

Im Anfang war das Wort

Sprachförderung als Aufgabe des Religionsunterrichts?

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen mit dem Schwerpunkt Grundschule

dem Landesprüfungsamt I NRW – Geschäftsbereich Duisburg-Essen vorgelegt von

Nina Voßen – Universität Duisburg-Essen, September 2011

Themensteller: Prof. Dr. Rudolf Englert

Fakultät für Geisteswissenschaften

Fachbereich katholische Theologie

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	02
2. Religiosität und Sprache	07
2.1. Religion und Sprache als untrennbare Einheit.....	07
2.2. Der Charakter religiöser Sprache aus theologischer Perspektive.....	09
2.2.1. Der Ursprung im Mythos.....	09
2.2.2. Der Symbolgehalt religiöser Sprache.....	11
2.2.3. Verkündigung als Intention.....	15
2.3. Der Charakter religiöser Sprache aus linguistischer Perspektive.....	17
2.3.1. Grammatik.....	18
2.3.2. Vokabular.....	20
2.3.3. Kommunikationstheoretische Aspekte.....	23
2.3.4. Textlinguistische Aspekte.....	25
2.4. Zusammenfassender Rückblick.....	30
3. Möglichkeiten der Förderung sprachlicher Kompetenzen im Religionsunterricht .	32
3.1. Bedeutende Konzepte im Überblick.....	33
3.2. Didaktische Bausteine zur Sprachförderung im Religionsunterricht.....	35
3.2.1. Auf Ebene der Rezeption.....	36
3.2.1.1. Bibeltexte lesen lernen.....	37
3.2.1.2. Nichtbiblische literarische Texte im Religionsunterricht.....	39
3.2.1.3. Sachtexte verstehen.....	42
3.2.2. Auf Ebene der Produktion.....	44
3.2.2.1. Bibeldidaktische Ansätze.....	44
3.2.2.2. Kreatives Schreiben im Religionsunterricht.....	47
3.2.2.3. Unterrichtsgespräche.....	49
3.3. Übergreifende Aspekte.....	53
4. Fazit und Ausblick	55
5. Literaturverzeichnis	59
6. Erklärung	64

1. Einleitung

„Was heißt eigentlich 'verzichten'?“, fragt eine Schülerin mit türkischem Migrationshintergrund gegen Ende der Unterrichtsstunde zum Thema 'Fastenzeit' in der zweiten Klasse einer katholischen Grundschule. Sprachliche Heterogenität bestimmt die Interaktion in deutschen Klassenzimmern in besonderem Maße. Nimmt man diese Herausforderung nicht ernst, bleibt besagter Schülerin eine erfolgreiche Teilhabe am Unterricht verwehrt.

Die allgemeinen Richtlinien des Schulministeriums NRW sehen beispielsweise für die Grundschule eine Förderung der Sprachkompetenzen ausdrücklich vor¹. Als spezifische Aufgabe des Religionsunterrichts scheint dieser Grundsatz jedoch nicht wahrgenommen zu werden: Abgesehen von einem kurzen Hinweis auf das notwendige Bewusstsein für die Symbolsprache² und die Bedeutung von Gesprächen im Religionsunterricht³ wird im Lehrplan für katholische Religionslehre in der Grundschule das Thema Sprache nicht eigens berücksichtigt. Ein ähnlicher Befund gilt für die Lehrpläne der weiterführenden Schulformen⁴. Ist also Sprachförderung nicht Aufgabe des Religionsunterrichts? Fehlt es an Notwendigkeit, an Möglichkeiten?

Selbst an Gemeinschaftsschulen, wo muslimische Schüler in der Regel nicht am Religionsunterricht teilnehmen, gehört Mehrsprachigkeit im Religionsunterricht zum Alltag – stammt doch ein Großteil der Einwanderer aus christlich, ja meist sogar katholisch geprägten Herkunftsländern in Europa, Südamerika und Zentralafrika. Kulturelle Vielfalt und Integration ist zudem bereits ein urchristliches Thema: Das Christentum in der Nachfolge des Paulus, der Heiden tauft, ist bereits in seinen Anfängen eine multikulturelle Gemeinschaft: „Im Völkergemisch Palästinas wie in den übrigen hellenistisch geprägten Mittelmeerländern waren die

1 Vgl. [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen \(Hg.\): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen 2008](#), S. 14.

2 Vgl. ebd., S. 168; S. 182.

3 Vgl. ebd. S. 174.

4 Vgl. z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.. Katholische Religionslehre. Frechen 1999. .

Glaubenszeugen der ersten Generation mit ethnischer, kultureller und religiöser Pluralität konfrontiert⁵. Insbesondere versteht sich aber auch der Katholizismus per Definitionem als global und universell, bedeutet doch das griechische Adjektiv καθολικός treffenderweise 'das Ganze betreffend', 'allgemein'⁶. Unter Berücksichtigung dieser Perspektive scheint es naheliegend, Pluralität und die Notwendigkeit der Integration im Religionsunterricht besonders ernst zu nehmen.

Dass eine gemeinsame Sprache der Schlüssel zu einer produktiven Gemeinschaft ist, ist keine neue Erkenntnis des PISA-Zeitalters, sondern bereits in der Geschichte vom Turmbau zu Babel nachzulesen: „[...] und *eine* Sprache haben sie alle. [...] Jetzt wird ihnen nichts mehr unerreichbar sein, was sie sich auch vornehmen“ (Gen 11,6).

Eine Begründung für die Beschäftigung mit Sprache im Religionsunterricht allein aus migrationspolitischem Kontext heraus wäre jedoch zu kurz gegriffen. Nicht nur im Interesse einer Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen für Schüler mit Migrationshintergrund ist es sinnvoll, Sprachförderung im Hinblick auf religiöse Belange zu betreiben. Vielmehr können auch Schüler, deren Muttersprache Deutsch ist, von einem bewussten Umgang mit Sprache im Religionsunterricht profitieren. Die Sprache dient im Unterricht immer als Medium der Wissensvermittlung; theologische Vorstellungen und ethische Fragestellungen müssen im Religionsunterricht sprachlich ausgehandelt werden, um religiöses Lernen zu ermöglichen.

Nun bedient sich jedoch gerade religiöse Sprache häufig ungebräuchlicher Ausdrücke. Es ist wohl kein Zufall, dass Axel Hacke und Michael Sowa, die sich satirisch mit einer Sammlung falsch verstandener Liedtexte auseinandersetzen, die „Kirche als Ort großer Missverständnisse“⁷ bezeichnen und diesen ein ganzes Kapitel widmen. Hier wird auf unterhaltsame Art und Weise vorgeführt, wie sprachliche Missverständnisse die religiöse

5 Martin, Franz: Sprache im Religionsunterricht. In: Bosold, Iris; Kliemann, Peter: Ach, Sie unterrichten Religion? Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart 2003, S. 115.

6 Vgl. Gemoll, W.; Vretska, K.: Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch. 10., völlig neu bearb. Aufl., Oldenburg 2009, S. 423.

7 Hacke, Axel; Sowa, Michael: Der weiße Neger Wumbaba. Kleines Handbuch des Verhörens. München 2004, S. 54.

Vorstellungswelt der Kinder beeinflussen können. Es wird beispielsweise von einem Kind berichtet, das bei der Zeile „Gott, der Herr, hat sie gezählet“ aus dem Lied „Weißt du, wieviel Sternlein stehen“ immerzu „Gott, der Herr, hat sieben Zähne“⁸ verstand; ein Kind namens Holger sang in dem Lied „Stille Nacht“: „Holger, Knabe im lockigen Haar“⁹; und ein anderes Kind sang bei „O du Fröhliche“: „Knaben bringende Weihnachtszeit“¹⁰. Der treffende Kommentar des Autors lautet: „Das Holde ist als Wort dem Kind nun einmal ebenso fremd wie die Gnade“¹¹. Diese Fremde zu Überwinden sollte wohl Ziel eines Religionsunterrichts sein, der Schüler zu einer – im wahrsten Sinne des Wortes – mündigen Teilhabe am geistigen Leben der christlichen Glaubensgemeinschaft befähigen will.

Auch eine bewusste Wahrnehmung der Alltagssprache kann religiöses Lernen initiieren: Der Ausdruck „sich ent-schuldigen“ beispielsweise ist, wie mein ehemaliger Religionslehrer zu erläutern pflegte, semantisch und theologisch betrachtet völlig vermessen: Man kann sich nicht entschuldigen. Man kann höchstens denjenigen, in dessen Schuld man steht, um Entschuldigung bitten. Hier zeigt sich, wie nah Sprachbewusstsein und ethisches Handeln beieinander liegen können. Wer sich in seiner Doktorarbeit ungeniert der Worte Anderer bedient, ist freilich auch davon überzeugt, sich selbst entschuldigen zu können.

Dass der Sprache gerade im Religionsunterricht besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, lässt sich nicht zuletzt auch mit der Bibel selbst – dem *Wort Gottes* - begründen, denn sie bezeugt die Kraft des Wortes als Ursprung des Lebens. „Im Anfang war das Wort“ (Joh 1,1), stellt der Verfasser des Prologs des Johannesevangeliums fest. Der göttliche Logos – das Wort, das in Jesus Fleisch geworden ist – ist seit Anbeginn der Zeit existent und wirksam. Die Schöpfung ist aus dem bloßen Wort Gottes entstanden: „Gott sprach: Es werde Licht. Und es wurde Licht.“ (Gen 1,3). An diese schöpferische Kraft des Wortes erinnern auch alttestamentliche Textstellen wie beispielsweise „Denn der Herr sprach und sogleich geschah

8 Hacke, Axel; Sowa, Michael: Der weiße Neger Wumbaba. Kleines Handbuch des Verhörens. München 2004, S. 58.

9 Ebd., S. 61.

10 Ebd.

11 Ebd.

es; / er gebot und alles war da“ (Ps 33,9; vgl. auch Jdt 16,14; Sir 42,15).

Die lebendige Kraft des Wortes, grundgelegt im Schöpfungsbericht, ist auch in der neutestamentlichen Überlieferung ein wiederkehrendes Motiv. Jesus vermag es, allein durch sein Wort einen von Dämonen besessenen Mann in der Synagoge (vgl. Lk 4,33-37) oder auch einen Gelähmten zu heilen (vgl. Lk 5,17-26). Ebenso beten wir noch heute bei der Eucharistiefeyer in Anlehnung an Mt 8,8: „Aber sprich nur ein Wort, so wird meine Seele gesund“.

Ähnlich wie die Geschichte vom Turmbau berichtet auch das Pfingstereignis von einer plötzlich einsetzenden Sprachenvielfalt. Jedoch kann diese Geschichte gewissermaßen als Gegenentwurf gesehen werden, denn in diesem Fall geht es nicht um eine Sprachverwirrung, die ins Verderben einer fortschrittlichen Nation führt; vielmehr sind die Gläubigen, vom heiligen Geist erfüllt, mit einem Mal im Stande, die frohe Botschaft in vielen Sprachen zu verkünden, sodass sie jede sprachliche Minderheit der multikulturellen Gesellschaft erreicht:

„Parther, Meder und Elamiter, Bewohner von Mesopotamien, Judäa und Kappadozien, von Pontus und der Provinz Asien, von Phrygien und Pamphylien, von Ägypten und dem Gebiet Libyens nach Zyrene hin, auch die Römer, die sich hier aufhalten, Juden und Proselyten, Kreter und Araber“ (Apg. 2,9-11).

Hier ist die Sprache als Voraussetzung für Glauben dargestellt. Pfingsten zeigt, so behauptet Wolfgang Schmidt: „Sprache ist nicht nur das Haus des Seins, sondern das Anwesen Gottes“¹². Theo-logie sei daher – wie es schon die Bezeichnung andeute – dem Bemühen um Sprache verpflichtet¹³.

Demnach ist es die Aufgabe des Religionsunterrichts, dem Gleichnis vom Sämann folgend, einen guten Boden zu bereiten, denn „Der Sämann sät das Wort“ (Mk 4,14) und „Auf guten Boden ist der Samen bei dem gesät, der das Wort hört und es auch versteht“ (Mt 13,23; vgl. auch Mk 4,20). Dieses Anliegen wirkt unter der Voraussetzung der sprachlichen Heterogenität unserer modernen Gesellschaft umso dringlicher, wieweil es auch unabhängig davon im Selbstverständnis des Christentums begründet liegt, wie gezeigt wurde.

Fasst man nun das Thema „Sprachförderung als Aufgabe des

¹² Schmidt, Wolfgang F.: Deutsch für Anfänger. Lehrende lernen schreiben. Folge 1. In: Religion heute, Jg. 51 (2002), S. 157.

¹³ Vgl. ebd.

Religionsunterrichts?“ als Entscheidungsfrage auf und beantwortet diese unter Einbezug aller dargestellten Argumente sinnvollerweise mit 'Ja', müssen weiterführende Ergänzungsfragen angeknüpft werden: Welche Sprache ist es, deren Förderung es im Religionsunterricht bedarf? Und: Wie kann die Aufgabe „Sprachförderung im Religionsunterricht“ bewältigt werden?

Um diese Fragen beantworten zu können, soll im zweiten Kapitel zunächst das Verhältnis von Sprache und Religiosität näher beleuchtet werden. Dazu wird einleitend herausgearbeitet, wie eng dieses Verhältnis tatsächlich ist. In einem zweiten Schritt soll dann der spezifische Charakter religiöser Sprache aus theologischer Perspektive analysiert werden. So soll gezeigt werden, dass der mythische Ursprung, der Symbolgehalt und die Intention der Verkündigung wesentliche Merkmale religiöser Sprache sind, derer man sich bewusst sein muss, um Verstehen zu ermöglichen. Zudem muss ein linguistischer Blick auf religiöse Sprache klären, wo sich möglicherweise typische Problemstellen ausfindig machen lassen. Dabei sollen auch einzelne Aspekte der Forschung zu Mehrsprachigkeit in die Problematisierung einfließen. Zuletzt dient ein zusammenfassender Rückblick der Besinnung auf das Wesentliche der gewonnenen Erkenntnisse, sodass in der darauf folgenden Übertragung in die Praxis ein Rückbezug auf die Theorie ermöglicht wird.

Als didaktische Konsequenz dieser Betrachtungen soll sodann der Versuch unternommen werden, Möglichkeiten aufzuzeigen, Sprachförderung als Bestandteil des Religionsunterrichts umzusetzen. Hier sollen verschiedene didaktische Konzepte und methodische Ideen in den Blick genommen werden, die Sprachkompetenzen der Schüler bezüglich religiöser Inhalte zu fördern.

Abschließend wird die Ausgangsfrage erneut aufgegriffen und die Erkenntnisse der einzelnen Kapitel integriert, sodass ein umfassendes Fazit formuliert werden kann.

Es sei darauf hingewiesen, dass diese Arbeit darauf verzichtet, die femininen Formen von Personenbezeichnungen zu benutzen. Es wird ausschließlich das generische Maskulinum verwendet, welches sich

selbstverständlich auf männliche und weibliche Personen gleichermaßen bezieht.

2. Religiosität und Sprache

Im folgenden Kapitel soll der Zusammenhang zwischen Religion und Sprache erläutert werden. Dieses Kapitel dient also gleichsam als Sachanalyse, an die die späteren didaktischen Überlegungen anknüpfen werden. Dazu sollen einige grundlegende theologische und linguistische Überlegungen angestellt werden.

2.1. Religion und Sprache als untrennbare Einheit

Das Christentum ist, wie Dalferth feststellt, eine Wortreligion. „Das heißt, daß es für sie keine religiösen Vollzüge gibt, die nicht sprachlich fundiert und über Sprache konstituiert werden“¹⁴. Der Glaube religiöser Menschen drücke sich nicht allein in Handlungen aus, sondern sei auch immer mit spezifischen sprachlichen Äußerungen verbunden. So wird christlicher Glaube über „Gebete, Bekenntnisse, Lieder oder Predigten“¹⁵ tradiert. Sprache spielt daher „von der privaten bis zur öffentlichen Sphäre eine zentrale Rolle“¹⁶. In diesem Sinne kann daher behauptet werden: „Glaubenlernen heißt immer auch, die spezifische Sprache zu erlernen, die dem Glauben zugehört und die Tradition des Glaubens prägt.“¹⁷

Des Weiteren ist das Christentum als Schriftreligion zu bezeichnen. Die biblische Tradition ist, wie unschwer erkennbar, für die Identität des christlichen Glaubens von herausragender Bedeutung. Das Potenzial des Wortes Gottes hat Martin Luther seinerzeit hervorgehoben, indem er „mit seinem Einsatz für die Verbreitung einer ins Deutsche übersetzten Bibel den Mut zur Preisgabe esoterischen Bildungsgutes bewies“¹⁸. Hier zeigt sich, dass das Verständnis biblischer Texte als eine grundlegende Voraussetzung

14 Dalferth, Ingolf Ulrich: Religiöse Rede von Gott. München 1981, S. 366.

15 Ebd., S. 288.

16 Ebd.

17 Schoberth, Ingrid: Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie. Stuttgart 1998, S. 267.

18 Karger, Ulrich: Die Botschaft hör ich wohl, allein... Religiöse Sprache als Strategie? Ein Gespräch mit Ulrich Karger, Katechet und Schriftsteller. In: Religion heute, Jg. 9 (1992), S. 4.

für die Teilhabe am christlichen Glauben anzusehen ist. Darüber hinaus ist dieser These folgend das theologische Wissen, das die Bibel vermittelt, ein Bildungsinhalt, den es zu verbreiten gilt. Nun ist Sprache „das grundlegende Medium der Welterfassung [...]. In jedem Bildungsprozess nimmt sie eine entscheidende Funktion ein“¹⁹. Vor diesem Hintergrund ist Martin Luther mit seinem Anliegen gewissermaßen als Vorreiter in Sachen „Sprachförderung im Religionsunterricht“ zu bezeichnen.

Zirker nennt die Erziehung zum selbstständigen Fragen als wichtiges Ziel des Religionsunterrichts; hier zeigt sich einmal mehr, dass Religionsunterricht sich immer auch als Sprachunterricht verstehen muss²⁰. Bestimmt eine Fragekultur den Unterricht und ist diese bewusst nicht auf Lehrerfragen beschränkt, so werden die Schüler „zur Gesprächsfähigkeit und nicht nur zur Antwortbereitschaft“²¹ erzogen. So werde eigenständiges Denken gefördert und ein Zugang zur Wirklichkeit ermöglicht.

Ein weiterer positiver Effekt von reger Kommunikation im Religionsunterricht kann darin gesehen werden, dass diese einen wichtigen Beitrag zur Identitätsbildung, zur Sinnstiftung und zur Orientierung in der Wirklichkeit leistet²². So kann über Sprache nicht nur die religiöse, sondern auch die „soziale, persönliche und kulturelle Entwicklung des Kindes“²³ positiv beeinflusst werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Religion und Sprache in vielerlei Hinsicht eine untrennbare Einheit bilden: Sprache bestimmt unser christliches religiöses Leben, indem sie einerseits eine Vielzahl an Ausdrucksmöglichkeiten bietet; andererseits wird christlicher Glaube seit jeher über sprachliche Handlungen und verschriftlichte Glaubenszeugnisse weiter gegeben. Sprache ist außerdem Medium der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Identität und somit auch essenziell für theologisches Bewusstsein. Da gerade Heranwachsende sich in einem Entwicklungsstadium befinden, in dem einerseits Sprache erworben und

19 Zirker, Hans: Sprachprobleme im Religionsunterricht. Düsseldorf 1972, S. 11.

20 Vgl. ebd., S. 12.

21 Ebd., S. 13.

22 Vgl. Schulte, Andrea: Sprache finden. Religiöse Kompetenz im Umgang mit Kindern. In: Praktische Theologie, Jg. 36, 2001, H. 1, S. 34.

23 Ebd., S. 35.

andererseits Identität gefestigt wird, ist mit Blick auf den Religionsunterricht festzustellen: „Religiöse Kompetenz im Umgang mit Kindern ist als religiöse Sprachkompetenz zu qualifizieren“²⁴.

2.2. Der Charakter religiöser Sprache aus theologischer Perspektive

Um ein Konzept zur Sprachförderung im Religionsunterricht erarbeiten zu können, muss zunächst geklärt werden, um welche spezifische Sprache es sich hier handelt. Aus theologischer Perspektive lassen sich zunächst einige Charakteristika herausarbeiten, die gewissermaßen dem Inhalt dieser Sprache selbst – dem Glauben an Gott – geschuldet sind. Dieser Inhalt wirkt sich auf die Beschaffenheit religiöser Sprache aus, da „Sprache niemals Form ohne Inhalt sein kann“²⁵. Es ist für das Verständnis religiöser Sprache daher unbestreitbar wichtig, diesen Zusammenhang zu erkennen und den mythischen Ursprung, den symbolischen Charakter und die Intention der Verkündigung als notwendige Kriterien religiöser Sprache zu reflektieren.

2.2.1. Der Ursprung im Mythos

Laut Halbfas gründet der Inhalt der religiösen Mitteilung immer auf den Mythos²⁶. Der Begriff Mythos ist hier, wie er erläutert, jedoch nicht reduziert auf die literarische Gattung oder den geschichtlichen Begriff zu verstehen. Vielmehr bezieht sich Halbfas auf die Grundbedeutung, die sich durch den Gegensatz zum Logos definiert. Mit dem Logos sind hier empirische wissenschaftliche Erklärungen und Begründungen – also „unmittelbare Informationen“²⁷ – gemeint. Dagegen beinhaltet der Mythos die „eigentliche Tiefe der Wirklichkeit, aus der heraus Menschen leben, also lieben und leiden, streben, kämpfen, opfern, glauben und hoffen[...]. Alles, was den Menschen unbedingt angeht“²⁸, aber nicht wissenschaftlich ergründbar ist. Mit Grönemeyer gesprochen: „der Mensch heißt Mensch / weil er erinnert, weil er kämpft / und weil er hofft und liebt / weil er mitfühlt

24 Schulte, Andrea: Sprache finden. Religiöse Kompetenz im Umgang mit Kindern. In: Praktische Theologie, Jg. 36, 2001, H. 1, S. 34.

25 Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht. Düsseldorf 1968, S. 208.

26 Vgl. ebd., S. 196.

27 Ebd., S. 197.

28 Ebd.

und vergibt²⁹. Bei diesem begrifflichen Unterschied zwischen Mythos und Logos handelt es sich Halbfas zufolge jedoch keineswegs um einen Widerspruch. Vielmehr könne gesagt werden, dass Logos und Mythos „komplementäre Weisen sind, Wirklichkeit zu eröffnen“³⁰, die einander ergänzen.

Bezieht man die dargestellten Überlegungen auf die Schöpfungsthematik, liegt es also nahe, die Frage, wie die Welt entstanden ist, dem Logos zuzuordnen, während der Mythos sich mit dem 'Warum' beschäftigt; oder, wie Karl Barth es formuliert:

„Es mag uns die Naturwissenschaft beschäftigen mit ihrer Anschauung von der Entfaltung, sie mag uns berichten von den Jahrtausenden, in denen das fortlaufende Werden des Kosmos sich vollzogen hat, aber wann hätte die Naturwissenschaft je zu der Tatsache durchdringen können, dass es eine Welt gibt, die diese Entwicklung durchläuft?“³¹

Insgesamt kann wohl der Unterschied zwischen Mythos und Logos wie folgt auf den Punkt gebracht werden: „Der Logos erklärt, der Mythos bestimmt. Im Logos wird der Mensch wissend, im Mythos weise.“³² Dabei ergänzen Logos und Mythos einander, indem der Mythos die im Logos erklärte Wirklichkeit vor einen größeren Hintergrund rückt und ausdeutet: „Der Mythos entfaltet nicht eine mit objektiven Methoden überprüfbare Wirklichkeit, sondern stiftet [...] ein subjektives Verhältnis des einzelnen zum letztgültigen Seinsgrund seiner Existenz.“³³

In diesem Sinne ist wohl zu verstehen, dass für Halbfas religiöse Sprache immer mythischer Natur ist. Oder, genauer gesagt: „Der Mythos muss als der Modus der religiösen Mitteilung verstanden werden“³⁴. Diese Aussage enthält eine wichtige Verständnishilfe, gleichsam eine Gebrauchsanleitung für religiöse Sprache: Der Begriff 'Modus' bezeichnet im Allgemeinen die Art und Weise. Die Art und Weise also, in der religiöse Sprache dargebracht wird, ist mythisch, das heißt, sie zielt nicht auf Informationsvermittlung,

29 Grönemeyer, Herbert: Mensch. Zitiert nach: <http://www.lyricstime.com/herbert-gr-nemeyer-mensch-lyrics.html> (zuletzt geprüft am 13.06.2011).

30 Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht. Düsseldorf 1968, S. 197.

31 Barth, Karl: Dogmatik im Grundriss. Vorlesungen, gehalten im Sommersemester 1946 an der Universität Bonn. 3. Aufl., Zürich 1947, S. 58.

32 Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht. Düsseldorf 1968, S. 197.

33 Ebd., S. 198.

34 Ebd.

sondern auf Sinnstiftung und Deutung der empirisch erfahrbaren Wirklichkeit des Logos ab. Ist man sich dessen nicht bewusst, so ist man nicht im Stande, sie zu verstehen und zu interpretieren.

Es bleibt anzumerken, dass Halbfas seine Überlegungen auf die antonyme Verwendungsweise der griechischen Wörter 'Mythos' und 'Logos' stützt und einen philosophischen Versuch unternimmt, diese voneinander abzugrenzen. Darüber hinaus ist jedoch die Grundbedeutung beider Wörter nahezu identisch: 'Logos' bedeutet zunächst „mündliche Mitteilung, Wort, Rede, Erzählung, Nachricht, Gerücht“³⁵, während 'Mythos' mit „Wort, Rede, Erzählung, Gespräch“³⁶ übersetzt werden kann. So ist zu erklären, dass Halbfas den Logos für religiöse Sprache unmissverständlich ausgrenzt, obwohl er im Neuen Testament häufig mit Gott und Jesus Christus in Verbindung gebracht wird. Dort ist mit 'Logos' soviel wie „Ausspruch Gottes, Befehl, Weissagung, Lehre“³⁷ gemeint.

Es stellt also offenbar keinen Widerspruch zu Halbfas' These dar, vom wirksamen göttlichen Logos zu sprechen. Es handelt sich hierbei lediglich um unterschiedliche Begriffssysteme.

2.2.2. Der Symbolgehalt religiöser Sprache

Das Wort 'Symbol' hat seinen etymologischen Ursprung im griechischen Verb 'symballein', welches soviel wie 'zusammenwerfen', 'zusammenfügen' bedeutet³⁸. In der Antike galt ein auseinander gebrochener Ring, der bei erneutem Zusammensetzen als Erkennungszeichen unter Freunden diente, als 'Symbolon'; ebenso wurden auch Verträge, Losungsworte und Ähnliches als solches bezeichnet³⁹. Das Symbol bedeutet also, so folgert Halbfas, eine Synthese, das heißt eine Verknüpfung zweier Elemente zu einer Einheit. Der Zusammenhang beider Elemente eines Symbols im heutigen Sprachverständnis ist gegenüber der antiken Ursprungsbedeutung auf abstrakterer Ebene wiederzufinden: „So treffen sich im Symbol das Eine

35 Gemoll, W.; Vretska, K.: Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch. 10., völlig neu bearb. Aufl., Oldenburg 2009, S. 505.

36 Ebd., S. 545.

37 Ebd., S. 506.

38 Vgl. Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. 7. Aufl., Düsseldorf 1997, S. 85.

39 Vgl. ebd.

und das Andere: Gestalt und Idee, Vordergründiges und Hintergründiges, Erscheinung und Verborgenes, Bewußtes und Unbewußtes, Leib und Seele, Weltliches und Göttliches.“⁴⁰

Auf Grund dieser zusammengesetzten Semantik eines Symbols aus einer offensichtlichen Grundbedeutung und einem tieferen Sinnzusammenhang könne ein Symbol nicht rein rational erschlossen werden. Vielmehr entfalte sich der Sinn eines Symbols erst in der Synthese von intellektuellen und intuitiven Zugängen. Daher dürfe der Umgang mit Symbolen nicht auf rein wissenschaftlicher Ebene geschehen, denn „sie bleibt letzten Endes in ihren eigenen Strukturen gefangen, ohne die hintergründige Wirklichkeit des Symbols erreichen zu können“⁴¹. Dieser Gedanke bedeutet allerdings, sich von einem häufig vorherrschenden Glauben an die Absolutheit wissenschaftlicher Erkenntnisse abzuwenden, was zweifelsohne eine interessante, wenn auch problematische Sichtweise ist. Halbfas plädiert für eine Legitimation solcher nicht-wissenschaftlicher Ansätze, „ohne damit einer wissenschaftlichen Ächtung zu verfallen“⁴². Dies sei notwendig und zudem angemessen, denn: „Warum soll jede Wirklichkeit durch wissenschaftliches Denken ausschöpfbar sein? Welche Wissenschaft erreicht mit ihren zweckgerichteten Methoden transzendente Wirklichkeit?“⁴³ Den nötigen nicht-wissenschaftlichen Zugang, um den Symbolsinn vollständig zu erschließen, bezeichnet Halbfas als das 'dritte Auge'⁴⁴.

Hier ist eine gewisse Parallele zu Halbfas' Ausführungen über den Mythos und sein Potenzial zur Wirklichkeitserschließung zu erkennen. Folgt man seinen Thesen, die keineswegs darauf ausgerichtet sind, Logos und Mythos gegeneinander auszuspielen und somit die Wissenschaft als Teilbereich kategorisch auszuschließen⁴⁵, eröffnet dies gewiss weitreichende Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung.

Dass religiöse Sprache sich symbolischer Ausdrücke bedient, kann gewissermaßen bereits aus dem soeben dargestellten Zusammenhang

40 Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. 7. Aufl., Düsseldorf 1997, S. 85.

41 Ebd., S. 86.

42 Ebd.

43 Ebd.

44 Vgl. ebd.

45 Vgl. ebd., S. 87.

zwischen der Erschließung von Mythos und Symbol gefolgert werden. Er legt den Schluss nahe, dass symbolische Sprache besonders in mythischen Textgattungen und damit auch in religiöser Sprache vorkommt⁴⁶.

Symbolische Sprache findet sich beispielsweise in biblischen Texten. Eine Vielzahl an bildhaften, bedeutungsschweren Begriffen bestimmen die biblischen Überlieferungen, deren Symbolgehalt einen tieferen Sinn ergeben:

„Die Wüste und das Meer, Wasser und Weinstock, Brot und Öl, Hunger und Durst, Baum und Blume, Land und Stadt, Name und Bildnis... wollen der eigenen Erfahrung eröffnet und als Sinnbilder tieferer Bedeutung interpretiert werden.“⁴⁷

Diese Sichtweise, die Bibel bediene sich symbolischer Sprache, ist umstritten. Dahinter vermutet Halfas die Angst vor der Gefahr des Verlusts an Wahrheitsanspruch der theologischen Aussagen⁴⁸. Jedoch kann dieser Befürchtung entgegen gehalten werden, dass die Betrachtung biblischer Sprache auf symbolischer Ebene deren Wahrheitsgehalt keineswegs in Frage stellt oder verkürzt. Halfas spricht sich unmissverständlich gegen die Redewendung aus, etwas sei „nur“ ein Symbol. Diese Ansicht „verkennt diesen einzigartigen Rang des Symbols. [...] Das Brot, der Wein [...] sind nicht 'nur' Zeichen der Gemeinsamkeit[...], sondern Vollzug der Gemeinsamkeit selbst“⁴⁹. Ein Symbol ist daher nicht als Gegensatz zur unmittelbar erfahrbaren Wirklichkeit zu sehen, sondern stiftet mit seiner Bildhaftigkeit diejenige Wirklichkeit, auf die es hindeutet.

In dieser Sichtweise sind nicht nur bildhafte Begriffe der Bibel, sondern auch die Vielzahl an sakramentalen Handlungen in der Tradition der christlichen Gemeinschaft zu verstehen: Ein Sakrament ist nach Augustinus ein „sichtbares Zeichen einer unsichtbaren Gnade“⁵⁰. Es besitzt Verweischarakter und wirkende Kraft zugleich. Somit kann ein Symbol gewissermaßen als Vermittler zwischen Gott und Mensch betrachtet

46 Vgl. Halfas, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1. 9. Aufl., Düsseldorf 2001, S. 255.

47 Halfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. 7. Aufl., Düsseldorf 1997, S. 139.

48 Vgl. Ebd., S. 137.

49 Halfas, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1. 9. Aufl., Düsseldorf 2001, S. 256.

50 Halfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. 7. Aufl., Düsseldorf 1997, S. 140.

werden⁵¹.

Die Notwendigkeit des Gebrauchs von symbolischer Sprache in religiösen Kontexten ist nicht nur auf den dargestellten mythischen Charakter theologischer Lehren, sondern auch auf die „Unbegreiflichkeit Gottes“⁵² zurückzuführen. Denn religiöse Sprache redet von einer Wirklichkeit, die sich der menschlichen Erkenntnis entzieht. Dies impliziert der alttestamentliche Gottesbegriff selbst: etwa im Bilderverbot (Vgl. Ex 20,4) oder dem abstrakten Gottesnamen JHWH (Vgl. Ex 3,14f.); in der Geschichte von Adam und Eva, die nicht vom Baum der Erkenntnis essen dürfen (Vgl. Gen 2,17); oder auch in der Warnung Gottes an Mose: „Du kannst mein Angesicht nicht sehen; denn kein Mensch kann mich sehen und am Leben bleiben“ (Ex 33,20). Trotz der Unbegreiflichkeit Gottes hört Religion nicht auf, von ihm zu sprechen. „Mittels Symbolen können wir damit von Gott reden, ohne vorschnell eine bestimmte Vorstellung zu fixieren.“⁵³.

Symbole sind, wie Halbfas anmerkt, keinesfalls „sprachlos erkennbare Bilder“⁵⁴, sondern bedürfen immer einer sprachlichen Deutung. Auffällig ist hier auch die Doppeldeutigkeit des Wortes 'deuten' im Zusammenhang mit Symbolen: Einerseits deuten Symbole – im Sinne von 'zeigen' – auf etwas hin, andererseits fordern sie eine inhaltliche Ausdeutung von demjenigen, der das Symbol wahrnimmt und verstehen möchte⁵⁵. Dieser Deutungsprozess ereignet sich in einem kommunikativen Akt, der die Mehrdeutigkeit eines Symbols thematisiert⁵⁶.

Symbole sind also komplexe sprachliche Phänomene, die in religiöser Sprache häufig auftreten und die es zu verstehen gilt. Diese Verstehensprozesse eröffnen Kommunikationsanlässe, die wiederum sprachliches Lernen ermöglichen. So sind Symbole wohl als eine produktive Herausforderung für das Vorhaben 'Sprachförderung im Religionsunterricht'

51 Vgl. Heumann, Jürgen: Symbol – Sprache der Religion. Stuttgart 1983, S. 42.

52 Benk, Andreas: Ein Gott wie Feuer. Religiöse Sprache im Religionsunterricht. In: Grundschule 2006, H. 4, S. 26.

53 Ebd., S. 27.

54 Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. 7. Aufl., Düsseldorf 1997, S. 115.

55 Vgl. ebd.

56 Vgl. ebd. 116.

anzusehen.

Der Vollständigkeit halber: Das Symbol ist in seinen Eigenschaften der Metapher und dem Zeichen verwandt. Halbfas unternimmt den Versuch, diese Begriffe voneinander abzugrenzen. Er bezeichnet die Metapher als „eine Form *analoger* Sprache“⁵⁷, die das Bezeichnete mit einem Vergleich bildlich darstellt: „Mit dem Himmelreich ist es wie mit dem Sauerteig“ (Mt 13,33). Solche Metaphern prägen sicherlich ebenfalls das Erscheinungsbild religiöser Sprache. Zeichen dagegen lassen sich durch ihre Eindeutigkeit und ihre rationale, konventionalisierte Verwendungsweise – etwa bei Verkehrszeichen – von Symbolen deutlich unterscheiden⁵⁸.

2.2.3. Verkündigung als Intention

Religiöse Sprache spricht, wie bereits festgestellt, über grundlegende Fragen menschlichen Lebens und bedient sich – um diesem Rahmen gerecht zu werden – mythischer Erzählformen und symbolischer Ausdrücke. Die Intention dieser Sprache ist ebenfalls in diesem Zusammenhang zu sehen und bedarf einer eigenen Analyse, weil sie Aufschluss darüber gibt, wie der Empfänger mit religiöser Mitteilung umzugehen hat.

„Religiöse Mitteilung bedeutet nicht Information über religiöse Themata“⁵⁹. Es geht hier nicht um die möglichst sachgemäße Darstellung einer objektiv erfassbaren Wirklichkeit. Es geht nicht um Logos, sondern um Mythos, und dieser „will nicht eine Sache 'an sich' darlegen, möchte überhaupt nicht 'darlegen', vielmehr ansagen und herausfordern. Die Sprache des Mythos wendet sich an das 'Herz' des Menschen“⁶⁰. Religiöse Sprache besitzt, so könnte man sagen, einen starken Appellcharakter. Sie verfolgt die Intention, den Einzelnen zu berühren und Glauben zu stiften. Man könnte hier unterscheiden zwischen Information und Offenbarung: Die Information ist eine objektive Mitteilung mit der Absicht, dem Empfänger Wissen zu vermitteln⁶¹. Die Offenbarung dagegen betrifft die Antworten der Religion

57 Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1. 9. Aufl., Düsseldorf 2001, S. 256.

58 Vgl. Ebd., S. 258.

59 Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht. Düsseldorf 1968, S. 196.

60 Ebd., S. 197.

61 Vgl.: Zirker, Hans: Sprachprobleme im Religionsunterricht. Düsseldorf 1972, S. 17.

auf die Fragen des Lebens, die sich der Wissenschaft entziehen⁶². Offenbarung appelliert daher an den Glauben.

Auch aus diesem Grund eignet sich der Logos nicht für die Mitteilung religiöser Inhalte: Eine Glaubensverkündigung kann per se nicht objektiv sein. Christliche Mitteilung, insbesondere die Evangelien, bezeichnet Küng daher als „engagierte und engagierende Glaubenszeugnisse“⁶³. Die Verfasser dieser Schriften haben nicht die Absicht, das, was sie bezeugen, möglichst objektiv überprüfbar darzustellen. Vielmehr sind sie selbst involviert und verfolgen die Intention, auch den Leser des Evangeliums zu überzeugen. Ähnlich verhält es sich wohl auch mit der Sprache anderer religiöser Texte und Praktiken. Der bekennende Religionsunterricht beispielsweise, der in Nordrhein-Westfalen praktiziert wird, steht im Gegensatz zu einem übergreifenden Religionskunde-Unterricht in derselben kerygmatischen Tradition wie die Evangelien.

Die Intention religiöser Sprache ist also immer die Verkündigung des Glaubens und nicht die Darstellung historischer Tatsachen. Darauf verweist auch die Formulierung des apostolischen Glaubensbekenntnisses: Darin heißt es

„nicht: Ich glaube, daß Jesus geboren wurde aus Maria der Jungfrau..., daß er am Kreuze starb und am dritten Tage von den Toten auferstanden ist – sondern: Ich glaube *an* Jesus Christus, der geboren, gestorben und von den Toten auferstanden ist.“⁶⁴

Dieser – auf den ersten Blick geradezu unscheinbare, aber wohlgerichtet auf Ebene des sprachlichen Ausdrucks zu entschlüsselnde – Unterschied zeigt, dass es sich hier nicht um wissenschaftliche, das heißt biologische oder medizinische Tatsachenberichte handelt. Ähnlich verhält es sich mit den Wundergeschichten: Sie „meinen also keine historisch einmalige, miraculöse Faktizität, die man (auf der Ebene historischer Faktizität) nur zu wissen brauchte“⁶⁵; wäre dies der Fall, hätte man es Halbfas zufolge mit Zauberei zu tun. Etwas wissenschaftlich Unmögliches würde auf Ebene des Logos für trotzdem existent erklärt; dies sei in Anlehnung an Tillich ein

62 Vgl. Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht. Düsseldorf 1968, S. 219 ff.

63 Küng, Hans: Christ sein. 8. Aufl., München 1987, S. 178.

64 Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht. Düsseldorf 1968, S. 200.

65 Ebd., S. 204.

„direkter Zugriff des 'rationalen Antirationalismus'⁶⁶. Diese Ansicht berge außerdem die Gefahr der Besessenheit⁶⁷. Aktuell lassen beispielsweise kreationistische Strömungen in manchen US-Amerikanischen Bundesstaaten, wo die Evolutionstheorie nach Darwin öffentlich angezweifelt wird, solche Tendenzen befürchten. Stattdessen muss erkannt werden, dass diese Geschichten sich im Modus des Mythos bewegen und auf subjektive Betroffenheit des Einzelnen abzielen und damit keineswegs mit dem Logos um Wahrheitsanspruch konkurrieren.

2.3. Der Charakter religiöser Sprache aus linguistischer Perspektive

Sucht man nach Merkmalen religiöser Sprache auf der Ebene der Linguistik, muss zunächst geklärt werden, inwiefern religiöse Sprache als eigene Sprache linguistisch untersucht werden kann.

Diese Sprache ist, wie Dalferth feststellt, nicht als eigenständiges Sprachsystem zu betrachten, sondern als ein Teilsystem innerhalb einer Sprache wie Deutsch oder Englisch⁶⁸. Dieses Teilsystem unterstehe damit den Regeln der übergeordneten Sprache. Man könnte sagen: „Sie ist keine besondere Art von Sprache, sondern einfach Alltagssprache in besonderer Verwendung“⁶⁹. Es handelt sich hierbei also um das Phänomen, welches in der Linguistik als Varietät einer Sprache bezeichnet wird: Dies sind unterschiedliche Sprachsysteme innerhalb einer Sprache, die sich auf lexikalischer und syntaktischer Ebene mehr oder minder von der Standardsprache unterscheiden⁷⁰. Diese Varietäten können beispielsweise regional geprägt sein (Dialekte) oder vom sozialen Status in der Gesellschaft abhängen (Soziolekte); aber auch Fachsprachen (Funktiolekte) bezeichnet man als Varietät einer Sprache.

Wenn also religiöse Sprache nicht als eigenständiges Sprachsystem betrachtet werden kann, so doch immerhin als Varietät des Deutschen. Als

66 Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht. Düsseldorf 1968, S. 200.

67 Vgl. ebd., S. 204.

68 Vgl. Dalferth, Ingolf Ulrich: Religiöse Rede von Gott. München 1981, S. 310.

69 Hudson, William D.: Einige Bemerkungen zu Wittgensteins Darstellung des religiösen Glaubens. In: Dalferth, Ingolf Ulrich (Hg.): Sprachlogik des Glaubens. Texte analytischer Religionsphilosophie und Theologie zur religiösen Sprache. München 1974, S. 215.

70 Vgl. Adamzik, Kirsten: Sprache. Wege zum Verstehen. 2. Aufl., Tübingen 2004, S. 6 f.

solche muss sie daher auch linguistisch untersucht werden, wenn Sprachförderung im Religionsunterricht gelingen soll. Daher soll im folgenden Kapitel zunächst das Sprachsystem, also Grammatik und Vokabular im Mittelpunkt des Interesses stehen und danach ein pragmatischer Blick auf religiöse Sprache gerichtet werden, indem kommunikationstheoretische und textlinguistische Aspekte analysiert werden.

2.3.1. Grammatik

Zunächst ist festzuhalten, dass die einschlägige Literatur sich über grammatische Merkmale religiöser Sprache kaum äußert. Dalferth weist lediglich darauf hin, dass religiöse Sprache als Teilsystem der deutschen Sprache den syntaktischen Vorgaben des Deutschen unterliegt und diesbezüglich keine Auffälligkeiten zu verzeichnen sind⁷¹.

Diese These ist jedoch in Frage zu stellen: Wenngleich christliche religiöse Sprache sich niemals über das Regelsystem der übergeordneten Sprache hinwegsetzt, so bietet dennoch die Grammatik der deutschen Sprache einen recht großen Spielraum, innerhalb dessen sich sicherlich unterschiedliche Varietäten des Deutschen bewegen und voneinander abgrenzen lassen.

Beispielsweise wäre hier die Verwendung des Tempus zu nennen: Während in der Alltagssprache zunehmend das Perfekt zur Standardform der Vergangenheit wird, bedient sich religiöse Sprache häufig des Präteritums, insbesondere die biblische: „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde“ (Gen 1,1); „Gott schied das Licht von der Finsternis“ (Gen 1,4). Die besondere Schwierigkeit liegt hier in der Bildung der Präteritumformen starker Verben, die den Stammvokal ändern. Die Verwendung der einfachen Vergangenheit ist wohl dem häufig narrativen Charakter dieser Texte geschuldet, denn analog ist sie ebenfalls in nicht-religiöser zeitgenössischer erzählender Literatur zu finden.

Auch im Bereich des Modus scheint religiöse Sprache sich von der Alltagssprache abzusetzen: Es fällt eine gehäufte Verwendung des Konjunktivs – als Ausdruck des Wunsches und daher vornehmlich in

71 Vgl. Dalferth, Ingolf Ulrich: Religiöse Rede von Gott. München 1981, S. 311.

Gebeten und Ähnlichem – auf. So lautet es beispielsweise im Vater Unser: „geheiligt *werde* dein Name/ dein Reich *komme* / dein Wille *geschehe*“; oder in einem bekannten irischen Segenslied: „*Möge* die Straße uns zusammen führen / [...] sanft *falle* Regen [...] und bis wir uns wieder sehen / *halte* Gott dich fest in seiner Hand“; auch in der Bibel heißt es: „Es *werde* Licht“ (Gen 1,3).

Diese Aspekte der Verbalmorphologie – Präteritum und Konjunktiv – sind zwar, wie Dalferth richtig feststellt, Teil der allgemein gültigen deutschen Grammatik, jedoch ist ihre Verwendung in der mündlichen Alltagssprache eher selten geworden. Nun ist es so, dass Schüler mit Migrationshintergrund zwar häufig genügend Kompetenzen auf Ebene der Alltagssprache besitzen – Cummins prägte die Bezeichnung 'BICS' = basic interpersonal communication skills –, auf Ebene der der so genannten Bildungssprache – auch bekannt als 'CALP' = cognitive academic language proficiency – jedoch scheitern⁷². Grammatische Formen, die selten in der Alltagssprache vorkommen, sind daher prädestinierte „Stolpersteine“ für multilingual aufwachsende Kinder. Da außerdem sowohl das Präteritum mit seinen unregelmäßigen Formen bei starken Verben, die den Stammvokal ändern (z.B. 'laufen' – 'lief'), als auch der Konjunktiv besonders schwierige Kapitel der deutschen Grammatik sind, ist es durchaus lohnend, diese Eigenheit religiöser Sprache in den Blick zu nehmen.

Dalferths These, es ließe sich keine Differenz zwischen Alltagssprache und religiöser Sprache auf grammatikalischer Ebene herausarbeiten, lässt sich also zwar in qualitativer, nicht aber in quantitativer Hinsicht verifizieren. Jedoch ist zu beachten, dass sich Dalferth 1981 mit einer Alltagssprache konfrontiert sah, die sicherlich stark von der Heutigen abweicht.

Zuletzt sollen noch einige Einzelfälle zeigen, mit welcher grammatikalisch eigenwilligen Konstruktionen religiöse Sprache uns bisweilen herausfordert: Bei der Geburt 'Jesu Christi' sowie bei 'Mariä' Himmelfahrt handelt es sich um den lateinischen Genitiv; im 'Vater Unser' ist das Attribut 'unser' dem Substantiv nachgestellt, anstatt wie im Deutschen üblich vor dem Bezugswort platziert; wie die Formulierung 'Friede auf Erden' statt 'Frieden

⁷² Vgl. Jeuk, Stefan: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart 2010, S. 51 f.

auf der Erde' zu Stande kommt, ist nicht zu klären.

2.3.2. Vokabular

Auf den ersten Blick lässt sich eine ganze Reihe an Wörtern auflisten, die man ohne Zögern als religiöses Vokabular bezeichnen würde: Gebenedeit, heilig, auferstanden (im Gegensatz zu aufgestanden), Dämon, Paradies, Sünde, Gnade, Eucharistie. Das Prominenteste unter ihnen ist wohl das Wort 'Gott'. Aber ist eine Äußerung, wenn in ihr eines dieser Wörter vorkommt, automatisch religiös? Dalferth stellt die These auf, dass dieses lexikalische Kriterium für religiöse Sprache gleichzeitig zu eng und zu weit ist: Einerseits gebe es Äußerungen ohne das Wort 'Gott' (bzw. ein anderes als religiös bezeichnetes Wort), die religiös seien; andererseits gebe es auch Äußerungen in Alltags- oder Wissenschaftssprache, die diese Wörter verwenden, ohne religiös zu sein⁷³. Daher fasst er zusammen: „Das bloße Vorkommen eines wie auch immer als religiös bestimmten Wortes [...] kann nie ein notwendiges oder hinreichendes Kriterium dafür sein, die entsprechende Äußerung für religiös zu halten.“⁷⁴.

Trotzdem ist wohl unbestreitbar, dass es einen gewissen Wortschatz gibt, der religiösen Kontexten zuzuordnen ist, wenn auch das Vorkommen dieses Wortschatzes weder ein notwendiges, noch ein hinreichendes Kriterium dafür ist, dass Sprache religiös ist. Das Anliegen der Sprachförderung im Religionsunterricht verfolgt schließlich nicht die Absicht, religiöse Sprache mit Hilfe linguistischer Mittel als solche systematisch und zweifelsfrei zu identifizieren, sondern lediglich die linguistischen Eigenheiten dieser – wenn auch nicht eindeutig definierbaren, aber trotzdem existenten – Sprache aufzuspüren. In dieser Perspektive ist es dennoch sinnvoll, das Vokabular religiöser Sprache zu untersuchen.

Dalferth formuliert folgende Definition für religiöse Wörter: Sie müssen entweder „als Namen oder Bezeichnungen religiöser Personen, Gegenstände oder Ereignisse aufgefasst werden“⁷⁵ – mit dieser Kategorie sind wohl Wörter wie 'Pfarrer', 'Hostie' oder 'Pfingsten' gemeint – oder in religiösen

73 Vgl. Dalferth, Ingolf Ulrich: Religiöse Rede von Gott. München 1981, S. 312.

74 Ebd.

75 Ebd., S.313.

Kontexten in mündlicher oder schriftlicher Form verwendet werden⁷⁶ – Dieser Definition sind wohl Wörter wie 'hold' und 'Heil' zuzuordnen. Bei letzterem Kriterium handelt es sich um einen weiter gefassten Begriff, denn dies betrifft streng genommen auch solche Alltagssprachlichen Wörter, die zusätzlich in nicht-religiösen Kontexten auftreten wie beispielsweise 'und'. Zusammenfassend weist Dalferth mit Nachdruck auf Folgendes hin: „kein Wort ist von sich aus religiös, wie es von sich aus deutsch oder englisch ist, sondern wird aufgrund seiner religiösen Verwendung dem religiösen Vokabular zugeordnet“⁷⁷. Dieser Hinweis erinnert an die Trennung zwischen Ausdrucks- und Inhaltsseite eines Wortes nach Ferdinand de Saussure: Demnach steht das Bezeichnete (signifié; das, was mit dem Wort gemeint ist) in keinem sinnvollen Zusammenhang zum Bezeichnenden (signifiant; der jeweilige Wortlaut) – vielmehr kennzeichnet Arbitrarität die Beziehung der beiden Seiten eines Wortes. Der Gebrauch von bestimmten signifiants in einer Sprache für die jeweiligen signifiés beruht lediglich auf Konventionalisierung⁷⁸. Im Rückbezug auf Sprachförderung bedeutet dies wiederum: Eine Kenntnis der Wörter impliziert keineswegs eine Kenntnis des Inhalts, den sie bezeichnen. So könnte man behaupten, „daß nicht jedes Problem ein sprachliches Problem ist, auch wenn jedes Problem eine sprachliche Dimension haben kann“⁷⁹. Ziel einer Sprachförderung im Religionsunterricht ist also immer, das für Schüler sicherlich häufig sinnentleerte Vokabular mit Inhalt zu füllen.

Diachron betrachtet wandelt Sprache sich in einem kreativen Prozess, um dem Inhalt, den sie bezeichnet, gerecht zu werden. Verschiedene Arten der Wortbildung ermöglichen die Entstehung eines auf den Inhalt zugeschnittenen Wortschatzes. Die Entlehnung aus dem Wortinventar anderer Sprachen⁸⁰ scheint im Bereich religiöser Sprache eine recht produktive Form der Wortbildung zu sein. Die sprachliche Pluralität des frühen Christentums hat unter Anderem dazu geführt, dass noch heute eine beträchtliche Menge der zentralen religiösen Wörter hebräischen,

76 Vgl. Dalferth, Ingolf Ulrich: Religiöse Rede von Gott. München 1981, S. 313.

77 Ebd.

78 Vgl. Adamzik, Kirsten: Sprache: Wege zum Verstehen. 2. Aufl., Tübingen 2004, S. 50.

79 Dalferth, Ingolf Ulrich: Religiöse Rede von Gott. München 1981, S. 314.

80 Vgl. Adamzik, Kirsten: Sprache: Wege zum Verstehen. 2. Aufl., Tübingen 2004, S. 132.

griechischen und lateinischen Ursprungs sind: Amen, Halleluja, Hosianna, Gloria, Messias/ Christos/ Christus, Sanktus/ Sankt Martin, Sabbat, Pfingsten, Pentateuch, Septuaginta, Bibel, katholisch, orthodox – diese unvollständige Liste lässt erahnen, welche Rolle die Entlehnung beim Entstehungsprozess christlich-religiöser Sprache spielt und dass es sich hier um Fremdwörter handelt, die keinen Bezug zur Alltagssprache erkennen lassen.

All diese Wörter sind entstanden, um dem besonderen Inhalt Ausdruck verleihen zu können; ohne sie wäre es nicht einmal möglich, Glaubensinhalte zu thematisieren: wie soll beispielsweise von Auferstehung gesprochen werden, ohne das Wort 'Auferstehung' zu verwenden? Das spezifisch-eigene Vokabular ist als Symptom des eigenen Inhalts anzusehen⁸¹. „Sprache ist also nicht bloß da, um etwas in der Wirklichkeit zu bezeichnen, sondern sie ist bereits notwendig, um die Wirklichkeit überhaupt geistig zu erfassen und zu strukturieren“⁸². In didaktischer Hinsicht bedeutet dies, dass fehlende Kenntnisse des adäquaten Vokabulars immer mit inhaltlichen Schwierigkeiten einhergehen, dass Sachkompetenz und Sprachkompetenz auf Ebene des Vokabulars einander bedingen. Sprachförderung muss folglich als Selbstverständlichkeit etabliert werden, wenn inhaltliches Lernen erfolgen soll. Demzufolge hat das II. Vatikanische Konzil mit der Umstellung auf Messen in der Landessprache eine aus religionsdidaktischer Perspektive längst überfällige Maßnahme ergriffen.

Insgesamt ist eine Fülle an religiösem Vokabular zu verzeichnen – Melzer unternimmt den Versuch, dieses alphabetisch aufzulisten und die Bedeutungen zu erklären und füllt damit immerhin knapp 500 Seiten⁸³ – dieses jedoch systematisch zu klassifizieren ist schwierig. Zum Einen gibt es eine Vielzahl an Lehnwörtern unterschiedlichster Art, die als Fremdwörter (nicht selten bereits aus dem Griechischen ins Lateinische übersetzt) oder als Übersetzungen des urchristlichen Vokabulars wie beispielsweise das Wort 'Jünger' den deutschen Wortschatz bereichern⁸⁴. Zudem sind viele

81 Vgl. Dalferth, Ingolf Ulrich: Religiöse Rede von Gott. München 1981, S. 315.

82 Ebd.

83 Vgl. Melzer, Friso: Der christliche Wortschatz der deutschen Sprache. Lahr 1951.

84 Vgl. ebd., S. 523.

deutsche Wörter zu finden, deren Ursprungsbedeutung nicht religiös war, die aber „in christlicher Rede einen neuen, eigenen Sinn erhalten haben“⁸⁵, wie beispielsweise das Wort 'Dank' oder 'ewig'. In diesem Zusammenhang ist wohl auch das Wort 'Toleranz' zu nennen: Entlehnt aus dem Lateinischen, wo das Verb 'tolerare' ursprünglich lediglich das Erdulden von Schmerzen bezeichnete, erhielt es erst im Zuge der Christianisierung des römischen Reiches seine heutige sozial gebundene Bedeutung⁸⁶.

Besonders schwierig für Lerner sind neben zahlreichen Lehnwörtern wohl auch die Relikte des mittelalterlichen Wortschatzes, die im heutigen Sprachgebrauch nur noch in religiösen Bereichen vorkommen: „Altertümlich erscheinen dem heutigen Sprachempfinden auch Wörter, die fast ganz dem religiösen Bereich zugeordnet sind, wie *Demut*, [...] *lobpreisen*, *lobsingen*, *seligpreisen*, *benedeien*, *aus erwählen*, *eingeboren*, *aus erkoren* [...]“⁸⁷. Festzuhalten ist: Die Liste des religiösen Wortschatzes scheint unerschöpflich und unübersichtlich zu sein. In Anbetracht dessen ist es aus religionsdidaktischer, aber auch aus linguistischer Perspektive umso erstaunlicher, dass Nachforschungen diesbezüglich – soweit zu beurteilen – derart rar sind.

2.3.3. Kommunikationstheoretische Aspekte

Ein bekanntes Modell der Kommunikationsanalyse sind die so genannten vier Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun. Demnach kann aus formulierten Aussagen gleichzeitig eine Sachinformation, eine Selbstoffenbarung des Sprechers, eine Aussage über die Beziehung zwischen Sender und Empfänger und ein Appell heraus gelesen werden⁸⁸. Halbfas' Thesen zum mythischen Charakter religiöser Sprache lassen erahnen, dass linguistisch gesehen die religiöse Sprache auf Grund ihrer kerygmatischen Ausrichtung notwendigerweise besonders den Aspekt der

85 Melzer, Friso: Der christliche Wortschatz der deutschen Sprache. Lahr 1951, S. 524.

86 Vgl. Angenendt, Arnold: Geschichte der Religiosität im Mittelalter. 4. Aufl., Darmstadt 2009, S. 192.

87 Moser, Hugo: Sprache und Religion. Zur muttersprachlichen Erschließung des religiösen Bereichs. Düsseldorf 1964, S. 44.

88 Vgl. Schulz von Thun, Friedemann: Die vier Seiten einer Nachricht. Zitiert nach: Biermann, Heinrich (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin 1999, S. 94.

Selbstoffenbarung (Glaubensbekenntnis) und des Appells (Aufruf zum Glauben) berücksichtigt. Wendet religiöse Sprache sich in Form eines Gebets an Gott selbst, spielt zudem der Beziehungsaspekt eine bedeutsame Rolle: Allein der Ausdruck 'Vater' als Anrede Gottes spricht in dieser Hinsicht Bände. Dieser linguistisch erfassbare Beziehungsaspekt eines Gebetes ist theologisch gesehen von großer Bedeutung, ist doch der mit der vertrauten Bezeichnung 'Vater' Angesprochene kein Geringerer als der souveräne, transzendente Gott selbst. Diese Seite der Nachricht bewusst wahrzunehmen ist grundlegend für das Verständnis des christlichen Glaubens.

Eine wichtige Grundannahme dieses Modells ist, dass jede Nachricht gleichzeitig mehrere Aussagen beinhaltet. So bedeutet allein die Teilaussage „Vater unser im Himmel“ besonders auf Ebene der Selbstoffenbarung, dass der Sprecher an Gott glaubt und diesen an einem Ort wähnt, den er als Himmel bezeichnet (womit das Reich Gottes gemeint ist). Auf Ebene der Beziehung ist herauszulesen, dass das Verhältnis zwischen Sender und Empfänger, also Gott, offenbar vergleichbar mit dem zwischen Vater und Kind ist. Versteht man es aber weniger auf Ebene des Beziehungsaspektes, sondern besonders auf sachlich-inhaltlicher Ebene, so besteht die Gefahr, Vaterschaft und Himmel als rein biologische Fakten wahrzunehmen. Damit, welche Seiten eine Nachricht hat, muss also gerade im religiösen Bereich mit Blick auf die Thematik 'Logos vs. Mythos' sorgsam umgegangen werden. „Dass jede Nachricht ein ganzes Paket mit vielen Botschaften ist, macht den Vorgang der zwischenmenschlichen Kommunikation so kompliziert und störanfällig, aber auch so aufregend und spannend.“⁸⁹ Dieser Hinweis ist im Zusammenhang mit biblischen Texten von großer Relevanz, denn diese sind häufig in ihrer Polyvalenz kaum zu übertreffen. Nicht umsonst ist die Exegese eine extrem komplexe Angelegenheit.

Ein weiteres bekanntes Modell der Kommunikationstheorie ist das Organon-Modell nach Bühler. Hier erfolgt die Einteilung in verschiedene Sprachfunktionen, die an die unterschiedlichen Seiten einer Nachricht nach

⁸⁹ Schulz von Thun, Friedemann: Die vier Seiten einer Nachricht. Zitiert nach: Biermann, Heinrich (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin 1999, S. 94.

Schulz von Thun erinnern: Darstellungsfunktion, Ausdrucksfunktion und Appellfunktion beziehen sich hier auf die drei Instanzen 'Sender', 'Empfänger' und 'dargestellter Sachverhalt', zwischen denen ein sprachliches Zeichen vermittelt⁹⁰. Auch diese linguistischen Kategorien lassen sich analog zu Schulz von Thun auf die theologischen Überlegungen zur religiösen Sprache übertragen.

Ein bekannter Begriff der pragmatischen Linguistik ist der so genannte Sprechakt, der auf den englischsprachigen Philosophen Austin zurückgeht⁹¹. Hier geht es darum, dass Worte nicht nur Wirklichkeit beschreiben, sondern auch performativ sind, also direkten Einfluss auf die Wirklichkeit nehmen⁹². Diese Überlegung erinnert zunächst stark an die eingangs beschriebene schöpferische und heilsame Kraft des Wortes in der Bibel, zumal auch aus linguistischer Sicht betont wird, dass die Wirkung eines Sprechaktes sich besonders auf „soziale Tatsachen“⁹³ bezieht, wie es auch beispielsweise aus den Heilungsgeschichten der Bibel heraus gelesen werden kann. Zudem lässt sich eine inhaltliche Parallele zu den Überlegungen über den Symbolgehalt religiöser Sprache erkennen: Symbole – in religiöser Sprache und religiösem Handeln gleichermaßen häufig vertreten – sind nicht nur äußeres Zeichen für eine Wirklichkeit dahinter, sondern gleichzeitig auch der Vollzug dessen, wofür sie stehen. So sind wohl etliche Formeln der Messgestaltung aus linguistischer Sicht als performativ zu bezeichnen, etwa die Aussage „Dies ist...“ bei der so genannten Wandlung – welche treffende Bezeichnung für einen solch wirklichkeitsstiftenden Sprechakt! – oder auch beispielsweise bei dem Empfang von Sakramenten wie Taufe oder Ehe.

2.3.4. Textlinguistische Aspekte

Das Wort 'Text' ist relativ schwer zu bestimmen. Brinker definiert einen Text als „eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“⁹⁴.

90 Vgl. Adamzik, Kirsten: Sprache. Wege zum Verstehen. 2. Aufl., Tübingen 2004, S. 35 f.

91 Vgl. ebd., S. 221.

92 Vgl. ebd., S. 216 ff.

93 Vgl. ebd., S. 218.

94 Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 6., überarb. u. erw. Aufl., Berlin 2005, S. 17.

Mit Kohärenz ist hier ein Zusammenhang auf grammatikalisch-sprachlicher sowie auf thematischer Ebene gemeint. Andernorts wird der Unterschied zwischen beiden Aspekten der Kohärenz auch häufig begrifflich deutlich: Das „sprachliche Verwobensein“⁹⁵ wird bisweilen Kohäsion genannt, während sich der Terminus 'Kohärenz' häufig lediglich auf den inhaltlich-thematischen Zusammenhang eines Textes bezieht. Beides jedenfalls ist konstitutiv für die Entstehung eines Textes.

Ein Text lässt sich zumeist in kleinere Teile gliedern. Adamzik merkt an, dass dabei nicht etwa von Textteilen, sondern von Teiltexten die Rede sein sollte, da so deutlich wird, dass es sich nicht um eine willkürliche Einteilung handelt, „sondern um thematisch und funktional spezifische [Bestandteile], die die Eigenart des Textes oder der Textsorte ausmachen“⁹⁶. Dieser Punkt ist wohl gerade im Zusammenhang mit biblischen Texten von großer Bedeutung: Die Bibel ist sowohl als Gesamtwerk der oben genannten Textdefinition entsprechend als Text zu identifizieren; gleichzeitig sind jedoch auch einzelne Fragmente – beispielsweise nur das Alte Testament, nur der Pentateuch, nur ein Evangelium oder auch nur eine Perikope – eben als eigenständige Teiltex te und nicht als willkürlich gegliederte Textteile zu sehen.

Die in der Definition genannte kommunikative Funktion eines Textes lässt sich präzisieren und in verschiedene Textfunktionen einteilen. Eine solche Textfunktion bestimmt „den Kommunikationsmodus des Textes, d. h. die mit dem Text von Emittenten dem Rezipienten gegenüber ausgedrückte Art des kommunikativen Kontakts“⁹⁷. Diese Funktion des jeweiligen Textes ist ein wichtiger Bestandteil der linguistischen Textanalyse und baut gewissermaßen auf Erkenntnisse der linguistischen Kommunikationstheorien auf. Klassischerweise lassen sich fünf unterschiedliche mögliche Textfunktionen ermitteln: Die Informationsfunktion, erkennbar an objektiver Darstellung sachlicher Inhalte⁹⁸; die Appellfunktion, mit Hilfe derer der Rezipient des Textes in

95 Adamzik, Kirsten: Sprache. Wege zum Verstehen. 2. Aufl., Tübingen 2004, S. 284.

96 Ebd., S. 263.

97 Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 6., überarb. u. erw. Aufl., Berlin 2005, S. 101.

98 Vgl. ebd., S. 113 ff.

seinem Denken und/ oder Handeln beeinflusst werden soll⁹⁹; eine Obligationsfunktion haben Texte, in denen der Verfasser sich zu etwas verpflichtet, wie es beispielsweise in Verträgen üblich ist¹⁰⁰; steht bei einem Text die Kontaktfunktion im Vordergrund, gibt der Verfasser „dem Rezipienten zu verstehen, daß es ihm um die personale Beziehung zum Rezipienten geht (insbesondere um die Herstellung und Erhaltung des persönlichen Kontakts)“¹⁰¹; besitzt der Text eine Deklarationsfunktion, so schafft er durch seine bloße Existenz neue Tatsachen wie beispielsweise ein Testament¹⁰². Insgesamt fällt beim Abgleich dieser Textfunktionen mit den Ergebnissen der theologischen Analyse auf, dass die Unterscheidung zwischen Informationsfunktion und Appellfunktion auch hier eine gewisse Parallele zu Halbfas' Thesen zu Logos und Mythos erkennen lässt. Demnach müsste religiöse Sprache in Texten abgefasst sein, deren Funktion appellativen Charakters ist. Recht eindeutig lässt sich dies wohl für Predigten verifizieren. Der appellative Charakter biblischer Texte ist jedoch – wenn auch theologisch gesehen notwendig – auf sprachlicher Ebene nicht immer direkt erkennbar, sind doch Erzählungen aus der Bibel allzu leicht als Tatsachenberichte misszuverstehen; man denke hier an die Geschichte des Volkes Israel im Buch Exodus oder an das Leben und Wirken Jesu im Evangelium, besonders aber auch an die beiden so genannten *Schöpfungsberichte* – allein diese Bezeichnung führt bereits in die Irre. Anders verhält es sich beispielsweise mit dem Buch Deuteronomium und insbesondere mit den zehn Geboten, aber auch mit der Bergpredigt: ihre appellative Funktion ist deutlich erkennbar. Insgesamt wird hier deutlich, dass die oben genannten theologischen Überlegungen zur Intention religiöser Texte auch aus linguistischer Sicht essentiell für das Textverständnis sind.

Obligations- und Deklarationsfunktion besitzen religiöse Texte scheinbar nicht typischerweise, der Begriff der Kontaktfunktion dagegen lässt sich in Kombination mit der Appellfunktion gewissermaßen auf Gebete und

99 Vgl. Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 6., überarb. u. Erw. Aufl., Berlin 2005, S. 117 ff.

100 Vgl. ebd., S. 126 f.

101 Ebd., S. 127 f.

102 Vgl. ebd., S. 129 f.

entsprechende Liedtexte übertragen; allerdings handelt es sich hierbei, wie bereits im Hinblick auf kommunikationstheoretische Ansätze festgestellt, um Kontakt der besonderen Art, denn der Adressat dieser Texte ist Gott selbst.

Ein Text wird darüber hinaus durch seine situative und seine intertextuelle Dimension geprägt:

„Die situative Dimension betrifft zunächst alle elementaren Fragen wie die, wer an der Kommunikation beteiligt ist, wann und wo sie stattfindet, welches Medium benutzt wird (gesprochen, geschrieben technisch vermittelt usw.), ob der Text gespeichert wird bzw. zur Aufbewahrung gedacht ist u.ä. Zur situativen Dimension gehört aber auch das weitere Umfeld, in dem ein Text bzw. bestimmte Textsorten (typischerweise) angesiedelt sind: Handelt es sich beispielsweise um den Bereich der privaten oder öffentlichen Kommunikation, in welchen Rollen agieren die Kommunikationsteilnehmer, wie gut kennen sie sich? Findet die Interaktion in bestimmten Institutionen statt?“¹⁰³

Diesen Gesichtspunkten wird in der Bibelauslegung im Vergleich zu anderer Textarbeit wohl außergewöhnlich viel Aufmerksamkeit geschenkt, da es sich um eine in Jahrtausenden gewachsene Sammlung verschiedenster Überlieferungstraditionen handelt. Die historisch-kritische Methode der biblischen Exegese nimmt sich der oben genannten Fragestellungen an und leistet mit der Erforschung der äußerst komplexen Entstehungsgeschichte dieser Texte einen nicht unerheblichen Beitrag zu deren Verständnis.

Die intertextuelle oder auch diskursive Dimension dagegen berücksichtigt, auf welche anderen eigenständigen Texte ein Text Bezug nimmt und in welche nachfolgenden Texte er wiederum einfließt¹⁰⁴. Auch dieser Analyseaspekt ist bei religiösen Texten von großer Bedeutung: Allein innerhalb der Bibel finden sich etliche intertextuelle Bezüge, so etwa zwischen prophetischen Texten des Alten Testaments und den Evangelien. Zudem stellen biblische Texte wohl die Grundlage für nahezu alle anderen christlichen Texte wie beispielsweise Gebete oder Predigten dar; und nicht zuletzt sind biblische Anspielungen auch in nicht primär religiösen literarischen Texten – zu nennen wäre hier beispielsweise Goethe oder auch der moderne Roman „Jesus liebt mich“ von David Safier – sowie in anderen Medien (beispielsweise in dem Film „Das Leben des Brian“) häufig zu finden. Eine intertextuelle Tradition belebte schon immer den Umgang mit

103Adamzik, Kirsten: Sprache. Wege zum Verstehen. 2. Aufl., Tübingen 2004, S. 280.

104Vgl. ebd.

jüdisch-christlichen Glaubensinhalten in besonderem Maße und prägt daher das Entstehen religiöser Texte in der Postmoderne ebenso wie im Altertum. Die Unterscheidung einzelner Textsorten beruht auf festgelegten Merkmalen und erwächst aus Textstruktur und situativer Dimension auf der einen Seite und der Textfunktion auf der anderen Seite, wobei alle drei Bereiche einander bedingen:

„Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben.“¹⁰⁵

Dieses Muster wirkt sich sowohl auf den Aufbau und die äußere Gestalt, also die Makrostruktur des Textes, als auch auf die sprachliche Gestaltung (Wortwahl, Sprachniveau, evtl. Wortklang, Rhythmus usw.) innerhalb dieses Schemas aus¹⁰⁶. Allerdings ist es insgesamt auf Grund der Fülle an individuellen Textbeispielen problematisch, Textsorten allgemein gültig zu klassifizieren¹⁰⁷. Insgesamt könnte man bei religiöser Sprache vielleicht zunächst von den recht eindeutigen Textsorten Gebet, Predigt, Lied und Gedicht ausgehen. Die Fülle an unterschiedlichsten Bibeltexten dagegen in Textsorten einzuteilen ist wohl eine größere Herausforderung: „Die Bibel ist genau genommen nicht ein einheitliches Buch, sondern besteht aus einer ganzen Bibliothek von unterschiedlichen Einzelschriften, die sich nach Alter, Umfang, Inhalt, Form und Gattung stark unterscheiden.“¹⁰⁸ Hier wird deutlich, wie komplex der Sachverhalt ist. „Textsorten-Kompetenz ist also ein über die sprachliche Kompetenz zur Erzeugung und zum Verstehen von Texten weit hinaus gehendes Vermögen“¹⁰⁹ das sich unter Anderem kultureller, historischer und umfassender literarischer Kenntnisse bedient. Dies gilt es zweifelsohne zu fördern – und wiederum wird dabei fachliches und sprachliches Können miteinander vereint.

Ein weiteres wichtiges Stichwort der Textanalyse ist die konzeptionelle und mediale Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit von Texten nach Koch/

105Vgl. Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 6., überarb. u. erw. Aufl., Berlin 2005, S. 144.

106Vgl. Dalferth, Ingolf Ulrich: Religiöse Rede von Gott. München 1981, S. 333.

107Vgl. Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 6., überarb. u. erw. Aufl., Berlin 2005, S.145.

108Röckel, Gerhard: Texte erschließen. Grundlagen – Methoden – Beispiele für den Deutsch- und Religionsunterricht. Düsseldorf 2006, S. 201.

109Dalferth, Ingolf Ulrich: Religiöse Rede von Gott. München 1981, S. 333.

Oesterreicher. Demnach ist es nicht ausreichend, Texte lediglich darauf zu untersuchen, ob sie in mündlicher oder schriftlicher Form dargebracht werden. Gerade moderne Medien führen dazu, dass diese Grenzen nicht mehr eindeutig zu identifizieren sind¹¹⁰. Ein Chat oder eine SMS beispielsweise ist zwar medial schriftlich, konzeptionell aber eher im mündlichen Bereich anzusiedeln, was beispielsweise an der Verwendung umgangssprachlicher Ausdrücke und an der Interaktivität festzumachen ist. Diese begriffliche Unterscheidung kann auch gerade auf den religiösen Bereich gewinnbringend übertragen werden: Predigten, Gebete und Bekenntnisse beispielsweise werden vornehmlich mündlich eingesetzt, könnten aber als konzeptionell schriftlich angesehen werden, da sie eine recht rigide Form und einen gehobenen Sprachstil haben. Dies trifft besonders auf kanonisierte Gebete zu, nimmt aber auch Einfluss auf das Formulieren eigener Gebete, beispielsweise bei Fürbitten. Diese Spannung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit kann, wenn sie nicht bewusst ist, sicherlich das unbefangene Formulieren eigener Gebete blockieren, da ein unreflektiertes, automatisiertes Nachahmen der eher elaborierten Gebetsprache die Gefahr birgt, künstlich und aufgesetzt zu wirken und damit an Authentizität einzubüßen.

2.4. Zusammenfassender Rückblick

Wie gezeigt wurde, gibt es bedeutende Zusammenhänge zwischen Religiosität und Sprache. Zunächst einmal musste festgestellt werden, dass das Christentum als Wort- und Schriftreligion Sprache in seine religiösen Handlungen umfangreich mit einbezieht. Auf der anderen Seite sind Sprache und Kommunikation ein wichtiger Bestandteil eines jeden Bildungsprozesses und somit auch für religiöses Lernen unentbehrlich. Daraus kann ein Plädoyer für ein umfassendes Sprachbewusstsein im Zusammenhang mit Religion abgeleitet werden.

Die Analyse religiöser Sprache hat breit gefächerte Erkenntnisse gebracht: Einerseits lässt sich aus theologischer Perspektive der Mythos, der Gegenbegriff zum Logos, als der Modus religiöser Sprache identifizieren,

¹¹⁰Vgl. Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim: Schriftsprache erwerben. Berlin 2009, S. 12 ff.

da es hier um existenzielle Fragen menschlichen Lebens geht. In didaktischer Konsequenz heißt das, dass intuitive, ganzheitliche Zugänge zu religiöser Sprache neben wissenschaftlich-analytische Ansätze treten müssen, um dieser gerecht zu werden.

Zudem bestimmt eine symbolische Semantik große Teile religiöser Sprache, die auf den mythischen Ursprung und die Unbegreiflichkeit Gottes verweist. In der Synthese aus Vordergründigem und Hintergründigem stiften sie diejenige Wirklichkeit, auf die sie hindeuten. Diese Mehrdeutigkeit bietet Kommunikationsanlässe, die einerseits dem Verständnis der Symbole und andererseits als sprachliche Interaktion an sich bereits den Sprachkompetenzen der Beteiligten zu Gute kommen.

Die Intention von Sprache ist sowohl aus theologischer, als auch aus linguistischer Sicht heraus einer Analyse wert, da dies eine Verständnishilfe bietet. Die Verkündigung als Hauptanliegen religiösen Sprachgebrauchs erklärt den aus linguistischer Sicht appellativen und selbstoffenbarenden Charakter religiöser Aussagen und Texte und umgekehrt. Theologische und linguistische Untersuchung stützen sich hier gegenseitig und bereichern einander um eine jeweils andere Perspektive auf denselben Sachverhalt. Man beachte übrigens die Tatsache, dass die Linguistik mit dem Terminus '*selbst-Offenbarung*' (bewusst getrennt vom Sachinhalt einer Nachricht) vermutlich aus Versehen eine zutiefst mythisch-religiöse begriffliche Dimension in die so nüchternen wissenschaftlichen Erkenntnisse einfließen lässt – als wolle sie im Sinne eines Freud'schen Versprechers Halbfas' These bestätigen, dass der Logos allein nicht zur vollständigen Wirklichkeitserfassung ausreicht. Dies erscheint gerade angesichts der untersuchten Materie, nämlich zwischenmenschlicher Kommunikationsprozesse, nicht allzu abwegig.

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der performativen Sprechakte: Dass das Formulieren von Worten allein bereits Einfluss auf die Wirklichkeit haben kann, ist eine höchst philosophische Annahme, die ebenfalls gut mit der theologischen Sicht auf die wirksame Kraft von Worten und Symbolen vereinbar ist.

Ein textlinguistischer Blick auf religiöse Sprache ist besonders im

Zusammenhang mit der Bibel, gewissermaßen dem Zentrum religiöser Sprache, besonders lohnenswert: Die Textsortenproblematik, der hohe Grad an intertextueller Produktivität und der komplexe situative Kontext dieser Texte sind Aspekte, an Hand derer einerseits religiöses Lernen erleichtert und andererseits Sprachkompetenz erweitert werden kann. Darüber hinaus wird deutlich, dass moderne Ansätze zu Schriftlichkeit und Mündlichkeit nicht nur in Anbetracht neuer Kommunikationsmedien erforderlich sind, sondern auch erhellende Einsichten in uralte religiöse Praktiken ermöglichen.

Eine Untersuchung des Sprachsystems religiöser Sprache hat ergeben, dass diese sich zwar als Varietät innerhalb des Möglichen der deutschen Sprache bewegt, sich aber dennoch von dieser abhebt. So erschwert eine Häufung des Präteritums und des Konjunktivs das Verständnis aus alltagssprachlichen Fähigkeiten heraus, was besonders Schüler mit Migrationshintergrund, aber auch monolinguale Schüler trifft. Zudem behindern diverse Einzelfälle auf Ebene der Grammatik und des Wortschatzes – hier besonders Fremdwörter und solche, die eigens für religiöse Inhalte entstanden zu sein scheinen – das Verständnis religiöser Inhalte.

Insgesamt wird zweierlei deutlich: Religiöse Sprache wird in nicht unerheblichem Ausmaß von ihrem Inhalt geprägt, Sprach- und Sachverständnis bedingen also einander, sodass beim Vermitteln einer Sachkompetenz auch immer Sprachkompetenz berücksichtigt werden sollte. Und: Linguistik und Theologie sind wissenschaftliche Disziplinen, deren Vereinbarkeit wohl häufig zu Unrecht verkannt bleibt, wie sich am eher spärlichen Literaturbestand zeigt.

3. Möglichkeiten der Förderung sprachlicher Kompetenzen im Religionsunterricht

Als Konsequenz der Analyse sollen nun didaktische Überlegungen zur Umsetzung einer Sprachförderung im Religionsunterricht unternommen werden. Dazu werden zunächst einige bedeutende Gesamtkonzepte im Überblick vorgestellt, bevor konkrete Vorschläge für die Förderung rezeptiver und produktiver Fähigkeiten im Unterricht diskutiert werden.

Zuletzt soll ein abschließendes Kapitel einige allgemeine Aspekte aufgreifen, die aus didaktischer Sicht ebenfalls berücksichtigt werden müssen.

3.1. Bedeutende Konzepte im Überblick

In diesem Kapitel werden grundlegende didaktische Überlegungen zur Sprachförderung im Religionsunterricht dargestellt, wie sie von den bedeutenden Autoren Zirker, Oser und Halbfas formuliert werden. Dabei sollen auch inhaltliche Bezüge zu den zuvor gewonnenen Erkenntnissen der Sachanalyse hergestellt werden.

Zirker setzt bereits am Schulsystem selbst an: Die scharfe Trennung der Unterrichtsfächer, die einander im 45-Minuten-Takt ablösen, ist als Ursprung des Problems mangelhafter Kooperation der Disziplinen anzusehen¹¹¹. Eine fächerübergreifende Didaktik, die besonders sprachliche Aspekte mit den Fachdidaktiken vereint, sei unentbehrlich für gelingenden Unterricht, es müsse geradezu „jedes Fach der Schule in einem gewissen Maß Sprachunterricht“¹¹² sein. Besonders stellt Zirker dies jedoch für den Religionsunterricht heraus, indem er auf die markanten Gemeinsamkeiten in den ihm vorliegenden Lehrplänen der Unterrichtsfächer Deutsch und Religion hinweist, die sich auf literatur- und sprachwissenschaftliche Gebiete gleichermaßen erstrecken¹¹³. Als wichtigen Bestandteil des Religionsunterrichts bezeichnet er einerseits die Verfremdung religiöser Sprache: Gebräuchliche Floskeln wie „Jesus hat uns am Kreuz erlöst“¹¹⁴ sollen durch kritische Rückfragen seitens des Lehrers thematisiert werden, damit es nicht leere Worte bleiben. Eine weitere Möglichkeit sieht Zirker darin, dass Schüler selbst Texte auf ihre Einsatzmöglichkeit im Unterricht mit jüngeren Schülern überprüfen. Insgesamt geht es ihm also darum, über einen distanzierten Blick auf religiöse Sprache – gewissermaßen aus der Sicht des sprichwörtlichen *Advocatus Diaboli* – für deren Eigenheiten zu sensibilisieren und eine kritische Auseinandersetzung zu provozieren. „Die

111Vgl. Zirker, Hans: Sprachprobleme im Religionsunterricht. Düsseldorf 1972, S. 9.

112Vgl. ebd., S. 39.

113Vgl. ebd., S. 40.

114Ebd., S. 45.

unvertraute Weise, auf die Formulierungen hinzuhören, schafft eine größere Offenheit als die direkte Gegenüberstellung von Glaubensaussagen ohne diesen Umweg.¹¹⁵ Diese Überlegung erinnert gewissermaßen an den Begriff des so genannten Verfremdungseffekts in der Theatertheorie nach Brecht, der ebenfalls ungewöhnliche Darstellungsweisen nutzt, um mit dem Mittel der Distanz den Zuschauer zum Nachdenken anzuregen¹¹⁶.

Zudem soll ein allgemeines Bewusstsein für die sprachliche Dimension der Religion geweckt werden. Dies könne nur gelingen, wenn religiöse Sprache nicht einfach in Alltagssprache übersetzt würde, sondern vielmehr müsse ein kritischer Umgang und ein Bemühen um Verständnis alter Sprachtraditionen den Unterricht bestimmen¹¹⁷. Insgesamt handelt es sich hier jedoch nicht um konkrete methodische Einzelvorschläge, sondern um eine grundlegende konzeptionelle Forderung:

„Dies läßt sich im Unterricht freilich nicht in einer einzigen Themeneinheit erreichen, sondern ist höchstens möglich, wenn der Lehrer von den untersten Klassen an immer wieder verdeutlicht, wie fern ihm die leichtfertige Selbstsicherheit im Gebrauch religiöser Sätze ist.“¹¹⁸

Insgesamt liegt Zirkers Hauptaugenmerk darauf, das Potenzial des bewussten Umgangs mit Sprache im Religionsunterricht für das inhaltliche Lernen nutzbar zu machen. Sprachförderung um der sprachlichen Kompetenzen Willen steht hier nicht im Mittelpunkt des Interesses. Wiederaufzufinden ist hier aber die Erkenntnis, dass Sachkompetenz ein gewisses Maß an Sprachkompetenz erfordert.

Oser entwickelt ein Konzept zum kreativen Sprach- und Gebetsverhalten aus dem Problem heraus, dass Schüler oftmals am Unterricht nicht engagiert teilnehmen, da sie nicht genügend aktiv eingebunden werden¹¹⁹. Kreative, d.h. schöpferische Tätigkeiten eignen sich Oser zufolge besonders gut, um Schüler in das Unterrichtsgeschehen einzubinden, indem (mit Hilfe gegebener Anlässe oder medialer Darbietungen) an das emotionale Erleben

115Zirker, Hans: Sprachprobleme im Religionsunterricht. Düsseldorf 1972, S. 46.

116Vgl. Brecht, Bertolt: Die Bühne begann zu erzählen. Zitiert nach: Biermann, Heinrich (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin 1999, S. 168.

117Vgl. Zirker, Hans: Sprachprobleme im Religionsunterricht. Düsseldorf 1972, S. 55.

118Ebd.

119Vgl. Oser, Fritz: Kreatives Sprach- und Gebetsverhalten in Schule und Religionsunterricht. Olten 1972, S. 14 f.

der Schüler angeknüpft wird¹²⁰. In Anbetracht des mythischen, appellativen und verkündigenden Charakters religiöser Sprache ist dieser Ansatz freilich besonders im Religionsunterricht sehr passend.

Halbfas entwickelt in seiner Reihe „Religionsunterricht in der Grundschule“ ein breit angelegtes didaktisches Konzept für die Klassen 1 bis 4. Dabei geht er auf Vorgaben des Lehrplans, auf grundlegende Überlegungen zu Unterrichtskultur und Raumgestaltung, auf methodische Vorschläge für Themen des Kirchenjahres sowie auf die Vermittlung der Schlüsselkompetenzen „Sprachverständnis“, „Symbolverständnis“ und „Bibelverständnis“ ein. Insgesamt handelt es sich um eine ganzheitliche Herangehensweise, die auch auf reformpädagogische Anstöße Bezug nimmt und sich nicht auf die inhaltliche Dimension des Unterrichts beschränkt, sondern notwendige Voraussetzungen für gelungenen Religionsunterricht im Schulalltag umzusetzen versucht. In diesem Kontext spielt auch die Sprache eine wesentliche Rolle:

„Solange es Religionsbücher gibt, haben sie fast ausschließlich Sorge getragen, *Inhalte* des christlichen Glaubens zu vermitteln. Daß diese Vermittlung oft an Unbedachte erfolgt, besser gesagt: an Analphabeten, die der religiösen Sprache unkundig sind, wurde entsprechend selten oder gar nicht bedacht. Der ungeduldige Eifer, möglichst früh möglichst viel biblisches und dogmatisches Wissen an Kinder heranzutragen, läuft aber ins Leere, wenn die Auffassungskategorien nicht grundgelegt sind, es also an Fähigkeiten, die religiöse Sprache zu verstehen, fundamental mangelt.“¹²¹

Diese Fähigkeiten knüpft Halbfas an das Verständnis von Symbolen und Metaphern an, denen er sich auch in seinem Buch „Das dritte Auge“ widmet. Auch hier wird Sprache als grundlegendes Medium religiöser Lernprozesse verstanden und somit als Aufgabe des Religionsunterrichts gesehen.

3.2. Didaktische Bausteine zur Sprachförderung im Religionsunterricht

Wenn Sprachkompetenzen im Unterricht gefördert werden sollen, so sind diese (in Anlehnung an die Kompetenzerwartungen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ des Lehrplans für das Fach Deutsch in der Grundschule¹²²) in die Bereiche

¹²⁰Vgl. ebd., S. 15 ff.

¹²¹Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1. 9. Aufl., Düsseldorf 2001, S. 232.

¹²²Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.):

'Rezeption' und 'Produktion' einzuteilen. Auf Ebene der Rezeption steht das Verstehen religiöser Sprache im Vordergrund, die, wie gezeigt wurde, für Schüler mit Migrationshintergrund, aber auch für alle Anderen nicht ohne Weiteres erschlossen werden kann, da sie teilweise stark von der Alltagssprache abweicht und außerdem die Beschaffenheit religiöser Texte nicht ohne Weiteres zu durchschauen ist.

Auf Ebene der sprachlichen Produktion seitens der Schüler kommt es darauf an, nicht nur ein Verständnis, sondern auch einen reflektierten und selbstständigen Umgang mit religiöser Sprache zu erreichen, sodass eigene Beiträge in mündlicher und schriftlicher Form eine aktive Teilhabe am religiösen Geschehen ermöglichen.

3.2.1. Auf Ebene der Rezeption

Die Rezeption religiöser Sprache findet im Religionsunterricht vornehmlich in der Konfrontation mit Texten statt. Gerade das Lesen von Texten ist für Schüler mit Migrationshintergrund eine große Herausforderung, da ihre alltagssprachlichen Kompetenzen, wie bereits festgestellt, im Unterricht nicht ausreichen:

„Sie tauchen im Alltag in das deutsche 'Sprachbad' ein und lernen oft schnell die deutsche Alltagssprache, sie verstehen fast alles und können sich verständlich machen und unterhalten. Das täuscht aber darüber hinweg, dass sie im Unterricht und beim Lesen große Verständnisschwierigkeiten und Sprachprobleme haben. [...] Sie verfügen nicht über eine elaborierte Sprache, haben wenig Kenntnisse über Sprachstrukturen und lesen zu wenig.“¹²³

Im Folgenden soll daher erläutert werden, wie das Verständnis von Bibeltexten und anderen literarischen Texten im Religionsunterricht gefördert werden kann. Zudem spielen auch Sachtexte im Religionsunterricht eine Rolle, die zwar vermutlich nicht die Charakteristika religiöser Sprache aufweisen, aber dennoch eine Hürde für Schüler sein können und daher nicht unbeachtet bleiben sollten.

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen 2008, S. 23.

123Studienseminar Koblenz (Hg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber 2009, S. 28.

3.2.1.1. Bibeltexte lesen lernen

Das Lesen von Bibeltexten ist eine grundlegende Erfahrung der christlichen Glaubensgemeinschaft. Heutzutage sind jedoch Leseerfahrungen keine kulturelle Selbstverständlichkeit, sodass gerade auch „die Bibel zum fremden Buch wird“¹²⁴. Dieser These liegt die Annahme zu Grunde, dass verstehendes Lesen der Übung bedarf, an denen es im Allgemeinen mangelt, was sich auf das Verständnis biblischer Texte negativ auswirkt. Sprachkompetenz ist in dieser Perspektive ein übergeordnetes Problem, das Einfluss auf Religionsunterricht nimmt. Um das Verständnis biblischer Texte zu gewährleisten, müsse daher zunächst einmal eine Lesekultur eingeführt werden, wie sie die christliche Gemeinschaft im Übrigen schon immer prägt: das gemeinsame Lesen¹²⁵. Dieses lebt davon, dass Texte nicht nur gelesen, sondern auch gehört werden und in einer regen Kommunikation Austausch über das Gelesene stattfindet¹²⁶. Eine solche Lesekultur ist sicherlich ein wichtiger Bestandteil eines Religionsunterrichts, der Wert auf Sprachförderung legt. Allerdings ist fraglich, ob dies eine Antwort auf die generellen sprachlichen Probleme der Schülerschaft mit diesen und anderen Texten ist. Zumindest ist aber die Offenheit für Kommunikation über gelesene Texte ein guter Ausgangspunkt für sprachliches Lernen, da Verstehensprozesse bewusst thematisiert und reflektiert werden können.

In diesem Zusammenhang könnten beispielsweise auch die formalen Eigenheiten eines biblischen Textes angesprochen werden: Wundererzählungen, Gleichnisse und Psalmen sind verschiedene Gattungen, die wegen Ihrer Form und ihres Inhalts eines jeweils eigenen Vorgehens beim Erschließen bedürfen. So ist es ratsam, biblische Erzählungen bisweilen in Anlehnung an die klassische Erzähltextanalyse hinsichtlich „der Kategorien (Strukturelemente) 'Raum', 'Zeit', 'Personenkonstellation', 'Erwartungen' und 'Werte' [...] [sowie den] Aspekt der Erzähltechnik und der sprachlichen Gestaltung“¹²⁷ zu untersuchen.

124Schoberth, Ingrid: Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie. Stuttgart 1998, S. 221.

125Vgl. ebd., S. 240 ff.

126Vgl. ebd., S. 242.

127Röckel, Gerhard: Texte erschließen. Grundlagen – Methoden – Beispiele für den Deutsch- und Religionsunterricht. Düsseldorf 2006, S. 206.

Bei Gleichnissen im engeren Sinn dagegen, die einen schwierigen Sachverhalt mit Hilfe eines Vergleichs mit etwas Bekanntem zu erklären versuchen, kommt es „entscheidend darauf an, diesen Vergleichspunkt herauszuarbeiten, weil er als Einstieg in das Verständnis des Gleichnisses dient“¹²⁸. Es handelt sich hierbei offensichtlich um eine besondere Art der Symbolik, die im Unterricht offen thematisiert werden muss.

Psalmen sind ebenfalls eine häufige Gattung der Bibel, die sehr poetisch ist, „wenngleich sich diese Art der Poesie von der bei uns gewohnten europäischen Lyrik unterscheidet“¹²⁹. Da lyrische Texte wegen ihrer verdichteten Aussagen an sich bereits eine Schwierigkeit darstellen, ist es nahe liegend, dass diese uns fremde Form der Lyrik besonderer Aufmerksamkeit im Unterricht bedarf. Dabei können Aufbau und eingesetzte Stilmittel zur Sprache kommen¹³⁰.

Es zeigt sich, dass allein die biblischen Texte und ihre sprachlichen und textsortenspezifischen Besonderheiten die Kommunikation auf der Metaebene im Unterricht nicht nur ermöglichen, sondern sogar erfordern. Nur so können Verständnisprobleme aufgedeckt, Sichtweisen thematisiert und Einsichten gewonnen werden. Nicht zuletzt ist hier auch eine direkte Begegnung mit fremdartigen Wörtern und Ausdrucksweisen, Symbolgehalt und kerygmatischer Intention, mythischen Deutungsmustern und historischen Kontexten der religiösen Sprache möglich, die – immer unter der Voraussetzung eines offenen Dialogs – produktiv für den Erwerb religiöser Sprache genutzt werden kann. Gleichzeitig wird der Umgang mit Literatur im Allgemeinen geschult und kommunikative Kompetenzen erweitert.

Indem also biblische Texte im Religionsunterricht bewusst zum Gegenstand sprachlicher Betrachtungen gemacht werden, kann einerseits inhaltliches und andererseits sprachliches Lernen auf religiöser wie auf fächerübergreifender Ebene gefördert werden.

128Röckel, Gerhard: Texte erschließen. Grundlagen – Methoden – Beispiele für den Deutsch- und Religionsunterricht. Düsseldorf 2006, S. 213.

129Ebd., S. 221.

130Vgl. ebd.

3.2.1.2. Nichtbiblische literarische Texte im Religionsunterricht

Auch andere literarische Texte, die nicht der Bibel entstammen, finden häufig Einsatz im Religionsunterricht. Dies ist besonders im Hinblick auf das allgemeine Plädoyer einer Lesekultur zu rechtfertigen, denn Kompetenzen, die hier erworben werden, können auch dem Rezipieren von Bibeltexten zu Gute kommen. Zudem ist das Geschichtenerzählen als fesselndes Medium von Botschaften im Allgemeinen eine urchristliche Angelegenheit: „Diesen Zauber [...] kannte, obgleich er kein Dichter oder Schriftsteller war, auch Jesus, der seine Zuhörer nie mit Merksätzen, klugen Ansprachen oder Lektionen langweilte, sondern Gleichnisse erzählte.“¹³¹ Literarische Texte eignen sich zu Sprachförderung, denn „Literaturunterricht vermittelt Sprache, indem er die Verwendung sprachlicher Mittel in den Mittelpunkt des Interesses rückt“¹³². Auch und gerade für Schüler mit Migrationshintergrund besitzt die Beschäftigung mit der einheimischen Literatur zudem ein großes Bildungspotenzial nicht nur sprachlicher, sondern auch kultureller Natur, denn zum „Erwerb einer Fremdsprache als Kultursprache gehört die Beschäftigung mit der fremdsprachigen Literatur“¹³³.

Es ist daher nahe liegend, erzählende Texte im Religionsunterricht einzusetzen. Halbfas hebt hier besonders Märchen hervor. Die Sterntalergeschichte sei beispielsweise „eine narrative Kurzformel für das Ethos Jesu“¹³⁴: Ein armes Mädchen verschenkt in vollem Gottvertrauen all sein Hab und Gut an ebenfalls Bedürftige. Märchen seien zudem ein früher Zugang für Kinder zu symbolisch-mythischen Welten¹³⁵, wie sie auch die religiöse Sprache prägen. Somit können Märchen möglicherweise einen wichtigen Beitrag zum Symbolverständnis leisten, auf das der Religionsunterricht bekanntlich angewiesen ist, denn die „Symbolsprache der Mythen, Riten, Märchen, Sagen, Legenden [...] [ist] eine einheitliche

131 Zimmermann, Mirjam (Hg.): Religionsunterricht mit Jugendliteratur. Göttingen 2006, S. 5.

132 Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler 2003, S. 206.

133 Ebd.

134 Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1. 9. Aufl., Düsseldorf 2001, S. 250.

135 Vgl. Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf 1982, S. 131.

Symbolsprache, die man erlernen mag, wo immer man will: sie macht kundig für die gesamte Menschheitsüberlieferung¹³⁶. Insofern sind Märchen sicherlich geeignet, um für symbolische Sprache zu sensibilisieren und somit Sprachförderung hinsichtlich religiöser Belange zu betreiben.

Ähnlich verhält es sich mit lyrischen Texten, die ebenfalls mit Symbolen und Metaphern arbeiten. Sich mit Ruhe auf die poetische Sprache einzulassen und „auch das scheinbar Geringfügige anzuschauen und zu nennen“¹³⁷ ist eine Übung, die für religiöses Lernen wohl fundamental ist. Die Beschäftigung mit Gedichten kann daher auch ein Teil der Sprachförderung sein, die im Religionsunterricht vonnöten ist. Nicht zuletzt eröffnen Gedichte in besonderem Maße auch die Möglichkeit, über die Rezeption persönlicher Glaubenserfahrungen religiöses Lernen zu unterstützen. Im Übrigen begegnen Schüler religiösen lyrischen Texten in diversen Liedern und Weihnachtsgedichten. Diese nicht nur implizit, sondern ausdrücklich zum Gegenstand des Religionsunterrichts zu machen, ist vermutlich für sprachliche und inhaltliche Zugänge gleichermaßen zuträglich.

Andere narrative Texte können ebenfalls in den Religionsunterricht eingebunden werden. Zu nennen wären hier beispielsweise Bilderbücher wie „Es klopft bei Wanja in der Nacht“¹³⁸ oder „Die große Frage“¹³⁹. Diese Texte behandeln für den Religionsunterricht relevante ethische und philosophische Themen. Insofern Religionsunterricht es sich zur Aufgabe macht, Schüler zu befähigen, sich mit diesen Fragen des Lebens auseinander zu setzen, muss auch das Sprach- und Ausdrucksvermögen diesbezüglich gezielt gefördert werden. Bilderbücher sind zudem gerade für mehrsprachige Schülerschaften gut geeignet, da sie durch Verknüpfung des Textes mit passenden Bildern und häufig regelhafte Textstrukturen Verständnisprozesse zu unterstützen vermögen¹⁴⁰.

136Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf 1982, S. 132.

137Zirker, Hans: Sprachprobleme im Religionsunterricht. Düsseldorf 1972, S. 122.

138In diesem Bilderbuch geht es um Frieden und das Vertrauen darauf, dass der Stärkere sein Friedensversprechen nicht bricht, da es vor Allem in seiner Verantwortung liegt.

139Hier wird die Frage nach dem Sinn des Lebens in kindgemäßer Form gestellt und exemplarisch aus verschiedenen Sichtweisen teilweise philosophisch, teilweise einfach und humorvoll beantwortet.

140Vgl. Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele,

Auch Kurzgeschichten wie „Der tolle Mensch“ von Friedrich Nietzsche, die im Hinblick auf den Erwerb von Ausdrucksmöglichkeiten in religiösen und/oder ethischen Kategorien wohl weniger ergiebig sind, sind im Sinne einer allgemeinen Leseförderung und damit verbundener kultureller Teilhabe, ebenfalls zu befürworten.

Wann immer ein Text im Unterricht eingesetzt wird, ist gründlich zu bedenken, auf welchem Weg dieser erschlossen werden soll. Wichtig für das Textverständnis ist zunächst ein Thematisieren des ersten Leseindrucks. Dieser enthält spontane Gedanken zum Gelesenen: „Direkte Zustimmung, aber auch Irritation, Langeweile und Ablehnung können eintreten, vielfältige Assoziationen wachgerufen, aber auch Verstehensschwierigkeiten und offene Fragen entdeckt werden“¹⁴¹. Mit diesen Eindrücken sollte man Schüler nicht allein lassen, sondern aufgeschlossen und produktiv umgehen, um Verstehen zu gewährleisten.

Weiterhin ist es wichtig, die Form der Textpräsentation sorgfältig auszuwählen: Lesen die Schüler Texte still für sich, so können sie sich an ihrem eigenen Lesetempo orientieren und gegebenenfalls schwierige Stellen mehrmals lesen. Der Vorteil des lauten Vortrags dagegen ist, dass die Verbalisierung des Textes und die individuelle Betonung eines geübten Vorlesers bereits eine Interpretationshilfe darstellt. Beabsichtigt man dagegen möglichst unterschiedliche Reaktionen auf den Text, gibt ein lautes Vorlesen wiederum zu viel vor und begrenzt individuelle Assoziationen¹⁴².

Der Einsatz nicht-biblischer literarischer Texte im Religionsunterricht ist also grundsätzlich positiv zu bewerten. Nicht nur ihr Inhalt rechtfertigt eine Besprechung in diesem Kontext, sondern auch die Möglichkeit, allgemeine literarische Kompetenzen zu festigen und Zugänge zu Literatur einzuüben. Die so forcierten Kompetenzen wirken sich bestenfalls sowohl direkt auf das Verständnis des vorliegenden Textes, als auch auf das allgemeine literarische Lernen aus, das wiederum das Verständnis beliebiger weiterer Texte erleichtert. Wichtig ist hierbei vor Allem, dass ein reger Austausch

Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler 2003, S. 209.

141Röckel, Gerhard: Texte erschließen. Grundlagen – Methoden – Beispiele für den Deutsch- und Religionsunterricht. Düsseldorf 2006, S. 116.

142Vgl. ebd.

über Deutungen und Sichtweisen kultiviert wird, sodass Schwierigkeiten besprochen werden können und die Vielfalt an Verstehensmöglichkeiten alle Beteiligten bereichert.

Zuletzt bleibt anzumerken, dass literarische Texte zwar eine willkommene Bereicherung für den Religionsunterricht sein können, jedoch niemals die Texte der Bibel ersetzen dürfen, denn ihr Platz in der christlichen Tradition ist „nicht durch eine andere literarische Größe zu besetzen“¹⁴³. Im Übrigen sind alle herausgearbeiteten positiven Effekte eines nicht-biblischen religiösen Literaturunterrichts auch auf das Lesen von Bibeltexten bzw. Kinderbibeln übertragbar. Bibeltexte und andere literarische Texte können einander also im Religionsunterricht im Hinblick auf Sprachförderung ergänzen.

3.2.1.3. Sachtexte verstehen

Der Oberbegriff 'Sachtext' umfasst eine ganze Reihe von verschiedenen Textsorten, die in der Schule häufig eingesetzt werden. Gerade im Religionsunterricht der Oberstufe

„begegnen den Lernenden differierende Formate, die sich in Umfang und Komplexität erheblich unterscheiden können: historische Quellentexte, philosophisch und theologisch argumentierende Texte, lehramtliche Texte, Informationstexte, Zeitungsartikel, Rechtstexte usw.“¹⁴⁴

All dies sind Texte, deren Inhalt nicht fiktional ist, sondern sich ausdrücklich auf Fakten bezieht, und deren formale Kennzeichen einer gewissen Zweckdienlichkeit unterliegen, anstatt einen literarästhetischen Anspruch zu erheben¹⁴⁵. In diesen Texten werden folglich Schüler auch im Religionsunterricht mit dem Logos konfrontiert. Im Gegensatz zu religiösen Texten handelt es sich hierbei um mehr oder minder sachliche Literatur. Trotzdem beinhalten auch diese (teilweise sogar starke) appellative und selbstoffenbarende Momente und unterscheiden sich insofern kommunikationstheoretisch betrachtet nicht grundsätzlich, sondern lediglich graduell von religiösen Texten.

Eine bedeutende Schwierigkeit im Umgang mit Sachtexten im Unterricht

143Zirker, Hans: Sprachprobleme im Religionsunterricht. Düsseldorf 1972, S. 103.

144Studienseminar Koblenz (Hg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber 2009, S. 200.

145Vgl. ebd., S. 94.

stellt ihre anspruchsvolle Sprache dar: Das Vokabular enthält im Gegensatz zur Alltagssprache beispielsweise ungewöhnlich viele Fachbegriffe und Wortbildungen wie substantivierte Verben und Abkürzungen; auf syntaktischer Ebene sind besonders komplexe Sätze mit vielen eingeschobenen Nebensätzen und um komplexe Attribute erweiterten Satzgliedern zu finden¹⁴⁶. Beides ist bereits für Muttersprachler, aber umso mehr für Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, besonders schwierig¹⁴⁷, da diese Sprache enorm von der Alltagssprache abweicht.

Das Bearbeiten von Sachtexten erfordert daher besondere Herangehensweisen. Zunächst ist es von Vorteil, in einem so genannten Wirkgespräch die verstandenen Inhalte des Textes zusammen zu tragen. „Hier können einige Lernende schon sehr weit im Textverständnis sein und somit Verstehensinseln für die anderen formulieren“¹⁴⁸. So können die schwächeren Schüler von den Fähigkeiten der Stärkeren profitieren, bevor sie anschließend selbstständig mit dem Text arbeiten. Verschiedene Lesestrategien können nun dazu beitragen, dass der Text gründlich bearbeitet wird: Die Aufforderung, die zentralen Begriffe des Textes zu markieren ist besonders dann sinnvoll, wenn die Anzahl der Markierungen begrenzt wird, sodass „die Lernenden die Bedeutung des Begriffs stärker reflektieren“¹⁴⁹. Eine weitere Möglichkeit ist, die Schüler die zentralen Aussagen des Textes in ein vorgegebenes Schaubild eintragen zu lassen. Das vorgefertigte Schaubild fungiert dann als „Gerüst, das den Lernenden in anschaulicher und komprimierter Form die Textstruktur verdeutlicht“¹⁵⁰, sodass es eine strukturierende Hilfestellung bietet. Allerdings ist fraglich, ob diese Hilfestellung nicht auch die Verstehensleistung einengt, da sie eine einzige Lesart des Textes vorgibt und keine individuelle Akzentuierung ermöglicht. So könnten Schüler sich dazu genötigt sehen, die Sichtweise des Lehrers optimal zu reproduzieren, anstatt eigene Zusammenhänge zu konstruieren.

146Vgl. Studienseminar Koblenz (Hg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber 2009, S. 100 ff.

147Vgl. ebd., S. 29.

148Ebd., S. 205.

149Ebd., S. 206.

150Ebd.

Eine weitere bewährte Methode ist es, die Schüler selbst Fragen zum Text stellen und von den Mitschülern beantworten zu lassen¹⁵¹. Hier eröffnet sich die Möglichkeit der Binnendifferenzierung, da sowohl die Fragen, als auch die Antworten sich auf unterschiedlichem Niveau bewegen können. Die Erprobung dieser Methode im Unterricht ergab:

„Im Verlauf wurden mehr und mehr ähnliche Fragen und Antworten vorgetragen, aber in Formulierungsvarianten, sodass der Text mehrfach umgewälzt wurde. Hierbei ergab sich auch für schwächere Lernende die Chance, sich gegen Ende dieser Phase mit ihren Antwortversuchen einzubringen“¹⁵²

Diese und weitere Lesestrategien können im Allgemeinen helfen, Sachtexte zu verstehen, da sie konkrete Handlungsanweisen geben und damit den Blick schärfen.

3.2.2. Auf Ebene der Produktion

Die Produktion mündlicher und schriftlicher Äußerungen hat im Religionsunterricht einen hohen Stellenwert. Auch hier ist Sprachkompetenz der Schlüssel zu einer erfolgreichen Teilhabe am Unterricht, zumal die aktive Mitarbeit eines Schülers im Unterricht sich in der versetzungsrelevanten Zeugnisnote niederschlägt und daher von großer Bedeutung ist. Sprachförderung bedeutet also auch, Schüler zur Sprachproduktion zu befähigen, um sich im schulischen Leistungs- und Konkurrenzkampf behaupten zu können. Daher soll im Folgenden dargestellt werden, wie der kreative Umgang mit Bibeltexten, kreatives Schreiben und Anlässe zu Unterrichtsgesprächen zur Sprachförderung beitragen können.

3.2.2.1. Bibeldidaktische Ansätze

Ein produktiver Umgang mit Bibeltexten ist aus der Religionsdidaktik nicht mehr weg zu denken, da so Glaubensinhalte erfahrbar werden und an Relevanz für das Leben der Schüler gewinnen¹⁵³. Es ist daher nahe liegend, auch diesen Bereich für die Sprachförderung zu nutzen. Hilger formuliert

¹⁵¹Vgl. Studienseminar Koblenz (Hg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber 2009, S. 213.

¹⁵²Ebd.

¹⁵³Vgl. Hilger, Georg: Biblisches Lernen mit Kindern. In: Hilger, Georg; Ritter, Werner H. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München 2006, S.203.

einen Dreischritt des interaktionalen und dialogischen biblischen Lernens: „auf den Text zugehen (entdecken), vom Text ausgehen (erarbeiten), über den Text hinausgehen (aneignen)“¹⁵⁴.

Der erste Schritt soll einer entschleunigten Wahrnehmung des Textes dienen. Dazu ist es beispielsweise hilfreich, ausgesuchte zentrale Wörter des Textes im Vorhinein zu thematisieren, indem Schüler ihre Assoziationen dazu verschriftlichen oder bildlich gestalten, um diese dann an entsprechender Stelle unterbrechend in den Vortrag des Bibeltextes einfließen zu lassen¹⁵⁵. Die Schüler werden hier in mündlicher und schriftlicher Form produktiv, um sich dem Inhalt des Textes anzunähern. Das freie Aufschreiben von Assoziationen unterliegt keiner formalen Regel, sodass möglicherweise die Hemmschwelle gesenkt wird und auch Schüler mit Sprachförderbedarf einen eigenständigen Beitrag leisten können. Zudem wird hier für das besondere religiöse Vokabular sensibilisiert: Einerseits bekommen die Schüler vor der Konfrontation mit dem Gesamttext die Möglichkeit, sich mit Schlüsselbegriffen auseinander zu setzen; andererseits gewinnt auch der spätere Vortrag des Bibeltextes, indem er bewusst unterbrochen wird und bei einem bestimmten Wort und dessen Bedeutungsvielfalt ausharrt, an sprachlich-reflektiver und inhaltlicher Qualität gleichermaßen. Es sei angemerkt, dass sich hier eine didaktische Parallele zu Zirkers Idee der distanzierten Betrachtung erkennen lässt.

Der zweite Schritt ist die Arbeit am Text selbst. Dabei können formale Auffälligkeiten herausgearbeitet und der Inhalt des Textes genauer untersucht werden. Dazu eignen sich verschiedene Methoden, bei denen die Schüler selbst tätig werden:

„z.B. etappenweises Lesen, bei dem Leerstellen von den Schülern mit alternativen Textvarianten aufgefüllt werden, Möglichkeiten erdacht werden, wie die Erzählung weitergehen könnte, puzzleartiges Verschneiden eines Textes, der dann als Textganzes rekonstruiert wird, etc.“¹⁵⁶

Solche Verfahren ermöglichen eine weitreichende Auseinandersetzung mit dem Text, die weniger intellektuell-analytisch, sondern eher intuitiv erfolgt:

154Hilger, Georg: Biblisches Lernen mit Kindern. In: Hilger, Georg; Ritter, Werner H. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München 2006, S. 201.

155Vgl., ebd.

156Ebd., S.202.

Motive, Sprache und Form des Textes müssen aufgegriffen und sinnvoll, d.h. in Übereinstimmung mit Gestalt und Aussage des Textes weiterentwickelt werden. So schlägt sich Textverständnis in Form gelungener kreativer Eigenproduktionen nieder, sodass neben dem eigentlichen Lerngegenstand auch das Verfassen eigener Texte geübt wird. Zwar verlangt dies mit Sicherheit weitreichende Fähigkeiten auf Seiten der Schüler – um Überforderung schwächerer Schüler zu vermeiden, sollten gegebenenfalls Aspekte, die in die kreativen Ausgestaltungen eingebaut werden könnten, vorher gemeinsam gesammelt und festgehalten oder Hilfestellungen angeboten werden, die bereits Hinweise auf mögliche Vorgehensweisen (z.B. Textsortenmerkmale) geben – mit Blick auf die mythisch-symbolische Dimension religiöser Sprache scheinen jedoch solch intuitive Zugänge bestens zur Erschließung geeignet.

Der dritte Schritt dient der Verinnerlichung des Textes. „Eine Vielfalt mehrperspektivischer Zugänge begünstigt [dabei] das Eindringen in den Text und das Eindringen des Textes in die Person.“¹⁵⁷ Dies ist ein Ansatz, den Schoberth als 'Performance' von Bibeltexten bezeichnet. Dabei „sind die biblischen Texte nicht Gegenstände des intellektuellen Verstehens allein, sondern gewinnen geradezu körperliche Gestalt und Nähe“¹⁵⁸, wie es im Übrigen wiederum dem mythischen Charakter religiöser Sprache entspricht. Hier bieten sich verschiedenste Möglichkeiten an, den Text gestalterisch umzusetzen, indem er in szenischem Spiel, mit musikalischer Untermalung, in Form eines Kunstwerkes etc. dargeboten wird. Dazu müssen Drehbücher verfasst, Inhalte diskutiert und Darstellungsformen verhandelt werden – mit anderen Worten: Kommunikation und Reflexion über Sprache und Inhalt des Textes werden gefördert.

157Hilger, Georg: Biblisches Lernen mit Kindern. In: Hilger, Georg; Ritter, Werner H. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München 2006, S.202.

158Schoberth, Ingrid: Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), S. 23.

3.2.2.2. Kreatives Schreiben im Religionsunterricht

„Im Religionsunterricht sollen Kinder ermutigt werden, sich selbst und ihre Vorstellungen von Gott und Welt authentisch zur Sprache zu bringen.“¹⁵⁹

Dies gelingt – berücksichtigt man den mythischen Charakter religiöser Sprache – möglicherweise besonders gut, wenn auch intuitive Zugänge und Ausdrucksmöglichkeiten angeboten werden, anstatt rein logisch-analytisch vorzugehen. So kann „das Gespür für die Sprache des Mythos und des Heiligen“¹⁶⁰ und damit eine religiöse Sprachfähigkeit gefördert werden.

Kreatives Sprachverhalten ist eine willkommene Möglichkeit, einerseits den individuellen Ausdrucksbedürfnissen der Schüler und andererseits dem Inhalt religiöser Sprache gerecht zu werden. Eine sehr weit gefasste Definition bezeichnet grundsätzlich jede eigenständig produzierte sprachliche Äußerung als kreatives Sprachverhalten¹⁶¹. Im Folgenden sollen alle sprachlichen Aktivitäten darunter gefasst werden, die den Schülern möglichst kreative Gestaltungsfreiräume zugestehen und eine gewisse Sensibilität für das Zusammenspiel von sprachlicher Gestaltung und inhaltlicher Aussage begünstigen. Dies ist freilich kein Unterfangen, das mit Hilfe einiger Methoden einfach „abzuarbeiten“ ist, vielmehr erfordert es zu allererst eine kreative offene Haltung des Lehrers, die dem Unterricht im Allgemeinen zu Grunde liegt¹⁶² und ein Klima erschafft, in dem Kreativität sich überhaupt erst entfalten kann.

Grundsätzlich sind den möglichen Methoden wohl keine Grenzen gesetzt. Hilger schlägt beispielsweise folgende Vorgehensweisen vor: Das assoziative Sammeln von Gedanken; Schreibspiele wie das gemeinsame Verfassen einer Geschichte, zu der jeder einen Teil beiträgt; das Schreiben von Texten nach bestimmten Vorgaben wie beispielsweise unterschiedliche Gedichtformen (z.B. Elfchen, Achrostikon, u.Ä.); der kreative Umgang mit

¹⁵⁹Hilger, Georg: Kreatives Schreiben – Eine eigene Sprache finden und gestalten. In: Hilger, Georg; Ritter, Werner H. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München 2006, S. 360.

¹⁶⁰Ebd., S. 361.

¹⁶¹Vgl. Oser, Fritz: Kreatives Sprach- und Gebetsverhalten in Schule und Religionsunterricht. Olten 1972, S. 24.

¹⁶²Vgl. Hilger, Georg: Kreatives Schreiben – Eine eigene Sprache finden und gestalten. In: Hilger, Georg; Ritter, Werner H. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München 2006, S. 361.

vorliegenden literarischen Texten; das Schreiben zu Stimuli (Bilder, Musik etc.)¹⁶³. Denkbar sind hier selbstverständlich auch diverse Kombinationen: Man kann die Form des so genannten Elfchens wählen und ein solches aus dem Wortmaterial eines vorgegebenen Bibeltextes verfassen; ebenso können Bilder, Musik, eine Fantasiereise, Gedichte oder andere literarische Texte als Stimuli eingesetzt werden, auf Basis derer eigene kreative Texte in Form von Assoziationsketten, Gedichten etc. entstehen. Oser weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das kreative Arbeiten mit Gedichten denselben Bedingungen unterliegt wie kreatives Gebetsverhalten¹⁶⁴ – bereits die Textsortenverwandtschaft lässt dies vermuten – sodass hier erneut deutlich wird, wie wichtig sprachliche Kompetenzen im lyrischen Bereich für religiöse Kontexte sind.

Der Vorteil der Schifftlichkeit solcher kreativer Schülerproduktionen ist, dass die Gedanken und Gefühle nicht spontan geäußert werden müssen, sondern in Ruhe überlegt werden können¹⁶⁵.

Einige beliebte Varianten, literarische Texte als Anlass zur Eigenproduktion zu nutzen, sind bei Freudenberger-Lötz weiter ausdifferenziert: das Verfremden des Originals (z.B. durch Transformation in eine andere Textsorte: über die Ereignisse eines Erzähltextes wird in einem Zeitungsartikel berichtet etc.); die Übernahme der Perspektive eines Protagonisten und das Aufschreiben seiner Sichtweise (möglicherweise in Form eines inneren Monologs, eines Tagebucheintrags, eines Briefes etc.); das Vervollständigen eines Textes, dessen Ende fehlt; das Verfassen fiktiver Briefe an Protagonisten.¹⁶⁶ Selbstverständlich lassen sich all diese Methoden ohne Weiteres auf Bibeltexte übertragen.

Insgesamt ist zu hoffen, dass die vielfältigen kreativen Herangehensweisen eine Verknüpfung von Thema und eigenem (Er-)Leben ermöglichen, sodass

163Vgl. Hilger, Georg: Kreatives Schreiben – Eine eigene Sprache finden und gestalten. In: Hilger, Georg; Ritter, Werner H. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München 2006, S. 362.

164Vgl. Oser, Fritz: Kreatives Sprach- und Gebetsverhalten in Schule und Religionsunterricht. Olten 1972, S. 108.

165Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra: Kreatives Schreiben im Religionsunterricht. Ein Unterrichtsimpuls für die Primarstufe. In: Religion heute 38 (1999), S. 80.

166Vgl. ebd.

eine „intensive Auseinandersetzung“¹⁶⁷ stattfinden kann. Der sprachliche Aspekt ist dabei sowohl als Mittel zum Zweck, als auch als eigenständige Lerndimension zu sehen. Unter der Voraussetzung einer vertrauensvollen Atmosphäre – dazu gehört selbstverständlich, dass die Präsentation eigener Texte auf Freiwilligkeit beruht und es „kein 'So ist es richtig...“¹⁶⁸ gibt, sodass jedem Ergebnis uneingeschränkte Würdigung zukommt – kann bei Gegenüberstellung unterschiedlicher vorgetragener Varianten der Umsetzung eines Arbeitsauftrages die Wirkung von Sprache reflektiert, die Verknüpfung von Sprache und Inhalt diskutiert und im Allgemeinen für Sprache und ihren Stellenwert sensibilisiert werden.

Je nach Vermögen der Lerngruppe müssen freilich die Methoden wohl überlegt selektiert oder gegebenenfalls variiert zum Einsatz kommen, um Überforderung durch übersteigerte sprachliche Ansprüche zu vermeiden. So eignen sich beispielsweise vorgegebene Schemata für kurze Gedichte besonders für Schüler mit weniger ausgebildeten Sprachkompetenzen, da sie „gelenkter“¹⁶⁹ sind und somit die hohen Anforderungen des Produktionsprozesses um den Faktor der formalen Gestaltung entschärfen. So können mit recht einfachen Mitteln individuelle lyrische Texte entstehen, die durchaus ästhetischen Ansprüchen gerecht werden und sowohl bereits Ergebnis kreativen Sprachverhaltens sind, als auch Anregung zu weiteren sprachlichen Äußerungen kreativer oder reflexiver Art sein können.

3.2.2.3. Unterrichtsgespräche

Unterrichtsgespräche sind ein beliebtes Gestaltungsmittel des Religionsunterrichts. Zweifellos werden hier die Schüler zu mündlicher Sprachproduktion angehalten und kommunikative Kompetenzen geübt bzw. vorausgesetzt.

Grundsätzlich lassen sich zwei Typen von Unterrichtsgesprächen

167Freudenberger-Lötz, Petra: Kreatives Schreiben im Religionsunterricht. Ein Unterrichtsimpuls für die Primarstufe. In: Religion heute 38 (1999), S. 81.

168Ebd., S. 80.

169Hilger, Georg: Kreatives Schreiben – Eine eigene Sprache finden und gestalten. In: Hilger, Georg; Ritter, Werner H. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München 2006, S. 363.

unterscheiden. Zunächst ist das „Lehrer-Schüler-Gespräch“¹⁷⁰ zu nennen, welches vom Lehrer gelenkt wird und dazu eingesetzt wird, um Sachverhalte zu klären oder Vorwissen zu aktivieren bzw. zu erfragen¹⁷¹. Das Problem dieser Methode ist, dass sie die ursprüngliche Kommunikationssituation des Fragenstellens pervertiert: „Im Alltag wird gefragt, wenn jemand etwas nicht weiß. Im Lehrgespräch fragt der Unterrichtende nach etwas, was er schon weiß“¹⁷². Auf diese geradezu unnatürliche schulische Kommunikationssituation zielt wohl auch Astrid Lindgrens Pippi Langstrumpf ab, als sie der Lehrerin entgegnet: „Sieh mal an [...] du wußtest es ja. Warum fragst du dann?“¹⁷³ und dieses Phänomen mit der treffenden Bezeichnung „Fragensport“¹⁷⁴ betitelt. Dass in einem solch rigiden Frage-Antwort-Schema keine bedeutsamen kommunikativen und diskursiven Kompetenzen gefördert werden, liegt auf der Hand.

Das so genannte „offene Unterrichtsgespräch“ dagegen „bleibt offen in seinen Ergebnissen“¹⁷⁵. Das bedeutet, hier geht es nicht um bloße Wissensvermittlung, sondern um persönliche Erfahrungen, die im Gespräch offen gelegt werden. Der Lehrer ist hier nicht einfach der Lehrende, sondern befindet sich eher in der Position des unterstützenden und vermittelnden Moderators: „Oft wird es dem Schüler nicht möglich sein, das zum Ausdruck zu bringen, was er gern sagen möchte. Ihm 'fehlen die Worte'. Hier kann der Lehrer helfen und ihm seine Worte leihen.“¹⁷⁶ Man könnte sagen, „er steht an beiden Enden des Dialogs. Das würde für den Unterrichtenden heißen, daß das Unterrichtsgespräch für ihn nicht nur eine Form des Unterrichtens ist, sondern daß es auch für ihn Gespräch ist.“¹⁷⁷ Der Lehrer bringt sich also einerseits mit seinen eigenen Beiträgen in das

170Rieder, Albrecht: Unterrichtsgespräch. In: Bosold, Iris; Kliemann, Peter (Hg.): Ach, Sie unterrichten Religion? Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart/ München 2003, S. 258.

171Vgl. Ebd.

172Ebd., S. 259.

173Lindgren, Astrid: Pippi Langstrumpf. Hamburg 1987, S. 48.

174Ebd., S. 317.

175Rieder, Albrecht: Unterrichtsgespräch. In: Bosold, Iris; Kliemann, Peter (Hg.): Ach, Sie unterrichten Religion? Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart/ München 2003, S. 260.

176Braun, Axel: Zum Unterrichtsgespräch. Erwägungen aus dem Religionsunterricht an Berufsschulen. In: Schultze, Herbert (Hg.): Wege zum Verstehen. Beiträge zur Praxis der Unterweisung in Schule und Kirche. Festschrift für Karl Witt zum fünfundsiebzehnten Geburtstag am 19. Juni 1965. Hamburg 1965, S. 33.

177Ebd., S. 27.

Gespräch ein und leistet zudem als Moderator Hilfestellungen und unterstützt so den kommunikativen Prozess der Schüler. Alle Beteiligten an einem solchen Unterrichtsgespräch – also Schüler wie Lehrer – tragen bestenfalls durch aktives Zuhören (beispielsweise durch das so genannte Spiegeln von Gesprächsbeiträgen in eigenen Worten oder das Einfordern von Präzisierungen zur Vermeidung von Missverständnissen¹⁷⁸⁾ zum Gelingen des Gesprächs bei. Insgesamt wird deutlich, dass bei dieser Variante des Unterrichtsgesprächs eine nahezu natürliche und konstruktive Kommunikationssituation entsteht, von der eine Förderung des produktiven Sprachvermögens zu erhoffen ist.

Ein Gespräch benötigt sowohl im Alltag, als auch im Unterricht einen Anlass. Dieser sollte eine gewisse Spannung erzeugen, die eine Antwort einfordert und außerdem die Möglichkeit bieten, sich zu positionieren und so etwas Eigenes zum Gespräch beizutragen (wie es etwa in der Frage 'Wie geht es dir?' als floskelhafter Gesprächsanfang zu beobachten ist)¹⁷⁹⁾. Im Unterricht gelingt dies häufig durch medial vermittelte Impulse, die gewissermaßen als „Informations- und Erfahrungsgrundlage“¹⁸⁰⁾ dienen.

Im Religionsunterricht eignen sich beispielsweise Bibeltexte als Gesprächsanlässe. Sie bergen dabei allerdings häufig das Problem, dass der Text mit seiner Sprache „zu fremdartig“¹⁸¹⁾ ist, als dass er ohne Weiteres als Gesprächsgrundlage genutzt werden kann. Baldermann schlägt vor, gängige Methoden der Texterschließung wie Gliederung, Klärung von Wörtern und Erläuterung von Hintergründen einzusetzen, um eine Fragehaltung zu erzielen und das Denken anzuregen, sodass auf Basis dessen ein Gespräch initiiert wird¹⁸²⁾.

178Vgl. Rieder, Albrecht: Unterrichtsgespräch. In: Bosold, Iris; Kliemann, Peter (Hg.): Ach, Sie unterrichten Religion? Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart/ München 2003, S. 261.

179Vgl. Baldermann, Ingo: Zur Frage des Unterrichtsgesprächs über den biblischen Text. In: Schultze, Herbert (Hg.): Wege zum Verstehen. Beiträge zur Praxis der Unterweisung in Schule und Kirche. Festschrift für Karl Witt zum fünfundsiebzigsten Geburtstag am 19. Juni 1965. Hamburg 1965, S. 37.

180Rieder, Albrecht: Unterrichtsgespräch. In: Bosold, Iris; Kliemann, Peter (Hg.): Ach, Sie unterrichten Religion? Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart/ München 2003, S. 261.

181Baldermann, Ingo: Zur Frage des Unterrichtsgesprächs über den biblischen Text. In: Schultze, Herbert (Hg.): Wege zum Verstehen. Beiträge zur Praxis der Unterweisung in Schule und Kirche. Festschrift für Karl Witt zum fünfundsiebzigsten Geburtstag am 19. Juni 1965. Hamburg 1965, S. 37.

182Vgl. ebd., S. 38 f.

Eine weitere Möglichkeit ist der Einsatz von Bildern als Gesprächsanlässe im Religionsunterricht. Dazu eignen sich sowohl vorgegebene Kunstwerke, als auch, wie Orth es vorschlägt, eigene Bilder der Schüler. Wenn die Schüler ein Bild ihres Mitschülers beschreiben und Vermutungen zum Dargestellten äußern, bevor der Urheber Kommentare dazu abgegeben hat, ist das Gespräch durch die Offenheit produktiver, „denn zunächst ist die Fantasie der BetrachterInnen gefragt“¹⁸³. In solchen Gesprächen werden Symbole entdeckt und ihre Bedeutung diskutiert, religiöse Vorstellungswelten thematisiert und über Glauben reflektiert¹⁸⁴. Dies fördert sowohl die religiöse Bildung im Allgemeinen, als auch die kommunikativen Kompetenzen, sensibilisiert zudem für die religiöse Sprache der Symbolik und fördert ästhetisches Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen.

Insgesamt können Unterrichtsgespräche wohl einen Beitrag zur Sprachförderung im Religionsunterricht leisten, indem zunächst einmal Gelegenheiten zur mündlichen Kommunikation geschaffen werden, die von Schülern relativ spontane und dennoch wohl überlegte Beiträge und ein angemessenes, konstruktives Kommunikationsverhalten fordern. Außerdem ist eine offene Gesprächskultur, wie bereits mehrfach angemerkt, der Schlüssel zu Reflexion über religiöse Sprache, die es zu verstehen gilt. Darüber hinaus können solche Gesprächssituationen dazu beitragen, dass Dinge mehrperspektivisch betrachtet werden, denn es „ist das Geheimnis der Sprache, daß sie die Möglichkeit bietet, sich in die Perspektive eines anderen hineinzusetzen, die Dinge also mit den Augen des anderen zu sehen. Eben das heißt ja verstehen.“¹⁸⁵ Nur so kann es gelingen, nicht allein Wissen zu vermitteln, sondern über den Austausch von persönlichen Erfahrungen tiefgreifende Bildungsprozesse in Gang zu setzen: „Gespräch ist Weltdeutung.“¹⁸⁶ Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass gerade religiöse Sprache nicht darauf abzielt, reine Information zu transportieren, sondern

183Orth, Gottfried: Bild-Gespräche. Eine religionsdidaktische Skizze. In: Fischer, Dietlind; Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster 2000, S. 253.

184Vgl. ebd., S. 259.

185Braun, Axel: Zum Unterrichtsgespräch. Erwägungen aus dem Religionsunterricht an Berufsschulen. In: Schultze, Herbert (Hg.): Wege zum Verstehen. Beiträge zur Praxis der Unterweisung in Schule und Kirche. Festschrift für Karl Witt zum fünfundsiebzigsten Geburtstag am 19. Juni 1965. Hamburg 1965, S. 42.

186Ebd., S. 34.

aus gelebter Überzeugung resultiert, ist die Forderung nach solchen Unterrichtsgesprächen nicht mehr nur aus dem Gewinn für die allgemeinen kommunikativen Kompetenzen der Schüler ableitbar; vielmehr sind dies Gelegenheiten, religiöser Sprache in ihrer kerygmatischen Dimension im direkten Dialog zu begegnen. So wird das Vermögen, eigene Glaubensaussagen zu formulieren, vorgelebt und zugleich eingeübt.

3.3. Übergreifende Aspekte

Es zeigt sich, dass der Religionsunterricht auf vielfältige Weise seit jeher an Sprache gebunden ist. Bibeldidaktik und Unterrichtsgespräche, Lyrik und Sachtexte werden ganz selbstverständlich in Religionsunterricht eingebaut. Der spezifisch sprachlichen Dimension dieses sprachlich geprägten Unterrichts wird dabei jedoch kaum Beachtung geschenkt. Lieder kommen gerade im Religionsunterricht der Grundschule häufig zum Einsatz, ihr selbstständiges sprachdidaktisches Potenzial hingegen – ableitbar aus lyrisch-musischem Charakter – bleibt oft verkannt und das Lied verkommt zum abwechslungsreichen „Pausenfüller“. Es gilt also, auch die sprachliche Dimension der bewährten Bausteine des Religionsunterrichts bewusst zu nutzen, sodass es letztendlich nicht nur dem sprachlichen, sondern auch wiederum dem religiösen Lernen zu Gute kommt.

Es ist nicht verwunderlich, dass bei den dargestellten didaktischen Möglichkeiten der Sprachförderung im Religionsunterricht deutliche Parallelen zur Deutschdidaktik erkennbar sind. Lesestrategien und Erzähltextanalyse sind wichtige Werkzeuge des Deutschunterrichts. Diverse bibeldidaktische Methoden und Ansätze des kreativen Schreibens im Religionsunterricht entsprechen wohl nicht zufällig denen des so genannten handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Dieser bedient sich einer Vielzahl methodischer Varianten, von denen einige bereits in den Kapiteln „Bibeldidaktische Ansätze“ und „Kreatives Schreiben im Religionsunterricht“ angesprochen wurden. Das Hauptanliegen dieses Ansatzes ist ein produktiver und kreativer Umgang mit Literatur, der intuitive Zugänge und eine starke persönliche Beteiligung der Schüler einschließt und sich damit als Gegenentwurf zum herkömmlichen

analytischen Literaturunterricht versteht. Ihm liegt ein Literaturverständnis zu Grunde, welches die Bedeutung eines Textes nicht als objektiv feststehend, sondern erst in der Auseinandersetzung des Rezipienten entstehend sieht¹⁸⁷. An diesen Überlegungen zeigt sich, dass das der Religionsdidaktik nur allzu bekannte Mythos-Logos-Dilemma offenbar auch die Deutschdidaktik beschäftigt. Eine entsprechende fächerübergreifende Kooperation bietet sich also an. Ein historischer Rückblick auf die Bestrebungen beider Fachdidaktiken zeigt allerdings, dass ein Interesse an fächerübergreifender Zusammenarbeit nahezu ausschließlich von religionsdidaktischer Seite aus gepflegt wird, während der Deutschunterricht seit den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts Abstand von der bis dahin selbstverständlichen Lektüre christlicher Literatur nimmt und diese seither höchstens zur Betrachtung historischer Gegebenheiten zulässt¹⁸⁸. Dass damit auch das tiefere Verständnis von noch immer häufigen intertextuellen religiösen Bezügen der Gegenwartsliteratur und eine Sensibilisierung für häufig religiös geprägtes Vokabular der deutschen Sprache auf der Strecke bleibt, ist zu erahnen.

Insgesamt ist jedenfalls festzustellen, dass Sprachförderung im Religionsunterricht auf vielfältige Weise umgesetzt werden kann, indem deutschdidaktische und religionspädagogische Ansätze gleichermaßen berücksichtigt werden. So ist nicht nur die Umsetzung interdisziplinär gestützt, sondern auch das Ergebnis zweidimensional: Religiöse Sprachkompetenz als wichtige Errungenschaft religiösen Lernens auf der einen Seite und ein allgemeines Sprachbewusstsein, das auch für andere Lebensbereiche und Schulfächer nutzbar wird auf der anderen Seite.

Zuletzt muss angemerkt werden, dass die vorgenommene Unterscheidung zwischen der Förderung rezeptiver und produktiver sprachlicher Fähigkeiten nur aus der Perspektive des zweckgebundenen didaktischen Theoretisierens heraus möglich ist. In der Realität stehen rezeptive und produktive

187Vgl., Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Kaemper-van den Boogaart, Michale (Hg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, S. 175.

188Vgl. Langenhorst, Annegret; Langenhorst, Georg: Fachdidaktik Religion und Fachdidaktik Deutsch: Chancen und Grenzen der Kooperation. In: Zeitschrift für Religionsdidaktik, Jg. 7, 2008, H.1, S. 88 ff.

Fähigkeiten vielmehr in einem dauerhaften Wechselverhältnis zueinander. Das Verstehen einer sprachlichen Äußerung befähigt zu eigenen Äußerungen des Rezipienten und produktive Fähigkeiten erleichtern den Dialog und somit den Erwerb weiterer rezeptiver Kompetenzen. Beide Dimensionen der Sprachförderung bedingen einander, sind sozusagen die Kehrseite derselben Medaille. So sind schließlich auch die Überschneidungen der dargestellten Methoden zu erklären.

4. Fazit und Ausblick

Abschließend sollen nun die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auf die Ausgangsfragen rückbezogen werden: Welche Sprache ist es, deren Förderung es im Religionsunterricht bedarf? Und: Wie kann die Aufgabe „Sprachförderung im Religionsunterricht“ bewältigt werden? Es ist eine Sprache, die bereits auf Grund ihres theologischen Gehalts einen anderen Zugang zur Wahrheit eröffnet, als es unserer (post-)modernen Kultur geläufig ist. Sie lässt sich deshalb bzw. darüber hinaus aus linguistischer Sicht als Varietät unseres Sprachsystems bezeichnen, die einige Schwierigkeiten birgt und bisweilen recht eigenwilligen, aus heutiger Sicht häufig befremdlichen Regeln folgt. Trotzdem ist diese religiöse Sprache nicht etwa im Begriff, sich an unsere Gewohnheiten anzupassen, sondern scheint geradezu unbeeindruckt ihre tief in der christlichen Glaubenstradition verwurzelten Eigenheiten zu bewahren. So sind die vermeintlich unüberwindbaren Hürden zu erklären, die moderne Lebenswelt und religiöse Denkmuster zu entzweien scheinen.

Umso mehr ist es notwendig, die sprachliche Dimension der Religiosität in den Religionsunterricht mit einzubeziehen. Einige grundsätzliche und konkret-methodische Überlegungen sind dazu in der Religionspädagogik bereits unternommen worden. Dabei fällt auf, dass die entsprechenden didaktischen Felder im Religionsunterricht zwar vorhanden sind, jedoch weitestgehend brach liegen: Es scheint, die sprachliche Dimension des Religionsunterrichts muss nicht gänzlich neu erfunden werden, sondern in vorhandenen Unterrichtsstrukturen wiederentdeckt und herausgearbeitet werden. Dass Sprache im Religionsunterricht in Bibel, Lyrik, Gesprächen

und Liedern allgegenwärtig ist – was angesichts der Selbstdefinition des Christentums als Wort-, Buch- und Offenbarungsreligion nur allzu nahe liegt – darf nicht länger als Zufälligkeit hingenommen werden, sondern bedarf einer besonderen, bewusst gelenkten Aufmerksamkeit. Die Schwierigkeiten der religiösen Sprache müssen dabei, zumal in sprachlich heterogenen Lerngruppen, zugleich als Risiko und als Chance sprachlichen und fachlichen Lernens wahrgenommen werden. Mit anderen Worten: Es besteht sowohl die dringende Notwendigkeit, als auch eine Vielzahl an Möglichkeiten, Sprachförderung in den Religionsunterricht zu integrieren. Gleichwohl konnten auf fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Seite Forschungsdesiderate aufgezeigt werden: Gerade ein linguistischer Blick auf religiöse Sprache ist in der vorliegenden Literatur nur in Ansätzen zu finden. Dementsprechend lassen sich in den dargestellten didaktischen Überlegungen zwar deutliche Bezüge zum theologisch bedingten, d.h. mythischen, symbolischen und kerygmatischen Charakter religiöser Sprache herausarbeiten; wie jedoch konkret mit den Eigenheiten religiöser Sprache auf Ebene des Vokabulars und der Grammatik umzugehen ist, bleibt weitgehend ungeklärt.

Trotz fehlender expliziter unterrichtsmethodischer Vorschläge diesbezüglich ist diese Dimension sprachlichen Lernens in den Ausführungen nicht gänzlich unberücksichtigt geblieben: Selbstverständlich kann ein grundsätzlich offen-kommunikatives und reflektiv-sprachbewusstes Lernklima die besten Voraussetzungen für Wortschatzerweiterung und Erwerb von Ausdrucksvermögen schaffen. Im Sinne des linguistischen Begriffs des performativen Sprechaktes und der wirklichkeitsstiftenden Kraft des Wortes, mit der die Theologie rechnet, ist daher die Frage allzu berechtigt: Verbirgt sich nicht hinter einer seitens des Lehrers kultivierten Offenheit der Kommunikation und einer ausdrücklichen Einladung zur Reflexion über Form und Inhalt religiöser Sprache bereits jenes Symbol für sprachliches Lernen, das in Anlehnung an Halbfas eben nicht „nur“ auf etwas in der Wirklichkeit verweist, sondern bereits der Vollzug dieser Wirklichkeit selbst ist? Ist nicht dieser grundlegend begünstigende Umstand bereits der Schlüssel zu sprachlichem Lernen schlechthin? In dieser

Perspektive erhält der Satz „im Anfang war das Wort“ eine geradezu didaktische Dimension: Wird das Interesse am Wort an sich im Religionsunterricht in jeder sich anbietenden Situation (derer es angesichts der Fülle an fremdartigen religiösen Wörtern, Redewendungen und Erzählstrukturen scheinbar Unzählige gibt) spürbar und als fruchtbar erlebt, so ist die religiöse Sprachförderung bereits im vollen Gange. Denn ein Wort ist eben nicht „nur“ ein Wort, sondern der Initiator eines Aufbruchs in neue Denk- und Handlungsmuster, wie es auch Goethes Faust erkennt, als er den göttlichen Logos mit dem deutschen Begriff 'Wort' in Einklang zu bringen versucht:

„Mich drängt's den Grundtext aufzuschlagen,
Mit redlichem Gefühl einmal
Das heilige Original
In mein geliebtes Deutsch zu übertragen.
Er schlägt ein Volum auf und schickt sich an.
Geschrieben steht: 'Im Anfang war das Wort!'
Hier stock' ich schon! Wer hilft mir weiter fort?
Ich kann das Wort so hoch unmöglich schätzen,
Ich muß es anders übersetzen,
Wenn ich vom Geiste recht erleuchtet bin.
Geschrieben steht: im Anfang war der Sinn.
Bedenke wohl die erste Zeile,
Daß deine Feder sich nicht übereile!
Ist es der Sinn, der alles wirkt und schafft?
Es sollte stehn: im Anfang war die Kraft!
Doch, auch indem ich dieses niederschreibe,
Schon warnt mich was, daß ich dabei nicht bleibe.
Mir hilft der Geist! Auf einmal seh' ich Rat
Und schreibe getrost: im Anfang war die Tat!¹⁸⁹

Wo das Wort im Religionsunterricht eine solche Wertschätzung erfährt, dort ist folglich nicht nur sprachliches, sondern gleichzeitig auch fachliches Lernen grundgelegt, zumal fachliches Lernen im Religionsunterricht immer auf Identitätsstiftung und Übertragung auf christliche Lebenspraxis abzielt.

Es ist also unbestreitbar, dass Sprachförderung aus theologischer wie lerntheoretischer Sicht gleichermaßen eine wichtige Aufgabe des Religionsunterrichts ist. Davon profitieren sowohl Schüler mit Migrationshintergrund, als auch monolingual deutsch aufwachsende Schüler, deren Spracherwerbsprozess naturgemäß ebenfalls nicht abgeschlossen ist. Der konfessionelle Religionsunterricht erfährt im Übrigen hier zusätzliche Legitimation als ordentliches Lehrfach.

189Goethe, Johann Wolfgang von: Faust I. Text und Kommentar. Frankfurt am Main 2009, S. 55.

Dass ausgerechnet Goethe den Zusammenhang zwischen Wort und Tat in der Bibel aufdeckt, dass die Literaturdidaktik sich um intuitive Zugänge bemüht und dies mit der fehlenden Objektivität der Aussage eines Textes begründet, dass die linguistische Kommunikationstheorie sich eines religiösen Ausdrucks wie „Selbst-Offenbarung“ bedient und mit der performativen Wirkung eines Sprachaktes rechnet – all dies sind Hinweise darauf, dass Germanistik und Theologie, Deutschdidaktik und Religionspädagogik sehr viel mehr gemein haben, als weithin angenommen. Dieses Kooperationsfeld auszuweiten, um das gemeinsame Erklärungspotenzial für beide Seiten nutzbar zu machen, ist wohl eine lohnende Aufgabe der Forschung beider Disziplinen.

5. Literaturverzeichnis:

Alle Bibelstellen sind entnommen aus: Die Bibel. Einheitsübersetzung. Altes und Neues Testament. Herausgegeben im Auftrag der Bischöfe Deutschlands u.a. Stuttgart 1980

Adamzik, Kirsten: Sprache. Wege zum Verstehen. 2. Aufl., Tübingen 2004

Angenendt, Arnold: Geschichte der Religiosität im Mittelalter. 4. Aufl., Darmstadt 2009

Baldermann, Ingo: Zur Frage des Unterrichtsgesprächs über den biblischen Text. In: Schultze, Herbert (Hg.): Wege zum Verstehen. Beiträge zur Praxis der Unterweisung in Schule und Kirche. Festschrift für Karl Witt zum fünfundsechzigsten Geburtstag am 19. Juni 1965. Hamburg 1965, S. 36-43

Barth, Karl: Dogmatik im Grundriss. Vorlesungen, gehalten im Sommersemester 1946 an der Universität Bonn. 3. Aufl., Zürich 1947

Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler 2003

Benk, Andreas: Ein Gott wie Feuer. Religiöse Sprache im Unterricht. In: Grundschule 2006, H. 4, S. 26–29

Braun, Axel: Zum Unterrichtsgespräch. Erwägungen aus dem Religionsunterricht an Berufsschulen. In: Schultze, Herbert (Hg.): Wege zum Verstehen. Beiträge zur Praxis der Unterweisung in Schule und Kirche. Festschrift für Karl Witt zum fünfundsechzigsten Geburtstag am 19. Juni 1965. Hamburg 1965, S. 22-35

Brecht, Bertolt: Die Bühne begann zu erzählen. Zitiert nach: Biermann, Heinrich (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin 1999, S. 168

Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 6., überarb. u. erw. Aufl., Berlin 2005

Dalferth, Ingolf Ulrich: Religiöse Rede von Gott. München 1981

Freudenberger-Lötz, Petra: Kreatives Schreiben im Religionsunterricht. Ein Unterrichtsimpuls für die Primarstufe. In: Religion heute 1999, H. 38, S. 80–84

Gemoll, W.; Vretzka, K.: Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch. 10., völlig neu bearb. Aufl., Oldenburg 2009

Goethe, Johann Wolfgang von: Faust I. Text und Kommentar. Frankfurt am Main 2009, S. 55.

Grönemeyer, Herbert: Mensch. Zitiert nach: <http://www.lyricstime.com/herbert-gr-nemeyer-mensch-lyrics.html> (zuletzt geprüft am 13.06.2011)

Hacke, Axel; Sowa, Michael: Der weiße Neger Wumbaba. Kleines Handbuch des Verhörens. München 2004

Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. 7. Aufl., Düsseldorf 1997

Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht. Düsseldorf 1968

Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1. 9. Aufl., Düsseldorf 2001

Heumann, Jürgen: Symbol – Sprache der Religion. Stuttgart 1983

Hilger, Georg: Biblisches Lernen mit Kindern. In: Hilger, Georg; Ritter, Werner H. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München 2006, S. 190-204

Hilger, Georg: Kreatives Schreiben – Eine eigene Sprache finden und gestalten. In: Hilger, Georg; Ritter, Werner H. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München 2006, S. 358-364

Hudson, William D.: Einige Bemerkungen zu Wittgensteins Darstellung des religiösen Glaubens. In: Dalferth, Ingolf Ulrich (Hg.): Sprachlogik des Glaubens. Texte analytischer Religionsphilosophie und Theologie zur religiösen Sprache. München 1974, S. 211-225

Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim: Schriftsprache erwerben. Berlin 2009

Jeuk, Stefan: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart 2010

Karger, Ulrich: Die Botschaft hör' ich wohl, allein... Religiöse Sprache als Strategie? Ein Gespräch mit Ulrich Karger, Katechet und Schriftsteller. In: Religion heute 1992, H. 9, S. 4-7

Küng, Hans: Christ sein. 8. Aufl., München 1987

Langenhorst, Annegret; Langenhorst, Georg: Fachdidaktik Religion und Fachdidaktik Deutsch: Chancen und Grenzen der Kooperation. In: Zeitschrift für Religionsdidaktik, Jg. 7, 2008, H. 1, S. 88-104

Lindgren, Astrid: Pippi Langstrumpf. Hamburg 1987

Martin, Franz: Sprache im Religionsunterricht. In: Bosold, Iris; Kliemann, Peter (Hg.): Ach, Sie unterrichten Religion? Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart/ München 2003, S. 114–121

Melzer, Friso: Der christliche Wortschatz der deutschen Sprache. Lahr 1951

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen 2008

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des

Landes Nordrhein Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre. Frechen 1999

Moser, Hugo: Sprache und Religion. Zur muttersprachlichen Erschließung des religiösen Bereichs. Düsseldorf 1964

Orth, Gottfried: Bild-Gespräche. Eine religionsdidaktische Skizze. In: Fischer, Dietlind; Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster 2000, S. 253-262

Oser, Fritz: Kreatives Sprach- und Gebetsverhalten in Schule und Religionsunterricht. Olten 1972

Rieder, Albrecht: Unterrichtsgespräch. In: Bosold, Iris; Kliemann, Peter (Hg.): Ach, Sie unterrichten Religion? Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart/ München 2003, S. 258-262

Röckel, Gerhard; Bubolz, Georg: Texte erschließen. Grundlagen - Methoden - Beispiele für den Deutsch- und Religionsunterricht. Düsseldorf 2006

Schmid, Wolfgang: Deutsch für Anfänger. Lehrende lernen schreiben. Folge 1. In: Religion heute 2002, H. 51, S. 157

Schoberth, Ingrid: Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120. In: Religionsunterricht an höheren Schulen Jg. 45, 2002, H. 1, S. 20-31

Schoberth, Ingrid: Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie. Stuttgart 1998

Schulte, Andrea: Sprache finden. Religiöse Kompetenz im Umgang mit Kindern. In: Praktische Theologie Jg. 36, 2001, H. 1, S. 34-43

Schulz von Thun, Friedemann: Die vier Seiten einer Nachricht. Zitiert nach: Biermann, Heinrich (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin 1999, S. 94-96

Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Kaemper-van den Boogaart, Michale (Hg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005 S. 175-190

Studienseminar Koblenz (Hg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber 2009

Zimmermann, Mirjam (Hg.): Religionsunterricht mit Jugendliteratur. Sekundarstufe I. Göttingen 2006

Zirker, Hans: Sprachprobleme im Religionsunterricht. Düsseldorf 1972