

STEFAN ALTMEYER

## Sprache im Religionsunterricht

### 1 Hinführung

„Vater, lass die Augen dein, über meinem Bette sein.“ Viele Generationen von Kindern sind mit diesem Vers Abend für Abend eingeschlafen; manche Großeltern und Eltern sprechen das bekannte Gebet noch heute am Bett ihrer Kinder und Enkelkinder. Dabei ist dieser scheinbar einfache Vers bei näherem Hinsehen jedoch alles andere als eindeutig. Er impliziert vielfältige Vorstellungen dieses Blickes, die individuell bedingt sind. Zum einen ist es ein Wesen mit menschlichen Zügen, das ich als Vater ansprechen kann und das Augen für mich hat. Es sieht mich zu jeder Zeit, an jedem Ort, so wie es auch alle anderen Kinder immer und überall sieht. Zum anderen sagt dieser kleine Vers implizit auch etwas über die Art dieses Blickes: Er ist liebevoll und zugewandt, schützend und Leben erhaltend. Wer in die Welt der Religion eintaucht, hat es überall mit solchen Wörtern und Sätzen zu tun, die ungemein voraussetzungsvoll sind, deren Referenz aber schwer zu fassen ist. Ian T. Ramsey, englischer Religionsphilosoph, spricht in seinem bahnbrechenden Werk über religiöse Sprache (1957) daher von deren charakteristischer Merkwürdigkeit (oddness); der deutsche Theologe und Schriftsteller Paul Konrad Kurz (2004: 95) hat sie treffend eine „Anderssprache“ genannt. Dass mit dieser Anderssprache auch besondere, anspruchsvolle und geschickt geplante Lernprozesse verbunden sind, zeigt folgendes, annähernd sechshundert Jahre altes Beispiel.

Wir befinden uns in einem Benediktinerkloster am Tegernsee um die Mitte des fünfzehnten Jahrhunderts. Schon hier haben die Mönche ihre Probleme mit der Sprache des Glaubens. Sehr gut kennen sie biblische Aussagen über die Augen und das Sehen Gottes (z.B. Ijob 34,21; Spr 15,3). Doch schon ihnen stellen sich Fragen zum Sinn der Worte, wie sie auch Kinder heute im Religionsunterricht formulieren: Wie kann es eigentlich sein, dass Gott mich und alle Menschen gleichzeitig sehen kann? Eine ähnliche Frage haben sich wohl schon damals die Mönche gestellt, denn uns ist die Antwort überliefert, die ihnen Nikolaus von Kues (1401-1464) in Form eines Briefes mit dem Titel „Vom Sehen Gottes“ (De visione Dei 1453; Nikolaus von Kues 1985) geschrieben hat. In seiner Antwort zeigt sich der große Theologe und Universalgelehrte als ausgewiesener Didaktiker, indem er den Mönchen gleich zu Beginn folgende Übung aufträgt: Sie sollen sich im Halbkreis um ein Bild an der Wand versammeln, das einen „Alles-Sehenden“ (Ikone) zeigt (vgl.

Abb. 1). Jeder einzelne kann so erleben, dass er von der Ikone angeschaut wird und „die Ikone zugleich alle und jeden einzelnen anblickt.“ (1985: 6) Anschließend nun bittet Nikolaus die Brüder, ihre Plätze zu tauschen und selbst zu erfahren, dass tatsächlich der Blick auch an der Stelle, wo der Mitbruder stand, genauso auf ihn gerichtet ist. Schließlich lässt er zwei Brüder gleichzeitig von zwei Seiten den Halbkreis entlanggehen und dabei immer den Blick auf die Ikone gerichtet halten. In der Mitte, wo sie aufeinandertreffen, sollen sie einander berichten, was sie gesehen haben: So wird jeder, schreibt Nikolaus von Kues (1985: 7), „durch die Mitteilung des ihm Berichtenden zu dem Wissen kommen, daß jenes Angesicht keinen von allen, die in Bewegung sind, auch in entgegengesetzten Richtungen, verläßt.“

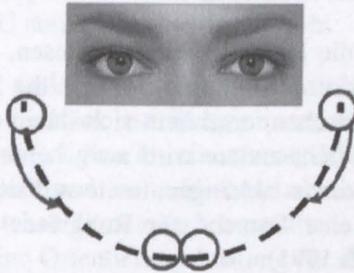


Abb. 1: Übung mit dem „Alles-Sehenden“ nach Nikolaus von Kues

Schon anhand dieses kleinen Beispiels lassen sich einige Merkmale des Umgangs mit Sprache in religiösen Lernprozessen benennen, die auch für die gegenwärtige Didaktik des Religionsunterrichts (RU) von erstaunlicher Relevanz sind:

- Zunächst einmal ist der religionsdidaktische Umgang mit Sprache von einem besonderen Anspruch geprägt. Anders als vielleicht in anderen Fächern geht es dem RU nicht nur um Kenntnis eines spezifischen Vokabulars, wie es etwa in den Texten der Bibel, Gebeten oder zentralen Lehrtexten wie dem Glaubensbekenntnis verwendet wird. Es reicht auch nicht, bestimmte theologische Begriffe (z.B. Rechtfertigung, Schöpfung etc.) sachgerecht anwenden zu können. Typisch ist für den RU vielmehr der Anspruch, dass die Lernenden den Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt und Sinnkonstruktion finden können. So ist schon Nikolaus von Kues (1985: 5) nicht zufrieden, wenn seine Mönche die richtigen Worte aufsagen können, sondern ihm geht es darum, sie „auf menschliche Weise zum Göttlichen zu erheben“. In heutiger Sprache würde man sagen, dass Sprache nicht allein Medium zur Wissensvermittlung ist, sondern Mittel zur Ausbildung von religiöser Sinnhaftigkeit. Sie soll den Lernenden Impulse zur und Hilfestel-

lung bei der Entwicklung einer eigenen Religiosität geben. Dazu soll die Sprache dienen.

- Der zweite Punkt liegt in der Einsicht, dass zum Verständnis religiöser Sprache die individuelle Erfahrung eines jeden Einzelnen notwendig ist. Vom Auge Gottes zu sprechen, das alles sieht und über allem wacht, ist ja nicht mit einer Sachinformation über gewisse göttliche Eigenschaften zu verwechseln, sondern ist Ausdruck einer Glaubenserfahrung von Menschen, die durch den Prozess der Überlieferung zum Gegenstand religiöser Tradition geworden ist. Den Sinn einer solchen Aussage zu erschließen, braucht den Bezug zu einer vergleichbaren Erfahrungssituation. Ramsey (1957: 127-131) spricht hier von Erschließungssituation; und deshalb wählt schon Nikolaus von Kues (1985: 5) für sein sprachsensibles Lernarrangement bewusst den „Weg der Erfahrung“.

- Schließlich lässt sich die hohe Bedeutung ablesen, die dem Gespräch, der religiösen Kommunikation, zukommt. Erst als die Mönche ihre Erlebnisse untereinander austauschen, erschließt sich ihnen der tiefere Sinn der theologischen Aussage. Nicht anders wird auch heute im RU der Erfolg religiöser Sprachbildung davon abhängen, inwieweit sich in der Kommunikation ein Gespür und eine Sprache für Religiöses entwickeln können (wegweisend hierfür: Hull 1991).

Was hier anhand des Beispiels exemplarisch erarbeitet wurde –der besondere Anspruch religiösen Sprachlernens, sein notwendiger Erfahrungsbezug und die zentrale Bedeutung des Gesprächs–, ist nicht allein historisch, sondern auch gegenwärtig von hoher Relevanz. Auch heute werden Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit diesen zentralen Aspekten der Religion konfrontiert, die zum Teil mit ganz ähnlichen Lernschwierigkeiten verbunden sind. Die Sprache der Religion hat sich über viele Jahrhunderte entwickelt und transportiert kulturelles Wissen und Erfahrungen. Genauso wie die Mönche am Tegernsee vor mehr als einem halben Jahrtausend, sind damit auch die Lernenden heute vor besondere sprachliche Herausforderungen gestellt. Um eben diesen Aspekt soll es im Folgenden gehen, wenn die Bildungsstandards des RU auf ihre sprachlichen Anteile beleuchtet und Ansätze und Forschungen zu einer sprachsensiblen Didaktik im RU vorgestellt werden.

## **2 Bildungsstandards und Besonderheiten des fachsprachlichen Registers**

### **2.1 Sprachliche Anteile in den Bildungsstandards**

Die kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht der Primar- und Sekundarstufe I (DBK 2006; 2010) sowie der Orientierungsrahmen für Kompetenzen und Standards im evangelischen RU der Sekundarstufe I (EKD 2011) bilden den Rahmen, innerhalb dessen länderübergreifende und länderspezifische Standards formuliert werden. Sie ermöglichen daher einen guten Einblick in die verschiedenen Aspekte sprachlichen Lernens im (christlichen) RU. Schon die allgemeinen Aufgaben- und Zielbestimmungen des RU beider Konfessionen zeigen, dass Sprache für die Ausbildung einer religiöser Grundhaltung von zentraler Bedeutung ist: Exemplarisch kann man dies an der Zielformulierung für den katholischen RU zeigen, dem es darum geht

„Schülerinnen und Schüler ‚zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube [zu] befähigen‘. Sie sollen Religion als einen zentralen Bereich menschlicher Wirklichkeit und menschlicher Lebensvollzüge wahrnehmen und verstehen lernen und wesentliche Inhalte des Glaubens sowie seine Orientierungsleistung für die menschliche Lebensgestaltung kennen lernen. Dabei geht es im RU ‚nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst‘.“ (DBK 2006: 9; vgl. 2010: 9f.)

Damit ist schon sehr deutlich die existenzielle Ausrichtung des RU ausgedrückt, dem es immer um eine lebens- und erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit der religiösen Tradition geht. Er soll sich daher durch „personale Kommunikation“ auszeichnen, sodass „Unterrichtsinhalte [...] im Dialog mit den Fragen, Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler vermittelt“ (DBK 2010: 14) werden. Die evangelische Kirche spricht hier vom „dialogische[n] Prinzip“ (EKD 2011: 12) des RU. Neben der kognitiven Dimension des Lernens sind damit sehr deutlich Haltungen und Einstellungen im Fokus, was sich in den konkreten sprachlichen Anforderungen widerspiegelt. Es lassen sich hier Kompetenzbereiche unterscheiden, die sich explizit auf Sprache beziehen, und weitere, in denen sprachliche Anforderungen implizit zum Ausdruck kommen.

Folgende Kompetenzformulierungen beziehen sich explizit auf den Sprachgebrauch im Religionsunterricht: „Religiöse Sprache verstehen und verwenden“ (DBK 2010: 16), „Religiöse Zeugnisse verstehen“ (DBK 2010: 17), „Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache

verstehen“ (EKD 2011: 18). Hierbei geht es um Verständnis und sachgemäßen Gebrauch der charakteristischen Merkmale von Sprache im Bereich Religion. Genannt werden religiöse Sprachformen (Metaphern, Symbole, Analogien; Beispiele siehe unten 2.2), elementare Ausdrucksformen der Gottesbeziehung (loben, danken, klagen, bitten) sowie der liturgischen Sprache (etwa die im Gottesdienst besonders stark präsenten religiösen Gattungen wie Gebet oder Bekenntnis), theologische Begriffe und biblische Texte. Die Schülerinnen und Schüler sollen Textgattungen der Bibel erkennen und unterscheiden, zentrale Aussagen herausarbeiten und eine Deutung des Textes entwickeln und belegen können. Dabei sollen historische Zusammenhänge beachtet werden.

Gerade die Textkompetenzen zeigen Schnittmengen des RU zur allgemeinen Lese- und Sprachförderung. Weil im RU zu einem erheblichen Anteil mit historischen Texten gearbeitet wird, trägt er auch zur Sprachkompetenzentwicklung bei, wie etwa die neuen nordrhein-westfälischen Kernlehrpläne für den evangelischen und katholischen RU in der Sekundarstufe I explizit ausführen (MSW NRW 2013: 17-19; die Hinweise zur Sprachkompetenzentwicklung sind sowohl für alle Schulformen als auch für den evangelischen und katholischen RU bis in den Wortlaut nahezu identisch): Auf der Wortebene geht es um die Unterscheidung zwischen Alltags- und Standardsprache, die Entwicklung eines differenzierten und nuancierten standardsprachlichen Ausdrucksvermögens und eines fachsprachlichen Wortschatzes. Dies zeigt sich etwa beim Verwenden von spezifischen Fachbegriffen wie ‚verkündigen‘ statt des umgangssprachlichen ‚etwas sagen‘ oder bei Abkürzungen wie AT für Altes Testament. Auf der Satzebene fördert der Religionsunterricht den Umgang mit komplexen Satzkonstruktionen, die sich im religiösen Register teilweise deutlich von Alltags- und auch Standardsprache unterscheiden. Als Beispiel kann die Satzstellung im Vaterunser genannt werden: „Vater unser im Himmel“ (Possessivpronomen nach dem Nomen), „geheiligt werde dein Name“ (Partizip Perfekt am Anfang und dann ein Verb im Konjunktiv Präsens). Auf der Textebene geht es neben dem kompetenten Umgang mit fachspezifischen Textsorten wie Evangelium, Gleichnis, Gebet oder Psalm um allgemeine Textkompetenzen wie globale Kohärenz, Textverstehen, -erschließen und -deuten sowie Adressatenbezug.

Wesentlich ausgeprägter sind jedoch die sprachlichen Anforderungen, die implizit in anderen Kompetenzbereichen auftreten. Hierbei lassen sich folgende vier wesentliche Sprachhandlungen unterscheiden: Darstellen, Ausdrücken, Urteilen und sich Verständigen (Die Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I in NRW (2013: 17-18) unterscheiden die fünf Sprachhandlungen

Benennen, Definieren/ Berichten/ Erklären, Erläutern/ Bewerten, Beurteilen/ Argumentieren, Stellung beziehen).

- **Darstellen:** Dieser Operator bezieht sich auf die sprachliche Darstellungsfähigkeit: „Religiöses Wissen darstellen“ (DBK 2010: 17) und „Über das evangelische Verständnis des Christentums Auskunft geben“ (EKD 2011: 18). Hierbei geht es um v.a. sachbezogene Sprachkompetenz, d.h. darum, ein religiöses Thema strukturiert und angemessen darstellen und präsentieren zu können. Dies impliziert, die Eigenlogik des religiösen Bereichs verstehen, artikulieren und auch von anderen Wissensdomänen unterscheiden zu können (zum Beispiel: Leben aus biologischer und religiöser Perspektive).
- **Ausdrücken:** Kompetenzen in diesem Bereich zielen auf eine Sprachkompetenz für individuelle Vorstellungen, Erfahrungen und Deutungen: „Den eigenen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen“ (EKD 2011: 18), oder schon für die Grundschule: „sich ausdrücken und einander mitteilen“ (DBK 2006: 21). Diese Formulierungen betonen den kommunikativen Aspekt der Sprache: Sprache dient hier als Medium, „menschliche Grunderfahrungen wie Freude, Trauer, Hoffnung, Schuld und Vergebung“ (ebd.) sowie die „persönlichen Vorstellungen von Gott und von Jesus Christus“ (EKD 2011: 20) kommunizieren zu können. Die besondere Herausforderung dieser Kommunikation im Religionsunterricht liegt darin, dass sich Schülerinnen und Schüler über religiös-sinnliche Erfahrungen austauschen sollen, was nicht ausschließlich durch Reproduktion vorgegebener Inhalte erfüllt werden kann.
- **Urteilen:** Sprachliche Kompetenzen des Argumentierens und Beurteilens verbergen sich in Formulierungen wie „Fragen stellen und bedenken“ (DBK 2006: 19) für die Grundschule oder „In religiösen Fragen begründet urteilen“ (DBK 2010: 17) für die Sekundarstufe. Auch hier zeigt sich erneut die enge Verzahnung von religiöser und sprachlicher Kompetenz: Einerseits wird diese Fragekompetenz im RU typischerweise existenziell aufgefasst, etwa in dem Sinn, dass Kinder sensibel werden für die sog. großen Fragen (nach der Herkunft des Lebens, der Existenz Gottes, dem Sinn des Leids etc.) und in ihrer Antwortsuche unterstützt werden. Andererseits sind damit doch explizit sprachliche Anforderungen verbunden, beispielsweise die eigene Position verständlich zu formulieren, Gründe anzugeben und abwägen zu können.
- **Sich Verständigen:** Schließlich wird dem kommunikativen Austausch über Religion und mit anderen Religionen große Aufmerksamkeit gewidmet: „Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren“ (EKD

2011: 18) bzw. „Sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen“ (DBK 2010: 18), lauten entsprechende Kompetenzerwartungen. Im Blick auf Sprache bedeutet dies u.a., sich auf fremde Religionen und Kulturen einzulassen und nach einer gemeinsamen Sprache für religiöse Themen zu suchen. „Kommunikationsfähigkeit über die eigene regionale Kultur hinaus“ (DBK 2010: 11) wird zum Herzstück religiöser Bildung in der pluralen Gesellschaft.

Die aufgezeigten sprachlichen Anteile in den Kompetenzerwartungen und Bildungsstandards zeigen deutlich, wie Inhalte und Spracherwartungen miteinander verwoben sind. Es lassen sich kaum allgemeine oder formalisierte Aspekte des sprachlichen Lernens im RU angeben, die nicht von seinen spezifischen Inhalten und Ansprüchen geprägt wären. Insofern erteilen auch die Kirchen der Vorstellung einer „allgemeine[n] ‚religious literacy‘, für die es auf die Vertrautheit mit bestimmten Inhalten etwa der biblischen Überlieferung nicht mehr ankommt“ (EKD 2011: 19) einhellig eine klare Absage. Gleichwohl trägt der RU durch die Förderung der fachspezifischen Sprachkompetenzen in den vier Sprachhandlungen Darstellen, Ausdrücken, Urteilen und sich Verständigen sowie ihren entsprechenden Sprachkompetenzen auf Wort-, Satz- und Textebene auch zur Entwicklung allgemeiner Sprachkompetenzen bei.

## **2.2 Merkmale religiöser Sprache und spezifische Herausforderungen für die Schülerschaft**

Zentrale Inhalte des RU zeichnen sich durch besondere sprachliche Merkmale aus, die für ihr Verständnis grundlegend sind (zum Hintergrund: Astley 2004; Stiver 1996; Altmeyer 2011). Gewiss teilt der RU diese Ausgangslage auch mit anderen Fächern, doch tritt deren Problematik hier besonders deutlich zutage. Halbfas (2012: 12) bringt es in einem spitzen Vergleich auf den Punkt: „Können Analphabeten Auto fahren? Auf bekannten Straßen gewiss, aber bereits nach dem ersten Autobahnkreuz wissen sie nicht, ob sie nach München oder Berlin unterwegs sind. Nicht anders ergeht es vielen, die sich mit Religion befassen.“ Wer Religion verstehen will, muss ihre Zeichen lesen können. Wer bestimmte religiöse Sprachformen wörtlich, historisch oder als Information auffasst, missversteht sie. Man kann leicht religiöse Sprachformen als veraltet, überholt oder vielleicht sogar gefährlich ablehnen, eine verstehende Auseinandersetzung bedeutet aber etwas anderes: „Religiöse Sprachbildung heißt [...], die Wahrheit des Gesagten aus dem Gesetz der jeweiligen Sprachform erschließen zu können.“ (Halbfas 2012: 389) Diese charakteristischen Sprachformen betreffen den fachspezifischen Wortschatz und Textsorten und lassen sich grob danach unterscheiden, ob sie mehr oder weniger ausschließlich dem religiö-

sen Register zuzuordnen sind oder als allgemeine Sprachformen gelten können.

### 2.2.1 Allgemeine Sprachformen auf Wort- und Textebene

Allgemeine Sprachformen, die in der religiösen Sprache insbesondere für den RU von zentraler Bedeutung sind, sind v.a. Mythos, Legende, Parabel und Gleichnis als Gattungen sowie Symbol, Metapher oder Paradoxon als Einzelformen (vgl. Halbfas 2012: 82-176).

Beispiele: Die im Alten Testament überlieferte Urgeschichte von den Schöpfungserzählungen bis zum Turmbau zu Babel (Gen 1-11) ist aufs Engste verbunden mit mythischen Erzählungen über den Ursprung der Welt und des Lebens, wie sie alle Traditionen und Kulturen kennen. Das heutige Denken in rationalen Kategorien erschwert den Zugang zu solchen Erzähltraditionen, die nicht auf ihre historische Wahrheit oder aus naturwissenschaftlicher Perspektive ‚geprüft‘ oder ‚zurückgeführt‘ werden können. Was etwa könnte die Aussageabsicht der Erzählung vom Turmbau zu Babel sein (Gen 11,1-9)? Die Handlung liest sich ja zunächst wie ein historischer Bericht von einem Volk im Osten, das einen Turm bis in den Himmel bauen will und schließlich von Gott für seine Überheblichkeit mit der sprichwörtlichen babylonischen Sprachverwirrung bestraft wird. Das eine Menschvolk, das am Anfang eine gemeinsame Sprache spricht, ist am Ende über die Erde verstreut als viele Völker mit unterschiedlichen Sprachen, die einander nicht mehr verstehen. Ein an kausale Logik gewöhnter Leser wird den Text häufig als ein überholtes Erklärungsmodell für den Ursprung der Sprachenvielfalt lesen. Religiös gesehen, steht aber das Verhältnis der Menschen untereinander und zu Gott im Mittelpunkt. Es geht im Verstehen um das Entdecken und Einüben eines alternativen Weltzugangs, der nach Mensch und Leben in deren Beziehung zu Gott fragt. Ähnliches gilt für die Gattung der Legende, die sowohl in der Bibel als auch in der Kirchengeschichte anzutreffen ist. Man muss nur an die bis heute lebendige Legende über Martin von Tours (den ‚Sankt Martin‘) denken, um zu sehen, dass es hier um eine besondere Geschichtsschreibung geht, nämlich eine solche, in der das Exemplarische einer Glaubensbiographie nachvollziehbar und ‚nachspielbar‘ wird.

Im Blick auf einzelne Sprachformen ist wichtig, dass die Welt der Religion zugleich eine Welt der Symbole ist: Kreuz, Weg oder Himmel (Das Englische kennt bezeichnender Weise den Unterschied zwischen heaven und sky), um nur einige Beispiele zu nennen, sind Wörter, die einen uneinholbaren (religiösen) Bedeutungsüberschuss tragen, dem keine Lexikondefinition gerecht wird. Ebenso die Metapher: Von ‚Gott‘ könnte gar nicht ge-

sprochen werden, ohne Bilder zu verwenden, die eine Ähnlichkeit assoziieren lassen, die empirisch nicht überprüft werden kann. Die Religion spricht vom ‚Arm‘, ‚Auge‘, der ‚Hand‘ oder dem ‚Ohr‘ Gottes, wohl wissend, dass sie damit menschliche Eigenschaften meint, die auf Gott übertragen werden. Weder Symbol noch Metapher lassen sich rational ‚erklären‘, zumindest erreicht man damit nur die Oberfläche ihrer möglichen Bedeutungen, sie wollen vielmehr erstens „erzählt, bedacht, assoziativ umrundet, gespielt, meditiert und erlebt“ sowie zweitens auch immer „befragt, analysiert, auf Herkunft und Wirkung hin kritisch untersucht werden“ (Halbfas 2012: 58).

Typische Schwierigkeiten, die sich mit diesen Sprachformen über alle Altersstufen hinweg verbinden, lassen sich als Verwechslung der Sprechweisen bezeichnen (vgl. Latour 2011). In der Religion (wie auch in Literatur, Poesie oder auch anderen Bereichen) wird eine andere Sprache gesprochen als zumeist im Alltag von Kindern und Heranwachsenden heute, deren Logik viel stärker von einer technischen Rationalität geprägt ist. Aber die Sprache der Religion will nicht zuerst über etwas (den Willen Gottes, das Schicksal etc.) informieren. Wer etwa die Schöpfungserzählung mit einem Ereignisprotokoll verwechselt, kann sie nicht verstehen. Sie will dem Menschen eine andere Sicht auf Welt und Leben eröffnen. Grundschul Kinder finden auch heute meist relativ leicht Zugang zu einer solchen „Anderssprache“, weil sie unkritisch Symbole, Legenden, Parabeln etc. gebrauchen. Mit zunehmender formal-kognitiver Entwicklung tun sich hier typische Schwierigkeiten auf. Schon Kinder wundern sich zum Beispiel, wie Noach alle Tierarten auf seiner Arche sammeln konnte (vgl. den gesamten Erzählstrang von der Sintflut Gen 6,5-9,17), und können dennoch die Erzählung insgesamt leicht akzeptieren, wertschätzen und symbolisch erschließen. Für Jugendliche werden solche rationalen Ungereimtheiten zu kognitiven Dissonanzen, die oft dazu führen, dass entsprechende Texte generell abgelehnt werden, weil sie als naiv, unrealistisch oder wissenschaftlich widerlegt erfahren werden. Die Herausforderung besteht darin, sie als deutungsbedürftige Traditionen lesen zu lernen.

## 2.2.2 Spezielle religiöse Sprachformen

Spezielle religiöse Sprachformen finden sich etwa in Gattungen wie der prophetischen Rede, dem Evangelium oder dem Gebet sowie in stärker an Institutionen gebundenen Textsorten, wie der dogmatischen Sprache (kirchliche Lehre) und der wissenschaftlichen Reflexion (Theologie) (vgl. Halbfas 2012: 327-388).

Beispiele: Für das Verständnis der abrahamitischen Religionen spielen Propheten eine große Rolle. Die prophetische Rede ist ein Beispiel für eine

genuin religiöse Textgattung. Die Überlieferung versteht Propheten als ‚Rufer‘, die aus persönlicher Be-Rufung heraus das befreiende Wort Gottes kritisch oder visionär verkünden. Wie aber soll man heute angemessen solche Sätze verstehen wie „Da erging das Wort des Herrn an Jesaja“ (Jes 38,4)? Hinter Formeln wie dieser steckt die heute schwer zugängliche Vorstellung einer göttlichen Berufung. Nicht weniger anspruchsvoll ist die Gattung Gebet: Können wir uns denn ungebrochen an einen Gott wenden als an jemanden, „der uns verstehen, uns anhören und trösten würde“ (Lamour 2011: 20)? Beide Sprachformen lassen sich letztlich nur verstehen, wenn man sie auf Erfahrungen bezieht, in denen Menschen im Gebet tatsächlich Trost als unverdientes Geschenk empfunden haben, oder aber die befreiende Kraft einer Praxis, die sich wie die prophetische Rede auf Gottes Wort beruft (z.B. die lateinamerikanische Theologie der Befreiung). Dogmatische und theologische Sprache sind wesentlich aus ihrer Funktion heraus zu verstehen, einmal als Rechtfertigung des Glaubens mit den Mitteln der Vernunft (Theologie als *fides quaerens intellectum*), und einmal als Identität bildende und wahrende Formeln, die von der Kirche (als Gemeinschaft der Glaubenden) in der Geschichte gebildet und fixiert wurden (vgl. Schärfl 2012). Beide Formen fordern also den Bezug zu einer Lebens- und Sprachpraxis, aus der erst ersichtlich wird, was es bedeutet, wenn Menschen bekennen „Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen, Schöpfer des Himmels und der Erde“ (Apostolisches Glaubensbekenntnis). Das Problem liegt dabei nicht nur in abstrakten und verdichteten Begriffen, sondern auch in veralteten Sprachformen, die in der langen Überlieferungsgeschichte begründet liegen. Allein schon die Reihung von Appositionen („Gott, den Vater, den Allmächtigen, ...“) und Partizipialsätzen („empfangen durch den Heiligen Geist, geboren von der Jungfrau Maria, ...“) sind für solche Lerner problematisch, denen der Bezug zur religiösen Praxis fehlt oder die über geringe Deutschkenntnisse verfügen.

Typische Schwierigkeiten für den Zugang zu diesen Sprachformen im RU liegen daher darin begründet, dass vielen Schülerinnen und Schülern die Begegnung mit der Praxis religiösen Sprechens fehlt (vgl. Altmeyer 2012). Nur mehr eine Minderheit erlebt heute eine explizite religiöse Sozialisation in Familie oder Kirchengemeinde. Damit fehlt aber auch häufig der Bezug zu den Lebensformen und -entwürfen, welche die expliziten religiösen Sprachformen veranschaulichen und plausibilisieren können. Gerade für das Lernen macht es einen Unterschied, ob etwa das Vaterunser aus einer selbstverständlichen Familienpraxis heraus bekannt ist, oder als zentrales Gebet der Christen im Unterricht ‚behandelt‘ wird. Religiöse Sozialisation führt dazu, dass für die religiöse Domäne auch veraltete Sprachformen akzeptiert, teilweise sogar bevorzugt werden (vgl. Schleiff 2005: 35).

### 3 Ansätze sprachsensibler Didaktik im RU

Die geschilderten Anforderungen zum sprachlichen Lernen im RU und die damit verbundenen typischen Schwierigkeiten haben schon seit den 1970er Jahren zur Entwicklung unterschiedlicher didaktischer Ansätze geführt. Es lassen sich hierbei vier bis heute wichtige Modelle unterscheiden (vgl. Altmeyer 2011: 65-109).

#### 3.1 Verstehen lernen (hermeneutischer Ansatz)

Den Ausgangspunkt des hermeneutischen Ansatzes bilden die Inhalte religiöser Bildung und die Frage danach, wie diese von den Bildungssubjekten erschlossen werden können. Da nun diese Inhalte mit den oben beschriebenen charakteristischen sprachlichen Schlüsselmerkmalen verknüpft sind, erfordert dies, sich den Herausforderungen zu stellen, die sich mit diesen an die Schülerinnen und Schüler richten. Der hermeneutische Ansatz fokussiert von daher aus inhaltlichen Gründen auf Sprache; sprachliche Förderung hat hier die Funktion einer fachlichen Propädeutik. Die leitende didaktische Frage lautet, auf welche Weise die Sprache der Religion in den Unterricht eingebracht werden kann, damit sie den Lernenden zugänglich wird. Bildlich kann man sich diese Didaktik wie die Konstruktion einer Brücke vorstellen, die eine Verbindung zwischen zwei voneinander getrennten Ufern herstellt: auf der einen Seite die Sprachwelt der Lernenden, auf der anderen die Sprachwelt der Religion. Der Unterricht richtet sein Augenmerk auf Brückenelemente als einem gemeinsamen Dritten, über das man beide Sprachwelten in Verbindung bringen kann. Solche Brückenelemente können Erschließungssituationen religiöser Texte (der sog. Sitz im Leben: ein Klagepsalm etwa erschließt sich erst mit Bezug auf eine existenzielle Notsituation, wie sie auch Kindern und Jugendlichen vertraut sein kann), Erfahrungen hinter bestimmten theologischen Konzepten (im Begriff ‚Gnade‘ z.B. verbirgt sich die auch heute mögliche Erfahrung eines unverdienten Geschenks) oder auch der Symbolcharakter religiöser Sprache (menschliche Grundsymbole wie Licht, Hand, Weg besitzen im Bereich der Religion einen zentralen Stellenwert) bieten.

**Sprachverständnis:** Sprache wird hier vor allem in ihrer darstellenden und symbolischen Funktion betrachtet. Sie ist ein Medium, in dem sich menschliche Erfahrungen ausdrücken. Religiöse Sprache verstehen zu lernen bedeutet, die menschliche Wirklichkeit hinter oder in der Sprache zu erschließen.

**Zentrale Kompetenzerwartung:** Traditionelle Formen religiöser Sprache verstehen können.

Beispiel: Eine sehr konsequente Umsetzung des hermeneutischen Ansatzes findet sich im Unterrichtswerk für den katholischen RU von Halbfas (1983ff.; 1989ff.). Das Anliegen einer elementaren religiösen Sprachschule zieht sich hier als roter Faden durch den RU von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe, angefangen von einer Einführung in die Sprachwelt der Symbole bis hin zur Sprache des Dogmas. Anliegen ist dabei stets, die Schülerinnen und Schüler entdecken zu lassen: Sprache kann (viel) mehr, als wir ihr zutrauen, mehr als nur benennen oder informieren. Sie führt uns vielmehr in eine Tiefe unserer Existenz, die wir meist gar nicht wahrnehmen. Wer religiöse Sprache nicht in dieser Tiefe, sondern nur an der Oberfläche liest, missversteht sie. Um diese Tiefe der Sprache zu entdecken, führt Halbfas die Lernenden über didaktisch arrangierte Umwege (exemplarisch Halbfas 2005: 16-21): Er arbeitet mit Sprichwörtern, die man nur metaphorisch verstehen kann, mit Märchen und Parabeln, die im Gewand der erfundenen Geschichte eine existenzielle Wahrheit erzählen, oder mit Bildern, die mehr sind als nur ein Abbild der Realität. Der zu vollziehende Lernschritt lautet dabei immer: Genauso funktioniert die Sprache der Religion. Schau in die Tiefe der Worte, erst dann kannst du sie verstehen!

Kritik: Hinter solchen und ähnlichen hermeneutischen Arrangements und ihren didaktischen Umwegen verbergen sich hohe sprachliche Ansprüche. Um in die Sprache der Religion einzuführen, wird auf eine möglicherweise den Schülerinnen und Schülern ebenso fremde Sprache zurückgegriffen: die metaphorische, poetische, künstlerische etc. Zugespitzt gefragt: Kauft sich hier der RU, um seine eigenen Probleme zu lösen, noch die Probleme des Deutsch- und Kunstunterrichts ein? Jedenfalls ist auch die angezielte Übertragung auf die religiöse Sprache keineswegs einfach: Metaphern in Sprichwörtern zu benutzen ist das eine, sie auf die Gottesrede anzuwenden unter Umständen doch etwas ganz anderes.

### **3.2 Sprechen lernen (kommunikationsorientierter Ansatz)**

Kommunikationsorientierte Ansätze verlagern den Schwerpunkt der religiösen Sprachbildung von einer Einführung in die religiöse Sprache der Tradition zum Gebrauch religiöser Sprache in authentischen und religiösen Kommunikationssituationen (vgl. Schulte 2001). Eine religiöse Sprachkompetenz bildet sich nicht primär dadurch, dass man die Sprache der Religion versteht, sondern dass man selbst Sprache religiös gebraucht und sich darin selbst aneignet. Von daher liegt hier das Augenmerk auf der kommunikativen Verständigung über religiöse Fragestellungen und in der Reflexion über religiöses Sprechen. Solche religiös sensible Situationen in der Lebenswelt der Lernenden gilt es aufzusuchen (z.B. positive oder nega-

tive Kontingenzerfahrung, Fragen sozialer Gerechtigkeit etc.), um daran die religiöse Sprechweise einzuüben. Die Sprachformen der Religion haben hier vor allem eine dienende Funktion und sind weniger als vermittelnde Inhalte des Unterrichts zu verstehen, sondern als Impulse selbsttätiger Aneignung und kreativen Sprachverhaltens.

**Sprachverständnis:** Sprache wird hier verstanden als Medium der Kommunikation. Ein Zugang zur religiösen Sprache erfolgt nicht über das Verstehen von Sätzen, sondern durch intersubjektive Verständigung. Es stehen die religiösen Sprecher und deren Intentionen im Vordergrund, nicht die Sprache an sich.

**Zentrale Kompetenzerwartung:** Angesichts relevanter religiöser Fragen kommunizieren können.

**Beispiel:** Das Anliegen kommunikationsorientierter Ansätze lässt sich gut anhand des sog. Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen veranschaulichen (vgl. Reiß; Freudenberger-Lötz 2012; Lindner; Zimmermann 2011). Dieser didaktische Ansatz macht sich die empirisch fundierte Erkenntnis zunutze, dass Heranwachsende in der Lage sind, bestimmte philosophisch-theologische Schlüsselfragen selbständig zu durchdenken sowie Positionen und Argumente zu artikulieren und zu diskutieren (vgl. Zimmermann 2010); mehr noch: Es hat sich gezeigt, dass gut gewählte und eingeführte Fragen auch dem Interesse der Lernenden entsprechen, etwa die Frage „Warum lässt Gott so viel Leid auf der Welt zu?“ (Freudenberger-Lötz 2007). Die zentrale didaktische Aufmerksamkeit liegt hierbei auf dem Unterrichtsgespräch, in dem Gedanken artikuliert und ausgetauscht werden. Durch entsprechende Methoden der Gesprächsführung wie Akzentuieren, Problematisieren und Urteilen ist es Aufgabe der Lehrkraft, die theologische Fragehaltung der Schülerinnen und Schüler freizusetzen, zu fördern und auf Verknüpfungen mit adäquatem Wissen hinzuweisen (vgl. Lindner 2012: 84-90).

**Kritik:** Der entscheidende Anspruch des kommunikationsorientierten Ansatzes liegt darin, im Gespräch die passenden Verknüpfungen zwischen den Eigenkonstrukten der Schülerinnen und Schüler und dem sachadäquaten Wissen freizulegen bzw. herzustellen. Dies kann sich im konkreten Unterricht durchaus als schwierig erweisen, insbesondere dann, wenn die Lösungsansätze der Lernenden in eine andere Richtung gehen, als zuvor erwartet, und die Sprachwelten zu weit auseinander liegen. Ein Beispiel: Schülerinnen und Schüler sind schon ab dem Grundschulalter höchst interessiert daran, über den Ursprung des Lebens nachzudenken: Wo war ich, bevor ich geboren wurde? Wie ist die Welt entstanden? Mühelos entwickeln sie ihre eigenen Erklärungsversuche und artikulieren sie mit ihren

sprachlichen Möglichkeiten. Die religiöse Tradition jedoch mit der kindlichen Artikulation in Verbindung zu bringen, stellt auch vor sprachliche Hürden: Gott ist der Schöpfer des Lebens – Gott hat die Welt erschaffen – Am Anfang schuf Gott den Himmel und die Erde. Selbst wenn Schülerinnen und Schüler mit ihren Artikulationen in der Sache durchaus nahe an diesen traditionellen Formulierungen liegen, sind diese doch in einer für sie in Lexik und Grammatik fremden Sprache formuliert.

### 3.3 Wahrnehmen und ausdrücken lernen (performativer Ansatz)

Im performativen Ansatz geht es darum, für die individuelle Religiosität zu sensibilisieren und Formen einer subjektiven „Sprache für Religiöses“ (Kohler-Spiegel 2002: 58) zu entdecken. Dazu werden didaktische Arrangements angeboten, das religiöse Sprachspiel durch Teilhabe wahrzunehmen: z.B. im Spielen eines Gleichnisses oder der Inszenierung eines Psalms. Anliegen ist es, „probeweise in das religiöse Sprachspiel [...] einzusteigen und dessen Kraft für die Erschließung und Erweiterung eigener Erfahrungen sowie allgemeinmenschlicher Grunderfahrungen zu erleben.“ (Pirmer 2002: 147) Die religiöse Sprachtradition dient hier als Entdeckungsort der eigenen Sprache für Religiöses. Der performative Ansatz intendiert, den Blick weg von der ‚fertigen Glaubenssprache‘ hin auf eine offene, vielfältige und ‚ich-nahe‘ religiöse Sprache zu richten.

**Sprachverständnis:** Der Ansatz folgt einem Lebensweltmodell von Sprache. Im Gebrauch einer Sprache erschließt sich deren Bedeutung. Der (probeweise) Gebrauch religiöser Sprache ermöglicht es dem Lernenden, Dimensionen der eigenen (religiösen) Identität zu entdecken und zu artikulieren.

**Zentrale Kompetenzerwartung:** Elemente der eigenen Religiosität entdecken und ausdrücken können.

**Beispiel:** Das Ziel, die Sprache der Religion durch Teilhabe an ihrem Sprachspiel kennen zu lernen, ist in jüngster Zeit vor allem durch die sog. performative Religionsdidaktik aufgegriffen worden (vgl. Leonhard; Klie 2006, 2012; Mendl 2008). Hier geht man von der sprachpragmatischen These aus, dass sich bestimmte Sprechakte erst dann erschließen, wenn man sie vollzieht. So ist es zum Beispiel etwas grundlegend anderes, ob man im RU über Gebete spricht oder ob dieses Gebet auch als Gebet zuerst gesprochen und dann besprochen wird. Ähnliche handlungsorientierte Elemente sind beispielsweise das Rollenspiel zu biblischen Texten, rituelle Elemente wie eine nach bestimmten Schritten eingeübte Stilleübung oder auch das Singen von Liedern. Es macht einen Unterschied, ob ein Psalm in einer abgewetzten Schulbibel still gelesen und analysiert wird, oder ob

derselbe Psalm in einer von den Schülerinnen und Schülern entwickelten Dramaturgie (evtl. schulöffentlich) aufgeführt wird. Der performative Ansatz will diesen Unterschied nutzen, um Schülerinnen und Schüler für die Ausdruckskraft religiöser Sprache zu sensibilisieren.

**Kritik:** Der performative Ansatz will durch didaktische Formen des Sprachhandelns die Distanz zwischen den Lernenden und der Sprachwelt der Religion reduzieren. Es ist zu fragen, ob er dabei nicht teilweise über die Grenzen dessen hinausgeht, was im schulischen RU angebracht ist (vgl. Porzelt 2013). Besonders deutlich wird dies am Beispiel des Gebets: Es ist sicher richtig, dass sich diese religiöse Sprachform nur vollständig im Vollzug erschließen lässt, doch kann der RU an der öffentlichen Schule die Schülerinnen und Schüler nicht dazu verpflichten, ein Gebet auch zu vollziehen.

### **3.4 Auskunft geben lernen (diskursorientierter Ansatz)**

Im diskursorientierten Ansatz wird Sprache im Sinne einer Kommunikationskompetenz (religious literacy) aufgefasst. Diese wird verstanden als kognitive Fähigkeit, das nötige religiöse Basiswissen und Vokabular zur Verfügung zu haben, um am gesellschaftlichen Diskurs über Religion und Religionen teilzunehmen. Über das rein Kognitive hinaus geht es auch um religiöse Urteilsfähigkeit (Bewerten von Standpunkten, eigenes Positionieren) und die Fähigkeit zu einem kritisch-produktiven Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen. Sprachliche religiöse Bildung will hier über die subjektive Erfahrungsorientierung hinaus zur Entwicklung von Orientierungs- und Diskurskompetenzen beitragen (vgl. Weiß 2013; Dressler 2012; Grümme 2006).

**Sprachverständnis:** Sprache wird hier in ihrem überindividuellen Anspruch wahrgenommen als Medium, in dem gesellschaftliche und kulturelle Diskurse stattfinden, in denen nicht nur Bedeutungen artikuliert, sondern auch Geltungsansprüche und Machtinteressen vertreten werden. Sprachliche religiöse Bildung will dazu beitragen, an solchen Diskursen kritisch und selbstbestimmt teilnehmen zu können.

**Zentrale Kompetenzerwartung:** Geltungsansprüche religiöser Rede erkennen und artikulieren können.

**Beispiel:** Für den diskursorientierten Zugang lassen sich viele Beispiele im Bereich ethischer oder gesellschaftlicher Themen finden. Wenn etwa das Thema Sterbehilfe im RU der gymnasialen Oberstufe behandelt wird, so schließt das die Fähigkeit mit ein, gesellschaftlich-politische Diskussionen

dieser Frage aufzunehmen, das Für und Wider unterschiedlicher Positionen und Interessen abzuwägen und dazu ausgewählte kirchliche oder theologische Positionen heranzuziehen. Damit sind bestimmte spezifische sprachliche Kompetenzen verbunden, wie etwa das Verstehen und Bilden von Argumenten. Diskursive Unterrichtsmethoden wie Streitgespräche, Podiumsdiskussionen etc. zielen darauf ab, entsprechende Kompetenzen zu fördern.

Kritik: Dieser Ansatz betont stark die gesellschaftliche Funktion des RU, indem er intendiert, die Heranwachsenden an einen reflektierten und selbstbestimmten Umgang mit dem Thema Religion heranzuführen. Sein eindeutiger Schwerpunkt ist also die Rede über Religion, die Einführung in die Sprache der Religion tritt demgegenüber in den Hintergrund.

#### 4 Aktuelle Forschungsfelder

Alle vier beschriebenen sprachdidaktischen Ansätze beinhalten zwar Elemente, die kritisiert werden können, zugleich sind sie jedoch in ihrem jeweiligen Anliegen und ihrer didaktischen Realisierung von bleibender Relevanz. Es spricht daher viel dafür, diesen Modellen weder ein weiteres hinzuzufügen, noch dem einen oder anderen generell den Vorzug zu geben. In unterschiedlichen Lernsituationen hat vielmehr jedes einzelne seine Berechtigung, sodass ich insgesamt für einen multiperspektivischen Ansatz plädiere. Religiöse Sprachkompetenz im RU wird sich je nach Lerngruppe und Thema auf einem der vier oben beschriebenen Wege bewegen, die daher nicht als sich ausschließende Alternativen, sondern als konvergierende Optionen zu verstehen sind (Abb. 2).

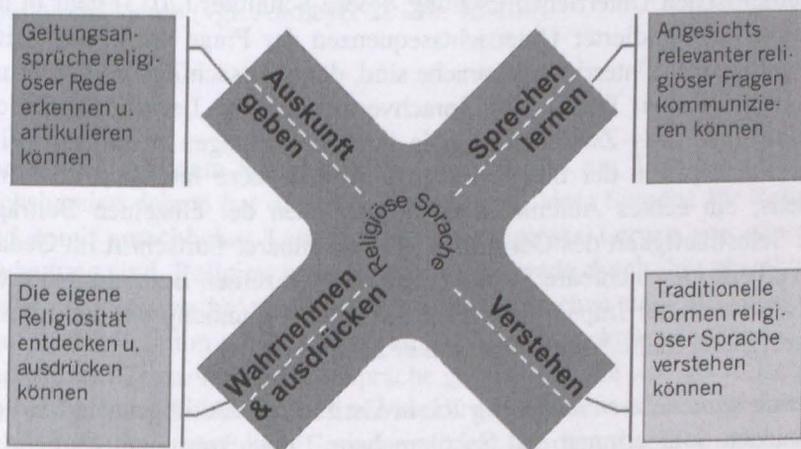


Abb. 2: Multiperspektivischer Zugang zur Sprache im RU (Altmeyer 2012: 68)

So lassen sich auch aktuelle Forschungen als Versuche verstehen, zu einer Weiterentwicklung dieser vier Schwerpunkte sprachlichen Lernens im RU beizutragen. Einige dieser aktuellen Entwicklungen möchte ich zum Schluss vorstellen.

*Bereich Verstehen:* Klassische hermeneutische Ansätze folgen einem deduktiven Denkmuster: Sie gehen von den Merkmalen der religiösen Sprache aus und schließen daraus auf Lernwege, wie sich diese Merkmale den Schülerinnen und Schülern erschließen können. Was hierbei zu kurz kommt sind, die Verstehensprozesse und -leistungen der Lernenden. Dieser Frage hat sich beispielsweise Joachim Theis mit seinen empirischen Forschungen zum Textverstehen von Schülerinnen und Schülern zugewendet (vgl. Theis 2005). Ihm geht es um die Frage, auf welche Weise sie Bibeltexte behalten und verstehen, und was förderliche und hinderliche Bedingungen einer erfolgreichen Textbegegnung sind. In jüngsten Veröffentlichungen hat er seine Ergebnisse zu einem didaktischen Modell des Umgangs mit Bibeltexten konkretisiert (vgl. Theis 2013: 251). Hierbei unterscheidet er fünf Schritte, die zwischen Text- und Leserwelt oszillieren: (1) Spontane Wahrnehmung, (2) Analyse der Formensprache (Außenkonzentration), (3) Innenkonzentration auf das, was der Text beim Leser bewirkt, (4) Analyse des Textgehalts (Deutung) und (5) Identifizierung mit dem Text (Bedeutung).

*Bereich Sprechen:* Im Bereich der bereits oben erwähnten Kinder- und Jugendtheologie wird derzeit viel empirisch geforscht und die Didaktik der entsprechenden Gesprächsführung im Unterricht weiterentwickelt (JaBuKi 2002 ff.; JaBuJu 2013). Ein weiterer Schwerpunkt findet sich im Bereich der empirischen Unterrichtsforschung. Reese-Schnitker (2013) geht in der Analyse videografierteter Unterrichtssequenzen der Frage nach, was Kriterien gelungener Unterrichtsgespräche sind, damit tatsächlich die Förderung des theologischen Denk- und Sprachvermögens der Lernenden erreicht werden kann. Als Zwischenergebnis ihrer Forschungen nennt sie: „eine hohe Partizipation der SchülerInnen; eine besondere Intensität des Austauschs; ein echtes Aufeinander-Bezug-Nehmen der einzelnen Beiträge; eine Selbstläufigkeit des Gesprächs; ein erkennbarer Fortschritt im Gedankenverlauf; eine sichtbare Strukturierung der einzelnen Beiträge; ein theologisch fundierter Impuls bzw. eine Positionsbestimmung der Lehrperson an geeigneter Stelle.“ (Reese-Schnitker 2013: 137)

*Bereich Wahrnehmen und Ausdrücken:* Ein zentrales Anliegen des RU liegt darin, den Schülerinnen und Schülern beim Entwickeln einer Sprache zu helfen, mit der sie ihre eigene Religiosität zum Ausdruck bringen können. Allerdings ist bislang wenig darüber bekannt, welche Sprache sie dabei genau verwenden und wie sich diese von der vorgegebenen Sprache der

Religion unterscheidet. Entsprechende empirische Forschungen zum Sprachgebrauch der Lernenden liegen im Fokus meiner eigenen Arbeiten (vgl. Altmeyer 2011; 2013a). Mithilfe korpuslinguistischer Methoden habe ich beispielsweise untersucht, wie Schülerinnen und Schüler ihre Gottesvorstellungen artikulieren oder wie sie Gebete formulieren. Es zeigt sich dabei, dass sie die Sprache der Religion in höchst selektiver Weise aufgreifen und zu einer individuellen religiösen Sprache umformen: Diese macht fast keinen Gebrauch von theologischen Begriffen und Konzepten, auch klassische bzw. biblische Gottesmetaphern werden nicht verwendet. Stattdessen wird Gott vor allem im Modus allgemeiner Erfahrungskategorien wie Liebe, Hoffnung, Stärke oder Kraft artikuliert.

*Bereich Auskunft geben:* Aktuelle Forschungen im Bereich diskursiver Sprachkompetenz richten sich besonders auf argumentative Gesprächsmethoden im RU und die Argumentationskompetenz von Schülerinnen und Schülern. Ein empirisches Projekt untersucht aktuell die argumentativen Anforderungen und Kompetenzen im Vergleich zwischen Religions- und Biologieunterricht (vgl. Weiß 2012; Weiß; Basel 2013). Anhand des Themas Schöpfung und Evolution werden einerseits fachtypische Argumentationsmuster identifiziert, wie sie etwa in Schulbüchern zu entdecken sind, andererseits steht die Erhebung der fachbezogenen Argumentationsweisen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Die Ergebnisse lassen wichtige Hinweise erwarten, wie die gezielte Förderung argumentativer Kompetenzen im RU erfolgen könnte. In einem eigenen theoretischen Modell habe ich vorgeschlagen, die religiöse Argumentationskompetenz nach bestimmten Operationen (wie Behaupten, Begründen, Kritisieren, Bewerten und Positionieren) und Dimensionen (Rezeption, Produktion, Interaktion) zu operationalisieren (vgl. Altmeyer 2013b: 96-100).

## 5 Fazit

Ausgehend von dem Sprachproblem der Mönche am Tegernsee vor gut sechshundert Jahren hat dieser Aufsatz gezeigt, dass Sprache für Religion und somit sprachliches Lernen auch für religiöses Lernen von zentraler Bedeutung sind. Religion unterscheidet sich gerade durch ihre charakteristische ‚Anderssprache‘ von anderen Lebensbereichen und Wissensdomänen. In der Religion wird eine eigene, in vielen Aspekten wie Wortschatz, Satzbau und Textsorten fremde Sprache gesprochen, die sich als vielschichtig, mehrdeutig, kulturell und individuell geprägt erweist. Religionsunterricht ist damit immer auch Sprachunterricht, in dem die drei am historischen Beispiel gezeigten Elemente Anspruch, Erfahrung und Gespräch auch heute zentral sind und die didaktischen Modelle prägen, die im Unterricht Anwendung finden. Die Sprache der Religion birgt aufgrund ihrer

besonderen Merkmale eigene Potenziale der Förderung sprachlichen Lernens (Erfahrungslernen, Sinnlichkeit, Symbollernen, Kreativität und sprachliche Komplexität etc.), aber auch besondere Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler. Didaktische Ansätze, die sich auf das Erschließen dieser besonderen Fachsprachlichkeit richten, haben von daher in der Religionsdidaktik eine lange Tradition und lassen sich nach vier Grundausrichtungen – hermeneutisch, kommunikativ, performativ und diskursorientiert – unterscheiden. Die Aufmerksamkeit für die spezifischen sprachlichen Herausforderungen und Schwierigkeiten auf Seiten der Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen steht demgegenüber erst ganz am Anfang. Insgesamt wird dem aktiven und reflektierenden Sprachgebrauch zunehmend Bedeutung beigemessen. In diesem weithin offenen Feld der sprachlichen Förderung im RU gilt es zukünftig weiter zu forschen und sprachensible religionsdidaktische Hilfestellungen zu konzipieren.

### Literatur

- Altmeyer, Stefan (2011): *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*. Stuttgart. Kohlhammer
- Altmeyer, Stefan (2012): *Im Anfang war das Wort – sind nun die Worte am Ende? Über religiöse Bildung und die „Fremdsprache Religion“*. In: *Theologisch-praktische Quartalsschrift*, 160, 1, 58-69.
- Altmeyer, Stefan (2013a): *Die (religiöse) Sprache der Lernenden. Sprachempirische Zugänge zu einer großen Unbekannten*. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hg.): *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster. Waxmann, 365-379.
- Altmeyer, Stefan (2013b): *Wiederkehr der Religion: Enttäuschte Hoffnung oder unentdeckte Herausforderung*. In: Altmeyer, Stefan; Bitter, Gottfried; Theis, Joachim (Hg.): *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*. Stuttgart. Kohlhammer, 89-100.
- Astley, Jeff (2004): *Exploring God-talk. Using language in religion*. London. Longman & Todd.
- Deutsche Bischofskonferenz (Hg.) (2006): *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe*. Bonn.
- Deutsche Bischofskonferenz (Hg.) (2010): *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*. Bonn.
- Dressler, Burkard (2012): *„Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivwechsels*. In: Grümme, Bernhard; Lenhard, Hartmut; Pirner, Manfred L. (Hg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart. Kohlhammer, 68-78.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2011): *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I*. Hannover.

- Freudenberger-Lötz, Petra (2007): *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zum forschenden Lernen im Religionsunterricht*. Stuttgart. Calwer.
- Freudenberger-Lötz, Petra; Kraft, Friedhelm; Schlag, Thomas (Hg.) (2013): *Jahrbuch für Jugendtheologie (JaBuJu)*. Stuttgart. Calwer.
- Grümme, Bernhard (2006): Nicht mehr als ein ‚Laberfach‘? Argumentative Gesprächsmethoden im RU. In: Grundler, Elke; Vogt, Rüdiger (Hg.): *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*. Tübingen. Stauffenburg, 131-146.
- Halbfas, Hubertus (1983ff.): *Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in Primarschulen*. Düsseldorf. Patmos.
- Halbfas, Hubertus (1989ff.): *Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in Sekundarschulen*. Düsseldorf. Patmos.
- Halbfas, Hubertus (2005): *Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr*. Düsseldorf. Patmos.
- Halbfas, Hubertus (2012): *Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis*. Ostfildern. Patmos.
- Hull, John (1991): *God-talk with young children: Notes for parents and teachers*. Derby. Christian Education Movement.
- Kohler-Spiegel, Helga (2002): *Glaube und Sprache. Allgemeine Einführung*. In: Brixner Theologisches Forum Beihefte, 113, 52-61.
- Kurz, Paul Konrad (2004): *Unsere Rede von Gott. Sprache und Religion*. Münster. Lit.
- Latour, Bruno (2011): *Jubilieren. Über religiöse Rede (aus dem Französischen von Achim Russer)*. Berlin. Suhrkamp.
- Leonhard, Silke; Klie, Thomas (Hg.) (2006): *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*. Leipzig. Evangelische Verlangsanstalt.
- Leonhard, Silke; Klie, Thomas (2012): *Performatives Lehren und Lernen von Religion*. In: Grümme, Bernhard; Lenhard, Hartmut; Pirner, Manfred L. (Hg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart. Kohlhammer, 90-104.
- Lindner, Heike (2012): *Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion*. Göttingen. V&R.
- Mendl, Hans (2008): *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*. München. Kösel.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2013): *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 3209: Katholische Religionslehre*. Düsseldorf.
- Pirner, Manfred L. (2002): „Was wird hier eigentlich gespielt?“. Wittgensteins Sprachspielmodell und die Religionspädagogik. In: Spitzenfeil, Christina; Utzschneider, Vera (Hg.): *Dem Christsein auf der Spur*. Erlangen. Nova Druck, 141-151.
- Porzelt, Burkard (2013): *Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?* In: Altmeyer, Stefan; Bitter, Gottfried; Theis, Joachim (Hg.): *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*. Stuttgart. Kohlhammer, 181-194.
- Ramsey, Ian Thomas (1957): *Religious language: An empirical placing of theological phrases*. London. SCM Press.

- Reese-Schnitker, Annegret (2013): Produktive Unterbrechungen im Unterrichtsgespräch. Typische Muster, Stolpersteine und Lernchancen von Unterrichtsgesprächen – aufgezeigt an einem Fallbeispiel. In: Katechetische Blätter, 138, 2, 130-137.
- Reiß, Annike; Freudenberger-Lötz, Petra (2012): Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen. In: Grümme, Bernhard; Lenhard, Hartmut; Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart. Kohlhammer, 133-145.
- Schärtl, Thomas (2012): „Gebt ihr ihnen zu essen“. Religionsphilosophische Überlegungen zur Rede von Gott in religionspädagogischer Absicht. In: Kropač, Ulrich; Meier, Uto; König, Klaus (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg, 139-160.
- Schleiff, Ute (2005): Religion in anderer Sprache. Entstehung, Bewahrung und Funktion religiös bedingter Diglossie. Berlin. Logos-Verl.
- Schulte, Andrea (2001): Die Bedeutung der Sprache in der religionspädagogischen Theoriebildung. Frankfurt a.M. Peter Lang.
- Stiver, Dan R. (1996): The philosophy of religious language: Sign, symbol, and story. Cambridge. Wiley-Blackwell.
- Theis, Joachim (2005): Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter. Stuttgart. Kohlhammer.
- Theis, Joachim (2013): Religionsunterricht ohne Bibel? Elemente einer Didaktik der Textbegegnung. In: Altmeyer, Stefan; Bitter, Gottfried; Theis, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele. Stuttgart. Kohlhammer, 241-254.
- von Kues, Nikolaus (1985): De visione Dei – Das Sehen Gottes (übersetzt von Helmut Pfeiffer). Trier. Paulinus.
- Weiß, Thomas (2012): Wie Schüler argumentieren. Eine religionspädagogisch-empirische Studie zur Verwendung von Argumentationsmustern bei Schülern der gymnasialen Oberstufe am Beispiel Schöpfung und Evolution. In: Wiener Jahrbuch für Theologie, Bd. 9, 135-152.
- Weiß, Thomas (2013): Fördert Evangelischer Religionsunterricht die Fähigkeit zu argumentieren? Beschreibung und Interpretation einer Stundenbeobachtung an einem Wiener Gymnasium. In: Jahrbuch für Jugendtheologie, Bd. 2, 118-124.
- Weiß, Thomas; Basel, Nicolai (2013): Argumentationsmuster von Jugendlichen zu Schöpfung und Evolution. In: Jahrbuch für Jugendtheologie, Bd. 2, 63-75.
- Zimmermann, Mirjam (2010): Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn. Neukirchener.