

**Religionsunterricht als Sprachlernen?
Ein Beitrag zur Diskussion**

Deutschunterricht in der 4. Klasse Grundschule einer größeren deutschen Stadt. Von den 24 Schülerinnen und Schülern sind 8 Rußlanddeutsche, von denen 5 noch kaum ein Wort Deutsch können, des Weiteren 4 Türken, 2 Libanesinnen und ein Algerier, die alle ein mehr oder weniger gebrochenes Deutsch sprechen. Für die Deutschlehrerin gestaltet sich der Unterricht nahezu als die buchstäbliche Quadratur des Kreises: Durch innere Differenzierung versucht sie, so gut es geht, den einen die ersten Anfänge der deutschen Sprache zu vermitteln, die anderen in ihrer bruchstückhaften Sprachkompetenz ein Stück weiterzubringen und den "Muttersprachlern", die jedoch zum Teil starke Dialektfärbungen erkennen lassen, zu einem vertieften und systematischeren Verständnis des Deutschen zu verhelfen.

Wenn Religionsunterricht mit Sprachunterricht verglichen werden soll, dann scheint mir eine Situation wie die geschilderte am ehesten analogiefähig zu sein. Auch im Religionsunterricht haben wir es in der überwiegenden Mehrheit nicht

mehr mit "Muttersprachlern" im Sinn von christlich sozialisierten Schülerinnen und Schülern zu tun, sondern mit solchen, für die die christlich-religiöse Sprache eine Fremdsprache ist, die sie allenfalls fragmentarisch kennen gelernt haben bzw. nur sehr gebrochen sprechen. Selbst die religiös sozialisierten oder zumindest interessierten Kinder und Jugendlichen sind durch starke dialektähnliche Unterschiede geprägt. Ein solcher Vergleich mit einem Deutschunterricht der oben skizzierten Art kann uns, so denke ich, zunächst einmal bewusst machen, was wir als Religionslehrerinnen und -lehrer eigentlich leisten, wenn wir uns der Aufgabe religiöser Bildung in der Schule stellen; er macht aber auch deutlich, dass die Ansprüche an den Religionsunterricht tatsächlich nicht zu hoch angesetzt werden dürfen, damit wir uns nicht selbst überfordern - zumal ein wesentlicher *Unterschied* zwischen Religionsunterricht und Deutschunterricht darin liegt, dass die Kinder in einer Umwelt leben, in der die deutsche Sprache in ständigem Ge-

brauch und für die Alltagskommunikation unentbehrlich ist, so dass nicht nur die Lernmotivation (besonders für die Ausländerkinder) entsprechend hoch sein wird, sondern die schulischen Lernprozesse auch ständig durch nicht-intentionales Lernen im Alltag verstärkt und ergänzt werden, während die christliche Tradition zwar, oft unerkannt, unsere deutsche Sprache und Kultur nach wie vor prägt, aber im Bewusstsein der breiten Öffentlichkeit allenfalls ein Randdasein führt.

Meine eher spontane und noch wenig durchreflektierte Assoziation mit dem Deutschunterricht scheint jedenfalls zu bestätigen: Das von Karl Friedrich Haag und Ingrid Grill angedachte (und u.a. durch George Lindbecks systematisch-theologischen Ansatz¹ angeregte) religionspädagogische Denkmodell, religiöse Bildung als Sprachlernen aufzufassen, kann möglicherweise tatsächlich helfen, bestimmte Aspekte religionsunterrichtlicher Bildungsprozesse besser zu erfassen, ihre Schwierigkeiten klarer zu erkennen, ihre Chancen und vor allem ihre Grenzen deutlicher wahrzunehmen. In den Beiträgen des Autors und der Autorin im letzten "blauen Heft"² haben beide auch darauf hingewiesen, dass die analytische und handlungsorientierende Kraft des Modells sehr davon abhängt, wie des näheren die Analogie zwischen religiöser Bildung und Sprachlernen verstanden wird. An den tastenden Versuchen einer kri-

tischen Sondierung der religionspädagogischen Tragfähigkeit des Sprachmodells möchte ich mich im Folgenden mit einigen subjektiv getönten Fragestellungen und Akzentuierungen beteiligen.

1. Christliche Sprachkultur und Alltagskultur

In seiner "Nachbemerkung"³ hat K.F. Haag ein Problem angedeutet, das I. Grill aufgenommen und unter der Perspektive eines Ineinander von religiöser Sprache und Alltagssprache thematisiert hat. In der Tat scheint mir der Sprachbegriff, und ebenso der Kulturbegriff, eine Eigendynamik in Richtung "Abgeschlossenheit" und "Eigenständigkeit" zu besitzen, die theologisch und religionspädagogisch bedenkliche Konsequenzen zeitigen kann. Die Chance des Sprachmodells liegt sicherlich in der Profilierung des Christlich-Religiösen als "eigene Provinz" (Schleiermacher) mit einer eigenständigen, unersetzbaren Bildungskraft; seine Gefahr sehe ich in seiner Tendenz zur "Provinzialität" und zum Partikularismus. Als These formuliert: Es wird darauf ankommen, wie das Verhältnis von Eigenständigkeit und Offenheit, von Identität und Kommunikativität christlicher "Sprache" bestimmt wird, und zwar in Bezug auf andere Kulturbereiche ebenso wie auf die Alltagssprache des *Common sense* und die "Sprachspiele" derjenigen Kinder und Jugendlichen, die im

Religionsunterricht sitzen.

Eine besondere Chance des Sprachmodells liegt m.E. eben gerade auch darin, auf die "Familienähnlichkeiten" (Wittgenstein)⁴ zwischen den Sprachspielen anderer Kulturbereiche und der christlichen Sprache zu achten, ohne dabei vorschnell und vereinnahmend identische Erfahrungen oder einen gemeinsamen ontologischen "Untergrund" zu unterstellen. So könnten beispielsweise Erscheinungen aus der jugendkulturellen Popmusik in ihrer strukturellen Ähnlichkeit zu Phänomenen aus dem religiösen und christlichen Bereich in den Blick genommen werden, ohne die Kinder und Jugendlichen auf "Religion" festzunageln. Stattdessen wäre nach "Übergängen" zwischen den unterschiedlichen, aber ähnlichen Sprachspielen zu fragen. Dabei würde man auch feststellen, wie stark christliche Sprach-, Vorstellungs- und Gefühlsmuster in poplarkulturelle Bereiche eingegangen sind und sich in diesem Prozess verändert haben - ähnlich wie dies K.F. Haag am Beispiel des Verantwortungsbegriffs vorgeführt hat.⁵ Wichtig wäre dann, solche poplarkulturellen Sprachspiele von Kindern und Jugendlichen im Religionsunterricht ernst zu nehmen und sie zu thematisieren, weil hier bereits Themen wie "Gott", "Glaube", "Himmel", "Engel" u.v.m. zur Sprache kommen. Grundsätzlich darf bzw. muss man m.E. davon ausgehen, dass die Heranwachsenden nicht erst die christliche

Sprachtradition lernen müssen, um überhaupt "religiöse Sprachkompetenz" zu gewinnen, sondern sie bringen bereits ihre eigenen, auch religiösen und religionsähnlichen Sprachspiele mit. Diese bilden, ob von der Religionslehrkraft wahrgenommen oder nicht, den Verstehenshintergrund bei der - immer subjektiv bestimmten - Aneignung von Elementen des christlichen Sprachspiels im Religionsunterricht, fließen in dieses ein und verändern es. Hier stellt sich die fundamentale religionspädagogische Frage, inwieweit die Heranwachsenden ein vorgegebenes Sprachspiel übernehmen sollen (um dann im traditionellen Sprachraum des christlichen Glaubens eigene Erfahrungen machen bzw. ausdrücken zu können) oder inwieweit sie ihre eigenen mitgebrachten Sprachspiele kreativ und experimentell mit dem Sprachspiel des christlichen Glaubens verbinden dürfen sollen (um in den traditionellen Sprachraum ihre eigenen Vorstellungen einzubringen und die Tradition nicht nur zu pflegen, sondern auch für sich selbst kreativ weiterzuentwickeln).⁶ Anders gefragt: Wie viel Freiraum lässt bzw. ermöglicht (!) der Sprachraum des christlichen Glaubens? Andererseits auch: Wie weit muss man sich erst einmal auf das Sprachspiel des christlichen Glaubens einlassen, um es als "Sprachgewinn" (K.F. Haag) erfahren zu können? In der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion wird diese Frage vor allem unter den Stichworten "An-

eignung und Vermittlung" thematisiert.⁷

2. Christliches Sprachspiel und Aneignungsprozess

Eine Chance des Sprachmodells sehe ich darin, Erkenntnisse aus der (an der Sprache sowie an den Massenmedien orientierten) Rezeptionsforschung stärker als bisher aufzunehmen, nach denen der/die Rezipient/in immer ihre jeweils eigenen Vorerfahrungen, Voreinstellungen, kulturellen Prägungen usw., aber auch ihre entwicklungs- und persönlichkeitspsychologischen Wahrnehmungs- und Denkmuster in den Rezeptionsprozess mit einbringen. *Aneignung* ist demnach nicht ein weithin passives Übernehmen und Nachvollziehen von Vorgegebenem, sondern ein aktiver, produktiv-konstruktiver Prozess. Das Wissen um diese Charakteristika des Aneignungsprozesses kann m.E. in zweifacher Weise die Wahrnehmung von religiösen Bildungsprozessen schärfen: Zum einen können sie nahelegen, dass nicht in jedem Fall von den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden muss, um dann erst in einem zweiten oder dritten Schritt die religiöse Tradition mit ihr in Verbindung zu bringen. Auch im Ausgang von der Tradition bzw. von der christlichen Sprache werden die Heranwachsenden ihre Erfahrungen, ihre Vorverständnisse usw. nahezu unvermeidlich einbrin-

gen. (Der Ausgang von der Tradition ist im Übrigen auch in der "erfahrungsorientiert" profilierten Religionspädagogik immer eine legitime Möglichkeit gewesen, ebenso in der Symboldidaktik.) Zum anderen setzt dieses traditionsorientierte Verfahren allerdings einen gewissen Grad der Verständlichkeit der christlichen Sprache sowie die Motivation, sich auf sie einzulassen, bereits voraus und bietet keine Garantie dafür, dass die christliche Tradition die vorhandenen Erfahrungen und Vorverständnisse stärker verändert als diese im Aneignungsprozess die Tradition verändern. Wenn dies stimmt, dann kann es im Religionsunterricht kaum um eine "einfache" Einführung in die christliche Sprache gehen, sondern um eine solche, die *didaktisch kontrollierte und verantwortete "Übergänge"* bzw. Aneignungsprozesse anstößt und ermöglicht.

Ein Beispiel für das Problem, um das es geht: In dem Buch "Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie" stellen Friedrich Schweitzer und seine MitautorInnen eine Unterrichtssequenz zum Gleichnis vom verlorenen Sohn vor, die in einer fünften Klasse durchgeführt wurde. Im Unterrichtsgespräch wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler das Gleichnis so aufgefasst haben; "dass Vater und Sohn sich gestritten hätten, dass der Sohn daraufhin fortgezogen und nun mehr oder weniger reumütig zurückgekehrt wäre. Der Vater hätte inzwischen einen pa-

rallelen Prozess der Besinnung durchgemacht, so dass am Ende beide versöhnungsfähig geworden wären."⁸ Das Sprachspiel des christlichen Glaubens ist hier im Sinn von entwicklungspsychologisch bestimmten Interessen und Strukturen umgedeutet bzw. *assimiliert* worden.

Ein Beispiel für eine Lösungsmöglichkeit: Durch *bibliodramatische* Elemente bietet die Religionslehrkraft spielerische Gestaltungsformen an, die Übergänge von den eigenen Erfahrungen bzw. von den eigenen Sprachspielen zum Sprachspiel des Gleichnisses anregen, die nun dadurch, dass sie bewusst inszeniert sind und öffentlich-spielerisch vollzogen werden, auch beobachtbar, kontrollierbar (im Sinne von begleitbar) und weiter bearbeitbar werden.

3. Traditionspflege oder exemplarische Erschließung?

Um die Problemstellung noch einmal von einer anderen Seite her aufzunehmen: Soll im Religionsunterricht der Schwerpunkt auf der "Traditionspflege", auf einer "Einführung in die Sprache des christlichen Glaubens" als möglichst umfassende Einführung in einen vorgegebenen, relativ geschlossenen Sprachraum liegen oder auf der exemplarischen, kultur- und schülerbezogenen *Erschließung* dieser Tradition und der *kritisch-kreativen* Auseinandersetzung mit ihr? In K.F. Haags Beiträ-

gen scheinen mir beide Aspekte recht spannungsvoll nebeneinander zu stehen mit einer teilweise doch verhältnismäßig starken Akzentuierung des ersteren. Die Frage, die auch I. Grill zu Recht angeschnitten hat, ist jedoch: Kann der Religionsunterricht als Zweistundenfach im Rahmen der Schule, selbst wenn er dies wollen würde, eine *Einführung in den christlichen Sprachraum*, eine "Pflege" der christlichen Sprache, eine "Beheimatung" in ihr überhaupt leisten?⁹ (Die Deutschlehrerin aus dem obigen Analogiebeispiel wäre trotz höherer Wochenstundenzahl damit überfordert, die Ausländerkinder umfassend in die deutsche Sprache einzuführen; deshalb gibt es extra Deutschkurse für solche Schülerinnen und Schüler.) Müssen wir uns nicht beschränken auf das äußerst exemplarische Deutlichmachen des "Sprachgewinns" der christlichen Sprache, um so den Schülerinnen und Schülern einen Eindruck vom Wert dieser Sprache zu vermitteln, so dass sie möglicherweise Interesse bekommen, sich auch außerhalb des Religionsunterrichts mit ihr zu beschäftigen, ja vielleicht sogar bereit werden, in die christlichen "Sprach- und Interpretationsgemeinschaften" hineinzuwachsen, zumindest aber jetzt und später die kirchliche Pflege dieser Sprachtradition zu billigen bzw. zu unterstützen?

Wieder stark vereinfacht und zugespitzt: Geht es mehr darum, dass die Schülerinnen und Schüler mög-

lichst viele unserer herrlichen Kirchenlieder im Religionsunterricht lernen, weil sie - wie *wir* wissen - ein wertvolles Kultur- und Bildungsgut darstellen, oder geht es mehr darum, den Heranwachsenden einige wenige Kirchenlieder so zu erschließen, dass *ihnen selbst* dieser Wert aufgeht? An dieser Stelle werden grundlegende religionspädagogische Weichen zu stellen sein. Die Versuchung ist groß, in einer Zeit, in der immer mehr Menschen immer weniger mit der christlichen Sprachkultur vertraut sind, den Schwerpunkt (wieder) auf das *Kennenlernen*, auf die Vermittlung von *Wissen* zu legen und dabei die Aspekte der Erschließung, Auseinandersetzung und Aneignung zu vernachlässigen. Statt sich "auch noch" mit Lebensthemen der Schülerinnen und Schüler oder mit gesellschaftlichen Problemen auseinanderzusetzen, kann es einfacher und in der kirchen- und traditionsfernen Zeit gebotener erscheinen, sich auf das Lehren der (traditionell verstandenen) christlichen Sprache zu beschränken. Andererseits kann natürlich nur das erschlossen und angeeignet werden, was auch kennen gelernt wird bzw. wurde, und gerade der von K.F. Haag zu Recht hervorgehobene Sprachgewinn einer höheren Differenzierungsfähigkeit, die die Sprache des christlichen Glaubens mit sich bringt, wird sich erst ab einem bestimmten Grad der Vertrautheit mit ihr ansatzweise erfahrbar machen lassen. Dennoch sind wir uns

wohl alle darin einig: Es geht um aktive Aneignung und eine dieser Aneignung dienenden Vermittlung, nicht lediglich um ein beziehungsloses Kennenlernen der christlichen Sprache, das (wieder) zu einem "Maulbrauchen" führen könnte, wie dies schon Pestalozzi an der Katechetik seiner Zeit kritisiert hat.

4. Selbsttranszendierung und Selbstrelativierung als Kennzeichen christlicher Sprache

So sehr Wittgenstein zuzustimmen ist, dass wir nichts "haben" als die im weitesten Sinn sprachlichen Äußerungen, um uns über uns selbst und miteinander zu verständigen, so wenig kann doch bestritten werden, dass es Bereiche des "UnsaGBaren" gibt, hinsichtlich derer die Sprache keine darstellende, sondern eine allenfalls deiktische, also hinweisende oder verweisende bzw. eine symbolische Funktion hat. Wenn wir z.B. davon sprechen, dass uns "das Herz bricht", so verweisen wir auf ein Gefühlsgeschehen, das sich sprachlich letztlich nicht ausdrücken lässt. Und so sehr auch solche Gefühlserlebnisse von kulturellen und sprachlichen Prägungen beeinflusst sein mögen (z.B. vom Verständnis von romantischer Liebe und Vorbildern, die deren Enttäuschung als "herzbrechend" beschrieben haben), handelt es sich doch um Bewusstseinsprozesse, die letztlich unzugänglich sind und eben nur symbolisch, "un-

eigentlich" repräsentiert werden können. Dies gilt nun erst recht für jegliches Reden über Gott oder eine göttliche Wirklichkeit, denn hier handelt es sich sozusagen um das "Unsagbare" par excellence bzw. per Definition. Religiöse Sprache bzw. christliche Sprache leistet nun zweierlei: Sie ermöglicht zum einen überhaupt das Reden über das "Unsagbare", und sie ermöglicht dieses Reden zum anderen gerade dadurch, dass sie die Differenz zwischen sprachlichem Ausdruck und dem "Unsagbaren" präsent hält. Religiöse Sprache transzendiert sich damit selbst und relativiert sich selbst. Im Ausdruck "unser himmlischer Vater" beispielsweise dient das Adjektiv "himmlisch" zur speziellen Qualifizierung bzw. Relativierung des Wortes "Vater" und damit zur Transzendierung jeglicher Vaternvorstellung, die wir haben. Dies sind Gedankengänge, wie sie etwa in der Symboltheorie Paul Tillich¹⁰ oder in der Sprachtheologie von Ian T. Ramsey¹¹ zu finden sind. Was folgt aus diesen Einsichten für die Anwendung des Sprachmodells auf den Religionsunterricht? Auch wenn wir uns nur durch Sprache verständigen können, kommt es m.E. entscheidend darauf an, inwieweit die Sprache, mit der wir umgehen, die letzte Differenz zwischen Sprache und "Gemeintem", zwischen Sprache und Unsagbarem bewusst macht. Insofern halte ich es nicht für unerheblich, ob im Religionsunterricht die Wortsprache dominiert (und welche Art der Wort-

sprache, nämlich eher die rational-diskursive oder die symbolisch-präsentative) oder ob auch Ausdrucksformen vorkommen, die die erwähnte Differenz stärker in sich tragen wie z.B. die Musik oder die bildende Kunst. Aus gutem Grund wird beispielsweise in der neueren musikästhetischen Diskussion wieder stärker der Unterschied zwischen Musik und Sprache betont und damit der letztlich nicht kommunikativ vermittelbare, sondern nur "erlebbarer" Bereich der eigenständigen und unverwechselbaren "Musikerfahrung" (symboltheoretisch: die präsentative Symbolik der Musik). Auf diese Musikerfahrung kann nur verwiesen werden oder es kann ein *Erfahrungsraum* dafür angeboten werden; *machen* muss man sie selbst. In ähnlicher Weise können wir unsere Schülerinnen und Schüler beispielsweise nur auf meditative Erfahrungen verweisen oder ihnen einen Erfahrungsraum dafür anbieten, indem wir mit ihnen meditative Übungen probieren; *machen* können sie solche Erfahrungen selbst, wenn sie sich auf Meditation einlassen. Das christliche Sprachspiel charakterisiert sich m.E. dadurch, dass es einen kulturellen (Erfahrungs-)Raum eröffnet, in dem Sprache transzendierende Erfahrungen einerseits zur (symbolisch relativierten) Sprache kommen können und andererseits solche Erfahrungen angeregt werden können. In diesem Sinn könnte eine Aufgabe des Religionsunterrichts darin gesehen werden, den Schüle-

rinnen und Schülern das vorübergehende, experimentelle "Eintauchen" in diesen sprachlich-kulturellen Raum zu ermöglichen, in dem man über sonst nur schwer artikulierbare Erfahrungen kommunizieren und - in aller durch den schulischen Rahmen bedingten Bruchstückhaftigkeit - neue Erfahrungen machen kann.

5. Die Frage christlichen Sprachlernens als Frage nach dem "Ort" religiösen Lernens

Abgekürzt lautet eine weitere Grundfrage im Zusammenhang mit dem sprachlich-kulturellen Modell für mich: Findet religiöses Lernen primär im (relativ fest umgrenzten und innerlich einheitlichen) Sprach- und Kulturraum des christlichen Glaubens statt oder eher an den Grenzen dieses Raumes, wo der Austausch zwischen den einzelnen Kulturbereichen stärker spürbar ist (für Paul Tillich galt bekanntermaßen die *Grenze* als "Ort der Erkenntnis"); als Frage der Pädagogischen Psychologie bzw. der Religionspädagogik: Gewinnen wir Identität "vor allem" durch "Beheimatung" oder von vornherein in der Auseinandersetzung mit anderen?¹² Als Frage der Theologie: Ist "Wahrheit" primär oder ausschließlich innerhalb des christlich-theologischen Systems erfahrbar oder entsteht die - sicher immer nur inner-systemisch als solche bestimmbare - "Wahrheit" gerade in den Über-

gangsbereichen, da, wo verschiedene Systeme im Austausch, in der Auseinandersetzung miteinander stehen? Konkreter: Wie sehr ist die Theologie auf die Auseinandersetzung mit anderen Wissenschaften und Kulturbereichen angewiesen, um "an der Wahrheit dran" zu bleiben und wieweit muss sie dazu in dieser Auseinandersetzung ihre eigene Tradition bewahren? Noch anders formuliert: Wie stark weht der Heilige Geist auch außerhalb der Kirche und des christlich-theologischen Diskurses und *offenbart* dort - in diesem "Außerhalb" - Einsichten, Erkenntnisse usw., die christliches Reden von Gott und christlich-theologisches Nachdenken über ihn notwendig aufnehmen müssen, um "an der Wahrheit der christlichen Botschaft dran" zu bleiben? Diese Fragestellung macht deutlich, dass hinter der Diskussion von religiöser Bildung als Sprachlernen letztlich auch die bis in die Erkenntnistheorie hineinreichenden Grundfragen aus der Auseinandersetzung der eher "liberalen" und eher "orthodoxen" Theologietradition stehen.

Problematisch erscheint mir jedenfalls die bei George Lindbeck m.E. erkennbare Neigung, das empirisch feststellbare und in der kulturtheoretischen Diskussion (z.B. von Clifford Geertz) herausgestellte "Prae" der Gottesoffenbarung gegenüber allem menschlichen Tun und Wollen. Dies wäre aber das Missverständnis, die sprachlich-kulturelle Tradition des christlichen Glaubens

zu verwechseln mit dem diesen menschlichen Ausdrucksformen immer uneinholbar vorausliegenden "Wort Gottes". Die Pointe von Karl Barths Religionskritik liegt für mich jedoch gerade darin, dass sie zwar *innerhalb* der christlichen Religion gewonnen ist, aber *diese selbst* (inklusive ihrer theologischen Reflexion) *mit einschließt*. Diesem Gedanken analog hat Paul Tillich vom "protestantischen Prinzip" gesprochen als Ausdruck des ständigen "Unterwegsseins" der Wahrheit christlichen Glaubens, ohne dass wir sie jemals in einer endgültigen (Sprach- oder Kultur-)Form "haben" könnten. Auch diese Differenz will christliche Sprache und christliche Theologie festhalten, so dass sie sich gerade aus genuin *theologischen* Gründen öffnet für die Notwendigkeit der kritisch-kreativen Weiterentwicklung des christlichen Sprachspiels sowie für die Möglichkeit, dass in anderen Kulturbereichen sprachlich-kulturelle Ausdrucksformen zu finden sind, die in ihrer "Offenbarungshaltigkeit" manchen Elementen des christlichen Sprachspiels überlegen sind (was die Theologie allerdings wieder nur aus ihrer eigenen, primär durch das christliche Sprachspiel bestimmten Perspektive erkennt).¹³ Erkenntnistheoretisch gibt es hier sicher keinen Ausweg aus dem hermeneutischen Zirkel, sondern nur das letztlich rational unbegründbare Vertrauen, dass Gott unser Bemühen um rechte Erkenntnis und rechten Glauben gnadenvoll und vergebend

annimmt und transformiert. Der Bezugspunkt, den die christlichen "stories" für den theologisch-hermeneutischen Prozess bilden, sollte jedenfalls m.E. nicht absolut gesetzt werden, sondern wir sollten uns seiner - erkenntnistheoretisch *und theologisch* begründeten - Vorläufigkeit und Relativität bewusst sein. Religionspädagogisch begründet das nach meiner Sicht die Akzentuierung des Dialogischen und Kritischen im Erlernen der Sprache des christlichen Glaubens.

6. Religiöse Bildung als Sprachlernen und die schul- bzw. bildungstheoretische Begründungsfrage

Eine Chance des sprachlich-kulturellen Modells sehe ich mit K.F. Haag in der Möglichkeit, bestimmte Aspekte des Beitrags der christlichen Tradition zur Bildung zu profilieren und zu plausibilisieren. In diesem Zusammenhang ist es vielleicht hilfreich, zwei Ebenen zu unterscheiden: Auf der einen Ebene geht es um den gesellschaftlichen, wissenschaftlich wie bildungspolitisch zu führenden Diskurs über die Frage, was überhaupt unter "Bildung" verstanden werden soll; auf einer zweiten Ebene geht es dann um die bildungs- und schultheoretische Begründung des Religionsunterrichts. Es kann eben nicht lediglich darum gehen, sich religionspädagogisch unkritisch in einen etwa von der Allgemeinen Pädagogik vorgegebenen Bildungsbegriff "ein-

zufügen", sondern das Proprium bzw. die besonderen Akzentuierungen eines an christlichem Menschenbild und Weltverständnis gewonnenen Bildungsbegriffs sind offensiv in diesen - innerhalb der Allgemeinen Pädagogik gegenwärtig stark im postmodern verunsicherten Fluss befindlichen - Diskurs einzubringen. Das sprachlich-kulturelle Modell legt ebenso wie die gegenwärtige Bildungsdiskussion emphatisch nahe, dass damit zunächst eine *innertheologische* Selbstvergewisserung über Verständnis und Stellenwert von Bildung aus der Sicht des christlichen Glaubens nötig ist (für die sich gerade der Dialog zwischen Systematischer Theologie und Religionspädagogik als besonders fruchtbar erweisen könnte). In jedem Fall wird aber (in einem zweiten Schritt?) die Diskussion mit der Erziehungswissenschaft, mit Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik zu suchen und zu führen sein, und spätestens an dieser Stelle muss der "Sprachgewinn" oder "Bildungsgewinn" christlicher Tradition Nicht-Christen und Nicht-Theologen plausibel gemacht werden.

So wäre einerseits aufzuzeigen, inwieweit christliche Tradition einen solchen Gewinn beispielsweise für die Auseinandersetzung mit den von Wolfgang Klafki benannten "Schlüsselproblemen" unserer Gesellschaft erbringt; andererseits wären diese Schlüsselprobleme in christlicher Sicht zu akzentuieren, gegebenenfalls zu kritisieren sowie

zu erweitern unter dem Anspruch, dass auch die Religion zu den unausweichlichen Grundthemen menschlicher Existenz bzw. gesellschaftlichen Lebens gehört.¹⁴ Eine solche Diskussion mit der Pädagogik ist zumindest so *lange* unverzichtbar, wie Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach an *allgemeinbildenden* Schulen gelehrt werden soll. Durch ein *enges* sprachlich-kulturelles Verständnis der christlichen Religion, das bei Betonung des innertheologischen Diskurses den interdisziplinären vernachlässigt, würde m.E. der radikalen Pluralisierung der Bildungsvorstellung in unserer Gesellschaft Vorschub geleistet werden, die zur sich bereits als Gefahr abzeichnenden Desintegration der Idee des "Allgemeinbildenden" beitragen würde, anstatt sich der Aufgabe einer pluralistisch-spannungsvollen Rekonstruktion des allgemeinen Bildungsgedankens zu stellen. In einer solchen Perspektive bliebe den Kirchen in der Tat nur noch der partikularistische Rückzug in die eigene "Subkultur", wie sie Lindbeck am Ende seines Buches favorisiert. An der Schule wäre ein kirchlich verantworteter Religionsunterricht dann - wenn überhaupt - allenfalls noch als freies Wahlfach - als gleichsam exotische Hobbysprache wie etwa Chinesisch oder Arabisch - denkbar. Hier liegt, wie ich meine, eine *Gefahr* des sprachlich-kulturellen Modells, die gesehen werden sollte, wenn man sich auf seine Perspektiven einlässt.

Epilog: Identität und Verständigung

Viele Aspekte in der Auseinandersetzung mit dem sprachlich-kulturellen Modell, von denen ich einige mir wichtige herausgegriffen habe, erscheinen mir fokussierbar auf die grundlegende Spannung, die sich mit dem von der EKD-Denkschrift programmatisch gewählten Begriffspaar "Identität und Verständigung" beschreiben lässt. So lässt sich die religionspädagogische Frage "Identität als Beheimatung (vor der Auseinandersetzung mit dem Fremden) oder Identität in Auseinandersetzung mit dem Fremden (als Verständigung)", wie gezeigt, parallelisieren mit der kulturtheologischen - und damit auch wissenschaftstheoretischen - Fragestellung nach dem Verhältnis von Identitätsgewinnung innerhalb des eigenen, christlich-theologischen Sprachspiels einerseits und Verständigung mit anderen Kulturbereichen andererseits. Die Einsichten und Theorien der sprachanalytischen und kulturtheoretischen Forschung machen Mut dazu, die Profilierung der kulturellen Eigenständigkeit der in der pluralistischen Gesellschaft segmentierten Kulturbereiche zu bejahen, ohne vorschnell eine hinter- oder untergründige Einheit der einzelnen Bereiche zu unterstellen oder zu suchen. Das Problem der Möglichkeit und Notwendigkeit von Übergängen - im Sinne von Wolfgang Welschs "transversaler Vernunft"¹⁵ - ist damit allerdings noch nicht bearbeitet (seine Lösung wird

auch von Lindbeck, wenn ich recht sehe, offen gelassen).

Auf der anderen Seite lässt sich fragen, ob die zumeist am Beispiel von "einfachen" bzw. einfacheren, also relativ geschlossen-homogenen Gesellschaften gewonnenen Ergebnisse der kultur-anthropologischen Forschung nicht teilweise zu ungebrochen auf hochdifferenziert pluralistische Gesellschaften übertragen wurden bzw. werden, so dass die vielfältigen Wechselbeziehungen, das Ineinander, Miteinander und Gegeneinander, die historischen und systemischen Abhängigkeiten der einzelnen Bereiche und der "Zwang zur Häresie" der Individuen zu wenig in den Blick kommen. Anders als Clifford Geertz,¹⁶ auf den Lindbeck sich vor allem bezieht, hat der britische Ethnologe Victor Turner die Unterschiede moderner Gesellschaften im Umgang mit religiösen oder religionsähnlichen sprachlich-kulturellen Formen stärker herausgearbeitet. Er weist auf Momente wie Freiwilligkeit, individuelle Selbstbestimmtheit, sozialkritische Akzente und Kreativität im Umgang mit solchen Elementen hin.¹⁷

Wie dem auch sei, wird sich wohl tatsächlich die Zukunft unserer Gesellschaft insgesamt wie auch die des Religionsunterrichts im Besonderen ganz wesentlich an der Frage entscheiden, wie Identität noch möglich ist zwischen Fundamentalismus und Relativismus (das ist auch die Fragestellung, von der Lindbeck ausgeht). Vielleicht kann

das - kritisch und differenzierend
aufgenommene - sprachlich-kultu-
relle Modell in der weiteren theo-
logisch-religionspädagogischen Be-
arbeitung dieser Frage wirklich ei-
nen "Sprachgewinn" bringen.

1. Vgl. George A. Lindbeck, *The Nature of Doctrine*, Philadelphia (Penns.) 1984; dt.: *Christliche Lehre als Grammatik des Glaubens* (mit einer Einleitung von Hans G. Ulrich und Reinhard Hüttner), Gütersloh 1994.
2. Vgl. GPM-ARBEITSHILFE Aktuelle Information, Folge 35: "Religiöse Bildung?" (I/1998), darin: K.F. Haag, *Anmerkungen zu einem öffentlich verantworteten Religionsunterricht*, S.15-32; ders., *Die Sprache des christlichen Glaubens - ein Beitrag zur Bildung?*, S.33-56; I. Grill, *Weisheitliche Sprachspiele im Religionsunterricht*, S.57-77.
3. Vgl. K.F. Haag, *Die Sprache des christlichen Glaubens*, a.a.O., S.56.
4. Vgl. dazu auch I. Grill, *Weisheitliche Sprachspiele*, a.a.O., S.69f.
5. Vgl. K.F. Haag, *Die Sprache christlichen Glaubens*, a.a.O., S. 52ff.
6. Hier scheinen mir nicht nur unterschiedliche Akzente in den Beiträgen von K.F. Haag und I. Grill zu liegen, sondern auch in Lindbecks Vorstellungen, wie sie Rainer Lachmann - m.E. weitgehend zu Recht - kritisiert, und jenen, wie sie Ingrid und Wolfgang Schoberth in Anlehnung an Lindbeck vortragen. Vgl. R. Lachmann, *Systematische Theologie auf dem religionspädagogischen Prüfstand*, in: W. Ritter / M. Rothgangel (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie, Enzyklopädische Aspekte*, Stuttgart u.a. 1998, S. 36-49; I. u. W. Schoberth, *Theologische Kompetenz für den Religionsunterricht - Systematische Theologie in der Ausbildung von Religionslehrern*, in: ebd., S. 280-289.
7. Vgl. zur Diskussionslage v.a. U. Becker / C.T. Scheilke (Hg.), *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zur Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*, Gütersloh 1995.
8. F. Schweitzer u.a., *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh 1995, S.16; vgl. dazu auch meine ausführliche Besprechung des Buches in der GPM-ARBEITSHILFE I/97, S.47-59.
9. In diesem Zusammenhang wäre m.E. auch der Begriff der "Beheimatung" theologisch-kritisch mit dem biblisch-christlichen Begriff der "Fremdlingschaft" in Beziehung zu setzen und mit Henning Luther die eschatologisch perspektivierte Fragmentarhaftigkeit christlicher Identität zu betonen. Vgl. H. Luther, *Identität und Fragment*, in: *Theologia Practica* 20/1985, S. 317-338. Vgl. auch Hans Eggenberger, *der (religiöse) Identität nicht als "'Beheimatung' in einem geschlossenen Raum oder Milieu" verstehen will, sondern als "'Heimischwerden' in einer offenen und sich rasch wandelnden Welt"*: H. Eggenberger, *Religionsunterricht in der Schweiz*, in: P. Schreiner / H. Spinder (Hg.),

Identitätsbildung in Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht, Münster u.a. 1997, S.191-201, hier: S.201.

10. Vgl. P. Tillich, *Gesammelte Werke*, Bd. V, Stuttgart ²1978, bes. S.206ff.
11. Vgl. zur Einführung C. Schwark, *Die Sprachtheologie I.T. Ramseys und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik*, (Diss.) Aachen 1988.
12. Vgl. hierzu auch F. Schweitzer, *Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung?*, in: *EvErz* 49 (1997), H.3, S.266-279.
13. So gesteht beispielsweise Albrecht Grözinger der Kunst ein mögliches "Vor- aus" gegenüber theologischer Reflexion zu: Aussagen aus dem künstlerisch- kulturellen Bereich können beispielsweise Erfahrungen und Fragestellungen, die in der Theologie verlorengegangen sind oder vernachlässigt wurden, "bewahrt und weiterentwickelt" haben. Vgl. A. Grözinger, *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1987, S. 25f u. 134. - Interessant und zugleich etwas paradox erscheint mir in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die Akzentuierung der Eigenständigkeit des christlich-religiösen Sprachspiels bei Lindbeck und anderen gerade unter dem erkennbar starken Einfluss sprachphilosophischer und kulturtheoretischer Konzepte geschieht. Auch das sprachlich-kulturelle Modell entgeht nicht der kritischen Anfrage, inwieweit hier ein "Vor- aus" anderer Kulturbereiche das theologische Sprachspiel durchdringen, überlagern oder überformen. Als Frage formuliert: Lebt nicht das sprachlich-kulturelle Modell gerade aus einer Dialektik, die es selbst zu relativieren versucht?
14. Vgl. W. Klafki, *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zen- trum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*, in: ders., *Neue Studien zur Bil- dungstheorie und Didaktik*, Weinheim ³1993, S.56-60. Zur religionspädagogischen Diskussion im Überblick vgl. Christian Grethlein, *Religionspädagogik*, Berlin / New York, S.446ff.
15. Vgl. W. Welsch, *Unsere postmoderne Moderne*, Weinheim 1987, bes. S.325ff.
16. Geertz gewann seine Erkenntnisse auf der Basis von Feldstudien in Indonesien und Marokko. Vgl. C. Geertz, *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt/M. 1983.
17. Vgl. Turners Unterscheidung zwischen dem "Liminalen" und dem "Liminoi- den" in seiner Ritualtheorie: V. Turner, *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*, Frankfurt/M. / New York 1989, bes. S.28ff.