

Was heißt »Symboldidaktik«?

Allerorten mehren sich die Zeichen, daß die Religionspädagogik beider Konfessionen dem Symbol wachsende Beachtung schenkt. Das ist gut so. Gleichzeitig gibt es erste Hinweise, welche Rezeptionsmechanismen sich mit dem Stichwort »Symboldidaktik« verbinden können. Schon meinen einige, nach der »Problemorientierung« des Religionsunterrichts rücke nunmehr alles auf den symboldidaktischen Nenner, verstehen also den Terminus als Anzeige einer neuen Allgemeinorientierung, und es müßte seltsam zugehen, wenn nicht in Kürze die mediale Vermarktung des Symbols und dessen verbale Präparation zu »Unterrichtseinheiten« – die sich als erprobte Instant-Ware empfehlen, sozusagen als Fünf-Minuten-Schnellgerichte – in wenigen Jahren den Überdruß gegen Wort und Sache zu provozieren verständen, so daß man (zumal als Urheber des Begriffs »Symboldidaktik«) heute schon auf Abstand gehen möchte. Das aber wäre keineswegs gut.

Damit keine unnötigen Engführungen entstehen, keine schädlichen Reduktionen auf ein vordergründiges Symbolverständnis, sollen nachfolgend die Rahmenbedingungen einer Symboldidaktik verdeutlicht werden. Dabei geht es nicht darum, wissenschaftliche Symboltheorien erneut zu rezipieren und die komplexen Dimensionen des Symbols umschreibend zu vergegenwärtigen, sondern ausschließlich um die schulpädagogischen Konstitutiven, die alleine sicherstellen, daß der *symboldidaktische* Ansatz nicht zum *symbolthematischen* Verbalismus verkommt. Symbole wollen nämlich nicht gewußt, sie wollen erfahren werden. Ein guter Didaktiker lehnt Unterricht »über« Symbole ab: Er inszeniert den Umgang mit Symbolen. Das Symbol ist im üblichen Sinn kein Unterrichts»thema«, es ist eine vom Empirischen zum Metaempirischen überschreitende Dimension, die statt dem direkten Zugriff eher dem indirekten Weg offensteht. Das Ausgesparte, zwischen den Zeilen Gesagte, das dem Schweigen Anvertraute, im Hintergrund einer Geschichte Geahnte, in der Poesie eines Textes Geliebte, im Spiel Erlebte . . . eröffnet mehr als die gewollte Methode den Zugang zur symbolischen Wirklichkeit.

Was heißt dann Symboldidaktik? Es ist primär kein verbal-erklärender Weg, sondern ein ganzheitlicher Prozeß, der Schweigen und Handeln, Er-

zählen und Spielen, Arbeiten und Feiern, Text, Bild und Musik umgreift. Dazu gehört eine schulpädagogische Basis, in der jede Fachdidaktik wurzelt und deren Intaktheit alleine über die Qualität aller unterrichtlichen Vorgänge entscheidet.

1 Symboldidaktik verweist auf eine »schulpädagogische Infrastruktur«, die einen handlungsbezogenen, sinnhaften Unterricht erst möglich macht

Eine Fachdidaktik, die sich alleine aus den Prämissen der eigenen Wissenschaft deduziert, ohne sich insgesamt auf ein schulpädagogisches Denken und Handeln zu stützen, bleibt allemale Papier. Darum kann es auch keinen Religionsunterricht, der wesentlich über Lektionsstoffe hinausführt, geben, wenn er nicht im regen Wechselbezug zum allgemeinen Leben und Lernen in der Schule steht. Dem Kundigen wird es einleuchten, daß man bei keiner Sache aus der Einseitigkeit des gewohnten »Durchnehmens« herauskommt, solange die Einrichtung des Klassenraums, die Schüler- und Lehrerrolle sowie eingespielte Formen kooperativer Arbeit nicht das schulische Bedingungsgefüge für einen ganzheitlichen Unterricht schaffen.

Was will man anderes tun als über Brot *reden*, wenn die Klasse keine Partner- und Gruppenarbeit kennt, so daß sie selbst das Korn dreschen, es mahlen und zu Brot backen, die erfahrenen Erlebnisse im freien Text verarbeiten, im eigenen Bild deuten kann? Wenn sie im Klassenraum keinen gemeinsamen Tisch zu decken versteht, weil die Umgangsformen und die Form vermittelnden »Kleinigkeiten« (Teller, Tassen, Besteck; Kochgerätschaften; Decke, Blumen, Kerzen, Schmuck . . .) fehlen?

Wie für das Brot gilt dies natürlich für jedes Symbol: Man muß das Licht und die Finsternis *erfahren*, die Sonne *in Bräuchen feiern*, dem Schicksal der Bäume *affektiv begegnen*, durch Türen ein- und ausgehen, ihr Davor und Dahinter *erleben, spielen, imaginieren*, ihre Vielfalt *anschauen*, ihre Geschichten, die sie erzählen, *erkunden* . . . Symboldidaktik verlangt deshalb immer nach einem kooperativen, handelnden, sinnhaften Unterricht, der »Themen« in Bezüge stellt – mit der Tendenz zu einer fachübergreifenden Weite.

Die angedeutete handlungsreiche Sinnhaftigkeit lebt nicht aus isolierten Aktivitäten, sondern aus dem inneren Zusammenhang mehrerer Prinzipien, die für ein neues Schulleben konstitutiv sind.

– Eines heißt: »Unterricht in vorbereiteter Umgebung«; man kann auch sagen: entdeckendes Lernen in einer anregenden Lernwelt.

– Das andere: Selbsttätigkeit bei der Arbeit, Kooperation untereinander, beratende Hilfe durch den Lehrer.

– Ein drittes: Mitbeteiligung und Mitverantwortung der Schüler für das Gelingen von Unterricht.

Man kann diese Prinzipien nur in ihrem Zusammenhang praktizieren, ohne auf eines von ihnen zu verzichten. Sie korrespondieren untereinander und begründen in ihrem Wechselbezug erst die Überwindung der üblichen erfahrungsfernen Lernschule. Der Zusammenklang dieser Kriterien ist nämlich mehr als die Summe ihrer Einzelaspekte. In ihrem Gefolge steht ein Schulhaus, dessen einzelne Klassenräume alle Sinne der Schüler ansprechen und beanspruchen.

Es ist an dieser Stelle unmöglich, das pädagogische Konzept einer solchen Schule zu beschreiben.

Sie läßt sich auf keine Einseitigkeit festlegen: von M. Montessori übernimmt sie die Kultur der Stille, von den Waldorfschulen die musische Vielfalt und Sensibilität, von P. Petersen die klassenübergreifende Schulfeier und den flexiblen Arbeitsplan, von C. Freinet die Pädagogik des freien Schreibens . . . , von allen zusammen die Wertschätzung der Freiarbeit, die Anregungsvielfalt im Klassenraum, den Sinn für Fest und Feier. In jedem ihrer Fächer ist diese Schule offen für eine grundlegende Unterrichtskultur. Die Einbeziehung von Pflanzen, Blumen und Tieren in den Verantwortungsbereich der Klassen ist ihr ebenso wichtig wie die Übungen des täglichen Lebens, wie darstellendes Spiel, Singen und Musizieren, die Vielfalt musischen Gestaltens. Was immer Symbole sind, sie leben in diesen Bezügen, können alleine durch sie Gestalt und Ausdruck annehmen, gewinnen ausschließlich im leibhaftigen, sinnenfälligen Vollzug ihre bildende und sensibilisierende Kraft.

Letztlich verweist eine Symboldidaktik darum auf mehr schulpädagogische Intuition, auf eine differenzierte Unterrichtskultur, die ihre Maßstäbe nicht an dem orientiert, was jedermann geläufig und bequem erscheint, sondern an Schulen, die über den gewohnten Alltag hinaus modellhaft das Mögliche zeigen.

Religionspädagogisches Denken wird mit diesem Ansatz aus der bisherigen fachlichen Selbstgenügsamkeit herausgerufen: Wir können eine Didaktik des Religionsunterrichts nur angemessen entfalten, wenn wir aus den Bedingungen des Faches das Interesse und die Verantwortung für das pädagogische Niveau des gesamten Schullebens wahrnehmen. Ein Unterricht, der mehr als Stoffhuberei betreiben will, der wesentlich über Lektionsstoffe hinausführen soll, ist nur im regen Wechselbezug zum Schulleben insgesamt möglich. Wer es billiger will, findet niemals jene Ganzheit, in der sich Leib und Seele, Gestalt und Sinn, das Greifbare und das Unverfügbare wechselseitig durchdringen.

2 Symboldidaktik erfordert einen narrativen Unterricht

Mit dem bisher Gesagten sind die wichtigsten schulischen Landschaften als Lernfelder der für symbolischen Ausdruck erwachten Religionsdidaktiker in den Blick getreten. Fundamentales und Zukunftweisendes läßt sich hier lernen, wenig beachtet oder übergangen aber wird die narrative Dimension des Schullebens. Die Dottorressa Montessori oder den Schuldrucker Freinet haben wir nicht als Erzähler kennengelernt. Auch die an-

deren großen Anreger in der pädagogischen Praxis begegnen uns kaum als erzählende Lehrer. Die einzigen Namen, die sich in diesem Jahrhundert mit dem Erzählen verbinden, sind die Bremer H. Scharrelmann und F. Gansberg. Nur bei ihnen begegnet eine Anstiftung zum Erzählen aus dem Selbstverständnis des Lehrers. Doch ähnlich wie beim Spiel geht es selbst ihnen nicht ums Erzählen aus Freude am Erzählen – »ich schildere und erzähle ja nicht, um die Kinder zu unterhalten!«, sagt Gansberg –, sondern um eine außerhalb des Tuns liegende Lernzielraison, der alle Geschichten verzweckend untergeordnet werden.

Wir müssen schon weit zurückgehen, um dem Erzählen als narrativer Lehrkultur zu begegnen. Als der Philosoph Protagoras seinen Schülern Unterricht erteilen wollte, fragte er sie vorweg, ob sie lieber einen Mythos hören oder rationaler Gedankendarlegung folgen wollten. Protagoras entschied sich seinerseits für den Mythos: der sei angenehmer zu hören. Unterricht wird hier für Lehrer und Schüler, pointierter: für den Erzähler und seine Zuhörer, noch als lustbetonte Erfahrung verstanden. Erst der Siegeszug des Logos – dem die symbolische Dimension fremd ist – verbannte diese Sinnlichkeit und Lust aus der Lehrtradition der Wissenschaft.

Mit der Rückbesinnung auf Symbol und Mythos ist der Weg zu einer narrativen Unterrichtskultur, sei es bewußt, sei es unbewußt, wieder beschritten. Symbole kann man nicht »erklären« (erklärbar ist lediglich deren empirische Erscheinung, nicht der transzendierende metaempirische Sinn); auch Ricoeurs Satz »Das Symbol gibt zu denken« bleibt unzulänglich, insofern jedem wahren Symbol neben der kognitiven eine affektive Dimension eigen ist, außer dem bewußten auch ein unbewußtes Element. So kommt die diskursive Raison also nicht an den Lebensnerv des Symbols, bleibt in objektivierender Distanz, wenn nicht auch mit erzählerischer Lust dessen poetischer Glanz entfaltet wird. »Jeder Versuch, existentielle Phänomene durch logische Operationen zu erfassen, fördert nur dann und nur soweit Erkenntnisse zutage, als die fraglichen Phänomene logische Aspekte haben« (G. Szczessny). Sofern es aber gelänge, unser wissenschaftlich konstruiertes Wirklichkeitsverständnis mit der unverfügbaren Realität zu verbinden, könnte die verfügbare Realität auch wieder sinnvoll werden. Vom diskursiven Denken allein ist keine Aufhebung unseres fragmentalisierten Weltverhältnisses zu gewinnen. Zuvor müssen Erkenntnis, Logik und Wissenschaften ihrer eigenen Ursprünge in einer vorrationalen Dimension, die sich nur symbolisch darstellt, innwerden. Das heißt, über alle rationale Anstrengung hinaus und diese übergreifend muß der »innere Raum« und die »innere Zeit« neu erkundet werden, ohne deren Gegenwärtigkeit menschliche Kultur und humane Zivilisation zerfallen.

Natürlich hat die Beschäftigung mit Symbol und Mythos eine würdevolle wissenschaftliche Tradition, und es steht zu befürchten, daß zumindest in

der Sekundarstufe diese Tradition in schulische Formen deduziert werden soll. Wer eine so gerichtete »Symboldidaktik« betreiben möchte, muß freilich gewärtigen, daß er ganz der äußeren Realität verhaftet bleibt, solange den der symbolischen Realität geltenden Worten derselbe manipulatorische (>kognitive<) Wert zugeschrieben wird wie den Worten, die auf dem Boden des empirischen Materials zu Hause sind. Das Faktum steht in der symbolischen Sprache nicht für sich selbst, sondern wird Träger einer Universalität, die in ihrer Botschaft anders ist als alle sonst vorhandenen Informationen.

Hier beginnt der schulische Auftrag, Sprache aus dem verbreiteten Verständnis vordergründiger Sachbenennung und Zweckverständigung zu lösen und erfahrbar zu machen, daß Sprache Einsicht in das Ganze und Unverfügbare der Wirklichkeit gewährt. Was kann getan werden? Ein nur aufklärender, analysierender, positivistischer Unterricht über unseren Erfahrungs- und Sinnverlust, über die »Bedeutung« psychischer Vorgänge und über die Erschließung seelischer Symbole kann die Entfremdung, die sich nicht selbst zu beschreiben vermag, lediglich fortsetzen; sie vertieft und maskiert nur noch mehr. Um mein Ceterum censeo zu wiederholen: Unterricht »über« Symbole überbrückt die innere Fremdheit nicht. Notwendig ist der Umgang mit symbolischen Bildern, die eine erzählende Darstellung in immer neuen Geschichten uns vor die Seele stellt. »Mythen und Märchen sind der Zauberspiegel, aus dem jedem, wenn er hineinsieht, sein eigenes Gesicht als Rätsel und Antwort anblickt« (H. Zimmer). Wie man diesen Zauberspiegel zum Sprechen bringen und dem eigenen Leben dienlich machen kann, das kann nur erzählender, in narrativen Traditionen wurzelnder Unterricht zeigen.

Was würde auch schon alles volkscundliche, psychologische und religionswissenschaftliche Wissen nutzen, wenn sich nicht Wasser und Baum, Labyrinth und Seele in den alten orakelhaften und zugleich immer wieder neuen Geschichten umkreisen lassen? Nur in Geschichten und Bildern bleibt die logisch unverrechenbare Dimension des Symbols bewahrt, erhält in ihnen ihr eigenes, immer noch inspirierendes Leben, so daß ein Unterricht, der Zugang zu der in Symbolen sprechenden Wirklichkeit sucht, in keiner Schulstufe umhin kann, erzählend die Rätsel des Symbols immer wieder neu zu er-innern.

3 Symboldidaktik führt weg von der ersten zur zweiten Naivität

Der Begriff seiner »ersten« und »zweiten Naivität« stammt von P. Ricoeur. Wen der Terminus »Naivität« stört, kann auch »Unmittelbarkeit« sagen. Für den Bewußtseinsstand der ersten Naivität gilt ein noch ungebrochener Mythos, in dem das religiöse, das wissenschaftliche und das eigentlich mythische Element ungeschieden sind. »Ungebrochen« oder »naiv« ist aber auch jene Lebensform, die sich in ihrem mythischen Be-

wußtsein nicht erkennt und die zugleich bis in ihre Grundlagen erschüttert würde, müßte sie des Mythos als Mythos ansichtig werden. In dieser Lebensform werden Symbol und Faktum nicht unterschieden; sie ist gekennzeichnet durch ein wörtliches Mißverstehen der Symbole. Soweit nicht bewußte Verdrängungsprozesse angestrengt werden – wie man sie bevorzugt bei religiösen Fundamentalisten beobachten kann –, erreicht die »erste Naivität« ihr Ende in jener seit Jahrhunderten sich verbreitenden Aufklärung, die das vordergründige Fürwahrhalten der Symbole und Mythen als unhaltbar herausstellt. Damit geht fast immer eine Identitätskrise einher, die meist als Glaubenskrise erlebt wird und unterschiedliche Lösungen zuläßt. Immer noch häufig ist die – in der Vergangenheit kirchlich allgemein durch Verketzerung und Abschirmung betriebene – Methode, regressiv in die (an sich nicht mehr mögliche) erste Naivität zurückzuflüchten. Unter Verdrängung aller kritischen Potenzen bemüht man sich hier, das Symbol nicht als Symbol wahrzunehmen und am Dogma »wörtlich« festzuhalten. Diese Position macht es der Masse der Nur-»Aufgeklärten« nun schon seit Generationen schwer, über die pure rationale Aufklärung hinauszukommen. »Das ist ja alles *nur* symbolisch«!, lautet die Kritik, wobei »symbolisch« auch »uneigentlich«, »nicht wirklich« heißen könnte, so daß angesichts religiöser Überlieferung vor allem Ratlosigkeit und leere Hände bleiben.

Im Verhältnis zu den großen Massen nur-aufgeklärter Zeitgenossen gelingt es nicht vielen, eine meta-aufklärerische Reife zu gewinnen, eben jene »zweite Naivität«, die alle Durststrecken einer entmythologisierenden Rationalität hinter sich gebracht hat, um nun – mit dem kritischen hermeneutischen Bewußtsein der Zeit – zu einer Wiedereinsetzung des Mythos als Symbolgefüge zu gelangen. Das ist Individuation auf postrationalem Niveau. Wollen wir nach J. Gebser die bisherigen Bewußtseinsdominanten als das magische, das mythische und das mentale Element bezeichnen, so kennzeichnet die »zweite Naivität«, daß alle diese früheren Stufen wirksam bleiben, aber ohne einzelne Dominante, und das rechte Verhältnis zueinander gefunden haben. Sie gehören zum ganzen Menschen und müssen, wenn sie in Verfall geraten sind, von neuem belebt und integriert werden. Weil dieses neue Bewußtsein die früheren Stufen mitumfaßt, kann es auch integrales Bewußtsein genannt werden.

Wir können diesen Prozeß noch einmal unter erweitertem Aspekt sehen. Dann ist daran zu erinnern, daß wir heute schon – wie H. Enomiya-Lasalle meint – in einer Dekadenphase des mentalen Bewußtseins stehen, in der allen bloß mentalen Leistungen eine Schattenseite anhaftet. Die geradlinige Fortsetzung der mentalen Bewußtheit führt zur Selbstzerstörung der Welt. Wo überall heute sich Gegenkräfte regen, sieht man Rettung auf dem Weg zu jenem neuen Bewußtsein, das den Menschen vom extremen Dualismus des Subjekt-Objekt-Denkschemas befreit und eine abgespaltene Rationalität überwindet.

Allgemein gibt es Befreiung von einer vorausgegangenen Bewußtseinsstruktur durch Befreiung von ihrer ausschließlichen Gültigkeit. Für heute

heißt das, daß der Mensch von der ausschließlichen Gültigkeit des rationalen Denkens befreit werden muß. Natürlich wird das rationale Denken damit ebensowenig überholt, wie die euklidische Physik nicht durch die Relativitätstheorie verdrängt worden ist. Was dem heutigen wissenschaftlichen Denken aber noch kaum eingehen will, ist ein Denken, das über das rationale Denken hinausgeht.

Das neue Bewußtsein ist ein Bewußtsein der »zweiten Unmittelbarkeit«. Es überschreitet die Grenzen des nur gegenständlichen Denkens, das zwar zu immer besserer Technik führt und dennoch in den gleichen immer engeren Grenzen gefangenhält. Wenn man aber die Grenzen des gegenständlichen Denkens durchbricht, ist nicht mehr ein ausschließlich rationales Denken beteiligt, sondern ein ganzheitliches Bewußtsein, das Intellekt und Gefühl, Leib und Seele umgreift. Dieses Denken geht über die reine Begrifflichkeit hinaus, verbindet Empirisches und Metaempirisches und strebt zum Wesen der Dinge. Unser symboldidaktischer Ansatz ist dem Denken dieses neuen Bewußtseins verpflichtet.

4 Symboldidaktik impliziert einen gesellschaftskritischen Bezug

Trotz ihrer archetypischen Korrespondenz sind Symbole nicht ohne gesellschaftliche Prägung. Sie existieren in geschichtlichen Konkretionen – in gültigen Gestaltungen ebenso wie in Formen des Verfalls und des Mißbrauchs. Ideologien und autoritäre Systeme bedienen sich der symbolischen Wirkung manipulativ, wie auch die gesamte öffentliche Werbung in oft raffinierten Überlagerungen ihre Ziele mit affektiv hochbesetzten Symbolwerten verquickt. So wie jeder Mythos der Ikonoklast eines anderen sein kann, so können auch Symbole durch eine symbolische Gegenwart Aufhebung oder Verzerrung erfahren. Der Heilandsgestalt Christi sind seit den frühen Zeiten schon immer andere Heilsbringer entgegengesetzt worden, welche die religiöse Symbolsprache usurpierten und damit eine weitreichende Geschichte der Verführung begründeten. Diese Praxis der Transformation christlicher Symbole in politische oder kommerzielle Gegensymbole wird auch heute geübt; sie bedarf der Bewußtmachung und Analyse, damit von Kindheit an die bewußten wie unbewußten Strategien der Außenlenkung und Entfremdung durchschaut und abgeschüttelt werden können.

Einer Symboldidaktik ebenfalls immanent, zumal im Blick auf die kirchliche und insbesondere kultische Realität, ist die Frage, welche Symbole der christlichen Tradition heute lebendig, welche untergegangen sind, welche zu Zeichen denaturiert wurden und welche schließlich nur noch als Klischees wirken.

Die kritische Potenz dieses Ansatzes dürfte vor allem die gottesdienstliche Praxis der Kirche(n) in ihren oft erstarrten, nur noch formelhaften und mumifizierten Ritualen schmerz-

haft treffen. Die analytische Schärfe dieses Zugriffs ist für eine wahre Symboldidaktik unverzichtbar, wenngleich zu unterscheiden bleibt, welche Kritik dem didaktischen Reflexionsrahmen des Lehrers untersteht und welche ihre Dimensionen zugleich auch den Schülern nicht vorenthalten werden darf.

5 Symboldidaktik fördert einen sensibilisierenden Unterricht

Auf der Linie der bisher genannten Ansätze liegt es, wenn wir hier als weiteres Merkmal einer Symboldidaktik ihren in mehrfacher Hinsicht sensibilisierenden Unterricht bedenken. Diese Sensibilisierung ist einerseits mit dem Symbol selbst gegeben, in dem Sichtbares und Unsichtbares, Sagbares und das Nicht-mehr-Sagbare zusammenkommen. Andererseits erfordert die Beschäftigung mit symbolischem Ausdruck auch eine umfassende Sensibilisierung des Lehrers wie des Schülers, die alle Sinne umgreift und zugleich die Personmitte ordnen hilft. Die wichtigsten Bereiche dieser Sensibilisierung sollen hier skizziert werden.

Zunächst – und grundlegend – ist dies eine Sensibilisierung durch *Übungen der Stille*. Im Hintergrund steht die Einsicht, daß es sinnlos ist, den Unterricht mit geistig und geistlich anspruchsvollen Inhalten zu befassen, wenn die inneren Dispositionen dafür bei den Beteiligten fehlen.

Als die beste Möglichkeit, alle Voraussetzungen für solchen Unterricht zu gewinnen, haben sich die Übungen der Stille erwiesen, wie wir sie in Weiterentwicklung der Montessori-Praxis seit einigen Jahren in allen Schulformen und Altersstufen erproben. Bei diesen »Übungen« handelt es sich um genuin schulische Möglichkeiten der inneren Sammlung, die nicht mit Formen der Meditation verwechselt werden wollen und die deshalb auch vom Lehrer keine Meditationsschulung verlangen, damit er solche Wege führen kann. Was hier der Unterricht betreiben kann, damit die notwendige Offenheit für die geforderten geistigen Prozesse zustande kommt, ist Sammlung, Einkehr, Stille, also eine psychische Verfaßtheit, ohne die eine Stumpfheit der Sinne und innerer Leerlauf nicht vermeidbar sind.

Für eine Symboldidaktik sind die Übungen der Stille konstitutives Element. In meinen Religionsbüchern für das erste bis vierte Schuljahr und den entsprechenden Lehrerhandbüchern¹ haben sie darum einen unverzichtbaren Platz. Darüber hinaus ist die Stille-Pädagogik auch grundlegend für freie Texte im Sinne Freinets, sofern sich der gewünschte freie Ausdruck der Schüler nicht nur dem eindimensional Habhaften, sondern auch der Innenseite der Dinge zuwenden soll.

Als nächstes muß Symboldidaktik eine *sprachliche Sensibilisierung* des Unterrichts betreiben. Dieser Anspruch richtet sich primär auf Lehrbücher und das sprachliche Niveau der Lehrer.

1 H. Halbfas, Religionsbuch für das 1. Schuljahr, Zürich/Köln/Düsseldorf 1983; ders., Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, Zürich/Köln/Düsseldorf 1983; die Bände für das 2. Schuljahr erschienen 1984, für das 3. Schuljahr 1985. Das Unterrichtswerk soll 1986 seinen Abschluß finden.

Daß hier das Unsagbare im Sagbaren aufgehoben bleibt, zwischen den Zeilen mitklingt, in der Andeutung, im Verstummen und im Schweigen präsent ist, erscheint als unverzichtbare Qualität jeder religiösen Sprache. Die Religionsdidaktik wird diesem Anspruch letztlich nur dann genügen, wenn sie die ihr aus der Vergangenheit anhaftende begrifflich-definitivische Sprache, wie sie am deutlichsten in den Katechismen vorliegt und am stärksten formelhaft vernutzt in den Religionsbüchern des Primarbereichs sowie dem allgemeinen katechetischen Unterrichtsjargon zum Ausdruck kommt, gegen eine mehr umschreibende, offene, poetische Sprache eintauschen lernt. Ähnlich wie P. Handke in seiner Büchnerpreis-Rede 1973 sagte: »Sowie beim Schreiben auch nur der Ansatz eines Begriffs auftaucht, weiche ich – wenn ich noch kann – aus in eine andere Richtung, in eine andere Landschaft, in der es noch keine Erleichterung und Totalitätsansprüche durch Begriffe gibt«, so sollte auch der für symbolische Wirklichkeit sensibilisierende Unterricht dem poetischen Denken, das unserer sich selbst entfremdeten Gesellschaft sehr ferne gerückt ist, auf neuen Wegen nachstreben. Daß dies Wege des Erzählens und Bezeugens sind, Wege des literarischen Anspruchs, der metaphorischen und symbolischen Einübung, ist leicht einsichtig.

Zu der sprachlichen gesellt sich eine *bildliche Sensibilisierung*. Zwar umgeben uns heute von frühestem Alter an mehr Bilder als je zuvor, und mehr als ehemals dient das Bild heute der Werbung und der Information. Auch die Schulbücher und der Sachbuch-Markt verbinden ihre Informationsaufgaben mit einer üppigen Bebilderung. Die Kehrseite dieser Entwicklung ist freilich ein optischer Defekt, denn mit der eskalierenden Bildinflation hält auch eine ebenso wachsende Bildentfremdung Schritt, die mehrere Wurzeln hat.

Die eine liegt in der quantitativen und beliebigen Häufung aller nur möglichen Bilder. Die andere Ursache ist mit dem Charakter der Zufälligkeit und beliebigen Austauschbarkeit gegeben, denn mit dem nur-informativen Bild und wohl noch mehr mit dem Reklamebild geht eine Zerstörung des inneren Bildsinns einher. Diese Zerstörung des inneren Bildsinns äußert sich zunächst in einer Entfremdung gegenüber nicht-informativen Aussageformen. Das sind Bilder, die hinter die Zufälligkeiten des millionenfach Vorhandenen zurückgreifen, um hier eine nicht-zufällige, das ist eine symbolische Gestalt, zu finden. Der an die unterhaltende Bilderflut gewöhnte Geist empfindet solch wesenhafte Bilder als nichtssagend oder langweilig und verliert zugleich das Sensorium für die Frage, welche Wirklichkeiten in vordergründigen Illustrationen verflachen, statt in strenger Reduktion auf das Nicht-Zufällige zu klärenden Innenbildern werden zu können.

In der Summe all dieser Bemühungen stiftet solcher Unterricht einen Symbolsinn, der den jungen Menschen zur unmittelbaren Wahrnehmung in Symbolen befähigt, zum Kommunizieren mit Symbolen; es entwickelt sich Intuition für das Symbol, oder – symbolisch gesagt – das dritte Auge. Das ist Sensibilität für genuin religiöse Dimensionen, die nicht mehr alleine deskriptiv und analysierend, also in begrifflicher Distanz rezipiert, sondern im Sinne einer partizipatorischen Hermeneutik wahrgenommen werden. Wenn wir im Sinne dieses symboldidaktischen Ansatzes in unseren Schulen hierhin gelangen könnten, wäre dies nicht nur ein »fachlicher«, sondern auch ein gesellschaftlicher Fortschritt.

Dr. Hubertus Halbfas ist Professor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen.