

„The border is the place of understanding“ (Paul Tillich). Religionsdidaktik und Englischdidaktik im Dialog

von

Jan Hollm / Manfred L. Pirner

Abstract

Vor dem Hintergrund eines weitgehend fehlenden Gesprächs zwischen Englischdidaktik und Religionsdidaktik sowie nur sporadischer Zusammenarbeit zwischen den beiden Unterrichtsfächern werden grundlegend mögliche Dialog- und Kooperationsfelder sondiert: Das Verständnis von Bildung (insbesondere angesichts PISA und Kompetenzorientierung); die Auseinandersetzung mit dem Fremden, insbesondere im Hinblick auf interkulturelles Lernen; die Bedeutung von Sprache für fremdsprachliches und religiöses Lernen; die Frage nach Schüler- und Lebensweltorientierung; schließlich das bilinguale Lehren und Lernen als Herausforderung für Englisch- und Religionsunterricht.

1. Bestandsaufnahme: Was für ein Dialog?

1.1 Bestandsaufnahme aus englischdidaktischer Perspektive (Hollm)

Religion spielt im gegenwärtigen Englischunterricht bestenfalls eine marginale Rolle. In den aktuell wirkungsmächtigsten Einführungen und Handbüchern zur englischen Fachdidaktik im deutschsprachigen Raum werden Glaube und Religion so gut wie gar nicht thematisiert.¹ Zwar findet sich gelegentlich ein Hinweis auf die Möglichkeit, das Fach „Religion“ bilingual zu unterrichten,² und in der fachdidaktischen Einführung *Introduction to English Language Teaching* wird z.B. eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Thanksgiving“ als ein Lehrbeispiel über Formen interkultureller Kompetenzvermittlung bei der Durchführung von e-mail-Projekten zwischen deutschen und muttersprachlichen Klassen benannt,³ aber von einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Religion im Englischunterricht“ kann nicht die Rede sein. Dieser Befund der Nichtbeachtung religiöser Fragestellungen im Englischunterricht bestätigt sich bei der Durchsicht englischdidaktischer Fachzeitschriften⁴ und Forschungsbibliographien.⁵

Etwas anders stellt sich die Situation dar, wenn man die Lehrpläne für den Englischunterricht in den einzelnen Bundesländern analysiert. Für die Primar- und die Sekundarstufe finden sich durchgängig Vorgaben, dass religiöse Feiertage, Feste und Gebräuche in englischsprachigen Ländern thematisiert werden sollen. Diese pädagogische und fachdidaktische Zielsetzung machen insbesondere die Festlegungen in Bremen explizit, die als interkulturelle Ziele des Englischunterrichts in der Sekundarstufe I unter anderem feststellen:

¹ Vgl. z.B. BAUM / GOHRBANDT 2007, BAUSCH 2003, DOFF / KLIPPEL 2007, GEHRING 2004, MÜLLER-HARTMANN / SCHOCKER v. DITFURTH 2004, ROCHE 2005, TIMM 1998, UR 2006, WESKAMP 2001.

² SCHMID-SCHÖNBEIN / SIEGISMUND in TIMM 1998, 201.

³ MÜLLER-HARTMANN / SCHOCKER v. DITFURTH 2004, 109-112.

⁴ Exemplarische Durchsicht der folgenden Zeitschriften seit dem Erscheinungsjahr 2000: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, *English Language Teaching*, *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, *Neusprachliche Mitteilungen*, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, *Zielsprache Englisch*.

⁵ Vgl. z.B. die Datenbank FIS BILDUNG.

„Das Kennenlernen von Sitten, Gebräuchen und Ritualen, die Einordnung von Festen, religiösen und nationalen Feiertagen und kulturellen Ereignissen, das Aufmerksammachen auf Besonderheiten bei Ess- und Trinkgewohnheiten sowie in Kleidungsfragen gehören ebenso zu einer erfolgreichen Kommunikation mit den Partnern wie das richtige Deuten von Sprach- und Verhaltensmustern, Mimik und Gestik. [...]

Die Schülerinnen und Schüler müssen in diesem Prozess – am Beispiel der eigenen und der Zielsprachenkultur(en) – allerdings auch ein Gespür entwickeln für jene kommunikativen Bereiche, die in Kulturen in unterschiedlicher Weise affektiv besetzt sind und daher mit Behutsamkeit und Einfühlungsvermögen thematisiert werden sollen. (Beispiele: Glaubensfragen [...])“⁶

Des Weiteren lassen sich curriculare Vorgaben identifizieren, die in besonderem Maße – aber nicht ausschließlich – für die gymnasiale Oberstufe benannt werden, nämlich die Forderung nach einer Auseinandersetzung mit der historisch-politischen Relevanz von Religion in englischsprachigen Ländern.⁷ Eine besondere Bedeutung wird in diesem Zusammenhang dem Themenbereich „Religionen und Kulturen in multikulturellen Kontexten“ zugemessen.⁸ Des Weiteren gibt es inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Bereich der religiösen Einflüsse in der amerikanischen Geschichte und bei den konfessionellen Hintergründen im Nordirlandkonflikt.⁹

Im Englischunterricht der Oberstufe findet sich der Themenbereich „religiöses Leben“ verstärkt z.B. in Bayern wieder. Dort wird Religion in vertiefender Weise im Leistungskurs, aber allgemein auch im Grundkurs zum Gegenstand des Englischunterrichts erklärt.¹⁰

„Grundkurs Jahrgangsstufe 13 [...]

Vertiefung einzelner Aspekte des politischen und gesellschaftlichen Lebens im UK und in den USA, z.B.[...] religiöses Leben“¹¹.

„Leistungskurs Jahrgangsstufen 12 und 13

- die Bedeutung der Religion in Staat und Gesellschaft im UK und in den USA [...]
- Entstehung und heutige Rolle der englischen Staatskirche; Puritanismus und puritanisches Erbe; religiöse Vielfalt, Politik und Religion
- Verdeutlichen der Vielfalt religiösen Lebens, Aufzeigen des Einflusses der Religion in Staat und Gesellschaft; Achten der religiösen Überzeugungen anderer“¹².

Die curricularen Vorgaben finden ihre Entsprechung in den von den Schulbuchverlagen angebotenen Lehrwerken, wobei das geringe Gewicht, das diesem Themengebiet zugemessen wird, ins Auge fällt. So behandelt das weit verbreitete Lehrwerk für das Gymnasium „English G 2000“ Religion nur an zwei Stellen, nämlich als es um jüdische Einwanderer in New York geht und als der konfessionelle Hintergrund der Konflikte in der Geschichte Irlands beschrieben wird. Insgesamt lässt sich festhalten, dass in dieser Lehrbuchreihe, die für sechs Schuljahre konzipiert ist und insgesamt knapp 1200 Seiten umfasst, nur auf einer dreiviertel Seite religiöse Themen ange-

⁶ SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2001, 18.

⁷ Vgl. z.B. BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND UNTERRICHT 1990, 56.

⁸ Vgl. z.B. SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT 2006, 49.

⁹ Vgl. z.B. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BRANDENBURG 2002, 45.

¹⁰ Vgl. BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND UNTERRICHT 1990.

¹¹ EBD., 46.

¹² EBD., 55ff.

sprochen werden.¹³ Ähnlich verhält sich die Situation bei anderen Lehrwerken, die für die Haupt, Real- und Gesamtschule angeboten werden.¹⁴

Die etwas stärkere Aufmerksamkeit, die Religion im Englischunterricht der Oberstufe in einigen Bundesländern erfährt, schlägt sich auch im Fokus von Lehrmaterialien für die Oberstufe nieder. In diesem Zusammenhang sei besonders das Viewfinder-Heft „Religion in the U.S.A.: In God We Trust“¹⁵ erwähnt. Trotz oder gerade wegen dieser singulären Beispiele, wie religiöse Gegenstände im Englischunterricht behandelt werden, lässt sich aber zusammenfassend sagen, dass dem Thema „Religion“ gegenwärtig nur eine punktuelle Relevanz im Kontext der schulischen Vermittlung von Englisch attestiert werden kann.

1.2 Bestandsaufnahme aus religionsdidaktischer Perspektive (Pirner)

Auch aus religionsdidaktischer Perspektive kann bis in die jüngste Zeit von einem Dialog mit der Englischdidaktik *auf der wissenschaftlichen Ebene* kaum die Rede sein. Spezifische Beiträge finden sich bis über die Schwelle des neuen Jahrtausends so gut wie nicht, und auch in Aufsätzen zum fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterrichten sowie zur Projektarbeit kommt das Fach Englisch kaum in den Blick.¹⁶ In *Unterrichtsentwürfen, Materialhilfen und Schulbüchern* wird zumindest ab und zu auf mögliche Bezüge zum Englischunterricht verwiesen, meist wenn es um Spirituals¹⁷, um populäre Kultur¹⁸ oder die Neuen Medien geht,¹⁹ sowie im Rahmen von fächerübergreifenden Projekten.²⁰

Was die *Lehrpläne* angeht, so sind, abgesehen von vereinzelten Hinweisen bei bestimmten Unterrichtsthemen, in manchen Bundesländern systematische Querverweise zwischen den Unterrichtsfächern eingearbeitet, unter denen sich aber auffallend wenige zwischen RU und EU finden. Es ist teilweise nur schwer nachvollziehbar, dass bei Themen des RU wie z.B. „Fremde Menschen – andere Menschen“ oder „Leben in der Einen Welt“ unter vielen Bezügen zu anderen Unterrichtsfächern der Englischunterricht *nicht* genannt wird.²¹

Zwei neuere Tendenzen lassen sich in den Lehrplänen feststellen: *Zum einen* wirkt sich die Orientierung an Bildungsstandards bzw. Kompetenzformulierungen offensichtlich ambivalent auf fächerübergreifende Perspektiven aus. Zwar werden neben fachspezifischen auch gemeinsame Kompetenzfelder betont, und in manchen Schularten sind Einzelfächer zu Fächerverbänden zusammengelegt worden; jedoch finden sich z.B. im aktuellen Bildungsplan von Baden-Württemberg keine über die Fächerverbände hinaus gehenden konkreten (thematischen) Bezüge auf andere Unterrichtsfächer mehr, wie sie noch im Vorläufer-Bildungsplan vorkamen. *Zum anderen* ist durch die Einführung des Englischunterrichts an den Grundschulen die weit ge-

¹³ Bd. A4, 51f.; Bd. A5, 50.

¹⁴ Exemplarisch untersucht wurden „Highlight“ und „Red Line New“.

¹⁵ REDIKER / TURNER 1997.

¹⁶ Vgl. etwa ZÖLLER 2005; DIETERICH 2002.

¹⁷ Vgl. JOST 2003, 105.

¹⁸ Vgl. z.B. BUSCHMANN 1998.

¹⁹ Vgl. z.B. BOSOLD 1991, MERTIN 1999.

²⁰ Vgl. z.B. KLEMM 1996; IVKOVITS 1997.

²¹ Vgl. z.B. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 1994.

hende Verzahnung des Englisch-Lernens mit anderen Lernbereichen im Rahmen des integrativen Grundschulunterrichts bildungspolitisch gewünscht und gefördert.²²

Einen Hinweis auf die ‚wirkliche‘ *Praxis* in den Schulen können die Ergebnisse einer von mir durchgeführten empirischen Studie aus dem Herbst 1999 geben.²³ Von den befragten 286 Religionslehrkräften aus den drei Bundesländern Bayern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen hielten immerhin 88 Prozent die fächerübergreifende Zusammenarbeit mit anderen Unterrichtsfächern für wichtig oder sehr wichtig, 31 Prozent allerdings auch für „schwierig“. Die meisten tatsächlich durchgeführten Kooperationen liefen nach Angaben der Lehrkräfte mit den Fächern Deutsch, Kunst und Erdkunde; mit einem Fremdsprachenfach haben aber immerhin 11 Prozent (32 Lehrkräfte) „ab und zu“ und 1,3 Prozent (4 Lehrkräfte) „oft“ zusammengearbeitet. Im Internet finden sich außerdem vereinzelt dokumentierte Kooperationen zwischen RU und EU, die meist im Rahmen von größeren fächerübergreifenden, manchmal auch internationalen Schul-Projekten stattgefunden haben.²⁴

In besonderer Weise zu erwarten wären Bezüge des Englischunterrichts zum religiösen Lernen sowie allgemein auf Religion und Christentum an *Schulen in kirchlicher oder christlicher Trägerschaft*, die in der Regel ein christlich orientiertes pädagogisches Gesamtkonzept propagieren, das sich auch über den RU hinaus in anderen Fächern sowie in fächerverbindenden Kooperationen niederschlägt. Auch hier findet sich in der vorhandenen, frei zugänglichen Literatur nur wenig;²⁵ es wäre sicher lohnenswert, diesbezüglich an den Schulen genauer nachzuforschen.

Erst in allerjüngster Zeit werden auch Bezüge zwischen EU und RU im Kontext des *bilingualen Lehrens und Lernens* in Theorie und Praxis hergestellt.²⁶ Der bilinguale, meist englischsprachige RU wird dabei nicht nur vom allgemeinen, bildungspolitisch geförderten Boom bilingualer Angebote an deutschen Schulen getragen, sondern gewinnt auch eine besondere Relevanz im Rahmen der Europalehramtsstudiengänge sowie im Rahmen der oben bereits erwähnten Einführung des Englisch-Lernens an den Grundschulen. Auch die programmatischen Intentionen mancher Bundesländer in Richtung einer Ausweitung des Fächerkanons für den bilingualen Unterricht (besonders in Hessen und Baden-Württemberg) sowie modularer Alternativen zum bilingualen Jahrgangunterricht²⁷ lassen den RU neuerdings verstärkt als mögliches und lohnendes Bilingualfach in den Blick kommen (Genaueres unter 2.5).

2. Chancenreiche Dialogfelder

2.1 Was ist Bildung? Die normative Fragestellung

Die pragmatischen Tendenzen in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion, wie sie sich mit den Stichworten „Bildungsstandards“, „Kompetenzorientierung“ und „Output-Orientierung“ andeuten lassen, fordern alle Fachdidaktiken heraus. Dabei scheinen die Fremdsprachendidaktiken allerdings wenig Probleme zu haben, weil sie ja gerade

²² Vgl. die „Ergänzung zum Bildungsplan Grundschule“ des Baden-Württemberger Kultusministeriums von 2003/04 (<http://www.ls-bw.de/allg/lp/bpgse.pdf>).

²³ Die Gesamtstudie ist veröffentlicht in: PIRNER 2004a.

²⁴ Vgl. z.B. GINDT / HAAR 2006, ZEIDLER 2006.

²⁵ Vgl. z.B. GRÄF 2007.

²⁶ Vgl. BADER 1999/2001; BRAUNMÜHL 2000; FELDERBAUER 2004; PIRNER 2004b, 2006, 2007; PIRNER / AICHLER 2005, 2006; AICHLER 2007.

²⁷ Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2006.

ein sehr pragmatisches und weithin anerkanntes Ziel verfolgen, nämlich den SchülerInnen die Verständigung in einer fremden Sprache zu ermöglichen. Bei einer Durchsicht der curricularen Vorgaben in den sechzehn Bundesländern und einer Analyse der aktuellen fachdidaktischen Literatur kristallisiert sich als Befund heraus, dass dem Englischunterricht in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Wesentlichen *zwei Aufgaben* zugewiesen werden, nämlich *die Entwicklung von kommunikativer und von interkultureller Kompetenz*.²⁸

Schon seit den 1970er Jahren besteht Konsens darüber, dass als *zentrale Aufgabe des Englischunterrichts die Vermittlung von kommunikativen Fertigkeiten in der Fremdsprache zu sehen ist*.²⁹ Die Ausbildung rezeptiver Fähigkeiten wie das Hör- und Leseverstehen in der englischen Sprache und produktiver Fähigkeiten wie das Sprechen und Schreiben auf Englisch stehen hierbei im Vordergrund. Schließlich soll auch die Kompetenz erworben werden, sprachmittelnd tätig zu werden, also z.B. in einem Laden zwischen einem englischsprachigen Käufer, der des Deutschen nicht mächtig ist, und rein deutschsprachigem Verkaufspersonal zu dolmetschen. Und seit den 1990er Jahren ist man sich weitgehend einig, dass als zweiter zentraler Lernbereich im Englischunterricht *die Vermittlung interkultureller Kompetenzen* zu identifizieren ist. Gerade im zusammenwachsenden Europa wird der Weltsprache Englisch eine wichtige Funktion als internationale Begegnungs- und Verständigungssprache zugewiesen, für die auch landeskundliches, kulturelles Hintergrundwissen von Bedeutung ist.

Die Religionsdidaktik ist gegenüber der Englischdidaktik in viel stärkerem Maße gefordert, ihre Ziele zu explizieren und argumentativ zu begründen, weil die ‚Brauchbarkeit‘ religiöser Bildung offensichtlich nicht so allgemein einsichtig ist wie die fremdsprachlicher Bildung – und auch nicht sein kann. Religiöse Bildung wird nämlich im religionspädagogischen Diskurs tendenziell im Sinne – und manchmal sogar als Inbegriff – eines emphatischen, selbstreflexiven Bildungsverständnisses gefasst, das *gerade nicht* primär durch die Funktionalität von erworbenem Wissen und praktischen Fertigkeiten bestimmt ist, sondern zuerst und vor allem durch ein *Selbstverhältnis und Selbstverständnis*: Der Heranwachsende soll darin unterstützt werden, sich selbst, sein Leben und seine Situation in seiner Lebenswelt differenziert wahrnehmen, deuten und reflektieren zu können.³⁰ Sowohl Bildung als auch Religion erscheinen grundlegend und zuerst als etwas Zweckfreies, aus dem heraus erst sekundär und gleichsam als ‚Nebenwirkung‘ auch ‚brauchbare‘ Kompetenzen erwachsen. Religiöse Bildung versteht sich in dieser Sicht in erster Linie als ein Angebot, sich mit Hilfe und auf Anregung von religiösen Deutungsperspektiven mit dem eigenen Selbst- und Weltverständnis auseinander zu setzen.

Auf dieser Linie liegt dann in der Regel auch die Bestimmung des ‚Globalziels‘ des (evangelischen und katholischen) RU als „religiöse Kompetenz“, welche, etwa im Bildungsplan von Baden-Württemberg von 2004, näherhin verstanden wird als „Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine Position zu vertreten sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks-

²⁸ Beispielhaft vgl. MÜLLER-HARTMANN / SCHOCKER v. DITFURTH 2004 und MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2007, 20.

²⁹ PIEPHO 1974.

³⁰ Vgl. hierzu DRESSLER 2006 sowie PIRNER 2006b, 95f.

und Sprachformen (z.B. Symbole und Rituale) einzulassen und sie mitzugestalten“³¹. Deutlich sind in solchen oder ähnlichen Zielformulierungen sowohl kommunikative als auch interkulturelle bzw. interreligiöse sowie hermeneutische Kompetenzen mit im Blick, die Bezüge zum Englischunterricht ermöglichen. Darüber hinaus gewinnen Ziele im Haltungs- und Einstellungsbereich für den RU eine besondere Bedeutung, z.B. Wachheit für letzte Fragen, Lebensfreude, Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung, Sensibilität für das Leiden anderer, Wertschätzung von (christlicher und anderer) Religion, Toleranz gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen.

Als wichtiger Unterschied zwischen EU und RU ist festzuhalten, dass aus religionsdidaktischer Sicht bildungstheoretische sowie Ziel- und Inhaltsfragen im Zentrum stehen, während in der Englischdidaktik die Methodenfragen einen herausgehobenen Stellenwert einnehmen, weil v. a. die Zielfragen, aber zum großen Teil auch die Inhaltsfragen als weitgehend geklärt betrachtet werden. Insbesondere die Ausbildung kommunikativer Fertigkeiten geht ja notwendiger- und sinnvollerweise einher mit der Entwicklung methodischer Fähigkeiten. So sollen die oben erwähnten rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen beim Umgang mit Texten und Medien in gleicher Weise geübt werden wie das selbstständige und kooperative Sprachenlernen. In diesem Zusammenhang ist als Ziel des Fremdspracherwerbs die Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachlicher Korrektheit in den Teilbereichen Phonetik und Phonologie, Lexik, Grammatik und Orthographie zu benennen.³²

Aus religionsdidaktischer Sicht drängen sich hier Nachfragen auf. Blickt man in gängige Lehrbücher der Englischdidaktik, so gewinnt man den Eindruck, dass neben kommunikativer Kompetenz und interkulturellem Lernen weitere Bildungsziele kaum eine Rolle spielen.³³ Auch Inhalte scheinen, abgesehen von landeskundlichen und – in der höheren Sekundarstufe – literaturdidaktischen Themen, relativ pragmatisch-beliebig zu sein. Natürlich: im Vordergrund steht der Spracherwerb; nur: an welchen Texten und welchen Inhalten soll die fremde Sprache erworben werden?³⁴ Nach welchen Gesichtspunkten werden sie ausgewählt? Noch schärfer gefragt: Welches Verständnis von Mensch, Welt und Wirklichkeit, welche Werte und welche Vorstellungen von einem gelingenden Leben sowie einer lebensförderlichen Gesellschaft werden in Englisch-Textbüchern vermittelt? Werden die hier transportierten Werte und Normen bewusst didaktisch verantwortet oder bleiben sie implizit und damit Teil des ‚heimlichen Lehrplans‘, der den explizit angezielten Prozess des Sprachenlernens begleitet? Die in den oben skizzierten Analysen deutlich gewordene Marginalisierung von Religion ist möglicherweise nur *eine* unerkannte problematische Tendenz dieses heimlichen Lehrplans unter anderen. Im Folgenden wird versucht, diese Ausblendung von Religion aus dem EU durch zwei Deutungsvorschläge zu erklären, die zum einen auf dem heutigen staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag und zum anderen auf dem dem Englischunterricht unterliegenden Menschenbild fußen.

³¹ Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für Ev. Religionslehre, in: Bildungsplan Baden-Württemberg 2004 (findet sich in allen Schularten; der Bildungsplan ist im Internet abrufbar unter: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de>).

³² Vgl. beispielsweise MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2007, 20.

³³ So urteilen auch selbstkritisch DOFF / KLIPPEL 2007, 23f.

³⁴ DOFF / KLIPPEL fordern, der EU müsse „den Inhalten und Textformen und auch den Umgangsweisen mit diesen Inhalten und Texten erhöhte Aufmerksamkeit schenken“ (2007, 24).

Ausgehend von den Vorgaben des Grundgesetzes gründet das öffentliche Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland auf bildungs- und diskurspolitischen Vorstellungen einer pluralistischen, repräsentativen Demokratie, deren Funktionsprämisse multiperspektivische Offenheit ist, die im weltanschaulichen Bereich „neutral“ zu bleiben hat. Für ein solches Gemeinwesen, dem außer den Menschenrechten und der pluralistischen Demokratie als Staatsform nichts „heilig“ ist, stellen religiöse Überzeugungen, die auf Offenbarung gründen und eine ihnen eigene Absolutheit postulieren, eine nicht-systemkonforme, da nicht säkulare Weltauseinandersetzung dar. Auf diese Problematik im Verhältnis von Demokratie und Religion gibt es spätestens seit dem 18. Jahrhundert unterschiedliche Reaktionen, aber da es in Deutschland anders als z.B. in den USA keine radikal-laizistische Tradition der Trennung von Staat und Kirche im öffentlichen Schulwesen gibt, bedarf es einer kontinuierlichen jeweils zeitgemäßen Feinjustierung des Verhältnisses dieser Gesellschafts- und Lebensbereiche auf dem Feld der Bildung. Ganz offensichtlich wird auf diese Problematik im Schulfach Englisch, das einen pragmatisch ausgerichteten Sprachvermittlungsunterricht anstrebt, in einer solchen Weise reagiert, dass Religion und Glaube so gut wie gar nicht thematisiert werden. Nur so scheinen sich insbesondere Schulbuchautoren in der Lage zu sehen, die weltanschauliche Neutralitätspflicht öffentlicher Bildung zu wahren. Darüber hinaus könnte auch ein negativ getöntes Bild von Religion im Hintergrund stehen, welches diese überwiegend als Ursache von Unfrieden und Streit wahrnimmt, weshalb man auch den ‚Unterrichtsfrieden‘ gefährdet sieht. In diesem Sinn hat z.B. die Schulleiterin einer englischsprachigen *International School* in einer deutschen Großstadt begründet, warum es an ihrer Schule keinen RU gebe.

Solche Problemindikatoren machen deutlich, wie wichtig das Gespräch zwischen Religionsdidaktik und Englischdidaktik wäre, um hier sowohl Vorurteilen als auch Unsicherheiten entgegenwirken zu können. Religionen sollten nicht einseitig nur als Quellen von Intoleranz und Streit verstanden und dargestellt werden, sondern ebenso als Quellen von Toleranz, Frieden und humanen Werten, die auch für pluralistisch-säkulare Gesellschaften und ihre Entwicklung wertvoll waren und sind. Auch für Kritik an inhumanen Formen von Religion ist dabei Platz, zumal Selbstkritik zu einem zentralen Merkmal insbesondere der jüdisch-christlichen Tradition gehört. Grundlegend ist aber nach wie vor die Aussage des Verfassungsrechtlers Ernst-Wolfgang Böckenförde: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“³⁵; die großen Kirchen tragen neben anderen zivilgesellschaftlichen Vereinigungen wesentlich dazu bei, Werte zu begründen, zu motivieren und zu konkretisieren, die für unsere Gesellschaft zentral sind. Und neben schlagzeilenträchtigen religiös verbrämten Gewalttaten sind weltweit zahllose wichtige Beiträge der Religionen zu Frieden und Versöhnung dokumentiert.³⁶

Neben diesem vermuteten gesellschaftstheoretischen Grund für die Vernachlässigung von Religion im EU lässt sich noch auf eine anthropologische Dimension verweisen. Wie Jürgen Kurtz herausarbeitet, unterliegt dem heutigen methodisch-didaktischen Paradigma im Englischunterricht mehrheitlich ein post-behavioristisches, konstruktivistisches Menschenbild, d.h. eine Sicht der Englischlerner als mehr oder minder losgelöste, scheinbar autonome Erkenntnissubjekte.³⁷

³⁵ Böckenförde 1991, 112.

³⁶ Vgl. z.B. Weingardt 2007.

³⁷ Vgl. KURTZ 2003, 153; s. auch BLEYHL 2004.

„Die fremdsprachendidaktische Theoriediskussion der letzten Jahre bewegt sich unter dem rasch wachsenden Einfluss psychologisch, psycholinguistisch und konstruktivistisch geprägter Menschenbilder zunehmend auf eine anthropozentrisch-individualistische Vorstellung vom Lehren und Lernen einer Fremdsprache zu. Schülerinnen und Schüler werden danach als lernfähige ‚Systeme‘ bzw. als ‚Lernsubjekte‘ betrachtet, die in einem eigenaktiven und (vermeintlich) weitgehend sich selbst organisierenden, von außen nur bedingt beeinflussbaren Prozess der Sprachverarbeitung und Sprachaneignung allmählich und unter Einbeziehung von unterschiedlichen Strategien ihr Wissen über die Fremdsprache erweitern und ihre kommunikativen Fähigkeiten vervollkommen.“³⁸

Wie Kurtz kritisch ausführt, legen viele empirische Befunde aus der Fremdsprachenunterrichtsforschung nahe, dass solch ein radikaler und funktionalistischer Konstruktivismus, der Vorstellungen einer eigenen Bedeutung des Einflusses von Lehrkräften im Lehr- und Lernprozess als „Instruktivismus“ geradezu diffamiert, eine nur eingeschränkte Erklärungsmächtigkeit im Bereich des Fremdsprachenlernens besitzt. Im Kontext der uns interessierenden Frage kann die hier vorgestellte Paradigmenanalyse unseres Erachtens aber auch für die beschriebene Ausblendung von Religion und Glaube aus dem Englischunterricht erhellend wirken. Denn unter einer solchen anthropologisch-lerntheoretischen Perspektive kommen kulturelle Traditionen (wie die religiösen) und gegenwärtige Kulturbereiche (wie der Bereich der Religion) nur schwer angemessen in den didaktischen Blick.

2.2 Das Fremde und die Fremdsprache – Perspektiven interkulturellen Lernens

Der Umgang mit dem Fremden ist durch die gegenwärtige gesellschaftliche Situation sowie die begleitenden Diskurse als zentrale Bildungsaufgabe in den Blick gekommen. Dabei kann es nicht ausreichen, etwa interkulturelle Bildung als zusätzlichen Lernbereich in die Unterrichtsfächer aufzunehmen oder sie dort zu verstärken, sondern die Frage nach dem Umgang mit dem Fremden betrifft das Verständnis von Bildung in umfassender Weise und seinem Kern.³⁹ Die Wahrnehmung des Fremden und Anderen gehörte von jeher zur klassischen Bildungstheorie und ist gerade heute neu in ihrer Relevanz für Bildungsprozesse zur Geltung zu bringen.⁴⁰ Um hier weiterzukommen, ist nach unserer Überzeugung nicht nur bildungstheoretische Arbeit aus der (allgemeinen) Erziehungswissenschaft, sondern auch aus den Fachdidaktiken gefordert.⁴¹ In der (christlichen) Religionsdidaktik betrifft das Fremde, Andere insbesondere die unvertraut gewordene christliche Tradition, das vielen fremd gewordene Religiöse generell sowie die verschiedenen Religionen speziell bis hin zu dem als schlechthin Anderen und als immer in gewisser Weise fremd bleibend gedachten und erfahrenen Gott. Die Tendenz einer Hermeneutik des Fremden, wie sie religionsunterrichtlichem Lernen zugrunde gelegt wird, ist hier das Erschließen von Verständnis bei gleichzeitigem Respekt für die bleibende Andersheit des Anderen, welche Grenzen des Verstehens mit einschließt. Wie verhält sich dazu eine Fremdsprachendidaktik, deren Ziel die möglichst weitgehende Überwindung der Fremdheit der fremden Sprache und ein möglichst weitgehendes Eintauchen in die fremde Kultur darstellt? Hinweise gibt hier möglicherweise die v. a. soziolinguistisch fundierte Einsicht, dass eine umfassende kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache kaum erreichbar ist und von daher den Lernenden auch Strategien vermittelt werden sollten, „um mit kulturellen Missverständnissen umzugehen“.⁴² Trotzdem bleibt als kritische Anfrage,

³⁸ KURTZ 2003, 152.

³⁹ Vgl. z.B. neuerdings KOLLER / MAROTZKI / SANDERS 2007.

⁴⁰ Vgl. PEUKERT 1994.

⁴¹ Vgl. als aktuelle Beiträge in der Religionsdidaktik DRESSLER 2006 und GRÜMME 2007.

⁴² WESKAMP 2001, 88.

ob nicht im Englischunterricht häufig etwas schnell und naiv eine „Hermeneutik der Horizontverschmelzung“ (Gadamer) angezielt oder zugrunde gelegt wird.

In der Englischdidaktik bezieht sich interkulturelles Lernen in der Regel im sprachlichen und geographischen Sinn auf andere Kulturen in Europa und der Welt sowie auf die vermittelnde Funktion der englischen Sprache als *lingua franca*. Hierbei wird davon ausgegangen, dass jeder Kontakt mit dem Fremden zu einer Auseinandersetzung mit dem Eigenen führt. Deswegen benennt z.B. der Kernlehrplan von Nordrhein-Westfalen Werte, Haltungen und Einstellungen als zentrale Gegenstandsbereiche, mit denen man sich bei der Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht beschäftigen soll. Um Handeln in Begegnungssituationen zu ermöglichen, soll der Englischunterricht ein Orientierungswissen über fremde Kulturen bereitstellen, das die Schüler in Deutschland in die Lage versetzt, über persönliche relevante Lebensbereiche wie Ausbildung, Schule und Berufsorientierung, die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und die persönliche Lebensgestaltung zu kommunizieren.

Von solchen international-interkulturellen Perspektiven kann die Religionsdidaktik unseres Erachtens hilfreiche Impulse erhalten. In der Religionsdidaktik ist nämlich gerade in jüngerer Zeit ein recht ausgeprägter Deutschlandzentrismus zu konstatieren sowie eine gewisse Neigung, *interkulturelles* Lernen weitgehend mit *interreligiösem* Lernen gleichzusetzen. Dabei wird vielleicht zu wenig gesehen, dass die christliche Religion gerade auch durch die Wahrnehmung ihrer unterschiedlichen Erscheinungsformen und Kontexte in anderen Ländern und Kulturen (z.B. USA, Afrika, Ostasien) in ihrer möglichen Lebensbedeutsamkeit für Individuum und Gesellschaft erschlossen werden kann und dass auch die deutsche Situation und spezifisch ‚deutsche Themen‘ wie z.B. „Reformation“ oder „Kirche im Dritten Reich“ durch außerdeutsche und außereuropäische Perspektiven erhellende Beleuchtungen erfahren können. Das Erlernen einer Fremdsprache bildet jedenfalls eine ganz besondere Chance des Perspektivenwechsels und der Erfahrung der Andersartigkeit anderer Kulturen, die auch für den RU genutzt werden kann und sollte.

2.3 „Die Sprache ist unsere Welt“ – Perspektiven kommunikativen Lernens

Sprache kann sowohl als Instrument der Kommunikation (funktionales Verständnis) als auch als kultureller Bereich gesehen werden, der unsere Welt- und Selbsterfahrung entscheidend prägt (kulturelles Verständnis). In zentralen philosophischen und kulturwissenschaftlichen Strömungen des 20. Jahrhunderts (v. a. Wittgenstein, analytische Philosophie, Ethnologie, Cultural Studies) ist primär das zweite Verständnis von Sprache herausgearbeitet worden. Es war der bekannte amerikanische Pädagoge und Medienkritiker Neil Postman, der vielleicht am breitenwirksamsten die Thematisierung dieser kulturprägenden, Welt- und Selbstverständnis formenden Kraft der Sprache in der öffentlichen Schule gefordert hat.⁴³ Weil Sprache unsere Welt ist, so lässt sich in seinem Sinn argumentieren, gehört es zentral zur Bildung, nicht nur Sprache zu beherrschen, sondern auch zu verstehen, wie wir von Sprache ‚beherrscht‘ werden, und die Mechanismen zu durchschauen, wie durch Sprache im weitesten Sinn (Bilder, Symbole, Zeichen, Medien) Wirklichkeit konstruiert wird. Diese Bildungsaufgabe stellt sich auch für den EU und den RU und trifft hier auf besondere Chancen. Ob sie auch genutzt werden, ist eine andere Frage.

⁴³ Vgl. POSTMAN 1995, 190ff. und 215ff.

Der EU scheint stark von einem instrumentellen Sprachverständnis bestimmt zu sein. Die „kommunikative Wende“ in der englischen Fachdidaktik, die den Erwerb kommunikativer Kompetenz seit den 1970er Jahren ins Zentrum der Bemühungen rückte, löste methodisch-didaktische Zugänge ab, die stark vom traditionellen alphilologischen Sprachunterricht geprägt waren und die insbesondere auf die Vermittlung von Grammatikkenntnissen und Übersetzungskompetenzen ausgerichtet waren. Als neues Leitmotiv wurde der Primat des Sprachkönnens vor dem Sprachwissen postuliert. Das Motto „message before accuracy“ machte deutlich, dass Kommunikationsfähigkeit als wichtiger angesehen wurde als sprachliche Korrektheit. Die metasprachliche Kommunikation ist in der Regel auf die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz ausgerichtet und dient nach unserem Eindruck nur selten dazu, die sprachliche Konstruiertheit von Wirklichkeit erfahrbar zu machen, obwohl hierfür gerade im Fremdsprachenunterricht besondere Möglichkeiten liegen.

Im RU geht es insbesondere um „religiöse Sprache“, die für heutige SchülerInnen häufig den Charakter einer Fremdsprache besitzt. Seit der an Gadamer anknüpfenden „Fundamentalkatechetik“ von Hubertus Halbfas⁴⁴ und der in den 1980er Jahren sich entwickelnden Konzeption der Symboldidaktik ist in der Religionsdidaktik zunehmend betont worden, dass sich Religion und religiöse Erfahrung nur über Sprache erschließen lässt. RU ist in diesem Sinn als Sprachunterricht aufzufassen, wobei es diesem besonders um die spezifischen Sprachformen oder Sprachspiele und ihr Verhältnis zu Wirklichkeit und Wahrheit geht.⁴⁵ Das Verständnis von poetischer, symbolisch-mehrschichtiger und zeichenhaft-verweisender Sprache (im weiten Sinn von ‚Kommunikationsformen‘) gilt als Voraussetzung für ein angemessenes Verständnis von religiöser Sprache und damit auch als Bedingung für die mehrdimensionale Wahrnehmung von Wirklichkeit und Wahrheit. Poetisch-fiktionale Geschichten haben eben einen anderen Wirklichkeitsbezug und können in anderer Weise ‚wahr‘ sein als historische Berichte oder faktische Beschreibungen; dies gilt auch für religiöse Sprachmuster. Die konstruktive Kraft der Sprache kommt hierbei naturgemäß ebenso in den Blick wie die problematischen prägend-dominierenden Tendenzen einer weitgehend objektivistischen Alltags- und Wissenschaftssprache. Als weitere Rückfrage an die Englischdidaktik ergibt sich hier, ob und inwieweit im EU die verschiedenen Sprachspiele, -dimensionen und -bereiche zur Geltung kommen. Inwieweit schließt die angezielte kommunikative Kompetenz etwa die Fähigkeit ein, auch symbolische, fiktionale, mediale oder religiöse Äußerungen und Zeichen angemessen verstehen und über sie kommunizieren zu können?

2.4 „An den Schülern dran?“ – Schülerorientierung in einer globalisierten Lebenswelt

„Religion ist Ergriffensein von dem, was uns unbedingt angeht.“ So lautet ein bekanntes Diktum des Theologen Paul Tillich. Es ist ein zentrales Ziel des RU, zu verdeutlichen, dass es Religion mit dem zu tun hat, was uns Menschen unbedingt angeht, mit den zentralen existenziellen Grundfragen menschlichen Lebens: Woher komme ich, wohin gehe ich, wie finde ich einen Sinn im Leben, wie gehe ich mit schicksalhaften Ereignissen um, wie kann Leben gelingen? Und dass religiöser Glaube Lebenshilfe sein kann, hilfreiche Deutungsangebote für Situationen des Glücks und Unglücks, der Freude und des Leids macht. Insofern geht es im RU immer auch und ganz besonders um das, was die SchülerInnen „unbedingt angeht“,

⁴⁴ HALBFAS 1968.

⁴⁵ Vgl. hierzu v.a. SCHULTE 2001; siehe auch PIRNER 2002.

was sie beschäftigt und umtreibt. Schon deshalb sollten die SchülerInnen im RU zu Wort kommen, ihre Fragen, Erfahrungen, Probleme und Perspektiven zur Sprache bringen können. Und weil es in existenziellen und weltanschaulich-religiösen Angelegenheiten nur selten einfache Faktenantworten gibt, ist es wichtig, unterschiedliche Meinungen und Sichtweisen auszutauschen und miteinander ins Gespräch zu bringen. Diese Offenheit für Diskussionen, für eigene Themen und Meinungsäußerungen ist es auch, was Studierende bei einer Befragung im Rückblick am meisten an ihrem schulischen RU schätzen. RU ist von daher ein gesprächsintensives Fach, weil er sich – zumindest, wenn er gut ist – bemüht, „an den Schülern dran“ zu sein.

Beim EU läuft die didaktische Argumentation offensichtlich umgekehrt: Das oberste Ziel ist, die SchülerInnen zur Sprachproduktion zu bringen, ihre Kommunikationsfähigkeit zu steigern; dazu werden Themen gesucht, welche die SchülerInnen zum eigenen Sprechen und Schreiben motivieren und welche ihnen helfen, ihre diesbezüglichen Kompetenzen weiter zu entwickeln. Andererseits bleiben die Themen bis in die mittlere Sekundarstufe hinein weitgehend im Bereich der Alltagskommunikation, die zunächst einmal – in recht klar vorgegebenen Schritten – erarbeitet werden soll. Die in der Englischdidaktik immer wieder einmal selbstkritisch angesprochene Paradoxie besteht darin, dass im EU die Inhalte tendenziell zum Sprachlernen funktionalisiert und damit in ihrer Bedeutsamkeit entwertet werden, gleichzeitig aber die SchülerInnen im EU zu eigenen sprachlichen Äußerungen angeregt werden sollen. Aber auch die SchülerInnen selbst als Persönlichkeiten mit ihren je eigenen Themen und Problemen interessieren im EU – wieder: tendenziell ! – eigentlich nicht; es geht um das Erlernen der Fremdsprache, das anhand des Lehrbuchs systematisch voranschreitet und kaum Zeit für das lässt, was die SchülerInnen gegenwärtig besonders interessiert bzw. „unbedingt angeht“. Vielleicht hat der EU das im Gegensatz zum RU auch weniger nötig, denn das Ziel des EU, das Erlernen der englischen Sprache, ist bei den SchülerInnen (und gesellschaftlich) so unumstritten anerkannt, dass eine ausreichende Lernmotivation sicher gestellt ist.

Diese Unterschiedlichkeit der beiden Didaktiken und ihrer Schulfächer kann als wechselseitige Herausforderung wahrgenommen werden. Kann der RU in puncto Sprachbewusstheit und Nutzenorientierung vom EU lernen, so kann dieser sich vom inhaltlichen ‚Tiefgang‘ und der ausgeprägten Schülerorientierung des RU anregen lassen. Existenzielle Themen, weltanschauliche, religiöse und ethische Fragen sollten im EU nicht ausgeklammert werden und entsprechende Überschneidungsfelder zwischen beiden Fächern stärker für kooperative Projekte genutzt werden.

Ein besonders bedeutsames solches Überschneidungsfeld kann im Bereich der populären Kultur gesehen werden. Die *populäre Medienkultur* ist stark internationalisiert und englischsprachig geprägt. Sie spielt zugleich in der Sozialisation der Heranwachsenden in westlichen Gesellschaften eine ganz herausragende Rolle. Und sie ist der Ort außerhalb der traditionellen Religionen, wo am umfangreichsten und intensivsten existenzielle Lebensfragen bis hin zu religiösen Fragen thematisiert werden. Die Funktionen und Inhalte der Mediengeschichten und -inszenierungen sind ohne ihre vielfältigen religiösen Bezüge kaum angemessen zu verstehen. Von solchen Einsichten ausgehend haben sich in der Religionsdidaktik Ansätze wie etwa der einer *medienweltorientierten Religionsdidaktik (Media Culture Approach of Religious Education)* entwickelt, welcher eine wechselseitige Erschließung von Religion(skultur) und Medienkultur anstrebt und dabei eine enge Verzahnung von religiö-

ser Bildung und Medienbildung anvisiert.⁴⁶ In diesem Rahmen legen sich ein intensivierte Gespräch mit der Englischdidaktik sowie Kooperationen zwischen RU und EU nahe.

In beiden Didaktiken wird zudem bislang u. E. zu wenig gesehen, dass gerade die Fremdsprachigkeit bei existenziellen, persönlich-schülernahen Themen besondere Lern- und Bildungschancen bietet. Wie sich auch empirisch stützen ließ, ermöglicht die fremde Sprache den SchülerInnen eine Distanznahme, die sich entkrampfend, kommunikations- und reflexionsfördernd auswirken kann: In der Fremdsprache fällt es manchen SchülerInnen leichter, ihre eigene Meinung zu Themen wie Abtreibung, Homosexualität oder Gottesglaube zu äußern, weil das fremdsprachliche Sprechen ähnlich wie eine Rollenübernahme empfunden wird, die einen gewissen Grad an Selbstdistanzierung zulässt.⁴⁷

2.5 *Bilinguales Lehren und Lernen – Herausforderungen für Englisch- und Religionsdidaktik*

Als die wohl größte gemeinsame Herausforderung und gleichzeitig die beste Chance für gemeinsame Perspektiven und Kooperationen stellt sich für Englisch- und Religionsdidaktik gegenwärtig das Konzept des bilingualen Lehrens und Lernens bzw. des fremdsprachigen Sachfachunterrichts dar. Im Zuge eines regelrechten ‚bilingualen Booms‘ wird in jüngster Zeit bildungspolitisch versucht, das Spektrum der Sachfächer über die bilingualen Standardfächer Geographie und Geschichte hinaus auszuweiten, wobei auch der RU stärker in den Blick kommt. Darüber hinaus werden alternativ zu den gymnasialspezifischen bilingualen Zügen modulatorientierte Modelle erprobt, die sich auch an anderen Schularten, insbesondere an den Realschulen sowie in der Grundschule durchführen lassen.⁴⁸ Die Möglichkeit, einzelne Unterrichtseinheiten oder -bausteine auf Englisch zu gestalten, erscheint gerade auch für den RU eine attraktive, weil im Vergleich zu einem Jahrgangsunterricht flexiblere Weise des bilingualen Unterrichtens. Hier können Lehrkräfte selbst entscheiden, welche Themen sie als geeignet und welche sie als weniger geeignet für einen englischsprachigen RU ansehen.

Aus englischdidaktischer Sicht bietet sich der RU als Bilingual-Fach aus folgenden, teilweise bereits angesprochenen Gründen an: Er ist gesprächs- und kommunikationsintensiv, zeichnet sich durch ein breites Gegenstandsfeld und eine große Methodenvielfalt aus und betont eine expressive Verwendung von Sprache. Vor allem aber erschließt er einen Sprach- und Kulturbereich, der für internationale und interkulturelle Verständigung sowie für ein zusammenwachsendes Europa von erheblicher Bedeutung ist. Sollen die Heranwachsenden sich später zwar über wirtschaftliche und politische Themen international verständigen können, aber nicht über existenzielle, ethische und weltanschaulich-religiöse Fragen? Und das angesichts der Tatsache, dass die Religion nahezu überall auf der Welt eine wichtigere Rolle spielt als im säkularisierten West- und Mitteleuropa?

Auch aus religionsdidaktischer Sicht ergeben sich durch die Englischsprachigkeit besondere Lernchancen. Sie verweisen darauf, dass bilingualer RU nicht als Funktionalisierung des RU für das Fremdsprachenlernen verstanden werden muss – und

⁴⁶ Vgl. dazu PIRNER 2001, 2005, 2008a; PIRNER / BREUER 2004.

⁴⁷ Vgl. hierzu PIRNER 2007.

⁴⁸ Vgl. zu beiden Tendenzen MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2006.

auch nicht sollte. Die Englischsprachigkeit kann Impulse zur Überwindung der Deutschland-Zentriertheit des gängigen RU geben; der kontrastierende Blick auf andere Kulturen und von ihnen aus auf die eigene Kultur und Religion kann diese in besonderer Weise erschließen; die Fremdsprache kann im Sinne einer Didaktik der Verfremdung (scheinbar) allzu Gewohntes und Bekanntes in einem neuen Licht erscheinen lassen; die sprachlichen Schwierigkeiten im englischsprachigen RU können eine heilsame Verlangsamung von Lernprozessen sowie eine höhere Sprachbewusstheit fördern; bei manchen RU-Themen können englischsprachige Texte und Medien authentischer sein als deutsche Übersetzungen; und schließlich gewinnt der RU in aller Regel an Motivation bei den SchülerInnen sowie an Ansehen bei Lehrerkollegen und Eltern, wenn er sich an bilingualen Projekten beteiligt.⁴⁹

Gemeinsame Aufgaben von Englischdidaktik und Religionsdidaktik in Bezug auf den bilingualen Unterricht liegen vor allem in der Entwicklung einer spezifischen Didaktik des fremdsprachigen Sachfachunterrichts, die weder einfach identisch mit einer Didaktik des EU noch mit der des Sachfachs sein kann. Eine Didaktik des bilingualen RU wird sich um die oben nur kurz angedeuteten Begründungsfragen ebenso bemühen wie um Fragen der Themenauswahl und ihrer Zuordnung zu spezifischen Lernchancen der Fremdsprachigkeit, um konzeptionelle Perspektiven und methodische Zugänge sowie um die bei all diesen Fragen zu berücksichtigenden Aspekte der fremdsprachlichen Lernfortschrittsentwicklung. Darüber hinaus fehlen insbesondere für den bilingualen RU Unterrichtsmaterialien und –entwürfe, die Lehrkräfte entlasten und ihnen Mut zu eigenen Unterrichtsversuchen machen. Im Bereich der Lehrerbildung sind, auch über spezielle Europalehramtsstudiengänge hinaus, Qualifizierungsangebote zu entwickeln, die möglichst alle drei Phasen der Lehreraus- und fortbildung umfassen. An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wurde in diesem Sinn in Zusammenarbeit mit den Realschullehrerseminaren die Ableistung eines Studienschwerpunkts bilinguales Lehren und Lernen mit bestimmten Qualifikationsbausteinen ermöglicht, welche dann durch ein Zertifikat dokumentiert wird.

3. Anregungen für die Praxis

3.1 Gute Gründe und Beispiele für die stärkere Beachtung von Religion im Englischunterricht

Angesichts der mannigfaltigen Aufgaben, die im Englischunterricht bewältigt werden müssen, damit Schüler eine Fremdsprache erwerben können, stellt sich die Frage, ob die bisherige weitgehende Ausblendung des Themengebiets „Religion“ nicht sinnvoll und nötig ist, damit die Hauptziele des Englischunterrichts erreicht werden können. Gewiss wäre es schwer nachvollziehbar, wollte man dem Thema „Religion und Glaube“ in Zukunft eine zentrale Rolle im Englischunterricht zuschreiben. Dennoch ist zu monieren, dass dieser Themenbereich gegenwärtig mehr oder minder einen „blinden Fleck“ darstellt. Im Sinne einer „Didaktik des Fremdverstehens“⁵⁰ besitzt die Religion eine wichtige Bedeutung für eine interkulturelle Hermeneutik anglophoner Länder, so dass die Auseinandersetzung mit anders gearteten religiösen und konfessionellen Strukturen nötig ist. Auch besteht unseres Erachtens die Gefahr, dass dieses Thema durch eine Verdrängung ins Private dem öffentlichen, rational ausgerichteten Diskurs entzogen und dadurch ideologieanfälliger wird.

⁴⁹ Vgl. dazu die empirische Studie PIRNER 2007.

⁵⁰ S. hierzu die Veröffentlichungen im Kontext des Gießener Graduiertenkollegs. Insbesondere BREDELLA 2000.

Einige wichtige Beispiele im Bereich des Englischen sind bereits genannt worden. So ist die Auseinandersetzung mit der speziellen amerikanischen Religiosität, die ihren Ursprung unter anderem in der Einwanderung von Gruppen wie den Puritanern hat, von eminenter Bedeutung, um ein Verständnis für die USA zu entwickeln. Eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen, dass große Teile der amerikanischen Bevölkerung sich an religiösen Maßstäben ausrichten und gleichzeitig im öffentlichen Raum eine Trennung von Staat und Kirche vorgenommen wird, ist essentiell, um ein Verständnis für die Eigenheiten der amerikanischen Kultur und die Unterschiede zu Deutschland zu ermöglichen. Das besondere Sendungsbewusstsein der US-Amerikaner kann nur dann nachvollzogen werden, wenn man sich die weit verbreitete Überzeugung in der amerikanischen Kultur vor Augen führt, einen besonderen Status in der Weltgeschichte einzunehmen. Insbesondere seit John Winthrops Predigt „A City upon a Hill: A Model of Christian Charity“ verknüpft Amerika seine Selbstwahrnehmung mit messianischen Vorstellungen. In diesem Zusammenhang sei auch die identitätsstiftende Rezeption des Mayflower Compact sowohl als Dokument einer christlichen Gemeinschaft als auch als Urdokument der amerikanischen Demokratie genannt.

Viele weitere Beispiele der Bedeutung von Religion für ein Verständnis anglophoner Länder können benannt werden. Der religiöse Hintergrund des Civil Rights Movements ist ebenso offensichtlich wie der konfessionelle Gegensatz im Nordirlandkonflikt. Für politisch und gesellschaftlich bedeutsame Gestalten wie Martin Luther King oder Florence Nightingale – die beide zum Standardrepertoire des EU gehören – war ihre christliche Spiritualität die entscheidende Triebfeder und Orientierung für ihr soziales Handeln. Schließlich sei noch die literaturdidaktische Relevanz von Religion hervorgehoben: Ohne Kenntnisse über das Christentum ist beispielsweise eine Hermeneutik der viktorianischen Literatur im Englischunterricht zu Beginn des 21. Jahrhunderts schlechterdings nicht vorstellbar.

3.2 Gute Gründe und Beispiele für die Integration von englischsprachigen Medien und Perspektiven in den Religionsunterricht

Über den bilingualen RU oder die angesprochenen Kooperationen mit dem EU hinaus können – im Sinne einer transdisziplinären Praxis – englische Texte und Medien den RU bereichern. Beispielsweise bietet die englische Sprache semantische und etymologische Eigenheiten im religiösen Bereich, die ganz eigene Lern- und Erschließungsmöglichkeiten mit sich bringen. So fehlen im Deutschen manchmal semantische Differenzierungen, die das Englische anbietet (z.B. heaven – sky; spirit – ghost; sacrifice – victim). Christliche Feste tragen teilweise Bezeichnungen, die ihre Inhalte auf eigene Weise und anders als im Deutschen zu erschließen erlauben (z.B. Good Friday für Karfreitag; Pentecost für Pfingsten; Xmas = Christmas = Weihnachten: die Abkürzung „X“ für „Christ“ = Christus geht bis auf das Griechische zurück und ist in Vorformen bereits im 12. Jahrhundert zu finden). Und auch christliche Grundbegriffe ermöglichen im Englischen manchmal besondere Bedeutungsnuancen, die sich religionsdidaktisch als hilfreich erweisen können. So hat z.B. das englische Wort „sin“ auch eine Spezialbedeutung im sportlichen Bogenschießen; dort meint es „Zielverfehlung“ bzw. „das Ziel verfehlen“ und entspricht so der ursprünglichen biblischen Bedeutung des Wortes „Sünde“ (die Erst-Bedeutung des hebräischen „chat'at“ ist ebenso wie die des griechischen Begriffs „hamartia“ Zielverfehlung).

Durch den kontrastiven Blick auf solche Unterschiede kann wiederum die Sprachbewusstheit auch im deutschen RU verstärkt werden. Und die Verfremdungseffekte durch etwa einen englischsprachigen Bibeltext können auch im herkömmlichen deutschen RU eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Text anregen sowie die Probleme jeglicher (Bibel-)Übersetzungen deutlich werden lassen.⁵¹ Auch das gelegentliche Heranziehen eines englischen oder amerikanischen Schulbuchs zu einem RU-Thema kann spannende neue Perspektiven eröffnen.⁵²

3.3 Was Englischunterricht und Religionsunterricht methodisch voneinander lernen können

Gerade weil Ziele und Inhalte im EU weniger umstritten sind als in anderen Fächern, hat sich die Englischdidaktik, wie oben erwähnt, von jeher sehr ausführlich und kreativ mit Unterrichtsmethoden beschäftigt. Von der hier entwickelten Vielfalt und den damit verbundenen didaktischen Perspektiven lässt sich auch religionsunterrichtlich lernen. Ein Beispiel dafür ist die für Texterschließungen im EU häufig verwendete „Vorentlastung“, die wiederum im RU wenig bekannt ist. In der Vorentlastungsphase wird inhaltlich, meist durch einen kleinen, durch Bilder und Realien unterstützten Lehrervortrag, in ein Textthema eingeführt und dabei werden bereits neue oder schwierige Wörter kurz erklärt, so dass die Schüler beim Lesen des Textes bereits etwas entlastet sind. Ein solches Vorgehen empfiehlt sich auch im RU z.B. bei schwierigeren Bibeltexten, manchen Kirchenliedern oder bei anspruchsvolleren theologischen Texten.

Umgekehrt kann der EU nach unserer Einschätzung von der Intensität und methodischen Vielfalt lernen, mit der im RU Symbole und Bilder erschlossen werden. Über die Beschreibung hinaus kommen hier Methoden zum Einsatz, die in meditativer und ritualähnlicher Weise eigene Empfindungen und Erfahrungen assoziieren und ausdrücken helfen sowie u. a. zum Erfinden von kleinen Geschichten anregen. Verwiesen sei hier vor allem auf die aufschlussreichen Beispiele in der Symboldidaktik von Peter Biehl.⁵³

Literatur

AICHLER, TIMO, Religion auf Englisch. Grundagentheoretische und empirische Annäherung an bilinguales Lehren und Lernen im Fach Religion der Sekundarstufe (unveröffentlichte Magisterarbeit an der PH Ludwigsburg), Ludwigsburg 2007.

BADER, GÜNTHER, "Let's go bilingual!" Impulse für eine Vernetzung von Religions- und Englischunterricht in der AHS-Oberstufe, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 9 (1999), 84-87. In leicht veränderter Fassung: "Let's go bilingual!" Impulse für eine Vernetzung von Religions- und Englischunterricht, in: rhs (Religionsunterricht an höheren Schulen) 44 (2001), 164-169.

BAUM, MICHAEL / GOHRBANDT, DETLEV (Hg.), Wissenschaft der Fachdidaktik: Literatur und Sprache im Vermittlungszusammenhang, Landau 2007.

⁵¹ Unter www.biblegateway.com lassen sich problemlos englischsprachige Bibeltexte in 22 Versionen (!) finden.

⁵² Vgl. hierzu PIRNER 2008b.

⁵³ Vgl. z.B. BIEHL 1999.

- BAUSCH, KARL-RICHARD / CHRIST, HERBERT / KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen ⁴2003.
- BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND UNTERRICHT (Hg.), Fachlehrplan für Englisch, München 1990 (online abrufbar unter <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=4&TNav=0&INav=0>).
- BIEHL, PETER, Festsymbole, Neukirchen-Vluyn 1999.
- BLEYHL, WERNER, Das Menschenbild als Basis für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 15 (2004), H. 2, 207-236.
- BÖCKENFÖRDE, ERNST WOLFGANG, Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation (1967), in: DERS., Recht, Staat, Freiheit, Frankfurt/M. 1991, 92-114.
- BOSOLD, BERNHARD, Du lebst nur einmal – Nutze den Tag! Materialien und Vorschläge für eine Unterrichtseinheit über den Film "Der Club der toten Dichter" in den Klassen 9 und 10, in: Materialbrief RU 3/1991, Deutscher Katecheten-Verein, 1-15.
- BRAUNMÜHL, SUSANNE V., Englisch im Religionsunterricht – *learning by opportunity*, in: RIEGER, SOPHIE (Hg.), Sprachen öffnen Tore. Die Grundschule und das Europäische Jahr der Sprachen 2001, München 2000, 87-90.
- BREDELLA, LOTHAR / MEIBNER, FRANZ-JOSEPH / NÜNNING, ANSGAR / RÖSLER, DIETMAR (Hg.), Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“, Tübingen 2000.
- BUSCHMANN, GERD, (unter Mitarbeit von Kathrin Küßner) Das Exodus-Motiv im fächerübergreifenden Unterricht (RU/Englisch), in: Rabs. Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen 30 (1998), H. 3, 78-82; auch in: BÖHM, UWE / BUSCHMANN, GERD, Popmusik – Religion – Unterricht, Münster 2002, 103-111.
- DIETERICH, VEIT-JAKOBUS, Fächerübergreifender Unterricht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 18 (2002), 193-204.
- DOFF, SABINE / KLIPPEL, FRIEDERIKE, Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007.
- DRESSLER, BERNHARD, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006.
- FELBERBAUER, MARIA, He's got the whole world in his hands. Akademielehrgang 'A New Start' – Englisch als Arbeitssprache für Religionslehrer/innen, in: Christlich-pädagogische Blätter 117 (2004), H. 2, 104-107.
- GEHRING, WOLFGANG, Englische Fachdidaktik. Eine Einführung, Berlin ²2004.
- GINDT, JEAN-LOUIS / HAAR, HEINZ-HERMANN, eTwinning-Qualitätssiegel für rpi-Projekt (Bericht über das fächer- und schulübergreifende internationale Projekt "Vom Credo zur Bioethik", in: RPI virtuell, verfasst 2006 (http://www3.rpi-virtuell.de/index.php?p=home_cms4&id=3698; Abruf: 19.1.2008).
- GRÄF, FRANK, Die religiösen Wurzeln des Abendlandes. In Kultur und Geschichte die Religion entdecken: Wie das christliche Schulkonzept am Evangelischen Ratsgymnasium Erfurt in einzelnen Unterrichtsfächern umgesetzt wird, in: Klasse, die Evangelische Schule o.Jg. (2007), H. 1, 22-23.
- GRÜMME, BERNHARD, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh 2007.
- HALBFAS, HUBERTUS, Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1968.

- IVKOVITS, HEINZ, John Steinbecks "Früchte des Zorns" – eine Aktualisierung. Bausteine für ein fächerübergreifendes Multimediaprojekt Englisch – Geschichte – Religion auf der Sekundarstufe II, in: Christlich-pädagogische Blätter 110 (1997), H. 4, 202-206.
- JOST, GESINE, *Negro Spirituals* im evangelischen Religionsunterricht, Münster u. a. 2003.
- KLEMM, HARALD, Schöpfung als Raum zum Leben und ihre Gefährdung durch unser Verhalten. Ein fächerübergreifender Unterrichtsentwurf (Religion, Englisch, Geschichte, Physik) für die 8. Jahrgangsstufe Nürnberg (Handreichungen zur ethisch-religiösen Bildung und Erziehung an Gymnasien in Bayern, H. 2, hg. von der Evangelischen Schulstiftung), Nürnberg 1996.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH / MAROTZKI, WINFRIED / SANDERS, OLAF (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007.
- KURTZ, JÜRGEN, Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 14 (2003), H. 1, 149-168.
- MERTIN, ANDREAS, Schule, Religion und Internet. Zum Einsatz der Neuen Medien im Religionsunterricht, in: forum religion 4/1999.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BRANDENBURG (Hg.), Rahmenlehrplan Englisch Sekundarstufe I, Potsdam 2002.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.), Bildungsplan für die Hauptschule, Stuttgart 1994.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.), Bilingualer Unterricht in der Realschule, Stuttgart 2006 (online abrufbar unter: <http://lbsneu.schule-bw.de/schularten/realschule/bilingual>).
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.), Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Frechen 2007 (online abrufbar unter: http://www.schul-welt.de/lp_online.asp?sessionid=31210-2102357-315738).
- MÜLLER-HARTMANN, ANDREAS / SCHOCKER VON DITFURTH, MARITA, Introduction to English Language Teaching, Stuttgart 2004.
- PEUKERT, HELMUT, Bildung als Wahrnehmung des Anderen, in: LOHMANN, INGRID / WEIßE, WOLFRAM (Hg.), Dialog zwischen Kulturen, Münster u.a. 1994, 1-14.
- PIEPHO, HANS-EBERHARD, Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Dornburg-Frickhofen 1974.
- PIRNER, MANFRED L., Popular Media Culture – Common Ground for Religious Education in a World of Religious Diversity?, in: MIEDEMA, S. / MEIJER, W. / LANSER, A. (Hg.), Religious Education in a World of Difference, Münster / Berlin / New York / Munich 2008 (im Erscheinen = 2008a).
- PIRNER, MANFRED L., Was sich methodisch vom bilingualen Religionsunterricht lernen lässt, in: entwurf o. Jg. (2008), H. 2 (= 2008b).
- PIRNER, MANFRED L., Empirische Unterrichtsforschung zum bilingualen Religionsunterricht und Konsequenzen für den "normalen" Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, 42-52.

- PIRNER, MANFRED L., Religionsunterricht bilingual – eine neue Herausforderung, in: WERMKE, M / ADAM, G. / ROTHGANGEL, M. (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 398-409 (= 2006a).
- PIRNER, MANFRED L., Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren? Die Post-PISA-Diskussion und ihre Relevanz für den Religionsunterricht, in: BIZER, CHRISTOPH u.a. (Hg.), Was ist guter Religionsunterricht? (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22), Neukirchen-Vluyn 2006, 93-109 (= 2006b).
- PIRNER, MANFRED L., Grundzüge einer medienwelt-orientierten Religionsdidaktik, in: entwurf o. Jg. (2005), H. 1, 3-6.
- PIRNER, MANFRED L., Religiöse Mediensozialisation? Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen, München 2004 (= PIRNER 2004a).
- PIRNER, MANFRED L., Bilingualer Religionsunterricht?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), H. 1, 107-111 (= PIRNER 2004b).
- PIRNER, MANFRED L., "Was wird hier eigentlich gespielt?" Wittgensteins Sprachspielmodell und die Religionspädagogik, in: SPITZENPFEIL, CHRISTINA / UTZSCHNEIDER, VERA (Hg.), Dem Christsein auf der Spur. Festschrift für K.-F. Haag, Erlangen 2002, 141-151.
- PIRNER, MANFRED L., Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt/M. 2001.
- PIRNER, MANFRED L. / AICHLER, TIMO, Evangelische Religionslehre. Nobody Knows the Trouble I've Seen, in: MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.), Bilingualer Unterricht in der Realschule, Stuttgart 2006, 70-73
(online abrufbar unter: <http://lbsneu.schule-bw.de/schularten/realschule/bilingual>).
- PIRNER, MANFRED L. / AICHLER, TIMO, The Roots of Pop Music. Spirituals im bilingualen Religionsunterricht, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 39 (2005), H. 78 (Themaheft "Bilingualer Unterricht"), 22-25 (+ Material auf CD).
- PIRNER, MANFRED L. / BREUER, THOMAS (Hg.), Medien - Bildung - Religion. Medienpädagogik und Religionspädagogik im Gespräch, München 2004.
- POSTMAN, NEIL, Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung, Berlin 1995 (orig.: The End of Education, New York 1995).
- REDIKER, DETLEF / TURNER, DONALD (Hg.), Religion in the U.S.A. – In God We Trust, München 1997.
- ROCHE, JÖRG, Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik, Tübingen 2005.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, GISELA / SIEGISMUND, BARBARA, Bilingualer Sachfachunterricht, in: TIMM, JOHANNES-P. (Hg.), Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts, Berlin 1998, 201-210.
- SCHULTE, ANDREA, Die Bedeutung der Sprache in der religionspädagogischen Theoriebildung, Frankfurt/M. u.a. 2001.
- SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.), Rahmenplan Englisch für die Sekundarstufe I, Bremen 2001 (online abrufbar unter: <http://lehrplan.bremen.de/>).

SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (Hg.), Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I Englisch, Berlin 2006 (online abrufbar unter: <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene/>).

TIMM, JOHANNES-P. (Hg.), Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts, Berlin 1998.

UR, PENNY, A Course in Language Teaching: Practice and Theory, Cambridge 2006.

WEINGARDT, MARKUS A., Religion Macht Frieden. Das Friedenspotential von Religionen in politischen Gewaltkonflikten, Stuttgart 2007.

WESKAMP, RALF, Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik – Amerikanistik, Berlin 2001.

ZEIDLER, BETTINA, ATB – Across the Bible, across Europe (Bericht über ein internationales bilingual durchgeführtes Schulprojekt im Rahmen der eTwinning-Schulpartnerschaften), 2006. Quelle: <http://www.etwinning.de/praxis/pdm/1206.php> (Abruf: 19.1.2008).

ZÖLLER, CHRISTA, Fächerübergreifendes Arbeiten im Religionsunterricht, in: rhs 48 (2005), H. 2, 117-130.