

Sechstens: das Prinzip *Re-Symbolisierung durch originale Begegnung* (135). Falls bei den Kindern und Jugendlichen keine »Vorerfahrungen mit den Lebensformen christlichen Glaubens« vorhanden sind, müssen sie »durch originale Begegnungen allererst gestiftet werden« (ebd.). Es kann sein, dass hierdurch für einen oder auch für mehrere Schüler oder Schülerinnen ein bisher nur als Zeichen wahrgenommenes Phänomen zum Symbol wird. Dieser Effekt der Re-Symbolisierung ist nicht planbar.

Siebens: das Prinzip der *Unterbrechung und Überbietung* (136). Unterbrechung und Überbietung gewohnter Lebenszusammenhänge regen zum Nachdenken an und fordern zur Interpretation heraus.

### 3 Abschließende Überlegungen

Die Frage, mit welchem Alter Kinder bzw. Jugendlichen die Fähigkeit besitzen, Symbole in ihrer Mehrperspektivität zu verstehen, ist bei jeder symboldidaktischen Arbeit zu stellen. Friedrich Schweitzer weist darauf hin, dass in den Klassen 5 und 6 noch häufig ein wörtliches Verstehen vorzufinden ist, viel häufiger, als Lehrkräfte dies annehmen.<sup>71</sup> Deshalb gilt es, die Schülerinnen und Schüler gut zu beobachten, ihr Denken verstehen zu lernen und zu erkennen, wo sie stehen. Wichtig ist es auch, dass ich die von Schülerinnen und Schülern selbst gebildeten Symbole wahrnehme. Da eine »*Phänomenologie der Symbole*, die in der heutigen

Vordergrund; es ist eine abstrakte Art der Kommunikation, bei der logische Verknüpfungen vorgenommen werden und die letztendlich zur Symbolinterpretation führt. Anders die analoge Kommunikation: Mit ihr werden kommunikative Analogien zum Objekt hergestellt, die ganz unterschiedliche Formen annehmen können, z.B. verbale Formen bei Erzählungen oder spielerische Formen bei Pantomime und Bibliodrama.

70 Grundsätzlich – so Biehl – bieten sich »zur Gestaltung symboldidaktischer Lernprozesse« zwar alle »allgemein bekannte Methoden an« (84). Methoden zur »subjektiven Aneignung von Symbolen« und zur »biographischen Selbstreflexion« (84) seien jedoch besonders gut geeignet.

71 Friedrich Schweitzer, *Symbole im Kindes- und Jugendalter: Mehr Fragen als Antworten*, in: *EvErz* 46 (1994) 16–23, hier: 19.

*Lebenswelt* von Kindern und Jugendlichen Bedeutung besitzen«<sup>72</sup>, noch nicht zusammengestellt worden ist, bin ich als Lehrerin hier weitestgehend auf mich selbst angewiesen. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zu dieser Fragestellung kann anregend und hilfreich sein.

Gilt es die *Frage* zu entscheiden, eine der nächsten Religionsunterrichtseinheiten nach dem Ansatz von *Halbfas* oder dem von *Biehl*<sup>73</sup> zu planen, sei abschließend daran erinnert, dass mit keinem der symboldidaktischen Ansätze im Unterricht gearbeitet werden kann, ohne die dahinter stehende Theologie zu vermitteln. Deshalb kann ich als Lehrerin nicht allein nach didaktisch-methodischen Kriterien entscheiden, mit welchem der beiden hier vorgestellten symboldidaktischen Ansätze ich arbeiten möchte, sondern ich muss mich an dieser Stelle zunächst fragen, ob die *theologia entis* oder die *Christologie* meinen Unterricht prägen soll und ob ich selbst Biehls oder Halbfas' Theologie nahe stehe. M.E. ist die *theologia entis* nicht hinreichend. Selbst bei einer im Menschen angelegten Religiosität kann das Wort Gottes in seiner in der Bibel überlieferten Form von den Kindern und Jugendlichen ohne konkrete Begegnung damit nicht kennen gelernt werden. Die Notwendigkeit der Frage nach der eigenen Theologie hängt mit einem Charakteristikum der Religionsdidaktik zusammen: Im Unterrichtsfach Religion ist ein eindeutiger Schnitt zwischen didaktischen und theologischen Fragen letztendlich nicht möglich.

*Anke Edelbrock* ist wissenschaftliche Angestellte an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen im Fach Religionspädagogik.

72 A.a.O., 23.

73 Da in der obigen Beschreibung der beiden symboldidaktischen Ansätze viele Unterschiede deutlich werden, verzichte ich an dieser Stelle auf eine ausführliche Gegenüberstellung (weiter Literatur s. Anm.16).