

Ulrich Hemel

Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols möglich?

Zum Verhältnis von Symboldidaktik und religionspädagogischer Theoriebildung

1. Der Kontext der Problemstellung

„Korrelationsdidaktik ist Symboldidaktik“ - mit diesen programmatischen Worten trifft Georg Baudler¹ einen Trend, der in der Religionspädagogik der letzten Jahre unübersehbar geworden ist. Trends aber weisen auf hintergründige Bedürfnisse, unbefriedigte Interessen, vielleicht aber auch auf die „Wiederkehr des Verdrängten“ hin. Sie sind folglich stets mit sozialpsychologischen Vorgängen, nicht automatisch jedoch mit theoretischer Klarheit oder wissenschaftlichem Erkenntnisfortschritt verbunden.

Dies gilt in besonderer Weise für die religionspädagogische Symboldidaktik: Sie artikuliert ein verbreitetes Unbehagen an einseitig rationalen Zugängen zu Glaube und Leben und läßt sich generell als Suche nach verlorengegangener oder verloren geglaubter Ganzheitlichkeit in der religiösen Erziehung verstehen.

Über solche Stimmungsbilder hinaus aber herrscht Konfusion: Der Begriff des Symbols wird von jedem Autor anders gebraucht, ohne daß ernsthafte Bemühungen um Integration erkennbar würden. Wo aber die möglicherweise kontroverse Anstrengung des Begriffs auf dem Weg zu wissenschaftlicher Begriffsbildung fehlt oder gar als aussichtslos, wenn nicht irrelevant angesehen wird, ist auch wissenschaftlicher Fortschritt nicht zu erwarten. Vielmehr wäre unter den genannten Vorzeichen die Suche nach einer religionspädagogischen Theorie des Symbols“ schlicht überflüssig.

Wer wissenschaftlichen Fortschritt in der Religionspädagogik für illusorisch oder überflüssig hält, müßte also vorab fragen: Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols überhaupt nötig?

Wenn ich im folgenden die Notwendigkeit einer solchen Theorie einfach voraussetze, beziehe ich mich auf Hubertus Halbfas, der in seinem Werk „Das dritte Auge“ dringend für eine „integrierende Theorie des Symbols“ plädiert, um „wenigstens eine grundlegende Kommunizierbarkeit zwischen den einzelnen Theorieansätzen“ zu ermöglichen.² Solange eine „Integrationstheorie“ ein Wunsch bleibt, schreibt Halbfas, „gelangen wir mit einer Symboldidaktik über Ansätze und Teilentwürfe nicht hinaus“.³

2. Zur Vorgehensweise

Methodisch gehe ich im folgenden von einer Analyse des Sprachgebrauchs ausgewählter Vertreter einer religionspädagogischen Symboldidaktik aus. Dabei stütze ich mich besonders auf „Das dritte Auge“ von Hubertus Halbfas (1982) und auf die „Korrelationsdidaktik“ von Georg Baudler (1984), weil diese beiden Werke Anstöße gegeben und überdurchschnittliche Resonanz gefunden haben.

Die leitenden Fragestellungen der sprachlichen Analyse dieser Ansätze beziehen sich nicht primär auf die Art und Weise, wie die genannten religionspädagogischen Autoren den Begriff des Symbols definieren. Gefragt werden soll vielmehr Folgendes:

1. Wie sprechen religionspädagogische Autoren über „Symbol“ und „Symboldidaktik“?
2. Welche Hintergründe und Rezeptionszusammenhänge sind dabei erkennbar?

1) G. Baudler, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Paderborn 1984, 49.

2) H. Halbfas, Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982, S.104.- Auf die Grundschulreligionsbücher (mit Lehrerkommentar) von Hubertus Halbfas wird hier mit Bedacht nicht eingegangen, da die Auseinandersetzung mit der Konzeption von Halbfas nicht den Schwerpunkt dieser Studie bilden soll.

3) Ebd.

3. Welche konstruktiven Schlußfolgerungen ergeben sich aus der ins Auge gefaßten Analyse?

Während die ersten beiden Orientierungsfragen ein analytisch-kritisches Anliegen formulieren, führt die dritte Frage stärker zu systematischen Überlegungen, die die weitere Diskussion anregen sollen. Die Ansätze zu einer Theorie des Symbols, die dabei vorgeschlagen werden, gehen folglich vom Dialog mit anderen Fachvertretern aus und sollen auch wieder zu ihm hinführen. Sie sind daher für Anregungen und weiterführenden Kritik offen.

3. Die Sprache der religionspädagogischen Symboldidaktik

Erste weiterführende Hinweise auf den religionspädagogischen Sprachgebrauch sind dadurch zu erhalten, daß man analysiert, welche Komposita mit dem Wort „Symbol“ verbunden werden. Dabei zeigt sich, daß solche Komposita zumindest in einem dreifachen semantischen Kontext stehen können:

1. Der Kontext wissenschaftlicher Begrifflichkeit

2. Der ontologisch-weltanschauliche Kontext

3. Der pädagogisch-anthropologische Kontext

Die These vom dreifachen semantischen Kontext des symboldidaktischen Sprachgebrauchs soll im folgenden belegt werden.

3.1 Der Kontext wissenschaftlicher Begrifflichkeit

Auf den wissenschaftlichen Kontext der Symboldidaktik verweisen bei *Hubertus Halbfas* beispielsweise Komposita wie Symbolbegriff, Symbolkunde, Symboldefinition, Symbolanalyse, Symbolforschung, Symbolkritik, Symbolsystem, Symboltheorien, Symboldeutung, Symbolhermeneutik, Symbolfunktion u.a.⁴

Bei *Georg Baudler* finden wir Komposita wie Symbolstruktur, Symbolansatz, Symbolbegriff, Symbolmerkmale, Symbolträger u.a.⁵

Die Berücksichtigung des wissenschaftlichen Kontexts eines religionspädagogischen Umgangs mit Symbolen verweist offensichtlich auf ein Gespür für den Begründungs- und Rechtfertigungsanspruch, dem religionspädagogische Aussagen im Rahmen der zeitgenössischen wissenschaftlichen Kultur unterworfen sind. Der Begriff der „wissenschaftlichen Kultur“ wird dabei ebenso auf theologische wie auf nicht-theologische Disziplinen und von ihnen verantwortete Aussagen bezogen.

3.2 Der ontologisch-weltanschauliche Kontext

Im Unterschied zu den eher wissenschaftsorientierten Wortbildungen legen die folgenden Komposita eher einen Hintergrund nahe, der von ontologischen oder weltanschaulichen Auffassungen geprägt zu sein scheint:

Symbolwirklichkeit, Symbolwelt, Symbolsphäre, Symbolkosmos, Symbolsprache, Ursymbol (H. Halbfas);

Symbolzentrum, Gottessymbol, Messiasymbol, Glaubenssymbol, Bekenntnissymbol, Symbolschöpfung, Symbolgehalt, Symbolwelt, Symbolqualität, Ursymbol (G. Baudler)⁶;

Der ontologisch-weltanschauliche Hintergrund eines derartigen Sprachgebrauchs läßt sich durch eine weitergehende semantische Analyse durchaus erhärten. Halbfas schreibt z.B. wie folgt: „Jedes wahre Symbol konfrontiert mit Sinn.“⁷ Dabei ist erkenn-

4) *Halbfas*, a.a.O., bes. 84-141

5) *Baudler*, a.a.O., 30, 18, 56, 57, 40.

6) Vgl. *Halbfas*, a.a.O., 29-66, bes. 43-44; *Baudler*, a.a.O., 18-57, bes. 43, 44, 57, 29, 30, 66, 53.

7) *Halbfas*, a.a.O., 121.

bar, daß die Unterscheidung von „wahren“ und „falschen“ oder zumindest „unwahren“ Symbolen einen ontologischen Anspruch stellt, der im Kontext des analysierten Werkes nur auf dem theologischen und christlichen Hintergrund des Autors zu verstehen ist.

Noch deutlicher werden weltanschauliche und speziell theologische Optionen im Sprachgebrauch von Georg Baudler. Er bezeichnet das Symbol als „Urwort“⁸ und lehnt sich in seiner Interpretation des Symbolbegriffs stark an Paul Tillichs religionsphilosophisch-theologische Sicht von „Symbol“ an. Häufig verbindet Baudler Elemente aus dem christlichen Wortschatz mit dem Symbolbegriff, um neue Komposita wie etwa „Messiasymbol“⁹, „Glaubenssymbol“¹⁰ oder „Gottessymbol“¹¹ zu formen.

Die Verwendung einer Begrifflichkeit, die ein vorgängiges Verständnis für die christliche Tradition oder gar eine Identifikation mit ihr schon voraussetzt, kann im Rahmen theologischer Argumentationen zweifelsfrei als legitim gelten. Die in einem solchen Sprachgebrauch vorausgesetzten theologischen Optionen erschweren allerdings unter Umständen den Dialog mit Gesprächspartnern, die solche Voraussetzungen nicht teilen können oder wollen. Gerade im Kontext religionspädagogischer Praxis muß aber in einer religiös pluralistischen Gesellschaft stets auch mit solchen Gesprächspartnern gerechnet werden, die den Begriff des Symbols ohne christliche Konnotationen deuten.

3.3 Der pädagogisch-anthropologische Kontext

Einige Wortbildungen in den analysierten symboldidaktischen Werken lassen sich schließlich eher einem pädagogisch-anthropologischen als einem wissenschaftlichen oder ontologisch-weltanschaulichen Kontext zuordnen. Dazu gehören bei Hubertus Halbfas beispielsweise Wortschöpfungen wie Symbolbildung, Symbolbildungsprozeß, Symbolwahrnehmung, Symbolsinn, Symbolunfähigkeit, Symbolvermögen u.a.¹²

Gelegentlich erscheint ein derartiger Kontext auch bei Georg Baudler, etwa wenn dieser von Symbolerfassung, Symbolerleben, Symbolumgang und Symbolerziehung spricht.¹³ Der pädagogisch-anthropologische Kontext des symboldidaktischen Sprachgebrauchs spiegelt zum einen die religionspädagogisch-erzieherischen Interessen, zum andern aber auch die anthropologischen Prämissen der Symboldidaktik. Wenn Hubertus Halbfas von der „Stiftung des Symbolsinns“ oder von einem menschlichen „Symbolvermögen“ spricht,¹⁴ bringt er offensichtlich bestimmte anthropologische Vorstellungen ins Spiel, die pädagogisches (und näherhin religionspädagogisches) Handeln nahelegen. Darüber hinaus deuten Komposita wie „Symbolbildung“ und „Symbolbildungsprozeß“ auf entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Aspekte hin, die für die religionspädagogische Theorie und Praxis von Bedeutung sind.

4. Schwierigkeiten des religionspädagogischen Symbolbegriffs

Die vorstehende sprachliche Analyse belegt, daß Baudler und Halbfas den Begriff des Symbols in unterschiedlichen Kontexten verwenden, die nicht ohne weiteres miteinander vermittelt werden können. Die religionspädagogische Verwendung des Symbolbegriffs verweist außerdem auf einen differenzierten interdisziplinären Rezeptionszu-

8) Baudler, a.a.O., 41.

9) Ebd., 57-58.

10) Ebd., 86 u.ö.

11) Ebd., 44.

12) Halbfas, a.a.O., 87f., 118, 85f., 131f.

13) Baudler, a.a.O., 58, 109, 111.

14) Halbfas, a.a.O., 128, 131f.

sammenhang, dessen Kehrseite jedoch die Gefahr eines eher eklektischen und synkretistischen Vorgehens ist.

Darüber hinaus scheint es mir für bestimmte Formen theologischen und religionspädagogischen Denkens symptomatisch zu sein, wenn Hubertus Halbfas Vorbehalte gegen ein „ausschließlich wissenschaftliches Denken“ formuliert¹⁵ und die Frage stellt: „Welche Wissenschaft erreicht mit ihren zweckgerichteten Methoden transzendente Wirklichkeit?“¹⁶ Damit wird letzten Endes ein Sonderstatus für auf „transzendente Wirklichkeit“ gerichtetes theologisches Erkennen suggeriert, der jedoch eher stillschweigend vorausgesetzt als argumentativ begründet wird. Kritisiert wird hingegen ein cartesianischer „Begriff von Wahrheit und Wissenschaft“, obwohl dieser sogar „in die Theologie“ eingedrungen sei (G.Baudler)¹⁷.

Gerade solche Äußerungen zeigen, daß beispielsweise zwischen den wissenschaftsorientierten und den ontologisch-weltanschaulichen Bedeutungskontexten des Symbolbegriffs nicht unerhebliche Spannungen bestehen. Diese Spannungen werden in der symboldidaktischen Literatur regelmäßig durch Rekurs auf bestimmte, letztlich theologisch zu bezeichnende Positionen aufgelöst oder aber stillschweigend übergangen. Dabei wird beispielsweise unterstellt, daß neuzeitliche Wissenschaft zur Erfassung transzendenter Wirklichkeit nicht geeignet sei, während das Symbol einen Zugang zu dieser Wirklichkeit ermögliche.

Eine solche Einstellung führt jedoch in ein Dilemma, solange sich Religionspädagogen als Wissenschaftler verstehen wollen und sollen. Wenn soziologische, psychologische und philosophische Theorien die eigentümliche ontologische Wirklichkeit verfehlen, die das Symbol auszeichnet und die hinter ihm steht, dann ist zu fragen, aus welchem Grund derartige Theorien überhaupt in der religionspädagogischen Symboldidaktik rezipiert werden und rezipiert werden sollen. Außerdem beschneiden sich Religionspädagogen ihre Chancen zu interdisziplinärer Kommunikation, wenn sie auf der einen Seite Erkenntnisquellen reklamieren, die nichttheologischen Wissenschaften verschlossen bleiben, während sie auf der anderen Seite ihren eigenen wissenschaftlichen Status im Unklaren belassen.

Das symboldidaktische Dilemma wissenschaftlich tätiger Religionspädagogen läßt sich also wie folgt formulieren:

Entweder sind wir als Religionspädagogen Wissenschaftler - aber dann verstehen wir die Wirklichkeit des Symbols nicht hinreichend - *oder* wir verstehen die letztlich transzendente Wirklichkeit des Symbols, sind dann aber letzten Endes keine Wissenschaftler.

Ich bin der Auffassung, daß dieses Dilemma vermeidbar ist, wenn man - zum einen - den der eigenen Disziplin zugrundeliegenden Wissenschaftsbegriff klarer reflektiert und wenn man - zum zweiten - die unterschiedlichen Bedeutungen des Begriffs „Symbol“ präziser als bisher analysiert. Ein solches Vorgehen verspricht m.E. am ehesten, einen Beitrag zum Aufbau einer künftigen Theorie des Symbols zu leisten.

5. Symbolbegriff und Wissenschaftsverständnis

Die besonderen Schwierigkeiten interdisziplinärer Kommunikation auf dem Gebiet der Symbolforschung hängen, wie die obige Analyse schon ahnen läßt, nicht nur mit den üblichen Unterschieden zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Fachsprachen zusammen. Vielmehr läßt sich in diesem Zusammenhang die These aufstellen, daß jede

15) Ebd., 86; vgl. 139.

16) Ebd., 86.

17) Baudler, a.a.O., 71.

Verwendung des Symbolbegriffs implizite ontologische und epistemologische Prämissen spiegelt, die in den Symbolbegriff eingehen.

Die genannten Prämissen gehen aber nicht nur in den Symbolbegriff, sondern auch in die wissenschaftliche Kommunikation über Symbole ein. Während beispielsweise in der psychoanalytischen Symboltheorie die Erkenntnistheorie des Positivismus vorzuherrschen scheint und metaphysische Fragestellungen strikt aus dem Terrain der Wissenschaft verbannt werden,¹⁸ ist beispielsweise Cassirers Symbolverständnis neokantianisch-idealistisch eingefärbt.¹⁹ Dies kommt etwa dadurch zum Ausdruck, daß die Frage nach der ontologischen Wahrheit und Gültigkeit von symbolischen Formen bewußt ausgeklammert wird.

Demgegenüber wird in theologisch beeinflussten Symboltheorien der genannten Frage ein entscheidender Stellenwert eingeräumt: In ihnen geht es nämlich um die Wahrheit und Wahrheitsfähigkeit von Symbolen, insofern diese auf eine (real existierende) transzendente Schicht der Wirklichkeit verweisen. *Paul Tillich* schreibt beispielsweise: „Wenn das Christentum den Anspruch erhebt, in seinem Symbolismus eine Wahrheit zu besitzen, die jeder anderen Wahrheit überlegen ist, so findet es sie im Symbol des Kreuzes, im Kreuz Jesu Christi.“²⁰ *Paul Tillich* spricht in diesem Zusammenhang geradezu von einem „Kriterium für alle Symbole“²¹, postuliert also das christliche Symbolverständnis als normativen Maßstab für jede Art von symbolischem Zugang zur Wirklichkeit.

Es wäre nun unrealistisch, nach einem Generalnenner für die divergierenden epistemologischen und ontologischen Voraussetzungen des Symbolbegriffs zu suchen. Realistisch ist es dagegen, die unterschiedlichen Prämissen der Rede von Symbolen offenzulegen und ins wechselseitige Gespräch einzubringen.

Dabei scheint es möglich zu sein, die genannten ontologischen und erkenntnistheoretischen Voraussetzungen jeder Art von Symbolbegriff in formaler Hinsicht wie folgt zu klassifizieren:

1. Ein *positivistisches* Symbolverständnis klammert metaphysische Fragestellungen aus und lehnt sie als erkenntnistheoretisch unergiebig ab.
2. Ein *idealistisches* Symbolverständnis erkennt die Eigenständigkeit metaphysischer Fragestellungen an, spricht ihnen aber Wahrheitsfähigkeit ab.
3. Ein *theologisches* Symbolverständnis erkennt die ontologische Wahrheitsfähigkeit metaphysischer Fragestellungen an und hält sie in Übereinstimmung mit der religiösen Überlieferung der eigenen Glaubensgemeinschaft für entscheidbar.

Diesen epistemologischen „Typen“ eines wissenschaftlichen Symbolverständnisses entspricht offensichtlich auch ein je unterschiedliches Verständnis von Wissenschaft und wissenschaftlicher Erkenntnis überhaupt. Was auf welche Weise als Symbol gelten soll, stellt sich folglich für ein positivistisches, ein transzendentalphilosophisch-idealistisches und ein theologisches Wissenschaftsverständnis je anders dar.

18) Vgl. *A. Lorenzer*, Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs, Frankfurt/M. 1970; vgl. auch *J. Scharfenberg/H. Kämpfer*, Mit Symbolen leben, Olten 1980.

19) Vgl. *E. Cassirer*, Philosophie der symbolischen Formen, Bd.1-3, Berlin 1923-1929, 2. Aufl. Darmstadt 1953, Nachdruck: Darmstadt 1977-1985; vgl. auch *E. Cassirer*, Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs, Darmstadt 1956.

20) *P. Tillich*, Das Wesen der religiösen Sprache, in: *M. Kaempfert* (Hrsg.), Probleme der religiösen Sprache, Darmstadt 1983, 82-93, 92 (= *P. Tillich*, Gesammelte Werke, Bd.5, Stuttgart 1964, 213-222); vgl. auch *K.-D. Nörenberg*, Analogia Imaginis, Der Symbolbegriff in der Theologie *Paul Tillichs*, Gütersloh 1966; außerdem: *K. Rahner*, Zur Theologie des Symbols, in: Schriften zur Theologie, Bd.4, Einsiedeln 1960, 275-311; *J. Heumann*, Symbol- Sprache der Religion, Stuttgart 1983; *W. Jetter*, Symbol und Ritual, Göttingen 1978.

21) *Tillich*, a.a.O., 93.

Im Zug der weithin naturwissenschaftlich geprägten Kultur unserer Zeit scheint es gelegentlich, als sei ein positivistisches Wissenschaftsverständnis der einzig legitime Ansatz von und für Wissenschaft. Philosophisch und theologisch orientierte Disziplinen gelten unter solchen Voraussetzungen bestenfalls als Wissenschaften minderen Rechts, wenn nicht gar als weltanschauliche Pseudowissenschaften. Das defensive Verhalten zahlreicher Theologen und Geisteswissenschaftler scheint dieser These unwillkürlich auch noch Tribut zu zollen.

Dabei wird übersehen, daß die einseitige Privilegierung eines positivistischen Wissenschaftsverständnisses eher auf sozialer und finanzieller Macht als auf schlüssigen, rational begründeten Argumentationen beruht. Zutreffend ist nämlich in Wirklichkeit, daß die Frage nach der Anerkennung, Wahrheitsfähigkeit und Beantwortbarkeit metaphysischer und ontologischer Fragestellungen stets nur auf der Grundlage einer epistemologischen Option bewältigt werden kann, die mit wissenschaftlichen Methoden nicht weiter hintergebar ist: Der Anfang der Wissenschaft ist selbst nicht wissenschaftlicher Art.

Jede Form von Wissenschaft und wissenschaftlicher Methode impliziert daher eine bestimmte Art und Weise der Weltdeutung, die als erkenntnisleitende Prämisse in den Prozeß des Erkennens selbst eingeht. Ein positivistischer Wissenschaftsbegriff ist daher in sich nicht wissenschaftlicher oder unwissenschaftlicher als ein transzendentalphilosophisch-idealistischer oder ein theologischer Wissenschaftsbegriff. Die Argumentation für oder gegen einen positivistischen Ansatz gründet ja z.B. schon a priori in einer positivistischen oder nicht-positivistischen Option bezüglich der epistemologischen und ontologischen Prämissen und Grundlagen von Wissenschaft. Die Schlußfolgerung aus diesen Überlegungen sollte lauten, daß Wissenschaft legitimerweise auf der Grundlage einer *Pluralität* von wissenschaftlichen Ansätzen betrieben werden sollte. Daher sind neben positivistischen auch philosophische und theologische Ansätze der Erkenntnisgewinnung als legitime und im Wissenschaftsbetrieb (sowie in der Forschungsförderung) vollauf gleichberechtigte Ansätze anzuerkennen.

Das oben formulierte symboldidaktische Dilemma reflektiert folglich eine unangebrachte Reduktion von „Wissenschaft“ auf einen positivistischen Wissenschaftsansatz, von dessen Einseitigkeiten sich Religionspädagogen wie H.Halbfas, G.Baudler u.a. mit guten Gründen abgrenzen. Zu einer integrativen Theorie des Symbols müßte es jedoch gehören, sowohl theologische als auch nicht-theologische, sowohl positivistische als auch nicht-positivistische Ansätze des Symbolverständnisses in das wissenschaftliche Gespräch einzubringen. Gleichzeitig sollte es aber möglich sein, ohne schlechtes Gewissen auf die spezifischen Traditionen und Erkenntnisverfahren der eigenen Scientific Community hinzuweisen, sofern begründbar ist, daß diese ihren Wert auch unter den besonderen Bedingungen der Moderne behalten haben.

6. Merkmale und Unterscheidungskriterien von Symbolen

Als Folge aus dem Gesagten muß der religionspädagogischen Symboldidaktik das Recht eingeräumt werden, ihr Symbolverständnis im Zusammenhang mit der christlichen Theologie zu explizieren und gerade darin ihren Beitrag zu einer interdisziplinären Symbolforschung zu liefern.

Aufgrund der pädagogischen und anthropologischen Interessen der Religionspädagogik ergeben sich dabei jedoch weitere Schwierigkeiten, die sich auf die Semantik des Symbolbegriffs beziehen. Der Symbolbegriff wird nicht nur in unterschiedlichen Disziplinen verwendet, sondern auch von fast jedem Diskussionsteilnehmer neu definiert oder zumindest neu akzentuiert. Man kann fast davon sprechen, daß das weite semantische Feld, das durch den Begriff „Symbol“ evoziert wird, immer wieder zu neuen

Ausgrenzungen und Einschränkungen nötigt, so daß sich jeder Autor durch seine eigenen definitorischen Bemühungen jenes Minimum an Klarheit zu verschaffen versucht, das in der allgemeinen Diskussion um den Symbolbegriff so schmerzlich vermißt wird.

Die Verwirrung, die durch zahlreiche, sich teils überschneidende, sich teils untereinander ausschließende Definitionen von „Symbol“ entstanden ist, führt zur negativen Erwartungshaltung, daß jeder weitere Definitionsversuch der Summe der nur subjektiv als überzeugend empfundenen Lösungen lediglich ein weiteres Element hinzufügt. Es ist insoweit konsequent, wenn nicht wenige Autoren auf eine definitorische Klärung ihres Symbolverständnisses einfach verzichten.

Ein solches Vorgehen beschwört jedoch die Gefahr eines ungebrochenen Eklektizismus und Synkretismus herauf, ohne zum weiteren wissenschaftlichen Fortschritt auch nur irgendetwas beizutragen. Es ist daher erforderlich, sich vom mühsamen Versuch einer Verständigung über den Symbolbegriff nicht vorschnell zu dispensieren. Dabei kann bereits das Nennen von Kriterien für den wissenschaftlichen Austausch über den Gegenstand „Symbol und Symbole“ einen Fortschritt bedeuten. In diesem Sinn sollen im folgenden einige Merkmale und Unterscheidungskriterien von Symbolen benannt werden.

6.1 Gemeinsame Merkmale von Symbolen

Bei der sprachlichen Analyse von Veröffentlichungen zur religionspädagogischen Symboldidaktik wurden zunächst unterschiedliche Bedeutungskontexte des Symbolbegriffs hervorgehoben (Abschnitte 3.1-3.3). Allen Verwendungskontexten gemeinsam ist aber z.B. das gängige Vorverständnis, daß Symbole der *Repräsentation* von etwas dienen: Symbole machen das Abwesende anwesend und das Anwesende sichtbar.

Eine zweite Gemeinsamkeit jeder Art von Symbolverständnis ist die Voraussetzung, daß Symbole grundsätzlich eine *semantische Funktion* aufweisen. Symbole sind Bedeutungsträger, weil sie voll von Bedeutungen sind, weil sie einen Sinn haben und auf Sinn in der Art von umfassenden Sinnbezügen verweisen. Vieldeutigkeit und Bedeutungs Offenheit, aber auch Ambivalenz sind daher typische Eigenschaften, die Symbolen in zahlreichen Definitionen zugeschrieben werden.

Eine weitere Gemeinsamkeit unterschiedlicher Symbolbegriffe besteht außerdem in der vorausgesetzten Mittelbarkeit oder *Indirektheit* von Symbolen. Diese erschließen oder repräsentieren eine bestimmte Wirklichkeit nicht unmittelbar und direkt, sondern gewissermaßen verschlüsselt, gebrochen oder codiert durch vielfältige Formen symbolischer Vermittlung: durch Bilder, Gesten, Worte, Vorstellungen, Gegenstände, Riten und vieles mehr. Symbole stellen aufgrund ihrer Indirektheit die semantisch gemeinte Wirklichkeit nicht selbst dar, sondern inszenieren sie vielmehr durch ein Arrangement von Sinnbezügen, dem zugleich ein interpretatorisches Moment anhaftet. Pointiert zugespitzt könnte man formulieren: Symbole sind nicht selbst Wirklichkeit, sondern schon Ausdruck eines Verhältnisses zur Wirklichkeit.

Eine solche Formulierung ist allerdings insofern mißverständlich, als sie eine weitere Gemeinsamkeit von Symbolen jeglicher Art zu verdecken droht: Den nicht-symbolischen *Eigenwert des anschaulichen Symbolträgers*. Das konkrete Medium für die Übermittlung symbolischer Bedeutungen ist nicht einfach mit dem Bedeutungsgehalt identisch, der durch dieses Medium kommuniziert werden kann. Die Balken des Kreuzes bleiben Gegenstände aus Holz mit allen Eigenschaften hölzerner Gegenstände, selbst wenn der symbolische Wert des Kreuzes im Christentum unermesslich ist.

Schließlich ist auf die bereits erwähnte Besonderheit des Symbolbegriffs hinzuweisen: Jedes Sprechen von und in Symbolen impliziert *ontologische und epistemologische*

Voraussetzungen, die meist unerklärt bleiben, aber unausgesprochen im Hintergrund symbolischen Sprechens und Handelns stehen. Wenn aber zwischen einem positivistischen, einem idealistischen und einem theologischen Hintergrund des Symbolbegriffs nicht klar differenziert wird, entstehen jene Mißverständnisse, die für den gegenwärtigen Stand der interdisziplinären Symbolforschung so bezeichnend zu sein scheinen. Es ist daher unerlässlich, die spezifische „Voraussetzungsgeladenheit“ oder „Prämissenhaltigkeit“ jedes Gebrauchs von Symbolen bereits in die begriffliche Definition des Symbols aufzunehmen (vgl. Abschnitt 7.2).

Die herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten sind ein Generalnenner, der unterschiedliche Akzentuierungen erlaubt. Daraus folgt, daß Symbole sich sowohl durch den gemeinten Gegenstand symbolischer Repräsentation wie auch durch den gemeinten oder den rezipierten Sinn oder durch ihren Symbolträger sowie die Form symbolischer Vermittlung und die dieser zugrundeliegenden erkenntnistheoretischen und ontologischen Voraussetzungen unterscheiden können.

Darüber hinaus lassen sich aber auch weitere Unterscheidungsmerkmale von Symbolen anführen, die im folgenden Abschnitt 6.2 näher erläutert werden sollen.

6.2 Unterscheidungsmerkmale von Symbolen

Die im folgenden anzusprechenden Unterscheidungsmerkmale von Symbolen besitzen die Eigenart, daß sie nicht bei allen Symbolen in gleicher Weise ausgeprägt sind. Sie eignen sich daher besonders dazu, ein differentielles Profil einzelner Symbole zu erstellen. Aufgrund eigener Analysen schlage ich vor, in der künftigen Symboldiskussion die folgenden Unterscheidungsmerkmale zu berücksichtigen:

1. Genese und Überlieferbarkeit
2. Öffentlicher und privater Charakter
3. Identifikationspotential und existentielle Bedeutung
4. Kommunikative Resonanz und Beschränkung

6.2.1 Genese und Überlieferbarkeit

Das Begriffspaar „Genese und Überlieferbarkeit“ vereint zwei Kategorien, die nicht unmittelbar aufeinander bezogen sind. Es zeigt sich aber, daß der Entstehungskontext von Symbolen wichtige Aufschlüsse darüber erlaubt, ob und wie Symbole überliefert werden können. Wenn man Symbole mit Hubertus Halbfas als „Sprache der Religionen“ umschreibt,²² dann sind Symbole ebenso wie die Wörter eines Wörterbuchs für eine bestimmte Sprache überlieferbar. Dies ist nicht so deutlich der Fall, wenn vom „Prozeß der Symbolbildung“ die Rede ist (Erich Feifel)²³. Der Ausdruck „Symbolbildung“ bezieht sich speziell auf einen entwicklungspsychologisch, interaktionstheoretisch und psychoanalytisch geprägten Symbolbegriff, der sich aus frühen Interaktionserfahrungen und Konflikten herausbildet und dessen Genese auf den Raum innerer Erfahrung verweist. Dabei wird jene anthropologische Lernfähigkeit vorausgesetzt, wie sie jedem (auch dem behinderten) Menschen gegeben ist. Feifel schreibt dazu: „Der Symbolisierungsvorgang liegt im Aufbau einer inneren Struktur, die einen Umgang mit innerer und äußerer Erfahrung ermöglicht.“²⁴ Solche *psychogenetischen Symbole* sind aber nicht ohne weiteres überlieferbar, da sie in eine subjektive seelische Konfiguration eingehen, die als individuelle Symbolwelt einer Person letzten Endes nicht an Dritte weitergegeben werden kann.

22) Halbfas (s. Anm. 2), 107.

23) E. Feifel, *Tradierung und Vermittlung des Glaubens als katechetisches Problem*, in: E. Feifel/W. Kasper (Hrsg.), *Tradierungskrise des Glaubens*, München 1987, 53-100, 68.

24) Ebd., 67.

Neben kulturell überlieferbaren und vorwiegend psychogenetisch bedeutsamen Symbolen ist hier eine dritte Gruppe von Symbolen zu nennen: *intersubjektive Symbole*, die aus gemeinsamer Erfahrung entstehen, die aber - ebenso wie psychogenetische Symbole - nicht an Dritte überliefert werden können.

Wenn sich beispielsweise zwei junge Leute kennenlernen, während irgendwo das Lied „Yesterday“ gespielt wird, kann dieses Lied auch nach 20 Jahren Ehe ein Symbol für die Beziehung zwischen beiden sein. Ihren Freunden und Kindern könnten die beiden Betroffenen zwar erklären, welche symbolische Bedeutung gerade dieses Lied für sie hat, aber es dürfte unmöglich sein, daß für Kinder und Freunde der symbolische Gehalt des Liedes der gleiche wie für die beiden unmittelbaren Teilhaber ihrer intersubjektiven, symbolisch vermittelten Interaktionserfahrung ist.

Das Unterscheidungsmerkmal „Genese und Überlieferbarkeit“ von Symbolen erlaubt also eine Differenzierung zwischen Symbolen als Gegenstand von Überlieferung, als Ergebnis psychogenetischer Symbolbildung und als Ergebnis symbolisch vermittelter Interaktionserfahrung.

6.2.2 Öffentlicher und privater Charakter

Die subjektiven und intersubjektiven Komponenten des Unterscheidungsmerkmals „Genese und Überlieferbarkeit“ von Symbolen führen zur These, daß der zugleich individuelle und kollektive Doppelcharakter zahlreicher Symbole besondere Aufmerksamkeit verdient. Unabhängig vom gewählten symboltheoretischen Ansatz ist es nämlich möglich, Symbole nach ihrem eher öffentlichen oder ihrem eher privaten Charakter zu unterscheiden. Dabei sind fließende Übergänge möglich. Im Verlauf der individuellen oder kollektiven „Symbolgeschichte“ kann außerdem die Zuschreibung eines eher öffentlichen oder privaten Charakters von Symbolen deutlichen Veränderungen unterliegen.

Dies soll anhand eines Beispiels verdeutlicht werden. Wenn jemand z.B. erzählt, für ihn sei „Haferschleimsuppe“ das Symbol von Zwang, Hilflosigkeit und Fremdbestimmung, dann läßt sich relativ leicht herausfinden, daß diese subjektive Symbolisierung auf der Erfahrung beruht, bei Krankheiten im Kindesalter von seiner Mutter zwangsweise und gegen seinen Willen Haferschleimsuppe verordnet erhalten zu haben.

Dieses Beispiel kann in seiner Bedeutung jedoch nicht auf subjektive Symbolbildungsprozesse eingeschränkt werden. Es zeigt vielmehr fließende Übergänge zwischen Privatheit und Öffentlichkeit. Der private Charakter des Symbols „Haferschleimsuppe“ beruht auf einer individuellen Erfahrung in Verbindung mit einer besonders heftigen Reaktion gegen deren faktische Implikationen. Andererseits muß „Haferschleimsuppe“ zugleich als ein kulturell vermitteltes Symbol gelten, weil es bei den Angehörigen der entsprechenden Generation im deutschsprachigen Kulturraum sicherlich analoge Erfahrungen evozieren dürfte. Dadurch wird u.a. soziale Identifikation ermöglicht. Nur am Rande sei bemerkt, daß die Wirkung literarischer Texte wohl zu einem bedeutenden Teil auf der fiktiven Präsentation privater, aber öffentlichkeitsfähiger Symbole beruhen dürfte.

Einen öffentlich-privaten Doppelcharakter besitzt beispielsweise auch der Ehering. Er symbolisiert eine durchaus private, einzigartige und individuelle Beziehung und Beziehungserfahrung, die auf ihre Art unwiederholbar ist. Gleichzeitig besitzen Eheringe jedoch auch einen wohlfunktionierenden öffentlichen Symbolcharakter, der im intersubjektiven Umgang situative Orientierung ermöglicht.

Vorwiegend öffentlichen Charakter besitzen Symbole wie das Kreuz, der Halbmond, das Hakenkreuz oder „Hammer und Sichel“ in der Fahne der DDR, die den - inzwi-

schen überholten - Anspruch des Arbeiter- und Bauernstaats nach der Ideologie des Marxismus-Leninismus repräsentieren.

Der Umgang mit solchen öffentlichkeitswirksamen Symbolen muß durch kulturelle Überlieferungsprozesse erst erlernt werden. Dabei ist auffallend, daß ein gewissermaßen „neutraler“ Umgang mit öffentlichkeitswirksamen Symbolen nicht die Regel ist. Vielmehr wird durch den Umgang mit solchen Symbolen meistens ein bestimmtes Maß an Zugehörigkeit, Identifikation oder Ablehnung ausgedrückt. Öffentlichkeitswirksame Symbole erweisen sich folglich in vielerlei Hinsicht als kulturell und historisch bedingt. Auf der anderen Seite darf nicht verschwiegen werden, daß die individuellen Lernprozesse, die zur Aneignung von öffentlichen Symbolen führen, wesentlich von subjektiven Erfahrungen - etwa mit dem Christentum, dem Islam oder dem Marxismus-Leninismus - geprägt werden. Die Symbolwelt jeder einzelnen Person nimmt ja auch dort eine erfahrungsgebundene Tönung an, wo sie überlieferte, öffentlichkeitswirksame Symbole umfaßt.

Im religionspädagogischen Kontext wird z.B. besonders der Einfluß der Vater- bzw. Elternerfahrung auf das Gottesbild erörtert.²⁵ Das überlieferte Symbol „Gott“ kann nicht ohne interaktionellen Erfahrungsbezug verinnerlicht und an die jeweils nächste Generation weitergegeben werden.

Die Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten Symbolen führt zur Anerkennung fließender Übergänge zwischen dem „öffentlichen“ und dem „privaten“ Charakter von Symbolen. Klärungsbedürftig ist dabei im einzelnen besonders, *welche* Öffentlichkeit jeweils vorausgesetzt wird und mit welchen sachlichen und emotionalen Konnotationen ein Symbol von verschiedenen Personen oder Gruppen angeeignet wird.

Dabei wird erkennbar, daß zahlreiche Symbole nicht nur einen individuell-kollektiven Doppelcharakter aufweisen, sondern daß der Umgang mit ihnen häufig auf Fragen der Zugehörigkeit zu einer durch gemeinsame Symbole vereinten Gruppe stoßen läßt. Symbole unterscheiden sich also auch darin, beim wem sie welche Prozesse der Ablehnung oder der Identifikation mit der ihnen zugrundeliegenden Wirklichkeit hervorrufen. Dieser Befund leitet zum dritten Unterscheidungsmerkmal von Symbolen über.

6.2.3 Identifikationspotential und existentielle Bedeutung

Wenn Symbole etwas mit den psychosozialen Prozessen der Identifikation, Zugehörigkeit und Ablehnung zu tun haben, dann kann man daraus den Schluß ziehen, daß die emotionale und subjektive Relevanz von Symbolen die ganze psychische Bandbreite von höchster existentieller Bedeutung bis zur Gleichgültigkeit ausschöpfen kann. Die Reaktionsbereitschaft auf Symbole hängt folglich von der Bedeutung ab, die die zugrundeliegende Wirklichkeit für den betreffenden Zeitgenossen besitzt.

Obwohl z.B. das Hakenkreuz im Jahr 1988 bestenfalls unter rechtsextremen Randgruppen noch als Identifikationssymbol angesehen werden kann, ist seine existentielle Bedeutung im negativen Sinn für die vielen, die den Schrecken des NS-Regimes erlebt und überlebt haben, bleibend eindringlich. Existentielle Bedeutung und aktuelles Identifikationspotential eines Symbols fallen also, wie dieses Beispiel zeigt, nicht immer zusammen.

Dies gilt auch im umgekehrten Sinn: Für Christen ist etwa das aktuelle Identifikationspotential des Kreuzes als Sinnbild der Erlösung durch Jesus Christus bis in die Gegenwart ungebrochen. Selbst religiös desorientierte Zeitgenossen müssen das hohe Identifikationspotential des Kreuzes als Faktum anerkennen. Dies bedeutet aber nicht, daß das Kreuz auch für sie selbst von existentieller Bedeutung werden müsse.

25) B. Grom, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf-Göttingen 1981 (2. Auflage 1986), 150f., 343-359.

Das Kennen von Symbolen wie Kreuz, Halbmond u.a. und das Anerkennen des identifikatorischen Potentials solcher Symbole ist keine Gewähr für einen positiven emotionalen Zugang zu ihnen. Symbolisch vermittelte Identifikationsprozesse verweisen dagegen grundsätzlich auf gemeinsame Anschauungen und Erfahrungen in kulturell oder subkulturell identifizierbaren, religiösen oder nicht religiösen Gruppen und Gemeinschaften.

Kennzeichen einer pluralistischen Gesellschaft ist es in diesem Zusammenhang, daß jeder einzelne wesentlich mehr Symbole kennt als er existentiell nachzuvollziehen willens und in der Lage ist. Während das Kennen von Symbolen auf kulturelle Sozialisationsprozesse verweist, drückt die Identifikation mit Symbolen und der ihnen zugrundeliegenden Wirklichkeit die Zugehörigkeit zu weltanschaulichen oder religiösen Gruppen bzw. Gemeinschaften aus.

Aus diesen Überlegungen folgt, daß existentiell bedeutsame Symbole in der Regel eine kommunikative Reichweite besitzen, die durch die subkulturellen oder gruppenspezifischen Gültigkeitsgrenzen eines bestimmten symbolischen Universums bestimmt wird. Wird ein Symbol außerhalb des Bereichs seines kommunikativen Wurzelgrunds verwendet, kann es fremd, unverständlich oder sogar sinnlos wirken.

Beispielsweise materialisiert sich der Mythos der modernen Leistungsgesellschaft u.a. an Statussymbolen wie der Automarke, die sich jemand leisten kann. Der symbolische Wert eines teuren Wagens kommt z.B. unter Nachbarn und Bekannten, aber auch in Verwendungssituationen wie auf der Autobahn usw. vollauf zur Geltung. Für die Kommunikation mit Menschen, die einem anderen Wertsystem und Lebensstil verpflichtet sind, stellt sich die Situation jedoch anders dar. Der Symbolwert eines teuren Wagens erschwert vermutlich die Kommunikation mit Angehörigen einer alternativen Wohngemeinschaft, weil dort „Symbolkritik“ geübt wird und weil die mit einem bestimmten Symbol verbundenen Werte in einer solchen Gemeinschaft nicht geteilt werden.

Das Unterscheidungsmerkmal des Identifikationspotentials und der existentiellen Bedeutung von Symbolen verweist daher in besonderer Weise auf die gesellschaftlichen und subkulturellen Bedingungsfaktoren für den Umgang mit Symbolen. Die existentielle Bedeutung von Symbolen scheint dabei nicht so sehr von der Art des betreffenden Symbols, sondern eher von der individuell wahrgenommenen Lebensrelevanz der ihm zugrundeliegenden Wirklichkeit abzuhängen.

Das Unterscheidungsmerkmal des Identitätspotentials und der existentiellen Bedeutung von Symbolen zeigt also, daß nicht nur ein Pluralismus von Symbolen und Symboldeutungen zu beachten ist, sondern daß es auch eine pluralistisch geartete Wahrnehmung der subjektiven Relevanz von Symbolen gibt. Diese subjektive Relevanz hängt wiederum eng mit dem Selbst- und Weltverständnis von einzelnen und von Gruppen zusammen und ist ausschlaggebend für die kommunikative Resonanz von Symbolen.

Die kommunikative Resonanz von Symbolen kann allerdings nicht einfach mit ihrem „Identifikationspotential“ gleichgesetzt werden. Dies soll im nächsten Teilabschnitt erläutert werden.

6.2.4 Kommunikative Resonanz und Begrenzung von Symbolen

Die existentielle Bedeutung eines Symbols (z.B. eines Schlüsseltraums) kann für einen einzelnen außergewöhnlich hoch, ja lebensentscheidend sein. Dennoch kann die kommunikative Resonanz des betreffenden Symbols vielleicht auf den Raum seiner eigenen inneren Erfahrung beschränkt bleiben. Umgekehrt besitzen etwa die olympischen Ringe zweifellos eine universelle kommunikative Resonanz. Von Ausnahmefällen

abgesehen, dürfte ihre existentielle Bedeutung jedoch ebenso wie ihr Identifikationspotential eher begrenzt sein.

Grundsätzlich läßt sich die kommunikative Resonanz eines Symbols in Form konzentrischer Kreise beschreiben:

1. Resonanz im Raum innerer Erfahrung
2. Resonanz im Raum gemeinsamer Interaktionserfahrung
3. Resonanz im Raum gemeinsamer Überlieferung und Identität
4. Resonanz im Raum kultureller Objektivationen
5. Universelle Resonanz

Die innere Symbolwelt einer Person ist also deutlich von der sie umgebenden, aber auch prägenden kulturellen Symbolwelt sowie von der Symbolwelt ihrer engeren und weiteren Bezugsgruppen zu unterscheiden. Teilhabe an einer Kultur setzt folglich auch den Erwerb der kommunikativen Kompetenz für den Umgang mit ihren spezifischen Symbolen voraus. Ebenso setzt die Zugehörigkeit zu einer Gruppe die Aneignung ihres symbolischen Codes voraus, der u.a. den identifikatorischen Umgang mit bestimmten Symbolen umfaßt.

Der symbolische Code einer Gemeinschaft, die durch gemeinsame Überlieferung und Identität zusammengehalten wird, geht darüber hinaus mit *symbolkritischen Einstellungen* zu konkurrierenden Symbolen oder Symboldeutungen einher. Die Bejahung des christlichen Kreuzessymbols bedeutet - abgesehen vom Wahrheitsanspruch jeder Religion und Weltanschauung - auch eine zumindest psychologische Relativierung islamischer oder marxistisch-leninistischer Symbole, weil für einen Christen die subjektive Relevanz des Kreuzessymbols höher als die Bedeutung islamischer oder sonstiger Symbole einzuschätzen sein dürfte.

Kommunikative Symbolkompetenz umfaßt daher die Fähigkeit zum kritischen oder bejahenden Umgang mit unterschiedlichen Symbolen aus der Lebenswelt der eigenen Bezugsgruppe und aus der sie umgebenden gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Die Begrenzung der kommunikativen Reichweite von Symbolen ergibt sich in der Regel also nicht aus völligem Unverständnis für bestimmte Symbole (wie z.B. „Lederjacke“ oder „Mercedes 500“), sondern aus den identifikatorischen Prämissen und Werten, die von den einen geteilt, von anderen aber gerade nicht geteilt werden.

7. Auf dem Weg zu einer begrifflichen Bestimmung von „Symbol“

Die bisherigen Überlegungen erlauben es, die Analyse von Symbolen einen Schritt weiter zu führen. Die Kategorie der „kommunikativen Resonanz“ von Symbolen erlaubt nämlich Differenzierungen, die dazu geeignet sind, die Vermischung argumentativer Ebenen zu vermeiden, die in der herkömmlichen Symboldiskussion häufig unterläuft. In diesem Zusammenhang soll daher die These aufgestellt werden, daß die folgenden Differenzierungen sich zur kategorialen Erschließung des Symbolgebrauchs in unterschiedlichen Kontexten eignen:

1. Symbole mit Resonanz im Raum innerer Erfahrung und im Raum gemeinsamer Interaktionserfahrung verweisen auf einen kreativen Symbolbildungsprozeß.
2. Symbole mit Resonanz im Raum kultureller Objektivationen oder mit universeller Resonanz verweisen auf Sozialisations- und Aneignungsprozesse, ohne daß dadurch eine Vorentscheidung über die subjektive Relevanz solcher Symbole getroffen würde.
3. Symbole mit Resonanz im Raum gemeinsamer Überlieferung und Identität verweisen auf Aneignungs und Identifikationsprozesse, die der Weltdeutung und dem Lebensstil bestimmter Gruppen und Gemeinschaften verpflichtet sind.

Die Bedeutung von Symbolen hängt in jedem Fall zu einem nicht zu unterschätzenden Teil von ihrem kommunikativen Kontext und ihrer dadurch gegebenen kommunikativen Resonanz ab. Dabei tauchen die genannten Ebenen auch in der alltäglichen Wahrnehmung ständig auf, werden aber im Normalfall sprachlich nicht unterschieden. Führt man die entsprechende sprachliche Differenzierung durch, dann kann man im Zusammenhang mit dem Symbolverständnis in der Religionspädagogik - wie bereits erwähnt - von einem (a) eher wissenschaftsorientierten, einem (b) eher ontologisch-weltanschaulichen und einem (c) eher pädagogisch-anthropologischen Kontext des Symbolbegriffs sprechen, wobei allen religionspädagogischen Verwendungskontexten ein letztlich theologisches Symbolverständnis zugrundeliegt.

In Analogie dazu gilt das besondere Interesse von Entwicklungspsychologen beispielsweise den psychogenetisch-interaktionell bedeutsamen Symbolen, die teils auf den Raum innerer Erfahrung verweisen, teils aber auch auf Gesetzmäßigkeiten im Verlauf von Symbolbildungsprozessen hindeuten können.

Symbole mit Resonanz im Raum kultureller Objektivationen eignen sich besonders für sprach- und kulturphilosophische, soziologische, erkenntnistheoretische und religionswissenschaftliche Zugänge. Schließlich läßt sich anführen, daß Symbole mit Resonanz im Raum gemeinsamer Überlieferung und Identität in spezieller Weise auf religionspädagogische Symboldidaktiker und allgemein auf Theologen zugeschnitten zu sein scheinen, wenngleich sich auch sozialpsychologische, historische und andere Erkenntnisperspektiven denken lassen.

Im folgenden Abschnitt soll gezeigt werden, daß die hier vorgelegten Überlegungen zu Unterscheidungsmerkmalen von Symbolen auch für die Erarbeitung einer vorläufigen Definition von „Symbol“ hilfreich sein können. Als Ausgangspunkt dienen dabei Erwägungen zur religiösen und erkenntnistheoretischen Bedeutung des Symbols.

7.1 Die religiöse und die erkenntnistheoretische Bedeutung des Symbols

Die folgenden Überlegungen gehen von der These aus, daß unterschiedliche Interessen und weltanschauliche sowie wissenschaftstheoretische Hintergründe zu unterschiedlichen Akzentuierungen in der Verwendung des Symbolbegriffs führen. Diese These soll zunächst anhand einiger Beispiele veranschaulicht werden.

Hubertus Halbfas schreibt etwa: „Symbolisch kann nur sein, was in der einen Gegebenheit noch eine andere einschließt.“²⁶ Damit wird an Paul Ricoeur erinnert, für den das Symbol die zur Interpretation herausfordernde „Region des Doppelsinns“ ist²⁷: Das Symbol „gibt zu denken“²⁸.

Georg Baudler beruft sich dagegen auf „die dem Symbol wesenseigene Kraft, eine nicht sinnlich gegenwärtige (,) aber erfahrbare Wirklichkeit auszudrücken“²⁹. Wie zahlreiche andere Autoren spricht Baudler von einer „Brückenfunktion“ der Symbole: Diese würden „für uns zum Weg vom Bedingten zum Unbedingten“³⁰. Baudler betont in Anlehnung an Paul Tillich besonders den „religiösen Erschließungscharakter des Symbols“³¹. Von Tillich übernimmt Baudler auch seine Merkmalsbestimmungen des (religiösen) Symbols.

26) Halbfas (s. Anm.2), 85.

27) P. Ricoeur, Die Interpretation, Frankfurt/M. 1974, 19.

28) Vgl. P. Ricoeur, Symbolik des Bösen, Freiburg/München 1971, 402f., 405.

29) Baudler (s. Anm.1), 36.

30) Ebd., 39.

31) Ebd., 38.

Auch *Erich Feifel* macht deutlich, daß Symbole für ihn eine vorwiegend religiöse Bedeutung haben: „Symbole sind Medien der Glaubenserfahrung.“³² Sie sind „sprachliche, gegenständliche oder abstrakte Bilder, die Sinn erfahrbar machen.“³³ In Verbindung mit dem entwicklungspsychologisch erfaßbaren Symbolbildungsprozeß der Kindheit weist Feifel aber auch darauf hin, daß Symbole als „Sinnsignale individueller und sozialer Identität“³⁴ gesehen werden können.

Eine solche Formulierung weist Berührungspunkte mit dem Symbolverständnis des symbolischen Interaktionismus auf, der Symbole als Reize versteht, die im Individuum als bedeutungsvoll erfahren werden.

Eine solche Nähe zu interaktionistischen Theorien ist auch dem Symbolverständnis von *Günter Stachel* zu eigen: „Ich verstehe unter Symbol etwas, das in der symbolischen Wahrnehmung als 'bedeutsam' erfahren wird (präsentative Form des Symbols) oder das dem Sprachgebrauch symbolischer Rede (diskursive Form des Symbols) zugrundeliegt.“³⁵ Stachel stützt sich in seinem Symbolverständnis u.a. auf das philosophische Werk von *Susanne K. Langer* und *Ernst Cassirer*.³⁶

Cassirers Symbolverständnis ist jedoch im Gegensatz zu Stachels Interessen vorwiegend erkenntnistheoretisch angelegt. Symbole sind für Cassirer Vermittlungsformen, die Wirklichkeit darstellen und repräsentieren. Sprache, Mythos, Kunst und Religion sind „symbolische Formen“, die „nicht anders als in der Eigenart dieser Formen faßbar“ werden und in denen sich die jeweilige Wirklichkeit zugleich „verhüllt wie offenbart“³⁷. Der Symbolbegriff ist daher nach Cassirer u.a. „als konstitutiv für den Begriff der exakten Erkenntnis anzusehen“³⁸. Erkennen ist als symbolisch vermitteltes Erkennen Ausdruck für die grundsätzliche Mittelbarkeit des menschlichen Bewußtseins. Auf der Basis eines solchen epistemologischen Symbolbegriffs läßt sich Erkenntnistheorie prinzipiell als der Versuch einer *symbolischen Grammatik* der Erkenntnis begreifen.

Auf dem Weg zu einer umfassenden Definition des Symbolbegriffs empfiehlt es sich daher, neben den unter 6.1 genannten Merkmalen von Symbolen auch deren epistemologischen Stellenwert zu berücksichtigen, der wiederum eng mit den religiös-weltanschaulichen Optionen eines Autors zusammenhängt.

7.2 Ein Vorschlag zur umfassenden Definition von „Symbol“

Allen Verwendungsweisen des Symbolbegriffs gemeinsam ist nach den Ergebnissen der bisherigen Überlegungen eine Reihe von Merkmalen wie Repräsentativität, semantische Funktion, Indirektheit und ontologisch-epistemologische Voraussetzungsge ladenheit. Gemeinsam ist allen Symbolen auch die Notwendigkeit eines anschaulichen Symbolträgers, der jedoch seinen Eigenwert im Verhältnis zur symbolisch repräsentierten Wirklichkeit nicht verliert.

Diese Merkmale sind geeignet, zu einem kontextübergreifenden Begriff von „Symbol“ zu führen, weil sie versprechen, den an Definitionen zu stellenden Anspruch zu erfüllen, unabhängig von idealistischen, positivistischen oder theologischen Kontexten, aber

32) *E. Feifel*, Symbole und symbolische Kommunikation als religionsdidaktische Aufgabe, in: *F. Weidmann* (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts*, Donauwörth 1985, 188-203, 189.

33) Ebd., 191.

34) *E. Feifel*, Tradierung und Vermittlung des Glaubens als katechetisches Problem, in: *Feifel/Kasper* (s. Anm. 23), 53-100, 69.

35) *G. Stachel*, Zeigen und Erzählen, Präsentative Symbole in der religiösen Erziehung, in: *V. Hertle/M. Saller/R. Sauer* (Hrsg.), *Spuren entdecken, Zum Umgang mit Symbolen*, München 1987, 97-107, 97.

36) *S.K. Langer*, Philosophie auf neuem Wege, Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Frankfurt/M. 1984; *Cassirer*, Philosophie der symbolischen Formen (s. Anm. 19).

37) *Cassirer*, ebd., V.

38) Ebd., 55.

auch unabhängig von der Genese, dem Identifikationspotential, der kommunikativen Resonanz und den anderen Unterscheidungsmerkmalen von Symbolen gültig zu sein. Der Versuch einer umfassenden Definition von „Symbol“ erleichtert außerdem die Ausarbeitung speziellerer Symbolbegriffe sowie die (hier nicht eigens erörterte) Abgrenzung des Symbols von Begriffen wie Metapher, Zeichen, Klischee usw.

In diesem Sinn soll folgende Definition von „Symbol“ vorgeschlagen werden:

Definition: Ein Symbol ist eine Vermittlungskategorie des menschlichen Erkennens und Handelns, die sich durch eine sinnoffene, auf Interpretation angelegte Verschränkung von Sprache, materieller Wirklichkeit und Bedeutung auszeichnet und die durch einen Symbolträger anschaulich gemacht wird.

Man kann folglich sagen, daß Symbole einer subjektiv oder objektiv bedeutungsgeladenen Repräsentation innerer oder äußerer Wirklichkeit im Modus der Indirektheit dient. Dies gilt selbst für Taubstumme, bei denen es erhebliche Einschränkungen in ihrer sprachlichen Performanz und Kompetenz zu berücksichtigen gilt.

Dabei ist die Verwendung von Symbolen kontextgebunden, historisch und psychologisch vermittelt und mit impliziten oder expliziten epistemologischen und ontologischen Prämissen verbunden.

Symbole erscheinen außerdem regelmäßig als zusammengesetzte Größen, die aus einem anschaulichen Symbolträger (als der „*materia symboli*“) und der dadurch repräsentierten Symbolbedeutung (als der „*significatio symboli*“) bestehen:

SYMBOLUM = MATERIA SYMBOLI + SIGNIFICATIO

Wie bereits ausgeführt wurde, verliert der Symbolträger (z.B. Wasser als Symbol des Lebens) nichts von seiner materiellen Eigenwirklichkeit (Wasser bleibt wirkliches Wasser), repräsentiert aber eine darüber hinausgehende, komplexe Wirklichkeit, die als „Bedeutung“ des Symbols bezeichnet werden kann („Leben“). Die Ambivalenz des betreffenden Symbols wird durch die Zuschreibung einer Bedeutung jedoch nicht aufgehoben, so daß Symbole prinzipiell für konkurrierende Deutungen offen bleiben (z.B. „Wasser“ als todbringende Gefahr).

Das Verhältnis von sichtbarer und unsichtbarer Wirklichkeit, von sichtbarer Wirklichkeit und unsichtbarer Bedeutung wird im übrigen in der Theologie vorwiegend unter sakramententheologischen Vorzeichen behandelt. Die auf den ersten Blick weitgehende Analogie zwischen „Sakrament“ und „Symbol“ ist jedoch begrenzt: Symbolen als solchen läßt sich weder Heilswirksamkeit noch Heilswirklichkeit zuschreiben; sie stehen nicht primär und ausschließlich in einem religiösen Kontext, sondern sind - wie bereits öfter angedeutet - für vielfältige, ja widersprüchliche Zwecksetzungen offen. Eine undifferenzierte Einebnung der Unterschiede zwischen Symbol und Sakrament ist daher zu vermeiden.

7.3 Die Frage nach der Wahrheitsfähigkeit von Symbolen

Nach der vorgeschlagenen Definition liegt die Bedeutung eines Symbols niemals endgültig fest. Divergierende Interpretationen der Bedeutung eines Symbols hängen dabei z.T. von der Ambivalenz von Symbolen, z.T. vom historischen Bedeutungswandel eines Symbols (wie etwa des Hakenkreuzes), aber auch von den schon öfter erwähnten unterschiedlichen ontologisch-weltanschaulichen Hintergründen des Zugangs zu Symbolen ab.

Gerade die Mehrdeutigkeit von Symbolen kann aber dort anstößig werden, wo es um Wahrheits- und Geltungsansprüche wissenschaftlicher oder außerwissenschaftlicher (z.B. religiöser) Art geht. Solche Wahrheits- und Geltungsansprüche können aber allein schon deshalb nicht ausgeklammert werden, weil Symbole durch ihre epistemologische und ontologische Prämissenhaltigkeit an genau denjenigen Wahrheits- und Geltungs-

ansprüchen gemessen werden, die im Hintergrund eines bestimmten Zugangs zu Symbolen stehen.

Beispielsweise kann das Symbol S von drei verschiedenen weltanschaulichen Gruppierungen, wissenschaftlichen Schulen oder religiösen Glaubensgemeinschaften unterschiedlich gedeutet werden. Während der Symbolträger M stets gleich bleibt, ändert sich die Bedeutung, die dem Symbol jeweils beigemessen wird. Dabei hält jede Gruppe, Schule oder Glaubensgemeinschaft ihre Bedeutung für die richtige, erkennt aber an, daß faktisch die Bedeutungen B1, B2, B3 usw. nebeneinander existieren und miteinander konkurrieren. *Was ist nun die wahre Bedeutung von S?*

1) Geht man von der ontologischen Wahrheitsfähigkeit von Symbolen aus, dann läßt sich zugunsten *einer* der vorliegenden Deutungen argumentieren, etwa in dem Sinn, daß B1 die wahre Bedeutung des Symbols S ist.

2) Wenn man die ontologische Wahrheitsfähigkeit von Symbolen dadurch einschränkt, daß man auf die Begrenztheit aller menschlichen Erkenntnis hinweist, dann könnte man argumentieren, die wahre Bedeutung von S ergebe sich erst aus der *Summe* der fragmentarisch erkannten Bedeutungen B1, B2, B3 usw. - so daß die wahre Bedeutung W von Symbol S wie folgt lautet: $W = (B1 + B2 + B3 + \dots Bn)$.

3) Nimmt man dagegen an, daß selbst die Summe aller vorliegenden Bedeutungen die ganze Wahrheit des Symbols S nicht ausschöpfen kann, weil wesentliche Aspekte (nämlich der Bedeutungsrest „X“) bisher noch unerkannt geblieben sind, dann gilt für die wahre Bedeutung von Symbol S folgendes: $W = (B1 + B2 + B3 + \dots Bn) + X$

4) Läßt man die Frage nach der ontologischen Wahrheit von Symbolen offen oder bestreitet die ontologische Wahrheitsfähigkeit von Symbolen grundsätzlich, dann stellt sich die Bedeutung von Symbol S als stets revidierbares Ergebnis eines offenen Prozesses zum Zeitpunkt t1 dar. Die gegenwärtige Bedeutung von S umfaßt z.B. die kontextgebundenen Deutungen B1, B2 und B3, ohne daß eine Entscheidung zwischen diesen Alternativen möglich oder erforderlich wäre. Der Maßstab für die Bedeutung von Symbolen sind dann eher psychologisch und soziologisch begründete subjektive oder gruppenspezifische Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten.

Dieses Beispiel bringt einmal mehr die Bedeutung der weltanschaulichen Prämissen zu Bewußtsein, die in den Umgang mit Symbolen einfließen und die in der wissenschaftlichen Kommunikation die wechselseitige Verständigung erschweren. Dies gilt besonders dann, wenn solche Prämissen unerkannt und unbenannt bleiben. Der Dialog zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen und Erkenntnisperspektiven wird durch die dadurch bedingten Unterschiede in der Interpretation der spezifischen symbolischen Verschränkung von deutender Sprache, anschaulicher materieller Wirklichkeit und symbolisch repräsentierter Bedeutung z.T. nahezu unmöglich gemacht. Für die religionspädagogische Symboldidaktik ist dieser Befund von Belang, weil die Unübersichtlichkeit der Interpretationen religionspädagogische Rezeptionsbemühungen erschwert und die Gefahr der Oberflächlichkeit, der Widersprüchlichkeit oder der nur äußeren Aneignung und vorschnellen religionspädagogischen Funktionalisierung von anderweitigen Symboltheorien mit sich bringt. Eine interdisziplinär belangreiche, eigenständige religionspädagogische Symboltheorie kann unter solchen Umständen kaum entfaltet werden. Es empfiehlt sich daher, weitergehende Differenzierungen vorzunehmen, die auf praktisch relevante Verwendungssituationen und Bedeutungskontexte bezogen sein sollen.

7.4 Die kontextuelle Differenzierung des Symbolbegriffs

Die in Abschnitt 7.2 vorgeschlagene Definition von „Symbol“ ist - wie alle generellen Symboldefinitionen - nur dann hilfreich, wenn sie im Sinn speziellerer Symbolbegriffe

entfaltet wird, dabei gleichzeitig aber als deren Bezugsrahmen erhalten bleibt. Die zu lösende Aufgabe besteht also darin, einen Symbolbegriff zu entwickeln, der sich als flexible Bezugsgröße für kontextuell differenzierte Formen des Umgangs mit Symbolen eignet. Der Nachweis der definitorischen Eignung eines allgemeinen Symbolbegriffs erfordert daher auch die Darlegung der auf ihn bezogenen kontextuellen Differenzierungen.

Dabei kann auf die in Abschnitt 6.2 analysierten Elemente einer symboltheoretischen Kontextanalyse zurückgegriffen werden. Es zeigt sich nämlich, daß die dort genannten Unterscheidungsmerkmale von Symbolen (Genese und Überlieferbarkeit, öffentlicher und privater Charakter, Identitätspotential und existentielle Bedeutung sowie kommunikative Resonanz und Begrenzung) für die Entfaltung eines differentiellen Symbolbegriffs fruchtbar gemacht werden können. Im Sinn dieser Ausführungen schlage ich vor, den oben formulierten generellen Symbolbegriff wie folgt auszdifferenzieren:

1. Der *psychogenetisch-interaktionelle Symbolbegriff* (S1) bezieht sich auf Symbole als Ergebnis eines interaktionellen Symbolbildungsprozesses, d.h. als Vermittlungskategorie zwischen äußerer und innerer Wirklichkeit im Raum interaktionell vermittelter innerer Erfahrung.
2. Der *kulturell-objektivierende Symbolbegriff* (S2) bezieht sich auf Symbole als Ergebnis kultureller Überlieferung, d.h. als soziokulturell und historisch geprägte Vermittlungskategorie geistiger Wirklichkeit.
3. Der *weltanschaulich-religiöse Symbolbegriff* (S3) bezieht sich auf Symbole als Ergebnis religiöser oder weltanschaulicher Überlieferungsprozesse, die im Kontext der entsprechenden Sprech- und Glaubensgemeinschaft von existentieller Bedeutung sind und die als gemeinschaftsstiftende Vermittlungsstrukturen religiöser oder weltanschaulicher Identität verstanden werden können.

Alle drei Varianten des Symbolbegriffs (S1, S2 und S3) lassen sich unter die generelle Definition von Symbolen subsumieren, greifen aber spezifische Momente des möglichen Umgangs mit Symbolen heraus und lassen andere Verständnismöglichkeiten unter den Tisch fallen.

Die spezielleren Symbolbegriffe unterscheiden sich untereinander durch ihre besonderen kontextuellen Voraussetzungen. Beispielsweise ist das Kreuz im Rahmen des weltanschaulich-religiösen Symbolbegriffs (S3) zweifellos ein Symbol von hoher existentieller Bedeutsamkeit und Überlieferungsdringlichkeit.

Im Rahmen des psychogenetisch-interaktionellen Symbolbegriffs (S1) ist das Kreuz dagegen nur dann ein Symbol, wenn es sich im Einzelfall tatsächlich als subjektiv bedeutsam und lebensrelevant erweist und wenn es zum Ergebnis eines interaktionellen Symbolbildungsprozesses geworden ist. Als wesentliches Symbol des Christentums ist das Kreuz allerdings auch dann ein kulturell überliefertes Symbol (im Sinn des Symbolbegriffs S2), wenn es nicht zu einer Identifikation mit der dem Kreuz zugrundeliegenden Wirklichkeit kommen sollte.

Die drei spezielleren Symbolbegriffe unterscheiden sich außerdem durch die Kriterien, die sie an Symbole und an das, was zum Symbol werden kann, anlegen. Während im Rahmen des psychogenetisch-interaktionellen Symbolbegriffs (S1) grundsätzlich alles (ein Wort, eine Geste, ein Bild, ein Erlebnis etc.) zum Symbol werden kann, wenn es eine (wie immer geartete) sinnorientierende Bedeutsamkeit gewinnt, gilt dies für den kulturell-objektivierenden und den religiös-weltanschaulichen Symbolbegriff (S2, S3) nicht. Für den kulturell-objektivierenden Symbolbegriff (S2) kann nämlich nur das zum nachvollziehbaren Symbol werden, was in einem gegebenen historisch-gesellschaftli-

chen Kontext eine überindividuelle, überlieferbare Konnotation gewinnt (z.B. „Lederjacke“ als Symbol für das Lebensgefühl motorradbegeisterter Jugendlicher in den 80er Jahren dieses Jahrhunderts).

Noch strenger sind die Voraussetzungen für die Genese weltanschaulich-religiöser Symbole (S3), denen jede Beliebigkeit abgeht, weil sie Identität zugleich verbürgen und vermitteln sollen. Es wäre beispielsweise unmöglich, das christliche Symbol des eucharistischen Brotes durch irgendein anderes Symbol oder einen anderen Symbolträger (z.B. ein anderes Grundnahrungsmittel) zu ersetzen.

Im Rahmen der religionspädagogischen Symboldidaktik ist es ein unverkennbares Ziel, Symbole verschiedener Art und Herkunft so zu präsentieren, daß sie einen propädeutischen Erschließungscharakter für die im engeren Sinn christlich-religiösen Symbole gewinnen. Solche christlich-religiösen Symbole im Sinn des Symbolbegriffs S3 sollen im Prozeß religiöser Erziehung und Bildung im Idealfall zu einer interaktionell angeeigneten und subjektiv bedeutsamen Wirklichkeit im Sinn des psychogenetisch-interaktionellen Symbolbegriffs S1 werden. Religiöse Symbole sollen also nicht nur als kulturelle Überlieferungen begriffen, sondern in ihrem existentiellen Anspruch und Zuspruch erfahrbar gemacht werden. Religiöse Lernprozesse ermöglichen also im Fall des Gelingens einen *identifikatorischen Umgang* mit christlichen Symbolen. Die Aufgabe religiöser Symbolerziehung läßt sich also im Kontext der hier vorgeschlagenen Sprachregelung mit folgender Kurzformel umschreiben:

Wo S2 ist, soll S1 werden. Genau dann nämlich, wenn überlieferte religiöse Symbole subjektiv angenommen werden, ist der religiöse Horizont erreicht, der im Symbolbegriff S3 angesprochen wird.

Die vorstehenden Überlegungen zur Definition von „Symbol“ und zur Unterscheidung eines dreifachen Symbolbegriffs sollen im folgenden auf erste Ansätze zu einer religionspädagogischen Symboltheorie hin ausgewertet werden.

8. Perspektiven einer religionspädagogischen Symboltheorie

8.1 Die Pluralität religionspädagogischer Positionen

Die bisherigen Veröffentlichungen religionspädagogischer Symboldidaktiker zeigen, daß der psychogenetisch-interaktionelle Symbolbegriff (S1), der kulturell-objektivierende Symbolbegriff (S2) und der weltanschaulich-religiöse Symbolbegriff (S3) häufig nebeneinander verwendet werden, ohne daß die Spannungen unter den verschiedenen Symbolbegriffen und ihre jeweiligen Voraussetzungen hinreichend erkannt oder verarbeitet wären.

Wenn z.B. von der „Symbolunfähigkeit des Zeitgenossen“ die Rede ist (*Hubertus Halbfas*), dann tritt offensichtlich ein sozialisationstheoretisch orientierter Symbolbegriff (S1) zeitweilig in den Hintergrund,³⁹ obwohl es entwicklungspsychologisch undenkbar wäre, daß jemand ohne Symbolbildungsprozesse aufwächst.

Bei *Georg Baudler* ist die explizit christliche Bedeutungsdimension des Symbolbegriffs, d.h. die „im Symbol geoffenbarte Wahrheit“ als „absolute Wahrheit der göttlichen Wirklichkeit“⁴⁰, auf Kosten anderer Gesichtspunkte so stark ausgeprägt (S3), daß der Begriff des Symbols letztendlich auf den überlieferten, bekenntnismäßigen Ausdruck der Identität der christlichen Glaubensgemeinschaft beschränkt wird. Dabei wird die Brücke zwischen Erfahrung und Glaube zwar rhetorisch proklamiert, aber sozialisationstheoretisch in keiner Weise eingelöst. Es ist schwer, sich in diesem Zusammen-

39) *Halbfas* (s. Anm. 2), 85.

40) *Baudler* (s. Anm. 1), 48.

hang des Eindrucks einer neokerygmatischen Konzeption von Symboldidaktik zu erwehren.

Ein solches Verständnis deckt sich aber keineswegs mit der Konzeption von *Hubertus Halbfas*, die eher bildungstheoretisch-hermeneutisch genannt werden könnte, weil sie besonders deutlich auf die anthropologische und pädagogische Grundlegung von Symboldidaktik zielt.

Anders als bei Baudler und Halbfas stehen symboldidaktische Überlegungen bei *Erich Feifel* stärker in einem sozialisationstheoretischen Kontext. Symbolbildung und Glaubensweitergabe werden mit „biographisch relevanten Symbolen“ in Verbindung gesetzt, ohne daß die religionspädagogisch-theologischen Anliegen Feifels⁴¹ vernachlässigt würden. Auch die Analyse weiterer symboldidaktischer Veröffentlichungen⁴² zeigt, daß - mit den Worten von *Bernhard Grom* - von einer einheitlichen religionspädagogischen Symboltheorie bisher keineswegs die Rede sein konnte.⁴³

Eine solche Pluralität symboldidaktischer Positionen ist auch nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, daß die einzelnen Autoren unterschiedlichen theologischen und pädagogischen Interessen verpflichtet sind und schon aus diesem Grund in ihrem Rezeptionsverhalten und in ihrer religionspädagogischen Konzeptualisierung unterschiedlich vorgehen.

Andererseits sind die gemeinsamen Voraussetzungen und Anliegen innerhalb der katholischen (und evangelischen) Religionspädagogik spezifisch genug, um einige Ansätze für eine weiterführende religionspädagogische Symboltheorie zu formulieren. Dadurch soll versucht werden, eine gemeinsame Grundlage für unterschiedliche symboldidaktische Konzeptionen zu erarbeiten, ohne bestehende Divergenzen vorschnell zu übergehen, zu harmonisieren oder zu bagatellisieren.

8.2 Kriterien einer integrativen religionspädagogischen Symboltheorie

Eine integrative religionspädagogische Symboltheorie setzt genügend Offenheit voraus, um unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen Raum zu bieten. Dies ist am ehesten dann möglich, wenn sie eine gemeinsame Basis bietet, die als normatives Fundament spezieller symboldidaktischer Konzeptionen allgemein anerkannt werden kann.

Ein solches Fundament sollte daher zunächst in einem Konsens über formale Maßstäbe bestehen, die im Sinn von Gütekriterien auf die Ausarbeitung spezieller Konzeptionen zurückwirken können. Konsens über die Kriterien einer religionspädagogischen Symboltheorie schließt daher Divergenzen über die konkrete Entfaltung symboldidaktischer Positionen nicht aus. Die Benennung von Kriterien religionspädagogischer Theoriebildung hat dabei den Vorteil, daß man zwischen einem Dissens über positionelle Entfaltungen und einem Dissens über die zugrundeliegenden wissenschaftlichen Gütekriterien genauer als bisher unterscheiden kann.

In diesem Sinn sollen die folgenden Kriterien als Voraussetzung einer integrativen religionspädagogischen Symboltheorie vorgeschlagen werden:

1. Kontextuell differenzierter Symbolbegriff
2. Klärung theologisch-anthropologischer Optionen
3. Reflektierte Interdisziplinarität

41) *Feifel*, Tradierung und Vermittlung (s. Anm. 34), 84.

42) *A. Bucher*, Symboldidaktik, in: Kat Bl 113 (1988), 23-27; *Ch. Dohmen-Funke*, Symboldidaktik auch in der Schule für Lernbehinderte? in: Kat Bl 113 (1988), 435-440; *B. Grom*, Kerygma, Symbol, Struktur oder Erfahrung? in: Kat Bl 113 (1988), 480-487.

43) *Grom*, ebd., 481.

4. Vermeidung symboldidaktischer Einseitigkeiten
5. Beachtung religionspädagogischer Kontextualität

Dabei ist es offensichtlich, daß symboldidaktische Entwürfe im einzelnen davon abhängen, wie der jeweilige Autor die genannten Elemente deutet und entfaltet.

8.2.1 Kontextuell differenzierter Symbolbegriff

Aufgrund der besonderen Aufgabenstellung der katholischen Religionspädagogik steht deren Symbolverständnis grundsätzlich einem christlich geprägten religiösen Symbolbegriff (S3) nahe. Dabei wird ein theologisches Vorverständnis in der Regel schon vorausgesetzt, während positivistische und idealistische Positionen zwar zur Kenntnis genommen und gegebenenfalls religionspädagogisch ausgewertet, nicht aber in ihren normativen Prämissen übernommen werden.

Die Forderung nach einem differenzierten religionspädagogischen Symbolbegriff umfaßt u.a. die Einsicht in den Wert und die Begrenzung eines weltanschaulich-religiösen Symbolbegriffs (S3). Wenn z.B. vom „Messiasymbol“ die Rede ist,⁴⁴ handelt es sich bei christlichen Religionspädagogen in der Regel um einen identifikatorischen Umgang mit dem Symbolbegriff, da diese Jesus Christus als den Messias anerkennen, d.h. sich mit ihm „identifizieren“.

In der pluralistischen Gesellschaft und in den verschiedenen Kontexten religiösen Lernens (z.B. Schule und Familie) kann ein solcher identifikatorischer Symbolgebrauch allerdings nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden, da sonst eine neokerygmatische Verkennung der religionspädagogischen Ausgangsposition droht. Es wäre nämlich mißlich, wenn symboldidaktische Konzeptionen hinter die theoretisch bereits gesicherten Einsicht in die differenzierten religionspädagogischen Lernvoraussetzungen ihrer Adressaten zurückfallen und - nach *Georg Hilger* - zu einer neuen „Verleugnung des Schülers“ beitragen würden.⁴⁵

Für die religionspädagogische Praxis ist es also unerlässlich, die in Abschnitt 7.4 vorgeschlagene dreifache Differenzierung des Symbolbegriffs im psychogenetisch-interaktionellen, im kulturell-objektivierenden und im weltanschaulich-religiösen Sinn (S1, S2, S3) genau zu beachten.

Für Schüler der 10. Klasse eines Gymnasiums dürfte z.B. beim Umgang mit christlichen Symbolen in vielen Fällen ein Sprachgebrauch vorherrschen, der (noch) nicht identifikatorisch ist, sondern Symbole wie das Kreuz, das eucharistische Brot u.a. vorwiegend als Zeugnisse christlich geprägter kultureller Überlieferung ohne tiefere existentielle Bedeutsamkeit auffaßt. Dem Religionslehrer sollte also die Spannung zwischen seinem identifikatorischen Symbolverständnis (S3) und dem (zunächst) objektivierenden Symbolverständnis vieler seiner Schüler (S2) als didaktisches Problem bewußt sein.

Erst durch Prozesse interaktioneller Aneignung gewinnen christliche (und andere) Symbole subjektive Bedeutsamkeit und werden zum individuell oder kollektiv relevanten Ergebnis eines spezifischen Symbolbildungsprozesses, der die Selbst- und Weltdeutung von Jugendlichen tangiert. Der religionspädagogisch erwünschte Symbolbildungsprozeß im Sinn des psychogenetisch-interaktionellen Symbolbegriffs (S1) gehört dabei sicherlich zu den gemeinsamem Zielen aller Spielarten von Symboldidaktik.

Eine sachgerechte Förderung dieses Symbolbildungsprozesses erfordert jedoch die Auseinandersetzung mit den gegenwärtig verfügbaren sozialisationstheoretischen und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, die im wesentlichen auf den genannten psychogenetisch-interaktionellen Symbolbegriff rekurrieren.

44) *Baudler* (s. Anm. 1), 57.

45) *G. Hilger*, Schüler-Rollen, Entwürfe vom Schüler in der Geschichte des Religionsunterrichts, in: *Kat BI* 112 (1987), 370-375, 374.

Es wäre in diesem Zusammenhang also einseitig, ein ausschließlich christlich-religiöses Vorverständnis zum Maßstab des Symbolbegriffs zu erheben. Die Forderung nach einem differenzierten Symbolbegriff durch Berücksichtigung unterschiedlicher Bedeutungsebenen und der zwischen ihnen bestehenden Spannungen wäre in diesem Fall nicht erfüllt.

Dies gilt z.B. für Anton Bucher, der Symbole wie folgt umschreibt: „Alle Wörter, Gegenstände, Bilder, Melodien, Handlungsabläufe und Riten, die den Menschen unbedingt angehen, in denen sich seine Erfahrungen verdichten und sich zeigen.“⁴⁶ Das, was „den Menschen unbedingt angeht“, drückt bei Bucher offensichtlich ein Verständnis von Symbol aus, das im Blick auf die Komplexität des Symbolbegriffs als Verengung erscheint. Das Symbol „Lederjacke“ verliert als Repräsentant eines bestimmten Lebensstils nicht dadurch seinen Status als Symbol, daß das Gemeinte den Menschen vielleicht gerade nicht „unbedingt“ angeht.

Bucher schränkt jedoch seinen vorwiegend weltanschaulich-religiösen Symbolbegriff (S3) noch weiter ein. Er wendet sich ausdrücklich gegen einen „breiten Symbolbegriff“⁴⁷ und definiert religiöse Symbole als „solche, die uns unbedingt angehen, und die zugleich in Beziehung zu unserer religiösen Tradition, und d.h. zur Kirche, stehen“⁴⁸.

Nach dieser Definition wären die Symbole des Islam, des Hinduismus usw. aufgrund der fehlenden Beziehung zur Kirche und ihrer Tradition überhaupt keine Symbole! Ein derartig verengter Begriff von „Symbol“ und „religiösem Symbol“ scheint mir aber weder wissenschaftstheoretisch noch im engeren Sinn religionspädagogisch zwingend zu sein.

Vielmehr scheint es im Sinn der eingangs aufgestellten Forderung in religionspädagogischen Kontexten dringend geboten zu sein, neben dem weltanschaulich-religiösen Symbolbegriff (S3) mit seinem identifikatorischen Sprachgebrauch auch den kulturell-objektivierenden (S2) und den psychogenetisch-interaktionellen Symbolbegriff (S2, S1) zu beachten und terminologisch eindeutig zu verwenden. Geschieht dies nicht, kann den Voraussetzungen religionspädagogischen Handelns in der modernen Gesellschaft wohl nur schwer, wenn überhaupt Rechnung getragen werden.

8.2.2 Klärung theologisch-anthropologischer Optionen

Die Ausarbeitung einer religionspädagogischen Symboltheorie geht - wie die gesamte katholische und evangelische Religionspädagogik - von bestimmten anthropologischen und theologischen Prämissen aus, die in den religionspädagogischen Umgang mit Symbolen einfließen und die im wissenschaftlichen Alltag expliziert werden sollten. Da jeder Symbolbegriff gemäß der in Abschnitt 7.2 gegebenen Definition epistemologische und ontologische Prämissen voraussetzt, nimmt das religionspädagogische Symbolverständnis im Vergleich mit anderen Positionen formal keine Sonderstellung ein: Auch andere, z.B. positivistische Positionen, sind von epistemologischen und ontologischen Prämissen beeinflusst.

Die Besonderheit des Symbolbegriffs in der katholischen Religionspädagogik besteht dagegen in seinen inhaltlichen Hintergründen: Ihm liegt ein letztlich biblisch fundiertes Menschenbild und Wirklichkeitsverständnis zugrunde, das auf Ganzheitlichkeit zielt und das von der einzigartigen Würde und der Personalität jedes Menschen ausgeht. Für die epistemologischen Prämissen des religionspädagogischen Symbolbegriffs bedeutet dies z.B., daß die menschliche Erkenntnisfähigkeit als Gabe und Auftrag Gottes gesehen wird. Quellen von Erkenntnis sind dabei sowohl die menschliche Vernunft als

46) Bucher (s. Anm. 42), 26.

47) Ebd., 27.

48) Ebd.

auch die göttliche Offenbarung. Die durch Offenbarung vermittelte Erkenntnis gilt jedoch nicht als Gegensatz, sondern als komplemetäre Ergänzung und Überbietung der Vernunftkenntnis.

Zu den *ontologischen Prämissen* eines solchen theologischen Vorverständnisses gehört z.B. die Wahrheitsfähigkeit menschlicher Rede und die letztendliche Entscheidbarkeit metaphysischer Fragestellungen, insbesondere aber die Voraussetzung der realen Existenz und Wirksamkeit Gottes als des tragenden Grunds und Ursprungs aller Wirklichkeit. Das Leben des Menschen wird folglich im christlich-religiösen Sinn von Gott her und auf Gott hin verstanden: Gott steht am Anfang und Ende unseres irdischen Lebens. Solche theologischen Prämissen prägen u.a. die epistemologischen, ontologischen, aber auch anthropologischen Grundannahmen der katholischen (und evangelischen) Religionspädagogik. Symbole werden in einem solchen Kontext zum „Weg vom Bedingten zum Unbedingten“⁴⁹, schaffen einen Zugang zu einer „tieferen Wirklichkeit“⁵⁰, haben einen „religiösen Erschließungscharakter“⁵¹, ermöglichen ein „Ganzheitsverstehen“⁵² und sind die „spezifische Sprachform der Offenbarung“⁵³, weil sie - nach *Paul Tillich* - „tieferen Schichten der Wirklichkeit und der Seele“ eröffnen⁵⁴.

Da Gott als absoluter Ursprung und Grund aller Wirklichkeit dem endlichen Erkennen nicht unmittelbar zugänglich ist, übernimmt der symbolische Zugang zu religiöser Wirklichkeit eine unverzichtbare Brückenfunktion für das religiöse Leben und Erleben: Symbole repräsentieren im Modus der Indirektheit jene letzte Wirklichkeit, auf die sie wirksam verweisen. Dabei ist es dem Menschen eigentümlich, zum symbolischen Erkennen und Handeln grundsätzlich befähigt zu sein. Gleichzeitig ist das symbolische Potential des Menschen aber entfaltungsbedürftig und auf erzieherische Förderung angewiesen. Zur Entfaltung von Menschsein gehört folglich eine Sensibilisierung für symbolische Wahrnehmung, eine Förderung des „Symbolsehens“ (*G. Stachel*)⁵⁵ oder des „Symbolsinns“ (*H. Halbfas*)⁵⁶.

Derartige Prämissen theologischer oder anthropologischer Art können innerhalb der Religionspädagogik als konsensfähig gelten. Dabei bleibt es freilich offen, wie diese allgemeinen theologisch-anthropologischen Prämissen von einzelnen religionspädagogischen Autoren im Rahmen eines legitimen kirchlichen und theologischen Pluralismus akzentuiert werden.⁵⁷

Dabei steht zu erwarten daß unterschiedliche theologische Positionen zum Verhältnis von Gott und Welt, zur Offenbarungstheologie, Ekklesiologie und theologischen Anthropologie auch Unterschiede in den entsprechenden religionspädagogischen und speziell symboldidaktischen Konzeptionen ihrer Vertreter nach sich ziehen. Die theologischen und anthropologischen Prämissen der Religionspädagogik stehen folglich nicht im Widerspruch zur Entfaltung unterschiedlicher religionspädagogischer Konzeptionen.

49) *Baudler* (s. Anm. 1), 39.

50) Ebd., 36.

51) Ebd., 38.

52) Ebd., 109.

53) *P. Biehl*, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis, in: *G. Baudler/P. Biehl*, Erfahrung-Symbol-Glaube, Frankfurt/M. 1980, 37-121, 62.

54) *Tillich* (s. Anm. 20), 85.

55) *Stachel* (s. Anm. 35), 106.

56) *Halbfas* (s. Anm. 2), 128.

57) Vgl. hierzu *U. Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 150-166.

Dabei scheint es mir hilfreich zu sein, religionspädagogisches Handeln u.a. auf die spezifisch menschliche Fähigkeit zu religiöser Selbst- und Weltdeutung zu beziehen. Wenn diese Fähigkeit mit dem Begriff der Religiosität bezeichnet wird, läßt sich argumentieren, daß Religiosität im Lauf eines menschlichen Lebens entfaltet werden oder aber weithin brachliegen kann.

Gerade für religionspädagogisches Handeln bietet die unwiderlegbare anthropologische Prämisse eines religiösen Potentials des Menschen konkretisierbare Hilfestellungen, weil die Entfaltung von Religiosität als vielschichtiger Komplex angesehen werden kann, der eng mit der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung in verschiedenen Dimensionen verbunden ist. Ich habe daher andernorts versucht, ein mehrdimensionales Modell von Religiosität zu erarbeiten, das von der Unterscheidung der folgenden Dimensionen ausgeht:

1. Dimension der religiösen Sensibilität
2. Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens
3. Dimension der religiösen Inhaltlichkeit
4. Dimension der religiösen Kommunikation
5. Dimension der religiös motivierten Lebensgestaltung

Ohne hier auf Einzelheiten eingehen zu können,⁵⁸ kann festgehalten werden, daß die Unterscheidung dieser Dimensionen eine kriteriengeleitete, methodologisch reflektierte religionspädagogische Praxisbegleitung und Theoriebildung erlaubt und daß symbolische Formen in jeder der genannten Dimensionen einen religionspädagogischen Stellenwert besitzen.

Die Offenlegung der jeweiligen anthropologischen Prämissen als Hintergrund religionspädagogischer Positionen führt nicht nur zu verbesserten Möglichkeiten des fachinternen Dialogs, sondern erlaubt auch eine kriteriengeleitete Rezeption bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse. Die Forderung nach reflektierter Interdisziplinarität soll im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

8.2.3 Reflektierte Interdisziplinarität

Die sprachliche Analyse des Umgangs mit dem Symbolbegriff in ausgewählten religionspädagogischen Publikationen zeigt immer wieder, daß die Religionspädagogik in besonderer Weise um die Rezeption der Erkenntnisse benachbarter Disziplinen bemüht ist. *Hubertus Halbfas* deckt in seinen symboldidaktischen Ausführungen in „Das dritte Auge“ z.B. ein Spektrum ab, das von der Psychoanalyse bis zur Religionswissenschaft und vom Symbolischen Interaktionismus bis zur Philosophie Ernst Cassirers und Paul Ricoeurs geht.⁵⁹

Da jedoch der psychogenetisch-interaktionelle, der kulturell-objektivierende und der weltanschaulich-religiöse Symbolbegriff (S1, S2, S3) immer wieder ohne distanzierende Reflexion nebeneinander verwendet, aber nicht klar unterschieden werden, wirkt die religionspädagogische Rezeption von Ergebnissen aus anderen Wissenschaften oft eher additiv als integrativ, eher beliebig als letztendlich weiterführend.

Eine solche Beliebigkeit läßt sich aber nur dann vermeiden, wenn die Voraussetzungen und Interessen offengelegt werden, die mit einer religionspädagogischen Rezeption humanwissenschaftlicher Ergebnisse verbunden sind. Reflektierte Interdisziplinarität, die eine (vielleicht kontroverse) Diskussion ermöglicht, setzt nicht nur die Verwendung eines differenzierten Symbolbegriffs voraus, sondern erfordert auch die Offenlegung der theologischen und anthropologischen Positionen eines religionspädagogischen

58) Vgl. ebd., 51-71; ausführlicher dazu: *U. Heme1*, Ziele religiöser Erziehung (= Regensburger Studien zur Theologie Bd.38), Frankfurt/M. 1988, 543-637, bes. 564-583.

59) *Halbfas* (s. Anm. 2), 85-105.

Autors. Erst ein solches Vorgehen ermöglicht nämlich wissenschaftlichen Fortschritt im Wechselspiel von Hypothesenbildung, Kritik und weiterführender Theoriebildung.

Die bislang allem Anschein nach vorherrschende „Interdisziplinarität der Beliebigkeit“ erschwert dagegen den wissenschaftlichen Dialog, da sie zu eklektizistischen und letztlich monadenhaften Konzeptionen führt. Solche Konzeptionen existieren dann fast beziehungslos nebeneinander her, können aber aus Mangel an reflektierten methodologischen Maßstäben nicht mehr untereinander vermittelt werden.

Aus methodologischen und wissenschaftsethischen Gründen ist daher die Forderung nach reflektierter Interdisziplinarität im Sinn einer Legitimation für das Wie und Was des eigenen religionspädagogischen Rezeptionsverhaltens ein Postulat, das auch für den Aufbau einer religionspädagogischen Symboltheorie ebenso dringlich wie unerlässlich ist.

Zu den Kriterien für die Entwicklung einer religionspädagogischen Symboltheorie gehört es weiterhin, daß eine solche Theorie nicht den Anspruch erhebt, das Ganze religionspädagogischer Theoriebildung zu repräsentieren. Dieser Maßstab der „Vermeidung symboldidaktischer Einseitigkeiten“ soll im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

8.2.4 Vermeidung symboldidaktischer Einseitigkeiten

Wenn von der „religionspädagogischen Mode der Symboldidaktik“ die Rede ist⁶⁰ und die „Gefahr schöngestiger Spielerei“⁶¹ oder „überzüchteter Symbolpflege“⁶² beschworen wird, dann läßt sich aus solchen Äußerungen zumindest schließen, daß der Stellenwert symboldidaktischer Erörterungen in der Religionspädagogik nicht den einer generellen religionspädagogischen Theorie besitzen sollte.

Symboldidaktische Anstrengungen können den mühsamen Prozeß religionspädagogischer Begriffs- und Theoriebildung nicht ersetzen, wohl aber anregen. Die gegenwärtige Inflation symboldidaktischer Veröffentlichungen erweckt jedoch nicht selten den Eindruck der Kurzatmigkeit, so als habe der Zeitgeist ein neues Paradigma vom Himmel fallen lassen, das nun ungeprüft zu übernehmen ist.

Daß aus einem berechtigten Anliegen in einseitiger Weise ein neues, vermeintliches „Paradigma“ zu werden droht, zeigt eher einen Mangel an religionspädagogischer Grundlagenforschung als einen Boom an innovativen Erkenntnissen. Wissenschaftsgeschichtlich und sozialpsychologisch lassen sich hier durchaus Parallelen zur religionspädagogischen Rezeption der Curriculumtheorie Anfang der 70er Jahre ziehen.

Eine konkrete Gefahr der gegenwärtigen Entwicklung besteht beispielsweise darin, daß der symboldidaktische Trend über der Beschwörung einer trügerischen Ganzheitlichkeit zu einer neokerygmatischen Ghettobildung führen könnte, die krisenhafte Zuspitzungen im Religionsunterricht und auf anderen religionspädagogischen Handlungsfeldern nicht bewältigen, sondern beschleunigen hilft. Die in der Symboldidaktik nicht selten zu beobachtende Vernachlässigung methodischer und didaktischer Fragen hat in der religionspädagogischen Wissenschaftsgeschichte durchaus Parallelen.⁶³

Die Entwicklung einer verantwortlichen religionspädagogischen Symboltheorie und Symboldidaktik sollte daher unter Berufung auf das „Lernen aus der Geschichte“⁶⁴

60) Dohmen-Funke (s. Anm. 42), 436.

61) Grom (s. Anm. 42), 483.

62) J. Quadflieg, Weg: Symbol und Antisymbol, Plädoyer für eine korrelative Symboldidaktik, in: Hertle/Saller/Sauer (s. Anm. 35), 108-115, 111.

63) Vgl. U. Hemel, Religionspädagogische Theoriebildung und Wissenschaftsgeschichte, in: Bijdragen (Amsterdam) 45, 1984, 417-430.

64) E. Paul, Aus der Geschichte lernen? in: Kat Bl 112 (1987), 365-367.

keineswegs mit der Vernachlässigung der sozialen Befindlichkeit ihrer Adressaten sowie der psychosozialen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen religionspädagogischen Handelns einhergehen. Zu den vermeidbaren Einseitigkeiten einer religionspädagogischen Symboltheorie und einer sich daraus ergebenden Symboldidaktik gehören außerdem die Versuchungen des Pansymbolismus, der Mystifikation und der Verdinglichung.

Wenn beispielsweise alles und jedes auf seine symbolische Bedeutung hin befragt wird (Pansymbolismus), wenn das Brot nicht mehr Brot und der Wein nicht mehr Wein ist, dann geht die Unmittelbarkeit der sinnlichen Anschauung verloren. Kinder und Jugendliche verlieren dann immer mehr, ihren Augen zu trauen, weil „hinter“ jedem anschaulichen Ding Bedeutungen stecken, die im Extremfall nicht mehr gefunden und erfahren, sondern die nur noch autoritativ-autoritär verordnet werden. Der Pansymbolismus erweist sich insoweit als eine Spielart der pädagogischen Funktionalisierung von Wirklichkeit.

Die sich aus solchen Einseitigkeiten ergebenden Mystifikationen beruhen auf einem Verstoß gegen die Einsicht, daß die Eigenwirklichkeit eines Symbolträgers auch dann erhalten bleibt, wenn er eine weit über ihn hinausgehende Wirklichkeit symbolisiert: Ein goldener Ehering bleibt ein Wertgegenstand aus Gold, auch wenn er die Unendlichkeit ehelicher Liebe repräsentieren soll. Ein Glas Wasser kann Durst löschen, auch wenn Wasser „Leben“ symbolisieren kann. Wird aber nun diese bleibende Eigenwirklichkeit von Symbolträgern nicht mehr zur Geltung gebracht, dann kann es zu einer Verwechslung zwischen Symbol und Symbolträger kommen, die Mystifikationen begünstigt und mit einer mangelhaften Ausbildung von Urteils- und Kritikfähigkeit einhergeht, die gerade nicht das Ziel religionspädagogischen Handelns darstellt.

Eine verantwortliche religionspädagogische Symboltheorie wird daher nicht umhin können, den Stellenwert symboldidaktischer Anregungen im Rahmen eines umfassenden Handlungskonzepts für religionspädagogische Praxis nüchtern und kritisch zu analysieren. Dabei ist u.a. damit zu rechnen, daß die Ansprechbarkeit für Symbole eine individuelle Variable darstellt, die nicht bei allen Menschen gleich ausgeprägt ist. Die Freude am Umgang mit Symbolen ist weder für Religiosität noch für Glaube und Christlichkeit ein zwingendes Kriterium.

Darüber hinaus hängt die Zugänglichkeit von Symbolen für den einzelnen von der subjektiven Relevanz ab, die Symbole für ihn besitzen. Wenn in Familie, Beruf und Öffentlichkeit die Bedeutung von Symbolen eher randständig als zentral ist, kann die damit gegebene Voraussetzung für religiöses Lernen eine Erschwerung für die erfolgreiche Verwirklichung symboldidaktischer Ansätze sein und deren pädagogische Angemessenheit eher verhalten beurteilen lassen.

Außerdem wäre es einseitig, wenn symboldidaktische Bemühungen der unbestreitbaren Ambivalenz symbolischer Wirklichkeit nicht Rechnung tragen würden. Symbole sind nicht uneingeschränkt positiv zu beurteilen. In ihnen stecken u.a. auch Antisymbole.⁶⁵ Nach Paul Ricoeur ist jedes Symbol der „Ikonoklast“ eines anderen.⁶⁶ Schließlich tragen Symbole stets auch die Spuren ihrer Geschichte. Selbst in christlichen Symbolen steckt ebenso sehr die Verheißung des Reiches Gottes wie die Leidensgeschichte der unschuldigen Opfer eines fehlgeleiteten Christentums (Stichwort: Auschwitz).

65) *Quaäflieg* (s. Anm. 62), 108-115.

66) P. Ricoeur, *Symbolik des Bösen*, Freiburg/München 1971, 402.

Die semantische Offenheit von Symbolen darf also im Interesse der Wahrhaftigkeit nicht beschnitten oder ideologisch domestiziert werden, etwa um symbolische Ambivalenzen zu umgehen. Die Förderung von „Symbolsinn“ muß daher mit der Förderung der „Fähigkeit zur Symbolkritik“ einhergehen. Andernfalls könnten symboldidaktische Bemühungen ihrem ganzheitlichen religiösen Bildungsauftrag nur schwerlich gerecht werden.⁶⁷

Symboldidaktische Ansätze können schließlich mit der Gefahr der Verdinglichung verbunden sein. Wenn religiöse Wirklichkeit vorschnell mit den sie repräsentierenden Symbolträgern gleichgesetzt wird, können gegebenenfalls auch unerwünschte magische oder überzogen anthropomorphe Vorstellungen genährt werden. Dies wäre z.B. der Fall, wenn das eucharistische Brot im physischen Sinn einfachhin mit „Gott“ identifiziert würde.

Letztlich ermöglicht nur die sorgfältige Beachtung der kontextuellen und situativen Lernbedingungen im Rahmen eines integrativen Konzepts religionspädagogischen Handelns das Erkennen und Bewältigen der angesprochenen Gefahren symboldidaktischer Ansätze. Die Beachtung religionspädagogischer Kontextualität soll daher im folgenden als eigenes Kriterium religionspädagogischer Symboltheorie erläutert werden.

8.2.5 Beachtung religionspädagogischer Kontextualität

Daß religionspädagogisches wie jedes pädagogische Handeln in seinen Wirkungen stark von kontextuellen Bedingungen abhängt, ist eine Binsenweisheit. Neuerdings hat *Rudolf Engert* den Gedanken *Friedrich Copeis* vom fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß⁶⁸ aufgegriffen und eigenständig zur Konzeption einer religionspädagogischen Kairologie weiterentwickelt.⁶⁹ Dabei geht er davon aus, daß religionspädagogische Lernprozesse „rechtzeitig“ erfolgen müssen, um fruchtbar zu sein. Er betont, daß religionspädagogische „Pünktlichkeit“ als „kontextuelle Genauigkeit“ definiert werden kann⁷⁰ und berücksichtigt z.B. Bedingungsfelder wie „Gesellschaftsgeschichte“, „Christentumsgeschichte“ und „Individualgeschichte“⁷¹.

Symboldidaktische Konzeptionen sollten hinter die Einsicht in die Bedeutsamkeit der (engeren und weiteren) Kontexte religiösen Lernens nicht zurückfallen. Im Anschluß an das Lebenswerk von *Gregory Bateson*⁷² wird die Kontextabhängigkeit von Lernprozessen auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft neuerdings wieder stärker beachtet (*W.Marotzki*)⁷³.

Wenn man sich eine beliebige Stunde Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland vorstellt, lassen sich zumindest die folgenden kontextuellen Determinanten für das Gelingen symboldidaktischer (sowie ganz allgemein aller religionspädagogischen) Bemühungen anführen:

1. Kultureller Überlieferungskontext
2. Situativer Interaktionskontext
3. Subjektiver Rezeptionskontext

67) Vgl. *P. Biehl*, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis, in: *Baudler/Biehl* (s. Anm. 53), 37-122; *P. Biehl*, Symbol und Metapher, in: *JRP*, Bd.1, Neukirchen 1985, S.29-64.

68) *F. Copei*, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg 9.Auflage 1969.

69) *R. Engert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1985.

70) *R.Engert*, Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“, in: *Kat BI* 113 (1988), 159-170, 164.

71) *Engert* (s. Anm. 69), 146-307.

72) *G. Bateson*, Ökologie des Geistes, Frankfurt/M. 1985.

73) *W. Marotzki*, Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese - Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel Gregory Batesons, in: *ZIP* 34 (1988), 331-346.

Der kulturelle Überlieferungskontext umfaßt beispielsweise die von Englert angegebenen Größen „Christentums-“ und „Gesellschaftsgeschichte“, da beide im konkreten Handeln ineinander übergehen.

Christliche Symbole wie „Gott“, „Kreuz“ oder „Messias“ erscheinen für viele Schüler zunächst als Hervorbringungen einer religiös geprägten kulturellen Überlieferung (kulturell-objektiverender Symbolbegriff). Die konkreten Erfahrungen, die die Schüler mit solchen Symbolen machen, hängen vom situativen Ablauf des Religionsunterrichts, z.B. dem didaktischen Geschick und der Glaubwürdigkeit des Religionslehrers, aber auch der Motivation und Leistungsfähigkeit der Klasse u.a.m., ab. Im situativen Interaktionskontext zeigt sich z.B., daß der Religionslehrer und ein Teil der Schüler zu einem identifikatorischen Umgang mit christlichen Symbolen fähig und bereit sind (weltanschaulich-religiöser Symbolbegriff S3), weil ihnen solche Symbole im Lauf ihrer individuellen Lerngeschichte bedeutsam geworden sind (psychogenetisch-interaktioneller Symbolbegriff S1).

Bei anderen Schülern kann dagegen aus einer Vielzahl von Gründen von einem identifikatorischen Zugang zu christlichen Symbolen nicht die Rede sein. Daher hängt die Wirkung der religionsunterrichtlichen Interaktion bei jedem einzelnen Schüler großenteils von seinem subjektiven Rezeptionskontext (d.h. nach R.Englert von seiner „Individualgeschichte“) ab.⁷⁴ Die Relevanz von Symbolen überhaupt sowie speziell von christlichen Symbolen läßt sich für jeden Schüler als Funktion seines rezeptionellen Dispositionsgefüges bestimmen, das er aufgrund seiner religiösen und weltanschaulichen Vorerfahrungen in den Unterricht einbringt.⁷⁵

Ohne Beachtung solcher kontextueller Vorbedingungen religionspädagogischen Handelns scheint eine „korrelationsdidaktisch“ begründete Symboldidaktik gar nicht möglich zu sein. Obwohl beispielsweise *G.Baudler* geradezu eine Identität von Korrelations- und Symboldidaktik postuliert,⁷⁶ ist von einer kontextuellen Analyse religionspädagogischer Lehr- und Lernvoraussetzungen in seinen Ausführungen kaum die Rede. Die von Baudler publizierten Unterrichtsentwürfe setzen willige, gut motivierte Schüler bereits voraus. Solche Gegebenheiten sind aber nicht mit der religionspädagogischen Alltagswirklichkeit gleichzusetzen.

Bei *Hubertus Halbfas* lassen seine hermeneutischen und pädagogisch-anthropologischen Überlegungen offensichtlich wenig Raum für eine detaillierte Analyse der psychologischen und soziokulturellen Pluralität heutiger religionspädagogischer Lehr- und Lernbedingungen. Daß Schüler aus unterschiedlichen Milieus und Familienbedingungen stammen, daß der Religionsunterricht in Bayern und in Nordrhein-Westfalen nicht unter gleichen gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen stattfindet, daß Ausbildungsstand, Alter, Geschlecht und Interessenlage von Religionslehrerinnen und Religionslehrern zu flexiblen Modifikationen symboldidaktischer Verfahrensweisen nötigen - von all dem ist bei Hubertus Halbfas nicht die Rede. Vielmehr scheint auch bei ihm - dessen symboldidaktische Konzeption von allen bisher vorliegenden die am klarsten entfaltete ist - ein normatives Bild von der pädagogischen Befindlichkeit religionspädagogischer Ansprechpartner vorzuherrschen, das der Vielfalt der heutzutage wirksamen kontextuellen Bedingungen religionspädagogischen Handelns nicht gerecht wird.

Bisher kann jedenfalls wohl noch nicht die Rede davon sein, daß in vorliegenden symboldidaktischen Konzeptionen eine hinreichende Berücksichtigung des kulturellen

74) Englert (s. Anm. 69), 219-307.

75) Vgl. auch Grom (s. Anm. 42), 482.

76) Baudler (s. Anm. 1), 49.

Überlieferungskontextes, des situativen Interaktionskontextes und des jeweiligen subjektiven Rezeptionskontexts religionspädagogischen Handelns gewährleistet wäre.⁷⁷

Sicherlich konnten auch im Rahmen der vorliegenden Überlegungen die angekündigten Perspektiven einer religionspädagogischen Symboltheorie nur programmatisch angerissen, nicht aber in detail entfaltet werden. Dabei war es eine vorrangige Aufgabe, neben systematischen Erwägungen vor allem einen Satz von Kriterien für die zukünftige religionspädagogische Arbeit zu formulieren. Erst ein solcher Satz von Kriterien schafft eine nachvollziehbare methodologische Grundlage für die weitere, u.a. auch symboldidaktische Theoriebildung in der Religionspädagogik.

Dies gilt allein schon deshalb, weil auf der Grundlage solcher Kriterien beurteilt werden kann, ob z.B. der Dissens zwischen unterschiedlichen Konzeptionen von „Symboldidaktik“ durch eine gemeinsame methodologische Basis abgedeckt wird, von der aus je unterschiedliche Entfaltungen präsentiert werden, oder ob bereits in der Frage nach den Maßstäben symboldidaktischer Theoriebildung unterschiedliche Positionen zu erheben sind.

Dies wäre z.B. dann der Fall, wenn die hier entwickelten Kriterien (differenzierter Symbolbegriff, Klärung theologisch-anthropologischer Optionen, reflektierte Interdisziplinarität, Vermeidung religionsdidaktischer Einseitigkeiten, Beachtung religionspädagogischer Kontextualität) nicht konsensfähig wären, sondern ihrerseits zum Gegenstand der weiteren Debatte erhoben würden.

Die Konsensfähigkeit von Positionen kann allerdings nicht apriori entschieden werden, sondern erweist sich erst im Verlauf der zukünftigen Wissenschaftsgeschichte. Die folgenden, abschließenden Erwägungen beschränken sich daher darauf, auf die eingangs gestellte Frage nach der Möglichkeit (oder Unmöglichkeit) einer religionspädagogischen Symboltheorie zurückzukommen.

9. Möglichkeit und Unmöglichkeit einer religionspädagogischen Symboltheorie

Die Schwierigkeiten, die der Entwicklung einer religionspädagogischen Theorie des Symbols entgegenstehen, wurden im Verlauf der bisherigen Ausführungen immer wieder angesprochen. Dennoch dürfte es im Sinn einer Anregung des interdisziplinären Dialogs hilfreich sein, abschließend einige Thesen zum Verhältnis einer religionspädagogischen Theorie des Symbols zur Symboltheorie, Religionspädagogik und Theologie überhaupt zu artikulieren.

9.1 Religionspädagogische Symboltheorie als Teil einer allgemeinen Symboltheorie

Mit der These, eine religionspädagogische Symboltheorie solle als Teil einer allgemeinen Symboltheorie entfaltet werden, wird das Verhältnis der religionspädagogischen Symboltheorie zur allgemeinen wissenschaftlichen Kultur unserer Zeit angesprochen. Dabei ist auf religionspädagogischer Seite ein Rezeptionsverhalten vorherrschend, das nicht an Kriterien zurückgebunden ist und daher im wesentlichen durch Plausibilitätsvermutungen gedeckt wird.⁷⁸ Es erstaunt daher nicht, daß religionspädagogische Argumente und Befunde im interdisziplinären Gespräch „außerhalb“ der Religionspädagogik so gut wie nie zur Kenntnis genommen werden.

Andererseits fehlt bislang die Ausarbeitung einer interdisziplinär gültigen generellen Symboltheorie. Dieser Sachverhalt kann durch die in Abschnitt 5 erörterte Eigenheit

77) Ansätze dazu jedoch in: H. Schmidt, Religionsdidaktik, Bd.1-2, Stuttgart 1982-1984.

78) Vgl. C. Morgenthaler, Sozialisation und Religion, Gütersloh 1976; W. Karb, Wissenschaftstheorie, Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1976.

erklärt werden, daß jede Verwendung des Symbolbegriffs ontologische und epistemologische Prämissen spiegelt, die letztlich nicht wissenschaftlich entscheidbar sind, sondern auf weltanschaulichen oder religiösen Optionen beruhen.

Eine allgemeine Symboltheorie kann zwischen solchen Optionen keine Entscheidung herbeiführen. Sie kann aber auf den Optionscharakter jedes möglichen Symbolverständnisses hinweisen und den Symbolbegriff so definieren, daß er die Unumgänglichkeit von solchen Prämissen umfaßt, ohne weitere Vorentscheidungen zu präjudizieren (vgl. Abschnitt 7.2).

Weiterhin kann eine allgemeine Symboltheorie Merkmale und Unterscheidungskriterien für Symbole vorlegen und auf Differenzierungen des Symbolbegriffs hinweisen. In diesem Sinn wurde oben (Abschnitt 7.4) zwischen einem psychogenetisch-interaktionellen, einem kulturell-objektivierenden und einem weltanschaulich-religiösen (oder religiös-identifikatorischen) Symbolbegriff unterschieden, obwohl die herausgearbeiteten allgemeinen Merkmale des Symbolbegriffs wie Repräsentationsfunktion, semantische Funktion, Indirektheit und Voraussetzungsgeladenheit für jede dieser Varianten durchaus zutreffen. Eine allgemeine Symboltheorie sollte daher einen Rahmen bieten, der die einzelwissenschaftliche Theoriebildung anregt, aber nicht einengt.

In Verbindung mit dem Gesagten läßt sich das religionspädagogische Symbolverständnis folglich als spezielle Variante des allgemeinen Symbolbegriffs charakterisieren. Dabei gilt für jede Einzeldisziplin, daß die besonderen Symbole, die zum Gegenstand der ihr eigenen Symbolforschung werden, nicht nur aufgrund ontologischer und epistemologischer Prämissen, sondern auch anhand von unterscheidenden Merkmalen wie Genese und Überlieferbarkeit, öffentlichem und privatem Charakter, Identifikationspotential und existentieller Bedeutung sowie kommunikativer Resonanz und Begrenzung gekennzeichnet werden können (Abschnitte 6.2.1-6.2.4). Daraus folgt, daß für jede Disziplin ein eigenes Profil symbolwissenschaftlicher Forschung herausgearbeitet werden kann, das sich in charakteristischer Weise von den Anliegen und Interessen benachbarter Disziplinen abhebt.

Ohne Rückbezug auf eine allgemeine Theorie des Symbols liefe eine religionspädagogische Symboltheorie Gefahr, ihre interdisziplinäre Dialogfähigkeit zu verlieren und zu einem provinziellen Seitenzweig am Baum der Wissenschaften zu verkümmern.

Daß andererseits eine allgemeine Symboltheorie bisher nicht entstanden ist oder vielleicht sogar für unmöglich gehalten wurde, liegt vor allem an der theoretisch bisher noch nicht bewältigten Unmöglichkeit, außerwissenschaftliche Prämissen beim Umgang mit Symbolen zu vermeiden. Aufgabe der Wissenschaft ist es aber nicht, das Unvermeidbare zu vermeiden, sondern kritisch und konstruktiv mit Wirklichkeit umzugehen.

Für die Ausarbeitung einer allgemeinen Theorie des Symbols folgt daraus ein *Diskriminierungsverbot* für die spezifische weltanschauliche, philosophische oder religiöse Richtung der epistemologischen und ontologischen Prämissen spezieller Symboltheorien, solange jedenfalls die getroffenen Optionen offengelegt und die üblichen Kriterien wissenschaftlicher Arbeit eingehalten werden.

Für die Religionspädagogik bedeutet dies, daß sie offen zu ihren theologischen und anthropologischen Prämissen stehen kann und darf, auch wenn diese z.B. im Gegensatz zu einem positivistischen Symbolverständnis stehen.

9.2 Religionspädagogische Symboltheorie als Spezialfall einer allgemeinen Symboltheorie

Das religionspädagogische Symbolverständnis ist nach dem bisher Gesagten deshalb mit einer generellen Theorie des Symbols kompatibel, weil es als spezielle Entfaltung und Deutung der allgemeinen Merkmale des Symbolbegriffs gelten kann. Andere Varianten eines einzelwissenschaftlich entfalteten Symbolverständnisses sind z.B. psychoanalytische oder strukturalistische Symboltheorien.

Für jeden Spezialfall einer Symboltheorie gilt, daß er sich aus bestimmten Entscheidungen herleiten läßt, die den hermeneutischen Zugang zu Symbolen betreffen. Zu fragen ist dabei nicht nur, welche epistemologischen und ontologischen Positionen im Hintergrund stehen, sondern etwa auch, welchen Zweck spezielle Symboltheorien verfolgen und welche kommunikative Reichweite sie anstreben.

Darüber hinaus ist zu fragen, welche Einschränkungen vorgenommen werden, wenn es um die Bestimmung des Gegenstands einer speziellen Symboltheorie geht: Werden nur bestimmte Typen von Symbolen behandelt? Welche formalen Gesichtspunkte leiten das wissenschaftliche Interesse? Welche Rezeptionszusammenhänge werden aus welchen Gründen berücksichtigt?

Für die religionspädagogische Symboltheorie ist es offensichtlich, daß sie mit der ganzen Bandbreite des Symbolbegriffs arbeitet und sowohl psychogenetisch-interaktionale als auch kulturell-objektivierende und religiös-weltanschauliche bzw. religionsidentifikatorische Symbole in ihre Theoriebildung einbezieht. Als Einschränkung kann dabei das formelle Interesse an Prozessen religiösen Lehrens und Lernens und die besondere Beachtung von Symbolen im Kontext des (katholischen oder evangelischen) Christentums gelten.

Der Rezeptionszusammenhang der religionspädagogischen Symboltheorie ist ausgesprochen breit, erreicht bisher aber nur in seltenen Fällen das wünschenswerte Maß an methodologischer Reflexion und Stringenz. Der Zweck symboltheoretischer Erwägungen in der Religionspädagogik ist letzten Endes durch das Interesse an gelingender religionspädagogischer Praxis bestimmt, also nicht unmittelbar auf wissenschaftstheoretische, philosophische oder psychotherapeutische Zwecke ausgerichtet.

Da jedoch der Zweck religionspädagogischer Praxis in der Hilfestellung zu der von Christus verheißenen „Fülle des Lebens“ gesehen werden kann und da der Zweck wissenschaftlicher, philosophischer oder psychotherapeutischer Praxis ebenfalls in einer Hilfestellung zu gelingendem Leben liegt, ist der mittelbare Zweck religionspädagogischer Theorie und Praxis durchaus mit den letzten Interessen und Zielsetzungen anderer Wissenschaften und Handlungsbereiche vereinbar.

Die religionspädagogische Symboltheorie ist daher ein Spezialfall, der sich von anderen symboltheoretischen Varianten und Erkenntnisperspektiven durch spezifische Interessen deutlich abhebt, der aber gleichwohl auf eine (noch weiter auszuarbeitende) allgemeine Theorie des Symbols bezogen bleibt.

9.3 Religionspädagogische Symboltheorie als Teil der allgemeinen religionspädagogischen Theorie

Wie die religionspädagogische Symboltheorie auf der einen Seite aus der allgemeinen Theorie des Symbols hervorgeht, so entspringt sie auf der anderen Seite dem Bemühen um eine allgemeine religionspädagogische Theorie. Obwohl eine solche Theorie bisher bestenfalls ansatzweise im Blick ist, ist die Idee einer allgemeinen religionspädagogi-

schen Theorie eine notwendige regulative Größe, die für die weitere religionspädagogische Theoriebildung und Grundlagenforschung unerlässlich ist.⁷⁹

Eine allgemeine religionspädagogische Theorie sollte dabei den Pluralismus unterschiedlicher religionspädagogischer Positionen nicht unterbinden, sondern produktiv und kritisch ermöglichen. Eine allgemeine religionspädagogische Theorie hätte z.B. die grundlegenden Aufgaben und Ziele, Voraussetzungen und Bedingungen, Mittel und Wege religionspädagogischen Handelns möglichst konsensfähig zu artikulieren.

Wie bei der allgemeinen Symboltheorie sind in diesem Zusammenhang interessengebundene Entscheidungen nicht vorwegzunehmen. Vielmehr ist z.B. auf die Unausweichlichkeit von ekklesiologischen, bibeldidaktischen, offenbarungstheologischen und anderen Optionen hinzuweisen, die erkannt oder unerkannt in religionspädagogische Konzeptionen eingehen. Dies bedeutet z.B., daß symboldidaktische Konzeptionen ohne Bezug auf die Kriterien einer allgemeinen religionspädagogischen Theorie wissenschaftlicher Kritik unterzogen werden sollten.

Als methodologische Grundlage für die religionspädagogische Evaluation symboldidaktischer Konzeptionen bietet sich z.B. der Kriterienkatalog an, der in Abschnitt 8 erarbeitet wurde (differenzierter Symbolbegriff, Klärung der theologisch-anthropologischen Optionen, reflektierte Interdisziplinarität, Vermeidung symboldidaktischer Einseitigkeiten, Beachtung religionspädagogischer Kontextualität).

Die Prüfung solcher oder vernünftig begründeter sonstiger Kriterien besitzt auch dann einen wissenschaftshygienischen und methodologischen Wert, wenn der Weg zu einer allgemeinen religionspädagogischen Theorie noch weit und dornig ist. Die Alternative zum beschriebenen, methodologisch abgesicherten Verfahren ist allerdings wenig erfreulich: Sie besteht im gegenwärtig herrschenden, letztlich nicht wünschenswerten Nebeneinander und Durcheinander subjektiver Entwürfe, wobei im Karussell der Konzeptionen ein Fortschritt, der sich nicht bald schon als Drehen im Kreis entpuppt, nicht oder fast nicht erkennbar ist.

9.4 Religionspädagogische Symboltheorie als Spezialfall der allgemeinen religionspädagogischen Theorie

Die Entwicklung einer religionspädagogischen Symboltheorie sowie daraus folgender symboldidaktischer Konzeptionen ist aber nicht nur Teil, sondern auch Spezialfall einer allgemeinen religionspädagogischen Theorie.

Symboldidaktischen Auffassungen in der Religionspädagogik dürfte beispielsweise die Idealvorstellung von einem ganzheitlichen, sowohl emotionalen wie kognitiven Vorgehen im Prozeß religiöser Erziehung gemeinsam sein. Darüber hinaus ist der hohe Stellenwert von Symbolen, Bildern, Gesten sowie generell von „formalreligiösen Fähigkeiten“⁸⁰ eine charakteristische Eigenart symboldidaktischer Konzeptionen.

Nicht-symbolische Verfahrensweisen religiöser Erziehung und Bildung finden dagegen weniger Aufmerksamkeit, so daß z.B. lebensweltliche, diskursive und argumentative Elemente religiösen Lehrens und Lernens vernachlässigt werden. In diesem Zusammenhang ist allerdings zu bedenken, daß der Begriff „nicht-symbolisch“ bereits auf einen spezifisch eingegrenzten Symbolbegriff verweist. Im strengen Sinn besitzt ja bereits jedes sprachliche Verhalten den Charakter symbolischer Repräsentation.

Als Spezialfall der allgemeinen religionspädagogischen Theorie kann eine religionspädagogische Symboltheorie durchaus einen Beitrag zum weiteren religionspädagogi-

79) Zur religionspädagogischen Grundlagenforschung vgl.: U. Hemel, Perspektiven und Desiderate religionspädagogischer Grundlagenforschung, in: RpB 22, 1988, 92-104; R. Englert, Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung, ebd., 105-117.

80) Halbfas (s. Anm. 2), 44.

schen Erkenntnisfortschritt leisten. Dies setzt aber u.a. Dialog- und Kommunikationsfähigkeit bei symboldidaktischen Theoretikern voraus.

Eine wesentliche Aufgabe ist es dabei vor allem, den Stellenwert symboldidaktischer Ansätze in ihrem Wert und in ihrer unvermeidlichen Begrenzung nüchtern und realistisch zu bestimmen, ohne in Extreme zu verfallen. Symboldidaktik kann als ergänzende, aber auch korrigierende Perspektive zum Gelingen ganzheitlicher religiöser Erziehung und Bildung beitragen. Sie kann aber weder theoretisch noch praktisch das Ganze religionspädagogischer Theorie und Praxis umfassen: Jugendarbeit und Diakonie, Bibelarbeit und Liturgie, religiöse Erziehung in der Familie und in Verbänden, befreiende Initiativen und Selbsthilfegruppen - all dies sind neben Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese vielfältige „Orte“ des Glaubens- und Lebenslernens, die bestenfalls am Rande symboldidaktisch geprägt sind und geprägt sein sollten.

Die eingangs gestellte Frage: „Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols möglich?“ läßt sich also nur dialektisch beantworten: Nein, weil eine abgekoppelte und von anderen Wissenschaften isolierte Symboltheorie wissenschaftlicher Humbug wäre - ja, wenn sie als Teil und als Spezialfall einer allgemeinen Symboltheorie verstanden wird; nein, weil eine religionspädagogische Symboltheorie als Ersatz für das Ganze religionspädagogischer Theorie und Praxis eine einseitige Sackgasse wäre - ja, wenn eine religionspädagogische Theorie des Symbols und die ihr folgenden symboldidaktischen Entwürfe für das größere Ganze religionspädagogischer Theorie und Praxis offen bleiben und in ihrer Beschränkung eine hilfreiche Komplementärfunktion innerhalb der Religionspädagogik übernehmen.

Im Hintergrund dieser Auffassung steht die Überzeugung, daß es nicht durch antiwissenschaftliche Affekte, sondern nur im Rahmen eines ganzheitlichen Konzepts von Wissenschaft gelingen kann, symboldidaktische Bemühungen aus dem gegenwärtigen Stadium der scheinbaren Beliebtheit herauszuführen und für das dauerhafte Gelingen religiöser Lehr- und Lernprozesse sowie für einen bleibenden Fortschritt religionspädagogischer Theoriebildung fruchtbar zu machen.

Fehlt dagegen die angesprochene Dialektik zwischen Offenheit und Selbstbescheidung, wird es den gegenwärtigen Entwürfen religionspädagogischer Symboldidaktik ebenso ergehen wie manchen ihrer Vorgänger: Sie steigen auf wie Leuchtkugeln am nächtlichen Himmel, aber ihr Glanz ist nur von kurzer Dauer.