

Korrelativ – kritisch – kreativ

Konturen einer religiösen Sprachbildung im Religionsunterricht

Eva Willebrand

„Wir träumen von einer Kirche, die es versteht, der Welt der Jugendlichen und ihren Sprachen Raum zu geben sowie ihre Kreativität und Talente wertzuschätzen.“¹ Mit diesen Worten äußert die Generalversammlung der Bischofssynode ihre Vorstellung von einem konstruktiven Dialog zwischen den Jugendlichen und der Kirche. Ein Traum, der zu schön ist, um wahr zu sein? Sehr realistisch gestehen die Bischöfe in diesem Zusammenhang: „Manchmal wird uns bewusst, dass sich zwischen der kirchlichen Sprache und der Sprache der Jugendlichen ein Abstand bildet, der schwierig zu überbrücken ist, auch wenn es viele Erfahrungen einer fruchtbaren Begegnung zwischen den Sensibilitäten der Jugendlichen und den Vorschlägen der Kirche im biblischen, liturgischen, künstlerischen oder im Medienbereich gibt.“²

Wie aber kann der Traum von Verstehen und Verständigung zwischen christlich-religiöser und jugendlicher Sprachwelt Wirklichkeit werden? Wie könnte eine Annäherung aussehen?

Die *eine* Antwort darauf kann es kaum geben. Nachfolgend soll der Blick auf den Religionsunterricht als Sprach- und Lernort gelenkt werden, ist er doch – zumindest in Deutschland – für viele Kinder und Jugendliche der

einzige Kontakt zur religiösen Sprach- und Vorstellungswelt. Zehn, zwölf oder dreizehn Jahre Religionsunterricht bieten die Chance, die religiöse Sprachfähigkeit von Kindern und Jugendlichen systematisch zu schulen. Dies macht es notwendig, den Blick darauf zu lenken, wie eine solche, über die gesamte Schulzeit angelegte Sprachbildung aussehen kann.

Ein Religionsunterricht, der darauf zielt, „Schülerinnen und Schüler zu einem begründeten Urteil in Glaubens- und Lebensfragen zu befähigen“³, erfordere – so der Wortlaut der deutschen Bischöfe – neben der „Vermittlung von religiösem Grundwissen“ insbesondere das Vertrautwerden mit der „Sprache des Glaubens“ sowie „die Schulung des Denkens und Argumentierens in religiös-weltanschaulichen und ethischen Fragen“.⁴ Ein Religionsunterricht, der zur Orientierung in Lebens- und Glaubensfragen befähigen und somit zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung beitragen will, muss also zugleich mit der Sprache des christlichen Glaubens vertraut machen.

Hierzu soll im Sinne einer exemplarischen Bestandsaufnahme zunächst einmal ein aktuell gültiger Lehrplan gesichtet werden, um zu überprüfen, wie gegenwärtig bereits die religiöse Sprachfähigkeit von Schülerinnen und Schülern gefördert wird.

1 *Bischofssynode. XV. ordentliche Generalversammlung: Die Jugendlichen, der Glaube und die Erkenntnis der Berufung. Vorbereitungsdokument, abrufbar unter: http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20170113_documento-preparatorio-xv_ge.html (Stand: 1. Oktober 2018).*

2 Ebd.

3 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 16.*

4 Ebd.

1. Religiöse Sprachbildung im Religionsunterricht – ein Blick in den Lehrplan

Was passiert zwischen der ersten Klasse und dem Abitur mit Blick auf die Ausbildung einer religiösen Sprachfähigkeit von Kindern und Jugendlichen?

Die derzeit in Nordrhein-Westfalen gültigen Lehrpläne für die Primarstufe und die Sekundarstufen I und II, die hier exemplarisch herangezogen werden, geben an, was die Schüler/-innen am Ende bestimmter Jahrgangsstufen können sollen. Im Hinblick auf die religiöse Sprachfähigkeit werden folgende Kompetenzen genannt:

Jahrgangsstufen	Die Schüler/-innen
1 / 2	– „erkennen, dass wir von Gott nur bildhaft sprechen können“ ⁵
3 / 4	– „wissen, dass wir von Gott nur bildhaft sprechen können, dass Gott aber größer ist als unsere Vorstellungen“ ⁶
5 / 6	– „identifizieren und erläutern den Symbolcharakter religiöser Sprache an Beispielen“ ⁷ – „begründen, warum Religionen von Gott in Bildern und Symbolen sprechen“ – „deuten Namen und Bildworte von Gott“
7 – 9	– „verwenden religiöse Sprachformen sachgemäß“ ⁸ – „deuten biblisches Sprechen von Gott als Ausdruck von Glaubenserfahrung“ – „erläutern an ausgewählten Bibelstellen zentrale Merkmale des neutestamentlichen Sprechens von und mit Gott“ ⁹ – „unterscheiden zwischen metaphorischer und begrifflicher Sprache“ – „erläutern Merkmale der Sprachformen Gleichnis und Wundererzählung“
Sek II Einführungsphase (Klasse 10)	– „identifizieren Merkmale religiöser Sprache und erläutern ihre Bedeutung“ ¹⁰
Sek II Qualifikationsphase (Klasse 11 und 12)	– „stellen Formen und Bedeutung religiöser Sprache an Beispielen dar“ ¹¹ – „bewerten Möglichkeiten und Grenzen des Sprechens vom Transzendenten“ – „erläutern die Schwierigkeit einer angemessenen Rede von Gott“

5 Lehrplan Katholische Religionslehre. In: *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2008, 165–182, 173.

6 Ebd.

7 *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*, 17; Folgezitate ebd., 19.

8 Ebd., 23; Folgezitat ebd.

9 Ebd., 26; Folgezitate ebd., 27.

10 *Dass.* (Hg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*, Düsseldorf 2014, 20.

11 Ebd., 24; Folgezitate ebd., 25; 27.

Eine Lernprogression deutet sich in einigen Formulierungen zwar an – so geht es nach einer Annäherung an die metaphorische Gottesrede in der Primarstufe zu Beginn der Sekundarstufe I zunächst darum, religiöse Sprache überhaupt als solche zu identifizieren, während in der Oberstufe eine Bewertung entsprechender Sprachformen bedeutsam wird. Insgesamt bauen die genannten Kompetenzen jedoch nicht konsequent aufeinander auf. So müsste etwa die Unterscheidung zwischen metaphorischer und begrifflicher Sprache (vgl. die entsprechende Kompetenz in den Jahrgängen 7 bis 9) eigentlich Voraussetzung sein, um den Symbolcharakter religiöser Sprache erläutern und begründen zu können, weshalb nur so von Gott gesprochen werden kann (vgl. die Kompetenzen, die dem 5. und 6. Jahrgang zugeordnet werden). Auch mit Blick auf die Kompetenzen „identifizieren und erläutern den Symbolcharakter religiöser Sprache an Beispielen“ (Jg. 5/6), „verwenden religiöse Sprachformen sachgemäß“ (Jg. 7–9), „identifizieren Merkmale religiöser Sprache und erläutern ihre Bedeutung“ (Jg. 10) und „stellen Formen und Bedeutung religiöser Sprache an Beispielen dar“ (Jg. 11/12) ist kaum erkennbar, worin der genaue Lernzuwachs liegt.

Wie aber lassen sich die religiösen Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern systematisch schulen? Wie könnte eine religiöse Sprachbildung aussehen, die die sich entwickelnden kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt? Und wie ließe sich das in Form von Kompetenzformulierungen ausdrücken?

Diesen Fragen soll im Rahmen der folgenden Ausführungen nachgegangen werden.

2. Pionierarbeit: *Hubertus Halbfas' Modell einer religiösen Sprachlehre*

Dass es an einer systematischen religiösen Sprachlehre mangelt, die über die gesamte Schulzeit angelegt und auf steten Lernzuwachs ausgerichtet ist, stellt Hubertus Halbfas bereits in den späten 60er-Jahren fest. In seiner „Fundamentalkatechetik“¹² verweist er auf die Unterscheidung zwischen Mythos und Logos als komplementäre Sichtweisen auf die Wirklichkeit, wobei er den Mythos als Redeweise bezeichnet, die anders als die logoshafte Rede „nicht benennt, begrenzt, bestimmt, sondern deutet und bedeutet“¹³. Die Fähigkeit, den Mythos zu verstehen, sei jedoch in unserer naturwissenschaftlich-technisch geprägten Welt vielfach verloren gegangen, wodurch auch die Sprache der Bibel und der Religion, die im Wesentlichen Sprache des Mythos sei, nicht mehr verstanden werde. Diese Diagnose veranlasst Halbfas dazu, dem Religionsunterricht „eine fundamentale Sprachlehre“¹⁴ aufzugeben. Einige Jahre später entwirft er, sich den Lernfeldern des damals gültigen Zielfelderplans widersetzend, einen eigenen Lehrplan für das erste bis zehnte Schuljahr, der aus verschiedenen Lernsträngen besteht, die alle Jahrgangsstufen durchziehen.¹⁵ Ein grundlegender Lernstrang dieses Lehrplans ist der der religiösen Sprachlehre. Folglich enthalten auch seine auf diesem Lehrplan fußenden Unterrichtswerke jeweils ein Kapitel zur religiösen Sprachlehre: Bereits in den vier Bänden für die Primarstufe werden Schüler/-innen für den religiösen Ausdruck

12 Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Stuttgart ('1968),²1969.

13 Ebd., 215 (Hervorhebungen im Original).

14 Ebd., 219.

15 Eine Übersicht über diesen Lehrplan findet sich in: Halbfas, Hubertus: Lehrpläne und Religionsbücher. Notizen zu einer didaktischen Theorie. In: rhs 33 (1990) 228–244, 234f.

sensibilisiert, indem sie mit metaphorischem Sprechen (Klasse 1 und 2)¹⁶, mit Gleichnisrede (Klasse 3)¹⁷ sowie mit den Charakteristika von Legenden und Paradoxa (Klasse 4)¹⁸ vertraut gemacht werden. Auch die drei Bände für die Sekundarstufe I, zwischen 1989 und 1991 in Erstauflage erschienen, enthalten zahlreiche Mythen, Märchen, kleine Erzählungen und Gedichte. Anhand dieser Texte erschließen die Unterrichtswerke die Bedeutung von Metaphern und Symbolen (Klassen 5 und 6)¹⁹, von Legenden und Mythen (Klassen 7 und 8)²⁰ sowie von Dogmen (Klasse 9), um schließlich zum Unsagbaren (Klasse 10) vorzudringen.²¹ Diesem Ansatz bleibt der Autor auch in der ab 2005 publizierten Neuauflage²² seines Unterrichtswerkes treu, das zwar in neuem Layout erscheint, inhaltlich aber keine großen Veränderungen aufweist.

3. Kritische Würdigung der religiösen Sprachlehre nach Halbfas

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass den Arbeiten Halbfas' vor allem zwei Verdienste zukommen, die auch gegenwärtig für eine religiöse Sprachbildung leitend sein sollten:

ERSTENS: Als einer der ersten Religionspädagogen hat sich Halbfas auf den Eigenwert und die spezifischen Merkmale religiöser Sprache besonnen. Er hat auf die basale Unterscheidung zwischen der Sprache des Mythos und der des Logos hingewiesen und diagnostiziert, dass Kinder und Jugendliche seiner Zeit mit mythischem Sprechen kaum noch vertraut sind – ein Befund, der heute sicherlich an Aktualität nichts verloren hat. Angesichts der Problematik übereinstimmend gebrauchter religiöser Begrifflichkeiten fordert auch Rudolf Englert mit Verweis auf Halbfas' Unterscheidung, „den Blick freizulegen auf das besondere Regelwerk, nach dem das religiöse Sprachspiel funktioniert – sozusagen auf die ‚Grammatik‘, nach der religiös ‚vernünftige‘ Sätze konstruiert werden“. Auch Georg Langenhorsts Forderung, in die „Logik von Poesie und Narration“²³ einzuführen, da diese die eigentlichen Sprachformen religiöser und theologischer Rede seien, verweist darauf, dass Halbfas' Anliegen einer Einführung in die Sprache des Mythos nach wie vor aktuell ist und vielfach weiterentwickelt und vertieft wird.

ZWEITENS: Halbfas hat eine umfassende religiöse Sprachlehre entworfen, die auf systematischen Lernzuwachs angelegt ist und dem Prinzip eines fortschreitenden Könnens folgt. Hiermit ist er Impulsgeber für den

16 Vgl. Ders. (Hg.): Religionsbuch für das 1. Schuljahr, Düsseldorf – Zürich 1983, 57–60; Ders. (Hg.): Religionsbuch für das 2. Schuljahr, Düsseldorf – Zürich 1984, 77–80.

17 Ders. (Hg.): Religionsbuch für das 3. Schuljahr, Düsseldorf – Zürich 1985, 99–102.

18 Ders. (Hg.): Religionsbuch für das 4. Schuljahr, Düsseldorf – Zürich 1986, 97–104.

19 Vgl. Ders.: Religionsbuch für das fünfte und sechste Schuljahr. Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, Düsseldorf 1989, 13–18; 115–124.

20 Vgl. Ders.: Religionsbuch für das siebte und achte Schuljahr. Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, Düsseldorf 1990, 139–149; 153–162.

21 Vgl. Ders.: Religionsbuch für das neunte und zehnte Schuljahr. Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, Düsseldorf 1991, 53–60; 161–166.

22 Ders.: Religionsbuch für das ... Schuljahr. Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, 3 Bde., Neuauflage, Düsseldorf 2005–2008.

23 Langenhorst, Georg: Bemüht „um das Finden von neuen Bildern“ (Silja Walter). Sprachfähig werden in Sachen Religion. In: Schulte, Andrea (Hg.): Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 91–113, 98.

gegenwärtigen Religionsunterricht, dem es – so konnte Rudolf Englert anhand zahlreicher Unterrichtsbeobachtungen ermitteln – mit Blick auf die Schullaufbahn häufig an „Erfahrungen fortschreitenden Könnens“²⁴ und an einer angemessenen Steigerung des fachlichen Anspruchsniveaus mangelt.

Zugleich wird deutlich, dass Halbfas' Konzept einer religiösen Sprachlehre 50 Jahre nach Erscheinen seiner „Fundamentalkatechetik“ den Ansprüchen und Zielsetzungen heutigen Religionsunterrichts nicht mehr gerecht wird: Mit der These, Religionsunterricht sei „prinzipiell biblischer Unterricht“²⁵, und der Forderung einer Textauslegung, die zur Auseinandersetzung mit der eigenen Existenz beitrage, macht sich Halbfas zum Vertreter eines hermeneutischen Religionsunterrichts, der – aus heutiger Sicht – die konkrete Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen nicht hinreichend berücksichtigt. Diese Kritik gilt auch für seine 2012 erschienene Monographie „Religiöse Sprachlehre“²⁶, in der sich der Autor – diesmal losgelöst von einem Unterrichtswerk – für eine religiöse Alphabetisierung ausspricht und in ähnlicher Weise wie in seinem Unterrichtswerk in verschiedene religiöse Sprachformen einführt.

4. Neues Bewusstsein für die Notwendigkeit einer religiösen Sprachbildung – aktuelle Tendenzen und Impulse

Halbfas' Anliegen einer religiösen Sprachlehre, die die sich entwickelnden kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt, hat an Aktualität jedoch nichts eingebüßt. Davon zeugen nicht nur die eingangs genannten Kompetenzen, die auf den Mangel eines entsprechenden Modells aufmerksam machen; auch aus aktuellen Studien zum Thema lassen sich aufschlussreiche Einsichten gewinnen, die auf die Notwendigkeit einer religiösen Sprachbildung verweisen und dieser zentrale Impulse geben:

2011 legte Stefan Altmeyer mit seiner Habilitationsschrift „Fremdsprache Religion?“ eine empirische Erhebung zum „konkreten Sprachgebrauch im Kontext von Glaubenspraxis und religiöser Bildung“²⁷ vor. Altmeyer distanziert sich von der „generelle[n] Defizitdiagnose des Sprachverlusts der Religion und der religiösen Sprachlosigkeit der Menschen“²⁸. Seine Analysen ergeben, dass Jugendliche „nur mehr in sehr eingeschränktem Maß von biblisch geprägter Sprache und theologischen Begriffen Gebrauch“ machen, sie aber sehr wohl „über eine Sprache für Gott und eine Sprache, in der sie zu Gott sprechen können“²⁹, verfügen. Was diese Sprache kennzeichnet, beschreibt Altmeyer wie folgt:

„Gott wird vor allem mit Hilfe allgemeiner positiver Erfahrungskategorien beschrieben, die ihn in Beziehung zum eigenen Leben verorten. Zugleich aber ist dieser Gott abstrakt und – mit Ausnahme der Gebete – ohne konkrete

24 Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 28. Zu den Ergebnissen der von Englert und der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen betriebenen Unterrichtsforschung vgl. Englert, Rudolf/Henneke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014.

25 Halbfas 1969 [Anm. 12], 106.

26 Halbfas, Hubertus: Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis, Ostfildern 2012.

27 Altmeyer, Stefan: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011, 30.

28 Ebd., 313.

29 Ebd., 316.

*personale Züge. Eine Bezugnahme auf Jesus Christus fehlt daher fast völlig.*³⁰

Aus diesem Befund leitet Altmeyer als zentrales Ziel religiöser Sprachbildung in schulischen Bildungsprozessen ab, „dass Gott neu Sprache werde“³¹ in dem Sinne, Schüler/-innen dazu zu befähigen, eine für sie plausible und verständliche religiöse Sprache zu finden.³²

Damit macht er darauf aufmerksam, dass der von Halfas eingeschlagene klassisch-hermeneutische Weg, der auf ein Verstehen traditioneller religiöser Sprachformen zielt, zwar notwendig, für sich allein genommen jedoch unzureichend ist. Eine gegenwärtigen Anforderungen gewachsene religiöse Sprachbildung muss – darauf verweist bereits das eingangs genannte Zitat der Bischöfe – konsequent die Sprache der Heranwachsenden in den Blick nehmen.

Zugleich ist zu bedenken, dass die ‚religiöse‘ oder ‚kirchliche‘ Sprache nicht existiert, sondern dass es mannigfaltige Sprach- und Lernorte gibt. Darauf verweisen insbesondere die Beiträge zweier 2018 erschienener Aufsatzbände, die jeweils interdisziplinär angelegt sind: Die Beiträge des von Guido Meyer und Norbert Wichard he-

rausgegebenen Bandes „Sprachen der Kirche“ machen darauf aufmerksam, dass die vielfältigen religiösen Sprachorte – vom Religionsunterricht über die Liturgie bis zum Kirchenrecht – jeweils die Aufgabe hätten, ein konturiertes eigenes Sprachverständnis zu entwickeln, das sich durch Erfahrungsnähe und Authentizität auszeichne.³³ Das von Andrea Schulte herausgegebene Werk „Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht“ konzentriert sich – wie es der Titel ankündigt – auf den Religionsunterricht als spezifischen Sprach- und Lernort. Die Beiträge aus unterschiedlichen theologischen und pädagogischen Disziplinen weisen auf die Vielfalt religiöser Sprachformen und deren Bedeutung im Kontext religiöser Bildungsprozesse hin.³⁴ Zentral für eine zu entwickelnde religiöse Sprachbildung ist es somit, nicht nur den Religionsunterricht als Sprach- und Lernort zu begreifen, sondern darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, dass in ihm wiederum – direkt oder indirekt – ganz unterschiedliche religiöse Sprachorte thematisiert werden. Wenige, für den Religionsunterricht besonders relevante Sprachformen seien hier genannt: Biblische Texte (die sich freilich wiederum in unterschiedliche Textgattungen gliedern lassen), Glaubensbekenntnisse, kirchliche Verlautbarungen und Dokumente aus unterschiedlichen Zeiten, Erzählungen, Poesie, theologische Sachtexte, Zeugnisse anderer Religionen – all das kann und soll Gegenstand des Unterrichts werden.

Allein diese hier nur angedeutete Vielfalt religiöser Sprachorte macht darauf aufmerksam, dass religiöse Sprache nichts Statisches ist, sondern dass sie weiterentwickelt werden kann und muss, wie Hans-Peter Großhans begründet:

30 Ebd.

31 Ebd., 317.

32 Ganz ähnlich lautet das Plädoyer *Rudolf Sitzbergers*, der sich in seiner 2013 publizierte Dissertation (*Sitzberger, Rudolf: Die Bedeutung von Sprache innerhalb eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts*, Berlin 2013) der Bedeutung von Sprache in konstruktivistisch orientierten religiösen Lernprozessen widmet und sich ebenfalls für einen sprachsensiblen Religionsunterricht ausspricht, der Sprache als „konstruktivistisch gedachtes Ausdrucksmittel von Schülerinnen und Schülern“ (ebd., 271), als „Mittel zum Bekenntnis einer selbst konstruierten Welt- und Glaubensdeutung“ (ebd., 272), als „Mittel einer Tradierung in Kontinuität und konstruktivistischem Wandel“ (ebd., 275), als „Mittel einer viablen, gemeinsamen Weltdeutungsgemeinschaft“ (ebd., 277) und schließlich als „Mittel zur selbst konstruierten Bezugnahme zum Transzendenten“ (ebd., 281) begreift. Damit lenkt auch er den Blick auf das subjektive Sprechen der Heranwachsenden.

33 Vgl. Meyer, Guido/Wichard, Norbert (Hg.): *Sprachen der Kirche. Über Vielfalt und Verständlichkeit kirchlichen Sprechens*, München 2018.

34 Schulte, Andrea (Hg.): *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht*, Leipzig 2018.

„Religiöse Begriffe sind [...] keinesfalls technisch-heuristische Begriffe, sondern auf das konkrete Leben bezogen und so sinnvoll. Ihre Bedeutung erhält die religiöse Sprache durch ihren Bezug auf die von dem Glauben an Gott bestimmte existentielle Situation eines Menschen. Wird Religion als Sprachspiel verstanden, so ist der Bezug auf die Wirklichkeit des Lebens der Menschen gerade nicht ausgeschlossen – ganz im Gegenteil.“³⁵

Die Abhängigkeit religiöser Sprache von der Lebenswirklichkeit der Menschen hat zur Konsequenz, dass ebendiese Sprache „als veränder- und kritisierbar, ja, veränderungs- und kritikbedürftig zu begreifen ist“.³⁶ Für eine religiöse Sprachbildung im Kontext des Religionsunterrichts bringt dies Entscheidendes mit sich: Religionsunterricht hat damit nicht nur die Aufgabe, in überlieferte Sprach- und Bildwelten einzuführen, sondern darüber hinaus sollte er Schüler/-innen zu einer religiösen Sprachkritik befähigen: Warum erscheint einem ein bestimmtes religiöses Vokabular unpassend? Welche Wirkung hat eine religiöse Metapher? Welche Intention verbirgt sich hinter einem biblischen Text oder hinter den Worten eines Bischofs? Gelingt es einem Dichter, seinen Glauben verständlich und zeitgemäß auszudrücken? – Diese kurze Fragenliste ließe sich beliebig erweitern. Leitend muss dabei stets der Gedanke sein, ob die konkrete Ausdrucksweise der Sache, um die es geht, und der eigenen Sprechweise angemessen erscheint. Was Wolfgang Steinig und Hans-Werner Huneke als wesentlich für die Förderung von Sprachbewusstheit im Deutschunterricht betrachten, gilt gleichermaßen auch für den Religionsunterricht: „Es kommt darauf an,

35 Großhans, Hans-Peter: „Was ich erfinde, sind neue Gleichnisse“ (L. Wittgenstein). Transformation religiöser Sprache in die Gegenwart – Herausforderungen und Chancen. In: *Schulte* 2018 [Anm. 34], 177–190, 182.

36 Ebd.

dass Schüler Sprache als einen lebendigen Teil ihres eigenen Menschseins erleben, verstehen und kritisch begleiten und so sich selbst und andere besser verstehen lernen.“³⁷

5. Grundsätze einer zukunftsfähigen religiösen Sprachbildung

Wie lassen sich nun die genannten Tendenzen und Impulse so weiterdenken, dass sie für eine religiöse Sprachbildung in der Schule nutzbar gemacht werden können? Wie sollte eine religiöse Sprachbildung angelegt sein?

5.1 Religiöse Sprachbildung muss Korrelation ermöglichen

Ausgangspunkt jedes religionspädagogischen Diskurses über das Verhältnis von religiösem Sprechen und jugendlicher Sprache und Lebenswelt ist die Wahrnehmung einer Distanz zwischen beidem. Sämtliche Modelle einer religiösen Sprachschulung zielen darauf, diesen Abstand zu überwinden. Dass hierbei weder allein die Heranführung der Schüler/-innen an überlieferte Sprachformen noch die alleinige Konzentration auf eine ‚neue‘ religiöse Sprache ausreicht, verdeutlicht Hans-Peter Großhans:

„Allerdings kann neue Gleichnisse für den Glauben nur finden und formulieren, wer die alten Gleichnisse und Geschichten kennt und insofern mit der Sache vertraut ist, die in den Gleichnissen und Geschichten des christlichen Glaubens Thema ist. Doch die religionspädagogische Aufgabe in Schule und Gemeinde wäre nur halb erledigt, wenn nur die Vermittlung traditioneller Sprach- und Bildwelten erfolgte. Dasselbe muss in jedem Kontext und in

37 Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin ⁵2015, 192f.

*jeder Kultur neu zum Ausdruck gebracht werden – und zwar, weil der christliche Glaube ein lebendiger Glaube ist und die Gegenwart von Menschen erfüllt.*³⁸

Mit Blick auf den Religionsunterricht bedeutet dies: Notwendig für die Schulung religiöser Sprachfähigkeit ist ein produktives In-Beziehung-Setzen von überlieferten Sprachformen und dem religiösen Sprechen heutiger Kinder und Jugendlicher. Wie also für den Religionsunterricht allgemein gilt gerade auch für eine religiöse Sprachbildung, dass sie Korrelation ermöglichen muss. Praktisch bedeutet dies, Schüler/-innen dazu anzuleiten, ihr eigenes Sprechen zu reflektieren und mit überlieferten religiösen Sprachformen in Beziehung zu setzen, sodass sie Impulse bekommen, ihrem eigenen Glauben oder Unglauben, ihrem Zweifel oder ihrer Suche Ausdruck zu verleihen.

Zugleich kann gegenwärtiges Sprechen über Gott ein neues Licht auf überlieferte Sprachformen werfen und so etwa der kirchlichen Verkündigung, der Liturgie und der Pastoral neue Impulse geben.

5.2 Religiöse Sprachbildung muss zur Sprachkritik befähigen

Ein weiterer Grundsatz hängt unmittelbar mit dem vorangehend genannten zusammen: Dem Korrelationsprinzip liegt der Gedanke zugrunde, dass die Wechselbeziehung zwischen überliefertem Glauben und heutiger Lebenserfahrung produktiv und zugleich kritisch ist.³⁹

38 *Großhans* 2018 [Anm. 35], 189.

39 Diesen Ausführungen liegt die Definition des Grundlagenplans von 1984 zugrunde, der Korrelation versteht als „kritische, produktive Wechselbeziehung [...] zwischen dem Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt und dem Geschehen, in dem Menschen heute [...] ihre Erfahrungen machen“ (*Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Lernfelder des Glaubens. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan*, München 1984, 242).

Übertragen auf das Verhältnis von überlieferter religiöser Sprache und der Sprache heutiger Kinder und Jugendlicher bedeutet dies: Beide Pole können und müssen sich gegenseitig anfragen lassen.

Die religionsdidaktische Konzeption einer religiösen Sprachbildung kann hierbei auf Vorarbeiten aus der Deutschdidaktik zurückgreifen, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten Ansätze und Methoden einer kritischen Sprachbetrachtung im schulischen Kontext entwickelt hat.⁴⁰ Sprachkritik im Unterricht zielt – den Ausführungen des Linguisten Jürgen Schiewe folgend – darauf, „konkretes Sprachhandeln – das eigene und das anderer – hinsichtlich seiner Angemessenheit beurteilen zu können“.⁴¹ Übertragen auf den Religionsunterricht bedeutet dies: Überlieferte religiöse Sprachformen können Kindern und Jugendlichen Impulse geben, ihre eigene religiöse Sprache zu überprüfen und ihr Sprachvermögen zu erweitern; zugleich steht die überlieferte und in kirchlichen Kontexten gesprochene Sprache auf dem Prüfstand, indem auch sie sich anfragen lassen muss, wo etwas zu Formeln oder Klischees erstarrt ist, wo etwas völlig unverständlich und lebensfern geworden ist, wo Engführungen oder Manipulationen stattfinden.

5.3 Religiöse Sprachbildung muss auf steten Lernzuwachs angelegt sein

Rudolf Englerts Diagnose eines Religionsunterrichts, dem es vielfach an einer angemessenen Steigerung des fachlichen Anspruchsniveaus

40 Vgl. etwa *Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana* (Hg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*, Göttingen 2011; *Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen*: *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*, Berlin – Boston ²2016.

41 *Schiewe, Jürgen*: Was ist Sprachkritik? Einige programmatische Überlegungen. In: *Arendt/Kiesendahl* (Hg.) 2011 [Anm. 40], *Sprachkritik in der Schule*, 19–30, 26.

mangelt,⁴² stellt auch die Entwicklung einer religiösen Sprachbildung vor die Herausforderung, das sprachliche Niveau der Schüler/-innen stetig zu steigern. Notwendig hierzu ist die Berücksichtigung entwicklungspsychologischer und kognitiver Voraussetzungen. Neben allgemeinen Modellen der kognitiven Entwicklung, zu denen etwa das Stufenmodell Jean Piagets gehört, ist mit Blick auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit das Modell von Annette Karmiloff-Smith grundlegend. Die Entwicklungspsychologin unterscheidet zwischen implizitem und explizitem sprachlichen Wissen und arbeitet heraus, dass ein Kind eine Sprache zunächst instinktiv bzw. implizit lerne (Ebene I; I = implizit). Wenn ein sprachliches Phänomen ausreichend beherrscht werde, werde dieses reanalysiert (Ebene E 1; E = explizit), sodass aus der impliziten Form eine explizite werde (Ebene E 2). Eine weitere Ebene (E 3) sei dann erreicht, wenn dieses explizite Wissen metasprachlich ausgedrückt werden könne.⁴³

In Weiterführung zu diesem Modell hat Jakob Ossner ein Modell für die Deutschdidaktik⁴⁴ entwickelt, das wiederum die Grundlage für das Kompetenzmodell der didaktischen Sprachkritik der Linguisten Jörg Kilian, Thomas Niehr und Jürgen Schiewe bildet. Diese unterscheiden insgesamt drei Entwicklungsphasen: Die erste Phase, die sich etwa über die Vorschulzeit erstreckt, sei die der Befähigung zum Sprachspiel. Kinder in dieser Phase seien fähig „zur spielerischen

Sprachbetrachtung mit der Erkenntnis der Arbitrarität sprachlicher Zeichen“.⁴⁵ Etwa mit dem Schriftsprachenerwerb werde schließlich die Phase der Sprachreflexion erreicht, innerhalb derer Schüler/-innen zur Dekontextualisierung von Sprache angeleitet würden. Nun bilde sich auch eine „Befähigung zur Sprachbewertung“⁴⁶ aus, die jedoch in erster Linie „dem Erwerb und der Festigung (standard)sprachlicher Normen“⁴⁷ diene. In der dritten Phase, die in der Regel zu Beginn der Sekundarstufe I erreicht werde, seien die Schüler/-innen fähig „zur Sprachkritik im engeren Sinne mit dem Anspruch einer linguistisch begründeten Bewertung von Sprachgebrauch und Sprache“.⁴⁸

Welche Schlussfolgerungen lassen sich hieraus nun für eine religiöse Sprachbildung ziehen?

Entgegen der Forderung Guido Meyers, der Religionsunterricht müsse in einem ersten Schritt „mit den Schülerinnen und Schülern die wirklichkeitserschließenden Engführungen mancher klischee- und formelhafter Sprache“⁴⁹ aufdecken und erst im Anschluss daran mit anderen Sprachformen wie Mythen und literarischen Texten vertraut machen,⁵⁰ lässt sich aus den skizzierten Phasenmodellen ableiten, dass es viel sinnvoller ist, genau andersherum vorzugehen: Im Vor- und Grundschulalter sollte man Kinder mit vielfältigen religiösen Sprachformen vertraut machen – gerade auch mit Mythen, mit narrativen und lyrischen Texten.⁵¹

42 Vgl. Englert 2013 [Anm. 24], 28.

43 Zu einer kurzen Skizze des Modells vgl. *Gornik, Hildegard*: Über Sprache reflektieren: Sprachthematization und Sprachbewusstheit. In: *Huneke, Hans-Werner* (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik, Baltmannsweiler 2010, 232–249, 238f. Grundlegend hierzu *Karmiloff-Smith, Annette*: *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, Massachusetts 1992.

44 *Ossner, Jakob*: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Paderborn - München - Wien u.a. 2006, 44–47.

45 *Kilian/Niehr/Schiewe* 2016 [Anm. 40], 147.

46 Ebd.

47 Ebd.

48 Ebd.

49 *Meyer, Guido*: Die Sprachen des Religionsunterrichts. In: *Ders./Wichard* 2018 [Anm. 33], 34–50, 44.

50 Vgl. ebd.

51 Vgl. auch *Fowlers Modell zu den Stufen des Glaubens* (*Fowler, James W.*: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn* [1981], Gütersloh 2000): Fowler

Mit zunehmender Entwicklung sprachkritischen Bewusstseins ist es im weiteren Verlauf der Schullaufbahn dann notwendig und sinnvoll, Schüler/-innen anzuleiten, auch *kritisch* mit (religiöser) Sprache umzugehen. Dazu gehört es etwa, sprachliche Alternativen abzuwägen und die eigenen Worte wie auch das von anderen Gesagte oder Geschriebene daraufhin zu überprüfen, ob die Worte angemessen und stimmig sind, ob Dinge verharmlost oder verschleiert werden oder ob etwa Lesende und Hörende gezielt manipuliert werden.

6. „Mutig reden“ – Einblick in eine religiöse Sprachbildung

Mit dem eingangs zitierten Traum der Bischöfe von einer Verständigung zwischen Jugendlichen und Kirche verbinden sich konkrete Handlungsschritte: Papst Franziskus selbst hat es sich zur Aufgabe gemacht, in Form der Jugendsynode einen Dialog zu initiieren und auf die Jugendlichen aus aller Welt zuzugehen. In einer Ansprache zur Vorsynode, die im März 2018 sechs Monate vor der eigentlichen Synode stattfand, wendet sich Papst Franziskus direkt an die Jugendlichen mit der Bitte, sie mögen sich mutig und kreativ daran beteiligen, Kirche neu zu beleben.⁵²

folgend befinden sich die meisten Kinder im Grundschulalter auf der Stufe des mythisch-wörtlichen Glaubens. Zu den wesentlichen Kennzeichen dieser Stufe gehört es, dass Kinder durch wörtlich verstandene Mythen und Erzählungen Orientierung in der Welt gewinnen. Vgl. auch die Ausführungen dazu in *Langenhorst, Georg: Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für die Praxis*, Freiburg i. Br. - Basel - Wien 2011, 55f.

52 Vgl. *Papst Franziskus: Ansprache zur Vorsynoden-Versammlung der Jugendlichen am internationalen päpstlichen Kolleg Maria Mater Ecclesiae*, 19. März 2018, abrufbar unter: https://w2.vatican.va/content/francesco/de/speeches/2018/march/documents/papa-francesco_20180319_visita-pcimme.html (Stand: 12.09.2018). Nachfolgende Zitate ebd.

Als Beispiel für kirchliche Sprache, die sich an Jugendliche richtet, soll die Ansprache des Papstes hier zum Gegenstand religiöser Sprachbildung werden. Freilich kann dies nur ein kleiner Ausschnitt sein, der zeigen soll, wie religiöse Sprachbildung für eine bestimmte Altersstufe im Religionsunterricht aussehen kann.

Leitend für die Behandlung einzelner Redeausschnitte im Religionsunterricht ist die Frage, ob es Papst Franziskus gelingt, eine Sprache zu finden, die verständlich, zeit- und jugendgemäß, aber dennoch nicht anbiedernd ist.

Das Kernanliegen des Papstes besteht darin, die Jugendlichen zur mutigen und kreativen Mitgestaltung von Kirche aufzufordern. Da die Heranwachsenden „Teil des Zugangs zu Gott“ seien, sei Kirche auf sie und ihre Perspektive angewiesen. Damit vollzieht er einen Perspektivwechsel: Er betont nicht, wie wichtig die Kirche für die Jugendlichen ist oder sein sollte, sondern er bringt seine Überzeugung zum Ausdruck, dass für die Kirche die Jugendlichen unverzichtbar seien, da ihr sonst ein wesentlicher Zugang zu Gott versperrt bleibe. Und statt seine jugendlichen Zuhörer aufzufordern, Vertrauen in Gott zu haben, sagt er ihnen zu, dass Gott Vertrauen in sie habe und er an sie glaube. Mit dieser Ermutigung und der Aufforderung, am Leben der Kirche mitzuwirken, geht zugleich eine Kritik an der Kirche einher: „Wir müssen im Herrn neu die Kraft finden, uns nach dem Scheitern wieder zu erheben, voranzugehen, das Vertrauen in die Zukunft wieder zu stärken.“ Um neue Wege zu gehen, brauche man die Jugendlichen als „lebendige Steine einer Kirche mit jungem Gesicht“, wozu – damit schlägt er den Bogen zurück zur Jugendsynode – „ein ernsthafter Dialog sehr hilfreich“ sei.

Mit Blick auf eine Erarbeitung im Religionsunterricht ist zentral, dass die Rede selbst bereits korrelativ angelegt ist, wie ein näherer Blick auf die zentralen Schlagwörter und die Metaphorik zeigt: Als Oberhaupt der ‚Kirche‘,

die er durchaus (selbst-)kritisch in den Blick nimmt, sucht er das Gespräch mit den Jugendlichen als Gegenüber und lädt sie ein, „freimütig und in aller Freiheit zu sprechen“. ‚Die Jugendlichen‘, die vom Papst immer wieder direkt in der zweiten Person Plural angesprochen werden, werden ‚der Kirche‘, von der oft in der ersten Person Plural die Rede ist, gegenübergestellt. Gerade die „jungen Menschen“ seien es, durch die Gott die Geschichte in schwierigen Zeiten voranbringe, obwohl sie „nicht als Heilige“, „nicht als Gerechte, als Vorbilder“ geboren seien. Um die Vielfalt unter ihnen deutlich zu machen, lehnt er den Begriff der ‚Jugend‘ im Singular klar ab; stattdessen betont er die „große Vielfalt an Völkern, Kulturen und auch Religionen“, denen seine Adressaten angehören: „Ihr seid nicht alle katholisch und Christen, ihr seid nicht einmal alle gläubig, aber natürlich seid ihr alle vom Wunsch beseelt, euer Bestes zu geben.“ Besonders deutlich wird die korrelative Anlage der Rede auch in der Rede von Gott. Hier verbindet der Papst Metaphern der biblischen Überlieferung mit neuen und ungewöhnlichen Redeformen: Die Betonung der Liebe und Treue Gottes geht einher mit der an die Jugendlichen gerichteten Zusage, dass Gott Vertrauen in sie habe und an sie glaube. An jeden einzelnen jungen Menschen richte er die Frage: „Was suchst du? Was suchst du in deinem Leben?“

Die Rede selbst ist somit weder aufseiten des überlieferten Glaubens noch aufseiten der jugendlichen Lebenswelt anzusiedeln, sondern sie fungiert eher als Brücke zwischen beiden Polen. Papst Franziskus macht auf die Notwendigkeit einer wechselseitigen kritischen Beziehung zwischen den Jugendlichen und der Kirche aufmerksam, wenn er die Jugendlichen – und indirekt auch die Kirche – dazu auffordert, aus der Logik eines „das haben wir doch schon immer so gemacht“ herauszukommen, „um kreativ auf den Spuren der echten christlichen Tradition zu bleiben, aber kreativ.“

Im Sinne einer religiösen Sprachbildung, die den Grundsätzen der Korrelation, der Sprachkritik und des Lernzuwachses folgt, ist zu bedenken, dass eine analytische Auseinandersetzung mit der Rede und eine kritische Beurteilung der Sprache des Papstes die Fähigkeit zu einer „linguistisch begründeten Bewertung von Sprachgebrauch und Sprache“⁵³ voraussetzt. Darüber hinaus müssen die Schüler/-innen zwischen metaphorischer und begrifflicher Sprache unterscheiden können. Um die Besonderheiten und den Perspektivwechsel, den der Papst in Bezug auf das Verhältnis von Jugend, Kirche und Gott vornimmt, wahrnehmen, deuten und bewerten zu können, ist es notwendig, dass sie sich zuvor mit biblischer Gottesrede wie auch mit der Sprache kirchlicher Dokumente auseinandergesetzt haben. Nur so lässt sich erarbeiten, wo die Rede des Papstes an traditionelle Redeformen und Metaphern angeknüpft und wo sie sprachliche (und inhaltliche) Innovationen aufweist. Eine solche sprachkritische Redeanalyse ist damit ein Unterrichtsvorhaben vor allem für die Sekundarstufe II. Die Verortung in der Oberstufe lässt sich zudem damit begründen, dass sich die Jugendsynode an junge Menschen zwischen 16 und 29 Jahren richtet, sodass die Schüler/-innen der Oberstufe zur Adressatengruppe gehören.

Im Kontext einer religiösen Sprachbildung innerhalb des Religionsunterrichts ist es Aufgabe, das Sprachhandeln des Papstes zu erarbeiten und zu beurteilen, um auf dieser Grundlage schließlich sein eigenes religiöses Denken und Sprechen kreativ zu erweitern, möglicherweise auch zu korrigieren. Eine Auseinandersetzung mit der Papstrede kann zur Entwicklung folgender Kompetenzen beitragen:

53 Kilian / Niehr / Schiewe 2016 [Anm. 40], 147.

Die Schüler/-innen sollten

- Auskunft darüber geben können, wo ihnen die Worte des Papstes fremd erscheinen und welche Redepassagen dem eigenen religiösen Sprechen nahe stehen oder impulsgebend sein können;
- in der Kommunikation mit anderen das Anliegen des Papstes, einen Dialog zwischen Jugend und Kirche zu initiieren, begründen und erläutern können;
- sich ein Urteil über die Notwendigkeit einer Mitwirkung Jugendlicher an der Gestalt von Kirche bilden und dieses ausdrücken können;

- die persönliche Sichtweise auf die Beziehung zwischen Jugendlichen und Kirche formulieren und so eine eigene Option treffen können;
- sich kreativ und mit eigenen Worten zum Anliegen des Papstes positionieren können (etwa in Form einer Antwortrede oder einer Postkarte an den Papst⁵⁴).

Die Kompetenzformulierungen machen deutlich, dass religiöse Sprachbildung nicht losgelöst von konkreten Inhalten möglich ist. Sprachsensibles und sprachkritisches Arbeiten im Religionsunterricht⁵⁵ fördert somit immer auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit religiösen und theologischen Themen.

Dr. Eva Willebrand

*Studienrätin für Katholische Religionslehre
und Deutsch an der Gesamtschule Waltrop,
Bonhoefferstr. 7, 48308 Senden*

54 Vgl. die vom BDKJ und der Erzdiözese Freiburg initiierte Aktion „#postandenpapst“ (abrufbar unter: <https://www.pap.bdkj-freiburg.de/>; Stand: 2. Oktober 2018). Im Rahmen dieser Aktion können Jugendliche ihre Botschaft an den Papst auf reale und virtuelle Postkarten schreiben, die anschließend gesammelt nach Rom geschickt werden.

55 Vgl. *Willebrand Eva*: Literarische Texte in Religionsbüchern. Zwischen Verkündigung, Erfahrungsspiegelung und Erschließung religiöser Tiefen, Bad Heilbrunn 2016.