

## Die semiotische Dimension der Korrelation.

### *Ergebnisse einer qualitativen Studie und religionspädagogischer Ausblick*

#### 1. Ausgangssituation: Religiosität Jugendlicher

Die Diskussion um den Vorrang von Tradition bzw. Erfahrung in religionsdidaktischen Konzeptionen hat in den letzten Jahren eine Reihe von Entwürfen hervorgebracht, die der Korrelationsdidaktik verpflichtet sind. Letztere steht in der Kritik, weil in ihr das Verhältnis von Traditions- und Erfahrungsbezug nicht geklärt zu sein scheint.

Deshalb habe ich mir in meiner Studie zur Religiosität Jugendlicher<sup>1</sup> ein zweifaches Forschungsfeld abgesteckt:

- Auf der *empirischen Ebene* habe ich untersucht, wie Jugendliche Erfahrungen mit Religion sowie ihren persönlichen Glauben thematisieren.
- *Religionspädagogisch-konzeptionell* habe ich gefragt, ob das didaktische Prinzip der Korrelation gewinnbringend im Kontext heutigen Religionsunterrichts angewandt werden kann.

Die qualitativ-empirische Analyse (Grounded Theory) von Interviews mit Jugendlichen hat gezeigt, dass die Religiosität Jugendlicher sich sowohl aus substanziiell-christlicher Tradition als auch aus individuellen Entwürfen speist. Dabei scheinen beide Elemente miteinander verwoben zu sein. Individuelle Ausgestaltung von religiösen Veranstaltungen (z.B. Gottesdiensten), Authentizität im Gespräch über religiöse Inhalte und biografische Verankerung sind entscheidende Merkmale. Dabei nutzen Jugendliche den traditionell generierten Zeichenvorrat an religiösen Ausdrucksmöglichkeiten. Ihre Erfahrungen mit Religion sind eng an Traditionen gebunden, darunter auch christliche. Diese Anbindung ist jedoch nicht linear-kausal zu sehen, sondern von einer gewissen Paradoxie gekennzeichnet: Das, was die Jugendlichen unter christlicher Tradition verstehen (Kirchgang, Gebet etc.), thematisieren sie oftmals als negative Größe. Diese negative Thematisierung ist notwendig, um herauszuarbeiten, wie sie selber glauben bzw. wie sie nicht glauben.

Negation von religiösen Traditionen dient Jugendlichen nicht als Diskreditierung von Religion allgemein, sondern als Mittel der argumentativen Freisetzung der im Unbestimmten belassenen eigenen Religiosität, hat also eine positive Funktion: Tradition dient als Generator individueller Religion, sie versprachlicht die weitgehend form- und gestaltlose persönliche Erfahrung. So sind es z.B. traditionelle Kirchenräume, in denen sich Jugendliche mit ihren Sorgen, Nöten und Fragen aufgehoben fühlen. Es ist das traditionelle, institutionelle Kirchen- und Gemeindebild, von dem sie sich abgrenzen und über das sie eine eigene Position zu entwickeln suchen. Es sind traditionelle Gottesbilder, die sie herausfordern, eigene Vorstellungen über Gott zu entwickeln.

In diesem Aufsatz werde ich diese religiöse Ausgangssituation Jugendlicher mit *Roland J. Campiche* als „Dualisierung“ beschreiben, die im Zeichenprozess beobachtet werden kann (Kap. 2). Im Hauptteil skizziere ich eine semiotisch-religionsdidaktische Methodo-

<sup>1</sup> *Andreas Prokopf, Religiosität Jugendlicher: zwischen Tradition und Konstruktion; eine qualitativ-empirische Studie auf den Spuren korrelativer Konzeptionen (Dissertation 2006) [http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus/volltexte/2006/1770/].*

logie, die dieser Situation gerecht zu werden versucht (Kap. 3), um mit einem kurzen korrelationsdidaktischen Ausblick zu schließen (Kap. 4).

## 2. Die „Dualisierung“ der Religion im Zeichenprozess

Die eingangs beschriebenen Ergebnisse meiner Untersuchung werden von einer auf über ein Jahrzehnt angelegten, gesamtschweizerischen Studie bestätigt, die *Roland J. Campiche* jüngst vorgelegt hat<sup>2</sup>. Er lehnt die „These der Koexistenz einer klar definierten, organisierten Religion und einer diffusen, sich jedem soziokulturellem Zugriff entziehenden individuellen Religiosität ab“<sup>3</sup>. Stattdessen kommt er nach ausgedehnten empirischen Untersuchungen zu dem Schluss, dass individuell-persönliche Formen von Religiosität, die oft mit einem universalistisch-allgemeinen Akzent ausgestattet sind, immer verflochten sind mit institutionell verankerten Formen von Religion. Diese Konstellation nennt er „die Dualisierung der Religion“<sup>4</sup>. Religion ist seiner Ansicht nach lediglich in dieser Doppelgestalt fassbar.

*Universal-individuelle Religion* bezieht sich nach *Campiche* z.B. auf die Anerkennung der Existenz einer „Höheren Macht“, die Auffassung von Religion als Privatsache, die Akzeptanz des Gebets als Ausdruck der Spiritualität des Einzelnen.<sup>5</sup> *Institutionelle Religion* hat es mit Gottesdienstbesuch, Bindung an eine religiöse Gemeinschaft und Widerstand gegen die Privatisierung von Religion zu tun.<sup>6</sup> Individualisierungstheoreme, die suggerieren, dass jede und jeder seine Religion quasi nach seinem Gusto entwirft, sind nach *Campiche* einseitig, weil sie lediglich individuelle (Neu)Interpretationen von Religion ins Auge fassen: Auch *Alfred Dubach* hält diese Sicht, die zu Polarisierungen führt („Lebenswelt Jugendlicher und kirchliche Tradition haben nichts mehr miteinander zu tun“), für einseitig. Man übersehe den „Habitus“<sup>7</sup>, in welchem religiöse Einstellungen und Beheimatungen eingewoben sind: Mit Bezug auf *Pierre Bourdieu* sieht *Dubach* den religiösen Habitus als Handlungs- und Haltungskonzept, das sich in allen Situationen durchhält, und zwar unterhalb der Bewusstseinssebene. In diesem Sinne liefern u.a. institutionelle Kirchen und sowie Traditionen etc. dem Individuum das ‘Material’, sich religiös zu artikulieren<sup>8</sup>, sie liefern die Zeichen, die gesellschaftlich verwendet werden. Diese sind zu lesen, wissenschaftlich ist das Aufgabe der Semiotik. Ein semiotisch-theologischer Blick eröffnet den Horizont, das ganze Universum als Zeichenkontext zu sehen, religiös betrachtet als „Symbol für Gottes Intentionen, indem es deren Konklusionen in lebendigen Realitäten ausarbeitet“<sup>9</sup>. So kann der gesamte Prozess der Evolution

<sup>2</sup> *Roland J. Campiche*, Die zwei Gesichter der Religion. Faszination und Entzauberung, Zürich 2004.

<sup>3</sup> Ebd., 39.

<sup>4</sup> Ebd., 38.

<sup>5</sup> Ebd., 41f.

<sup>6</sup> Ebd., 42.

<sup>7</sup> *Alfred Dubach*, Unterschiedliche Mitgliedschaftstypen in den Volkskirchen, in: ders., Die zwei Gesichter der Religion. Faszination und Entzauberung, Zürich 2004, 129-177, 132.

<sup>8</sup> Vgl. ebd., 132f.

<sup>9</sup> *Charles Sanders Peirce*, Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Band V, Cambridge/Mass. 1974, 119.

des Universums, welches „überevull [perfused] von Zeichen [...], wenn nicht ausschließlich von Zeichen zusammengesetzt ist“<sup>10</sup>, als semiotischer Prozess betrachtet werden. Semiotisches Denken in der Tradition von *Charles Sanders Peirce* geht konsequent dreistellig vor: „Der Mensch *sieht sich* (als Zweites) durch das Zeichen (als Drittes) auf etwas Erstes (in diesem Falle: Auf das für das Göttliche Stehende) *verwiesen*.“<sup>11</sup> Religiöse Zeichen sind also nicht mit ontologischer Letztgültigkeit ausgestattet. Was sie sind und auf was sie verweisen, ist durchaus etwas anderes, sie sind keine Realsymbole im sakramentalen Sinn. Sie sind immer auf den Diskurs und damit auf einen fortlaufenden Zeichenprozess verwiesen, der niemals abreißt. Unterschiedliche Generationen, verschiedene Herkunftsregionen, unterschiedliche konfessionelle Wurzeln und verschiedene Ausprägungen von Säkularisierung sind Merkmale, die diesen Zeichenprozess in jeweils anderer Weise beeinflussen. Diese Unterscheidung von Zeichen und Subjekt, die auf dem Unterschied von Wahrnehmen und Wahrgenommenem beruht, wird einem gesellschaftlichen Diskurs gerecht, welcher religiöse Zeichenkomplexe verhandelt, ohne für diese eine feste Bedeutungszuweisung zu haben. Subjekt und Sprache werden, sofern sie unterschieden bleiben, nicht gegeneinander ausgespielt, sondern in ihrer wechselseitigen Verwiesenheit ernstgenommen.<sup>12</sup> Das religiöse Subjekt, die Transzendenz, christlich gesehen Gott, wird aus semiotischer Sicht nicht der Relativität einer Tradition oder einer bestimmten lebensweltlichen Perspektive zugeschlagen: „Beim Umgang mit Religion handelt es sich ja in der Tat um eine Kommunikation, die sich auf ein außerhalb ihrer selbst liegendes, ‘dynamisches Objekt’ bezieht, das [...] immer nur über die semiotisierten ‘unmittelbaren Objekte’ kommunizieren kann.“<sup>13</sup> Theologisch wird hier eine religiöse Kommunikation vorgeschlagen, die weder allein einer individualisierten Subjektivität noch einer außer-subjektiv vorgestellten Objektivität vertraut. Indem sie sich an den „‘long-run’ der Zeichen“<sup>14</sup> hält, der sich im Verstehen erschließt, bleibt eine solche Theologie an den Wechselfällen des Lebens und der Geschichte orientiert. Sie tut dies, ohne sich auf traditionelle Modelle zu beschränken, aber auch, ohne sich dem Zeitgeist anzudienen.

Bei der Weiterentwicklung des semiotisch-korrelativen Konzepts ist die Kritik ernstzunehmen, dass dieses hinter das ursprüngliche Konzept der Korrelation zurückfalle, weil es den „Eigenwert der Tradition gegenüber der Erfahrung zu sehr abschattet“ und das „Fremde, das Andere, das Unkontrollierbare, das durchaus Irritierende, Kritische, Unausgestandene und möglicherweise kritisch Weiterführende“<sup>15</sup> ausblendet. Sie entstammt möglicherweise dem Eindruck, semiotisches Denken und Handeln finde zu leicht zu Lösungen und Modellen religionspädagogischen Handelns und registriere die „Fremdheit der Offenbarung“<sup>16</sup> nicht. Dagegen ist einzuwenden, dass ein semiotisches

<sup>10</sup> Ebd., 448.

<sup>11</sup> *Michael Meyer-Blanck*, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach 2002, 26.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., 142.

<sup>13</sup> Ebd., 151.

<sup>14</sup> Ebd.

<sup>15</sup> *Bernhard Grümme*, Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien? Zu einem religionsdidaktischen Neuanatz, in: RpB 48/2002, 19-28, 27.

<sup>16</sup> Ebd., 27.

Festhalten an der Kontinuität des Zeichenprozesses gerade auch Diskontinuitäten sichtbar macht. Letztere wären jedoch nicht kommunikabel, wenn nicht die Zeichen für eine solche Kommunikation gegeben wären. Der Diskurs von Religion in der Schule sollte Sinn aufweisen, sollte verständlich sein. Wenn es darum geht, die 'Sperrigkeit', die 'Fremdheit', die 'Widerständigkeit', welche sicherlich von der jüdisch-christlichen Tradition ausgeht, in schulischen Bezügen zu thematisieren, dann sollte das zumindest semantisch-sprachlich in einem sinnvoll-verständlichen Kontext geschehen. Sowohl traditionell religiöse Texte als auch Erfahrungen mit Religion heute stammen aus situativen Lebensbezügen: Damit verfügen sie über Erneuerungspotenziale, „welche die bestehende Ordnung der Dinge überschreitet. Sie haben die Macht einer Neuorientierung. Ohne Neuheiten bleibt die Kommunikation über einen religiösen Text hinter den sprachlichen Möglichkeiten des Texts zurück.“<sup>17</sup> Diese Kommunikation kann durchaus Elemente von Fremdheit und Abbruch beinhalten, sie muss aber im Zeichenkontext erklärbar und verstehbar sein.

### 3. Grundlagen semiotisch-korrelativer Unterrichtsplanung

Eine semiotisch konzipierte Religionspädagogik hat zum Ziel, ausgehend von der religiösen Gestimmtheit Jugendlicher zwischen individueller Religiosität und Tradition, Lernende im Handlungsfeld Religionsunterricht zu befähigen, (religiöse) Zeichenketten zu erkennen und so einen eigenen Glaubensweg verantwortet gehen zu können. Dabei sollen sie angeregt werden, sowohl eigene Zeichen hervorzubringen als auch ihnen fremde religiöse Zeichenprozesse, die traditionell überliefert sind, interpretieren zu lernen. Damit wird zunächst eine bewusste Teilnahme am kulturell-religiösen Prozess ermöglicht. In einem weiteren Schritt sollen die Lernenden befähigt werden, sich selbst verantwortet in diesem Prozess zu positionieren bzw. sich außerhalb dieses Prozesses zu stellen. Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang, 'in Sachen Religion' zeichenkundig zu werden. Die folgenden Schritte sind an einem Schema orientiert, anhand dessen Unterrichtseinheiten konzipiert werden können. Diese 'Grundlagen semiotischer Unterrichtsplanung' werden nachfolgend erläutert. Das Schema ist ausgerichtet auf Schüler/innen, die in der gymnasialen Oberstufe lernen.

#### *A Unterrichtsthema initiieren: Modus a (substanziell) / Modus b (Lebenswelt)*

ein Thema zu einer Syntax filtern (primäre modellbildende Zeichenketten / externe sekundäre Zeichenketten)

Problem formulieren oder Problem von Lernenden formulieren lassen (verbal / visuell / auditiv)

Lernprozess als Handlungsprozess konzipieren

#### *B Semantische Phase*

paradigmatischer Sprachwert (materiell)

Zeichen analysieren (nur aus dem Kontext des Sprachgebiets des 'Autors')

Analyse auf Denotation / Konnotation

<sup>17</sup> Hans-Joachim Sander, Von der abduktiven Korrelation religiöser Zeichen zur Abduktion des Glaubens durch semiotische Präsenz von Religion, in: Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopf (Hg.), Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster 2003, 53-66, 57.

<p><i>C Syntaktische Phase</i></p> <p>Lokalwert (formell) Zeichen in ihrem Zusammenhang sehen induktive und deduktive Interpretation</p>
<p><i>D Pragmatische Phase (Kontextuelle Interpretation)</i></p> <p>Umkodierung primärer in sekundäre Zeichenketten und umgekehrt korrelative Interpretation (abduktiv) deutender Vergleich z.B. biblischer mit eigenen Zeichenketten Zeichenpotenzial christlichen Glaubens in uso verstehen / mitteilen / modifizieren</p>
<p><i>E Ziel semiotisch-korrelativer Religionspädagogik</i></p> <p>Teilnahme am kulturell-religiösen Prozess Lernende sollen im Handlungsfeld Religionsunterricht (religiöse) Zeichenketten erkennen (eigene hervorbringen, fremde interpretieren) Semiose (unabschließbarer, kommunikativer Prozess) des religiösen Überlieferungsprozesses erkennen</p>

Schema 1: Semiotisch-korrelativer Unterricht<sup>18</sup>

### 3.1 Unterrichtsthema initiieren

Das Thema des Unterrichts wird in der Regel durch die Lehrperson eingebracht. Sie tut dies anhand des vorgegebenen Lehrplans und mit Bezug auf den Stand der Klasse. Wenn die Schüler/innen zu Beginn der Stunde mit einem eigenen, zum Duktus des Lehrplans passenden 'Fall' kommen, kann dieser als Initiation verwendet werden.<sup>19</sup> In der Regel ist hier aber die Lehrerin bzw. der Lehrer gefordert, einen Anfang zu setzen, der einen religiösen Zeichen- und damit Lernprozess einleitet. Gelingt es nicht, mittels eines primären Vorwissens der Lernenden einen religiösen Zeichenprozess zu initiieren, ist die Lehrperson gefordert, externe Zeichensysteme für die Schüler/innen zu erschließen. Obwohl religiöse Zeichenprozesse die Grenze zwischen substanzieller und individuell-funktionaler Religion im Handlungsprozess 'Kommunikation' leicht überschreiten, erscheint es mir sinnvoll, externe Zeichenprozesse entweder im Kontext einer Tradition (Modus a) oder im Kontext der Lebenswelt der Lernenden (Modus b) zu beginnen.

#### 3.1.1 Modus a: Substanzielle Religion (Religion im Traditionskontext)

Die Lehrperson kann traditionell einsetzen. So ist es beispielsweise möglich, eine Unterrichtsreihe zum Thema 'Dreifaltigkeit' mit dem Thema 'Heiliger Geist' zu beginnen. Die Stunde kann mit einem Text aus der Apostelgeschichte, einem Bild von den Flammen des Heiligen Geistes oder aber mit einem Ausschnitt aus einer Firmkatechese etc. begonnen werden. In jedem Fall liefern diese Beispiele eine Fülle von Zeichen und Verweisen auf wiederum andere Zeichen. Als Beispiel ein Text aus Joh 2:

<sup>16</sup> Und ich werde den Vater bitten und er wird euch einen anderen Beistand geben, der für immer bei euch bleiben soll. <sup>17</sup> Es ist der Geist der Wahrheit, den die Welt nicht empfangen kann, weil sie ihn nicht sieht und nicht kennt. Ihr aber kennt ihn, weil er bei euch bleibt und in euch sein wird. <sup>18</sup> Ich

<sup>18</sup> Angelehnt an Dirk Rölller, Semiotik und Didaktik – Semiosen im Kern von Unterrichtsanalyse und Planung, in: Bernhard Dressler / Michael Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 2003, 61-82.

<sup>19</sup> Ebd., 61.

werde euch nicht als Waisen zurücklassen, sondern ich komme wieder zu euch. [...] <sup>26</sup> Der Beistand aber, der Heilige Geist, den der Vater in meinem Namen senden wird, der wird euch alles lehren und euch an alles erinnern, was ich euch gesagt habe. <sup>27</sup> Frieden hinterlasse ich euch, meinen Frieden gebe ich euch; nicht einen Frieden, wie die Welt ihn gibt, gebe ich euch. Euer Herz beunruhige sich nicht und verzage nicht.

### 3.1.2 Modus b: Individuell-funktionale Religion (Religion in der Lebenswelt)

Das gleiche Thema kann aber aus der Lebenswelt der Schüler/innen heraus initiiert werden. Eine Möglichkeit ist es, im Kontext der Pop-Kultur 'Geist' zu untersuchen, so z.B. im Lied „Mein Prinz“ von *Tocotronic*<sup>20</sup>.

„Es ist für den, der uns begleitet  
Der unsere Schritte lenkt und leitet  
Der unser Bruder ist und Feind  
Und der uns jeden Tag erscheint  
Der unsere Stimme in sich hört  
Er gehört uns ganz und gar

Es ist für den, der uns begleitet  
Der wie ein Geist neben uns schreiet  
Der sich uns anschmiegt und uns hält  
Als wär's ein Schatten unserer selbst  
Der unsere Stimme in sich hört  
Und der sich leise selbst zerstört  
Es ist für den, der uns begleitet  
Dessen Herz sich ständig weitert

Wenn sich um uns die Luft verdichtet  
Der unsere Stimme in sich hört  
Der sich uns ganz und gar verpflichtet  
Und der sich leise selbst zerstört  
Für die Wahrheit  
Das Unendliche  
Die beständige  
Gefahr für unseren Willen  
Unser Hass  
Um ihn zu stillen  
Feinen Menschen muss man geben  
Was sie wünschen  
Es ist eben eine Pflicht  
Nichts ist wichtiger als dies  
Mein Prinz  
Gib unserem Leben Sinn  
Mein Prinz  
Wir geben uns Dir hin“

### 3.1.3 Herausarbeiten der in Texten gegebenen Zeichenketten

Die in Texten gegebenen Zeichenketten, verstanden als geordnete Wiederholungen in einem System, sind auf ihren kulturellen Kontext und Inhalt hin zu untersuchen. Interpretatorische Arbeit mit den Zeichenketten wird als „Semiose“ bezeichnet.<sup>21</sup>

In der Semiotik unterscheidet man zwischen primären und sekundären Zeichenketten.<sup>22</sup> *Primäre modellbildende Zeichenketten* entstehen im Unterrichtsgeschehen durch vorthematische Artikulation der Lernenden zu einem bestimmten Thema. Hier stammen sie aus den Interviews meiner Untersuchung: Assoziationen Jugendlicher zum Thema Geist werden in eine Zeichenkette gefasst. In dieser Zeichenkette befinden sich Ausdrücke, welche die Jugendlichen in den Interviews regelmäßig zum Thema Geist vorbrachten. Es ist auffällig, dass „Geist“ sehr stark in Gegensätzen thematisiert wird, z.B. 'Geist versus Körper'.

*Externe sekundäre Zeichenketten* sind solche, die aus anderen Quellen als der persönlichen Erfahrungswelt der Schüler/innen stammen. Sie bezeichnen somit einen Zu-

<sup>20</sup> *Tocotronic*, Album „Pure Vernunft darf niemals siegen“, 2005 [www.tocotronic.de].

<sup>21</sup> Vgl. Röller 2003 [Anm. 18], 62f.

<sup>22</sup> Vgl. ebd., 71.

satz zum schon Gewussten, schon Diskutierten. Sie erweitern den Horizont in Bezug auf ein Thema. Damit werden weitere Kontexte für den Religionsunterricht erschlossen, die hier nur angedeutet werden können. Die externen Zeichenketten können aus traditionell-christlichen Quellen (Modus a) oder aus der Lebenswelt (hier z.B. Pop-Kultur, Modus b) stammen.

- a) Primäre modellbildende Zeichenketten (Aussagen Lernende)  
Geist / Materie – Geist / Körper – geistliche Erfahrung – Geistwesen Mensch – spukende Geister – göttlicher Geist
- b) Zeichenkette extern (Modus a, Joh 2)  
Vater – Beistand – Geist – von Welt nicht erkannt – blinde Welt – Geist bleibt bei 'uns' – Waisen – Rückkehr – Lehrer – 'Erinnerer' – Frieden – nicht beunruhigen
- c) Zeichenkette extern (Modus b, Popsong „Mein Prinz“)  
Begleiter – Lenker / Leiter – Bruder / Feind – Erscheiner – Hörer – Geist – Anschmieger – Schatten – Selbstzerstörer – weitherzig – der Verpflichtete – Wahrheit – Gefahr – Willen – Hass – Sinn – Hingabe

### 3.2 Problem formulieren oder Problem von Lernenden formulieren lassen

Aus der Vielzahl von Syntaxen, die aus den verschiedenen Zeichenketten gewonnen werden können, sind nun für die einzelnen Unterrichtsstunden 'Probleme' und Fragestellungen zu ermitteln, die einen Lernfortschritt in Hinblick auf das Unterrichtsthema ermöglichen.

Zu Beginn einer Einheit über den Heiligen Geist kann eine Problemstellung, die auch in den verschiedenen Zeichenketten begründet ist, heißen: „*Die Gegenwart des Heiligen Geistes – Einbildung oder Realität?*“

Diese Frage kann aus dem Kontext der Bibel, des Popsongs und auch aus den jeweils eigenen Erfahrungen der Lernenden angegangen werden. Aus der Frage und den gegebenen Zeichenkontexten nebst den herausgearbeiteten 'Syntaxen' können nun verschiedene Themengebiete herausgebildet werden, auf die diese Frage bezogen werden kann, z.B.:

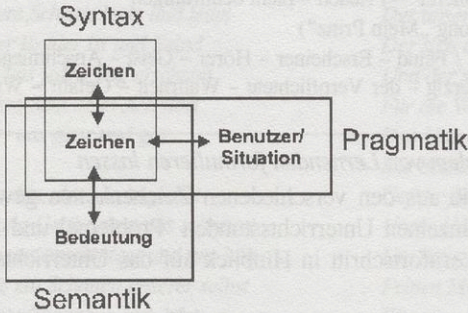
- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• biblischer Kontext</li> <li>• persönlicher Kontext</li> <li>• Lebenswelt</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feste / Rituale</li> <li>• Gottesdienste</li> <li>• Familie usw.</li> </ul> |
|--|--|

### 3.3 Deutung von Erfahrungs- und Traditionsfeldern: Semantik, Syntax und Pragmatik

Religionspädagogik kann auf Semiotik als allgemeine Kommunikationstheorie zurückgreifen. Semiotische Kommunikationsmodelle, die von der universalen Kategorie des Zeichens ausgehen, verweisen darauf, dass alles zur Welt der Zeichen gehört, was Gestalt annehmen kann, d.h. alles, was wahrgenommen, alles, was gehört, gelesen, gesehen, gerochen, gefühlt, geschmeckt werden – kurz, alles, was 'signifikant' werden kann<sup>23</sup> und damit für Verstehensprozesse innerhalb einer Gesellschaft von Bedeutung ist. Semiotik untersucht alle kulturellen Vorgänge und Phänomene als Kommunikationsprozesse, indem sie danach fragt, wie in einer Kultur etwas (ein Signifikant) zum

<sup>23</sup> Vgl. Wilfried Engemann, Nachwort. „Und dies habt zum Zeichen ...“ Spezifische Gesichtspunkte der Semiotik Umberto Ecos in praktisch-theologischer Engführung, in: Dressler / Meyer-Blanck 2003 [Ann. 18], 300-324.

Zeichen wird bzw. als Zeichen fungiert, d.h. inwiefern es zur Wahrnehmung bzw. zur Mitteilung von etwas Anderem (einem Signifikat) taugt, was es selbst nicht ist, aber wofür es steht.<sup>24</sup> Damit will die Semiotik nicht behaupten, Kultur und Religion gingen in Kommunikation auf, sondern sie geht davon aus, dass man beide besser verstehen kann, wenn man sie unter semiotischen Gesichtspunkten betrachtet.<sup>25</sup> Semiotik vermag innerhalb theologisch-religionspädagogischer Interpretations- und Unterrichtspraxis religiösen Sprachgebrauch auf Syntax, Semantik und Pragmatik zu analysieren, um auf dieser Basis zu einer Gestaltung religiöser Sprache für religiöse Erfahrungen zu gelangen. Wie sich die Semiotik in die Felder Syntax, Semantik und Pragmatik aufteilt, soll die folgende Grafik zeigen<sup>26</sup>:



Schema 2: Syntax, Semantik und Pragmatik<sup>27</sup>

Die Semantik befasst sich mit Sinn und Bedeutung von Sprache bzw. sprachlichen Zeichen, die sich aus den Relationen der Zeichen, Wörter, Sätze usw. untereinander im System der Sprache ergeben. Dabei wird zwischen denotativer und konnotativer Bedeutung unterschieden. Die Idee der Unterscheidung ist, dass ein Teil der Bedeutung eines Ausdrucks – die denotative Bedeutung – das Gemeinte eingrenzt, während ein anderer Teil – die konnotative Bedeutung – dazu nichts beiträgt, sondern auf Beziehungen zwischen dem Sprecher, dem Ausdruck und dem Gemeinten hinweist. So bezeichnet der Ausdruck 'Hund' ein Exemplar der Spezies canis, während der Ausdruck 'Köter' das auch tut und zugleich die niedrige Bewertung des Referenten durch den Sprecher zu verstehen gibt.

Der Syntax geht es um Muster und Regeln, nach denen Wörter zu größeren funktionalen Einheiten wie Sätzen zusammengestellt werden.

Pragmatik stellt eine Verbindung zwischen dem Denken und der Sprache her. Hier geht es vor allem um das Verstehen von Aussagen: Was passiert, wenn ein Zeichen auftaucht? Wie wird der Benutzer damit umgehen? Welche Interessen werden mit den Zeichen verfolgt? Beispielsweise kann die Aussage 'bissiger Hund' als Fakt dargestellt werden; es kann aber ebenso gut eine Warnung sein. Mitentscheidend kann für das

<sup>24</sup> Vgl. *Umberto Eco*, *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt/M. 1977, 15ff.

<sup>25</sup> *Ders.*, *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*, München 1991, 52; vgl. a. *Wilfried Engemann*, *Semiotische Homiletik. Prämissen - Analysen - Konsequenzen*, Tübingen 1993.

<sup>26</sup> Nach *Charles W. Morris*, *Grundlagen der Zeichentheorie*, Frankfurt/M. 1988.

<sup>27</sup> Quelle: <http://santana.uni-muenster.de/Linguistik/user/steiner/semindex/intro.html> [Juli 2005].



Verstehen eines Zeichens der Kontext sein, in dem es auftritt. Die Pragmatik kann man deshalb auch als Teil einer Handlungstheorie sehen. Sprache ist demnach die Gesamtheit der Regeln, die in einer Sprechgemeinschaft vorkommen und denen die Sprecher meist unbewusst nachkommen, wenn sie Sprechakte vollziehen.<sup>28</sup>

Damit komme ich zurück auf die Schulstunde zum Thema 'Heiliger Geist', indem ich exemplarisch semantisch, syntaktisch und pragmatisch vorgehe.

### 3.3.1 Semantik

Zunächst sind die Zeichen semantisch zu untersuchen: Aus dem Kontext der Zeichenquelle (Bibel, Popsong, biografisches Zeugnis) ist jedes Zeichen aus seinem Entstehungshorizont heraus zu analysieren. Wichtige Unterscheidungskriterien sind Denotation und Konnotation eines Zeichens: Geist ist von seiner ursprünglichen Bedeutung her nicht-stofflich und überempirisch. Wenn jemand jedoch als 'unruhiger Geist' beschrieben wird, wird damit eine bestimmte Deutung und Wertung konnotiert.

### 3.3.2 Syntaktik – Herausbildung einer Syntax

In der Syntaktik werden Zeichen in einen grammatischen, zeitgeschichtlichen und logischen Zusammenhang gestellt. Diese Zusammenhänge können entweder aus einem bestimmten Erfahrungsmoment heraus (z.B.: „Ich habe noch nie etwas vom heiligen Geist gespürt, also gibt es ihn nicht“) oder nach einem vorgegebenen Regelverständnis („Wenn es der Geist Gottes ist, wird er uns immer und überall begleiten“) hergeleitet werden. Im ersten Fall geht man induktiv, im zweiten Fall deduktiv vor.

Interpretationsarbeit lebt davon, relevante Themen zu einer Syntax zu filtern, d.h. in eine klare sprachliche Form zu bringen. Semiotisch ausgedrückt: Die in Texten gegebenen Zeichenketten sind auf ihren kulturellen Kontext und Inhalt hin zu untersuchen. Beides sollte möglichst satzhaft formuliert und somit ein sinnvoller Kommunikationsprozess ermöglicht werden. Um eine Syntax zu erhalten, sind zunächst die Zeichenketten zu untersuchen. Im Unterrichtsgeschehen kann eine Syntax zu primären und externen Zeichenketten gebildet werden, die durchaus aus mehreren, nicht kompatiblen Sätzen bestehen kann:

- a) Syntaxbildung zu primären Zeichenketten (hier Interviews, sonst im Religionsunterricht zu sammeln):

*Geist und Materie sind Gegensätze*

*Geist und Materie gehören zusammen*

*Geist und Körper sind Gegensätze*

*Geist und Körper gehören zusammen*

*Körper ist Materie*

*Geist ist Materie*

*Geistliche Erfahrung ist religiöse Erfahrung*

*Geistliche Erfahrung ist innere Erfahrung*

*Der Mensch ist (k)ein Geistwesen*

*Der Mensch ist ein Materialist*

*Der Mensch ist aus Materie*

*Geister spuken*

*Der göttliche Geist gehört zu einer höheren*

*Macht (usw.)*

- b) Syntaxbildung zu externen Zeichenketten (*Modus a (Joh 2)*):

*Gott ist Vater*

*Gott sendet Beistand*

*Gott und Geist sind verschiedene Personen*

*Die Welt ist blind*

*Die Welt ist krank und unvollkommen*

*Gottes Geist begleitet die Menschen*

<sup>28</sup> vgl. Morris 1988 [Anm. 26].

*Gott und Geist gehören zu einer Person*

*Der Geist ist unsichtbar für die Welt*

*Die Welt hat kein Interesse am Geist*

*Gott kommt zurück*

*Der Geist ist ein Lehrer*

*Der Geist bringt den Frieden (usw.)*

c) Syntaxbildung zu externen Zeichenketten *Modus b (Popsong „Mein Prinz“)*

*Es gibt einen (übersinnlichen) Begleiter für jeden Menschen*

*Es gibt jemanden, der unser Leben lenkt*

*Es gibt etwas, das unser Feind ist und zugleich Freund*

*Etwas erscheint uns*

*Etwas hört uns zu*

*Etwas wie ein Geist begleitet uns*

*Etwas wie ein Schatten begleitet uns*

*Etwas ist uns verpflichtet*

*Geist hat etwas mit Wahrheit zu tun*

*Geist hat etwas mit Gefahr zu tun (Willen, Hass, Hingabe)*

*Jemand kann unserem Leben Sinn geben (usw.)*

### 3.4 Pragmatik: Kontextuelle Interpretation

Jede der gebildeten Syntaxen eröffnet neue Zeichenkontexte, die zum Teil vom ursprünglichen Thema weg-, aber auch wieder zum Thema hinführen. Jeder dieser Zeichenkontexte bringt wiederum historische, geistes- und mentalitätsgeschichtliche, psychologische und religiöse Implikationen mit sich. Der 'Heilige Geist' wird somit thematisch weit ausgefaltet. Es ist nun Aufgabe der Lehrperson, pragmatisch die Themengebiete zu fokussieren, die am ehesten den gewünschten Erkenntnisfortschritt in Bezug auf das Thema zu bringen versprechen. Die Pragmatik untersucht den Gebrauch von sprachlichen Ausdrücken (Wörtern, Phrasen, Sätzen) und ihre tatsächliche Bedeutung in Abhängigkeit vom Kontext, in welchem sie gebraucht werden (im Gegensatz zur Semantik, welche die wörtliche Bedeutung von Ausdrücken untersucht). Kurz gesagt geht es in der Pragmatik um Fragen wie die folgenden:

- Welche Intention verfolgen wir, wenn wir etwas sagen?
- Welche Handlungen werden durch sprachliche Äußerungen vollzogen?
- Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit eine Äußerung überhaupt sinnvoll ist?

Dabei wird es ein Hauptanliegen sein, Schüler/innen zur Umkodierung primärer in sekundäre Zeichenketten und umgekehrt zu befähigen: Dies soll durchaus mit kritischer Intention geschehen: So sind zum Beispiel Aussagen (Syntaxen) aus primären Zeichenketten wie:

*Geist und Körper sind Gegensätze*

*Geist und Körper gehören zusammen*

schon als solche betrachtet strittig. Pragmatisch ginge es nun darum, beide Aussagen in einen sinnvollen Kontext (z.B. religionsgeschichtlich) zu stellen. Allein dadurch könnten Grundannahmen der christlichen Dogmatik im Gegensatz zu platonischer Philosophie verdeutlicht werden.

Lernfortschritt kann durch Vergleich z.B. biblischer mit eigenen Zeichenketten erzielt werden. So kann die Syntax (Modus a):

*Gottes Geist begleitet die Menschen*

eine Deutung bzw. Umkodierung der primären Syntaxen erlauben: Wenn man diese externe Syntax für glaubwürdig hält, legt sie nahe, dass Gottes Geist den Menschen verbunden ist, auch körperlich. Eine solche Umkodierung kann aber auch aus dem Zei-

chenvorrat des Rocksongs heraus vorgenommen werden, und zwar durchaus kontrovers:

*Etwas wie ein Geist begleitet uns*

*Etwas wie ein Schatten verfolgt uns*

Die Interpretations- und Umcodierungsmöglichkeiten sind unbegrenzt. Sie sollten jedoch von der Lehrperson so gesteuert werden, dass jede Interpretationsmöglichkeit weiteres Lernen über den Unterrichtsgegenstand ermöglicht. Dabei soll das Zeichenpotenzial christlichen Glaubens in uso verstanden, mitgeteilt und auch modifiziert werden können. Welche Interpretationsmöglichkeiten mit christlichem Denken vereinbar sind und welche nicht, wird immer eine Frage der Deutung und Kommunizierbarkeit bleiben.

Wenn es gelingt, traditionelle Chiffren mit aktuellen Erfahrungen in religiöser Hinsicht kommunikativ zu erschließen (bzw. wenn der umgekehrte Fall initiiert werden kann), dann ist ein abduktiver Schluss vollzogen worden. Abduktives Schließen als Teil des semiotischen Prozesses ist eingebettet in den Zeichenprozess: „Das Neue ist auf die es hervortreibenden Strukturen zurückführbar, bzw. das zukünftig Neue ist in gewissen Spielräumen prognostizierbar.“<sup>29</sup> Kommunikative Zusammenhänge, auch Prozesse der Weitergabe und der Vermittlung von Religion, sind keine ‘tabula-rasa’-Situationen. Jede Position und Einstellung zu Religion, auch die ablehnende des Atheismus, schließt an die (zeichenhafte) Tradition des bisherigen, geschichtlich hervorgebrachten religiösen Diskurses an. Aktuelle religiöse Aussagen, so sehr sie auch individuell geprägt sein mögen, stellen sich immer vor dem Hintergrund einer Matrix des Vorangegangenen ein.

Lernen anhand einer Problem- und Fragestellung, die aus einer Semiose herausgewachsen ist, eröffnet idealerweise einen kommunikativen Prozess, der den Unterrichtsgegenstand als dynamisches, immer wieder anders und in verschiedenen Kontexten dargestelltes Phänomen erscheinen lässt. Bei historisch-offenbarungstheologischen Quellen wie z.B. einem Bibeltext wären Ausdrücke wie ‘Vater’, ‘Geist’, ‘Sohn’ in ihrem zeitlich-geschichtlichen Kontext zu beleuchten. Aktuelle Aufnahmen dieser Chiffren in der Popkultur sind ihrerseits in ihrem Zeichenkontext wahrzunehmen und darzustellen. Aporien zwischen ‘alten’ und ‘neuen’ Aussagen über Geist sind kenntlich zu machen, aber auch innerhalb des ‘Alten’ wie des ‘Neuen’ sind bei genauerer Analyse Widersprüche und Ungereimtheiten zu finden, die nach neuen kommunikativen Anstrengungen verlangen. Semiotisch angelegte Unterrichtsentwürfe werden neben der Sachinformation über bestimmte Texte immer auch darauf aufmerksam machen, dass Semiosen in einem unabschließbaren kommunikativen Prozess befindlich sind und dass Tradition und Erfahrung durch gegenseitige Interpretation entstehen.

<sup>29</sup> Jo Reichertz, Aufklärungsarbeit. Kriminalpolizisten und Feldforscher bei der Arbeit, Stuttgart 1991, 111.

#### 4. Chancen semiotisch informierter Korrelationsdidaktik

Semiotisch-korrelativ können zwei Felder (persönlicher Glaube und Tradition) bearbeitet werden, die in den herkömmlichen Konzepten der Korrelationsdidaktik oftmals als entgegengesetzte Pole wahrgenommen werden:

Da ist auf der einen Seite der Teil von religiöser Kommunikation, der sich mit substantiellen Anteilen von Religion beschäftigt: Von der Architektur und Ausstattung der Kirchen, dem Traditionsgut der Konfessionen einschließlich entsprechender theologischer Modelle über Lieder, kirchliche Gewänder und Rituale bis hin zu Predigt, Gottesdienst, Unterricht usw. – der permanente Zeichengebrauch ist aus dem Zusammenhang mit anderen Zeichen und Verweissystemen nicht herauszulösen sowie stets mit der Herausbildung neuer bzw. der semantischen ‘Abnutzung’ geläufiger Zeichen verbunden.<sup>30</sup> Zum anderen gehören kulturelle Vorgänge und Erscheinungen im engeren Sinn zum Reflexionsbereich semiotisch-korrelativer Didaktik: Sie hat sich mit Sprache, mit ‘Symptomen’, ‘Signalen’, ‘Symbolen’, ‘Trends’ der Gesellschaft, mit Medien, mit Präsentationsformen bestimmter Lebensmilieus usw. zu befassen – kurz: mit allem, was aufgrund seiner Zeichenhaftigkeit zum Verstehen gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse taugt. Beide Reflexionsperspektiven sind unerlässlich sowohl für eine praxisrelevante religionspädagogische Theoriebildung als auch für die Verortung religionspädagogischen Handelns in der Gegenwart. Das Hauptaugenmerk in der Diskussion um die Korrelationsdidaktik liegt in dieser semiotisch-abduktiven Perspektive nicht mehr auf der zweipoligen Dichotomie zwischen Erfahrung und Tradition, sondern auf dem beide verbindenden Zeichenkontext.

Das zu reflektierende Aufgabenspektrum beschränkt sich in diesem Zusammenhang nicht nur darauf, das christliche Zeichenrepertoire (Begriffe, liturgische Handlungen, Einrichtungsgegenstände des Gottesdienstraums usw.) zu vermitteln. In stärkerem Maße kommt es darauf an, mit den Lernenden „den Gebrauch von Zeichen zu studieren, zu probieren und [...] zu kritisieren.“<sup>31</sup> Es liegen schon semiotische Entwürfe vor, die diesem Anliegen gerecht werden<sup>32</sup>, vornehmlich im protestantischen Bereich. Der oftmals mit ‘katholischem Stallgeruch’ daherkommenden Korrelationsdidaktik täte eine semiotische Reformation gut.

<sup>30</sup> Vgl. *Wilfried Engemann*, *Semiotik und Theologie – Szenen einer Ehe*, in: ders. / *Rainer Volp* (Hg.), *Gib mir ein Zeichen: Zur Bedeutung der Semiotik für theologische Praxis- und Denkmodelle*, Berlin – New York 1992, 4-28, 4.

<sup>31</sup> *Michael Meyer-Blanck*, *Der Ertrag semiotischer Theorien für die Praktische Theologie*, in: *Berliner Theologische Zeitschrift* 14 (1997) 190-219, 203.

<sup>32</sup> vgl. *Dressler / Meyer-Blanck* 2003 [Anm. 18].