

## Symbole im Kindes- und Jugendalter: Mehr Fragen als Antworten

Die Frage, welche Bedeutung Symbole im Kindes- und Jugendalter besitzen, hat die Symboldidaktik zu Recht von Anfang an begleitet. Die Verheißung, daß Symbole eine „Brücke des Verstehens“ von der religiösen oder christlichen Tradition zu den Kindern und Jugendlichen heute nicht nur zu zeigen, sondern selbst schon zu sein vermöchten, erklärt jedenfalls zum Teil die Attraktivität einer solchen Didaktik. Dieser Verheißung kann die Symboldidaktik freilich nur gerecht werden, wenn sie nicht nur *allgemein* den Stellenwert von Symbolen für Kultur und Gesellschaft aufweist, sondern auch der *besonderen* Bedeutung von Symbolen für Kinder und Jugendliche nachspürt, und wenn sie klärt, wie der Umgang mit Symbolen für das Lernen von Kindern und Jugendlichen fruchtbar werden kann.

Im folgenden soll geprüft werden, wie weit entsprechende Klärungsversuche in der Symboldidaktik bislang vorangekommen sind. Der Akzent soll bei offenen Fragen liegen, nicht im Sinne einer grundsätzlichen Kritik, sondern weil solche Fragen – der im vorliegenden Heft beabsichtigten Zwischenbilanz entsprechend – auf noch ausstehende Antworten sowie auf Perspektiven für die weitere Arbeit verweisen<sup>1</sup>.

### 1. Symbole im Grundschulalter – oder: Das noch immer ungeklärte Verhältnis von Entwicklung und Lernen

Die Diskussion über die Kindgemäßheit der Symboldidaktik hat sich bislang besonders auf den Grundschulbereich bezogen<sup>2</sup>. Kritisch gefragt wurde, ob Unterricht als Erschließung religiöser Symbole schon im Kindesalter möglich und sinnvoll sei und ob ein solcher beziehungsweise welcher Unterricht Kindern gerecht werde.

In der entsprechenden Kontroverse zwischen H. Halbfas und A. Bucher, auf die an dieser Stelle vor allem zu verweisen ist<sup>3</sup> (P. Biehl, der Hauptvertreter der

---

<sup>1</sup> Damit knüpfe ich an Einschätzungen an, die ich bereits früher zu treffen versucht habe; vgl. bes. *Wie wird das Symbol zu einem pädagogischen und religionspädagogischen Thema? Pädagogische Kriterien und Aufgaben einer Didaktik der Symbole*. In: J. Oelkers/K. Wegmann (Hg.), *Das Symbol – Brücke des Verstehens*, Stuttgart u.a. 1991, 169–181. – Für wertvolle Hinweise danke ich Peter Biehl.

<sup>2</sup> Vgl. dazu auch die Überblicksdarstellungen von R. Siermann und G. Büttner im vorliegenden Heft.

<sup>3</sup> Als Hauptbeiträge ist zu verweisen auf H. Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982; ders., *Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik*, Düsseldorf 1989, A. A. Bucher, *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Freiburg/Schweiz 1990; ders., *Symbol-Symbolbildung-Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*. St. Ottilien 1990. Weitere Diskussionsbeiträge, v. a. in den Kat. Blättern und im Ev. Erzieher, sind in den in Anm. 2 genannten Darstellungen nachgewiesen; vgl. zuletzt N. Mette, *Nochmals: Gleichnisse – schon in der Grundschule? Anmerkungen zu einer nicht ausgetragenen Kontroverse*. In: *KatBl* 118 (1993), 470–479.

Symboldidaktik auf evangelischer Seite, hat seinen Ansatz vor allem für die Sekundarstufe entwickelt; s. u.), sind zwei Gesichtspunkte von besonderem Gewicht: Der erste betrifft die – pädagogische und theologische – Anthropologie des Kindes, der zweite die Frage, wann Kindern welche Zugänge zu Symbolen offenstehen.

Der pädagogisch- und theologisch-anthropologische Streitpunkt erweist sich, genauer betrachtet, als Variante einer alten pädagogischen Kontroverse:

Sollen Kinder nur lernen, was sie jetzt, in der Gegenwart, verstehen, oder sollen sie auch Dinge gelehrt werden, deren Sinn sich ihnen erst später erschließen kann? So fragt schon J.-J. Rousseau – und lehnt ein, vom Kinde aus gesehen, sinnloses Lernen ab. F. Schleiermacher ist ihm darin gefolgt, allerdings mit einer dialektischen Wendung: Das Lernen der Kinder soll im Schnittpunkt von beidem, von gegenwärtigem und zukünftigem Sinn, liegen – nämlich so, daß gegenwärtiger *und* zukünftiger Sinn sich gleichermaßen realisieren können. Nur ein solcher Umgang mit Kindern achte sie als vollwertige Menschen und respektiere die Kindheit als Lebenszeit, die nicht nur der Vorbereitung auf ein stets ungewisses Erwachsenenalter dienen könne<sup>4</sup>.

Wenn Halbfas darauf besteht, daß Kinder auch Inhalte lernen sollen, deren Sinn sich ihnen gerade noch nicht erschließt, dann will er damit zurück vor Rousseau und wohl auch hinter Schleiermacher<sup>5</sup>. Er wendet sich gegen eine verengende Auffassung, die alles Lernen von der Subjektivität des Kindes abhängig machen will. Bucher antwortet ihm gleichsam transzendental, mit dem Hinweis auf die Bedingungen der Möglichkeit von Lernen: An der Subjektivität der Kinder vorbei ist kein Lernen möglich. Deshalb werde die Symboldidaktik den Kindern erst gerecht, wenn sie sich auf deren Weltzugänge einläßt<sup>6</sup>.

Der zweite Punkt der Kontroverse bezieht sich *nicht*, wie vielfach fälschlicherweise angenommen wird, auf die Bedeutung der *Entwicklungspsychologie* für die Symboldidaktik. Beide, Halbfas wie Bucher, fragen ausdrücklich nach sogenannten vertikalen Folgen im Erwerb religiöser Sprachfähigkeit<sup>7</sup>. Nicht nur Bucher denkt von einer entwicklungspsychologisch aufgeklärten Stoffauswahl her, sondern auch Halbfas verweist auf formale Merkmale, die bestimmte Inhalte für eine Altersgruppe (un-)geeignet erscheinen lassen<sup>8</sup>. So spitzt sich die Frage zu auf das Problem, *welchen entwicklungspsychologischen Ergebnissen* die Religionspädagogik folgen soll.

Dabei ist zwischen Halbfas und Bucher wiederum nicht strittig, daß die kognitionspsychologischen Untersuchungen zum Verstehen von Symbolen und Metaphern eindeutig *gegen* die von Halbfas gewünschte Form der Behandlung von Symbolen *als Symbolen* oder

---

<sup>4</sup> Die Zusammenhänge habe ich näher dargestellt in F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992, bes. 116 ff.

<sup>5</sup> Vgl. Halbfas, *Wurzelwerk*, a.a.O. (Anm. 3), 332: „Muß ein religiöses Bild nicht immer auch ein Mehr an Bedeutung besitzen, das Kindern voraufliegt und das sie letztlich nicht ausschöpfen können?“

<sup>6</sup> Vgl. Bucher, *Symbol*, a.a.O. (Anm. 3), 216 ff., 372 ff.

<sup>7</sup> S. schon Halbfas, *Das dritte Auge*, a.a.O. (Anm. 3), 39 ff., wo Halbfas *curriculumtheoretisch* argumentiert; Bucher betont diese Gemeinsamkeit, s. Bucher, *Symbol*, a.a.O. (Anm. 3), z. B. 377.

<sup>8</sup> *Wurzelwerk*, a.a.O. (Anm. 3), 334.

*Metaphern* in der Grundschule sprechen<sup>9</sup>. Einwände macht Halbfas, wenn ich recht sehe, nur im Blick auf die *didaktische Reichweite* solcher Ergebnisse: Er hält sie – nicht ohne Recht – für nur ausschnitthaft und behauptet, daß ein ganzheitlicher Unterricht Zugänge zu Symbolen eröffnen könne, die bei solchen Untersuchungen noch keine Beachtung gefunden hätten<sup>10</sup>. Dies freilich ist eine Frage der *Erfahrung* – der Erfahrung in der *Praxis* von Religionsunterricht, aber auch der *wissenschaftlichen Untersuchung von Praxis* unter dem Aspekt, ob die erhofften Lerneffekte auch wirklich eintreten.

Die vorliegenden Erfahrungsberichte<sup>11</sup> belegen, daß die Symboldidaktik nicht nur für die religionspädagogische *Theorie*, sondern auch für die schulische *Praxis* fruchtbare Anstöße enthält. Weiterhin machen sie – besonders für den Ansatz P. Biehls<sup>12</sup> – deutlich, wie didaktische Theoriebildung in einem Theorie-Praxis-Zusammenhang betrieben werden kann. Bislang sind aber noch kaum Erfahrungsberichte verfügbar, die genügend detailliert wären, um die Frage nach dem Verhältnis von Entwicklung und Lernen auf einer im weitesten Sinne empirischen Grundlage zu beantworten. Interventionsstudien gar, bei denen der Erfolg symboldidaktischen Unterrichts mit den heute in der pädagogischen Psychologie üblichen Mitteln geprüft würde, liegen, soweit mir bekannt, so gut wie gar nicht vor<sup>13</sup>. Gewiß kann eine pädagogische und theologische Angemessenheit von symboldidaktischen Entwürfen nicht einfach empirisch abgeleitet werden. Im Sinne des heute geforderten Ineinandergreifens (theologisch-)hermeneutischer und (sozialwissenschaftlich-)empirischer Vorgehensweisen<sup>14</sup> geht es hier nicht um eine Konkurrenz, sondern um eine wechselseitig produktive Weiterführung der verschiedenen Ansätze.

Es wäre schade, wenn die Symboldidaktik besonders in der Grundschule in eine Sackgasse geraten würde, weil die – derzeit nur behauptete – Kindgemäßheit bestimmter (psychologisch-didaktischer) Auffassungen zum Schibboleth (*Jung oder Piaget!*) der „wahren“ Symboldidaktik erklärt wird. Den Kindern geschähe damit gewiß kein Gefallen.

---

<sup>9</sup> Für einen Überblick zu dieser Literatur vgl. F. Schweitzer, *Die Religion*, a.a.O. (Anm. 4), 367, sowie meinen Aufsatz *Fortschritt, Kontinuität und Wandel – Komplementäre Ansätze zu einem religionspädagogischen Verständnis religiöser Sprache*, In: *EvErz* 42 (1990), 277–292.

<sup>10</sup> Halbfas, *Wurzelwerk*, a.a.O. (Anm. 3), 329ff.

<sup>11</sup> Beispielsweise (zur Sekundarstufe) in P. Biehl unter Mitarb. v. U. Hinze/R. Tammes, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn 1989, und P. Biehl unter Mitarb. v. U. Hinze u. a., *Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik*, Neukirchen-Vluyn 1993.

<sup>12</sup> Vgl. Anm. 11.

<sup>13</sup> Einen Ansatz in dieser Richtung bietet jetzt C. Hermans, *Wie werdet ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik* (Theologie & Empirie 12), Kampen/Weinheim 1990, bes. 163ff.; vgl. dazu auch meine Rezension im vorliegenden Heft.

<sup>14</sup> S. etwa J. van der Ven, *Entwurf einer empirischen Theologie*, Kampen/Weinheim 1990; F. Schweitzer, *Praktische Theologie und Hermeneutik: Paradigma-Wissenschaftstheorie-Methodologie*. In: J. van der Ven/H.-G. Ziebertz (Hg.), *Paradigmenentwicklung in der Praktischen Theologie*, Kampen/Weinheim 1993, 19–47.

Erforderlich für die weitere Entwicklung der Symboldidaktik wären jetzt ausführliche Erfahrungsberichte oder (Unterrichts-)Protokolle bzw. Transkripte, deren Interpretation und Auswertung über ein bloßes Gegeneinander der Meinungen hinausführen könnte. Eigens zu bedenken wäre allerdings, wie beispielsweise die in der Symboldidaktik angestrebten ästhetischen Projekte in ihrer Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen empirisch erhellt werden können. Eine nur am herkömmlichen (Frontal-)Unterricht orientierte Auswertung etwa im Sinne curricularer Lernzielkontrolle kann dazu ebensowenig ausreichen wie eine allein auf intellektuellen Erkenntnisgewinn gerichtete Befragung. Ohne Zweifel ließen sich jedoch die in solchen Projekten entstandenen Produkte weiter (z. B. religionspsychologisch) interpretieren, oder es könnten mit den Kindern und Jugendlichen Gespräche im Anschluß an solche Projekte geführt werden.

Unsere eigenen Untersuchungen zu Unterricht über Gleichnisse besonders in Klasse 5/6 verweisen im übrigen darauf, daß neben den auf die sogenannten Schülervoraussetzungen bezogenen Kriterien von Symboldidaktik weit stärker auch die *Prozeßkriterien* beachtet werden sollten<sup>15</sup>. Der Unterricht scheint sein Ziel vielfach deshalb zu verfehlen, weil es nicht gelingt, die kindlichen Zugangsweisen im *Prozeß* von Unterricht zum Tragen kommen zu lassen. In vielen Fällen bricht das Gespräch gerade an solchen Punkten ab, an denen für die Kinder im Verständnis Konflikte aufbrechen, die für ihr Lernen bedeutsam werden könnten.

## 2. Symbolentwicklung auch im Jugendalter?

Daß sich die Kontroverse um die Entwicklungsangemessenheit von Symboldidaktik bislang auf die Grundschule konzentriert, darf nicht so verstanden werden, als gäbe es im Blick auf die Sekundarstufe nicht Grund zu entsprechenden Fragen. Besonders *vier Problemkreise* werden durch verschiedene Untersuchungen, die allerdings nur zum Teil direkt auf die Symboldidaktik bezogen waren, hervorgehoben – wobei mir in allen vier Fällen eine zureichende (symbol-)didaktische Antwort noch ausstehen scheint:

(1) Zunächst darf das Jugendalter im Blick auf die Symbolentwicklung nicht als Einheit angesehen werden. Besonders wenn der Beginn des Jugendalters, wie es heute in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung geschieht, bereits im Alter von zehn oder elf Jahren angesetzt wird, führt dies leicht dazu, daß die am Anfang der Sekundarstufe durchaus noch kindlichen Verstehensweisen nicht genügend wahrgenommen werden.

In Klasse 5/6 spielt ein wörtliches Verständnis von Symbolen und Metaphern offenbar eine weit größere Rolle, als von den Unterrichtenden gemeinhin angenommen wird. Sowohl in den von G. Stachel in den 70er Jahren dokumentierten Religionsunterrichtsstunden<sup>16</sup> als auch in den von uns Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre beobachteten Stunden<sup>17</sup> kommt ein solches nur wörtliches Verständnis immer wieder zum Tragen.

---

<sup>15</sup> Eine Veröffentlichung der Ergebnisse ist noch für 1994 im Gütersloher Verlagshaus geplant: F. Schweitzer/K. E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka, *Elementarisierung und Entwicklungspsychologie* (Arbeitstitel); auch die Unterrichtstranskripte sollen zugänglich gemacht werden (voraussichtl. beim Comenius-Institut); vgl. bislang G. Faust-Siehl/F. Schweitzer/K. E. Nipkow, *Die Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts. Bericht über eine Pilotstudie*. In: JRP 6 (1990), 209–216.

<sup>16</sup> Vgl. dazu A. Bucher, *Eine bloße Geschichte – oder ein Gleichnis? Die Entwicklung des Gleichnisverständnisses als zentrale Komponente der Gleichnisdidaktik*. In: EvErz 41 (1989), 429–439, bes. 430ff.

<sup>17</sup> S. die Hinweise bei Anm. 11.

*Symboldidaktik in der Orientierungsstufe* müßte deshalb als eigene Herausforderung begriffen werden<sup>18</sup>. Es wären Modelle auszuarbeiten, die für die besondere Situation zwischen *Kindheit und Jugendalter* sowie für die entsprechende *Mischung von Verstehensweisen*, die auf dieser Schulstufe anzutreffen ist, offen und sensibel sind.

(2) Die bislang vorliegenden Entwürfe zur Symboldidaktik sind noch kaum auf *unterschiedliche Lernvoraussetzungen* bei Jugendlichen eingestellt. Es ist aber davon auszugehen, daß sozialisationsbedingte Aspekte im Sinne unterschiedlicher religiöser Milieus oder Lebenswelten mit den darin beschlossenen Weltzugängen (siehe dazu auch unten, Abschnitt 3) wie auch Unterschiede in der kognitiven Entwicklung für den Unterricht mit Symbolen bedeutsam sind. Auch die Schulartenfrage ist hier mit zu bedenken: Nach den bislang vorliegenden Erfahrungsberichten<sup>19</sup> zu urteilen, bietet die Symboldidaktik Anstöße für Religionsunterricht aller Schularten. Die Gestalt der Symboldidaktik muß aber im Blick auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen (besonders in der Hauptschule oder in der Sonderschule) modifiziert bzw. diesen Voraussetzungen angepaßt werden.

Wenn hier auf die Schularten verwiesen wird, so kann es gewiß nicht darum gehen, überholte Begabungstheorien ins Leben zurückzurufen oder die Symbolfähigkeit zum Merkmal des Gymnasialen zu stilisieren. Dennoch muß der zugleich psychologisch und kulturell bedingt *unterschiedliche* Zugang zu Symbolen bei verschiedenen Schülergruppen beachtet werden. Dazu sind Konkretionen erforderlich, die es erlauben, die als Jugendliche erst pauschal benannten Adressaten als Individuen oder in ihrer Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen und Lebenswelten wahrzunehmen.

(3) Eine bislang, soweit ich sehe, in der Symboldidaktik noch kaum rezipierte niederländische Untersuchung von Chris Hermans<sup>20</sup> belegt, daß die Frage nach dem *Symbolverständnis* Jugendlicher noch *weiter präzisiert* werden muß. Hermans vertritt die Auffassung, daß es in einer Situation, in der Religion ihre selbstverständliche Geltung weithin verloren hat, darauf ankommen müsse, daß Symbole nicht nur *verstanden*, sondern auch anderen *erklärt* werden können. Erst dann seien Jugendliche fähig, in *kritischen* Gesprächen mit anderen eine religiöse Auffassung zu vertreten und deren Sinn kommunikativ zu explizieren. In einer eigenen empirischen Untersuchung geht er der Frage nach, wie sich eine solche „*kommunikative Einsicht*“ im Blick auf Symbole und Metaphern, einschließlich biblischer Gleichnisse, entwickelt. Als Ergebnis lasse sich festhal-

---

<sup>18</sup> Beachtliche Ansätze, die die im folgenden beschriebenen Forderungen aber noch nicht einlösen, jetzt bei H. Halbfas, *Religionsunterricht in Sekundarschulen*. Lehrerhandbuch 5, Düsseldorf 1992.

<sup>19</sup> Z. B. die beiden Hefte der Zeitschrift *Entwurf* zur Symboldidaktik (H. 2 u. 3/91); aus dem Umkreis P. Biehls kommen die Darstellungen zu Grund-, Haupt- und Realschule in der Zeitschrift RL 4/89; als weitere Berichte und Darstellungen vgl. G. Adam/A. Pithan (Hg.), *Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen*. Dokumentationsband des Zweiten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, Münster 1990, bes. 185 ff.; N. Weidinger, *Elemente einer Symboldidaktik und -hermeneutik für Berufliche Schulen*. In: Religionspäd. Beiträge 24/1989, 3–25; ders., *Elemente einer Symboldidaktik*, 2 Bde. St. Ottilien 1990/91.

<sup>20</sup> A.a.O. (Anm. 13).

ten, daß ein solches Verständnis bei der Mehrheit der Jugendlichen in der Zeit zwischen dem 13. und 16. Lebensjahr ausgebildet wird. Dabei gibt es Unterschiede zwischen den Schularten, entsprechend der unterschiedlich ausgeprägten Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Auch von den 16jährigen verfügt nur ein Teil über diese Fähigkeit.

Aufgrund der Ergebnisse von Hermans kann zwischen folgenden *drei Formen des Umgangs mit Symbolen* nun genauer unterschieden werden:

- *Symbole wahrnehmen, erleben, erfahren*: Diese Form wird in der kognitiven Psychologie als „wörtliches Verständnis“ beschrieben, das Symbole noch nicht als Symbole auffaßt und Metaphern leicht mißversteht; in der psychoanalytischen Sicht wird auf das intuitive Erfassen in der Wahrnehmung der Symbole wie Licht usw. verwiesen.
- *Symbole (als Symbole) verstehen, ihren Verweisungssinn realisieren*: Diese Form wird in der bisherigen Diskussion weithin mit einem sogenannten ausgebildeten Symbolverständnis gleichgesetzt; in den Untersuchungen von R. Goldman, A. Bucher<sup>21</sup> und anderen erscheint sie als (vorläufiger?) Endpunkt der Entwicklung.
- *Symbole explizieren*: Dies ist die von Hermans zu Recht betonte Fähigkeit eines kommunikativen Verständnisses. Sie geht den beispielsweise von J. Fowler<sup>22</sup> beschriebenen Formen eines symbolkritischen (entmythologisierenden) Umgangs sowie der reflektierten Rückkehr zu Symbolen im Sinne der zweiten Naivität noch voraus.

(4) Schon in der Sekundarstufe I, aber vermehrt in der Sekundarstufe II vertreten die Jugendlichen *religions- und symbolkritische* Auffassungen, die manchmal wie eine Art Populär-Feuerbach erscheinen. Zu diesen Auffassungen gehört auch eine Symbolkritik, die in Symbolen den Ausdruck menschlicher Symbolproduktion erkennt und die Symbole mit psychischen Motiven oder Wunschvorstellungen erklären will. Die enorme Verbreitung solcher Auffassungen ist mehrfach beobachtet worden<sup>23</sup>. Im Blick auf die Symboldidaktik hat sie K. E. Nipkow anhand der Gottesfrage so beschrieben:

„Für den betreffenden Jugendlichen schwindet auch das Vertrauen in die religiöse Rede als symbolisch verdichtete Erfahrung. Sind religiöse Symbole unbeschadet ihres Erfahrungsgehalts – so der Verdacht – doch nur Ausdruck der Symbolisierungsfähigkeit des Menschen selbst, Ergebnis seiner eigenen Symbolisierungsleistung, damit sie ihrerseits für ihn etwas leisten?“ – Bei dieser „sublimsten Krise des Gottesglaubens“ stoße „eine *psychologisierende Symboldidaktik* hart an ihre Grenze“. Sie könne „der massiven Rückfrage nicht entgehen, ob sich nicht Religion überhaupt lediglich der menschlichen Symbolisie-

---

<sup>21</sup> R. Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London 1964; Bucher, *Gleichnisse*, a.a.O. (Anm. 3).

<sup>22</sup> J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991, bes. 192ff.

<sup>23</sup> Vgl. u. a. K. E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987; A. Bucher, *Religiöse Entwicklung im Lichte subjektiver Theorien. Perspektiven weiterführender Forschung im Umfeld der Theorie des religiösen Urteils*. In: Religionspäd. Beiträge 21/1988, 65–94; F. Schweitzer/A. Bucher, *Schwierigkeiten mit Religion. Zur subjektiven Wahrnehmung religiöser Entwicklung*. In: A. A. Bucher/K. H. Reich (Hg.), *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen-Theorieprobleme-Praktische Anwendung*, Freiburg/Schweiz 1989, 121–147.

rungsfähigkeit und nichts weiterem verdanke, mag man auch Gott als primäres religiöses Grundsymbol besonders hervorheben“<sup>24</sup>.

Zusammenfassend ergibt sich daraus die Notwendigkeit, nicht nur von einer Entwicklung des Symbolverständnisses in der Kindheit oder der Grundschule auszugehen. Auch für das Jugendalter oder für die Sekundarstufe ist mit mehreren Übergängen zu rechnen. Eine ausgeführte Symboldidaktik müßte differenzierend verfahren – nicht im Sinne eines steifen alters- oder gar jahrgangsbezogenen Schemas, wohl aber mit klarer Identifikation entsprechender Zugänge, die die Jugendlichen mitbringen, sowie mit didaktischen Vorschlägen für die Auswahl geeigneter Symbole und für den Unterrichtsprozeß.

### 3. Symbole in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

Daß Symbole auch ohne Zutun einer Symboldidaktik in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bereits eine große Rolle spielen, ist aus der Kinder- und Jugendforschung bekannt<sup>25</sup>. In gewisser Hinsicht gehörte diese Beobachtung auch für die Symboldidaktik zu den Ausgangspunkten ihrer Bemühungen. Bestimmend war aber zunächst eine *kritische* Wahrnehmung: Durch den Einfluß der Medien sowie allgemein von kommerziell vermarkteten (Jugend-)Stilen erschien ein tieferreichender Symbolsinn versperrt zu werden – so vor allem Halbfas<sup>26</sup>; gesellschaftsbedingt schienen Symbole weithin eine (konsum-)ideologische Funktion auszuüben, die es im Religionsunterricht zu durchschauen und aufzubrechen gelte – so vor allem Biehl<sup>27</sup>. Für die Symboldidaktik wurde als Aufgabe formuliert, den Symbolsinn neu zu stiften (Halbfas), zum Teil in „Anknüpfung“ an die ungedeckten Verheißungen kommerzieller Symbole, mehr noch aber im „Widerspruch“ dazu (Biehl).

Inzwischen ist stärker bewußt geworden, daß die lebensweltlichen Symbole auch als Ausdruck einer symbolschaffenden *Eigentätigkeit* Jugendlicher verstanden werden müssen<sup>28</sup>. Die Symboldidaktik trifft nicht nur auf eine massenmedial oder allgemein gesellschaftlich vofabrizierte Symbolwelt, an der sie sich – wie festzuhalten bleibt – kritisch reiben muß; sie begegnet auch einem selbstsymbol- und metaphernreichen Ausdrucksverhalten, in dem sich die eigenen Weltkonstruktionen und Sinnentwürfe der Jugendlichen niederschlagen.

So beobachtet etwa H. Schmid in seiner Studie zu Berufsschuljugendlichen, daß die „über ihre gemeinsame Sprache zugängliche Welt durchaus symbolischen und metaphori-

---

<sup>24</sup> Nipkow, *Erwachsenwerden*, a.a.O. (Anm. 21) 70, 73. – Zur theologischen Weiterführung s. jetzt U. Baumann, *Projektion und Symbolbildung. Thesen zur „Konstruktion“ religiöser Wirklichkeit*. In: Religionspäd. Beiträge 32/1993, 3–20.

<sup>25</sup> Vgl. etwa die Shell-Studien von 1981 und 1985 (hg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell) oder H. Hartwig, *Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät*, Reinbek 1980.

<sup>26</sup> Halbfas, *Das dritte Auge*, a.a.O. (Anm. 3), bes. 13ff., 127ff.

<sup>27</sup> *Symbole geben zu lernen*, a.a.O. (Anm. 11), bes. 161ff.

<sup>28</sup> Dies wird deutlich bei P. Biehl, *Symbole geben zu lernen II*, a.a.O. (Anm. 11), 239ff.; auch im ersten Band von Biehls Symboldidaktik finden sich entsprechende Hinweise (s. etwa 163, 165).

schen Charakter“ habe. Am Beispiel der von den Jugendlichen verwendeten „Hitler-Symbolik“ weist er nach, daß jeweils nach dem von den Jugendlichen selbst gemeinten Sinn gefragt werden muß. Für ihn ergibt sich daraus, daß sich die Symboldidaktik *rekonstruierend* auf die Sprachwelt der Jugendlichen einlassen müsse<sup>29</sup>.

In eine ähnliche Richtung weist die thematisch ganz anders gelagerte Studie von W. Helsper, bei der unter anderem die Symbolwelt in okkulten Zusammenhängen untersucht wird. In eingehenden (offenen) Befragungen Jugendlicher zu den von ihnen bevorzugten Symbolen („Kreuze, Pentagramme, Totenköpfe“) wird erneut sichtbar, daß die biographisch-individuelle Bedeutung solcher Symbole keineswegs in allen Fällen mit deren gesellschaftlicher Wahrnehmung zur Deckung kommt<sup>30</sup>. Ein Totenkopf auf der Jacke eines Jugendlichen ist nicht einfach gleichzusetzen mit allen Totenköpfen, die in der Geschichte symbolischer Darstellung zu finden sind.

Im Blick auf *Kinder* könnte besonders die Phänomenologie des Kindesalters Aufschluß über die in deren Lebenswelt verankerten Symbole geben. Als Beispiel sei die „Kultur des Sammelns“ in der Kindheit genannt, die auch allgemeinpädagogisch in einem mythologischen Sinne interpretiert werden kann<sup>31</sup>.

Zusammenfassend erwächst daraus die Forderung nach einer *Phänomenologie der Symbole*, die in der heutigen *Lebenswelt* von Kindern und Jugendlichen Bedeutung besitzen. Auch hier geht es darum, die (symbolischen) Weltkonstruktionen und Sinnentwürfe der Kinder und Jugendlichen zu erschließen und das symboldidaktisch intendierte Lernen darauf zu beziehen. Die „Brücke des Verstehens“, die eine Symboldidaktik bieten will, wird um so tragfähiger sein, je mehr sich dieser Ansatz im Blick auf die Kinder und Jugendlichen als induktive Didaktik bewährt.

---

<sup>29</sup> H. Schmid, *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule*, Bad Heilbrunn 1989, 284, 289.

<sup>30</sup> W. Helsper, *Okkultismus. Die neue Jugendreligion? Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur*, Opladen 1992, 257 ff.

<sup>31</sup> Vgl. L. Duncker, *Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit*. In: ders. u. a. (Hg.): *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt*, Langenau-Ulm 21993, 111–133.