

ZUM UMGANG MIT SPRACHLICHER FREMDHEIT IN RELIGIÖSEN BILDUNGSPROZESSEN

Stefan Altmeyer

1. ALLES NUR EIN MISSVERSTÄNDNIS?

Der Refrain eines bekannten Weihnachtslieds des Kinderliedermachers Reinhard Horn lautet: »Dezemberzeit, Wartezeit, Kribbelbauch und Heimlichkeit, Wunschezeit, Träumezeit, und die Weihnacht ist nicht mehr weit.«¹ Gerade in Kindertagesstätten und Primarschulen ist dieses Lied sicher aufgrund seiner eingängigen Melodie beliebt. Aber vielleicht passt es auch deshalb gut, weil sich der Text weitgehend einer explizit christlichen Sprache enthält und damit auch im Kontext religiöser Pluralität als unproblematisch empfunden wird. Stattdessen hebt das Lied auf die emotional getönte Stimmung ab, die Kinder mit der Vorweihnachtszeit als »Wunschezeit« und »Träumezeit« verbinden.

Als mein Sohn einmal mit diesem Ohrwurm nach Hause kam, musste ich gleich mehrfach genau hinhören. Denn er hatte den Refrain unbewusst umgetextet und damit einer nicht unwesentlichen Umdeutung unterzogen. In seiner Version war nämlich aus »Kribbelbauch und Heimlichkeit« ein überraschendes »Krippe, Baum und Heiligkeit« geworden. Offensichtlich war ihm der Text nicht christlich genug. Und so hat er das weitgehend säkularisierte Kinderweihnachtslied kurzer Hand re-christianisiert. Dazu genügte es ihm, lediglich drei Vokabeln kreativ auszutauschen. Rein sprachlich ein Missverstehen, aber in der Sache alles andere als ein Missverständnis.

Dieses Beispiel lässt sich gewiss ohne Schwierigkeiten relativ eindeutig auf die Wirkungen religiöser Sozialisation in einem Theologenhaushalt zurückführen. In anderen Familien läuft es wohl eher häufiger als seltener andersherum. Entsprechende amüsante Beispiele umgekehrter Missverständnisse hat der Journalist und Schriftsteller Axel Hacke gesammelt. In seiner Bestseller-Trilogie des Verhörens vom *weißen Neger Wumbaba* hat er missverstandene Texte bekannter Lieder zusammengestellt (vgl. Hacke 2004). Die Textzeile »und aus den Wiesen steigt der weiße Nebel wunderbar« aus Matthias Claudius' *Der Mond ist*

¹ Text: Dorothe Schröder.

aufgegangen führte – missverstanden – zur Titelfigur des weißen Negers Wumbaba. Aber auch Klassiker religiösen Liedguts geben und geben einigen Stoff für kreatives Verhören. Wenn wir beim Weihnachtslied bleiben, darf *Ihr Kinderlein kommet* sicher nicht fehlen. Die Weihnachtsfreude muss auch Josef erfasst haben, jedenfalls wenn man singt: »Hoch droben schwebt Josef den Engeln was vor« (a.a.O., 61). Oder auch etwas derber in *Leise rieselt der Schnee*, von dem Hacke folgenden Verhörer zu berichten weiß: »In den Herzen ist's warm / Still schweigt Kummer und Darm« (a.a.O., 63).

Zwei Beispiele – zwei Missverständnisse, die sich leicht erklären und auch korrigieren ließen? Ich meine, es steckt schon mehr dahinter. Diese beiden kleinen Beispiele deuten auf einen größeren Zusammenhang hin, der für die Praxis religiöser Bildungsprozesse insgesamt sowie insbesondere für eine religionspädagogisch orientierte Sprachbildung bedeutsam ist.² Er lässt sich anschaulich vergleichen mit dem Verhältnis zwischen Muttersprache und Fremdsprache (vgl. zu diesem Bild bereits: Pirner 1998, 3 f.; unlängst z. B. ebenfalls aufgegriffen bei: Kumlehn 2014; Schärfl 2013). So wie es für Pädagogen heute selbstverständlich geworden ist, zwischen Lernenden unterschiedlicher Herkunft, Kultur und Muttersprache zu unterscheiden und Lernwege entsprechend differenziert zu gestalten, wäre eine entsprechende Perspektive wohl auch für religiöse Lernprozesse anzulegen. Denn auch in Sachen Religion haben wir es heute mehrheitlich nicht mit Muttersprachlern, sprich christlich-kirchlich sozialisierten Schülern, zu tun. Für die meisten ist die christlich-religiöse Sprache wie eine Fremdsprache, die sie wohl höchstens punktuell kennen. Sofern sie diese überhaupt gebrauchen, lässt sich dies noch am ehesten mit dem gebrochenen Deutsch von Kindern vergleichen, in deren Familien zuhause eine andere Sprache gesprochen wird. Mit einem gravierenden Unterschied: Können Kinder nichtdeutscher Muttersprache diese Nachteile im günstigen Fall sehr schnell aufholen, weil sie in der Alltagskommunikation oder im Umgang mit den Medien tagtäglich mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, hat Religion es hier ungleich schwerer. Sie kommt im Alltag der großen Mehrheit der Heranwachsenden von heute überhaupt nicht vor, sodass sich außerhalb des Religionsunterrichts für sie kaum Berührungspunkte mit lebendiger religiöser Sprache bieten. Ein Kind, dem »Krippe, Baum und Heiligkeit« plausibler erscheint als »Kribbelbauch und Heimlichkeit«, wird da die Ausnahme bleiben. Und auch der umgekehrte Fall, dass christliche Lieder wie *Ihr Kinderlein kommet* kreativ »verhört« werden können, setzt doch schon voraus, dass man mit diesen Liedern überhaupt erst in Kontakt kommt, sprich, dass sie gesungen oder wenigstens gehört werden.

² Für diesen Beitrag greife ich teilweise auf Ergebnisse meiner bisherigen Forschungen zu einer religionspädagogisch orientierten Sprachbildung zurück und entwickle sie weiter, vgl. insbesondere: Altmeyer 2014; Altmeyer 2012; Altmeyer 2011.

Der Schluss liegt somit nahe, Religion mit einer Fremdsprache zu vergleichen, die als Muttersprache eher selten gesprochen wird und ansonsten erst mühsam wie eine Fremdsprache erlernt werden muss.³ Wohl am ehesten im Religionsunterricht kann es zu einem systematischen Kontakt mit dieser Fremdsprache kommen: vom Erstkontakt, über das spielerische Entdecken-Lernen bis hin zum systematischen Verstehen sowie zu rezeptiver und produktiver Sprachkompetenz. Aus dieser Perspektive wären dann die genannten Beispiele auch nicht länger als Missverständnisse zu interpretieren. Vielmehr erscheinen sie als Ausdruck sprachlicher Fremdheitsphänomene, die auf die Notwendigkeit religiöser Sprachbildung verweisen.

2. EINIGE SCHWIERIGKEITEN DAMIT, ÜBERHAUPT ZU SAGEN, WAS RELIGIÖSE SPRACHBILDUNG IST

Die soeben geschilderte Problemkonstellation ist keineswegs neu und gerade im religionsdidaktischen Feld eigentlich bestens vertraut. Schon Ende der 1960er Jahre erkennen Religionsdidaktiker beider Konfessionen die Anzeichen einer tiefgehenden religiösen Sprachkrise (vgl. Sitzberger 2013, 48–90; Altmeyer 2011, 65–95; Schulte 2001, 19–66). Diese bestehe vor allem darin, dass religiöse Sprache sich nicht nur durch einen teilweise fremden Wortschatz und merkwürdige Syntax auszeichne (man denke nur an die Satzstellung im Vaterunser), sondern dass der Religion auch ein typischer Umgang mit Sprache eigen sei, den man beherrschen müsse, um religiöse Sprache überhaupt zu verstehen. Für Hubertus Halbfas etwa liegt diese Eigenart im metaphorischen Sprechen, für Peter Blehl in der Bedeutung von Symbolen. Viele religiöse Sprachformen können nicht wörtlich, historisch oder als Information gelesen werden. Wer etwa die Ostererzählungen mit einem Ereignisprotokoll verwechselt, kann sie nicht verstehen, ebenso wenig wie Symbole, die einen uneinholbaren Bedeutungsüberschuss tragen, dem keine Lexikondeinition gerecht werden kann. Und von ›Gott‹ könnte gar nicht gesprochen werden, ohne Bilder zu verwenden, die eine Ähnlichkeit assoziieren lassen, die nur als Analogie gültig sein kann.⁴ Wer Religion

³ Allerdings scheint fraglich, inwieweit diese Fremdsprache eine Attraktivität ausstrahlen kann, die dazu motiviert, die Mühen des Fremdsprachenlernens auch auf sich nehmen zu wollen. Entsprechende Diskussionen wurden jüngst wieder durch den provozierenden Bestseller von Erik Flügge entfacht, der eine weitreichende Unattraktivität religiöser, genauer kirchlicher Sprache diagnostiziert (vgl. Flügge 2016).

⁴ An dieser Stelle ist auf die Fülle theologischer Arbeiten zu den Merkmalen religiöser Sprache zu verweisen, zu deren Kernbestand gerade jene Frage nach den Grenzen und Möglichkeiten menschlicher Frage angesichts des bleibenden Geheimnisses ›Gott‹ besteht;

verstehen will, muss ihre Zeichen lesen, ihren typischen Sprachgebrauch verstehen können. Die Religionsdidaktik hat daher schon früh gefordert, den Religionsunterricht insgesamt als *Sprachunterricht*⁵ anzulegen und der Einführung in die besondere Sprechweise der Religion höchste Aufmerksamkeit zu widmen.

Denkt man dies konsequent zu Ende, stößt man allerdings auf ein scheinbar unlösbares Dilemma: Wenn religiöse Sprache eine besondere Art des Sprachgebrauchs ist und Heranwachsende immer seltener in Kontakt mit dieser »Anderssprache« (Paul K. Kurz) kommen, wie kann dann überhaupt religiöse Sprache gelernt werden? Vielleicht am ehesten noch wie eine sogenannte tote Fremdsprache? Aber sind die Ziele religiöser Bildung mit denen des Lateinunterrichts vergleichbar? Georg Langenhorst hat dieses Dilemma als »Ohnmachtsspirale religiöser Rede« (Langenhorst 2013, 66) bezeichnet.

Ich meine, hinter dieser scheinbar ausweglosen Diagnose steckt ein grundlegender Denkfehler. Ein Denkfehler übrigens, den die Religionsdidaktik tief verinnerlicht hat. Er besteht in der Vorstellung, dass, wer nur *versteht*, wie religiöse Sprache funktioniert, schon dadurch zum eigenständigen religiösen Sprechen befähigt werden soll. Man kann dies mit dem lange verbreiteten Ansatz in der Fremdsprachendidaktik vergleichen, wo zuerst Vokabeln und Grammatik gepaukt wurden und man sich dann wunderte, wenn nur die wenigsten den Gebrauch der Fremdsprache wirklich erlernt haben. Ebenso wenig werden sich Lernende eine religiöse Sprechweise allein aus dem Verstehen überlieferter religiöser Sprache aneignen, wenngleich ein solches Verstehen natürlich elementar ist. Genau genommen bildet es aber nur einen einzigen isolierten Punkt in einem sehr viel komplexeren Feld religiöser Sprachbildung. Dies lässt sich verdeutlichen, indem man nur zwei einfache, aber grundlegende Unterscheidungen einführt. Dabei geht es um die Frage, was überhaupt der Gegenstand einer religiösen Sprachbildung sein soll.

- Die erste Unterscheidung verläuft zwischen der »Sprache der Religion« und einer »Sprache für Religiöses« (vgl. in diesem Sinne schon Kohler-Spiegel 2002, 58). Im Sinne einer pointierten analytischen Unterscheidung könnte man von einem objektiven und einem subjektiven Pol sprechen. Letztlich geht es um das Kriterium, zu entscheiden, was zum Bereich religiöse Sprache gezählt werden soll oder nicht. Einmal wird dies im Blick auf die »objektive« Religion (also eine verfasste Religionsgemeinschaft) beantwortet, im anderen Fall mit Blick auf einzelne Personen. Es ist so wie bei der Bedeutung des Satzes »Ich bin religiös«. Dieser kann sowohl »objektiv« als erkennbare Zugehörigkeit zu einer Religion, als auch »subjektiv« als Aussage über die in-

vgl. die Beiträge von Christian Danz, Hans-Peter Großhans und Eberhard Tiefensee in diesem Band sowie exemplarisch Schüßler 2008.

⁵ So ausdrücklich und mit konsequenter didaktischer Entfaltung in: Halbfas 2003; dazu grundlegend und richtungweisend: Halbfas 1969.

dividuelle Religiosität verstanden werden. Ich habe immer wieder Studierende (der Theologie!) nach ihren persönlichen Beispielen religiöser Sprache gefragt. Herausgekommen ist jedes Mal ein riesiges Spektrum von Popsongs bis hin zu traditionellen Gebeten der Großelterngeneration oder (eher selten) biblischen Texten. Das zeigt: Während sich die ›Sprache der Religion‹ zumindest theoretisch noch abgrenzen und benennen lässt (so schwierig ein solches Unterfangen konkret auch wäre), so lässt sich unter einer geeigneten ›Sprache für Religiöses‹ subjektiv betrachtet alles Mögliche fassen. Folglich gibt es dann gar keinen abgrenzbaren Bereich religiöser Sprache mehr. Damit ist nicht mehr Sprache als System, sondern der Sprachgebrauch im Blick.⁶ Dies führt zu der zweiten Unterscheidung, in der zwei gegensätzliche Pole des Sprachgebrauchs aufgemacht werden.

- Die zweite Unterscheidung nimmt daher den Standpunkt des Sprechens in den Blick. Dieser kann – idealtypisch – im Innen oder Außen von Religion verortet werden. Entsprechend wäre zwischen den Polen ›Religiöses Sprechen‹ (innen) und ›Sprechen über Religion‹ (außen) zu unterscheiden.⁷ Religiöses Sprechen meint einen Sprachgebrauch, der sich – wieder entweder subjektiv oder objektiv – als religiös versteht oder identifizieren lässt. Ein Gebet im Rahmen einer Liturgie ließe sich ebenso als religiöses Sprechen identifizieren wie ein Unterrichtsgespräch über die persönlichen Gottesvorstellungen der Schüler. Sprechen über Religion hingegen entsteht erst durch einen Perspektivwechsel, der Religiosität (subjektiv) oder Religion (objektiv) von außerhalb oder im Austausch mit anderen Positionen und Diskursen zum Thema macht.

So einfach und schematisch die getroffenen Unterscheidungen auch sind, so helfen sie doch dabei, den Gegenstand religiöser Sprachbildung in seiner Komplexität in den Blick zu nehmen. Sofort lässt sich zum Beispiel das Dilemma des klassischen religionsdidaktischen Ansatzes verorten, der sich auf das Verstehen vorgegebener religiöser Sprache fokussiert oder gar beschränkt. Er nimmt damit nur einen Randpunkt des gesamten Feldes in den Blick, von dem aus alle anderen Pole maximal weit entfernt sind: Wer zwar um die Logik der Sprache der Religion weiß, hat sich weder zwangsläufig mit der Frage beschäftigt, warum dies eine geeignete Sprache für Religiöses sein soll, noch hat er ausprobiert, ob diese

⁶ Diese grundlegende Unterscheidung zwischen *Sprache* und *Sprachgebrauch* geht maßgeblich zurück auf das von Ferdinand de Saussure geprägte Begriffspaar *langue* und *parole*. Während man unter *Sprache* als *langue* das abstrakte Sprachsystem aus Zeichen und Regeln versteht, so bezeichnet *Sprache* als *parole* die konkrete Realisierung der *langue* im Sprachgebrauch (vgl. Krämer 2006, 19–36).

⁷ In diesem Sinne auch Dressler 2012. Christian Bauer macht diese Differenz auf kreative Weise fruchtbar für die Methodologie der Praktischen Theologie insgesamt (vgl. Bauer 2017, 15–53).

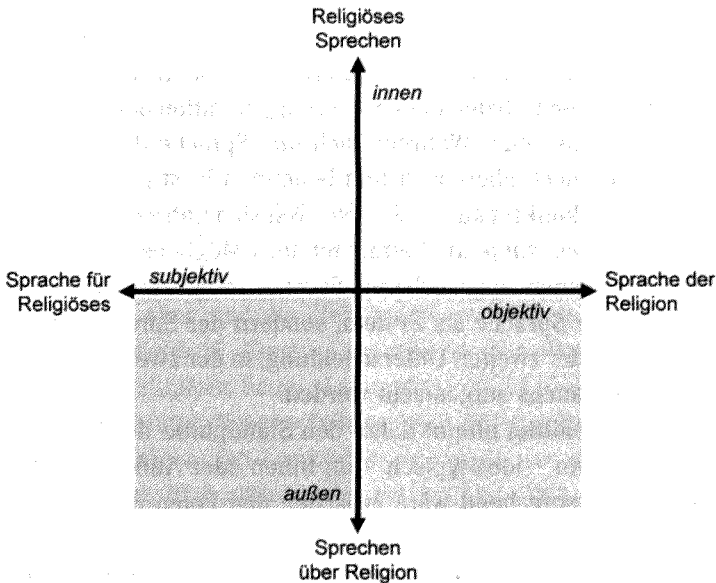


Abb. 1: Feld religiöser Sprache

Sprache für das eigene religiöse Sprechen hilfreich sein kann. Am ehesten wurde eine Befähigung erlangt, über die sprachliche Logik von Religion zu sprechen.

Demgegenüber machen die aufgezeigten Koordinaten deutlich, dass es sich beim Gegenstand der religiösen Sprachbildung um ein viel größeres Feld möglicher Verortungen handelt. Je nachdem, welchen Ort man einnimmt, ergeben sich a) unterschiedliche Fremdheitsphänomene und b) unterschiedliche didaktische Konstellationen, mit diesen Fremdheitsphänomenen umzugehen. Dies soll nun anhand einiger ausgewählter Beispiele verdeutlicht werden.

3. FREMDHEITSPHÄNOMENE

Meine Beispiele nehme ich aus einem religionsdidaktisch maximal randständigen Bereich – nämlich der ›Hölle‹. Die Hölle gehört sicherlich nicht zum Kernbereich dessen, womit sich der Religionsunterricht heute vorranglich beschäftigt, zugleich ist kaum zu leugnen, dass es sich bei dem Wort ›Hölle‹ um ein Beispiel religiöser Sprache handelt. Ein Beispiel übrigens, das eine erstaunliche Breitenwirkung entfaltet hat, allerdings heute wohl eher außerhalb des eigentlich religiösen Bereichs der Glaubensgemeinschaften: in der Alltagssprache, in Medien und Popkultur, wie auch in unterschiedlichen Subkulturen (vgl. Jüngling

1997, 21–48).⁸ Meine Beispiele nehmen jedoch den Sprachgebrauch von Schülern im Religionsunterricht in den Blick. Sie stammen aus dem umfangreichen Korpus von Texten zur Fragestellung »Was sagt mir ›Gott?«, das ich schon an verschiedenen Stellen als Zugang zur religiösen Sprache von Schülern herangezogen habe (vgl. zum Korpus: Altmeyer 2011, 191 ff.). In gerade einmal gut 1 % der über 2.000 Texte kommt das Wort ›Hölle‹ vor, zugleich allerdings in einer erstaunlichen Bandbreite, wie die fünf Beispiele zeigen, die ich jetzt vorstellen möchte.

- *Beispiel 1:* »Gott ist für mich eine große Macht, die für die Menschen da ist. Er vergibt uns unsere Sünden, er liebt uns und er wacht über uns. Gott bewahrt uns vor Satan und der Hölle und schenkt uns ein ewiges Leben im Paradies – wenn wir nur wollen und bereit dazu sind.« (Schüler, Klasse 10)

Auf dem Feld religiöser Sprache (vgl. Abb. 1) platziere ich diesen Text im rechten oberen Quadranten. Es ist ein Beispiel religiösen Sprechens aus der Innenperspektive, das zugleich große Schnittmengen mit der traditionellen Sprache christlicher Religion aufweist. Allerdings scheint auch eine starke Kongruenz zwischen vorgegebener Sprache und eigener Sprache für Religiöses vorzuliegen, von daher wäre auch eine Einordnung weiter links möglich. Eindeutig oben links zu verorten ist aber wohl das folgende Beispiel:

- *Beispiel 2:* »[...] ich [muss] erwähnen, dass ich eher an einen eigenen Gott glaube, da ich zum Beispiel nicht an die Hölle glaube. Jedoch kann ich nicht beschreiben, wie mein Gott ist oder was ihn von dem Gott unterscheidet, an den alle glauben [...]. Es ist einfach mein eigener Gott, der mit hilft, schwere Situationen im Leben besser zu überstehen und auch den Tod besser zu verarbeiten.« (Schüler, Klasse 12)

Vorgegebene Sprachformen und -formeln wie eben die ›Hölle‹ werden hier abgelehnt zugunsten eines subjektiven religiösen Sprechens: »Es ist einfach mein eigener Gott« und nicht der, »an den alle glauben«. Das dritte Beispiel löst die ›Hölle‹ von der Gottesvorstellung ab und überführt sie in eine ethische Stellungnahme.

- *Beispiel 3:* »Meiner Meinung nach sind die Menschen für ihr Handeln selbst verantwortlich. Niemand befiehlt ihnen, zu misshandeln, zu vergewaltigen oder gar zu töten. Die Menschen selber sind es, die die Welt, in der wir leben, zur Hölle machen.« (Schülerin, Klasse 12)

Hier wird immer noch persönlich gesprochen, allerdings ohne sich innerhalb des religiösen Rahmens zu verorten (Feld unten links). Für die Schülerin braucht es

⁸ Zum aktuellen religionspädagogischen Kontext vgl. Paul 2011; Englert et al. 2010. Wichtige Hinweise zu den im Folgenden besprochenen Beispielen verdanke ich Christopher Jakob, der sich im Rahmen einer Seminararbeit mit Höllenvorstellungen in Texten von Schülern beschäftigt hat. Aktuelle empirische Befunde zu diesem Themenkomplex finden sich bei Streib/Klein 2010, 50–74.

diesen Rahmen und insbesondere den Gottesbezug nicht, um über eine zwischenmenschliche Realität zu sprechen, die sie ›Hölle‹ nennt. Diese Position nimmt auch der Schüler im vierten Beispiel ein, zugleich nimmt er dabei allerdings sehr deutlich kritisch Stellung zu einem als Missbrauch empfundenen religiösen Umgang mit dem Wort ›Hölle‹.

- *Beispiel 4:* »Jedes Wochenende beim Kindergottesdienst wurde uns erzählt, dass Gott im Himmel säße und auf uns herabsähe. Gott würde über unser Handeln urteilen, und nur wenn man das macht, was von einem verlangt wird, durch Lehrer, Eltern, allgemein ältere Menschen, kommt man in den Himmel. Gott agierte also als Über-Gewissen, vor dem man all seine Taten rechtfertigen muss. Ich hatte oft ein schlechtes Gewissen und fühlte mich ständig beobachtet. Nie hatte ich meine Ruhe, nie konnte ich mit meinem Bruder streiten (was häufig vorkam), ohne das Gefühl los zu werden, dass ich für diese Streitereien in der Hölle landen würde.« (Schüler, Klasse 12)

Eine drastische biografische Erzählung, die eine mit Hölle und strafendem Gott arbeitende schwarze Pädagogik erkennen lässt. Erschreckend, dass wir mit diesem Beispiel heute wieder brandaktuell sind, wo pseudoreligiöse ›Pädagogik‹ zur Radikalisierung von Jugendlichen eingesetzt wird. Dem diametral entgegengesetzt ist das fünfte und letzte Beispiel:

- *Beispiel 5:* »Auch als Atheist kommt man mit Kult, Begriff, Zwang ›Gott‹ in Berührung. Sogar unsere Sprache ist darauf ausgerichtet: ›Oh, mein Gott‹, ›Ach, du heilige Scheiße‹, ›Was zur Hölle...‹ usw. Für mich beziehe ich diese Worte nicht auf den Glauben oder Gott, sondern nur auf die deutsche Sprache.« (anonym, Klasse 12)

Hier hat das Wort ›Hölle‹ ausdrücklich nichts mehr mit dem religiösen Bereich zu tun. Religiöse Sprache ist aus dem religiösen Feld herausgefallen. Ein Wort wie ›Hölle‹ kann ohne irgendeinen Bezug zum religiösen Kontext verwendet werden. Dies macht die Ränder des hier aufgespannten Feldes religiöser Sprachbildung deutlich; es gibt eben auch Beispiele religiöser Sprache, die von den Sprechern gar nicht mehr als solche identifiziert werden – oder von denen sie nicht wollen, dass sie religiös gelabelt werden.

Betrachtet man die fünf genannten Beispiele aus dem Sprachgebrauch der Schüler, so wird deutlich, dass hier eine Vielzahl unterschiedlicher Fremdheitsphänomene vorliegt. Diese lassen sich keineswegs reduzieren auf die Differenz zwischen einer alten, unvertrauten, in sich geschlossenen und damit insgesamt also fremden Sprache der Religion auf der einen Seite und einer ebenso geschlossenen religionsfernen Sprache der Schüler auf der anderen Seite. Genau dies aber impliziert die vereinfachende Rede von der religiösen Sprachkrise. Natürlich gibt es diese Distanz, wie das fünfte Textbeispiel gezeigt hat. Die anderen Beispiele belegen allerdings weitere Möglichkeiten:

- In Beispiel 1 macht der Schüler Gebrauch von klassischen Begriffen (›Satan‹, ›Hölle‹) um darin – nicht unkritisch – die eigene Religiosität zu entdecken und auszudrücken.
- Beispiel 2 zeigt, wie die Ablehnung des Konzeptes ›Hölle‹ zum Sprechen über die eigene Gottesvorstellung anregt – durch Distanzierung von dem als fremd empfundenen Sprachspiel.
- Ähnliches gilt in Beispiel 3, allerdings provoziert hier der fremde Begriff der ›Hölle‹ einen ethischen Diskurs, der über eine religiöse Binnenperspektive hinausgeht und argumentativ nach Anschlüssen zu anderen Diskursen Ausschau hält.
- Der Schüler in Beispiel 4 nimmt ausdrücklich kritisch Stellung zu einem religiösen Gebrauch des Wortes ›Hölle‹ in Verbindung mit einem problematischen Gottesbild, das er aus eigener Erfahrung ablehnen muss. Aus der Fremdheit des Begriffes erwächst hier die Frage, wie dieser denn richtig oder wenigstens besser zu verstehen wäre.

Alle vier Beispiele machen also deutlich, wie Fremdheit produktiv wirken kann. Aus der Fremdsprache Religion entsteht in kreativer Auseinandersetzung etwas Neues: Religiöses Sprechen, Sprache für Religiöses und Sprechen über Religion.

4. DIDAKTISCHE KONSTELLATIONEN

Damit aus sprachlicher Fremdheit wie gesehen Neues entstehen kann, damit also eine religionspädagogisch orientierte Sprachbildung in Gang kommt, braucht es passende didaktische Konstellationen. In diesem Sinne möchte ich das eingeführte Feld religiöser Sprache nutzen, um vier Wege religiöser Sprachbildung zu skizzieren, je nach Position in diesem Feld.⁹

- *Wahrnehmen und Ausdrücken lernen (performativer Weg)*

Der erste Lernweg setzt bei der Einsicht an, dass eine fremde Sprache am besten im Gebrauch der Sprache erlernt werden kann. Entsprechend geht es auch im Kontext von Religion darum, durch den probeweisen Gebrauch religiöser Sprache deren Bedeutung für die Artikulation der eigenen Religiosität zu prüfen und ggf. zu entdecken. Wie aus der performativen Religionsdidaktik vertraut, geht es um didaktische Arrangements, in denen das religiöse Sprachspiel durch Teilhabe wahrgenommen und ausprobiert wird (vgl. mit ausdrücklichem Bezug zum sprachtheoretischen Hintergrund und

⁹ Vgl. das in Altmeyer 2014 vorgeschlagene Modell (Altmeyer 2014, 164–171), das hier durch eine Verortung im Feld religiöser Sprache und einige Präzisierungen weiterentwickelt wird. Vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Lerntheorie entwirft Rudolf Sitzberger fünf Zielfelder religiösen Sprechens, die ebenfalls als Bewegungen zwischen den Polen des religiösen Sprachfeldes interpretiert werden können (vgl. Sitzberger 2013, 271–283).

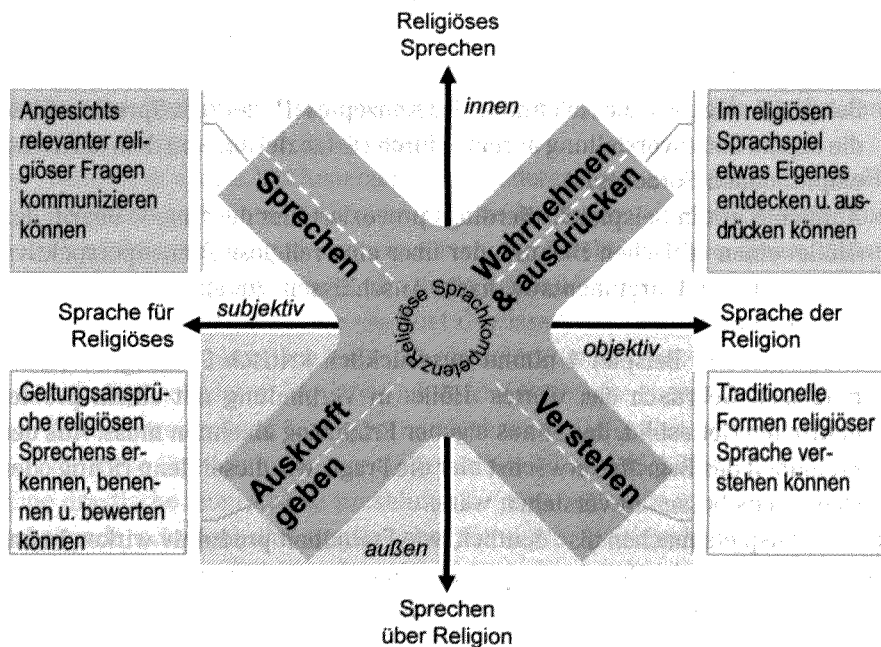


Abb. 2: Vier Wege religiöser Sprachbildung

umfangreichen Literaturverweisen: Dressler 2015). Die zentrale Kompetenzerwartung lautet: Elemente der eigenen Religiosität durch Einstieg in das religiöse Sprachspiel entdecken und ausdrücken können.

– *Sprechen lernen (kommunikationsorientierter Weg)*

Der zweite Weg zielt primär darauf, Sprache selbst religiös zu gebrauchen. Dementsprechend liegt hier das Augenmerk auf der kommunikativen Verständigung über religiöse Fragestellungen und in der Reflexion über religiöses Sprechen.¹⁰ Aufgabe ist es, religiös sensible Situationen und relevante Themen aufzusuchen (z. B. positive oder negative Kontingenzerfahrung, Fragen sozialer Gerechtigkeit etc.), um daran eine religiöse Sprechweise einzuüben. Die Sprachformen der Religion haben hier vor allem eine dienende Funktion, am ehesten als Impulse selbsttätiger Aneignung und kreativen Sprachverhaltens. Die zentrale Kompetenzerwartung lautet: Angesichts relevanter religiöser Fragen kommunizieren können.

¹⁰ Ein entsprechender kommunikationsorientierter Weg ist etwa aus der Kinder- und Jugendtheologie bekannt (vgl. z. B. die Überblicksartikel Zimmermann 2016; Reiss 2015). Ausdrücklich mit Blick auf die Entwicklung einer religionspädagogisch orientierten Sprachbildung vgl. Schulte 2001, 241–260.

- *Auskunft geben lernen (diskursorientierter Weg)*

Der dritte Weg macht die Differenz zwischen religiösem Sprechen und dem Sprechen über Religion zu seinem Ausgangspunkt. Wer zwischen den beiden Perspektiven zu wechseln vermag, sieht die Geltungsansprüche, die jeweils erhoben werden. Standpunkte lassen sich unterscheiden und bewerten, sie fordern zum Einnehmen einer eigenen Position heraus. Im Umgang mit der fremden religiösen Sprache geht es daher um Urteilsfähigkeit 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.¹¹ Entsprechend lautet die zentrale Kompetenzerwartung: Geltungsansprüche religiösen Sprechens erkennen, benennen und bewerten können.

- *Verstehen lernen (hermeneutischer Weg)*

Der vierte klassisch-hermeneutische Weg zielt auf das Verständnis traditioneller Formen religiöser Sprache ab. Sein Frageinteresse lautet, auf welche Weise die fremde Sprache der Religion in den Unterricht eingebracht werden kann, damit sie den Lernenden zugänglich wird. Was braucht es, um ein Konzept wie ›Hölle‹ zu verstehen? Historische Einordnungen, Erschließungssituationen (wie etwa der sog. Sitz im Leben), Erfahrungen hinter bestimmten theologischen Konzepten, metaphorischer Sprachgebrauch oder der Symbolcharakter religiöser Sprache – soweit nur einige Beispiele aus dem Repertoire der seit gut 40 Jahren vertrauten hermeneutischen Ansätze (vgl. etwa Halbfas 2012).

Bei den genannten vier Wegen handelt es sich insgesamt keineswegs um neue Modelle; nichts, was nicht schon längst Praxis im Religionsunterricht wäre. Man könnte daher inzwischen mit einigem Recht von bereits klassischen Wegen religiöser Sprachbildung sprechen. Ich vermute, dass ein überwiegender Teil der unterrichtlichen Kommunikationen sich auf diese Weise klassifizieren ließen, jedenfalls wenn es sich um Kommunikationen handelt, die sich dem didaktischen Ziel einer religiösen Sprachbildung eingliedern lassen.¹² Allerdings könnte es

¹¹ In diesem Zusammenhang haben aktuelle religionsdidaktische Forschungen vor allem die Argumentationskompetenz von Schülern in den Blick genommen (vgl. Weiß 2016; Schwarzkopf 2016). Wo kinder- und jugendtheologische Ansätze auch den diskursiven Streit zwischen christlichen und nichtchristlichen religiösen Deutungen in den Blick nehmen, wie dies Burkard Porzelt ausdrücklich fordert, wären sie ebenfalls hier einzuordnen (vgl. Porzelt 2013; in diesem Sinne auch Dressler 2012).

¹² Allerdings stellt es bislang noch ein Forschungsdesiderat dar, die spezifischen Kommunikationsformen zu erheben, die konkret den Religionsunterricht als Sprachgeschehen charakterisieren und ihn ggf. von Unterricht im Allgemeinen unterscheiden. Wichtige Im-

sein, dass insbesondere die Ränder des religiösen Sprachfelds zukünftig noch einer verstärkten Aufmerksamkeit bedürfen. Das oben besprochene fünfte Beispiel hat ja bereits gezeigt, dass religiöse Sprache sich auch außerhalb des konkreten Bezugs zur Religion wiederfinden und auch neu entwickeln kann. Unter dem Stichwort ›Wiederkehr der Religion‹¹³ sind jüngst entsprechende Transformationsprozesse intensiv diskutiert worden: Religiöses Sprechen und Sprechen über Religion sind in der gegenwärtigen Gesellschaft von neuer Aktualität und gesellschaftlicher Brisanz. Entsprechende religionssensible Kompetenzen werden damit zu einer Herausforderung, die den Religionsunterricht zwar auch – jedoch keineswegs ausschließlich – betrifft. Religiöse Sprache und die in ihr artikulierten Vorstellungen finden sich (für viele überraschend) wieder im Politik- wie im Geschichtsunterricht, in der Biologie wie in der Physik – um nur einige Beispiele zu nennen.

Gleichwohl spricht meines Erachtens im Blick auf den Religionsunterricht viel dafür, den vier genannten 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 Religionsunterricht wird sich je nach Lerngruppe und Thema auf einem oder mehreren dieser Wege bewegen, die daher nicht als sich ausschließende Alternativen, sondern als konvergierende Optionen zu verstehen sind. Die Offenheit für religiöse Sprache außerhalb von (ausdrücklicher) Religion schließt das mit ein.

5. NOCH EINMAL: ALLES NUR EIN MISSVERSTÄNDNIS?

Ich resümiere: Analog zum Fremdsprachenunterricht kann ein erfolgversprechender Weg des Umgangs mit sprachlicher Fremdheit nur durch ein Hinführen der Schüler zum selbstständigen religiösen Sprechen und Sprechen über Religion gelingen. Denn es stimmt einfach nicht, dass Kinder und Jugendliche heute keine religiöse Sprachkompetenz besitzen. Sie verfügen sehr wohl über eine Sprache, mit der sie ihre Religiosität artikulieren und über Religion sprechen können. Nur sprechen sie nicht unbedingt die ekklesiologische und theologische Sprache, die wir vielleicht erwarten. Sieht man dies mehr als Chance denn als Defizit, lautet die entsprechende Kernaufgabe religiöser Bildung: Den Lernenden helfen, ihre eigene Sprache zu entdecken, eine Sprache, in der sie plausibel und verständlich

pulse hierzu wären vom Ansatz einer Sprachspieltheorie des Unterrichts zu erwarten (vgl. Lüders 2011).

¹³ Vgl. meinen eigenen Systematisierungsversuch mit entsprechenden Literaturverweisen: Altmeyer 2013.

religiös und über Religion sprechen sowie den Unterschied beider Perspektiven benennen und ihre Position begründen können. Und wenn sie dazu weiterhin auch überlieferte Sprache gebrauchen – »Krippe, Baum und Heiligkeit« – ist dies erfreulich, wenngleich nicht notwendig für den Erfolg religiöser Bildung.

Axel Hacke kommt in seinem Handbuch des Verhörens zu dem Schluss, dass »kaum ein Mensch je einen Liedtext richtig« verstanden habe und Liedtexte wohl »überhaupt nur dazu da [seien], falsch verstanden zu werden. Aufgabe eines Liedtextes ist es, den Menschen Material zu liefern, damit ihre Phantasie wirken kann« (Hacke 2004, Klappentext). Wie wäre es, wenn wir diese Einstellung auch auf den Umgang mit der Fremdsprache Religion anwenden? Könnte auch sie vor allem dazu da sein, den Schülern im Religionsunterricht »Material zu liefern, damit ihre Phantasie wirken kann« (ebd.)? Es wäre einen Versuch wert.

LITERATUR

- ALTMeyer, S. (2014): Sprache im Religionsunterricht, in: Michalak, M. (Hrsg.) (2014), Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 154–174.
- ALTMeyer, S. (2013): Wiederkehr der Religion: Enttäuschte Hoffnung oder unentdeckte Herausforderung?, in: Ders./Bitter, G./Theis, J. (Hrsg.) (2013), Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart: Kohlhammer, 89–100.
- ALTMeyer, S. (2012): Im Anfang war das Wort – sind nun die Worte am Ende? Über religiöse Bildung und die »Fremdsprache Religion«, in: Theologisch-praktische Quartalschrift 160 (2012), 58–69.
- ALTMeyer, S. (2011): Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (Praktische Theologie heute 114), Stuttgart: Kohlhammer.
- BAUER, C. (2017): Konstellative Pastoraltheologie. Erkundungen zwischen Diskursarchiven und Praxisfeldern (Praktische Theologie heute 146), Stuttgart: Kohlhammer.
- DRESSLER, B. (2015): Performativer Religionsunterricht, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), URL: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017/ [Stand: 13.02.2017].
- DRESSLER, B. (2012): »Religiös reden« und »über Religion reden« lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivwechsels, in: Grümme, B./Lenhard, H./Pirner, M. L. (Hrsg.) (2012), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer, 68–78.
- ENGLERT, R. u. a. (Hrsg.) (2010): Was letztlich zählt – Eschatologie (Jahrbuch der Religionspädagogik 26), Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht.
- FLÜGGE, E. (2016): Der Jargon der Betroffenheit. Wie die Kirche an ihrer Sprache verreckt, München: Kösel.
- HACKE, A. (2004): Der weiße Neger Wumbaba. Kleines Handbuch des Verhörens, München: Kunstmann.
- HALBFAS, H. (2012): Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis, Ostfildern: Patmos.

- HALBFAS, H. (⁴2003): Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5, Düsseldorf: Patmos.
- HALBFAS, H. (²1969): Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf: Patmos.
- JÜNGLING, E. (1997): Die Hölle - Veralteter Glaubensartikel oder unverzichtbares Element im Gottesbild? Eine Untersuchung über die Relevanz des Topos Hölle in Gesellschaft, Religionsdidaktik und systematischer Theologie, Frankfurt: Peter Lang.
- KOHLER-SPIEGEL, H. (2002): Glaube und Sprache. Allgemeine Einführung, in: Brixner Theologisches Forum - Beiheft 113 (2002), 52-61.
- KRÄMER, S. (2006): Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1521), Frankfurt: Suhrkamp.
- KUMLEHN, M. (2014): Religiöse »Suchsprache« und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66 (2014), 261-271.
- LANGENHORST, G. (2013): Sprachkrise im »Theotop«? Zur Notwendigkeit radikaler Neubestimmung religiöser Sprache, in: Religionspädagogische Beiträge 69 (2013), 65-76.
- LÜDERS, M. (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts, in: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011), Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 175-188.
- PAUL, A. (2011): »Fegefeuer« in der katholischen Theologie. Studien zur religionspädagogischen Relevanz für heutige Glaubenserfahrungen (Theologie 92), Berlin: LIT.
- PIRNER, M. L. (1998): Religionsunterricht als Sprachlernen? Ein Beitrag zur Diskussion, in: Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Gelbe Folge 1 (1998), 3-15.
- PORZELT, B. (2013): Differenz oder Vereinnahmung? Anfragen an eine hypertrophe Jugendtheologie, in: Religionspädagogische Beiträge 70 (2013), 21-30.
- REISS, A. (2015): Jugendtheologie, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), URL: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100022/ [Stand: 13.02.2017].
- SCHÄRTL, T. (2013): »Gott und das Kaninchen«. Über Religion als Fremd- und Muttersprache, in: Religionspädagogische Beiträge 69 (2013), 33-42.
- SCHULTE, A. (2001): Die Bedeutung der Sprache in der religionspädagogischen Theoriebildung (Religion in der Öffentlichkeit 5), Frankfurt: Peter Lang.
- SCHÜSSLER, W. (Hrsg.) (2008): Wie läßt sich über Gott sprechen? Von der negativen Theologie Plotins bis zum religiösen Sprachspiel Wittgensteins, Darmstadt: WBG.
- SCHWARZKOPF, T. (2016): Vielfältigkeit denken. Wie Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen (Religionspädagogik innovativ 15), Stuttgart: Kohlhammer.
- SITZBERGER, R. (2013): Die Bedeutung von Sprache innerhalb eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts (Religionsdidaktik konkret 3), Berlin: LIT.
- STREIB, H./KLEIN, C. (2010): Todesvorstellungen von Jugendlichen und ihre Entwicklung. Ein empirischer Beitrag, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 26 (2010), 50-74.
- WEISS, T. (2016): Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen - empirische Analysen -

jugendtheologische Konsequenzen (Arbeiten zur Religionspädagogik 63), Göttingen: V&R unipress.

ZIMMERMANN, M. (2016): Kindertheologie, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), URL: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100020/ [Stand: 13.02.2017].