

0. Vorbemerkungen¹

1. Der folgende Beitrag unternimmt bewußt den Versuch, symboldidaktische Elemente für den Bereich der beruflichen Schulen (= BBS) zu eruieren und zu konzipieren - einem Bereich, der für die Religionspädagogik eine besondere Herausforderung darstellt (vgl. RpB 9/1982 und 11/1983).

2. Aus der Entscheidung für den handlungstheoretischen Ansatz folgt die Notwendigkeit, sich um die Erarbeitung empirischer Grundlagen zum Praxisfeld „Berufsschule“ zu bemühen.

3. Angestrebt wird mit W. Nastainczyk, E. Schulz und E. Feifel eine symboldidaktische Fachdidaktik im Sinne einer „Praxistheorie“, d.h. einer wechselseitig-kritisch auf einander bezogenen Einheit von Praxis und Theorie.²

4. Mit J. Hofmeier teilt der Autor die Auffassung, daß die lerntheoretische Didaktik - v.a. mit den Korrekturen die zwischen Berliner und Hamburger Modell liegen - den systematischen Rahmen bilden sollten für eine Fachdidaktik auch des Faches Religion, weil sie dazu anleitet, alle wesentlichen Faktoren des Lehr-/Lernprozesses als interdependent zu analysieren und zu reflektieren. Allerdings wird an einigen Stellen der Zugewinn der kommunikativen Didaktik stärker zu akzentuieren sein, als dies im Hamburger Modell geschieht.³

5. Ferner sollte eine Symboldidaktik nicht nur als Konkretisierung der Korrelationsdidaktik angelegt sein, sondern auch versuchen, den Entwurf von R.Englert zu einer religionspädagogischen Kairologie einzuholen, weil es die Symbole und Ritualisierungen sind, welche als Verdichtungen, als Kristallisationspunkte besonderer Art, die Individualgeschichte (E. Erikson, J.W. Fowler, F. Schweitzer), Christentumsgeschich-

1) Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine Vorarbeit zu meiner Dissertation: *N. Weidinger, Elemente einer Symbolhermeneutik und -didaktik für den RU an beruflichen Schulen*. Diss. München 1988; in Kürze: St. Ottilien 1989. - Um den Umfang eines Zeitschriftenartikels nicht zu sprengen, wurden die Fußnoten stark reduziert.

2) Vgl. *W. Nastainczyk*, Didaktik. In: HrpG. München 1986, 467ff; sowie *E. Feifel*, in: *E. Schulz*, Religiöse Elternarbeit als Lebenshilfe. Zürich 1979, 10.

3) Vgl. *J. Hofmeier*, Fachdidaktik Katholische Religion. München⁴ 1988, 11ff; sowie *W. Schulz*, Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. In: *Adl-Amani/Künzli (Hg.)*, Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980, 49ff; *W.H. Peterßen*, Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 1983, 116f.

te und Gesellschaftsgeschichte widerspiegeln, situieren und reflektieren lassen.⁴

6. Von diesem Grundverständnis her ergibt sich folgende Gliederung:

- Situationsanalyse des Praxisfeldes Berufsschule (1.) zur Ermittlung der Rahmenbedingungen, Chancen und Schwierigkeiten, mit denen eine Symboldidaktik rechnen muß.

- Grundlegung einer Symboldidaktik (2.) mit Begründung des Konzepts und Klärung konstitutiver Begriffe sowie skizzenhafter Explikation.

1. Praxisfeld berufliche Schulen

Insbesondere A. Gleißner hat in mehreren Aufsätzen versucht (vgl. AKK-Tagung 1981 und 1982), auf die spezifischen Probleme der Berufsschule aufmerksam zu machen und sie einer Lösung zuzuführen.⁵ Meine Umfrage⁶ baut auf diesen und ähnlichen Situationsanalysen auf, um die angezeigten Probleme im Vorfeld der Symboldidaktik zu quantifizieren und zu qualifizieren.

1.1. Brennende Probleme

Auf einer Skala, die von 1 (ganz unwichtig) bis 6 (sehr wichtig) reichte, konnten die Kultusministerien, die bischöflichen Schulämter und Religionslehrer⁷ die Dringlichkeit bestimmter Probleme signalisieren, welche sich bei den beiden Pretests als brennend herausgestellt hatten. Das Ergebnis ist in der *Graphik 1* festgehalten.

Die drei Respondentengruppen kommen zu durchaus unterschiedlichen Wertungen: Bei den *diözesanen Schulämtern* stehen im Problembewußtsein an erster Stelle 1. Konfessionalität, 2. Ausfallquote RU, 3. Zugang zur christlichen Symbolwelt, 4. Lehrermangel; bei den *Religionslehrern* (= RL): 1. Zugang zur christlichen Symbolwelt, 2. Lehrermangel, 3. Vielzahl der Klassen pro Lehrer, 4. Didaktisches Prinzip der Berufsbezogenheit; bei den *Kultusministerien*: 1. Zugang zur christlichen Sym-

4) Vgl. R. Englert, Glaubensgeschichte als Bildungsprozeß. München 1985.

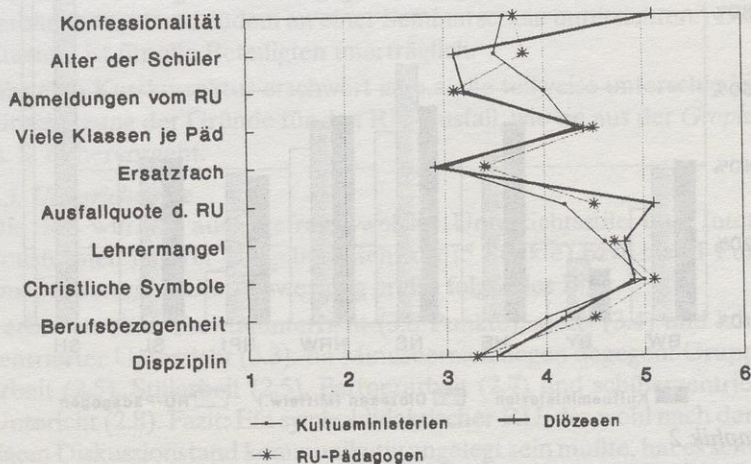
5) Vgl. A. Gleißner, Zusammenhänge. In: K. Baumgartner/P. Wehrle/J. Werbich (Hg.), Glauben lernen - Leben lernen. St. Ottilien 1985, 253ff; A. Gleißner, Zur Problematik des indifferenten Schülers im RU der Berufsschule. In: E. Schulz/H. Broseder/H. Wahl (Hg.), Den Menschen nachgehen, St. Ottilien 1987, 169ff.

6) Für die Auswertung der Umfrage im Leibniz-Rechenzentrum München wurde benutzt: SPSS 9, mit den Prozeduren Frequencies, Chi-Quadrat-Test, Pearsons-Korrelationstest, Oneway. Zeitraum der Befragung: November 1987 - Januar 1988.

7) Beteiligt haben sich an der Umfrage alle Kultusministerien (mit Ausnahme der Stadtstaaten [kein RU!] und Niedersachsen), alle Diözesen (außer Regensburg und Passau) und insgesamt 146 BBS-Religionslehrer aus dem gesamten Bundesgebiet. Der Schwerpunkt lag dabei auf den Fachleitern (Nahtstelle zwischen Universität und Praxisfeld Berufsschule!), die zu 95,3 % erfaßt wurden.

bolwelt, 2. Religionslehrermangel, 3. Vielzahl der Klassen pro RL, 4. Ausfallquote RU.

Brennende Probleme



Graphik 1:

Die Meinungen gehen weit auseinander hinsichtlich der Einstufung von Problemen wie Konfessionalität (überbewertet bei den Diözesen?), Ausfallquote RU (von den KuMi's heruntergespielt), Abmeldungen vom RU (von KuMi's stärker problematisiert als von RL) und Schüleralter. Einig ist man sich hingegen in der hohen Bewertung der Problems „Zugang zur christlichen Symbolwelt“.⁸

Schlußfolgerung: Alle sind der Meinung, daß in diesem Bereich etwas unternommen werden müßte. Das Thema „Symboldidaktik“ drängt sich aufgrund der Problemlage an den BBS auf. Allerdings haben die BBS mit einer Reihe von ernst zu nehmenden Schwierigkeiten zu kämpfen, die nicht durch eine neue Fachdidaktik zu lösen sind, sondern eher durch eine entsprechende Schulpolitik staatlicher- wie kirchlicherseits.

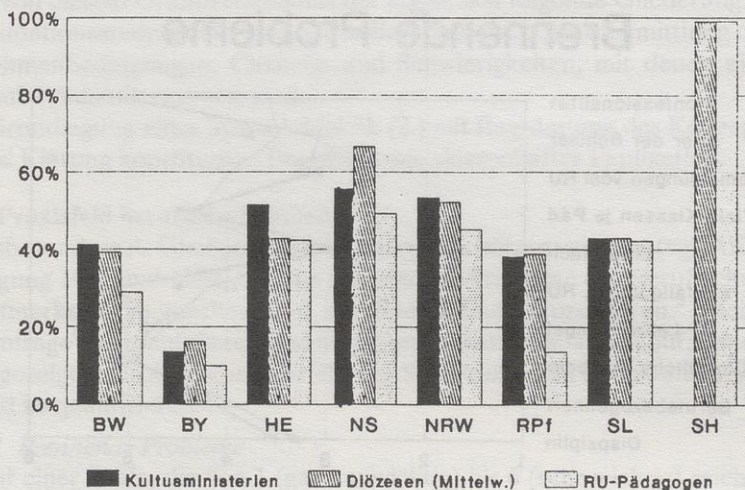
1.2. Ausfallquote RU

Die beste Symboldidaktik nutzt nichts, wenn der RU in so hohem Maße ausfällt, wie es die Graphik 2 veranschaulicht.

Dazu der Kommentar des zuständigen kirchlichen Schulrates in Kiel: „Es gibt im ganzen Lande sechs Hauptamtliche und zwei Nebenamtliche mit

8) Dabei ist wichtig, daß den Befragten *nicht* bekannt war, daß sich meine Dissertation mit dem Thema „Symboldidaktik“ befaßt!

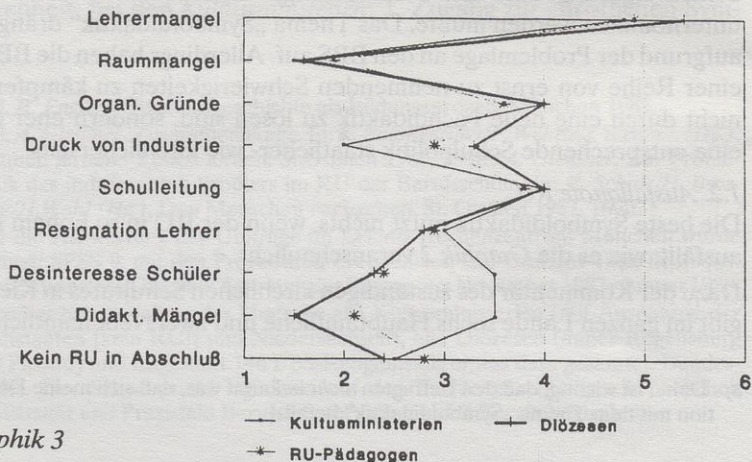
RU-Ausfallquote



Graphik 2

Fakultas katholische Religion für berufliche Schulen. Von diesen wird z.Zt. (Oktober 1987) nur 2 Stunden konfessioneller RU erteilt, im übrigen wenige Stunden übergreifendes Religionsgespräch geführt. Unterrichtsausfall praktisch 100%." Lakonischer Kommentar aus dem Kieler KuMi: „Bisher hat die Kirche darauf verzichtet, grundsätzlich bestehende Rechte in Anspruch zu nehmen...“.

Gründe für den RU-Ausfall



Graphik 3

Der bundesweite *Gesamtdurchschnitt* an RU-Ausfall liegt aufgrund der Angaben der KuMi's bei 40.2 %, die Diözesen beziffern ihn auf 44.9 %, in den Schulen der befragten Lehrern entfällt er zu 41.3 %. (Gerade die letzte Prozentzahl mußte deshalb zu günstig ausfallen, weil ein hoher Anteil der Befragten sehr engagierte Mitglieder eines Religionslehrerverbandes sind und zudem an einer Seminarschule unterrichten.) Dieser Zustand ist für alle Beteiligten unerträglich.

Was eine Kurskorrektur erschwert ist u.a. die teilweise unterschiedliche Einschätzung der Gründe für den RU-Ausfall, wie sie aus der *Graphik 3* (s. S. 6) hervorgeht.

1.3. Unterrichtsstile

Die RL wurden auch gefragt, welche Unterrichtsstile und Interaktionsformen in ihrer Umgebung sehr oft (5 Punkte) bzw. nie (1 Punkt) anzutreffen sind. Die Auswertung ergibt folgendes Bild:

Verbreitet sind: Frontalunterricht (3.8 Punkte), stoff- (3.4) und lehrerzentrierter Unterricht (3.3). Im Minusbereich liegen dagegen: Gruppenarbeit (2.5), Stillarbeit (2.5), Partnerarbeit (2.7) und schülerzentrierter Unterricht (2.8). Fazit: Ein symboldidaktischer RU, der wohl nach derzeitigem Diskussionsstand kommunikativ angelegt sein müßte, hat es schwer, Fuß zu fassen.

1.4. Vermutete Schülereinstellungen

Die Einschätzungen der Situation durch die Religionslehrer wurden auf dem theoretischen Hintergrund des aus der Theorie der symbolischen Interaktion hervorgegangenen „Thomas-Theorems“ erfragt, wonach jeglichem Handeln, also auch dem des Religionslehrers, eine Situationsdefinition vorangeht. Alles, was in dieser Situationsdefinition als real definiert wird, - ob dies der Wirklichkeit entspricht oder nicht -, ist in seinen Auswirkungen real. Das bedeutet, in der Kurzfassung des Thomas-Theorems nach R.Bendix: daß alles, was von Menschen real geglaubt wird, in seinen Konsequenzen auf menschliches Handeln real ist. Konkret: Wenn der RL glaubt, seine Schüler haben eine negative Einstellung zum RU oder zu den christlichen Symbolen, dann wird er sich so verhalten, seine Unterrichtsprozesse so anlegen, als wäre diese Einstellung real gegeben.⁹

Zum Ergebnis meiner Umfrage: Die RL vermuten, daß die Berufsschüler überwiegend eine positive Einstellung zum RU (3.1 Punkte) mitbringen. Sie ist nicht so positiv wie die zu den berufsspezifischen Fächern (3.5), aber auch nicht so negativ wie die zu den allgemeinbildenden

9) Vgl. H.J. Helle, *Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion*. Stuttgart 1977, 70f; S. Stryker, in: M. Auwärter (u.a.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt ²1977, 259.

Fächern (2.6) oder zur Schule insgesamt (2.9). Diese Einschätzung wird durch direkte Schülerbefragungen bestätigt.¹⁰ Ein solcher Befund räumt einem symboldidaktischen RU relativ gute Chancen ein.

1.5. *Einschätzung der Symbolkompetenz*

Symboldidaktischer RU muß ausgehen von der gleichzeitigen Koexistenz verschiedener Symbolsysteme oder Symbolwelten nebeneinander. In welcher finden sich nach Meinung der RL die Schüler am ehesten zurecht? Sie finden sich zurecht und fühlen sich zuhause in ihrer jugendlichen Symbolwelt (3.6 Punkte), haben Schwierigkeiten in der politischen Symbolwelt (1.8), in der Symbolwelt der Kunst (1.4) und in der Symbolwelt des Christentums (1.5). In der Welt der Poster, Buttons, Labels und Graffiti fühlen sich Jugendliche gut, aber die Kluft zu den anderen Symbolwelten ist groß; d.h. es ist ein weiter Weg zurückzulegen, wenn man an ihrer Welt anknüpfen will - sofern dies möglich sein sollte. Der christlichen Symbolwelt wird nur von der Symbolwelt der Kunst der letzte Platz streitig gemacht. Aber auch die Rituale der Politik (Wahlkampf, Kämpfe der Gewerkschaften und Verbände) bleiben für die Schüler nach Meinung ihrer Lehrer schwer durchschaubar.

Daß Jugendliche aber einen Zugang zu Symbolen haben, zu ihren Symbolen, das wird durch eine Umfrage in Berlin durch K. Boehnke (u.a.) ebenso bestätigt wie durch die Spezial-Studie von J. Zinnecker im Zusammenhang mit der Shell-Studie 1981. Ergebnis: Das Interesse Jugendlicher, der eigenen Meinung symbolisch durch Buttons und Kleidung Ausdruck zu geben, steigt im Jugendalter an, die Sensibilität dafür wächst. Das Jugend-/Berufsschulalter muß diesbezüglich als besonders sensible Phase angesehen werden. Diese Erkenntnisse sind wichtig im Hinblick auf einen symboldidaktischen RU und legen zugleich nahe, ihn auch als kritische Symbolkunde zu konzipieren.¹¹

1.6. *Ansprechbarkeit der Berufsschüler*

Ein symboldidaktisch ausgerichteter RU kann keineswegs gänzlich auf herkömmliche Medien verzichten, wenngleich er sicherlich andere Kriterien bei ihrer Auswahl wird anlegen müssen. Deshalb ist es wichtig zu

10) Vgl. dazu die Umfrage von U. Hemel 1987 in Regensburg (veröffentlicht in: rabs 20 [1988] 67ff), von G. Birk in Stuttgart 1983/84 und der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ (1985, 398).

11) Vgl. J. Zinnecker, *Accessoires. Ästhetische Praxis und Jugendkultur*. In: A. Fischer/M. Lang (Red.), *Näherungsversuche*. Opladen 1983, 15ff; vgl. G. Weimann/K. Boehnke/P. Noack, *Jugendsymbole: Funktionen des Buttontragens*. In: Zeitschrift für Semiotik 8 (1986) 411; vgl. O. Fuchs, *Jugend und Liturgie im Horizont der Evangelisierung*. In: LJ 37 (1987) 156ff.

wissen, worauf Berufsschüler besonders ansprechen. Nach Meinung der befragten RL sind sie ansprechbar für

1. Realfilme (oder Videos)	4.021
2. Bilder, Fotos, Kunstbilder	3.723
3. Zeichentrick-, Symbolfilme	3.542
4. Narraive Texte	3.436
5. Musik hören	3.294
6. Plakate, Schlagzeilen, Zeitung	3.277
7. Sach-/Informationstexte	3.203
8. Gegenstände aus dem Alltag, aus der Arbeitswelt	3.169
9. Spiele (Quiz, Rollenspiele)	3.119

Im negativen Bereich liegen dagegen:

10. Malen, Zeichnen	2.602
11. Musik machen, singen, Gitarre spielen	2.214

Zusätzlich zu diesen im Fragebogen zur Wertung angebotenen Möglichkeiten wurden als positiv eingestuft:

Eigenes Erzählen des RL (25x)	4.560
Exkursionen, Unterrichtsgang (11x)	4.279
Gäste im RU (Pfarrer, Missionare, Sozialarbeiter etc.) (10x)	4.500

Außerdem: Aktionen, Meditationen, Karikaturen.

Dieses Ergebnis unterstützt die Verwendung narrativer Elemente und favorisiert die ganzheitliche Ansprache der Schüler über mehrere Sinne. Eigenes kreatives Gestalten wird allerdings als problematisch angesehen. Darf sich symboldidaktischer RU diesem Trend beugen?

2. Grundlegung einer Symboldidaktik

Die Symboldidaktik wird von vielen (E. Feifel, P. Wehrle, P. Biehl, G. Baudler, R. Sauer, H. Halbfas u.a.) als Weiterentwicklung oder Konkretisierung der Korrelationsdidaktik betrachtet. Dieser begründeten Ansicht möchte ich mich trotz mancher kritischer Stimmen (z.B. C. Machalet, D. Zilleßen, G. Hilger, B. Grom) anschließen. Ich gehe von der Annahme aus: auf dem wissenschaftstheoretischen Gesamtrahmen der Korrelationsdidaktik und auf der Grundthese von der Mehrdimensionalität von Sprache und Wirklichkeit (G. Lange, H. Ott, J. Kraus) kann die Symboldidaktik aufbauen. Das Spezifikum der Symboldidaktik sehe ich darin, daß sie die Nahtstelle markiert und didaktisieren hilft, an der nach Annahme der Korrelationsdidaktik Erfahrung und Offenbarung, Leben und Glauben aufeinandertreffen und sich wechselseitig kritisch-produktiv durchdringen.

Unter diesen Prämissen möchte ich nun hypothetisch und idealtypisch Elemente einer Symboldidaktik konzipieren und begründen. Um mein Didaktikmodell näher zu definieren, will ich es kennzeichnen als Konzept einer *zeichen- und kommunikationsorientierten Symboldidaktik*.

2.1. Begründung des Konzepts und Klärung der konstitutiven Begriffe

Die Umschreibung dieser Symboldidaktik klingt zugegebenermaßen tau-tologisch, weil Zeichen und Symbol darin auftauchen. Dies verlangt zu-allerst nach einer Begründung. Der Begriff *Zeichen* will in dieser Definition erstens signalisieren, daß in der menschlichen Kommunikation und erst recht bei symbol-didaktischen Bemühungen ohne Zeichen nicht aus-zukommen ist. „Zeichen“ ist zweitens wie in der Semiotik und Linguistik als Oberbegriff zu verwenden, dem die Symbole als Unterkategorie zuzuordnen sind. Drittens soll durch die Hervorhebung der „Zeiche“ kenntlich gemacht werden, daß innerhalb der Symboldidaktik eine Sensibilisierung für die verbalen *und* nonverbalen Zeichen als Propä-deutik für Symbole unerlässlich ist. Viertens kommt in dieser Formulie-rung die Spannung zwischen der herstellbaren Eindeutigkeit der Zeichen und der unabschließbaren Mehrdeutigkeit (Überdeterminierung nach P.Ricoeur; Bedeutungsüberschuß nach C.G.Jung, M.Kassel) zum Aus-druck. Diese Spannung provoziert alle hermeneutisch-didaktischen Pro- zesse und dynamisiert sie, fordert zu immer neuen Interpretationsbemü- hungen und Ikonoklasmen heraus auf dem Weg zur Mitteilung und Ver- ständigung in Lehr- und Lernprozessen.

Zum Tragen kommen soll eine Zeichendefinition, die in Linguistik, Se- miotik und Kommunikationstheorie relativ breiten Konsens gefunden hat und die eine Abgrenzung zwischen Zeichen und Symbol ermöglicht. Ich definiere in Anlehnung an U.Eco: Im Zeichen verbindet sich das Be- zeichnete (Signifikat) aufgrund einer konventionshaften Entscheidung, also eines Kodes, mit dem Bezeichnenden (dem Signifikanten). Dement- sprechend liegt ein Zeichen vor, wenn eine Einheit zwischen Signifikat, Signifikant und Kode gegeben ist.¹² Man kann - noch weiter vereinfachend - auch mit H.Halbfas beim Zeichen von einer eindeutigen One-to-one-Beziehung oder mit E.Leach von einer festen „Codierung“ sprechen. Das heißt, wir finden ein relativ festes Korrelat vor, zwischen dem Zeichen und dem, was es meint.

Im Blick auf die Symboldidaktik sind weitere Implikationen dieses Zei- chenbegriffes wichtig: erstens dieser Zeichenbegriff ist offen für sprach- liche Zeichen (Wörter, Sätze) und nichtsprachliche Zeichen, seien es iko- nisch-graphische Zeichen (Piktogramme, Verkehrszeichen) oder Gegen- stände und Gesten. Zweitens geht die Semiotik wie die Linguistik davon aus, daß verbale wie nonverbale Zeichen analog zur Sprache eine syn- taktische, semantische und pragmatische Ebene (vgl. F.de Saussure, C.W.

12) Konkret: Es verbindet sich mit dem bezeichneten Gegenstand „Stuhl“ auf der Basis der deutschen Sprache (Kode) das bezeichnende Wort „Stuhl“ zu einer Einheit. Vgl. dazu U. Eco, *Zeichen*. Frankfurt 1977, 166ff.

Morris) haben. Im hermeneutischen Prozeß sind alle drei Ebenen interpretierbar, wobei es mir v.a. auf die Pragmatik der Zeichen ankommt. Drittens: die Dekodierung von Zeichen ist kontextabhängig. Ich muß den Code und den Kontext kennen, in dem ein Zeichen steht, um es richtig zu entschlüsseln.

Eine weitere wichtige Implikation: In der Gegenüberstellung von „zeichen- und kommunikationsorientiert“ wird einschränkend davon ausgegangen, daß es sich bei diesen Zeichen um bereits vorliegende, realisierte Zeichen, Realisate (D. Breuer) handelt: geschriebene Texte, fertige Bildzeichen, vollzogene und festgehaltene Gesten; kurz: um Zeichen die als statisch kondensierte Zeichen bzw. Zeichensysteme zugänglich sind. Die Spannung zwischen statischen, realisierten Zeichen und prozeßhaft-dynamischer Kommunikation ist der Motor, der Lehr/ Lernprozesse evoziert und in Gang hält. Der symbolhermeneutische Prozeß wird oft darin bestehen müssen, die in den Zeichen kondensierten Objektivationen menschlicher Praxis (A.Lorenzer), z.B. die Sprechsituation und den Sprechakt wieder zu „verflüssigen“; d.h. die pragmatische Dimension eines Textes neu zu entdecken.

Die theologische Begründung dafür, daß es wichtig ist die Ebene der Zeichen nicht zu vernachlässigen, kann sich auf den Umgang mit Zeichen und Symbolen in der Liturgiewissenschaft wie in der liturgischen Praxis berufen. Fundamentaltheologisch ist so zu argumentieren: Wenngleich nach P. Tillich Symbole die „Sprache der Religion“ sind, so kommt Religion trotzdem nicht ohne sprachliche Zeichen aus. Erst durch die verbale Artikulation kann kommunikativ der in diesem Fall theologische Interpretationsvorgang, wie P. Ricoeur ihn als Weg vom ersten zum zweiten Sinn beschreibt, in Gang gesetzt werden. Die Sprache aber ist vornehmlich ein Zeichensystem, dessen auch eine religions-pädagogische Symboldidaktik nicht entraten kann. Diskursive und (re)präsentative Symbole (P. Tillich, S.K. Langer) lassen sich analytisch voneinander trennen. Damit bewege ich mich auf einen engen Symbolbegriff zu, der „diskursive Symbole“ Zeichen nennt und verhindert, daß unter „Symbol“ zuviel subsummiert werden muß.

Zum zweiten Begriff „*kommunikations-orientiert*“. Ich habe lange geschwankt. Zunächst versuchte ich es mit dem Begriff „*handlungs-orientiert*“. Mit ihm wäre die Dynamik des Lehr/ Lernprozesses und der Kontrast zu einem textorientierten RU gekennzeichnet gewesen, nicht aber, daß es sich bei der Symbolhermeneutik zugleich um einen sozialen Vorgang handelt. Deshalb wählte ich als Alternative „*interaktionsorientiert*“. Aber dieser Begriff bringt nicht die prinzipielle Gleichwertigkeit der Interaktionspartner zum Ausdruck. Er läßt offen, ob ein lehrerzentriertes, frontalunterrichtlich ausgerichtetes Subjekt-Objekt-Verhältnis zugrundeliegt oder ein Modell, bei dem Subjekte miteinander kommuni-

zieren und dabei die Bedeutung der Symbole erarbeiten. Das kommt nur im leider schon überstrapazierten Begriff „kommunikativ“ zum Ausdruck. Gerade in der Berufsschule haben wir es aber mit 15- bis 22-jährigen zu tun, sodaß es - bei allem pädagogischen Gefälle, das nicht wegetuschiert werden kann - notwendig ist, von einem Subjekt-Subjekt-Modell auszugehen. Meine Begriffswahl „kommunikations-orientiert“ statt kommunikativ möchte genau diese Differenz markieren, die noch bleibt. Wichtig erscheinen folgende Momente:

- Handlungs- contra Text-Orientierung
- Interaktion contra Individualisierung
- prinzipielle Gleichheit contra Lehrer-Zentrierung.

Dabei berufe ich mich auf die Definition des kommunikativen Handelns durch J.Habermas, der diesen Begriff gegen strategisches, zweckrationales Handeln ebenso abgrenzt wie gegen einseitig interessenorientiertes Handeln und definiert: Kommunikatives Handeln ist zu verstehen als „symbolisch vermittelte Interaktion“, die sich richtet ‘nach obligatorisch geltenden Normen, die reziproke Verhaltenserwartungen definieren und von mindestens zwei handelnden Subjekten verstanden und anerkannt werden und anerkannt werden müssen’. Symbolisch vermittelt ist Interaktion, weil ihr Zustandekommen abhängt vom Sprechen einer intersubjektiv geteilten Sprache; sie gehorcht mindestens für die Interpretationspartner geltenden Normen, welche reziproke Verhaltenserwartungen definieren, weil Interaktion sich nach Regeln vollzieht, deren Anerkennung Voraussetzung ihres Zustandekommens ist.“¹³ Wichtig ist v.a. die mehrfache Attribuierung mit dem Terminus „reziprok“, welche die prinzipielle Gleichheit von Lehrer und Schüler postuliert.

Bibel-theologisch kann dieser Begriff „kommunikationsorientiert“ legitimiert werden durch die Praxis Jesu, seine Art des Umgangs mit den Menschen, sowie durch seine Botschaft von der „Gleichheit der Kinder Gottes“ (Joh 1,12; Rö 8,14; Gal 3,26; 1 Joh 3,1), die auch für Schüler und Lehrer prinzipiell Geltung hat. Aber auch von seiten der systematischen Theologie hat der Kommunikationsbegriff zunehmend an Gewicht gewonnen. Um die traditionellen Termini von der „Offenbarung Gottes“¹⁴ und vom „Austausch zwischen Gott und Mensch“ in den Denkhorizont unserer Zeit hereinzuholen, werden die Sakramente bezeichnet als „kommunikative Handlungen“ (P. Hünemann, L. Lies) bzw. als „Sy-

13) J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt 1981, 62. Wissenschaftstheoretisch versucht diese Definition von J.Habermas die Theorie der Symbolischen Interaktion weiterzuentwickeln, indem sie Sprachspieltheorie L.Wittgensteins assimiliert.

14) Vgl. dazu v.a. N. Copray, Kommunikation und Offenbarung. Düsseldorf 1982.

steme verbaler und nonverbaler Kommunikation, durch welche zum Christusglauben berufene Menschen in die Austauschbewegung der je konkreten Gemeinde eintreten, daran anteilnehmen und auf diese Weise, getragen von der Selbstmitteilung Gottes in Christus und seinem Geiste, auf dem Weg zu ihrer Selbstwerdung vorankommen.“¹⁵

Didaktisch ist es der Versuch, lerntheoretische und kommunikative Didaktik miteinander zu verbinden, auch wenn damit - wie bereits eingedeutet - die Aporie des pädagogischen Gefälles nicht hinreichend für schulische Lehr-/Lernprozesse zu lösen ist. Aber es wird eine Haltung, eine zutiefst christliche Haltung, eingefordert, welche die unterrichtlichen Interaktionen prägen sollte. Darin sehe ich eine große Chance für den RU an beruflichen Schulen - nicht nur weil an die Bemühungen der Berufsschul-Fachdidaktik nach mehr Handlungsorientierung (G.Söltenfuß) angeknüpft werden kann,¹⁶ sondern weil etwas spezifisch Christliches zum Tragen kommen und dieses Fach kennzeichnen könnte: der Respekt vor dem Schüler als eigenständiger Persönlichkeit und Mitchrist.¹⁷ Spätestens in der Berufsschule, wo wir es mit gefirmten, für mündig erklärten Christen zu tun haben, sollte etwas davon erlebbar sein. Angeknüpft werden kann außer an E. Feifel v.a. auch an P. Biehl, der die „Erschließung des Symbolsinns durch Formen ganzheitlicher Kommunikation“¹⁸ postuliert, die der Symbolinterpretation vorangehen soll. Von diesem Ansatzpunkt muß das empirisch ermittelte Ergebnis der Lehrer- und Stoffzentrierung, der Überbetonung des Frontalunterrichts kritisiert und korrigiert werden.

Ein wichtiger Akzent bei der Begründung dieser zeichen- und kommunikations-orientierten Symboldidaktik liegt sicherlich auf dem *und*. Es verbindet die beiden, diese Symboldidaktik näher kennzeichnenden Pole zu einer dialektisch-dynamischen Einheit von: Wort *und* Tat, Statik *und* Dynamik, Sprache *und* Handlung, kommentierender Exegese *und* handelndem (Mit)Vollzug. Impulse durch einen Gegenstand, ein Bild, eine

15) A. Ganocy, Einführung in die Sakramententheologie. Darmstadt 1979, 116; Bedenken (zu „technische“ Denkfigur) meldet H. Vorgrimler (Sakramententheologie. Düsseldorf 1987, 81) an.

16) Vgl. G. Söltenfuß, Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Bad Heilbrunn 1983.

17) Vgl. A. Gleißner, RU an beruflichen Schulen - Lernort des Glaubens? In: MThZ 39 (1988) 57: „Schüler sollten spüren können, daß sie Subjekt des Unterrichts, nicht Objekt der Belehrung sind.“ Vgl. auch E. Feifel, Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik. In: E. Paul/A. Stock (Hg.), Glauben ermöglichen. Mainz 1987, 21ff; Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“, Art. 2.8.6.!

18) P. Biehl, Die Chancen der Symboldidaktik nicht verspielen. In: Religion heute (1986) 173; vgl. E. Feifel, Symbole und symbolische Kommunikation. In: F. Weidmann (Hg.), Didaktik des RU. Donauwörth 1988, 196ff.

Erzählung und kreativ-sinnliche Begegnung sind angezielt. Die Begründung für diese Dialektik liegt in der Grundkonstitution des Menschen als Leib-Seele-Einheit. Erst wenn in der Symboldidaktik beide Pole aktiviert werden, kann der Prozeß der Bedeutungsgewinnung und -übermittlung, das Ziel jedes symboldidaktischen Lehr-/Lern-prozesses, voll in Gang kommen. Ein Prozeß, der bei der Erschließung von wirklichen Symbolen nie ans Ende kommt, in jeder Begegnung neu dynamisiert werden kann. Theologisch wird dieses *Und* am entschiedensten von F.Taborda eingefordert, indem der die christlichen Sakramente charakterisiert als die „Feier der historischen Praxis im Herrn“, welche Theorie und Praxis, Wort und Tat umspannt und umfaßt.¹⁹ Nach K.H. Bieritz droht ein „Wirklichkeitsverlust“, wenn diese Synthese, diese gegenseitige „Interpretationsgemeinschaft“ von Wort und Tat, Wort und Handlung in der Liturgie mißachtet wird.²⁰

Die Befragung verschiedenster Humanwissenschaften²¹ und theologischer Disziplinen fördert das Ergebnis zutage, daß sich *Symbole* einer präzisen Definition widersetzen. Trotzdem muß um der Klarheit in der gegenseitigen Kommunikation willen zumindest eine problem- und komplexitätsreduzierende Typisierung versucht werden (wie sie z.B. im Anschluß an P. Tillich auch P. Biehl vornimmt) und zwar derart, daß die charakteristischen Merkmale der Symbole (incl. der Handlungssymbole) benannt werden, und negativ der Gebrauch des Terminus Symbol ausgegrenzt wird, der diesem Grundverständnis zuwiderläuft. Als typische Charakteristika des Symbols sind festhalten:

- seine *intuitions- und charisma-abhängige Genese*.
- seine *Geschichtlichkeit*,
- seine *dialektisch-paradoxe Grundstruktur*,
- seine *expressive, signifikative und (re)präsentative Polyvalenz*.

Diese vier Charakteristika können zwar in unterschiedlich starker Akzentuierung koexistieren, müssen aber mehrheitlich gegeben sein, wenn es sich um Symbole im anthropologischen und theologischen Sinne handeln soll. Sie ergänzen sich gegenseitig komplementär. Dies ist nun zu begründen.

19) Vgl. F. Taborda, *Sakramente: Praxis und Fest*. Düsseldorf 1988, 49ff.

20) Vgl. K.H. Bieritz, in: HdL. Regensburg 1987, 53ff.

21) In meiner Dissertation werden die wichtigsten Symboltheorien aus dem Bereich der Soziologie (Symbolischer Interaktionismus, Verstehende und Phänomenologische Soziologie, Kultur-, Religionssoziologie, Ethnologie/Anthropologie, Wissenssoziologie, Kommunikationstheorie), Philosophie (Sprachphilosophie, Linguistik, Semiotik, Soziolinguistik) und Psychologie (Tiefen-, Entwicklungs-, Lernpsychologie) auf ihre Relevanz hin überprüft.

Das Charakteristikum der *intuitions- und charisma-abhängigen Genese* steht in einem engen, inneren Zusammenhang mit den übrigen Charakteristika - v.a. der Geschichtlichkeit. Es wurde so benannt, um die Auseinandersetzung hinsichtlich die Herkunft und Konstruierbarkeit oder Generierbarkeit (C.G. Jung, H. Halbfas, E. Drewermann) von Symbolen konstruktiv aufzugreifen. Kulturosoziologische und ethnologische Symboltheorien heben hervor (E. Durkheim, M. Douglas, D. Sperber, C. Levi-Strauss), daß der Mensch zwar Mythen, Rituale und Symbole mit dem in ihnen tradierten „stummen (Lebens)Wissen“ (D. Sperber) als gegeben vorfindet, daß sie jedoch dennoch einen Anfang haben müssen. Darauf weist v.a. auch A. Lorenzer mit seiner Symboldefinition „Objektivierung menschlicher Praxis“ hin. Theologisch wie philosophisch hieße es, sich einer ontologisierenden Sprechweise schuldig zu machen und die benannte Aporie zu umgehen, wenn die Frage nach der Herkunft und Entstehung der Symbole mit dem Hinweis auf „ewige Bilder“ oder auf ubiquitäre, ungeschichtlich gedachte „Archetypen“ (C.G. Jung) beantwortet würde. Stattdessen werden die Begriffe Intuition und Charisma eingeführt, um den Geschenk-Charakter der Symbole zu verdeutlichen. Ihre Genese verdankt sich, anthropologisch betrachtet, der schöpferischen Grundfähigkeit des Menschen zum Symbolisieren (E. Cassirer, M.S. Mahler, D. Winnicott, M. Klein), der „generativen Grammatik“ (N. Chomsky), die letztlich auf den ganzheitlich-intuitiven Kräften in der menschlichen Psyche basiert, ihn vom Tier wesentlich unterscheidet und im Kunstwerk eines bildenden Künstlers, in der intuitiv-reflexiven Arbeit des Wissenschaftlers oder in der Dichtung eines religiösen Hymnus seine Hochform findet. Dieser intuitiv-charismatische Entstehungscharakter wird bestätigt durch die Wirkung der Symbole: sie ermöglichen Erkenntnis der Tiefendimension der Wirklichkeit und menschliche Kommunikation, die über die Vermittlung von Sachwissen und den Austausch von Fertigkeiten weit hinausgehend die Welt und die Menschen „mit den Augen des Herzens“ (A. Saint-Exupéry) bzw. mit dem „Dritten Auge“ (H. Halbfas) sehen läßt. Nach D. Sperber werden Evozierungs- und Fokalisierungsprozesse angestoßen mit Hilfe des Symbolapparates im Menschen. Sobald der Begriffsapparat mit seinem gespeicherten Wissen überfordert ist, setzen sie ein. Der Mensch beginnt zu symbolisieren.²²

Diese Erkenntnisse haben symbolhermeneutische und -didaktische Konsequenzen: legitimiert werden intuitiv-kreative Formen der Symbolerschließung (M. Kassel), sowie auf Assoziation sich stützende Formen tiefenpsychologischer Exegese, deren Ergebnisse jedoch kritisch-reflexiv und kommunikativ geprüft und angereichert werden müssen. Der her-

22) Vgl. dazu v.a. D. Sperber, *Über Symbolik*. Frankfurt 1975.

meneutische Prozeß kann auch den umgekehrten Verlauf nehmen, indem reflexiv ermittelte Deutungen durch kreatives, ganzheitliches Tun mit den Tiefenschichten der Psyche in Berührung gebracht werden. Symbolerschließung ist nach D. Sperber keine „Entzifferung“ nach dem Modell der Dekodierung, sondern eine „Improvisation, die sich auf implizites Wissen stützt und unbewußten Regeln gehorcht“.²³ Gerade die soziale Dimension kommt leider sowohl bei P. Ricoeur als auch bei D. Sperber noch zu kurz. Hier fehlt die Verknüpfung zur Theorie der symbolischen Interaktion (G.H. Mead) und zur Theorie des kommunikativen Handelns (J. Habermas). Der Mensch bleibt auch als „animal symbolicum“ ein „ens sociale“. Deshalb müßte in Korrektur zu D. Sperber und P. Ricoeur auch der sozialen Kommunikation und Interpretation der Symbole das Zusammenwirken von Symbol- und Begriffsapparat zugrundegelegt werden.

Theologisch reflektiert und gedeutet, steht hinter dem Charakteristikum der „intuitions- und charisma-abhängigen Genese“ die Überzeugung von der Partizipation des Menschen an der Schöpferkraft Gottes (A. Ganoczy) und vom kreatorigen Charakter des Symbols (J. Splett), sowie der Glaube an das Mitwirken des Menschen mit der „Charis“, der Gnade Gottes (Gnaden-theologie), sowie das Vertrauen auf den Geist, der lebendig macht (Pneumatologie). Schöpferkraft, Gnade und Geist Gottes zeigen sich auf einmalige Weise in Jesus Christus, sowie in den von ihm eingesetzten oder aus seiner eigenen bzw. der von ihm initiierten Praxis hergeleiteten, aus dem Glauben des Judentums und dem soziokulturellen Kontext Palestinas erwachsenen Symbolen und Symbolhandlungen. Durch ihre christologische Fundierung erhalten die sakramentalen Symbole eine neue Dimension und eine für Christen besondere Bedeutung. Die These von der intuitiv-charismatische Genese läßt sich somit auch hinsichtlich der Sakramente des Christentums aufrecht erhalten: das Ehesakrament z.B. hebt den Geschenk-Charakter des von Gott gesegneten Bundes hervor, nicht nur im Augenblick der liturgischen Feier, sondern als lebenslanger Prozeß. Die Partizipation an Gottes Schöpferkraft und das Mitwirken mit seiner Gnade geben dem Tun von Mann und Frau eine im lebensgeschichtlichen Lernen einzuholende Tiefendimension.

Die Betonung der *Geschichtlichkeit* der Symbole lenkt die Aufmerksamkeit weniger auf den Ursprung allein, als vielmehr auf die zeitliche Begrenztheit insgesamt. Sie trägt der wissenschaftlichen und allgemein menschlichen Erkenntnis Rechnung,

23) Sperber (s. Anm. 22), 9.

- daß Symbole angewiesen sind auf Kommunikation, Pflege und Übung im partnerschaftlichen, gruppeninternen oder gesellschaftlichen (Lebens)Vollzug (G.H. Mead, E. Goffmann, A. Strauss),
- daß ihr Gebrauch und ihre Deutung der Wandelbarkeit und Veränderbarkeit unterworfen sind, sodaß sie vergehen, sterben können - wie ganze Kulturen z.B. die der Inkas in Mexiko, die der Pharaonen in Ägypten (A. Lorenzer, M. Douglas),
- daß Symbole und Symbolhandlungen also abhängig sind vom Lebensgefühl, vom Zeitgeist, von der Weltanschauung, von der Religion, vom Glauben der Menschen einer geschichtlichen Epoche und von dort her ihr Gepräge erhalten (P. Bourdieu). Sie stehen nicht absolut, sondern sind kontextabhängig.

Von Seiten der Humanwissenschaften beharrt vor allem die philosophische, sozialpsychologische, aber auch die linguistisch-semiotische Symbolhermeneutik auf dem geschichtlichen Charakter der Symbole, gegen bestimmte Tendenzen des Idealismus, der Tiefenpsychologie und scholastischen Theologie, d.h. konkret gegen Mythifizierung (C.G. Jung) und Mystifizierung, gegen eine vorschnelle Meta-Physik, welche einer phänomenologisch-kritischen Überprüfung nicht standhält. Positiv greift die Betonung der Geschichtlichkeit das Denken der Aufklärung und der philosophisch-kritischen Hermeneutik (H.-G. Gadamer, S.K. Langer) auf und dringt darauf, einerseits die reflexiven Kräfte des Menschen (Verstand, Vernunft) nicht vorzeitig zu suspendieren, andererseits die geschichtlich verankerten Verstehensbedingungen wahr- und ernstzunehmen, die den Prozeß der Bedeutungsgewinnung im kommunikativen Verstehen (Verstehende Soziologie, Kommunikationstheorie) bestimmen.

Theologisch kann sich die These von der Geschichtlichkeit der Symbole zunächst berufen auf die alttestamentliche Theologie (G.v. Rad), die ein Gottesbild herausarbeitet von Jahwe, dem Bundesgott, der mit seinem Volk mitzieht „auf dem Weg durch die Zeit“, zugleich ist sie mitbegründet in der wissenschaftstheoretischen und theologischen Fundierung der historisch-kritischen Bibelforschung, die sich auch an der sachgerechten Exegese biblische Symbolsprache insgesamt und bestimmter Symbole der Bibel abarbeiten muß z.B. an den zeichenhaften Handlungen Jesu (M. Trautmann), den Wundern die bei Johannes oft in Verbindung zu sehen sind mit den „ego-eimi-Formeln“ oder Bildworten (J. Gnllka). Die gegenwärtige Debatte um die Vereinbarkeit und Zulässigkeit von historisch-kritischer und tiefenpsychologischer Exegese (G. Lohfink/R. Pesch, E. Drewermann) macht allerdings deutlich, daß diese Probleme noch nicht vollständig gelöst sind. Wer auch theologisch an der Geschichtlichkeit der Symbole festhält, entkommt wiederum einer fragwürdigen Ontologisierung und schafft den Freiraum, für eine sakramenten-theologi-

sche Symboltheorie, die den Symbolhandlungen Jesu ihre originäre Relevanz für die Realsymbolik christlicher Sakramente zumessen und an das Mysterium der Inkarnation anbinden kann. Zugleich kommt das unter- und entscheidende Spezifikum der christlichen Sakramente in den Blick, nämlich ihre christologische, ekklesiologische und eschatologische Dimension und Verortung (A. Ganoczy, H. Vorgrimler, Th. Schneider). Alle drei Dimension setzen als Grundannahme die Geschichtlichkeit der Symbole voraus. Zugleich stellt sich das Problem der Inkulturation, mit dem sich nicht nur die junge Kirche der „Dritten Welt“, sondern auch die abendländische Kirche angesichts zunehmendem Indifferentismus konfrontiert sieht: mehr als ein Hinweis auf die Wandelbarkeit und das Sich-Verändernmüssen christlicher Symbolhandlungen ist die Liturgiereform des II. Vatikanums. Reformen, Befreiung von Überwucherungen und Fehlentwicklungen in der Symbolik sind nötig, um die Grundintention der christlich-sakramentalen Vollzüge wieder transparent werden zu lassen: Erlösung durch Partizipation und Antizipation an der Erlösung in Jesus Christus. Erlösung, erwirkt durch seinen Kreuzestod und seine Auferstehung, und Erlösung als Verheißung des „neuen Himmels und der neuen Erde“, des vollendeten „neuen Menschen“ sind in den christlichen Sakramenten grundgelegt und erhalten in der Kreuzesymbolik, z.B. in der Bezeichnung durch das Kreuz bei der Taufe ihren symbolischen Ausdruck und ihre Besiegelung. In diesem Sinne kann aus christlich-theologischem Verständnis Geschichte zur Heils-Geschichte werden unter eschatologischem Vorbehalt (J. Moltmann, J.B. Metz). So wird das Kreuz zum Symbol, das nicht nur zu „denken gibt“, sondern auch die „gefährliche Erinnerung“ wachhält und zu solidarischem Handeln motiviert, damit die Mensch-Werdung des neuen Menschen im Mitwirken mit der Gnade Gottes möglich wird auch durch religionspädagogisches Handeln in der Schule.

Die *dialektisch-paradoxe Grundstruktur* der Symbole wird insbesondere von der ethnologischen Anthropologie (D. Sperber) hervorgehoben. Sie steht im engen Zusammenhang mit dem Charakteristikum der expressiven, signifikativen und (re)präsentativen Polyvalenz der Symbole. Die These von der dialektischen Grundstruktur versucht der Beobachtung Rechnung zu tragen und auf den Begriff zu bringen,

- daß Symbole einerseits die Kraft zur Integration (z.B. eines Stammes oder Volkes) haben, andererseits zugleich als Merkmal der Differenzierung (Segregation) gegenüber anderen Stammeskulturen dienen (vgl. M. Douglas und die Freitagsabstinenz der „Sumpfiren“),
- daß sie in sich unvereinbare, polare Gegensätze vereinen (z.B. Unbewußtes und Bewußtes in den Träumen, Ahnen und Wissen, Glauben und Wissen!), daß sich in ihnen Gutes und Böses, Konstruktives und Destruktives manifestiert,

- daß sie somit paradoxe Botschaften enthalten, die nicht der Logik, sondern der „Mytho-Logik“ (D. Sperber) unterstehen, wodurch menschliche Reflexion und Kognition an eine nahezu unüberwindbare Grenze stoßen bei ihrer hermeneutischen Bemühung, den Zusammenhang von Symbol und Bedeutung zu durchdringen.

Vor allem Tiefenpsychologen und Ethnologen sprechen Symbolen diesen dialektisch-paradoxalen Charakter zu und umschreiben damit die besondere Qualität der Symbole und die Art der Verbindung zwischen den realen Gegenständen und Vorgängen und ihrer symbolischen Bedeutung. Als heuristisches Instrumentarium einer entsprechenden Symbolhermeneutik hat die Grundannahme einer dialektischen Grundstruktur zu frappierenden Ergebnissen geführt und hat sich auf diese Weise mehrfach bestätigt (D. Sperber, M. Douglas). Sie hat auch die hermeneutischen Bemühungen strukturanalytischer Art stark befruchtet (C. Levi-Strauss). Symbolhermeneutik stellt sich nach D. Sperber dar als Synthese von Kognition und Intuition - als Prozeß, bei dem Begriffsapparat und Symbolapparat kooperieren im Kontext menschlicher Kommunikation. Diese Darstellung weist eine hohe Affinität zu den Symboltheorien des Symbolischen Interaktionismus und der Wissenssoziologie (T. Luckmann, P.L. Berger) auf, gerät allerdings in Spannung zur Semiotik (Ch.S. Peirce, Ch.W. Morris, U. Eco) und ihrem (laut D. Sperber) ungeklärten Bedeutungsbegriff und ihrer eher mechanischen Auffassung des Verstehensprozesses als Dekodierung.

Theologisch kann bezüglich des dialektisch-paradoxalen Charakters der Symbole angeknüpft werden an Sören Kierkegaard („Das Paradox des Christentums“), an Nikolaus Cusanus, für den das Gottessymbol in der „coincidentia oppositorum“ gipfelt, an der „politischen Theologie“ von J.B. Metz und dem Versuch unter der Prämisse des eschatologischen Vorbehaltes Mystik und Politik im Leben des Christen, im Zeichen der Nachfolge miteinander zu verbinden. Es ist die Paradoxie des Kreuzes und die Dialektik des „Jetzt-schon“ und des „Noch nicht“, welche die christliche Symbolik durchzieht. Es ist ferner die Dialektik des christlichen Gottesbegriffes, des einen in drei Personen kommunizierenden Gottes, und des Gottes, der sich in diese Welt inkarniert, um der Menschwerdung des Menschen die Liebe und Menschfreundlichkeit Gottes als Maßstab zu setzen, welche die Dialektik der Symbole fundiert.

Das letzte Charakteristikum der Symbole sehe ich in ihrer *expressiven, signifikativen und präsentativen Polyvalenz*. Diese Kennzeichnung der Symbole betont ihre Ausdrucks- und Hinweisfunktion v.a. im Hinblick auf das Unsagbare, noch Unbekannte und ihre Fähigkeit, dieses Unbekannte, noch nicht hinreichend Benennbare gegenwärtig zu setzen in verschiedensten Formen der Manifestation und Objektivierung. Angesprochen ist damit auch ihre Fähigkeit, in einem Brückenschlag verschiede-

ne Wirklichkeitssphären oder Sinnwelten (A. Schütz, T. Luckmann, P.L. Berger) miteinander zu verbinden, Geistiges zu versinnlichen (H.J. Helle), individuelle und soziale Orientierung und Ordnung zu ermöglichen, Mitteilungs- und Verstehensprozesse zu initiieren (P. Watzlawick), seelische Prozesse (Störungen, Erkrankungen) der Therapie (C.G. Jung) zugänglich zu machen und dies alles in der Art, daß der in den Symbolen angelegte „Doppelsinn“ (P. Ricoeur), ihre Mehrdeutigkeit stets eine interpretative Bewegung vom 1. zum 2. Sinn evoziert, für die - und dies ist wichtig für jegliche Symbolhermeneutik - die Erschließung des 1. unmittelbaren Sinnes konstitutives Element ist (vgl. H. Zwergel während der AKK-Tagung 1988). Diese Polyvalenz der Symbole bewirkt, daß der Erschließungs- und Verständigungsprozeß nur immer vorübergehend zu einem Ende gelangen kann, daß die Identität Gottes und die Identität des Menschen nicht entgültig dechiffriert werden können, sondern ihre Intimität, ihr Geheimnischarakter gewahrt bleiben - in der Dialektik von Nähe und Distanz, Enthüllung und Verhüllung, Geborgenheit und Verborgenheit. Symbol- und Metaphernhermeneutik (P. Biehl, Ch. Hermans) ist nicht zu berwerkstelligen durch Entschlüsselungs- oder Dekodierungsprozesse wie bei den Zeichen, der Allegorie, den Signalen und Symptomen.

Didaktisch ist es v.a. diese expressive, signifikative und präsentative Wirkung der Symbole und Symbolhandlungen, welche sie als „Sprache der Religion“ und des Glaubens geeignet und als Medien für religiöse Lehr-/Lernprozessen unersetzlich erscheinen läßt. Aber die Dialektik muß aufrecht erhalten werden; denn nur so kann eine kritische Symbolkunde initiiert werden. Sie verhindert nämlich, daß Bilder als Ab-Bilder mißverstanden, „mystisch aufgeladen“ und „vergötzt“ werden können.

2.2. Explikation des Konzepts auf der Ebene didaktischer Prinzipien

Aus Raumgründen kann die Explikation dieses Konzepts einer zeichen- und kommunikations-orientierten Symboldidaktik nur noch ausblickhaft geschehen durch Aufzählung einiger für besonders wichtig erachteten didaktischer Prinzipien.

2.2.1. Einheit von Sacherfahrung - Gefühlserfahrung - Sozialerfahrung und Einheit von Kompetenz, Autonomie und Solidarität

Die von mir angezielte zeichen- und kommunikationsorientierte Symboldidaktik kann m.e. anknüpfen an der lerntheoretischen Didaktik nach dem „Hamburger Modell“. Dort legt W.Schulz eine „Matrix für die Perspektiv-Planung“ vor, die in der vertikalen Anordnung die Einheit zwischen Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrung postuliert und in der horizontalen Anordnung die Einheit von Kompetenz, Autonomie und Solidarität. M.E. kommt darin sehr gut das zum Tragen, was immer wieder mit dem Stichwort „Ganzheitlichkeit“ von einer Symboldidaktik eingefordert wird. Zum andern wird das zurecht kritisierte allgemeine Lernziel „Em-

anzipation“ korrigiert durch die Einheit von Kompetenz, Autonomie und Solidarität.²⁴ Unter der Prämisse der Erfahrungsorientierung kann diese Matrix dem Lehrer helfen - so W.Schulz -, „vorausschauend Gelegenheiten zu sehen, um ihr didaktisches Handeln konsequent unter den Erziehungsauftrag zu stellen, indem sie die ins Auge gefaßten Themen daraufhin sichten, welche Intentionen sie verwirklichen helfen, oder für besonders vorgesehene Intentionen rechtzeitig entsprechende Themen bereitzustellen.“²⁵ Die Berufung auf den Erziehungsauftrag der Schule und die Einlösung dieses verfassungsrechtlich und schulgesetzlich verankerten Erziehungsauftrages ist die Basis schlechthin, um dem RU wie den allgemeinbildenden Fächern aus ihrer gegenwärtigen Legitimationskrise an BBS zu helfen. Der langen Tradition der Berufschuldidaktik folgend von G. Kerschensteiner, über A. Fischer, P. Petersen, A. Siemsen, E. Spranger, S. Thyssen, F. Blättner, Th. Litt bis H. Blankertz und W. Lempert muß versucht werden, gegen die Ver zweckung und allein an der Nützlichkeit orientierten Ausbildung die Menschenbildung, d.h. die Bildung einer individuellen, sozialen und beruflichen Identität zu fördern.

2.2.2. Prinzip der originalen Begegnung

Der erfahrungsorientierte RU ist heute oftmals gefährdet durch den Ausfall entsprechender Vorerfahrungen. Deshalb muß symboldidaktischer RU versuchen, die originale Begegnung mit den grundlegenden anthropologischen und kulturellen Symbolen zu ermöglichen z.B. durch Gäste im RU,

- durch Einbringen von Objektivationen religiöser Praxis (Paramente, alte Bibeldrucke usw.),
- durch persönlich-authentisches Erzählen des RL, um das lebensgeschichtliche und generationsübergreifende Lernen in Gang zu setzen,
- durch kunsthistorische Exkursionen z.B. um für kirchliche Baustile, ihre Atmosphäre, ihren stilistischen Kode (P. Bourdieu) zu sensibilisieren und der Ergänzungsfunktion des RU an BBS (A. Kell) gerecht zu werden,²⁶

24) Ich selbst favorisiere zwar als allgemeines Lernziel „Mensch-Werdung in Solidarität“, aber dies hier auszuführen und zu begründen würde zu weit führen. Vgl. dazu in meiner Dissertation 3.1.3.!

25) W. Peterßen, Handbuch Unterrichtsplanung. München 1982, 98 (in Rekurs auf Schulz 1980).

26) Vgl. Aussagen über die kulturgeschichtliche Aufgabe des RU im Synodenbeschluß; sowie A.Stocks Forderung während der AKK-Tagung 1988 zur Bildung und Förderung des konventionellen Gemeinsinns, um dem Orientierungsausfall entgegenzuarbeiten.

- durch Auseinandersetzung mit den Alltagssymbolen unserer Gesellschaft (Werbung, Statussymbole) oder der Symbole jugendlicher Subkultur (Starkult, Symbol der abgetragenen Turnschuhe), um sich auch im Sinne einer kritischen Symbolkunde auszuweisen und um „pünktliche Lernprozesse“ im Sinne von R.Englerts Kairologie zu initiieren (womit gleichzeitig das Unterrichtsprinzip der Passung angesprochen wäre),²⁷
- Einübung in elementare Formen der Meditation - nicht nur sporadisch, sondern kontinuierlich (vgl. G. Stachel/A. Biesinger) mit Hilfe von Alltags-, menschlichen oder religiösen Grundsymbolen als Unterstützung des Prozesses der Identitätsfindung. Meditative Übungen (ein kurze Symbolgeschichte, eine Atemübung) können Signalwirkung für den Schüler bekommen, die es ihm erleichtern, sich zu orientieren sowohl in seinem persönlichen Leben als auch ganz konkret innerhalb des Stundenplans. Der RU erhält dadurch einen spezifischen Akzent. Es kommt zum Ausdruck, daß er es ernst meint mit dem Erziehungsauftrag, mit der Menschwerdung des Menschen.

2.2.3. Prinzip der Selbsttätigkeit

Wie meine Umfrage aufzeigt, liegt gerade diesbezüglich in der Berufsschule vieles im Argen. Eine zeichen- und kommunikationsorientierte Symboldidaktik muß versuchen, die Selbsttätigkeit des Schülers zu fördern durch Abbau der Lehrerzentriertheit, Forcierung der Gruppenarbeit durch insgesamt kommunikative Ausrichtung des RU. Damit wird RU an der Berufsschule nicht selten sich in Konstrast setzen zu dem oft sehr stark auf Imitationslernen aufgebauten Lehr- und Arbeitsformen der berufsspezifischen Fächer (B.Bonz).²⁸

Er muß sich aber auch abgrenzen gegenüber zu mystagogischen Varianten (z.B. in der Waldorff-Pädagogik) bei denen die Schüler-Orientierung verlorenght und die Dominanz des Inhalts die Kreativität erstickt (G.Hilger/B.Grom).²⁹ Die Selbsttätigkeit kann symboldidaktisch z.B. im Bereich der ethischen Erziehung gefördert werden durch Zurückdrängen der Textorientierung zugunsten von Rollen- oder Entscheidungsspielen (wie sie übrigens auch für die Sozialkunde an Berufsschulen durchaus empfohlen werden). Dabei wird die Körpersymbolik und die

27) Erinnert sei an dieser Stelle an die Ausstellung „Heiligtümer der Jugend“ während des Katholikentages in Aachen.

28) Vgl. dazu B. Bonz, in: E. Gräßle/R. Mayer, Berufspädagogik und Religionspädagogik im Dialog. Düsseldorf 1987, 95ff.

29) Vgl. B. Grom, Kerygma, Symbol, Struktur - oder Erfahrung? In: KatBl 113 (1988) 480ff; G. Hilger, Schüler-Rollen. In: KatBl 112 (1987) 374ff.

Welt der Alltagsrituale einbezogen, in der sich mancher Berufsschüler besser zu artikulieren vermag, als in schriftlicher Form.

2.2.4. Prinzip der Beachtung des nonverbalen Rahmens der Lehr/Lernprozesse

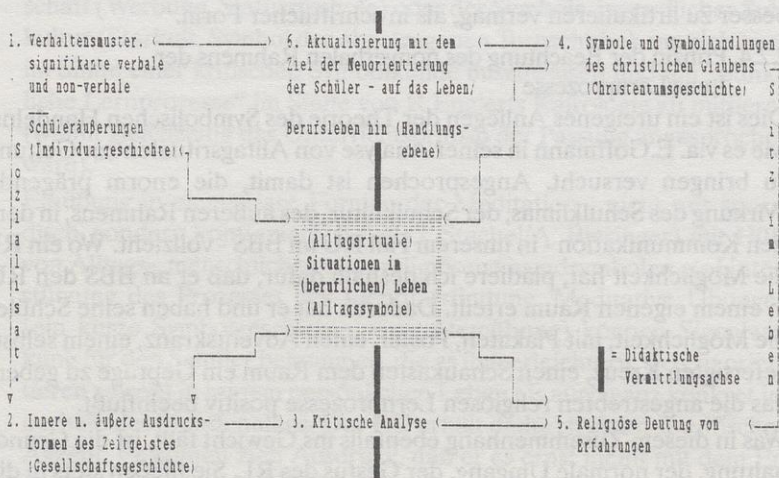
Dies ist ein ureigenes Anliegen der Theorie des Symbolischen Handelns, wie es v.a. E. Goffmann in seiner Analyse von Alltagsritualen zur Geltung zu bringen versucht. Angesprochen ist damit, die enorm prägende Wirkung des Schulklimas, der Schulkultur, des äußeren Rahmens, in dem sich Kommunikation - in unserem Fall RU an BBS - vollzieht. Wo ein RL die Möglichkeit hat, plädiere ich deshalb dafür, daß er an BBS den RU in einem eigenen Raum erteilt. Dadurch hat er und haben seine Schüler die Möglichkeit, mit Plakaten, Poster, einen Adventskranz, einem selbstgefertigten Kreuz, einen Schaukasten dem Raum ein Gepräge zu geben, das die angestrebten religiösen Lernprozesse positiv beeinflusst.

Was in diesem Zusammenhang ebenfalls ins Gewicht fällt, ist die Grundhaltung, der normale Umgang, der Gestus des RL. Sie fließen stets in die Vermittlungsprozesse mit ein und führen im negativen Fall zum Phänomen der paradoxen Kommunikation. Dabei geraten Sprach- und Handlungsebene, Lehre und Tun miteinander in Widerspruch und blockieren die Lernprozesse. Das Ernstnehmen der nonverbalen Prozesse unter den Schülern gibt dem dafür sensibilisierten RL Hinweise, wie er manche Thematik schülerorientiert situieren und aktualisieren kann.

2.2.5. Prinzip der Berufsbezogenheit

Dieses für Berufsschulen unerläßliche didaktische Prinzip, das sie von allen anderen Schularten unterscheiden und den unterrichtlichen Lehr-/Lernprozessen ihr spezifisches Gepräge geben sollte, bereitet offensichtlich manchen Religionslehrern Schwierigkeiten. In Verbindung mit dem Prinzip der Ganzheitlichkeit und der originalen Begegnung (s.o.!) könnte ein symboldidaktischer RU für den kreativen Religionslehrer Abhilfe schaffen, indem er ermutigt wird: Mit Gegenständen aus dem Alltag seiner Schüler, Symbolfotos, Zeichentrickfilme etc. die Innen- und Außenseite ihrer Lebenssituation, die durch das Hineinwachsen in einen Beruf geprägt ist, der Intuition und der Reflexion der Schüler zugänglich zu machen. Um immer wieder auf geeignete Ideen zur Unterrichtsgestaltung zu stoßen, könnte das etwas erweiterte Schema von R. Ott³⁰ hilfreich sein. Es läßt sich einsetzen als Instrumentarium der didaktischen Analyse wie zur Unterrichtsplanung eines Themas:

30) Vgl. R. Ott, Erfahrung und Glaube. In: Forum Berufliche Schulen (1987) 3f.



Am ursprünglichen Schema von R. Ott wurden folgende Eingriffe vorgenommen:

- um die kritische Wechselwirkung zwischen Leben und Glauben wirklich als produktive Wechselwirkung und als „kritisch“ auszuzeichnen, wurden alle Pfeile reziprok angebracht;
- das Konzept einer religionspädagogischen Kairologie von R.Englert wurde in seinen Grundzügen integriert (Individual-, Gesellschafts- und Christentumsgeschichte),
- es wurde kenntlich gemacht, daß Symbole und symbolische Handlungen als „roter Faden“ im Lehr-/Lernprozeß gelten sollen;
- die Nummerierung von 1 bis 6 ist nicht mehr als eine aufeinander aufbauende Folge zu verstehen: mit Ausnahme der Punkte 3 und 6 (Kritische Analyse, Aktualisierung) kann an jedem Punkt angesetzt werden,
- Integration der Theorien von P.Ricoeur und D.Sperber zur Deutung (Interpretation) von Symbolen und alltäglicher Praxis.

Die einzelnen Punkte sind folgendermaßen inhaltlich gefüllt:

1. Wahrnehmung der Sinnkategorien, Wertmaßstäbe der Schüler und deren Verhaltensmuster und Ausdrucksformen (verbal und nonverbal) mit dem Ziel der Einsicht, des *Verstehens* in Richtung auf ihren beruflichen Alltag).
2. Beachtung des Denk- und Deutehorizontes der Zeit und der Formen, in denen dieser sich zeigt (kulturelle Phänomene, Mode, hochgespielte oder verdrängte Fragestellungen, Schlagzeilen der Zeitungen, Illustrierten etc., sowie des Milieus am Arbeitsplatz, in der Familie, in der Clique).
3. Auseinandersetzung mit den Motiven des Denkens und Handelns, der akzeptierten oder abgelehnten Werte unter Heranziehung humanwissenschaftlicher Erkenntnisse.
4. Begegnung mit und Befragung der Glaubenssymbole/-symbolhandlungen (z.B. Bibeltexte, Kurzformeln des Glaubens, Objektivationen christlich-religiöser Praxis unter Berücksichtigung des Kontextes [„Sitz

im Leben“]).

5. *Deutung* als Weg vom 1. zum 2. Sinn (P. Ricoeur), von der ersten zur zweiten Naivität als Zusammenspiel von Intuition und Kognition (D. Sperber) zur Reflexion (Doppelpfeil zu „kritische Analyse“!).

6. Suche nach neuen Wegen, des Denkens und *Handelns*, neuen Verhaltensmustern zur Bewältigung der Lebenssituation auf Zukunft hin (Intention der Curriculum-Revision!)

7. Den zentralen Bezugspunkt für die gesamte Unterrichtsplanung und den Unterrichtsverlauf bildet die Alltagswelt der Auszubildenden, wobei die Berufswelt Vorrang hat vor der familiären und anderen (Clique, Jugendgruppe, Vereine etc.).

Insgesamt ergibt sich somit als Grundstruktur der von E. Feifel favorisierte Dreischritt von Verstehen (Punkt 1) - Deuten (Punkt 5) - Handeln (Punkt 6). Das ganze Schema zeugt von einem christlichen Menschenbild, insofern die Menschen (Schüler) nicht als Sklaven von unabänderlichen beruflichen Lebensumständen betrachtet werden, sondern als Mitgestalter der Verhältnisse aus christlicher Motivation. Angemerkt werden muß: Eine solche am Prinzip der Berufsbezogenheit ausgerichtete Unterrichtsplanung und -gestaltung kommt nach U. Janson an einer Korrektur der bestehenden Lehrpläne nicht vorbei.³¹

3. Schluß

Die Symboldidaktik insgesamt, wie der hier vorgelegte Entwurf, wird nicht alle anstehenden Probleme des RU an BBS lösen können, aber sie könnte die Religionspädagogik bei ihrem Bemühen, den Glauben an die nächste Generation weiterzugeben, einen Schritt weiterbringen. Mit E. Feifel sehe ich die Chancen der Symboldidaktik darin, „daß sie all jene didaktischen Prinzipien, die die Diskussion der letzten beiden Jahrzehnte bestimmt haben, in ein Gesamtkonzept integrieren hilft, das Erfahrung und Überlieferung wechselseitig aufeinander beziehen läßt, indem sie mit Hilfe der Symbole gedeutet werden.“³²

31) Vgl. U. Janson, Berufsbezogene Aspekte in den Lehrplänen für katholische Religionslehre und im konkreten Unterricht. In: Forum Berufliche Schulen (1987) 5 und 9. Auch seine schematische Darstellung (16) der Intentionen und Aufgaben, die der RU in der Berufsschule unter dem Prinzip der Berufsbezogenheit zu erfüllen hat, ließe sich in das Konzept eines symboldidaktischen RU integrieren, zumal er sehr stark heraushebt (23): „Ein Religionsunterricht, der sich nur in einer müden Diskussionsrunde bewegt, ist deplaziert und verliert bald auch in der Einschätzung der Schüler sein Gesicht und seinen Wert.“

32) E. Feifel, Entwicklungen in der Symboldidaktik. In: A. Schnider/E. Renhart, Treue zu Gott und Treue zum Menschen. Graz 1988, 295.