

Zeichenspiele inszenieren

| Umrisse einer semiotischen Religionsdidaktik

1 Ein semiotisches Lehrstück zu Qohelet

Religionsunterricht in Klasse 11. Die Unterrichtsreihe zur alttestamentlichen Weisheit beginnt mit dem Prediger Salomo. Dieses biblische Buch bildet auf der religionspädagogischen Landkarte so etwas wie einen weißen Fleck, sieht man einmal von Qoh 3, 1–8 und dem Problem der fallenden Zeit ab.¹ Im Unterschied zu anderen biblisch orientierten Lehrstücken ist hier also selbst in der gymnasialen Oberstufe kaum mit Vorwissen zu rechnen. Demzufolge kommt die Suche nach biblischen Anknüpfungspunkten bzw. die Rekonstruktion von Wissensbeständen als didaktisches Inszenierungsmuster nicht in Betracht. So fremd auch die Textgestalt anmutet, so aktuell scheint dagegen der Gestus des »Carpe diem«, der die 12 Kapitel durchzieht. Gekleidet in »Salomonis Seide«, hebt der Prediger immer wieder neu an, im inneren Monolog den Sinn des Lebens zu ergründen. Erfahrungen und Erkenntnisse, teils in weisheitlicher Tradition auf ihn gekommen, teils von ihm selber erlitten, verdunkeln den Horizont und gewähren kaum einen Blick auf seinen Reflexionshintergrund und seinen biografischen Ort. Kohelet zu unterrichten gleicht damit einer Expedition in eine weitgehend unbekannte (Text-)Welt. Sie zu erkunden, ihre Ordnung durchzubuchstabieren, es sich womöglich in ihr auf Zeit einzurichten, verlangt ein Konzept, das Fremdheit nicht als Zumutung, sondern als Voraussetzung religiösen Lernens begreift.

Lehrer²: »Wir haben hier einen Text, der von einem unbekannten Autor verfasst wurde. Über seine Zeit und die Welt, in der er lebte, gibt es kaum mehr als vage Vermutungen. Auch der Anlass der kleinen Schrift, aus der ich unseren Text entnommen habe, bleibt im Dunkeln. Alles was man in Erfahrung bringen kann, muss also aus dem Text selbst herausgelesen werden. Machen wir uns also auf die Suche ...«

1 Vgl. z.B. Jens Mahlmann, Auch sterben hat seine Zeit. Prediger 3, 1–8 in der 4. Klasse, in: Loccumer Pelikan 1/1999, 13–19.

2 Dieses Transkript ist Teil eines Unterrichtsversuchs, der im Zusammenhang eines religionspädagogischen Seminars an der Universität Göttingen (WS 2001/02) stattfand. Das Thema der Stunde lautete: »Ordnung und Skepsis: die Weisheit des Prediger Salomo«.

Der Lehrer verteilt ein Arbeitsblatt, auf dem mit Qoh 3,10–15 einer der Schlüsseltexte des ganzen Buches abgedruckt ist. Als Übersetzung wurde die revidierte Lutherfassung gewählt und dabei bewusst auf Glättungen und gefällige Formulierungen verzichtet. In ihrer Sprödeheit widersetzt sich eine solche Sprachgestalt schnellen Zugriffen. Der oft nicht unproblematische Weg des vermeintlich geringsten (Text-)Widerstands soll hier ganz offensichtlich nicht beschritten werden. Der Unterricht will Reibungen und semantische Verwerfungen nicht peinlich vermeiden, sondern er nimmt sie als Konstitutionsbedingungen eines komplexen Lernprozesses ernst. Die Lerngruppe soll sich mühen, soll sich den Dissonanzen stellen und die Textvorlage nicht durch eilfertige Kurzschlüsse ihrer Fremdheit enteignen.

Diese Intentionen spiegeln sich auch in den folgenden Bearbeitungshinweisen des Unterrichtenden.

»Lest euch den Text in Ruhe durch. Am besten gleich mehrmals. Lasst ihn auf euch wirken. Versucht euch nach Möglichkeit in ihm zu bewegen. Seht euch darin um. Geht ein wenig in ihm spazieren und achtet mal darauf, welche Gedanken euch dabei kommen. In welche Welt entführt euch dieser Spaziergang? Wie ist sie geordnet, und nach welchen Regeln leben dort wohl die Menschen? Woran richten sie ihr Leben aus? ...«

Die auf den ersten Blick anti-hermeneutischen Impulse zeigen sich an der Freilegung einer historischen Autoren-Absicht (*intentio auctoris*) wenig interessiert. Auch die Rekonstruktion eines authentischen Textsinns (*intentio operis*) rückt scheinbar in den Hintergrund. Das hier inszenierte Deutungsspiel funktioniert nach anderen Regeln. Zur didaktisch bestimmenden Größe wird der Rezeptionsprozess; das Unterrichtskonzept setzt ganz auf den Vorgang der Aneignung. Wie das Subjekt zur Sache kommt, genauer: wie es im Verlauf seines Zur-Sache-Kommens die »Sache« selbst konstituiert, soll hier in Szene gesetzt werden. Es geht darum, in einem methodisch kontrollierten Verfahren die *intentio lectoris*, die Lektürestrategie(n) des Lesers unterrichtlich zum Ausdruck zu bringen.

Eine solche Vorgehensweise ist zwar religionspädagogisch durchaus unüblich, doch den Schülerinnen und Schülern muss sie nicht lange plausibel gemacht werden. Fremde Welten zu imaginieren zählt in jedem zweiten Computerspiel zu den Grundregeln. Auch in Kinofilmen und Videoclips beruht die Faszination zu weiten Teilen darauf, dass in ihnen eine Wirklichkeit mitgesetzt ist, die eigenen Gesetzen gehorcht und in Kontrast zur eigenen Lebenswelt tritt. In einer Gesellschaft der generalisierten Kommunikation ist die Fiktion die Voraussetzung für neue Neuheitserfahrungen. Im zeitweiligen Aussetzen des Alltags zeigt sich das verbreitete Unbehagen an der Wirklichkeit. Es wird medial mit einer nicht enden wollenden Reihe kleiner Fluchten bedient. Die harte und für die Moderne schlechthin entscheidende Grenzlinie zwischen *fact* oder *fiction* ist darum schon lange nicht mehr der Ort, an dem sich für Jugendliche die Frage nach der Verlässlichkeit der sog. Realität entscheidet. Die Vielfalt und Wirkmacht virtueller Bilder hat die Vorstellung lediglich *einer* bzw. einer

starken Wirklichkeit nachhaltig geschwächt. Die ästhetische Erfahrung konfrontiert das Subjekt mit einem Plural möglicher Welten.³ Sie zeigen ihm die Kontingenz und Relativität der biografischen Bezüge auf, in die es geworfen ist. Dass sich Wahrheit überhaupt nur als ein interpretativer Akt begreifen lässt, gehört heute zum – freilich unreflektierten – Erfahrungswissen einer ganzen Schüler-Generation. Es spricht viel dafür, dass sie sich anders als ihre Eltern ohne größere Probleme mit dem »Prozess des Erzählt-Werdens der Welt« (Vattimo) arrangiert hat. Wahrheit lässt sich je länger je mehr im Dialog zwischen verschiedenen Text-Welten vergewissern und weniger durch die Suche nach Übereinstimmungen zwischen den Zeichen und dem Stand der Dinge. Damit ist in groben Zügen der kulturelle Ort einer Didaktik der Zeichen angedeutet.

Von der Theorie zurück in die Praxis. Unsere Lerngruppe teilt sich schnell in Neigungsgruppen, in denen man sich selbstständig über die Arbeits- und Präsentationsformen verständigt.

Eine der drei Teilgruppen macht sich daran, einen Regelkatalog nach Art der 10 Gebote zu entwerfen. Die fiktive Welt des Qohelet stellt sich darin dar als ein lockeres Gefüge von Lebensregeln. Sie ermöglichen es, dass es allen gut geht, niemandem aber zu gut. Das Religiöse ordnet sich nach einem deistischen Muster; die Suche nach anderen Orientierungsmarken stößt immer wieder ins Leere. Jede Maxime beginnt mit »Du sollst ...«: *»Du sollst nicht zu viel über den Sinn des Lebens nachdenken. Genieße vielmehr dein Leben, solange du kannst.«* – *»Du sollst Gott einen guten Mann sein lassen. Er hat zwar alles geschaffen, man kann aber den Sinn des Ganzen nicht durchschauen ...«*

Die nächste Gruppe verfasst ein Interview mit dem Prediger Salomo und lässt den fiktiven Gesprächspartner in lockerem Ton über seine Sicht der Dinge plaudern. Tenor: Leben und leben lassen. *»Was macht man so als weiser Mensch ...? Womit verdienen Sie ihren Lebensunterhalt ...? Fahren Sie auch mal in Urlaub ...?«*

Die dritte Gruppe einigt sich auf ein halbszenisches Spiel. In ihm stellt sich nach dem Muster antiker Philosophenschulen der Meister (= Qohelet) den Fragen seiner teils christlich, teils agnostisch argumentierenden Adepten. Hier geht es vor allem um Fragen der Moral und der Gotteserkenntnis. Aus dem Kreis der Jünger kommen unkonventionelle, lebensnahe Fragen, auf die Qohelet mit einzelnen Versen aus dem vorgegebenen Text Qoh 3,10–15 »antwortet«: *»Welche Erlebnisse haben Sie dazu gebracht, über Gott und die Welt nachzudenken?«* – *»Ich sah die Mühe, die Gott den Menschen gegeben hat, dass sie darin geplagt werden«* (V. 10). – *»Wenn es einen Gott gibt, kann er dann nicht auch nach der Schöpfung etwas völlig Neues machen? Etwas, das noch nie da gewesen ist? Ein Wunder vielleicht?«* – *»Nein, meiner Meinung nach tut er das nicht. Was geschieht, das ist zuvor geschehen, und was geschehen wird, ist auch zuvor geschehen; und Gott sucht wieder auf, was vergangen ist ...«* (V. 15).

3 Zeichendidaktische Zugänge eignen sich aus diesen Gründen auch besonders für die Erschließung biblischer Wundergeschichten jenseits der Alternative »fact oder fiction«. Vgl. Bernhard Dressler, Zeichen und Wunder. Didaktische Aufenthalte in fremden Welten. Zur didaktischen Erschließung neutestamentlicher Wundergeschichten im Religionsunterricht der Sekundarstufen; in: ders. (Hg.), Religion zeigen. Zeichendidaktische Entwürfe, RPI Loccum 2002. Siehe auch Stefan Alkier, Lazarus – Fact, Fiction, Friction; in: Loccumer Pelikan 4/1996.

Nach einiger Zeit ruft der Lehrer die Teilgruppen ins Plenum und bittet sie, ihre Ergebnisse zu präsentieren. Eine Wandzeitung, ein Autorenportrait (vorgelesen) und eine Lehrdisputation (im Stuhlkreis) werden innerhalb der Klasse vorgestellt. Trotz z.T. widersprüchlicher Deutungen bekommt der kurze Text mit diesem Verfahren erste Konturen; er beginnt sich in der Klasse unter den verschiedenen Lesarten gleichzeitig zu machen. Der historische Abstand, den andere textkritische Verfahren unterrichtsmethodisch festschreiben, zeigt sich hier in einem Bündel szenischer Vergegenwärtigungen. Die Stunde schließt damit, dass die einzelnen Deutungen auf ihren Anhalt an der Textvorlage hin diskutiert werden. Geklärt werden soll, welche Textstellen zu welchen Interpretationen geführt haben bzw. aufgrund welcher Annahmen identische Sätze in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck gebracht wurden.

Was unterscheidet nun dieses Inszenierungsmuster von anderen Erschließungsfiguren? Zunächst einmal fällt hier die *aktive Rolle der Rezipienten* bei der Bedeutungskonstitution ins Auge. Dies hat weniger motivationale Gründe, geht es hier doch nicht darum, wie z.B. im Konzept des »entdeckenden Lernens«, die Schüler lediglich das herausfinden zu lassen, was der Unterrichtende vorab als Lerninhalt veranschlagt hat. Dieser Unterricht ist ergebnisoffen angelegt, d.h. was sich als Ergebnis im Laufe der Stunde einstellt, ist für alle, einschließlich des Lehrers, nur in gewissem Rahmen prognostizierbar. Trotzdem schlägt das Lernen nicht um in Beliebigkeit, denn alle Gruppen beziehen sich ja auf den gleichen biblischen Zeichenzusammenhang. Und auf diesen sind die Ergebnisse nach gewissen Plausibilitätsregeln befragbar.

Damit ist zweitens ein Verständnis von Unterrichtsinhalten impliziert, wonach sich Sachverhalte allein im Modus ihres Gegebenseins erschließen.

Ein Text stimuliert offene Deutungsbewegungen, die jedoch nicht regellos verlaufen. Die kombinatorischen Möglichkeiten werden durch die im Text selbst angelegten Lektürestrategien zugleich eröffnet und begrenzt. Genau diese in jedem ästhetischen Zeichensystem angelegte Spannung zwischen inventiver Freiheit und signifikanter Ordnung unterrichtlich freizusetzen: Das ist die Absicht der Zeichendidaktik. Eine *intentio operis* lässt sich demzufolge gar nicht abschließend bestimmen. Jeder unterrichtliche Versuch einer Rekonstruktion, gar im Sinne eines »Was will uns der Verfasser mit seinem Text sagen?«, führt also semiotisch von vornherein in eine unproduktive methodische Enge. Das Neue an diesem Zugang sind also nicht die sog. kreativen Methoden, mit denen der eine Textsinn in verschiedener Gestalt zur Darstellung gebracht wird, sondern die strikte Weigerung, einen Textsinn vor- oder außerhalb eines aktuellen Interpretationsprozesses erheben zu wollen (und zu können). Wenn aber die Bedeutung eines Textes seine Funktion in einer konkreten Gebrauchssituation ist, dann bedeutet dies didaktisch, Mehrdeutigkeit *gezielt* in Szene zu setzen. Der *eine* Text soll dadurch, dass er in verschiedene Kontexte eingespielt und dort entsprechend moduliert wird, in einer Vielzahl möglicher Deutungen vergegenwärtigt werden. Dabei werden verschiedene *Lesarten* erzeugt, um den konstruktiven Charakter des Lernstoffs ins Bewusstsein zu heben. Zugleich sind die methodischen Kunstgriffe der Texterschließung auch daran zu messen, ob und wie sie dieses Bewusstsein der Konstruktivität der Lesartenproduktion sinnlich abstützen.

Dahinter steht, drittens, ein lerntheoretisches Konzept, das Lernen als einen höchst aktiven und *sinnproduktiven Prozess* begreift.

Dies setzt den Gegenstandsbezug und die Orientierung an identifizierbaren Unterrichtsinhalten keineswegs außer Kraft, denn der Lernvorgang wird nach wie vor in Gang gesetzt und begrenzt durch einen bestimmten Gegenstand. Als vorgegebener Stoff – so eine der Grundeinsichten der Semiotik Umberto Ecos – bedarf er jedoch der kommunikativen Ressourcen interpretierender Subjekte, um überhaupt als ein möglicherweise bedeutsames Stück Inhalt erkannt, erlernt und mitgeteilt werden zu können. Für eine semiotische Didaktik ist demnach folgende Unterscheidung von entscheidender Bedeutung: zwischen dem »Unterrichtsgegenstand« bzw. dem »Stoff«, der unabhängig vom Vermittlungsprozess feststeht, und dem »Unterrichtsinhalt«, der sich erst im Unterricht als Geschehen einstellt. Ein *Stoff* wird erst durch die Ingebrauchnahme zu einem *Inhalt* – erst die Inszenierung macht aus der Partitur ein Stück. Oder didaktisch: Indem sich Lernende mit ihren Erfahrungen in das Spiel der Deutungen eintragen, machen sie es für sich sinnvoll. Sie werden darüber zu Protagonisten in ihrem eigenen Lernstück. Didaktisch wie semiotisch stellen sich Inhaltsfragen als *Inszenierungsfragen*. Damit sind bereits die wesentlichen Eckpunkte einer semiotischen Unterrichtstheorie benannt.⁴

2 Das semiotische Zeichenverständnis und die Revision der Symboldidaktik

Theoriegeschichtlich stellt sich die semiotische Neuorientierung innerhalb der evangelischen Religionspädagogik als eine Spät- bzw. Nebenfolge des Symboldiskurses dar. Michael Meyer-Blancks überraschend einflussreiche kleine Schrift deutet diese Rezeptionsgeschichte schon durch ihren programmatischen Titel an: ›Vom Symbol zum Zeichen‹.⁵ Mit Umberto Eco reklamiert er darin den Zeichenbegriff für die Religionspädagogik, indem er den Symbolbegriff einer semiotischen und theologischen Kritik unterzieht. Trotz der theoretischen Differenzen in Bezug auf die Begründungszusammenhänge zeigen sich zwischen Zeichen- und Symboldidaktik jedoch auch deutliche Parallelen. Wenn z.B. Peter Biehl seine Spielform der Symboldidaktik als ein integratives Konzept begreift, das die Prinzipien der Bibel-, Problem- und Schülerorientierung unter dem Vorzeichen des Erfahrungsbezugs miteinander verknüpft⁶, dann schließt die Zeichendidaktik direkt dort an. Beide rücken die *ästhetische Erfahrung* ins Zentrum ihres didaktischen Interesses. Uneinigkeit besteht allerdings über den Modus, wie sich diese Erfahrung vermittelt – etwa in Form repräsentativer Symbole oder durch kulturell bedingte Zeichenlektüren. Anders als die Symboldidaktik betrachtet die

4 Siehe auch: Bernhard Dressler / Lena Kuhl / Thomas Klie, Religiöse Zeichen ins Spiel bringen. Grundzüge einer Zeichendidaktik; in: B. Dressler, a.a.O.

5 Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995.

6 Vgl. Peter Biehl, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989, 167.

Zeichendidaktik »Symbole« ausschließlich als Kommunikationsphänomene, als sozial codierte Funktionen innerhalb geschichtlicher Verstehensprozesse. Ihr Kriterium ist – in Anlehnung an Peirce und Eco – ein dreistelliger Zeichenbegriff aus äußerem Zeichen, Inhalt und Interpretanten.

Dass religiöses Verstehen nicht allein auf wortsprachlichen Formen aufruhrt, sondern durch vielgestaltige Signifikanten angeregt werden kann, darin stimmen beide Didaktiken überein. Diese Einsicht, die sich leitmotivisch durch Biehls zahlreiche Veröffentlichungen zieht, kann zurückblickend als *der* zentrale Eintrag der Symboldidaktik in die neuere religionspädagogische Theorie und Praxis gelten. Sie hat Religion als leib-räumliches Formenspiel in den Mittelpunkt des didaktischen Interesses gerückt und damit indirekt auch ein intensiveres Nachdenken über die dem Religiösen entsprechenden Lernwege eingeleitet.

Die semiotische Kritik an der Symboldidaktik richtet sich also nicht gegen die ästhetische Umcodierung des Lehr-Lernprozesses, sondern gegen deren symboltheoretische Ableitung. Der neuralgische Punkt liegt in der Behauptung, Symbole stellten die Wirklichkeit *per se* in einem originären, zumindest authentischeren Modus dar als Zeichen. Eine den »Symbolen« zugeschriebene Repräsentationsfunktion, vor allem aber auch das dieser Funktion zugrundeliegende Wirklichkeitskonzept einer »tieferen«, »inneren«, »hintergründigen« Seinsdimension wird semiotisch bestritten. Die Vorstellung eines teil-autonomen Mediums, das nur bedingt interpretativen Prozessen unterliegt, also in einer gegebenen Relation zu der Wirklichkeit steht, auf die es verweist, ist zeichentheoretisch nicht begründbar. Gegen das von Biehl, v.a. aber von Hubertus Halbfas vertretene Argument, Symbole kommunizierten bestimmte Botschaften weitgehend unabhängig vom Kommunikationsumstand oder vom kommunizierenden Subjekt allein über die Beschaffenheit ihrer signifikanten Merkmale⁷, setzt die Semiotik einen kulturrelativen Zeichenbegriff. Ein Zeichen ist etwas, das für etwas anderes steht, weil es von einem Dritten so interpretiert wird. Es geht gerade *nicht* in ein festes Ausdrucks-Inhalts-Verhältnis ein, wie es etwa alltagssprachliche Verwendungszusammenhänge voraussetzen (z.B. Verkehrszeichen). Am nächsten kommt man der Zeichenfunktion, wenn man sie als eine äußerst kompakte Form der Schlussfolgerung ansieht. Der Leser entscheidet bei seiner Zeichenlektüre immer auf der Grundlage von überkommenen Traditionen, pragmatischen Übereinkünften und kontextuellen Gegebenheiten, welchen Sinn er welchen Zeichen zumisst. Die Mehrdeutigkeit von Zeichen ist so gesehen unhintergebar, das Zeichen ist eine eminent geschichtliche Größe. Zeichen zu lesen erschöpft sich nicht im Erkennen einer feststehenden Bedeutung, denn das Subjekt und seine Lerngeschichte sind immer in die Zeichenlektüre verwickelt. Interpret, Zeichen und pragmatischer Kontext stehen in einem gegenseitigen Verweisungszusammenhang.

Die kritischen Anfragen an den von der Symboldidaktik vorausgesetzten Symbolbegriff zielen darauf, das Symbol aus seiner ontologischen Klammer zu lösen und es konsequent an die Deutungsinstanz zurückzu-

⁷ Vgl. aber zuletzt Biehls Rekurs auf Umberto Ecos Begriff des »symbolischen Modus«, wonach es »Symbole« nicht an sich, also nicht außerhalb bestimmter Kommunikationskontexte »gibt«; in: Festsymbole. Zum Beispiel Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, v.a. 15ff.

binden. Damit bleibt das Grundanliegen der Symboldidaktik, religiöse Erfahrung unterrichtlich zu erschließen, durchaus gewahrt. Durch die semiotische Revision verändern sich jedoch die Analyseinstrumente, vor allem aber die didaktischen Inszenierungsmuster. Statt im Unterricht die »Stimme des Seins« symbolhermeneutisch freizulegen, sieht die Zeichendidaktik vor, Zeichengestalten *als* Zeichengestalten thematisch werden zu lassen. Es geht ihr darum, die Wahrheitsfrage nicht an Abbildungsqualitäten zu koppeln, sondern als Bewahrheits- und Evidenz-erfahrung auf der Deutungsebene zu verhandeln.

Die Frage, ob ein Zeichen ein wahrer Ausdruck im Sinne der biblischen Botschaft ist, wird damit semiotisch keineswegs suspendiert. Vielmehr wird ihr durch die Beschränkung auf den Zeichenprozess allererst ein didaktisch angemessener Ort zugewiesen. Aus zeichentheoretischer Sicht ist sie als Deutungsfrage nur im Kontext religiöser Äußerungsbedingungen explizierbar. Dieses Argument ist insofern auch theologisch relevant, als damit jede Deutung, selbst wenn sie sich im Horizont von Letztbegründungen bewegt, grundsätzlich als kontingent und irrtumsfähig betrachtet wird.

Eine Didaktik der Zeichen hält also allein schon durch die methodische Aufbereitung des Lernstoffs das Wissen um die Nichtwissbarkeit des Glaubens präsent. Mit der Zurückweisung der Wahrheitsfrage als außers-semiotisches Problem wird die Religionspädagogik exakt an die Schwelle einer praktisch-theologischen Fundamentaldifferenz geführt: Obwohl sich christliche Glaubensgewissheit immer nur religiös und kulturell äußert, ist sie als auf das nicht semiotisierbare Wirken des Geistes rückführbar zu denken.

Die Zeichendidaktik bewegt sich damit durchaus noch im weiten Rahmen einer Didaktik symbolischer Formen. Der Kanon kultureller Phänomene und Ästhetiken bleibt auf vielfältige Art und Weise auf Religion hin auslegbar. Im Mittelpunkt des Interesses stehen jedoch die Codierteit von Kommunikations- und Aneignungsprozessen. Natürlich spielen dabei *auch* »Symbole« im engeren Sinne eine Rolle: Sie kommen als geschichtliche Größen und in ihrer Funktion als Textmodalität zum Tragen. Die Zeichendidaktik geht darin über eine reine Symbolsemantik hinaus, sie setzt ihren Akzent stärker auf die syntaktischen und pragmatischen Aspekte von Symbolen.

3 Zeichen in Szene setzen

Das Proprium einer semiotischen Zugangsweise besteht darin, Religion in Funktionszusammenhängen, mithin als System religiöser Zeichen unterrichtlich zur Darstellung zu bringen. Es soll ermittelt werden, was für wen etwas bedeutet bzw. nach welchen Regeln dabei gespielt wird. Der Akzent auf der Codierteit lässt die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sich christliche Religion nur im Vorgang ihrer Darstellung und

Wahrnehmung durch an ihr beteiligte Subjekte ereignet. Ein fassbares Stück Religion wird so in eine Vermittlungssituation eingespielt, dass es von einer Lerngruppe als Gestaltungsofferte aufgefasst werden kann. Es soll dazu motivieren, weitererzählt, verfremdet, umformuliert oder fortgeschrieben zu werden. Die semiotische Ausrichtung schärft implizit das *Inszenierungsbewusstsein* der Lernenden. Denn die Einspielung religiöser Praxis zielt nicht auf die Erzeugung pädagogischer Unmittelbarkeit, sondern auf eine Form teilnehmender Beobachtung. Dabei erscheint die Authentizität christlich-religiöser Praxis im Unterricht als eine dramaturgisch gebrochene Authentizität.

Ziel einer semiotischen Religionspädagogik ist die Ermöglichung gegenstandsbezogener *Lesarten*. Ein Gegenstand soll im Rahmen unterrichtlichen Probehandelns gedeutet, interpretiert, »gelesen« werden. Die Lektüren sind, da sie von einem bestimmten Standpunkt aus erfolgen und sich unter bestimmten Gesichtspunkten auf einen bestimmten Gegenstand beziehen, grundsätzlich perspektivisch. Auch religiöse Einsichten und Zuordnungen sind grundsätzlich standortgebundene Sinnsichten. Deutung gibt es nur im Plural. Der in der jeweiligen Lesart zum Ausdruck kommende Zeichengebrauch zeigt jedoch an, wie sich die Sache dem Subjekt als *Sachverhalt* mitteilt bzw. wie es seiner gewahr wird. Diese Deutungsaktivität unterrichtlich freizusetzen, macht ein Lernarrangement erforderlich, das den Gegenständen, dem »Stoff«, Zeit und Raum gibt, von den Lernenden erschlossen werden zu können. Reduziert man diesen didaktischen Ansatz auf seine phänomenologischen Grundlagen, dann interessiert an einem Unterrichtsgegenstand in erster Linie, wie er sich *darstellt*.

Das Denken im relationalen Gefüge des »semiotischen Dreiecks« hebt also in Lehr-Lernkonstellationen den *Aneignungsaspekt* religiösen Lernens hervor. Es zeigt an, dass der zu vermittelnde Stoff in subjektiven Deutungen kommuniziert wird. Im Unterricht ist nicht die »Sache selbst« zuhanden, sondern allein die je konkreten Ansichten einer »Sache«. Der subjektive Faktor ist unhintergebar – hierin korrelieren Semiotik und Didaktik. Abbilddidaktische Konzepte beruhen demgegenüber auf der illusionären Vorstellung, als könnten Lehrende ihre Fachkenntnisse methodenneutral und ohne »Streuverluste« zu Fachkenntnissen der Lernenden machen. Dies reduziert nicht nur die Rolle der Lernenden auf eine stupide Reproduktionsleistung, auch der Lehrende gerät hiernach nur in einer didaktischen Schwundstufe in den Blick, insofern sich sein Unterrichten auf eine rein technische Sendeleistung beschränkt. Gelerntes ist aber nie nur eine spiegelbildliche Verdoppelung des zu Lernenden; Lehrinhalte sind in einer Lernsituation durchweg charakteristischen Veränderungen unterworfen.

In einer offenen, prozessorientierten Unterrichtssituation führen die Deutungsaktivitäten zu mehr als nur *einer* Sicht der Dinge. Lehrinteressen lassen sich selten mit Lernintentionen zur Deckung bringen. Die Inszenierungsvorstellung beinhaltet dieses Verzerrungsmoment als eine wahrnehmungsbedingte, *zeitliche* Größe. Darstellungen vergegenwärtigen ein Sujet, indem sie einen Zeichenprozess anregen, eine fortgesetzte Übersetzung gegebener Zeichen in andere Zeichen. »Die Differenz zwischen der Sache und ihrer Auslegung ist ... nur in der Pluralität nicht abschließbarer Auslegungen, also in der Serie der Interpretationen gegeben. Im Weiterschreiten zu anderen Zeichen wird diese Differenz aller-

dings nicht nur verdeutlicht, sondern zugleich auch aufs Spiel gesetzt.«⁸ Jede Interpretation kann immer auch anders ausfallen, und jede dieser Auslegungsvarianten bleibt prinzipiell strittig. Deutung gibt es nur als einen zeitlich gedehnten Lektüre»vorgang«. Eine Unterrichtsinszenierung begibt sich darum in eine Balance zwischen Erwartbarem und unverfügbar Neuem.

Das didaktische Interesse an perspektivischen Lesarten beinhaltet auch stark motivationale Aspekte. Im Unterschied etwa zu der Tendenz in problemorientierten Ansätzen, soziale Kontroversthemata in weithin Bekanntes aufzulösen, und anders als bei der Reduktion religiöser Bildung auf ein abrufbares Wissen nach religionskundlichem Muster erzeugt die Lesartenvielfalt ein Spannungsmoment, das im Unterrichtsverlauf produktiv gemacht werden kann. Differenzen regen den Diskurs an und drängen auf Klärungen. Die Lernenden erkennen, dass ihre Deutungen in einem kulturellen Traditionszusammenhang stehen, der von ihnen nicht autonom verlassen werden kann. Das Befördern unterschiedlicher Sichten eröffnet einen direkten Transfer auf die Grundbedingungen religiöser Kommunikation.

Die konsequente Semiotisierung der Unterrichtsgegenstände verringert aber auch die Wahrscheinlichkeit referentieller Kurzschlüsse in Bezug auf die biblisch-christliche Rede von Gott. Sie gibt zu erkennen, dass Glaubensmotive keine Seinsverhältnisse abbilden, sondern eine religiös bestimmte *Sicht* der Dinge.

Biblische Zeichen können in ihrer semiotischen Funktion dargestellt werden, ohne dadurch das Kriterium der heiligen Schrift unterrichtlich als Referenzobjekt »feststellen« zu müssen. Das religionsdidaktisch herstellbare »Gotteswissen« bleibt damit durchaus »problematisch«, denn es konstituiert sich in Kommunikationen *über* Gott – zum »gewissen Gotteswissen« wird es erst in der Unmittelbarkeit einer außerunterrichtlichen Kommunikation *mit* Gott. Es ist also letztlich die zeichenhafte Verfasstheit des Evangeliums, die die Religionspädagogik autorisiert, nach der Wirklichkeit Gottes im Plural der Deutungen zu fragen. Bezogen auf das konkrete Unterrichtsgeschehen bedeutet dies: Die Lernenden sollen durch die Inszenierung religiöser Texte und Texturen je aktuell in Erfahrung bringen, unter welchen Umständen ihnen welche Erschließungskraft zukommt. Dieser didaktische Modus stellt in Rechnung, dass auch und gerade religiöse Rede erst im Akt der ergänzenden Rezeption Bedeutung erlangt und dass sich theologische Normen bestimmten Übereinkünften verdanken. »Richtige« Lesarten entstehen durch Deklaration bzw. Konsensbildung. Beide Funktionen können Lernende im Rahmen von Deutungsspielen experimentell nachvollziehen und nach den Regeln der Kunst unterrichtlich zum Ausdruck bringen.

Mit der Summe der Deutungen ergibt sich ein Signifikationsfeld, innerhalb dessen die einzelnen Lesarten unter Plausibilitätskriterien befragt werden können. Was sich als vorläufiges Ergebnis eines Unterrichtsgangs einstellt, richtet sich nicht nach den Maßstäben objektiver Gültig-

8 Michael Moxter, *Kultur als Lebenswelt. Studien zum Problem einer Kulturtheologie*, Tübingen 2000, 404.

keit, sondern nach denen der Nachvollziehbarkeit. Da die Deutungen jeweils auf Folgerungen beruhen, sich der Lektüreprozess an bestimmten kulturellen Einheiten orientiert und in der Regel nach gängigen Signifikationsregeln verläuft, ist er in Bezug auf die realen Äußerungsbedingungen jederzeit reflexiv einholbar. Gefragt wird dabei nicht nach der Wirklichkeit *hinter* den Zeichen, sondern nach der Wirklichkeit *als* Zeichen. Religion kommt also didaktisch in der Fülle ihrer kommunikativen Verhältnisbestimmungen zur Darstellung. Sie wird thematisch im Hinblick darauf, wie sich in ihr Gewissheitserfahrungen abbilden. Viel mehr als die Einsicht in den Unterschied zwischen Sicherheit und Gewissheit und den probeweisen Umgang mit Gewissheitserfahrungen ist vom Religionsunterricht nicht erwartbar – und zwar nicht nur aus pragmatisch-realistischer Einsicht in die Grenzen seiner Möglichkeiten, sondern vor allem aus theologischen Gründen der konstitutiven Gestalt seiner »Gegenstände«.

Dr. Bernhard Dressler ist Rektor des Religionspädagogischen Instituts Loccum
Dr. Thomas Klie ist Privatdozent und Pastor in Göttingen