

© Sabrina Pietz; Volke; Nina Voßen (Mai 2012)

Sprache und Glaube

Eine Herausforderung für den Religionsunterricht

Der Religionsunterricht stellt hohe sprachliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler¹, denen sie sich mündlich und schriftlich stellen müssen. Neben der Bibel, die heute weitgehend als fiktionaler Text verstanden wird, gibt es viele Textsorten, die die Kinder im Religionsunterricht kennen und verstehen lernen müssen. Um die jeweiligen Intentionen und Inhalte verstehen zu können, müssen sich die Kinder unter anderem der Unterschiede der Textsorten bewusst sein. Während der Schullaufbahn setzen sich die Schüler mit Primärtexten (Gebet, Predigt, Briefe u. a.), wissenschaftlichen Werken (Fachbücher, Karten), Nachschlagewerken (Lexika) sowie Schulbuchtexten und Texten auf Arbeitsblättern (Infokästen, Aufgabenstellungen) auseinander. Im Religionsunterricht wird neben dem Textsortenbewusstsein auch das Verwenden von Fachsprache gefordert. Darüber hinaus müssen Schüler speziell in diesem Fachunterricht eigene Gefühle sowie persönliche Meinungen und Überzeugungen verbalisieren können.

Der folgende Text gibt einen Überblick über die besonderen sprachlichen Anforderungen des Religionsunterrichts sowie Ideen und Hinweise für sprachbewusstes Arbeiten im Religionsunterricht.

¹ Im weiteren Verlauf wird zur besseren Lesbarkeit nur noch die maskuline Schreibform verwendet.

1. Sprachliche Anforderungen im Religionsunterricht

1.1 Der Umgang mit der Bibel

Biblische Texte können für Kinder und Jugendliche sowohl schwer als auch leicht sein. Sie sind schwer, da sie in einer für Kinder fremden Sprache geschrieben sind. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die Arbeit mit Kinderbibeln die Barriere der sprachlichen Fremdheit zumindest teilweise zu überwinden vermag. Texte werden hingegen als leicht empfunden, wenn sie von Erfahrungen berichten, die jeder kennt (Oberthür, 1997, S. 31f).

Mit Mühlberger gesprochen könnte man sagen, die Sprache des Glaubens hat sich von unserer Alltagssprache dermaßen weit entfernt, dass sie für uns zu einer Fremdsprache geworden ist. Dies gilt nicht nur für die elaborierte theologische Fachsprache, sondern auch bereits für zentrale Begriffe, die im religiösen Kontext zur Alltagssprache gehören (z.B. Erlösung, Segen und Auferstehung). Dass Schüler die Bedeutung dieser Wörter begreifen, ist keineswegs selbstverständlich. Viele, besonders biblische, Texte sind daher nur schwer zugänglich und benötigen eine Art „Übersetzung“, um nachvollziehbar zu werden (Mühlberger, 1989, S. 32).

Nach Oberthür (1997) lösen Geschichten bei Kindern den Prozess des Nachdenkens aus und wecken Fragen. Texte bringen etwas zur Sprache, was Kinder vielleicht bereits denken, aber nicht verbalisieren können. Deswegen können sie zum Anlass für nachdenkliche Gespräche über ethisch-philosophische Themen werden, da sie bei den Kindern Assoziation, Imagination, Phantasie und religiöse Einbildungskraft wecken. Es erfordert immense sprachliche Fähigkeiten, um diese inneren Eindrücke zu verbalisieren. Sprachförderung im Umgang mit Bibeltexten bedeutet daher auch, die Schüler dazu zu befähigen, ethische und philosophische Fragestellungen sprachlich auszuhandeln.

1.2 Metaphern

Eine wichtige sprachliche Besonderheit, die bei der Arbeit mit biblischen und anderen religiösen Texten berücksichtigt werden muss, ist deren ungewöhnliche metaphorische Dichte. Metaphern ermöglichen es, Glaubenswahrheiten auszusprechen, die die menschliche Vorstellungskraft sowie die Grenzen menschlichen Sprachvermögens übersteigen und dennoch zum Ausdruck gebracht werden sollen. Das Psalmwort „Der Herr ist mein Hirte“ (Ps 23,1) beispielsweise thematisiert das Verhältnis zwischen Gott und Mensch auf einer metaphorischen Ebene. Hier wird Gottes Hinwendung zum Menschen als beschützend und

führend gekennzeichnet; Gott nimmt also für uns Menschen eine ähnliche Rolle ein wie der Hirte für seine Schafe. Die semantische Offenheit der Metapher ermöglicht es hier, eine transzendente Wirklichkeit zu verbalisieren, ohne den Sinn zu verkürzen oder gar zu trivialisieren. Metaphern sind also unersetzlich für religiöse Sprache, denn sie „eröffnen ein ‚Mehr‘ an Bedeutung [...] und sind unübersetzbar“ (Oberthür, 1995, S. 33). Die charakteristische Vieldeutigkeit dieser bildhaften Sprache lässt einerseits viel Freiraum für die Verknüpfung mit persönlichen Erfahrungen und Vorstellungen der Hörer (Oberthür, 1995, S. 150 f.), andererseits stellt sie für den Rezipienten auch eine Herausforderung sprachlicher und kognitiver Art dar. Genau an diesem Punkt können Schwierigkeiten für die Schüler entstehen. Sie müssen die Metaphern begreifen und im Kontext anwenden können. Auf Grund der Tatsache, dass eine Metapher mehr beinhaltet, als wir verstehen können, fällt es schwer, ihr sprachlich zu begegnen, ihre Bedeutung zu erfassen und auch in Worte zu fassen.

1.3 Symbole

Symbole gehören wie Metaphern zur Ursprache des Glaubens. Sie werden ebenfalls genutzt, weil der Inhalt des Glaubens sich nicht immer einfach in Worte fassen lässt. Das Symbol „dient schon im vorreligiösen Bereich zur Mitteilung von Botschaften, die die Möglichkeiten des Glaubens übersteigen“ (Zauner, 1985, S. 72). Nach Biehl (1991) kommt der Symboldidaktik eine wichtige Aufgabe zu. Sie soll die Alltagserfahrungen der Kinder mit religiöser und poetischer Sprache aufbrechen. Die Kinder müssen sprachfähig werden, d. h. sie sollen ihre Erfahrungen sowie ihr subjektives Selbstverständnis zur Sprache bringen. Die Förderaufgabe der Religionslehrer ist es, die Kinder anzuleiten, mit Hilfe von Symbolen die Welt und den christlichen Glauben verstehen und ausleben zu lernen (Schulte, 2001, S. 37).

Die Verwendung sogar von einfachen Symbolen im Unterricht kann schwierig sein, wenn Schüler aus dem Alltagswissen wenige Symbole kennen und diese nicht verstehen.

1.4 Parabel – Gleichnis

Die biblischen Gleichnisse gehören zur Weltliteratur. Halbfas (1994, S. 13) definiert ein Gleichnis als eine zur Erzählung entfaltete Metapher. Sie „erschließen für ein menschliches und theologisches Problem Denkmöglichkeiten, die den gewohnten Horizont unseres Denkens überschreiten und uns so den Sinn für die Wirksamkeit Gottes in der Welt öffnen“ (Epping, 2009, S. 109).

Gleichnisse gehören zentral sowohl zum evangelischen als auch zum katholischen Religionsunterricht. Darin werden der historische Jesus und seine Botschaft betrachtet (Rupp, 2002, S. 16).

Das Gleichnis gilt als gewaltfreie Form der Lehre, weil es Raum lässt für unterschiedliche Deutungen und Sichtweisen. Es wird gerne genutzt, da wir darauf offen reagieren und uns nicht gegen diese Form der Belehrung wehren. Diese Textsorte thematisiert in der Regel ein zentrales Problem, das unterschiedlich beurteilt werden kann. Da Gleichnisse für das „einfache Volk“ gedacht sind, folgen sie einer vergleichsweise einfachen Erzählstruktur und berichten von Ereignissen aus dem alltäglichen Leben (Epping, 2009, S. 108-110). Auf Grund dessen fällt das Verständnis hier vermutlich leichter als bei der in höchstem Maße verdichteten Metapher.

Sprachliche Herausforderungen ergeben sich hingegen bei der Textarbeit. Es müssen die Formen Gleichnis, Parabel, Beispielgeschichte und Allegorie unterschieden werden. Dazu benötigen die Schüler Wissen über verschiedene Textsorten. Bei der Auslegung muss herausgestellt werden, ob der Text allegorisch, metaphorisch oder eher historisch-kritisch gedeutet wird (vgl. Halbfas, 1994, S. 343-371).

1.5 Fachtexte im Religionsunterricht

Neben erzählenden Texten kommen im Religionsunterricht unterschiedliche Sachtexte zum Einsatz, die in ihrem Schwierigkeitsgrad variieren können. Als Beispiele können Zeitungsartikel, lehramtliche Texte sowie philosophisch und theologisch argumentierende Texte angeführt werden (Leisen, 2009, S. 200 ff.). Diese Texte finden sich natürlich auch in Religionsbüchern wieder (Halbfas, 1997, S. 20 f.).

Um einen Sachtext verstehen zu können, sollten die Schüler über Lesestrategien verfügen. Das Studienseminar Koblenz stellt heraus, dass für den Religions- und Ethikunterricht die Strategien „Fragen an den Text stellen“ und „den Text mit dem Bild lesen“ am wichtigsten sind (Leisen, 2009, S. 200 ff.).

Eine genauere Betrachtung von Fachtexten in Schulbüchern zeigt ein großes Spektrum an sprachlichen Herausforderungen. Im Bereich der Lexik werden viele Eigennamen und Fachwörter wie Brahmanismus oder Judentum genannt. Zudem treten Wörter auf, die sowohl in der Umgangssprache als auch in der Fachsprache Verwendung finden und je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen haben können (z. B. Geist). Die Schwierigkeit besteht in

diesem Fall darin, sich der kontextgebundenen Bedeutungsänderung bewusst zu sein. Das christliche Vokabular besteht außerdem aus einer Vielzahl an Wörtern, die aus der lateinischen, hebräischen und griechischen Sprache entlehnt wurden: Sanktus, Evangelium, Christus, Messias und Eucharistie – diese unvollständige Aufzählung des ganz alltäglichen christlichen Vokabulars (ganz zu schweigen von weniger geläufigen Fachwörtern wie Soteriologie, Märtyrer und Kerygma) lässt bereits erahnen, wie häufig Schüler in Fachtexten mit Fremdwörtern konfrontiert werden. Dies kann besonders schwierig sein, da sich die Schüler die Bedeutungen dieser Wörter nicht aus dem eigenen Erfahrungskontext erschließen können, wenn sie nicht über genügend Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Hinzu kommen fachspezifische Abkürzungen, die entschlüsselt werden müssen (z. B. AT, NT, INRI, Joh 2,13).

1.6 Bilder als wichtiges Medium im Religionsunterricht

Bilder sind ein wichtiges Medium im Religionsunterricht und haben hauptsächlich drei Funktionen. Sie dienen zum einen der Information, um Sachverhalte zu veranschaulichen und auf diesem Wege das Wissen zu erweitern. Sie können auch als Impuls eingesetzt werden, um in ein bestimmtes Thema einzuführen. Dabei sollen verschiedene Reaktionen bei den Betrachtern ausgelöst werden. Die sogenannten „Deute-Bilder“ werden häufig im Unterricht eingesetzt. Beispielsweise kann eine Karikatur betrachtet werden, durch die ein tieferes Verständnis der Thematik erzielt wird (Orth, 2002, S. 489 ff.). Im Religionsunterricht sollen Bilder v. a. helfen, Unanschauliches anschaulich zu machen, um damit tiefere Dimensionen der Wirklichkeit zu eröffnen. Bilder haben geschriebenen Texten gegenüber den Vorteil, dass sie intensivere Eindrücke beim Betrachter hinterlassen und sich stärker einprägen als Worte (Orth, 2002, S. 490).

Sollen sie im Unterricht sinnvoll eingesetzt werden, so müssen sie verbalisiert werden: Sie werden beschrieben, analysiert, gedeutet und mit anderen Bildern oder Texten in Beziehung gesetzt und mit eigenen Erfahrungen und Überzeugungen etc. verknüpft. Die Fähigkeit zur Bildbeschreibung und -deutung erfordert also ähnliche Kompetenzen wie die Textanalyse. Zudem fordern Konventionen bestimmte sprachliche Formen, mit Hilfe derer Bilder beschrieben und analysiert werden, die die Schüler erst erwerben müssen. Gerade im Religionsunterricht kommen hier zu allgemeinen sprachlichen Formen auch Fachbegriffe,

Symbole und ikonografische Zeichen, die bei der Bildbeschreibung berücksichtigt werden müssen².

1.7 Mündliche Kommunikationssituationen im Unterricht

Da im Religionsunterricht die Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt und dem Glauben forciert wird, spielt die zwischenmenschliche Kommunikation in Form von Unterrichtsgesprächen hier eine herausragende Rolle: „Versteht man den Religionsunterricht als herausfordernde Begegnung [...] mit dem christlichen Glauben, dann bildet das Gespräch seine innerste, unverzichtbare Mitte und sein Rückgrat.“ (Bosold, 2003, S. 258)

Religionsunterricht bietet den Raum, über die persönlichen Ansichten und Erfahrungen der Kinder mit Religion und Glauben zu kommunizieren. Dabei müssen sie ihre Vorstellungen mit entsprechend richtiger Wortwahl und Syntax zur Sprache bringen. Dies ist nicht immer leicht, da religiöse Sprache „Ungreifbares“ enthält und dieses entsprechend verbalisiert werden muss.

Die Unterrichtskommunikation zeichnet sich in jedem Fach durch verschiedene Gesprächsformen wie Lehrgespräch, Schülergespräch oder offenes Unterrichtsgespräch aus. Besonders das offene Unterrichtsgespräch ist von der Mitarbeit der Schüler geprägt. Hier können Ansichten mitgeteilt, diskutiert und präzisiert werden. In dieser Gesprächsform werden gezielt die Selbstständigkeit und Denkfähigkeit sowie die Klärung eigener Positionen gefördert (Bosold, 2003, S. 260 f.).

Eine Form der Kommunikation im Religionsunterricht sind theologische Gespräche. Die Schüler erwerben dabei vernetztes Wissen und lernen, Verknüpfungen zwischen christlicher Überlieferung und individueller Erfahrung herzustellen. Durch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Inhalten können sie eine eigene Position einnehmen. Es geht dabei besonders um den Erwerb religiöser Kompetenz. Ziel ist die Fähigkeit, die eigene Religiosität in Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition und der eigenen Lebenswirklichkeit zu reflektieren, zu artikulieren und miteinander auszutauschen. Im Vordergrund der Gespräche steht, was die Kinder jetzt bewegt und gegenwärtig ist. Theologische Gespräche sollen das Orientierungswissen und die Lebensgewissheit verbessern (Freudenberger-Lötz, 2007, S. 338-350).

²Vgl. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/pietz_gottesbilder.pdf

Beim Theologisieren sind Lehrer und Schüler stark gefordert. Dieser Vorgang ist dem Philosophieren ähnlich. Dabei werden große Fragen thematisiert, die die individuelle Religiosität weiterentwickeln sollen³. Kinder werden aufgefordert, Fragen zu formulieren, die sie bewegen. Sprachliche Schwierigkeiten können sich ergeben, wenn sie ihre Gedanken für andere verständlich machen und eigene Erklärungen vortragen sollen. Diese Fragen stützen sich auf religiöse oder präreligiöse Erfahrungen, die sprachlich bzw. symbolisch geprägt sind (Rupp, 2001, S. 11ff-). Religiosität ergibt sich

„nur im Anschluss an Überlieferungen, Bilder, Zeugnisse und konkret erlebbare Praxis. Dabei müssen die Kinder die symbolische und lebenspraktische Umgebung vorfinden, aus der sie das symbolische Material für das eigene Erleben und eigene Fragen gewinnen.“ (Rupp, 2001, S. 17)

Neben dem Unterrichtsgespräch ergeben sich im Religionsunterricht zahlreiche andere Sprechansätze, da das Christentum sich als eine Erzählgemeinschaft versteht. Die verbalen Kompetenzen der Schüler sind also auch beispielsweise bei der Reproduktion biblischer Erzählungen gefordert. Erzählungen müssen sehr genau vorbereitet werden. Geografische, historische und kulturhistorische Details machen eine Erzählung erst realistisch. Geübten Erzählern fällt eine Vorbereitung nicht sehr schwer. Wenn sich Schüler jedoch unsicher fühlen, wird empfohlen, die Geschichte Wort für Wort aufzuschreiben und ggf. auch auswendig zu lernen (Bosold, 2003, S. 170 f.). Die Schüler müssen ihre Geschichte bezüglich Wortwahl und Syntax ansprechend zum Ausdruck bringen. Es werden jedoch auch Kompetenzen gefordert, die gezielt für das Sprechen notwendig sind: Tonfall, Mimik und Körpersprache sind beim Erzählen sehr wichtig, damit die Zuhörer sich angesprochen fühlen und aufmerksam zuhören. Außerdem sollte Blickkontakt hergestellt werden, um Reaktionen direkt wahrnehmen zu können (Bosold, 2003, S. 171).

1.8 Medien im Religionsunterricht

Kinder und Jugendliche leben in einer Welt, die sich durch eine starke Medienpräsenz auszeichnet. Auch der Unterricht wird mit Hilfe von Medien konzipiert. Im Religionsunterricht – so wie in jedem anderen Fach auch – werden Bilder, Videos, Hörmedien und

³ Oberthür sortiert die „großen Fragen“ in folgende Kategorien ein: 1. Fragen nach der (eigenen) Identität; 2. Geheimnisse des Unendlichen/Unvorstellbaren (Welt, Zeit); 3. Probleme des Zusammenlebens (Familie, Freunde); 4. Zukunftsängste, Kriege, Katastrophen; 5. Trauer, Krankheit, Sterben und Tod; 6. Leben nach dem Tod; 7. Die Entstehung von Sprache; 8. Die Existenz und Wirklichkeit von Gott

vieles mehr zu verschiedenen Zwecken (z. B. Motivation) eingesetzt. Dabei setzen sich die Schüler sowohl rezeptiv als auch produktiv immer mit Sprache auseinander.

Speziell im Religionsunterricht werden audiovisuelle Medien als Mittel religiöser Kommunikation eingesetzt. Diese Form der Mediendidaktik zielt auf eine audiovisuelle Begegnung ab. Hier werden besonders Lerntypen angesprochen, die sich die Wirklichkeit über ästhetische Momente erschließen. Den Medien wird außerdem eine Impulsfunktion zugeschrieben. Religiöses Lernen, so Rohloff, verstanden als kommunikativer Prozess, lebe von solchen Impulsen, die auf Kommunikation abzielen. Religiöses Lernen sei auf mediale Vermittlung angewiesen, da der Zugang zu Religion und Glaube sich in erster Linie über anschauliche Konkretisierungen erschließt. Sie schaffen Raum zur Reflexion individueller Lebens- sowie Glaubensfragen und helfen, die persönliche Handlungsfähigkeit auszubauen (Rohloff, 2009, S. 331ff.).

Hörmedien eignen sich ebenfalls gut für den Religionsunterricht. Lieder oder biblische Geschichten, die auditiv rezipiert werden, können den Lernprozess unterstützen und auch die Sprachfähigkeit verbessern. Bei der Arbeit mit Hörmedien ist es wichtig, dass die Kinder nicht wie zuhause eine passive Rezeptionshaltung einnehmen. Vielmehr sollten sie zum konzentrierten Zuhören angeleitet werden. Sie werden durch das Hören, Horchen und Lauschen für Geräusche und Stimmen sensibilisiert, damit die Intentionen der jeweiligen Textstellen erschlossen werden können (Surkamp, 2008, S. 2). Die Arbeit mit Hörmedien regt neben der rezeptiven auch die produktiven Auseinandersetzung an. Aus diesem Grunde können Hörmedien je nach Aufgabenschwerpunkt das Sprechen, Lesen und Schreiben fordern und fördern. Es ist dabei jedoch unumgänglich, dass medienspezifische Hörkompetenzen und allgemeine Medienkompetenzen ausgebaut werden.

Im Zusammenhang mit den Medien wird speziell die Lesekompetenz diskutiert. Häufig wird das Lesen in Konkurrenz zur Nutzung anderer Medien betrachtet und von einer Verdrängung der herkömmlichen Printmedien zu Gunsten digitaler, meist audiovisueller Konsumangebote gesprochen. Allerdings, so Hurrelmann, ist die Lesekompetenz eine funktionale Voraussetzung für eine kompetente Mediennutzung, weil das Lesen sprachliche und begriffliche Kompetenzen, Differenzierungen von Perspektiven sowie emotionale Beteiligung und Konzentration auf das Verstehen einübt (Hurrelmann, 1994, S. 21).

2 Die Vereinbarkeit von Sprachförderung und Religionsunterricht

2.1 Berücksichtigung der Sprache im Lehrplan der Sekundarstufe I

Wie gezeigt wurde, sind im Religionsunterricht zahlreiche sprachliche Anforderungen auf verschiedenen Ebenen zu bewältigen. Dieser Befund verdeutlicht, dass eine entsprechende didaktische Aufbereitung erforderlich ist.

Die kirchlichen Richtlinien zu den Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 nennen bereits einige zentrale Lernziele, die im Religionsunterricht verfolgt werden sollen. Eine zentrale Kompetenz ist es demnach, religiöse Sprache verstehen und verwenden zu können. Die Schüler müssen Sprachformen erkennen und deuten sowie religiöse Ausdrucksformen und theologische Fachbegriffe sachgemäß verwenden. Allgemein für den Unterricht ist festgehalten, dass Sachverhalte strukturiert und sprachlich angemessen dargestellt werden müssen. Die Schüler werden aufgefordert, religiöse Fragen zu stellen, Urteile abzugeben, über religiöse Themen zu reden und Standpunkte verständlich darzustellen.

Damit diese Kompetenzen erreicht werden, ist gezielte Sprachförderung auch im Fach Religion unumgänglich. Dies gilt umso mehr, da – wie wir spätestens seit PISA wissen – ein bedeutender Teil der Schüler insbesondere aus bildungsfernen Schichten grundlegende sprachliche Defizite aufweist. Zudem ist auch der Religionsunterricht längst kein Unterricht mehr, der sich ausschließlich an einsprachig deutsche Kinder richtet: Die christliche Religion ist in weiten Teilen der Welt verbreitet. Kulturelle Vielfalt und damit verbundene sprachliche Herausforderungen gehören also auch im konfessionellen Religionsunterricht zum Alltag. Findet interreligiöser Religionsunterricht statt, ist die kulturelle und sprachliche Diversität noch größer. Darüber hinaus sei angemerkt, dass es in nicht wenigen katholischen Bekenntnisschulen im sozialen Brennpunkt gängige Praxis ist, dass auch Schüler anderer Konfessionen am christlichen Religionsunterricht teilnehmen. Beim Erwerb der für den Religionsunterricht erforderlichen Sprache benötigen insbesondere diejenigen Kinder eine gezielte Unterstützung, die im Elternhaus nicht die notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen erworben haben.

2.2 Die Bedeutung der Sprache für die Religion und den Religionsunterricht

Die Bemühung um einen sprachbewussten Religionsunterricht lässt sich keineswegs nur mit bildungspolitischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten, sondern auch mit fachinternen Überlegungen legitimieren.

Sprache nimmt einen wichtigen Stellenwert im Leben eines Menschen ein. Schulte führt an, dass es einen Zusammenhang zwischen menschlicher Welterfahrung, Weltorientierung und Sprache gibt. In der Sprache erschließe sich der Mensch die Wirklichkeit (Schulte, 2001, S. 35). Da Religion sich mit grundlegenden Fragen menschlichen Daseins beschäftigt und das Leben in einen transzendenten Kontext hineindeutet, sodass die empirisch erfahrbare Wirklichkeit in einen Sinnzusammenhang gebracht wird, der Orientierung bietet, ist sie immer auch auf Sprache angewiesen.

Die Wichtigkeit der Sprache für die Religion stellt auch Zauner (1985) heraus. Er stellt einen direkten Zusammenhang zwischen Sprache und Glaube her. Die Sprache ist für die Religion unersetzlich, damit der Glaube überhaupt mitgeteilt werden kann. Aus sprachlichen Differenzen resultiert demnach zwangsläufig eine Spaltung der Gemeinschaft. Aus diesem Grunde ist eine Glaubensgemeinschaft auf eine einheitliche Sprachregelung angewiesen.

Der Glaube gilt als Antwort des Menschen auf Gottes Heilshandeln. Zauner nennt verschiedene Hauptsprachen, in denen sich der Gläubige äußern kann. Das Gebet beispielsweise bezeichnet er als Muttersprache des Glaubens. Es ist „in dreifacher Weise [...] die genuine Sprache des Glaubens“ (Zauner, 1985, S. 71): Es beinhaltet die Lobpreisung (als Ausruf des Staunens), die Klage (als Ausdruck des Schmerzes) und das Bekenntnis (als Form der Identifikation und Zustimmung) (Zauner, 1985, S. 71 f.).

Der Religionsunterricht muss wie alle anderen Fächer auch einen Bildungsauftrag erfüllen. Er soll junge Menschen dazu anleiten, ihre Lebenswirklichkeit zu erschließen (Schulte, 2001, S. 35 f.). Hier sollen daher Fragen des Lebens zur Sprache kommen. Im hermeneutischen Religionsunterricht besteht die Begegnung mit Sprache zunächst darin, „dass das Kind in der Begegnung mit der Sprache der Bibel die Existenz fragen als eine ‚religiöse Frage‘ im Status des Kindes stellt, der ein eigener Status des Menschseins ist“ (Schulte, 2001, S. 37).

Die Fähigkeit, Fragen zu stellen, wird also als wichtige theologische Kompetenz gewertet, die bereits im Kindesalter grundgelegt werden muss. Dass das Fragenstellen eine derartige Schlüsselfunktion in theologischen Auseinandersetzungen einnimmt, zeigt, dass der Sprache

eine hohe Bedeutung für Theologie und Glauben beizumessen ist, die fachimmanent begründet werden kann.

Nach Schulte ist religiöse Sprache eine Zukunft eröffnende Sprache. Sie gibt die Hoffnung auf Möglichkeit des Menschseins. Sie gilt als Sprache der Tradition, welche verstanden und verarbeitet werden muss (Schulte, 2001, S. 37 f.). Dem Religionslehrer wird in diesem Zusammenhang die Aufgabe zuteil, ein Verständnis zwischen biblischer Sprache und kindlicher Welt herzustellen.

Die Bibel allein enthält viele verschiedene sprachliche Aspekte wie zum Beispiel betende und erzählende Formen (Epping, 2009, S. 11). Diese sind Kern der christlichen Tradition und werden seit Formierung der Urgemeinde in mündlicher und schriftlicher Form rezipiert und weitergegeben. Textkompetenz ist also, so könnte man sagen, eine urchristliche Angelegenheit.

Obschon Sprache für Religion im Allgemeinen eine zentrale Rolle spielt und auch insbesondere in der Tradition des Christentums fest verankert ist, findet dieser Aspekt im didaktischen Feld eher weniger Berücksichtigung. Die Autoren Halbfas, Oberthür und Hull sind bedeutende Religionsdidaktiker, die sich dennoch mit diesem Themengebiet auseinandersetzen.

Halbfas stellt heraus, dass der Religionsunterricht das Ziel verfolgen muss, sprachliche Verstehensvoraussetzungen für seine Inhalte zu schaffen und eine Grammatik religiöser Sprache zu erarbeiten. Ist dies nicht der Fall, wird der Unterricht – speziell in theologisch wichtigen Bereichen – zu unzureichenden Ergebnissen führen (Halbfas, 1997, S. 100). Halbfas bezeichnet den Religionsunterricht als Sprachunterricht, konstatiert allerdings, dass Lehrpläne und Religionsbücher „in ihrer erdrückenden Mehrheit die Aufgabe einer religiösen Sprachlehre ignorieren“ (Halbfas 1997, S. 98). Religiöse Sprache zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht die vordergründig erfahrbare Realität, sondern transzendente Wahrheiten abbildet. Wenn sich Gott den Menschen mitteilt, geschieht dies also zwar in ihrer Sprache, die Inhalte dieser Mitteilung übersteigen jedoch die menschliche Sprachform. Es wird ausgedrückt, was nicht formuliert werden kann. Daher ist diese Sprache nicht übersetzbar (Oberthür, 1997, S. 30 f.). Daher ist das Interpretieren von Sprache ein zentraler Bestandteil von Religion. Die Bibelauslegung ist seit jeher ein wesentliches Element der jüdisch-christlichen Glaubensstradition. Textinterpretation ist also eine kulturelle Erscheinung, die in

religiösen Kontexten gepflegt wurde, lange bevor sie zum allgemeinen Bildungsziel unserer modernen Gesellschaft erklärt wurde.

Auch nach Hull (1997) ist eine religiöse Sprachkompetenz ein wesentliches Ziel des Unterrichts. Er fordert, dass die Schüler ihren religiösen Wortschatz erweitern. Sie sollen angeleitet werden, sich ihrer Entwicklungsstufe entsprechend mit Erfahrungen und Fragen auseinander zu setzen.

2.3 Religionsunterricht – Deutschunterricht

Interpretieren von Sprache und Texten ist also zentraler Bestandteil von Religion. Wie bereits gezeigt, müssen die Schüler im Religionsunterricht Texte der Bibel, aber auch Predigten, Kirchenzeitungen, Hirtenbriefe usw. verstehen, interpretieren und reflektieren. Die häufige Konfrontation mit Texten im Religionsunterricht lässt eine gewisse Parallele zum Deutschunterricht erkennen. Daher bietet es sich an, an Verfahren anzuknüpfen, die der Deutschdidaktik entstammen. Außerdem begegnen die Schüler im Religionsunterricht Bildern, Symbolen und Metaphern. Religionsunterricht muss sich daher zur Aufgabe machen, die Fähigkeit zum Interpretieren dieser Bilder zu vermitteln. In der Auseinandersetzung mit solchen verdichteten Sprachformen erwerben die Kinder religiöse Sprachkompetenz (Oberthür, 1995, S. 21). Im Umgang mit biblischen und anderen religiösen Texten wie beispielsweise Gebeten, Liedern und Gedichten entdecken Kinder eine Sprache, die Gefühle, Ängste und Hoffnungen beschreibt. Zur Förderung ihrer sprachlichen Kompetenzen ist es jedoch notwendig, diese Sprache bewusst einzuführen bzw. mit ihr zu arbeiten. Dazu ist es unter anderem wichtig, eine gewisse Distanz zu diesen Texten zu schaffen, um einen reflektierten Umgang zu ermöglichen. Hierfür könnte es z.B. sinnvoll sein, religiöse Texte auch sprachreflektorisch untersuchen zu lassen (Schacherreiter, 1999, S. 24 f.).

Kliemanns These, dass der Religionsunterricht durchaus vom Deutschunterricht lernen könne (1997), ist also zuzustimmen. Das gilt auch für Textsorten, die nicht primär religiöse Texte sind: z.B. fiktionale Literatur, die eingesetzt wird, um Alltagssituationen und Gefühle der Schüler mit einzubeziehen oder auch Sachtexte über andere Religionen, über Riten/Bräuche, ethische Fragen usw. Auch hier muss der sachgemäße Sprachgebrauch geübt werden. Der richtige Umgang mit Texten gilt als Schlüsselqualifikation. Die Schüler müssen lernen, relevante Informationen zu filtern, einen Text selbstständig zu untersuchen, zu analysieren, zu verstehen und für eigene Bedürfnisse zu nutzen. Nur so kann er auch die für das religiöse und fachliche Verständnis notwendige Funktion erfüllen. Kliemann zufolge fehlt es dem

Religionsunterricht nicht an vielseitigen Texten, sondern an Materialien, die Schülern helfen, Texte eigenständig erfassen und verarbeiten zu können (Kliemann, 1997, S. 66).

Die Deutschdidaktik bietet aus ihrer langjährigen Tradition eine Vielzahl von Konzepten, Modellen und Methoden, die aufgrund der beschriebenen Nähe der Fächer sehr produktiv genutzt werden können und sollten. Dies gilt auch für die differenzierende Förderung von Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben.

3 Material zur Sprachförderung im Religionsunterricht

Neben diesen allgemeinen didaktischen Anregungen aus dem Deutschunterricht, die Lehrkräfte entsprechend selbstständig auf den konkreten Religionsunterricht übertragen können, finden sich einige Materialien für den Religionsunterricht, die bereits vielfältige Sprachanlässe enthalten, die sich für sprachliche Förderungsvorhaben gut eignen. Sie enthalten jedoch keine Aufgaben zur expliziten Sprachförderung. Der entscheidende Schritt, die Sprachanlässe didaktisch angemessen und sinnvoll zur sprachlichen Förderung zu nutzen und entsprechende Aufgaben zu entwickeln, muss auch hier von den Lehrerinnen und Lehrern selbstständig geleistet werden. Diese Materialien werden zum Abschluss vorgestellt und kommentiert.

3.1 Sprachförderung mit Bibelgeschichten

Eine Form der Sprachförderung mit Bibelgeschichten veranschaulicht das Werk von Steinwede (2008). Dies wird zunächst beschrieben, bevor die Möglichkeiten der Sprachförderung aufgelistet werden.

a. Beschreibung

Das Werk „Geschichten aus dem Alten Testament spielen und erzählen“ (Steinwede, 2008) beinhaltet Geschichten aus der jüdischen Bibel, die den Glauben über viele Jahre hinweg getragen haben. Zudem handelt es sich um Geschichten, die den meisten Schülern bekannt sind. Als Beispiele seien hier die Sintflutgeschichte um Noah sowie Josef und seine 11 Brüder anzuführen. Die Erzählsprache, so Steinwede, sei knapp in Wortwahl und Syntax, aber so verdichtet, dass bei den Kindern Assoziationen und innere Bilder geweckt werden. Zu jeder Geschichte sind fertige Arbeitsblätter beigefügt, die im Wesentlichen zur kreativen Auseinandersetzung anregen.

b. Möglichkeiten der Sprachförderung

Die Geschichten in diesem Werk sind alle recht kurz gehalten, so dass sie durchaus im Unterricht gemeinsam gelesen oder auch vorgelesen werden können. Liest ein Schüler oder eine Lehrperson den Text vor, ist die Klasse aufgefordert, aktiv und konzentriert zuzuhören, um die Fantasie anzuregen. Auf Grund der leichten Wortwahl und Syntax haben auch die schwächeren Schüler die Chance, den Text inhaltlich zu verstehen und am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen.

Die Vorlagen enthalten unter anderem eine Anleitung für ein Kartenspiel, das nach den Regeln eines üblichen Quartett-Spiels gespielt werden kann. Die Schüler müssen in der Lage sein, in der Spielgruppe zu kommunizieren und die zu Grunde liegende Geschichte zu reflektieren. Sie erkennen die Zusammengehörigkeit der vier Karten nur, wenn sie die Chronologie der Geschichte und den Kontext nachvollzogen haben. Das Material enthält ebenfalls Bildergeschichten. In einer Gruppenarbeit können die Schüler zunächst die Geschichte reflektieren und chronologisch anordnen. In einem weiteren Schritt lassen sich Erzählkompetenzen schulen, indem die Kinder die Geschichte schriftlich oder mündlich nacherzählen. Die Schüler werden ebenfalls produktiv und kreativ gefordert, wenn sie zum Beispiel eine Schriftrolle anfertigen müssen. Ziel ist es, so Steinwede (2008), etwas niederzuschreiben, was für das eigene Leben wichtig ist. Dabei setzen sich die Schüler mit eigenen Werten auseinander, die sie zudem verschriftlichen müssen (Steinwede, 2008, S. 44).

c. Kommentar

Das Werk „Geschichten aus dem Alten Testament spielen und erzählen“ gibt keine Hinweise, für welches Alter es geeignet ist. In der Sekundarstufe I sollte es jedoch nur in der Erprobungsstufe eingesetzt werden. Die Materialien regen zu einer künstlerischen Auseinandersetzung an, die für jüngere Jugendliche besonders ansprechend ist. Das Material eignet sich sehr gut, um die Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Sprechen der Schüler zu fördern. Dem Lehrpersonal wird genügend Auswahl angeboten. Außerdem gibt es immer Hinweise, wie diese Materialien erweitert oder abgeändert werden können. Für jede Klasse kann daher Unterrichtsmaterial individuell ausgesucht werden. Die Materialien lassen ohnehin den Schülern viel Freiraum, so dass sehr eigenständig gearbeitet werden kann. Dabei können die Schüler ihre eigene Kreativität in Sprache umsetzen, ohne an feste Regeln gebunden zu sein. Die Motivation zur Auseinandersetzung mit Sprache ist hier daher vermutlich sehr hoch. Auf Grund der freien Bearbeitung besteht jedoch die Gefahr, dass

schwächere Schüler überfordert werden, da ihnen die Orientierung fehlt. Mangelnde Kreativität oder fehlendes sprachliches Wissen können eine Bearbeitung ebenfalls erschweren. Es ist in diesem Fall ratsam, das vorhandene Material durch hilfreiche Hinweise zu ergänzen oder Aufgaben konkreter zu formulieren, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen. Anhand des Dominospiels zur Geschichte von Jona (siehe Anlage 6) wird deutlich, wie das Material sinnvoll ergänzt werden kann. Durch dieses Spiel sind die Schüler aufgefordert, die Geschichte zu reflektieren. Da das Spiel in einer Gruppe erfolgt, benötigen die Schüler hier gut entwickelte kommunikative Fähigkeiten: Die Spieler müssen Regeln einhalten und sich argumentativ einigen, ob die vorliegenden Karten zusammengehören. Um die sprachliche Kompetenz der Schüler zu schulen, bietet es sich an, die Spielkarten zunächst zu beschreiben (Was sehe ich?) und den Kontext des Bildes kurz darzustellen. Hierbei muss der Inhalt in eigenen Worten verständlich wiedergegeben werden.

3.2 Sprachfördermöglichkeiten mit Jugendliteratur

Zimmermann (2006) listet eine Reihe fiktionaler Texte auf, die im Religionsunterricht eingesetzt werden können. Es folgt eine Beschreibung der Materialien mit anschließender Betrachtung der Sprachfördermöglichkeiten.

a. Beschreibung

„Religionsunterricht mit Jugendliteratur“ (Zimmermann 2006) beinhaltet literarische Texte, die in der Sekundarstufe I eingesetzt werden können. Es handelt sich dabei nicht um religiöse Kinder- und Jugendliteratur im engeren Sinne (vgl. Born, 2002, S. 399ff.), sondern um Texte mit ethisch-existentialen Charakter. Es werden Lebensfragen wie Tod, Freundschaft und Glück angesprochen, welche auch im Lehrplan verankert sind. Alle zur Wahl stehenden literarischen Bücher werden zu Beginn vorgestellt und es wird die Relevanz für den Religionsunterricht verdeutlicht. Es folgen verschiedene Materialien, die zur Vertiefung bearbeitet werden können.

b. Möglichkeiten der Sprachförderung

Die Materialien regen zur schriftlichen und mündlichen Auseinandersetzung mit den Lektüren an. Die Struktur der Aufgaben in den einzelnen Kapiteln ist sehr ähnlich. Zunächst sollen die Kinder eine Geschichte erschließen. Hierzu gibt es Lückentexte oder Fragen, die eine kurze, präzise Antwort verlangen. Um weitere Informationen aus einem Text zu gewinnen, können Steckbriefe erstellt oder Charakterisierungen geschrieben werden. Der Umgang mit

Texten wird ebenfalls eingeübt. Gedichte oder Monologe müssen gelesen und weiter untersucht werden. Hierbei sollen die Schüler Schlüsselbegriffe finden, wichtige Informationen filtern oder den Text gliedern. Es wird ebenfalls dazu angeregt, auf Stilmittel wie Metaphern und rhetorische Fragen zu achten. Beim Umschreiben von Texten wird neben den sprachlichen Fähigkeiten auch die Kreativität der Schüler gefordert. Darüber hinaus erfordern produktionsorientierte Methoden der Textarbeit großes Vorstellungsvermögen und Fantasie. Die Schüler haben dabei die Möglichkeit, den Text zu reflektieren und eigene Erfahrungen einzubringen. Eine persönliche Stellungnahme zu den Themen wird immer erfragt.

c. Kommentar

„Religionsunterricht mit Jugendliteratur“ beinhaltet eine Vielzahl literarischer Texte, die zentrale Themen des Religionsunterrichts ansprechen und daher vielseitig in verschiedenen Themenreihen einzusetzen sind. Dieses Werk beinhaltet Textangebote für jede Schulstufe. Da die Texte nicht ausschließlich religiöse Kontexte aufweisen, sind sie vermutlich auch für Schüler geeignet, die dem Religionsunterricht abgeneigt gegenüberstehen. Jedes Kapitel dieses Werkes schafft Sprachanlässe in den Bereichen Lesen, Schreiben und Sprechen. Die Materialien regen zum intensiven und auch kreativen Umgang mit Texten an. Dies hat den Vorteil, dass die Übungen für die Schüler abwechslungsreich sind.

Die Betrachtung eines Textes zum Thema Bioethik, welches für die Klassen neun und zehn gedacht ist, zeigt, dass die Fragen nur oberflächlich zur Auseinandersetzung anregen. Ungeübten Lesern könnte die Bearbeitung der Aufgabe schwer fallen, wenn der Inhalt nicht noch einmal im Plenum besprochen wird. Es wird erfragt, wie die Vater- und Mutterliebe im Text dargestellt wird. Das Textverständnis wird für alle Schüler verbessert, wenn hier aufbauende Aufgaben die Erschließung unterstützen.

3.3 Sprachförderung mit einer Schulbuchreihe von Hubertus Halfas

Halfas erstellt Schulbücher für den Primar- und Sekundarbereich. Die Sprache nimmt in den Lehrwerken immer eine zentrale Position ein.

a. Beschreibung

Halfas (1993) stellt die Sprache im Religionsunterricht zentral heraus, was sich auch in den Arbeitsheften für die Schüler widerspiegelt. In jedem Schuljahr gibt es für das Sprachverständnis einen anderen Schwerpunkt. In der Klasse 5 wird das Verständnis der Metapher

geschult, in Klasse 6 die Symbole. In den höheren Klassen werden der Mythos (Klasse 8) und Dogmen (Klasse 9) erarbeitet. Die Schwerpunkte sind jeweils an das Alter der Schüler angepasst.

b. Möglichkeiten der Sprachförderung

Die Förderung der Sprache wird in dieser Reihe dadurch erzielt, dass Kinder sich explizit mit religiöser Sprache auseinandersetzen. Das Lehrerhandbuch der Klasse 5 beispielsweise gibt bereits Auskunft darüber, welchen Stellenwert die Sprache einnimmt. Es werden die Aspekte „Was ist Sprache“, „Ursprung der Sprache“ und „Die Sprache des Glaubens – Metaphern“ thematisiert. Hier wird der Charakter der religiösen Sprache untersucht und das Sprachverständnis erweitert. Die Arbeitshefte beinhalten in erster Linie Aufgaben, in denen die Merkmale der religiösen Sprache erarbeitet werden. Es folgen zum Ende eines Kapitels Überprüfungen, die das Verständnis abfragen.

In der 5. Klasse wird das Sprachverständnis für Metaphern geschult. Die einzelnen Kapitel ähneln einander in ihrer Struktur. Das Beispiel des Unterrichtsthemas „Metaphern“ zeigt, dass die Schüler zunächst alltägliche Metaphern kennen lernen, bevor sie schließlich mit biblischen Metaphern konfrontiert werden.

c. Kommentar

Die Schulbuchreihe von Halbfas „Religionsunterricht in Sekundarstufen“ beinhaltet eine Materialsammlung, die gezielt die Sprache thematisiert und expliziter auf diese eingeht als manch anderes Werk. Sie verweist in jedem Band auf ein religiöses sprachliches Phänomen (z.B. Metaphern, Symbole), dessen Bedeutungen systematisch erschlossen werden.

Die Thematik „Metapher“ wird mit einer Aufgabe zu Redensarten eingeführt, die den Schülern geläufig sind. Die Metaphern aus der Lebenswirklichkeit der Schüler aktivieren das Vorwissen. Durch diese Verknüpfung ist der Lerneffekt erhöht. Zunächst müssen Alltagsmetaphern erschlossen werden, indem Begriffe auf andere Dinge übertragen werden. Für ein besseres Verständnis wird ein Lebensbezug dargestellt mit der Überschrift „So metaphorisch ist unsere Sprache“ (Figur 1).

So metaphernreich ist unsere Sprache!

Erkläre die Redensarten:

brich dir keinen Zacken aus der Krone – den eigenen Ast absägen – etwas wie seinen Augapfel hüten – ein Auge zudrücken – was man sich einbrockt, muß man auch selbst ausfressen – für mich ist er ein unbeschriebenes Blatt – ein Brett vorm Kopf haben – den Brotkorb höher hängen – die Kirche im Dorf lassen – ein Buch mit sieben Siegeln – die Spatzen pfeifen es von den Dächern – doppelzünftig – sich um jeden Dreck (um ungelegte Eier) kümmern – einen aufs Glatteis führen – das Eisen schmieden, solange es heiß ist – die Ellenbogen gebrauchen – mit Engelszungen reden – fadenscheinig – ein Faß ohne Boden – sich mit fremden Federn schmücken – für jemanden durchs Feuer gehen – sich ins eigene Fleisch schneiden – zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen – sich über die Fliegen an der Wand ärgern – einem die Flötentöne beibringen.

Figur 1: Übung zur Aktivierung des Vorwissens über Metaphern aus Epping (2009)

Hier sollen bekannte Redensarten erklärt werden. Die Schüler müssen nun zunächst die Redensarten verstehen, reflektieren und mit eigenen Worten wiedergeben. Diese Aufgabe kann variiert und im Schwierigkeitsgrad gesteigert werden, wenn frei erfundene Sprichwörter gedeutet werden sollen. Ob die Kinder den Begriff und die Absichten einer Metapher verstanden haben, wird immer wieder durch kleine Lückentexte geprüft.

Bevor die Metaphern aus dem religiösen und biblischen Bereich erschlossen werden, stellt Halbfas eine wichtige Erklärung vorab:

„Von Gott lässt sich nur metaphorisch reden. Die wichtigsten Metaphern gehen vom Bild des Menschen aus.“ (Halbfas, 1993, S. 10)

Mit dieser Aussage wird die Wichtigkeit der Metapher in der Religion transparent gemacht. Die Arbeitshefte beinhalten überwiegend praktische Aufgaben. Definitionen oder Anmerkungen wie die oben genannte sind diesen zugefügt und immer möglichst kurz gehalten.

Die Sprache des Glaubens

Von Gott lässt sich nur metaphorisch reden. Die wichtigsten Metaphern gehen vom Bild des Menschen aus. Aber nicht alle Organe und Tätigkeiten des Menschen sind für eine übertragende Rede geeignet.

Streiche aus der folgenden Liste alle Wörter, die als Metaphern für Gott nicht in Frage kommen:

Haupt – Kopf – Auge – Nase – Ohr – Mund – Lippe – Hals – Arm – Hand – Faust – Finger – Bein – Fuß – Zehe – Herz – Lunge – Niere – Milz – hören – sehen – riechen – schmecken – fühlen – atmen – essen – trinken – singen – sprechen – schlafen – waschen – träumen – wissen – fragen – denken – führen – schützen – strafen – lieben – hassen – segnen – achten

Figur 2: Aufgabe „Die Sprache des Glaubens“ aus Halbfas (1993)

Es wird eine Liste angeboten, aus denen die Schüler Wörter finden sollen, die als Metapher für Gott nicht verwendet werden können (Figur 2). Dabei wird die Sprachreflexion angeregt, da die Kinder die Begriffe selektieren und ihre Entscheidung begründen müssen.

3.4 Förderung des Textsortenverständnisses

Da es im Religionsunterricht fachspezifische Textsorten gibt, die bearbeitet werden müssen, sollte das Verständnis hierfür gefördert werden.

a. Beschreibung

„Von Anekdote bis Wundergeschichte“ (Epping, 2009) beinhaltet verschiedene Textsorten, die im Religionsunterricht angewendet werden.. Die Texte sind sehr einfach geschrieben und lassen sich sehr gut im Schulunterricht einsetzen. Das Buch enthält Beispieltexte mit passenden Arbeitsaufgaben. Es gibt keine Hinweise, für welche Jahrgänge der Einsatz geeignet ist. Da die Aufgaben jedoch weitgehend analytisch sind, ist der Einsatz erst in der Mittelstufe empfehlenswert.

b. Möglichkeit der Sprachförderung

Die Übungsaufgaben regen sowohl zur rezeptiven als auch zur produktiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Textsorten an. Das folgende Beispiel zeigt, welche Möglichkeiten es gibt, Textsorten zu erschließen.

Jedes Kapitel fokussiert ein zentrales Thema (z.B. Symbole, Gleichnis, Metapher). Darin sind textsortenspezifische Definitionen, Merkmale, Beispieltexte und Übungsaufgaben für die

Schüler enthalten. Das Buch gibt Anregungen, wie Sprechweisen im Unterricht eingebaut werden können.

c. Kommentar

„Von der Anekdote bis zur Wundergeschichte“ lässt sich sehr gut zur Unterstützung der Erschließung von Textsorten einsetzen. Die Materialien sind vielseitig einsetzbar. Der Schwierigkeitsgrad erlaubt es, Textsortenwissen auch in Gruppenarbeit zu erschließen oder als Grundlage für ein Referat zu nutzen. Anhand des Kapitels „Gleichnis“ lässt sich darstellen, wie die Schüler diese Textsorte erschließen können. Eine allgemeine Einführung gibt Auskunft darüber, was überhaupt ein Gleichnis ist. Die Wortwahl ist sehr einfach, sodass ein gutes Verständnis möglich ist. Die Einführung verweist zudem auf andere Kapitel, wenn Ähnlichkeiten zu anderen sprachlichen Phänomenen bestehen. Ein Merkkasten fasst die wesentlichen Merkmale zusammen. Solch eine Visualisierung kann auch sehr gut als Tafel- oder Folienbild eingesetzt werden. Durch das Ansprechen verschiedener Sinneskanäle ist ein besseres Einprägen möglich. Wie bereits erläutert, wird den Schülern eine Art Leitfaden zur Analyse von Gleichnissen vermittelt. Dieser hilft den Schülern dabei, viele Aspekte in ihre Analyse einzubeziehen und keine wichtigen Elemente zu vergessen. Eine Möglichkeit, ein Gleichnis zu erschließen, besteht darin, die Textgrundlage mit Hilfe eines Modells zu untersuchen⁴. Hierbei werden die Schüler zunächst mit den Merkmalen vertraut gemacht, bevor sie diese anwenden müssen. Für ein tieferes Verständnis wird vorgeschlagen, Überschriften zu formulieren. Durch eine Auswahl von Überschriften setzen sich die Schüler erneut mit dem Text auseinander und erschließen die Kernaussagen. Außerdem wird die Argumentationsfähigkeit geschult, indem die Schüler ihre Auswahl begründen. Durch eine Übertragung eines Gleichnisses auf die heutige Situation werden die Schüler produktiv angeregt. Durch das Schreiben einer eigenen Parabel (Figur 3, Aufgabe 5) müssen die Schüler zunächst die Merkmale reflektieren und dann selbst anwenden. Hierbei findet gleichzeitig eine Überprüfung des neuen Wissens statt.

⁴ In den Aufgaben ist im Original nicht von einem Gleichnis, sondern von einer Parabel die Rede. Da die Parabel jedoch eine Form gleichnishafter Rede ist, werden genauere Differenzierungen im Weiteren nicht mehr vorgenommen.

5. Schreiben Sie selbst eine Parabel; legen Sie sie MitschülerInnen vor und lassen Sie sie auf die Parabel-Merkmale hin untersuchen.
6. Suchen Sie zu der sogenannten „Parabel vom verlorenen Sohn“ (Lk 15, 11-32) einen neuen, passenderen Titel oder wählen Sie aus den folgenden Vorschlägen begründet einen aus:
 - a. Die Parabel von den verlorenen Söhnen
 - b. Die Parabel vom barmherzigen Vater
 - c. Die Parabel vom unbegreiflich gütigen Vater
 - d. Einladung zum Fest

Figur 3. Aufgaben zur Erschließung eines Gleichnisses aus Epping (2009)

Literaturverzeichnis

- Born, Monika (2000): Religiöse Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bosold, Iris; Kliemann, Peter (2003): Ach, Sie unterrichten Religion? Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Epping, Josef (2009): Von Anekdote bis Wundergeschichte. Textsorten verstehen. München: Kösel Verlag.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2007): Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Halbfas, Hubertus (1994): Lehrerhandbuch zu Religionsunterricht im fünften Schuljahr. Düsseldorf.
- Halbfas, Hubertus (1997): Religionsunterricht in Sekundarschulen, Lehrerhandbuch 5. Düsseldorf.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch. Friedrich Verlag, 17-26.
- Kliemann, Peter (1997): Impulse und Methoden. Anregungen für die Praxis des RU. Stuttgart: Calwer Verlag, 66-80.
- Leisen, Josef (Hrsg.) (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Staatliches Studienseminar Lehramt an Gymnasien Koblenz: Seelze:Velber Verlag.
- Mühlberger: Fremdsprache „Religion“, in: Christlich-pädagogische Blätter, 102 (1989) 1, 32 f.
- Oberthür, Rainer (1995): Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. München: Kösel Verlag.
- Oberthür, Rainer (1997): Kinder fragen nach Gott und Leid. München: Kösel Verlag.
- Orth, Peter (2002): Umgang mit Bildern. In: Bitter, Gottfried et al. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel Verlag, 489 ff.
- Rohloffs, Björn (2009): Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit. Berlin: Lit Verlag.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2009): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rupp, Harmut (2002): Gleichnisse im Religionsunterricht. In: Dithmar, Reinhard (Hg.): Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht. Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlagshaus, 16-47.
- Schacherreiter, Christian (1999): Sache ist, was Sprache ist. Eine Grenzziehung zur Förderung nachbarschaftlicher Beziehungen zwischen dem Fach Deutsch und dem Rest des Fächerkanons. In: Tanzer, Ulrike et al. (Hg.): Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Wien: Studien Verlag.
- Schulte, Andrea (2001): Sprache finden. In: Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis und Kirche, Gesellschaft und Kultur, 35-43.
- Steinwede, Dietrich (Hg.) (2008): Geschichten aus dem Alten Testament. Spielen und erzählen. Kinder begleiten in Schule, Gemeinde und Familie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Surkamp, Carola (2008): Literatur zum Hören. Radio plays analysieren und selber produzieren. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch (92), 2-6.

Zauner, Wilhelm (1985): Glaube braucht Sprache. In: Bogensberger, Hugo; Kögerler, Reinhard (Hg.): Grammatik des Glaubens. Wien: Niederösterreichisches Pressehaus, 67-77.

Zimmermann, Mirjam (Hrsg.) (2006): Religionsunterricht mit Jugendliteratur. RU praktisch sekundär. Religionsunterricht praktisch mit Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Weiterführende Literatur

Ahrenholz, Bernt (2007): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Verlag.

Bartnitzky, Horst (2007): Sprachunterricht heute. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.

Bauer, Eva-Maria (2002): Mehr Lust am Lernen. München: Kösel Verlag.

Bayer, Klaus (2009): Religiöse Sprache. Berlin, Münster, Wien, Zürich, London: Lit Verlag.

Benholz, Claudia; Iordanidou, Charitini (2004): Fachtexte im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. 5.-8. Jahrgangsstufe. In: Deutschunterricht. Sonderheft: Das mehrsprachige Klassenzimmer. August 4/2004, 19-27.

Benholz, Claudia; Iordanidou, Charitini (2004): Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Allgemeine Überlegungen und Literaturempfehlungen. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest.

Bruderer, Markus (1997): Arbeit mit Bildern. In: RU kreativ. München: Deutscher Katecheten Verlag, 39-44.

Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner Verlag.

Cantone, Katja Francesca (2011): Wie fördert man Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-)Alltag? Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In: Rupprecht S. Baur; Britta Hufeisen (Hg.): Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 227-250.

Eckhardt, Andrea (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann Verlag.

Engin, Havva (2007): Jeder Fachunterricht ist Sprachunterricht. Fachtexte lesen in der Sekundarstufe I. In: Lernchancen, 59, 5-9.

Fix, Martin (2008): Lernen durch Schreiben. In: Praxis Deutsch, 210, 35, 16-35.

Goeke-Seischab; Margarete Luise (2004): Christliche Bilder verstehen. Themen – Symbole – Traditionen. Eine Einführung. München: Kösel Verlag.

Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann Verlag, 63-85.

Gottwald, Eckart; Mette, Norbert (2003): Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Volker Rickerts zum 65. Geburtstag. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

Grießhaber, Wilhelm (2007): (Fach-)Sprache im zweitsprachigen Fachunterricht. In: Lernchancen, 37-53.

- Halbfas, Hubertus (1968): Fundamentalkatechetik. Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Helbig, Gerhard et al. (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch Berlin: de Gruyter Verlag.
- Hoffmann, Lothar (1984): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin: Akademie-Verlag.
- Holler, Doris (2007): Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolge. In: Jampert, Karin (u.a.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten., Weimar, Berlin: Das Netz Verlag, 24-29.
- Hurrelmann, Bettina; Elias, Sabine (1998): Leseförderung in einer Medienkultur. In: Hurrelmann, Bettina, Elias, Sabine (Hg.): Praxis Deutsch – Sonderheft. Seelze: Friederich Verlag, 3-7.
- Konrad, Klaus (2009): Leseförderung in der Sekundarstufe I - Über den Wissenserwerb beim Lesen. Hamburg: Kovac Verlag.
- Leisen, Josef (2003): Methoden-Handbuch. Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (1999): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichtes in allen Fächern. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Portmann-Tselikas, Paul (1998): Sprachförderung im Unterricht: Handbuch für Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Rupp, Hartmut; Büttner, Gerhard (Hg.) (2002): Theologisieren mit Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schulte, Andrea (1998): Religiöse Sprache buchstabieren lernen. In: Religion heute. Heft 36/1998, 254-256.
- Zirker, Hans (1962): Sprachprobleme im Religionsunterricht. Düsseldorf: Patmos Verlag.

Internetquellen:

- Rodner, Jörg (2010): Freude an Sprache lernen. Die Schlüsselkompetenz stärken. Interview vom 21.05.2010. URL: <http://www.saarbruecker-zeitung.de/sz-berichte/saarlouis/Lebach-Steinbach-Sprachfoerderung-ProgrammLebach-Steinbach-Sprach-foerderung-Programm;art2807,3300266> [6.10.2010].
- Lange, Günther: Zum Umgang mit Bildern der Kunst im Religionsunterricht. URL: <http://www.uni-leipzig.de/ru/lange/rukunst.htm#6.%20Zur%20Methodik%20der%20Bildbeg-egnung> [30.10.2010].