

1 Einführung

Performative Religionsdidaktik und diakonisches Lernen weisen – rein formal betrachtet – Strukturanalogien auf. Diese Analogien systematisch zu erhellen und beide didaktischen Ansätze funktional zusammenzudenken, ist das pragmatische Ziel dieser Untersuchung. Die Diskussionen um Performative Religionsdidaktik und diakonisches Lernen begannen vor etwa 15 bis 20 Jahren. Zum diakonischen Lernen gibt es seit Mitte der 1990er Jahre verschiedene Untersuchungen und Darstellungen,¹ die Performative Religionsdidaktik wird seit Beginn des neuen Jahrtausends diskutiert.² Die Diskurse verlaufen jedoch auf verschiedenen Ebenen. Gibt es zum diakonischen Lernen zwar unterschiedliche Akzentuierungen und mehrere empirische Untersuchungen, so wird es doch nicht prinzipiell hinterfragt. Auf der anderen Seite steht die Performative Religionsdidaktik selbst im Zentrum der Diskussion, indem diese als didaktische Konzeption kritisiert wird. Die Tatsache, dass diese beiden Themen aktuell breit diskutiert werden, hat nicht zuletzt auch gesellschaftliche Gründe. Sowohl das diakonische Lernen als auch die Performative Religionsdidaktik sind je unterschiedliche Antworten auf sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen.³

Neben diesen eher formalen Gemeinsamkeiten gibt es auch gravierende Unterschiede zwischen dem diakonischen Lernen und der Performativen Religionsdidaktik. Im Gegensatz zum diakonischen Lernen handelt es sich bei der Performativen Religionsdidaktik um eine *Didaktik*, also um eine formale Konzeption von Religionsunterricht. Material eröffnet sich damit eine Vielfalt, die sich nicht in einen thematischen Kanon fassen lässt. Diakonisches Lernen ist durch einen bestimmten Gegenstand (Diakonie im weitesten Sinne) definiert und ist nicht auf eine bestimmte Methode oder Didaktik beschränkt. Will man beide Lehr-Lern-Konzepte aufeinander beziehen, sind zunächst Begriffs- und Verständnisklärungen notwendig, auch um den inneren Zusammenhang der einzelnen Aufsätze deutlich zu machen. In einem ersten Schritt soll darum die Performative Religionsdidaktik dargestellt werden (Kap. 0) und anschließend das diakonische Lernen (Kap. 0).

¹ Vgl. z. B. die überblicksartigen Darstellungen Heinz SCHMIDT (2005), Huldreich David TOASPERN (2007), 13–48, sowie Gottfried ADAM (2008).

² Vgl. z. B. die überblicksartigen Darstellungen zur Performativen Religionsdidaktik Bernhard DRESSLER/Thomas KLIE (2008); Rudolf ENGLERT (2008), sowie Martina KUMLEHN (2010).

³ Vgl. zum sogenannten Traditionsabbruch Kap. 0.

Im Rahmen dieser Arbeit wird von folgenden Grundannahmen ausgegangen:

- Es gibt didaktische Korrespondenzen von diakonischem Lernen und Performativer Religionsdidaktik,
- in der Diskussion um das diakonische Lernen kommt es zumeist zu einer Engführung auf diakonische Praxisprojekte, die explizit didaktische Theoriezugriffe ausblendet,
- die Ästhetisierung diakonischen Handelns und Lernens ist bislang theoretisch unterbestimmt.

Damit werden der forschungsgeschichtliche Rahmen der Arbeit und die Bedeutung für den religionspädagogischen Diskurs umrissen. Die vorliegende Arbeit erweitert die Diskussion um das diakonische Lernen, indem die Strukturanalogien zur Performativen Religionsdidaktik deutlich gemacht werden und konkretisiert die Performative Religionsdidaktik um den zentralen diakoniedidaktischen Aspekt.

1.1 Performative Religionsdidaktik

Die Diskussion um die Performative Religionsdidaktik wurde seit der Veröffentlichung erster Beiträge⁴ bisweilen polemisch⁵ geführt. Mittlerweile ist bereits mehrfach ein Überblick über die verschiedenen Entwicklungen gegeben worden.⁶ Insofern die Performative Religionsdidaktik Gegenstand einer diakoniedidaktischen Arbeit ist, soll die Diskussion nur im Hinblick darauf aufgenommen werden, dass sie mit dem diakonischen Lernen korrespondiert. Dies betrifft u. a. die beiden empirischen bzw. theoretischen Vorausset-

⁴ Vgl. die Beiträge in Silke LEONHARD/Thomas KLIE (2003a und die 2. Auflage 2006) sowie die Beiträge in rhs 1/2002, insbesondere Silke LEONHARD/Thomas KLIE (2003b); Bernhard DRESSLER (2003); Hans SCHMID (2002).

⁵ Vgl. insbesondere Godwin LÄMMERMANN (2008), der der Performativen Religionsdidaktik eine „religionsdidaktische Omnipotenzphantasie“ bescheinigt (107f.) und sie nicht als Didaktik, sondern als eine Methode versteht. Lämmermann behauptet: „als Konzept wird sie zu einer verheerenden Monokultur mit zweifelhaften Konnotationen und Absichten.“ (108) Dietrich Zilleßen antwortet darauf, vgl. Dietrich ZILLEßEN (2009), und betont zwar, dass Polemik mitunter hilfreich ist, weil damit grundlegende Fragen aufgeworfen werden, doch wirft er Lämmermann auch „Geschmacklosigkeiten“ (118) vor, auf die es nicht lohne einzugehen. Inhaltlich legt Zilleßen dar, dass Lämmermanns Verständnis von Performativer Didaktik verkürzt ist. „Lernen inszenieren, Lernprozesse arrangieren heißt hier nicht, religiöse Erfahrungen einzuüben, sondern an (didaktischen) Beispielen den Umgang mit Religion zu erörtern, zu reflektieren, zu üben“ (120).

⁶ Vgl. z. B. Thomas KLIE/Bernhard DRESSLER (2008), Rudolf ENGLERT (2008), Martina KUMLEHN (2010).

zungen Performativer Religionsdidaktik, den sog. Traditionsabbruch und die Zeichendidaktik, darüber hinaus wird ein kurzer Überblick über die Diskussion über die Performative Religionsdidaktik gegeben.

1.1.1 Traditionsabbruch

Bernhard Dressler hat in seinem Aufsatz „Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch“⁷ die verschiedenen Aspekte der Rede vom Traditionsabbruch dargelegt. Dabei geht er zunächst davon aus, dass die theologische Lehre sekundär ist in Bezug auf die christliche Glaubenspraxis, diese also zwangsläufig auch zum Gegenstand religiöser Bildung werden muss. Schulische religiöse Bildung kann nicht nur „reflexiv-nachdenkend“ erfolgen, insbesondere dann nicht, wenn die Glaubenspraxis den Lernenden weder familiär noch kirchlich vermittelt wird, weil diese Lernenden nicht explizit religiös sozialisiert sind.⁸ Darüber hinaus verbirgt sich hinter der Rede vom Traditionsabbruch empirisch ein „Versiegen des Überlieferungsflusses“.⁹ Dies ist sowohl qualitativ als auch quantitativ bestimmt. Die kulturpessimistische Annahme dieses gesellschaftlichen Faktums produziert jedoch einen didaktischen Kurzschluss, wenn daraus material-kerygmatisch gefordert wird, theologische Inhalte zu lernen zu geben.¹⁰

Nach Dressler bezieht sich die Rede vom Traditionsabbruch auch auf eine fehlende gesellschaftliche Legitimierung der christlichen Religion. Aus der These Niklas Luhmanns, dass es heute keine *nicht*religiösen Gründe mehr dafür gebe, religiös zu sein,¹¹ folgt, dass für viele Religion ihr Monopol bei der Beantwortung lebensbedeutender Fragen verloren hat.¹² Der im Zusammenhang mit dem Traditionsabbruch häufig zitierte Beitrag von Wilfried Bergau¹³ benennt neben exemplarischen Beobachtungen zum Lernverhalten auch Konsequenzen für den Unterricht. Diese sind für Bergau: Mehr Biogra-

⁷ Bernhard DRESSLER (2003). Vgl. auch dessen Ausführungen in Bernhard DRESSLER (2007a), 119–136.

⁸ Vgl. Bernhard DRESSLER (2003), 153. Heutige Schülerinnen und Schüler wachsen nach Dressler „in der großen Mehrheit ohne jede religiöse Erziehung“ auf; Bernhard DRESSLER (2012b), 16 (im Original hervorgehoben). Der Traditionsabbruch wurde bereits von ihren Eltern und Großeltern vollzogen.

⁹ Bernhard DRESSLER (2003), 154.

¹⁰ Vgl. Bernhard DRESSLER (2003), 154.

¹¹ Niklas LUHMANN (2000), 278ff.

¹² Vgl. Bernhard DRESSLER (2003), 154ff.

¹³ Wilfried BERGAU (1987).

phiearbeit (autobiographische Texte, Zeitzeugen etc.), die Bibel als Glaubensbuch lesen (um den Lernenden Orientierung zu geben), eine stärkere Praxisorientierung des Religionsunterrichts und schließlich die Forderung, Fremdes auch als Fremdes stehenzulassen und nicht ständig pädagogisch zu funktionalisieren.¹⁴ Bergau geht in seinem Beitrag aus dem Jahr 1987 von einer zunehmenden Subjektivierung und Medienorientierung bei Kindern und Jugendlichen aus, die er für den Traditionsabbruch verantwortlich macht. In seinem Beitrag aus dem Jahr 1991¹⁵ weitet er seine These kulturpessimistisch: „*Traditionsabbruch* ist auch ein qualifizierender Begriff, sofern er generell eine *Enttraditionalisierung* und *Enthistorisierung der Gesellschaft* bezeichnet und damit die *Abschaffung eines verbindlichen Wertekonsenses, die Auflösung tradierter Lebensmuster und damit die Freisetzung des Individuums* behauptet. Die Suche nach Wahrheit, die Reflexion des Gattungsbegriffs Mensch, der gesellschaftlich vermittelte kritische Diskurs in einer Öffentlichkeit von mündigen Bürgern wird umgebogen und damit abgebrochen in die allein subjektive Wahrheitssuche.“¹⁶

Die von Bergau 1991 behauptete „Abschaffung eines verbindlichen Wertekonsenses“ beschreibt jedoch nicht die Generation heutiger Schülerinnen und Schüler.¹⁷ Diese haben einen vermeintlichen *verbindlichen Wertekonsens* nicht abgeschafft, sondern ihn bereits vorgefunden, da der Traditionsabbruch von ihren Eltern, Großeltern oder gar Urgroßeltern vollzogen wurde. „Während ihre Großeltern oder Eltern *Gott vergessen* haben, haben die meisten Kinder und Jugendlichen heute in der Regel *vergessen, dass sie Gott vergessen haben*.“¹⁸ Aus diesem – auch empirisch belegten¹⁹ – Befund folgen für den Religionsunterricht didaktische Notwendigkeiten, eine „Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch“²⁰. Diese Forderung ist insofern in ihren Begründungszusammenhängen von Bedeutung, als Dressler sich hier bewusst von der Erschließungsfigur einer Anknüpfung an religiöse Wissensbestände verabschiedet. Vielmehr setzt er im Kontext seiner Inszenierungslogik auf das Eröffnen einer „Proberealität“ im Religionsunterricht. Religion

¹⁴ Vgl. Wilfried BERGAU (1987), 652–654.

¹⁵ Vgl. Wilfried BERGAU (1991).

¹⁶ Wilfried BERGAU (1991), 25 (Hervorhebungen im Original).

¹⁷ Vgl. zur kulturellen Entwicklung Thomas ZIEHE (1996).

¹⁸ Bernhard DRESSLER (2007a), 120.

¹⁹ Vgl. Bernhard DRESSLER (2007a), 122–125. Bereits in den 1970er Jahren war in Hinblick auf eine wachsende Zahl an Kirchenaustritten vom „Traditionsabbruch“ die Rede; vgl. Evangelisch-lutherische Kirche in Bayern (1978). Vom Traditionsabbruch wird auch mit Blick auf die Situation in der ehemaligen DDR gesprochen; vgl. Franz-Heinrich BEYER (1989).

²⁰ Vgl. Bernhard DRESSLER (2003).

darf nach Dressler nicht nur in einer Außenperspektive dargestellt werden, sondern bedarf gerade einer Binnenperspektive, die im Unterricht „durch den inszenierten Wechsel zwischen probeweiser Teilnahme und Beobachtung der Teilnahme“²¹ erreicht wird. Dieser Wechsel bedeutet, „Religion im Unterricht weder als ein Gesinnungsphänomen noch als eine Sammlung von textlich kodifizierten Lehren zu erschließen, sondern als eine bestimmte kulturelle Praxis“.²² Eine „Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch“ ist darum auf die Teilnahme an dieser kulturellen Praxis angewiesen.

Dies ist auch für das diakonische Lernen bedeutsam. Zwar wird im Zusammenhang mit dem diakonischen Lernen weniger vom „Traditionsabbruch“ gesprochen, doch finden sich auch hier in den Begründungszusammenhängen häufig soziologische Beobachtungen der Lernenden. Es wird offen in einem kulturkritischen Duktus von einer „Krise des Helfens“ gesprochen, die Kinder und Jugendlichen seien zu „Egotaktikern“ geworden.²³ Diese Sichtweise geht weit über das Konstatieren eines „Traditionsabbruchs“ hinaus und bedarf in mehrfacher Hinsicht der Kritik.²⁴ Im Zusammenhang mit der sog. Wertediskussion in der Schule ist gar von einer „Traditionskatastrophe“ die Rede.²⁵

Die Rede vom „Traditionsabbruch“ konstatiert sozio-kulturell eine Veränderung und schlussfolgert daraus oben beschriebene didaktische Notwendigkeiten. Aus dem Traditionsabbruch jedoch eine „Krise des Helfens“ abzuleiten, ist empirisch nicht belegt,²⁶ so dass daraus auch keine didaktischen Prämissen abgeleitet werden können.²⁷

Die Rede vom „Traditionsabbruch“ legt nahe, dass der Begriff negativ konnotiert ist. Dies liegt möglicherweise im Begriff „Traditionsabbruch“ selbst begründet, da dieser andeutet, dass „Tradition“ erodiere. Abgesehen vom sehr unscharfen Begriff „Tradition“, Dressler betont auch die normativen Prämissen bei entsprechenden empirischen Untersuchungen,²⁸ ist der veränderte Umgang mit tradiertem Wissen bzw. überkommenen Verhal-

²¹ Bernhard DRESSLER (2012a), 9.

²² Bernhard DRESSLER (2012a), 9.

²³ Vgl. Harry NOORMANN (2005), 21ff.

²⁴ Vgl. zur kritischen Auseinandersetzung Kap. 0.1.

²⁵ Vgl. Tobias KÜENZLEN (2011), 4.

²⁶ Vgl. die Auseinandersetzung damit und die Belege in Kap. 0.

²⁷ Vgl. die in der 16. Shell-Jugendstudie von 2010 dargestellten Wertorientierungen von Jugendlichen. Eine „Krise des Helfens“ ist darin nicht auszumachen, vielmehr orientieren sich Jugendliche auch daran, anderen zu helfen; vgl. Thomas GENSICKE (2010), 203.

²⁸ Vgl. Bernhard DRESSLER (2003), 152 im Hinblick auf BERGAU (1987).

tensweisen soziologisch eher als Transformationsprozess zu verstehen.²⁹ Aus der Beobachtung, dass Kinder und Jugendliche das Christentum als Fremdreligion wahrnehmen, kann didaktisch keine Resignation folgen, sondern sie muss als „Lernchance“³⁰ verstanden werden. Resignation entsteht, wenn Traditionsabbruch und Wissensverlust beklagt werden und daraus eine religionspädagogische Kompensationsstrategie folgt. Der Mangel an religiöser Sozialisation kann durch religiöse Bildung nicht ausgeglichen werden. Religion wird – insofern die religiöse Sozialisation fehlt – in erster Linie als Bildungsreligion wahrgenommen, was wiederum Auswirkungen auf die christliche Religion selbst hat.³¹

Die sich ergebende Lernchance meint eine Didaktik, die Religion „in ihren *Vollzügen*, d. h. in ihren narrativen und liturgischen Gestalten“ *zeigt*.³² Dies eröffnet auch Perspektiven für das diakonische Lernen. Wenn die Einsicht gilt, „dass die christliche Religion nicht *mitgeteilt* werden kann, ohne immer auch zugleich *dargestellt* zu werden“,³³ folgt daraus diakoniedidaktisch, dass diakonische Handlungsvollzüge didaktisch zu inszenieren sind. Diakonisches Lernen und Performative Religionsdidaktik haben ihren Überschneidungsbereich in der Performanz ihrer Unterrichtsgegenstände (Religion bzw. Diakonie), die durch Praxisprojekte³⁴ und die Darstellung im Religionsunterricht³⁵ didaktisch inszeniert werden. Der thematischen Weite Performativer Religionsdidaktik³⁶ steht die thematische Fokussierung diakonischen Lernens gegenüber, gleichwohl geht es bei beiden um die Darstellung von Religion als einer kulturellen Praxis.

²⁹ Vgl. Mathias BURKERT/Dietmar STURZBECHER (2010) und Wilfried SCHUBERT (2010).

³⁰ Vgl. Bernhard DRESSLER (2012b), 15. Martina Kumlehn regt an darüber nachzudenken, unter welchen Bedingungen Fremdheitserfahrungen Bildungsprozesse anregen oder gar behindern; vgl. Martina KUMLEHN (2010), 48.

³¹ Vgl. Bernhard DRESSLER (2012b), 16. Worin die Auswirkungen bestehen, kann nach Dressler noch nicht ausgemacht werden, jedoch erwartet er, dass die Traditionskritik weit weniger wichtig ist. „Mit einer traditions- und religionskritischen Haltung ist heute kein Gewinn an Unkonventionalität und Individualität mehr verbunden“ (16).

³² Bernhard DRESSLER (2003), 157.

³³ Bernhard DRESSLER (2003), 157.

³⁴ Vgl. dazu Kap. 0 und 5.1.

³⁵ Vgl. dazu Kap. 0.

³⁶ Vgl. Bernhard DRESSLER/Thomas KLIE (2008), 218 in Auseinandersetzung mit Christian GRETHLEIN (2005).

1.1.2 Aspekte einer Zeichendidaktik

Neben der Rede von einem Traditionsabbruch ist die Semiotik als weitere Voraussetzung Performativer Religionsdidaktik anzusehen. Im Folgenden werden daher religionsdidaktische Aspekte der Semiotik dargestellt, ebenso wie diakonisches Handeln semiotisch interpretiert wird.

Die Bedeutung der Semiotik für die Religionspädagogik haben insbesondere Michael Meyer-Blanck³⁷, Bernhard Dressler³⁸ und Thomas Klie³⁹ herausgestellt.⁴⁰

Meyer-Blanck stellt in seiner Fundamentalkritik an der Symboldidaktik zunächst symboldidaktische Ansätze vor. Er geht dabei von Paul Ricœur⁴¹ und Paul Tillich⁴² aus, um anschließend die Entwürfe von Halbfas, Früchtel und Biehl⁴³ zu skizzieren. Die Kritik Meyer-Blancks an den symboldidaktischen Ansätzen lässt sich auf zwei zentrale Aussagen konzentrieren:

- Der Symbolbegriff selbst ist unklar. Mit Umberto Eco⁴⁴ schreibt er, dass die Definition des Begriffs „Symbol“ ein „reiner Ionesco“ sei.⁴⁵ Diese Unklarheit bezieht sich vornehmlich auf die Disparität zwischen den „primären“ und den „sekundären“ Symbolen, einer letztlich künstlichen Unterscheidung, die weder zum Verständnis des Begriffs „Symbol“ beiträgt, noch didaktisch relevant ist.
- Zudem stellt sich die Frage der ontologischen Dimension des Symbolbegriffs. Hierbei zeigen sich in den symboldidaktischen Entwürfen die größten Unterschiede. Während Peter Biehl betont, dass die Lebenserfahrungen der Lernenden und das gesellschaftliche Umfeld beim Symbolver-

³⁷ Vgl. insbesondere das grundlegende Buch Michael MEYER-BLANCK (2002); ferner Bernhard DRESSLER/Michael MEYER-BLANCK (2003).

³⁸ Vgl. Bernhard DRESSLER/Michael MEYER-BLANCK (2003).

³⁹ Vgl. insbesondere die Habilitation von Thomas KLIE (2003b).

⁴⁰ Vgl. als Überblick über die Diskussion auch Robert MAHLING (2010).

⁴¹ Ausgehend von Ricœurs Satz: „Le symbole donne à penser“ (Das Symbol gibt zu denken) kritisiert Meyer-Blanck, dass Ricœur – obwohl er zwischen Symbol und Zeichen differenziert – den Subjektcharakter der Zeichen ignoriert und stattdessen von einem ontologischen Symbolbegriff ausgeht. Vgl. Michael MEYER-BLANCK (2002), 20–22 sowie Paul RICŒUR (1960) und Paul RICŒUR (1993).

⁴² An Tillich kritisiert Meyer-Blanck die Überfrachtung des Symbolbegriffs, der unter Symbol nicht nur Gegenstände oder Sachverhalte (z. B. Kreuz, Brot, Weg) versteht, sondern auch das Göttliche selbst und insofern zwischen „primären“ und „sekundären“ Symbolen differenziert. Vgl. Michael MEYER-BLANCK (2002), 23–26 und Paul TILlich (1964), 196–212.

⁴³ Vgl. Michael MEYER-BLANCK (2002), 27–38. Vgl. zu den genannten Autoren insbesondere Peter BIEHL (1985); Ursula FRÜCHTEL (1991); Hubertus HALBFAS (2011).

⁴⁴ Umberto ECO (1985).

⁴⁵ Michael MEYER-BLANCK (2002), 37.

ständnis berücksichtigt werden müssen⁴⁶ und Ursula Früchtels Symbolverständnis biblisch-hermeneutisch begründet ist,⁴⁷ geht Hubertus Halbfas von einem ontologisch begründeten Symbolbegriff aus. Auch wenn Symbole für Halbfas nicht definiert werden können,⁴⁸ so umschreibt er doch Symbole als geschichtsverhaftet und Ausdruck einer bestimmten – geschichtlich geprägten – Geisteshaltung, die eine „archetypische Struktur und eine kategoriale Bedeutung“ aufweisen.⁴⁹

Meyer-Blanck stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass Symbole nicht dyadisch zu verstehen sind, sondern triadisch. Es geht ihm weniger um die dyadische Integration von Theologie und Sprachhermeneutik als vielmehr um die triadische Semiotik.⁵⁰ Symbole gibt es als Zeichen nur im Gebrauch, als ein Kommunikationsprozess zwischen dem Zeichen und dem Rezipienten. „Zeichen funktionieren, indem ihre Signifikanten durch einen Code durch bestimmte Signifikate interpretiert werden, welche ihrerseits im Prozess der Semiose weiter signifiziert werden.“⁵¹ In der semiotischen Literatur⁵² haben sich die Begriffe „Signifikant“, „Signifikat“ und „Referent“ durchgesetzt, um zu verdeutlichen, was unter einem „Zeichen“ zu verstehen ist.

„Signifikant“ meint die Formgestalt, mit der etwas bezeichnet wird. Dieses „etwas“ wird als „Referent“ bezeichnet. „Signifikat“ meint schließlich den Gehalt bzw. die Bedeutung eines Zeichens.⁵³ So kann es zum Signifikant „Kreuz“ bspw. unterschiedliche Signifikate und Referenten geben. Ob sich „Kreuz“ auf einen konkreten Gegenstand (Referent), ein Bergkreuz oder auf das Kreuz, das man im Leben zu tragen hat, bezieht, entscheidet der Rezipient bzw. die Kommunikationsumgebung auf der Basis konventionalisierter Codes. Eine begriffliche Trennung von Signifikant, Signifikat und Referent ist nur dann möglich, wenn man sie als Funktionen innerhalb eines Signifikationsprozesses begreift.

⁴⁶ Vgl. zum Symbolverständnis Biehls Peter BIEHL (1991), 46ff.

⁴⁷ Vgl. Ursula FRÜCHTEL (1991).

⁴⁸ Vgl. Hubertus HALBFAS (2011), 85.

⁴⁹ Vgl. Hubertus HALBFAS (2011), 107.

⁵⁰ Vgl. Michael MEYER-BLANCK (2002), 29.

⁵¹ Michael MEYER-BLANCK (2002), 94.

⁵² Zum Begriff der Semiotik vgl. Charles Sanders PEIRCE (1931–1935). Er definiert Semiotik als „the doctrine of the essential nature and fundamental varieties of possible semiosis“ (1934, 5, 488). Solche Semiose ist als „action“ oder „influence“ der wechselseitigen Beziehungen von Signifikat, Signifikant und Referent zu verstehen, auch wenn Peirce von „sign“, „object“ und „interpretant“ spricht (484).

⁵³ Zum Überblick über verschiedene semiotische Ansätze und damit auch über die Begriffsbestimmung vgl. Michael MEYER-BLANCK (2002), 57–89. Einen guten Überblick über den Zeichenbegriff gibt auch Sabine BAYREUTHER (2010), 19–42.

Zeichen⁵⁴ sind nicht auf einzelne Lexeme festgelegt, auch ein ganzer Text, ein Bild, ein Buch oder ein Film können Zeichen sein. Eco beschreibt sogar die ganze Kultur als ein Zeichensystem, „bei dem das Signifikat eines Signifikanten wiederum zum Signifikanten eines weiteren Signifikats oder sogar zum Signifikanten des einen Signifikats wird“.⁵⁵

Meyer-Blanck betont, dass es didaktisch im Unterricht nicht nur um die bloße Darstellung von Signifikanten (Symbolen) gehen kann, sondern dass Codes aufgedeckt werden müssen, um Verständigung zu ermöglichen.⁵⁶ In einer semiotischen Didaktik geht es darum, den Gebrauch von Zeichen zu *studieren*, *probieren* und zu *kritisieren*.⁵⁷ Die Frage nach dem „Gebrauch von Zeichen“ berührt theologisch und didaktisch Fragen nach Relevanz und Wahrheit. Nach Relevanz, weil die Behandlung im Religionsunterricht sich nach der Relevanz des Zeichens bemisst.⁵⁸ Die Frage nach der Wahrheit wird mit der Behandlung selbst gestellt, nicht jedoch vor ihrer Beantwortung festgelegt. In didaktischer Perspektive richtet die Semiotik das Augenmerk auf den Prozesscharakter religionsdidaktischer Performanzen. Klie stellt die „semiosische Verfaßtheit des Evangeliums“ selbst heraus⁵⁹, aus der folgt: „Christliche Wahrheit selbst ist nicht semiotisierbar.“⁶⁰

Die Trias von „studieren-probieren-kritisieren“ verdeutlicht den Prozesscharakter semiotischen Denkens. Zeichen sind keine statischen Entitäten, sondern sie stellen Funktionen dar und sind darum prozesshaft zu betrachten.

Klie legt in seiner Habilitationsschrift „Zeichen und Spiel“ die praktisch-theologischen Rezeptionsmöglichkeiten der Semiotik dar.⁶¹ Dabei bezieht er sich insbesondere auf Eco und dessen Rückgriff auf die Terminologie des Spiels.⁶² Klie sieht eine „Strukturanalogie“ zwischen Spiel und Semiose.⁶³ Während die Semiose als „systemische Voraussetzung für sinnhafte Spielaktivitäten“ zu verstehen ist, bezeichnet er das Spielen als äußere Vollzugs-

⁵⁴ Zum Verständnis des Begriffs Zeichen vgl. Umberto ECO (1977) und Umberto ECO (2002).

⁵⁵ Umberto ECO (1977), 185f.

⁵⁶ Vgl. Michael MEYER-BLANCK (2002), 124.

⁵⁷ Vgl. Michael MEYER-BLANCK (2002), 125.

⁵⁸ Zur Thematisierung der Passion Jesu ist die Kreuzigung relevanter als der Name des Hauptmanns unterm Kreuz; Luthers dreifaches *sola* bei der Reformation relevanter als der Geburtsort Bugenhagens.

⁵⁹ Vgl. Thomas KLIE (2003b), 441.

⁶⁰ Thomas KLIE (2003b), 169.

⁶¹ Vgl. Thomas KLIE (2003b), für die Liturgik vgl. 234ff.; Homiletik 288ff.; Poimenik 348ff. und Religionspädagogik 397ff.

⁶² Vgl. zum Spielbegriff bei KLIE (2003b), 20ff. Zur ethischen Implikation des Spielbegriffs vgl. die Habilitationsschrift von Oliver KLISS (2008).

⁶³ Vgl. Thomas KLIE (2003b), 227.

form der Semiose.⁶⁴ Aus dieser Bezogenheit ergibt sich für ihn ein „semiosisches Spiel“, das abduktiv verläuft. Die abduktiven Schlüsse, die sich in diesem Spiel ergeben, offenbaren eine kontingente Vielfalt von Immanenz und Transzendenz.⁶⁵

Bei der Darstellung der Rezeption der Semiotik in der Religionspädagogik stellt Klie die zentralen Protagonisten dar,⁶⁶ um anschließend sein Konzept einer spieltheoretischen Zeichendidaktik zu entfalten.⁶⁷ Eine solche Zeichendidaktik weist nach Klie folgende Charakteristika auf:

- Religion als Praxis zu erschließen bedeutet zeichendidaktisch, kommunikatives Handeln als Zeichenprozess zu erschließen bzw. unterschiedliche Codes zu inszenieren.
- „Zeichendidaktik zielt auf die Ausbildung einer Zeichenkompetenz, die sich an und in religiösen Gebrauchskontexten als funktional zu erweisen hat“⁶⁸. Damit verbunden ist auch die Auflösung der Unterscheidung von materialer und formaler Bildung, weil angesichts religiöser Gebrauchskontexte weder einen Stoffkanon noch eine methodische Determination sinnvoll angegeben werden kann.
- Das Rollenverständnis und die Rollenwahrnehmung der am Unterricht Beteiligten haben Zeichencharakter, der interpretiert werden muss „und dem dadurch Erschließungskraft zukommt“⁶⁹.

Daraus ergeben sich für Klie „Lernspiele“, in denen sich Religion unterrichtlich über das kommunikative Handeln erschließen kann. In einem spieltheoretischen und zeichendidaktisch informierten Religionsunterricht findet eine Re-Inszenierung von Religion statt. Für alle Beteiligten soll zwingend deutlich werden: es handelt sich um ein „Spiel“. Inszeniert werden soll keine authentische Religionspraxis, sondern es soll ein unterrichtliches Probehandeln stattfinden, ein unterrichtliches religiöses Experiment. Bei der Behandlung des Sujets „Vaterunser“ im Religionsunterricht soll nicht das Vaterunser „gebetet“ werden, sondern es soll quasi didaktisch eingeklammert probenhalber gesprochen werden („Wenn Christen beten, dann beten sie so ...“).

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Rede von der „abduktiven Korrelation“, die zu verstehen ist als die „Deutung individueller Religiosität mittels Hypothesen durch die situationsspezifische Anwendung der christlichen Tradition“; in: Stefan HEIL/Hans-Georg ZIEBERTZ (2003), 292; vgl. auch Hans-Georg ZIEBERTZ/Stefan HEIL/Andreas PROKOPF (2003).

⁶⁶ Vgl. Thomas KLIE (2003b), 397–425.

⁶⁷ Vgl. Thomas KLIE (2003b), 425–454.

⁶⁸ Thomas KLIE (2003b), 425.

⁶⁹ Ebd.