



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

19. Jahrgang 2020, Heft 1

ISSN 1863-0502

**Thema: „Formate religionsdidaktischer Forschung“
und „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-
theologischen Studien“**

Kohlmeyer, T., Reis, O., Viertel, F. & Rohlfing, K.J. (2020).

Wie meinst du das? – Begriffserwerb im Religionsunterricht. *Theo-Web*, 19(1), 334–344.

<https://doi.org/10.23770/tw0137>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Wie meinst du das? - Begriffserwerb im Religionsunterricht

VON

Theresa Kohlmeyer, Oliver Reis, Franziska Viertel & Katharina J. Rohlfing

Abstract

Die Religionspädagogik ist sich in einem einig: Kinder und Jugendliche sollen im Laufe des Religionsunterrichts religiös sprachfähig werden. Dabei wird die Rolle des Spracherwerbs im religiösen Lernen allerdings unterschiedlich aufgefasst und besetzt. Mit diesem Beitrag tritt die Religionspädagogik in den Dialog mit der Psycholinguistik, um am Beispiel des Begriffs der Barmherzigkeit die zentralen Momente des Begriffserwerbs zu verstehen (und zu lernen). Wir zeigen, welche besondere Art der Kontextualisierung nötig ist, um ein Verständnis von religiösen Begriffen aufzubauen. Auf dieser Basis können didaktische Ideen für den Religionsunterricht entwickelt werden.

Literature on Religious Education agrees on one point: During religious education school children should learn to use religious language. However, in religious learning, language acquisition is conceptualized differently. In this article, religious education enters into a dialogue with psycholinguistics to understand and to learn about the main aspects of learning language. We show what special kind of contextualization is necessary to foster the development of religious terms' meaning. We use the word mercy (German: ‚Barmherzigkeit‘) as an example. Based on the findings, didactical ideas are interspersed.

Schlagwörter: Begriffserwerb; Sprache; Kontexte; Barmherzigkeit

Keywords: learning language; religious language; context; mercy

1 Ausgangs-/Problemlage

In den Anforderungen an den Religionsunterricht wird sowohl durch die deutschen Bischöfe als auch den Lehrplan die religiöse Sprachfähigkeit als Ziel benannt. Trotz dieser Zielbeschreibungen findet in der Schule und im Religionsunterricht kein expliziter Umgang mit religiöser Sprache und keine systematische und fachbezogene Begriffsbildung statt. 2011 interviewte Elisabeth Hennecke Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse und analysierte deren sogenannten ‚Nachdenkbücher‘. Sie betrachtet die inhaltlichen Konstruktionen zu drei möglichen Themen nach der entsprechenden Unterrichtsreihe (Jona, Gottesfrage oder Licht-Motiv), die Rezeption und Auseinandersetzung sowie die Expression. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler sehr wenig verschiedene Begriffe benutzen, um sich in ihren Büchereinträgen und im Interview auszudrücken. Die Kinder scheinen Schwierigkeiten zu haben, das neu Gelernte zu benennen und damit die inhaltliche Komponente zu erfassen. Hennecke (2011) stellt die These auf, dass mögliche Gründe einerseits in den allgemeinen Defiziten im Sprachverhalten liegen können, andererseits aber die religiöse Sozialisation immer weiter abnimmt und die Schülerinnen und Schüler so über immer weniger religiöse Begriffe in ihrem Wortschatz verfügen. Aus ihrer Studie mit Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse zur individuellen Begriffsstruktur über Jesus Christus ergänzen Hanisch und Hoppe-Graff (2002), dass Begriffe kognitiv gebildet zu sein scheinen, ohne dass Aspekte der Glaubenshaltung in die Begriffsbildung einfließen.

Forscherinnen und Forscher nehmen also wahr, dass den Kindern und Jugendlichen zu bestimmten Themenfelder die Begriffe und Begriffsstrukturen fehlen und führen

das u.a. auf die religiöse Sozialisation zurück. Gleichzeitig lässt sich beobachten, wie im sog. Compassion-Projekt religiöse oder theologische Begriffe durch die Verantwortlichen aus der sozialen Praxis der Schule verschwinden oder durch attraktive Anglizismen ersetzt werden. Offenbar verstärken sich Veränderungen der Sozialisierung und der pädagogischen Reaktion gegenseitig, so dass das sprachliche Vorbild den Kindern und Jugendlichen fehlt. Wirkliches Sprache- und Begriffslernen, wie es für den Religionsunterricht gefordert wird, ist komplex und wird von vielen Faktoren bestimmt bzw. bewirkt. Dabei reicht es nicht aus, dass z.B. den Schülerinnen und Schülern Angebote zur Nutzung des Begriffs gemacht werden oder die Lehrenden selbst über klare Begriffe verfügen (Hanisch & Hoppe-Graf, 2002, S. 198–206).

Aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt von Psycholinguistik und Religionspädagogik an der Universität Paderborn sollen in diesem Beitrag Faktoren für eine erfolgreiche religiöse Begriffsentwicklung deutlich werden. Im Dialog mit Erkenntnissen zum Spracherwerb aus der Linguistik werden drei Aspekte im Feld der Begriffsentwicklung vorgestellt: Kontextualisierung, Extension und Perspektivierung von Begriffen und Konzepten. Wir werden diese exemplarisch an dem Begriff der ‚Barmherzigkeit‘ erläutern.

2 Herausforderungen für die Begriffsentwicklung

2.1 Begriffsentension und -extension

Die Intension umfasst die wesentlichen Merkmale eines Begriffs und bestimmt seinen Inhalt, während die Extension sich auf den Begriffsumfang bezieht und die unterschiedlichen Situationen zusammenfasst, unter denen die Verwendung des Begriffs angemessen ist. Jeder Kontextualisierung, die wir später besprechen werden, muss eine Begriffsentension zugrunde liegen. Mit der Verwendung des Begriffs in einer Situation wird aber auch die Begriffsextension erweitert. Dies trifft insbesondere auf abstrakte Wörter zu. Für die Kontextualisierung von konkreten Begriffen kann ein Referent wegweisend sein, z.B. ist ein Ball unmittelbar vorhanden. Die Intension von abstrakten Begriffen lässt sich jedoch nicht eindeutig von wahrnehmbaren Merkmalen abhängig machen. Vielmehr haben Studien zum Begriffsverständnis von abstrakten Begriffen gezeigt, dass diese sich von konkreten Begriffen dadurch abgrenzen, dass sie nicht eng mit Sinneserfahrungen zusammenhängen. Stattdessen erschließt sich ihre Bedeutung durch die sprachliche (Gleitman, 1990) und emotionale Einbettung (Kousta, Vigliocco, Vinson, Andrews & Del Campo, 2011), und benötigt daher stärker eine mentale Konstruktion. Zum Beispiel haben Studien von Gleitman (1990) gezeigt, dass sich jüngere Kinder die Bedeutung eines abstrakten Wortes erschließen konnten, wenn dieses in einen Satz eingebettet war. Sprachlicher Kontext liefert also die nötige Ressource für Kinder für die Begriffsbildung. Allerdings scheint diese Ressource erst mit etablierten Sprachfähigkeiten – laut Vigliocco, Ponari und Norbury (2018) erst ab dem 10. Lebensjahr – verfügbar zu sein.

Diese Konstruktion geht nicht nur mit Konsequenzen für die Begriffsentension, sondern auch für seine Extension einher. Da die Konstruktion durch Sinne nicht ratifiziert werden kann, ist die Extension abstrakter Begriffe stärker von Verwendung und sprachlicher Abstimmung über die Konstruktion darüber abhängig als die Extension konkreter Begriffe.

Im Folgenden möchten wir diesen komplexen Vorgang am Beispiel des Begriffs *Barmherzigkeit* verdeutlichen.

Die Grundbedeutung des Begriffs und Konzepts der Barmherzigkeit und damit die Begriffsintension lässt sich dem lateinischen Ursprung entnehmen: „Misericordia meint ein Herz (cor) für die miseri, für die Armen zu haben“ (Kasper, 2017, S. 11); und meint damit die Zuwendung des Herzens zu den Elenden. Für die Begriffsextension seien nun exemplarisch einige Kontexte vorgestellt, die diesen Begriff von Barmherzigkeit jeweils für eine bestimmte Verwendung adaptiert haben. Insgesamt werden verschiedene Nuancen des Begriffs aufgrund der Verwendung für bestimmte Zwecke und im bestimmten Rahmen deutlich:

- **Barmherzigkeit in der zwischenmenschlichen Interaktion:** Die obige Grundbedeutung hat zunächst ihren Sitz in der unmittelbaren zwischenmenschlichen Interaktion. Denn die Barmherzigkeit ist „jene Form der Liebe, die sich spontan und unbedingt einem anderen zuwendet, der ohne bzw. durch eigene oder fremde Schuld in Not geraten ist und sich selbst nicht daraus befreien kann“ (Elsässer, 1994, Sp. 15/16). Die innere religiöse Verpflichtung zu dieser Form der Barmherzigkeit als situative, „aktive Mildtätigkeit“ (Kasper, 2017, S. 11) entsteht zum einen als reziproker Reflex (Söding, 2017, S. 42) auf die barmherzige Zuwendung Gottes gegenüber dem erlösungsbedürftigen Menschen (Augustin, 2017, S. 26), zum anderen durch die Gottesliebe in der Zuwendung zum Nächsten als Mitgeschöpf bzw. als Antlitz Jesu Christi als Sohn Gottes (Borgmann, 2017, S. 428). Barmherzigkeit wird im zwischenmenschlichen Kontext aber auch dann benutzt, wenn es um die Vergebung bei Fehlverhalten bzw. selbstverschuldeter Not geht; wenn man auf die mögliche Satisfaktion bzw. Gleichgültigkeit verzichtet und sich erbarmt. Auch dieses Verhalten ist ein Reflex der erfahrenen Barmherzigkeit Gottes angesichts der Sünde der Menschen (Salmann, 1994, Sp. 15).
- **Barmherzigkeit in der habitualisierten Orthopraxie:** Die christliche Tradition kennt einen Tugendkatalog der leiblichen und geistlichen Werke der Barmherzigkeit. Hier werden ausgehend vom Neuen Testament Werke versammelt, denen die Barmherzigkeit zugesprochen wird bzw. scheinbar innewohnt. Das Erfüllen und Tun dieser Werke bedeutet konkret barmherzig zu handeln und verspricht die Belohnung des bei Gott geheiligten Lebens auch nach dem Tode (Augustin, 2017, S. 29; Kasper, 2012, S. 142).
- **Barmherzigkeit in der institutionalisierten Fürsorge:** Der Mensch ist als Jünger und als Kirche Christi in die Welt gesandt (Kasper, 2012, S. 179), d.h., dass er nicht nur im Einzelfall aktiv wird, sondern Bedürftigen systematisch Hilfe zukommen lässt. So ist z.B. die Caritas oder die Hospiz-Bewegung (Krafft, 2017, S. 155) eine Form strukturell gesicherter Barmherzigkeit, die nötig ist, wenn die Barmherzigkeit als zwischenmenschliche Interaktion zu kurz greift.
- **Barmherzigkeit in der Kirchenrechtsprechung:** Das Kirchenrecht soll die Gemeinschaft ordnen. Damit das Recht nicht um seiner selbst willen praktiziert wird, sondern das Seelenheil der Menschen bewahrt bleibt (Can 1752: „... das Heil der Seelen vor Augen, das in der Kirche immer das oberste Gesetz sein muss“), ist Barmherzigkeit ins Recht eingearbeitet (Dispensen: Befreiung von einem recht kirchlichen Gesetz im Einzelfall, Einzelfallentscheidung im Sakramentenrecht bei pastoraler Notlage): „Um das *salus animarum* nicht zu gefährden und die Gläubigen auf dem Weg zu ihrem Heil zu begleiten, kann es in der Kirche keine Gerechtigkeit geben, ohne dass sie der Wahrheit, dem *bonum commune* und der Barmherzigkeit verpflichtet ist und auf sie hin offen bleibt“ (Graulich, 2017, S. 132). Auch hier wird der offensichtliche Verstoß gegen die

kirchliche Ordnung nicht mit Exklusion bestraft. Die Barmherzigkeit fordert dazu auf, vom Menschen aus nach Lösungen zu suchen.

Die Geschichte der Barmherzigkeit im Christentum zeigt, wie der Begriff in den verschiedenen Handlungskontexten des individuell-öffentlichen, des institutionellen und juristischen kirchlichen Lebens Handlungsaufforderungen bereitgestellt und auch systemische Einseitigkeiten ausgeglichen hat. Im Zuge dieser Geschichte hat eine relativ schlichte Begriffsintension im Zuge der Erweiterung der Begriffsextension je nach Kontext deutlich an Komplexität gewonnen. So stehen z.B. alleine für den interaktionalen Kontext zwei Handlungsmuster bereit, je nachdem ob die Notlage des Dritten unverschuldet oder aus einer Tatsache heraus entstanden ist. Auch diese beiden Konstellationen sind wiederholt sehr unterschiedlich an säkulare oder explizit religiöse Kommunikation anschlussfähig. Kontexte verändern also das Begriffsverständnis in Intension sowie Extension und gleichzeitig könnten gerade abstrakte Begriffe ohne eine solche Kontextualisierung gar keinen Unterschied im Weltbegreifen machen – wie der folgende Abschnitt zeigt. Deshalb ist die Vielfalt an Begriffsverständnissen zentraler religiöser Begriffe mit dem Hinweis auf die damit verbundenen Kontexte nicht etwas Störendes, das am besten beseitigt wird. Das Begriffslernen braucht gerade diese Vielfalt, um die Handlungsaufforderung der Begriffe in den Kontexten zu erkennen, die erst den Unterschied macht.

2.2 Kontextualisierung

In der aktuellen Debatte um die heutige Sprachfähigkeit von Menschen, um ihrer Religiosität Ausdruck zu verleihen und an religiöser Kommunikation teilzuhaben, gibt es unterschiedliche Perspektiven auf die Bedeutungszuschreibung von Begriffen: Christian Dube (2004) beispielsweise beschreibt die Idee eines religiösen Kernwortschatzes. Dube (2004) analysiert dafür Lexika und prüft, welche Begriffe mit ‚rel.‘ für ‚religiös‘ gekennzeichnet sind. Dabei stellt er die These auf, dass es einen diachronen Wortschatz gibt, der das Gesamtbild aller jemals kirchlich-biblich verwendeten Wörter darstellt. In einem solchen Wortschatz ist zunächst davon auszugehen, dass die Begriffe einen eigenen Wert, bzw. eine unabhängige Bedeutung in sich tragen. Die Idee eines Wortschatzes, der wie ein mentales Lexikon in jeder Situation zur Verfügung steht und laufend aktualisiert wird, ist in verschiedenen Disziplinen bekannt. Fest an die Idee gebunden ist die Vorstellung, dass eine unabhängige Begriffsbedeutung mental aufbewahrt wird und für eine konkrete Anwendung lediglich angepasst wird. Ein kritisches Hinterfragen dieser Vorstellung ist, ob für die Begriffsverwendung die Bedeutung mit kontextunabhängigen Merkmalen vorliegen muss. Alternative Ansätze sehen die Rolle der Bedeutung darin, den Begriff aufgrund der vorliegenden Verwendung aufzurufen und an die neue Situation anzupassen. Hinsichtlich religiöser Sprache steht für Andrea Schulte (1992) die Kontextabhängigkeit außer Frage. Diese ist von einem existierenden Regelsystem sowie Konventionen der Glaubensgemeinschaft abhängig. Religiöse Begriffe brauchen Kontexte und (Sprech-)Situationen, in denen sie eindeutig in ihrer Performanz bestimmt und gedeutet werden (S. 68–72; 98–105). Gemeinsam ist beiden Perspektiven, dass es ein grundlegendes Begriffsverständnis zu geben scheint. Die Glaubensgemeinschaften haben die Begriffe mit bestimmten Bedeutungen belegt und grundlegende Verständnisse tradiert, so dass man sie wie Dube einem Kernwortschatz als zugehörig beschreiben kann. Gleichzeitig zeigt die Perspektive Schultes (1992), dass die religiöse Sprache Teil der Umgangssprache im Alltag ist und die Begriffe Sprechsituationen und Kontexte brauchen, in denen sie genutzt und mit Alltagsbedeutung belegt werden. Wenn die Begriffe in den verschiedenen Handlungskontex-

ten realisiert werden, können hier nicht nur individuelle Bedeutungen für die vorliegende Situation entstehen. Mit jeder Verwendung findet auch eine Adaption des Grundverständnisses statt.

Die oben kurz dargelegten unterschiedlichen Kontexte verdeutlichen, wie vielfältig der Begriff *Barmherzigkeit* verwendet wird, und dass – je nach Verwendung – unterschiedliche Facetten des Begriffs an Deutlichkeit gewinnen. Im Spracherwerb ist die Kontextualisierung von Begriffen für die Tiefe der Bedeutung zentral. Bereits für konkrete Begriffe, wie Ball, bieten Verwendungssituationen eine wichtige Ressource für Kinder an, die Bedeutung zu erschließen. Fällt ein Ball im Kontext eines Spiels, stehen Aspekte des Spiels im Vordergrund. Wird ein Ball im Kontext einer Mahlzeit erwähnt, handelt es sich um eine Erzählung aus der Vergangenheit oder einen zukünftigen Handlungsentwurf. Der Kontext der Verwendung spannt somit einen Rahmen (Rohlfing, 2019), der das Verständnis erleichtert und zwar dadurch, dass nur bestimmte Facetten des Begriffs im Vordergrund stehen. In der Spracherwerbsforschung wird die Begriffstiefe in Verbindung mit Erfahrung gebracht, die sich auf der Basis von Begriffsverwendung in verschiedenen Kontexten etabliert. Dementsprechend spricht man einem Kind eine tiefe Kenntnis eines Begriffes dann zu, wenn es ihn in unterschiedlichen Kontexten angemessen anwenden kann. Zudem kann diese Erfahrung dazu führen, dass ein Kind die vielen Kontexte sprachlich miteinander vergleicht und daraus eine Begriffsdefinition ableitet (McGregor, 2004). Die Tiefe einer Begriffsbedeutung steht mit dem Leseverständnis in Verbindung, was gerade für abstrakte Begriffe relevant sein kann.

Diese verschiedenen Kontexte und Verwendungszusammenhänge wirken auf die Extension des Begriffs *Barmherzigkeit* ein, da die Konstruktion nicht durch Sinne ratifiziert werden kann. Diese unterschiedlichen Kontextualisierungen führen allerdings im christlichen Sprechen auch dazu, dass die Intension und Extension der Barmherzigkeit unter Umständen unscharf werden. Welche Handlungsformen in welchen Situationen fallen unter den Begriff? Vor allem wenn man damit Handlungsaufforderungen formulieren will, ist es wichtig, dass die Situationserkennung über den Begriff möglich ist. Je nach kontextueller Prägung ist es aber so, dass, was für die einen barmherziges Verhalten, für die andere ungerecht gegenüber Dritten ist, die sich dem Recht beugen, verantwortungslos als Almosen gegenüber der Zukunft der Person selbst oder sogar diskriminierend aus einer sozialtheoretischen Perspektive, weil in der institutionellen Zuwendung prekäre Gruppen weiter stigmatisiert werden. Das führt dazu, dass Barmherzigkeit zwar einerseits positiv als Handlungsaufforderung im Raum steht, aber gleichzeitig als Leitbegriff ausgedient hat, da die innere Widersprüchlichkeit bei Missionierungsprozessen, im Organisationshandeln bei Caritas und Kirche längst aufgedeckt sind und dementsprechend negativ bewertet wird (von Stosch, 2014, S. 50). Eine klare emotional bewertende Adressierung ist mit dem Begriff dann nicht mehr verbunden.

Wenn aber die klare Begriffsintension wichtig ist, um Handlungen mit ihrem Aufforderungscharakter zu erkennen, dann sorgt die oben beschriebene Unschärfe dafür, dass sich entweder die gemeinte Praxis andere Begriffe suchen muss oder der Begriff reduziert wird auf bestimmte Situationen. Ersteres geschieht auch in der Religionspädagogik seit ca. 50 Jahren, wenn z.B. für die Bezeichnung der personalen Dimension des ethischen Lernens auf englische Begriffe wie Compassion zurückgegriffen wird. Im Zentrum steht dabei, die Empathie zu wecken, ohne diese Gefühlsregung mit einer bestimmten normativen Praxis zu verbinden, wie dies bei der Barmherzigkeit der Fall ist (z.B. Sabinsky & Silbernagl, 2013). Außerdem fehlt hier der Bezug auf Reflex im Handeln Gottes, was das Konzept zwar einerseits universalistisch anschlussfähig macht, andererseits aber auch den Verpflichtungsgrund zur Handlung offenlässt. Zweites geschieht, wenn der Begriff *Barmherzigkeit* nur für das liturgische oder pädagogische

Binnensprechen selbst benutzt wird, aber nicht mehr zur Deutung und Bewertung alltäglicher Situationen. Dort werden andere emotional besetzte Begriffe benutzt, wie *lieb* und *nett sein* oder *gerecht*. In beiden Fällen fehlt dem Begriff selbst die Praxis für bestimmte emotional positiv besetzte Handlungen. Solche Expansionen und heute Impllosionen von Intension und Extension wie am Begriff Barmherzigkeit nachgezeichnet, sind aus unserer Sicht typisch für früher tragende religiöse Begriffe wie der *Vorhersehung* (Kohlmeyer & Reis, 2019), dem *Heiligen* (Reis, 2017) oder der *Eucharistie* (Reis, 2015) und haben deutliche Auswirkungen auf das Begriffslernen und die Teilhabe an religiöser Praxis.

2.3 Mittel der Kontextualisierung: Perspektivierung und emotionale Valenz

Wie oben bereits angemerkt, zählt Perspektivierung zu den Mitteln, mit denen sich eine emotionale Beladenheit erreichen lässt. Positive und negative Zustände sind für jüngere Kinder ersichtlicher, um sie mit abstrakten Wörtern zu verbinden als neutrale Zustände (Ponari, Norbury & Vigliocco, 2017). In einer Pilotstudie mit Eltern, die ihren Kindern die Jona-Geschichte vorlasen und auf die Bedeutung des Wortes Barmherzigkeit eingingen, fanden wir nicht nur emotionale Valenz, sondern auch Darstellungen der Sicht einer anderen Person durch die Erläuterungen der Gedanken (Motivationen, Zustände, Bereitschaften), direkte Fragen oder direkte Rede. Häufig wurde eine Perspektivierung erreicht, indem zwischen der Figur und dem Alltag des Kindes ein Vergleich gezogen wurde. Die Reaktionen der Kinder auf diese Perspektivierung legen nahe, dass dieses Mittel eine Betroffenheit und eine persönliche Beteiligung bewirkt. Interessanterweise fanden wir auch, dass in Dialogen, in denen Kinder der Perspektive nicht folgen konnten, auch die emotionale Valenz nicht hilfreich war, um eine abstrakte Bedeutung zu konstruieren (Rohlfing, Viertel, Kohlmeyer & Reis, 2019). Insbesondere Kinder im Grundschulalter profitieren von emotionaler Einbettung (Ponari et al., 2017). In aktuellen Studien zum Erwerb von abstrakten Wörtern argumentieren die Autorinnen, dass emotionale Valenz ein wichtiger Baustein bei der Konstruktion von Bedeutung ist (Vigliocco, Ponari & Norbury, 2018). Mit emotionaler Valenz ist hier eine gefühlsmäßige Beladung eines Begriffs gemeint, die mit Hilfe von Betonungsmustern, aber auch der Wortwahl und der Perspektivierung erreicht werden kann. Auf diese Weise wird eine Assoziation der abstrakten Begriffe mit einem inneren Gefühlszustand erreicht. Ist eine Verbindung zwischen dem Wort und einem Zustand entstanden, kann sie aufgerufen werden, wenn die Situation das Verständnis des abstrakten Begriffs erfordert. Im Gegensatz zu konkreten Begriffen, deren Bedeutung durch Referenten aus der Situation unterstützt wird, erfordert die Bedeutung von abstrakten Begriffen aber eine mentale Konstruktion. Diese Erkenntnisse lassen darauf schließen, dass eine Perspektive in Interaktionen konstruiert – und nicht vorgegeben – werden soll, damit sich die Wirkung eines abstrakten Begriffes entfalten kann.

Der Religionsunterricht und viele weitere religionspädagogische Angebote fokussieren die ethische Dimension des Glaubens und beziehen das religiöse Lernen auf das säkulare soziale Lernen. Hierbei sind durchaus auch Haltungsänderungen vorgesehen, die emotionale Perspektivierungen voraussetzen würden, aber z.B. nicht mehr mit dem Begriff *Barmherzigkeit* verbunden sind. Damit wird nicht nur den Jugendlichen die Möglichkeit genommen, die Sprache des Christentums in ihrer Komplexität wahrzunehmen, ihr eine eigene Bedeutung zuzuschreiben und sich so vielleicht in ihr wiederzufinden und zu merken, dass sich darin Wirklichkeit erfassen lässt (Kohlmeyer, 2018). Auch der Begriff selbst verliert rückwirkend einen zentralen tragenden Kontext, der dann wiederum für die Begriffsverwendung auffordernd sein könnte. Diese Effekte überraschen, weil die Bewertung ethischer Fragen mithilfe christlicher Positionen und Werte expliziter Gegenstand des Lehrplans ist (z.B. Kernlehrplan Gym-Sek I, NRW, S.

18). Doch wird die Barmherzigkeit als emotionalisierende Perspektive auf den Anderen nicht mehr vorgeschrieben.

Die Haltungsänderung wird heute anders adressiert. Viele Schulen haben in ihrem Schulprogramm das oben genannte Compassion-Projekt verankert. Im Fokus dieses Projekts steht ein zweiwöchiges Praktikum in sozialen Einrichtungen, das von der Schule reflexiv vorbereitend und nachbereitend begleitet wird. Dabei wird pädagogisch und theologisch das Ziel der veränderten Haltung und ein sozialverpflichtetes Engagement der Schülerinnen und Schüler verfolgt. Neben dem Erleben braucht es für diese Haltungsänderung aber eben auch die Reflexion der Erfahrungen. Kuld (2016), aber auch Metz, beschreiben die Grundhaltung des Projekts theologisch von außen als „abenteuerlichen Weg“ der Christusnachfolge und als Zentrum des Christentums. Im Zentrum steht für Lothar Kuld (2000) die Begegnung mit dem Anderen in der Not: „Die Not des anderen Menschen rührt mich an und drängt zum Handeln“ (S. 48). Diese Sachstruktur wäre eigentlich eine Steilvorlage, um das Projekt *Barmherzigsein* zu nennen. Im Zentrum würden der Perspektivwechsel und die Handlungsaufforderung stehen, den die Barmherzigkeit mit sich führt.

In der Praxis spielt der Begriff der Barmherzigkeit für diesen „abenteuerlichen Weg der Christusnachfolge“ als sprachliche Benennung der Erfahrung keine Rolle. Die im Projekt angedacht Praxis kann laut Autor auch für das Lernen von *Sympathie* oder *engagierter Mitmenschlichkeit* (Kuld, 2016) genutzt werden. Macht die Verwendung der Wörter Sympathie und Mitmenschlichkeit einen Unterschied? Entscheidender ist doch, dass die Jugendlichen das tun, was früher Barmherzigkeit genannt wurde. Finden hier nicht also doch die entscheidenden emotionalen Perspektivierungen statt, die vielleicht später auf andere Begriffe geladen werden? So einfach ist das aber nicht. Denn die fehlende, bzw. genauso die vorhandene säkulare sprachliche Verankerung wirken sich auf die Verarbeitung der von den Schülerinnen und Schülern geforderten Praxis des sozialen Verhaltens als Erfahrung aus. Zunächst einmal ist es möglich, die Praxis um ihrer selbst willen als schulisches Programm zu vollziehen, ohne dass der Perspektivwechsel auf die Menschen hin vollzogen wird, denen die Jugendlichen in den Projekten begegnen. Vielleicht versprachlichen Schülerinnen und Schüler sogar den selbstreflexiven Bezug, der emotionalen Verbindung oder der Wahrnehmung des Anderen als Subjekt und bilden Begriffe wie Sympathie und Mitmenschlichkeit. Wo aber geht bei diesen beiden Begriffen die emotionale Perspektivierung des Anderen hin? Sie bleibt bei mir und wird als Wert zu einer Bereicherung meines Selbstbildes als sympathiefähig, zu meinem *Skill*. Dass Projekte wie Compassion dabei in der Gefahr stehen, die Anderen für meine Erfahrung zu funktionalisieren, ist auch den Vertretern bewusst (Sabinsky & Silbernagl, 2013, S. 153).

Barmherzigkeit mit der oben beschriebenen Begriffsintension als begrifflich gefasstes normatives Handlungskonzept funktioniert schon im interaktionalen Kontext anders und die anderen Kontexte, in denen Barmherzigkeit eingespannt ist, werden weder aufgerufen noch vorbereitet. Das Konzept Compassion mit der gebotenen und von der Schule eingeforderten Zuwendung zu einem institutionell gefassten Schwachen fordert den Perspektivwechsel mit einer direkten Handlungsverantwortung nicht. Damit bleibt bei Compassion auch der außerschulische Handlungsauftrag unklar, wenn die institutionelle Rahmung der Projekte nicht mehr existiert.

Die Begriffsverschiebung unterstützt damit einen Trend, den Faix (2015) als Leerstelle erhoben hat: Einige der heutigen Jugendlichen bedienen sich nicht mehr der traditionell-christlichen Begriffe und damit verändert sich zugleich deren Praxis. So unterstützen vorhandene pädagogisch erzeugte emotionale Perspektivierungen das Begriffsler-

nen nicht und da, wo der Begriff verwendet wird, bleibt er ohne emotional perspektivierte Handlungsaufforderung abstrakt (Liturgie) oder der Begriff wird synonym mit bereits emotional perspektivierten Begriffen wie *lieb* oder *gerecht* verwendet und verblasst hinter diesen Begriffen, weil er keinen Unterschied macht (Religionsunterricht in der Grundschule).

3 Didaktischer Ausblick für den Begriffserwerb im Religionsunterricht

Wie wir in diesem Beitrag gezeigt haben, gibt es die Bemühungen, neue Begriffe im religionspädagogischen Feld zu etablieren. Dabei hat das Christentum einen Wortschatz mit Begriffen, die zugegebenermaßen mit einem vorausgesetzt-geteilten Wirklichkeitsanspruch agieren, der Gott als handelndes Gegenüber des Menschen sieht. Interessanterweise werden die Erhebungen zur Sprachfähigkeit von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Religion und Glauben, die aktuell eher eine defizitäre Fähigkeit im Umgang mit der Sprache zeigen, zwar als Alarmsignal in unterschiedliche Richtungen gedeutet und positiv gewendet, doch werden sie von der Religionspädagogik scheinbar nicht als Aufforderung gelesen, diese Leerstelle explizit zu bearbeiten und z.B. die christliche Sprache in diesem Defizit anzubieten. Explizites Begriffs- und Sprachlernen kommt im Religionsunterricht wenig vor, sondern wird implizit angegangen (Altmeyer, 2018). Verstehen wir aber diese Ergebnisse als Handlungsaufforderung, dann können wir aus dem Dialog mit der Psycholinguistik die These von Hanisch und Hoppe-Graf (2002) nur unterstreichen: Begriffsbildung funktioniert weder implizit noch rein kognitiv. Wir haben mit diesem Beitrag gezeigt, dass es für eine erfolgreiche religiöse Begriffsentwicklung wichtig ist, die Intension und unterschiedliche Formen der Extension eines Begriffs aufzunehmen, die Kontextgebundenheit dieser zu kommunizieren und sie emotional in stimmigen Praktiken zu perspektivieren. Dieses scheint in einer Interaktion, in der man sich über die Begriffe explizit austauscht, am besten zu gelingen (Rohlfing et al., 2019).

Abschließend möchten wir die Grundidee eines religionspädagogischen Angebots vorstellen, das diese Aspekte aufnimmt und in den nächsten Jahren an einer Grundschule in Paderborn getestet wird. In der Vorbereitung auf das Angebot wurde ein erster Kanon an sieben christlichen Begriffen zusammengestellt, der weder den Anspruch hat, vollständig zu sein, noch die zentralen Konzepte abzubilden. Die Begriffe sind vielmehr vor dem Hintergrund gewählt, dass sie den Schülerinnen und Schülern in den unterschiedlichen religiösen Liedern des Jahres begegnen werden. Zu diesem Kanon zählen z.B. die Begriffe *Segen*, *Treue*, *Vergebung*, *Hoffnung* und *Gnade*. Für jeden dieser Begriffe wurde neben der Begriffsintension ein Spektrum an Extensionen aufgemacht. Die Schülerinnen und Schüler lernen also nicht nur ein Begriffsverständnis kennen, sondern werden in jedem Grundschuljahr mit einem neuen Konzept konfrontiert. Kontextualisiert werden die Begriffe über biblische Geschichten, die die Begriffe unterschiedlich aufnehmen und durch die Narrationen in verschiedene Kontexte setzen. Durch unterschiedliche Lese- und Erzähltechniken werden die Schülerinnen und Schüler Perspektiven aus den biblischen Geschichten ein- bzw. übernehmen. Die Narrative der biblischen Geschichten und ihre Umsetzung der Intension des Begriffs werden im Spiel, Rätsel und in der Kreativität entsprechend nicht nur kognitiv-reflexiv gehoben, sondern perspektiviert und emotional beladen. Die Schülerinnen und Schüler werden regelmäßig dazu aufgefordert, die Grundbegriffe mit Emotionsworten, Farben und Gesten zu kombinieren, um eine emotionale Valenz zu ermöglichen. Gerahmt wird das Begriffslernen in dem Angebot durch eine religiöse Praktik, die die gelernten Begriffe einfordert.

Dieses Angebot gehört zum Profil eines freiwilligen Angebots einer Schule in Katholischer Trägerschaft. Dort ist es mit der Zustimmung der Eltern legitim, dezidierte Sprachentwicklung voranzutreiben, die religiöse Begriffe emotional perspektiviert und kontextualisiert in pluraler Begriffsextension verwendet. Wie ist das aber in anderen Kontexten wie dem Religionsunterricht an staatlichen Schulen? Ist es möglich, das Begriffslernen an sich zu fokussieren, ohne dass die emotional geleitete Handlungsaufforderung der Begriffe in bestimmten Kontexten normativ mitgeprägt wird? Ist der gegenwärtige Religionsunterricht in der Lage, ein solches anspruchsvolles Begriffslernen zu unterstützen? Und wie hängen die familiären Sprachsituationen mit den unterschiedlichen sprachlichen Lernmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen zusammen? Gibt es Hinweise auf die didaktische Gestaltung von Lernsituationen, die die Lernchancen aller Kinder unterstützen? An diesen Fragen arbeitet gegenwärtig das Forschungsprojekt.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, S. (2018). Zum Umgang mit sprachlicher Fremdheit in religiösen Bildungsprozessen. In A. Schulte (Hrsg.), *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht – Gegenwärtige Herausforderungen religiöse Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht* (S. 191–206). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Augustin, G. (2017). Barmherzigkeit. Neuentdeckung der christlichen Berufung. In G. Augustin (Hrsg.), *Barmherzigkeit als christliche Berufung* (S. 21–34). Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- Borgman, E. (2017). Ein Feldlazarett nach einer Schlacht. Barmherzigkeit als grundlegendes Merkmal von Gottes Gegenwart. *Concilium*, 53(4), S. 424–433.
- Dube, C. (2004). *Religiöse Sprache in Reden Adolf Hilters. Analysiert an Hand ausgewählter Reden aus den Jahren 1933-1945*. Norderstedt: BoD.
- Elsässer, A. (1994). Art. Barmherzigkeit. In *LThK*, Bd. 2 (Sp. 15/16). Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- Faix, T (2007). *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen. Eine qualitative Erhebung aus Sicht der empirischen Missionswissenschaft*. Berlin: LIT-Verlag.
- Gleitman, L. R. (1990). The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition*, 1(1), S. 3–55.
- Graulich, M. (2017). Barmherzigkeit braucht Regeln. Kirchenrecht und Barmherzigkeit. In G. Augustin (Hrsg.), *Barmherzigkeit als christliche Berufung* (S. 121–132). Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- Hanisch, H. & Hoppe-Graff, S. (2002). „Ganz normal und trotzdem König“ – *Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennecke, E. (2011). Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht. URL:

https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-27933/Arbeit_komplett.pdf [Zugriff: 22.10.2018].

- Hoffman, P. (2016): The meaning of `life´ and other abstract words. *Journal of Neuropsychology*, 10(2), S. 317–343.
- Kasper, W. (2017). Barmherzigkeit. Der Name unseres Gottes. In G. Augustin (Hrsg.), *Barmherzigkeit als christliche Berufung* (S. 9–20). Freiburg im Breisgau.: Herder-Verlag.
- Kohlmeyer, T. & Reis, O. (2019): Vorsehung – Zufall – Schicksal, Die fachdidaktische Leerstelle als Problem der unterrichtlichen Handlungssteuerung. *RpB*, 81, S. 99–110.
- Kohlmeyer, T. (2018): „Sie sind religiös sprachunfähig!“ Zur Fachsprachlichkeit des Christentums. *ZPTh*, 38(2), S. 57–68.
- Kousta, S.-T., Vigliocco, G., Vinson, D. P., Andrews, M. & Del Campo, E. (2011). The representation of abstract words: Why emotion matters. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140(1), S. 14–34.
- Krafft, T. (2017). Das Hospiz als Ort der Barmherzigkeit. In G. Augustin (Hrsg.), *Barmherzigkeit als christliche Berufung* (S. 153–170). Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- Kuld, L. (2000). *Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuld, L. (2016). Art. Compassion. In: *WiReLex*. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100124/> [Zugriff: 17.07.2019].
- Lindner, K. (2017). *Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- McGregor, K. K. (2004). Developmental dependencies between lexical semantics and reading. In C. A. Stone, E. R. Siliman, B. J. Ehren & G. P. Wallach (Hrsg.), *Handbook of Language and Literacy: Development and disorders* (S. 302–317). New York: Guilford Press.
- Ponari, M., Norbury, C. F. & Vigliocco, G. (2017). Acquisition of abstract concepts is influenced by emotional valence. *Developmental Science*, 21(2), e12549.
- Reis, O. (2015). „Sakramente gehören in die Oberstufe!“ Zum schwierigen Stand der Sakramente in der Religionsdidaktik. In S. Pemsel-Maier & M. Schambeck (Hrsg.), *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen* (S. 331–349). Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- Reis, O. (2017). Heilige sind mehr als Vorbilder. Differenzierte Ökumene und ihr Potenzial für das religiöse Lernen. In: St. Kopp & W. Thönissen (Hrsg.), *Mehr als friedvoll getrennt? Ökumene nach 2017* (S. 313–335). Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- Rohlfing, K. J. (2019). *Frühe Sprachentwicklung*. Tübingen: UTB.
- Rohlfing, K. J., Viertel, F., Kohlmeyer, T. & Reis, O. (2019). *Caregivers´ contributions to children´s understandings of abstract words during joint book reading*. Poster präsentiert auf der internationalen Tagung „Child Language Seminar“, 10.–12. Juli, Sheffield, Großbritannien.
- Sabinsky, M. & Silbernagl, A. (2013). „Engage Mensch“ – Lernen am anderen. Ein Begegnungsprojekt für Schüler mit und ohne Handicap. In G. Büttner, H. Mendl, O.

- Reis, H. Roose (Hrsg.), *Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 4: Ethik* (S. 136–153). Hannover: Siebert.
- Salmann, S. (1994). Art. Barmherzigkeit. In: *LThK³*, Bd. 2 (Sp.15). Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- Schulte, A. (1992): *Religiöse Rede als Sprachhandlung*. Frankfurt am Main: Peter Lang-Verlag.
- Söding, T (2017). Barmherzigkeit ohne Heuchelei. Die Option der Bergpredigt. In G. Augustin (Hrsg.), *Barmherzigkeit als christliche Berufung* (S. 35–50). Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- Vigliocco, G., Ponari, M. & Norbury, C. (2018). Learning and processing abstract words and concepts: Insights from typical and atypical development. *Topics in Cognitive Science*, 10(3), S. 533–549.
- von Stosch, K. (2014). *Theologie der Barmherzigkeit? Zeitgemäße Fragen und Antworten des Kalām*. Münster, New York: Waxmann.

Dr. Theresa Kohlmeyer, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion, Universität Paderborn

Dr. Dr. Oliver Reis, Professor für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion, Universität Paderborn

Dr. Katharina Rohlfing, Professorin für Psycholinguistik, Universität Paderborn

Franziska Viertel, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psycholinguistik, Universität Paderborn